AKRAN DESTEKLİ YAZMANIN YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ VE ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

İsmail SARİKAYA

Doktora Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2019

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

AKRAN DESTEKLİ YAZMANIN YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ VE ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

(The Impact of Peer-Assisted Writing on Writing Achievement and Examination of It within the Context of Self-Regulation Skills)

DOKTORA TEZİ

İsmail SARİKAYA

Danışman: Doç. Dr. Ömer YILAR

Erzurum

Nisan, 2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

İsmail SARİKAYA tarafından hazırlanan "Akran Destekli Yazmanın Yazma Başarısına Etkisi ve Öz-Düzenleme Becerileri Bağlamında İncelenmesi" başlıklı çalışması 18/ 04 / 2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi Üniversitesi*	.....
Danışman:	Doç. Dr. Ömer YILAR *Atatürk Üniversitesi*	.....
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU *Atatürk Üniversitesi*	.....
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Osman SAMANCI *Atatürk Üniversitesi*	.....
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*	.....

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

29 Nisan 2019

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum "Akran Destekli Yazmanın Yazma Başarısına Etkisi ve Öz-Düzenleme Becerileri Bağlamında İncelenmesi" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

18 / 04 / 2019

İsmail SARİKAYA

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Sosyal ve sosyokültürel öğrenme kuramlarını temele alan bu araştırmada bizler, yazma eğitimine alternatif olabilecek bir yazma müdahalesinin yazma performansı üzerindeki etkisini ve yazma sürecinde ilkokul öğrencilerinin sergileyebildiği öz-düzenleme davranışlarını belirlemeye çalıştık. Çok boyutlu ve kapsamlı olan bu çalışma süresince desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda olduğunu hissettiren ve fikirleriyle çalışmamıza yön veren saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Ömer YILAR'a; süreç içerisinde desteğine başvurduğumuz Tez İzleme Kurulu üyelerimiz Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU'na ve Prof. Dr. Osman SAMANCI'ya; tezin değerlendirme aşamasında görüş ve önerileriyle çalışmaya önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. Hayati AKYOL'a ve Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ'ye teşekkürlerimi bildiririm. Yöntem bilim ve akademik yaklaşım alanında bana ve çalışmamıza destek sağlayan, görüş ve önerileriyle çalışmamızın niteliğini artıran Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR'e teşekkür ederim. Çalışma kapsamında görüşlerine başvurduğumuz alan uzmanlarına; yazılı değerlendirme aşamasında çalışmaya destek veren Dr. Öğrt. Üyesi Mete Yusuf USTABULUT'a, Dr. Öğrt. Üyesi Bora BAYRAM'a, Arş. Gör. Rifat Ramazan BERK'e; uygulama aşamasında yardımlarına başvurduğum Arş. Gör. Mustafa ÖZGÖL'e, Öğrt. Gör. Ahmet DEVELİ'ye ve Arş. Gör. Gizem BERK'e teşekkürlerimi bildiririm. Ayrıca çalışmanın örneklemini oluşturan ve çalışma sürecinde bize destek olan sınıf öğretmenlerine, ilgili ilkokul 4. sınıf öğrencilerine; çalışma izni hususunda bize kolaylık sağlayan okul idarecilerine ve velilere teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca BİDEB 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında sunduğu burs için TÜBİTAK'a teşekkür ederim. Son olarak desteğinden ve hoşgörüsünden ötürü değerli aile üyelerime teşekkürlerimi bildiririm.

İsmail SARİKAYA

ÖZ

DOKTORA TEZİ

AKRAN DESTEKLİ YAZMANIN YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ VE ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

İsmail SARİKAYA

Nisan 2019, 422 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı akran destekli yazma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisinin olup olmadığını tespit etmek, yazma sürecini derinlemesine incelemek ve süreçle ilgili olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Ayrıca çalışmada akran destekli yazma bağlamında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini araştırmak da amaçlanmaktadır.

Yöntem: Bu çalışma karma araştırma yaklaşımlarına ait gelişmiş karma yöntem desenlerinden müdahale desenine uygun olarak yürütülmüştür. Pilot çalışmanın örneklemi bir ilkokul 4. sınıf şubesinden, asıl uygulamanın örneklemi ise dört adet ilkokul 4. sınıf şubesinden oluşmaktadır. Örneklemler, küme rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Nicel verilerin analizinde ileri düzey istatistiksel yöntemlere başvurulmuş; nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Pilot çalışma sonucunda katılımcıların yazma başarı ve performansının sınıfın geri kalanına oranla daha fazla artış gösterdiği tespit edilmiştir. Nitekim yazma başarı puan ortalamaları, toplam kelime sayıları ve doğru kelime sayısı oranları açısından deney gruplarına ait ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında son-test ve kalıcılık testi lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. MANCOVA analizi sonuçları ise yazma başarı puanı ve doğru kelime sayısı oranları açısından deney gruplarının lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların akran destekli yazma sürecinde bazı öz-düzenleme davranışları sergilediği gözlenmiştir.

Sonuç: Çalışmada akran destekli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma başarı ve performanslarını artırmada etkili bir yöntem olduğu, meydana gelen değişimin kalıcılık etkisinin güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pilot çalışma ve asıl uygulamadan elde edilen nitel bulguların nicel bulguları açıkladığı ve desteklediği görülmüştür. Ayrıca yazma eylemi öncesi, esnası ve sonrasında öğrencilerin bir dizi öz-düzenleme davranışı sergilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yazma eğitimi, yazma başarısı, akran destekli yazma, öz-düzenleme, ilkokul öğrencileri, öz-düzenleme ve yazma

ABSTRACT

PhD THESIS

THE IMPACT OF PEER-ASSISTED WRITING ON WRITING ACHIEVEMENT AND EXAMINATION OF IT WITHIN THE CONTEXT OF SELF-REGULATION SKILLS

İsmail SARİKAYA

April 2019, 422 Pages

Purpose: This study aims to examine whether peer-assisted writing activities have an effect on the writing achievement of 4th grade students, to examine this writing process deeply, and to determine the views of the students and the teachers about peer-assisted writing process. An additional aim is to investigate the self-regulation skills of 4th graders in the context of peer-assisted writing.

Method: Current study is conducted using intervention method, a type of advanced mixed method design. The sample of the pilot study consists of a class of 4th graders and the sample of the main study consists of four other classes of 4th graders. In order to select participants of the study, a clustered random sampling method is adopted. A series of advanced statistical methods are used to analyze quantitative data, and descriptive and content analysis are used to analyze the qualitative data.

Findings: The findings of the pilot study indicate that the writing performances and writing scores of the participants in the study increase more than the other students in the class who do not participate in the study. When the results of the main study are examined, it becomes obvious that there is a significant difference between the pre-test, post-test and permanency test results of the students in the experimental groups in support of post-test and permanency test, in terms of their writing scores, the total number of words and the total number of correct words. The results of MANCOVA reveal a significant difference in support of students in the experimental groups in terms of their writing scores and the number of correct words. In addition to these findings, it is also observed that participants exhibit some self-regulation behaviors during the peer-assisted writing process.

Result: Based on the findings of this present study, it can be concluded that peer-assisted writing is an effective method for increasing students' writing achievement levels and improving their writing performance; and it can also be inferred that the permanency effect of the method is quite strong. Besides, the qualitative findings obtained from the pilot and the main studies explain and support the quantitative findings. Finally, it is observed that the students exhibit a series of self-regulation behaviors before, during and after the writing process.

Keywords: writing education, writing achievement, peer-assisted writing, self-regulation, primary school students, self-regulation and writing

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ ix
ŞEKİLLER DİZİNİ xiii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ xiv
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 10
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 11
Araştırmanın Sınırlılıkları 13
Araştırmanın Varsayımları 14
Araştırmanın Terim ve Tanımları 14
İKİNCİ BÖLÜM 16
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 16
Kuramsal Çerçeve 16
Yazı ve yazının temel nitelikleri. 16
Yazının tarihi gelişimi. 17
Yazının geleceği. 20
Yazma. 21
Yazmanın önemi ve işlevleri. 23
Yazma eğitimi ve yazma eğitiminin sorunları. 25
Yazma eğitiminin amaçları ve ilkeleri. 27
Yazma eğitimi model ve yaklaşımları. 30
İlkokul programlarında yazma. 33
Sosyal ve sosyokültürel öğrenme kuramları. 44
Akran destekli öğrenme ve akran destekli yazma. 48
Öz-düzenleme. 51

Öz-düzenleme ve yazma. 56
İlgili Araştırmalar 60
İlkokulda yazma eğitimi çalışmaları. 60
Akran destekli yazma çalışmaları. 64
Öz-düzenleme ve yazma çalışmaları. 68
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 74
Yöntem 74
Araştırma Yöntem/Desen/Modeli 74
Evren-Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar 76
Pilot uygulamanın çalışma grubu ve katılımcıları. 76
Asıl uygulamanın çalışma grubu ve katılımcıları. 78
Veri Toplama Teknikleri ve Araçları 80
Süreç/Uygulama 87
Pilot çalışmaya yönelik süreç bilgisi. 87
Asıl uygulamaya yönelik süreç bilgisi. 89
Veri Analizi 91
Pilot çalışmadan elde edilen nicel verilerin analizi. 91
Asıl uygulamadan elde edilen nicel verilerin analizi. 92
Nitel verilerin analizi. 101
Nicel ve nitel verilerin ilişkilendirilmesi. 103
Araştırmacının Rolü 103
Geçerlik ve Güvenirlik 103
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 107
Bulgular 107
Nicel Bulgular 107
Pilot çalışmanın nicel bulguları. 107
Asıl uygulamanın nicel bulguları. 137
Nitel Bulgular 161
Görüşme verilerinin analizinden elde edilen bulgular. 161
Gözlem ve video kaydı verilerinin analizinden elde edilen bulgular. 202
Süreçte sergilenen öz-düzenleme davranışlarının tespitine yönelik bulgular. 241
BEŞİNCİ BÖLÜM 263
Sonuç, Tartışma ve Öneriler 263
Sonuç ve Tartışma 263
Yazma başarısı ön değerlendirme sonuçları. 263
Yazma başarısı değerlendirme sonuçları. 266

Yazılan toplam kelime sayısına yönelik sonuçlar. 273
Doğru kelime sayısı oranlarına yönelik sonuçlar. 276
Uygulama sürecinde yaşananlar. 279
Uygulamaya ve uygulama sürecine yönelik öğrenci-öğretmen görüşleri. 281
Yazma sürecinde tespit edilen öz-düzenleme davranışlarına yönelik sonuçlar. 287
Öneriler 292
KAYNAKÇA 296
EKLER 323
EK-1. Yasal İzinler 323
EK-2. Veli İzin Formu 324
EK-3. Hikâye Yazma Etkinliği 325
EK-4. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği 326
EK-5. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu 333
EK-6. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu 334
EK-7. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Gözlem Formu 335
EK-8. Öğrenci Yazı Örnekleri 336
EK-9. Pilot Çalışma Kapsamında Öğrencilerin Üretmiş Olduğu Metinlerin Puanlanmış Halleri ve Öğrenci Yazı Örnekleri 385
EK-10. Öğrenci Yazılı Görüş Örnekleri (Asıl Uygulama) 403
ÖZ GEÇMİŞ 406

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Öğrencilerin Seçtikleri Takma İsimler ve Başarı Sevileri* 77
Tablo 2. *Katılımcıların Kişisel Bilgileri ve Yazım Özellikleri* 77
Tablo 3. *Okullara Ait Şubeler, Öğrenci Sayıları ve Başarı Ortalamaları* 78
Tablo 4. *Ölçeğin Tamamına Yönelik Güvenirlik Katsayıları* 81
Tablo 5. *Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Değerleri* 82
Tablo 6. *DFA Uyum İndekslerine İlişkin Bulgular ve Uyum Ölçütleri* 82
Tablo 7. *Haftalara Göre Yazma Konuları, Tarih/Saat Bilgileri ve Yazar-Rehber Rolleri* 88
Tablo 8. *One Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları* 93
Tablo 9. *Normalliğe İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları* 93
Tablo 10. *Varyansların Homejenliği Varsayımına Yönelik Olarak Levene's Testi Sonuçları* 98
Tablo 11. *Regresyon Eğimlerinin Eşitliği Varsayımına Yönelik Olarak İstatistiki Bulgular* 99
Tablo 12. *Bağımlı Değişkenlere ait Korelasyon Analizi Bulguları* 99
Tablo 13. *Etki Büyüklüğü Kesim Noktaları* 101
Tablo 14. *Yazma Başarısına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları* 107
Tablo 15. *Alt Boyutlardan Alınan Puanlara Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları* 109
Tablo 16. *Öğrenci Bazlı Yazma Başarısı Değerlendirme Sonuçları* 110
Tablo 17. *Yazma Başarısının Çeyrek Sonuçları* 112
Tablo 18. *Daha Yüksek ve Daha Düşük Yazma Başarısına Sahip Öğrencilerin Birikimli Sonuçları* 114
Tablo 19. *Ön –test, Son-test Yazma Başarı Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 114
Tablo 20. *Yazılan Toplam Kelime Sayısına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları* 115
Tablo 21. *Öğrenci Bazlı Toplam Kelime Sayılarına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları* 115
Tablo 22. *Toplam Kelime Sayılarının Çeyrek Sonuçları* 117
Tablo 23. *Daha Fazla ve Daha Az Kelime Yazan Öğrencilerin Birikimli Sonuçları* 119
Tablo 24. *Ön –test, Son-test Yazılan Toplam Kelime Sayısının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* 119
Tablo 25. *Yazılan Doğru Kelime Sayısına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları* 120
Tablo 26. *Toplam Kelime ve Doğru Kelime Sayıları ile Oranlarına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları* 120

Tablo 27. *Son-test-Ön-test Doğru Kelime Oranları ve Oran Farklarına Yönelik Bulgular* ..121
Tablo 28. *Doğru Kelime Sayısı Oranlarının Çeyrek Sonuçları* ..123
Tablo 29. *Daha Yüksek ve Daha Düşük Doğru Kelime Sayısı Oranına Sahip Öğrencilerin Birikimli Sonuçları* ..125
Tablo 30. *Ön –test, Son-test Doğru Kelime Sayısı Oranlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..125
Tablo 31. *ADY Etkinlikleri Kapsamında ADY Grubunun Yazma Başarı Puanları* ..126
Tablo 32. *ADY Etkinlikleri Kapsamında ADY Grubuna Ait Toplam Kelime Sayıları* ..130
Tablo 33. *Yazma Başarı Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları* ..137
Tablo 34. *Yazma Başarı Puanlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:DG₁* ..138
Tablo 35. *Yazma Başarı Puanlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:DG₂* ..139
Tablo 36. *Yazma Başarı Puanlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:KG₁*..140
Tablo 37. *Yazma Başarı Puanlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:KG₂*..141
Tablo 38. *Toplam Kelime Sayılarına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları*..142
Tablo 39. *Toplam Kelime Sayısına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:DG₁* ..143
Tablo 40. *Toplam Kelime Sayısına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:DG₂* ..143
Tablo 41. *Toplam Kelime Sayısına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:KG₁*..144
Tablo 42. *Toplam Kelime Sayısına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:KG₂*..145
Tablo 43. *Doğru Kelime Sayısı Oranlarına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları* ..146
Tablo 44. *Doğru Kelime Sayısı Oranlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:DG₁* ..147
Tablo 45. *Doğru Kelime Sayısı Oranlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:DG₂* ..148
Tablo 46. *Doğru Kelime Sayısı Oranlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:KG₁* ..149
Tablo 47. *Doğru Kelime Sayısı Oranlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:KG₂* ..150

Tablo 48. *Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları* 151
Tablo 49. *Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Grup Karşılaştırmasını İçeren MANCOVA Bulguları* 151
Tablo 50. *Bağımlı Değişkenlere ait Ölçümlere İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları* 157
Tablo 51. *Bağımlı Değişkenlere Yönelik Grup Karşılaştırmasını İçeren MANCOVA Bulguları* 158
Tablo 52. *Uygulamanın Olumlu Yönleri Kategorisine Ait Kodlar* 161
Tablo 53. *Katkı Sağlanan Yazma Alanı Kategorisine Ait Kodlar* 164
Tablo 54. *Uygulama Sürecinde Yaşanan Olumsuzluklar Kategorisine Ait Kodlar* 166
Tablo 55. *En Çok Müdahale Edilen Yazma Alanı Kategorisine Ait Kodlar* 168
Tablo 56. *Akran Seçimi ve Öneriler Kategorisine Ait Kodlar* 169
Tablo 57. *Uygulamanın Olumlu Yönleri Kategorisine Ait Kodlar* 171
Tablo 58. *Etkinliğe Yönelik Duyusal Özellikler Kategorisine Ait Kodlar* 178
Tablo 59. *ADY Etkinliklerinin Yazmaya Yönelik Duyusal Özelliklere Etkisi Kategorisine Ait Kodlar* 180
Tablo 60. *En Çok Müdahale Edilen/Destek Olunan Yazma Alanı Kategorisine Ait Kodlar* . 183
Tablo 61. *En Fazla Katkı Sağlanan Yazma Alanı Kategorisine Ait Kodlar* 186
Tablo 62. *Yazma Konuları Kategorisine Ait Kodlar* 189
Tablo 63. *Eğlence Kategorisine Ait Kodlar* 193
Tablo 64. *ADY Etkinliklerinin Tavsiye Edilme Durumu Kategorisine Ait Kodlar* 194
Tablo 65. *Uygulama Sürecinde Yaşanan Olumsuzluklar Kategorisine Ait Kodlar* 195
Tablo 66. *Akran Seçimi ve Öneriler Kategorisine Ait Kodlar* 197
Tablo 67. *Sunum Kategorisine Ait Kodlar* 202
Tablo 68. *Kelime Seçimi Kategorisine Ait Kodlar* 205
Tablo 69. *Anlatımın Akıcılığı Kategorisine Ait Kodlar* 209
Tablo 70. *Anlatım Bozukluğu Kategorisine Ait Kodlar* 211
Tablo 71. *İmla Kategorisine Ait Kodlar* 213
Tablo 72. *Noktalama Kategorisine Ait Kodlar* 218
Tablo 73. *Metnin Düzenlenmesi Kategorisine Ait Kodlar* 221
Tablo 74. *Fikirler Kategorisine Ait Kodlar* 226
Tablo 75. *Üslup Kategorisine Ait Kodlar* 229
Tablo 76. *Metnin Boyutu Kategorisine Ait Kodlar* 231
Tablo 77. *Eğlence Kategorisine Ait Kodlar* 233
Tablo 78. *Rollerden Kaynaklı Durumlar Kategorisine Ait Kodlar* 235
Tablo 79. *Diğer Kategorisine Ait Kodlar* 238

Tablo 80. *Yazma Eylemi Öncesi Çevresel Faktörlerin Düzenlenmesi* 241
Tablo 81. *Yazma Eylemi Öncesi Duyusal/Motivasyonel Faktörler* 243
Tablo 82. *Yazma Eylemi Öncesi Planlama* 244
Tablo 83. *Yazma Eylemi Öncesi Strateji Geliştirme* 245
Tablo 84. *Yazma Eylemi Öncesi Zamansal ve Sosyal Faktörler* 246
Tablo 85. *Yazma Eylemi Esnası Çevresel Faktörlerin Düzenlenmesi* 247
Tablo 86. *Yazma Eylemi Esnası Duyusal/Motivasyonel Faktörler* 248
Tablo 87. *Yazma Eylemi Esnası Planlama* 249
Tablo 88. *Yazma Eylemi Esnası Strateji Geliştirme* 250
Tablo 89. *Yazma Eylemi Esnası Zamansal ve Sosyal Faktörler* 252
Tablo 90. *Yazma Eylemi Esnası İzleme* 253
Tablo 91. *Yazma Eylemi Esnası Değerlendirme* 256
Tablo 92. *Yazma Eylemi Sonrası Duyusal-Motivasyonel Faktörler* 257
Tablo 93. *Yazma Eylemi Sonrası Strateji Geliştirme* 258
Tablo 94. *Yazma Eylemi Sonrası Zamansal ve Sosyal Faktörler* 259
Tablo 95. *Yazma Eylemi Sonrası İzleme* 259
Tablo 96. *Yazma Eylemi Sonrası Değerlendirme Davranışları* 261

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Zimmerman'ın dönüşümlü öz-düzenleme modeli. 54
Şekil 2. Çalışmaya ait desen ve aşamalar. 75
Şekil 3. Modele ait standartlaştırılmış katsayılar. 83
Şekil 4. t değerlerini gösteren yol (path) diyagramı. 84
Şekil 5. Toplam başarı puanına göre oluşturulmuş saçılma grafikleri. 97
Şekil 6. Yazılan toplam kelime sayısına göre oluşturulmuş saçılma grafikleri. 97
Şekil 7. Doğru kelime oranına göre oluşturulmuş saçılma grafikleri. 97
Şekil 8. Nitel verilerin analizi. 101
Şekil 9. Ön-test başarısı puan dağılımı. 108
Şekil 10. Son-test başarısı puan dağılımı. 109
Şekil 11. Başarı puanlarına ait kutu parselleri. 112
Şekil 12. Medyan puanlarına göre yazma başarısı grafiği. 113
Şekil 13. Toplam kelime sayılarına yönelik kutu parselleri. 117
Şekil 14. Medyan puanlarına göre yazılan toplam kelime sayıları grafiği. 118
Şekil 15. Ön-son-test doğru kelime oranlarının kutu parselleri. 123
Şekil 16. Medyan puanlarına göre yazılan doğru kelime sayısı oranları grafiği. 124
Şekil 17. Deniz ile Esma'nın yazma başarı puanları. 127
Şekil 18. Yağmur ile Rukiye'nin yazma başarı puanları. 128
Şekil 19. Gözde ile Mükerrem'in yazma başarı puanları. 129
Şekil 20. ADY etkinlikleri kapsamında ADY grubunun yazmış olduğu toplam kelime sayıları. 130
Şekil 21. Deniz'e ait doğru-toplam kelime sayısı ve oranları. 131
Şekil 22. Esma'ya ait doğru-toplam kelime sayısı ve oranları. 132
Şekil 23. Yağmur'a ait doğru-toplam kelime sayısı ve oranları. 133
Şekil 24. Rukiye'ye ait doğru-toplam kelime sayısı ve oranları. 134
Şekil 25. Gözde'ye ait doğru-toplam kelime sayısı ve oranları. 135
Şekil 26. Mükerrem'e ait doğru-toplam kelime sayısı ve oranları. 136

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

A	: Araştırmacı
ADY	: Akran Destekli Yazma
DG	: Deney Grubu
DKSO	: Doğru Kelime Sayısı Oranı
HKO	: Hata Kareler Ortalaması
KG	: Kontrol Grubu
SÖ	: Sınıf Öğretmeni
TKS	: Toplam Kelime Sayısı
UE	: Uygulama Esnası
US	: Uygulama Sonrası
YBP	: Yazma Başarı Puanı

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu başlık altında ilgili alanyazın göz önünde bulundurularak problem durumuna, araştırmanın amacına, gerekçesine ve neden önemli olduğuna değinilmiş; alt problemler, sınırlılıklar, varsayımlar, kısaltmalar ve çalışmada kullanılan terimler ile tanımları ifade edilmiştir.

Problem Durumu

Günümüzde okur-yazarlık hemen hemen yapılan her kişisel ve sosyal faaliyetin bir parçası haline gelmiştir. Politikadan ekonomiye, hukuk sisteminden dini inançlara, eğlenceden bilgi edinmeye kadar birçok sistem yazmadan ve yazılı belgelerden etkilenmektedir. Yazı, karmaşık faaliyetleri daha koordinasyonlu hale getirdiği için özellikle resmi işlemlerde vazgeçilmez bir unsurdur. Bilgisayar başında çalışan bir görevliden otopark sorumlusuna kadar neredeyse bütün insanlar bir şekilde yazma eylemi yapmaktadır. Bu sebeple temel yazma becerisi, çağdaş yaşamın önemli yeterliklerinden birisidir ve yaşam tarzımızı yazının icadından önceki dönemden ayıran en önemli entelektüel altyapı ögelerinden biridir. Bu doğrultuda temel yazma becerisi, eğitim sistemi olan her ülkede öğretim müfredatları içerisinde yer almaktadır.

Türkiye'de 2017 yılında yenilenen Türkçe dersi öğretim programında daha önceden üç ana başlık altında toplanan ve "öğrenme alanları" olarak ifade edilen edinimler, "beceri" kavramı ile ifade edilmiş ve dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Programda bu dört beceri alanıyla ilgili dil becerilerinin ve zihinsel becerilerin kazandırılması, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığının edinilmesi amaçlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s.18). Görüldüğü üzere yazma, bir dilin kazanılmasında ve etkili kullanılmasında ayrı bir beceri alanıdır. Yazma; duygu ve düşüncelerin belli kurallar çerçevesinde simgelerle anlatılabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor edimlerin bir arada kullanılmasını gerektiren bir süreç (Akyol, 2015, s.51; Güneş, 2016, s. 156; Schunk, 2003; Sexton, Harris & Graham, 1998; Yılar, 2015, s.75) olarak tanımlanmaktadır. 21. yüzyılda ise yazı; dilbilimsel, konumsal, görsel, ses ve el hareketlerinin bileşkesini içeren çok boyutlu bir süreç olarak anlaşılmaktadır (Cope & Kalantzis, 2009; Fisher, 2012).

Programda (MEB, 2018, s.15) bu araştırmaya konu olan yazı çalışmaları için Türkçe dersinin bir saatinin ayrıldığı belirtilmektedir. Yetersiz bir zaman dilimine sıkıştırılmış bu yazı

çalışmaları ile öğrencilerin okunaklı, düzgün ve temiz yazılar üretebilmesi, harflere ait aslî unsurları ve ilaveleri kavrayabilmeleri ve bu hususta edindiklerini uygulayabilmeleri kısaca öğrencilerin etkili bir yazma becerisi kazanmaları ve kazandıkları temel becerileri geliştirmelerinin hedeflendiği bildirilmektedir. Öğretmenlere, öğrencilerini düzenli ve özenli bir biçimde yazmaları hususunda yönlendirmeleri ve kendilerine has yazı karakterleri ile seri bir biçimde yazmaları yönünde öğrencileri teşvik etmeleri tavsiye edilmektedir. Tertip ve düzen alışkanlığının nihai amaç olarak ifade edildiği programda sayfa kenar boşluğu, kelimeler arası boşluk kullanımı, süsleme ve görsel kullanımı gibi sunum içerikli bazı hususlara da dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Genel kabul gören yazma tanımları ve programda yer alan hedefler incelendiğinde bireylere etkili bir yazma becerisi kazandırabilmek için yazma eğitimine önem verilmesi gerektiği anlaşılabilir.

Yazma eğitimi basit olarak öğrencilerin yazma becerisi edinmelerini ve bu edinimlerini geliştirmelerini hedefleyen süreç olarak tanımlanabilir. Göçer (2010) yazma eğitimini, öğrencinin aktif olarak yer aldığı ve öğretmenin rehber görevi üstlendiği yazma konusunun belirlenmesinden yazılı değerlendirmenin yapılmasına kadar geçen amaçlı bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Türkiye'de yazma eğitimi formal olarak birinci sınıfta ilk okuma ve yazma öğretimi ile başlayıp yükseköğretimin değişik kademelerine kadar devam edebilmektedir. Bu durum hiç şüphesiz yazmanın önemi ve diğer dil becerilerine oranla daha karmaşık ve zor olması ile ilgilidir.

Yazma, yazan kişi/ler ve okuyan kişi/ler açısından önem taşımaktadır. Yazan kişi için fikir paylaşımı ve deşarj olma fırsatı sunar (Göçer, 2014, s.29); entelektüel merakı güçlendirir, soruşturmayı başlatır (Cutler & Graham, 2008), hatta kişiliği şekillendirebilir (Cope & Kalantzis, 2009). Okuyan kişi için bilişsel ve duyuşsal açıdan beslenme imkânı tanır (Göçer, 2014, s.29). Güneş (2016, ss.159-160), yazmanın özellikle zihinsel beceriler gerektirmesi yönüyle çok sayıda becerinin gelişmesine katkı sağladığını; öğrenme, anlama, iletişim gibi sosyal ve zihinsel becerileri etkilediğini vurgulamaktadır. İletişim ve sosyal becerilerle ilişkili olarak yazma, hiç şüphesiz, bireylerin konuşma dilini de etkilemektedir. Etkileyici ve anlaşılabilir bir konuşma dili kullanımı için bireylerin yazı dilinin özelliklerini ve kurallarını bilmeleri gerekmektedir (Dursunoğlu, 2016, s.30). Ayrıca teknolojiye bağlı olarak yaşanan gelişmeler de yazma becerisinin önemini artırmış (Berk, 2014); özellikle sosyal medya platformlarında yazılı iletişimin daha önce hiç olmadığı kadar artmasına (Yancey, 2009, s.5) sebep olmuştur. Teknolojik gelişmelerin özellikle iş hayatındaki yansımaları, yazmayı insan hayatının önemli bir parçası haline getirmektedir (Graham & Perin, 2007, s.18). Bu bağlamda düşünebilen, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilen; sosyal hayatta ve iş hayatında

dili etkili ve verimli bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirebilmek için nitelikli bir yazma eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yazmanın sosyal açıdan önemi ise tartışılmaz bir olgudur. Yazma aynı zamanda bir iletişim şeklidir. Dennis ve Swinth (2001), yazmayı çocukluktan başlayıp insan yaşamının sonuna kadar devam eden düşünceleri paylaşma ve kaydetmeye yarayan bir iletişim aracı olarak nitelendirmiştir. Birey, yazma yoluyla kendi düşüncelerini veya kendisini etkileyen düşünceleri başkalarıyla paylaşabilir. Müldür (2017), yazma yoluyla bireylerin başkalarıyla ilişkiler kurduğunu, iş birliği yaptığını ve çatışmaları çözebildiğini belirtmiştir. Yazının bugünü yarınlara ulaştıran, iz bırakan ve kalıcılığı sağlayan yönünü vurgulayan Ağca (1999, s.61) yazıyı insan aklının en güzel icadı olarak nitelendirmiştir. Nitekim bu yolla birey inançlarını ve değerlerini kendi kuşağıyla ve gelecek kuşaklarla paylaşabilmekte, onlarla iletişim kurabilmektedir. Yazma yalnızca bireyler için değil toplumlar için de büyük bir önem taşımaktadır. Yazının icadı insanların tarihi gelişimi açısından evrensel kanıtlar sunmaktadır. Eğitimin kültürle olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda yazmanın bu hususta ki rolü özellikle dikkat çekmektedir. Nitekim kültür aktarımı sözlü dil ile de yapılmaktadır/yapılabilir. Ancak yazının çağları aşan kalıcılık etkisi göz önünde bulundurulduğunda kültür aktarımı ve tarihi gelişim açısından yazının önemli görevler üstleneceği düşünülmektedir.

Yazma, bireylerin akademik hayatlarının şekillenmesinde ve başarılı olabilmelerinde de önemli bir etken olarak görülmektedir (Graham & Perin, 2007; Müldür, 2017). Lam, Au, Leung ve Li-Tsang (2011) de bireylerin akademik yönden başarılı olabilmesi için yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü yazma öğretmenlerin herhangi bir disiplinle ilişkili olarak vermek istedikleri bilgilerin öğrenciler tarafından anlaşılmasını ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Nitekim yazma süreci bilgilerin toplanmasından, düzenlenmesine ve sentezlenip sunulmasına kadar birçok akademik faaliyeti içerisinde barındıran bir süreçtir. Bu sebeple yazma açısından dezavantajlı öğrencilerin akademik hayatlarının bu durumdan etkileneceği kesindir. Cutler ve Graham (2008) yazmada başarısız olan öğrencilerin her zaman dezavantajlı olduğunu, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine katılamadıkları için diğer disiplinlerde de yetersiz kaldıklarını vurgulamaktadır. Bu durumda olan öğrencilerin yazılı ödevlerde ve sınavlarda başarısız olmaları; bu yüzden sürekli not baskısı altında kalmaları ve hatta sınıfı geçememeleri olasıdır (Abbott, Berninger & Fayol, 2010, s. 281; Chalk, Hagan-Burke & Burke, 2005; Cutler & Graham, 2008; Lane, Graham, Harris & Weisenbach, 2006).

Bireylerin sosyal ve akademik hayatlarını yakından ilgilendiren yazma becerisi, dil becerileri içerisinde en karmaşığı ve kazanılması en zor olanı (Allal, 2018; Ataman, 2009,

s.101, Bozpolat, 2015; Byrne, 1993, s.4; Coşkun, 2009, s.50; Evans, 2001, s.1; Göğüş, 1978, s.236; Karatay, 2011; Karatay, 2015, s.23; Maltepe, 2006; Yalçın, 2002, s.25) olarak nitelendirilmektedir. Allal (2018), Harris, Graham, Mason ve Saddler (2002, ss.110-111) ve Müldür (2017) de yazma becerisinin diğer temel dil becerilerinden daha zorlayıcı ve karmaşık olduğunu belirtmiş ve bu durumun yazma sürecinde bilişsel, duyusal ve mekanik unsurların koordinesinin güç olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda yazmanın duyusal ve bilişsel birçok faktörden etkileniyor olması öğrencilerin yazma becerisini edinmelerinde farklı problemlerle karşılaşmalarına neden olmaktadır (Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle & Morphy, 2008; Troia, Shankland & Wolbers, 2012). Bu problemler okunaklılık, imla ve sunum gibi mekanik problemler olabileceği gibi fikirler, üslup, organizasyon, cümle ve kelime seçimi gibi ifade problemleri de olabilir (Akyol & Çetinkaya-Özdemir, 2018; Graham, Schwartz & MacArthur, 1993; Özkara, 2007).

Byrne (1988, s.4-5) ise yazma becerisinin zor olma nedenlerini, yazma becerisini konuşma becerisiyle kıyaslayarak üç farklı problem alanına indirgemiştir. Bunlar psikolojik, dilsel ve bilişsel problemlerdir. Konuşma çoğu zaman insanlar için doğal bir iletişim aracıdır. Konuşma esnasında yapılan hatalar görmezden gelinebilir ya da yapılan hatalarla ilgili olarak geri bildirim alınabilir. Çünkü konuşma faaliyeti etkileşime dayanır. Ancak yazma, genellikle tek başına yapılan bir faaliyettir ve yazma esnasında geri bildirim alınması mümkün değildir. Hata yapma korkusu birey için yazmayı zor kılan psikolojik faktörlerin meydana çıkmasına neden olur. Dilsel problemler açısından incelendiğinde konuşma, yazma etkinliğine oranla çok daha basit ve kolay olarak kabul edilmektedir. Çünkü konuşma esnasında özellikle yazım ve noktalama gibi ilgili dile ait kurallar göz ardı edilebilmekte, fark edilmeden geçilebilmektedir. Oysa yazmada bu unsurlar çok önemlidir. Yazmada kelime seçimi, cümle yapısı, fikirler, üslup, organizasyon ve yazım kuralları yazarların özellikle üzerinde durmaya çalıştıkları yapılardır. Bu yapılarda meydana gelen bir hata çoğunlukla fark edilir ve görmezden gelinmez. Bu durum yazma becerisini zor kılan dilsel problemleri ifade etmektedir. Yazmayı güç kılan bilişsel problemler ise daha çok eğitimsel boyutla ilişkilidir. Bireyler konuşma becerilerini sosyal ortamlarında ve genellikle herhangi bir çaba sarf etmeden geliştirirler. Oysa yazma becerisi, kazanmak için eğitim almak şarttır. Bu durum da birçok bilişsel faaliyetin gerçekleşmesiyle mümkündür. Ayrıca yazmak, genellikle mecbur bırakılan bir faaliyettir. Bu durumda bireylerin psikolojileri hem dilsel becerilerini hem de bilişsel süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Konuşma becerisinde olduğu gibi bireylerin diğer dil becerilerindeki gelişim seviyesi de yazma becerisinin ediniminde etkileyici bir unsurdur.

Yazma, konuşma, dinleme ve okuma becerilerinden etkilendiği gibi; diğer dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Göçer (2017, s.245) yazmanın konuşma becerisiyle doğrudan ilişkili olduğunu her iki becerinin de anlatma görevini yerine getirdiğini belirtmektedir. Yangın (2002, s.43) ise konuşma ve yazmayı verici; okuma ve dinlemeyi ise alıcı beceriler olarak nitelendirmiştir. Bu bağlamda verici beceriler olan yazma ve konuşmanın doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamış; alıcı becerilerin ise yazmayla az da olsa bağlantılı olduğunu rapor etmiştir. Ancak ilgili alanyazın yazma ve okuma arasında da sıkı bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir (Baş & Şahin, 2012; Goodman & Goodman, 1983; Tağa & Ünlü, 2013). Müldür (2017) ise yazmanın öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirdiğini bu yolla öğrencilerin üst düzey ve sistematik düşünme becerilerini diğer dil beceri alanlarına aktarabileceğini belirtmiştir. Anlaşılacağı üzere dil becerilerinin gelişimi birbiriyle ilişkilidir ve temel dil becerileri birbirlerinin tamamlayıcısıdır (Dara, 2000; Demirel & Şahinel, 2006; Sever, 2011, Tağa & Ünlü, 2013).

Alanyazın incelendiğinde yazmanın ihmal edilmiş bir beceri alanı olarak belirtildiği (Karakoç-Öztürk, 2012; Yaman & Karaarslan, 2013) de görülmektedir. Nitekim Osmanlıdan günümüze Türkçe öğretim programları incelendiğinde, Osmanlı döneminde okumaya önem verildiği yazmanın ise açık bir şekilde ihmal edildiği anlaşılmaktadır. Cumhuriyetten sonraki programlarda ise yazma hususuna değinilmiş ancak hedeflenen yazma başarısına bir türlü ulaşılamamıştır (Akman, 2015, s.153). Türkiye'de yazılı anlatım becerilerinin incelendiği birçok araştırmada öğrencilerin programlarda hedeflenen yazılı anlatım düzeyine ulaşamadıkları görülmüştür (Akyol & Çetinkaya-Özdemir, 2018; Arıcı, 2008; Arıcı & Ungan, 2008; Bayram & Erdemir, 2006; Can, 2009; Coşkun, 2005; Çamurcu, 2011; Çeçen, 2008; Erdoğan & Gök, 2009; İnce, 2006; Karatay, 2010; Maltepe, 2006; Müldür, 2017; Özdemir & Erdem, 2011; Sallabaş, 2007; Tağa & Ünlü, 2013; Yılmaz, 2008). Bu durum diğer ülkeler için de geçerli olabilmektedir (Bromley, 2007, s.245; Fisher, 2012; Lam, Au, Leung & Li-Tsang, 2011; Salahun-Din, Persky & Miller, 2008, s. 9). Örneğin Fisher (2012, s.299), Amerika'da ilkokul öğrencilerinin aldıkları eğitim sonrasında okumanın ötesine geçemediklerini ve pek çok öğrencinin ortaokul ve sonrasında kişisel ve akademik ihtiyaçlarını giderebilmek için yazma standartlarına ulaşamadığını belirtmektedir.

Araştırmacılar yazma başarısının düşük olmasının nedenini birkaç farklı faktöre bağlamışlardır. Bu faktörler ülkelerin eğitim anlayışı, teknolojik gelişmeler ve çağın şartları, kullanılan eğitim programı, öğrenci, öğretmen ve dış etkenler olarak sıralanabilir. Ataman (2009, s.101) yazma başarısının ve yazmaya yönelik tutumun düşük olmasının nedeni olarak teknolojik gelişmeleri ve çağın şartlarını göstermekle birlikte; asıl problemin sonuç odaklı

eğitim anlayışından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Yazmanın bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda yalnızca ürünün dikkate alınması ve değerlendirilmesi yazma becerisinin gelişmesinde/geliştirilmesine ve yazma başarısının artırılmasına olumsuz yönde bir etki yapacağı düşünülebilir. Teknolojik gelişmelerin yazma üzerine etkisi ise tartışılan bir durumdur. Ataman (2009, s.101), teknolojik gelişmelerin okuma ve yazma alışkanlığına olumsuz yönde etki ettiğini açıkça belirtmektedir. Farklı içerikler sunan televizyon kanallarının ve internetin sınırsız hizmetlerinin bireyleri okumaktan ve yazmaktan alıkoyduğunu vurgulayan Ataman, yazın değeri olan ürünler ortaya koymayı hedefleyen öğrencilere çok az rastlanıldığını ifade etmektedir. Benzer olarak teknolojik cihaz ve internet kullanımının dil üzerine olumsuz etkilerinin olduğunu rapor eden çalışmalara rastlamak mümkündür (Kabadayı, 2006; Sis, 2006; Susar, 2006; Yaman & Yavuz, 2007). Özellikle sosyal medyada kısaltmaların yanlış yapılmasının, yabancı kelimelerin aynen kullanılmasının, yazım yanlışı ve anlatım bozukluklarına dikkat edilmemesinin yazma gelişimine etki ettiği düşünülmektedir. Özdemir ve Binyazar (1998, s.18) ile Müldür (2017) ise teknolojik gelişmelerin yazmayı doğrudan etkilemediğini belirtmişlerdir.

Dil derslerine ait eğitim programları ve ders kitapları da yazma beceri ve başarısını etkileyebilmektedir. Bir derse ait program ve kaynak kitaplar hiç şüphesiz öğretmenlere rehberlik etmektedir. Etkinlik temelli olarak isimlendirilen yaklaşımda öğretmenler etkinlik kitaplarında yer alan etkinlikleri öğrencilere yaptırmaktadır. Bu bağlamda programın ve ders kitaplarının yazma gelişimine ve yazma başarısına etki etmesi muhtemeldir. Tağa ve Ünlü (2013), yapmış oldukları çalışmada programın ve programda yer alan yöntemlerin zaman açısından uygulanabilir olmadığını belirtmiş; ders süresinin yetersiz olduğunu rapor etmiştir. Bu çalışmayla paralel olarak Susar-Kırmızı ve Akkaya (2009) da ders süresinin az olduğunu, kitaplarda öğretmenlere yol gösterecek nitelikli yazı örneklerinin olmadığını, yazma tür, yöntem ve teknikleri açısından programın ve ders kitaplarının yetersiz olduğunu belirtmiş; programın öğretmenlere gereken esnekliği sağlamadığını ifade etmiştir. Ayrıca yine yazma eğitimine ayrılan sürenin yeterli olmadığını ve programın beklenen hedeflere ulaştırma bakımından yetersiz olduğunu ifade eden çalışmalara da rastlamak mümkündür (Tansel, 1975; Ungan, 2007).

Yazma becerisinin gelişiminde ve yazma başarısının düşük olmasında en önemli faktörler ise hiç şüphesiz öğretmen ve öğrencidir (Aktaş & Gündüz, 2004; Graham, Harris, Mason *vd.*, 2008; Tağa & Ünlü, 2013; Tansel, 1975). Türkçe derslerinin çağdaş öğretim yöntemlerine uygun olarak işlenmemesi (Aktaş & Gündüz, 2004; Göçer, 2015, s.200; Ungan, 2007), yazılı anlatıma dayalı sınavlar yerine test türü ölçme-değerlendirmelerin yapılması

(Ataman, 2009, s.101; Aktaş & Gündüz, 2004; Uçgun, 2015, s.11; Ungan, 2007), yazılı anlatım derslerine gereken önemin verilmemesi (Karatay, 2015, s.39; Susar-Kırmızı & Akkaya, 2009), Türkçe dersine gereken önemin verilmemesi (Aktaş & Gündüz, 2004; Tağa & Ünlü, 2013; Ungan, 2007), yazılı değerlendirmenin uygun yapılmaması (Özkara, 2007; Ungan, 2007) öğretmenden kaynaklanan sorunlar olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin alanda meydana gelen değişiklikleri takip etmemesi, alternatif yazma yöntemlerini öğretmemesi, uygun örnekler sunmaması, yazma için yeterli ön hazırlık yapmaması, öğrencilere yazılarıyla ilgili gerekli dönüt ve düzeltmeleri bildirmemesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate almaması, dil bilgisi kurallarını ön planda tutması ve yazının yalnızca mekanik yönüne dikkat çekmesi gibi öğretmenden kaynaklanan problemler de yazma başarısının düşük olmasına yol açmaktadır (Özkara, 2007; Susar-Kırmızı & Akkaya, 2009; Tağa & Ünlü, 2013; Temizkan, 2003; Ülper, 2012). Öğrencilerin okuma alışkanlığının yetersizliği (Baş & Şahin, 2012; Goodman & Goodman, 1983; Tağa & Ünlü, 2013), düzenli yazma alışkanlıklarının olmaması (Tağa & Ünlü, 2013; Tekşan, 2011), kelime hazinelerinin yetersizliği (Sever, 2011, s.30), yazma kaygılarının yüksek (Berk, 2014; İşeri & Ünal, 2012; Karakaya & Ülper, 2011; Karakoç-Öztürk, 2012; Karatay, 2011) ve yazma tutumlarının düşük olması (Ataman, 2009, s.101), dil bilgisi kurallarıyla ilgili hata yapma korkusu (Karatay, 2011) ve yazmanın kendisine özgü psikolojik, dilsel ve bilişsel problemlerine sahip olma durumu (Byrne, 1988, s.5) gibi boyutlar da yazma başarısının düşük olmasının öğrenci kaynaklı nedenleri olarak gösterilmektedir.

Yazma becerisinin gelişimini etkileyen ve yazma başarısının belirlenmesinde rol alan bir diğer faktör ise dış etkenler olarak belirtilmektedir (Tağa & Ünlü, 2013). Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kültür seviyesi, eğitime bakış açısı, test türü sınavlardaki başarıya yönelik öğrencilere yaptığı baskı ve bireyin sosyal çevresi yazma başarısını etkileyen dış etmenler olarak rapor edilmiştir (Akbayır, 2010; Çiftçi, 2006; Günşen, 2006; Tağa & Ünlü, 2013). Bu alanda yaşanan sorunların giderilebilmesi için yeni araştırmaların yapılması ve uygulamaların geliştirilmesi gerekli görülmektedir (Özkara, 2007).

Yaparak-yaşayarak öğrenme, bilindiği üzere, eğitimde popüler kavramlardan birisidir. Yaparak-yaşayarak öğrenme, bir görevin yerine getirilmesinde veya bir kazanıma ulaşılmasında bireylerin aktif katılımını ifade etmektedir. Bu kavram John Dewey'in eğitim reformu ile benimsenmiş, davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarının tamamı tarafından kabul görmüştür (Shunk, 2012). Öğrenme yollarından bir diğeri ise gözlem yoluyla öğrenmedir. Gözlem yoluyla öğrenme ilk olarak Bandura'nın (1986) teorik ve deneysel araştırmalarında yer almıştır. Daha sonra Schunk ve Zimmerman (1994) tarafından Bandura'nın modeli geliştirilmiş, bireyin yetişkinleri ya da akranlarını gözlemleyerek onların bilişsel

modellemesinden faydalanması ve öz-düzenleme sürecini yapılandırması olarak ifade edilmiştir. Yaparak-yaşayarak öğrenmenin kalıcılığı ve etkisi tartışılmaz bir olgu olarak kabul edilebilir ancak yazmada ve yazma eğitiminde gözlem yoluyla öğrenmenin yaparak-yaşayarak öğrenmeden daha etkili olduğunu iddia eden bazı araştırmalara rastlamak mümkündür (Braaksma, Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2002; Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2004; Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2006; Braaksma, Van den Bergh, Rijlaarsdam & Couzijn, 2001; Couzijn & Rijlaarsdam, 2005; Rijlaarsdam & Couzijn, 2000; Rijlaarsdam *vd.*, 2008). İlgili araştırmacılara göre gözlem yoluyla yazmayı öğrenmek daha etkilidir çünkü gözlem yoluyla yazmayı öğrenme, öğrencinin yazma görevini yerine getirirken yazmada yer alan süreçler ve üretilecek metnin nitelikleri hakkında üst-bilişsel yansıtma gerçekleştirmesine izin verir. Birey gözlemlediği ya da destek aldığı kişinin/akranının bilişsel modelleme yöntemini örnek alabilir. Bu yolla birey daha etkili ve başarılı metinler oluşturabilir. Öğrenmede akran etkisinin anlamlı yordayıcılığını ortaya koyan çalışmalara da rastlamak mümkündür (Brown, 2018; Checci, 2006). Bankston ve Caldas (1996) ve Checci (2006) öğrenme sürecine yönelik olarak olumlu tutum ve yaklaşımlara sahip akranlarıyla etkileşime giren öğrencilerin öğrenmeye bakış açılarında ve yaklaşımlarında olumlu değişikliklerin meydana geldiğini belirtmektedirler. Bu durum, öğrenmede ve özel olarak yazma öğretiminde akran etkisi ve desteğinin önemi vurgular niteliktedir.

Tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi yazma başarısını artırmaya yönelik çalışmalarda da sosyo-kültürel kuramlardan yararlanılabilir. Nitekim bu araştırma, sosyal öğrenme kuramlarını temel almaktadır. Sosyo-kültürel kuramlar, yazma gelişiminin sınıfta meydana gelen toplumsal ve bağlamsal etkileşimden nasıl etkilendiğine odaklanır ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerle, öğrencilerle öğretmen arasındaki etkileşimleri içerir (Puranik, Patchan, Lemons & Al Otaiba, 2017). Fuchs, Fuchs, Mathes ve Simmons (1997) sosyo-kültürel kuramın ilkelerinden yararlanarak akran destekli öğrenme stratejilerini geliştirmişlerdir. Bu stratejiler öncelikle sınıf içi akran öğretiminin temel ilkelerine dayanmaktadır. Akran destekli öğrenme, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra (Fuchs & Fuchs, 2015; Fuchs *vd.*, 1997) öğretmen ve öğrencilerin etkinliklere zevkle katılmasına, öğrencilerin sosyalleşmesine olanak tanımaktadır (Fuchs *vd.*, 1997; Mathes, Grek, Howard, Babyak & Allen, 1999; Mathes, Howard, Allen & Fuchs, 1998). Akran destekli öğrenmenin kanıtlarına ek olarak çocukların akranlarının eylemlerini gözlemleyerek ve taklit ederek yazmayı öğrendiklerini belirten kanıtlar da vardır. Roberts ve Wibbens (2010, s.188) ile Troia, Shankland ve Heintz (2010, s.7) akran destekli yazma etkinlikleri esnasında öğrencilerin dikkat problemi yaşamadığını, katılımın arttığını, yazılı ürünlerini akranları ile paylaşırken motivasyonlarının ve yazma zevklerinin arttığını belirtmektedir. Ayrıca yazma etkinliklerinde

akran desteğinin öğrenciler için fırsat olduğu, yazma sürecindeki farkındalığı ve yazma başarısını artırdığı ifade edilmektedir (De Smedt & Van Keer, 2018a; De Smedt & Van Keer, 2018b; MacArthur & Karchmer-Klein, 2010, ss.34-38; Nixon & Topping, 2001; Puranik *vd.*, 2017; Puranik, Petscher, Al Otaiba & Lemons, 2018; Sutherland & Topping, 1999; Topping, 1995, s.96; Yarrow & Topping, 2001).

Gold (2014), akran destekli yazmayı öğrencilerin bir hikâye ya da metni planlamak, oluşturmak, yazmak ve düzenlemek için çiftler halinde (yazı bağlamında) birlikte çalıştıkları süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreç içerisinde öğrencilerin etkileşim kurmaları ve sesli düşünmeleri kaçınılmazdır. Akran destekli yazma süreci öğrencilerin düşünme ve öz-düzenleme becerilerini birbirlerine aktarmalarına ortam sağlayabilir (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Nitekim Gold (2014), yapmış olduğu çalışmada akran destekli öğretimin üst-bilişi ve öz-düzenlemeyi desteklediğini, yazma esnasında öğrencilerin bilişlerini düzenlemede birbirlerine yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda akran destekli yazma süreci öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin tespit edilmesinde ve geliştirilmesinde etkili olarak kullanılabilir.

Yurt içi alanyazında, ilkokul öğrencilerinin yazma öncesi, esnası ve sonrasındaki öz-düzenleme becerilerini araştıran ve bu davranışların neden öz-düzenleme becerisi olarak nitelendirilebileceğini ortaya koyan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu durum, örneklemin yaş aralığından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim öz-düzenleme becerisinin üstbilişsel olması (Efklides & Misailidi, 2010, s.14; Fox & Riconscente, 2008) araştırmacılar açısından örneklemin uygun olmadığı yönünde bir düşüncenin geliştirilmesine neden olmuş olabilir. Ancak yurt dışında yapılan bazı çalışmalar, üst-biliş bilgisinin ve öz-düzenlemenin ilkokulda gerçekleşebileceğini göstermektedir (Duran & Monereo, 2005; Gold, 2014; Graham & Harris, 1993; Larkin, 2009).

İlkokul öğrencilerinin yazmayla ilişkili olarak sergiledikleri öz-düzenleme davranışlarının tespit edilmesi öğrencilerin bu hususla ilgili eksikliklerinin bulunup giderilmesine ve ilgili becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayacaktır. Nitekim öz-düzenleme, yalnızca yazma becerisi için değil diğer tüm öğrenme alanları için kritik bir beceridir. Öz-düzenleme, motivasyon, duyusal özelliklerin kontrolü, hedef belirleme, hedefe ulaşacak stratejileri seçme ve uygulama, zamanı, mekanı ve sosyal çevreyi düzenlemeyi içeren çok yönlü bir süreçtir (Zimmerman, 2000, s.14; Zimmerman & Risemberg, 1997). Öz-düzenleme özellikle üst bilişsel beceri olarak kabul edilen izleme ve değerlendirme davranışlarını içermesi yönüyle iyi bir yazar olmak için gerekli becerileri asgari düzeyde bireylere kazandırabilir. Yazma sürecinde öz-düzenleme, bireyin belirlediği hedefler doğrultusunda yazma sürecinin

tamamını kontrol etmesi, yazma sürecinde duyusal, bilişsel, psiko-motor, sosyal, çevresel ve zamansal faktörleri yönlendirerek stratejiler geliştirmesi, bu stratejileri uygulaması ve değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Zimmerman & Risemberg, 1997). Güncel birçok araştırmada öz-düzenleme müdahalelerinin öğrencilerin yazım bilgisini geliştirdiği, yazma başarı ve performansını artırdığı tespit edilmiştir (Araújo, Osório & Martins, 2018; Festas, *vd.*, 2015; Finlayson & McCrudden, 2019; Graham, Harris & Lorsen, 2001; Graham, Harris & Santangelo, 2015; Harris, Graham & Mason , 2006; Harris *vd.*, 2012; Müldür, 2017; Prata, de Sousa, Festas & Oliveria, 2018; Torrance, Fidalgo & Garcia, 2007; Zumbrunn & Bruning, 2013). Yazma konusu hakkında bilgi sahibi olmak, yazılacak metin türünü ve yapısını bilmek, motivasyonel faktörleri kontrol etmek, hedef belirlemek, hedeflerle ilişkili olarak araştırmalar yapmak, planlama yapmak ve planlama sürecini kontrol etmek, taslak oluşturmak, sürecin tamamını izlemek gibi öz-düzenleme davranışları yazma hususunda başarılı olan öğrencilere ait bazı özellikler olarak belirtilmektedir (Armbruster, Anderson & Ostertag, 1987; Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988; Englert, Raphael, Anderson, 1992; Ferrari, Bouffard & Rainville, 1998; Flower & Hayes, 1981; Graham, Harris & Troia, 1998, s. 20; Kellogg, 1987; Langer, 1984; McCuthen, 2000; Müldür, 2017; Raphael, Kirschner & Englert, 1988; Zimmerman & Risemberg, 1997). Aynı zamanda bu beceriler iyi bir yazarı nitelendiren özellikler olarak da görülebilirler.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, akran destekli yazma (ADY) etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına etkisinin olup olmadığını tespit etmek, öğrencilerin birbirlerine hangi hususlarda destek olduğunu ortaya koymak, akran destekli yazma süreciyle ilgili olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Akran destekli yazı bağlamında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini araştırmak da bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan sorular cevaplanacaktır:

1. Pilot çalışma ve asıl uygulamaya katılan öğrencilerin yazma başarısı ön değerlendirme sonuçları ne düzeydedir?
2. ADY müdahalesinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı puanları üzerindeki etkisi nedir? Yapılan müdahalenin yazma başarı puanları açısından kalıcılık etkisi var mıdır?
3. ADY müdahalesinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin metinlerinde yazmış oldukları toplam kelime sayıları üzerindeki etkisi nedir? Yapılan müdahalenin toplam kelime sayıları açısından kalıcılık etkisi var mıdır?

4. ADY müdahalesinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru kelime sayısı oranları üzerindeki etkisi nedir? Yapılan müdahalenin doğru kelime sayısı oranları açısından kalıcılık etkisi var mıdır?
5. Asıl uygulama katılımcılarının ön-test ölçümleri kontrol altında tutulduğunda deney ve kontrol gruplarına ait yazma başarı puanları, yazılan toplam kelime sayıları ve doğru kelime sayısı oranları grup değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Uygulamaya katılan öğrencilerin ADY müdahalesine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin ADY müdahalesine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğrenciler ADY sürecinde birbirlerine hangi hususlarda destek olmaktadırlar?
9. ADY etkinlikleri kapsamında yazma becerisiyle ilgili olarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sergiledikleri öz-düzenleme becerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

21. yüzyılda meydana gelen gelişmeler bireyler için yazmanın önemini daha da artırmıştır. Ancak yapılan araştırmalar, yazmaya gerek program gerekse araştırma alanlarında yeteri kadar önem verilmediğini ortaya koymaktadır. Eğitimde yer alan sınav sistemlerinin değişikliğini içeren açıklamalar incelendiğinde çoktan seçmeli sınavların yerini yazılı anlatım becerilerini kapsayan sınavlara bırakacağı öngörülmektedir. Bu durum, bireylerin akademik yaşantılarının şekillenmesinde yazma becerilerinin etkisini vurgular niteliktedir. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu Türkiye'de öğrencilerin yazma başarılarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar alternatif yazma etkinlikleri ile yazma başarısının artırılabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu çalışma yazma başarısını artırmaya yönelik alternatif bir yöntemin kullanılmasını içermesi yönüyle, çalışmanın güncel bir soruna çözüm aradığı ifade edilebilir. Bu yolla öğrencilerin yazma başarı ve performansları artırılabilir. Ayrıca yazma sürecindeki öz-düzenleme becerilerinin tespitini içermesi yönüyle de araştırma önemli görülmektedir. Öz-düzenleme becerilerinin yazma sürecindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi de yazma başarı ve performanslarının artırılmasında önemli bir etken olabilir. Bu etkinin yaygınlaştırılması ise yazma farkındalığı geliştirmiş ve kendini yazılı olarak ifade edebilen bir toplumun inşası için küçük bir adım olarak nitelendirilebilir.

Akran destekli okuma çalışmalarının okuma başarı ve performansına olan etkisi araştırılmış olsa da (Funchs *vd.*, 2001; Sidekli, 2012; Sulistami, Pahamzah, Baratayaomi & Syafriza, 2018) ilgili alanyazında akran destekli yazma etkinliklerinin etkisini inceleyen

çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu çalışmalarda öğrencilerin hangi destek ya da müdahalelerinin akranlarının yazma başarısını artırdığına yönelik herhangi bir açıklama ya da bulgunun yer almadığı görülmüştür. Türkiye alanyazınında ise akran destekli yazma etkinliklerini yukarıda yer alan bağlam içerisinde inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Akran destekli yazma çalışmalarının bilişsel, duyusal ve psiko-motor alanlarda öğrencilerin yazma becerilerine olumlu yönde etki ettiği, ilgili çalışmalar tarafından rapor edilmiştir. Bu çalışmanın alanyazına -özellikle Türkiye alanyazınına- katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile mevcut yazma eğitimi sisteminin yeni ve alternatif bir yöntemle iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Bu yolla gerek uygulayıcı öğretmenlerin gerekse eğitim politikalarına yön verenlerin ve program tasarlayıcıların çalışma sonuçlarından yararlanabileceği düşünülmektedir.

Yine ilkokul öğrencileri seviyesinde öz-düzenleme çalışmalarının çok sınırlı olması bu araştırmanın değerini ortaya koymaktadır. Yazma sürecinde öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleme becerilerinin tespit edilmesi, öğrencilerin bu yöndeki eksikliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın, alanyazına ve uygulamalara katkı sağlaması, yeni araştırmalara ufuk açması beklenmektedir. Yapılan araştırma yöntemsel açıdan da önemli görülmektedir. Nitekim Göksu (2016) ile Tok ve Potur (2015) Türkiye'de yazma üzerine yapılan çalışmalarda nicel araştırmaların nitel araştırmalara göre daha fazla tercih edildiğini, nicel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmaların büyük çoğunluğunun tarama modeliyle yapılmış olduğunu, deneysel desene az yer verildiğini ve karma yöntem ile gerçekleştirilen çalışmaların ise çok sınırlı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda çalışmanın karma yöntemle gerçekleştirilmiş olması, çalışmayı metodoloji açısından da değerli kılmaktadır. Bu yolla ADY etkinliklerinin yazma başarı ve performansı üzerindeki etkisi, nitel verilerin açıklayıcılığı ile daha net ifade edilebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde dil öğretimi üzerine yapılan çalışmaların daha çok okuma becerisi üzerine yapıldığı (*bk. ör.*, Akyol & Temur, 2008; Büyüktaşkapu, 2012; Çakıroğlu & Palancı, 2015; Çetin & Sidekli, 2018; Duran & Alevli, 2014; Kutlu, Yıldırım, Bilican & Kumandaş, 2011; Sidekli, 2010; Yıldız & Akyol, 2011), yazma çalışmalarının ise sınırlı olduğu görülmektedir (Coşkun, Balcı & Özçakmak, 2013; Wyatt-Smith & Jackson, 2016). Bu durum, yazılı değerlendirmeyi çevreleyen belirsizlik ve tartışmalardan kaynaklanmaktadır (de Lemos, 2002; McMaster & Espin, 2007). Ayrıca Türkiye'de yazma üzerine yapılan çalışmaların daha çok biçimsel özellikler (okunaklılık, yazım, noktalama işaretleri, vb.) göz önünde bulundurularak yapıldığı; içerik özelliklerine (fikirler, birimler arası ilişki, tutarlılık, vb.) ve yazma sürecinin tamamını incelemeye yönelik çalışmaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir

(Ataman, 2009, s.101; Coşkun, Balcı & Özçakmak, 2013). Yazmanın özellikle teknolojik gelişmelere bağlı olarak bireyler için öneminin artması (Berk, 2014; Cope & Kalantzis, 2009; Cutler & Graham, 2008; Göçer, 2014, s.29; Karadağ, 2016, s.163), yazma başarısının düşük olması (Arıcı & Ungan, 2008; Bayram & Erdemir, 2006; Bromley, 2007, s.245; Fisher, 2012) ve bu durumun öğrencileri olumsuz yönde etkilemesi (Abbott *vd.*, 2010, s.281; Cutler & Graham, 2008), yazmaya yönelik çalışmaların okumaya kıyasla daha az olması (Wyatt-Smith & Jackson, 2016), Türkiye'de yazma üzerine yapılan çalışmaların daha çok ortaokul seviyesinde yapılmış olması, ilkokul seviyesinde yapılanların ise ilk okuma ve yazma ile ilişkilendirilerek ele alınması (Tok & Potur, 2015) yazma üzerine yeni çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Akran destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarında ve diğer alanlardaki olumlu etkileri (Boyle & Charles, 2011; Fuchs & Fuchs, 2015; Fuchs *vd.*, 1997; MacArthur & Karchmer-Klein, 2010, ss.34-38; Mathes, Grek *vd.*, 1999; Mathes, Howard *vd*., 1998; Nixon & Topping, 2001; Puranik *vd.*, 2017; Sutherland & Topping, 1999; Topping, 1995, s.96; Yarrow & Topping, 2001), üstbilişsel düşünme ve öz-düzenleme becerilerinin aktarılması hususundaki katkıları (Duran & Monereo; 2005; Gold, 2014) ile ilkokul düzeyinde yazma sürecindeki öz-düzenleme becerilerinin araştırılmamış olması, akran destekli yazı bağlamında yazma başarısı ve öz-düzenlemenin araştırılmasının önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca akran destekli yazma sürecinde katılımcıların birbirlerine vermiş oldukları destek ve yapmış oldukları müdahaleler ilkokul seviyesinde öğrencilerin yazma ile ilişkili olarak hangi hususlara dikkat ettiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenleri için ayrıca bir önem taşımaktadır. Nitekim yazılı değerlendirmede var olan boşluk ve kararsızlık öğretmenlerin öğrenci yazılarına gerekli dönüt ve düzeltmeleri verememelerine neden olmaktadır. Bu bağlamda, çalışma bulgularının yol gösterici bir nitelik taşıyacağı düşünülmektedir. Nitekim Crehan (1997), belli ölçütlere göre yazılı değerlendirme yapmanın gerek öğretmene gerekse öğrenciye katkı sağlayacağını belirtmekte; Göçer (2018) ve Temizkan (2009), gerekli dönüt ve düzeltmelerin düzenli bir biçimde verilmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştireceğini rapor etmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın nitel bulguları da değerli görülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Amacı ve yanıt aradığı alt problemlerle
2. İlgili örneklem ile
3. Kullanılan ölçme araçlarıyla

4. Pilot ve asıl uygulamanın süresiyle
5. Ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

1. En uygun ve verimli araştırma yöntem/deseninin kullanıldığı,
2. Kontrol edilemeyen değişkenlerin grupların tamamını aynı derecede etkilediği,
3. Sınıf öğretmenlerinin müdahaleye sadık kaldığı,
4. Kontrol grubu öğretmenlerinin Türkçe öğretim programına sadık kaldığı ve yazma başarısını artırmak adına alternatif yöntem ve söylemlerden uzak durduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Terim ve Tanımları

Yazma: Duygu ve düşüncelerin, belli kurallar çerçevesinde, simgelerle anlatılabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor edimlerin bir arada kullanılmasını gerektiren süreçtir (Sexton, Harris & Graham, 1998).

Yazar: Yazma eylemini gerçekleştiren kişidir.

Rehber: Yazma eylemini gerçekleştirme aşamasında yazara destek olan, gerektiğinde yardım eden ve yazarı yönlendiren kişidir (Gold, 2014).

Akran desteği: Yazma süreci ile ilişkili olarak yazar ve rehber arasında meydana gelen bilişsel, duyusal ve psiko-motor açıdan kolaylaştırıcı süreç ve davranışlardır (Fuchs & Fuchs, 2015).

Akran destekli öğrenme: İki veya daha fazla bireyin, ortak bir amaç doğrultusunda, birlikte çalışarak davranış değişikliği meydana getirdiği süreçtir (Fuchs, Fuchs, Mathes & Simmons, 1997).

Akran destekli yazma: Öğrencilerin, bir hikâye ya da metni planlamak, oluşturmak, yazmak ve düzenlemek için çiftler halinde (yazı bağlamında) birlikte çalıştıkları süreçtir (Gold, 2014).

Öz-düzenleme: Bireyin hedeflerine ulaşabilmek için geliştirdiği, planlı ve sistematik olarak uygulamaya koyduğu duygu, düşünce ve davranış bütünüdür (Zimmerman, 2000, s.14).

Çevresel faktörler: Yazma ortamının ve materyallerin en iyi şekilde düzenlenmesi ve yazmaya engel olabilecek unsurların fark edilerek gerekli tedbirlerin alınmasıdır (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Duyusal/Motivasyonel faktörler: Bireyin, bir yazma göreviyle ilgili olarak yeteneklerini belirlemesi, görevin gerekliliklerini gözden geçirmesi, hedefler koyması, kendini motive etmesidir (Zimmerman & Bandura, 1994).

Planlama: Bireyin, yazma amacını belirleyerek yazma konusunun sınırları dâhilinde yazının tüm boyutlarıyla ilgili planlar yapmasıdır (Bereiter & Scardamalia, 1983, s.4).

Strateji geliştirme: Nicelik ve nitelik açısından daha iyi bir metin oluşturabilmek için bireyin tasarladığı ve uygulamaya koyduğu davranışların tamamıdır (Flower & Hayes, 1984).

Zamansal faktörler: Zamanın etkili kullanımı ve zaman planlamasını içeren süreç ve tedbirlerdir (Sakız & Yetkin-Özdemir, 2014).

Sosyal faktörler: Bireyin kimden ve nasıl yardım alabileceğine karar vermesi ve girişimde bulunmasıdır (Pajares & Johnson, 1994).

İzleme: Bireyin, yazma sürecinin tamamında, oluşturduğu metni farklı boyutları da hesaba katarak kontrol etmesi, düzeltmesi ve yeniden düzenlemesidir (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Değerlendirme: Bireyin, yazma süreci ve ürün hakkında bir yargıya varması, kararlar alması, yeniden planlama yapması ve davranış düzenlemesinde bulunmasıdır (Zimmerman & Risemberg, 1997).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeve ortaya konulmaya çalışılmış, çalışmayla doğrudan ilişkili olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde yazı ve yazının temel niteliklerine, yazının tarihsel gelişimine ve yazının geleceğine, yazmanın nasıl tanımlandığına, yazmanın önemine ve işlevlerine, yazma eğitimine, yazma eğitiminin sorunlarına, amaçlarına ve ilkelerine, yazma eğitimi model ve yaklaşımlarına ve Cumhuriyetten günümüze yazma öğretimi programlarının özelliklerine yer verilmiştir. Ayrıca çalışmayla ilişkili olarak sosyal öğrenme kuramlarına ve akran destekli öğrenmenin işlevlerine, akran destekli yazmanın içeriğine ve önemine, öz-düzenleme yaklaşımlarına ve yazma ile öz-düzenleme arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

Yazı ve yazının temel nitelikleri.

Yazı insan ırkının gerek fiziki gerekse zaman açısından çok uzak mesafeler ötesinden birbirleriyle iletişime geçmelerine ve veri kaydetmelerine imkân tanıması açısından çok etkileyici bir buluştur. Yazı, sese dayalı simgeler bütününün şekillerle ifade edilmesi şeklinde tanımlanabilir. Güleryüz (2006, s.124), yazının dili görselleştirdiğini ve herhangi uygun bir zemine döktüğünü ifade etmektedir. Aynı zamanda Güleryüz yazının doğadaki varlıkların resmi olduğunu, kullanılan şekil ya da resimlerin bir varlığa, bir sözcüğe ya da bir cümleye işaret ettiğini belirtmektedir. Daha sonra bu resimlerin kolaylık ve kullanılabilirlik açısından sadeleştirildiğini ve nihayetinde alfabelerin oluşturulduğunu ifade etmektedir.

Göçer (2016, s.15) yazının bazı niteliklerinin olduğunu ve bu niteliklerin başında yazının bir iletişim ve bir anlatım aracı olma özelliğinin geldiğini belirtmektedir. İletişimin temel ögeleri göz önünde bulundurulduğunda kaynağın yazar; mesajın, sembol ya da metinler; kanalın, yazı; alıcının ise okur olduğu düşünülebilir. Mesajın kalıcı olması ve değişmeden daha geniş alıcılara ulaşabilmesi ise yazının iletişimsel anlamdaki gücünü nitelendirmektedir. Nitekim sözlü iletişim kalıcılık açısından daha zayıftır ve mesajın orijinal formunun korunmasında yetersiz kalabileceği düşünülmektedir.

Her yazı bir amaç doğrultusunda oluşturulur ve her yazının bir kimliği vardır. Yazının tarihi gelişimi de göz önünde bulundurulduğunda insanların göç ya da avlanma yollarını belirleme, zaman hesaplama, önemli olaylar için diğerlerini uyarma, dini ritüelleri tasvir etme gibi amaçlarla yazıyı kullandıkları görülebilir. Yazır (1981, s.15) insanların paylaşma, hatıralarını aktarma, düşündürme, bilgilendirme, eğlenme-eğlendirme, uyarma gibi amaçların yanında sanatsal faaliyette bulunma ve estetik gibi gayelerle de yazıyı kullandıklarını ifade etmektedir. Göçer (2016, s.16) ise yazının kimliğiyle ilişkili olarak her yazarın farklı bir üsluba sahip olmasının yazılarda farklı kimliklerin oluşmasına neden olduğunu ifade etmektedir.

Yazının temel özelliklerini sıralayan Göçer (2016, ss.17-19) yazının deneyim ve eğitim gerektiren bir beceri olduğunu ve genellikle uzun süren bir uğraş sonucunda oluşturulduğunu belirtmektedir. Yazar, her yazının bir konusu olduğunu ve yazıların güncellik, okuru etkileme ve okurda iz bırakma gibi özelliklerinin yazıların ömrünü belirlediğini ifade etmektedir. Araştırmacıya göre yazının bir diğer önemli niteliği yazan kişi için rahatlatıcı olması ve özellikle resmi yazılar aracılığıyla toplumsal düzeni sağlamasıdır. Yazının bilimlerin gelişmesindeki rolü de hiç şüphesiz etkileyicidir. Nitekim gerek önceki dönemlerde gerekse 21. yüzyılda bilimin gelişmesi ve yayılmasında yazının önemli bir araç olduğu düşünülmektedir.

Yazının tarihi gelişimi.

Yazı farklı kültür ve coğrafyalarda değişik kaynaklardan etkilenerek gelişmiştir. Yazının hikâyesini tarihi açıdan ele alan Guerrero, Frances ve Mohun (2011/2013, ss.28-29), bazı bilim insanlarının görüntü ve sembolleri içeren tarih öncesi mağara resimlerini bir tür yazı olarak değerlendirdiğini ifade etmektedir. Bazı kaynaklar yazının MÖ 3300'lü yıllarda Sümerler tarafından bulunduğunu (Artut & Demir, 2007, s.2; Göçer, 2016, s.2; McNeill, 1971/2002, ss.40-41) belirtse de; Guerrero *vd.* yazının habercisi olarak Anasazi Kızılderililerinin mağara duvarlarına çizmiş olduğu piktogramları nitelendirmekte; Mezopotamya'da keşfedilen Sümerlere ait çivi yazısı örneklerini ise ilk düzgün alfabe olarak kabul etmektedirler. Sümerlerin yazısı doğada var olan nesneleri ve düşünceleri olduğu gibi tabletler üzerine aktarmayı içermekteydi (Guerrero, Frances & Mohun, 2011/2013, s.29; McNeill, 1971/2002, ss.40-41). Artut ve Demir (2007,s.4) ise ilk alfabenin Hiksoslar olarak da anılan ve Mısır'ı işgal eden Sami Kavmi tarafından geliştirildiğini ifade etmektedir. Sümerlerin alfabesini MÖ 3200'lü yıllarda Mısırlıların geliştirdiği hiyeratik ve hiyeroglifler izlemektedir. Bu alfabe resim yazısının bir şeklidir, sesler ve sözcükler için işaretler içermektedir. MÖ 1900'lü yıllarda ise Çin alfabesinin üretildiği düşünülmektedir. Bu alfabe kelimelere karşılık gelen yaklaşık elli bin karakter içermekte ve hala kullanılmaktadır.

Guerrero *vd.* (2011/2013, ss.28-29) daha sonra MÖ 1100'lü yıllarda yalnızca sessiz harfleri içeren alfabelerin geliştiğini ve ticaret yoluyla yayılan bu alfabelere sesli harflerin eklenmesiyle Finike ve Yunan alfabelerinin oluştuğunu belirtmektedir. MÖ altıncı yüzyıl civarında parşömenlerin keşfedilmesi ise yazının gelişimi ve saklanması açısından yaygın kullanılan bir yazma aracı olarak yazının tarihi gelişimini etkilemiştir. Nitekim parşömenden önce kullanılan papirüslerin kalıcılık ve sağlamlık açısından daha zayıf olduğu düşünülmektedir. MS ilk yüzyılda Romalılar Yunan alfabesinden yararlanarak Latin alfabesini geliştirmişler ve bugün yaygın olarak kullanılan Latin alfabesi Avrupa'ya yayılmıştır. MS dördüncü yüzyılda kodekslerin üretilmesi ise parşömenlerin kullanımını azaltmıştır. Kodeks kullanımının ilk kitapların oluşturulmasında büyük bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Nitekim Hristiyanlar bu yolla kutsal kitaplarını yazılı hale getirmeye başlamışlardır.

MS yedinci yüzyılda gelen İslam dini, Arap medeniyetinin de yazı ile buluşmasına yol açmıştır. İslam dini ile birlikte yayılan bu alfabe dünyanın en çok kullanılan alfabelerinden biri haline gelmiştir. Alfabenin geliştirilmesinde kutsal kitap olan Kuran'ın korunması ve kalıcılığının sağlanması amacının etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca İslam dininin okuma ve yazmaya önem vermesinin de alfabenin geliştirilmesinde bir etken olduğu söylenebilir. Nitekim inen ilk beş ayetten biri olan Alâk Suresi beşinci ayette *"O Rab ki, kalemle yazmayı öğretti."* ifadesiyle bu hususa vurgu yapılmaktadır. MS yedinci ve dokuzuncu yüzyıllar arasında resimli el yazmaları kullanılmış ve Hristiyanlar tarafından kullanımı yaygınlaştırılmıştır. Yazı tarihinin dönüm noktasını oluşturan olay ise matbaanın icadıyla on beşinci asrın ortalarına doğru gerçekleşmiştir. Böylece el ile metin çoğaltmanın zorluğu aşılmış ve seri basımlara geçilmiştir. 1867'de daktilonun ve 1884'de ilk dolma kalemin üretilmesinden sonra yirminci yüzyılın son çeyreğinde yazı dijital çağa giriş yapmıştır. Günümüzde ise yazının metin mesajları evresinde olduğu ifade edilmektedir (Guerrero *vd.*, 2011/2013, s.29).

Türklerde yazı ve alfabe kullanımının milattan önceye kadar uzandığı düşünülmektedir. Nitekim Kafesoğlu (1996, s.321) yapılan araştırmalarda MÖ dört ya da beşinci yüzyıla uzanan ve Orhun Alfabesi ile yazılmış kitabelerin varlığının ortaya konulduğunu rapor etmektedir. İlk gelişmiş alfabenin Göktürklerde olduğu düşünülse de Göçer (2016, s.9), Türklerin daha önceki çağlarda da yazılarının olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılar bu görüşlerini geniş alanlarda devlet kuran ve hüküm süren Türklerin yazı olmaksızın ülke yönetiminde başarılı olamayacağı görüşü ile desteklemektedir. Nitekim Kafesoğlu (s.323) ve Uslay (1975, s.8) Göktürklerden önce Ak-Hunların, yazı sistemi kullandığını hatta Göktürk alfabesinin bazı simgelerinin eski Türk mühürleriyle ortak simgeler içermesinin bir rastlantı olmadığını belirtmektedirler. Taşkıran (1997, s.77) ise İslamiyet'le henüz tanışmayan Türklerin kendi öz benliklerini

kaybetmeden savaş ya da ticaret gibi olaylarla karşılaştığı diğer toplumlardan yazı dili kullanımı açısından etkilendiğini ve onlardan alıntılar yaptığını belirtmektedir. İslamiyet'in kabulüyle Türkler Arap alfabesini kullanmaya başlamış ve nihayetinde Cumhuriyetle birlikte Latin alfabesinin kullanımına geçmişlerdir. Türklerin Latin, Arap, Uygur, Göktürk, Kril, İbrani, Ermeni, Grek, Süryani, Brahmi, Tibet, Mani ve Sogd gibi değişik alfabeleri değişik coğrafya ve zamanlarda kullandıkları belirtilmektedir (Serin, 2003, s.15).

Yazının tarihi gelişimini ele alan Schmandt-Besserat ve Erard (2008, s.8) ise yazının dünyanın üç farklı yerinde ve orantılı bir şekilde ortaya çıktığını belirtmektedir. Araştırmacılara göre yazı MÖ 3200'de Mezopotamya'da; MÖ 1250'de Çin'de; MÖ 650'de ise Mezoamerika'da ortaya çıkmıştır. Yazarlar, dilin seslerini temsil etmek için bir grafik sembol sistemi geliştirmenin olağanüstü bir başarı olduğunu vurgulamakla beraber; bu karmaşık sembol sisteminin bir topluma veya bir coğrafi bölgeye yayılmasına dikkat çekmektedirler. Nitekim yazılı bir mesajın alıcısı yazılı sembollerin anlamını bilmiyorsa, yazı ile iletişim kurmak mümkün değildir. Bu nedenle, yazının yayılması, sadece dile ait seslerin grafik sembollerle temsil etme kavramının yayılması ya da bu sembollerin göçü anlamına gelmez. Bu, aynı zamanda grafiksel işaretlerin kurallarının ve standartlarının yayılması anlamına da gelir. Bu da büyük bir toplumsal olay olarak nitelendirilebilir.

Kullanılan işaretlerin işlevine göre yazı sistemleri logografik, hecesel ve alfabetik olmak üzere üç farklı türe ayrılmaktadır. Logografik alfabelerde her işaretin karşılığı bir sözcüktür. Bu yüzden logografik alfabelerde çok fazla sayıda simgeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu simgelerin bilinmesi ve yorumlanması güç olabilir. Çin alfabesi logografik alfabelere örnek olarak gösterilebilir. Hecesel alfabelerde ise her simgenin karşılığı bir hecedir. Logografik alfabelere göre daha az sayıda simgeye ihtiyaç duyulsa da hecesel alfabelerde de geniş miktarda simgeye ihtiyaç duyulmaktadır. Hecesel alfabelere Babil Çivi Yazısı örnek olarak gösterilebilir. Harf alfabelerinde ise her bir simge bir sese karşılık gelmektedir. Bu durumda çok az sayıda simgeyle yazı kullanılabilmektedir (Artut & Demir, 2007, s.3; Göçer, 2016, s.3; Guerrero *vd.*, 2011/2013, s.29; Özeren, 2016; Serin, 2003, s.4).

Görüldüğü üzere yazı sosyal, dini ve ticari bazı ihtiyaçların giderilmesine bağlı olarak farklı uygarlıklarda değişik gelişmeler sergilemiş ve toplumlar arasında yayılmıştır. Takvim yapma yoluyla doğal olayların kontrol edilmesi, coğrafi yönlendirmeler ya da müneccimlik faaliyetleri ve inanç sistemleri çok eski tarihlerden itibaren insanların simgeleri kullanmasına ve onlara anlam yüklemesine neden olmuştur. Yazıların çoğaltılması ve paylaşımı da yazının gelişiminde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Nitekim baskı bulunana kadar yazıların üretilmesi ve çoğaltılması el yazmalarına bağlı kalmıştır. Yirminci yüzyılın sonlarında bulunan

sözcük işlemciler yazının elektronik hale gelmesine sebep olmuş ve internetin kullanımı ile yazı devrim geçirerek bugünkü modern halini almıştır.

Yazının geleceği.

Yazılı kaynaklara göre geçmişi MÖ 3300'lü yıllara dayanan yazının gelecekte nasıl bir hal alacağı da araştırmacıların üzerine tartıştığı bir konudur. Yazının tarihi gelişimi, yazının sosyo-ekonomik ve teknolojik gelişmeler ile dilbilimde meydana gelen değişimlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda aynı tesirlerin yazının geleceğini de etkileyeceği düşünülmektedir. Gelecekte yeni semboller sistemi kurarak yeni diller üretilmesi beklenmemekle beraber teknolojik gelişmeler ve özellikle internet kullanımının bazı olumsuz durumlara neden olacağı da düşünülmektedir. Schmandt-Besserat ve Erard (2008, s.22) bu zorluklardan ilkine Çin alfabesinin günümüzdeki kullanımını örnek göstermektedir. Yazarlara göre Çin alfabesinin çok sayıda karakter içermesi ve teknolojik cihazlarda yer alan klavyelerin sınırlı olması Çince gibi dillerde yeni yazı sistemlerinin kurulup geliştirilmesine yol açmıştır. Bu yolla özellikle öğrencilerin yazı sistemini daha kolay öğrenebilmesi amaçlanmıştır.

Schmandt-Besserat ve Erard (2008, s.22) teknolojik gelişmelere bağlı olarak yazının karşılaştığı bir diğer problemin bilgisayarların işletim sistemlerinden kaynaklandığını rapor etmektedir. Araştırmacılar bilgisayarların harfleri veya karakterleri saklamadığını, göndermediğini veya işlemediğini; bunun yerine, yazılım tarafından kodlanan ve bilgisayar ekranlarında uygun harfler, sayılar, noktalama işaretleri ve diğer semboller olarak görüntülenen sayı dizilerini işlediklerini belirtmektedirler. Yani herhangi bir bilgisayar ya da teknolojik alet üzerinden gönderilen mesajların diğer bilgisayarda ya da cihazda doğru olarak algılanabilmesi için her iki bilgisayarın da bu sayısal dizeleri uygun görsel sembollere dönüştürmek için aynı formülü paylaşması gerekir. Bu nedenle, bilgisayarlarla metin kodlama için evrensel bir standardın geliştirilmesi, yazının geleceği için önemli bir gelişme olacaktır.

İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler hiç şüphesiz yazmanın geleceğini etkilemektedir (Schmandt-Besserat & Erard, 2008, s.23). Bu durumun olumlu ya da olumsuz olması tartışılabilir. Ancak dilin kendine özgü, kuralsız yapısı bu değişikliklerin kaçınılmaz olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim e-postalarda ve sohbet odalarında kullanılan yazılı dil bazı değişiklikleri beraberinde getirmekte ve dilin doğasına uygun olarak bu değişiklikler toplumların geneline yayılabilmektedir. Cep telefonundan yazılan metin mesajlarında ve özellikle WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter gibi sosyal medya platformlarında kullanılan yazı dilinde bazı yeni sembollerin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Elektronik iletişimde bir fikri ya da herhangi bir duyguyu ifade edebilmek için kullanılan kısa ve küçük dijital simge ya da görüntü anlamına gelen emojilerin kullanımı bu duruma örnek

olarak gösterilebilir. Ayrıca merhaba=*mrb*; selam=*slm*; kendine iyi bak=*kib* gibi kısaltmaların kullanımı da bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Küçük resim ya da görüntülerin de aynı mesajları iletmek amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Örneğin karşı tarafa gönderilen bir kahve fincanı ya da kupa resmi elektronik iletişimde bir daveti ifade etmektedir. Gelecekte özellikle gençlerin bu tür sembol ve görüntülerle tanımlanan iletişim biçimlerini kullanmaya devam edecekleri; teknolojik cihazların da bu hususla ilgili olarak gelişeceği düşünülmektedir.

Yazı ile ilişkili olarak yakın gelecekte beklenen bir diğer gelişme ise dünya dillerinin çoğunun yazıya geçirilmesidir. Dünyada yaklaşık 7.000 dilin konuşulduğu düşünülmektedir. Ancak bu dillerin büyük çoğunluğu yazılı değildir çünkü bu diller için henüz alfabe geliştirilememiş ya da uyarlanamamıştır (Schmandt-Besserat & Erard, 2008, s.24). Yeni uyarlanan yazı sistemlerinde en fazla Latin alfabesinin kullanıldığı düşünüldüğünde geleceğin yazı dilinin Latin alfabesinin üzerine inşa edileceği düşünülebilir.

Yazma.

Yazma duygu ve düşüncelerin simgelerle anlatılabilmesi için bilişsel, duyusal ve psiko-motor bazı edinimleri gerektiren karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir. Yazma insan beyninde başlayıp ilkel bir aletin ya da bir kalemin ucunda veya elektronik bir cihazın tuşlarında sona eren bir eylem olarak da algılanabilir. Bu süreç kendi içerisinde birçok boyuttan ve beceriden oluşmaktadır. Graham ve Harris (2005a, s.1) yazmayı doğrusal olmayan bir süreçte gelişen, karmaşık ve tanımlanması güç olan zor bir süreç olarak kabul etmişlerdir. Bu sebepten dolayı yazma, birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Araştırmacıların yaklaşımları, ortaya koydukları tanımları da etkilemiştir. Örneğin geleneksel yaklaşım yazmayı metin ve biçimsel özellikler açısından tanımlarken; bilişsel yaklaşım beyin, bellek ve zihinsel süreçlerle; sosyal yaklaşım ise okurla iletişim ve paylaşma hususlarına vurgu yaparak yazmayı tanımlamıştır.

Yazmanın metin boyutu ve biçimsel özelliklerine dikkat çeken bazı araştırmacılar yazmayı, bireyin duygu, düşünce ve isteklerini belli kurallar çerçevesinde semboller yardımıyla yazıya aktarma olarak tanımlamıştır (Güneş, 2007, s.235; Karadağ, 2016, s.164; Sever, 2011, s.24; Yangın, 2002, s.116). Yazmayı bilişsel bir yaklaşımla açıklamaya çalışan İsaacson (1994, s.41) ve Özdemir (1991, s.121), yazma eyleminin bireyin bilgi birikiminden etkilendiğini belirtmekte ve yazmayı beyinde var olan bilgi ve deneyimin bilinç düzeyine getirilerek organize edilmesini içeren bilişsel bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Yazma ayrıca okuyucu ve yazar arasında durum, amaç ve konu unsurlarını içeren bir iletişim şekli olarak da (Hyland, 2002, s.2; Miller & Webb, 1992, s.2; Osterholm, 1986; Pritchard & Honeycutt, 2007, s.29) sosyal bir yaklaşımla tanımlanmıştır.

Byrne (1988,ss.1-2), yazarken, konuşurken çıkarılan sesleri ifade eden harfler ya da harf kombinasyonları olan grafiksel sembollerin kullanıldığını; bu bağlamda yazmanın, düz bir yüzey üzerinde birtakım işaretler bırakarak bu sembollerin şekillendirilmesi eylemi olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Fakat konuşma nasıl ki sadece ses üretmeden öte, farklı bir şeyse yazma da grafiksel sembollerin üretiminden öte bir şeydir. Sadece kelimelerden oluşan bir alışveriş listesine bile yazma denilse de bu sembollerin kelimeleri oluşturabilmeleri, kelimelerin de cümleleri oluşturabilmeleri için bazı kurallara göre düzenlenmesi gerekmektedir. Ancak yazma, sadece bir cümle ya da birbiriyle alakasız birçok cümleden ibaret değildir. Yazma, belli bir sıralama dâhilinde ve belli şekillerde birbirine bağlanan bir dizi cümleleri içermektedir. Bu dizi belki sadece iki ya da üç cümleden oluşsa bile cümlelerin sıralanış şekline ya da birbiriyle olan bağlantılarına göre akıcı bir bütün teşkil edebilir. Bu cümleler ise metin olarak adlandırılabilecek bir bütünü oluşturur. Bir metin oluşturmanın bireysel yöntemleri hakkında çok şey bilinmese de aralarında profesyonel yazarların da bulunduğu birçok insanın kabul ettiği gibi yazma ne kolay ne de anlık ve kendi başına açığa çıkan, gelişen bir aktivitedir.

Calp (2007, s.215) yazmayı hayal ve düşüncelerin, arzu ve isteklerin, görünen ve bilinenlerin, duyulan veya okunanların dilin kurallarına uygun bir biçimde kâğıt ya da herhangi bir zemin üzerine etkili ve güzel bir biçimde aktarma olarak tanımlamaktadır. Özdemir (1991, s.121) yazmanın daha çok süreç boyutunu vurgulamakta ve yazmayı konu seçimi ve konuyu sınırlandırma, yazma amacını belirleme, içeriği belirleme, içeriği bir plan doğrultusunda düzenleme, plana sadık kalarak ilgili görüşleri yazıya dökme gibi zihinsel etkinlikleri içeren bir aktivite olarak nitelendirmektedir. Kantemir (1997, s.105) ise Türkçe sözlükte yer alan yazma tanımından da yararlanarak yazmayı Fransızca “kompozisyon” kelimesi ile ifade etmekte ve yazmayı bir konu ya da konu ile ilgili fikirleri kelimeleri kullanarak cümlelere, cümleleri kullanarak paragraflara göre şekillendirme, bir bütün oluşturma ya da üretme olarak nitelendirmektedir. Karadağ (2016, ss.164-165), başkalarının görüşlerini kaydetme ya da not almanın da yazma olarak kabul edilebileceğini ancak günümüzde bu eylemlerin teknolojik cihazlar tarafından yapıldığı için önemli görülmediğini ifade etmektedir. Nitekim not alma ya da söylenilenleri yazmada, yazma süreci ve eylemler farklılaşmaktadır. Bu durumda birey daha pasif hale geldiği için bu hususa özgü ayrı bir yazma tanımı yapılması gerekmektedir. Görüldüğü üzere yazmanın birçok farklı tanımı olsa da yazmanın zihinsel, psikolojik ve duyusal bir süreç içerisinde geliştiği, duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlayan karmaşık bir faaliyet olduğu anlaşılmaktadır.

Yazmanın önemi ve işlevleri.

Yazma, gerek yazar gerekse okur açısından önemli bir faaliyet olarak görülmektedir. Yazma yazan kişi için fikirlerini paylaşma, bu yolla deşarj olma ve rahatlama imkânı sunmaktadır (Göçer, 2014, s.29). Bu yolla bireylerin psikolojik gelişimine etki ettiği düşünülebilir. Özdemir ve Binyazar (1998) yazmanın aslında bir gereksinim olduğunu, gerek kişisel gerek toplumsal açıdan bir zorunluluk olarak insan hayatına etki ettiğini belirtmektedir. Araştırmacılar bireylerin dâhil oldukları toplumla sürekli iletişim içerisinde olduklarını ve toplumdan etkilendiklerini ifade etmekte; toplumdan etkilenen bireyin ise tepkisini yazma eylemiyle gösterdiğini söylemektedirler. Ayrıca yazmanın bireylerdeki entelektüel merakı güçlendirdiği, bireyi soruşturmaya ve düşünmeye sevk ettiği vurgulanmaktadır (Cutler & Graham, 2008). Göçer, yazının okurlar açısından önemini okurların düşünce, duygu, hayal dünyası ve yargı mekanizmalarının okuma yoluyla değişip gelişmesi ile gerekçelendirmiştir. Okurlar bilişsel ve duyusal bazı edinimlerin yanı sıra hayat felsefelerini, ahlaki ve sosyal standartlarını okudukları metinler aracılığıyla düzenleyebilmektedirler (s.29).

Yazma, bireylerin özellikle düşünce dünyalarını genişletmelerine, bilişsel yapılarını kontrol etmelerine ve düzenlemelerine, dili kullanabilme kapasitelerini artırmalarına fırsat tanımaktadır. Yazmanın, birçok zihinsel faaliyeti gerektirmesinden dolayı bireylerin bilişsel gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Aynı zamanda özellikle kurgu boyutunun bireyi düşünmeye, hayal kurmaya ve araştırmaya sevk ettiği de ifade edilmektedir. Fayol, yazmayı, metni oluşturanın bakış açısı ve amacına göre bilgilerini kontrol etmesi, önemli gördüklerini seçmesi ve bunları kelimeleri sıralayarak yazıya aktarması olarak tanımlamaktadır. Fayol, bu süreçte bireyin bir dizi gözden geçirme, düzenleme, seçme, aktarma gibi bilişsel faaliyetler yürüttüğünden yazma sürecinin bireylerin bilişsel gelişimi için önemli olduğunu vurgulamaktadır (akt. Güneş, 2016, s.158). Bunlara ek olarak sorgulama, inceleme, karşılaştırma, çok yönlü düşünme, tartışma ve yeniden anlamlandırma gibi yazma sürecinde yürütülen bilişsel faaliyetlerin de bireylerin bilişsel gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Yazma sürecinde bireylerin duygularını yansıtması ya da hiç yaşamadığı bir olayı anlatırken duygudaşlık kurması gibi durumların bireylerin duyusal gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Göçer, 2016, s.30; Güneş, 2016, ss.158-159; Susar-Kırmızı, 2016, s.164).

Bireyler yazma yoluyla duygu, düşünce ve hayallerini rahat bir şekilde ifade edebilmekte ve gerektiğinde empati kurabilmektedir. Bu bağlamda yazma, bireylerin iletişim ve dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim yazma, diğer dil becerilerinin gelişiminde etkili bir unsur olarak gösterilmektedir. Dursunoğlu (2016, s.30) etkili bir konuşma dili kullanımı için bireylerin yazı dilinin özelliklerini ve kurallarını bilmeleri gerektiğini

belirtmektedir. Yazma ve konuşma becerilerinin benzer niteliğe sahip olmaları doğal olarak iki becerinin birbirini tetiklemesine yol açmaktadır (Göçer, 2017, s.245; Yangın, 2002, s.43) . Okuma ve yazma arasında da sıkı bir ilişkinin var olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Baş & Şahin, 2012; Goodman & Goodman, 1983; Güneş, 2016, s.157; Tağa & Ünlü, 2013). Dil becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu ve birbirini tamamladığı (Dara, 2000; Demirel & Şahinel, 2006; Müldür, 2017; Sever, 2011, Tağa & Ünlü, 2013) düşünüldüğünde dil gelişimi içerisinde yazmanın önemi daha iyi anlaşılabilir.

Yazma, bireylerin sosyal gelişiminde de önemli bir faktör olarak görülmektedir. Pritchard ve Honeycutt (2007, s.29) yazmayı sosyal bir davranış olarak tanımlamışlardır. Yazmanın düşünceleri paylaşmaya yarayan bir iletişim aracı olma özelliği (Dennis & Swinth, 2001; Susar-Kırmızı, 2016, s.165) göz önünde bulundurulduğunda bireylerin sosyal gelişimlerine olan katkısı daha iyi anlaşılabilir. Birey yazma yoluna başvurarak kendi düşünsel ve duygusal alanını paylaşıma açabilir ya da yazdıklarıyla diğer insanları etkileyebilir. Yazma, bireylerin uzak ya da yakın kişi ya da kişilerle ilişkiler kurabilmesine, farklı konularda iş birliği yapabilmesine ve mevcut çatışma ya da anlaşmazlıkların çözülebilmesine imkân tanımaktadır (Müldür, 2017). Yazının sanatsal ve tarihi açıdan kayıt fırsatı sunması da toplumlar arası bir sosyalleşmeye olanak tanımaktadır. Sanatın yayılması ve sanatsal eserlerin kuşaklar arasında aktarımının yapılabilmesinde hiç şüphesiz en önemli faktör yazıdır. Ayrıca tarihi olay ve metinlerin sonraki kuşaklara aktarılması ise bireylerin geçmişten ders çıkarmalarına ve tarihi bilinç geliştirmelerine fırsat vermektedir. Kültürün kendinden sonraki nesillere aktarımında da yazı kritik bir yol üstlenmektedir. Nitekim kültür, sözlü ve yazılı dil aracılığı ile süregelmiş olsa da yazılı dilin bu hususta ki gücü tartışılmazdır.

Yazma, bireylerin psikolojik, bilişsel, duyusal ve sosyal gelişimlerine etki ettiği gibi bireylerin akademik hayatlarına ve iş yaşantılarına da etki etmektedir (Graham & Perin, 2007, s.18; Lam *vd*., 2011; Müldür, 2017). Bireyin akademik anlamda başarılı olabilmesi için yazılı anlatım becerilerinin yeterli düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir. Nitekim birçok sınav bireylerin yazılı anlatım becerilerine dayanmaktadır. Türkiye'de bireylerin mesleki gelişimlerine etki eden ve yazılı anlatım becerilerine dayanan sınavlar henüz olmasa da; bu durumun ilerleyen zamanlarda değişeceği öngörülmektedir. Bireyin akademik gelişiminde, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin etkisi ise çok büyüktür. Nitekim yazma sürecinde bireylerin bilgileri toplaması, topladığı bilgileri önem açısından sıraya koyması, bunları düzenlemesi ve yazıya aktarması bilişsel ve biliş üstü birçok faaliyeti yapmasını gerekli kılmaktadır. Bu süreç sonunda meydana gelen öğrenmenin ise daha kalıcı olacağı düşünülmektedir. Yazma becerisi açısından dezavantajlı olan bireylerin bu durumdan olumsuz

etkileneceği ayrıca bu durumun yalnızda dil ile ilişkili derslerde değil diğer disiplinlerde de bireyin öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine katılamamasına yol açacağı için bireyi olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Abbott *vd.*, 2010, s. 281; Chalk *vd.*, 2005; Cutler & Graham, 2008; Lane, Graham *vd.*, 2006). Yazmanın neredeyse tüm iş alanlarında kullanıldığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda işverenlerin yazılı anlatım becerilerine göre bireyleri seçime tabi tutması olağandır. Bu bağlamda yazma becerisinin bireyin iş hayatını da etkilediği düşünülebilir.

Yazma eğitimi ve yazma eğitiminin sorunları.

Yazma eğitimi, okul öncesinden başlayarak yaşam boyu sürebilen ve bireylerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülen örgün ya da yaygın eğitimleri kapsayan bir süreç olarak tanımlanabilir. Yazma eğitiminin ders mahiyetinde ilk örneklerine 17. yüzyılda rastlanıldığı ifade edilmektedir (Göçer, 2016, s.54). Öncesinde ise yazma eğitiminin bireysel olarak geliştirildiği ve yalnızca seçkin zümrelerce bilindiği ifade edilmektedir. Türkler için de benzer bir durumun söz konusu olduğu düşünülmektedir. Osmanlı döneminde yazma eğitiminin içeriğinden bahseden Ergin (1977, s.86) Sıbyan mekteplerinde Kuran okumak, ibadette gerekli usul, esas ve duaları bilmek ve biraz da yazı yazmak gibi üç temel faaliyetin yürütüldüğünü ifade etmektedir. Ancak Ergin burada verilen yazma eğitiminin kaligrafi karşılığında olduğunu; bir olayı veya bir duyguyu yazılı olarak ifade etmenin amaçlanmadığını bildirmektedir. Yazı ve yazma eğitimi Osmanlı döneminde daha çok sanatsal anlamda el üstünde tutulmuş; yazma eğitimi seçkin kişilere daha çok devlet işlerini yürütebilme yeterliği sağlamak amacıyla verilmiştir. Ökten (2013), Tanzimat'la birlikte meydana gelen değişimlerin ders içeriklerine yansıdığını ve bu anlayışa göre yazmanın daha çok sanatsal bir eylem olarak algılandığını ifade etmektedir. Ökten, başlangıçta daha seçkin bir üslupla sanat icra etmeyi amaçlayan yazma eğitiminin zamanın şartlarından ve halkçı akımlardan etkilenerek basitleştiğini buna bağlı olarak toplumun her kesimine hitap eden bir ders haline geldiğini rapor etmektedir. Bununla birlikte araştırmacı, süreç içerisinde dil ve edebiyatın birbirinden ayrıldığını; yazmanın ya da kompozisyon becerilerinin bir program dâhilinde öğretilmeye başlandığını ifade etmektedir. Ökten, bu durumun zamanla üsluba verilen önemin ortadan kalkmasına neden olduğunu ve yazma eğitiminin edebiyat ve dil zevkinden, estetik kaygılardan, yorum gücünden uzak; tekrar ve ezberden ibaret bir hal aldığını vurgulamaktadır.

Yazmanın önemi ve bireylerin bilişsel, duyusal, sosyal vb. pek çok alana olan katkıları göz önünde bulundurulduğunda yazma eğitiminin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Belet ve Yaşar (2007) ilkokul Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen yazılı anlatım becerilerini; amaç doğrultusunda yazabilme, yazarken imla ve noktalama kurallarına uyabilme,

kelimeleri etkili bir şekilde kullanabilme, anlaşılır ve doğru cümleler üretebilme ve duygu, düşünce ve hayallerini planlı bir şekilde kurgulayıp yazabilme biçiminde sıralamaktadırlar. Coşkun (2009, s.51) ise yazma eğitiminin temel amacının nihayetinde bir metin oluşturabilmek değil; iyi bir metin oluşturabilmek için gerekli bilgi ve donanımı öğrencilere aşılamak olduğunu belirtmektedir. Hiç şüphesiz yazma eğitimi sürecinde öğrenciler ve öğretmenler bazı sorunlarla karşılaşmaktadır.

Araştırmacılar yazma eğitimi sorunlarını öğrencinin;

- Yazmaya başlayamaması,
- Yazma tutukluğu yaşaması,
- Yazma tutumunun düşük olması,
- Yazma kaygısının yüksek olması,
- Yaratıcı düşünme becerisinin gelişmemiş olması,
- Görüşlerini destekleyememesi,
- Farklı bakış açılarına sahip olamaması,
- İçeriği düzgün ve etkili bir şekilde oluşturamaması,
- Cümle akıcılığını sağlayamaması,
- Fikirlerini uygun bir biçimde sıraya koyamaması,
- Fikirleri önem sırasına göre sıralayamaması,
- Okuyucuyu hesaba katmaması,
- Kelime seçiminde yetersiz kalması ve kelime hazinesinin sınırlı olması,
- Yazım ve imla kurallarına hâkim olmaması,
- Anlatım bozukluğu yapması,
- Dikkatini toplayamaması,
- Okunaksız yazması,
- Plan oluşturamaması,
- Satır çizgilerine yazamaması,
- Sayfa kenar boşluklarına ve sözcükler arasındaki boşluklara önem vermemesi,
- Başlık ve paragraf başlığı için uygun yerler bırakamaması,
- Harfleri düzgün yazamaması,
- Yazılanları tekrar okumaması,
- Yanlışlarını bulmak için gayret göstermemesi,
- İnce motor kaslarının yeteri düzeyde gelişmemesi,
- Çabuk yorulması,

- Akıcı yazamaması

şeklinde sıralamaktadırlar (Akyol, 2010, ss.118-119; Ayyıldız & Bozkurt, 2006, s.49; Brande, 2006, ss.22-24; Göçer, 2010). Bu sorunlar aynı zamanda yazma eğitimi veren öğretmenlerin bu hususlarda yeteri kadar öğrencilere rehberlik etmediğini de göstermektedir.

Yazma eğitiminin amaçları ve ilkeleri.

Araştırmacılar yazma eğitiminin temel amaçlarını şöyle sıralamışlardır (Aktaş & Gündüz, 2004, s.62; Arıcı & Ungan, 2012, s.27; Boscolo, 2008; Göçer, 2010; Göçer, 2016, ss.63-64; Graham, Berninger & Fan, 2007; Göğüş, 1978, ss.237-238; Graham & Perin, 2007; Güneş, 2016, ss.168-169; Koç & Müftüoğlu, 1998, s.75; Piazza & Siebert, 2008; Susar-Kırmızı, 2016, s.167):

- Öğrencilerin gelişim seviyelerini de dikkate alarak herhangi bir amaca yönelik olarak düşünce, duygu ve isteklerini etkili bir şekilde ifade etmesini sağlamak; bunu alışkanlık haline getirmek,
- Öğrencilerin zevkle ve istekle yazabilmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin yazma kaygısını düşürmek, yazmaya yönelik olumlu duyusal özelliklerini geliştirmek,
- Öğrencilere yazmanın önemi ve işlevleri hakkında görüş kazandırmak,
- Metin oluşturmaktan ziyade metin oluşturma sürecinde gerekli becerileri geliştirmek,
- Öğrencilerin kelime hazinelerini de genişleterek düşünmeyi geliştirme yollarını kullanma hususunda deneyim kazandırmak,
- İyi bir yazının temel niteliklerini öğretebilmek,
- Sunum, imla, kelime seçimi, organizasyon, cümle akıcılığı, üslup ve fikirler gibi bir yazıda bulunması gereken temel nitelikler hakkında öğrencileri bilgilendirmek ve bu nitelikler için öğrencide sınır yeterliliği oluşturmak,
- Öğrencinin kendi yazısını tüm yönleriyle değerlendirebilmesini sağlamak, öğrenciye kendi yazısını düzeltme becerisi kazandırmak ve bunu alışkanlık haline getirmek,
- Öğrenciye farklı metin türlerini öğretmek ve bu metin türlerinde nasıl yazması gerektiği hususunda öğrenciyi bilinçlendirmek,
- Yazının kalıcılığı hususunda öğrencide farkındalık oluşturmak,
- İlgi çekici konularda öğrenciye yazma görevleri vererek öğrencinin özgün ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek,
- Öğrencilerin dijital ortamdaki yazma becerilerini geliştirmek ve bu hususta sınır yeterliği oluşturmak,

- İşbirlikli ya da akran destekli yazma hususunda öğrencileri yönlendirmek,
- Yazma stratejilerini öğrencilere öğretmek,
- Öğrencilere okul dışında da yazma alışkanlığı kazandırmak.

Göğüş (1978, ss.237-238) ise yazma eğitiminin amaçlarını yazılı iletişim, yazma türlerine alışma, yaratıcı yazılar oluşturma, bilgi toplama ve verileri sunarak yazma, anlatım özellikleri, yazım ve noktalama, izleme ve değerlendirme açısından kategorileştirerek benzer amaçları daha ayrıntılı olarak ifade etmiştir. Burada gözden kaçırılan husus ise yazma eğitimini verecek olan sınıf öğretmenlerinin durumudur. Nitekim yukarıda belirtilen tüm hedeflere öğrencilere ulaştıracak olan sınıf öğretmenleridir. Bu bağlamda ilk olarak sınıf öğretmenlerine etkili bir yazma eğitiminin nasıl yapılacağı öğretilmelidir. Yapılan çalışmalar, yazma başarısı açısından diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de büyük problemlerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, yazmanın kendine has özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir ancak çağdaş eğitim anlayışı, etkili bir eğitimin öğrencilerde olumlu sonuçlar doğurabileceğini savunmaktadır.

Güneş (2016, ss.168-169) ise yazma eğitiminin günümüzde daha çok bireylerin iletişim ve dili kullanma becerilerinin artırılmasının yanı sıra bilişsel, duyusal ve sosyal alanlarda gelişimlerine katkı sağlaması amacıyla yürütüldüğünü belirtmektedir. Güneş, yazma eğitiminin diğer dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamak; bireyin duygu, istek ve ihtiyaçlarını paylaşarak iletişime girmesine olanak tanımak, bireyin anlama becerilerini geliştirmek ve öğrenmesini düzenlemek, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla yapıldığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte Güneş, seçme, karar verme, amacına ulaşmak için davranışta bulunma, ilgi, hak ve ihtiyaçlarını ifade etmek ve gerektiğinde savunmak gibi zihinsel bağımsızlık becerisini geliştirmek amacıyla da yazma eğitimi verildiğini ifade etmektedir. Bu amaçlara ek olarak Arıcı ve Ungan (2012, ss.26-27) yazma eğitiminin amaçlarına eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesini eklemişlerdir. Öğrencilerin yazma konularını sorgulama, yorumlama, fikirler hakkında karar verme, ilişkileri tespit etme, konunun benzer ve farklı yönlerini irdeleme ve çıkarımda bulunma gibi faaliyetlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştireceği ifade edilmektedir. Yazma konusu ile ilgili olarak herhangi bir problemin anlaşılması, çözüm için farklı planların yapılması, yapılan planların amaçlarla olan uyumunun incelenmesi, gerekirse planların değiştirilmesi ve çözümün ortaya konması gibi davranışların ise öğrencilerin problem çözme becerisini geliştireceği düşünülmektedir.

Graves (1983) ve Karatay (2011), yazma eğitiminin, aralıksız süren düzenli çalışmalar sonucunda gelişebileceğini ifade etmişler; yazma eğitiminde öğrenci ve öğretmen, öğrenci ve öğrenci arasında güvenilir ve rahat bir ortamın oluşturulmasının yazılı ürünleri paylaşma ve

değerlendirme açısından çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmacılar gerekli ortamın sağlanması durumunda bireylere sunulan yazma eğitiminin zamanla yazma becerisine dönüşebileceğini, öğrencilerin bu hususla ilgili olarak yazma süreci ve değerlendirme becerilerini alışkanlığa çevireceklerini açıklamışlardır. Bununla birlikte tüm yazma etkinliklerinde yakından uzağa ilkesinin temel alınmasının yararlı olacağını vurgulamış; yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde özellikle yaratıcı düşünebilme; düşünce, duygu, istek ve hayaller gibi bireyin kendi içinde bulunan yapıları planlı bir şekilde anlatabilmenin çok önemli bir yer tuttuğunu rapor etmişlerdir.

Araştırmacılar etkili bir yazma eğitimi için gerekli olan yazma eğitimi ilkelerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir (Arıcı & Ungan, 20-24; Coşkun, 2009, ss.52-53; Demirel, 1999, 60; Demirel & Şahinel, 2006; Göçer, 2016, ss.57-60; Göğüş, 1978, ss.240-242):

- Yazma eğitiminin temel ilkesi öğrencilere yazı yazdırmaktır.
- Öğrencinin gözlem kabiliyeti yazma eğitiminde önemlidir.
- Okumaya ve düşünmeye önem verilmelidir.
- Konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi yazma eğitimini etkiler.
- Öğrencinin duyusal gelişimine önem verilmeli, empati becerisi geliştirilmelidir.
- Öğrenciyi hayal gücü kullanımına sevk edecek etkinlikler seçilmelidir.
- Özgün değer el üstünde tutulmalıdır.
- Yazma konuları yaşamla ilişkili olarak öğrencinin yakın çevresini kapsayan konulardan seçilmeli ve konu seçiminde öğrenci seviyesine dikkat edilmelidir.
- Yazma eyleminde öğrenci merkezli anlayış ve özgürlük temele alınmalıdır.
- Kuralcı bir dil öğretimi benimsenmemelidir.
- Yazma eğitiminde sabırlı olunmalı ve öğrenci yıpratılmamalıdır.
- Öğrenci yazılarına kesinlikle dönüt ve düzeltmeler vasıtasıyla geri bildirimde bulunulmalıdır.
- Yazma eğitiminde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrenciler yazma konusunda cesaretlendirilmelidir.
- Yazma açısından dezavantajlı öğrenciler belirlenmeli ve bu öğrencilere seviyeleri doğrultusunda yazma görevleri verilmelidir.
- Öğrenciler okul dışında da yazma etkinliği yapmaya yönlendirilmelidir.
- Öğretmenler de yazma etkinliklerine katılmalıdır.
- Öğrenci yazıları hoşgörülü ve demokratik bir sınıf ortamında yapıcı bir biçimde değerlendirilmelidir.
- Yazılı ürünler paylaşılmalı, saklanmalı ve sergilenmelidir.

Temizkan (2003) ve Şentürk (2009) etkili bir yazma eğitimi süreci için öğrenci ve öğretmenlerin konu seçimi ve konunun sınırlandırılması, ana fikrin belirlenmesi ve bu doğrultuda metnin tasarlanması, fikir ve yardımcı fikirlerin tespiti, planın yapılması ve gözden geçirilmesi, metnin her aşamada değerlendirilmesi gibi aşamaların gerekli olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar bu süreçlerin tamamında öğretmen ve öğrencilerin yoğun bir iletişim içerisinde olması gerektiğini vurgulamış; farklı yazma yaklaşım ve modellerinin kullanılmasını önermişlerdir.

Yazma eğitimi model ve yaklaşımları.

Güneş (2009), geleneksel yazma modellerinin ürünü temele alan, en eski yazma modelleri olduğunu vurgulamıştır. Susar-Kırmızı (2016, s.167), geleneksel yazma modelinde öğrenciye yazma konularının verildiğini ve öğrencilerin bilgi sahibi olup olmaması gözetilmeksizin bu konularda yazmaları için zorlandıklarını belirtmektedir. Geleneksel modeller uygulaması en kolay olan modellerdir. Çünkü bu modellerde öğrenciyle iletişim, dönüt, düzeltme gibi unsurlar yer almamakta; öğrencinin kendisini geliştirmesi beklenmektedir. Geleneksel modeller tümevarım, tümdengelim ve karma modeller olarak üç gruba ayrılmaktadır. Tümevarım yönteminde yazma eğitimi, sembol-ses ilişkisinin öğretimi ile başlamakta; en sonunda metin oluşturma sürecine ulaşılmaktadır. Bu yöntemde yazım kuralları çok fazla ön planda tutulmaktadır. Tümdengelim yönteminde ise metnin içeriği esastır. Bu yöntemde, yazarın bilgileri ve anlam ön planda tutulmaktadır. Karma yöntemde ise her iki yaklaşımın üstün özellikleri dikkate alınarak yazma öğretimi yapılmaktadır (Celce-Murcia & Olshtain, 2000, s.161; Güneş, 2009; Lee, 2009).

Güneş (2016, s.161), ayrıca yazma modellerini doğrusal olan, doğrusal olmayan ve bilişsel modeller olmak üzere üç temel yapı altında incelemiştir. Doğrusal yazma modellerinin art arda gelişen aşamalardan meydana geldiğini belirten Güneş, en yaygın bilinen doğrusal modelin Rohmer modeli olduğunu ifade etmektedir. Rohmer modeli yazma öncesi, esnası ve sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Yazma öncesi evrede birey araştırma yapar ve yazıya aktaracağı fikirleri belirler; yazma esnası aşamada fikir ve görüşlerini yazıya geçirir; son aşamada ise yazısını kontrol eder ve gerekli gördüğü düzeltmeleri yapar.

Doğrusal olmayan modeller ise aşamaları arasında ardışıklık olmayan; gerektiğinde geri dönüşlerin yapılabildiği modellerdir. Doğrusal olmayan modellerin en yaygın bilinenlerinden biri Hayes ve Flower modelidir. Bu modelin en önemli özelliği yazma sürecini ilk defa tüm aşamaları içerecek şekilde ayrıntılı olarak ortaya koymasıdır. Model yazma sürecindeki bilişsel işlem ve süreçleri açıklamakla birlikte yazma sürecinde meydana gelebilecek sorunları çözmeyi amaçlamaktadır. Gerek ilk detaylı çalışma olması gerekse de sorun temelli bir yaklaşımı

benimsemesi modelin birçok araştırmacı tarafından kullanılmasına; yeni geliştirilen modellerde kaynak olarak kullanılmasına yol açmıştır. Hayes ve Flower modeli birbirine bağlı üç aşamadan meydana gelmektedir. İlk aşama yazma konusu ve amacının belirlendiği, yazının okuyucu kitlesinin hesaplandığı görev alanı aşamasıdır. İkinci aşama olan ön bilgilerin kontrolü ve bilişsel süreçler kısmında yazardan bir önceki aşamada aldığı kararları gözden geçirmesi, konu, amaç ve kitleyi göz önünde bulundurarak kesin kararlar vermesi beklenmektedir. Üçüncü aşama ise yazı üretme süreçlerini kapsamaktadır. Yazı üretme aşaması üç alt basamaktan oluşmaktadır. İlk aşama ön bilgileri ve varsa araştırma sonuçlarını gözden geçirme, düzenleme ve yazı taslağı oluşturma adımlarını içeren zihinsel tasarım sürecidir. İkinci aşama yazıya geçirme süreçlerini içermektedir. Bu aşamada yazar duygu, istek, düşünce ve hayallerini dilin kuralları çerçevesinde uygun kelime ve üslupla yazıya aktarmaktadır. Son aşama ise izleme ve değerlendirmeyi içeren gözden geçirme aşamasıdır. Gözden geçirme aşamasında yazar oluşturduğu metni görünüş ve bağlam açısından değerlendirmek için okur ve gerekli düzeltmeleri yapar (Güneş, 2016, s.163).

Güneş (2016, s.166), doğrusal olmayan yazma modellerinin büyük çoğunluğunun bilişsel modeller olarak adlandırılan üçüncü gruba girdiğini; bu grupta en çok bilinen modelin ise Hayes modeli olduğunu belirtmektedir. Hayes modeli, Hayes ve Flower'ın 1980 yılında ortaya koyduğu yazma modelinin Hayes tarafından geliştirilmesiyle oluşturulmuştur. Eski modele göre üç aşamada gerçekleşen yazma sürecine Hayes, yeni modelinde dördüncü bir aşama olan sorun çözme sürecini eklemiştir. İlk modelde ikinci basamakta yer alan bilişsel tasarım aşaması ilk adıma çekilmiş ve bu adım altına sorun çözme basamağı eklenmiştir. Hayes modeli yazarın ön bilgilerine önem veren bir model özelliği taşımaktadır. Nitekim yazılacak olan metnin içeriğini belirleyen en önemli özellik bireyin ön bilgileridir. Ayrıca Hayes, yeni modelinde yazarın güdülenmesi gerektiğine değinmiş ve güdülenmenin metin oluşturma sürecinde etkili bir değişken olduğunu vurgulamıştır. Hayes modeli günümüzde hala kullanılmakta olup modelin yazma eğitimine olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde yazma modellerinin aslında seçilen yazma yaklaşımından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Yazma eğitimi yaklaşımları, ürün temelli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma eğitimi yaklaşımları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Göçer, 2016, s.112; Susar-Kırmızı, 2016, s.170).

Ürünü temele alan yazma eğitimi yaklaşımında yazmanın tanımı, kaydetme ya da kâğıda aktarma olarak ifade edilmektedir. Davranışçı eğitim ekolünün bir yansıması olan bu yaklaşımda öğrencinin ve öğretmenin görevleri ayrı ve birbirinden bağımsızdır. Eğitim sürecinin merkezinde öğretmen vardır ve öğrenci pasiftir. Öğrenciye, yazma konusuyla ilgili

araştırma yapmak, elde ettiği verileri önem sırasına göre düzenlemek ve kıyaslamak, nedenlerle sonuçlar arasında ilişki kurmaya çalışmak, bir görüşü veya bir tezi savunmak gibi görevler verilmektedir. Öğretmenin görevi ise yalnızca değerlendirmedir. Öğretmen ve öğrenci arasında yazma süreciyle ilişkili olarak herhangi bir iletişim yer almamaktadır. Öğretmen yalnızca öğretici görevini üstlenmektedir. Öğretmenin değerlendirme ölçütlerinin başında yazının dil bilgisi kurallarına uygunluğu gelmektedir. Bununla birlikte öğrencinin yazılı anlatımda kullandığı kelime hazinesinin yeterliği ve sunum özellikleri öğretmenin dikkat ettiği en önemli diğer hususlar olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda öğrencinin bilişsel, duyusal özellikleri, hazır bulunuşluluğu ya da gelişim özellikleri dikkate alınmamaktadır. Yazma sürecinde doğrusal modeller kullanılmakta ve yazma sonunda temel yeterlik olarak yazılı bir metin oluşturabilme ölçütü dikkate alınmaktadır. Yazılı metin oluşturma çalışma çalışmaları okulla sınırlı olmakla birlikte; sadece belli başlı metin türlerinde yazmak amaçlanmaktadır (Cheung, 1999; Oral, 2003, s.24; Poon, 2005, s.307; Tabak & Göçer, 2013; Temizkan & Yalçınkaya, 2013).

Diğer yaklaşım ise yazma sürecini temele alan ve çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu süreç merkezli yazma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım yapılandırmacılığı merkeze almakla birlikte bireyin yazılı metin oluşturma sürecinde sergilediği psikolojik, bilişsel, duyusal, sosyal ve psiko-motor edinimlerin ne zaman ve nasıl gerçekleştiğine odaklanmaktadır. Yazmaya engel olan faktörleri belirlemek ve ortadan kaldırmak için değişik stratejiler üretmeyi amaçlayan bu yaklaşımda ön hazırlık, taslak metin oluşturma, yazılanları kontrol etme ve düzeltme, yeniden oluşturma ve sürecin tamamını izleme gibi önemli adımlar yer almaktadır. Akran, rehber ya da öğretmen tarafından dönüt verilmesi ve öğrencinin kendi çalışmasını kontrol ederek gerekli gördüğü düzeltmeleri yapması önemli görülmektedir. Bu yaklaşımda kümeleme, akış grafikleri, beyin fırtınası, zihin haritası, kavram haritası ve çağrışım gibi yazma sürecini kolaylaştırabilecek bazı yöntemler kullanılmaktadır. Süreci merkeze alan yazma eğitimi yaklaşımında bireyin bilişsel süreçleri özellikle üst-biliş ve öz-düzenleme becerileri önemlidir. Çünkü yaklaşımın ifade edilen bir diğer amacı bireylere problem çözme, karar verme, öğrenmeyi öğrenme ve bağımsız düşünebilme becerilerini geliştirmektir (Badger & White, 2000; Pennington, Brock & Yue, 1996; Susar-Kırmızı, 2016, ss.171-172

Süreç yaklaşımında yazma etkinliklerinin amacı, yazmayı içselleştirmek, yazıdaki akıcılığı sağlamak ve yazma alışkanlığı kazandırmaktır. Bu sebeple yazı etkinlikleri ürün temelli yaklaşımda olduğu gibi sadece okul içerisiyle sınırlandırılmamakta; yazı etkinliklerinin okul dışında da devam ettirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğrencinin merkezde olması anlayışının bir getirisi olarak süreç temelli yazı eğitim yaklaşımında öğretmenin görevi model

olma, rehberlik ve destek olarak açıklanmakta; yazma etkinliklerine öğretmenin katılımı esas alınmaktadır. Bu bağlamda, ürün değerlendirme yerine sürecin bütününün değerlendirilmesi ve bireylerin yazılı anlatım gelişimlerinin irdelenmesi hedeflenmektedir. Yazma öncesi hazırlık evresi önemli görülmekte ve öğrencinin bireysel farklılıkları, bilişsel, sosyal, duyusal ve psikolojik özellikleri dikkate alınmaktadır. Bu yaklaşımda ürün temelli yaklaşımda olduğu gibi yazma konusu kısıtlaması ya da baskısı yer almamaktadır. Konu seçimi öğrencinin ilgi ve isteği göz önünde bulundurularak yapılmaktadır. Ayrıca farklı türlerde metin oluşturma çalışmaları yürütülmektedir (Badger & White, 2000; Cope & Calantzis, 1993, s.57; Göçer, 2016, ss.112-113; Susar-Kırmızı, 2016, ss.171-172).

Yazma eğitiminin temelleri kısmen okul öncesinde atılsa da bireylerin tüm yaşantıları boyunca yararlanacakları temel yazma becerileri ilkokulda kazanılmaktadır. Öğrencilerin gerçek anlamda yazma etkinlikleriyle karşılaştıkları ilkokul çağında uygun etkinliklere ve özellikle yazmaya yönelik olumlu duyusal özellikleri geliştirebilecek yazılı anlatım etkinliklerine yer verilmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının yazma programlarını, programda yer alan hedef kazanımları incelemesi ve bilmesi gerekmektedir. Bu sebeple çalışmada Türkiye'de yazma eğitimini şekillendiren programlara ve programların içeriğine yer verilmiştir.

İlkokul programlarında yazma.

Yazma eğitiminin temel amacı bireylere bağımsız olarak yazma alışkanlığı kazandırmak ve bireyin yazılı dili etkili bir biçimde kullanabilmesini sağlamaktır. Bu da şüphesiz planlı ve iyi tasarlanmış bir program dâhilinde yürütülecek eğitim ve öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. Türklerde yazının gelişimi eski çağlara dayansa da (Kafesoğlu,1996, s.321) kitlesel anlamda yazma eğitiminin örnekleri Osmanlı'nın son dönemi ve özellikle Cumhuriyet yıllarında görülmektedir. Osmanlı'da yazma eğitimi daha çok hat olarak algılanmış ve sanat çerçevesinde yürütülmüş; kısaca ihmal edilmiştir (Akman, 2015, s.153). Cumhuriyet dönemi ve sonrasındaki programlarda yazma eğitimine özellikle ilk okuma ve yazma kapsamında yer verilmiştir. İlk okuma ve yazma programları doğrudan bu çalışmayla ilişkili olmadığından bu çalışma kapsamında programlardaki yazma eğitimi yönüne vurgu yapılmıştır.

Eski programlarda yazma eğitimi.

Cumhuriyet henüz ilan edilmeden yazma eğitimi ilk okuma ve yazmayı da içerisinde bulunduran elifba dersleri kapsamında yürütülmeye başlanmış; tahrir ve imla derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. 1924 yılında yayınlanan programda ilk okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasına özellikle vurgu yapılmış ve

öğretim yöntemi olarak ses ya da kelime esaslı usullerden birinin tercih edileceği belirtilmiştir. 1924 programında birinci sınıfta ilk okuma ve yazma eğitiminin tamamlanması planlanmış ve bu eğitim tamamlandıktan sonra öğrencilere akıcı ve düzgün okumayı geliştirecek etkinliklerin yapılması tavsiye edilmiştir. Okuma etkinlikleriyle ilişkili olarak bazı yazma ve imla etkinliklerine de yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Birinci sınıftan itibaren yazma eğitimi için tahrir, yazı ve imla derslerine ayrı ayrı olmak üzere yer verilmiştir. İkinci sınıf düzeyinde haftalık iki saatlik bir yazma eğitimine; üç, dört ve beşinci sınıflarda ise haftada bir saatlik yazı dersine yer verilmiştir. İmla dersinin ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde iki saat; diğer sınıf düzeylerinde bir saat okutulması kararlaştırılmıştır. Tahrir dersinin ise ikinci sınıf düzeyinde bir saat; üç, dört ve beşinci sınıflarda ise haftada ikişer saat olduğu ifade edilmiştir (Maarif Vekâleti, 1340, s.6-10; Uçgun, 2015, s.2).

1924 programında yazı derslerinin nasıl yürütüleceği ya da içeriğiyle ilişkili olarak herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. İmla derslerinin işlenişiyle ilgili olarak özellikle dikte üzerinde durulmuş; yapılan dikte çalışmalarının çok uzun olmaması ve yeni kelimeler içermesi tavsiye edilmiştir. Bu çalışmanın içeriğiyle benzerlik gösteren yazma eğitimi dersi ise tahrir dersidir. Tahrir dersinin amacı öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile yapmış oldukları araştırma ve gözlem sonuçlarını dili etkili bir şekilde kullanarak yazıya aktarma olarak belirtilmiştir. Bu süreçte öğretmene düşen görevin öğrencilerin yazılı çalışmalarını düzenli olarak değerlendirmek, değerlendirmede imla, sunum ve fikirlerle ilişkili olarak öğrenciye gerekli dönüt ve düzeltmeleri vermek olduğu ifade edilmiştir.

1926 programı incelendiğinde programın mihver ders uygulamasını ön plana çıkardığı ve bu anlayıştan Türkçe öğretimi faaliyetlerinin de etkilendiği görülmektedir. Bu yansıma, yazma eğitiminde ilk okuma ve yazma, tahrir, yazı ve sarf derslerinin içerik ve amaç olarak farklı düşünülmemesi yönünde karşılık bulmuştur (Akman, 2015, s.150). Maarif Vekâletinin (1926, s.40) yayınlamış olduğu bildiride ilk defa yazma eğitimin amacına yer verilmiş ve bu amaç, bireylerin kendilerini yazılı anlatım açısından doğru ve etkili bir biçimde ifade edebilmek olarak belirtilmiştir. Programda ilk okuma ve yazma yöntemleri hakkında bilgi verilmiş ve istenmesi durumunda karma öğretim yönteminin kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Programda yazı dersi saatleri ikinci sınıfta üç saat olarak belirlenmiş ve her sınıf düzeyinde birer saat azalarak beşinci sınıflarda yazı dersinin bir saat okutulması gerektiği belirtilmiştir. İmla dersleri ise yazı dersinde olduğu gibi ikinci sınıfta haftalık üçer saat; üçüncü sınıf seviyesinde iki; dört ve beşinci sınıf seviyelerinde haftalık birer saat olarak yer alacağı ifade edilmiştir. Yazı ve imla dersleriyle ilişkili olarak 1924 programında yer alan usul ve esaslar tekrarlanmış; ortak bir imla kullanımı hususunda öğretmenler bilgilendirilmiştir

(Uçgun, 2015, s.2). Tahrir dersinin haftalık ders süresi ise iki saate çıkarılmış ve dersle ilgili olarak bazı ilke ve esaslara yer verilmiştir. Dersin temel amacının temiz, okunaklı ve düzgün bir şekilde yazma alışkanlığı kazandırmak olduğu belirtilmiş; yazı konularının seçiminde ulusal, milli unsurlara yer verilmesi, günlük hayat konularının öncelikli olması ve seçilen konuların öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenciyi sıkmayan bir yazma eğitimini modelleyen programda, yazma etkinliklerine kısa cümlelerle başlanması ve gerektiğinde akran destekli ya da işbirlikçi yazma çalışmalarına yer verilebileceği belirtilmiştir. İlgili programda vurgulanmış olmasına rağmen akran destekli yazmanın önemsenmemiş olması ise dikkat çekicidir. Ayrıca program, öğretmenlere öğrenci yazılarını kontrol etmelerini, gerekli dönüt ve düzeltmeleri yapmalarını ve sık yapılan hataları sınıfça tespit ederek öğrenci katılımıyla düzeltmelerini tavsiye etmiştir (Maarif Vekâleti, 1926, ss.38-39).

1926 programı yazma eğitiminin temel amacını ifade etmesi, kompozisyon dersine ayrıca önem vermesi, öğrenciyi kısmen merkeze alması, uygulama açısından ortak bir çerçeveyi tavsiye etmesi, öğrencinin yakın çevresinden, bildiklerinden, basit olandan yola çıkarak yazma konularının tespitini ve yazı eğitimini içermesi ve disiplinler arası bir yaklaşımı benimsemesi yönleriyle değerli görülmektedir. 1928 yılında yapılan harf inkılabından sonra 1930 yılında program yeniden tasarlanmış ve Latin harfleriyle okuma ve yazma eğitimine geçilmiştir. Yazının el yazısı olarak eğik ya da düz bir şekilde yazması kolay olan harflerden zor olan harflere doğru öğretileceği ifade edilmiştir. Yazma eğitimi ile doğrudan ilgili olarak programda bir değişiklik yapılmamış, tahrir, imla ve yazı derslerinin devam edeceği belirtilmiştir. Ayrıca ortak bir imla öğretimi için yeni bir tebliğ yayınlanmıştır. Bunlarla birlikte yazı yazma esnasında kâğıdın tutuş açısı, oturma şekli, disiplin kurallarına aykırı hareketlere göz yumulmaması gibi bazı hususlarda öğretmenlere tavsiyede bulunulmuştur (Maarif Vekâleti, 1930, ss.41-46).

1936 yılında program yeniden düzenlenmiş ve çözümleme yöntemiyle ilk okuma ve yazma eğitimi anlayışına geçilmiştir. Yazma eğitiminin temel amacının öğrencilere kolay, seri ve okunaklı olan güzel bir yazma becerisi kazandırmak olduğu ifade edilmiştir. Önceki programda olduğu gibi önce büyük harflerin yazımının öğretileceği ve ilk aşamada yazının dik yazdırılması gerektiği, ilerleyen zamanlarda öğrencinin yetenekleri doğrultusunda yazının eğik de yazdırılabileceği belirtilmiştir (MEB, 1936, s.40).

1936 programı yazma etkinliklerine iki farklı aşamada yer vermesi açısından önemli görülmektedir. Program öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmek için öncelikle bir alıştırma evresi içermektedir. Öğretmenlere bir hikâyeyi, masalı, fıkrayı, tekerlemeyi, haberi ya

da benzer bir metni birkaç cümleyle ifade ettirmesi, başlığı verilmeyen bir metne başlık buldurması, eksik bırakılan bir metni tamamlaması gibi basit ama aynı zamanda hayal gücü kullanımına sevk eden çalışmaları yaptırmaları tavsiye edilmiştir. İkinci aşamada ise öğrencilerin bir görselden hareketle metin oluşturabilmesi, dilekçe, beyan, mektup, senet, diyalog yazması ve kısa hikâyeler yazabilmesi beklenmektedir. İmla dersinin amacı öğrencilere anadillerindeki kelimeleri doğru bir şekilde yazabilme becerisi kazandırmak olarak ifade edilmiştir (MEB, 1936, ss.72-74).

1948 programı özellikle yazma eğitimi açısından önceki programlara göre daha detaylı ve açıklayıcıdır. Yazma eğitimi hedef ve davranışları, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı olmak koşuluyla belirtilmiştir. Yazma alıştırmalarına önem veren programda, alıştırma faaliyetlerinin öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilecek konulardan seçilmesi tavsiye edilmiştir. Bu bağlamda programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı düşünülebilir. Programda ilk okuma ve yazma çalışmalarına ayrıca yer verilmiş, öğretimin cümle yöntemine göre yapılacağı ve fişlerin kullanılabileceği ifade edilmiştir. Program incelendiğinde konuşma ve yazma ile ilişkili olarak benzer yönlerin vurgulandığı, dil becerilerinin birbirinin tamamlayıcısı olması özelliğinden hareketle öğrencilerin okuma çalışmalarına yönlendirilmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Programda yazma sürecinin nasıl işleyeceğine, ne tür yazma konularının kullanılabileceğine yönelik açıklamalara da yer verilmiştir. Öğretmenlere öğrenci yazılarını değerlendirirken dili kullanma yeteneği, fikirler ve fikirlerin uyumu, düşünme becerilerinin kullanımı, samimi bir üslup ve sade bir dil kullanımı ile yazım kurallarına uygunluk ölçütlerini göz önünde bulundurmaları tavsiye edilmiştir.

1948 programında, akran desteğiyle doğrudan ilişkili olmasa da, bazı açıklamalar yer almaktadır. Örneğin öğrenci yazılarının düzeltilmesi ile ilişkili olarak öğrencilerin sıra arkadaşıyla ya da herhangi bir sınıf arkadaşıyla kâğıtlarını değiştirip karşılıklı düzeltmeler yapabilecekleri belirtilmiştir. Bu durum akran desteğinden ziyade akran dönütü olarak adlandırılabilir. Nitekim akran desteği yazmanın tüm aşamalarında gerçekleşen ve yoğun bir iletişim gerektiren süreç olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci yazılarının düzeltilmesi ile ilişkili olarak ayrıca küme arkadaşlarından yardım alma ya da sınıfça düzeltilmelerin yapılması önerilmiştir. Öğretmene, sürekli yapılan hataları bir sonraki dersin konusu olarak seçmesi ve ilgili metinleri sınıfça inceleyerek benzer hataların yapılma olasılığını azaltması da tavsiye edilmiştir. İmla öğretimiyle ilişkili olarak yazım kılavuzunun dikkate alınması gerektiği, serbest yazı çalışmalarının imla öğretimi ve değerlendirilmesi açısından daha uygun olduğu ifade edilmiştir (Uçgun, 2015, s.5).

1968'de ilkokul programı yeniden düzenlenmiştir. Programda ilk okuma ve yazma eğitiminin cümle esaslı yapılacağı belirtilmiş ve yazı öğretiminde büyük-küçük harflerin aynı anda öğretileceği açıklanmıştır. Programda ilk okuma ve yazma öğretimine büyük yer ayrılmış, fiş sistemine uygun olarak cümle ve metin örneklerine yer verilmiştir. İmla öğretimi ile ilgili olarak dil bilgisi konularını içeren bir bölüme yer verilmiş ve bu yolla öğrencilerin kelimeleri doğru yazmaları ve düzenli cümleler kurabilmeleri hedeflenmiştir. Yazma ve konuşma eğitimiyle ilgili olarak 1948 programına bağlı kalınmış ancak 1968 programında daha fazla detaya ve açıklamaya yer verilerek program zenginleştirilmiştir. 1968 programında imla eğitimi bir önceki programa benzer olmakla birlikte imla kurallarında ölçüt olarak yazım kılavuzunun, Türkçe sözlüğün ve bakanlık tarafından kabul gören diğer sözlüklerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1968, ss.116-129).

1968 programında yazma için ayrı bir başlık açılmış ve güzel, hızlı, okunaklı bir yazıya sahip; düzenli ve temiz olmaya alışkın öğrencilerin yetiştirilmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerde sanata karşı ilgi duyma, kendi hatalarını ve arkadaşlarının yazım hatalarını bularak düzeltme davranışlarının kazandırılması amaçlanmıştır. Programda yazı yazarken öğrencilerin nasıl oturması gerektiği, kalemin nasıl tutulacağı gibi hususlara değinilmiş; yazma eli tercihine saygı duyulması gerektiği belirtilmiştir. Yazma eğitiminde kullanılacak yöntemleri ve esasları belirten programda, öğrencilerin yazma hızına da dikkat çekilmiş; dakikada yazılması hedeflenen hece sayıları her sınıf düzeyi için ayrı ayrı belirtilmiştir. Bunlarla birlikte yazı çalışmalarında kullanılabilecek araç-gereçler tanıtılmış ve yazı örnekleriyle açıklamalarına yer verilmiştir (MEB, 1968, ss.143-148).

1981 yılında 1968 programı yenilenmiş; ilk okuma ve yazmada cümle yöntemiyle öğretime devam edileceği belirtilmiştir. Programda yazmayla ilişkili olarak yeni başlıklar açılmıştır. Yazma bölümü 1968 programıyla benzer bir içeriğe sahiptir. Yazma ile ilgili amaç, önem, dersin nasıl işleneceği ve dikkat edilmesi gereken hususlar neredeyse aynıdır. Programda yer alan ilklerden biri yazmaya hazırlık bölümüdür. Bu bölüm altında okuma ve yazmaya yeni başlayacak olan öğrencilerin gerekli ön yaşantılara ve hazır bulunuşluğa sahip olmama durumları göz önünde bulundurulmuş ve bu öğrencilerle hazırlık çalışmaları yürütülmesi tavsiye edilmiştir. Bu çalışmalar yazma ile ilgili olarak araç-gereçlerin tanıtılması ve kullanımı, oturma pozisyonunun ayarlanması, kâğıdı ve kalemi tutma şeklinin öğretilmesi, karalama ve çizgi çalışmalarının yaptırılmasını kapsamaktadır (Akman, 2015, s.152; MEB, 1988, s.209).

1981 programında ifade edici dil becerileri olan yazma ve konuşma becerileri anlatım başlığı altında birleştirilmiş; her iki dil becerisine yönelik hedef davranışlar ifade edilmiştir. Programda dikkat çeken bir diğer husus yöntem kısmıdır. Yöntem kısmında öğretmenlere

gerekli açıklamalar yapılmış ve uygulanabilecek öğretim yöntemleri ve etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Bu programda da bir önceki programda olduğu gibi gerekli düzeltmelerin öğrenci, öğretmen-öğrenci, küme ya da sınıf içerisinde yapılabileceği vurgulanmıştır. Önceki programlarda yer almayan bir diğer bölüm ise ölçme ve değerlendirme bölümüdür. Bu bölümde yazma değerlendirme çalışmalarının bir sınav mahiyetinde değil de gözlem esasıyla yapılması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1988, s.259-269; Uçgun, 205, s.78).

1997 yılında 1981 programı güncellenerek programa bazı eklemeler yapılmıştır. İlgili düzenleme ile Türkçe dersine ait haftalık ders saatlerinden birinin yazma eğitimine ayrıldığı belirtilmiştir. Programda yazmanın önemine ve işlevlerine yer verilmiş; her sınıf düzeyine ait kazanımlar ve bu kazanımların ders saatlerine göre dağılımları tablo ile gösterilmiştir. Programda yazma eğitiminin amaçları uygun pozisyonda oturabilme, kâğıdı ve kalemi düzgün tutabilme, yazma ile ilgili araç-gereçleri tanıma ve etkili kullanabilme, özgün bir imzaya sahip olabilme, düzenli, okunaklı ve hızlı yazabilme, yazım kurallarına uyma ve noktalamayı etkili kullanabilme, dekoratif yazabilme, matematik ile ilgili işaret ve kullanımları kurallara uygun yazabilme olarak belirtilmiştir. Ayrıca programda sanata karşı duyarlılık ve eleştiriye açık olma gibi duyusal özellikleri içeren amaçlar da yer almaktadır (MEB, 1997, ss.658-666). Güneş (2016, s.78) 1924 ve 1936 yılları içerisinde ve arasında oluşturulan programların Türkçe öğretimine daha fazla önem verdiğini belirtmektedir. 1948'den 2005'e kadar olan programlarda ise davranışçı dil öğretimi yaklaşımlarının temele alındığını ve programların içerik yönüyle benzer olduğunu ifade etmektedir. Güneş, 1981 programı da dâhil olmak üzere uygulamada kalan bu programların çağdaş yöntemlerden uzak olduğunu ve yazma eğitimi açısından Türkiye'yi ileriye taşıyamadığını PISA sınavlarındaki başarıyı gerekçe göstererek eleştirmiştir.

2005 yılında gerek ilk okuma ve yazma öğretimi gerekse Türkçe ders programının içeriği hususlarında büyük değişiklikler yapılmıştır. Güneş'in (2016, s.78) de ifade ettiği gibi yeni programda eğitimdeki güncel gelişmeler ve yaklaşımların etkili olduğu görülmektedir. Dünyanın neredeyse her yerinde kabul gören yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenciyi merkeze alan, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim anlayışı programın temeline alınmıştır. Ayrıca programın beyin temelli öğrenme ve çoklu zekâ gibi çağdaş yaklaşım ve modellerden etkilendiği görülmektedir. Programla birlikte ilk okuma ve yazmada ses temelli cümle yönteminin esas alınacağı ve ilk yazı öğretiminin bitişik eğik yazı ile yürütüleceği belirtilmiştir (MEB, 2005, ss.235-236). Bitişik eğik el yazısının dikkati geliştirme, akıcılığı sağlama, okuma ve yazma sürecini kolaylaştırma, yazı yönünü destekleme, harflerin yazılış yönünü öğretme, kelime tanımaya fırsat verme, daha hızlı yazılabilme, estetik görünme, motor gelişime daha uygun olma (Susar-Kırmızı, 2016, s.86) gibi özellikleri bu değişikliğe gerekçe olarak

gösterilmiştir. Programda ilk yazma eğitimiyle ilişkili olarak yazmaya hazırlık bölümüne yer ayrılmış ve bu bölümde yazmayı kolaylaştırıcı el hareketlerine, boyama çalışmalarına, doğru kalem tutma şekline ve çizgi çalışmalarına yer verilmiştir (MEB, 2004, s.232). Bitişik eğik el yazısı uygulamasına geçişin olumlu ve olumsuz yönleri ilgili alanyazın tarafından hala tartışılıyor olmakla birlikte; bu çalışma kapsamında tartışmalara yer verilmemiştir.

2005 programında yazma, düşünce, istek, duygu ve tasarıların yazı aracılığıyla ifade edilmesi olarak tanımlanmıştır. Yazma becerisinin uygulama ile geliştirilebileceği ve yazmanın diğer öğrenme alanlarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Yazma ile birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini hedefleyen programda yazma öncesi bilişsel hazırlık aşamasına özellikle değinilmiş; bu aşamalar yazmayla ilişkili olarak amacın belirlenmesi, amaç doğrultusunda uygun yazma yönteminin seçilmesi, konunun sınırlandırılması, dikkat ve yazma kurallarına uygun olarak metin oluşturulması olarak ifade edilmiştir. Yazmayla ilgili olarak kazanımlar, kuralları uygulama, yazılı olarak kendini ifade etme, belirlenen türe, yönteme ve tekniklere uygun yazma olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Yazma öğrenme alanıyla ilişkili bu kazanımlar her sınıf düzeyine göre ayrı ayrı belirtilmiş ve gerekli açıklamalara yer verilmiştir. Kazanımlara yönelik olarak etkinlik örneklerine de yer verilen programda, sorgulayıcı, ikna edici, hikâye edici, betimleyici, not alarak, karşılaştırmalı ve işbirliğine dayalı yazma türlerine yer verilmiş ve bu türlerin tanım ve açıklamaları yapılmıştır. Ölçme-değerlendirme kısmında gerek ilk okuma ve yazma gerekse yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesine yönelik formlara yer verilmiştir (MEB, 2004, ss.22-23).

2015 programı incelendiğinde ilk dikkat çeken değişimin öğrenme alanlarında meydana geldiği görülmektedir. Programda öğrenme alanları okuma, yazma ve sözlü iletişim olmak üçe indirilmiş; sözlü iletişim öğrenme alanı altında dinleme ve konuşma becerilerine yer verilmiştir. Programda yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, dili etkili kullanma, karar verme, problem çözme gibi temel becerilerin yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ve zihinsel becerilerin gelişimi ön planda tutulmuştur. Tematik yaklaşımın esas alındığı programda ilk okuma ve yazmanın ses temelli cümle yöntemiyle yapılacağı belirtilmiş ve ses gruplarında değişikliğe gidilmiştir. Programda yazı çalışmalarının tüm sınıf seviyelerinde bitişik eğik el yazısı ile yapılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2015, s.4).

Programda yazma eğitiminin amacı öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, tasarımlarını, izlenimlerini, tezlerini, görüşlerini ve hayallerini kurallara uygun bir biçimde anlatabilmeleri, bunu alışkanlık haline getirmeleri ve mevcut becerilerini geliştirmeleri olarak ifade edilmiştir. Yazmanın emek ve zaman isteyen bir beceri olduğu vurgulanmış ve bu becerinin kazanılmasının yalnızca uygulamayla mümkün olduğu ifade edilmiştir. Önceki

programda olduğu gibi 2015 programında da dil becerilerinin birlikte gelişebileceği yaklaşımından hareketle etkili bir yazma becerisi için tüm dil beceri alanlarında paralel bir gelişimin hedeflendiği belirtilmiştir. Ulaşılmak istenen nihai amacın şiir, hikâye ya da roman türünde özgün eser verebilmek olduğu programda, yazmanın eğlenceli bir hale getirilerek alışkanlığa dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Programda planlı bir biçimde farklı türlerde metin yazabilme, yazma ile ilgili kuralları bilme ve uygulama, öz-değerlendirme yapma, noktalama ve yazım kurallarını uygulayabilme ve yazma alışkanlığı kazanma gibi amaçlara yönelik kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2015, s.7).

Yazma modellerinden süreç esaslı modelin temele alındığı 2015 programında, yazmanın bir süreç olduğu ve birbiriyle ilişkili çok sayıda becerinin aynı anda ya da ardışık olarak kullanılmasını gerektirdiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda uygulayıcılardan acele etmemeleri, süreç esaslı yazma hususunda öğrencilere bilgi ve deneyim kazandırmaları tavsiye edilmiştir. Öz-değerlendirme ve öz-izlemenin özellikle üzerinde durulmuş; nitelikli bir yazılı ürün için öğrencinin kendi yazısını değerlendirmesi, eksiklerini tespit etmesi ve gidermesinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca diğer programlarda olduğu gibi 2015 programında da kazanımlara ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir (MEB, 2015, s.7).

Susar-Kırmızı (2016, s.192) 2015 programının bir önceki programa göre daha sade ve az detaylı olduğunu belirtmektedir. Nitekim 2005 programı gerek kazanımlar gerek açıklamalar gerekse öğrenme etkinlikleri açısından daha detaylıdır. 2015 programında yazma kazanımları azaltılmış; yazma sürecine ayrıntılı bir biçimde yer verilmemiştir. Ayrıca programda dil bilgisine yönelik kazanımların da artırıldığı gözlenmektedir. Farklı teknik, tür ve yöntemde yazma ile ilgili bir kazanım yer almamakta; yalnızca hikâye edici ve bilgilendirici metin yazmaya yönelik kazanımlara rastlanmaktadır. Bu durum bazı araştırmacılar tarafından olumsuz olarak görülse de ilkokul öğrencilerinin yazma eğitiminde, sadeliğin ön planda tutulması, yazma becerisinin kazandırılmasıyla birlikte yazmaya yönelik olumlu duyusal özelliklerin de geliştirilmesi açısından programın kazanım sayılarının azaltılmasının ve metin türlerinin sınırlandırılmasının olumlu bir etki oluşturacağı düşünülmektedir (Susar-Kırmızı, 2016, s.192).

Güncel programda (2018) yazma eğitimi.

2018 yılında bireysel ve toplumsal ihtiyaçların değişmesi, bilgi ve teknoloji alanlarında yaşanan gelişmelerin takibi, öğrenme ve öğretme teori, kuram ve yaklaşımlarında meydana gelen değişikliklerin öğrencilere yüklenen misyonu değiştirmesi gerekçe gösterilerek yeni bir program yayınlanmıştır. Sarmal yaklaşımın temel alındığı programda, beceri ve değer kazandırmanın, bireysel farklılıkları dikkate almanın önemli görüldüğü ifade edilmektedir.

Hazırlanan programda her sınıf düzeyi için kazanımlara ve açıklamalarına yer verilmiştir. Programın kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi hedefleyen, meta-bilişsel beceri ve edimlerin kullanımına sevk eden, önceki öğrenmeleri temel alan, disiplinler arası ve günlük hayatla ilişkili bir yapıda olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018, s.3). Ayrıca programda tematik yaklaşımın da dikkate alındığı erdemler, milli kültür, milli mücadele ve Atatürk temaları her sınıf düzeyinde zorunlu olmakla birlikte toplamda sekiz farklı temanın seçmeli olarak işlenebileceği ifade edilmiştir (MEB, 2018, s.16).

Programda değerlere ayrı bir önem ve yer verilmiş; kazandırılması ya da farkındalık oluşturması hedeflenen değerler: vatanseverlik, adalet, yardımseverlik, sabır, dostluk, sevgi, saygı, dürüstlük, sorumluluk ve öz denetim olarak belirtilmiştir. 2018 Türkçe öğretimi programında, yetkinlikler başlığına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Yetkinlikler belirlenirken Türkiye Yeterlikler Çerçevesi referans alınmış; gerek ulusal gerek uluslararası standartlarda bireysel, akademik, sosyal hayatta ve iş yaşantılarında bireylerin ihtiyaç duyacakları yeterlilikler dikkate alınmıştır. Anadilde ve yabancı dilde iletişim yetkinliği, teknoloji/bilim yetkinliği ve matematiği kullanabilme yetkinliği, iletişim ve dijital teknolojileri kullanma yetkinliği, sosyal yetkinlikler ve vatandaşlık, öğrenmeyi öğrenme, girişimci olma ve inisiyatif alma ile kültürel farkındalıklara yönelik yetkinlikler programın üzerine kurulu olduğu temel yeterliliklerdir (MEB, 2018, ss.4-5).

Programda bireysel gelişim özelliklerinin dikkate alındığı, çok yönlü bir gelişime önem verildiği, bireysel farklılıkların önemsendiği, gelişimin karakteristik özelliklerinin hesaba katıldığı, gelişimde bütünlük ilkesinin benimsendiği ve bireylerin farklı gelişim hızlarının dikkate alındığı vurgulanmaktadır. Programın, önceki öğretim programlarını, akademik çalışmaları, yönetici ve öğretmen görüşlerini, zümre ve şube öğretmenler toplantılarının kararlarını, eğitim fakülteleri raporlarını dikkate alarak hazırlandığı ve bu bağlamda güncellenebilir olduğu belirtilmektedir (MEB, 2018, s.7).

Programda dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dört dil becerisine yönelik kazanımlara yer verilmekte ve bu dört becerinin geliştirilmesinde öğrenme-öğretme kuram, yaklaşım ve modellerinin karma olarak kullanılabileceği ifade edilmektedir. Model ve yaklaşımların seçiminde öğrencilerin gelişim özelliklerinin, hazır bulunuşluk düzeylerinin, duyusal özelliklerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Aktif katılımın ve özel eğitimin önemle vurgulandığı programda, bilgi ve iletişim teknoloji/cihazları ile dijital kaynakların kullanımı tavsiye edilmektedir (MEB, 2018, s.8).

İlk okuma ve yazma öğretiminin ses esaslı yöntemle yürütüleceği; yazma eğitiminin dik temel harflerle veya bitişik eğik harflerle yapılabileceği belirtilmektedir. Tanımlanan ilk okuma

ve yazma öğretimi modelinde hazırlık, okuma ve yazmaya başlama, ilerleme ve bağımsız okuma ve yazma evrelerinin yer aldığı görülmektedir. Harf grupları bir önceki programdan farklı olarak yeniden düzenlenmiş ve bu düzenlemeye gerekçe olarak kelime ve hece üretimi açısından sağlanan kolaylıklar gösterilmiştir (MEB, 2018, ss.10-14). Programda birinci sınıf düzeyinde ilk okuma ve yazma öğretiminin tamamlanması; ikinci sınıf düzeyinde okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesi; üç ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrencilere kendilerine özgü bir yazma alışkanlığı kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018, s.15).

Bu çalışmanın içeriğini ilgilendiren bağımsız yazma çalışmaları için ise programda ayrı bir başlık oluşturulduğu görülmektedir. Programa göre yazı çalışmaları ile öğrencilerin temiz, okunaklı ve düzgün yazılar yazabilmesi, harflere ait ilave ve asli unsurları bilmesi, yazım kurallarını uygulayabilmesi, kendisine özgü olarak yazma alışkanlığı kazanması ve bu alışkanlıklarını geliştirmesi amaçlanmaktadır. Programda yazı çalışmalarının tekrar eden sözcük gruplarıyla başlatılması, gerektiğinde harflerin yazım yönü, şekli ve özellikleri hakkında öğrencilere bilgi verilmesi, yakın çevreden ve bilinenlerden yola çıkarak kelime yazımları yapılması, ilerleyen aşamalarda sayışma, ninni, atasözü, şiir ve tekerleme yazdırılması, kısa cümlelerden yola çıkarak dil bilgisi kurallarının uygulamayla birlikte öğretilmesi tavsiye edilmektedir. Öğrencilerin yazma ile ilgili duyusal özelliklerinin de hesaba katıldığı 2018 programında, süsleme, şekil ve resimler aracılığıyla yazma sürecinin eğlenceli hale getirilerek sevdirilebileceğine de vurgu yapılmaktadır. Programda, yazıda karakter gelişimine de değinilmekte; öğrencilerin kendilerine özgü bir stilde yazmaları için teşvik edilmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Nihai amacın tertip ve düzen alışkanlığı kazandırma olarak ifade edildiği 2018 yazma programında, metnin sunumu hususunda metnin kâğıt üzerinde kapladığı alan, satır çizgisine yazabilme, görsel kullanımı, kenarlık ve süsleme yapma, kelimeler arsında uygun boşluğu bırakma gibi özelliklere de dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018, s.15).

2018 Türkçe programında kazanımlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı olacak şekilde düzenlenmiştir. Her sınıf düzeyi için büyük harfleri ve noktalama işaretlerini doğru kullanma, anlamlı ve kurallı cümleler yazma; harfler, sözcükler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakma, yazılanları gözden geçirme ve paylaşma, serbest yazma ve yazma esnasında stratejiler kullanma kazanımlarının ortak olduğu; ancak kazanım açıklamalarında küçük değişiklikler ve eklemelerin olduğu görülmektedir. Ortak kazanımların dışında birinci sınıflar için boyama ve çizgi çalışmaları yapma; harf, rakam, hece, kelime ve basit cümleler yazma; görselden hareketle yazma ve yazısını desteklemek amacıyla görsel kullanma kazanımlarına yer verilmiştir. İkinci sınıf düzeyinde şiir, günlük, tebrik kartı, kısa metin ve yönerge yazma; form doldurma, başlık

belirleme ve soru ekini doğru yazma ile ilgili kazanımların yer aldığı görülebilir. Üçüncü sınıfta ikinci sınıf kazanımlarından farklı olarak hikâye edici metin yazma, sesteş kelimeleri anlamlarını dikkate alarak uygun bir şekilde kullanma, yabancı dilden Türkçe 'ye giren ve henüz yaygın olarak kullanılmayan kelimeler yerine Türkçe kelimeler kullanma, harflerin yapısal özelliklerine dikkat ederek kelime, cümle ve metin yazma kazanımlarına yer verilmiştir. Üçüncü sınıf kazanımlarından farklı olarak dördüncü sınıf kazanımları arasında bilgilendirici metin yazma, hayal gücüne dayalı metin oluşturma, görselleri ilişkilendirerek metin yazma, imza atma, kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazma, bağlaçları doğru kullanma, pekiştirmeli sözcükleri doğru yazma ile ilişkili kazanımlara yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018, ss.21-35).

Programda ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak sürekliliğin esas olduğu; performans (sonuç) ve süreç temelli bir yaklaşımın benimsendiği belirtilmektedir. Ölçeklerin, rubriklerin ve kontrol listelerinin ölçme değerlendirmede kullanılması tavsiye edilmekte; öğrenmenin yalnızca bilişsel boyutunun değil, duyusal, sosyal ve psiko-motor yönlerinin de dikkate alınması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Öğrencilere eksik ya da yanlış öğrenmeleri ile ilgili olarak gereken dönüt ve düzeltmelerin anında ve düzenli olarak verilmesi gerektiği belirtilmekte; öğrencilerin özellikle öz-değerlendirme yapmaya yönlendirilmeleri gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2018, s.9).

2018 programı incelendiğinde, programın dil bilgisi kazanımlarına yönelik eleştirileri göz önünde bulundurularak hazırlandığı söylenebilir. Nitekim daha önceden hazırlanmış olan bazı programlarda dil bilgisi kazanımlarına hiç yer verilmezken bazı programlarda aşırı ayrıntıya girilmesi eleştiri konusu olmuştur. Bu bağlamda 2018'de hazırlanan programın dil bilgisi kazanımlarına orantılı ve çok ayrıntıya girmeden yer vererek beklentileri karşıladığı söylenebilir. Kazanım sayıları açısından da programın uygun olduğu ifade edilebilir. Sarmal yaklaşıma göre düzenlenmiş kazanım sayılarının her sınıf düzeyinde birbirine yakın olduğu; bir üst sınıf düzeyindeki kazanımın bir önceki kazanımı kapsadığı ve konu alanını genişleterek bir sonraki yıla devrettiği görülebilir. Programda sunum boyutunun dikkate alınmış olması da programın olumlu yönlerindendir. İlkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında süsleme, kenarlık vb. görsellerle destekli metin oluşturmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik duyusal özelliklerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Yeni programın çağdaş yaklaşımları ve gelişim psikolojisini temel alması, değerler eğitimini önemsemesi, dijital öğrenme ortamlarına ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik ayrıntılar içermesi, yeterlilikler çerçevesini göz önünde bulundurması yönleriyle etkili olduğu ifade edilebilir. Programın esnek bir yaklaşımı benimsemesi ve program hazırlama sürecinde

uygulayıcıların, yöneticilerin, kurul ve zümre toplantıları raporları ile akademik çalışmaların referans alınması ise programın daha sağlam temeller üzerinde ve günlük yaşamla ilişkili bir içeriğe sahip olduğunu gösterir niteliktedir. Programın, yazı öğretiminde uygulayıcılara esneklik sağladığı söylenebilir. Nitekim bitişik eğik el yazısı ya da dik temel harflerin kullanımı hususu, uygulayıcıların isteğine bırakılmıştır.

Sosyal ve sosyokültürel öğrenme kuramları.

Bu araştırmanın temelini sosyal öğrenme kuramı ve sosyal-bilişsel öğrenme ilkeleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda Bandura ve Vygotsky'nin öğrenme kuramlarına yönelik bazı ilke ve kavramlara kısaca değinilmesinin çalışmanın daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal öğrenme kuramı: Albert Bandura.

Sosyal öğrenme kuramı temelini davranışçı öğrenme kuramlarından alsa da; davranışçı öğrenme kuramlarına davranış-düşünce ilişkisi açısından eleştiriler getirmiş; içsel süreçlerin öğrenmede etkili olduğunu ileri sürmüştür. Bandura, başkalarına ait davranışların taklit edilmesi yoluyla model alma; başkalarına ait hata veya başarılardan öğrenme yoluyla dolaylı yaşantıların herhangi bir davranışın sonucu üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Doğrudan yaşantılar yerine gözlem yoluyla da insanların öğrenme gerçekleştirebileceğini ifade eden Bandura, gözlem yoluyla öğrenmenin dört aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir (Bandura, 1993; Slavin, 2014/2015, s.133; Woolfolk-Hoy, 2010/2015, s.702).

Gözlem yoluyla öğrenmede ilk aşama dikkat aşamasıdır. Birey, model olarak belirlediği kişinin davranışlarını dikkatle takip eder. İlginç ve motive edici unsurlar bir kişinin model alınmasında belirleyici niteliklerdir. İkinci aşama da hatırlamadır. Modelin verdiği tepki ya da yaşantısı birey tarafından gözlendiğinden, birey modelin verdiği tepkinin aynısını ya da benzerini kodlayabilir. Bu aşama, davranış ya da öğrenmenin zihinsel olarak yerleştirilmesiyle ilgilidir. Hatırlama aşamasını uygulama adımı izlemektedir. Bu aşamada birey gözlem yoluyla edindiği ilgili davranışı sergiler ve modelin davranışıyla kendi davranışını karşılaştırır. Son aşama ise güdülenme aşamasıdır. Gözlem yoluyla öğrenilen davranışların en belirleyici özelliklerinden birisi de modelin davranışı sergiledikten sonra aldığı pekiştireçlerdir. Birey benzer pekiştireçleri almak için aynı davranışı sergileme eğilimindedir (Bandura, 1977; Slavin, 2014/2015, s.133).

Slavin (2014/2015, s.133) her ne kadar modelin davranışının aynısını sergileyen birey, pekiştirileceği beklentisiyle motive olsa da başkalarının ödül alan ya da cezalandırılan davranışlarının da öğrenildiğini ifade etmektedir. Bu durumda dolaylı ödül ve dolaylı ceza

kavramlarının irdelenmesi gerekmektedir. Bandura'ya göre sosyal kabul alan, pekiştirilen ya da ödüllendirilen davranışlar izleyicileri tarafından içselleştirilebilmektedir. Aynı şekilde cezalandırılan davranışların da izleyiciler tarafından gösterilme eğiliminin azaldığını Bandura yapmış olduğu deneyle ortaya koymuştur. Modelin şiddet yanlısı olduğu ve cezalandırıldığı filmi izleyen katılımcıların oyunlarında daha az şiddet eğilimi sergilediklerini ortaya koyan deneyin sonucu, taklit yoluyla öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca duyusal alana ilişkin öğrenmelerin de sosyal öğrenme yoluyla kazanıldığına ilişkin kanıtlara rastlamak mümkündür.

Bireyin sosyal öğrenmesine ve performansına etki eden üç faktör bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireyin gelişim seviyesidir. Bireyin özellikle bilişsel gelişim basamağı yaptığı gözlemlerdeki davranışı ve gerekçelerini anlamak için yeterli olmalıdır. Ayrıca bireyin dikkatini verebilmesi ve yoğunlaşabilme becerileri de gelişimsel özellikleriyle ilgili faktörlerdir. İkinci faktör modelin saygınlığı ile ilişkilidir. Modelin tanınıyor olması ve sosyal statüsünün yüksek olması bireyler için önemlidir. Sosyal öğrenme ile davranış kazanacak bireyler saygın ve tanınmış kişileri model alma eğilimindedirler ve daha güvenilir modellerin öğrenme üzerinde oluşturdukları etkinin daha güçlü olduğu düşünülmektedir. Üçüncü önemli faktör ise bireyin modelin standartlarına yakın gerçekleştirilebilir amaç oluşturabilme düzeyidir. Kolay ve kısa zamanda ulaşılabilen amaçların bireyi güdülediği ve teşvik ettiği ifade edilmektedir (Schunk, 1987; Usher & Pajares, 2006).

Sosyal öğrenme kuramıyla ilişkili olarak vurgulanması gereken diğer kavramlar öz-yeterlik ve öz-düzenlemedir. Öz-düzenlemeye ilerleyen aşamalarda ayrı bir başlık altında yer verileceğinden bu kısımda öz-yeterlik kavramı üzerinde durulmuştur. Öz-yeterlik bir kişinin herhangi bir alandaki görevi başarabileceğine ya da başaramayacağına yönelik sahip olduğu değer yargılardır. Gözlemleyen bireyin öz-yeterlik algısı ne derece yüksek ise modelden bir şeyler öğrenme olasılığı o kadar yüksektir (Bandura, 1997). Yüksek öz-yeterlik seviyesinin performansı pozitif yönde; düşük öz-yeterlik seviyesinin ise performansı negatif yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca öz-yeterliğin ilk deneyimde başarısızlıkla sonuçlanan veya zor kabul edilebilecek görevlerde bireyin ısrarcı olmasına olanak sağlayacağı ifade edilmektedir (Bandura, 1994, s.71; Bandura, 1997; Bruning, Schraw & Norby, 2011/2014, s.109; Pajares, 2003; Woolfolk-Hoy, 2010/2015, s.702).

Öz-yeterliği değerlendirirken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bu hususlardan ilki yapılması tasarlanan veya yapılan işin güçlük derecesi ile ilgilidir. Görevin kolay ya da zor olması bireyin öz-yeterlik düzeyinde etkilidir. İkinci husus herhangi bir alandaki öz-yeterliğin diğer tüm alanlardaki öz-yeterlikle ilişkili olmama durumuyla ilgilidir. Birey bir

öğrenme alanında yüksek öz-yeterlik gösterirken diğer bir öğrenme alanında düşük öz-yeterlik sergileyebilir. Ancak bazı alanlardaki öz-yeterlik seviyeleri birbiriyle ilişkili olabilir veya bazı bireyler tüm öğrenme alanlarında yüksek ya da düşük öz-yeterlik sergileyebilirler. Son husus ise bireylerin göstermiş oldukları öz-yeterlik kararlarının devamı ve gücüdür. Benzer sonuçlar bireylerde farklı öz-yeterlik kararlarına sebep olabilir. Kimi bireyler zorluklar karşısında dayanamayıp yılgınlık gösterirken; kimi bireyler aynı zorluk karşısında direnebilir (Bandura, 1997; Bruning *vd.*, 2014, ss.109-110).

Sosyokültürel kuram: Lev Semionovich Vygotsky.

Sosyokültürel kuram, birey ile kendisinden daha bilgili başka kişi/ler arasında meydana gelen etkileşimlerin, bireyin bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Vygotsky'nin kuramı kendisi hayattayken yeteri kadar itibar görmese de günümüzde gelişim ve öğrenme psikologlarının büyük çoğunluğu, bireyin içinde yaşadığı kültürün ve etkileşime girdiği kişilerin, bilişsel gelişimin şekillenmesinde önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir. Bakerman, Adamson, Koner ve Barr (1990) özellikle bazı toplumlarda çocukların, kendilerine herhangi bir eğitim ya da talimat verilmeden yetişkinlerin yapmış olduğu karmaşık işleri anlayıp edime dönüştürebildiğini vurgulamaktadır. Vygotsky'e göre eylemler sosyal ve kültürel ortamlarda oluşur ve bir eylemin bu bağlamın dışında değerlendirilmesi mümkün değildir. Vygotsky'nin kuramı iki temel esasın üzerine inşa edilmiştir. Bireyin çevresi ile etkileşiminin bilişsel gelişim üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade eden Vygotsky, herhangi bir zihinsel süreç ya da zihinsel yapının gelişmesi için bireyin başkalarıyla etkileşime girmesi gerektiğini vurgulamaktadır (John-Steiner & Mahn, 1996, s.192; Wertsch, 1979). İkinci temel görüş ise gelişimin iletişim kurma, düşünme ve problem çözme süreçlerini destekleyen kültürel işaretlerden etkilendiğidir (Slavin, 2014/2015, s.41). Bu işaretler dil, hesaplama ya da yazı sistemleridir.

Vygotsky' e (1978, s.28) göre dil kullanımı çocukların zor işleri başarmak, davranışları düzenlemek ve kontrol etmek, problemlere çözüm bulmak için gerekli araçların yapılandırılmasını sağlamaktadır. Vygotsky, çocukların birbirleriyle ya da diğer bireylerle yapmış oldukları konuşmaları ilerleyen yaşlarda sessiz konuşma biçiminde içselleştirdiğini ifade etmektedir. Bu konuşmalar çocuğun düşünsel aktivitelerinin gelişmesinde ve problem çözmesinde ekin rol oynamaktadır. Flawell (2004) çocukların başaramayacaklarına inandıkları ya da gerçekten zor olan bir görevle karşılaştıklarında sesli bir biçimde kendi kendilerine konuştuklarını ifade etmektedir. Bu konuşmalar her ne kadar içselleştirilmiş olsa da zor bir görevle karşılaşan bireylerin yine sesli konuşma davranışı sergilediği görülmektedir (Slavin, 2014/2015, s.41). Emerson ve Miyake (2003) sesli konuşma yoluna daha sık vuran çocukların

zor işleri başarmada, problem çözmede ve öğrenmede daha etkin olduklarını vurgulamaktadır. Akran destekli öğrenme esnasında akranlardan birinin zihinsel süreçlerini sesli bir şekilde ifade etmesi, doğal olarak diğer akranın bu süreci öğrenmesine ve içselleştirmesine olanak sağlayabilir. Birey daha sonra yalnız kaldığında benzer bir süreci akranından gördüğü şekliyle yürütebilir veya problemi çözebilir. Bruning, Schraw ve Norby (2011/2014, s.197) bu durumu sosyal temelli ortak düzenleme olarak adlandırmışlar ve ortak düzenlemenin bireylerin sosyal ve zihinsel becerilerini etkilediğini, bireylerin öğrenme motivasyonunu artırdığını ifade etmişlerdir.

Vygotsky'le paralel olarak Glassman (2001) sosyal iletişimin öğrenmede kilit nokta olduğunu, öğrenmelerin büyük çoğunluğunun bu çerçevede gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda Vygotsky'nin olası gelişim alanı (zone of proximal development) kavramının irdelenmesi gerekmektedir. Vygotsky'e göre her basamağı ayrıntılı bir şekilde açıklanmış olsa bile, çocukların çözmeye çok yaklaştığı ancak çözemediği bazı problemler vardır. Bu sorunların aşılabilmesi için çocuk; yardıma, ipuçlarına, dışsal motivasyona ve teşvike ihtiyaç duymaktadır. Olası gelişim alanı, çocuğun bildiği şeyler ile hazır olmadığı veya öğrenemeyeceği şeyler arasında kalan ve bir rehber eşliğinde anlayabileceği gelişim seviyesi alanı olarak ifade edilebilir (Woolfolk-Hoy, 2010/2015, s.126). Slavin (2014/2015, s.42) bu tanımdaki rehberi, bilişsel, duyusal ya da psiko-motor alanda daha gelişmiş bir akran veya bir yetişkin olarak nitelendirmektedir. Olası gelişim alanı, sihirli aralık, öğrenme anı ya da potansiyel gelişim alanı gibi kavramlarla da ifade edilmektedir.

Çocuk olası gelişim alanına ön bilgileri ve birikimiyle gelmektedir. Yetişkin ya da rehber ise daha donanımlı destekleyici bir yapı sunar. İki tarafın etkileşimi bu süreçte çok önemli ve belirleyicidir. Bu etkileşim alanında taraflar inançlarını, değerlerini, bilgi birikimlerini ve kültürel bakış açılarını paylaşırlar. Bu aşamada yetişkin ya da akranının desteği ile öğrenci öğrenmeyi gerçekleştirir ya da problemi çözer. Daha sonra benzer veya aynı problemle karşılaşan öğrenci akranından ya da yetişkinden öğrendiği çözüm yolunun aynısını veya benzerini kullanarak karşılaştığı problemi çözebilir. Böylece öğrenci bu çözüm ya da öğrenme yolunu içselleştirmiş olur. Çocuğun potansiyel gelişim alanı ne kadar genişlerse öğrenmeye açıklığı ve öğrenme motivasyonu o kadar artmaktadır (Beed, Hawkins & Roller, 1991; Wertsch, 1979).

Vygotsky'nin kuramıyla ilişkili olarak vurgulanması gereken bir diğer kavram bilişsel destektir. Bilişsel destek, daha donanımlı ve tecrübeli olan yetişkin veya akranın, çocuğa sunmuş olduğu yardımı nitelendirmektedir (Fisher & Frey, 2008; Purtambekar & Hübscher, 2005). Burada çocuğun rolü ise bilişsel çıraklık olarak belirtilmektedir. Yetişkin veya

donanımlı akran öğrenmenin başlangıcında yoğun bir şekilde destek verirken öğrenmenin ilerleyen aşamalarında özellikle uygulamada, desteğini yavaş yavaş azaltır ve nihayetinde geri çeker. Böylece öğrenci artık kendi öğrenmesinin ya da davranışının sorumluluğunu almaya başlar (Slavin, 2014/2015, s.42; Wood, Bruner & Ross, 1976). Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı işbirlikçi öğrenmeyi de desteklemektedir. İşbirlikçi öğrenme ortamında çocuklar kendi içsel konuşmalarını birbirleriyle paylaşma imkânı bulabilmekte; bilişsel açıdan daha gelişmiş akranının üst düzey düşünme becerilerini model alabilmektedir. Daha karmaşık ve üst düzey işlemleri içeren karşılıklı etkileşim, çocukların olası gelişim alanlarının gelişimini doğrudan etkilemekte; böylece çocuğun daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmesine olanak tanımaktadır (Slavin, 2014/2015, ss.42-43).

Akran destekli öğrenme ve akran destekli yazma.

Topping ve Ehly (2001) akran destekli öğrenmeyi, iki kişinin belirli bir amaca yönelik birbirlerine yardım etmeleri temeline dayanan öğrenme şekli olarak tanımlamaktadır. Burada bahsedilen bireyler yaklaşık aynı yaş ve gelişim seviyesine sahiptirler. Bu iki akran arasında öğreten ve öğrenen görevleri değişebilir. Akran kabul edilseler de öğretenin öğrenenden büyük olduğu eşleştirmelerle de akran destekli öğrenme ortamı oluşturulabilir. Bu durumlarda ileri seviyedeki öğrenciler daha genç olan öğrencileri eğitirler ve roller sabit kalır (Jacobson, Thrope, Fisher, Lapp, Frey & Flood, 2001). Aynı yaş grubu veya seviye içerisinde gerçekleşen öğretim sabit olabileceği gibi karşılıklı da olabilir. Yani taraflardan biri diğerine öğretebileceği gibi iki taraf da öğretici rolünü üstlenebilir. Bu durum farklı yaş seviyesindeki bireyler için de geçerli olabilmektedir.

Roscoe ve Chi (2007) iki kişiye ait yaş, bilgi boşluğu ve rollerin doğası gibi farklı özelliklerin yanı sıra uygulanan eğitim metotları ve şekillerinde mevcut olan farklılıkların bireylerin öğrenmelerinde olumlu etkiler yaptığını ve akran destekli eğitimin yükselişe geçmesinin nedeninin de bu olduğunu iddia etmektedir. Bu durum, akran destekli öğrenmede öğretici ve öğrenenin becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Öğretici ve öğrenenin birbirini tamamlayan uzmanlık alanlarına sahip olması ve her iki bireyin becerilerindeki örtüşme akran destekli öğrenmeden alınan faydayı etkilemektedir. Aynı öğrenme konusuyla ilgili farklı alanlarda eksiği ya da farklı alanlarda güçlü yönleri olan bireylerin eşleştirilmesi daha verimli bir öğrenme ortamının sağlanmasına olanak tanımaktadır. Eşleştirme her ne şekilde yapılırsa yapılsın ilgili alanyazın, akran destekli öğrenme esnasında her iki bireyin de öğrenme gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır (Topping & Ehly, 2001). Akran destekli öğrenmenin etkisini belirleyen bir diğer özellik ise programların süresidir. Roscoe ve Chi (2007) akran destekli öğretimde kısa programların daha etkili eğitimsel sonuçlar verdiğini belirtmektedir.

Gold (2014) da bireylerin kısa süreli akran destekli öğrenme ve akran destekli yazma programlarında motivasyonel süreçlerinin daha iyi olduğunu ifade etmektedir.

Slavin (1996), akran destekli öğrenmenin bilişsel ve akademik performans üzerindeki etkisini araştırmış ve önemli kazanımlara ulaşıldığını ortaya koymuştur. Sosyokültürel kuramın ilkelerinden yararlanarak akran destekli öğrenme stratejileri geliştiren Fuchs *vd.* (1997) akran destekli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumu destekleyen başka çalışmalara rastlamak mümkündür (Fuchs & Fuchs, 2015; Roscoe & Chi, 2007). Mathes, Grek *vd.* (1999) ve Mathes, Howard *vd.* (1998) ise akran destekli öğrenme ortamlarının öğrencilerin etkinliklere zevkle katılmasına ve sosyalleşmesine olanak tanıdığını ifade etmektedirler.

Bu durumun ortaya çıkmasında yani akran destekli öğrenmenin akranların akademik başarısı üzerinde olumlu bir etki oluşturmasında etkili olan faktörlerden ilkinin bireylerin etkileşiminden kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim akranlar sesli konuşma yöntemiyle bilişsel yapılarını ve problem çözme süreçlerini birbirlerine öğretmektedirler (Emerson & Miyake, 2003). Bireyler aynı eylemi yalnız kaldıklarında tekrarlama yoluna başvurduklarında akranından öğrendiği benzer düşünme süreçlerini kullanmaktadırlar (Bruning *vd.*, 2011/2014, s.197). Akran destekli öğrenmede etkili olan bir diğer faktör ise bireylerin olası gelişim alanıdır. Slavin (1996), akranlar arasındaki işbirlikçi aktivitelerin bilişsel, duyusal ve motor alanda gelişimi sağladığını, bunun sebebinin benzer yaş gruplarındaki bireylerin birbirlerinin olası gelişim alanlarını çalıştırdığını ifade etmektedir. Bu yüzden bireyin kendi başına hareket etmesiyle göstereceği performans işbirlikçi bir davranışa kıyasla daha geri bir seviyededir. Wertsch (1979) ise olası gelişim alanının genişlemesinin bireyin öğrenmeye açıklığını ve motivasyonunu artıracağını ifade etmektedir.

Akran destekli öğrenmede bir diğer önemli etken ise bilişsel destektir. Bilişsel destek Vygotsky'nin öğreticiye yüklediği sorumluluktur. Bilişsel destek yoluyla akranlar birbirlerine olası gelişim alanları dâhilinde yardımcı olmakta, problemlerin çözümü için yol göstermektedirler. Başlangıçta bilişsel destek fazla iken akran destekli öğrenmenin ilerleyen aşamalarında bilişsel destek azalmakta ve böylece öğrenmenin sorumluluğu öğrenene yüklenmektedir (Wood, Bruner & Ross, 1976). Bu durumda öğreticinin kullandığı dil, öğretme yaklaşımı, iletişim becerileri, öğrenme ve öğretme motivasyonu ve işbirlikçi çalışmaya karşı olan açıklığı ön plana çıkmaktadır. Öğreticinin isteksiz oluşu ya da düşük motivasyon sergilemesi akran destekli öğrenmeden alınacak verimi doğrudan etkileyebilmektedir. Aynı şekilde bilişsel çıraklığı üstlenen öğrenenin de bazı özellikleri akran destekli öğrenmeden alınan fayda düzeyini etkilemektedir. Öğrenenin öğrenmeye açık olmaması, akran desteğini

reddetmesi, iletişime kapalı olması, düşük motivasyon ve düşük öz-yeterlik sergilemesi akran destekli öğrenme sürecine olumsuz etki yapabilmektedir.

Akran destekli yazma, bir metnin planlanmasından düzenlenip yazıya aktarılmasına kadar geçen aşamalarda öğrencilerin çiftler halinde çalışmasına olanak tanıyan yazma eğitim yöntemidir (Gold, 2014). Yazma sürecinde öğrencilerden biri yazar diğeri ise rehber görevini üstlenmektedir. Rehber, yazara yazının tüm alanlarında destek olmak ve yol göstermek ile sorumludur. Bu süreçte öğrenciler metnin sunum, imla, fikirler, organizasyon ve üslup gibi alt boyutlarında fikir alışverişinde bulunurlar. Rehber görevi üstlenen öğrenci, yazarı sürekli gözlemleyerek imla, noktalama, kelime seçimi veya cümle akıcılığı gibi hususlarda uyarabilir veya yanlış yazımlarda düzeltme talebinde bulunabilir. Ancak son karar yazardadır. Nitekim yazının asıl sahibi odur. Yazmada akran desteği ve akran dönütü karıştırılmamalıdır. Yazmada akran dönütü, bir öğrencinin kendi metnini oluşturduktan sonra bir başka öğrencinin o metni incelemesine ve dönüt-düzeltme vermesine dayalı olarak uygulanan bir yöntemdir. Metnin oluşturma sürecinde yalnızca bir öğrenci yer alır, diğer öğrencinin görevi ise yanlışları bulmaktır. Akran destekli yazmada ise çiftler yazma sürecinin en başından sonuna kadar birlikte düşünür, karar verir, metni kontrol eder, gerekirse düzeltir ve değerlendirir. Bu bağlamda akran dönütü bir süreci içermezken akran desteğinin süreç temelli olduğu söylenebilir.

Çocuklar, akranlarının yazma süreçlerini gözlemleyerek ve onları taklit ederek yazmayı öğrenebilmektedirler. Akran destekli yazma esnasında bireylerin daha az dikkat problemi yaşadığı ifade edilmektedir. Çünkü bir öğrencinin hedeften sapması halinde diğer öğrencinin müdahale ederek bireyin yeniden yazmaya odaklanmasını sağlaması muhtemeldir. Akran destekli yazma etkinliklerinin öğrenci katılımını artırdığı, yazmaya yönelik motivasyonu ve yazma zevkini artırdığı belirtilmektedir (Roberts & Wibbens, 2010, s.188; Troia *vd.*, 2010, s.7). Akran destekli yazma sürecinin etkileşim temelli olması ve ilkokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında etkinliklere katılımın artması normal görülebilir. Nitekim ilkokul çağındaki öğrenciler, içinde bulundukları gelişim dönemi özellikleri itibariyle işbirliğine ve birlikte hareket etmeye eğilimlidirler. Bu durumun öğrencilerin yaptıkları etkinlikten zevk almalarına yol açtığı düşünülebilir.

Ayrıca akran destekli yazma etkinliklerinin yazma sürecindeki farkındalığı artırdığı, yazma başarısına pozitif yönde etki ettiği ve bu doğrultuda öğrenciler için bir fırsat niteliği taşıdığı ifade edilmektedir (MacArthur & Karchmer-Klein, 2010, ss.34-38; Nixon & Topping, 2001; Sutherland & Topping, 1999; Topping, 1995, s.96; Yarrow & Topping, 2001). Sosyokültürel ve sosyal öğrenme kuramları göz önünde bulundurulduğunda akran destekli yazma sürecinde bireylerin sesli düşünme yoluyla birbirlerine yazma ile ilgili olarak bilişsel

yapılarını aktarmaları muhtemeldir. Bu yolla bireylerin birbirlerinin olası gelişim alanında çalışmaları ve potansiyel gelişim alanlarının gelişmesine katkı sağlamaları söz konusu olabilir. Bu durumda rehber olan öğrenci bilişsel destek; yazar olan öğrenci ise bilişsel çıraklık görevi üstlenmektedir. Ancak bilişsel destek ve bilişsel çıraklık görevleri yazma esnasında değişebilir. Nitekim daha donanımlı yazarlar bu aşamada rehberlerine bilişsel destek sunabilirler. Akran destekli yazma etkinliklerini cazip kılan özellik de öğrencilere bu şekilde karşılıklı öğrenme imkânları sunmasıdır. Ayrıca bu süreçte bireylerin birbirlerine üst düzey düşünme becerilerini ve öz-düzenleme becerilerini aktarabilecekleri ifade edilmektedir (Pintrich *vd.*, 1991).

Öz-düzenleme.

Öz-düzenleme kavramı ilk olarak sosyal öğrenme kuramının öncülerinden olan Albert Bandura tarafından dile getirilmiştir. Bu sebeple ilk olarak sosyal öğrenme kuramına göre öz-düzenlemenin ne ifade ettiğine yer verilecektir. Bilindiği üzere Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı bireyin sosyal etkileşimlerini temele almakta; dışsal-içsel güdülenme ve teşvikin önemini vurgulamaktadır. Kuram kişinin bizzat kendisinin aldığı ya da gözlemlediği modele verilen tepki ve teşviklerin, bireyin kendi davranışlarını kontrol etmesine ve düzenlemesine yol açtığını ifade etmektedir. Sosyal bilişsel kuramda öz-düzenleme, bireyin belirlediği hedeflere ulaşmak için geliştirdiği, sistematik ve döngüsel olarak ortaya koyduğu duygu, düşünce ve davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000, s.14). Pintrich ve De Groot (1990) ise öz-düzenlemeyi bireyin duygu, düşünce, dürtü, istek ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesi şeklinde tanımlamıştır. Kuramın sahibi Bandura (2002, 2007, s.44) ise öz-düzenlemeyi, bireyin kendisine hedefler koyması, bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli çabayı göstermesi ve kaynaklarını kullanması olarak tanımlamaktadır.

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının temellerinden olan karşılıklı belirleyicilik ilkesi (Bandura, 1991) öz-düzenleme sürecinde de kendisini göstermektedir. Davranışsal öz-düzenleme yaparken birey, kendi davranışlarını gözlemleyerek bir değerlendirmede bulunmakta ve bu değerlendirme sonucunda kendisine ait performans sürecini yeniden düzenlemektedir. Çevresel öz-düzenlemede birey, içerisinde bulunduğu ortamın şartlarını ve getirilerini gözlemleyerek çevreyi yeniden yapılandırma yoluna başvurmaktadır. Kişisel faktörlerin düzenlenmesinde ise birey, sürecin tamamında kendisine ait bilişsel ve duyusal etmenleri takip ederek düzenlemektedir (Zimmerman, 2000, s.15). Sakız ve Yetkin-Özdemir (2014, s.3) karşılıklı belirleyicilik ilkesini göz önünde bulundurarak öz-düzenlemeyi, bireyin kendisiyle ilgili olarak sahip olduğu duygu, tutum ve inançların bireyin farklı ortamlardaki davranış biçimlerini yönlendirmesi ve bireyin buna bağlı olarak çevresel etmenleri yeniden düzenlemesi olarak tanımlamışlardır.

Bandura'nın öz-düzenleme veya öz-etki olarak ifade ettiği mekanizma üç farklı şekilde çalışmaktadır. Birinci durum bireyin bizzat kendi davranışlarının sonuçlarını ve etkilerini izlemesiyle gerçekleşmektedir. İkinci durum kişinin başkalarının davranışlarını kendi standartlarıyla karşılaştırmasına ve çevresel koşulları göz önünde bulundurarak davranışı değerlendirmesine; üçüncü durum ise bireyin bu aşamalara karşı verdiği duyusal tepkilere dayanmaktadır (Bandura, 1991). Aydın ve Demir-Atalay (2015, s.2) ise öz-düzenleme süreciyle ilişkili olarak öz-yeterlik, öz-yönetim, öz-motivasyon ve öz-değerlendirme mekanizmalarının yönetimine vurgu yapmaktadır. Bireyin kendi yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanan öz-yeterlik mekanizması öz-düzenleme sürecinde bireyin duyusal özelliklerini düzenlemekte ve bireye azim ve zor işler karşısında yılgınlık göstermeme gayreti katmaktadır. Öz-yönetim ise bireyin davranışsal, kişisel ve çevresel faktörleri değerlendirip şartlara göre kendisini yönlendirebilmesi, yönetebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer mekanizma ise öz-motivasyondur. Bireyin yaptığı veya yapacağı iş ile ilgili olarak belirlediği standartlar ve öz-yeterlik algısı bireyin motivasyon mekanizmasını doğrudan etkilemektedir. Motivasyonu yüksek olan bireylerin öz-düzenleme yoluyla kendi davranışlarının ve öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı belirtilmektedir. Öz-değerlendirme aşamasında ise birey kendi performansını değerlendirerek yeni stratejiler geliştirmekte; buna bağlı olarak yeniden motive olabilmektedir (Wood & Bandura, 1989).

Sosyal öğrenme kuramına göre öz-düzenleme becerileri bireyin içerisinde bulunduğu sosyal ortamlarda gelişmektedir ve birey ilerleyen süreçte bu becerileri içselleştirmektedir (Zimmerman, 1998, s.19). Araştırmacılar bireyin öz-düzenleme becerilerini belirli aşamalardan geçerek öğrendiğini açıklamaktadırlar. İlk aşamada birey sosyal bir ortamda kendisine model aldığı kişiyi gözlemlemektedir. Bu aşamada bireyin dikkat, öğrenmeye açıklık gibi özelliklerinin yanı sıra modelin statüsü ve ilgi çekiciliği de önemli görülmektedir. İkinci aşamada birey modelden gördüğü şekliyle davranışı sergilemektedir. Bu aşamada birey kendisi için belirlediği sınır yeterlikler ve standartlar çerçevesinde kendi davranışını izlemektedir. Üçüncü aşama olan öz-kontrol evresinde ise birey bir önceki performansını da dikkate alarak davranışı içselleştirmekte ve tekrardan sergilemektedir. Dördüncü aşama olan öz-düzenleme aşamasında ise birey içselleştirdiği davranış, strateji veya kurallar bütününü çevresel şartlara uygun bir şekilde farklı ortam ve durumlarda sergilemektedir. Böylece birey gözlemle başladığı bir öz-düzenleme becerisini kendi başına uygulayacak düzeye gelmektedir (Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000, s.17).

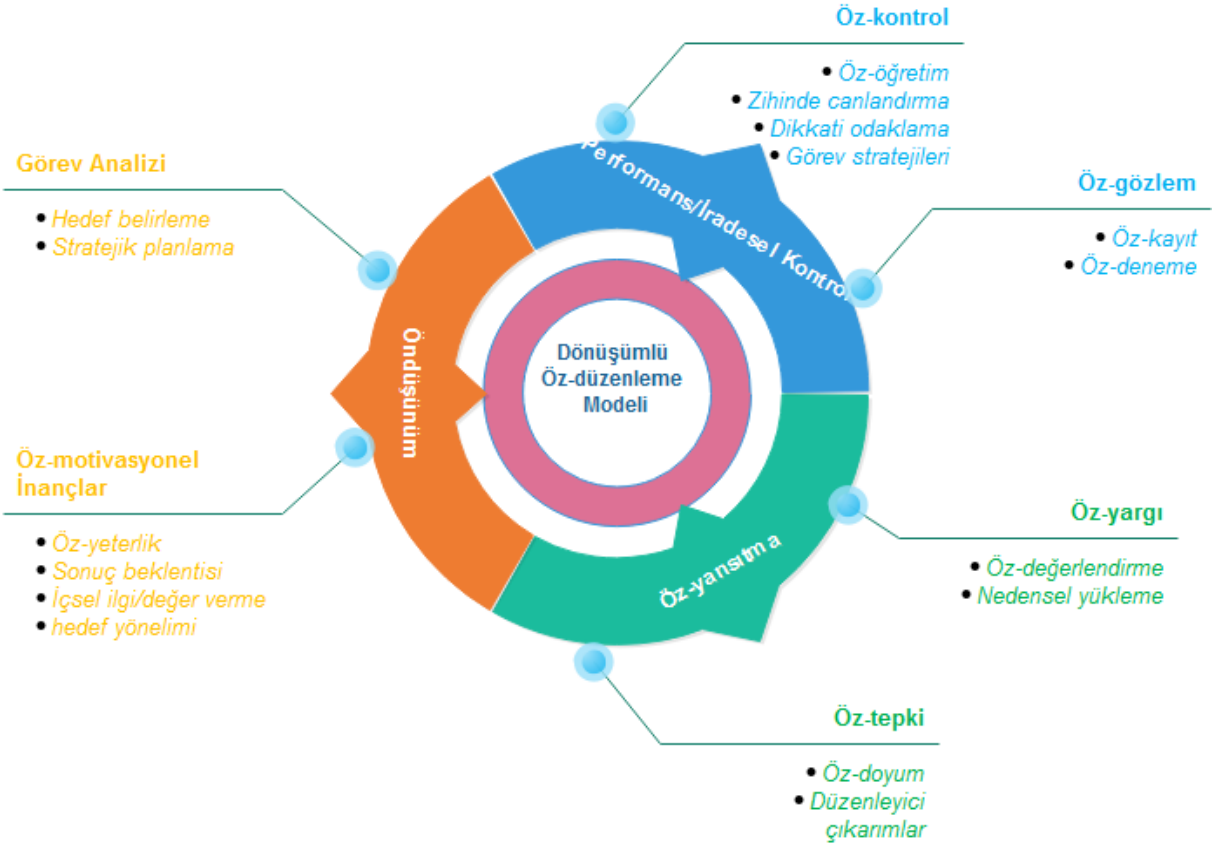
Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramına göre ise öz-düzenleme, bireyin kendi gereksinimleri ile içerisinde yaşadığı toplumun sosyokültürel değerleri arasındaki dengeyi

kurmasına yarayan yapı olarak tanımlanmaktadır (Ertürk-Kara, Güler-Yıldız & Fındık, 2018, s.14). Sosyokültürel kuramın öz-düzenleme ile ilgili olarak vurguladığı ilk nokta düzenleme ve kontrolün birey tarafından tek başına kazanılmadığıdır (Vygotsky, 1979). Wertsch, Tulviste ve Hangstrom (1996, s.338), bireysel kontrolün kültürel ve sosyal aracılar içerdiğini ve çoğunlukla paylaşıma bağlı olarak geliştiğini ifade etmektedir. Sosyokültürel kurama göre öz-düzenleme becerilerinin gelişimi öncelikle bireyin içerisinde bulunduğu sosyal çevre içerisinde edinilmekte ve bu beceriler daha sonra birey tarafından içselleştirilerek kazanılmaktadır. Birey, etkileşim temelinde kazandığı dil, hesaplama ve yazı sistemleri gibi kültürel araçları öncelikle çevresini ve başkalarını kontrol etmek için kullanırken daha sonra bu araçlarla, kendi bilişsel ve davranışsal edimlerini kontrol etmektedir (Sakız & Yetkin-Özdemir, 2014, s.17).

Wertsch (1979), öz-düzenlemede sosyal farkındalık kavramı üzerinde durmakta ve bu farkındalıkların yetişkinlerin desteği ile kazanıldığını ifade etmektedir. Sosyokültürel kurama göre birey başkaları tarafından şekillendirilen ve öğretilen düzenlemeden, öz-düzenlemeye bazı aşamalardan geçerek ulaşmaktadır. İlk aşamada bireyin anlayışı sınırlı olduğu için görevi tam olarak algılayamamakta ve yorumlayamamaktadır. Bu aşamada bireyin öz-düzenleme anlamında pasif olduğu düşünülebilir. Bu aşamadaki amacın bireyi görev hakkında iletişime dâhil etmek ve faaliyet hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak olduğu belirtilmektedir. Bu aşamada asıl önemli görev rehbere düşmektedir. Nitekim rehberin kullandığı dil, bireye verdiği cesaret ve imkânlar bireyin öz-düzenlemesinde önemli faktörler olarak görülmektedir. İkinci aşamada birey görevi algılayabilmek ve yürütebilmek için rehberin danışmanlığında sosyal ve kültürel araçları kullanmaya başlamaktadır. Bu aşamada bireyin anlayışı sınırlı olsa da daha iyi iletişim kurmakta ve rehberin kullandığı kültürel araçlarla görev arasında bağlantı kurabilmektedir. İkinci aşamada da birey pasif, rehber aktiftir (Sakız & Yetkin-Özdemir, 2014, s.18).

Öz-düzenlemeye geçişin üçüncü aşamasında taraflar ortak sosyal ve kültürel araçları kullanmaya başladığından bireyin iletişim sürecine aktif katılımı söz konusu olmaktadır. Bu durumda rehberin yönlendirmesi ve buna bağlı olarak aktifliği azalmaktadır. Birey her ne kadar bilişsel veya davranışsal görevdeki sorumluluğu almış olsa da öz-düzenleme süreci sosyal iletişim ve etkileşim sürecinde devam etmektedir. Öz-düzenlemeye geçişin son aşamasında ise birey görevin tüm sorumluluklarını üstlenecek seviyeye ulaşmaktadır. Bu aşamada kullanılan semboller, uyarıcılar ve davranış arasındaki ilişkiler içselleştirilmekte; dışsal sembollere olan ihtiyaç ortadan kalkmaktadır. Böylece bir rehberin gözetimi ve desteği dâhilinde başlayan öz-düzenleme süreci bireyin, bağımsız olarak ve görevin tüm sorumluluklarını üstlenecek düzeye gelmesiyle son bulmaktadır (Sakız & Yetkin-Özdemir, 2014, ss.18-19).

Bandura ve Vygotsky'nin öz-düzenleme kuramlarının yanı sıra en çok bilinen, kabul gören ve deneysel çalışmalarla desteklenen öz-düzenleme kuramı Barry J. Zimmerman'a aittir. Bu nedenle Zimmerman'ın öz-düzenleme kuramına kısaca değinilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Zimmerman'a ait dönüşümlü öz-düzenleme modelinin uyarlanmış hali Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Zimmerman'ın dönüşümlü öz-düzenleme modeli.

Şekil 1 incelendiğinde Zimmerman'a (2000, s.16) göre öz-düzenlemenin, birçok alt basamağı içeren dönüşümlü üç farklı evrede gerçekleştiği görülmektedir. Bunlar, öndüşünüm veya öz-düşünme evresi, performans/iradesel kontrol evresi ve öz-yansıtma evresidir. Öndüşünme evresinde birey ilk olarak görevin özelliklerini incelemektedir. Daha sonra birey geçmiş yaşantılarını göz önünde bulundurarak görevle ilgili kendi sınır yeterliklerini kontrol etmektedir. Bu evrede birey görevin sonuç beklentilerini, göreve ilişkin tutum ve inançlarını yoklayarak kendisi için hedefler belirlemektedir. Öz-düşünme evresi, birbiriyle yakından ilişkili olan görev analizi ve öz-motivasyonel inançlar kategorilerini içermektedir. Görev analizi aşamasında ilk olarak hedefler belirlenir. Hedef belirleme öz-düzenleme sürecinin ilk basamağı olduğundan ve bireyin performansını doğrudan etkiyeceğinden dolayı önemli görülmektedir. Hedefler belirlendikten sonra birey bu hedefleri gerçekleştirmek için en uygun olan stratejileri tespit eder. Öz-motivasyonel inançlar kategorisi ise bireyin öz-yeterliğini, sonuç beklentilerini,

ilgi ve değer verme düzeyi ile hedef yönelimlerini içermektedir. Birey bu aşamada ilk olarak görevi gerçekleştirebilecek donanıma sahip olduğuna inanmalı ve görevi yerine getirdikten sonra beklenilen düzeye erişebileceğini bilmelidir. Birey göreve karşı ilgili olmalı ve kendi belirlediği hedef ve stratejilere değer vermelidir. Bireyin göreve bakış açısı ve göreve yüklediği anlam olarak nitelendirilebilecek hedef yönelimi de bu kategori altında yer almaktadır (Zimmerman, 2000, *ss.*17-18).

İkinci evre olan performans/iradesel kontrol evresinde iki alt süreç yer almaktadır. Bu süreçlerden ilki öz-kontroldür. Öz-kontrol süreci kendi içerisinde, görevin nasıl yerine getirileceğinin tanımlanmasını içeren öz-öğretim; belirlenen stratejinin nasıl işleyeceğinin tasvirini içeren zihinde canlandırma; göreve odaklanma ve çevresel faktörlerin kontrolünü içeren dikkati odaklama; görevi bileşenlerine ayırıp her aşamayı anlamlı bir şekilde ilişkilendirme işlemini içeren görev stratejileri olmak üzere dört adımda gerçekleşmektedir. Öz-kontrol sürecinde birey ilk olarak görevi nasıl gerçekleştireceğine karar vermekte ve belirlediği yöntemi zihinsel tasvir yoluyla canlandırmaktadır. Daha sonra birey göreve odaklanmakta ve görevi yerine getirirken kullanacağı stratejileri belirlemektedir. Performans/iradesel kontrol evresinin ikinci alt süreci ise öz-gözlemdir. Öz-gözlemde ilk olarak birey detaylı olarak kendi performansını izlemekte ve etki düzeyini tespit etmektedir. Bu aşama öz-kayıt aşaması olarak adlandırılmaktadır. Öz-kayıt aşamasında birey eğer herhangi bir eksiklik ya da aksaklık tespit ederse davranışını düzeltmek için bazı denemeler gerçekleştirmektedir. Bireyin yapmış olduğu bu girişimler ise öz-deneme olarak adlandırılmaktadır (Zimmerman, 2000, *ss.*19-20).

Zimmerman'ın öz-düzenleme modeline göre son evre öz-yansıtma evresidir. Bu evre öz-yargı ve öz-tepki olmak üzere iki süreçten meydana gelmektedir. Öz-yargı süreci, bireyin ortaya koyduğu performansı sistematik bir biçimde kendi hedefleriyle karşılaştırmasını içeren öz-değerlendirme; bireyin elde ettiği başarı ya da başarısızlığın nedeni olarak gördüğü etmeleri belirlemesini içeren nedensel yükleme olmak üzere iki alt aşamadan meydana gelmektedir. Öz-tepki sürecinde ise birey performansının tamamını gözlemler, ortaya koyduğu performans ile hedeflerini karşılaştırarak davranışını düzenlemektedir. Bu süreç iki alt aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama öz-doyum aşamasıdır. Bu aşamada birey sergilemiş olduğu performansı değerlendirerek memnuniyet derecesini belirlemektedir. Son aşama ise düzenleyici çıkarımlar aşamasıdır. Bu aşama sürecin en önemli aşamasıdır. Çünkü düzenleyici çıkarımlarda birey görev sürecinin tamamının değerlendirerek yeni düzenlemeler yapma yoluna başvurmaktadır. Bu aşamada birey performansını olumlu ya da olumsuz etkileyen etmenleri tespit ederek bir sonraki performansını bu etmenlerin etkileri doğrultusunda düzenlemektedir (Zimmerman, 2000, *ss.*21-24). Zimmerman'ın öz-düzenleme modelinin genel kabul oranının yüksek olması

modelin her basamağının ayrıntılı ve sistematik bir biçimde açıklanmış olmasıyla yakından ilgilidir. Yaşamın neredeyse tüm alanlarında, akademik hayatta ve iş yaşantısında büyük bir önem arz eden öz-düzenlemenin (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Murphy & Alexander, 2000; Schunk, 2005; Tangney, Baumeister & Boone, 2004; Zimmerman, 2002) yazma eğitiminde de etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Öz-düzenleme ve yazma.

Usta bir yazar olmak için dil bilgisi ve kelime bilgisi yeterli değildir çünkü usta yazarların yazma sürecinde planlama, süreci izleme ve değerlendirme gibi öz-düzenleme becerilerine sahip oldukları ifade edilmektedir (McCutchen, 2000; Zimmerman & Risemberg, 1997). Birçok öğretmen ve öğrenci iyi bir yazar olmak için dil bilgisi kurallarının iyi bilinmesi ya da kelime hazinesinin geniş olması gerektiğini zannetmekte, yüksek bir öz-düzenlemeye olan ihtiyaçlarının farkında olamamaktadır. Oysa nitelikli yazılar oluşturabilen yazarların yazma deneyimleri yakından incelendiğinde bu bireylerin birçok deneme yaptığı, yazılarını sık sık gözden geçirdiği, düzelttiği, daha nitelikli yazılar için kendi kendilerine bazı stratejiler geliştirdiği ve bu stratejileri uyguladığı görülmektedir. Hiç şüphesiz bu davranışlar yazma sürecinde sergilenen öz-düzenleme becerileriyle yakından ilişkilidir (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Açık bir şekilde ifade edilmemiş olsa da bazı yazma kuramları öz-düzenleme becerilerini temel almaktadır. İlk modellerden biri Rohman tarafından 1965 yılında oluşturulmuştur. Rohman'ın yazma modeli, aşamalı bir model olmakla beraber üç farklı adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar sırası ile planlamayı içeren ön-yazma, taslak oluşturma, düzeltme ve gözden geçirmeyi içeren yeniden yazmadır. Model her aşamasında öz-düzenleme davranışlarını içerse de doğrusal bir model özelliği taşıması yönüyle dezavantajlı bir model olarak kabul görmektedir. Rohman, modelini bireylerin yazma sürecinde sergiledikleri davranışları sesli düşünme protokolü ile birlikte izleyerek ortaya koymuştur. Bu sonuçlar yazmanın yalnızca bir zihinsel eylem olmadığını; kendi dinamik özelliklerine sahip davranışsal bir olay olduğunu ortaya koymaktadır (Bereiter & Scardamalia, 1983, *ss.* 4-5).

Daha sonra Flower ve Hayes (1980), Rohman'ın modeline benzer üç aşamayı içeren bir bilişsel yazma modeli geliştirmişlerdir. Bu model yazarın faaliyet ortamı, uzun süreli belleği ve yazma süreci olmak üzere üç ana bileşeni içermektedir. Faaliyet ortamı bireyin yazma sorunlarını, kullandığı yazma araçlarını ve yazma eyleminin gerçekleştiği çevreyi ifade etmektedir. Yazarın uzun süreli belleği, konu hakkındaki bilgi, fikir ve görüşleri ile planlarını içermektedir. Yazma süreci ise kendi içerisinde üç aşamaya ayrılmaktadır. Birinci aşama planlamadır. Planlama aşaması kendi içerisinde fikir üretme, hedef belirleme ve bellekten

alınan bilgileri düzenleme olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. İkinci aşama metni yazıya aktarma aşamasıdır. Son aşama ise gözden geçirmedir. Gözden geçirme aşaması yazıya aktarılmış haliyle metni değerlendirme ve gözden geçirme olmak üzere iki alt bileşenden meydana gelmektedir. Bu aşamalar doğrusal bir şekilde ilerlemekte ve yinelenebilmektedir. Bu model üç farklı aşama içerisinde yazma sürecini ayrıntılı bir şekilde ortaya koyması ve alt bileşenlerin öz-düzenleme becerileriyle ilişkili olarak temellendirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Öz-düzenleme davranışlarını temele alan bir diğer yazma modeli ise Bereiter ve Scardamalia'ya aittir. İçerik ve söylem bileşenlerinin yazarları etkilediğinin varsayıldığı yazım modeli dört ana bileşeni içermektedir. Bu bileşenler, yazma görevinin zihinsel temsili, problem analizi ve hedef belirleme, söylem ve içerik bileşenlerinin dönüşümü ve sonuçlandıran bilgi aktarımıdır. Araştırmacılar uzman yazarların yazma sürecini konu hakkında daha etkili düşünebilmek için dönüşümlü bir problem çözme süreci olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Onlara göre yazma sürecinde retorik ve öz-düzenleyici olmak üzere iki temel strateji yer almaktadır. Retorik stratejiler, sondan başlayarak ve geri gelme teknikleri kullanarak, yazılı bir pasajın çizimini veya dizisini geliştirmeye yönelik yöntemleri ifade etmektedir. Öz-düzenleme stratejileri ise, yazım esnasında kişinin kendi bilişsel davranışlarını yönetme yollarıdır. Bereiter ve Scardamalia, öz-düzenleyici stratejileri, yazma performansını arttırmak için zihinsel alt programlar olarak tanımlar ve bununla birlikte bu stratejilerin, yeni dilbilim kurallarının kişisel olarak keşfedilmesini sağlayarak kişinin bilişsel sisteminin gelişmesine de katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla, bilişsel öz-düzenleme stratejilerinin, yazarların kendi yazma çabalarından nasıl daha fazla beceri kazanabileceklerini açıklamak için gerekli olduğu düşünülmektedir (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Son iki model, planlama, çeviri, gözden geçirme ve izleme gibi anahtar yazma süreçlerinde uzman-acemi farklılıklarını vurgulamakta, yazmanın bilişsel etkileşimli yönlerini verimli bir şekilde ortaya koymaktadır. Örneğin araştırmacılar, uzmanlarla karşılaştırıldığında acemi yazarların nadiren yazma hedefleri belirlediklerini, belirledikleri yazma hedeflerini nadiren izlediklerini ve metinlerini organizasyon boyutunda nadiren gözden geçirdiklerini (Flower, 1979; Flower & Hayes, 1981; Flower & Hayes, 1984) orataya koymaktadır. Görev ortamı, Flower ve Hayes'in (1980) modelinde yalnızca bir bileşen olmakla birlikte, Bereiter ve Scardamalia (1983) tarafından yazmanın önemli bir özelliği olarak öz-düzenleme stratejileri içerisinde yer almaktadır. Her iki model de öğrencilerin yazma yetkinliği içerisinde bilişsel süreçlerinin rolüne odaklanmaktadır.

Yazma performansına ve öz-düzenlemenin gelişime ilişkin açıklamalar, bilişsel faktörlerin yanı sıra sosyal, motivasyonel ve davranışsal süreçlerin rolünü de içermelidir. Yazma, bilişsel becerilerin edebi bir ifadesinden daha fazlasıdır. İlk olarak yazarlar okuyucuların beklentilerinin farkında olmalıdır. Yazar, kurmayı tasarladığı iletişimi, etkin bir şekilde yapana kadar metin taslaklarını gözden geçirmelidir. Bu bağlamda yazma, yazarın zamanı ve gerekli çabayı ayırmaya istekli olmasını da gerekli kılan sosyal bilişsel bir süreçtir. Kötü yazma davranışları, olumsuz yazma ortamları ve bu ortamların düzenlenmemesi, düşük öz-yeterlik algıları ya da deneyimli yazarlardan destek alamama gibi öz-düzenlemeye ilişkin faktörler, bireyin ilerleyen süreçteki yazma becerilerinin gelişimini zayıflatabilir. Profesyonel yazarlar, daha uygun sosyal ve fiziksel yazma ortamları oluşturabilmek için özel tedbirler almaktadırlar. Bununla birlikte yazma motivasyonunu sağlamak, duygusal deneyimleri sürdürmek için çeşitli davranışsal ve bilişsel yöntemler kullanmaktadırlar (Zimmerman & Risemberg, 1997). Zimmerman ve Bandura (1994) öğrenme sırasında olumlu öz-tepkiler ve öz-yeterlik algıları gibi motivasyonel süreçlerin, etkili yazma hedeflerinin belirlenmesi ve yazma yetkinliğinin bilişsel ölçütleri olarak sürekli başarıyı sağlamak için zorunlu olduğunu ifade etmektedir. Bu ve benzer ifadelerin tamamı yazma sürecinde öz-düzenleme becerilerinin önemini vurgular niteliktedir.

Pintrich ve De Groot (1990), profesyonel yazarların neredeyse tamamının öz-düzenleme becerilerini aktif olarak kullandıklarını ancak yazarların bu becerileri taklit ya da rastlantı gibi gayri resmi yollarla edindiklerini vurgulamaktadır. Ayrıca araştırmacılar yazma becerilerini geliştirmek için profesyonel yazarların kullandıkları bu tekniklerin, diğer içerik alanlarında incelenen öz düzenleyici süreçlere çok benzer olduğunu ifade etmektedirler. Yazmada öz-düzenleme, bireyin yazma becerilerini geliştirmek ve hazırlayacağı metnin kalitesini artırmak dâhil bir dizi hedefe ulaşmak için duygu, düşünce ve eylemlerini düzenleme süreci olarak tanımlanabilmektedir. Yazma sürecindeki öz-düzenleme davranışları çevresel, davranışsal ve kişisel süreçlerin düzenlenmesini içermektedir (Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Çevresel süreçlerin düzenlenmesi, bireylerin yazma eylemini gerçekleştirdiği fiziki ve sosyal ortamın düzenlenmesini içermektedir. Davranışsal faktörler ise daha çok yazma eylemi esnasında sergilenen davranışlar olmakla birlikte bir motor performans stratejisinin uyarlamalı kullanımıyla ilgilidir. Kişisel süreçlerin düzenlenmesi ise bireyin bilişsel stratejilerini, inançlarını ve yazma ile ilgili duyusal alan özelliklerinin düzenlenmesini gerektirmektedir. Yazma sürecindeki öz-düzenlemenin temelini oluşturan bu üç bileşenin bireyin öz-yeterlik algısıyla doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Yazmada öz-yeterlik, önceden belirlenmiş

hedeflerle ulaşmak amacıyla yazarların gerekli eylemleri planlamak ve uygulamak için kendi yeteneklerine ilişkin algılarını ifade etmektedir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramını temele alan bu model, yazmada öz-düzenlemeyi çevresel, davranışsal ve kişisel süreçlerin karşılıklı etkileşimine ve öz-yeterlik inançlarının motivasyon ve yazma başarısı üzerindeki etkisine vurgu yaparak açıklamaktadır (Pajares & Johnson, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Yazmada öz-düzenlemenin bir diğer önemli noktası ise stratejik geri bildirim döngüleridir. Bu döngüler, yazarın yazma sürecindeki performansına karşı duyarlı olmasını ve öz-yeterlik algılarının değişmesini sağlamaktadır. Genel olarak nitelikli bir metin oluşturan birey kendisine olumlu stratejik geri bildirim vermektedir. Bu durumda bireyin yazmaya yönelik öz-yeterliğinin artması beklenmektedir. Bireyin geri bildiriminin olumsuz olması durumunda ise yazmaya yönelik öz-yeterliğinin azalacağı ifade edilmektedir (Schunk & Zimmerman, 1997). Ayrıca, yazmada öz-düzenleme stratejileri kullanımının öz-yeterlik algılarını artırması durumunda yazarların öz-düzenlemeye devam edeceği varsayılmaktadır. Bu nedenle, yazarların öz-yeterlik algıları, sadece öz-düzenleme süreçlerini değil, aynı zamanda içsel motivasyonlarını ve oluşturacakları metinlerin niteliğini de etkilemektedir (Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Zimmerman ve Risemberg (1997), deneysel araştırmalar sonucunda ortaya konmuş 10 öz-düzenleme davranışı olduğunu ve bu davranışların çevresel, davranışsal ve kişisel süreçler içerisinde döngüsel olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir. Çevresel süreçler altında iki davranış yer almaktadır. Bu davranışlardan ilki bireyin yazma ortamını düzenleyerek uygun hale getirmesi; ikincisi ise bireyin modellerden, kaynaklardan, öğretici ya da usta yazarlardan taklit yoluyla yazma hususunda bilgi ve beceri elde etmesi sürecini kapsamaktadır. Davranışsal süreçler altında bireyin kendi performansını izlemesi, yazma performansı ile ilişkili olarak kendini ödüllendirmesi ya da cezalandırması ve bireyin yazma sürecini nitelikli hale getirmek için kendi kendine komutlar vermesi veya yazacaklarını sözel dil kullanarak ifade etmesi yer almaktadır. Kişisel süreçler başlığı altında ise altı farklı öz-düzenleme davranışı tespit edilmiştir. Bu davranışlar zaman planlaması ve zamanın etkin yönetimi, hedef belirleme, öz-değerlendirme yapma ve oluşturulacak metne yönelik kişisel standartlar belirleme, taslak oluşturma ve düzenleme gibi bilişsel stratejiler kullanma, düşünceyi geliştirme yollarına başvurma olarak belirtilmektedir.

Bu süreç içerisinde öz-yeterlik algılarının etkisine vurgu yapan Schunk (1990) ile Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivée (1991), yazma sürecinde öz-düzenleme stratejileri kullanan acemi yazarların daha nitelikli metinler oluşturacağını ve bu yolla öz-yeterlik algılarının yükseleceğini belirtmektedirler. Öz-yeterlik algısı artan bireylerin ise öz-denetim

düzeylerinin artacağı ve buna bağlı olarak daha nitelikli metinler oluşturabileceği ifade edilmektedir. Yazılı anlatım becerileri hususunda yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler koyacakları, yazma sürecinde yaşayabilecekleri problemler karşısında yılmayacakları ve yetenekli yazarların desteğine daha az ihtiyaç duyacakları vurgulanmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında yer alan çalışmalara yer verilmektedir. Yapılan çalışmalar ilkokulda yazma eğitimini kapsayan çalışmalar, akran destekli yazma çalışmaları ve öz-düzenleme üzerine yapılan çalışmalar olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

İlkokulda yazma eğitimi çalışmaları.

İlkokulda yazma eğitimini kapsayan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunun ilk okuma ve yazma üzerine olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye'de de 2005 yılından itibaren yazı öğretiminin bitişik eğik yazı ile yapıldığı (MEB, 2005) buna bağlı olarak ilkokulda yazma eğitimini içeren çalışmaların büyük çoğunluğunun el yazısını değerlendirme üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. El yazısını değerlendirmeyi amaçlayan çalışmaların bir kısmı öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi hedeflerken (*bk*. Arslan, 2012; Bayraktar, 2006; Beyazıt, 2007; Durukan & Alver, 2008; Graham vd., 2008; Turan, 2007; Yıldırım & Ateş, 2010) bir kısmı yazma hızı ve okunaklılık üzerine yoğunlaşmaktadır (*bk*. Erdoğan, 2012; Özkaya & Ataş, 2015; Rosenblum, Weiss & Parush, 2003; Roston, Hinojosa & Kaplan, 2008; Sarikaya & Yılar, 2017; Vinter & Chartrel, 2010; Yaman, 2010). Yaptığımız bu çalışma, yazma sürecini bir bütün olarak ele alıp, yalnızca yazının mekanik/biçimsel yönünü değerlendirmeyi amaçlamadığından ilk okuma ve yazma üzerine yapılan çalışmaların derlemesi bu çalışma kapsamının dışında bırakılmış; güncel ve çalışmayla ilgili görülen araştırmalara yer verilmiştir.

Yıldız, Açan, Berber, Bulut ve Zalimhan (2015), 1-4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin yazma sürecinde sergiledikleri davranışları incelemişler ve yazma sürecinde öğrencilerin pozisyon ve duruşlarının uygun olmadığını, bu bağlamda öğrencilere daha etkin bir öğretim yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Kan ve Hatay (2017), Türkçe ve Arapça konuşan iki dilli ilkokul öğrencilerinin yazma ve dikte becerilerini inceledikleri araştırmada; öğrencilerin yazma ve dikte başarılarının düşük olduğunu, yazma ve dikte becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre okul öncesi eğitim alanların lehine farklılaştığını yaş ve cinsiyet grubuna göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Alanyazında ilkokul öğrencilerinin dikte ve yazma başarılarının düşük olduğunu vurgulayan çalışmalar yer almaktadır (Bayat & Coşkun, 2016; Coşkun, 2013; Coşkun & Coşkun, 2012; Sallabaş, 2007;

Yasul, 2014). Bu bulguların aksine Babayiğit ve Erkuş (2014), bir il merkezinde yer alan ilkokulda, 4. sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışma sonucunda öğrencilerin dikte ve yazma başarılarının iyi düzeyde olduğunu, dikte becerisinin Türkçe dersi ve görsel sanatlar dersi karne notuna göre anlamlı olarak farklılaştığını belirtmektedirler. Bu durum okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul imkânları, öğrencilerin bireysel farklılıkları gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir.

Ayrıca alanyazında ilkokul öğrencilerinin yazmaya karşı duyusal alan özelliklerini inceleyen çalışmalara da rastlamak mümkündür. Bu çalışmalarda ilkokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu, yazmaya yönelik tutumun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde kızların lehine farklılaştığı, sınıf seviyesi arttıkça yazmaya yönelik tutum puanlarının azaldığı; yazma eğilimi, yazma öz-yeterlik algısı, yazma tutumu, yazma motivasyonu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Baştuğ, 2015; Demir, 2011; Graham, Berninger *vd.*, 2007; Knudson, 1995; McClenny, 2010; Takımcıgil-Özcan, 2014; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers & Lawrence, 2013; Troia, Shankland *vd.*, 2012; Yıldız & Kaman, 2016).

İlkokul öğrencileri ile yürütülen bazı çalışmalarda ise öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanabilme yetenekleri incelenmiştir. Batur, Akar, Sezgin-Tufan ve Topbaşoğlu (2016), ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile yürütmüş oldukları çalışmalarında öğrencilerin noktalama işaretleri kullanımında problem yaşadıklarını, en çok noktayı kullandıklarını, yazı esnasında yapılan yönlendirmelerin öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanma durumlarını anlamlı olarak etkilediğini vurgulamışlardır. Özkara ve İzci (2013) ise yapmış oldukları çalışmada okumaya yönelik tutum ile noktalama işaretleri kullanım düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve bu durumun öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda ilkokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerilerinin düşük olduğu, öğrencilerin noktalama işareti kullanmada problemler yaşadığı belirtilmektedir (Cordeiro, Giacobbe & Cazden, 1983; Graves, 1980; İzci, 2013; Kula, Budak & Taşdemir, 2015; Yıldız, 2002).

İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan bazı çalışmalar alternatif yöntemlerin kullanımlarını ele almaktadır. Çer (2017), ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaratıcı drama etkinliklerine dayalı yazılı anlatım becerileri geliştirme programı uyguladığı yarı deneysel çalışmasında, yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarını artırdığını ortaya koymuştur. Bayraktar ve Okvuran (2012) da ilkokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama etkinliklerini içeren bir program uygulamış ve programın öğrencilerin yaratıcı yazma

becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Fleming, Merrell ve Tymms (2004), dramanın ilkokul öğrencilerinin dil, matematik ve tutumlarına etkisini inceledikleri çalışmada dramanın öğrencilerin yazma becerilerine pozitif yönde bir etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Drama, yaratıcı dramanın ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul öğrencilerinin yazma becerisi ve başarısı üzerine olumlu etkisinin olduğunu ispatlayan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Ak, 2011; Bal-İncebacak, 2016; Beydemir, 2010; Cremin, Goouch, Blakemore, Goff & Macdonald, 2006; Crumpler, 2005; Moore & Caldwell, 1993; Öztürk, 2007; Susar-Kırmızı & Kasap, 2017). Yamaç (2015) ise ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında yazma becerilerini geliştirmek amacıyla dijital hikâyelerden yararlanmış; dijital hikâyelerin organizasyon, fikirler, kelime seçimi, imla, hikâye ögeleri ve kelime seçimi açısından öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Yapılan çalışmalardan bazıları ise dikte çalışmalarının kullanım amaç ve durumlarını tespit etmeye yöneliktir. Coşkun, Taşkaya ve Bal (2013), sınıf öğretmenleri ile birlikte yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin dikte çalışmalarını ölçme-değerlendirme amacıyla genellikle ilkokul 1. sınıfta kullandıklarını, ilerleyen sınıf düzeylerinde dikte çalışmalarının azaldığını, öğrencilerin dil bilgisi ve yazım kuralları hakkındaki bilgilerini geliştirmek amacıyla da dikte çalışmalarının tercih edildiğini belirtmişlerdir. Yıldız (2013), yazma güçlüğü olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin yazma okunaklılığını artırmaya yönelik olarak dikte ve kopyalama çalışmaları yapmış; yürütülen uygulama sonucunda öğrenci yazısının okunaklılığının arttığını belirtmiştir. Öğrencilerle bire bir ilgilenme ve dikte çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerine, yazı okunaklılığına etki ettiğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Calp, 2013; Çınar-Özdemir, 2006; Dinç, 2017; Kodan, 2016).

Sever (2013), süreç temelli yazma modellerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, süreç temelli yazma modellerinin öğrencilerin yaratıcı yazma ve yazılı anlatım becerilerine olumlu etki yaptığını tespit etmiştir. Benzer olarak Sever ve Memiş (2013), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım becerilerini ve yazma eğilimlerini süreç temelli yazma modelleri kullanarak incelemişlerdir. Yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışma sonucunda süreç temelli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma eğilimlerine pozitif yönde katkı sağladığını, öğrencilerin yazım ve noktalama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Allen-Wriggle (2011), 2. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrencilere süreç temelli yazma programı uygulamış ve program bitiminde süreç temelli yazma programına katılan öğrencilerin yazım ve noktalama becerilerinin arttığını vurgulamıştır. Aşıkcan ve Pilten (2016), Yekeler (2015) ile Özkara'nın (2007) yapmış oldukları çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir.

Coşkun (2006), ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerini etkileyen değişkenleri tespit etmek amacıyla yürüttüğü çalışmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu, okunan kitap sayısı, anne eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, Türkçe dersine yönelik tutum gibi değişkenlere göre yazılı anlatım becerilerinin farklılaştığını belirtmektedir. Yasul (2014), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini incelediği çalışmasında öğrencilerin yazma becerilerinin yetersiz olduğunu, anne-babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin farklılaştığını ifade etmektedir.

Taşkaya ve Yetkin (2015), ilköğretimin birinci kademesinde yer alan öğrencilerin yazma sorunlarını tespit etmek amacıyla nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin yazı değerlendirmede genellikle yazının şekilsel yönünü dikkate aldıklarını, yazma hatalarının öğrenciden ve yazma sisteminden kaynaklandığı görüşünde olduklarını, hataların giderilmesinde birebir ilgilenme yöntemine başvurduklarını belirtmektedirler. Tok ve Ünlü (2014), öğrencilerin yazma sorunlarını öğretmen görüşleri kapsamında belirlemeye çalıştığı çalışmada yazma çalışmalarına gereken zamanın ayrılmadığını, öğrencilerin yazma teknik ve yöntemlerinden haberdar olmadığını ortaya koymuştur. Çağımlar ve Oflazoğlu (2002), ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi yönünde yapılan çalışmaları inceledikleri araştırmalarında, yazılı anlatım çalışmalarının planlı ve düzenli bir şekilde yapılmadığını ve alternatif yöntemlere yer verilmediğini ifade etmişlerdir. İlkokulda yazma sorunlarının velilerden kaynaklanan sorunlar, öğrencilerin kelime dağarcığının az olması, öğretmenlerin yöntem ve teknik bilgilerinin eksikliği, teknoloji kullanımı (Balkı & Saban, 2009; Büyükkarcı & Müldür, 2017; Göçer, 2010; Ünüvar, 2013; Yalar, 2010) gibi nedenlerden kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Kasapoğlu (2007), Türkiye ve Almanya'da okutulan 4. sınıf Türkçe ders kitaplarını yazma öğretimi ve eğitimi açısından karşılaştırdığı çalışmasında ses düzeni, tema seçimi, metinlerin işlenişi, kitapların eğitsel planları, dil bilgisi öğretimi açısından benzerlik ve farklılıklar olduğunu vurgulamış; Türkiye'de okutulan Türkçe ders kitaplarının yazma eğitimi açısından yetersiz olduğunu rapor etmiştir.

İlkokulda yazma çalışmaları incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun ilkokuma ve yazma üzerine yapıldığı ve yazının daha çok mekanik yönüne odaklanıldığı görülmektedir (*bk.* Arslan, 2012; Bayraktar, 2006; Beyazıt, 2007; Durukan & Alver, 2008; Erdoğan, 2012; Graham *vd.*, 2008; Özkaya & Ataş, 2015; Rosenblum *vd.*, 2003; Roston *vd.*, 2008; Sarikaya & Yılar, 2017; Turan, 2007; Vinter & Chartrel, 2010; Yaman, 2010; Yıldırım & Ateş, 2010). Yapılan çalışmalar ilkokul öğrencilerinin yazma ve dikte başarılarının düşük

olduğunu (Bayat & Coşkun, 2016; Coşkun, 2013; Coşkun & Coşkun, 2012; Kan & Hatay, 2017; Sallabaş, 2007; Yasul, 2014; Yıldız, Açan, Berber, Bulut & Zalimhan, 2015); öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru ve etkili kullanamadıklarını (Cordeiro *vd.,* 1983; Graves, 1980; İzci, 2013; Kula *vd.*, 2015; Özkara & İzci, 2013; Yıldız, 2002); duyusal alan özelliklerinin öğrencilerin yazma başarısını etkilediğini (Baştuğ, 2015; Demir, 2011; Graham, Berninger *vd.,* 2007; Knudson, 1995; McClenny, 2010; Takımcıgil-Özcan, 2014; Troia, Harbaugh *vd.,* 2013; Troia, Shankland *vd.,* 2012; Yıldız & Kaman, 2016) ortaya koymaktadır. Drama, yaratıcı drama ve yaratıcı yazma etkinlikleri (Ak, 2011; Bal-İncebacak, 2016; Bayraktar & Okvuran, 2012; Beydemir, 2010; Cremin, Goouch, Blakemore, Goff & Macdonald, 2006; Crumpler, 2005; Çer, 2017; Fleming, Merrell & Tymms, 2004; Moore & Caldwell, 1993; Öztürk, 2007; Susar-Kırmızı & Kasap, 2017) ile dijital hikâyelerin (Yamaç, 2015) yazma başarısını artırdığı ifade edilmektedir. Yine aynı bağlamda dikte çalışmalarının (Calp, 2013; Coşkun, Taşkaya & Bal, 2013; Çınar-Özdemir, 2006; Dinç, 2017; Kodan, 2016; Yıldız, 2013) ve süreç temelli yazma modellerinin (Allen-Wriggle, 2011; Aşıkcan & Pilten, 2016; Özkara, 2007; Sever, 2013; Sever & Memiş, 2013; Yekeler, 2015) yazma başarısına olumlu yönde etki ettiği vurgulanmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalarda anne-baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, Türkçe dersine yönelik tutum, okuma sıklığı (Coşkun, 2006; Yasul, 2014) gibi değişkenlere göre yazma başarısının farklılaştığı; yazma sorunlarının öğrenci, veli, öğretmen, yöntem teknik kullanımı (Balkı & Saban, 2009; Büyükkarcı & Müldür, 2017; Göçer, 2010; Taşkaya & Yetkin, 2015; Tok & Ünlü, 2014; Ünüvar, 2013; Yalar, 2010) ve ders kitaplarından kaynaklandığı (Kasapoğlu, 2007) belirtilmektedir.

Akran destekli yazma çalışmaları.

Alanyazın incelendiğinde akran destekli yazma çalışmalarının tamamının yurt dışında yürütüldüğü ve bu çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir. Bu yüzden tespit edilen çalışmaların tamamına yer verilmiştir. Bu alanda yapılan en güncel araştırma Puranik, Petscher, Al Otaiba ve Lemons (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Puranik *vd.,* bir önceki araştırmalarında olduğu gibi yine okul öncesi öğrencileri ile birlikte ADY etkinliği uygulamış ve araştırmalarını alanda yeteri kadar çalışma bulunmaması, ADY etkinliklerinin yazma başarı ve performansı üzerindeki etkisinin kanıtlanmış olması ve yazma eğitimine ne kadar erken başlanılırsa o kadar fazla başarı elde edileceği görüşleri ile gerekçelendirmişlerdir. Deneysel desene uygun olarak yürütülen çalışmada üç deney üç kontrol grubu yer almıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ADY etkinliklerinden memnun kaldığı ve etkinliği sevdiği; noktalama ve cümle yazımı kalitesi açısından deney gruplarının lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca içeriğin yeterliği, metin uzunluğu, yazma başarı puanları, noktalama,

cümle yazma kalitesi ve doğru kelime seçimleri hususlarında deney gruplarının lehine ve anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bir diğer güncel araştırma De Smedt ve Van Keer (2018a) tarafından ilkokul öğrencileri ile birlikte yürütülmüştür. Çalışmada açık talimatlarla yönlendirilen, bireysel yazma öğretimi gerçekleştiren ve ADY eğitimi alan üç farklı yöntem ve bu yöntemlerin eşleştirilmesini içeren müdahale grupları oluşturulmuştur. ADY grubunun, açık talimatlarla yönlendirilen akran destekli yazma grubu ve talimatlarla yürütülen yazma grubunun bireysel yazma eğitimi alan gruptan yazma başarısı açısından daha fazla ilerleme kaydettiği rapor edilmiştir. Ancak araştırmacılar bireysel yazma eğitimi alan grup ile ADY eğitimi alan grup arasında yazma başarısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır. De Smedt ve Van Keer (2018b) tarafından yapılan bir diğer çalışma ise ADY etkinliklerinin uygulanma şekillerini ve etki büyüklüklerini tespit etmek amacıyla yürütülen meta-analiz çalışmasıdır. Bu çalışma sonucunda da yazarlar yazma öğretiminde ADY etkinliklerinin bireysel yazma etkinliklerinden daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak araştırmalar açık talimatlarla yürütülen ve akran desteğinin sağlandığı yazma etkinliklerinin yazma başarısını artırmada daha etkili bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır.

Puranik, Patchan, Lemons ve Al Otaiba (2017), öğrencilerin ulusal yazma testlerindeki başarısızlıklarına rağmen yazma üzerine yeterli çalışmaların yapılmadığını gerekçe göstererek, erken yazmayı öğretmek amacıyla akran destekli yazma programı tasarlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 81.200 anaokulu öğrencisi oluşturmuş; çalışma deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Yapılan müdahale öncesi ve sonrasında öğrenci yazıları alfabe yazma akıcılığı, yazım, cümle yazımı, kelime akıcılığı, kullanılan kelime sayısı gibi özellikler yönünden incelenmiştir. Çalışmada yapılan ölçümlerin tümü için deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar olduğu ve akran destekli yazma etkinlilerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın amaçlarından birisi de akran destekli yazma etkinliklerinin öğretmen ve öğrencilerle birlikte uygulanabilirliğinin fizibilitesini test etmek olarak belirtilmiştir. Puranik *vd.* (2017) akran destekli yazma stratejilerinin küçük bir grup ortamında anaokulu öğrencileriyle birlikte uygulanabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu durum, akran destekli çalışmaların ilkokul öğrencileriyle yürütülebileceğine yönelik bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Rensing, Vierbuchen, Hillenbrand ve Grünke (2016), öğrencilerin yazma başarılarının düşük olması nedeniyle yazma becerisini artırmaya yönelik özel ve etkili yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu doğrultuda araştırmacılar akran desteğine dayalı yazma eğitimi programı geliştirmişlerdir. Hazırlanan program 47 beşinci sınıf öğrencisi

ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yürüten Rensing *vd.* (2016), akran destekli yazma programlarının günlük olarak sınıflarda uygulanabileceğini ve metin üretim yeteneğini artırdığını ifade etmişlerdir. Etkinliklerin öğrenciler tarafından zevkli bulunduğunu, öğrencilere olumlu deneyimler yaşattığını, rol değişimlerinin (yazar-rehber) öğrenciler tarafından fırsat olarak algılandığını belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında öğretmen görüşlerini değerlendiren araştırmacılar akran destekli yazma çalışmalarının öğrenci motivasyonunu artırdığını, başlangıçta birlikte çalışamayan öğrencilerin ilerleyen zamanlarda şaşırtıcı bir biçimde etkileşim sergilediklerini rapor etmişlerdir. Bununla birlikte akran destekli yazma etkinliklerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde de anlamlı bir etkisinin olduğunu vurgulamışlardır.

Gold (2014), 6-7 yaş öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında dört çifti içeren gruplar oluşturmuştur. Seçilen sekiz öğrenci ile akran destekli yazma çalışmaları yürütülürken; sınıfın geri kalanı geleneksel yöntemle yazma eğitimi almaya devam etmiştir. Örnekleme alınan öğrenciler bir plan dâhilinde çiftler olarak hikâye yazmışlardır. Eylem araştırması olarak tasarlanan araştırma akran destekli yazma etkinliklerinin üst-bilişi desteklediğini, üst-bilişsel öz-düzenlemenin erken yaşlarda gerçekleşebileceğini doğrulamıştır. Araştırma sonucunda akran destekli yazma çalışmalarına katılan öğrencilerin önemli ilerleme kaydettiği, akran destekli yazma etkinliklerinin özellikle zayıf yazma becerisine sahip öğrencilere fayda sağladığı rapor edilmiştir.

Boyle ve Charles (2011), kendini sözel olarak çok iyi ifade eden ancak yazılı anlatımı zayıf olan 6 yaşında bir öğrenci ile akran destekli yazma çalışmaları yürütmüşlerdir. Çalışmada öğrencinin yalnız çalıştığı, öğrenciye öğrencinin rehberlik ettiği, öğrenciye öğretmenin rehberlik ettiği, öğrenciye öğrencinin rehberlik ettiği ancak öğretmenin küçük müdahalelerini içeren ve öğrenciye öğrencinin rehberlik ettiği, öğretmenin büyük müdahalelerini içeren alternatif yazma çalışmaları uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, uygulanan programın etkili olduğu, öğrencinin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği, ses ve kelime yazımında öğrenciye katkı sağladığı, yazmayı eğlenceli hale getirdiği ayrıca öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine olanak sağladığı rapor edilmiştir.

Larkin'in (2009) çalışması meta-bilişsel becerilerin erken çocukluk döneminde bile belirgin bir şekilde var olduğunu ispatlar niteliktedir. Araştırmacı 5-7 yaş aralığındaki bireylerin akran destekli yazma etkinlikleri kapsamındaki meta-bilişsel oluşumlarını boylamsal olarak incelemiştir. Larkin, birey etkileşimlerindeki meta-bilişselliğin yanı sıra bireylerin sosyal meta-bilişsel profillerini çıkarmak için sosyal ilişkilerinin ve etkileşimlerinin de etkilerini incelemiştir. Araştırmacı, akran destekli yazma çalışmalarının öğrencilerin iş bitirme

motivasyonunu artırdığını, plan yapma ve organize olma gibi strateji kullanımında öğrencilere fayda sağladığını ve etkinlikler esnasında iletişim sorunları olsa da ilerleyen süreçte bireylerin aktif olarak süreçten faydalanabildiklerini rapor etmiştir. Duran ve Monereo (2005) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli etkileşim ve karşılıklı öğretimi içeren akran desteğini incelemişlerdir. Araştırmacılar, süreci kayıt altına almış ve akran destekli yazmanın altında yatan asıl süreci anlayabilmek için etkileşim analizi yapmışlardır. Araştırmacılar üst-biliş ve öz-düzenlemenin akran destekli yazma etkinlikleriyle geliştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Nixon ve Topping (2001), 1. sınıf öğrencilerinden rastgele seçtikleri 10 öğrenci ile 7 yaşında olan ve düşük özgüvene sahip 10 öğrencinin eşleştirilmesini içeren bir akran destekli yazma programı uygulamışlardır. Araştırmacılar rehberlere ve yazarlara akran destekli yazma hususunda eğitim vermişler ve bu eğitimin uygulama için faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Çalışma sonuncunda araştırmalar akran destekli yazma etkinliklerinin anlamlı derecede iyi sonuçlar verdiğini rapor etmişlerdir. Nixon ve Topping az sayıda öğrenci ile çalışılmış olmasını ve çalışmanın tekrar edilmemiş olmasını çalışmalarının sınırlılığı olarak ifade etmişlerdir. Yarrow ve Topping (2001) akran destekli yazma kapsamında öğrencilerin üst-bilişsel gelişimlerini konu alan bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada iki grup yer almaktadır. Birinci grupta akran destekli yazma etkinlikleri yer alırken ikinci grupta yer alan bireyler bağımsız yazma etkinlikleri yapmışlardır. Çalışma sonucunda her iki gruptan da beş adet yazılı ürün üretmeleri beklenmiştir. Her iki grubun da son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı bir artış göstermiş olsa da; akran destekli yazma etkinlikleri yürütülen grupta istatistiksel olarak daha anlamlı sonuçların elde edildiği rapor edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan birisi de akran destekli yazma etkinlikleri esnasında daha yetenekli yazarların rehberlerini kontrol ettiğidir. Bu durum, örneklemin seçilirken nasıl eşleştirmeler yapılması gerektiği hususunda bize yol gösterebilir.

Topping, Nixon, Sutherland ve Yarrow (2000) akran destekli yazma üzerine özel yapılandırılmış bir prosedür uygulamışlardır. Proje olarak tasarlanan çalışma üç ayrı eylem araştırmasını içermektedir. Nixon, 11 yaşındaki öğrenciler ile beş yaşındaki öğrencilerin eşleştirilmesini; Sutherland, sekiz yaşındaki öğrencilerden oluşan iki grup öğrencinin eşleştirilmesini; Yarrow ise 10 yaşındaki öğrenme güçlüğü yaşayan ve benzer yazma becerilerine sahip öğrencilerin eşleşmesini içeren çalışmalar tasarlamışlardır. Tüm çalışmalarda yazma puanlarının deney gruplarının lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Çalışmada, akran destekli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma başarılarına olumlu yönde etki ettiği, yazma sürecini eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin sorumluluk duygularını ve özgüvenlerini artırdığı, üst-bilişsel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sutherland ve Topping

(1999), sekiz yaşındaki öğrencilerle sekiz haftalık akran destekli yazma etkinliklerini içeren bir deneysel araştırma yürütmüşler ve çalışma sonucunda bireysel yazma ve akran destekli yazma puanlarının deney grubunun lehine anlamlı farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte kontrol grubundaki öğrencilerin yazma başarılarında bir düşüş yaşandığını da rapor etmişlerdir. Araştırmacılar, farklı öğretmenlerin etkisinin kontrol edilememesi, yazma ödevlerine yeteri kadar zaman ayrılamaması, anlam yerine yazının mekanik yönüne odaklanılması gibi sınırlılıkları vurgulamışlardır.

Alanyazın incelendiğinde akran destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarını ve metin üretim yeteneklerini artırdığını, öğrencilere bilişsel ve duyusal açıdan katkılar sağladığını ispat eden çalışmalar görülmektedir (Boyle & Charles, 2011; Nixon & Topping, 2001; Puranik *vd.*, 2017; Rensing, Vierbuchen, Hillenbrand & Grünke, 2016; Sutherland & Topping, 1999; Topping, Nixon, Sutherland & Yarrow, 2000; Yarrow & Topping, 2001). Ayrıca Duran ve Monereo (2005) ile Larkin'in (2009) çalışmaları ilkokul seviyesindeki öğrencilerde üstbiliş ve öz-düzenleme becerilerinin geliştiğini; akran destekli yazma çalışmaları ile bu becerilerin artırılabileceğini rapor etmektedir. Bu durum mevcut çalışmanın yapılabilirliği hakkında kanıt sunmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalarda örneklemin okul öncesi düzeyiyle sınırlı oluşu (Boyle & Charles, 2011; Larkin, 2009; Puranik *vd.*, 2017; Puranik, *vd.*, 2018), örneklem sayısının az oluşu (Boyle & Charles, 2011; Duran & Monereo, 2005; Gold, 2014; Nixon & Topping, 2001), öğrenci eşleştirmelerinin uygun yapılmaması (Yarrow & Topping, 2001), öğrencilere başlangıç eğitimi verilmemesi (Yarrow & Topping, 2001), farklı öğretmenlerin etkisinin kontrol edilememesi (Rensing *vd.*, 2016), yazma ödevlerine yeteri kadar zaman ayrılamaması (Yarrow & Topping, 2001) , anlam yerine yazının mekanik yönüne odaklanılması (Topping *vd*., 2000) gibi durumların sınırlılık olarak belirtildiği dikkat çekmektedir. Araştırmaların büyük bir kısmının yalnızca nicel yöntemler esas alınarak yapılması; öğrencilerin yazma başarılarında meydana gelen değişimin kaynağının açık bir şekilde ortaya konulmaması; çalışmalarda nitel bulguların açıklayıcılığından ve derinlemesine bilgi edinme imkânından yararlanılmaması gibi hususlarda eksiklikler taşıdığı görülmektedir. Rapor edilen tüm bu sınırlılıklar bizim araştırmamız için yol gösterici niteliktedir. Bu hususta alınması gereken önlemler araştırmanın yöntem bölümünde belirtilmiştir.

Öz-düzenleme ve yazma çalışmaları.

Alanyazında yer alan öz-düzenleme ve yazma çalışmaları incelendiğinde çalışmaların genel odak noktasının öz-düzenleme eğitimi yoluyla yazma başarısının, yazmaya yönelik duyusal ve bilişsel özelliklerin artırılması ya da geliştirilmesi olduğu görülmektedir. Bu ve benzer çalışmalar aynı zamanda öz-düzenlemenin ve alt boyutlarının yazma performansı

üzerindeki etkilerini de incelemeyi içermektedir. Araştırmacılar bilişsel strateji öğretimi, kademeli beceri edinimi ve öz-düzenlemeyi merkeze alan strateji gelişimi modellerinden yararlanarak bir müdahale tasarlamış ve bu müdahaleyi öğrencilere uygulamışlar ya da ilgili değişkenleri ölçme araçlarıyla tespit ederek ilişkilerini incelemişlerdir. Bu uygulamaların tamamı sosyal bilişsel öğrenme kuramını temele almakla birlikte model yoluyla öğrenme ilkelerine dayanmaktadır. Çalışmalarda model olma görevi genelde öğretmene ya da uygulayıcıya yüklenmiştir. Bazı çalışmalarda ise model olma görevi yazma becerisi açısından daha donanımlı olan bir akrana verilmiştir. Çalışmaların çok büyük bir kısmı ortaokul veya daha üst kademe öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalarda yazma başarısı, tür odaklı metin yazma becerilerinin gelişimi, yazmaya yönelik duyusal özellikler, üstbilişsel düşünme becerilerinin gelişimi ve öz-yeterlik algıları gibi değişkenler merkeze alınmıştır. İlkokul öğrencilerinin yazma sürecinde sergiledikleri öz-düzenleme davranışlarının tespitine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aşağıda bu araştırmayla doğrudan ilişkili olmasa da bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Bilişsel strateji öğretimi modeline dayalı bir müdahale tasarlayan De Smedt *vd.* (2018) ortaokul öğrencileri ile çalışmalarını yürütmüşler ve yazma sürecinde yaşanan bilişsel ve motivasyonel zorlukların yazma beceri ve performansını anlamlı olarak doğrudan etkileyen unsurlar olduklarını ortaya koymuşlardır. Koster, Bouwer ve van den Bergh (2016), fikirlerin planlanması ve düzenlenmesi üzerine kurdukları öz-düzenleme eğitiminin ilkokul öğrencilerinin kelime seçimi ve cümle akıcılığını etkilediğini; öğrencilerin oluşturmuş oldukları metinlerin kelime seçimi ve cümle akıcılığı hususlarında geliştiğini rapor etmişlerdir. Benzer olarak bilişsel yazma stratejilerini geliştirmeyi hedefleyen başka bir çalışma ise von Koss Torkildsen, Morken, Helland ve Helland (2016) tarafından yapılmıştır. Von Koss Torkildsen *vd.* (2016) ilkokul öğrencilerine gözden geçirme ve izleme davranışlarını temele alan bilişsel yazma stratejileri eğitimi vermişlerdir. Çalışma sonucunda araştırmacılar, izleme ve gözden geçirme gibi stratejilerin öğrencilerin oluşturdukları metinlerdeki kaliteyi önemli ölçüde artırdığını rapor etmişlerdir.

Bilişsel strateji öğretimi kapsamında yazma motivasyonunun etkilerini inceleyen çalışmalara da rastlamak mümkündür. Garcia ve de Caso (2004); Graham, Berninger *vd.* (2007); Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers ve Lawrence (2013), ilkokul öğrencileri ile birlikte yürüttükleri çalışmalarda yazma motivasyonunun yazma başarısı ile anlamlı bir ilişki gösterdiğini ve yazma motivasyonunun metin yapısını ve tutarlılığı önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuşlardır. De Smedt, Van Keer & Merchie (2016) de yapmış oldukları çalışmada yazma başarısı üzerinde motivasyonun etkisini vurgulamış ve özerk motivasyona (içsel tatmin)

sahip öğrencilerin niteliksel olarak daha donanımlı metinler oluşturduklarını, kontrollü motivasyona (içsel ya da dışsal baskı) sahip öğrencilerin ise daha düşük performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca Shell, Colvin ve Bruning (1995), motivasyon ve öz-yeterlik algısının bilişsel yazma stratejileri ile doğrudan ilişkili olduğunu; De Smedt *vd.* (2016), yazma motivasyonu ve öz-yeterliğinin yazma performansı ile doğrudan ilişkili olduğunu; Koster *vd.* (2016), bilişsel yazma stratejilerinin öğrencilerin yazma performansı ile doğrudan ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Bilişsel strateji öğretimi kapsamında yürütülen öz-düzenleme ve yazma çalışmalarının büyük bir bölümü öğrenme güçlüğü çeken özel eğitim öğrencileri ile birlikte yürütülmüştür. Sexton, Harris ve Graham (1998), altı özel eğitim öğrencisi ile birlikte yürüttüğü bilişsel strateji geliştirme çalışmaları sonucunda öz-düzenlemeli strateji öğretimini temele alan müdahalelerinin öğrencilerin yazma, yazma performansı ve yazıya atıfta bulunma yaklaşımları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmalar, işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarını da müdahale desenlerine eklemişler ve meydana gelen değişimde işbirlikçi öğrenmenin de etkili olduğunu vurgulamışlardır. Benzer örneklemler üzerinde yapılan deneysel çalışmaların tamamı (Danoff, Harris & Graham, 1993; Graham & Harris, 1989a; Graham & Harris, 1989b; Sawyer, Graham & Harris, 1992) öz-düzenlemeyi temele alan bilişsel strateji öğretiminin yazma başarı ve performansı üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koymuştur.

Alanyazın incelendiğinde öz-düzenleme ve yazma çalışmalarının çok büyük bir çoğunluğunun, öz-düzenlemeye dayalı strateji öğretimi modeli temele alınarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Benzer çalışmaların farklı ülke ve sosyal düzeylerde yaklaşık 15 yıldır tekrarlandığı anlaşılmaktadır. Ancak yapılan çalışmaların çok büyük bir çoğunluğu daha üst sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. İlkokul öğrencilerini kapsayan sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. İlkokul öğrencileriyle yürütülen en güncel çalışmalardan biri Finlayson ve McCrudden'e (2019) aittir. Araştırmacılar beş haftalık bir öz-düzenlemeye dayalı strateji gelişimi eğitimi geliştirmişler ve bu müdahaleyi sınıf öğretmenleri aracılığıyla ilkokul öğrencilerine uygulamışlardır. Öğrencilerin yazma performansının ve yazım bilgisinin geliştirilmesini amaçlayan çalışma sonucunda, uygulanan müdahale ile öğrencilerin yazma performanslarının ve yazım bilgilerinin geliştirildiği rapor edilmiştir. Örneklem sayısı benzer olmakla birlikte Harris, Graham ve Mason (2006); Harris *vd.*, 2012; Graham, Harris ve Lorsen (2001) de çalışmalarında öz-düzenlemeye dayalı strateji öğretimi modelinin ilkokul öğrencilerinin yazma başarı ve performansına olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuşlardır.

İlkokul öğrencileri ile birlikte yürütülen bir diğer güncel araştırma ise Araújo, Osório ve Martins (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışma

178 dördüncü sınıf öğrencisi ile birlikte 12 hafta süresince yürütülmüştür. Araştırmacılar deney gruplarının birine yalnızca öz-düzenlemeye dayalı strateji öğretimi modeli ile desteklenen yazma eğitimi vermiş; diğer deney grubuna ise öz-düzenlemeye dayalı strateji öğretimi modeli ile desteklenen yazma eğitimini bilgi ve iletişim teknolojileri desteği ile sunmuşlardır. Yapılan analizler sonucunda her iki grupta da olumlu bir yönde değişimin meydana geldiğini tespit eden araştırmacılar, bilgi ve iletişim teknolojileri ile desteklenen öz-düzenleme stratejileri geliştirme modelinin öğrencilerin yazma başarı ve performansında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araújo *vd.*, ayrıca, uygulanan her iki müdahalenin, öğrencilerin oluşturdukları metinlerdeki yapı ögelerinin sayısına ve niteliğine, kelime seçimlerine ve cümle akıcılığına olumlu yönde katkı sağladığını rapor etmişlerdir.

Bir diğer güncel araştırma Prata, de Sousa, Festas ve Oliveria (2018) tarafından yarı deneysel desene uygun olarak 230 öğrenci ve yedi öğretmen ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Prata *vd.*, öz-düzenlemeye dayalı strateji öğretimi modelini işbirlikçi bir yöntem ile birlikte uygulamaya ve bu yolla tartışmalı metin yazımında öğrenci yazılarının niteliğini artırmaya çalışmışlardır. Araştırmacılar çalışmaya katılan öğrencilerin tamamına öz-düzenlemeye dayalı strateji öğretimi modeline uygun olarak yazma eğitimi vermişler daha sonra seçtikleri bir deney grubunu işbirlikçi yazma eğitimi metotlarıyla müdahaleye dâhil etmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yapısal tartışmacı unsurlarda ve yazılan metinlerin kalitesi açısından kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha fazla kazanç elde ettiklerini ortaya koymuşlardır. Müdahalenin kalıcılık etkisini de inceleyen araştırmacılar kalıcılık etkisi açısından deney grubunun istatistiksel olarak daha büyük kazançlar elde ettiğini rapor etmişlerdir. Bu nedenle Prata *vd.*'nin çalışması, tartışmalı metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı strateji öğretimi modeline işbirlikçi bir ortam eklemenin yararlarını ortaya koymaktadır.

Görüldüğü üzere güncel araştırmalar, öz-düzenlemeye dayalı strateji öğretimi modelinin etkisini incelemek yerine öz-düzenlemeye dayalı strateji öğretimi modelinin diğer yaklaşım ve modellerle birlikte uygulanması üzerine odaklanmaktadır. Çünkü öz-düzenlemeye dayalı strateji öğretimi modeline uygun olarak yürütülen yazma eğitimi müdahalelerinin öğrencilerin yazma başarı ve performansını olumlu yönde doğrudan etkilediği ve öğrencilerin yazım bilgisi hususunda kendilerini geliştirmelerine olanak sağladığı ispatlanmıştır (Araújo, Osório & Martins, 2018; Finlayson & McCrudden, 2019; Prata, de Sousa, Festas & Oliveria, 2018). Harris ve Graham (2016) yapılan meta-analizlerle birlikte, öz-düzenlemeye dayalı strateji öğretimi modelini esas alan yazma müdahalelerinin diğer yazılı öğretim yaklaşımlarından daha etkili olduğunu, anlamlı olarak daha yüksek etki büyüklüklerine sahip

olduğunu ve yazmayı öğrenme üzerindeki olumlu etkisinin ortaya çıkarıldığını ifade etmektedir.

İlkokul öğrencileri ile birlikte yürütülen bir diğer araştırma Graham, Harris ve Mason (2005) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar örneklemlerini ilkokul üçüncü sınıfa giden yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler arasından oluşturmuşlardır. Araştırmacılar müdahaleye dâhil olan öğrencileri ikisi deney biri kontrol olmak üzere üç gruba ayırmışlardır. Deney gruplarının birine öz-düzenlemeye dayalı strateji geliştirme eğitimi veren araştırmacılar, diğer deney grubuna ADY eğitimi ile birlikte öz-düzenlemeye dayalı strateji geliştirme eğitimi vermişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri ise yazma eğitimlerini yazar atölyesi etkinlikleri ile sürdürmüşlerdir. Çok boyutlu olarak tasarlanan araştırmada deney grubu öğrencilerine farklı metin türleri yazma üzerine de eğitimler verilmiştir. Verilen eğitimlerin öğrencilerin yazma başarı ve performansı ile yazmaya yönelik öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanan araştırmada, öz-düzenlemeye dayalı strateji geliştirme eğitimi alan öğrencilerin kontrol grubuna oranla yazma başarı ve performansı, metin uzunluğu ve metnin içeriği açısından daha olumlu sonuçlar elde ettiği ortaya konmuştur. Yazma motivasyonu, sunum ve imla açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş ancak yazım bilgisi ve gelişimi açısından deney gruplarının lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu rapor edilmiştir. ADY etkinlikleri eğitimi alan ve almayan grup arasında ise yazım bilgisi açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Yazmaya yönelik öz-yeterlik algısının gelişimi açısından ise gruplar arasında herhangi bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu çalışmanın benzeri bir yıl sonra Harris *vd.* (2006) tarafından tekrarlanmıştır.

Harris *vd.* (2006), yazma becerisi açısından zayıf olan ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile birlikte yürüttükleri çalışmada, öz-düzenlemeye dayalı strateji geliştirme eğitiminin öğrencilerin yazım bilgisi, yazma motivasyonu, yazma başarı ve performansı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanan araştırmada, deney gruplarının birine öz-düzenlemeye dayalı strateji geliştirme eğitimi veren araştırmacılar, diğer deney grubuna ADY eğitimi ile birlikte öz-düzenlemeye dayalı strateji geliştirme eğitimi vermişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri ise yazma eğitimlerini yazar atölyesi etkinlikleri ile sürdürmüşlerdir. Deney gruplarından ilkine öz-düzenlemeye dayalı strateji geliştirme modeline uygun olarak ikna edici metin, açıklayıcı metin, anı ve hikâye metni yazma eğitimi verilmiş; ikinci deney grubuna ise aynı eğitim akran desteği ile birlikte sunulmuştur. Araştırma sonucunda akran desteği alan ve akran desteği almayan öz-düzenlemeye dayalı strateji geliştirme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin metin türlerinin tamamında daha kaliteli ve uzun metinler üretebildiği, yazma başarı ve performansı

açısından kontrol grubuna kıyasla daha fazla kazanç elde ettiği rapor edilmiştir. Yazma motivasyonu açısından ise gruplar arasında herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile birlikte yürütülen ve dikkat çeken bir diğer araştırma ise Mason, Snyder, Sukhram ve Kedem (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Tek denekli desenlere uygun olarak tasarlanan çalışma dokuz öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Çalışmada öz-düzenlemeye dayalı strateji geliştirme modelinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılan müdahale sonucunda katılımcıların öz-düzenlemeye dayalı strateji geliştirme modelinin uygulandığı yazma eğitimine karşı olumlu bir yaklaşım sergiledikleri ve müdahalenin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma performanslarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu kapsamda verilen son öz-düzenleme ve yazma eğitimi modeli kademeli beceri edinimidir. Bu modele uygun olarak yürütülen öz-düzenleme ve yazma çalışmalarının ortaokul ve üzeri seviyelerde gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Yazma sürecinde öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesini temele alan kademeli beceri edinimi müdahalelerinin öğrencilerin yazma başarı ve performansı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Garcia-Sanchez & Fidalgo-Redondo, 2006; Schunk & Swartz, 1993; Zimmerman & Kitsantas, 2002).

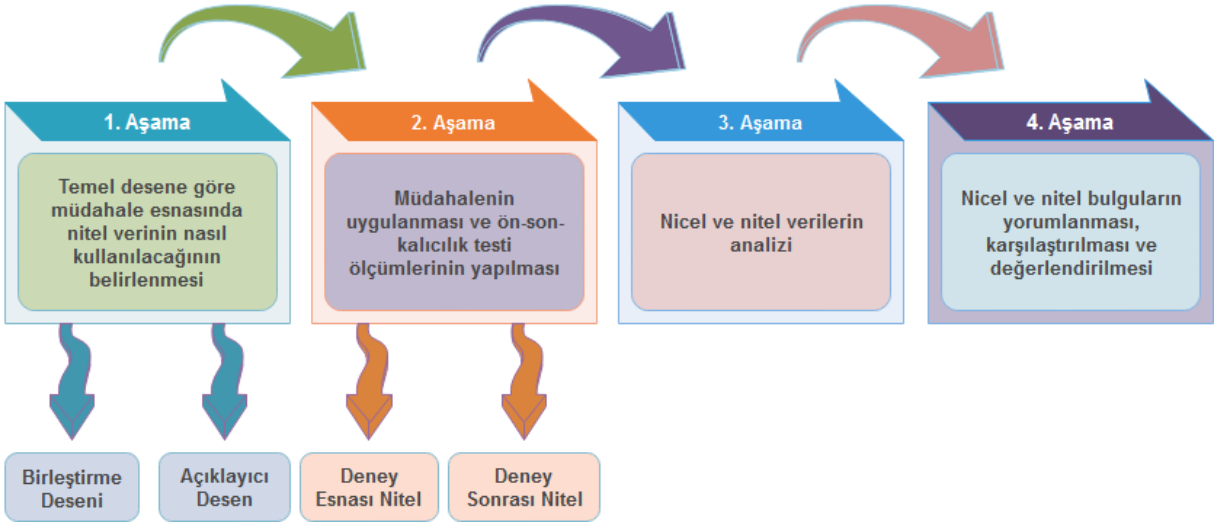
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntem/desen/modeli, evren ve örneklem/çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve araçları, süreç, veri analizi, araştırmacının rolü ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkında bilgilere yer verilmektedir. Bu araştırma, pilot çalışma ve asıl uygulama olarak iki farklı süreci içerdiğinden ilgili başlıklar altında her iki sürece yönelik bilgiler ayrı ayrı sunulmaktadır.

Araştırma Yöntem/Desen/Modeli

Bu çalışma bir eylem araştırması özelliği taşımakla birlikte karma araştırma yaklaşımlarına ait gelişmiş karma yöntem desenlerinden müdahale desenine uygun olarak yürütülmüştür. Müdahale deseni, bir müdahale programı yürütülmesi yoluyla araştırma sürecine nitel verileri de ekleyerek bir araştırma problemini kapsamlı bir şekilde çözmeyi içerir (Creswell, 2015/2017, s.43). Bu desene göre tasarlanan araştırmalarda nitel veri deney öncesinde, deney esnasında veya deney sonrasında çalışmaya eklenebileceği gibi üç aşamanın tümüne de eklenebilir. Bu araştırmada kaynaklar ve hedeflere bağlı olarak nitel veri deney sırasında ve deneyden sonra kullanılmıştır. Bu durumda müdahale deseni temel desenlerden birleştirme ve açıklayıcı ardışık desenlere ilave edilmiştir (*bk.* Creswell, 2015/2017, s.43). Birleştirme ya da çeşitleme olarak isimlendirilen temel karma yöntem deseninde nicel ve nitel verileri ayrı ayrı toplamak ve analiz etmek esastır. Toplanan nicel ve nitel veriler analiz edildikten sonra birleştirilir. Nitel ve nicel verilerin farklı bakış açıları sağlaması problemin tanımlanması açısından önem taşımaktadır. Bu durum probleme farklı bakış açılarından yaklaşma imkânı tanır. Açıklayıcı ardışık desende ise öncelikli olarak nicel verilerin toplanması, nicel bulguların açıklanmasında nitel verilerden faydalanılması esastır (Creswell, 2015/2017, ss.36-38). Çalışmanın bir müdahaleyi gerektiren grupları içermesi; müdahale esnası ve sonrasında katılımcıların hem uygulamaya yönelik görüşlerini hem de düşünme süreçlerini açığa çıkarmayı hedeflemesi sebebiyle bu desenin kullanımı uygun görülmüştür. Çalışmaya ait desen ve aşamalar Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Çalışmaya ait desen ve aşamalar.

Pilot çalışma ve asıl uygulama için Şekil 2'de yer alan desen ve aşamalar izlenmiştir. Pilot çalışmanın deneysel kısmı nicel araştırma yaklaşımlarına ait deneysel desenlerden tek denekli desene uygun olarak yürütülmüştür. Tek denekli desenler, grup temelli desenlerin pratik olmadığı durumlarda bir veya birkaç kişinin yer aldığı ve bu kişilerin gelişimlerinin incelendiği desenlerdir. Bu desenler tekrarlı ölçümler içerirler. Kişiler bireysel olarak incelenir ve analiz edilirler. Belirli bir karşılaştırma söz konusu değildir. Tekrarlı ölçümlerin varlığı, ortamın ve katılımcıların ayrıntılı olarak tanıtılması, tek değişken üzerinden çalışmanın yürütülmesi gibi özelliklerinden dolayı iç geçerlik tehdidine açık bir desen değildir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2015, ss.302-303; McMillan & Schumacher, 2014, ss.305-306). Pilot uygulama kapsamında deneysel işlemin altı öğrenci ile gerçekleştirilmesi, bireylerin birden çok gözleme tabi tutulması ve katılımcıların gelişimlerinin incelenmesi gibi adımlara imkân vermesinden dolayı bu desenin kullanılması uygun görülmüştür. Pilot çalışmanın deneysel olmayan kısmı ise nitel araştırma yaklaşımlarına ait etkileşimli desenlerden durum çalışması yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Durum çalışması sınırları kesin olarak belirlenmiş, mevcut ve incelemeye değer bulanan bir olayın gerçekleştiği şartlar içerisinde ayrıntılı ve etraflı olarak derinlemesine incelenmesidir (Merriam, 2009/2013, s. 40; Stake, 2010, s. 134). Öğrencilerin akran destekli yazma sürecinde sergiledikleri öz-düzenleme davranışlarının belirlenmesi ve akran destekli yazma sürecine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesinde ilgili davranışların mevcut şartlar içerisinde ayrıntılı olarak incelenmesine olanak tanıdığı için durum çalışmasının kullanılması uygun bulunmuştur.

Asıl uygulamanın deneysel kısmı ise nicel araştırma yaklaşımlarına ait deneysel desenlerden ön-son-test karşılaştırmalı grup desenine uygun olarak yürütülmüştür. Bu desende öncelikli olarak deney ve kontrol grupları rastgele yöntemle belirlenerek, deney gruplarına

kontrol gruplarından farklı bir müdahalede bulunulur (McMillan & Schumacher, 2014, ss.298-299). Araştırmada ikisi deney ikisi kontrol olmak üzere dört grubun yer alması ve deney gruplarına kontrol gruplarından farklı bir müdahalenin yapılması sebepleriyle bu desenin kullanılması uygun görülmüştür. Asıl uygulamanın deneysel olmayan kısmı ise pilot çalışmada olduğu gibi durum çalışması yöntemine uygun olarak yürütülmüştür.

Evren-Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Bu çalışmanın evrenini Bayburt ili merkezinde yer alan ve devlet okullarında öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu ve katılımcıların özellikleri pilot çalışma ve asıl uygulama olmak üzere iki farklı başlık altında sunulmuştur.

Pilot uygulamanın çalışma grubu ve katılımcıları.

İlk olarak pilot uygulama için gerekli görülen tüm yasal izinler alınmıştır (EK-1). Ayrıca uygulamayı kapsayan katılımcılar için veli iznine de başvurulmuştur (EK-2). Bu bağlamda çalışmanın pilot uygulaması, Bayburt ili merkezinde yer alan ve bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 30 mevcuda sahip bir 4. sınıf şubesi ile birlikte yürütülmüştür. Çalışma grubu küme rastgele örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmada gerekli görülen örnekleme ünite ya da ünitelerinin seçilmesini ve bu gruptan katılımcıların rastgele elde edilmesini içermektedir (Akarsu, 2015, s.35). Bu bağlamda ilk olarak Bayburt ili merkezinde yer alan devlet okullarından biri rastgele seçilmiştir. Önce, okul idaresi ve sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Seçilen okulda, sınıf mevcudu 30 civarında olan, üç adet 4. sınıf şubesinin olduğu görülmüştür. İdarenin izni alındıktan sonra sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve gönüllü olan şube öğretmeni ile çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

İlgili şube belirlendikten sonra çalışma grubuna (n=30) ön-test mahiyetinde verilen bir konuyla ilgili hikâye yazma etkinliği yapılmıştır. Yazdırılan metinler sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından incelenmiş ve puanlanmıştır. Puanlamada Özkara (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinden faydalanılmıştır. Ölçekle ilgili detaylı bilgi, veri toplama teknikleri ve araçları bölümünde sunulmuştur. Öğrenciler, almış oldukları puana göre başarı durumu esas alınarak sıralanmıştır. Seviye belirleme işleminden sonra araştırmacı tarafından ikişer kişilik akran gruplarını içeren üç farklı grup oluşturulmuştur. Birinci grup yüksek başarı gösteren ile düşük başarı gösteren birer öğrencinin eşleştirilmesini; ikinci grup başarı listesinin ikiye bölünmesiyle oluşan sıralamada yüksek başarı gösteren ile orta başarı seviyesinde birer öğrencinin eşleştirilmesini; üçüncü grup ise orta başarı gösteren iki öğrencinin eşleştirilmesini içermektedir. Bu yolla daha önceden yapılmış olan akran destekli yazma çalışmalarının örneklem belireme sınırlılıkları aşılmaya

çalışılmıştır (örneğin *bk*. Yarrow & Topping, 2001) . Yapılan eşleştirmeler, fayda sağlama açısından değerlendirilmiş ve çalışmanın ikinci aşamasında (asıl uygulama) örneklem belirlenirken; elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır. Bu eşleştirmelerin uygunluğu için sınıf öğretmeninin görüşüne başvurulmuş; öğretmenin görüşü doğrultusunda yüksek başarı gösteren ile düşük başarı gösteren öğrenci grubunda değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklik sınıf öğretmeni tarafından öğrencilerin kişisel özellikleri ve sosyal yapılarına uygunluk olarak gerekçelendirilmiştir. Çalışmanın nitel kısmına yönelik olan veriler de bu altı öğrencinin katılımı ile toplanmıştır. Gizlilik esas alınarak ADY grubundaki bireylere kendilerinin belirledikleri takma isimler verilmiştir. ADY çalışmaları belirlenen altı kişilik grupla yürütülmüştür. Sınıfın geri kalanı ise $Ö_1$, $Ö_2$, … $Ö_{24}$ olarak oturma düzenine göre kodlanmıştır. Tablo 1'de ADY grubunda yer alan öğrencilerin takma isimleri ve başarı seviyeleri yer almaktadır.

Tablo 1. *Öğrencilerin Seçtikleri Takma İsimler ve Başarı Sevileri*

Yüksek-Orta Başarı	Orta-Orta Başarı	Yüksek-Düşük Başarı
Deniz	Yağmur	Gözde
Esma	Rukiye	Mükerrem

Tablo 1 incelendiğinde yüksek başarı gösteren Gözde ile düşük başarı gösteren Mükerrem'in; yüksek başarı gösteren Deniz ile orta düzeyde başarı gösteren Esma'nın; orta düzeyde birbirine yakın başarı gösteren Yağmur ile Rukiye'nin eşleştirildiği görülmektedir. Tabloda üst satırda yer alan öğrenciler daha başarılı olan öğrencileri işaret etmektedir. Katılımcılara ait kişisel bilgiler ve yazım özellikleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. *Katılımcıların Kişisel Bilgileri ve Yazım Özellikleri*

Katılımcının Kod Adı	Özellikleri
Deniz	Kız. Sağ eliyle yazıyor. Bitişik eğik el yazısı kullanıyor. Yazma başarısı yüksek. İletişime açık. Çok düzenli. Silgi kullanımında bile her seferde silgisini kalemliğe koyuyor, fermuarı çekiyor. Bu davranışı arkadaşı tarafından eleştirilse bile aldırış etmiyor. Yazısı okunaklı. Yalnızca eğim hususunda problem yaşıyor. 5. hafta düz yazı ile metin yazdığı için sunum puanı azaldı. Düz yazıyı el yazısı kadar okunaklı ve düzenli yazamıyor.
Esma	Kız. Sağ eliyle yazıyor. Dik temel harfleri kullanarak yazıyor. Yazma başarısı orta düzeyde. Çok konuşkan. Kendini rahat bir şekilde ifade ediyor. Akrandan aldığı yazım yanlışları ve imla dönütlerine harfi harfine uyarken fikir ve organizasyon hususunda akran dönütüne kapalı. Fikir ve organizasyon konularında akranını yanlış yönlendirebiliyor. Bu durum akranının fikir ve organizasyon puanına yansıyabiliyor. Israrcı olabiliyor.
Rukiye	Kız. Sol eliyle yazıyor. Dik temel harfleri kullanarak yazıyor. Orta düzey yazma başarısına sahip. Bileğini yaklaşık 45 derece eğimle tutuyor. Kâğıdı masanın üzerinde eğik tutmuyor. Kolu çok yoruluyor olmalı ki sık sık ara veriyor. İletişime açık. Ancak öz güven eksikliği var gibi davranıyor. Bildiğinde ısrar edemiyor. Gelişime açık.

Tablo 2. *(Devamı)*

Yağmur	Kız. Sağ eliyle yazıyor. Dik temel harfleri kullanarak yazıyor. Yazma başarısı orta düzeyde. Baskın bir kişiliğe sahip. Mükemmeliyetçi davranışlar sergileyebiliyor. İletişime açık. Diğer grup üyeleri tarafından seviliyor.
Gözde	Kız. Sağ eliyle yazıyor. Dik temel harfleri kullanarak yazıyor. Düz yazıya uyum sağlamış. Yazma başarısı sınıfına göre yüksek düzeyde. Baskın bir kişiliğe sahip. Çok konuşkan. Duygularını çok rahat bir şekilde ifade edebiliyor. Diğer gruplar tamamen kızlardan oluşmakta olduğu için ilk başlarda akran seçimi hususunda bir tepkiselliği vardı. Ancak ilerleyen zamanlarda bu problemi çözdü. Süreç çerisinde yazmaya yönelik farkındalık geliştirdi. İlk yazılarında paragraf ve sayfa kenarlarına dikkat etmezken sonraları bu hususlara aşırı dikkat etmeye başladı. Kelime yazımlarını düzeltmek için ailesinden destek alıyor. Diğer katılımcılarda da sunum hakkında farkındalık oluşturdu.
Mükerrem	Erkek. Sağ eliyle yazıyor. Ön-test ölçümlerinde bitişik eğik el yazsısı yazmasına rağmen diğer haftaların tümünde dik temel yazıyla yazdı. Tam olarak düz yazıya uyum sağlayamamış. Yazma başarısı düşük. Örneklemde yer alan tek erkek. Bu eşleştirme sınıf öğretmeninin tavsiyesi üzerine yapıldı. Katılımcı akran seçiminden rahatsız değil. Hatta yönlendirilmeye meyli var. Ancak bazen kulak asmama davranışı sergileyebiliyor. Akranına çok az dönüt veriyor. Özgüven eksikliği var. Bu durumun oluşmasında akranının baskın kişiliği de etkili olabilir.

Tablo 2'den katılımcılardan beşinin kız; birinin erkek (Mükerrem) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin beşinin sağ elini kullanarak yazdığı; yalnızca Rukiye'nin sol elini kullandığı görülmüştür. Deniz haricindeki tüm öğrencilerin dik temel harflerle yazdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel olarak iletişime açık olduğu ve çalışma için uygun özellikler sergilediği belirlenmiştir.

Asıl uygulamanın çalışma grubu ve katılımcıları.

Asıl uygulama için örneklem seçiminde yine küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır (*bk.* Akarsu, 2015, s.35). İlk olarak Bayburt ili Merkez ilçesinde yer alan ve orta sosyo-ekonomik özellikler gösteren okulların içerisinden dört ilkokul rastgele belirlenmiştir. Gerekli yasal izinlerin alınmasının ardından bu okullarda yer alan 4. sınıf şubelerine bir yazma etkinliği yapılmıştır. Tablo 3'te araştırmaya dâhil edilen okullara ait şubeler, öğrenci sayıları ve yazma başarı ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 3. *Okullara Ait Şubeler, Öğrenci Sayıları ve Başarı Ortalamaları*

Okul Adı	Şubeler	Öğrenci Sayısı (n)	Yazma Başarı Ortalaması ($\bar{X}$)
X İlkokulu	A Şubesi	31	15.25
	B Şubesi (DG_1)	30	12
	C Şubesi	24	12.5
Y İlkokulu	A Şubesi (KG_2)	33	12.75
	B Şubesi (DG_2)	30	13.23
Z İlkokulu	A Şubesi	33	14.75
	B Şubesi	30	13
T İlkokulu	A Şubesi (KG_1)	30	12.5
	B Şubesi	33	16.5

Tablo 3 incelendiğinde X İlkokulunda üç şube diğer okullarda ise ikişer şubenin yer aldığı görülmektedir. X İlkokulunun C şubesi hariç diğer tüm şubelerdeki öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu ve yaklaşık olarak her sınıfta 30 öğrencinin öğrenim gördüğü söylenebilir. Yapılan etkinlik sonucunda öğrencilerin yazma başarı puan ortalaması hesaplanmıştır. Yazma başarı puan ortalaması birbirine en yakın olan dört şube tespit edilip seçilmek istenmiştir. Bu yolla grupların ön-test başarı puanlarının kontrol edilmesi amaçlanmıştır. Tablo incelendiğinde ortalaması birbirine en yakın olan dört grubun X İlkokulu B ve C; Y İlkokulu A ve T İlkokulu A şubelerinin olduğu görülmektedir. X İlkokulu C şubesinin sınıf mevcudu diğer gruplara göre daha az olduğu için bu şube seçimlere dâhil edilmemiştir. Bu durumda X İlkokulu C şubesinin yerine ortalaması diğer üç şubeye en yakın grup olan Z İlkokulu B şubesi örnekleme dâhil edilmiştir. Bu durumda tespit edilen şubeler X İlkokulundan B şubesi (n=30, $\overline{X}$ =12), Y İlkokulundan A şubesi (n=33, $\overline{X}$ =12.75), Z İlkokulundan B şubesi (n=30, $\overline{X}$ =13) ve T İlkokulundan A şubesidir (n=30, $\overline{X}$ =12.5). Bu şubelerden T İlkokulu A şubesi ve Z İlkokulu B şubesi deney; Y İlkokulu A şubesi ve X İlkokulu B şubesi kontrol grubu olarak rastgele atama yoluyla belirlenmiştir. Ancak Z İlkokulu B şubesinin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan sınıf öğretmeninin çalışmaya gönüllü olmaması (uygulama yapılmadan önce öğretmenle görüşülmüş ve gönüllü olduğu tespit edilmiştir. Ancak rastgele seçim sonucunda ilgili şubenin deney grubu olarak belirlenmesi öğretmenin gönüllü olmamasına neden olmuştur) sonucunda ortalaması diğer şubelere en yakın olan Y İlkokulu B Şubesi (n=30, $\overline{X}$ =13.23) çalışmanın örneklemine dâhil edilerek yeniden rastgele seçimle deney ve kontrol gruplarının oluşturulması yoluna gidilmiştir. Bu işlem sonucunda X İlkokulu B şubesi (n=30, $\overline{X}$ =12) ve Y İlkokulu B şubesi (n=30, $\overline{X}$ =13.23) deney grubu; Y İlkokulu A şubesi (n=33, $\overline{X}$ =12.75) ve T İlkokulu A şubesi (n=30, $\overline{X}$ =12.5) ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın örneklemini Bayburt ili Merkez ilçesinde yer alan devlet okullarında öğrenim gören 123 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın evreni ise Bayburt ili Merkez ilçesinde yer alan devlet okullarında öğrenim gören 624 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisidir. Grup adlandırmasında A_{ij} matrisi kullanılmıştır. Bu bağlamda deney grupları DG_1 ve DG_2; kontrol grupları KG_1 ve KG_2 olarak isimlendirilmiştir. Katılımcıların gerçek isimlerine yer verilmemiş; öğrenciler $Ö_{1,2,3,..n}$ olarak kodlanmıştır. Bu durumda herhangi bir grupta yer alan öğrenciden bahsedilirken grup ismi ve öğrenci ismi birlikte yer almıştır. Örneğin $DG_1Ö_{24}$; deney grubu I'de yer alan 24 numaralı öğrenciyi belirtmektedir. Sınıf öğretmenleri kodlanırken aynı işlem adımı takip edilmiş tablolarda sınıf öğretmeni grup ismiyle birlikte sunulmuştur. Örneğin DG_1SÖ deney grubu I'in sınıf öğretmenini işaret etmektedir. Bu işlemlerin tamamı yasal iznin alınmasını takip eden süreç içerisinde 2017-2018 Öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışma kapsamında yürütülen uygulamadan ve alanyazın desteğinden yola çıkarak (*bk*. Gold, 2014) ADY kapsamında en verimli öğrenci eşleştirme yöntemi belirlenmiştir. İlk olarak öğrencilerin ön-test yazma puanları hesaplanmış ve öğrenciler yüksek puandan düşük puana doğru sıralanmıştır. Aynı başarı puanına sahip olan öğrencilerin sıralanmasında ilgili katılımcıların doğru kelime sayısı oranları ölçüt alınmıştır. Daha sonra liste ortadan ikiye bölünerek en üstte yer alan öğrenciler eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme yöntemi pilot çalışmada yer alan Deniz-Esma eşleştirmesinde izlenen yolun aynısıdır. Daha sonra hazırlanan liste sınıf öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda birkaç eşleştirmede değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklikler sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerin uyumu, kişisel özellikler ve sosyal beceriler olarak gerekçelendirilmiştir. Sosyal öğrenme kuramları incelendiğinde akranların ya da öğreticilerin aynı seviyede olmasının öğrenmeye katkı sağlayamayacağı; bir tarafın daha deneyimli olması gerektiği vurgulanmaktadır (Slavin, 2014/2015, s.42). Aslında en uygun eşleştirme yöntemi bireylerin güçlü ve güçsüz oldukları yazma alanlarına göre yapılmalıdır. Ancak yarı deneysel yönteme göre dizayn edilen eğitim araştırmalarında bunun sağlanması pek mümkün görünmemektedir. Asıl uygulamanın nitel kısmına ait veriler ise deney grubu öğrencilerinin katılımı ile elde edilmiştir. Gözlemler ve görüşmeler tüm deney grubu öğrencilerini kapsamaktadır.

Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Öğrencilerin yazma başarılarını tespit edebilmek amacıyla pilot çalışmada ve asıl uygulamada hikâye yazma etkinliklerinden faydalanılmıştır. Bu etkinlikler verilen bir konuyla ilgili hikâye yazma, yarım bırakılan bir hikâyeyi tamamlama, bilgilendirici metin yazma gibi etkinlikleri içermektedir. İlgili etkinlikler haftalık dağılımlarıyla birlikte süreç kısmında ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu etkinlikler içerisinden seçilen, verilen bir konuyla ilgili hikâye yazma etkinliği ön-test olarak uygulanmıştır (EK-3). Uygulama sonrasında aynı etkinlik son-test olarak da uygulanmıştır. Bir ay sonra yapılan kalıcılık testinde ise verilen yönergelere uygun olarak bir metin yazma etkinliği yaptırılmıştır (detaylı bilgi için süreç başlığına bakınız).

Pilot çalışma ve asıl uygulama kapsamında öğrenciler tarafından yazılan metinlerin puanlanmasında Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NWREL) araştırmacıları tarafından geliştirilen ve Özkara (2007) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır (EK-4). Ölçeğin kullanım izni için mail yoluna başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır. Bu ölçeğin kullanılma sebebi, yazı değerlendirmeyi yedi ayrı alt başlıkta ele alması ve benzer örneklem üzerinde kullanılmış olmasıdır (*ör*. *bk*. Özkara, 2007; Sever & Memiş, 2014). Alanyazında yer alan çalışmaların genel sınırlılıklarından birisi

de yazı değerlendirmede genellikle yazının mekanik yönünün dikkate alınmasıdır. Bu ölçekle yazının yalnızca mekanik boyutuna değil; kelime seçimi, üslup, fikirler, cümle akıcılığı, organizasyon, sunum ve imla gibi tüm boyutlarına dikkat edilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin puanlanmasında Özkara 1-3-5 aralıklarını kullanmıştır. Ancak yapılan değerlendirmeler esnasında bazı öğrenci kağıtlarının aynı zamanda hem 1 hem de 3 puanlık veya hem 3 hem de 5 puanlık özellikleri barındırdığı tespit edilmiştir. Böyle durumlarda uzlaşmayı sağlayabilmek amacıyla ölçeğin puanlamasına 2 ve 4 puanlık dilimler de eklenmiştir. Puanlamada uzlaşma esas alınmıştır. Ölçek yedi ayrı alt başlıktan oluştuğu için ölçekten alınabilecek maksimum puan 35; minimum puan ise 7'dir. 7-16 puan aralığı zayıf; 17-26 puan aralığı orta ve 27-35 puan aralığı ise yüksek yazma başarısı olarak değerlendirilmiştir. Ölçeği uyarlayan araştırmacılar tarafından ölçeğin puanlayıcılar arası uyum indeksi .80 olarak belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin puanlayıcı uyumunu tespit etmek ve öğrenci yazılarını daha sağlıklı değerlendirebilmek için öğrenci metinleri araştırmacı, sınıf öğretmeni ve sınıf eğitimi alanında bir uzman tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve puanlayıcılar arası uyum indeksi .90 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin dil geçerliği ölçeği ilk uyarlayan araştırmacılar tarafından sağlandığı için bu hususta ek bir çalışma yapılmamıştır. Ölçeğin puanlayıcılar arası uyum indeksinin dışında güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına yönelik gerek ölçeği uyarlayan gerekse ölçeği kullanan kişiler tarafından herhangi bir bulgu sunulmadığı fark edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle güvenirlik için Cronbach Alfa ve Spearman Brown iki yarı test güvenirlik analizlerine başvurulmuştur. Ölçeğin Türk kültürüne uyumunu ve yapı uygunluğunu değerlendirmek amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analizler ise SPSS 22.0 ve LISREL 8.80 paket programı ile yürütülmüştür. Bu analizleri yapabilmek amacıyla Bayburt ili merkezinde öğrenim görmekte olan ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 80 dördüncü sınıf öğrencisine metin yazdırılmıştır. Ölçekte yer alan madde sayısı göz önünde bulundurulduğunda Brymen ve Cramer'e (2001) göre katılımcı sayısının DFA için yeterli olduğu söylenebilir. Yazdırılan metinler araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından puanlanmış ve elde edilen veriler ile ölçeğin güvenirlik, geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin tümüne ait güvenirlik katsayıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Ölçeğin Tamamına Yönelik Güvenirlik Katsayıları*

Cronbach Alfa	Spearman Brown
.95	.93

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa değerinin .95; Spearman Brown korelasyon katsayısı değerinin ise .93 olduğu görülmektedir. Durmuş, Yurtkoru ve Çinko (2013, s.145) ile Seçer (2015, s.48) bu değerlerin .70'in üzerinde olmasının ölçümlerin

güvenirliğine kanıt oluşturduğunu belirtmektedir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için ise korelasyon analizi yapılmış olup değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Değerleri*

	1	2	3	4	5	6
1. Sunum						
2. İmla	.755**					
3. Cümle Akıcılığı	.821**	.746**				
4. Kelime Seçimi	.801**	.676**	.849**			
5. Üslup	.725**	.678**	.804**	.813**		
6. Organizasyon	.752**	.714**	.771**	.748**	.783**	
7. Fikirler	.720**	.623**	.750**	.756**	.769**	.712**

**p<01

Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasında yer alan korelasyon değerlerinin pozitif yönde, genellikle yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Değerlerin .30'un üzerinde olması boyutlar arasındaki ilişkinin gücünü göstermektedir. Aynı zamanda korelasyon değerlerinin .90'ın altında olması ise çoklu bağıntı probleminin olmadığına; buna bağlı olarak her boyutun farklı bir özelliği ölçtüğüne dair kanıtlar (Field, 2013, s.711; Seçer, 2015, s.48) sunmaktadır.

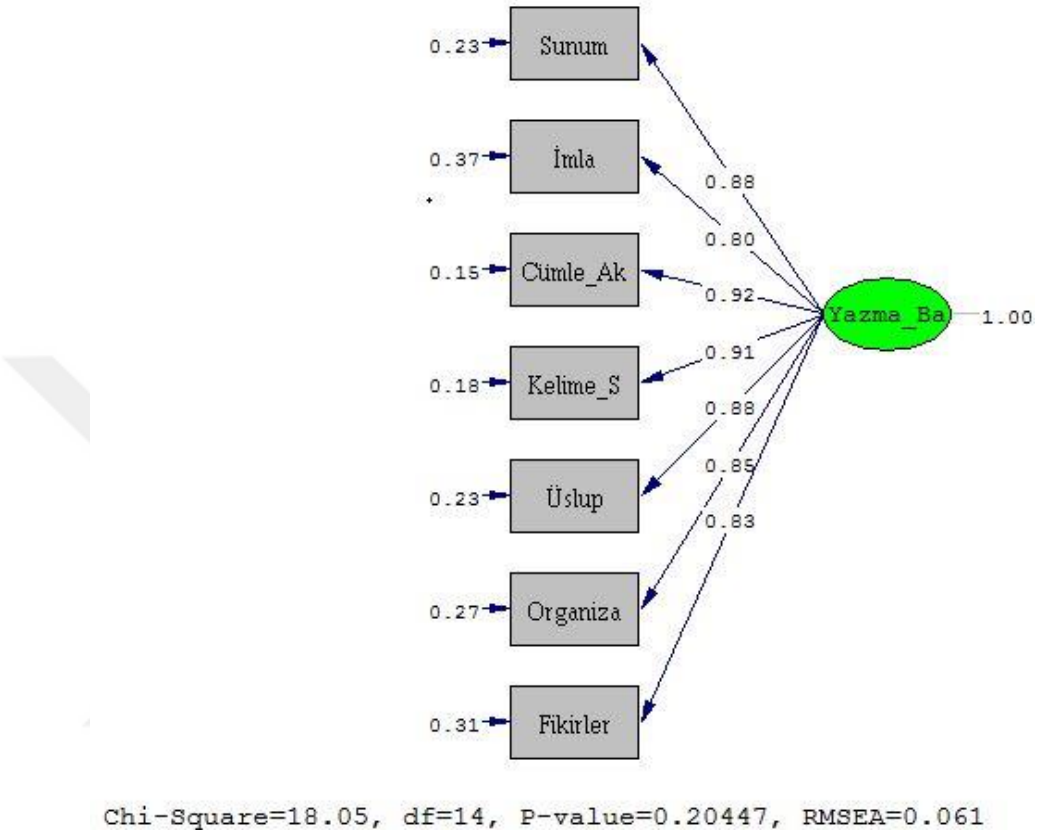
Ölçeğin Türk kültürüne uyumunu ve yapı uygunluğunu tespit etmek amacıyla yapılan birinci düzey DFA sonucunda 7 madde ve tek faktörden oluşan yapının ki-kare uyum indeksinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (X^2=18.05, sd=14, p=.204). Seçer (2015, s.190) ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamsız bulunması gerektiğini; anlamlı bulunması halinde diğer uyum indekslerine bakılması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışma kapsamında ki-kare indeksi anlamsız bulunmuş olsa da diğer uyum indekslerine de bakılmıştır. Model uyumuna ilişkin ikinci gösterge X^2/sd=1.28 olarak hesaplanmıştır. Kline (2005) ve Schumacker ve Lomax (2004) X^2/sd değerinin 2.5'ten küçük olduğu yapılarda model uyumunun mükemmel olduğunu rapor etmektedirler. Modele ilişkin diğer uyum indeks değerleri ile mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. *DFA Uyum İndekslerine İlişkin Bulgular ve Uyum Ölçütleri*

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	Değer	Sonuç
X^2/sd	2.5-3	0-2.5	1.28	Mükemmel uyum
RMSEA	≤.08	≤.05	.061	Kabul edilebilir uyum
RMR	≤.08	≤.05	.048	Mükemmel uyum
SRMR	≤.08	≤.05	.023	Mükemmel uyum
NFI	≥.90	≥.95	.98	Mükemmel uyum
NNFI	≥.90	≥.95	.99	Mükemmel uyum
CFI	≥.90	≥.95	1.00	Mükemmel uyum
IFI	≥.90	≥.95	1.00	Mükemmel uyum
RFI	≥.90	≥.95	.97	Mükemmel uyum
GFI	≥.85	≥.90	.94	Mükemmel uyum
AGFI	≥.85	≥.90	.88	Kabul edilebilir uyum

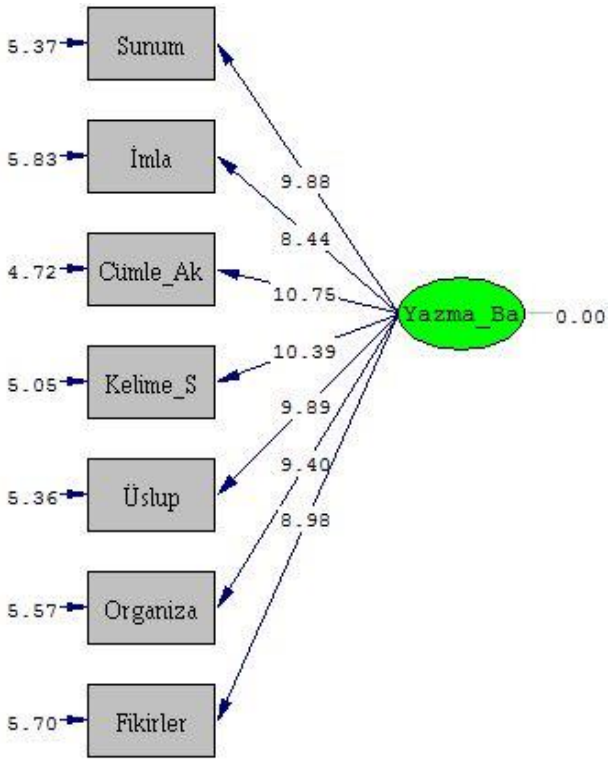
(Raykov & Marcoulides, 2006, s.238; Schumacker & Lomax, 2004)

Tablo 6 incelendiğinde RMSEA ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir uyum seviyesinde olduğu; geriye kalan uyum indekslerinin tamamının ise mükemmel uyum seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğe ait yapının model uyumunun neredeyse mükemmel olduğu yönünde kanıt oluşturmaktadır. Modele ait standartlaştırılmış katsayıları gösteren yol (path) diyagramı Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Modele ait standartlaştırılmış katsayılar.

Şekil 3'te modele ait standartlaştırılmış yükler görülmektedir. Bu yükler .80 ile .92 arasında değer almaktadır. Bu katsayılar her bir değişken ile gizil değişken arasındaki korelasyonu belirtmektedir. Korelasyon katsayısı ne kadar yüksek ise ilgili değişkenin gizil değişkeni açıklama oranı da o kadar yüksek olur (Çelik ve Yılmaz, 2016, s.119). Ayrıca Büyüköztürk (2007, s.171) ilgili korelasyon değerlerinin ölçülmesi hedeflenen özelliği ayırt etme bakımından en az .30 veya üzeri bir değere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda korelasyon katsayılarının yüksek olması ilgili değişkenlerin yazma başarısını açıklamada etkili olduğunu göstermektedir. Modele ait t değerlerini gösteren yol (path) diyagramı ise Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. t değerlerini gösteren yol (path) diyagramı.

Şekil 4'te ise değişkenlere ait t değerleri görülmektedir. Çizgilerin kırmızı renkli olmaması bütün değişkenler için t değerlerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu da ilgili maddelerin aynı özelliği ölçmeye yönelik olmadığı yönünde bir kanıt oluşturmaktadır. Yapılan tüm analizler sonucunda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir ölçümler sunacağı görülmüştür.

Gerek pilot çalışma gerekse asıl uygulamada katılımcıların ADY sürecine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılmıştır. Görüşme, önceden belirlenmiş bir yerde ve zamanda; amaca uygun olarak tespit edilmiş uygun kişilerle (Bogdan & Biklen, 2007, s.103; Creswell, 2013/2013, s.162) ciddi bir amaç doğrultusunda yapılan, soru sorma ve yanıt almaya yönelik, karşılıklı yürütülen etkileşim temelli bir süreçtir (Glesne, 2011/2013, ss.141-142; Yıldırım & Şimşek, 2013, s.148). Görüşme beceri, yoğunlaşma, disiplin, sabır gerektiren (Bell, 1993, ss.91-92); gözlemlenemeyen davranışlara yönelik bireyin iç dünyasına girmeyi, kendilerine has hayat hikâyelerini (Seidman, 2006, s.88), onun bakış açısını, deneyimlerini, yorumlarını, algılarını anlamayı amaçlayan planlı bir süreçtir. Bu çalışma kapsamında görüşmeler, müdahale esnasında ve müdahale sonrasında öğrenci ve sınıf öğretmenleri ile birlikte yürütülmüştür. ADY sürecine yönelik öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla öğrencilere ve öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Yapılandırılmamış görüşmeler

genellikle araştırmanın başında (Bell, 1993, s.94) yapılarak görüşmelerde sorulabilecek soruları belirlemek amacıyla kullanılabilir (Creswell, 2013/2013, s.160; Denscombe, 2003, s.167; Glesne, 2011/2013, s.141; Maykut & Morehouse, 1994, s.77; Merriam, 2009/2013, s.89; Patton, 2002/2014, s.349; Yıldırım & Şimşek, 2013, s.121). Bu bağlamda öncelikli olarak ilgili alanyazın değerlendirilmiş; daha sonra pilot çalışma kapsamında öğrenciler ve ilgili sınıf öğretmeni ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Hazırlanan taslak formlar, biri Türkçe eğitimi, diğeri sınıf eğitimi alanında öğretim üyesi olan iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu doğrultuda forma bazı soru maddeleri eklenmiş; mevcut soru yapıları üzerinde değişiklikler yapılarak formlara son hali verilmiştir (EK-5 ve EK-6).

Görüşme yapılmadan önce bazı hususlara uyulması gerektiği vurgulanmaktadır (Creswell, 2013/2013, s.174; Patton, 2002/2014, ss.405-408; Yıldırım & Şimşek, 2013, s.147). Bu doğrultuda öncelikle gerekli izinler alınmış, görüşmenin amaçları ve yapılan kayıt hakkında görüşülen bireye bilgi verilmiştir. Rahatsızlık duyması halinde kayıtların çalışmada kullanılmayacağı katılımcılara belirtilmiş ve bu sayede güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın tamamında gizliliğin esas olduğu, isim ve adres beyanının hiçbir şekilde yapılmayacağı taahhüt edilmiştir.

Çalışma kapsamında öğrencilerin ADY sürecinde sergiledikleri öz-düzenleme davranışlarının tespitinde ve müdahale sürecinin geneline yönelik veri toplayabilmek amacıyla gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Gözlem belirli bir ortamda meydana gelen davranışları araştırma sorusu çerçevesinde beş duyu organı yardımıyla bilimsel amaçlarla (Creswell, 2013/2013, s.166; Stake, 2010, s.90) ayrıntılı ve kapsamlı olarak tanımlamak amacıyla kullanılır. İnsanlar doğal olmayan ortamlarda var olandan farklı davranıp, değişik tepkiler gösterebilirler. Bireyin gerçek davranışı ancak içinde bulunduğu doğal ortamdan elde edilebilir. Bu sebeple gözlem doğal ortamların dışarıdan veya bizzat ortamda bulunularak incelenmesine olanak sağlar (Bell, 2005, s.109; Merriam, 2009/2013, ss.112-113; Patton, 2002/2014, s.262; Yıldırım & Şimşek, 2013, s.199). Gözlemin en önemli özelliği araştırmacıya veriye ilk elden ulaşma imkânı sağlamasıdır (Denscombe, 2003, s.192; Merriam, 2009/2013, s.113; Palaiologou, 2009, s.40). Gözlemin özelliklerinden birisi de diğer nitel veri toplama aracı olan görüşmeyle birlikte kullanılmasıdır. Bu çalışma kapsamında da gözlem, görüşme ile birlikte kullanılmıştır. Gözlemler yolu ile görüşmeden elde edilen veriler teyit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmede görüşülen birey doğruları yansıtmıyor olabilir. Bu durumda bireyin söyledikleri ve yaptıkları arasındaki tutarlılığı belirlemek için başvurulacak en etkili yol, gözlemdir. (Glesne, 2011/2013, s.91; Merriam, 2009/2013, s.113; Patton, 2002/2014, s.262; Stake, 2010, s.94; Yıldırım & Şimşek, 2013, s.203). Bu bağlamda ilk olarak gerekli izinlere başvurulmuş,

araştırmanın amacı ve araştırmacının gözlemdeki rolü açıkça ifade edilmiştir. Etik kurallar çerçevesinde gözlemin niçin yapıldığı, kayıtların neden tutulduğu, kayıtların nasıl saklanacağı, toplanan bilgilerin nasıl paylaşılacağı hususlarında katılımcılara gerekli bilgiler verilmiştir. Bu çalışma kapsamında gözlemlenenler çocuk olduğu için süreç hakkında hem çocukların hem de velilerin iznine başvurulmuştur.

Öğrencilerin akran destekli yazma sürecinde sergiledikleri öz-düzenleme davranışlarının tespit edilebilmesi için ilk olarak geniş çaplı bir alanyazın tarama çalışması yürütülmüştür. Ulaşılabilir durumdaki yazma ve öz-düzenleme başlıklarını içeren ulusal ve uluslararası tezler, makaleler, kitaplar, handbooklar, bildiriler vb. kaynakların tamamı incelenmiş ve ilkokul seviyesinde yazma sürecinde gözlenen ya da tespit edilmiş öz-düzenleme davranışları sıralanmıştır. Daha sonra pilot çalışma kapsamında öğrenciler video kamera ile kayıt altına alınmış, ayrıca bir ADY grubu araştırmacı tarafından her hafta yapılandırılmamış gözleme tabi tutulmuştur. Bu aşamalar detaylı olarak süreç başlığı altında açıklanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ADY kapsamında öğrencilerin sergiledikleri öz-düzenleme davranışlarının belirlenmesi için yarı yapılandırılmış gözlem formu geliştirilmiştir. Form taslak haliyle bilişsel psikoloji alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve tespit edilen davranışların uygunluğu yönünde görüş alınmıştır. Bazı davranışlar hakkında uzlaşma sağlanamamış ve ilgili uzmanın da yönlendirmesiyle taslak form öz-düzenleme alanında uzman başka bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzlaşma esas alınarak form maddeleri düzenlenmiştir. Form en son haliyle sınıf eğitimi alanında öğretim üyesi olan bir uzmanın daha görüşüne sunulmuş ve uygunluğu yönünde görüş alınmıştır. Güvenirlik ve geçerliği için analitik yöntemlere başvurularak hazırlanan ve uzmanlar tarafından dil, görünüş ve kapsam açısından uygun görülen yarı yapılandırılmış gözlem formu asıl uygulamada kullanılmıştır. Oluşturulan form iki kısımdan oluşmaktadır. Formun birinci kısmında öğrencilerin ADY etkinlikleri kapsamında sergiledikleri öz-düzenleme davranışlarını gösterir bir bölüm yer almaktadır. Bu bölüm Likert tipine uygun olarak tasarlanmıştır. Değerlendirmede “2,1,0” ölçütleri kullanılmıştır. “2” ilgili davranışın öğrenci tarafından en az iki kere sergilendiğini; “1” ilgili davranışın öğrenci tarafından bir kere sergilendiğini; “0” ise belirtilen davranışın öğrenci tarafından hiç sergilenmediğini göstermektedir. Formun ikinci kısmında ise formda yer almayan ancak öğrenciler tarafından sergilenen öz-düzenleme davranışlarının belirtilmesini ve sürece yönelik gerekli görülen detayların not tutulabileceği bir açıklama kısmı yer almaktadır. ADY etkinlikleri kapsamında sergilenen öz-düzenleme davranışlarına yönelik geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem formu EK-7’de yer almaktadır.

Süreç/Uygulama

Bu başlık altında pilot çalışma süreci ve asıl uygulama süreci ayrı ayrı açıklanmıştır.

Pilot çalışmaya yönelik süreç bilgisi.

Pilot çalışmanın yürütüleceği okul belirlenip gerekli yasal izinler ve öğretmen katılım gönüllülüğü alındıktan sonra ön-test mahiyetinde bir yazma etkinliği yapılmış ve başarı durumları göz önünde bulundurularak altı öğrencilik üç akran grubu oluşturulmuştur. Daha sonra pilot uygulamaya katılacak altı öğrenci için veli izni talep edilmiştir. Bu bağlamda, hazırlanan veli izin formu öğrenciler vasıtasıyla velilere iletilmiştir. Veli onayı da alındıktan sonra okul idaresince uygun görülen boş bir derslikte uygulamalar başlatılmıştır. Pilot uygulamanın yürütüldüğü okul daha öncesinden ilkokul ve ortaokulun birlikte öğrenim gördüğü büyük bir binaya sahiptir. Ortaokulun taşınması ile birlikte okulda birkaç derslik boşa çıkmıştır. Pilot uygulama bu boş dersliklerden ilgili sınıfın olduğu katta yer bir derslikte yürütülmüştür. Okul idaresi tarafından boş dersliğe altı öğrenci ve araştırmacı için sıra ve masa tahsis edilmiştir. Sınıfta akıllı tahta düzeneği kurulu olmakla birlikte, sınıf iyi bir ışıklandırma ve havalandırma sistemine sahiptir.

Uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından Türkçe dersinde yazmaya ayrılmış iki ders saati içerisinde yürütülmüştür. Ders saatleri 40 dakika ile sınırlı tutulmuş; okul düzenine uyulmuştur. Uygulama pazartesi günleri 3. ve 4. ders saatlerini (10.30-11.10/11.20-12.00) kapsayacak şekilde toplam dokuz hafta sürdürülmüştür. Belirtilen zamanlarda katılımcılar araştırmacı tarafından sınıf öğretmeninden teslim alınmış ve belirtilen sınıfta müdahaleye tabi tutulmuştur. Dokuz haftalık uygulamanın ilk haftasında öğrencilere akran ve rehber rolleri, iletişimde kullanılması gereken dil, nezaket, uygulama kuralları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılar birlikte çalışmaları için cesaretlendirilmiş ve rehber-yazar rolleri hakkında bilgilendirilmiştir. Kalan sekiz hafta süresince ise ADY etkinlikleri yürütülmüştür. Katılımcılar süreç içerisinde akran ve rehber rollerini değişimli olarak üstlenmişlerdir. Her hafta öğrencilere farklı bir yazma uygulaması yaptırılmıştır. Yazma konuları araştırmacılar tarafından tespit edilmiş olup üçü Türkçe eğitimi, ikisi sınıf eğitimi alanında uzman, toplam beş öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve uygun oldukları yönünde fikir birliği sağlanmıştır. Haftalara göre yazma konuları, tarih/saat bilgileri ile yazar ve rehber rolleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Haftalara Göre Yazma Konuları, Tarih/Saat Bilgileri ve Yazar-Rehber Rolleri*

Hafta	Tarih/Saat	Yazma Konusu	Yazar	Rehber
1. Hafta	13.11.2017 (10.30-11.10)	En mutlu olduğunuz gün	Esma Rukiye Mükerrem	Deniz Yağmur Gözde
1. Hafta	13.11.2017 (11.20-12.00)	Yemek tarifi	Görüşme (Deniz)* Yağmur Gözde	Görüşme (Esma)* Rukiye Mükerrem
2. Hafta	20.11.2017 (10.30-11.10)	Nasıl bir yerde tatil yapmak isterdiniz?	Esma Yağmur Mükerrem	Deniz Rukiye Gözde
2. Hafta	20.11.2017 (11.20-12.00)	1. Yemek Tarifi* 2. Nasıl bir yerde tatil yapmak isterdiniz?	Deniz Rukiye Mükerrem	Esma Yağmur Gözde
3. Hafta	27.11.2017 (10.30-11.10)	Meteorlar, dinozorlar ya da virüsler hakkında bilgi veriniz.**	Deniz Rukiye Mükerrem	Esma Yağmur Gözde
3. Hafta	27.11.2017 (11.20-12.00)	En sevdiğiniz çizgi film kahramanını tanıtarak; en beğendiğiniz/şaşırtan davranışına örnek veriniz.	Esma Yağmur Gözde	Deniz Rukiye Mükerrem
4. Hafta***	04.12.2017 (10.30-11.10) (11.20-12.00)	Konuşabilen bir maymun/Hacivat ve Karagöz arasında geçen bir diyalog	Gözde Mükerrem Görüşme (Deniz, Yağmur)	Mükerrem Gözde Görüşme (Rukiye)
5. Hafta	11.12.2017 (10.30-11.10)	Çok yoruldunuz ve uyudunuz. Ancak ıssız bir adada gözlerinizi açtınız.	Esma Rukiye Gözde****	Deniz Yağmur
5. Hafta	11.12.2017 (11.20-12.00)	Perili ev	Deniz Yağmur Görüşme (Gözde)	Esma Rukiye
6. Hafta	18.12.2017 (10.30-11.10)	Büyüye inanır mısınız? Niçin?	Deniz Yağmur Gözde	Esma Rukiye Mükerrem
6. Hafta	18.12.2017 (11.20-12.00)	Dinozorlar zamanında yaşayan senin yaşlarında birisi hakkında bir hikâye yazınız.	Esma Rukiye Mükerrem	Deniz Yağmur Gözde
7. Hafta	25.12.2017 (10.30-11.10)	Yarım bırakılmış bir metni tamamlama (Diyalog)	Deniz Yağmur Gözde	Esma Rukiye Mükerrem
7. Hafta	25.12.2017 (11.20-12.00)	Tuhaf bir evcil hayvanın olsun istersen nasıl bir hayvan seçerdin? Niçin?	Esma Rukiye Mükerrem	Deniz Yağmur Gözde
8. Hafta	04.01.2018 (10.30-11.10)	Geçmişten günümüze gelerek kendisine ait bir eşyayı çalan tarihi bir karakterin yaşadıkları	Deniz Yağmur***** Gözde	Esma Mükerrem Rukiye
8. Hafta	04.01.2018 (11.20-12.00)	Bir yılın ilk kar yağışı sonrasında ormanda yalnız yaşayan bir adam ahırına doğru giden dev ayak izlerini görür	Mükerrem	Yağmur
8. Hafta	04.01.2018 (11.20-12.00)	Bir piknik gezisi sırasında esrarengiz bir mağara buldunuz.	Rukiye	Gözde

*Yemek tarifi 1. haftanın konusu olmasına rağmen Yağmur yemek tarifi bilmediği için yazmamış; bir sonraki hafta ablasından tarif öğrenip geleceğini ve öyle yazacağını belirtmiştir. Bu durumda 1. haftanın ikinci ders saatinde Yağmur ve Esma ile yarı yapılandırılmış görüşme yürütülmüş; Yağmur'un pasta tarifini 2. haftanın birinci dersinde yazması sağlanmıştır.

**Öğrencilerin öz-düzenleme davranışlarını daha iyi tespit edebilmek amacıyla 3. haftanın birinci dersinde yazılacak konu ile ilgili öğrencilere seçme hakkı tanınmış ve yazılacak bilgilendirme metni için araştırma yapabilmelerine imkân tanınmıştır. Ancak hiçbir şekilde öğrenciler araştırmaya yönlendirilmemiştir.

***4. hafta Esma hasta olduğu için okula gelmemiştir. Bu durum Deniz, Yağmur ve Rukiye ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

****5. hafta Mükerrem hasta olduğu için okula gelmemiştir. Bu durumda araştırmacı ilk ders saatinde Gözde'ye sesli düşünme protokolü uygulamıştır. Araştırmacı yalnızca ses kaydı almış; yazarın yazma stratejileri, öz-düzenleme davranışları ve yazma süreci ile ilgili notlar tutmuştur. İkinci derste ise Gözde ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

*****8. Haftada öğrenciler farklı bir akranla yazmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumda Yağmur ve Gözde'nin akranları karşılıklı olarak değiştirilmiştir. Ayrıca bu hafta diğer haftalardan farklı olarak iki değil üç farklı konu öğrencilerin seçimine sunulmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde çalışmanın sekiz hafta devam ettiği, her hafta en az iki faklı konunun öğrenci seçimine sunulduğu görülmektedir. İlk ders yazar olarak görev yapan öğrencinin ikinci derste rolünü değiştirdiği ve rehber görevi üstlendiği anlaşılmaktadır. Herhangi bir öğrencinin uygulamaya katılamadığı durumlarda öğrencinin akranı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. İşlem sonrasındaki görüşmeler ise uygulamanın bitişini takip eden hafta içerisinde aynı ders saati ve aynı ortamda yürütülmüştür. Konu seçiminde ders kitabı ya da etkinlik kitabına bağlı kalınmamış; yazma konuları serbest ve yaratıcı yazma etkinliklerine uygun olarak tasarlanmıştır. Yazma konuları seçilirken farklı yazma türlerine (bilgilendirici metin, hikâye, masal, diyalog vb.) yer verilmiş; daha çok yaratıcı yazma etkinlikleri tercih edilmiştir. Amaç yazma türlerine odaklı bir neticeye ulaşmak değil; akranların birlikte yazmalarını sağlayarak süreci gözlemlemek olduğundan tür dağılımında denge aranmamıştır.

Neredeyse her hafta iki ADY grubu video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bazı haftalarda ise tek grup kaydedilmiştir. Bu durumun oluşmasında katılımcıların uygulamaya devam durumları etkili olmuştur. Ayrıca araştırmacı her hafta kayda alınmayan grubu gözlemlemiştir. Video kayıtları yazma etkinliği başlangıcında başlatılmış; ders saati göz önünde bulundurulmaksızın etkinlik bitiminde sona erdirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yazma süreci 8 hafta süresince toplam 671 dakika 21 saniye video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları haftalık olarak transkript edilmiştir. Bir ders saati içerisinde öğrencilerin ADY süre ortalamaları 28 dakika olarak hesaplanmıştır. En kısa yazma süresi uygulamanın ilk haftasında Yağmur (Rehber) ve Rukiye (Yazar) arasında 14 dakika 23 saniye olarak hesaplanmıştır. En uzun yazma süresi ise uygulamanın son haftasında Yağmur (Rehber) ile Mükerrem (Yazar) arasında 35 dakika 11 saniye olarak hesaplanmıştır. İlk haftadan itibaren akranlar arasındaki yazma sürelerinin arttığı görülmüştür. Bu durum, katılımcıların uygulamaya ve birbirlerine uyum sağlama durumları ile açıklanabilir.

Ayrıca akran gruplarından biri -her hafta değişmek kaydıyla- toplam 8 hafta 16 ders saati boyunca gözlenmiştir. Öğrencilerin ADY kapsamında oluşturduğu metinler haftalık olarak araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim elemanı tarafından puanlanmıştır. Öğrenci yazıları daha sonra taranarak çalışmanın gerekli görülen yerlerinde ve eklerde sunulmuştur.

Asıl uygulamaya yönelik süreç bilgisi.

Asıl uygulama kapsamında ilk olarak gerekli yasal izinlere başvurulmuştur. Belirlenen dört ilkokulda yer alan dokuz şubeye ön-test mahiyetinde bir yazma etkinliği yapılmış ve bu etkinlik sonucuna göre hem deney ve kontrol grupları hem de deney grubunda yer alan öğrenci

eşleştirmeleri tespit edilmiştir (Ayrıntılı bilgi için Evren/Örneklem-Çalışma Grubu bölümüne bakınız). Asıl uygulama pilot çalışmanın aksine sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür.

Deneysel araştırmalarda temel olarak iki grup bulunur. Bunlar deney ve kontrol gruplarıdır. Deney grubu müdahaleyi gerektirirken, kontrol grubu müdahale içermemektedir. Eğitimsel araştırmalarda ise kontrol grubu geleneksel, sıradan yöntemlerin uygulandığı grup olarak belirlenir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2015, s.268; McMillan & Schumacher, 2014, ss.282-283). Bu çalışma kapsamında deney gruplarına ADY etkinliği uygulanmış; kontrol gruplarında ise Türkçe Öğretim Programına göre yazma eğitimine devam edilmiştir. Kontrol gruplarına araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Önceki çalışmaların sınırlılığı olarak belirtilen uygulayıcıların farklı olması (öğretmen etkisi) durumuna önlem almak amacıyla deney grubunda görevli sınıf öğretmenlerine uygulama öncesinde on saatlik bir eğitim verilmiştir. İlk olarak öğretmenlere sosyal öğrenme kuramları, akran destekli öğrenme ve ilkeleri, akran destekli yazma, öz-düzenleme, öz-düzenleme ve yazma gibi teorik çerçevede bilgilendirme yapılmış; araştırmanın genel çerçevesi, nasıl yürütüleceği ve amaçları hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. ADY etkinliklerinin yürütülmesiyle ilişkili olarak dikkat edilmesi gereken hususlar, izlenecek yollar ve temel ilkeler hususunda öğretmenler bilgilendirilmiştir. Öğretmenlerle birlikte 2018 yılına ait Türkçe öğretim programının ilgili kısmı incelenmiş ve çalışma esas ve usulleri hakkında tartışılmıştır. Öğrenci metinlerinin puanlanması hususunda öğretmenlerin talepleri de göz önüne alınarak bilgilendirme yapılmış; öğretmenlerin yazma konuları hakkında görüş ve önerileri alınmıştır. Bununla birlikte öğretmenlere model olması amacıyla ilk hafta etkinlikler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ayrıca araştırmacı uygulamanın tüm aşamasında sınıfta yer almıştır.

Uygulamalar Türkçe dersinde yazma eğitimine ayrılmış iki ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada olduğu gibi akranlar bir ders yazar bir ders rehber rolünü üstlenmişlerdir. Öğrenciler ile yürütülen görüşmeler ise genellikle teneffüs aralarında sınıf içerisinde yürütülmüştür. Müdahale sonrası görüşmeler ise uygulamanın bitişini izleyen hafta içerisinde tamamlanmıştır. Ayrıca süreç içerisinde katılımcıların yazılı olarak görüşlerine de başvurulmuştur. Süreç içerisinde her hafta iki akran grubu araştırmacı tarafından gözlenmiş; yazma süreci ve ADY kapsamında sergilenen öz-düzenleme davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulamanın yürütüldüğü sekiz hafta süresi boyunca katılımcılar toplam 997 dakika 24 saniye video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları haftalık olarak transkript edilmiştir. Öğrencilerin yazı örnekleri araştırmacı tarafından orijinal haliyle taranarak saklanmıştır. Gerekli görülen yerlerde yazma örneklerinin bir kısmı ya da tamamı metin içerisinde veya eklerde sunulmuştur. ADY kapsamında oluşturulan metinler ilgili hafta

içerisinde araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim elemanı tarafından puanlanmış ve veri seti olarak işlenmiştir. Araştırmayı yürüten sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmenlerin uygun gördükleri bir ortamda uygulamanın bitişini izleyen hafta içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Asıl uygulama sekiz hafta boyunca devam ettirilmiş; uygulamanın bitişini izleyen hafta içerisinde deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak uygulanan yazma etkinliği son-test olarak uygulanmış ve aynı adımlar izlenerek çalışma kâğıtları taranıp puanlanmıştır. Bir ay sonra aynı gruplara kalıcılık testi uygulanmış; yapılan müdahalenin kalıcılığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Asıl uygulama kapsamında da pilot çalışmada yer alan yazma konularının aynıları kullanılmıştır. ADY sürecinde öğrencilerin oluşturdukları metinler araştırmacı ve Türkçe eğitimi alnında uzman bir öğretim üyesi tarafından; ön-test-son-test-kalıcılık testleri ise hem araştırmacılar hem de sınıf öğretmeni tarafından puanlanmıştır. Herhangi bir öğrencinin ilgili haftada derse gelmeme durumu söz konusu olduğunda; ilgili öğrenci aynı durumu yaşayan başka bir öğrenciyle eşleştirilmiştir. Eğer öğrenciye akran tayin edilemediyse ilk ders saati içerisinde tek başına etkinliği sürdürmesi sağlanmış; ikinci ders saatinde başka bir gruba rehber rolüyle dâhil edilmiştir. Son-test ve kalıcılık testine katılamayan öğrenciler için sınıf öğretmenleriyle irtibat kurularak öğrencinin okula devam ettiği ilk gün içerisinde öğretmenler odasında etkinlik yapılmış bu yolla veri kaybı yaşanmasının önüne geçilmiştir.

Veri Analizi

Bu başlık altında pilot çalışmadan elde edilen nicel verilerin analizi ve asıl uygulamadan elde edilen nicel verilerin analiz aşamaları ayrı ayrı açıklanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise aynı aşamalar incelendiği için bu kısım tek başlık altında sunulmuştur.

Pilot çalışmadan elde edilen nicel verilerin analizi.

Pilot çalışma kapsamında öğrencilerin ürettiği metinler geçerlik ve güvenirliği araştırmacı tarafından yeniden teyit edilen 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılarak puanlanmıştır. Öğrenci metinleri, sırasıyla sunum, imla, cümle akıcılığı, kelime seçimi, üslup, organizasyon ve fikirler boyutunda değerlendirilmiştir. Değerlendirmede her boyut için farklı renkte kalemler kullanılmış ve öğrencilerin her alt boyut puanı ve toplam puanı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 programına araştırmacı tarafından işlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazdığı toplam kelime sayıları ve doğru kelime sayıları ile doğru kelime sayısının toplam kelime sayısına oranı hesaplanmıştır. Aynı süreç son-test uygulamasında da gerçekleştirilmiştir. ADY kapsamında üretilen öğrenci metinleri ise aynı aşamalar izlenerek puanlanmış ve işlenmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistikten

faydalanılmıştır. Betimsel analiz sonucu edilen veriler sunulurken ilk olarak gruba ait ön-test puanları verilmiş daha sonra ölçeğin yedi ayrı alt boyutu için betimsel istatistik bulguları sunulmuştur. Öğrencilerin yazdıkları toplam kelime sayıları ve doğru kelime sayıları hesaplanmış; doğru kelime sayısının toplam kelime sayısına oranı yüzdelik olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin ADY kapsamında ürettikleri metinlere yönelik bulgular sunulduktan sonra son-test puanları için de yukarıda izlenen analiz adımları takip edilmiştir. Daha sonra sırası ile her öğrenci için son-test-ön-test puan farkı ve bu farkın yüzdelik kazanç gösterimi; son-test-ön-test toplam yazılan kelime ve doğru yazılan kelime sayısı farkı ve bu farkın yüzdelik gösterimi; en sonunda da son-test-ön-testte elde edilen doğru kelime sayısının toplam kelime sayısına oranının farkı yüzde kullanılarak gösterilmiştir. Bu bulgular sunulurken sınıfın geri kalanı ve ADY grubu alt alta gösterilmiştir.

Veri analizinde grafiklerden de yararlanılmıştır. Öğrencilerin ön-son-test yazma başarıları, toplam yazılan kelime ve doğru yazılan kelime oranları farkı gösterilirken medyan puanlarına göre çubuk grafiklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca analizler ADY grubunun en yüksek ve en düşük puan alan üç öğrencisi ve sınıfın geri kalanından seçilen en yüksek ve en düşük puan alan üç öğrenci için karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Pilot çalışma grubuna ait ön-test ve son-test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla kestirimsel istatistikten yararlanılmıştır. Bu bağlamda bu amaca ulaşabilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmıştır. Verilerin aynı gruptan elde edilmiş olması, iki ölçümün karşılaştırılması, verilerin normal dağılmaması ya da örneklem sayısının yetersiz olması (n=6) verilerin bu analiz için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan analizler için $r = \frac{\mathrm{Z}}{\sqrt{\mathrm{n}}}$ formülü kullanılarak (Field, 2013) etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Benzer analiz aynı örneklem sayısıyla Kodan ve Akyol (2018) tarafından da yürütülmüştür.

Asıl uygulamadan elde edilen nicel verilerin analizi.

Asıl uygulamadan elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistikten yararlanılmıştır. Betimsel istatistik kısmında ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri, P-P ve Q-Q grafiklerinden faydalanılmıştır. Kestirimsel istatistiğe geçmeden önce ise verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda hem tek değişkenli hem de çok değişkenli normal dağılıma bakılmıştır. Kilmen (2015, s.212) Kovaryans Analizi ve buna benzer ileri düzey analizlerde verilerin her grup için normal dağılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda her alt grup için verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. İlk olarak normallik testlerine başvurulmuştur. Alanyazında yer alan genel

görüşe göre örneklem sayısının 30 ve üzeri olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testinden; örneklemin sayısının 30'un altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testinden faydalanmak gerekmektedir (Seçer, 2015, s.28). Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayıları 30 ve üzerinde olduğundan dolayı tüm bağımlı değişkenler için her grubun One Sample Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır. Değerler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. *One Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

		Toplam Başarı Puanı			Toplam Kelime Sayısı			Doğru Kelime Oranı		
		Değer	n	Sig.	Değer	n	Sig.	Değer	n	Sig.
Ön-test	DG_1	.176	30	.018	.182	30	.013	.214	30	.001
	DG_2	.255	30	.000	.140	30	.140	.192	30	.006
	KG_1	.232	30	.000	.146	30	.102	.204	30	.003
	KG_2	.229	33	.000	.119	33	.200*	.133	33	.146
Son-test	DG_1	.121	30	.200*	.191	30	.007	.289	30	.000
	DG_2	.139	30	.142	.226	30	.000	.181	30	.013
	KG_1	.213	30	.001	.136	30	.166	.193	30	.006
	KG_2	.196	33	.003	.145	33	.054	.137	33	.122
Kal. Testi	DG_1	.108	30	.200*	.185	30	.010	.212	30	.001
	DG_2	.119	30	.200*	.106	30	.200*	.186	30	.009
	KG_1	.218	30	.001	.165	30	.037	.153	30	.054
	KG_2	.160	33	.031	.066	33	.200*	.146	33	.071

*Anlamlılık düzeyinin alt sınırı

Tablo 8 incelendiğinde ön-test toplam başarı puanına göre tüm gruplarda; son-test toplam başarı puanına ve kalıcılık testine göre KG_1 ve KG_2 gruplarında verilerin normal dağılmadığı söylenebilir ($p<.05$). Ön-test toplam kelime sayısına göre DG_1; son-test kelime sayısına göre DG_1 ve DG_2; kalıcılık testi toplam kelime sayısına göre ise DG_1 ve KG_1 gruplarında verilerin normal dağılmadığı öngörülebilir ($p<.05$). Doğru kelime oranları incelendiğinde ön-test ve son-test ölçümlerinde DG_1, DG_2, KG_1 gruplarında; kalıcılık testi ölçümünde ise DG_1 ve DG_2 gruplarında verilerin normal dağılmadığı söylenebilir ($p<05$). Bilindiği üzere yalnızca bu teste bakarak verilerin normal dağılıma sahip olup olmadıkları söylenemez (Seçer, 2015, s.28). Bu yüzden verilere ait betimsel istatistik değerleri kontrol edilmiştir. Bu bağlamda her bağımlı değişken için alt gruplarda ortalama ve medyan değerlerine bakılmış; basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Betimsel istatistik bulguları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Normalliğe İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları*

		Toplam Başarı Puanı				Toplam Kelime Sayısı				Doğru Kelime Oranı			
		$\bar{X}$	Mdn	Çarp.	Bası.	$\bar{X}$	Mdn	Çarp.	Bası.	$\bar{X}$	Mdn	Çarp.	Bası.
Ön-test	DG_1	12	11	1.477	1.844	128	111	.988	.884	77	82	-1.367	1.708
	DG_2	13	11	.996	-.153	145	155	.038	-.869	82	87	-1.639	1.872
	KG_1	13	11	1.315	.814	113	101	.734	-.483	72	79	-.993	.028
	KG_2	13	11	1.049	-.061	107	106	.967	1.211	78	82	-.814	-.069
Son-test	DG_1	16	15	.915	.661	135	132	1.120	1.488	88	90	-.925	1.051
	DG_2	17	16	.471	-.885	169	146	1.326	.959	87	91	-895	.075
	KG_1	12	11	1.501	1.514	118	103	1.861	1.124	70	78	-.980	-.232
	KG_2	12	12	.663	-343	108	99	1.419	1.076	73	77	-1.011	.940

Tablo 9. *(Devamı)*

	DG_1	18	17	.330	-.566	148	135	1.346	1.978	90	91	-1.987	1.094
Kal.	DG_2	18	17	.384	-.795	172	170	.384	-.674	87	90	-.884	.324
Testi	KG_1	13	10	1.257	.570	126	115	.271	-1.42	71	77	-.834	-.555
	KG_2	13	12	.603	-.576	146	146	.195	.025	71	75	-.933	.009

Tablo 9'da tüm bağımlı değişkenlere yönelik her grup için ortalama ve medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Gruplara ait ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümlerinin tamamında toplam başarı puanı için ortalama ve medyan değerlerinin birbirine eşit ya da yakın olduğu tespit edilmiştir. Toplam kelime sayısı ve doğru kelime oranlarındaki değer aralığı göz önünde bulundurulduğunda her iki değişken için ortalama ve medyan değerlerinin birbirlerine yakın olduğu düşünülebilir. Kilmen (2015, s.73) ve Seçer (2015, s,30) normal dağılıma sahip bir veri setinde bu değerlerin eşit ya da birbirine yakın olması gerektiğini belirtmektedir. Ortalama ve ortanca değerlerinin yakınlığına bakılarak verilerin normal dağılım sergilediği söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise gruplara ait alt ölçümlerin çoğunluğunda 1- ve + 1 arasında değer aldığı; bazı gruplarda ise bu değerlerin +2 ve -2 aralığında değer aldığı görülmektedir. Bu hususta uzmanlar farklı görüşler belirtmektedirler. Bazı uzmanlar ilgili değerlerin +1 ve -1 arasında değer alması gerektiğini belirtirken; bazı uzmanlar +2 ve -2 arasında değer alması gerektiğini vurgulamaktadır (*bk*. Karagöz, 2015, s.87; McKillup, 2012; Seçer, 2015;Tabachnick & Fidell, 2013). Tablo incelendiğinde verilerin normal dağılım sergilediği düşünülebilir. Ancak Field (2013, s.184)) çarpıklık ve basıklık değerleri ile ilgili olarak elde edilen çarpıklık ve basıklık değerinin ilgili değere ait standart hataya bölünmesi ile elde edilen z değerine göre karar verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Field elde edilen z değerinin 1.96'dan büyük olmaması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinden +1 ve -1 aralığını aşan ölçümler için z puanı hesaplanmış ve elde edilen z değerlerinin 1.96'dan küçük olduğu görülmüştür. Bu durum da veri dağılımının normal olduğuna yönelik kanıt oluşturmaktadır.

Tek değişkenli normal dağılım için kaynaklar (Field, 2013; Kilmen, 2015, s.73; Seçer, 2015, s.28) normallik testleri, ortalama-ortanca yakınlığı, çarpıklık ve basıklık değerlerinin kontrolünün yanı sıra P-P ve Q-Q grafiklerine, kutu-bıyık grafiklerine, yaprak diyagramına ve histogramlara bakılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu bağlamda ilgili değişkenlerin her birine ilişkin olarak her alt grup için P-P ve Q-Q grafiklerine, kutu-bıyık grafiklerine, yaprak diyagramına ve histogramlara bakılmıştır. Yapılan tüm incelemelerin sonucunda verilerin tek değişkenli normal dağılıma sahip olduğuna karar verilmiştir. Verilerin aynı gruptan elde edilmiş olması, iki ya da daha fazla ölçümün karşılaştırılıyor olması, bir bağımlı değişkenin olması (her bağımlı değişken için ayrı ayrı yapılmıştır), bağımlı değişkenin eşit aralık

ölçeğinden elde edilmiş ölçümleri göstermesi ve her ölçüm için tek değişkenli normal dağılımın sağlanması (Kilmen, 2015, s.170) varsayımları sağlandığından tüm gruplara yönelik olarak Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi (Tekrarlı Ölçümler için ANOVA) yapılmıştır. Bu yolla yapılan müdahalenin grup içerisinde anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tekrarlı Ölçümler için ANOVA analizinin son varsayımı ise küreselliktir. Bu varsayımın sağlanamaması analiz için herhangi bir olumsuz durum oluşturmamaktadır. Çünkü analiz bu varsayımın ihlal edildiği ve varsayımın karşılandığı durumlar için ayrı ayrı F istatistik değeri ve ona ait anlamlılık düzeyi hesaplamaktadır. Küresellik varsayımı Mauchly's testi ile sınanmaktadır. Bu teste ait anlamlılık düzeyinin .05'ten büyük olması varsayımın yerine getirildiğini ifade etmektedir. Eğer testin ürettiği istatistik değeri anlamlı bulunursa ($p \leq .05$) bir diğer ifadeyle küresellik varsayımı ihlal edilirse bu durumda Greenhouse-Geisser veya Huynh-Feldt değerlerine ya da çok değişkenli testlerin sonucuna bakılması önerilir (Field, 2013, s.548; Kilmen, 2015, s.177; Seçer, 2015, s.95). Bu çalışmada sözü geçen hususlar göz önünde bulundurularak analiz sonuçları sunulmuştur. Farklılığın hangi grupların lehine olduğunu ve anlamlı olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Bonferroni testinden yararlanılmıştır. Kilmen (2015, s.175) özellikle küresellik varsayımının ihlal edildiğinde Bonferroni testinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Field (2013) da Bonferroni testinin tek değişkenli analizler içerisinde istatistiksel açıdan ve I. tip hatalar açısından en güçlü test olduğunu belirtmektedir.

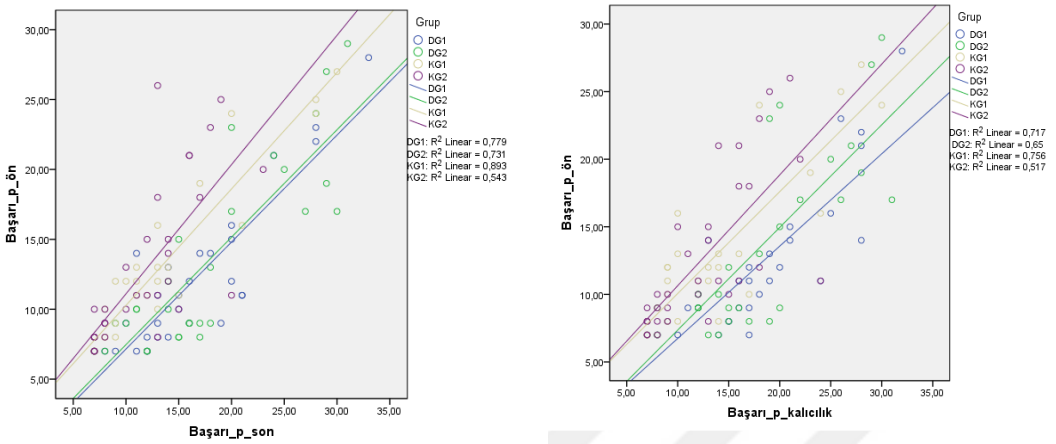
İkinci aşamada yapılan müdahalenin bağımlı değişkenlere göre deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığını tespit etmek için Çok Değişkenli Kovaryans Analizinden (MANCOVA) yararlanılmıştır. Çalışmada bağımlı değişken sayısının üç olması ve ön-test ölçümlerinin kontrol altında tutulması bu analizin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Field, 2013, s.624; Seçer, 2015, s.107). Seçer (2015, s.34) MANOVA, MANCOVA gibi çok değişkenli analizlerde çok değişkenli normal dağılımın kontrol edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çok değişkenli normal dağılım bağımsız değişkenin alt düzeylerinde bağımlı değişkenlerin normal dağılımı şeklinde ifade edilebilir. Çok değişkenli normal dağılım Mahalonobis uzaklık katsayısı, Cook's ve Leverage değerlerinin incelenmesi yoluyla test edilebilmektedir (Seçer, 2015, s.38). Bu doğrultuda gerekli adımlar incelenerek ilk olarak Mahalonobis uzaklık katsayıları hesaplanmıştır. Seçer, üç yordayan değişken için Mahalonobis uzaklık katsayılarının 16.27'den yüksek olmaması gerektiğini rapor etmiştir (s. 36). Yapılan analiz sonucunda 17, 35 ve 120 numaralı satırlarda yer alan verilere ait Mahalonobis uzaklık katsayılarının 16.27'den yüksek olduğu tespit edilmiştir. Seçer (s.36) ilgili verilerin veri setinden çıkarılması gerektiğini önerse de Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012), Field (2013) ve Kilmen (2015) uç verilerin veri setinden atılması ile ilgili olarak

deneğin evrenden gelmediğine, evrenin üyesi olmadığına dair güçlü kanıtların olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu çalışma deneysel bir çalışma olması itibariyle ve ilgili deneklerin yalnızca bir bağımlı değişkene ait ölçümde uç değerlerde puan almış olmalarından dolayı ilgili veriler veri setinden çıkarılmamıştır. Nitekim Field (ss.444-445) ANOVA grubu testlerin robust test olduklarını özellikle grupların eşit dağıldıkları durumlarda varsayımlar sağlanamasa da kullanılabileceğini rapor etmektedir. Mahalonobis uzaklık katsayısından sonra Cook's ve Leverage değerleri incelenmiştir. Cook's değerleri incelenirken değerlerden 1'e yaklaşanların uç değer olduğu ifade edilmektedir. Leverage değerleri incelenirken .000 ve .020 arası değerlerin normal değerler; .020 ve .050 arası değerlerin gözden geçirilmesi gereken değerler; .050 ve üzeri değerlerin ise uç değerler olduğu ifade edilmektedir (Seçer, 2015, s. 42). Bu çalışma kapsamında Cook's değerlerinde 1'e aşırı yaklaşan bir değere rastlanmazken; Leverage değerlerinden bazılarının .020 ve .050 arasında olduğu gözlenmiştir. Bu durumlar veri setinden veri çıkarılmasını gerektirmediği için herhangi bir şekilde veri silme yoluna gidilmemiştir. Çok değişkenli normal dağılım varsayımını sınamak için yapılan istatistikler sonucunda verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu ve bu varsayımın yerine getirildiği yargısına ulaşılmıştır.

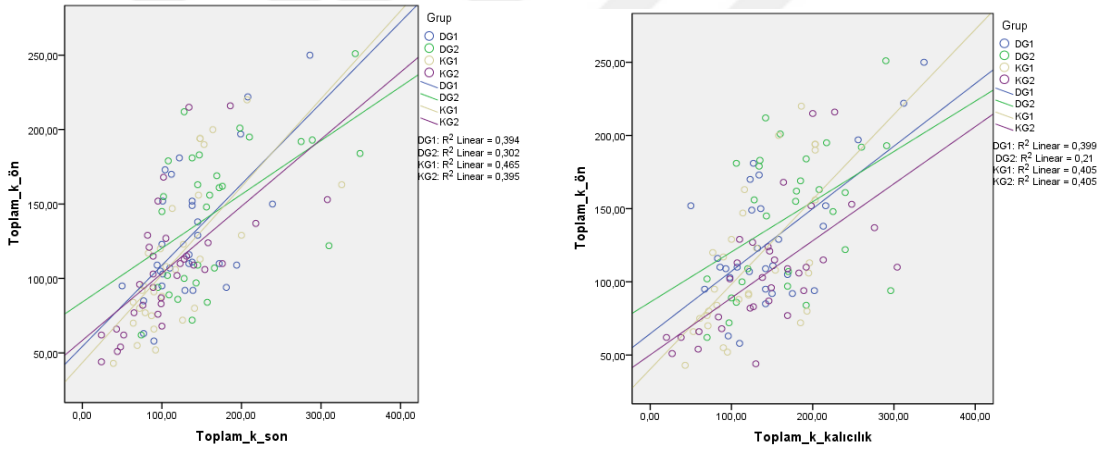
Verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılıma sahip olduklarına karar verildikten sonra Çok Değişkenli Kovaryans Analizi için diğer varsayımların yerine getirilip getirilmediği kontrol edilmiştir. Kaynaklarda Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (MANCOVA) için varsayımlar yer almamaktadır bu sebeple Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile Çok Değişkenli Varyans Analizinin (MANOVA) varsayımları ayrı ayrı sınanmıştır.

Kovaryans Analizinin ön şartlarından grup karşılaştırmasının yapılması, tek bağımsız değişkenin olması (grup değişkeni), grupların birbirleriyle ilişkisiz olması, bağımlı değişkenin eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş olması ve verilerin her grupta normal dağılım sergilemesi (Kilmen, 2015, s.211) şartları kendiliğinden karşılanmıştır. Grupların kontrol değişkenine göre farklılık göstermemesi (Kilmen, 2015, s.211) varsayımını sınamak üzere her bağımlı değişken için gruplar, kontrol değişkenine (ön-testler) göre karşılaştırılmıştır. Bu varsayımı sınamak amacıyla Bağımsız Örneklemlerde Tek Yönlü ANOVA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplam başarı puanı ön-test ölçümlerine göre ($F_{(3,122)}$=.232, p=.874); yazılan toplam kelime sayısı ön-test ölçümlerine göre ($F_{(3,122)}$=2.267, p=.057); doğru kelime oranı ön-test ölçümlerine göre ($F_{(3,122)}$=1.932, p=.128) deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum varsayımın yerine getirildiğini göstermekle birlikte aynı zamanda ön-testler açısından grupların birbirlerine benzer-denk olduklarını da ortaya koymaktadır. Kovaryans Analizinin bir diğer ön şartı her bir grup için kontrol değişkeni ile bağımlı değişken

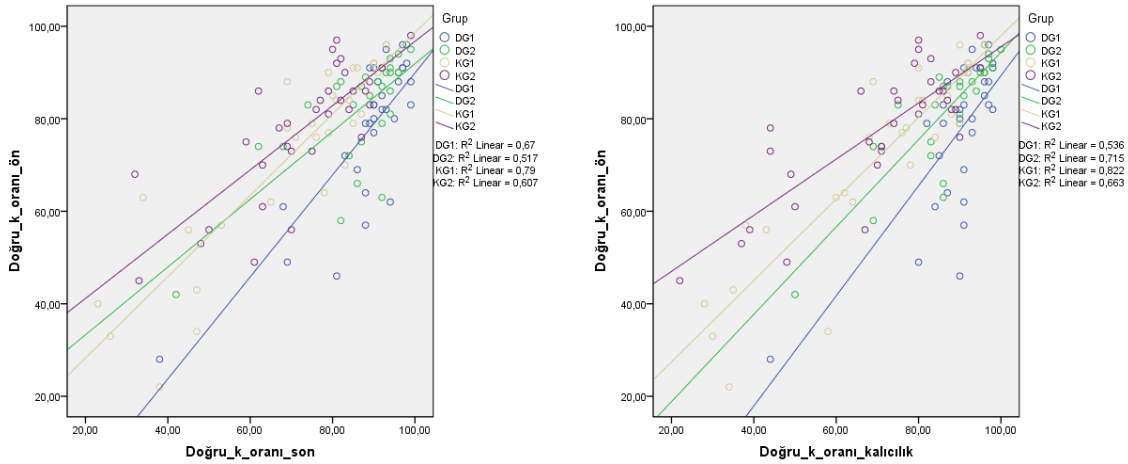
arasında doğrusal bir ilişkinin olmasıdır. Kilmen (2015, s.214) bu varsayımı test etmek için saçılma grafiğinin kullanılmasını önermektedir. Bu bağlamda kontrol değişkeni (ön-testler) ile bağımlı değişkenler (son-test ve kalıcılık testleri) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için saçılma grafikleri incelenmiştir. Grafikler Şekil 5, Şekil 6 ve Şekil 7'de yer almaktadır.



Şekil 5. Toplam başarı puanına göre oluşturulmuş saçılma grafikleri.



Şekil 6. Yazılan toplam kelime sayısına göre oluşturulmuş saçılma grafikleri.



Şekil 7. Doğru kelime oranına göre oluşturulmuş saçılma grafikleri.

Yukarıda yer alan şekiller incelendiğinde kontrol değişkenleri (başarı puanı ön-test, toplam kelime sayısı ön-test ve doğru kelime oranı ön-test) ile bağımlı değişkenler arasında (başarı puanı son-test ve kalıcılık testi, toplam kelime sayısı son-test ve kalıcılık testi, doğru kelime oranı son-test ve kalıcılık testi) arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durum her bir grup için kontrol değişkeni ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olması varsayımının sağlandığına kanıt olarak gösterilebilir. Geriye analiz için gerekli olan iki varsayım kalmıştır. Bunlar varyansların homojenliği ve regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımlarıdır (Field, 2013, s.486; Kilmen, 2015, s.210, Seçer, 2015, s.119). Varyansların homojenliği varsayımı Levene's testi ile sınanmaktadır. Yapılan analiz sonucunda F istatistik değerinin .05'ten büyük olması yani anlamsız olması varyansların homojenliği varsayımının yerine getirildiğini göstermektedir. Aşağıda yer alan Tablo 10'da Levene's testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. *Varyansların Homejenliği Varsayımına Yönelik Olarak Levene's Testi Sonuçları*

	F	df1	df2	p
Başarı Puanı Son-Test	.878	3	119	.455
Başarı Puanı Kalıcılık Testi	.399	3	119	.754
Toplam Kelime Son-Test	1.359	3	119	.259
Toplam Kelime Kalıcılık Testi	1.438	3	119	.235
Doğru Kelime Oranı Son-Test	.547	3	119	.651
Doğru Kelime Oranı Kalıcılık Testi	3.214	3	119	.025

Tablo 10 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına göre başarı puanı son-test ($F_{(3,119)}$=,878, p=,455); başarı puanı kalıcılık testi ($F_{(3,119)}$=.399, p=.754); toplam kelime sayısı son-test ($F_{(3,119)}$=1.359, p=.259); toplam kelime sayısı kalıcılık testi ($F_{(3,119)}$=1.438, p=.235) ve doğru kelime oranı son-test ($F_{(3,119)}$=.547, p=.651) ölçümlerinde varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Doğru kelime oranı kalıcılık testi ölçümünde ise deney ve kontrol grupları için varyansların benzer olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(3,119)}$=3.214, p=.025). Field (2013, ss.443,495) bu varsayımın ihlal edildiği durumlarda da ANOVA grubu istatistiklerin yapılabileceğini belirtmiş; bu durumu ANOVA'nın robust bir test olması ile gerekçelendirmiştir. Sonuç olarak altı ölçümün beşinde bu varsayım yerine getirilmiş; birinde ise ihlal edilmiştir. Bu ihlal analizin yapılmasına engel teşkil etmemektedir.

Regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımını sınamak için kontrol değişkeni (ön-testler) ve bağımsız değişkenin (grup) etkileşimlerine bakmak gerekir. Bu etkileşimi gösteren modele ait F istatistik değerinin anlamsız bulunması ($p \geq .05$) gerekmektedir (Kilmen, 2015, s.220; Seçer, 2015, s.123). Tablo 11'de bağımlı değişkenler ve onlara ait her ölçüm için grup değişkeni ile olan etkileşimler yer almaktadır.

Tablo 11. *Regresyon Eğimlerinin Eşitliği Varsayımına Yönelik Olarak İstatistiki Bulgular*

		df	F	p
Grup*Başarı Puanı Ön-Testler	Başarı Puanı Son-Test	3	1.269	.104
	Başarı Puanı Kalıcılık Testi	3	1.927	.130
Grup*Toplam Kelime Ön-Testler	Toplam Kelime Son-Test	3	.901	.443
	Toplam Kelime Kalıcılık Testi	3	.593	.621
Grup*Doğru Kelime Oranı Ön-Testler	Doğru Kelime Oranı Son-Test	3	1.934	.128
	Doğru Kelime Oranı Kalıcılık T.	3	.961	.414

Tablo 11'e göre bağımsız değişken (grup) ile kontrol değişkenlerinin etkileşimine ait F istatistik değerinin tüm ölçümler için anlamsız olduğu ($p \geq .05$) görülmektedir. Bu durumda kovaryans analizi için son varsayımın da yerine getirildiği söylenebilir. Kovaryans Analizinin varsayımları sağlandığı için Çok Değişkenli Varyans Analizinin varsayımları sınanmıştır. Bu varsayımlarda ilki bağımlı değişkenlere ait ölçümlerin tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılım göstermesidir. Bu varsayım zaten sınanmış ve yerine getirilmiştir. İkinci ön şart bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin var olması gerektiğiyle ilişkilidir. Seçer (2015, s.107) bu ilişkinin hem kuramsal hem de istatistiksel olarak ortaya konulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın bağımlı değişkenleri yazma başarı puanları, yazılan toplam kelime sayısı ve doğru kelime sayısı oranıdır. Alanyazın incelendiğinde doğru kelime sayısı oranı "imla" başlığı altında değerlendirilmektedir. "İmla" boyutu ise birçok yazılı değerlendirme aracının bir alt boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır (Özkara, 2007; Sever & Memiş, 2014). Bir metinde yazılan toplam kelime sayısı da yazılı değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Gold, 2014; Nixon & Topping, 2001). Bu bağlamda bağımlı değişkenler arasında kuramsal bir ilişki olduğu açıktır. İstatistiksel ilişkiyi ortaya koyabilmek için her bağımlı değişkenin üç ölçümü de modele eklenerek korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. *Bağımlı Değişkenlere ait Korelasyon Analizi Bulguları*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Başarı_p_ön	-								
2.Başarı_p_son	.796**	-							
3.Başarı_p_kal.	.751**	.936**	-						
4.Toplam_k_ön	.596**	.674**	.638**	-					
5.Toplam_k_son	.323**	.489**	.463**	.654**	-				
6.Toplam_k_kal.	.535**	.606**	.651**	.599**	.628**	-			
7.Doğru_k_o_ön	.577**	.637**	.639**	.460**	.407**	.550**	-		
8.Doğru_k_o_son	.436**	.661**	.689**	.467**	.410**	.480**	.772**	-	
9.Doğru_k_o_kal.	.455**	.678**	.711**	.519**	.445**	.506**	.759**	.917**	-

**p≤.01

Tablo 12'de bağımlı değişkenlerin her ölçümlerine ait korelasyonlar yer almaktadır. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer alır ve değerin pozitif ya da negatif olması ilişkinin yönünü gösterir. Tabloda yer alan değerlerin tümü pozitiftir. Bu bağlamda değişkenler

rasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayıları aynı zamanda ilişkinin düzeyini (yüksek-orta-düşük) de göstermektedir (Seçer, 2015, s.47). Field (2013, s.267) ve Seçer (s.48) .30'a kadar olan değerlerin düşük; .30 ve .50 arası değerlerin orta; .50 ve üzeri değerlerin ise yüksek düzeyde bir ilişkiyi gösterdiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda her bağımlı değişkene ait ölçümlerin kendi aralarında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ($p \leq .01$) bir ilişki sergilediği görülmektedir. Bağımlı değişkenlere ait ölçümlerin diğer bağımlı değişkenlere ait ölçümlerle orta-yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($p \leq .01$) bir ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Gerek ilgili alanyazın gerekse istatistiksel analizler bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu ve Çok Değişkenli Varyans Analizi için gerekli görülen ilgili varsayımın sağlandığını ortaya koymaktadır.

Çok Değişkenli Varyans Analizinin son şartı ise varyansların homojen olması (bu varsayım Levene's testi ile sınanmış ve yerine getirilmiştir, bulgular yukarıda yer almaktadır) ve kovaryans matrislerinin eşit olmasıdır (Seçer, 2015, s.107). Kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box's M Testi ile sınanmaktadır. Bu test yaptığı analiz sonucunda bir F istatistik değeri ve ona ait anlamlılık düzeyi (p) sunmaktadır. Elde edilen p değerinin .05'ten büyük olması bu varsayımın yerine getirildiğini gösterir. Yapılan analiz sonucunda kovaryans matrislerinin eşit olmadığı ($F_{(63,32792)}=1.923$, p=000) tespit edilmiştir. Bu durum analiz için herhangi bir sakınca oluşturmamaktadır. Çünkü MANOVA testi bu ihlale çözüm olarak dört farklı anlamlılık testi hesaplamaktadır. Varsayımın sağlanması durumunda "Wilks Lambda" istatistik değeri yorumlanırken; varsayımın ihlal edildiği durumlarda model uyumu için "Pillai's Trace" istatistik değerine bakılır (Seçer, 2015, s.112). Bu istatistiklerden hangisinin seçileceğini yalnızca Box' M Testinin sonuçları belirlememektedir. Field (2013, s, 643) grup farklılığının birden fazla değişken arasında olduğu durumlarda en güçlü istatistiğin "Pillai's Trace" olduğunu; örneklem büyüklüğünün eşit olduğu durumlarda –ki bu çalışma kapsamında her grup yaklaşık aynı sayıda bireyden oluşmakta- "Pillai's Trace" testi kullanımının daha uygun olacağını vurgulamaktadır. Ayrıca Field en sağlam ve en güvenilir sonuçların "Pillai's Trace" testinden elde edileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda gerek kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının sağlanamaması gerekse de alanyazının en güçlü, en güvenilir olarak belirttiği ve bu çalışma için en uygun sonuçları verebileceği düşünülen "Pillai's Trace" testi sonuçlarına bakılmıştır. Ayrıca veri analizinde anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni kullanılmştır. Seçer (s.114) de MANOVA analinde çoklu karşılaştırma için Bonferroni testinin kullanımını önermektedir. Bonferroni kullanımında dikkat edilmesi gereken husus analiz sonucunda elde edilen p anlamlılık değerinin analize dahil edilen bağımlı değişken sayısına bölünmesi gerekliliğidir. Çalışmada anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak referans alınmıştır. Bu çalışma

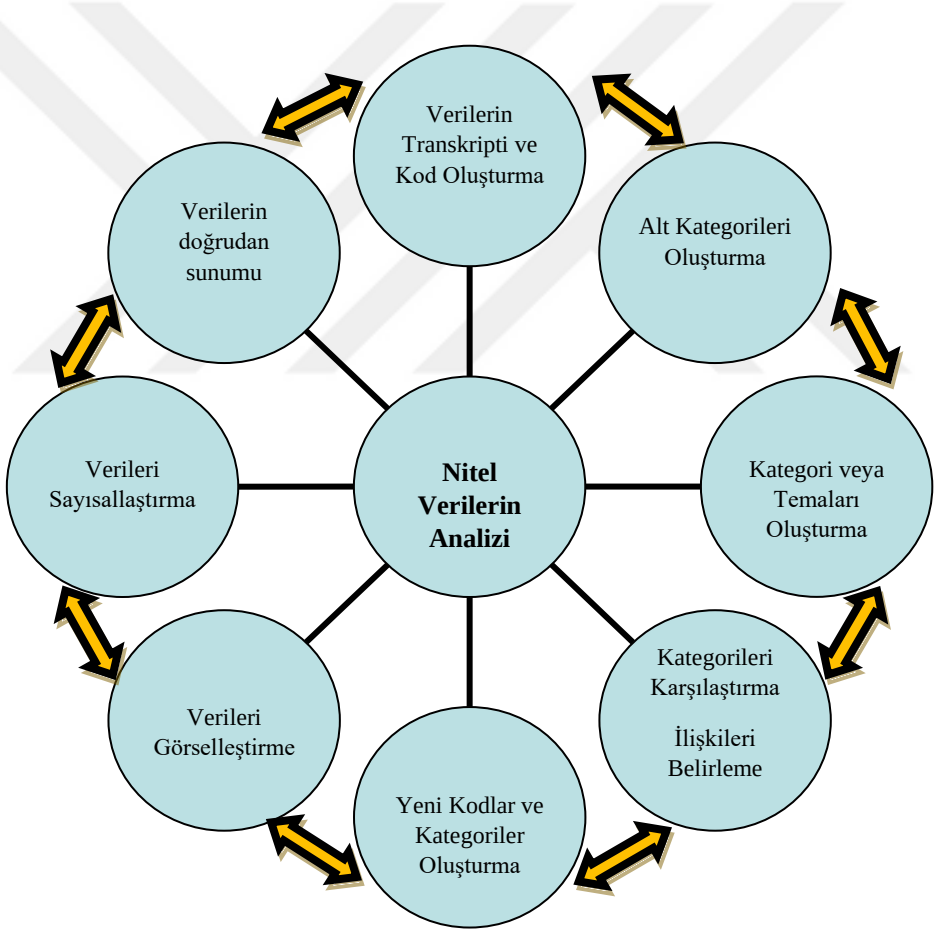
kapsamında bulguların tamamı APA 6 stili göz önünde bulundurularak sunulmuş; yapılan her test için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında Cohen'in (2007) Tablo 13'te yer alan kesim noktaları temel alınmıştır.

Tablo 13. *Etki Büyüklüğü Kesim Noktaları*

Etki Büyüklüğü	Eta kare (η^2)
Düşük	0.01
Orta	0.06
Büyük	0.138

Nitel verilerin analizi.

Gerek pilot çalışmadan gerekse asıl uygulamadan elde edilen nitel verilerin analizinde aynı adımlar izlendiği için her iki uygulamaya yönelik nitel verilerin analizi tek bir başlık altında toplanmıştır. Nitel verilerin analizini gösteren şema Şekil 8'de yer almaktadır.



Şekil 8. Nitel verilerin analizi.

Şekil 8'de de görüldüğü üzere ilk olarak yapılan görüşme kayıtları ve video kayıtları araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Transkript aşamasında öğrenci ifadeleri olduğu gibi yazıya geçirilmiştir. Bu ifadelerin doğrudan sunumlarında ise yöresel dil kullanımları ya da anlaşılması güç cümleler araştırmacı tarafından anlam değiştirilmeyecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Elde edilen transkript metinleri satır numaraları kullanılarak belirlenmiş ve

yapılan doğrudan alıntılarda satır numaraları parantez içerisinde sunulmuştur. Pilot çalışmanın gözlem ve video kaydı analizlerinde ise bir öğrencinin birden fazla haftada kaydı olduğu için parantez içerisinde ilgili hafta da belirtilmiştir. Bu yolla çalışmanın güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. Satır numarası yer almayan doğrudan alıntılar ise gözlem kayıtlarından elde edilmiştir.

Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Verinin olduğu gibi sunulmasında ve sayısallaştırılmasında betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşme, gözlem, video kayıtlarının analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Miles ve Huberman (1994/2015, s.92) içerik analizini verinin incelenmesi ve kodlanmasını içeren verinin işlenmesi; kavram ile temaların ilişkilerini içeren verinin tablolar ve şekiller yardımıyla görsel hale getirilmesi ve kavram, tema, ilişkilerin yorumlanması, karşılaştırılması, teyit edilmesini içeren sonuç ve teyit olmak üzere üç kısma ayırmıştır. Dey (1993) de içerik analizini betimleme, sınıflama ve ilişkilendirme olarak üç aşamada incelemektedir. Dikkat edildiği zaman alan yazında birbirinden farklı olarak isimlendirilen veri analiz süreci basamakları, asıl olarak veriyi betimlemeyi, temaların ortaya çıkarılmasını, yorumların ve temaların anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesini içerir. Bu çalışma kapsamında içerik analizi yapılırken kısmen Şekil 8'de yer alan adımlar incelenmiştir. İlk olarak veriler transkript edilmiş ve araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Daha sonra aynı verinin yaklaşık olarak %40'ı uzman bir öğretim üyesi tarafından da kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirliğe Cohen Kappa formülü ile bakılmış ve kodlayıcılar arası uyum indeksi .82 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994/2015, s.64) bu değerin .80 ve üzerinde olduğu durumlarda kodlayıcılar arası güvenirliğin yeterli olduğunu vurgulamaktadır. Uzlaşmanın sağlanamadığı kodlarda ise araştırmacı ve uzman tekrardan inceleme yapmıştır. Yapılan inceleme sonucunda bazı kodların aynen kalmasına, bazılarında ise değişiklik ya da çıkarma işleminin yapılmasına karar verilmiştir. Akranların birbirilerine hangi konularda destek oldukları ve süreçte yaşananlarla ilişkili olarak video kayıtlarından ve gözlemlerden elde edilen verilerin analizinde ise ikisi Türk Dili ve Edebiyatı ikisi Türkçe Eğitimi alanında uzman dört öğretim üyesi/elemanından görüş alınmıştır. Kod isimleri belirlendikten sonra video kaydı analizlerine yönelik kodlayıcılar arası uyum indeksi hesaplanmış ve değer .86 olarak tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum sağlandıktan sonra kodlardan hareketle alt kategoriler ve kategoriler oluşturulmuş; birbiriyle ilişkili olduğu görülen kategoriler temalar altında birleştirilmeye çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra veriler tablo haline getirilmiş ve sayısallaştırılmıştır. Nitel verilerin analizinde analiz birimi olarak bazen cümlelerden bazen ise kelime ya da kelime gruplarından yararlanılmıştır. Hangi analiz biriminin kullanılacağına araştırmacılar ve uzmanlar tarafından görüş birliği esasına uygun olarak karar verilmiştir.

Nicel ve nitel verilerin ilişkilendirilmesi.

Karma yöntem yaklaşımlarına ait gelişmiş desenlerden deneysel desene göre gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle nicel veriler toplanmış daha sonra süreç esnasında ve süreç sonrasında nitel verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda katılımcılardan elde edilen nitel veriler süreci daha iyi betimlemek ve açıklayabilmek amacıyla kullanılmıştır. Nicel bulgular ile nitel bulgular karşılaştırılarak veri sunumunun daha bütünsel ve anlaşılabilir olması hedeflenmiştir.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışma kapsamında araştırmacıya düşen roller pilot çalışma ve asıl uygulamada farklılaşmaktadır. Pilot çalışmanın deneysel kısmı ve uygulamaları bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Asıl uygulamanın deneysel kısmı ise sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak uygulayıcıların farklı olması sebebiyle araştırmacı belli standartları koruyabilmek amacıyla süreç boyunca ilgili sınıflarda yer almış ve gerekli görülen yerlerde uygulamaya müdahale etmiştir.

Gözlem tekniğinin kullanıldığı bu çalışmanın her iki aşamasında da araştırmacının rolü aynı kalmıştır. Katılım ve gözlem türünü dikkate alarak gözlemler, tam katılımcı –gözlenenlerle tam ilişki-, gözlemci katılımcı –katılımcı rolü araştırmacı rolünden baskın-, katılımcı gözlemci –dışarıdan uzaktan izleme-, tam gözlemci –araştırmacı gözlemciler tarafından fark edilmez- olmak üzere dört kısma ayrılabilir (Creswell, 2013/2013, s.166). Bu çalışma kapsamında araştırmacı tam gözlemci rolünü üstlenmiştir. Katılımcı gözlemci rolünde araştırmacı, gözlem yapılan katılımcıların yazma etkinliklerine ve düşünme süreçlerine hiçbir şekilde müdahale etmemiştir. Süreci daha iyi anlayabilmek için sorular yöneltebilen araştırmacı, katılımcıların görüşlerine hiçbir şekilde dönüt vermemiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Mevcut çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için iç-dış geçerlik ve iç-dış güvenirlik tedbirleri alınmıştır. İç geçerlik (inandırıcılık) araştırma bulgu ve sonuçlarının doğruluğu ile ilişkilidir. Bulguların anlamlı ve ortama bağlı olarak tanımlanması, deneysel müdahale şartlarının ayrıntılı tanımlanması, bulguların kendi içinde tutarlı olması, bulguların farklı yaklaşımlarla teyit edilmesi, bulguların kavramsal çerçeveye uyumu, bulguların açıklanmasında alternatif yaklaşımlara başvurulması, bulguların katılımcılar tarafından gerçekçi bulunması, bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuç ve genellemelerin verilerle tutarlığı iç geçerliğe yönelik dikkat edilmesi gereken hususlardır. Veri toplama sürecinden verilerin analizi, yorumlanması, sonuç ve genellemelere ulaşılmasına kadar olan aşamaların

tamamında tutarlı olunması ile ilgilidir (Güler, Halıcıoğlu, & Taşğın, 2013, s.338; Merriam, 2009/2013, s.203; Miles & Huberman, 1994/2015, s.278). Dış geçerlik ise çalışmanın genellenebilirliği, transferi, tekrarlanabilirliği ve uygunluğu olarak nitelendirilmektedir (Merriam, 2009/2013, ss.214-215; Miles & Huberman, 1994/2015, s.279). Örneklemin ayrıntılı olarak tanımlanması, sonuçların araştırma sorularıyla tutarlı olması, doğrudan alıntılarla bulguların sunulması, pilot uygulama yapılması, yollarıyla dış geçerlik sağlanabilir (Creswell, 2014/2016, s.176; Merriam, 2009/2013, s.215; Patton, 2002/2014, s.545). İç güvenirlik veri analizinin güvenilirliği, bulgulara ulaşma yollarındaki mantık, çalışmanın kendi içerisinde tutarlı oluşu olarak ifade edilebilir. İç güvenirliği artırmak için kodlayıcılar arası uyum, uzman görüşüne başvurma, veri toplama araçlarının güvenilir olması, uygun veri toplama tekniklerinin kullanılması yollarına başvurulabilir (Gibson & Brown, 2009, s. 193; Yıldırım & Şimşek, 2013, s.294). Dış güvenirlik ise çalışma bulgularının nesnelliği ve kısmen tekrar edilebilirliği ile ilişkilidir (Gibson & Brown, 2009, s.193). Ayrıca çalışmanın deneysel işlem gerektirmesi sebebiyle istatistiksel sonuç geçerliği ve yapı geçerliğine yönelik olarak önlemler de alınmıştır.

Çalışmada iç geçerliği artırmak için ilk olarak deneysel müdahale süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Müdahale sürecinde bağımsız değişkenin (akran destekli yazma) dışında kalan değişkenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrenci yazılarına hiçbir şekilde dönüt verilmemiş, puanlanan öğrenci yazıları öğrencilerle paylaşılmamıştır. Ayrıca araştırmacı müdahale sürecinin tamamında sınıfta yer alarak farklı öğretmen etkisini en aza indirmeye çalışmıştır. Deney ve kontrol gruplarının tespitinde dikkat edilen hususlar da çalışmanın iç geçerliğini artırmada etkili olmuştur. Nitekim gruplar belirlenirken birbirine en yakın ortalama gösteren gruplar işleme alınmış ve deney-kontrol olarak atanan gruplar için yapılan istatistiksel analiz sonucunda grupların yazma başarısı açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, yazma başarısı ortalamaları açısından deney ve kontrol gruplarının benzer sayılabileceği yönünde ipuçları sunmaktadır. Nitekim bu durumun iç geçerliği artırması beklenmektedir (McMillan & Schumacher, 2014, ss.292-293). Çalışmada video kaydı, doküman inceleme, gözlem, görüşme ve yazılı görüşlere başvurma teknikleriyle veri toplanmış ve veriler teyit edilerek metodolojik çeşitleme yapılmaya çalışılmıştır. Uzun süreli etkileşimi sağlamak amacıyla müdahale süreci sekiz haftaya çıkarılmış; uygulama başlatılmadan önce öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine uygulama süreci hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Veri analizi sonucunda gerek öğretmenler gerekse öğrencilerle tekrar görüşülerek katılımcı teyidine başvurulmuştur. Ayrıca veri toplama süreci ve araçları ayrıntılı olarak tanıtılmış; çalışmanın her aşamasında uzman desteğine başvurulmuştur. Pilot çalışma kapsamında çalışma grubunda yer alan Gözde kod adlı öğrencinin ADY sürecindeki kazanımları bu çalışmanın iç geçerliği için tehdit olarak algılanabilir. Nitekim Gözde her ne kadar sınıfın yazma başarısı en yüksek

olan öğrencilerinden olsa da bu çalışma kapsamında büyük kazanımlar elde etmiştir. Gözde'nin ADY grubu çalışma arkadaşı olan Mükerrem kod adlı öğrenci yazma başarı puanı olarak sınıfın en düşükleri arasında yer almaktadır. Bu durumda Gözde'nin elde etmiş olduğu kazanımlarda Mükerrem'in rolü olmadığı yapılan gözlem ve görüşmelerle de teyit edilmiştir. Gözde bu çalışma kapsamında uygulamalara katılırken yazma üzerine bir farkındalık geliştirmiştir. Öğrenci yazma becerisini geliştirmek amacıyla ailesinden (ablası Türkçe öğretmeni) destek talep etmiştir. Aldığı bu destek Gözde'nin yazma performansını doğrudan etkilemiştir. Nitekim bu durum sınıf öğretmeni tarafından da fark edilince araştırmacı Gözde'nin ablası ile bir görüşme yapmıştır. Yapılan görüşme sonucunda Gözde'nin ablasından özellikle sunum ve imla konusunda destek aldığı tespit edilmiştir. Bu durum aslında araştırma sorularından öğrencilerin yazma sürecinde sergiledikleri öz-düzenleme davranışlarının tespitine yönelik bulguların elde edilmesine katkı sağlamıştır. Nitekim Gözde'de meydana gelen bu farkındalık doğrudan öz-düzenleme ile ilişkilidir. Sonuç olarak Gözde'de meydana gelen bu değişikliğin uygulayıcılar ya da uygulama kapsamında meydana gelmemesi ve bireysel bir durum özelliği taşıması sebebiyle iç geçerliğe tehdit olarak görülmeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın dış geçerliğini artırmak amacıyla ilk olarak uygun araştırma yöntemi belirlenmiş, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin işlevsel tanımları yapılmış, çalışma için pilot uygulama gerçekleştirilmiş, çalışma yeterli zaman aralığına yayılmış, her grup için ön-son-test ve kalıcılık testi yapılmıştır. Örneklemin seçiminde seçkisiz yönteme başvurulmuş, yazma başarısı birbirine yakın ve orta düzeyde olan gruplarla çalışma yürütülmüş, örneklem ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grupları arasında yazma başarısı ön-test ölçümlerinin anlamlı olarak farklılaşmaması da dış geçerliğin artmasına sebep olmuştur. Öğrencilerin etkileşimi video kamera ile kayıt altına alınmış, ayrıntılı betimleme yoluna gidilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri aynen sunulmuş; gerek metin içinde gerekse eklerde öğrenci yazı örneklerine yer verilmiş, uygulama ortamı açık bir şekilde tasvir edilmiş ve süreç ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. Ayrıca pilot çalışma sürecinde örneklem belirlenirken kısmen amaçlı örneklem seçme yoluna gidilmiş; farklı başarı seviyesindeki öğrencilerle akran grupları oluşturularak en etkili grup oluşturma yöntemi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın iç güvenirliğini artırmak amacıyla veri analizi aşamaları ayrıntılı olarak belirtilmiş, bulgulara ulaşma yolları açıklanmış ve öğrenci yazı örneklerine yer verilmiştir (EK-8). Çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçları için gerek istatistiksel gerekse analitik yöntemlere (uzman görüşü-incelemesi-teyidi) başvurulup araçların güvenirlik ve geçerlikleri sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel verilerin analizinde kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Öğrenci metinlerinin puanlanmasında ise puanlayıcılar arası güvenirlik hesaplanmıştır. Ayrıca

pilot çalışma kapsamında öğrencilerin üretmiş olduğu metinlerin puanlanmış halleri ve öğrenci yazı örnekleri eklerde sunulmuştur (*bk*. EK-9). Bu yolla yapılan değerlendirmelerin saydam hale getirilmesi amaçlanmıştır. Dış güvenirlik için ise veri toplama sürecinde video kamera ve ses kayıtlarından yararlanılmış; doğrudan aktarmalarda satır numaraları verilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar sürekli olarak verilerle teyit edilmiş; okuyuculara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca çalışmanın tüm aşamalarında başvurulan uzman teyidi ve desteğinin de çalışmanın dış güvenirliğini artırdığı düşünülmektedir.

Örneklem sayısının ($n \leq 30$) yeterli olması ve buna bağlı olarak hata oranının azalması, çalışmanın iki deney iki kontrol grubu içermesi, uygulamanın planlandığı gibi gereken şekilde yürütülmüş olması, ölçümlerin birden fazla puanlayıcı tarafından yapılması, analiz için ön koşul olan varsayımların tamamının sağlanması istatistiksel sonuç geçerliğini sağlamaya yönelik alınan tedbirlerdendir (*bk*. Creswell, 2014/2016, s.176; McMillan & Schumacher, 2014, s.233). Çalışmada tek değişkenin kullanılmış olması ve bu değişkenin teorik yapı tarafından desteklenmesi (*ör*. *bk*. Gold, 2014; Puranik *vd*., 2017) ile çalışmanın pilot ve asıl uygulama olmak üzere iki uygulamayı içermesi ve iki çalışma arasındaki tutarlılık ise yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir (*bk*. McMillan & Schumacher, 2014, s.285).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma bulguları nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki ana başlık içerisinde sunulmuştur. Bulguların sunumunda ilk olarak nicel bulgulara; daha sonra nitel bulgular yer verilmiştir. Pilot çalışma ve asıl uygulamadan elde edilen nicel bulgular ayrı ayrı sunulmuştur. Nitel bulgular sunulurken sürece yönelik katılımcı görüşleri pilot çalışma ve asıl uygulama için ayrı ayrı; video kaydı ve gözlem verileri analizinden elde edilen bulgular ise birlikte sunulmuştur.

Nicel Bulgular

Bu kısımda pilot çalışma ve asıl uygulama sonucunda elde edilen nicel bulgular yer almaktadır.

Pilot çalışmanın nicel bulguları.

Pilot çalışmanın katılımcılarına ait demografik değişkenler, katılımcıların kişisel özellikleri ve yazma başarı durumları yöntem bölümünün katılımcılar kısmında açıklanmıştır. Aşağıda yer alan nicel bulgular değerlendirilirken sınıfın geri kalanı ve ADY grubu karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Ancak sınıfın geri kalanı ADY grubu için deneysel bir karşılaştırma grubu olarak değerlendirilmemiştir. Bu yüzden grup isimlendirmesi "kontrol grubu" olarak değil; "sınıfın geri kalanı" olarak adlandırılmıştır. Ön ölçümler ve son ölçümler ise ön-son-test olarak isimlendirilmiştir.

Yazma başarısı değerlendirmeye yönelik bulgular.

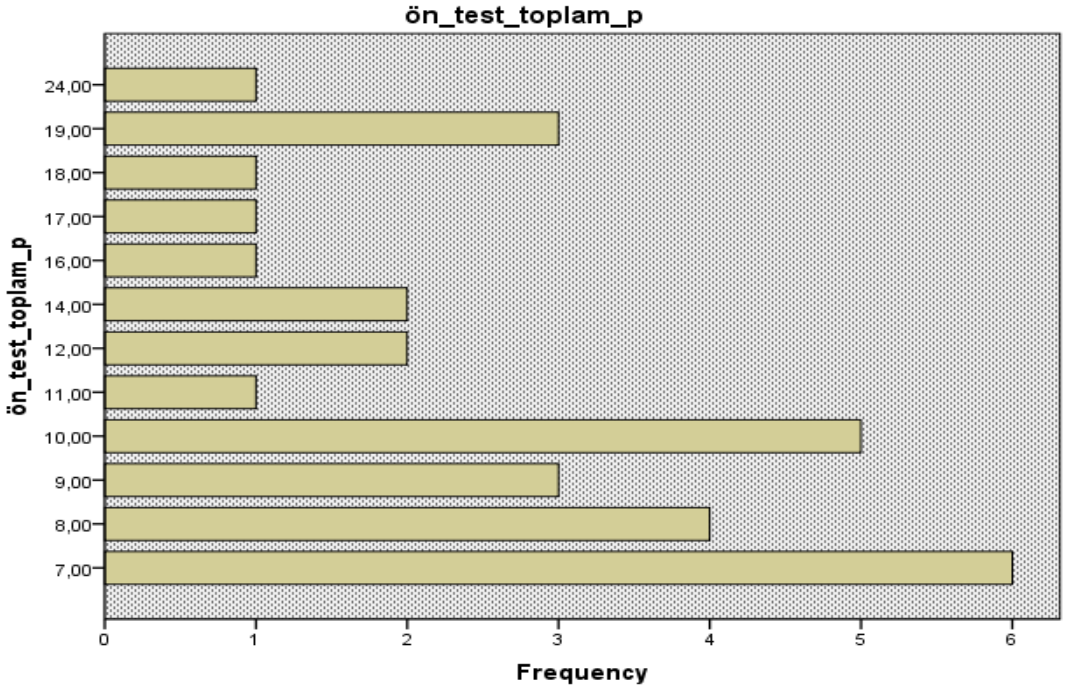
Pilot çalışmanın yürütüldüğü sınıfa yönelik ön-son-test yazma başarı ortalamaları, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. *Yazma Başarısına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları*

	n	$\overline{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
Ön-test	30	11.53	4.66	7	24
Son-test	30	13.10	6.80	7	31

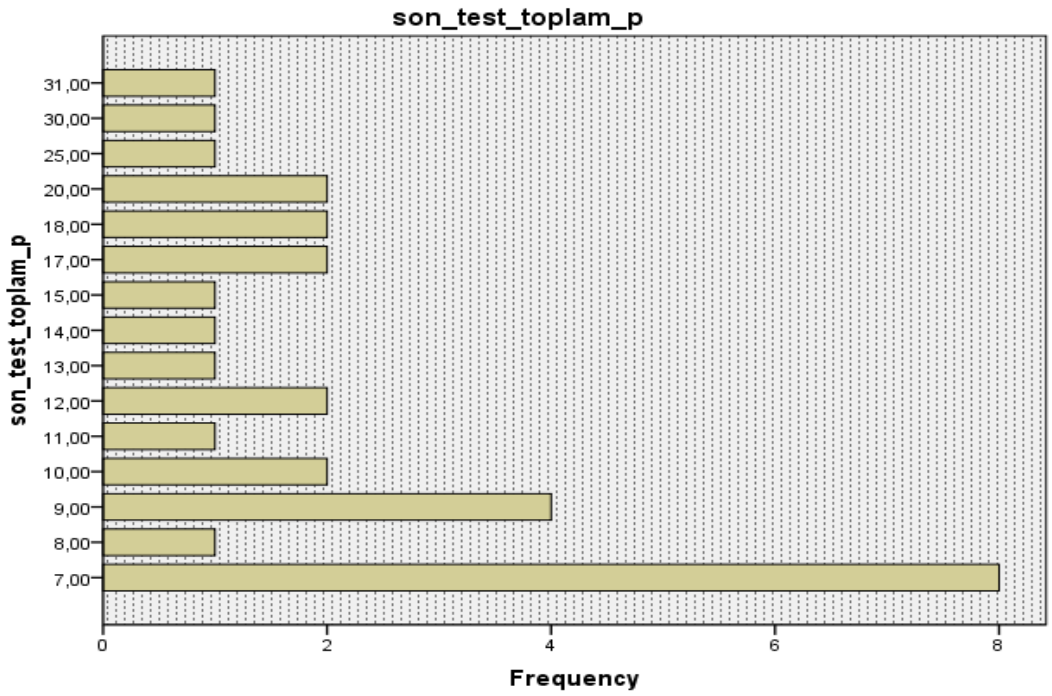
Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin ön-test ortalamalarının ($\overline{X}$=11.53, SS=4.66) son-test ortalamalarından ($\overline{X}$=13.10, SS=6.80) daha düşük olduğu gözlenmiştir. Ön-teste ve son-testte alınabilecek en düşük puanı alan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Ön-teste en yüksek

başarı puanı 24 iken son-testte en yüksek başarı puanı 31'dir. Öğrencilerin ön-test yazma başarı puanlarını gösteren grafik Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9. Ön-test başarısı puan dağılımı.

Şekil 9'da yer alan grafik incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (n=25) 17 puan ve altında not aldığı ve düşük başarı gösterdiği görülmüştür. Geriye kalan beş öğrencinin orta başarı sergilediği tespit edilmiştir. Altı öğrencinin ise alınabilecek en düşük başarı puanını aldığı görülmüştür. Öğrencilerin son-test yazma başarı puanlarını gösteren grafik Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 10. Son-test başarısı puan dağılımı.

Şekil 10 incelendiğinde son-testte öğrencilerin çoğunluğunun (n=23) düşük başarı sergilediği görülmektedir. Öğrencilerden beşinin orta başarı seviyesinde; ikisinin ise yüksek başarı seviyesinde puan aldığı görülmüştür. Sekiz öğrencinin ise alınabilecek en düşük puanı aldığı tespit edilmiştir. 6+1 analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre elde edilen toplam başarı puanlarının yanı sıra alt boyutlardan alınan puanların da karşılaştırılmasında fayda görülmüştür. Öğrencilerin ön-test ve son-testte alt boyutlara göre almış oldukları puan ortalamalarına yönelik betimsel istatistik bulguları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. *Alt Boyutlardan Alınan Puanlara Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları*

Alt Boyutlar	Ön-test ($\overline{X}$)	Son-test ($\overline{X}$)	Artış	Minimum		Maksimum	
				Ön T.	Son T.	Ön T.	Son T.
Sunum	1.83	2.03	0.2	1	1	4	5
İmla	1.3	1.43	0.13	1	1	4	5
Cümle Akıcılığı	1.67	1.83	0.16	1	1	3	4
Kelime Seçimi	1.73	1.87	0.14	1	1	4	4
Üslup	1.63	1.93	0.30	1	1	4	5
Organizasyon	1.57	1.9	0.33	1	1	3	5
Fikirler	1.8	2.03	0.23	1	1	3	5

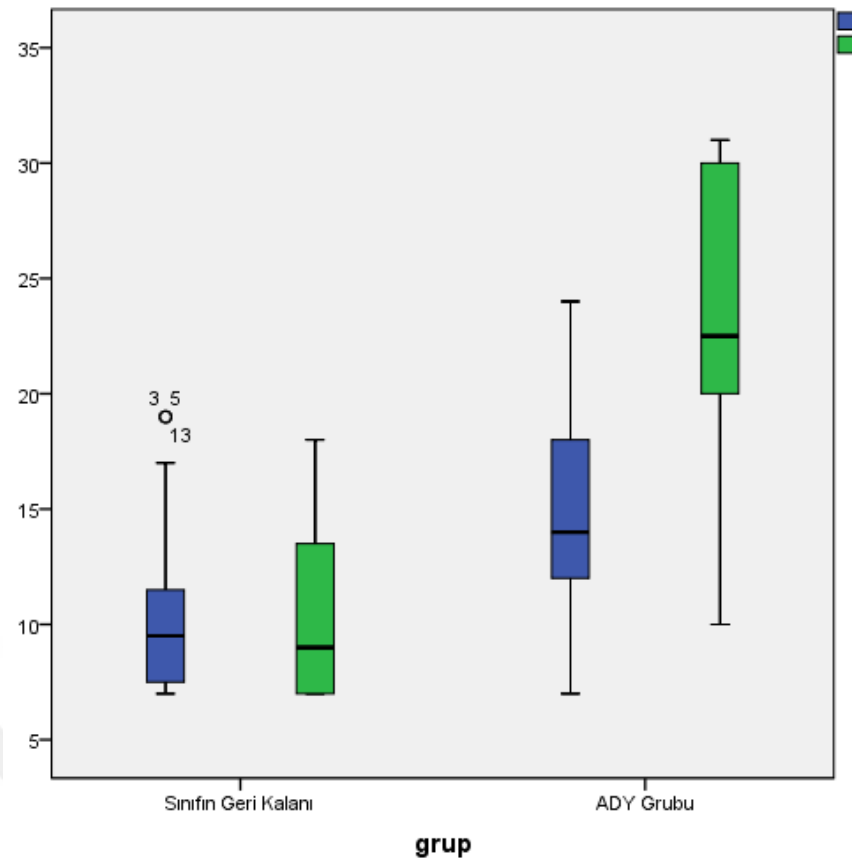
Tablo 15'e göre ön-testte ve son-testte en düşük ortalamanın imla alt boyutuna ait olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{ön}$=1.3; $\overline{X}_{son}$=1.43). Ön-test ölçümlerinde en yüksek ortalamanın sunum alt boyutuna ait olduğu ($\overline{X}$=1.83); son-test ölçümlerinde ise en yüksek ortalamanın sunum ($\overline{X}$=2.03) ve fikirler ($\overline{X}$=2.03) alt boyutlarında elde edildiği tespit edilmiştir. Ön-test ve son-test arasındaki artış miktarları incelendiğinde en düşük artış miktarının imla alt boyutunda; en yüksek artış miktarının ise organizasyon alt boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Ön-test ve

son-test ölçümlerinde her alt boyut için alınabilecek en düşük puanı alan katılımcıların olduğu; ön-test ölçümlerinde hiçbir öğrencinin alt boyutlardan herhangi birinde tam puan alamadığı tespit edilmiştir. Bulgular son-test ölçümlerinde cümle akıcılığı ve kelime seçimi boyutları haricinde diğer tüm alt boyutlardan alınabilecek maksimum puanı alan öğrencilerin olduğunu göstermektedir. Pilot çalışma kapsamında yürütülen uygulamaya yönelik öğrenci bazlı ön-son-test başarı puanları, ön-son-test başarı puan farkı (kazanç) ve elde edilen kazancın yüzdelik hesaplamaları Tablo 16'da sunulmuştur. Tabloda ADY grubunda yer alan bireylerin takma isimlerine yer verilmiş; sınıfın geri kalanı ise $Ö_{1,2,...24}$ olarak isimlendirilmiştir. ADY grubunda yer alan bireyler grupları göz önünde bulundurularak alt alta sıralanmıştır. Örneğin Deniz ve Esma aynı grupta yer almaktadır.

Tablo 16. *Öğrenci Bazlı Yazma Başarısı Değerlendirme Sonuçları*

	Ön-test	Son-test	Kazanç	Kazanç %
Sınıfın Geri Kalanı				
$Ö_1$	11	12	1	9.09
$Ö_2$	16	15	-1	-6.25
$Ö_3$	19	18	-1	-5.26
$Ö_4$	9	13	4	44.44
$Ö_5$	19	14	-5	-26.31
$Ö_6$	8	9	1	12.5
$Ö_7$	9	17	8	88.88
$Ö_8$	17	18	1	5.88
$Ö_9$	10	9	-1	-10
$Ö_{10}$	12	12	0	0
$Ö_{11}$	10	7	-3	-30
$Ö_{12}$	7	7	0	0
$Ö_{13}$	19	17	-2	-10.52
$Ö_{14}$	10	10	0	0
$Ö_{15}$	9	10	1	11.11
$Ö_{16}$	8	8	0	0
$Ö_{17}$	7	9	2	28.57
$Ö_{18}$	10	7	-3	-30
$Ö_{19}$	10	7	-3	-30
$Ö_{20}$	7	7	0	0
$Ö_{21}$	7	7	0	0
$Ö_{22}$	7	7	0	0
$Ö_{23}$	7	7	0	0
$Ö_{24}$	8	9	1	12.5
ADY Grubu				
Deniz	24	30	6	25
Esma	12	20	8	66.66
Yağmur	14	25	11	78.57
Rukiye	14	20	6	42.85
Gözde	18	31	13	72.22
Mükerrem	7	10	3	42.85

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin ön-test başarı puanları, son-test başarı puanları, son-test-ön-test başarı puanı farkı (kazanç) ve elde edilen kazancın yüzdelik değeri görülmektedir. Bazı öğrenciler için kazanç kısmında ve kazancın yüzdelik gösteriminde negatif (-) değerler yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin son-test puanlarının ön-test puanlarından düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Tabloya göre ön-test uygulamasına katılan öğrencilerden yedisi ön-testten alınabilecek en düşük puanı almıştır. Bu öğrencilerden biri (Mükerrem) ADY grubunda yer almaktadır. ADY grubunda yer alan öğrencilerin ön-test başarı puanları incelendiğinde örneklem seçiminin uygun koşullarda ve uygun bireylerle gerçekleştirildiği söylenebilir. Son-test yazma puanları göz önünde bulundurulduğunda ise en yüksek puanlar sıralamasında ilk beş sıranın ADY grubu öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Kazanç puanları incelendiğinde sınıfın geri kalanından sekiz öğrencinin ($Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_9$, $Ö_{11}$, $Ö_{13}$, $Ö_{18}$, $Ö_{19}$) son-test ölçümlerinde ön-teste göre daha düşük puanlar aldığı tespit edilmiştir. Sınıfın geri kalanından sekiz öğrenci ($Ö_{10}$, $Ö_{12}$, $Ö_{14}$, $Ö_{16}$, $Ö_{20}$, $Ö_{21}$, $Ö_{22}$, $Ö_{23}$) için ise kazanç puanı sıfır (0) olarak hesaplanmıştır. Bu durum öğrencilerin yazma başarısında herhangi bir artışın ya da azalmanın meydana gelmediği; öğrenci başarısının sabit kaldığı şeklinde yorumlanabilir. ADY grubunda yer alan öğrencilerde ise benzer bir durum yaşanmamış; öğrencilerin tamamının son-test puanları ön-test puanlarına göre artış göstermiştir. ADY grubunda kazancın negatif yönde ya da sıfır (0) olmaması yapılan müdahalenin etkisi hakkında ipuçları sunmaktadır. Sınıfın geri kalanının yalnızca üçte birinde (n=8) yazma başarı puanı pozitif yönde bir kazanç göstermiştir. Kazanç puanları en yüksekten en düşüğe doğru sıralandığında ADY grubunun tamamının ilk dokuz içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Yazma puanlarındaki en büyük kazancın $Ö_7$'ye ait olduğu (%88.88); en büyük düşüşün ise $Ö_{18}$ ve $Ö_{19}$'a ait olduğu (%30) görülmüştür. Yazma başarı puanlarına ait kutu parseli Şekil 11'de yer almaktadır.



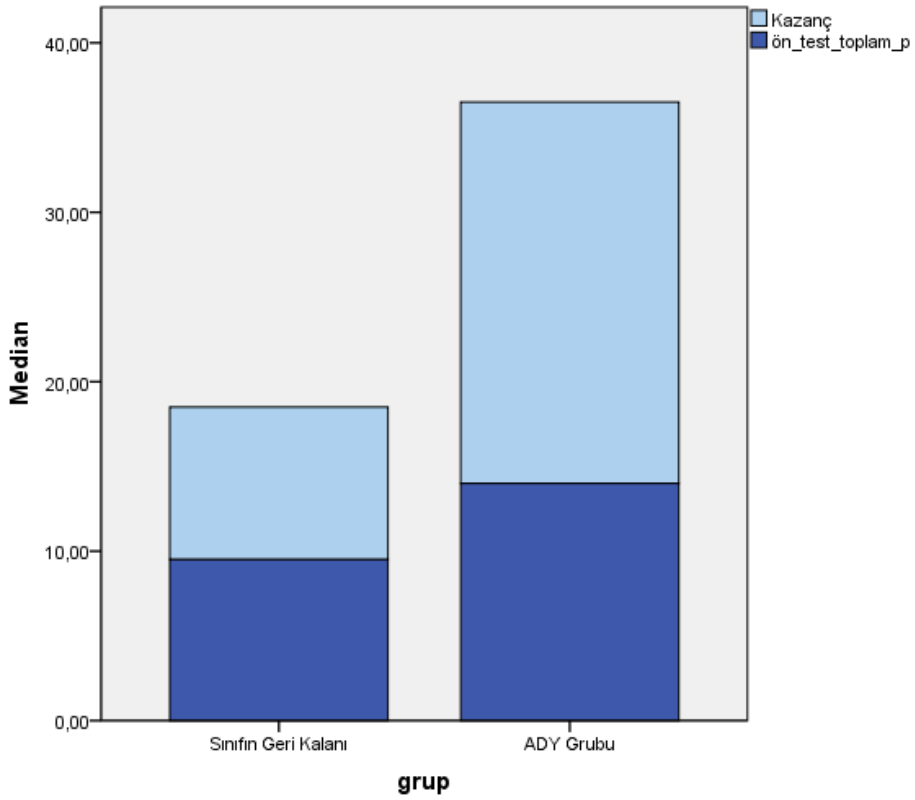
Şekil 11. Başarı puanlarına ait kutu parselleri.

Yukarıda yer alan Şekil 11 sınıfın geri kalanı ve ADY grubu için başarı puan sonuçlarını göstermektedir. Kutunun üzerinde yer alan yatay çizgi medyan değerini; kutunun altında kalan kısımlar grubun düşük puan alan %25lik kısmını; kutunun üstünde yer alan kısım ise yüksek puan alan %25'lik kısmı temsil etmektedir. Şekil incelendiğinde sınıfın geri kalanı için ön-test medyan değerinin son-test medyan değerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ilgili grup için yazma başarısında olumlu yönde bir değişimin yaşanmadığını göstermektedir. ADY grubu için ise son-test medyan değerinin ön-test medyan değerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. ADY grubunda yer alan ön-test puanlarına göre düşük ve orta başarı seviyesindeki bireylerin; son-test puanlarına göre orta ve yüksek başarı düzeyine doğru yükseldiği görülmüştür. Ayrıca üst ve alt çeyrekler de hesaba katıldığında ADY grubunda yer alan öğrencilerin yazma başarılarında meydana gelen değişikliğin olumlu yönde ve büyük olduğu söylenebilir. Sınıfın geri kalanı ve ADY grubu için yazma başarısının çeyrek sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. *Yazma Başarısının Çeyrek Sonuçları*

		Sınıfın Geri Kalanı			ADY Grubu		
		Ön-test	Son-test	Kazanç	Ön-test	Son-test	Kazanç
Yazma Başarısı	Üst Çeyrek	11.75	13.75	2	19.5	30.25	10.75
	Medyan	9.5	9	-0.5	14	22.5	8.5
	Alt Çeyrek	7.25	7	-0.25	10.75	17.5	7.25

Tablo 17 incelendiğinde sınıfın geri kalanı ve ADY grubu için üst ve alt çeyrek sonuçları ile medyan değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu değerler grupların yazma performansını özetler niteliktedir. ADY grubunun yazma başarı kazanımlarının her seviyede sınıfın geri kalanının başarı kazanımından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tablo incelendiğinde sınıfın geri kalanı için medyan ve alt çeyrek kazançlarının ön-test lehine yüksek olduğu bu sebepten kazanç değerlerinin negatif değer aldığı anlaşılmaktadır. ADY grubu öğrencilerinde ise tüm seviyelerde kazanç pozitif çıkmıştır. Medyan puanlarına göre yazma başarısı grafiği Şekil 12'de yer almaktadır.



Şekil 12. Medyan puanlarına göre yazma başarısı grafiği.

Şekil 12 incelendiğinde ön-test başarı medyan puanlarının birbirine yakın olduğu ancak kazanç açısından ADY grubunun sınıfın geri kalanına göre daha fazla kazanç elde ettiği anlaşılmaktadır. Grafik, yapılan uygulamanın ADY grubu öğrencilerinin yazma başarıları üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğunun kanıtıdır. Bu etkinin daha güvenilir olarak ortaya konulması amacıyla sınıfın geri kalanında yer alan öğrenciler ve ADY grubu öğrencileri ön-test yazma başarı puanlarına göre yüksekten düşüğe doğru sıralanmış; yüksek düzeyde başarı gösteren üç öğrenci ile düşük derecede başarı gösteren üç öğrenci için yazma başarısı puanlarına göre birikimli sonuçlar hesaplanmıştır. Betimsel istatistik bulguları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. *Daha Yüksek ve Daha Düşük Yazma Başarısına Sahip Öğrencilerin Birikimli Sonuçları*

Öğrenci	Yazma Başarı Puanları			
	Ön-test	Son-test	Kazanç	Kazanç %
Sınıfın Geri Kalanı				
En Yüksek 3	57	49	-8	-14.3
En Düşük 3	21	21	0	0
ADY Grubu				
En Yüksek 3	56	86	30	51.56
En Düşük 3	33	50	17	51.51

Tablo 18 incelendiğinde sınıfın geri kalanının en yüksek puana sahip üç öğrencisinin birikimli başarı puanının ADY grubunun en yüksek puana sahip üç öğrencisinden daha fazla olduğu görülmektedir. Buna rağmen sınıfın geri kalanının en yüksek puana sahip üç öğrencisinin son-test birikimli puanlarında düşüş yaşandığı ve bu sebepten kazanç oranlarının negatif değer aldığı tespit edilmiştir. ADY grubunun en yüksek ortalamaya sahip üç öğrencisinin birikimli puanlarında ise kazanç oranın %51.56 olduğu ve öğrencilerin son-testte başarı puanlarını artırdığı görülmüştür. Sınıfın geri kalanında zayıf yazma becerisine sahip öğrencilerin kazanç elde edemediği; ADY grubunun zayıf öğrencilerinin ise %51.51 oranında kazanç elde ettiği görülmektedir. Bu durum ADY etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki olumlu etkisine kanıt oluşturmaktadır.

ADY grubuna ait ön-test ve son-test yazma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış olup bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. *Ön –test, Son-test Yazma Başarı Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		n	Sıra	Sıra Toplamı	Z	p	r
Son-Ön-test Yazma Başarı	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.21	.027	.09
	Pozitif Sıra	6	3.50	21			
	Eşit	0					
	Toplam	6					

Tablo 19 pilot çalışmaya katılan öğrencilerin ön-test ve son-test yazma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir (Z=-2.21; p=.027; r =.09). Tablo incelendiğinde son-test puanlarından ön-test puanları çıkarıldığında 6 pozitif sonucun 0 negatif sonucun olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum tüm öğrenciler için son-test başarı puanlarının ön-test başarı puanlarından yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir. r değeri (.09) incelendiğinde etki büyüklüğü katsayısının yüksek olduğu (Kilmen, 2015) görülmektedir. Bu bulgulara göre ADY etkinliklerinin pilot çalışmaya katılan öğrencilerin yazma başarı puanlarını yükseltmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Yazılan toplam kelime sayısına yönelik bulgular.

Pilot çalışmaya katılan grubun ön-test ve son-testte yazdığı toplam kelime sayısı ortalamalarına yönelik betimsel istatistik bulguları Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20. *Yazılan Toplam Kelime Sayısına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları*

	n	$\overline{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Ön-test	30	120.40	52.88	22	243
Son-test	30	109.90	38.67	34	178

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin ön-testte yazmış oldukları toplam kelime sayısı ortalamasının ($\overline{X}$=120.40, SS=52.88) son-test ortalamasından ($\overline{X}$=109.90, SS=38.67) yüksek olduğu görülmektedir. Ön-testte en az kelime yazan öğrencinin 22 kelimeden; en çok kelime yazan öğrencinin ise 243 kelimeden oluşan bir metin yazdığı tespit edilmiştir. Son-testte ise en az kelime yazan öğrencinin 34 kelimeden; en çok kelime yazan öğrencinin ise 178 kelimeden oluşan bir metin yazdığı görülmüştür. Bu bağlamda son-teste yazılan minimum kelime sayısının ön-testten fazla olduğu; son-testte yazılan maksimum kelime sayısının ise ön-testten daha az olduğu anlaşılmaktadır. Pilot çalışma kapsamında yürütülen uygulamaya yönelik öğrenci bazlı ön-test-son-testte yazılan toplam kelime sayıları, ön-test-son-testte yazılan toplam kelime sayısı farkı (kazanç) ve elde edilen kazancın yüzdelik hesaplamaları Tablo 21'de sunulmuştur.

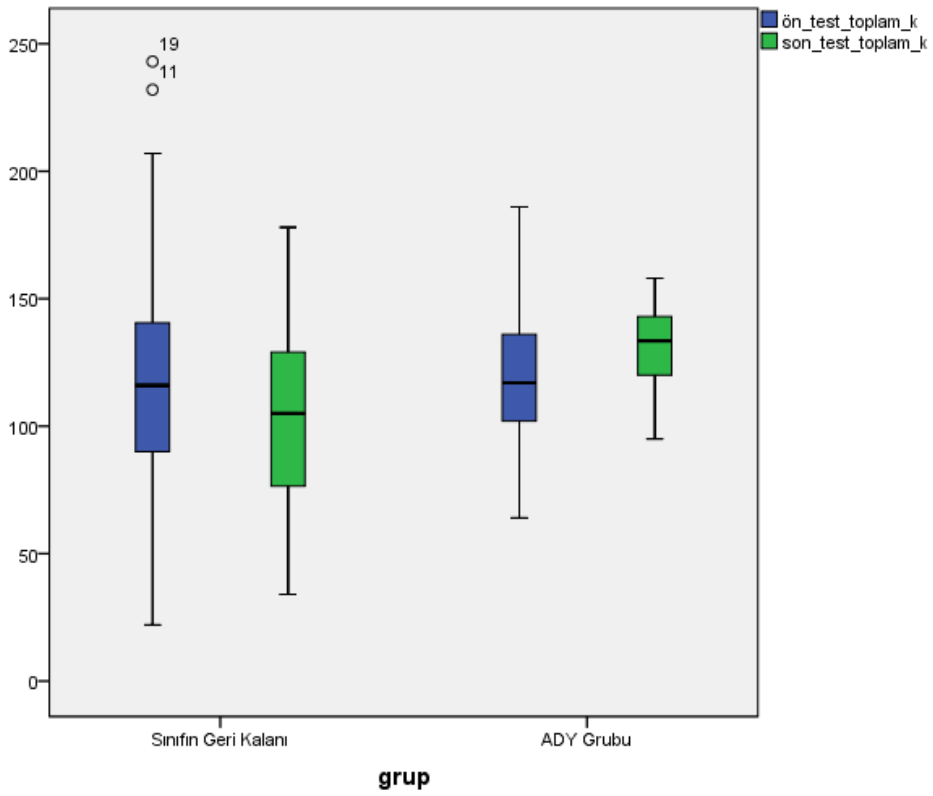
Tablo 21. *Öğrenci Bazlı Toplam Kelime Sayılarına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları*

	Ön-test	Son-test	Kazanç	Kazanç %
Sınıfın Geri Kalanı				
$Ö_1$	111	89	-22	-19.81
$Ö_2$	138	105	-33	-23.91
$Ö_3$	122	161	39	31.96
$Ö_4$	128	151	23	17.96
$Ö_5$	116	74	-42	-36.20
$Ö_6$	88	113	25	28.40
$Ö_7$	88	107	19	21.59
$Ö_8$	183	178	-5	-2.73
$Ö_9$	122	68	-54	-44.26
$Ö_{10}$	207	169	-38	-18.35
$Ö_{11}$	232	121	-111	-47.84
$Ö_{12}$	96	67	-29	-30.20
$Ö_{13}$	167	86	-81	-48.50
$Ö_{14}$	114	96	-18	-15.78
$Ö_{15}$	143	112	-31	-21.67
$Ö_{16}$	92	137	45	48.91
$Ö_{17}$	71	162	91	128.16
$Ö_{18}$	116	92	-24	-20.68
$Ö_{19}$	243	119	-124	-51.02
$Ö_{20}$	22	34	12	54.54
$Ö_{21}$	101	79	-22	-21.78

Tablo 21. *(Devamı)*

$Ö_{22}$	42	41	-1	-2.38
$Ö_{23}$	28	43	15	53.57
$Ö_{24}$	120	105	-15	-12.5
ADY Grubu				
Deniz	136	142	6	4.41
Esma	102	120	18	17.64
Yağmur	127	143	16	12.59
Rukiye	64	125	61	95.31
Gözde	186	158	-28	-15.05
Mükerrem	107	95	-12	-11.21

Tablo 21 incelendiğinde ADY grubunda yer alan öğrencilerden üçünün ön-testte yazmış oldukları kelime sayısının grubun tamamına ait ortalamadan ($\bar{X}$=120.40, SS=52.88) düşük olduğu görülmektedir. Ön-testte en çok kelime yazan öğrencinin 243 kelime ile $Ö_{19}$ olduğu; en az kelime yazanın ise 22 kelime ile $Ö_{20}$ olduğu tespit edilmiştir. ADY grubunda ise en çok kelime yazanın Deniz; en az kelime yazanın ise Rukiye olduğu görülmüştür. Son-testte ise en çok kelime yazanın 178 kelime ile $Ö_{8}$; en az kelime yazanın 34 kelime ile $Ö_{20}$ olduğu tespit edilmiştir. ADY grubunun son-testte yazdığı kelime sayıları incelendiğinde en çok kelimenin Gözde; en az kelimenin ise Mükerrem tarafından yazıldığı anlaşılmaktadır. Kazanç puanları incelendiğinde sınıfın geri kalanından sekiz öğrenci ($Ö_{3}$, $Ö_{4}$, $Ö_{6}$, $Ö_{7}$, $Ö_{16}$, $Ö_{17}$, $Ö_{20}$, $Ö_{23}$) hariç geriye kalan tüm öğrencilerin son-testte yazmış oldukları kelime sayılarının ön-testte yazmış oldukları kelime sayısından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin üçte ikisinin son-testte yazmış oldukları kelime sayılarında düşüş yaşandığı, şeklinde de ifade edilebilir. ADY grubunda ise Gözde ve Mükerrem'in dışındaki öğrencilerin hepsinin son-testte yazmış oldukları kelime sayıları ön-teste göre artış göstermiştir. Kazancın yüzdelik oranları incelendiğinde sınıfın geri kalanından en yüksek kazanç oranının $Ö_{17}$'ye ait olduğu (%128.16); negatif yönde en düşük kazanç oranının ise $Ö_{19}$'a ait olduğu (%51.02) görülmüştür. ADY grubunda ise en yüksek artış oranı Rukiye'ye (%95.31); negatif yönde en düşük artış oranı ise Gözde'ye (%15.05) ait olduğu tespit edilmiştir. Yazılan toplam kelime sayılarına yönelik kutu parselleri Şekil 13'te sunulmuştur.



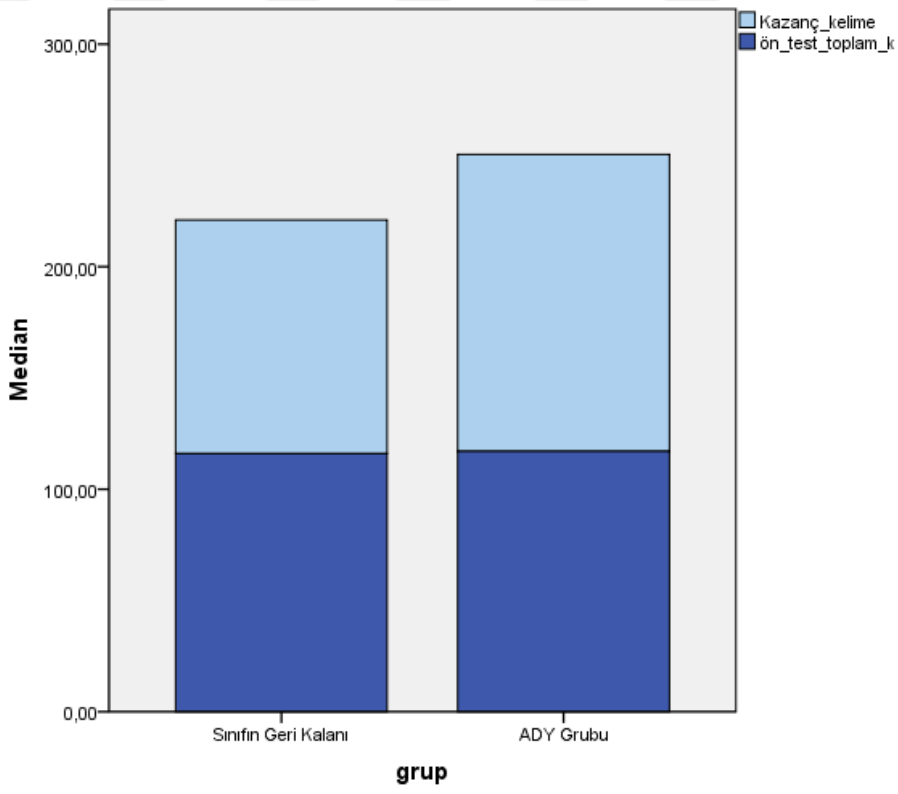
Şekil 13. Toplam kelime sayılarına yönelik kutu parselleri.

Şekil 13 sınıfın geri kalanı ve ADY grubu için ön-test ve son-testte yazılan kelime sayıları sonuçlarını göstermektedir. Kutuların ortasında yer alan çizgiler medyan değerlerini, üstünde ve altında yer alan çizgileri ise üst çeyrek ve alt çeyrek değerlerini göstermektedir. Şekil incelendiğinde sınıfın geri kalanı ve ADY grubu için ön-test puanlarına yönelik medyan değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum karşılaştırmanın daha anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Sınıfın geri kalanına yönelik ön-test ve son-testte yazılan kelime sayıları incelendiğinde son-testte yazılan kelime sayılarında düşüş yaşandığı tespit edilmiştir. ADY grubunun ön-test ve son-testte yazmış oldukları kelime sayıları incelendiğinde ise son-testte yazılan kelime sayılarında bir artış yaşandığı ve bireylerin yazmış oldukları kelime sayılarının birbirine daha yakın olduğu görülmüştür. Bulgular ADY grubunda yer alan ve ön-testte daha az sayıda kelime yazan bireylerin son-testte yazmış oldukları kelime sayılarını artırdıklarını; yazılan kelime sayısı puanlarında ADY grubunun sınıfın geri kalanından daha fazla kazanç elde ettiğini göstermektedir. Bu durum yapılan müdahalenin etkisi hakkında ipuçları sunmaktadır. Yazılan kelime sayılarına yönelik çeyrek sonuçlar Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22. *Toplam Kelime Sayılarının Çeyrek Sonuçları*

		Sınıfın Geri Kalanı			ADY Grubu		
		Ön-test	Son-test	Kazanç	Ön-test	Son-test	Kazanç
Kelime Sayıları	Üst Çeyrek	141.75	133	-8.75	148.50	146.75	-1.75
	Medyan	116	105	-11	117	133.50	16.50
	Alt Çeyrek	89	75.25	-13.75	92.50	113.75	21.25

Tablo 22 incelendiğinde sınıfın geri kalanı ve ADY grubunun yazmış oldukları kelime sayıları için üst ve alt çeyrek sonuçları ile medyan değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu değerler grupların kelime yazma performansını özetler niteliktedir. Sınıfın geri kalanına yönelik üst çeyrek, alt çeyrek ve medyan değerlerinin tamamında bir düşüş yaşandığı görülmektedir. En yüksek düşüş oranı alt çeyrekte yaşanmıştır. Bu durum güçlü ve zayıf yazarlar arasındaki kelime sayısı farkının arttığını göstermektedir. ADY grubunun üst çeyrek, medyan ve alt çeyrek değerleri incelendiğinde ise yalnızca üst çeyrekte küçük bir düşüşün yaşandığı; medyan ve alt çeyrek değerlerinde ise kazancın pozitif yönde ve yüksek olduğu görülmektedir. Alt çeyrekte görülen 21.25'lik değer artışı zayıf yazarların kelime sayısında artışın meydana geldiğini; güçlü ve zayıf yazarlar arasındaki kelime sayısı farkının azaldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular yapılan müdahalenin öğrencilerin yazmış oldukları kelime sayıları üzerindeki olumlu etkisini gösterir niteliktedir. Medyan puanlarına göre yazılan kelime sayısı grafiği Şekil 14'te yer almaktadır.



Şekil 14. Medyan puanlarına göre yazılan toplam kelime sayıları grafiği.

Şekil 14 incelendiğinde ön-testte yazılan toplam kelime sayısı medyan puanlarının birbirine çok yakın olduğu; ancak kazanç açısından ADY grubunun sınıfın geri kalanına göre daha fazla kazanç elde ettiği görülmekteidir. Grafik, yapılan uygulamanın ADY grubu öğrencilerinin kelime sayıları üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğunun kanıtıdır. Bu etkinin daha güvenilir olarak ortaya konulması amacıyla sınıfın geri kalanında yer alan öğrenciler ve ADY grubu öğrencileri yazılan toplam kelime sayılarına göre yüksekten düşüğe

doğru sıralanmış; en fazla kelime yazan üç öğrenci ile en az kelime yazan üç öğrenci için yazılan kelime sayılarına göre birikimli sonuçlar hesaplanmıştır. Betimsel istatistik bulguları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. *Daha Fazla ve Daha Az Kelime Yazan Öğrencilerin Birikimli Sonuçları*

Öğrenci	Toplam Kelime Sayıları			
	Ön-test	Son-test	Kazanç	Kazanç %
Sınıfın Geri Kalanı				
En Fazla 3	682	409	-273	-40.02
En Az 3	92	128	36	39.13
ADY Grubu				
En Fazla 3	449	443	-6	-1.33
En Az 3	273	340	67	24.54

Tablo 23 incelendiğinde sınıfın geri kalanındaki en fazla kelime yazan üç öğrencinin ön-test birikimli kelime sayısı toplamının son-teste göre yüksek olduğu; son-testte yazılan kelime sayısında düşüş meydana geldiği ve bu yüzden negatif yönde yaklaşık %40 oranında bir kazanç değeri hesaplandığı görülmektedir. ADY grubunun en çok kelime yazan üç öğrencisi için de bu durum aynı olmakla birlikte, kazanç oranı negatif yönde ve yaklaşık %1 olarak hesaplanmıştır. Bu durum sınıfın geri kalanının en yüksek kelime toplamına sahip öğrencilerinde ADY grubunun en çok kelime yazan öğrencilerine kıyasla yaklaşık 40 kat fazla bir düşüşün yaşandığını göstermektedir. Her iki grup için en az kelime yazan öğrencilerin birikimli kelime sayıları incelendiğinde ise her iki grubun da kelime sayılarında artış yaşandığı; sınıfın geri kalanının en az kelime yazan üç öğrencisinin birikimli puan kazancının (%39.13) ADY grubuna göre (%24.54) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

ADY grubuna ait ön-test ve son-testte yazılan toplam kelime sayıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış olup bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. *Ön –test, Son-test Yazılan Toplam Kelime Sayısının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		n	Sıra	Sıra Toplamı	Z	p	r
Son-Ön-test Kelime Sayısı	Negatif Sıra	2	3.50	7.00	-.73	.46	.03
	Pozitif Sıra	4	3.50	14.00			
	Eşit	0					
	Toplam	6					

Tablo 24 pilot çalışmaya katılan öğrencilerin ön-test ve son-testte yazmış oldukları toplam kelime sayıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir (Z=-.73; p=.46; r =.03). r değeri (.03) incelendiğinde etki büyüklüğü katsayısının orta düzeyde olduğu (Kilmen, 2015); ancak ADY etkinliklerinin pilot çalışmaya katılan öğrencilerin yazılan toplam kelime sayısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yazılan toplam kelime ve doğru kelime sayıları ve oranlarına yönelik bulgular.

Yazılan doğru kelime sayısı, toplam ve doğru kelime sayısı ortalamalarının oranlarına yönelik betimsel istatistik bulguları Tablo 25'te belirtilmiştir.

Tablo 25. *Yazılan Doğru Kelime Sayısına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları*

	n	$\overline{X}_{toplam}$	$\overline{X}_{doğru}$	toplam/doğru (%)	Minimum	Maksimum
Ön-test	30	120.4	82.2	68.27	13	168
Son-test	30	109.9	83.9	76.24	21	157

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin ön-testte yazmış oldukları doğru kelime sayısı ortalamasının ($\overline{X}$=82.20, SS=37.72) son-test ortalamasından ($\overline{X}$=83.90, SS=37.91) düşük olduğu görülmektedir. Ön-test ve son-testte yazılan toplam kelime sayısının doğru kelime sayısına oranı ön-test için %68.27; son-test için %76.24 olarak hesaplanmıştır. Ön-testte en az doğru kelime yazan öğrencinin 13 kelime; en çok doğru kelime yazan öğrencinin ise 168 doğru kelime yazdığı tespit edilmiştir. Son-testte ise en az doğru kelime yazan öğrencinin 21 kelime; en çok doğru kelime yazan öğrencinin ise 157 doğru kelime yazdığı görülmüştür. Bu doğrultuda doğru yazılan kelime sayıları için minimum değerde son-testin lehine artış yaşandığı; maksimum değerde ise son-testte yazılan doğru kelime sayısının azaldığı tespit edilmiştir. Ancak daha sağlıklı değerlendirmeler yapabilmek amacıyla ön-test ve son-test için öğrenci bazlı yazılan toplam kelime sayısının doğru kelime sayısına oranları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26. *Toplam Kelime ve Doğru Kelime Sayıları ile Oranlarına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları*

Öğrenci	Ön-test			Son-test		
	Toplam Kelime	Doğru Kelime	Toplam/Doğru (%)	Toplam Kelime	Doğru Kelime	Toplam/Doğru (%)
Sınıfın Geri Kalanı						
$Ö_1$	111	84	75.67	89	79	88.76
$Ö_2$	138	84	60.86	105	77	73.33
$Ö_3$	122	99	81.14	161	128	79.5
$Ö_4$	128	89	69.53	151	111	73.5
$Ö_5$	116	86	74.13	74	59	79.72
$Ö_6$	88	58	65.9	113	70	61.94
$Ö_7$	88	63	71.59	107	89	83.17
$Ö_8$	183	128	69.94	178	122	68.53
$Ö_9$	122	73	59.83	68	50	73.52
$Ö_{10}$	207	165	79.71	169	148	87.57
$Ö_{11}$	232	108	46.55	121	74	61.15
$Ö_{12}$	96	60	62.5	67	35	52.23
$Ö_{13}$	167	103	61.67	86	68	79.06
$Ö_{14}$	114	74	64.91	96	68	70.83
$Ö_{15}$	143	103	72.02	112	84	75
$Ö_{16}$	92	56	60.86	137	103	75.18
$Ö_{17}$	71	43	60.56	162	111	68.51

Tablo 26. *(Devamı)*

Ö18	116	50	43.1	92	45	48.91
Ö19	243	145	59.67	119	58	48.73
Ö20	22	13	59.09	34	21	61.76
Ö21	101	69	68.31	79	50	63.29
Ö22	42	23	54.76	41	26	63.41
Ö23	28	19	67.85	43	23	53.48
Ö24	120	84	70	105	73	69.52
ADY Grubu						
Deniz	136	110	80.88	142	137	96.47
Esma	102	74	72.54	120	113	94.16
Yağmur	127	97	76.37	143	136	95.1
Rukiye	64	55	85.93	125	117	93.6
Gözde	186	168	90.32	158	157	99.36
Mükerrem	107	83	77.57	95	77	81.05

Tablo 26'da hem ön-test hem de son-test ölçümleri için toplam kelime sayılarının, toplam kelime içerisinde yazılan doğru kelime sayılarının ve toplam kelime sayılarının doğru kelime sayılarına oranlarının yer aldığı görülmektedir. Ön-test ölçümlerinde en yüksek oranın ADY grubunda yer alan Gözde'ye (%90.32) ait olduğu; en düşük oranın ise %43.1 ile Ö18'e ait olduğu anlaşılmaktadır. Son-test ölçümlerinde ise en yüksek oranın yine Gözde'ye (%99.36); en düşük oranın ise %48.73 ile Ö19'a ait olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ön-test puanları için imla kurallarına en uygun yazan öğrencinin her on kelimeden dokuzunu doğru yazıp birinde hata yaptığı; bu alanda en başarısız öğrencinin ise yazdığı her on kelimeden yaklaşık altısını doğru yazıp dördünde yazım hatası yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Ön-test sonuçlarında her on kelimeden yalnızca birini yanlış yazan tek öğrenci (Gözde) tespit edilmişken; son-testte beş öğrencinin (Deniz, Esma, Yağmur, Rukiye, Gözde) aynı başarı seviyesine ulaştığı görülmüştür. Bu öğrencilerin hepsinin ADY grubunda yer alıyor olması ise yapılan uygulamanın bu alanda yaptığı olumlu etkiyi vurgular niteliktedir. Toplam kelime sayısı içerisinde yer alan doğru kelime sayısı oranlarını daha iyi değerlendirebilmek amacıyla son-test-ön-test doğru kelime oran farklarının incelenmesinde fayda görülmüştür. Ön-test ve son-testte yazılan doğru kelime oranları ve bu oranların farkı Tablo 27'de sunulmuştur.

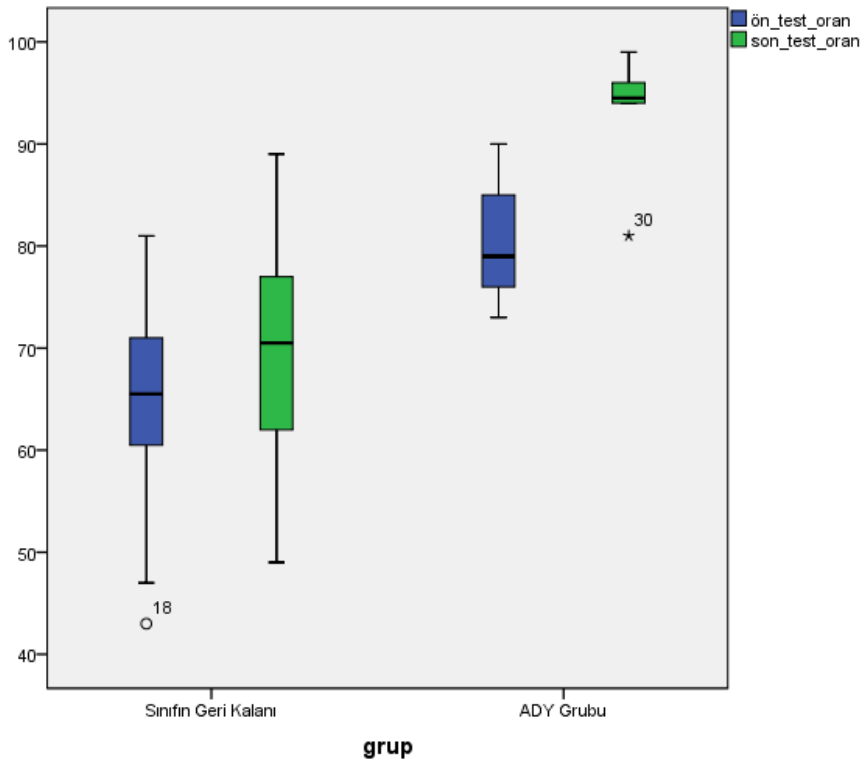
Tablo 27. *Son-test-Ön-test Doğru Kelime Oranları ve Oran Farklarına Yönelik Bulgular*

Öğrenci	Ön-test Toplam/Doğru (%)	Son-test Toplam/Doğru (%)	Son-test-Ön-test Doğru Kelime Oran Farkı
Sınıfın Geri Kalanı			
Ö1	75.67	88.76	13,08
Ö2	60.86	73.33	12,46
Ö3	81.14	79.5	-1,64
Ö4	69.53	73.5	3,97
Ö5	74.13	79.72	5,59
Ö6	65.9	61.94	-3,96

Tablo 27. *(Devamı)*

$Ö_7$	71.59	83.17	11,58
$Ö_8$	69.94	68.53	-1,4
$Ö_9$	59.83	73.52	13,69
$Ö_{10}$	79.71	87.57	7,86
$Ö_{11}$	46.55	53.15	6,6
$Ö_{12}$	62.5	52.23	-10,26
$Ö_{13}$	61.67	79.06	17,39
$Ö_{14}$	64.91	70.83	5,92
$Ö_{15}$	72.02	75	2,97
$Ö_{16}$	60.86	75.18	14,31
$Ö_{17}$	60.56	68.51	7,95
$Ö_{18}$	43.1	48.91	5,8
$Ö_{19}$	59.67	48.73	-10,93
$Ö_{20}$	59.09	61.76	2,67
$Ö_{21}$	68.31	63.29	-5,02
$Ö_{22}$	54.76	63.41	8,65
$Ö_{23}$	67.85	53.48	-14,36
$Ö_{24}$	70	69.52	-0,47
ADY Grubu			
Deniz	80.88	96.47	15,59
Esma	72.54	94.16	21,61
Yağmur	76.37	95.1	18,72
Rukiye	85.93	93.6	7,66
Gözde	90.32	99.36	9,04
Mükerrem	77.57	81.05	3,48

Tablo 27 incelendiğinde oran farklarının yer aldığı sütun incelendiğinde bazı satırlarda negatif değerlerin yer aldığı görülmektedir. Bu değerler ilgili öğrenciye ait Toplam/Doğru kelime oranının son-test ölçümlerinde daha düşük olduğunu göstermektedir. Tablo 27'ye göre sekiz öğrencinin ($Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_8$, $Ö_{12}$, $Ö_{19}$, $Ö_{21}$, $Ö_{23}$, $Ö_{24}$) son-test-ön-test doğru kelime oran farkının negatif değer aldığı, öğrencilerin doğru kelime oranlarında düşüş meydana geldiği tespit edilmiştir. ADY grubu öğrencilerinin tamamında ise pozitif yönde bir artışın yaşandığı görülmektedir. Pozitif yönde en büyük artış ADY grubu öğrencilerinden Esma'ya ait iken; en büyük düşüş sınıfın geri kalanından $Ö_{23}$'e aittir. Bulgular ADY etkinliklerinin öğrencilerin kelimeleri doğru yazabilmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu etkinin daha iyi anlaşılabilmesi için her iki gruba ait ön-son-test Toplam/Doğru kelime oranlarının kutu parselleri incelenmiştir. Parseller Şekil 15'te sunulmuştur.



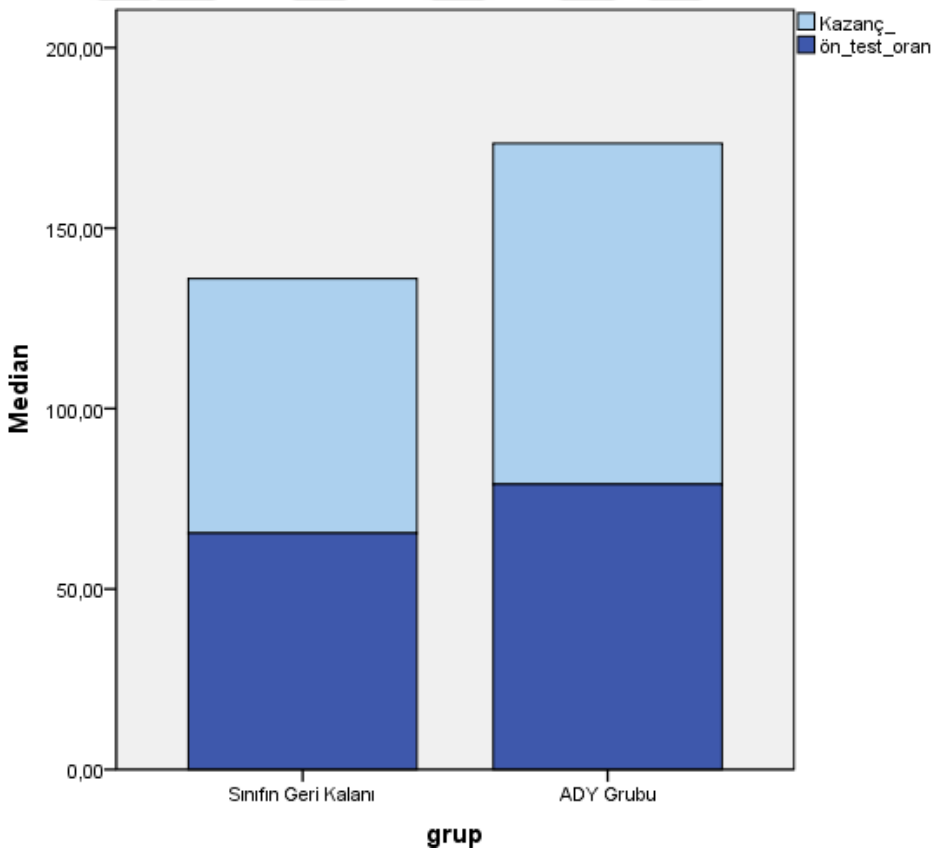
Şekil 15. Ön-son-test doğru kelime oranlarının kutu parselleri.

Şekil 15 sınıfın geri kalanı ve ADY grubu için ön-test ve son-test doğru kelime oranlarının sonuçlarını göstermektedir. Kutuların ortasında yer alan çizgiler medyan değerlerini, üstünde ve altında yer alan çizgileri ise üst çeyrek ve alt çeyrek değerlerini temsil etmektedir. Şekil incelendiğinde ADY grubunun ön-test doru kelime oranlarının sınıfın geri kalanının doğru kelime oranından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum başlangıçta ADY grubu ortalamalarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak önemli olan artış oranlarıdır. Bu sebeple artış oranlarının incelenmesinde fayda görülmüştür. Her iki grubunda son-testte doğru kelime oranlarını artırdığı görülmüştür. Sınıfın geri kalanında küçük bir artış olmuş ancak öğrencilerin kelime oran farkları aralığı iyice açılmıştır. Yani ön-test sonuçlarına göre iyi öğrenciler ve düşük yazma başarısına sahip öğrenciler arasındaki fark iyice açılmıştır. ADY grubuna yönelik veriler incelendiğinde ise sınıfın geri kalanına oranla yaklaşık üç kat daha büyük bir artışın yaşandığı ve ön-test ölçümlerine göre yazma başarısı yüksek ve düşük olan bireyler arasındaki oran farkının kapandığı görülmüştür. Bu durum ADY uygulamalarının öğrencilerin doğru kelime oranları üzerindeki olumlu etkisini gösterir niteliktedir. Doğru kelime sayısı oranlarına ait çeyrek sonuçlar Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. *Doğru Kelime Sayısı Oranlarının Çeyrek Sonuçları*

		Sınıfın Geri Kalanı			ADY Grubu		
		Ön-test	Son-test	Kazanç	Ön-test	Son-test	Kazanç
Kelime Sayıları	Üst Çeyrek	71.50	78	6.50	86.25	96.75	10.50
	Medyan	65.50	70.50	5	79	94.50	15.50
	Alt Çeyrek	60.25	62	1.75	75.25	90.75	21.25

Tablo 28 incelendiğinde sınıfın geri kalanı ve ADY grubuna ait doğru kelime sayısı oranları için üst ve alt çeyrek sonuçları ile medyan değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu değerler grupların yazmış oldukları metinlerdeki doğru kelime yazma performansını özetler niteliktedir. Sınıfın geri kalanına yönelik üst çeyrek, alt çeyrek ve medyan değerlerinin tamamında pozitif yönde bir artışın olduğu görülmektedir. Aynı durum ADY grubu için de geçerlidir. Ancak ADY grubunda meydana gelen pozitif yöndeki değişimin sınıfın geri kalanına oranla çok daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıfın geri kalanına yönelik medyan değeri kazancı 5 iken; bu değer ADY grubu için 15.50 olarak hesaplanmıştır. Bu durum grubun geneline yönelik bir artış yaşandığını göstermektedir. Özellikle alt çeyrek puanları karşılaştırıldığında ADY grubunun lehine ve büyük bir artışın meydana geldiği göze çarpmaktadır. Bu durum zayıf öğrencilerin doğru kelime yazma performanslarında ADY uygulamalarının etkisini ortaya koymaktadır. Bulguların tamamı incelendiğinde ADY grubunda en büyük etkinin doğru kelime sayısı oranlarında meydana geldiği söylenebilir. Bu durumun açıklanması için nitel bulguların incelenmesi yararlı görülmektedir. Medyan puanlarına göre yazılan doğru kelime sayısı oranlarına ait grafik Şekil 16'da yer almaktadır.



Şekil 16. Medyan puanlarına göre yazılan doğru kelime sayısı oranları grafiği.

Şekil 16 incelendiğinde her iki grubun da doğru kelime sayısı oranlarında kazanç elde ettiği görülmektedir. Ancak ADY grubu öğrencilerinin elde ettiği kazancın sınıfın geri kalanına oranla daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Grafik, yapılan uygulamanın ADY grubu

öğrencilerinin doğru kelime sayısı oranları üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğunun kanıtıdır. Bu etkinin daha güvenilir olarak ortaya konulması amacıyla sınıfın geri kalanı ve ADY grubu öğrencileri yazılan doğru kelime sayısı oranına göre yüksekten düşüğe doğru sıralanmış; en yüksek orana sahip üç öğrenci ile en düşük orana sahip üç öğrenci için doğru kelime sayısı oranına göre birikimli sonuçlar hesaplanmıştır. Betimsel istatistik bulguları Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29. *Daha Yüksek ve Daha Düşük Doğru Kelime Sayısı Oranına Sahip Öğrencilerin Birikimli Sonuçları*

Öğrenci	Toplam Kelime Sayıları			
	Ön-test	Son-test	Kazanç	Kazanç %
Sınıfın Geri Kalanı				
En Yüksek 3	237	257	20	8.43
En Düşük 3	145	165	20	13.79
ADY Grubu				
En Yüksek 3	257	289	32	12.45
En Düşük 3	226	270	44	19.46

Tablo 29 incelendiğinde sınıfın geri kalanı ve ADY grubu için en yüksek ve en düşük doğru kelime sayısı oranına sahip bireyleri tamamında pozitif yönde bir kazancın sağlandığı görülmektedir. Ancak en yüksek ve en düşük doğru kelime oranına sahip bireylerin kazançları incelendiğinde ADY grubunda yer alan öğrencilerin daha fazla kazanç elde ettiği görülmektedir. Ayrıca her iki grup için en düşük doğru kelime oranına sahip bireylerin daha fazla kazanca sahip olduğu tespit edilmiştir.

ADY grubuna ait ön-test ve son-testte yazılan doğru kelime sayısının toplam kelime sayısına oranları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış olup bulgular Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. *Ön –test, Son-test Doğru Kelime Sayısı Oranlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		n	Sıra	Sıra Toplamı	Z	p	r
Son-Ön-test Yazma Başarı	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.20	.028	.09
	Pozitif Sıra	6	3.50	21			
	Eşit	0					
	Toplam	6					

Tablo 30 pilot çalışmaya katılan öğrencilerin ön-test ve son-testte yazmış oldukları doğru kelime sayısının toplam kelime sayısına oranları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir (Z=-2.20; p=.028; r =.09). Tablo son-testte elde edilen doğru kelime oranlarından ön-testte elde edilen doğru kelime oranları çıkarıldığında 6 pozitif; 0 negatif sonuca ulaşıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum tüm öğrenciler için son-test doğru kelime oranlarının ön-test doğru kelime oranlarından yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir. r değeri (.09) incelendiğinde etki büyüklüğü katsayısının yüksek olduğu (Kilmen, 2015) görülmektedir.

Bu bulgular ADY etkinliklerinin pilot çalışmaya katılan öğrencilerin yazılan doğru kelime sayısının toplam kelime sayısı oranlarını artırmada önemli bir etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

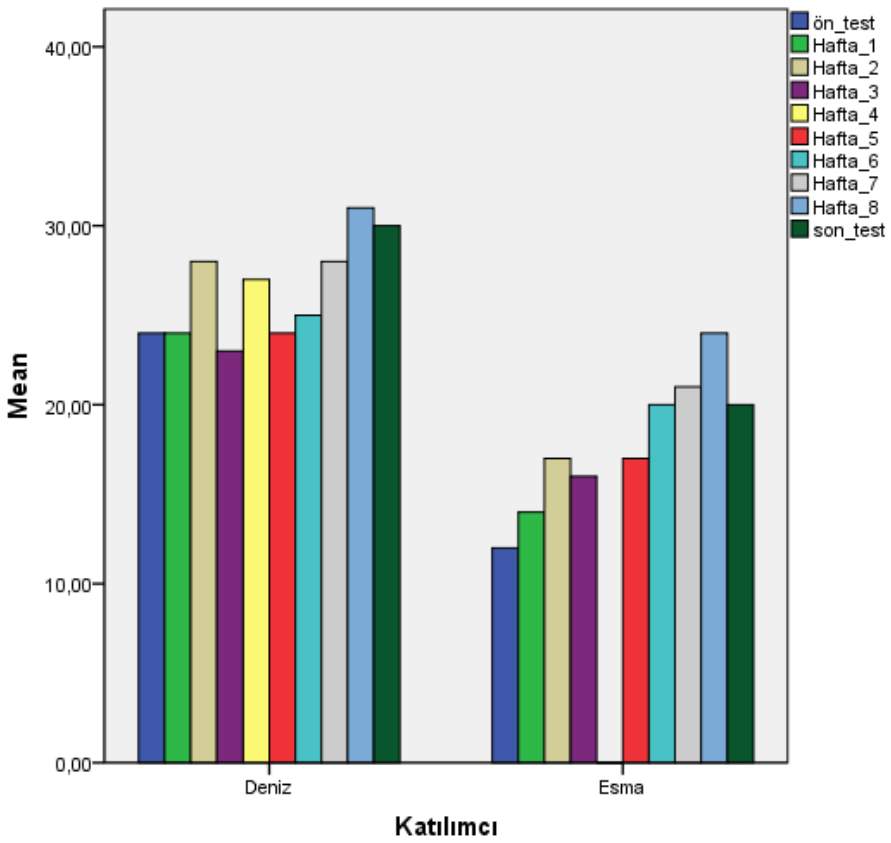
ADY sürecinde ADY grubunun yazma performansına yönelik bulgular.

Bu bölümde ADY sürecinde ADY grubu öğrencilerinin yazmış oldukları metinler sekiz haftalık bir süreç için değerlendirilmiş; yazma başarı puanları, yazılan toplam kelime sayıları, yazılan toplam kelime sayısı içerisindeki doğru kelime sayısı oranlarına yönelik bulgular sunulmuştur. Yazma başarısı puanlarına yönelik betimsel istatistik bulguları Tablo 31'de belirtilmiştir.

Tablo 31. *ADY Etkinlikleri Kapsamında ADY Grubunun Yazma Başarı Puanları*

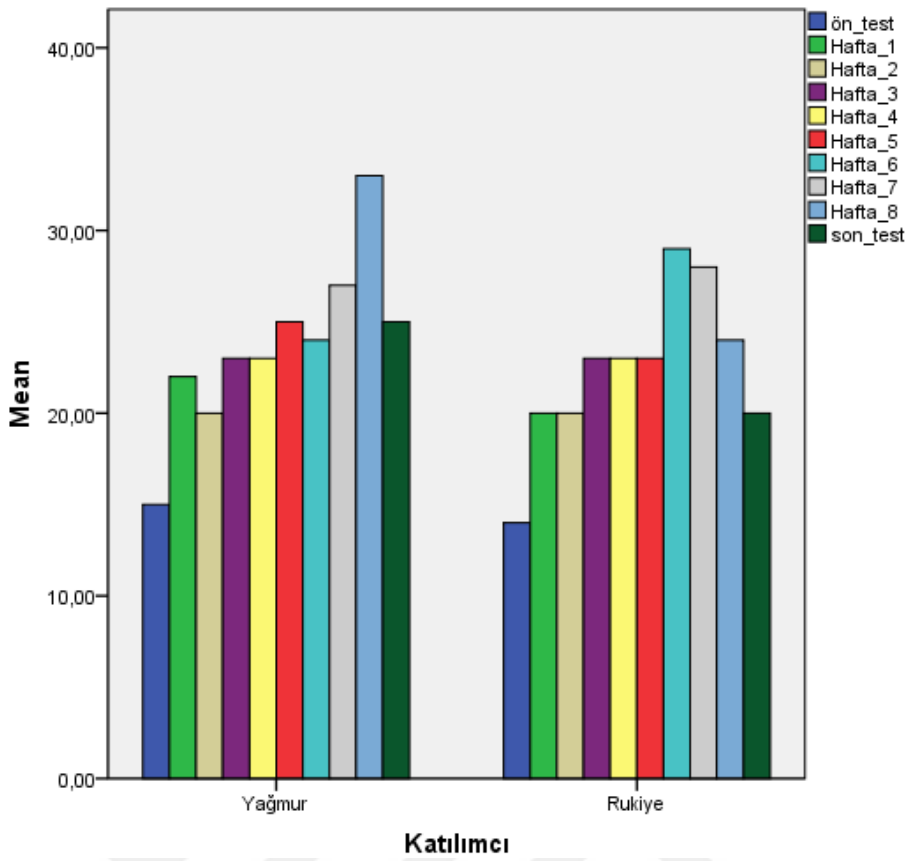
Öğrenci	Ön-test	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3	Hafta 4	Hafta 5	Hafta 6	Hafta 7	Hafta 8	Son-test
Deniz	*24*	24	28	23	27	24	25	28	31	*30*
Esma	*12*	14	17	16	0	17	20	21	24	*20*
Yağmur	*15*	22	20	23	23	25	24	27	33	*25*
Rukiye	*14*	20	20	23	23	23	29	28	24	*20*
Gözde	*18*	22	20	28	27	29	31	33	27	*31*
Mükerrem	*7*	9	13	9	14	0	14	18	21	*10*

Tablo 31 ADY etkinliklerinin sürdürüldüğü sekiz hafta boyunca ADY grubu öğrencilerinin akranları ile birlikte oluşturduğu metinlerden almış oldukları yazma puanlarını göstermektedir. Tabloda yer alan "0" değerleri ise ilgili haftada öğrencinin etkinliğe katılmadığını göstermektedir. Yani 4. haftada Esma, 5. haftada ise Mükerrem etkinliğe katılmamıştır. Tablo incelendiğinde öğrencilerin akranları ile yazarken daha başarılı metinler ortaya çıkardığı görülmektedir. Etkinin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla aşağıda yer alan grafiklerin incelenmesinde fayda görülmüştür. Her grafik eşleştirilmiş iki öğrenciyi ve onlara ait ön-son-test ve ADY etkinlikleri kapsamında oluşturulan metinlere yönelik –haftalık olarak- başarı puanlarını göstermektedir. Şekil 17'de Deniz ile Esma'ya ait veriler yer almaktadır.



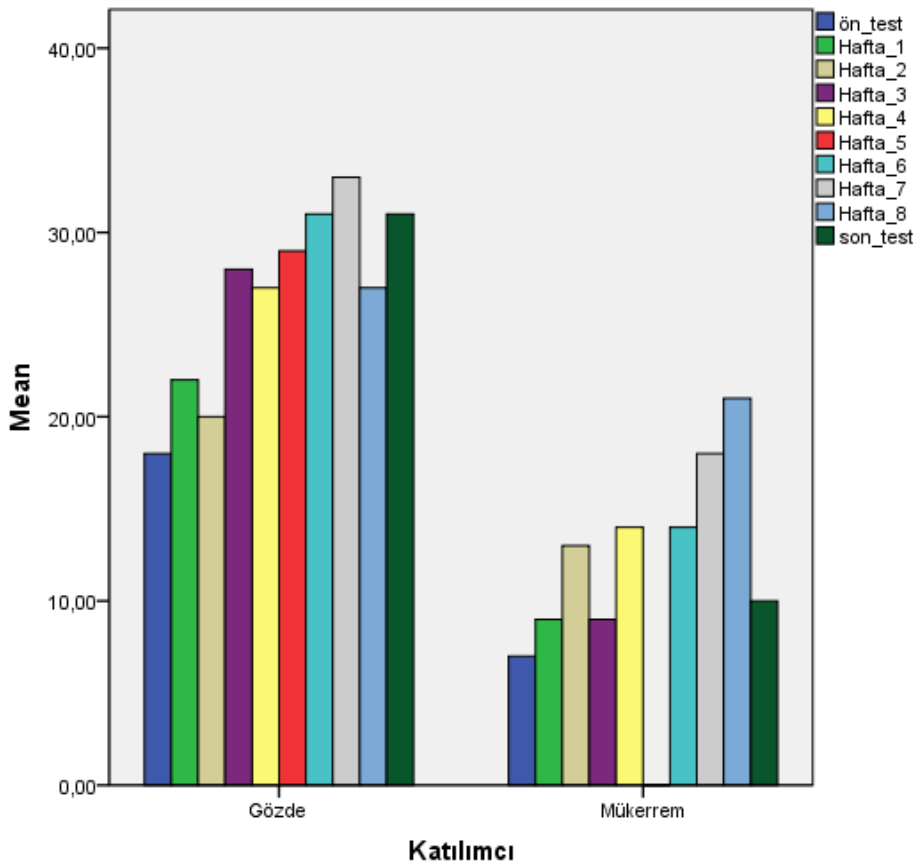
Şekil 17. Deniz ile Esma'nın yazma başarı puanları.

Şekil 17 incelendiğinde her iki öğrencinin de son-test yazma puanlarının ön-test yazma puanından fazla olduğu anlaşılmaktadır. Her iki öğrencinin de ADY kapsamında oluşturdukları metinlerden aldıkları puanlar genel olarak bir yükseliş göstermektedir. Bu durum öğrencilerin birlikte daha başarılı metinler oluşturduklarının göstergesidir. Esma 4. haftada okula gelmediği için etkinliğe katılamamıştır; bu sebepten dolayı 4. hafta puanı grafikte yer almamaktadır. Bu grup başarı puan ortalamasına göre sınıfın sıralanması ve ikiye bölünmesinin ardından seçilen ilk öğrencilerle oluşturulmuştur. Bu bağlamda Deniz'in yazma başarı seviyesinin yüksek; Esma'nın ise orta olduğu bilinmektedir. Oluşturulan üç grup içerisindeki yazma başarısı açısından zayıf olan öğrencinin en büyük kazanç elde ettiği grup Deniz-Esma grubudur. Her grubun kendi içerisinde fayda durumları tartışılacaktır. Ancak bu çalışmayı yürüten araştırmacılar ADY kapsamında en verimli eşleştirme yönteminin bu iki öğrencinin eşleştirilme yöntemi olduğunu savunmaktadır. Nitekim alanyazında bu durumu destekleyen görüşler de yer almaktadır (*bk*. Puranik *vd.*, 2017). Yazma başarı puanları incelendiğinde Esma'nın Deniz'e göre daha fazla kazanç sağladığı anlaşılmaktadır. Bu durum Deniz'in yazma başarısının Esma'dan yüksek olması ile açıklanabilir. Yağmur ve Rukiye'ye ait yazma başarı puanlarını içeren grafik Şekil 18'de yer almaktadır.



Şekil 18. Yağmur ile Rukiye'nin yazma başarı puanları.

Şekil 18 incelendiğinde her iki öğrencinin de ön-test yazma başarı puanlarının birbirine olduğu; ancak son-test puanlarında Yağmur'un Rukiye'den daha yüksek puan aldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin birlikte daha başarılı metinler oluşturdukları tespit edilmiştir. Ön-test çizgisinin üzerindeki alanların akran desteğiyle meydana gelen değişikliler olduğu söylenebilir. Bu grup birbirine yakın başarı gösteren iki öğrencinin birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu gruplandırma yöntemi en verimli gruplandırma yöntemi olabilir. Dikkat edilmesi gereken husus ise bireylerin birbirlerinden farklı alanlarda iyi olma durumlarıdır. Örneğin Yağmur organizasyon, fikirler ve cümle akıcılığı alt boyutlarında Rukiye'den daha başarılı iken; Rukiye de imla ve kelime seçimi alt boyutlarında Yağmur'dan daha başarılıdır. Bu durum bireylerin eksikliklerini gidermede birbirlerine katkı sağlamalarına yol açmaktadır. Gözde ve Mükerrem'e ait yazma başarı puanlarını içeren grafik Şekil 19'da yer almaktadır.



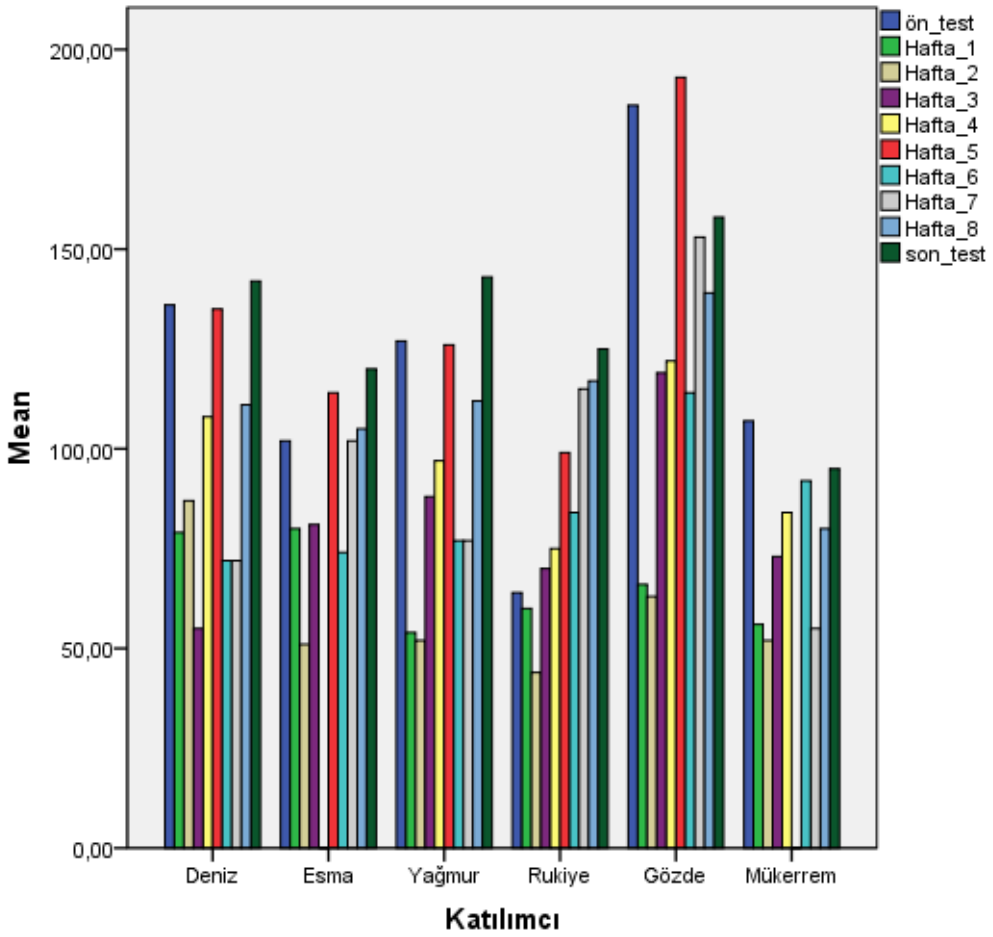
Şekil 19. Gözde ile Mükerrem'in yazma başarı puanları.

Şekil 19 incelendiğinde ön-test sonuçlarına göre Gözde ile Mükerrem arasında büyük bir farklılığın olduğu dikkat çekmektedir. Bu gruplandırma araştırmacılar tarafından kasıtlı olarak yapılmış; gruplandırmanın etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Grafikler incelendiğinde yazma başarı seviyesi düşük öğrenciler arasından en az kazanımın bu gruba ait olduğu tespit edilmiştir. Fakat aynı zamanda ön-son-test puan farkının son-testin lehine en yüksek olduğu kişi de Gözde'dir. Gözde'nin yazma başarısında meydana gelen bu artışın ADY etkinliklerinden bağımsız olarak oluştuğu araştırmacılar tarafından fark edilmiştir. ADY etkinlikleri Gözde'de yazma üzerine bir farkındalığın oluşmasına sebep olmuştur. Gözde yazma başarısını geliştirmek için bu süreçte Türkçe öğretmeni olan ablasından kendi isteği ile destek almıştır. Bu bağlamda Gözde'nin öğretmen olan ablası ile bir görüşme yapılmış; Gözde'nin özellikle imla ve sunum hususlarında desteğe başvurduğu tespit edilmiştir. Bu durum çalışmanın iç geçerliğine yönelik bir tehdit olarak değerlendirilebileceği için geçerlik ve güvenirlik başlığı altında bu duruma yer verilmiştir. Mükerrem'in Gözde'den verimli bir şekilde faydalanamamasının bir sebebi de Gözde'nin üçüncü haftadan itibaren akranıyla çok ilgilenmemesinden kaynaklanmıştır. Bu duruma araştırmacı tarafından müdahale edilmemiş, çalışmanın sonuçlanması beklenmiştir. Ayrıca Mükerrem 5. haftada okula gelmediği için etkinliğe katılamamıştır; bu sebepten dolayı 5. hafta puanı grafikte yer almamaktadır. ADY

etkinlikleri kapsamında yazılan toplam kelime sayılarına yönelik betimsel istatistik bulguları Tablo 32 ve Şekil 20'de belirtilmiştir.

Tablo 32. *ADY Etkinlikleri Kapsamında ADY Grubuna Ait Toplam Kelime Sayıları*

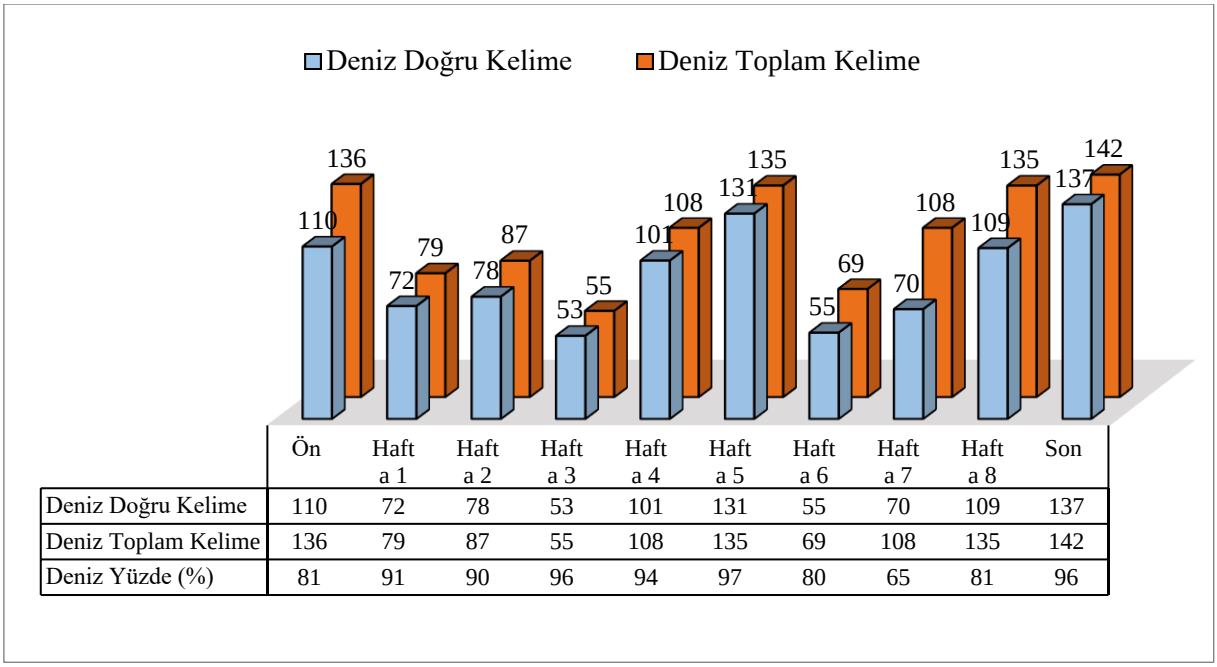
Öğrenci	Ön-test	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3	Hafta 4	Hafta 5	Hafta 6	Hafta 7	Hafta 8	Son-test
Deniz	136	79	87	55	108	135	72	72	111	142
Esma	102	80	51	81	0	114	74	102	105	120
Yağmur	127	54	52	88	97	126	77	77	112	143
Rukiye	64	60	44	70	75	99	84	115	117	125
Gözde	186	66	63	119	122	193	114	153	139	158
Mükerrem	107	56	52	73	84	0	92	55	80	95



Şekil 20. ADY etkinlikleri kapsamında ADY grubunun yazmış olduğu toplam kelime sayıları.

Tablo 32 ve Şekil 20 incelendiğinde iki öğrenci hariç (Gözde, Mükerrem) diğer öğrencilerin tamamının yazmış olduğu toplam kelime sayısının son-testte daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Dikkat çeken husus ise öğrencilerin bireysel olarak yazma etkinliği yaptığı ön-test ve son-testte yazmış oldukları kelime sayılarının akran desteğiyle yazmış oldukları metinlerdeki kelime sayılarından fazla olmasıdır. Öğrencilerin yazma başarı puanları göz önünde bulundurulduğunda ADY kapsamında oluşturdukları metinlerden daha yüksek başarı puanları aldıkları; ancak ADY etkinlikleri kapsamında oluşturdukları metinlerde toplam kelime

sayılarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin yazma faaliyetinden çok görüş ve fikirler üzerine zaman harcamalarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim öğrenci videolarından elde edilen bulgular öğrencilerin ortalama 30 dakikalık yazma süresinin en fazla 10 dakikasını tamamen yazmaya ayırdıklarını göstermektedir. Bu durum ADY etkinlikleri esnasında yazılan toplam kelime sayılarında düşüş yaşanmasının nedeni olarak gösterilebilir. ADY grubu öğrencilerinin ön-test, son-test ve ADY kapsamında oluşturdukları metinlere ait toplam kelime sayısı, doğru kelime sayısı ve doğru kelime sayısının toplam kelime sayısına oranı hesaplanmış ve grafiklerle sunulmuştur. Deniz'e ait bulgular Şekil 21'de yer almaktadır.

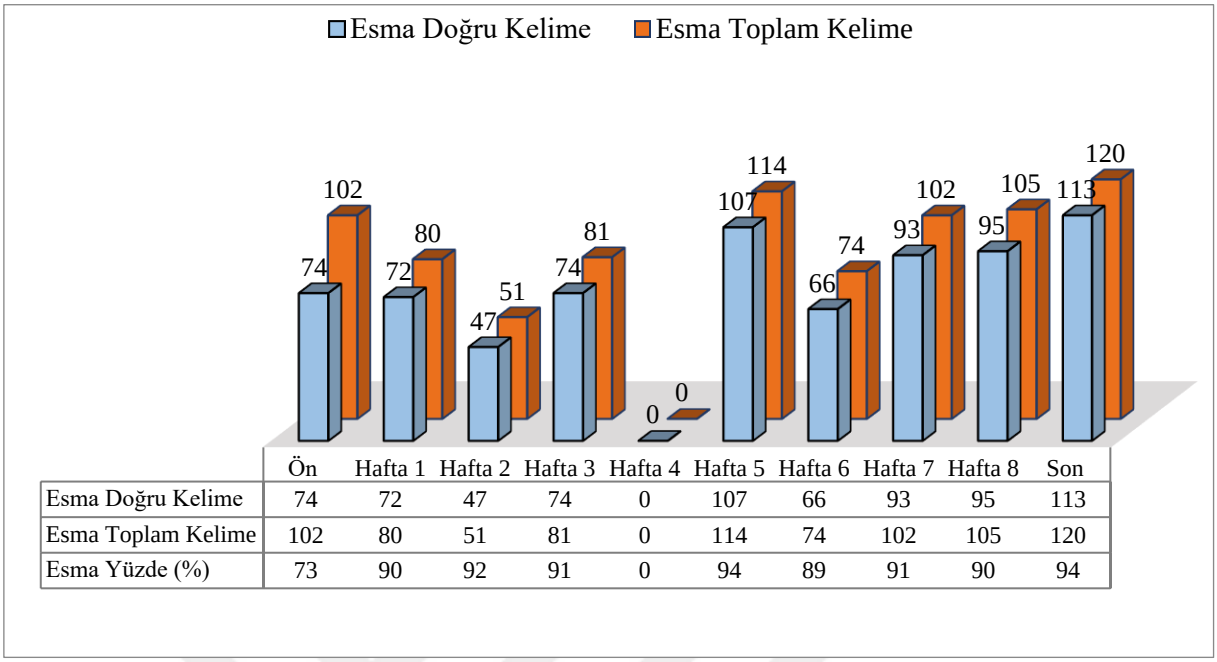


	Ön	Haft a 1	Haft a 2	Haft a 3	Haft a 4	Haft a 5	Haft a 6	Haft a 7	Haft a 8	Son
Deniz Doğru Kelime	110	72	78	53	101	131	55	70	109	137
Deniz Toplam Kelime	136	79	87	55	108	135	69	108	135	142
Deniz Yüzde (%)	81	91	90	96	94	97	80	65	81	96

Şekil 21. Deniz'e ait doğru-toplam kelime sayısı ve oranları.

Şekil 21 incelendiğinde Deniz'in son-testte ön-testten daha fazla kelime yazdığı, doğru/toplam kelime sayısı oranının da son-testte (%96) ön-testten (%81) yüksek olduğu görülmektedir. ADY etkinlikleri doğru/toplam kelime oranında 15 birimlik bir kazanç elde eden Deniz'in yazma performansına olumlu etki etmiştir. ADY kapsamında oluşturulan metinlerdeki toplam kelime sayısının ön-test ve son-test ölçümlerinden az olduğu görülmektedir. Ancak 7. hafta hariç neredeyse diğer haftaların tamamında doğru/toplam kelime sayısı oranının ön-testten yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum akranların özellikle imla alt boyutunda birbirlerine destek sağladığını ortaya koymaktadır. Deniz'in en yüksek doğru/toplam kelime oranı 5. haftaya (%97) ait iken; en düşük oran 7. haftada (%65) kaydedilmiştir. Doğru/toplam oranı genel ortalaması %80'in üzerinde olan Deniz'in 7. haftada sergilemiş olduğu kötü performans Deniz'in etkinliğin yapıldığı günkü psikolojisi ya da yanlış akran yönlendirmesi ile açıklanabilir. Nitekim son-testte Deniz'in doğru/toplam kelime sayısı

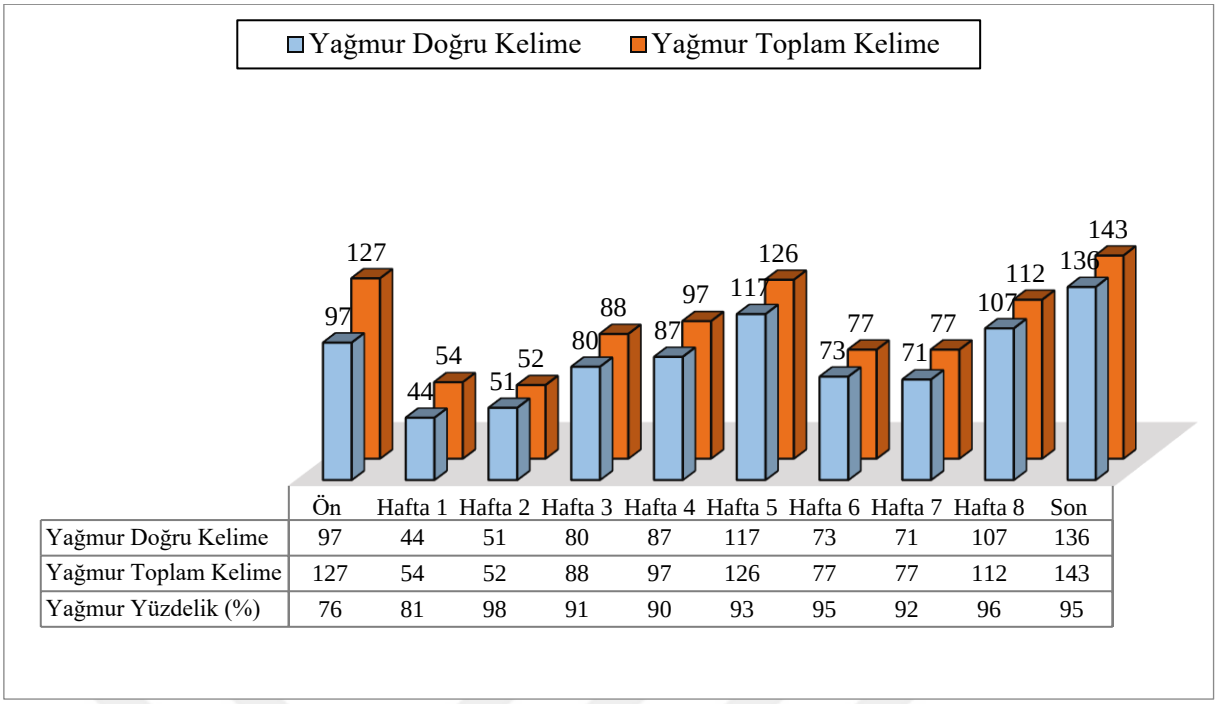
oranı %96 olarak kaydedilmiştir. Bu değer sınıftaki en yüksek ikinci orandır. Deniz'in ADY sürecindeki grup arkadaşı olan Esma'ya ait veriler ise Şekil 22'de yer almaktadır.



	Ön	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3	Hafta 4	Hafta 5	Hafta 6	Hafta 7	Hafta 8	Son
Esma Doğru Kelime	74	72	47	74	0	107	66	93	95	113
Esma Toplam Kelime	102	80	51	81	0	114	74	102	105	120
Esma Yüzde (%)	73	90	92	91	0	94	89	91	90	94

Şekil 22. Esma'ya ait doğru-toplam kelime sayısı ve oranları.

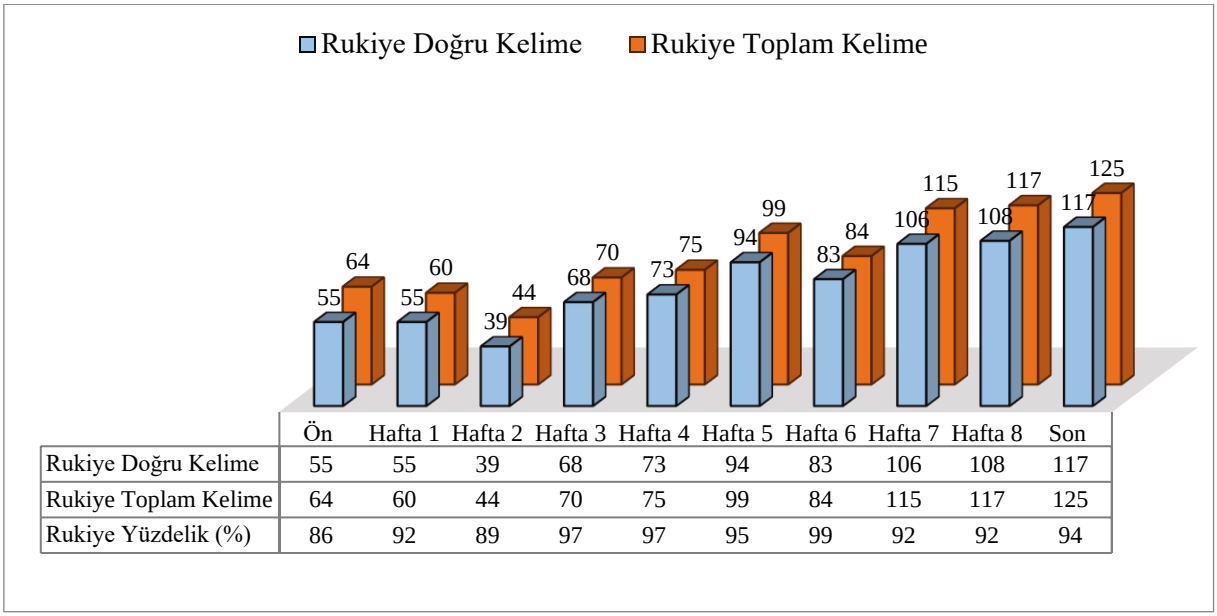
Şekil 22 incelendiğinde Esma'nın son-testte ön-testten daha fazla kelime yazdığı ve son-test doğru/toplam kelime sayısı oranının (%94) ön-testten (%73) fazla olduğu anlaşılmaktadır. Esma doğru/toplam kelime sayısı oranında yaklaşık 21 birimlik bir artış elde ederek ADY grubunun doğru/toplam kelime sayısı oranında en fazla kazanca sahip öğrencisi olmuştur. Esma'nın Deniz'le birlikte yazdığı metinlerdeki oranlar incelendiğinde doğru/toplam kelime sayısı oran ortalamasının %90'ın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum akranı Deniz'in Esma üzerindeki olumlu etkisini gösterir niteliktedir. Bu durum birbirlerine en fazla katkı sağlayan grubun Deniz-Esma grubu olduğunu da destekler niteliktedir. Ayrıca Esma 4. haftada okula gelmediği için grafikte 4. haftaya ait değerler sıfır olarak değer almıştır. Yağmur'a ait ön-son-test ve ADY sürecinde oluşturulan metinlerdeki toplam kelime, doğru kelime sayıları ile doğru/toplam kelime sayısı oranları Şekil 23'te yer almaktadır.



	Ön	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3	Hafta 4	Hafta 5	Hafta 6	Hafta 7	Hafta 8	Son
Yağmur Doğru Kelime	97	44	51	80	87	117	73	71	107	136
Yağmur Toplam Kelime	127	54	52	88	97	126	77	77	112	143
Yağmur Yüzdelik (%)	76	81	98	91	90	93	95	92	96	95

Şekil 23. Yağmur'a ait doğru-toplam kelime sayısı ve oranları.

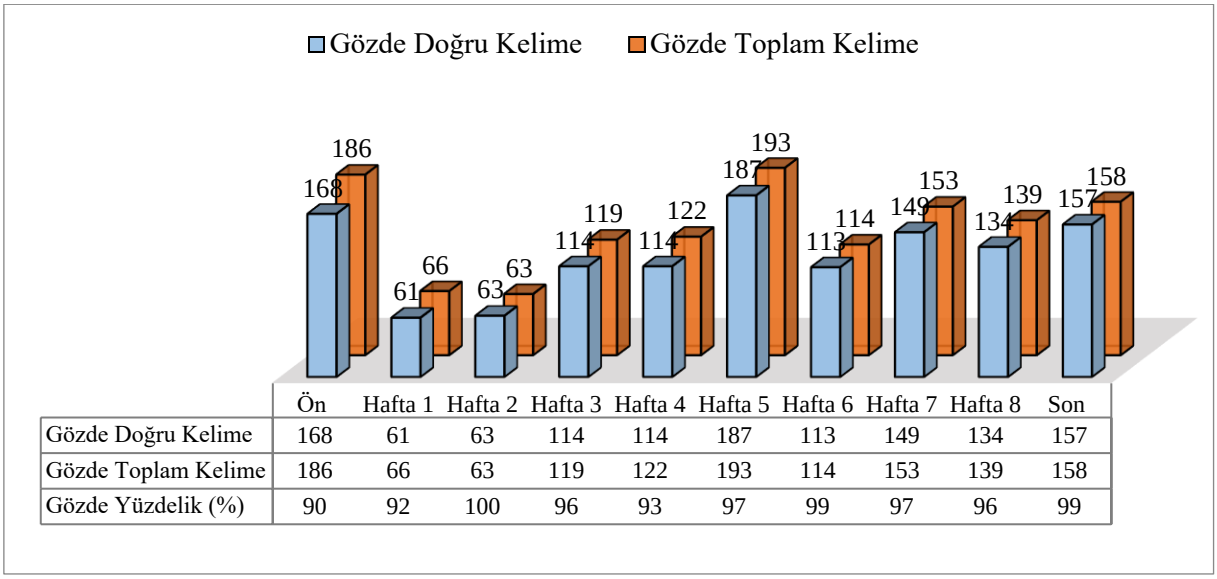
Şekil 23 incelendiğinde Yağmur'un son-testte ön-testten daha fazla kelime yazdığı ve doğru/toplam kelime sayısı oranının son-testte (%95) ön-testten (%76) daha yüksek olduğu görülmektedir. Doğru/toplam kelime sayısı oranında meydana gelen bu artış akranı Rukiye'nin Yağmur'un özellikle imla alt boyutuna olan olumlu etkisini gösterir niteliktedir. Nitekim Rukiye Gözde'den sonra en yüksek doğru/toplam kelime sayısı oranına sahip öğrencidir. Bulgular Yağmur'un ADY kapsamında oluşturduğu metinlerdeki doğru/toplam kelime sayısı oranının %90'ın üzerinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca Şekil XX Yağmur'un ADY etkinliklerinden olumlu yönde etkilendiğini teyit eder niteliktedir. Şekilde dikkati çeken hususlardan biri ise haftalarda yazılan toplam kelime sayısının ilk hafta itibariyle büyük oranda düşüş göstermesi; sonradan kelime sayılarının artmasıdır. Bu durum öğrencilerin ADY etkinliklerine ve akranına alışma durumları ile açıklanabilir. Yağmur'un ADY sürecindeki grup arkadaşı Rukiye'ye ait olan veriler Şekli 24'te sunulmuştur.



	Ön	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3	Hafta 4	Hafta 5	Hafta 6	Hafta 7	Hafta 8	Son
Rukiye Doğru Kelime	55	55	39	68	73	94	83	106	108	117
Rukiye Toplam Kelime	64	60	44	70	75	99	84	115	117	125
Rukiye Yüzdelik (%)	86	92	89	97	97	95	99	92	92	94

Şekil 24. Rukiye'ye ait doğru-toplam kelime sayısı ve oranları.

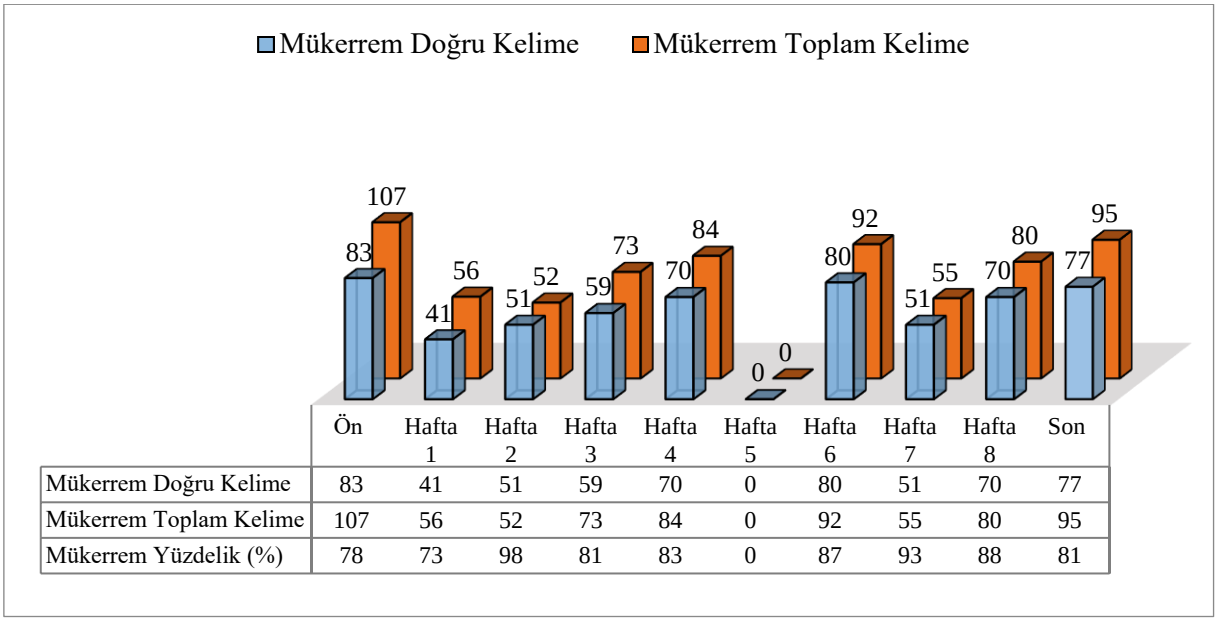
Şekil 24 incelendiğinde Rukiye'nin son-testte ön-testten daha fazla kelime yazdığı; doğru/toplam kelime sayısı oranının da son-testte (%94) ön-testten (%86) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ADY etkinliklerinin Rukiye'nin yazma performansına olumlu yönde etki ettiği şeklinde yorumlanabilir. Haftalara göre yazılan toplam ve doğru kelime sayıları incelendiğinde, toplam ve doğru kelime sayılarında sistematik bir artışın olduğu dikkat çekmektedir. Doğru/toplam kelime sayısı oranı incelendiğinde ADY kapsamında oluşturulan metinlerde Rukiye'nin doğru/toplam kelime sayısı oranının %90'ın üzerinde olduğu; 6. hafta performansında ise yalnızca bir kelimeyi yanlış yazdığı tespit edilmiştir. Rukiye Gözde'den sonra ADY kapsamında oluşturulan metinlerde en yüksek doğru/toplam kelime sayısı oranına sahip öğrenci olarak belirlenmiştir. Rukiye'nin doğru/toplam kelime sayısı oranı gerek ADY etkinlikleri kapsamında gerekse son-testte, ön-test doğru/toplam kelime sayısı oranının altına düşmemiştir. Bu durum da yapılan uygulamanın etkisi hakkında ipuçları sunmaktadır. Gözde'ye ait ön-son-test ve ADY sürecinde oluşturulan metinlerdeki toplam kelime, doğru kelime sayıları ile doğru/toplam kelime sayısı oranları Şekil 25'te yer almaktadır.



	Ön	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3	Hafta 4	Hafta 5	Hafta 6	Hafta 7	Hafta 8	Son
Gözde Doğru Kelime	168	61	63	114	114	187	113	149	134	157
Gözde Toplam Kelime	186	66	63	119	122	193	114	153	139	158
Gözde Yüzdelik (%)	90	92	100	96	93	97	99	97	96	99

Şekil 25. Gözde'ye ait doğru-toplam kelime sayısı ve oranları.

Şekil 25 Gözde'nin ön-testte son-testten daha fazla kelime yazdığını ortaya koymaktadır. Doğru/toplam kelime sayısı oranı incelendiğinde ise doğru/toplam kelime sayısı oranının son-testte (%99) ön-testten (%90) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Gözde 6. haftada ve son-testte bir kelime hariç yazmış olduğu kelimelerin tamamını doğru yazmıştır. Nitekim ADY grubu öğrencileri arasında en yüksek ön-test doğru/toplam kelime sayısı oranı Gözde'ye aittir. Bununla birlikte ADY sürecinde en yüksek doğru/toplam kelime sayısı oranları da Gözde'ye aittir. Gözde'nin doğru/toplam kelime sayısı oranı, ölçümlerin tamamında %90'ın üzerindedir. Gözde'nin doğru/toplam kelime sayısı oranında meydana gelen dokuz birimlik artışta ADY grubu arkadaşı Mükerrem'in bir etkisi olduğu söylenemez. Gözde elde etmiş olduğu bu başarı seviyesini diğer grupların aksine tamamen kişisel gayretine borçludur. Nitekim Gözde'de ADY sürecinde yazmaya yönelik bir farkındalık gelişmiş; Gözde bu doğrultuda ailesinden destek talep etmiştir. Bu durum çalışmanın iç geçerlik bölümünde detaylı olarak yer almaktadır. Gözde 2. hafta performansında yazmış olduğu kelimelerin tamamını doğru yazarak çalışma kapsamında en yüksek doğru/toplam kelime sayısı oranına (%100) ulaşmıştır. Gözde'nin ADY sürecindeki grup arkadaşı Mükerrem'e ait olan veriler Şekli 26'da sunulmuştur.



	Ön	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3	Hafta 4	Hafta 5	Hafta 6	Hafta 7	Hafta 8	Son
Mükerrem Doğru Kelime	83	41	51	59	70	0	80	51	70	77
Mükerrem Toplam Kelime	107	56	52	73	84	0	92	55	80	95
Mükerrem Yüzdelik (%)	78	73	98	81	83	0	87	93	88	81

Şekil 26. Mükerrem'e ait doğru-toplam kelime sayısı ve oranları.

Şekil 26'dan Mükerrem'in de Gözde gibi ön-testte yazmış olduğu kelime sayısının son-testten daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak son-test doğru/toplam kelime sayısı oranı (%81) ön-test doğru/toplam kelime sayısı oranından (%78) daha yüksektir. Mükerrem'in, doğru/toplam kelime sayısı oranını en az artıran ADY grubu öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun akranıyla olan yazma performansı farkından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Gözde ön-test ve son-test ölçümlerine göre sınıfın ve ADY grubunun en yüksek yazma performansı sergileyen öğrencisidir. Bu gruplandırma araştırmacılar tarafından kasıtlı olarak yapılmış ve etki düzeyi belirlenmek istenmiştir. Sonuç olarak ADY etkinliklerinden en az fayda sağlayan zayıf yazma performansına sahip öğrencinin en yüksek ve en düşük yazma ortalamasına bakılarak oluşturulan grupta yer aldığı tespit edilmiştir. Nitekim Mükerrem'in gerek yazma başarısı gerek yazdığı toplam kelime sayısı gerekse doğru/toplam kelime sayısı oranları incelendiğinde en az ilerleme kaydeden öğrenci olduğu görülmüştür. Ayrıca Mükerrem'in ADY sürecinde yazmış olduğu toplam ve doğru kelime sayılarındaki düşüş akranı ile arasında yaşanan iletişim kopukluğunu gösterir niteliktedir. Mükerrem'in 2. ve 7. haftalarda ulaşmış olduğu doğru/toplam kelime sayısı oranı ise Gözde'nin o haftalarda göstermiş olduğu rehber performansından kaynaklanmaktadır. Bireylere ait video kayıtları bu durumu destekler niteliktedir. Gözde ilgili haftalarda yazma sürecinin sonunda Mükerrem'le birlikte metni en baştan sonuna kadar incelemiş ve yazım yanlışlarını düzelttirmiştir. Diğer haftalarda ise Gözde yalnızca fikirler ve organizasyon hususlarında yönlendirme yapmıştır. Ayrıca Mükerrem 5. hafta okula gelmediği için o haftaya ait verileri sıfır olarak değer almıştır.

Asıl uygulamanın nicel bulguları.

Bu kısımda ölçümlere yönelik betimsel istatistik bulguları ve ADY müdahalesinin etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları yer almaktadır. İlk olarak ölçümlere yönelik betimsel istatistik değerleri sunulmuş olup daha sonra sırasıyla Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi (ANOVA) ve Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (MANCOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi her bağımlı değişken için ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Yazma başarı puanları (YBP).

Deney ve kontrol gruplarına yönelik ön-test, son-test, kalıcılık testi yazma başarı puanı ortalamaları, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33. *Yazma Başarı Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları*

		n	$\bar{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
	Ön-test	30	12	5.37	7	28
DG_1	Son-test	30	16.33	6.19	7	33
	Kalıcılık	30	17.7	6.66	7	32
	Ön-test	30	13.23	6.56	7	29
DG_2	Son-test	30	17.5	7.3	7	31
	Kalıcılık	30	17.73	6.97	7	31
	Ön-test	30	12.5	5.82	7	27
KG_1	Son-test	30	12.66	6.6	7	30
	Kalıcılık	30	13.23	6.71	7	30
	Ön-test	33	12.75	5.6	7	26
KG_2	Son-test	33	11.78	4.47	7	23
	Kalıcılık	33	12.57	4.91	7	24

Tablo 33 incelendiğinde DG_1 katılımcılarının son-test ($\bar{X}$=16.33, SS=6.19) ve kalıcılık testi ortalamalarının ($\bar{X}$=17.7, SS=6.66) ön-test ortalamasından ($\bar{X}$=12, SS=5.37) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı durum DG_2 katılımcılarının ön-test ($\bar{X}$=13.23, SS=6.56), son-test ($\bar{X}$=17.5, SS=7.3) ve kalıcılık testi ($\bar{X}$=17.73, SS=6.97) ortalamaları için de geçerlidir. KG_1 katılımcılarının ortalama başarı puanları incelendiğinde son-test ($\bar{X}$=12.66, SS=6.6) ve kalıcılık testlerinde ($\bar{X}$=13.23, SS=6.71) ön-teste göre ($\bar{X}$=12.5, SS=5.82) bir artışın olduğu görülmektedir. Bu artışların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile sınanacaktır. KG_2 katılımcılarının ise son test puan ortalamalarının ($\bar{X}$=11.78, SS=4.47) ön-test ortalamasından ($\bar{X}$=12.75, SS=5.6) daha düşük olduğu, yazma başarısı açısından grupta bir gerileme yaşandığı görülebilir. Kalıcılık testi ortalamasında ($\bar{X}$=12.57, SS=4.91) küçük bir miktar artış yaşansa da grup, ön-test ortalama başarı puanını geçememiştir. Tablo aynı zamanda grupların ön-test ortalamalarının birbirine yakın olduğunu; grupların ön-test başarı puanı ortalaması açısından denk olduklarını göstermektedir. Bu durum deneysel araştırmalar için büyük bir avantaj olarak

kabul görmektedir. Ön-test başarı puan ortalaması en düşük olan grup DG_1 iken; ön-test ölçümlerine göre en yüksek ortalamayı DG_2 sergilemiştir. Son-test ölçümlerine göre ise en düşük başarı ortalamasının KG_2 katılımcıları tarafından elde edildiği; en yüksek ortalamanın ise DG_2'ye ait olduğu anlaşılmaktadır. Kalıcılık testi ortalamaları incelendiğinde ise sırasıyla DG_2, DG_1, KG_1, KG_2 gruplarının en yüksek ortalamayı sergilediği görülebilir. Ön-test, son-test ve kalıcılık testi karşılaştırmasında ise sayısal değer olarak en büyük artışın DG_2'ye ait olduğu anlaşılmaktadır. Minimum ve maksimum puanlar incelendiğinde ön-test, son-test ve kalıcılık testi açısından en düşük puanın 7 olduğu ve her grupta, her ölçümde ölçekten alınabilecek en düşük puanı alan öğrencilerin olduğu anlaşılmaktadır. Bütün ölçümler göz önünde bulundurulduğunda hiçbir öğrencinin ölçekten alınabilecek maksimum puana (35 puan) ulaşamadığı görülmektedir. Tablodaki betimsel istatistik bulguları gruplara ait üç ölçümde sayısal değer olarak bir farklılığın olduğu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığı, farkın anlamlı olması halinde hangi ölçümün lehine bir farklılaşma olduğunu tespit edebilmek amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi yapılmıştır. Küresellik varsayımı için yapılan Mauchly's testi, DG_1'in ölçümleri için küresellik varsayımının sağlandığını göstermektedir ($X^2_{(2)}$=2.65, p=.266). Analize ait bulgular aşağıda yer alan Tablo 34'te gösterilmektedir.

Tablo 34. *Yazma Başarı Puanlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:DG_1*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	I-J*	p	η^2	Fark
Ölçüm	531.356	2	265.678	54.647		.000	.65	
Hata	281.978	58	4.862					
Son test-ön test					4.333	.000		Son-test>Ön-test
Kalıcılık-ön test					5.700	.000		Kalıcılık>Ön-test
Son test-kalıcılık					-1.367	.040		Son-test<Kalıcılık

*Ortalama Farkı

Tablo 34'e göre DG_1 katılımcılarının ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2,58)}$=54.647, Hata Kareler Ortalaması(*HKO)*=4.862, p=.000, η^2=.65). Başarı puanları üzerindeki değişkenliğin yaklaşık %65'inin yapılan müdahale ile açıklandığı söylenebilir. Farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Son-test ($\overline{X}$=16.33, SS=6.19) ve ön-test ($\overline{X}$=12, SS=5.37) karşılaştırmasında son-test lehine ve anlamlı (I-J=4.333, p=.000); kalıcılık testi ($\overline{X}$=17.7, SS=6.66) ve ön-test ($\overline{X}$=12, SS=5.37) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine ve anlamlı (I-J=5.700, p=.000); son-test ($\overline{X}$=16.33, SS=6.19) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=17.7,

SS=6.66) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine ve anlamlı (I-J=-1.367, p=.040) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu durum yapılan müdahalenin katılımcıların yazma başarısını artırmada ve başarının kalıcılığında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Son-test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılığın olmaması beklenir. Ancak ortalama farkı ve anlamlılık değeri incelendiğinde bu farkın büyük olmadığı yani kalıcılığın sağlandığı ifade edilebilir. Sonuç olarak bulgular katılımcılara uygulanan ADY etkinliklerinin yazma başarı puanları üzerinde anlamlı bir artışa sebep olduğunu ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü değeri göz önünde bulundurulduğunda (η^2=.65) ADY etkinliğinin DG_1 katılımcılarının yazma başarı puanları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

DG_2'nin ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümleri için küresellik varsayımı sınanmış ve Mauchly's testi sonucunun anlamlı olduğu ($X^2_{(2)}$=11.127, p=.004) yani küresellik varsayımının ihlal edildiği görülmüştür. Bu durumda Field (2013, s.548) Mauchly's testi tablosunda yer alan Greenhouse-Geisser epsilon değerinin .75'ten aşağı olması durumunda Greenhouse-Geisser testi sonuçlarına; epsilon değerinin .75'ten büyük olması durumunda da Huynh-Feldt testine göre hesaplanan F istatistik değerinin dikkate alınması gerektiğini belirtir. Bu çalışmada Greenhouse-Geisser değeri .75 olarak hesaplandığından F istatistik değerleri Huynh-Feldt (ε=.79) satırına bakarak yorumlanmıştır. DG_2'ye ait ölçümlere yönelik yapılan Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi sonuçları Tablo 35'te yer almaktadır.

Tablo 35. *Yazma Başarı Puanlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:DG2*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	I-J	p	η^2	Fark
Ölçüm	385.089	1.571	245.179	30.327		.000	.51	
Hata	368.244	45.549	8.085					
Son test-ön test					4.267	.000		Son-test>Ön-test
Kalıcılık-ön test					4.500	.000		Kalıcılık>Ön-test
Son test-kalıcılık					-.233	1.000		Son-test<Kalıcılık

Tablo 35'te yer alan analiz sonuçları DG_2 grubuna ait ölçümlerin anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir ($F_{(1.57,45.55)}$=30.327, *HKO*=8.085, p=.000, η^2=.51). Grubun başarı puanlarında meydana gelen değişikliğin %51'inin yürütülen müdahale ile açıklandığı ifade edilebilir. Mevcut farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre son-test ($\overline{X}$=17.5, SS=7.3) ve ön-test ($\overline{X}$=13.23, SS=6.56) karşılaştırmasında son-test lehine ve anlamlı (I-J=4.267, p=.000); kalıcılık testi ($\overline{X}$=17.73,

SS=6.97) ve ön-test ($\bar{X}$=13.23, SS=6.56) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine ve anlamlı (I-J=4.500, p=.000) bir farklılık olduğu görülmüştür. Son-test ($\bar{X}$=17.5, SS=7.3) ve kalıcılık testi ($\bar{X}$=17.73, SS=6.97) karşılaştırmasında ise bir fark olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür (I-J=-.233, p=1.000). Son-test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılığın olmaması beklenen bir durumdur. Bu durum deneysel işlemin etkisinin devam ettiğini, uygulanan müdahalenin kalıcılık yönünden güçlü olduğunu göstermektedir. Buna göre uygulanan ADY müdahalesinin katılımcıların yazma başarılarını geliştirmede etkili olduğu ve bu etkinin kalıcılık yönünden güçlü nitelendirilebileceği söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri göz önünde bulundurulduğunda (η^2=.51) ADY etkinliğinin DG_2 katılımcılarının yazma başarı puanları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu da söylenebilir.

KG_1'in yazma başarı puanlarına göre ön-test, son-test ve kalıcılık testi ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi yapılmıştır. Küresellik varsayımını sınamak üzere gerçekleştirilen Mauchly's testi sonuçlarına göre varsayımın ihlal edildiği tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}$=11.742, p=.003). Bu durumda Mauchly's testi tablosunda yer alan Greenhouse-Geisser epsilon değeri kontrol edilmiş ve değerin .745 olduğu görülmüştür. Bu durumda Field (2013, s.548) etki tablosunda Grenhouse-Geisser satırında yer alan F istatistik değerine bakılması gerektiğini belirtmektedir. KG_1'e ait ölçümlere yönelik yapılan Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi sonuçları Tablo 36'da yer almaktadır.

Tablo 36. *Yazma Başarı Puanlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:KG1*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	I-J	p	η^2	Fark
Ölçüm	8.867	1.490	5.952	1.274		.282	.04	
Hata	201.800	43.202	4.671					
Son test-ön test					.167	1.000		Son-test>Ön-test
Kalıcılık-ön test					.733	.709		Kalıcılık>Ön-test
Son test-kalıcılık					-.567	.529		Son-test<Kalıcılık

Tablo 36'ya göre, yapılan Tekrarlı Ölçümler için ANOVA sonucunda ölçümler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($F_{(1.49,43.20)}$=1.274, *HKO*=4.671, p=.282, η^2=.04). Ölçümler arasında küçük sayılabilecek farklılıklar olsa da bu farklılıklar anlamlı değildir. DG_1 grubuna ait ölçümler arasında herhangi bir anlamlı farklılığın olmaması etkinlik temelli yazma eğitimin ilgili katılımcıların yazma başarısını artırmada yetersiz kaldığına dair

kanıtlar sunmaktadır. Bu durum yazma başarısını artırmak için alternatif yaklaşımların kullanılmasının gerekliliğini de göstermektedir.

KG_2'ye ait ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için yine Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizine başvurulmuştur. Küresellik varsayımını sınamak amacıyla yapılan Mauchly's testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($X^2_{(2)}$=18.220, p=.000) yani varsayım ihlal edilmiştir. Bu sebeple Greenhouse-Geisser testine ait F istatistik değeri referans alınmıştır (ε=.69). Gruba ait Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi sonuçları Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37. *Yazma Başarı Puanlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:KG2*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	I-J	p	η^2	Fark
Ölçüm	17.535	1.385	12.664	1.534		.227	.05	
Hata	365.798	44.308	8.256					
Son test-ön test					-.970	.458		Son-test<Ön-test
Kalıcılık-ön test					-.182	1.000		Kalıcılık<Ön-test
Son test-kalıcılık					-.788	.084		Son-test<Kalıcılık

Tablo 37'den KG_2 katılımcılarının ön-test, son-test ve kalıcılık testi yazma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($F_{(1.39,\ 44.31)}$=1.534, *HKO*=8.256, p=.227, η^2=.05). Bonferroni karşılaştırma testi bulguları incelendiğinde grup başarı puanı ortalamalarında ölçümlere göre küçük farklılıkların olduğu ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür. KG_2 katılımcıları ön-testte ulaşmış oldukları başarı ortalamasına son-test ve izleme testinde ulaşamamışlardır. Bu durum öğrencilerin yazma başarılarında bir gerileme yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Her iki kontrol grubuna ait analiz sonuçları göz önünde bulundurulduğunda okullarda öğretim programlarına paralel olarak yürütülen yazma eğitiminin öğrencilerin yazma başarısını belirgin oranda etkilemediği söylenebilir.

Toplam kelime sayıları (TKS).

Deney ve kontrol gruplarına yönelik ön-test, son-test, kalıcılık testi toplam kelime sayıları ortalamaları, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 38'de yer almaktadır.

Tablo 38. *Toplam Kelime Sayılarına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları*

		n	$\overline{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
	Ön-test	30	128	44.55	58	250
DG_1	Son-test	30	135.16	51.31	50	286
	Kalıcılık	30	148.46	65.88	50	337
	Ön-test	30	145.13	48.26	62	251
DG_2	Son-test	30	168.56	73.36	74	349
	Kalıcılık	30	171.93	64.54	70	296
	Ön-test	30	113.33	48.92	43	220
KG_1	Son-test	30	118.26	56.44	39	326
	Kalıcılık	30	125.80	53.70	43	203
	Ön-test	33	106.87	41.39	44	216
KG_2	Son-test	33	107.60	57.73	24	308
	Kalıcılık	33	145.66	67.61	20	304

Tablo 38 incelendiğinde DG_1 katılımcılarının son-test ($\overline{X}$=135.16, SS=51.31) ve kalıcılık testi ortalamalarının ($\overline{X}$=148.46, SS=65.88) ön-test ortalamasından ($\overline{X}$=128, SS=44.55) daha yüksek olduğu görülmektedir. DG_2 katılımcılarının da son-test ($\overline{X}$=168.56, SS=73.36) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=171.93, SS=64.54) ortalamalarının ön-test ortalamasından ($\overline{X}$=145.13, SS=48.26) yüksek olduğu anlaşılmaktadır. KG_1 katılımcılarının toplam kelime sayıları incelendiğinde son-test ($\overline{X}$=118.26, SS=56.44) ve kalıcılık testlerinde ($\overline{X}$=125.80, SS=53.70) ön-teste göre ($\overline{X}$=113.33, SS=48.92) bir artışın olduğu görülmektedir. Aynı durum KG_2 katılımcılarının ön-test ($\overline{X}$=106.87, SS=41.39), son-test ($\overline{X}$=107.60, SS=57.73) ve kalıcılık testi ortalamaları ($\overline{X}$=145.66, SS=67.61) için de geçerlidir. Bu artışların anlamlı olup olmadığı Varyans Analizi ile sınanacaktır. Ön-test ölçümlerinde en yüksek toplam kelime ortalamasına DG_2 katılımcıları sahipken en düşük ortalamayı KG_2 katılımcıları göstermiştir. Aynı durum son-test ölçümleri için de geçerlidir. Kalıcılık testi ölçümlerinde ise en yüksek ortalama yine DG_2'ye aitken en düşük ortalamanın KG_1 katılımcıları tarafından elde edildiği görülmektedir. KG_2 katılımcıları kalıcılık testinde toplam kelime sayısı açısından ön test ve son-test ölçümlerine göre büyük bir ilerleme kaydetmişlerdir. Bu değer aynı zamanda gruplar içerisinde ölçümlere göre meydana gelen en büyük artışı ifade etmektedir. Minimum ve maksimum puanlar incelendiğinde ölçümlerin tamamı için yazılan kelime sayısının en az 20 olduğu ve KG_2 katılımcılarının biri tarafından kalıcılık testinde sergilendiği; en fazla kelime yazan katılımcının ise 349 kelime yazdığı (son-test ölçümü DG_2) anlaşılmaktadır.

Tablo 38'de yer alan betimsel istatistik bulguları gruplara ait üç ölçümde de sayısal değer olarak bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığı, farkın anlamlı olması halinde hangi ölçümün lehine bir farklılaşma olduğunu tespit edebilmek amacıyla her grup için Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi yapılmıştır. Küresellik varsayımı için yapılan Mauchly's testi, DG_1'in ölçümleri için küresellik varsayımının sağlandığını göstermektedir ($X^2_{(2)}$=1.72, p=.424). Analize ait bulgular aşağıda yer alan Tablo 39'da gösterilmektedir.

Tablo 39. *Toplam Kelime Sayısına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:DG1*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	I-J**	p	η^2	Fark
Ölçüm	6471.356	2	3235.678	2.800		.069	.09	
Hata	67021.978	58	1155.551					
Son test-ön test					7.167	1.000		Son-test>Ön-test
Kalıcılık-ön test					20.467	.110		Kalıcılık>Ön-test
Son test-kalıcılık					-13.300	.483		Son-test<Kalıcılık

*Ortalama Farkı

Tablo 39'a göre DG_1 katılımcılarının ön-test, son-test ve izleme testinde yazmış oldukları toplam kelime sayıları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2,58)}$=2.800, *HKO*=1155.551, p=.069, η^2=.09). Bonferroni karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde son-test ($\overline{X}$=135.16, SS=51.31) ön-test ($\overline{X}$=128, SS=44.55) karşılaştırmasında son-test lehine (I-J=7.167, p=1.000); kalıcılık testi ($\overline{X}$=148.46, SS=65.88) ön-test ($\overline{X}$=128, SS=44.55) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine (I-J=20.467, p=.110); son-test ($\overline{X}$=135.16, SS=51.31) kalıcılık testi ($\overline{X}$=148.46, SS=65.88) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine (I-J=-13.300, p=.483) bir farklılaşmanın olduğu ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durumda ADY müdahalesinin DG_1 katılımcılarında yazılan toplam kelime sayısı açısından anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

DG_2'ye ait ön-test, son-test ve kalıcılık testlerinde yazılan toplam kelime sayısı ölçümleri için küresellik varsayımı sınanmış ve varsayımın sağlandığı görülmüştür ($X^2_{(2)}$=.036, p=.982). Ölçümlere ait Tekrarlı Varyans Analizi bulguları Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40. *Toplam Kelime Sayısına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:DG2*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	I-J	p	η^2	Fark
Ölçüm	12786.956	2	6393.478	3.466		.038	.11	
Hata	106998.378	58	1844.800					
Son test-ön test					23.433	.140		Son-test>Ön-test
Kalıcılık-ön test					26.800	.050		Kalıcılık>Ön-test
Son test-kalıcılık					-3.367	1.000		Son-test<Kalıcılık

Tablo 40'tan DG_2 katılımcılarının ön-test, son-test ve kalıcılık testinde yazmış oldukları toplam kelime sayıları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2,58)}$=3.466, *HKO*=1844.800, p=.038, η^2=.11). Bu durumda meydana gelen değişime ait varyansın %11'i yapılan müdahale ile açıklanmaktadır. Farklılığın hangi ölçümler arasında meydana geldiğini tespit edebilmek için Bonferroni karşılaştırma testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre son-test ($\bar{X}$=168.56, SS=73.36) ve ön-test ($\bar{X}$=145.13, SS=48.26) karşılaştırmasında son-test lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=23.433, p=.140); kalıcılık testi ($\bar{X}$=171.93, SS=64.54) ve ön-test ($\bar{X}$=145.13, SS=48.26) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine ve anlamlı (I-J=26.800, p=.050); son-test ($\bar{X}$=168.56, SS=73.36) ve kalıcılık testi ($\bar{X}$=171.93, SS=64.54) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=-3.367, p=1.000) bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu durum yapılan müdahalenin DG_2 katılımcılarının yazmış oldukları toplam kelime sayısı üzerinde olumlu bir etki yaptığı ve bu etkinin kalıcılık açısından güçlü olduğu şeklinde yorumlanabilir. Etki büyüklüğü değeri göz önünde bulundurulduğunda (η^2=.11) ADY etkinliğinin DG_2 katılımcılarının yazmış oldukları toplam kelime sayıları üzerinde orta seviyede bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

KG_1'nin ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında yazılan toplam kelime sayısına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi yapılmıştır. Küresellik varsayımını sınamak için gerçekleştirilen Mauchly's testi sonuçları küresellik varsayımının sağlandığını göstermektedir ($X^2_{(2)}$=3.569, p=.168). Gruba ait analiz bulguları Tablo 41'de sunulmaktadır.

Tablo 41. *Toplam Kelime Sayısına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:KG1*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	I-J	p	η^2	Fark
Ölçüm	2365.067	2	1182.533	1.045		.358	.04	
Hata	65654.267	58	1131.970					
Son test-ön test					4.933	1.000		Son-test>Ön-test
Kalıcılık-ön test					12.467	.394		Kalıcılık>Ön-test
Son test-kalıcılık					-7.533	1.000		Son-test<Kalıcılık

Tablo 41'de yer alan bulgular KG_1 katılımcılarına ait toplam kelime sayısı ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla yapılan Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi sonuçları ölçümler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır ($F_{(2,58)}$=1.045, *HKO*=1131.970, p=.358, η^2=.04).

Gruba ait ölçümler karşılaştırıldığında ön-test ($\overline{X}$=113.33, SS=48.92), son-test ($\overline{X}$=118.26, SS=56.44) ve kalıcılık testleri ($\overline{X}$=125.80, SS=53.70) arasında bir farklılığın olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum okullarda yürütülmekte olan yazma eğitimi programının öğrencilerin bir metin hazırlarken yazmış oldukları toplam kelime sayıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına kanıt olarak gösterilebilir.

KG_2'ye ait toplam kelime sayısı ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilk olarak küresellik varsayımı sınanmış ve Mauchly's testi sonucunun anlamlı olmadığı yani varsayımın yerine getirildiği görülmüştür ($X^2_{(2)}$=.909, p=.635). Ölçümlere ait Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi sonuçları Tablo 42'de yer almaktadır.

Tablo 42. *Toplam Kelime Sayısına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:KG_2*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	I-J	p	η^2	Fark
Ölçüm	32490.020	2	16245.010	13.232		.000	.29	
Hata	78574.646	64	1227.729					
Son test-ön test					.727	1.000		Son-test>Ön-test
Kalıcılık-ön test					38.788	.000		Kalıcılık>Ön-test
Son test-kalıcılık					-38.061	.000		Son-test<Kalıcılık

Tablo 42'den KG_2 ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2,64)}$=1.045, *HKO*=1227.729, p=.358, η^2=.04). Farklılığın hangi ölçümler arasında olduğunu tespit edebilmek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir. Son-test ($\overline{X}$=107.60, SS=57.73) ve ön-test ($\overline{X}$=106.87 SS=41.39) karşılaştırmasında son test lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.727, p=1.000); kalıcılık testi ($\overline{X}$=145.66, SS=67.61) ve ön-test ($\overline{X}$=106.87 SS=41.39) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine ve anlamlı (I-J=38.788, p=.000); son-test ($\overline{X}$=107.60, SS=57.73) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=145.66, SS=67.61) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine ve anlamlı (I-J=-38.061, p=.000) bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. KG_2 katılımcıları kalıcılık testinde hem ön-test hem de son-test ölçümlerine göre çok daha yüksek bir ortalama sergilemişlerdir. Kalıcılık testi ile ön-test ve son-test arasındaki değişimin anlamlı olması kalıcılığın güçlü olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Çünkü kalıcılık testi son-testte ulaşılan başarı seviyesinin korunması ile alakalıdır. Bu durumda grupta meydana gelen değişim istatistiksel olarak anlamlı olsa da karşılığı yoktur. Nitekim gruba ait yazma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (*bk.* Tablo 37). Bu durum sınıf öğretmeninin

öğrencilere daha fazla kelime içeren bir metin yazmaları yönünde yapmış olduğu bir telkinden kaynaklanmış olabilir.

Doğru kelime sayısı oranları (DKSO).

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının ön-test, son-test ve kalıcılık testinde yazmış oldukları metinlerdeki doğru kelime oranlarına ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler Tablo 43'te sunulmaktadır.

Tablo 43. *Doğru Kelime Sayısı Oranlarına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları*

		n	$\overline{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
	Ön-test	30	77.06	16.17	28	96
DG_1	Son-test	30	88.33	12	38	99
	Kalıcılık	30	89.70	9.95	44	98
	Ön-test	30	82.23	12.24	42	96
DG_2	Son-test	30	86.80	12	42	99
	Kalıcılık	30	87.13	10.96	50	100
	Ön-test	30	72.30	20.64	22	96
KG_1	Son-test	30	70.06	20.87	23	93
	Kalıcılık	30	70.93	21.25	28	96
	Ön-test	33	77.87	14.06	45	98
KG_2	Son-test	33	72.84	15.76	32	99
	Kalıcılık	33	70.87	18.87	22	95

Tablo 43'ten DG_1 katılımcılarının son-test ($\overline{X}$=88.33, SS=12) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=89.70, SS=9.95) ortalamalarının ön-test ortalamasından ($\overline{X}$=77.06, SS=16.17) yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Aynı durum DG_2'ye ön-test ($\overline{X}$=82.23, SS=12.24), son-test ($\overline{X}$=86.80, SS=12) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=87.13, SS=10.96) ölçümleri için de geçerlidir. Ortalamalarda ölçümlere bağlı olarak meydana gelen bu farklılığın anlamlı olup olmadığı Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi ile sınanacaktır. KG_1'e ait ortalamalar incelendiğinde grubun ön-test ortalamasının ($\overline{X}$=72.30, SS=20.64) son test ($\overline{X}$=70.06, SS=20.87) ve kalıcılık testi ortalamasından ($\overline{X}$=70.93, SS=21.25) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamaların birbirine yakın olması büyük bir düşüşün yaşanmadığını gösterse de doğru kelime oranı açısından grubunun kazanç elde edemediğini de ortaya koymaktadır. KG_2 katılımcılarının da ön-test ortalamaları ($\overline{X}$=77.87, SS=14.06) son-test ($\overline{X}$=72.84, SS=15.76) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=70.87, SS=18.87) ortalamalarına göre daha yüksek çıkmıştır. Ancak KG_2'ye ait ortalamalar arasında belirgin bir farklılık olduğu özellikle ön-test ve son test ölçümleri arasında büyük bir düşüşün yaşandığı görülmektedir. Bu durum KG_2 katılımcılarının doğru kelime oranı açısından bir gerileme yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Minimum ve maksimum değerler incelendiğinde ön-test ölçümlerinde en düşük doğru kelime oranının KG_1 ve KG_2 katılımcıları tarafından sergilendiği (%22); en yüksek oranın ise KG_2 katılımcıları tarafından elde edildiği (%98) görülmektedir. Son-test ölçümlerinde en düşük orana KG_1 katılımcıları sahipken (%23);

geriye kalan üç grubun en yüksek oran açısından eşit olduğu (%99) görülmektedir. Diğer bir söyleyişle deney gruplarında ve KG_2 grubunda yer alan bazı öğrenciler neredeyse yazmış oldukları tüm kelimeleri doğru yazmışlardır. Kalıcılık testi ölçümlerinde ise en düşük doğru kelime oranının KG_2 katılımcıları tarafından sergilendiği tespit edilmiştir (%22). DG_2 katılımcılarından biri ise kalıcılık testi ölçümlerinde doğru kelime oranını maksimum seviyeye taşımış (%100), metnindeki tüm kelimeleri imla açısından doğru yazmıştır.

Betimsel istatistik bulguları incelendiğinde doğru kelime oranları açısından gruplara ait ön-son ve kalıcılık testi ölçümlerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına eğer fark anlamlı ise bu farkın hangi ölçümün lehine olduğunu belirlemek adına Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi yapılmıştır. Küresellik varsayımının sağlanıp sağlanamadığını sınamak amacıyla yapılan Mauchly's testi, DG_1'e ait ölçümler için küresellik varsayımının ihlal edildiğini göstermektedir ($X^2_{(2)}$=20.210, p=.000). Field (2013, s.548) Mauchly's testi tablosunda yer alan Greenhouse-Geisser epsilon değerinin .75'ten aşağı olması durumunda Greenhouse-Geisser testi sonuçlarına bakılması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda Greenhouse-Geisser testine ait F istatistik değeri referans alınmıştır (ε=.66). Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizine ait bulgular Tablo 44'te yer almaktadır.

Tablo 44. *Doğru Kelime Sayısı Oranlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:DG1*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	I-J	p	η^2	Fark
Ölçüm	2884.067	1.321	2183.410	36.093		.000	.55	
Hata	2317.267	38.306	60.493					
Son test-ön test					11.267	.000		Son-test>Ön-test
Kalıcılık-ön test					12.633	.000		Kalıcılık>Ön-test
Son test-kalıcılık					-1.367	.477		Son-test<Kalıcılık

Tablo 44'te yer alan analiz sonuçları DG_1 grubuna ait ölçümlerin anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir ($F_{(1.32, 60.49)}$=36.093, *HKO*=60.493, p=.000, η^2=.55). Grubun doğru kelime oranlarında meydana gelen değişikliğin %55'inin yürütülen müdahale ile açıklandığı ifade edilebilir. Mevcut farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre son-test ($\overline{X}$=88.33, SS=12) ve ön-test ($\overline{X}$=77.06, SS=16.17) karşılaştırmasında son-test lehine ve anlamlı (I-J=11.267, p=.000); kalıcılık testi ($\overline{X}$=89.70, SS=9.95) ve ön-test ($\overline{X}$=77.06, SS=16.17) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine ve anlamlı (I-J=12.633, p=.000) bir farklılık olduğu görülmüştür. Son-test ($\overline{X}$=88.33, SS=12) ve kalıcılık testi

($\bar{X}$=89.70, SS=9.95) karşılaştırmasında ise bir fark olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür (I-J=-1.367, p=.477). Son-test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılığın olmaması araştırma açısından olumlu bir durumdur. Bu durum deneysel işlemin etkisinin devam ettiğini, uygulanan müdahalenin kalıcılık yönünden güçlü olduğunu göstermektedir. Buna göre uygulanan ADY müdahalesinin katılımcıların doğru kelime oranlarını geliştirmede etkili olduğu, müdahalenin bu hususta işe yaradığı ve bu etkinin kalıcılık yönünden güçlü nitelendirilebileceği söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri göz önünde bulundurulduğunda (η^2=.55) ADY etkinliğinin DG_1 katılımcılarının doğru kelime oranları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

DG_2 grubuna ait ön-test, son-test ve kalıcılık testinde katılımcıların ulaştıkları doğru kelime oranlarında ölçümlere göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi yapılmıştır. Ölçümler için küresellik varsayımı sağlanamadığından ($X^2_{(2)}$=25.546, p=.000) Greenhouse-Geisser testine ait F istatistik değeri referans alınmıştır (ε=.63). Bulgular Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45. *Doğru Kelime Sayısı Oranlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:DG_2*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	I-J	p	η^2	Fark
Ölçüm	449.756	1.251	359.449	9.324		.002	.24	
Hata	1398.911	36.286	38.553					
Son test-ön test					4.567	.031		Son-test>Ön-test
Kalıcılık-ön test					4.900	.001		Kalıcılık>Ön-test
Son test-kalıcılık					-.333	1.000		Son-test<Kalıcılık

Tablo 45'ten DG_2'ye ait ölçümler arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(1.25,\ 36.29)}$=36.093, *HKO*=38.553, p=.002, η^2=.24). Bu durumda değişkenliğin %24'ünün yapılan müdahaleye bağlı olarak açıklanabileceği söylenebilir. Farklılığın hangi ölçümler arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir. Son-test ($\bar{X}$=86.80, SS=12) ve ön-test ($\bar{X}$=82.23, SS=12.24) karşılaştırmasında son-test lehine ve anlamlı (I-J=4.567, p=.031); kalıcılık testi ($\bar{X}$=87.13, SS=10.96) ve ön-test ($\bar{X}$=82.23, SS=12.24) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine ve anlamlı (I-J=4.900, p=.001) bir farklılık olduğu görülmüştür. Son-test ve kalıcılık testi arasında ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir (I-J=-.333, p=1.000). Bulgular incelendiğinde DG_2'ye uygulanan ADY müdahalesinin grubun doğru kelime oranları üzerinde

anlamlı bir etki oluşturduğu; buna bağlı olarak katılımcıların doğru kelime oranlarında bir artışın yaşandığı söylenebilir. Ayrıca bu etkinin kalıcılık yönünden güçlü olduğu ifade edilebilir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde (η^2=.24) ADY müdahalesinin DG_2 katılımcılarının doğru kelime oranları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu da söylenebilir.

KG_1'e ait ölçümler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit edebilmek için aynı adımlar izlenmiştir. Bu bağlamda küresellik varsayımının sağlanıp sağlanamadığını tespit edebilmek için Mauchly's testi yapılmış ve test sonucunun anlamlı olmadığı ($X^2_{(2)}$=1.001, p=.606) yani varsayımın sağlandığı görülmüştür. KG_1'e ait ölçümlere yönelik olarak yapılan Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi sonuçları Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. *Doğru Kelime Sayısı Oranlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:KG_1*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	I-J	p	η^2	Fark
Ölçüm	76.067	2	38.033	.923		.403	.03	
Hata	2390.600	58	41.217					
Son test-ön test					-2.233	.665		Son-test<Ön-test
Kalıcılık-ön test					-1.367	1.000		Kalıcılık<Ön-test
Son test-kalıcılık					-.867	1.000		Son-test<Kalıcılık

Tablo 46'dan anlaşılacağı üzere yapılan varyans analizi sonucunda gruba ait ölçümler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($F_{(2, 58)}$=.923, *HKO*=41.217, p=.403, η^2=.03). Gruba ait ölçümler karşılaştırıldığında ön-test ortalamasının ($\overline{X}$=72.30, SS=20.64) son-test ($\overline{X}$=70.06, SS=20.87) ve kalıcılık testinden ($\overline{X}$=70.93, SS=21.25) daha yüksek olduğu görülmüştür. Tablo incelendiğinde ortalamalar arasında küçük farklılıklar olsa da bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bulgular KG_1 öğrencilerinin doğru kelime oranlarının ön-test ölçümüne göre azaldığını yani diğer ölçümlere kadar geçen süre içerisinde katılımcıların doğru kelime oranlarını artıramadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilere okulda sunulan yazma eğitiminin özellikle imla boyutunda yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak KG_2 grubuna ait ön-test, son-test ve kalıcılık testinde katılımcıların ulaştıkları doğru kelime oranlarında ölçümlere göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi yapılmıştır. Ölçümler için küresellik varsayımı sağlanmış olup ($X^2_{(2)}$=.871, p=.647) analiz sonuçları Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47. *Doğru Kelime Sayısı Oranlarına Yönelik Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Bulguları:KG2*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	I-J	p	η^2	Fark
Ölçüm	860.020	2	430.010	8.183		.001	.20	
Hata	3363.313	64	52.552					
Son test-ön test					-5.030	.021		Son-test<Ön-test
Kalıcılık-ön test					-7.000	.003		Kalıcılık<Ön-test
Son test-kalıcılık					1.970	.744		Son-test>Kalıcılık

Tablo 47'den KG_2'ye ait ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(2, 64)}$=8.183, *HKO*=52.552, p=.001, η^2=.20). Buna göre %20'lik bir varyansın açıklandığı ifade edilebilir. Farklılığın kaynağını tespit edebilmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelenmiştir. Son-test ($\overline{X}$=72.84, SS=15.76) ve ön-test ($\overline{X}$=77.87, SS=14.06) karşılaştırmasında ön-test lehine ve anlamlı (I-J=-5.030, p=.021); kalıcılık testi ($\overline{X}$=70.87, SS=18.87) ve ön-test ($\overline{X}$=77.87, SS=14.06) karşılaştırmasında ön-test lehine ve anlamlı (I-J=-7.000, p=.003) bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Son-test ($\overline{X}$=72.84, SS=15.76) ve kalıcılık testi ($\overline{X}$=70.87, SS=18.87) karşılaştırmasında ise son-test lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=1.970, p=.744) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bulgular incelendiğinde KG_2'ye ait doğru kelime oranlarının ön-test ölçümünden itibaren azaldığı görülmektedir. Katılımcılar doğru kelime oranlarında sürekli bir azalış sergilemiştir. Bu durum okullarda uygulanmakta olan etkinlik temelli yazma eğitiminin katılımcıların doğru kelime oranlarına olumlu bir etki yapmadığı; hatta bu hususta öğrencileri daha da geriye taşıdığı ifade edilebilir. Etki değerinin büyük olması (η^2=.20) ise bu durumun dikkate alınması gereken bir husus olduğunu ortaya koymaktadır.

Çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) bulguları.

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak ön-test ölçümleri kontrol altında tutulduğunda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutları (sunum, imla, cümle akıcılığı, kelime seçimi, üslup, organizasyon ve fikirler) açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik elde edilen MANCOVA bulguları sunulmuştur. Ardından ön-test ölçümleri kontrol altına alındığında yazma başarı puanı, yazılan toplam kelime sayısı ve doğru kelime oranları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik MANCOVA bulgularına yer verilmiştir. Çok Değişkenli Kovaryans Analizi bulgularından önce verilerle ilişkili olarak betimsel istatistik bulguları sunulmuştur. Gruplara

göre ölçeğin alt boyutlarına ait son-test ve kalıcılık testi verilerine ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. *Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları*

	DG_1		DG_2		KG_1		KG_2	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Sunum_ön	1.60	.62	2.20	.99	1.66	.60	1.69	.88
Sunum_son	2.33	.95	2.83	1.20	1.80	.84	1.81	.68
Sunum kal.	2.60	.89	2.93	1.04	1.93	.73	1.90	.76
İmla_ön	1.36	.66	1.33	.66	1.46	.81	1.51	.99
İmla_son	1.93	1.14	2.03	1.27	1.43	.72	1.51	.83
İmla_kal.	2.10	1.18	1.96	1.12	1.40	.67	1.45	.71
Cümle_a_ön	1.56	.89	1.76	1.07	1.76	1.00	1.66	.88
Cümle_a_son	2.33	.99	2.36	1.21	1.80	1.09	1.75	.79
Cümle_a_kal.	2.36	1.12	2.46	1.16	1.70	1.11	1.78	.81
Kelime_s_ön	1.63	.88	2.06	1.08	1.86	1.10	1.72	1.06
Kelime_s_son	2.23	1.07	2.33	1.21	1.73	1.11	1.51	.71
Kelime_s_kal.	2.26	1.01	2.26	1.14	1.80	1.27	1.48	.66
Üslup_ön	2.00	1.20	2.00	1.25	1.93	1.17	2.03	1.15
Üslup_son	2.46	1.07	2.40	1.32	1.93	1.41	1.87	.99
Üslup_kal.	2.73	1.01	2.66	1.18	2.10	1.32	2.09	1.07
Organ._ön	1.76	1.04	1.86	1.10	1.80	1.12	1.93	.89
Organ._son	2.46	1.16	2.76	1.30	1.83	1.11	1.42	.70
Organ._kal	3.00	1.17	2.73	1.22	2.20	1.32	1.87	.96
Fikirler_ön	2.00	1.17	2.00	1.28	2.00	1.17	2.18	1.15
Fikirler_son	2.63	1.09	2.76	1.22	2.10	1.24	1.87	1.02
Fikirler_kal.	2.83	1.23	2.80	1.21	2.10	1.18	2.00	1.06

Tablo 48'de gruplara ait tüm ölçümlerde ulaşılan ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Değerler incelendiğinde gruplara ait ortalamaların farklılaştığı dikkat çekmektedir. Bu farkın gruplara göre anlamlı olup olmadığını eğer anlamlı ise hangi grubun lehine anlamlı olduğunu tespit edebilmek için Çok Değişkenli Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda modelin anlamlı olduğu yani ön-testler kontrol altında tutulduğunda bağımlı değişkenlere ait ortalamaların gruplara göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Pillai's Trace (V)=.710, $F_{(42, 303)}$=2.238, p=.000, η^2=.24). Analize ait bulgular Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49. *Ölçeğin Alt Boyutlarına Yönelik Grup Karşılaştırmasını İçeren MANCOVA Bulguları*

Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Fark(büyükten-küçüğe)
Sunum_son-test	12.468	3	4.156	9.460	.000	.20	DG_2,DG_1,KG_1,KG_2
Hata	49.201	112	.439				
Sunum_kalıcılık	13.478	3	4.493	10.107	.000	.21	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	49.785	112	.445				
İmla_son-test	7.535	3	2.512	5.898	.001	.14	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	47.699	112	.426				
İmla_kalıcılık	11.953	3	3.984	8.732	.000	.19	DG_1,DG_2,KG_2,KG_1
Hata	51.104	112	.456				
Cümle a._son-test	10.276	3	3.425	7.254	.000	.16	DG_1,DG_2,KG_2,KG_1

Tablo 49. *(Devamı)*

Hata	52.890	112	.472				
Cümle a_kalıcılık	13.878	3	4.626	9.093	.000	.20	DG_1,DG_2,KG_2,KG_1
Hata	56.980	112	.509				
Kelime_s_son-test	16.441	3	5.480	15.648	.000	.30	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	39.225	112	.350				
Kelime_s_kalıcılık	13.583	3	4.528	8.974	.000	.19	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	56.508	112	.505				
Üslup_son-test	9.281	3	3.094	5.571	.001	.13	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	62.194	112	.555				
Üslup_kalıcılık	11.914	3	3.971	6.709	.000	.15	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	66.299	112	.592				
Organizasyon_son	32.490	3	10.830	14.856	.000	.29	DG_2,DG_1,KG_1,KG_2
Hata	81.648	112	.729				
Organizasyon_kal.	23.961	3	7.987	9.054	.000	.20	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	98.802	112	.882				
Fikirler_son-test	17.819	3	5.940	7.960	.000	.18	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	83.569	112	.746				
Fikirler_kalıcılık	17.621	3	5.874	9.303	.000	.20	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	70.714	112	.631				

Tablo 49 ön-testler kontrol altında tutulduğunda sunum alt boyutu son-test puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır ($F_{(3,\ 112)}$=9.460, *HKO*=.439, p=.000, η^2=.20). Yapılan müdahalenin sunum son-test puanları üzerinde büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir (η^2=.20). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre DG_1 ve DG_2 arasında DG_2 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=-.117, p=.333); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.593, p=.002); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.609, p=.001) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=.710, p=.000); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (I-J=.727, p=.000). Bulgular sunum alt boyutu son-test ortalaması açısından deney gruplarının benzer olduğunu; yapılan müdahalenin deney gruplarının ortalamasında kontrol gruplarına oranla pozitif yönde ve anlamlı bir farklılığa sebep olduğunu ortaya koymaktadır. Ön-testler kontrol altında tutulduğunda sunum alt boyutunda kalıcılık testi puanlarına göre grupların anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($F_{(3,\ 112)}$=10.107, *HKO*=.445, p=.000, η^2=.21). Bu durumda değişkenliğin %21'inin yapılan müdahale ile açıklanabileceği ifade edilebilir. Çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.097, p=.333); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.729, p=.000); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.721, p=.000) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=.632, p=.001); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (I-J=.625, p=.002). Bulgular sunum alt boyutu kalıcılık testi ortalama puanlarında DG_1 ve DG_2 gruplarının benzer

olduğunu; yapılan müdahalenin deney gruplarının ortalamasında kontrol gruplarına kıyasla pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum katılımcıların sunum puanlarının artmasında yapılan deneysel müdahalenin etkisini ve kalıcılık etkisinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır.

Ön-test puan ortalamalarından bağımsız olarak imla alt boyutu son-test puanları arasında grup değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{(3,\ 112)}$=5.898, *HKO*=.426, p=.001, η^2=.14). Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.123, p=.333); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.584, p=.002); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.536, p=.003) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=.461, p=.022); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (I-J=.413, p=.045). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde müdahalenin imla alt boyutu son-test puanları üzerinde büyük etkiye sahip olduğu (η^2=.14) ve yapılan müdahalenin katılımcıların imla alt boyutu son-test puanları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ön-test puan ortalamaları kontrol altında tutulduğunda imla alt boyutu kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($F_{(3,\ 112)}$=8.732, *HKO*=.456, p=.000, η^2=.19). ADY müdahalesinin imla alt boyutu kalıcılık puanlarının farklılaşmasında büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir (η^2=.19). Karşılaştırma testi sonuçları DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.416, p=.057); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.791, p=.000); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.743, p=.000) bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. DG_2 ve KG_1 karşılaştırmasında DG_2 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.376, p=.088); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ancak anlamlı olmayan bir farklılık olduğu görülmektedir (I-J=.327, p=.158). Bu doğrultuda yapılan müdahalenin DG_1 katılımcıları üzerinde kontrol gruplarına kıyasla olumlu yönde ve anlamlı bir etkisi söz konusu iken; DG_2 katılımcıları üzerinde herhangi bir anlamlı etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Ön-test puan ortalamaları kontrol altında tutulduğunda cümle akıcılığı alt boyutunda son-test puan ortalamalarına göre grup ortalamaları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3,\ 112)}$=7.254, *HKO*=.472, p=.000, η^2=.16). Bonferroni testi sonuçlarına göre DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.161, p=.333); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.652, p=.001); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.667, p=.000) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=.491, p=.020); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (I-J=.506, p=.017). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ADY

müdahalesinin cümle akıcılığı alt boyutu son-test puanlarının farklılaşmasında büyük bir etkisinin olduğu (η^2=.16); yapılan müdahalenin kontrol gruplarına kıyasla, deney gruplarının cümle akıcılığı alt boyutu son-test puan ortalamaları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye yol açtığı söylenebilir. Ön-test puan ortalamalarından bağımsız olarak cümle akıcılığı alt boyutu kalıcılık testi ortalama puanlarının gruplara göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($F_{(3, 112)}$=9.093, *HKO*=.509, p=.000, η^2=.20). Karşılaştırma testi sonuçları DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.119, p=.333); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.789, p=.000); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.695, p=.000) bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=.670, p=.002); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (I-J=.575, p=.008). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde müdahalenin cümle akıcılığı alt boyutu kalıcılık testi puanları üzerinde büyük etkiye sahip olduğu (η^2=.20) ve yapılan müdahalenin katılımcıların cümle akıcılığı alt boyutu kalıcılık testi puanları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 49 ön-testler kontrol altında tutulduğunda kelime seçimi alt boyutu son-test puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır ($F_{(3, 112)}$=15.648, *HKO*=.350, p=.000, η^2=.30). Çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.060, p=.333); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.659, p=.000); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.867, p=.000) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=.599, p=.000); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (I-J=.807, p=.000). Bulgular kelime seçimi alt boyutu son-test ortalama puanlarında DG_1 ve DG_2 gruplarının benzer olduğunu; yapılan müdahalenin deney gruplarının ortalamasında kontrol gruplarına kıyasla pozitif yönde ve anlamlı bir etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Alt boyutlar arasında etki büyüklüğü değeri açısından en yüksek değer kelime seçimi alt boyutunda meydana gelmiştir (η^2=.30). Bu durum alt boyutlar arasında en büyük kazancın kelime seçiminde olduğunu göstermektedir. Nitekim değişkenliğin yaklaşık olarak %30'u yapılan müdahale ile açıklanmaktadır. Ön-test ölçümlerinden bağımsız olarak kelime seçimi alt boyutu kalıcılık testi puanlarına göre grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3, 112)}$=8.974, *HKO*=.505, p=.000, η^2=.19). Bonferroni testi sonuçlarına göre DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.233, p=.333); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.589, p=.004); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.878, p=.000) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.356, p=.064); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (I-J=.645, p=.002). Etki büyüklüğü değeri

incelendiğinde ADY müdahalesinin kelime seçimi alt boyutu kalıcılık testi puanlarının farklılaşmasında büyük bir etkisinin olduğu (η^2=.19); yapılan müdahalenin kontrol gruplarına kıyasla deney gruplarının kelime seçimi alt boyutu kalıcılık testi puan ortalamaları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye yol açtığı söylenebilir.

Ön-test puan ortalamalarından bağımsız olarak üslup alt boyutu son-test puanları arasında grup değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{(3,\ 112)}$=5.571, *HKO*=.555, p=.001, η^2=.13). Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde DG_1 ve DG_2 karşılaştırmasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.299, p=.302); DG_1 ve KG_1 karşılaştırmasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.632, p=.003); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.691, p=.000) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.334, p=.208); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ancak anlamlı olmayan bir farklılık olduğu görülmektedir (I-J=.393, p=.113). Üslup alt boyutu tüm ölçümler içinde etki büyüklüğü değerinin en düşük olduğu alandır. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde müdahalenin üslup alt boyutu son-test puanları üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu (η^2=.13) ve yapılan müdahalenin DG_1 katılımcıları üzerinde kontrol gruplarına kıyasla olumlu yönde ve anlamlı bir etkisi söz konusu iken; DG_2 katılımcıları üzerinde herhangi bir anlamlı etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Ön-testler kontrol altında tutulduğunda üslup alt boyutu kalıcılık testi puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür ($F_{(3,\ 112)}$=6.709, *HKO*=.592, p=.000, η^2=.15). Çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.201, p=.333); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.684, p=.002); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.749, p=.000) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=.483, p=.046); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (I-J=.547, p=.021). Bulgular üslup alt boyutu kalıcılık testi ortalama puanlarında DG_1 ve DG_2 gruplarının benzer olduğunu; yapılan müdahalenin deney gruplarının ortalamasında kontrol gruplarına kıyasla pozitif yönde ve anlamlı bir etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü değeri ADY müdahalesinin üslup alt boyutu kalıcılık testi puanlarının farklılaşmasında büyük bir etkisinin olduğu (η^2=.19) ortaya koymaktadır.

Ön-test puan ortalamaları kontrol altında tutulduğunda organizasyon alt boyutunda son-test puan ortalamalarına göre grup ortalamaları açısından anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3,\ 112)}$=14.846, *HKO*=.729, p=.000, η^2=.29). Bonferroni testi sonuçlarına göre DG_1 ve DG_2 arasında DG_2 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=-.123, p=.333); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.735, p=.003); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-

J=1.167, p=.000) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=.858, p=.000); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (I-J=1.290, p=.000). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ADY müdahalesinin organizasyon alt boyutu son-test puanlarının farklılaşmasında büyük bir etkisinin olduğu (η^2=.29); yapılan müdahalenin kontrol gruplarına kıyasla, deney gruplarının organizasyon alt boyutu son-test puan ortalamaları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye yol açtığı söylenebilir. Ön-test ölçümlerinden bağımsız olarak organizasyon alt boyutu kalıcılık testi puanlarına göre grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3, 112)}$=9.054, *HKO*=.882, p=.000, η^2=.20). Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.552, p=.073); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.888, p=.001); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=1.196, p=.000) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.337, p=.333); DG_2 ve KG_2 arasında ise DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (I-J=.644, p=.027). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ADY müdahalesinin organizasyon alt boyutu kalıcılık testi puanlarının farklılaşmasında büyük bir etkisinin olduğu (η^2=.20); yapılan müdahalenin kontrol gruplarına kıyasla deney gruplarının organizasyon alt boyutu kalıcılık testi puan ortalamaları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye yol açtığı söylenebilir.

Tablo 49 ön-testler kontrol altında tutulduğunda fikirler alt boyutu son-test puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır ($F_{(3, 112)}$=7.960, *HKO*=.746, p=.000, η^2=.18). Çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.001, p=.333); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.620, p=.014); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.895, p=.000) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=.619, p=.019); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (I-J=.894, p=.000). Bulgular fikirler alt boyutu son-test ortalama puanlarında DG_1 ve DG_2 gruplarının neredeyse eşit olduğunu; yapılan müdahalenin deney gruplarının ortalamasında kontrol gruplarına kıyasla pozitif yönde ve anlamlı bir etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü değeri ADY müdahalesinin fikirler alt boyutu son-test puanlarının farklılaşmasında büyük bir etkisinin olduğunu (η^2=.29) ortaya koymaktadır. Ön-test ölçümlerinden bağımsız olarak fikirler alt boyutu kalıcılık testi puanlarına göre grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3, 112)}$=9.303, *HKO*=.631, p=.000, η^2=.20). Bonferroni testi sonuçlarına göre DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.217, p=.333); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.794, p=.000); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=.922, p=.000) bir farklılaşma olduğu

görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=.577, p=.018); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (I-J=.705, p=.003). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ADY müdahalesinin fikirler alt boyutu kalıcılık testi puanlarının farklılaşmasında büyük bir etkisinin olduğu (η^2=.20); yapılan müdahalenin kontrol gruplarına kıyasla, deney gruplarının fikirler alt boyutu kalıcılık testi puan ortalamaları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye yol açtığı söylenebilir.

Tablo 49'da ve bulguların sunumunda Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları verilirken KG_1 ve KG_2 gruplarının karşılaştırmasına yer verilmemiştir. Bunun sebebi KG_1 ve KG_2'ye ait son-test ve kalıcılık testi ortalamalarının ölçümlerin tamamı için anlamlı olarak farklılaşmamasıdır.

Çalışmanın bu bölümünde ön-testlerden bağımsız olarak bağımlı değişkenlere ait son-test ve kalıcılık testi ölçümlerine göre (yazma başarı puanı [YBP], toplam kelime sayısı [TKS] ve doğru kelime sayısı oranı [DKSO]) gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (MANCOVA) bulgularına yer verilmiştir. Öncelikli olarak ölçümlere ait betimsel istatistik bulguları sunulmuş ardından MANCOVA bulgularına yer verilmiştir. Bağımlı değişkenlere ait son-test ve kalıcılık testi verilerine ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50. *Bağımlı Değişkenlere ait Ölçümlere İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları*

	DG_1		DG_2		KG_1		KG_2	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
YBP ön-test	12	5.37	13.23	6.56	12.50	5.82	12.75	5.60
YBP son-test	16.33	6.19	17.50	7.30	12.66	6.60	11.78	4.47
YBP kalıcılık	17.70	6.66	17.73	6.97	13.23	6.71	12.57	4.91
TKS ön-test	128	44.55	145.13	48.26	113.33	48.92	106.87	41.39
TKS son-test	135.16	51.31	168.56	73.36	118.26	56.44	107.60	57.73
TKS kalıcılık	148.46	65.88	171.93	64.54	125.80	53.70	145.66	67.61
DKSO ön-test	77.06	16.17	82.23	12.24	72.30	20.64	77.87	14.06
DKSO son-test	88.33	12.00	86.80	12.01	70.06	20.87	72.84	15.76
DKSO kalıcılık	89.70	9.95	87.13	10.96	70.93	21.25	79.44	18.87

Tablo 50'de grupların bağımlı değişkenlere yönelik ölçümlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Toplam başarı puanı açısından ön-test ölçümlerinde en düşük ortalama DG_1'e aitken; en yüksek ortalama DG_2 katılımcıları tarafından elde edilmiştir. Son-test ve kalıcılık testi ölçümlerinde en düşük ortalama KG_2'ye aitken en yüksek ortalama DG_2 katılımcılarına aittir. Toplam kelime sayısı açısından ön-test ve son-test ölçümlerinde en düşük ortalama KG_1 katılımcıları tarafından; en yüksek ortalama DG_2 katılımcıları tarafından elde edilmiştir. Toplam kelime sayısı kalıcılık testi ölçümlerinde ise en düşük ortalamaya KG_1; en yüksek ortalamaya yine DG_2 katılımcıları tarafından ulaşılmıştır. Doğru kelime oranları

incelendiğinde ise ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümlerinde en düşük değerin KG_1 katılımcıları tarafından sergilendiği anlaşılmaktadır. Doğru kelime oranı ön-test ölçümlerinde en yüksek değerin DG_2; son-test ve kalıcılık testi ölçümlerinde ise DG_1 katılımcıları tarafından elde edildiği görülmektedir. Değerler incelendiğinde gruplara ait ortalamaların farklılaştığı dikkat çekmektedir. Bu farkın gruplara göre anlamlı olup olmadığını eğer anlamlı ise hangi grubun lehine anlamlı olduğunu –ön-test ölçümleri kontrol altında tutularak- tespit edebilmek için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANCOVA) yapılmıştır. Farkın kaynağını ve anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise Bonferroni çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda modelin anlamlı olduğu yani ön-testler kontrol altında tutulduğunda bağımlı değişkenlere ait (YBP, TKS, DKO) ortalamaların gruplara göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Pillai's Trace (*V*)=.578, $F_{(18, 339)}$=4.496, p=.000, η^2=.19). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde yapılan müdahalenin bu farklılaşma üzerinde büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Analize ait bulguları Tablo 51'de yer almaktadır.

Tablo 51. *Bağımlı Değişkenlere Yönelik Grup Karşılaştırmasını İçeren MANCOVA Bulguları*

Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Fark(büyükten-küçüğe)
YBP son-test	425.382	3	141.794	16.108	.000	.29	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	1021.089	116	8.802				
YBP kalıcılık	475.704	3	158.568	13.465	.000	.26	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	1366.032	116	11.776				
TKS son-test	10236.461	3	3412.154	1.545	.207	.04	DG_2,DG_1,KG_1,KG_2
Hata	256144.901	116	2208.146				
TKS kalıcılık	5908.878	3	1969.626	.856	.466	.02	DG_2,DG_1,KG_1,KG_2
Hata	266900.324	116	2300.865				
DKSO son-test	4559.078	3	1519.693	18.392	.000	.32	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	9584.764	116	82.627				
DKSO kalıcılık	5632.454	3	1877.485	22.309	.000	.37	DG_1,DG_2,KG_1,KG_2
Hata	9762.326	116	84.158				

Tablo 51'den yazma başarı puanı ön-test ortalamaları kontrol altında tutulduğunda yazma başarı puanı son-test ölçümleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($F_{(3, 116)}$=16.108, *HKO*=8.802, p=.000, η^2=.29). Farkın hangi gruplar arasında ve anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelenmiştir. DG_1 ve DG_2 karşılaştırmasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=.423, p=.333); DG_1 ve KG_1 karşılaştırmasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=3.338, p=.000); DG_1 ve KG_2 karşılaştırmasında yine DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=4.710, p=.000) bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. DG_2 ve KG_1 karşılaştırmasında DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=2.915, p=.001); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (I-J=4.287, p=.000). Kontrol grupları arasında ise KG_1 lehine ancak anlamlı olmayan bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür (I-J=1.372, p=.147). Bulgular incelendiğinde deney

gruplarının kendi aralarında, kontrol gruplarının ise yine kendi aralarında son-test ortalamaları açısından benzer olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ADY müdahalesinin yazma başarı puanı son-test ölçümlerinin farklılaşmasında büyük bir etkisinin olduğu (η^2=.29); yapılan müdahalenin kontrol gruplarına kıyasla, deney gruplarının yazma başarı puanı son-test ortalamaları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye yol açtığı söylenebilir. Bu durum ADY etkinliklerinin yazma başarısını artırmada etkili bir yöntem olduğunu da ortaya koymaktadır. Ön-test ölçümlerinden bağımsız olarak yazma başarı puanı kalıcılık testi ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3, 116)}$=13.465, *HKO*=11.776, p=.000, η^2=.26). Bonferroni testi sonuçlarına göre DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ancak anlamlı olmayan (I-J=1.575, p=.163); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=4.028, p=.000); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=5.297, p=.000) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında ise DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=2.453, p=.020); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (I-J=3.723, p=.000). Kontrol grupları arasında ise KG_1 lehine ancak anlamlı olmayan bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür (I-J=1.269, p=.302). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ADY müdahalesinin yazma başarı puanı kalıcılık testi ortalamalarının farklılaşmasında büyük bir etkisinin olduğu (η^2=.26); yapılan müdahalenin kontrol gruplarına kıyasla, deney gruplarının yazma başarı puanı kalıcılık testi ortalamaları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye yol açtığı söylenebilir. Bu durum ADY müdahalesinin yazma başarı puanlarına yönelik kalıcılık etkisi açısından güçlü olduğunu ortaya koymaktadır.

Toplam kelime sayısı ön-test puan ortalamaları kontrol altında tutulduğunda toplam kelime sayısı son-test ortalamalarına göre grup ortalamaları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(3, 116)}$=1.545, *HKO*=2208.146, p=.207, η^2=.04). Bu yüzden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakılmamıştır. Bu durum yapılan müdahalenin katılımcıların oluşturduğu metinlerdeki toplam kelime sayıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Toplam kelime sayısı ön-test puan ortalamalarından bağımsız olarak toplam kelime sayısı kalıcılık testi ortalamaları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür ($F_{(3, 116)}$=.856, *HKO*=2300.865, p=.466, η^2=.02). Ölçümler arasında anlamlı bir farklılık olmadığından çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelenmemiştir. Toplam kelime sayısı son-test ölçümü karşılaştırmasında olduğu gibi kalıcılık testi grup karşılaştırmasında da yapılan müdahalenin anlamlı bir etki oluşturmadığı bu sebeple de kalıcılık etkisinin gücünden bahsedilemediği anlaşılabilmektedir.

Doğru kelime sayısı oranı ön-test ölçümlerinden bağımsız olarak doğru kelime sayısı oranı son-test puan ortalamaları bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın

meydana geldiği görülmüştür ($F_{(3, 116)}$=18.392, *HKO*=82.627, p=.000, η^2=.32). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelenmiştir. Bu bağlamda DG_1 ve DG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=5.840, p=.030); DG_1 ve KG_1 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=14.317, p=.000); DG_1 ve KG_2 arasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=15.698, p=.000) bir farklılaşma olduğu görülmüştür. DG_2 ve KG_1 arasında ise DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=8.477, p=.001); DG_2 ve KG_2 arasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (I-J=9.858, p=.000). Kontrol grupları arasında ise KG_1 lehine ancak anlamlı olmayan bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür (I-J=1.381, p=.333). Doğru kelime oranı son-test ölçümlerinde DG_1'in diğer deney grubu da dâhil olmak üzere tüm gruplardan çok daha yüksek bir orana ulaştığı anlaşılmaktadır. Etki büyüklüğü değeri ADY müdahalesinin doğru kelime oranı sın-test ortalamalarının farklılaşmasında büyük bir etkisinin olduğu (η^2=.32) ortaya koymaktadır. Bu durum ADY müdahalesinin kontrol gruplarına kıyasla, deney gruplarının doğru kelime sayısı oranı son-test ortalamaları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. ADY etkinlikleri katılımcıların doğru kelime oranlarını artırmada etkili bir yöntem olduğunu kanıtlamıştır. Doğru kelime sayısı oranı ön-test ölçümleri kontrol altına alındığında doğru kelime oranı kalıcılık testi ortalamalarına göre gruplar arasında yine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3, 116)}$=22.309, *HKO*=84.158, p=.000, η^2=.37). Bonferroni testi sonuçları DG_1 ve DG_2 karşılaştırmasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=7.288, p=.005); DG_1 ve KG_1 karşılaştırmasında DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=14.487, p=.000); DG_1 ve KG_2 karşılaştırmasında yine DG_1 lehine ve anlamlı (I-J=18.502, p=.000) bir farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. DG_2 ve KG_1 karşılaştırmasında ise DG_2 lehine ve anlamlı (I-J=7.199, p=.009); DG_2 ve KG_2 karşılaştırmasında ise yine DG_2 lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (I-J=11.213, p=.000). Kontrol grupları arasında ise KG_1 lehine ancak anlamlı olmayan bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür (I-J=4.014, p=.180). Etki büyüklüğü değeri açısından en büyük varyans açıklama oranının doğru kelime oranı kalıcılık testi ölçümlerine ait olduğu görülmüştür (η^2=.37). Ortalamalarda meydana gelen değişkenliğin yaklaşık olarak %37'inin yapılan müdahaleye bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ADY müdahalesinin doğru kelime sayısı oranı kalıcılık testi ortalamalarının farklılaşmasında büyük bir etkisinin olduğu; yapılan müdahalenin kontrol gruplarına kıyasla, deney gruplarının doğru kelime sayısı oranı kalıcılık testi ortalamaları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye yol açtığı söylenebilir. Bu durum ADY müdahalesinin katılımcıların doğru kelime sayısı oranlarını artırmaya yönelik kalıcılık etkisi açısından güçlü olduğunu da ortaya koymaktadır.

Nitel Bulgular

Bu bölümde pilot çalışma ve asıl uygulama kapsamında elde edilen nitel verilerin analiz bulguları yer almaktadır. İlk olarak ADY sürecine yönelik katılımcı ve öğretmen görüşleri pilot çalışma ve asıl uygulama olmak üzere iki ayrı alt başlıkta sunulmuştur. Daha sonra video kaydı ve gözlem verilerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve öz-düzenleme davranışlarının tespitine yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu başlıklar ise pilot çalışma ve asıl uygulama olarak ayrılmamış bütünü görme açısından birlikte sunulmuştur.

Görüşme verilerinin analizinden elde edilen bulgular.

Pilot çalışma.

ADY etkinlikleri sürecinde öğrencilerle toplam iki görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerden ilki müdahale esnasında; ikincisi ise müdahale sonrasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler uygulama esnası ve sonrası diye ayrılmamış; ancak pilot çalışma için tablolarda uygulama esnası (UE) ve uygulama sonrası (US) olarak belirtilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve "Uygulamanın olumlu yönleri", "Katkı sağlanan yazma alanı", "Uygulama sürecinde yaşanan olumsuzluklar", "En çok müdahale edilen yazma alanı", "Akran seçimi ve öneriler" olmak üzere beş kategori altında birleştirilmiştir. Uygulamanın olumlu yönleri kategorisine ait kodlar Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52. *Uygulamanın Olumlu Yönleri Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı	UE	US
Yazma performansını artırır.	Tamamı	X	X
Yazma sürecini eğlenceli hale getirir.	Tamamı	X	X
Öğrencilere birbirlerine destek olma, cesaretlendirme imkânı verir.	Tamamı	X	X
Sosyalleşmeyi sağlar ve iletişim becerilerini güçlendirir.	Gözde, Mükerrem		X
Zihinsel açıdan dinlenme imkânı sunar.	Mükerrem, Rukiye	X	X
Yazma etkinliklerine gereken önemin verilmesini sağlar.	Deniz, Gözde, Yağmur	X	X
Bilgi paylaşımını sağlar.	Tamamı	X	X
Hayal gücünü geliştirir.	Esma, Rukiye, Yağmur		X
Yazma faaliyetine yönelik olumlu duyusal özellikler kazandırır.	Tamamı	X	X
Öz-düzenleme becerilerinin sosyal olarak öğrenilmesini sağlar.	Esma		X
Farklı görüşlere saygı duymayı öğretir.	Deniz, Rukiye		X
Farklı türlerde metin yazma imkânı sunar.	Yağmur		X

Tablo 52 incelendiğinde öğrencilerin tamamının (n=6) ADY etkinliklerinin yazma performansını artırdığı görüşünde oldukları görülmektedir. Gözde'nin *"Artık çok daha güzel yazılar yazdığımı düşünüyorum. Mesela geçen gün ablamla hikâye kitabı oluşturma kararı*

aldık. Ablam yazdıklarımı çok beğendi. Sadece bir kelimeyi yanlış yazdığımı söyledi (Satır, 24-27)*.”* ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Katılımcıların tamamı ADY etkinliklerinin yazma sürecini eğlenceli hale getirdiğini ve süreçte çok eğlendiklerini vurgulamışlardır. Rukiye'nin "*Sürekli sohbet ettiğimiz için hiç sıkılmıyorum. Bir de çok gülüyoruz. Bazen çok saçma fikirlerimiz oluyor. Onları konuşuyor ve gülüyoruz* (Satır, 10-11)." ifadesi ve Esma'nın "*Benim için en güzel tarafı eğlenceli olması. Tek başıma bir şeyler yazdığım zaman sıkılabiliyorum. Ama burada canım hiç sıkılmadı, hep eğlenerek, mutlu olarak yazdım* (Satır, 4-5)." ifadelerinden katılımcıların süreci eğlenceli bulduğu, özellikle yeni fikirler üretme aşamasında eğlenceli zamanlar geçirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların tamamı ADY etkinliklerinin kendilerine, arkadaşlarına yardım etme, birlikte faaliyette bulunma ve birbirlerini cesaretlendirme imkânı sunduğunu ifade etmişlerdir. Esma'nın "*Bir de mesela Deniz hiç resim falan yapmıyor hikâyesine. Ben de ona yapmasını söylüyorum. 'Benim resmim güzel değil.' diyor. Ben de onu cesaretlendiriyorum. Bazen birlikte resim yapıyoruz. Ama şimdi alıştı. Kendisi resim çizelim diyor* (Satır, 58-60)." ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Katılımcılardan Gözde ile Mükerrem ADY etkinliklerinin sosyalleşme fırsatı sunduğunu, bireylerin iletişim becerilerini geliştirdiğini kendi yaşantılarından örneklerle açıklamışlardır. Gözde'nin "*Mükerrem hiç konuşmazdı ne benimle ne de diğer arkadaşlarımla. Çünkü o sınıfımıza sonradan geldi. Birlikte yazarken birbirimize alıştık. Artık benimle de arkadaşlarımla da rahatça konuşabiliyor* (Satır, 69-72)." ve Mükerrem'in "*Öğretmenim mesela biz Gözde ile arkadaş değildik. Hiç konuşmuyorduk. Şimdi teneffüslerde bazen beni oyunlarına katıyor* (Satır, 42-43)." ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir. Katılımcılardan Rukiye'nin "*Arkadaşımla birlikte yazarken çok eğleniyoruz. Bazen sınıfta çok soru çözüyoruz ve bu bizi yoruyor. Ama yazdıktan sonra dinlenmiş oluyoruz* (Satır, 44-45)." ifadesi ADY etkinliklerinin katılımcıların yoğun öğrenme ortamından uzaklaşıp zihinsel anlamda dinlenmesine olanak sağladığını göstermektedir. Katılımcılardan Deniz, Yağmur ve Gözde yazma etkinliklerinin eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde ihmal edildiğini, ADY kapsamında yazma etkinliklerine yoğunlaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum Deniz'in "*Biz normalde etkinlik kitabının dışında yazma yapmıyoruz. Ama ben nasıl hikâye yazıldığını veya daha güzel nasıl yazabileceğimi bu etkinliği yapmaya başlayınca öğrendim* (Satır, 49-51)." ifadesinden de anlaşılabilir. Katılımcıların tamamı ADY etkenliklerinin bilgi paylaşımını artırdığını, katılımcıların birbirlerinden öğrenmelerine imkân tanıdığını ifade etmişlerdir. Gözde'nin "*Bu etkinliklere katıldıktan sonra git gide daha da ilerliyordum. Arkadaşlarım bilmediği şeyleri bana sormaya başladılar ve ben de onlara bildiklerimi söyledim* (Satır, 22-23)." ve Esma'nın "*Bilmediğimiz şeyleri birbirimizden öğrenebiliyoruz. Bence en önemlisi bu* (Satır, 39)." ifadeleri katılımcıların öğrenmek için birbirleriyle iletişime geçtiklerini ve bilgilerini

paylaştıklarını gösterir niteliktedir. Yine Esma'nın "*Bazen çok saçma fikirlerimiz oluyor. Onları konuşuyor ve gülüyoruz. Ama bence böyle olunca daha iyi, hayal gücümüz gelişiyor* (Satır, 63-64)." ifadesinden ise etkinlikler esnasında katılımcıların eğlendikleri, farklı fikirler ortaya sürerek birbirlerinin zihinsel dünyasına katkı sağladıkları ve buna bağlı olarak hayal gücünün geliştiği anlaşılabilir. Katılımcıların tamamı ADY etkinliklerinin yazma faaliyetine yönelik olumlu duyusal özellikler kazandırdığını ifade etmişlerdir. Örneğin Yağmur "*Türkçe dersinde de bazen yazma etkinliği yapıyoruz ama arkadaşımla birlikte yazınca yazmayı daha çok sevdim. Özellikle hikâye yazmayı* (Satır, 12-13)..." ifadesiyle ADY kapsamında yürütülen bu çalışmanın kendisine, yazmaya yönelik duyusal anlamdaki katkılarını ifade etmiştir. Katılımcılardan Esma ise yazma arkadaşı Deniz'den yazmada örnek bir öz-düzenleme davranışını nasıl öğrendiğini "*Aslında en önemlisi Deniz'den yazmanın en başında birlikte ne yazacağımızın planını yapmayı öğrendim. Plan yapınca daha güzel şeyler yazabiliyoruz. Hem hikâyemizi okuyan daha iyi anlayabilir. Çünkü her şeyi sırayla düzenli bir şekilde yazıyoruz* (Satır, 47-49)." ifadesi ile belirtmiştir. Bu ifade öz-düzenleme becerilerinin sosyal olarak öğrenildiğine de kanıt oluşturmaktadır. Katılımcılardan Deniz ve Rukiye ADY etkinliklerinin aynı zamanda karşılarındaki insanın görüşlerine saygı duymayı da öğrettiğini belirtmişlerdir. Deniz'in "*Ama bazen çok saçma fikirler de önerebiliyor. O zaman da ben ona, onu niçin yazamayacağımızı açıklıyorum. Aslında onun fikirlerine saygı duyuyorum. Saygı duymayı da öğreniyoruz böylece* (Satır, 21-23)." ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu kategori altında elde edilen son kod "Farklı türlerde metin yazma imkânı sunar." kodudur. Yağmur'un "*Türkçe dersinde biz sadece etkinlik kitabında geçen yazma etkinliklerini yapıyoruz. Mesela orada bilgilendirici metin yazma yok veya neydi o? (Düşünüyor) Hani karşılıklı konuşturduk ya. Diyalog, diyalog. Mesela bunlar hiç yok* (Satır, 37-39)." ifadesinden Türkçe derslerinde yapılan yazma etkinliklerinin Türkçe etkinlik kitabında yer alan çalışmalarla sınırlı kaldığı; diğer metin türlerinin yazımı hakkında katılımcıların deneyim sahibi olmadığı anlaşılmaktadır. Esma'nın "*En çok bilgilendirici metin yazmayı sevdim. Bilgilendirici metinler bize bir şeyler öğretiyor. Mesela dün gece ablamla bir film izledik. Orda virüsten bahsediyordu. O yazıyı yazmasaydım bilmezdim, filmden de bir şey anlamazdım* (Satır, 79-81)." ifadesi farklı metin türleri yazımı esnasında katılımcının genel kültürünün de arttığını göstermektedir. Katkı sağlanan yazma alanı kategorisine ait kodlar Tablo 53'te yer almaktadır.

Tablo 53. *Katkı Sağlanan Yazma Alanı Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı	UE	US
Fikir boyutunda katkı sağlar.	Tamamı	X	X
Organizasyon boyutunda katkı sağlar.	Esma, Rukiye		X
Noktalama işaretlerinin kullanımı hususunda fayda sağlar.	Tamamı	X	X
Metnin sunumuna yönelik katkı sağlar.	Tamamı	X	X
Yazım yanlışlarını azaltır.	Deniz, Gözde, Yağmur	X	X
Harflerin yazımındaki yanlış kullanımları düzeltme imkânı sunar.	Rukiye, Yağmur	X	X
Bağlaçların kullanımı hususunda farkındalık geliştirir.	Deniz, Mükerrem		X
Anlatım bozukluklarının giderilmesini sağlar.	Esma		X
Kelime hazinesini geliştirir.	Yağmur		X

Tablo 53'ten anlaşılacağı üzere katılımcıların tamamı ADY etkinlikleri esnasında yazma arkadaşlarının kendilerine fikir boyutunda destek olduğunu belirtmiştir. Deniz'in ": *Mesela bir yazı yazarken bir olaydan bahsediyoruz. Esma 'Bak şöyle de olabilir…' diye fikir veriyor. Böylece konuyu daha güzel anlatabiliyoruz* (Satır, 20-21)." ve Mükerrem'in "*Bazen Gözde onun fikirlerini yazmam için ısrar edebiliyor. O zamanlar sıkıcı oluyor. Ama onun bazı fikirleri yazdığım hikâyenin daha güzel olmasını sağlıyor. Bazen de beni 'Aynı şeyleri yazıyorsun.' diye uyarıyor. Böylece farklı şeyler anlatabiliyorum* (Satır, 15-18)." ifadelerinden ADY etkinlikleri kapsamında birbirlerine fikir boyutunda destek olduklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılardan Esma ve Rukiye yazma arkadaşlarının kendilerine organizasyon boyutunda katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Rukiye'nin "*Mesela ben hikâye yazarken nasıl bir yol izlemem gerektiğini bilmiyordum. Ama Yağmur bana mesela kahramanları tanıtmayı, hikâyenin geçtiği yeri tanıtmayı falan öğretti. Şimdi yazdığım hikâyelerde buna dikkat ediyorum ve daha güzel hikâyeler yazabiliyorum* (Satır, 39-42)." İfadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Katılımcıların tamamı ADY etkinliklerinin noktalama işaretlerinin kullanımı hususunda fayda sağladığını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak bazı öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Bu etkinlikler noktalama işaretlerinin kullanımı hakkında bana fayda sağladı. Mesela ben bazen cümle bitmiş olsa da nokta koymayı unutuyorum veya virgül koymam gerektiği zaman unutabiliyorum. Deniz böyle durumlarda beni uyarıyor. Artık daha az unutuyorum (Rukiye, Satır, 39-42)

Noktalama işaretleri kullanımında fayda sağladığını düşünüyorum. Mesela ben konuşma çizgisinin nerede kullanılacağını tam olarak bilmiyordum. Ama Esma bana öğretti. Artık alıştım, ben de o şekilde kullanıyorum (Deniz, Satır,7-8).

Ben noktalama işaretlerini çok az kullanıyordum. Belki sadece noktayı kullanıyordum. Ama Gözde bu konuda çok dikkatli. Kullanmam gereken noktalama işaretlerini bana öğretiyor. Yanlış yapınca uyarıyor. Ben de yavaş yavaş alışıyorum (Mükerrem, Satır,6-8)

Yukarıda yer alan görüşler incelendiğinde ADY etkinlikleri esnasında öğrencilerin noktalama işaretleri kullanımı hakkında birbirlerini teşvik ettikleri; yanlış veya eksik kullanımlarda müdahalede bulundukları anlaşılmaktadır. Yine katılımcıların tamamı ADY etkinliklerinin metin sunumu boyutunda kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifade örneklerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Bazen de satır çizgisi olmadığı için eğri yazabiliyorum. Esma yazının düzgün olmasına çok dikkat ediyor. Bir de ben el yazısı yazıyorum ya (bitişik eğik el yazısını kastediyor) bazen düz bir çizgi gibi yazmak zor olabiliyor (Deniz, Satır, 16-18).

Mesela paragraf yapmayı bilmiyordum paragraf yapmıyordum. Cümlelerin sonunda hiç boşluk bırakmıyordum ya da bazen çok bırakıyordum. Şimdi daha güzel yapıyorum (Rukiye, Satır, 20-21).

Normalde yazım küçüktü bu yüzden kelimeler üst üste geliyordu. Rukiye "Harfleri daha büyük yap, aradaki boşluğu daha büyük bırak!" diye diye harfleri büyük yazmama, daha çok boşluk bırakmama sebep oldu. Şimdi yazımı daha büyük yazıyorum ve daha güzel görünmeye başladı (Yağmur, Satır, 17-19).

Yukarıda yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin sunum boyutunda okunabilirlik, paragraf kullanımı, harflerin büyüklüğü ve kelimeler arası boşluk gibi alanlarda birbirlerine katkı sağladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca Deniz'in "*Bir de mesela ben hiç resim yapmazdım yazma kâğıdıma. Ama Esma resim yapmayı çok seviyor. Şimdi beni de alıştırdı. Artık ben de her yazımın arkasına resim ekliyorum* (Satır, 10-12)." ve Esma'nın "*Bir de mesela Deniz hiç resim falan yapmıyor hikâyesine. Ben de ona yapmasını söylüyorum. 'Benim resmim güzel değil.' diyor. Ben de onu cesaretlendiriyorum. Bazen birlikte resim yapıyoruz. Ama şimdi alıştı. Kendisi resim çizelim diyor* (Satır, 58-60)." birbirini teyit eden bu ifadelerinden ADY etkinliklerinin metin içi görsel kullanımı hususunda katılımcılara fayda sağladığı anlaşılmaktadır. Katılımcılardan Deniz, Gözde ve Yağmur ADY etkinliklerinin yazım yanlışlarının giderilmesi hususunda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Gözde'nin "*Mesela Mükerrem 'bir gün' yazmak istediği zaman onu birleşik yazıyor. Oysa ayrı yazılması lazım. Her seferinde onu uyarıyorum* (Satır, 34-35)." ve Yağmur'un "*Rukiye 'herkes' kelimesini başlarda yanlış yazıyordu. O 'herkez' diye yazıyordu. Yani sonu 's' ile bitmeli ama o 'z' ile yazıyordu* (Satır, 18-20)." ifadeleri bu bulguyu doğrular niteliktedir. Katılımcılardan Yağmur ve Rukiye ADY etkinliklerinin harflerin yazımındaki yanlış kullanımları düzeltme imkânı sunduğunu

ifade etmişlerdir. Yağmur'un *"Rukiye 'a'ları 'o' gibi yapıyordu başta. Sonra çizgi çizmeye başladı. Bir de 'k' lerin çizgilerini çok büyük yapıyordu* (Satır, 2-3)." ifadesi ile Rukiye'nin müdahale esnası görüşmesindeki "*Mesela ben harflerde 'a'yı 'o' diye yapıyordum, arkadaşım bana yardım etti. Kenarlarına çizgi koymamı söyledi. Ben şu anda 'a'ları öyle yapmaya çalışıyorum* (Satır, 28-29)." ve müdahale sonrası görüşmesindeki *"Özellikle mesela ben 'a' harfini 'o' gibi yazıyordum. Ama arkadaşımın her seferde beni uyarması sayesinde artık 'a' harfini daha özenli yapıyorum* (Satır, 2-3)." bu ifadeler hem birbirlerini teyit etmekte hem de öğrencilerin harf yazımındaki hataların giderilmesinde akran desteğinin önemini ortaya koymaktadır. Deniz'in "*Bir de ben 'ama, ve' gibi şeyleri yazılarımda pek kullanmıyordum. Esma onları çok fazla kullanıyor. Ben de ondan alıştım. Artık ben de kullanıyoru*m (Satır, 8-10)." ifadesinden ADY etkinliklerinin bağlaç kullanımı hususunda katılımcılara fayda sağladığı anlaşılabilir. Katılımcılardan Esma yazma sürecinde akranı Deniz'in anlatım bozukluğunu nasıl giderdiğini şu ifadelerle vurgulamıştır:

> "Öğretmenim mesela çevreyle ilgili bir yazı yazmıştık ya. İşte ben 'Çocuklar ağaçları ekti.' gibi bir şey söyledim onu yazacaktım. Deniz: 'Ağaç ekti.' olmaz 'Ağaç dikti.' olmalı dedi. Sonra ben de tam emin olamadım ve size sordum. Siz de doğru olduğunu söylediniz. O zamandan beri ben onu unutmadım mesela (Satır, 55-58).

Esma'nın ifadesi incelendiğinde Deniz'in kelime seçiminden kaynaklanan bir anlatım bozukluğunu giderdiği ve bu öğrenmenin kalıcı hale geldiği anlaşılmaktadır. Bu kategori altında ulaşılan son kod ise ADY etkinliklerinin kelime hazinesini geliştirmesiyle ilişkilidir. Yağmur'un "*Bu etkinlikleri yaparken yeni kelimeler de öğrendim. Rukiye benim hiç bilmediğim kelimeleri kullanabiliyor. Bunu nereden öğrendiğini sorduğumda televizyondan öğrendiğini söylüyor. Sonra ben de o kelimeyi kullanıyorum* (Satır, 24-26)." ifadesi ADY etkinlikleri sürecinde yazma arkadaşı Esma'dan yeni kelimeler öğrendiğini ortaya koymaktadır. Uygulama sürecinde yaşanan olumsuzluklar kategorisine ait kodlar Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54. *Uygulama Sürecinde Yaşanan Olumsuzluklar Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı	UE	US
Rehberin baskısı gereksiz ifadelerin kullanılmasına neden olabilir.	Esma, Mükerrem		X
Akranlar duygu kontrolünü kaybedebilirler.	Mükerrem	X	X
Bireye yanlışının söylenmesi yazma motivasyonuna ve bireyin psikolojisine olumsuz etki edebilir.	Esma	X	X
Akranın baskın kişiliği yalnızca kendi fikirlerinin yazıya aktarılmasına neden olabilir.	Mükerrem, Rukiye	X	X
Öğrencilerin süreçteki yaşantılarını ve kazanımlarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları diğer öğrencilerin kıskanma ve dışlama davranışlarına neden olabilir.	Deniz	X	X

Tablo 54'te görüldüğü üzere uygulama sürecinde yaşanan olumsuz durumlarla ilgili olarak Esma, rehberin baskısının bazen gereksiz ifadelerin yazılmasına neden olduğunu

belirtmiştir. Esma'nın "*Mesela bazen Deniz yanlış şeyler de yazmama neden olabiliyor. Bir şeyi daha çok yazmamız gerektiğini söylüyor. Sonra çok gereksiz şeyler yazabiliyorum* (Satır, 66-67)." ifadesi bu duruma kanıt oluşturmaktadır. Katılımcılardan Mükerrem'in ifadesi ise "*Bazen de yanlış bir şey yazdığımda bana söylüyor. Ben onu değiştirmeyi unutuyorum. Sonra kızıyor. Bence kızmamalı. Ben ona hiç kızmıyorum* (Satır, 67-69)." akranı Gözde'nin bazen duygu kontrolünü kaybettiğini ve kendisine kızabildiğini göstermektedir. Katılımcılardan Esma kişiye yanlışının söylenmesi durumunda bireyin psikolojisinin bozulabileceğini ve bu durumun yazma motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu durumla ilgili olarak Esma'nın kendi deneyiminden verdiği örnek aşağıda yer almaktadır.

> "Deniz, ben yanlış yaptığımda kesinlikle bana müdahale ediyor. Değiştirmem için uyarıyor. Üzülürüm diye düşünmüyor. Bu çok iyi çünkü onun böyle yapması benim yazımı geliştirmeme sebep oluyor. Ama bazen o üzülmesin diye ben ona yanlışlarını söylemiyorum. Çünkü bazen sanki üzülüyor gibi hissediyorum. Sonra 'Hadi devam edelim!' dediğimde isteksiz davranabiliyor (Satır, 71-75)."

Esma'nın ifadesi incelendiğinde kendi hatasının söylenmesinden rahatsız olmadığı ayrıca bu durumun kendi gelişimi için önemli olduğunun farkına vardığı anlaşılmaktadır. Ancak yazma arkadaşı Deniz'in hatalarının söylenmesi durumunda üzülebildiği ve yazma motivasyonunu yitirdiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda bu durumun bireyin kişisel özellikleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Katılımcılardan Rukiye ile Mükerrem ilk başlarda akranının baskılarına dayanamayıp oluşturduğu metinlerde yalnızca akranının fikirlerini yazısına aktardığını ifade etmiştir. Rukiye'nin "*İlk başlarda Yağmur benim fikirlerimi beğenmiyordu. Sonra kendi fikirlerini yazmam için beni ikna ediyordu ve ben kendi hikâyemi değil sanki onun hikâyesini yazıyordum. Ama sonra bunu yapmaktan vazgeçti. Ortak fikirlerle yazmaya başladık* (Satır, 63-66)." ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Aslında bu durumun yaşanabileceği araştırmacılar tarafından fark edilmiş ve müdahale öncesi yapılan bilgilendirme etkinliğinde öğrencilere bu hususta gerekli talimatlar örnekleri ile birlikte verilmiştir. Örneklemin yaş ve gelişim özelliklerinden dolayı katılımcıların bu durumu uygulamaya geçirmeleri zaman almış olabilir. Nitekim ADY grubu öğrencilerinin kişisel özellikleri incelendiğinde (*bk*. Yöntem bölümü katılımcılar başlığı) Öğrencilerin süreçteki yaşantılarını ve kazanımlarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları diğer öğrencilerin kıskanma ve dışlama davranışları sergilemelerine neden olduğu ifade edilmiştir. Deniz'in "*Mesela ben burada yaşadıklarımızı ve öğrendiklerimizi sıra arkadaşım Ö3'e de anlatıyordum. Sonra o 'Beni de alın, ben de geleceğim.' dedi. Ona gelemeyeceğini söylediğimde bana küstü. Benimle konuşmadı. Bir şey olduğunda 'Sen git Esma'yla otur. Onunla oyna.' gibi şeyler söylüyor* (Satır, 34-37)." ifadesinden uygulamaya dâhil edilmeyen öğrencilerin de uygulamaya katılmak istedikleri, katılamayacaklarını anladıklarında ise ADY grubu öğrencilerine tepki gösterdikleri

anlaşılmaktadır. En çok müdahale edilen yazma alanı kategorisine ait kodlar Tablo 55'te yer almaktadır.

Tablo 55. *En Çok Müdahale Edilen Yazma Alanı Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı	UE	US
1.Yazım yanlışları	Tamamı	X	X
2.Noktalama işaretleri	Tamamı	X	X
3.Sunum	Tamamı	X	X
4.Fikirler	Tamamı	X	X
5.Metin organizasyonu	Deniz, Esma, Mükerrem, Rukiye	X	X
6.Kelime seçimi	Esma, Mükerrem, Yağmur	X	X
7.Bağlaç ve edat kullanımı, cümle akıcılığı	Deniz, Mükerrem, Rukiye	X	X
8.Yazma üslubu	Rukiye	X	X

Tablo 55'ten anlaşılacağı üzere ADY grubu öğrencilerinden akranlarının en çok müdahale ettikleri konuları en çoktan en aza doğru sıralamaları istenmiştir. Öğrencilerin bazıları yukarıda yer alan sekiz başlığın tamamında kendilerine müdahale edildiğini belirtirken; bazı öğrenciler daha az alanda kendilerine müdahale edildiğini ifade etmişlerdir. Tablo XX'ten de anlaşılacağı üzere öğrencilerin tamamı yazım yanlışları, noktalama işaretleri, sunum ve fikirler alanında akranlarının kendilerine müdahale ettiğini belirtmiştir. Araştırmacı (A) ve Deniz arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

A:

─Esma en fazla hangi konuda sana müdahale ediyor (Satır, 13)?

Deniz:

─Tabi ki yazım yanlışları. Bazen bazı harfleri yazmayı unutabiliyorum. Esma okuyunca hemen düzeltmemi istiyor. Bazen ikimiz de fark etmiyor olabiliyoruz. Bu durumda da en son okurken ya o gösteriyor ya da ben fark ediyorum. Böylece daha az hatamız oluyor (Satır, 14-16).

Yukarıda yer alan diyalogdan katılımcının kendisine en fazla müdahale edilen alanın yazım yanlışları olduğunu vurguladığı anlaşılmaktadır. Rukiye'nin "*Ben çoğunlukla noktalama işaretlerini kullanmayı unutuyorum. Özellikle konuşma çizgilerini bir de onlardan önce gelen iki noktayı. Bu yüzden Yağmur bana sürekli bunları yapmam gerektiğini söylüyor* (Satır, 47-49)." ifadesinden noktalama işaretleri kullanımının katılımcılar tarafından unutulduğu bu yüzden yazma arkadaşlarının bu alanda çok sık müdahalede bulunduğu anlaşılmaktadır. Mükerrem'in "*Gözde sürekli olarak yazdığım yerlerin okunamadığı, o kısmı silip yeniden yazmam gerektiğini söylüyor. Eğer silgi izi kalmışsa kötü görünüyor diyerek orayı iyice sildirip yeniden yazdırıyor* (Satır, 33-36)." ifadesi ise Gözde'nin özellikle yazının okunabilirliği ve sayfa temizliğine dikkat ettiğini ve bu hususta Mükerrem'i uyardığını göstermektedir. Fikirler ise öğrencilerin birbirine en çok destek olduğu alanlardan birisidir. Esma akranının kendisine fikirler boyutunda yapmış olduğu müdahaleleri "*Deniz'in bana en çok müdahale ettiği alanlardan biri de fikirlerim. Kesinlikle 'Şöyle de yazabiliriz, böyle de yazabiliriz.' diye bana*

öneriler verir ya da 'Bu olmaz çok saçma.' der. (Satır, 34-36)" ifadesi ile özetlemektedir. Ayrıca öğrencilerden dördü metin organizasyonu; üçü kelime seçimi ve cümle akıcılığı; biri ise yazma üslubu alanında akranlarının kendilerine müdahalede bulunduğunu belirtmiştir. Akran seçimi ve öneriler kategorisine ait kodlar Tablo 56'da yer almaktadır.

Tablo 56. *Akran Seçimi ve Öneriler Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı	UE	US
Seçilen akranın kişiliği yazma sürecini etkiler.	Deniz		X
Akranların farklı alanlarda iyi olması birbirlerine daha çok fayda sağlamasına imkân verir.	Gözde, Yağmur		X
Süreç içerisinde akranlar değiştirilmelidir.	Esma, Gözde, Mükerrem, Yağmur		X
Süreçte akran değişimi yapılmamalıdır.	Deniz, Rukiye		X
Akran seçimi cinsiyete göre yapılmalıdır.	Gözde, Mükerrem	X	
Öğrencilerin tamamı ADY etkinliklerine katılmalıdır.	Esma, Gözde		X

Tablo 56 incelendiğinde katılımcılardan Deniz'in, akranın kişilik özelliklerinin yazma sürecini etkileyebileceği yönünde bir görüş sunduğu anlaşılmaktadır. Deniz'in "*Bence çok iyi bir yazma arkadaşı. Çünkü çok eğlenceli. Yazmaya başladıktan sonra beni çok güldürüyor. O da gülüyor. Çok eğleniyoruz* (Satır, 25-26)." ifadesinden Esma'nın eğlenceli yapısının yazma sürecine nasıl etki ettiği anlaşılmaktadır. Katılımcılardan Yağmur ve Gözde akranların farklı alanlarda iyi olmasının birbirlerine daha çok fayda sağlamasına imkân vereceğini ifade etmiştir. Yağmur'un "*Ben Rukiye'den çok memnunum. Çünkü o kelimeleri doğru yazma konusunda çok dikkatli ve nasıl yazılması gerektiğini biliyor. Ben de ondan bazı şeyler öğreniyorum* (Satır, 54-55)." ve Gözde'nin "*İlk başlarda keşke benim de arkadaşım kız olsa diyordum. Sonradan bu fikrim değişti. Mükerrem bana çok katkı sağlayamadı ama ben ona çok şey öğrettim. O yüzden kız veya erkek olmasındansa bilgili olması daha önemli* (Satır, 7-9)." ifadelerinden akran seçiminde bireylerin birbirilerinden faydalanabilme durumlarının göz önünde bulundurulması gerektiği anlaşılmaktadır. Akran seçimi ile ilgili olarak Esma, Yağmur, Gözde ve Mükerrem süreç içerisinde akranların değiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Esma "*Bence akranlar sürekli değişmeli. Çünkü akranımızın veremediği bilgileri başkasından alabiliriz. Sonuçta herkesin bilgisi farklı olabiliyor* (Satır, 76-77)." ifadesi ile her öğrenciden öğrenebileceği farklı bilgilerin olduğunu ve bilgi paylaşımı şekillerinin farklı olması sebebiyle akran gruplarının sürekli değişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşün tam aksine Deniz ve Rukiye süreç içerisinde akranların değişmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Deniz'in "*Bence aynı kişilerle yazmak daha iyi. Çünkü ona alışıyorsun. Ondan öğrenebileceğimiz tüm şeyleri öğrenmek için hep onunla yazmalıyız* (Satır, 28-29)." ifadesinden ADY sürecinde akranların değiştirilmemesi gerektiği; bireylerin birbirlerine katkı sağlayabilmeleri için uzun süre birlikte olmalarının gerekliliği anlaşılmaktadır. ADY grupları içerisinde farklı cinsiyetlerden oluşan tek grubun üyesi olan Gözde ve Mükerrem ADY gruplarının oluşturulmasında cinsiyetin temel alınması

gerektiğini ifade etmişlerdir. Gözde'nin "*Diğer arkadaşlarım kızlarla birlikte yazıyor. Ben Mükerrem'le birlikte. Benim yazma arkadaşım da kız olmalıydı. Bazen anlaşmakta güçlük yaşıyorum* (Satır, 36-38)." ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu durumun ortaya çıkmasında diğer grupların aynı cinsiyete sahip bireylerden oluşmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Katılımcılardan Esma ve Gözde sınıf arkadaşlarının hatta okuldaki tüm öğrencilerin ADY etkinliklerine katılması gerektiğini belirtmişlerdir. Esma'nın "*Sınıfımızdaki diğer arkadaşlarımız da bu etkinliklere katılmalı. Bence onlara haksızlık oluyor. Biz öğreniyoruz onlar da öğrenebilirdi* (Satır, 83-84)." ifadesinden ADY etkinliklerini tüm öğrencilere önerdiği; hatta etkinliğe katılamayan öğrencilere haksızlık yapıldığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu bulgu Deniz'in diğer arkadaşlarının onları kıskanmalarına yönelik belirttiği görüşü de destekler niteliktedir. Bu durumun açığa çıkmasında Deniz'e arkadaşları tarafından yapılan baskının etkili olduğu ve Deniz'in onlarla empati kurup bu ifadeleri dile getirdiği söylenebilir. Gözde'nin bu hususta görüşü şöyledir: "*Bu çalışmaya tüm öğrenciler katılmalı. Onlar da bizim gibi yanlışlarını düzeltsin. Belki onlara da katkı sağlar. Onlar da yazılarını düzeltir. Belki de yazıları düzgün olunca öğretmenler sınavlarını daha iyi okuyup onlara daha yüksek not verirler* (Satır, 31-33)." Bu ifadeden Gözde'nin ADY etkinliklerine her öğrencinin katılması gerektiği, etkinliğe katılan öğrencilerin yazma performansını artırabileceği buna bağlı olarak akademik başarılarının da artabileceği görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Asıl uygulama.

Bu bölümde asıl uygulama kapsamında gerçekleştirilen sekiz haftalık müdahaleye yönelik katılımcı ve sınıf öğretmeni görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Asıl uygulama kapsamında ADY süreciyle ilgili olarak öğrencilerle toplam iki görüşme yapılmıştır. İlk görüşme uygulama esnasında, ikinci görüşme ise uygulama sonrasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında öğrenci görüşleri yazılı olarak da alınmıştır. Yazılı olarak alınan öğrenci görüşleri örnekleri EK-10'da yer almaktadır. Öğrenci görüşleri analiz edilirken uygulama esnası ve uygulama sonrası diye bir ayrıma gidilmemiştir.

Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve uygulamanın olumlu yönleri, etkinliğe yönelik duyusal özellikler, ADY etkinliklerinin yazmaya yönelik duyusal özelliklere etkisi, en çok müdahale edilen/destek olunan yazma alanı, katkı sağladığına inanılan yazma alanı, yazma konuları, eğlence, etkinliğin tavsiye edilme durumu, uygulama sürecinde yaşanan olumsuzluklar ile akran seçimi ve öneriler olmak üzere 10 kategori altında birleştirilmiştir. Uygulamanın olumlu yönleri kategorisine ait kodlar Tablo 57'de sunulmuştur.

Tablo 57. *Uygulamanın Olumlu Yönleri Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı DG_1	Katılımcı DG_2	SÖ	n
Okuma performansını artırır.	$Ö_{6,11,12,13,15,17,18,19,20,22,26,29}$	$Ö_{12,16,17,22}$	DG_1	16
Yazma performansını artırır.	$Ö_{Tamamı}$	$Ö_{Tamamı}$	$DG_{1,2}$	60
Yazma sürecini eğlenceli hale getirir.	$Ö_{Tamamı}$	$Ö_{Tamamı}$	DG_2	60
İletişimin ve sosyal becerilerin gelişmesine katkı sağlar.	$Ö_{5,9,15,17,19,20,24}$	$Ö_{1,3,9,10,11,20,21,28}$	DG_2	15
Okul dışında yazma alışkanlığı kazandırır.	$Ö_{2,4,5,11,15,19,21,23,25,26,27}$	$Ö_{2,3,12,15,16,19,21,23,28}$	DG_1	20
Yazmayla ilgili olarak özgüven kazandırır.	$Ö_{4,6,13,15,20,27}$	$Ö_{2,3,12,15,18,19,26}$		13
Zihinsel gelişime olumlu yönde etki eder.	$Ö_{2,3,7,13,14,17,26,27,28}$	$Ö_{3,5,7,8,9,11,12,13,17,18,19,21,22,23,25,26,28,29}$	DG_2	27
Hayal gücünü geliştirir.	$Ö_{2,4,7,14,15,18,27,28}$	$Ö_{3,9,11,13,15,16,17,21,22,25,27,29}$		20
Fikir ve duygu aktarımına bağlı rahatlama (yazma terapisi) sağlar.	$Ö_{2,16,17,21,28}$	$Ö_{8,17}$		7
Öz-düzenleme becerilerini geliştirir ve bu becerilerin sosyal olarak öğrenilmesini sağlar.	$Ö_{6,11,12,14,20,22,24,27}$	$Ö_{2,10,12,13,17,20,24}$		15
Okunaklılığı artırır; buna bağlı olarak diğer derslerdeki başarıyı etkiler.	$Ö_{1,2,3,4,6,9,11,12,14,15,16,18,21,22,23,24,25,26,27,30}$	$Ö_{2,3,4,8,9,10,11,12,13,14,16,17,18,19,20,23,25,26,28,29,30}$	$DG_{1,2}$	41
Dik temel harflerle yazabilme becerisi kazandırır.	$Ö_{8,12,14,21,28}$	$Ö_{4,7,12,18,21,24,25,27,30}$	$DG_{1,2}$	14
Deneme imkânı sunar; yazarlık mesleğine teşvik eder.	$Ö_{1,2,16}$	$Ö_{7,15,19}$		6
Yazma ile ilgili olarak aile ve öğretmenden olumlu dönütler almayı sağlar.	$Ö_{2,4,20,24,25,30}$	$Ö_{12,15,18,19,21}$		11
Yazıları imla açısından geliştirir.	$Ö_{Tamamı}$	$Ö_{Tamamı}$	$DG_{1,2}$	60
Kurulan cümlelerin daha akıcı olmasını sağlar.	$Ö_{1,4,7,13,18,24}$	$Ö_{3,12,17,20,22,27}$	$DG_{1,2}$	13
Kelime hazinesini geliştirir.	$Ö_{3,5,7,10,14,22,28}$	$Ö_{8,12,15,19,22,27}$		13
Farklı bir üslupla yazabilme olanağı sağlar.	$Ö_{1,4,8,22,23,25,27}$	$Ö_{2,3,7,8,11,15,22}$		14
Metnin düzenlenmesi hususunda katkı sağlar.	$Ö_{2,3,7,15,25,27}$	$Ö_{2,8,12,15,20}$		11
Noktalama işaretlerinin kullanımı öğretir ve noktalama hususunda farkındalık geliştirir.	$Ö_{1,6,7,11,13,14,17,19,20,21,24,26,29,30}$	$Ö_{2,13,20,23,24,27,29,30}$	$DG_{1,2}$	22
Yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine ve yazılan metnin boyutunun artmasına olanak tanır.	$Ö_{2,3,4,5,7,9,11,12,13,15,16,18,19,20,22,23,24,26,27,28,29}$	$Ö_{Tamamı}$	$DG_{1,2}$	51
İnce motor kasları geliştirir.	$Ö_{6,23,25}$	$Ö_{4,10,12}$		6
Yazma hızına olumlu yönde etki eder.	$Ö_{4,17}$	$Ö_{25}$	DG_1	3
Bilgi paylaşımına bağlı olarak genel kültür seviyesini artırır.	$Ö_{6,10,15,20,23,26,27,29}$	$Ö_{5,20,21,26}$		12
Yazma kurallarını uygulayarak daha kalıcı öğrenmeler edinilmesine imkân tanır.	$Ö_{11,17,23,25,26,29}$	$Ö_{1,2,7,10,11,13,15,20,21,23,25,26,28}$		19
Olumlu rekabet ortamı oluşturarak bireyi daha nitelikli metinler oluşturmaya sevk eder.	$Ö_{12}$	$Ö_{11,20}$		3
Yazma konusu üretebilmeyi öğretir.	$Ö_{6,26,28}$	$Ö_{12,21}$	DG_2	5
Özgürce yazabilme imkânı verir.	$Ö_{1,3,5,7,8,9,11,14,21,23}$	$Ö_{1,2,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,22,23,24,25,27,29}$		33
Akranla deneme fırsatı sağlar.		$Ö_{19}$		1
Akademik ortamdan uzaklaşma ve dinlenme imkânı sunar.	$Ö_{11,19,28}$	$Ö_{12}$		4
Öğretmene zaman kazandıran faydalı ve uygulanabilir bir metottur.			$DG_{1,2}$	

Tablo 57 incelendiğinde katılımcılardan 16'sının ADY etkinliklerinin okuma performansını artırdığı görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. $DG_1Ö_{18}$'in*"Yazdığımız hikâyeyi bitirene kadar defalarca okuyoruz. Böyle olunca hem okumamız hızlanıyor hem de anlamamız gelişiyor* (Satır, 13-14)*."* ifadesinden katılımcının ADY'nin okuma hızına etki ettiği ve bununla birlikte okuma-anlama becerisini geliştirdiği görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. $DG_2Ö_{12}$ ise "*Okuma becerimizin gelişmesinde katkı sağladı çünkü bazı kelimeleri pek bilmiyoruz. Bilmediğimiz kelimeyi hızlı da okuyamıyoruz. Ama burada yazı içerisinde yazdıkça onlar beynimizde yer ediyor ve okurken onları hemen tanıyıp hızlıca okuyabiliyoruz* (Satır, 11-13)." ifadesiyle kelime edinimine bağlı olarak okuma becerisinin geliştiğini vurgulamaktadır. Katılımcıların tamamı ADY etkinliklerinin yazma performanslarını artırdığını ve yazma sürecini eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. $DG_1SÖ$'nün "*Çünkü öğrencilerin yazma başarılarının arttığını görebiliyorum. Mesela bir öğrenci tahtaya kalktığında örneğin bir şeyler yazacak. Bütün öğrencilerin dikkati orada. Herhangi bir yazım yanlışı falan olursa çocuklar benden önce müdahale ediyorlar* (Satır, 39-42)." ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. $DG_2Ö_{20}$'nin "*Takım çalışması. Arkadaşımla daha iyi anlaşabilmeyi, birlikte bir şeyler yapabilmeyi öğrendim. Tartışarak konuşarak sorunlara çözüm bulabiliyoruz. Arkadaşlığımızı da kuvvetlendirdi* (Satır, 8-9)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere katılımcılardan bazıları (n=15) ADY etkinliklerinin iletişimlerini ve sosyal becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar ADY etkinlikleri sayesinde aynı sınıfta olmalarına rağmen tanımadıkları ya da yakınlık kuramadıkları kişilerle yeni arkadaşlıklar kurabildiklerini ve ikili ilişkilerdeki bazı problemleri bu etkinlik sayesinde aşabildiklerini vurgulamışlardır. $DG_2SÖ$ bu durumu "*O iki öğrenci* [Gözüyle işaret ediyor] *veya diğer bazı gruplarda da var, mümkün değil bir araya gelip oyun dahi oynamazlardı. Ama şimdi teneffüslerde sizin oluşturduğunuz grupları oynarken ya da başka şeyler yaparken görmek mümkün* (Satır, 142-145)." ifadeleriyle desteklemektedir. Katılımcılardan bazıları (n=20) ADY etkinliklerine katıldıktan sonra evde kendi başlarına yazma etkinlikleri yapmaya başladıklarını vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili en dikkat çeken husus ise bu kişilerin daha önce öz-güven eksikliği ya da yazmaya yönelik olumsuz tutumlarından dolayı okul dışında yazı etkinliği yapmayan kişiler olmasıdır. "*Ama burada yazdıkça şunu fark ettim ki hem çok güzel hem de uzun uzun yazabiliyorum. Bazen evde beş tane bile hikâye yazabiliyorum* [Neredeyse her gün bir hikâye yazdığını kastediyor]. *Eskiden bir tane bile yazmazdım. Çünkü yazmayı sevmezdim* (Satır, 13-15)." $DG_2Ö_2$'nin bu ifadesi ilgili duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu kod çalışmadan elde edilen en önemli kodlardan birisidir. Çünkü bu durum ADY etkinliklerinin yazmaya yönelik duyusal özellikleri değiştirdiğine ve yazma alışkanlığı kazandırdığına yönelik kanıt oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde duyusal alanla ilgili olarak katılımcıların vurguladıkları bir diğer husus ise ADY

etkinliklerinin katılımcıların yazmaya yönelik özgüvenlerini artırdığıyla ilişkilidir -bu hususla ilgili katılımcılara herhangi bir soru yönlendirilmemiştir-. $DG_2Ö_{12}$'nin "*O zamanlar kendi başıma bir hikâye yazabileceğimi hayal bile edemezdim. Ama burada şunu fark ettim ki kimse konu vermese de ben kendi konumu bulup onunla ilgili çok güzel bir yazı yazabilirim* (Satır, 24-26)." ifadesinden ADY müdahalesi öncesinde yazmayla ilişkili olarak kendine güvenmediği; etkinlikten sonra bu hususta bir özgüven geliştirdiği açıkça anlaşılmaktadır. "*Hikâyeler, şiirler veya başka başka şeyler yazarken değişik fikirler düşünmeye çalışıyoruz. O da bizim beynimizi geliştiriyor* (Satır, 8-9)." $DG_2Ö_{29}$'a ait yukarıda yer alan ifadeden ise yazma konularının katılımcıları farklı düşünmeye sevk ettiği buna bağlı olarak zihinsel gelişimlerine olumlu yönde bir etki yaptığı ifade edilebilir. Bu hususla benzer olarak katılımcılardan $DG_1Ö_7$, $DG_2Ö_5$ ve $DG_2Ö_{21}$ ADY etkinlikleri esnasında fikir üretmek için sürekli beyin fırtınası yaptıklarını bu durumun da yine düşünme yeteneklerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. $DG_1Ö_{14}$ "*Önceden de hayal gücüm çok iyiydi ama bu çalışmayla birlikte daha da gelişti. Arkadaşımın fikirleri kendi hayal gücümü geliştirmeme neden oldu* (Satır, 8-9)." ifadesiyle fikirler hususunda akranından almış olduğu desteğin hayal gücünü daha da geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Bu kategori altında ulaşılan bir diğer kod fikir ve duygu paylaşımına bağlı olarak meydana gelen rahatlama ile ilişkilidir. $DG_1Ö_{28}$'in "*Bir konu var. O konuyla ilgili konuşamıyorsun. Konuşamadığın için de kâğıda aktarıyorsun. Mesela sen gittin kâğıda aktardın ya o düşüncelerini rahatlıyorsun* (Satır, 12-14)." ifadesi incelendiğinde katılımcının bazı hususlarda fikir ve duygularını konuşarak ifade edemediği ancak ADY etkinlikleri esnasında bu fikir ve duygularını kâğıda aktarabildiği anlaşılmaktadır. Bu duruma bağlı olarak bireyin rahatlama yaşadığını ifade etmesi ise yazma terapisi olarak nitelendirilebilir. Katılımcılar ADY etkinliklerinin öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini ve akranlarından öz-düzenleme becerilerini öğrendiklerini dolaylı olarak ifade etmişlerdir (n=15). $DG_1Ö_{27}$'ye ait "*Ben tek başıma ne kadar çok yazarsam yazayım aynı hataları yapardım. Ama arkadaşımla yazarken o benim göremediğim hataları görüyor ve beni uyarıyor. Ben de aynı yanlışları yapmamaya çalışıyorum. Şimdi kendi kendime bile yazım yanlışlarımı bulabiliyorum mesela* (Satır, 48-51)." ifadesinden katılımcının öz-düzenleme becerileriyle ilişkili olarak öz-denetim becerisi kazandığı anlaşılmaktadır. $DG_2Ö_{12}$'ye ait "*Beni de o alıştırdı. Artık ben de yazımı bitirince kendi başıma okuyorum ve yanlışlarımı bulabiliyorum* (Satır, 54-55)". ifadesinden ise akranından öz-değerlendirme becerisini öğrendiği anlaşılmaktadır. Yazı okunaklılığının artmasıyla ilişkili olarak deney grubu I'de yer alan $Ö_2$ ile ilgili kendisinin, akranının ve sınıf öğretmeninin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

$DG_1Ö_2$: *Yazım güzelleşti. Daha düzgün yazabiliyorum. Başlangıçta arkadaşım yazımı okuyamadığını söylüyordu ama şimdi o da beğeniyor. Hem öğretmenimiz de beğeniyor* (Satır, 14-15).

$DG_1Ö_1$: *Yazısının düzeldiğine inanıyorum. Çünkü ilk başlarda yazısı çok kötüydü. Şimdi ise yazısı çok daha güzel görünüyor. Düzelmeye başladı* (Satır, 25-26).

$DG_1SÖ$: *Mesela Ö2. Normalde yazısı çivi yazısı gibiydi. Şu an daha güzel yazabiliyor. Tabi burada Ö1 'in etkisi de var. O da tam aksine çok titiz bu konuda* (Satır, 42-45).

İfadeler incelendiğinde $Ö_2$'nin kendi yazısında meydana gelen değişimi fark ettiği, aynı değişimin akranı ve sınıf öğretmeni tarafından da ifade edildiği ve desteklendiği görülmektedir. $DG_1Ö_{15}$'in "*Yazım daha okunaklı olduğu için öğretmenim yazdıklarıma daha çok puan verdiğini söylüyor* (Satır, 56)." ifadesinden ise yazısının okunaklılığında meydana gelen değişimin diğer derslerindeki akademik başarısını etkilediği anlaşılmaktadır. Katılımcılardan $DG_1Ö_{23}$ ise yazı okunaklılığının gelişmesine bağlı olarak imzasının daha güzel bir hal aldığını ifade etmiştir. Çalışmanın olumlu yönleriyle ilişkili olarak elde edilen bir diğer bulgu ise katılımcıların dik temel harfleri kullanarak yazmaya başlamalarıyla ilgilidir. Bu durum $DG_2SÖ$ tarafından aşağıda yer alan ifadelerle özetlenmiştir.

> "Bir de çok teşekkür etmem gereken hususlardan biri şu: Biliyorsunuz bu sınıf bitişik eğik yazı ile yazmayı öğrendi. Ve ben düz yazıya nasıl geçecekler diye emin olun tasalanıyordum. Şu anda eğik yazı yazan neredeyse yok. Bir kişi kaldı. Hepsi düz yazı yazabiliyor ve yazdıkları gayet güzel. Eğer siz olmasaydınız ben zaten son birkaç ayı buna ayıracaktım. Ama buna gerek kalmadı. Sizin etkinlik esnasında bu kendiliğinden halloldu (Satır, 172-176)."

Yukarıda yer alan ifadeden sınıf öğretmeninin öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazmasını bir dezavantaj olarak gördüğü ve öğrencilerinin dik temel harflerle yazmaya başlamasının kendisini iş yükünden kurtardığı görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

> "Bir de eskiden el yazısı yazıyordum. Artık düz yazı yazıyorum. Aslında düz yazı yazmak istiyordum ama yazamam diye hiç yazmıyordum. Arkadaşım ise düz yazı yazıyordu. Bana 'Sen düz yazı yazmak istemiyor musun?' dedi. Ben de 'Yazmak istiyorum ama yazabilir miyim bilmiyorum.' dedim. Sonra bana yardımcı olacağını söyledi. Önce kötü yazıyordum ama artık çok daha güzel yazabiliyorum (Satır, 15-19)."

$DG_1Ö_8$'e ait yukarıda yer alan ifadeler ise bu sürecin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymakla birlikte akran desteğinin önemini de vurgulamaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar ADY müdahalesi süresinde satır çizgisinden taşırmadan çizgisiz kağıda yazı yazabilme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir ($DG_1Ö_{5,6,13,21,24}$; $DG_2Ö_{2,3,5,8,16,18,21,25}$). $DG_1SÖ$ ise bu durumun kendisi açısından büyük bir avantaj olduğunu çünkü diğer şekilde ilkokul ortaokul aynı binada eğitim gördükleri için ortaokul Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılarından dolayı kendilerini eleştirebildiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları (n=6) ADY etkinliklerinin

bağımsız yazabilme ve yeteneği keşfetme açısından fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde yapılan müdahalenin bireyleri yazarlık mesleğine teşvik ettiği de açıkça görülebilmektedir. Bu duruma $DG_1Ö_{16}$'nın "*Kendi hikâyemi yazmayı öğrendim. Büyüyünce belki yazar olabilirim. Bu yüzden şimdiden yazma denemeleri yapmama imkân verdi* (Satır, 13-14)." ve $DG_1Ö_1$'in "*Sanki yazdıkça daha güzel yazıyormuşum gibi gelmeye başladı. Aslında bu şekilde güzel yazabildiğimi burada fark ettim. Böyle yazabileceğimi bilmiyordum. O yüzden bence çok faydalı oldu* (Satır, 34-36)." ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

Bu kategori altında ulaşılan bir diğer kod ise ADY etkinlikleri ile birlikte öğrencilerin yazı okunaklılığına da bağlı olarak aile ve öğretmenlerinden alınan olumlu dönütlerle ilişkilidir. $DG_1Ö_{30}$' ait "*Yani yazımız gelişiyor. Yazımız geliştiğinde öğretmenin daha kızmıyor sana yazın kötü diye. Önceden öğretmenimiz bana kızıyordu yazın çok kötü diye. Ama artık kızmıyor* (Satır, 70-71)." ifadeden katılımcının yazısında okunaklılığa bağlı olarak meydana gelen değişimin artık öğretmen tepkisi almamasına yol açtığı görülebilir. Ayrıca $DG_2Ö_{15}$'in "*Eskiden evde hikâye yazmazdım. Şimdi hep yazıyorum ya annem ödev sanmış*. '*Her gün hikâye ödevi mi veriyor öğretmeniniz?' diye sordu. Ben de ödev olmadığını kendi isteğimle yazdığımı söyleyince annem çok sevindi. 'Aferin sana, çok güzel.' falan dedi* (Satır, 18-20)." ifadesi ise ailesinden aldığı dönütleri ortaya koymaktadır. Müdahalenin olumlu yönlerinden bir diğeri imla ile ilişkili olarak öğrenci yazılarında meydana gelen değişimi kapsamaktadır. $DG_1Ö_{15}$'in "*Mesela büyük harfleri nerede kullanacağımı karıştırabiliyordum. Ama arkadaşım bu konuda çok iyi. Onun sayesinde ben de artık nerede büyük harfleri kullanacağımı biliyorum* (Satır, 16-17)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. İmla hususunda meydana gelen değişim araştırmaya katılan tüm öğrenciler ve her iki sınıf öğretmeni tarafından da vurgulanmıştır. $DG_1Ö_7$'nin "*Hatta önceden daha kısa cümleler kurarken şimdi daha uzun ve anlamlı cümleler kurabiliyorum* (Satır, 24-25)." ifadesinden ise katılımcının cümle akıcılığı hususunda kaydettiği gelişimin farkında olduğu anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar ise (n=13) ADY etkinlikleri kapsamında yeni kelime edinimine bağlı olarak kelime hazinelerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. $DG_1Ö_{10}$'un "*Yeni kelimeler öğrendim bu süreçte. Mesela antibiyotik. Ben onun ne demek olduğunu arkadaşımdan öğrendim* (Satır, 14-16)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan bazıları (n=14) ise ADY müdahalesi esnasında akranından yazma üslubuna yönelik bazı şeyler öğrendiğini ifade etmiştir. Katılımcılar sürükleyici yazabilme, olaylara gizem katabilme, gerilim ve aksiyon gibi hususları örnek aldıklarını belirtmişleridir. $DG_2Ö_{11}$'in "*Arkadaşım bana bir sürü fikir veriyor ve daha iyi yazı yazabiliyorum. Mesela o hikâyenin içinde kesinlikle gizemli bir şeyler yazmayı öğretti bana. Çünkü o hep öyle yazıyor* (Satır, 13-14)." ifadesi incelendiğinde katılımcının arkadaşının yazma üslubunu taklit ettiği ve aynı üslubu yazılarında kullandığı anlaşılabilir. Araştırmanın

katılımcıları metnin düzenlenmesi ile ilişkili olarak metnin bütünlüğü, fikirlerin bağlantılı olması, başlık-içerik uyumu ve kurgu hususlarında müdahalenin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. $DG_1Ö_7$'nin "*Çok geliştik. Bir olayı kopmadan başından sonuna kadar anlatabiliyoruz. Bazen tekrar okuduğumuzda bazı yerlerini beğenmiyor ve yeniden yazıyoruz. Saçma kısımları böylece atabiliyoruz* (Satır, 17-19)." ifadesi metnin bütünlüğü hususunda katılımcıların kendilerini geliştirdiklerine örnek olarak gösterilebilir. Bu kategori altında ulaşılan bir diğer kod noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilişkilidir. $DG_1Ö_{17}$'nin "*Mesela ben ünlem işaretinin nerede kullanılacağını bilmiyordum. Arkadaşım bana nerede kullanmam gerektiğini öğretti. Mesela bir olay oluyor hikâyede ve biz şaşırarak bir şey söylüyoruz. İşte orada ünlem işareti koymalıyız* (Satır, 11-13)." ifadesinden katılımcının ünlem işareti kullanımı hususunda yeni bir öğrenme gerçekleştirdiği anlaşılabilir. Katılımcılar ve sınıf öğretmenleri ünlem işaretinin dışında nokta, tırnak işareti, virgül, konuşma çizgisi ve kesme işareti kullanımı hususunda yeni bilgiler edindiklerini vurgulamışlardır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=51) ADY etkinliklerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini ve yazılan metnin boyutunu artırdığını vurgulamışlardır. Bu hususla ilgili olarak $DG_2SÖ$'nün ifadesi aşağıda yer almaktadır.

> "Fikirlerini daha geniş, kapsamlı ama aynı zamanda dağıtmadan yazabildiklerini, anlatabildiklerini gördüm ve artık hani sizin gördüğünüz gibi sayfalar yetmiyor yazdıklarına. Eskiden iki satır yazınca sıkılan öğrenciler şimdi ek kâğıt istiyorlar. Hem de arkalı önlü yazıyorlar. Yani düşüncelerini çok rahat ifade edebiliyorlar. O benim için çok çok büyük bir artı (Satır, 157-160)."

Yukarıda yer alan ifadeden katılımcıların yazılı anlatım becerilerinin arttığı ve yazdıkları metinlerde ek kâğıt talep ettikleri anlaşılmaktadır. Bu kategori altında ulaşılan bir diğer kod ise ince motor kasların gelişmesi ile alakalıdır. $DG_2Ö_4$'ün "*Parmaklarım ağrıyordu yazarken. O yüzden yazmak hiç eğlenceli değildi. Şimdi galiba alıştım ki artık yazarken hiç elim ağrımıyor* (Satır, 20-21)." ifadesi durumu örnekler niteliktedir. Bu durum öğrencilerin daha önce uzun soluklu yazma faaliyetleri yapmamış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu kodla ilişkili olarak katılımcılardan bazıları (n=3) ADY etkinliklerinden sonra daha hızlı yazabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum çok az öğrenci tarafından ifade edilmiş olsa bile $DG_1SÖ$ de bu hususu "*Aslında etkinlikleri daha hızlı bitirmeye başladılar. Normalde bitirememelerini gerekçe göstererek ek zaman istiyorlardı. Şimdi ise etkinlik kitabını hızlıca bitirebiliyorlar* (Satır, 78-79)." ifadesiyle vurgulamıştır.

Katılımcıların vurguladıkları hususlardan bir diğeri bilgi paylaşımına bağlı olarak genel kültür seviyelerinin artmasıyla ilgilidir. $DG_2Ö_{20}$'nin "*Benim de hikâyelerden öğrendiğim farklı şeyler oldu. Mesela dinozorlarla ilgili yazı yazmıştık ya. Ben dinozorlarla ilgili bir sürü şey öğrendim* (Satır, 11-12)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere katılımcılar ADY sürecinde yalnızca yazmayla ilgili becerilerini artırmamış; aynı zamanda genel kültür seviyelerini de

artırmışlardır. $DG_2Ö_{11}$'in "*Çünkü sürekli yazı yazınca hem yazımız güzelleşiyor hem de daha güzel yazılar yazabiliyoruz. Öğrendiğimiz yeni şeyleri orada yapınca onları daha unutmuyoruz* (Satır, 43-44)." ifadesi ADY etkinliklerinin uygulama imkânı sunması sebebiyle kalıcı öğrenmelere fırsat tanıdığı görüşünü destekler niteliktedir. Bazı katılımcılar (n=3) ADY etkinliklerinin olumlu rekabet ortamı oluşturduğunu ve buna bağlı olarak katılımcıların daha nitelikli metinler oluşturmaya çalıştıklarını ima etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak $DG_2Ö_{20}$'nin ifadesi aşağıda yer almaktadır.

> "Yazma becerilerini ve arkadaşlık ilişkilerini geliştiriyor hem de yazım kuralları ve noktalamaya çok dikkat etmeye başlıyorsun. Çünkü bir süre sonra arkadaşım beni hiç uyarmadan yazımı bitireceğim diye her şeye dikkat etmeye başladım. Çünkü ben bulmasam o bulacak. Zaten öyle oldu. Arkadaşım ilk başlarda beni çok fazla uyarıyordu şimdi çok daha az uyarıyor. Belki en sonunda hiç uyarmayacak. Ben her şeyi doğru yapacağım (Satır, 35-39)."

Yukarıda yer alan ifadeden katılımcının kendisini koşullandırdığı anlaşılabileceği gibi katılımcının kendi ilerlemesinin farkında olduğu da görülebilir. $DG_2Ö_{21}$ ise "*Şimdi aklıma bir sürü yazma konusu geliyor. Belki de önceden yazma konusu bulamadığım için evde yazmıyordum. Bir de fikir bulabiliyorum. Böylece daha kolay ve daha güzel yazabiliyorum* (Satır, 44-47)." ifadesiyle ADY etkinliklerinin kendisine bağımsız yazma konusu belirlemede fayda sağladığını vurgulamaktadır. Bazı katılımcılar (n=33) ADY etkinlikleri kapsamında etkinlik kitabı dışında yazı yazmalarını daha özgürce yazmak olarak tanımlamışlardır. Bu duruma $DG_1Ö_7$'nin "*Diğer derslerde, daha çok dinliyoruz. Burada ise düşünüyoruz ve düşündüklerimizi yazıyoruz. Burada daha özgürüz. Çünkü diğer derslerde sadece etkinlik kitabının söylediği şeyleri yazıyoruz. Oradaki soruları cevaplıyoruz. Ama burada konu belli olsa da içeriğini istediğimiz gibi yazıyoruz* (Satır, 94-96)." ifadesi örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan $DG_2Ö_{19}$ tek başına denemeye cesaret edemediği bir yazma eylemini akranıyla birlikte deneme fırsatı bulduğunu "*Zaten daha önce hiç korku yazmamıştım. Ama hep yazmak istiyordum. Aslında yazabileceğime inanmıyordum. Siz o konuyu verince ben çok mutlu oldum. Çünkü arkadaşımla birlikte yazacaktık. Ben tek yazamasam da o bana yardım edecekti. Ama sonra yazabildiğimi fark ettim* (Satır, 52-54)." ifadesiyle ortaya koymaktadır. Bu durum aynı zamanda özgüven geliştirmede akran desteğinin önemini ortaya koymaktadır. Olumlu yönler kategorisi altında ulaşılan son kod ise ADY etkinliklerinin akademik ortamdan uzaklaşma ve buna bağlı olarak dinlenebilme imkânı sunmasıyla ilgilidir.

Araştırmaya katılan her iki sınıf öğretmeni de ADY etkinliklerinin fizibilitesini değerlendirmiş ve ADY etkinliklerini kendilerine zaman kazandıran, daha etkili bir yazma eğitimine fırsat tanıyan, uygulanabilir bir yöntem olarak tanımlamışlardır. $DG_2SÖ$ "*Yani ben öğretmen olarak yazma ile ilgili bilişsel becerilerin büyük çoğunluğunu eğer gerçekten vakit*

ayırırsam arkadaşlarından daha iyi öğretebilirim. Ama buna zamanım yetmez, mümkün değil. ADY bence biz öğretmenlerin bu açığını kapatmada çok uygun (Satır, 105-108)." ifadesiyle etkili bir yazma eğitiminin çok fazla zaman alacağını ve mevcut şartlarda bunun mümkün olmadığını belirtmekte; akran desteğinin bu hususta öğretmenler için büyük bir önem taşıdığını ifade etmektedir.

> Mesela bazı sorular, konular vardır, hangi derste olursa olsun, hiç fark etmiyor. Benim anlatamadığım, benim yapamadığım veya benim o noktayı bulamadığım şeyler çıkıyor karşımıza. Bazı çocuklarda şunu gördüm: 'Öğretmenim ben anlatayım mı arkadaşıma? 'Anlat!' diyorum. Sonra anlatılan çocuk geliyor: 'Öğretmenim ben şimdi anladım.' diye. Bu durum gösteriyor ki akran desteği öğrenmede etkili oluyor. Yani benim saatlerce uğraşıp öğretemediğimi akran çalışmasıyla çok rahat öğrenebiliyorlar. Bunu çok açık ve net ifade edebilirim, çok net gördüm (Satır, 71-75).

$DG_1SÖ$ ise yukarıda yer alan ifadesiyle akran desteğinin öğrenmedeki önemini dile getirmekte, akran desteğini içeren çalışmaların uygulanabilir olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular araştırma için büyük önem taşımaktadır. Çünkü araştırmacılar da tıpkı sınıf öğretmenleri gibi ADY etkinliklerinin fizibilitesinin yüksek olduğuna inanmaktadır. Nitekim bu çalışma bütünüyle bu durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Etkinliğe yönelik duyusal özellikler kategorisine ait kodlar Tablo 58'de sunulmuştur.

Tablo 58. *Etkinliğe Yönelik Duyusal Özellikler Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı DG_1	Katılımcı DG_2	n
Etkinliği sevdim.	$Ö_{Tamamı}$	$Ö_{Tamamı}$	60
Kişisel tatmin imkânı sunduğu için sevdim.	$Ö_{12,17}$	$Ö_{7,8,11,20}$	6
Zihinsel açıdan dinlendirdiği için sevdim.	$Ö_{2,10,14,28}$	$Ö_{1,7,25}$	7
Yazmayı sevdirdiği için sevdim.	$Ö_{5,21}$	$Ö_{4,16,22}$	5
Eğlenceli olduğu için sevdim.	$Ö_{7,10,17,22,23,27}$	$Ö_{1,2,9,11,13,17,19,23,24,26,27,28,29,30}$	20
Okuma ve yazmaya katkı sağladığı için sevdim.	$Ö_{4,7,10,14,18,21,23}$	$Ö_{4,12,16,21,22,24,29}$	14
Yeni bilgiler edindirdiği için sevdim.	$Ö_{7,10,11}$	$Ö_{10,21,28}$	6
Akranla zaman geçirme olanağı sağladığı için sevdim.	$Ö_{8,23,24,30}$	$Ö_{9,10}$	6
Kelime hazinesini geliştirdiği için sevdim.	$Ö_{2}$	$Ö_{5,12}$	3
Okunaklılığı artırdığı için sevdim.	$Ö_{2,6,9,11,12,14,15,16,18,26,27}$	$Ö_{2,3,12,14,16,17,18,19\ 20,23,25}$	22
Yazmanın önemini anlamayı sağladığı için sevdim.	$Ö_{2,7}$	$Ö_{5,8,21}$	5
Sosyal becerileri geliştirdiği için sevdim.	$Ö_{8,24}$	$Ö_{3,8}$	4
Zihinsel gelişime ve hayal gücüne katkı sağladığı için sevdim.	$Ö_{2,13,14,27}$	$Ö_{2,3,8,17,29}$	9
Yazılan metnin boyutunu artırdığı için sevdim.	$Ö_{3,13,18,27}$	$Ö_{2,4,17}$	7
Kendimi yazdıklarımın içerisinde bulduğum için sevdim.	$Ö_{5,20}$	$Ö_{5,19}$	4
Yazmanın eğlenceli olabileceğini fark ettirdiği için sevdim.	$Ö_{9}$	$Ö_{9,19,21,29}$	5
Özgüveni artırdığı için sevdim.	$Ö_{6,13,15,20,27}$	$Ö_{3,10,16}$	8
Yazarlık deneyimi imkânı sunduğu için sevdim.	$Ö_{1}$	$Ö_{7}$	2
Yazma kaygısını azalttığı için sevdim.		$Ö_{18}$	1
Daha nitelikli metinler oluşturmayı öğrettiği için sevdim.	$Ö_{4,10,14,28}$	$Ö_{11,17,21}$	7
Duygu aktarımına fırsat tanıdığı için sevdim.	$Ö_{16,28}$	$Ö_{17}$	3
Bilgi paylaşımına dayalı olarak iyilik yapma fırsatı sunduğu için sevdim.		$Ö_{21}$	1

Tablo 58 incelendiğinde katılımcıların tamamının ADY etkinliklerini sevdiği anlaşılabilir. Katılımcılara neden sevdikleri sorulduğunda ise uygulamada görmüş oldukları olumlu yönlerle paralel olarak değişik gerekçeler sundukları anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerine ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

$DG_2Ö_{20}$: *Benim için en önemlisi yazımı çok geliştirmesi. Bu yüzden kendi yazdığım hikâyeleri okuyunca güzel olduklarını düşünüyorum bu da beni mutlu ediyor* (Satır, 21-22).

$DG_2Ö_4$: *Yazılarımı geliştirdi. En önemlisi yazmayı daha çok sevmemi sağladı* (Satır, 36).

$DG_1Ö_{27}$: *Çünkü çok eğlenceli, zevkli geliyor. Yaparken eğleniyorum. Bol bol gülüyoruz* (Satır, 31).

$DG_1Ö_{30}$: *Mesela arkadaşımla birlikte olduğum için seviyorum. O yüzden etkinlik zevkli geliyor* (Satır, 30).

$DG_2Ö_3$: *Çünkü arkadaşımla olan ilişkilerimi güçlendirdi, güzel ilişki kurmamı sağladı* (Satır, 63).

$DG_2Ö_{19}$: *Evet çok sevdim. Sevdim çünkü çok eğlenceli. Yazarken çok eğlendik. Yazmanın eğlenceli olabileceğini burada gördüm. Bazen çok eğlenceli şeyler yazıyoruz sonra sanki oradaymışız gibi onları yaşıyoruz* (Satır, 43-44).

$DG_2Ö_{18}$: *Birinci sınıftan beri hikâye yazmayı çok istiyordum ama hep kötü yazarım diye korktum. Burada fark ettim ki ben de çok güzel yazabiliyorum. Şimdi anneme hikâyeler yazıyorum öyle mutlu oluyor ki. O yüzden ben bu etkinliği çok sevdim* (Satır, 36-39).

$DG_2Ö_{21}$: *O daha güzel yazsın diye arkadaşımıza yardım ediyoruz. Yani aslında iyilik yapıyoruz. O yüzden ben mutlu oluyorum ve etkinliği seviyorum* (Satır, 29-30).

Tabloda yer verilmemiş olsa da sınıf öğretmenlerinin her ikisi de öğrencilerin ADY etkinliklerini çok sevdiğini belirtmişlerdir. DG_2SÖ'nün "*Ama bu etkinlik bence çocukların duyusal alanına daha büyük bir etki yaptı. Galiba birlikte yazarken eğlenmeleri buna sebep oluyor. Yani bana ifade ettikleri özellikle her salıyı sabırsızlıkla bekliyorlar. Bu da aslında etkinliği ne kadar sevdiklerini gösterir* (Satır, 69-71)." ifadesinden öğrencilerin etkinliği sevdikleri, bunu da öğretmenlerine yansıttıkları anlaşılabilir. DG_1SÖ ise "*Artık iki aydır cumaları beklemeye başladılar. Hani biz pazartesiden itibaren cumayı konuşuyoruz. 'Öğretmenimiz gelecek mi? Etkinliği yapacak mıyız?' diye. Ben de doğal olarak sevdiklerini hissettim* (Satır, 60-62)." ifadesiyle katılımcıların etkinlik gününü sabırsızlıkla beklediğini vurgulamaktadır.

Veri analizi sonucunda ulaşılan bir diğer kategori ADY etkinliklerinin yazmaya yönelik duyusal özelliklere etkisi ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerini içermektedir. Kategori altında ulaşılan kodlar Tablo 59'da yer almaktadır.

Tablo 59. *ADY Etkinliklerinin Yazmaya Yönelik Duyusal Özelliklere Etkisi Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı DG_1	Katılımcı DG_2	n
Önceden yazmayı sevmezdim şimdi seviyorum.	$Ö_{6,9,12,13,14,15,16\ 20,24,25,26,27,28,29,30}$	$Ö_{1,2,4,5,6,10,14,16,19,\ 20,23,25,26,27,28,30}$	31
• Dik temel harflerle yazabilme	$Ö_{27,28}$	$Ö_{4,25,27,30}$	6
• Yazı okunaklılığında meydana gelen değişim	$Ö_{9,12,26,27}$	$Ö_{2,4,10,14,19,20,23,26}$	12
• Aidiyet duygusu	$Ö_{6,9}$	$Ö_{1}$	3
• Özgürce yazabilme (etkinlik kitabı dışında)	$Ö_{9,24}$	$Ö_{1,19,28,30}$	6
• Yazmanın eğlenceli olduğunu fark etme	$Ö_{9,13,20,29,30}$	$Ö_{5,16,27}$	8
• Yazma terapisi	$Ö_{14,16,21,28}$	$Ö_{6,28}$	6
• Özgüven artışı	$Ö_{6,13,15}$	$Ö_{2,19}$	5
• Yeteneği keşfetme	$Ö_{25}$	$Ö_{1,4,14,25}$	4
• Metnin boyutunda meydana gelen değişim	$Ö_{9,26}$	$Ö_{5,6,10,16,28}$	7
Önceden de yazmayı severdim ama şimdi daha çok seviyorum.	$Ö_{1,2,3,4,5,7,8,10,11,17\ 18,19,21,22,23}$	$Ö_{3,7,8,9,11,12,13,15,\ 17,18,21,22,24,29}$	29
• Kişisel tatmin	$Ö_{2}$	$Ö_{9,13}$	3
• Yazmanın eğlenceli olduğunu fark etme	$Ö_{2,10,17,22,23}$	$Ö_{3,11,13,21}$	9
• Yazma terapisi	$Ö_{2,17}$	$Ö_{8,24,29}$	5
• Özgüven artışı	$Ö_{4,7}$	$Ö_{3,9,12}$	5
• Özgürce yazabilme	$Ö_{1,3,5,7,8,11,21}$	$Ö_{7,9,11,12}$	11
• Yeteneği keşfetme	$Ö_{4}$	$Ö_{8,22}$	3
• Fikir üretimi ve tartışma imkânı	$Ö_{18}$	$Ö_{3,18,21,22}$	5
• Aile ve öğretmen dönütü	$Ö_{2,4}$	$Ö_{12,15,18,21}$	6
• Nitelikli metinler oluşturabilme	$Ö_{3,5,7,11,13,18,19,23}$	$Ö_{7,8,11,15,17,18,22}$	15
• Metnin boyutunda meydana gelen değişim	$Ö_{2,3,4,5,11,18,22,23}$	$Ö_{9,11,12,17}$	13

Tabloya 59'a göre araştırmaya dâhil edilen katılımcılardan yaklaşık olarak yarısı (n=31) ADY etkinliklerinden önce yazmayı sevmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum Türkiye'nin yazma başarısında neden ilerleyemediğine yönelik ipuçları sunmaktadır. ADY etkinliklerinden önce yazmayı sevmeyen katılımcılar ADY etkinliklerinden sonra yazmaya yönelik duyusal özelliklerinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan altısı etkinlikle beraber dik temel harflerle yazmaya başladıkları için yazılarının güzelleşmeye başladığını belirtmişler bu yüzden yazmayı sevdiklerini vurgulamışlardır. Bu hususla ilgili araştırmacı ve $DG_1Ö_{28}$ arasında geçen diyalog aşağıda sunulmuştur.

A:

— Yazını geliştirmeni sağlaması neden sevmene sebep olsun ki?

$DG_1Ö_{28}$:

─ Ama ben kötü yazıyordum. Bir de eğik el yazısı yazıyordum. Şimdi arkadaşımın da yardımıyla düz yazıya geçtim. Ben yazamam diye düşünüyordum ama o bana yazabileceğimi söyledi. Şimdi düz yazı yazıyorum ve daha güzel yazıyorum, bu yüzden (Satır, 15-24).

Diyalog incelendiğinde öğrencinin gerek dik temel harflerle yazabilmesi gerekse daha nitelikli metin oluşturabilmesinin duyusal özelliklerini değiştirdiği düşünülebilir. $DG_2Ö_4$'ün "*Çünkü bu etkinlikten sonra ben her gün yazı yazmaya başladım. Yazdıkça yazım daha güzelleşti, elim iyice alıştı. Yazım güzel oldukça ben de yazmayı daha çok sevdim* (Satır, 17-18)." ifadesinden ise yazısının okunaklılığında meydana gelen değişimin katılımcıyı yazma yönünde tetiklediği ve yazmaya yönelik duyusal özelliklerinin değişimine yol açtığı söylenebilir. Katılımcılardan bazıları (n=6) ADY etkinliklerinde oluşturdukları metinlerin tamamıyla kendilerine ait olması ve ADY etkinliklerinin etkinlik kitabı dışında özgürce yazma fırsatı tanımasının yazmaya yönelik duyusal özelliklerini etkilediğini belirtmişlerdir. $DG_1Ö_9$'un "*Sevmeye başladım çünkü buradaki metinleri kendin yazıyorsun. Hepsi sana ait. Ama önceleri biz sadece etkinlik kitabında ne diyorsa onu yazıyorduk. İstediğimiz şeyi istediğimiz gibi yazamıyorduk* (Satır, 36-38)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan bazılarının ifadelerinden ADY etkinlikleri öncesinde yapmış oldukları yazma etkinliklerini sıkıcı buldukları bu yüzden yazma etkinliklerini sevmedikleri fark edilmiştir. Bu hususla ilgili olarak $DG_1Ö_{13}$'ün "*Hikâye yazmanın eğlenceli bir yanının olduğunu fark ettim. Yazmayla daha çok ilgilenmemize sebep oldu. Çünkü daha önce bu şekilde hikâye veya metin yazma etkinliği yapmadık. Bu sayede artık daha güzel hikâyeler yazabildiğimi fark ettim. Bu yüzden sevmeye başladım* (Satır, 13-15)." ifadesinden katılımcının daha önce yazmayla ilgilenmediği bu sebepten yazmanın da eğlenceli olabileceğini fark etmediği anlaşılabilir. ADY etkinliklerinin yazma terapisine olanak tanıması ve bunun katılımcılar tarafından fark edilmesi de bazı katılımcıların yazmaya yönelik duyusal özelliklerini değiştirmiştir. Örneğin $DG_2Ö_8$'in "*Zihnimdekileri kâğıda dökünce mutlu oluyorum, rahatlıyorum. Aslında bunu burada fark ettim. Beni mutlu ettiği için de artık her fırsatta hikâye yazıyorum* (Satır, 10-11)." ifadesi yazmanın fikir paylaşımına bağlı olarak rahatlama ve mutluluk duygusu yaşatabileceğine; bu durumun ise bireyi yazmaya teşvik edeceğine işaret etmektedir. Katılımcılardan bazıları ise yazmaya yönelik özgüvenlerinin artmasına bağlı olarak yazma etkinliklerini sevmeye başladıklarını belirtmişlerdir. $DG_2Ö_2$'nin "*Artık daha çok yazmak istiyorum. Önceden yazmayı bu kadar çok istemezdim. Çünkü eskiden yazabileceğimi sanmıyordum. Hem bu kadar uzun yazılar yazacağıma inanmazdım hem de bu kadar güzel konularda yazacağıma* (Satır, 11-13)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. $DG_2Ö_4$'ün "*Çünkü bu etkinlikten sonra ben her gün yazı yazmaya başladım. Yazdıkça yazım daha güzelleşti, elim iyice alıştı. Yazım güzel oldukça ben de yazmayı daha çok sevdim* (Satır, 17-18)." ifadesinden de anlaşılacağı gibi katılımcılardan bazıları yazılarının okunaklılığında meydana gelen değişimin yazmaya yönelik duyusal özelliklerini etkilediğini

belirtmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar (n=7) ADY sürecinde eskiye göre daha nitelikli metinler oluşturabildiklerini fark ettikleri için yazmayı sevmeye başladıklarını vurgulamışlardır.

Katılımcılardan 29'u ise ADY etkinlikleri öncesinde yazmayı sevdiğini ancak ADY etkinlikleri ile birlikte daha fazla sevmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Yazmayı çok az ya da biraz sevdiğini ifade eden katılımcılar da bu kısma dâhil edilmiştir. Katılımcılardan üçü ADY etkinlikleri ile birlikte metin oluşturma sürecinde mutlu olduklarından ve yazma başarılarında meydana gelen değişimin onlarda oluşturduğu kişisel tatmin duygusundan dolayı duyusal özelliklerinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Dokuz katılımcı ise ADY etkinlikleri ile birlikte yazmanın eğlenceli bir uğraş olduğunu fark ettiklerini ve bu yüzden yazmayı daha çok sevmeye başladıklarını belirtmişlerdir. $DG_1Ö_{17}$'nin "*Bu etkinlik bana yazmayı daha çok sevdirdi. Çünkü fikir üretiyorsun, yazılar yazıyorsun, içindekileri döküyorsun. Rahatlıyorsun, çok güzel oluyor* (Satır, 27-28)." ifadesinden ise fikir paylaşımına bağlı olarak bazı katılımcıların yazmaya yönelik duyusal özelliklerinin değiştiği anlaşılabilir. Bazı katılımcılar ise (n=5) ADY etkinliklerinin yazmaya yönelik özgüvenlerini artırdığını; daha nitelikli ve daha okunaklı metin oluşturabilmelerinin yazmaya yönelik olumlu duyusal özelliklerini artırdığını ifade etmişlerdir. $DG_1Ö_7$'nin "*Ben bu kadar uzun ve güzel hikâyeler yazabileceğimi bilmiyordum. Bunu gördükten sonra yazmayı daha çok sevdim* (Satır, 31-32)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. $DG_2Ö_{12}$'nin "*Öğretmenim çünkü evde ve okulda hep etkinlik kitabının istediği konularda yazı yazıyordum. Etkinlik kitabındaki konularda zaten burada olduğu gibi istediğimizi veya hayallerimizi yazamıyoruz. Burada istediğimiz şeyleri yazabildik o yüzden ben yazmayı daha çok sevdiğimi fark ettim* (Satır, 21-24)." ifadesinden de anlaşılacağı gibi bazı katılımcılar (n=11) ,özellikle etkinlik kitabında yer alan yazma örnekleriyle kıyaslayarak, ADY etkinliklerinin özgürce yazma fırsatı sunmasının yazmayı daha fazla sevmelerine olanak tanıdığını vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar ise (n=3) ADY etkinliklerinin yazmayla ilgili olarak yeteneklerini keşfetme imkânı sunmasına vurgu yapmış ve bu durumun yazmaya yönelik olumlu duyusal özelliklerini artırdığını ifade etmişlerdir. $DG_2Ö_8$'in "*Bu kadar güzel yazabildiğimi bilmiyordum. Öyle güzel hikâyeler yazıyorum ki ben bile şaşırıyorum. O yüzden bu etkinlikten sonra yazmayı daha da sevdim* (Satır, 17-18)." ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Bazı katılımcılar (n=5) ADY etkinliklerinin fikir üretimi ve tartışma olanağı sunmasının yazmayı daha fazla sevmelerine yol açtığını ifade ederken; bazı katılımcılar (n=6) ADY etkinliklerine bağlı olarak yazılarında meydana gelen değişikliğin aileleri ve öğretmenleri tarafından takdir edilmesinin yazmaya yönelik duyusal özelliklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. $DG_2Ö_{17}$'nin "*Eskiden fazla yazı yazmıyordum. Aslında seviyordum yazmayı ama fazla yazı yazamıyordum. Ama şimdi daha güzel daha düzgün ve daha uzun*

yazabildiğim için yazmayı daha çok seviyorum (Satır, 15-17).” ifadesinden de anlaşılacağı üzere katılımcıların bazıları ise daha nitelikli hem de daha uzun metin oluşturabilmelerinin yazmayı daha fazla sevmelerine yol açtığını vurgulamışlardır. Tabloda yer verilmemiş olsa da araştırmaya dâhil edilen her iki sınıf öğretmeni de öğrencilerin yazmaya yönelik duyusal özelliklerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. DG_2SÖ'nün bu hususla ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

> İki aylık bir çalışmaydı. İki ay boyunca hiçbir dersinizden sıkıldıklarını görmedim. 'Öğretmenimiz yine mi gelecek? Yine mi yazacağız?' gibi değil; tam tersine 'Yine gelecek değil mi?' dediler. Yazmayı çok sevdiler. Benim için en büyük katkısı bu oldu. Normalde diğer derslerdeki yazmalarda bir sıkılganlık oluyordu çocuklarda. 'Of, yine mi yazacağız? Şu kadar yazdım yeter mi? Burayı doldurmak zorunda mıyız?' gibi sorular soruyorlardı. Bu etkinlikle beraber hem yazmayı sevdiler, hem de kendilerini daha iyi ifade etmeye başladılar (Satır, 54-59).

Yukarıda yer alan ifadeden katılımcıların ADY etkinliklerini sevdiği, önceleri yazmadan sıkılmalarına rağmen artık yazma etkinliklerini istekli bir şekilde yürütebildiği ve yazmayı daha çok sevmeye başladıkları anlaşılabilir.

Çalışmayla ilgili olarak ulaşılan bir diğer kategori en çok müdahale edilen/destek olunan yazma alanı ile ilgilidir. Kategoriye ait kodlar Tablo 60'ta yer almaktadır.

Tablo 60. *En Çok Müdahale Edilen/Destek Olunan Yazma Alanı Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı DG_1	Katılımcı DG_2	n
Okunaklılık	$Ö_{1,18,22}$	$Ö_{3,20,23,29}$	7
Başlığın yazıldığı yer	$Ö_{24}$	$Ö_{8,18,26}$	5
Sayfa kenar boşlukları	$Ö_{2,8,20,23}$	$Ö_{17,26}$	6
Satır çizgisine yazma	$Ö_{4,5,20,24}$	$Ö_{25}$	5
Sözcükler arasında yeterli boşluğu bırakma	$Ö_{4,5,6,7,14,24}$	$Ö_{8,18,24,29}$	11
Görsel kullanımı		$Ö_{4,6,8,11,17,23}$	6
Paragraf boşluğu bırakma/yapma	$Ö_{24,28}$	$Ö_{5,11,9,16,17,23}$	8
Yazım yanlışları	$Ö_{2,4,5,6,7,9,10,11,14,15,18,21,23,22,23,24,25,27,28,29,30}$	$Ö_{2,5,7,8,10,12,14,15,16,17,18,19,20,21,23,24,25,26,28,30}$	41
Harflerin eksik ya da yanlış yazımı	$Ö_{4,14,15,26}$	$Ö_{12,18,22,28,30}$	9
Anlatım bozukluğu	$Ö_{1}$		1
Noktalama	$Ö_{1,3,5,7,9,12,14,15,17,18,23,30}$	$Ö_{2,3,4,8,9,11,12,14,15,16,17,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30}$	35
Cümle akıcılığı	$Ö_{4,8,15,24}$	$Ö_{2,3,9,22}$	8
Kelime seçimi	$Ö_{6,8,12}$	$Ö_{6,10,29}$	6
Metnin düzenlenmesi	$Ö_{10,16,20,22}$	$Ö_{2,8,28}$	7
Başlık seçimi	$Ö_{2,14}$	$Ö_{14,19}$	4
Fikirler	$Ö_{2,3,4,5,7,9,10,11,12,13,15,16,17,18,19,20,21,22,23,25,26,27,28}$	$Ö_{1,2,3,4,5,7,8,10,11,12,13,15,18,19,20,21,22,23,24,25,27,28,30}$	46
Yazının tüm boyutlarında		$Ö_{22,30}$	2

Tablo 60 incelendiğinde ilk yedi kodun metnin sunumuyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların sunuma önem verdikleri düşünülebilir. Tabloda altı katılımcının kendilerine en fazla okunaklılık boyutunda müdahale edildiğini belirttikleri görülmektedir. $DG_2Ö_7$'nin $DG_2Ö_8$ ile ilgili olarak "*Mesela başlıklarda çok yanlışı var. Başlığın ilk kelimesini buraya yazdı ya* [Kâğıdın üst orta kısmını gösteriyor] *diğer kelimesini getirip şuraya yazıyor* [Az önce göstermiş olduğu yerin bir alt satırını işaret ediyor ama kâğıdın sağ tarafı] *ya da buraya* [Kâğıdın sol tarafı] (Satır, 21-23)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar rehberlerinin kendilerine başlığın yazılma yeri hususunda kendilerine çok fazla müdahale edildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan bazıları (n=6) en çok desteği sayfa kenar boşluğu ayarlama hususunda aldıklarını belirtirken; $DG_1Ö_5$'in "*En çok satırı kaydırdığımda müdahale ediyor. Daha düz yazmam gerektiğini söylüyor* (Satır, 30-31)." ifadesinden de anlaşılacağı gibi katılımcılardan bazıları satır çizgisinden çıktıkları zaman en fazla müdahale gördüklerini ifade etmişlerdir. Yazarların sözcükler arasında yeteri boşluğu bırakmaması da katılımcılar arasında en fazla müdahale edilen alanlardan biri olarak belirtilmiştir. Sunumla ilişkili olarak katılımcılara en fazla müdahale edilen alanlardan bir diğeri ise görsel kullanımıdır. Tablo incelendiğinde DG_1'den herhangi bir katılımcının bu hususu dile getirmediği görülebilir. Bu duruma katılımcıların ya da sınıf öğretmenlerinin estetik kaygı anlayışlarının ya da metni görselle destekleme bilincinin sebep olduğu düşünülebilir. $DG_2Ö_7$'nin "*Bir de mesela yazının en sonuna 'SON' diye bir şey yazıyor, kocaman ve çirkin görünüyor. Onu yapana kadar yazıyla ilgili bir resim yapmasını söylüyorum* (Satır, 26-28)." ifadesi $DG_2Ö_8$'e bu hususla ilgili yapmış olduğu müdahaleyi de ortaya koymaktadır. Katılımcıların sekizi ise akranlarının kendilerine en fazla paragraf yapma ve paragraf boşluğu bırakma hususunda müdahale ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo incelendiğinde en fazla müdahale edilen alanların başında yazım yanlışları gelmektedir (n=41). Katılımcı ifadelerinden büyük harflerin kullanılışı, de da bağlacının yazılışı, özel isimlere gelen eklerin yazılışı, bazı özel sıfat ve zarfların yazılışı hakkında birbirlerine müdahale ettikleri anlaşılmaktadır. $DG_1Ö_{30}$'un "*Mesela ben her satırın başında büyük harfle başlıyordum. Arkadaşım da sürekli öyle başlamam gerektiğini söylüyordu* (Satır, 21-22)." ifadesi; $DG_1Ö_{28}$'in "*Mesela* [Düşünüyor]… *Ben soru işaretinden sonra hep küçük harfle yazıyordum. O da bana öyle yapmamam gerektiğini söyledi birkaç kez. Şimdi mesela soru işaretinden sonra hep büyük harfle başlıyorum* (Satır, 28-30)." ifadesi; DG2Ö10'un "*Mesela ben 'herkez' diye yazıyordum hep. Arkadaşım bana 'herkes' diye yani 's' ile yazılmasının doğru olduğunu söyledi. Bir süre ben yine 'herkez' yazdım 'z' ile. Ama arkadaşım sürekli uyardığı için artık öğrendim* (Satır, 21-23)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bazı katılımcılar ise akranlarının kendilerine en çok harfleri eksik veya yanlış

yazmaları ya da benzer harfleri karıştırmaları durumunda müdahale ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu hususla ilgili olarak $DG_1Ö_3$'ün $DG_1Ö_4$ ile ilgili olarak söylediği "*Öğretmenim bazen 'i'lerin noktalarını koymayı unutuyor ya da çizgi gibi yapıyor en çok bu konuda uyarıyorum* (Satır, 18-19)." ifadesi ve $DG_1Ö_4$'ün "*Öğretmenim 'i'lerin noktasını koymayı unutuyorum ben o da bana bunu sık sık hatırlatıyor. . Ben bazen de harf atlıyorum yazarken. Mesela 'dinozor' yazacağım ya 'i'yi unutuyorum. 'dnozor' oluyor. Arkadaşım bana bunu sık sık hatırlatıyor* (Satır, 16-18)." ifadesi birbirini doğrulamaktadır. $DG_2Ö_{12}$'nin "*Bir de arkadaşım bana bazı kelimelerin yazılışlarında sürekli yardım ediyor. Ben yanlış yazabiliyorum. Mesela 'b' ile 'd'yi ve 'v' ile 'f'yi karıştırabiliyorum* (Satır, 30-32)." ifadesinden ise benzer harfleri karıştırma durumuyla ilgili olarak akranından sürekli destek aldığı anlaşılabilir. Katılımcılardan yalnızca bir tanesi ($DG_1Ö_1$) yazma arkadaşına en çok anlatım bozuklukları hususunda destek olduğunu belirtmiş ancak yazma arkadaşı ($DG_1Ö_2$) bu hususu dile getirmemiştir. Katılımcılar kendilerine en fazla müdahale edilen alanlardan bir diğerinin noktalama işaretlerinin kullanımı olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kesme işareti ve konuşma çizgisi kullanımında katılımcılar destek aldığını vurgulamışlardır. $DG_2Ö_{12}$'nin "*Ben genelde noktalama işaretlerini koymada ve onlardan sonra doğru olarak başlamada problem yaşıyorum. O bu konuda çok iyi. Ben yanlış yaptıkça o da sık sık müdahale ediyor* (Satır, 29-30)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

En fazla müdahale edilen alanlardan bir diğeri cümle akıcılığıyla ilişkilidir. $DG_2Ö_9$'un "*Bir de cümlelerimin uyumunda çok yardım ediyor. Fikir söylüyor. Benim söylediğime daha da fazla şeyler ekleyip bunu bir cümle haline getiriyoruz beraber* (Satır, 24-25)." ifadesinden akranının kendisine uyumsuz cümleleri bulma, düzeltme ve geliştirme hususunda destek verdiği anlaşılabilir. Katılımcılardan bazıları ise (n=6) özellikle kelime seçimi hususunda akranının kendisine müdahale ettiğini belirtmiştir. $DG_1Ö_8$'in "*Bir de mesela aynı kelimeleri çok fazla kullanıp kullanmadığıma bakıyor. Eğer aynı kelimeyi çok fazla yazmışsam onu silip yerine başka bir kelime yazmamı istiyor* (Satır, 48-49)." ifadesi bu durumu örneklendirmektedir. $DG_2Ö_8$'in "*Bir de sık sık kendi aramızda tartışarak konuyu nasıl yazmamız gerektiğini belirliyoruz. O zaman da uygun olmayan görüşlerime müdahale ediyor* (Satır, 20-22)." ifadesinden ve $DG_2Ö_7$'nin $DG_2Ö_8$'le ilgili olarak dile getirdiği "*Hani ilk paragraftan sonra az çok gelişme bölümüne geçiyoruz. Mesela kahramanın adı Ayşen olsun. İkinci paragrafta da Ayşen'le ilgili bir şeylerin olması gerektiğini anlatıyorum* (Satır, 16-17)." ifadesinden metnin düzenlenmesiyle ilişkili olarak anlamlı geçişler ve gerekli ayrıntıların tespiti hususlarında akranların birbirlerine müdahale ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılardan dördü ise başlık seçimi hususunda akranlarının kendilerine sık sık müdahale ettiklerini ifade etmişlerdir. Tablo 60 ADY etkinlikleri kapsamında katılımcıların en fazla fikirler hususunda birbirlerine

müdahale ettiklerini ortaya koymaktadır (n=46). Fikirlerle ilişkili olarak en fazla müdahalenin orijinal fikir üretimi hususunda olduğu tespit edilmiştir. $DG_1Ö_{16}$'nın "*Mesela $DG_1Ö_{15}$ genellikle 'Bak şurada şöyle olabilir. Olay şöyle devam etsin. Böyle yazarsak daha değişik daha gizemli olur.' diye fikir veriyor* (Satır, 42-43)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan $DG_2Ö_{22}$ ve $DG_2Ö_{30}$ yazının tüm alanlarında akranlarının kendilerine müdahale ettiklerini vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri de katılımcıların birbirlerine neredeyse her alanda müdahale ettiklerini ancak en fazla müdahalenin yazım yanlışları, noktalama işaretleri ve fikirler hususunda yapıldığını destekleyen ifadeler kullanmışlardır.

Katılımcılardan ve sınıf öğretmenlerinden ADY etkinliğinin yazma becerisiyle ilgili olarak en fazla katkı sağladığına inanılan alanları belirtmeleri istenmiş ve elde edilen kodlar Tablo 61'de sunulmuştur.

Tablo 61. *En Fazla Katkı Sağlanan Yazma Alanı Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı DG_1	Katılımcı DG_2	SÖ	n
Okunaklılık	$Ö_{1,2,3,4,6,7,9,11,12,14,15,16,18,20,22,23,25,26,27,29,30}$	$Ö_{2,3,10,12,14,16,18,20,23,29}$	$DG_{1,2}$	31
Sayfa kenar boşluklarını ayarlama	$Ö_8$	$Ö_{4,6}$	DG_2	3
Sözcükler arasında yeterli boşluk bırakma	$Ö_{7,20}$	$Ö_8$	DG_1	3
Harflerin yazılışı	$Ö_{29}$			1
Satır çizgisine yazma	$Ö_{5,6,24}$	$Ö_{10}$	DG_2	4
Metinle ilişkili olarak görsel kullanımı		$Ö_{11}$	DG_2	1
Dik temel harflerle yazma	$Ö_{8,28}$	$Ö_{4,12,18,24,30}$	DG_2	7
Benzer harflerin karıştırılması		$Ö_{12}$		1
Büyük harflerin kullanılışı	$Ö_{15,24}$	$Ö_{23,28,30}$	DG_2	5
Yazım yanlışları	$Ö_{1,4,5,8,10,15,16,17,18,19,20,21,23,24,25,26,29}$	$Ö_{1,2,10,12,17,18,19,20,22,23,26,28,29,30}$	$DG_{1,2}$	31
Noktalama	$Ö_{1,5,8,10,17,25}$	$Ö_{2,4,8,10,12,16,17,20,22,23,25,29,30}$	$DG_{1,2}$	19
Cümle akıcılığı	$Ö_{4,13}$	$Ö_{1,4,22}$	DG_1	5
Kelime seçimi	$Ö_{7,24}$	$Ö_1$		3
Kelime dağarcığının gelişmesi	$Ö_{7,10,22}$	$Ö_{12,22,30}$		6
Metnin düzenlenmesi ve üslup	$Ö_{2,3,15,25}$	$Ö_{8,12,15,20,28}$	$DG_{1,2}$	9
Başlık seçimi		$Ö_{12,27}$		
Fikirler	$Ö_{2,6,7,8,9,11,12,13,16,17,18,19,28}$	$Ö_{2,3,4,8,9,11,13,15,16,19,21,23,25,27,28}$	$DG_{1,2}$	28
Hayal gücü	$Ö_{4,18,28}$	$Ö_{23}$		4
Yazılan metnin boyutu	$Ö_{7,11,26}$	$Ö_{2,5,11,20}$	$DG_{1,2}$	7
Öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi	$Ö_{11,12,14,20}$	$Ö_{12,20}$		6
Yazmanın tüm alanlarında	$Ö_3$	$Ö_{2,18,23}$	$DG_{1,2}$	4
Yazılı değerlendirme			$DG_{1,2}$	

Tablo 61'den katılımcıların yaklaşık yarısının okunaklılık alanını en fazla fayda sağlanan alan olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar ADY etkinliklerinin en fazla faydayı kenar boşluklarını ayarlama, sözcükler arasında yeterli boşluğu bırakma, harfleri

doğru ve düzenli yazma, satır çizgisine yazma ve görsel kullanımı gibi metnin sunumuyla ilişkili olan bazı alanlarda sağladığını ifade etmişlerdir. Bu hususla ilgili olarak $DG_2SÖ$'nün "*Artık hepsi sayfa düzenine dikkat ediyor. Satır başları, paragraflar, kelimeler arası boşluk kullanma gibi. Bunlarda çocuklar çok ilerledi. İsterseniz şu panoya bakın. Aynı öğrenciye ait eski bir yazı da var yeni bir yazı da. Karşılaştırmayı oradan da yapabilirsiniz* (Satır, 176-180)." ifadesi katılımcıların metnin sunumu hakkında büyük ilerleme kaydettiğini ve bu ilerlemenin öğrenci yazılarından rahat bir şekilde anlaşılabileceğini ortaya koymaktadır. Bazı katılımcılar ise (n=8) en fazla faydayı dik temel harflerle yazmaya başlama alanında gördüğünü belirtmişlerdir. Önceki bulgulardan da anlaşılabileceği gibi ADY etkinlikleri katılımcılara dik temel harflerle yazma denemesi fırsatını sunmuştur. Ayrıca bu durum sınıf öğretmenleri tarafından da çalışmanın olumlu yönleri arasında vurgulanmıştır. Benzer harflerin yazımını karıştırdığını ifade eden $DG_2Ö_{12}$ ADY etkinliklerinin kendisine bu hususta çok büyük bir katkı sağladığını ifade etmiş ve artık harfleri karıştırmadığını ve bu değişimde akranının çok büyük katkısı olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcılardan yedisi büyük harflerin kullanım alanlarında büyük katkı elde ettiklerini belirtirken katılımcıların neredeyse yarısı yazım yanlışları hususunda ADY etkinliklerinin kendilerine çok fazla katkı sağladığını dile getirmiştir. $DG_2Ö_{10}$'un "*Kesinlikle yazım yanlışlarında. Mesela ben 'herkez' diye yazıyordum hep. Arkadaşım bana 'herkes' diye yani 's' ile yazılmasının doğru olduğunu söyledi. Bir süre ben yine 'herkez' yazdım 'z' ile. Ama arkadaşım sürekli uyardığı için artık öğrendim* (Satır, 21-23)." ifadesi kendi içerisinde bir örneği de içermekle beraber bu duruma kanıt olarak gösterilebilir. ADY etkinliklerinin yazım kuralları hususunda sağladığı katkıyı $DG_1SÖ$ aşağıda yer alan ifade ile vurgulamaktadır.

> Mesela yazım kurallarında çok mesafe aldıklarına inanıyorum. Ayrıca diğer derslerde de sürekli birbirlerini uyarıyorlar, hatırlatma yapıyorlar. Mesela şu çok dikkatimi çekti: Bazen öğrencileri tahtaya çıkarıp bir şeyler yazdırıyoruz ya… Şimdi birini tahtaya çıkardığımda herkes dikkat kesilip ne yazdığına, nasıl yazdığına dikkat ediyor. Ben düzeltme yapmadan onlar hemen yanlış yazılanı doğrusu ile birlikte söylüyorlar (Satır, 163-167).

Yukarıda yer alan ifadeden de anlaşılacağı gibi ADY etkinlikleri ile birlikte katılımcılar yazım kuralları hususunda daha bilinçli hale gelmişler ve sınıf içi yazma uygulamalarında da birbirlerine destek olmayı sürdürmüşlerdir. Katılımcıların vurguladığı bir diğer husus ise ADY etkinliklerinin noktalama işaretleri kullanımında sağladığı katkıyla ilgilidir. $DG_1Ö_{25}$'in "*Bana en fazla noktalama işaretlerini kullanmam konusunda katkı sağladı. Yani noktalama işaretlerini nerelerde kullanacağımı aslında biliyordum ama yazarken pek fazla kullanmıyordum. Artık daha çok kullanabiliyorum, daha iyi pekiştirdim* (Satır, 10-14)." ifadesi ile $DG_1SÖ$'nün "*Bir de noktalama işaretleri kullanımında kesinlikle daha bilinçli oldular*

(Satır, 80).” ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bazı katılımcılar ise (n=5) ADY etkinliklerinin kendilerine en fazla katkıyı cümle akıcılığı hususunda sağladığını belirtmişlerdir. $DG_2Ö_3$'ün “*Bazı cümlelerindeki hataları düzeltmek bence ona daha büyük katkı sağladı. Çünkü cümle kurmayı daha iyi öğrendiğini düşünüyorum* (Satır, 55-56).” ifadesi $DG_2Ö_4$'ün bu hususla ilgili yaptığı beyanı doğrular niteliktedir. Katılımcılardan bazıları en fazla katkı sağlanan bir diğer alanı kelime seçimini ve kelime hazinesinin genişlemesi olarak belirtmişlerdir. $DG_1Ö_7$'ye ait “*Ben hiç fark etmemiştim ama arkadaşım hep aynı kelimeleri kullanarak yazdığımı söyledi. Sonra o kelimelerin yerine yazılabilecek başka kelimeler öğrendim. Şimdi onları kullanıyorum* (Satır, 53-55).” bu ifade katılımcının kelime seçimi hususunda bilinç kazandığını ve süreçte yeni kelimeler edindiğini ortaya koymaktadır.

Bu kategori altında ulaşılan bir diğer kod ADY etkinliklerinin katılımcılara metnin düzenlenmesi ve üslup hususunda katkı sağlaması ile ilgilidir. Katılımcılardan dokuzu bu hususu dile getirmiş olsa da her iki sınıf öğretmeni de ADY etkinliklerinin bu hususlarda katılımcılara fayda sağladığını belirtmişlerdir. $DG_2SÖ$ “*Bir de mesela dikkatimi çeken şeylerden biri az önce de bahsettik ama kurguyu nasıl yapacaklarını birbirlerinden öğrendiler. Yani artık nasıl değişik fikirler sokabilirim hikâyeme veya ne yazsam daha değişik, beklenmedik şeyler olabilir diye gayret ediyorlar* (Satır, 83-85).” ifadesiyle hem kurgu hem de üslup anlamında katılımcıların elde ettikleri kazanımlara işaret etmektedir. Katılımcılardan yalnızca ikisi başlık seçimi hususunda ADY etkinliklerinin kendilerine en fazla fayda sağladığını belirtirken katılımcıların yaklaşık olarak yarısı ADY etkinliklerinin en fazla katkıyı fikirler anlamında sağladığını ileri sürmüştür. Katılımcılardan dördü ise en fazla katıyı hayal gücünün gelişimi hususunda elde ettiklerini belirtmişlerdir. Fikirler ve hayal gücünün gelişimine bağlı olarak sınıf öğretmenleri ve katılımcılardan bazıları (n=7) ADY etkinliklerinin kendilerine en fazla katkı sağladığı alanlardan biri olarak yazılan metnin boyutundaki artışı belirtmişlerdir. Bu hususla ilgili olarak $DG_1SÖ$'nün ifadesi aşağıda yer almaktadır.

> “Bir de özellikle fikir boyutunda çok geliştiklerini düşünüyorum. Çünkü bu kadar uzun ve anlamlı yazabilmeleri için birbiriyle ilişkili birçok fikir üretmeleri gerekir. Bunu yapabiliyorlar. O bahsettiğim boşluklar vardı ya önceden iki satır yazıp yeter mi diye sordukları. Şimdi ‘Öğretmenim bunun altına, yanına yazabilir miyiz? Diğer etkinlikte boşluk çok, oraya da yazabilir miyiz?’ gibi sorular soruyorlar (Satır, 75-79).”

Öğretmenin ifadesinden fikir üretimi ile ilişkili olarak katılımcıların yazmış oldukları metinlerin daha hacimli oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca ilgili ifadeden bu durumun diğer dersleri de olumlu etkilediği sonucuna da varılabilir. Katılımcılardan bazıları (n=6) özellikle öz-değerlendirme becerisi kazanmaları sebebiyle en fazla katkıyı öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi yönünde aldıklarını dolaylı olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan yalnızca dördü ADY etkinliklerinin yazmanın tüm alanlarında kendilerine çok fazla katkı sağladığını

belirtirken her iki sınıf öğretmeni de yapılan müdahalenin yazmanın tüm alanlarında katkı sağladığını vurgulamışlardır. DG_2SÖ'nün "*Yani kısaca ben aslında bütün alanlarda çocuklara çok büyük katkısının olduğuna inanıyorum. Kurdukları cümlelerden, seçtikleri kelimelere ve kurgularına, özellikle kurgularında çok büyük değişiklikler var, yani hepsinde onlara çok faydalı olduğunu düşünüyorum* (Satır, 180-182)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Her iki sınıf öğretmeni de uygulamanın kendilerine özellikle yazılı değerlendirmede dikkat edilmesi gerekenler hususunda katkı sağladığını belirtmişlerdir. DG_2SÖ'nün "*Ben önceleri satır boşluklarına, kelimeler arası boşluklara elim geldiğince dikkat ediyordum. Onun dışında dil bilgisi kurallarına daha çok dikkat ediyordum. İşte büyük harf küçük harf, özel isimlerin yazılışı, noktalama gibi. Ben daha çok onlara dikkat ediyordum* (Satır, 3-6)." ifadesinden sınıf öğretmeninin yalnızca sunum ve imla açısından öğrenci yazılarını değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Aynı öğretmenin "*Şimdi yukarıda bahsettiklerimizin yanı sıra konu bütünlüğüne bakıyorum. Amaca uygun yazabilmiş mi? Sıradan fikirler mi var yoksa orijinal bir şeylerden bahsediyor mu? Bir de kullandığı kelimeleri inceliyorum. Aynı ifadelere sürekli olarak yer veriyor mu yoksa kelime hazinesini yazıya aktarabilmiş mi* (Satır, 10-13)?" ifadesinden ise yazılı değerlendirmede sunum ve imlaya ek olarak kelime seçimi, fikirler, metnin düzenlenmesi gibi boyutlara da dikkat etmeye başladığı anlaşılmaktadır.

Çalışma ile ilgili olarak ulaşılan bir diğer kategori yazma konularıyla ilgilidir. Kategoriye ait kodlar Tablo 62'de yer almaktadır.

Tablo 62. *Yazma Konuları Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı DG_1	Katılımcı DG_2	n
Yazma konularını beğendim.	$Ö_{Tamamı}$	$Ö_{Tamamı}$	60
Bazı yazma konuları zorlayıcıydı.	$Ö_{12}$	$Ö_{10}$	2
Farklı türlerde yazmak özgüveni artırır.	$Ö_{1,3,8,14,15,22}$	$Ö_{2,6,7,15}$	10
Farklı türlerde yazmak hayal gücünü artırır.	$Ö_{4,14,18,27,28}$	$Ö_{3,9,11,13,21,25,27}$	12
Farklı türlerde yazmak deneyim kazandırır.	$Ö_{1,5}$	$Ö_{1,3,22}$	5
En çok macera konularında yazmayı sevdim.			
• Daha fazla fikir üretme imkânı sunması	$Ö_{6,7,8,9,15,18,22,30}$	$Ö_{18}$	9
• Türe karşı olan duyusal özellikler	$Ö_{4,11,12,27,28}$	$Ö_{11,18,29}$	8
• Hayal gücünü tetiklemesi	$Ö_{1,13}$	$Ö_{25}$	3
• Yaşama yakın olması	$Ö_{2,19}$		2
• Kendini metnin içerisinde hissetme fırsatı sunması	$Ö_{5,20,21,30}$	$Ö_{2,5,13,16,29,30}$	10
• Özgürce yazabilme imkânı	$Ö_{1,24}$	$Ö_{24,28}$	4
• Sürükleyici olması	$Ö_{18,26}$	$Ö_{1,4,9,13,30}$	7
• Düşünmeye zorlaması	$Ö_{7,29}$	$Ö_{10}$	3
• Eğlenceli olması		$Ö_{1,2,11,28}$	4
Daha önce macera türünde yazmadım.	$Ö_{1,2,5,6,7,8,9,11,12,13,15,18,21,22,24,26,27,28}$	$Ö_{1,2,4,5,9,10,11,13,16,24,25,28,30}$	31
En çok korku türünde yazmayı sevdim.			
• Daha fazla fikir üretme imkânı sunması	$Ö_{3,14}$	$Ö_{12,21}$	4

Tablo 62. *(Devamı)*

• Türe karşı olan duyusal özellikler		$Ö_{8,17,19,23}$	4
• Kendini metnin içerisinde hissetme fırsatı sunması	$Ö_{3,23}$	$Ö_{8,12,17,19,20,30}$	8
Daha önce korku türünde yazmadım.	$Ö_{3,14,23}$	$Ö_{8,12,17,19,20,21,23,30}$	11
En çok bilgilendirici metin yazmayı sevdim.			
• Yazarken öğrenme imkânı sunması	$Ö_{9,16,23}$	$Ö_{2,3,7,26}$	7
• Bilgi paylaşımına fırsat tanıması		$Ö_{2,3,7}$	3
• Öğretmeden alınan haz	$Ö_{7,23}$		2
• Konuya karşı olan ilgi	$Ö_{25}$		1
• Öz-değerlendirme imkânı sunması		$Ö_{3}$	1
Daha önce bilgilendirici metin yazmadım.	$Ö_{7,9,16,23,25}$	$Ö_{2,3,7,26}$	9
En çok komedi türünde yazmayı sevdim.			
• Eğlenceli olması	$Ö_{17,24}$	$Ö_{14,15,22,27}$	6
Daha önce komedi türünde yazmadım.	$Ö_{17,24}$	$Ö_{14,15,22,27}$	6

Tablo 62 incelendiğinde katılımcıların tamamının yazma konularını beğendiği anlaşılmaktadır. $DG_1Ö_{16}$'nın "*Çok güzel konular vardı. Hatta bazıları büyüleyiciydi* (Satır, 38)." ve $DG_1Ö_4$'ün "*Hepsi birbirinden güzel konulardı. Gittikçe daha heyecanlı oluyor konular. Hatta siz gelmeden önce biz kendi aramızda acaba bu hafta ne yazacağız diye konuşuyoruz* (Satır, 35-36)." ifadesi bu duruma kanıt olarak gösterilebilir. Ayrıca ilgili ifadeden katılımcıların yazma konularını merakla takip ettikleri de anlaşılabilir. $DG_1Ö_{12}$ ve $DG_2Ö_{10}$ ise yazma konularından bazılarının zorlayıcı olduğu ve seviyeye uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıları ifadeleri incelendiğinde her ikisinin de bilgilendirici metin yazmakta güçlük yaşadığı, konuyla ilgili bilgi sahibi olmadıkları için yazmada güçlük yaşadığı anlaşılmaktadır. Aslında bir hafta öncesinden katılımcılara bilgilendirici metin yazdırılacağına yönelik bir açıklama yapılmış ancak araştırma ya da bilgi toplamaları yönünde herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Bunun sebebi bireylerin yazmada sergileyebildikleri öz-düzenleme davranışlarının tespitidir. Katılımcılardan bazıları (n=10) akran desteği ile birlikte farklı türlere yönelik olarak yürütülen yazma çalışmalarının özgüvenlerini artırdığını ifade ederken; bazı katılımcılar (n=12) bu durumun hayal güçlerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. $DG_1Ö_{15}$'in "*Macera filmlerini falan da çok seviyordum ama hiç yazmıyordum. Ama burada yazabileceğimi fark ettim, artık kendime güveniyorum* (Satır, 70-71)." ifadesinden macera türünde yazmayı aslında istediği ancak yazmaya cesaret edemediği anlaşılmaktadır. Katılımcı bu problemi akran desteği ile birlikte aştığını ve bu durumun özgüvenini artırdığını belirtmektedir. $DG_1Ö_{28}$'in "*Bilmediğimiz bir şeyi hayal gücümüzle anlatmaya çalışıyoruz. Bu bizi zorluyor ama hayal gücümüz gelişiyor. Bence konular çok güzel, ben seviyorum* (Satır, 44-45)." ifadesinden ise yazma konularının katılımcıyı düşünmeye, hayal kurmaya yönlendirdiği ve bu durumun hayal gücü gelişimine katlı sağladığı anlaşılabilir.

Katılımcılardan 37'si en çok macera konularında yazmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan dokuzu bu görüşünü macera türünün daha fazla fikir üretme imkânı sunmasıyla; sekizi, türe karşı olan ilgisiyle; üçü, hayal gücünü tetiklemesiyle; ikisi, yaşama yakın olmasıyla; 10'u, kendini metnin içerisinde hissetme fırsatı sunmasıyla; dördü, özgürce yazma fırsatı vermesiyle; yedisi, sürükleyici olmasıyla; üçü düşünmeye zorlamasıyla ve dördü, eğlenceli olmasıyla gerekçelendirmiştir. $DG_1Ö_9$ "*Dinozorlar devrinde yaşayan çocuk. Çünkü öğretmenim orada daha iyi, daha güzel fikirler bulabildim. Hem çok fazla fikir üretebildim* (Satır, 34-35)." ifadesiyle macera türünün daha fazla fikir üretebilme imkânı sunmasına değinmiş; $DG_1Ö_{12}$ ise "*Esrarengiz mağara. Konuyu duyunca 'Ben şimdi iyi bir macera yazarım.' dedim kendi kendime. Çünkü macera yazmayı seviyorum ben* (Satır, 41-42)." ifadesiyle türe karşı olan ilgisinden dolayı en çok macera türünde yazmayı sevdiğini dile getirmiştir. Kendini metnin içerisinde hissetme fırsatı sunması koduyla ilişkili olarak $DG_1Ö_5$ ile araştırmacı arasında geçen diyalog yer almaktadır. Katılımcılardan dokuzu ise en çok bilgilendirici metin yazmayı sevdiklerini ifade etmişlerdir.

A:

─ Daha önce macera türünde bir hikâye yazmış mıydın?

$DG_1Ö_5$:

─ Hayır yazmadım.

A:

─ Neden hoşuna gitti peki?

$DG_1Ö_5$:

─ Çünkü ilk defa kendimi bir hikâyenin içerisinde hissettim (Satır, 47-50).

Diyalogdan katılımcının hem daha önceden macera türünde bir metin yazmadığı hem de kendini metnin içeresinde hissetmiş olmasından dolayı en çok macera türünde yazmayı sevdiğini dile getirdiği anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar macera türünün özgürce yazabilme imkânı sunmasından dolayı en çok macera türünde yazmayı sevdiklerini (n=4) ifade ederken katılımcılardan yedisi macera türünün sürükleyici olması özelliğinden dolayı en çok bu türde yazmayı sevdiklerini dile getirmişlerdir. $DG_1Ö_1$'in "*Daha fazla hayal gücü kullandım ve istediğim şekilde yazdığım için bence. Daha önce bu şekilde yapmamıştım. Ben daha çok etkinlik ve ödevlerdeki konularla ilgili yazıyorum. Orada ne diyorsa onunla ilgili yazmak zorundasın* (Satır, 44-45)." ifadesi özgürce yazmaya; $DG_2Ö_4$'ün "*Böyle değişik değişik konular ve fikirler yazabiliyorsun. Mesela birden ortaya bir şeyler çıkıyor sürekli bir koşturmaca falan. İnsanı heyecanlandırıyor. Böyle olunca çok cazip geliyor* (Satır, 43-44)." ifadesi macera türünün sürükleyici olmasından dolayı daha fazla sevildiğine örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan bazıları ise macera türünün düşünmeye, beyin fırtınası yapmaya zorlaması

(n=3) ve eğlenceli olmasından (n=4) dolayı macera türünde yazmayı daha fazla sevdiklerini ifade etmişlerdir. En çok macera türünde yazmayı sevdiğini dile getiren 37 öğrenciden yalnızca altısı daha önceden macera türünde bir metin yazdığını belirtmiş; geriye kalan katılımcılar ise (n=31) ilk defa ADY etkinlikleri kapsamında bu türde metin oluşturduklarını ifade etmiştir.

Katılımcılardan 11'i en çok korku türünde yazmayı sevdiğini ifade etmiştir. Katılımcılar bu görüşlerini türün daha fazla fikir üretme imkânı sunmasıyla (n=4); türe karşı olan duyusal özellikleriyle (n=4) ve kendini metnin içerisinde hissetme fırsatı sunmasıyla (n=8) gerekçelendirmişlerdir. $DG_2Ö_{12}$'nin "*Çünkü olayları sanki yaşıyormuş gibi yazdık. Yazdığımız hikâyeyi okurken o korku evine sanki gerçekten girmiş gibi tüylerim diken diken oldu* (Satır, 71)." ifadesi metni yazarken ve okurken hissettiği duyguları ortaya koyma açısından örnek bir ifade olarak kabul edilebilir. En çok korku türünde yazmayı sevdiğini vurgulayan katılımcıların tamamı daha önce bu türde bir metin oluşturmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan yedisi bu görüşünü ilgili türün yazarken öğrenme fırsatı sunması ve öz-değerlendirme yapmaya imkân tanıması ile gerekçelendirmiş. $DG_2Ö_3$'ün "*Hem böyle olunca bilgilerim daha çok artıyor, mesela neler işledim neler aklımda kaldı diye yazmak, onu bir özet çıkarmak güzel oluyor* (Satır, 79-80)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan üçü bilgilendirici metin yazmanın bilgi paylaşımına olanak tanıması özelliğinden dolayı en çok bilgilendirici metin yazmayı sevdiğini ifade ederken; iki katılımcı okuyuculara bilgi vermenin sağladığı hazdan dolayı bu türü sevdiğini dile getirmiştir. $DG_1Ö_{23}$'ün "*Çünkü metin yazarken okuyanlara bilgi verdik. O zaman da kendimi öğretmen gibi hissettim. Çok güzeldi* (Satır, 49)." ifadesinden okuyucuyu hesaba kattığı ve onlara bilgi verirken kendisini öğretmen gibi hissederek bu durumdan haz aldığı anlaşılmaktadır. Birer katılımcı ise yazma konusuna olan ilgisinden veya öz-değerlendirme imkânı sunmasından dolayı bu türde yazmayı çok sevdiğini belirtmiştir. En çok bilgilendirici metin yazmayı sevdiğini ifade eden katılımcıları tamamı daha önce bu türde bir metin oluşturmadığını vurgulamıştır. Katılımcılardan altısı ise eğlenceli olması gerekçesiyle en fazla komedi türünde yazmayı sevdiklerini ancak daha önce bu türde hiç metin oluşturmadıklarını belirtmişlerdir. $DG_2SÖ$'nün yazma konularıyla ilgili olarak dile getirdiği "*Konu verip de o konuyla ilgili hikâye tasarlamalarını istiyorsunuz ya o çok hoşlarına gidiyor. Özgürce yazabilmelerinden olsa gerek veya da hayal güçlerini istedikleri gibi kullanabilmelerinden. Genel olarak konuları çok sevdiler. Bence de gayet uygundu konular yani değişikti. Etkinlik kitabında olanlara hiç benzemiyorlardı* (Satır, 22-24)." ifadesinden sınıf öğretmeninin de konuları uygun ve özgün bulduğu anlaşılmaktadır.

ADY etkinlikleri kapsamında katılımcıların özellikle vurguladığı hususlardan biri de etkinliğin eğlenceli olmasıdır. Katılımcıların eğlenmesine yol açan durumlar Tablo 63'te sıralanmıştır.

Tablo 63. *Eğlence Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı DG_1	Katılımcı DG_2	n
Fikirlere bağlı eğlenme	$Ö_{Tamamı}$	$Ö_{Tamamı}$	60
Kelime seçimine bağlı eğlenme	$Ö_{5,6,11,27,28}$	$Ö_{7,8,14,22}$	9
Yazım hatalarına bağlı eğlenme	$Ö_{5,6}$	$Ö_{12,21,22,29}$	6
Görsellerden kaynaklı eğlenme		$Ö_{12}$	1
Yazdıklarını hayal etme	$Ö_{2,19}$	$Ö_{14,28,29,30}$	6
Espri yapma	$Ö_{17,18}$	$Ö_{5,25}$	4
Sohbet etme	$Ö_{7,10,30}$	$Ö_{1,4,5,9,15,29,30}$	10
Diğer grupların etkileşimi		$Ö_{11,12}$	2
Kendini metnin içerisinde hissetme	$Ö_{3,20,23}$	$Ö_{18,19,29,30}$	7

Tablo 63'ten anlaşılacağı üzere katılımcıların tamamı eğlenme gerekçesi olarak ortaya çıkan değişik fikirleri; dokuzu, yöresel söyleyişe bağlı kelime önerilerini; altısı, yazım hatalarını; yalnızca biri, çizilen görsellerdeki uyumsuzluğu göstermiştir. Katılımcılar yazdıklarını hayal etme (n=6), konu ile ilgili veya ilgisiz olarak espri yapma (n=4), sohbet etme (n=10)i diğer grupların etkileşimi (n=2) ve kendini metnin içerisinde hissetme (n=7) gibi durumların eğlenmelerine yol açtığını ifade etmişlerdir. Kodlarla ilişkili olarak katılımcı görüşlerinden bazılar aşağıda yer almaktadır.

$DG_2Ö_{11}$: *Mesela bazen çok mantıksız fikirler veriyor arkadaşım çok komik oluyor* (Satır, 41).

$DG_1Ö_{28}$: *Yaz tatili konusu ile ilgili yazıyorduk. Arkadaşım şey söyledi: 'Birlikte havuza girdik, çimdik. Yazalım.' Ona çok güldük mesela. Ben de 'çimdik' yazamayacağımızı 'yüzdük' yazmamız gerektiğini söyledim* (Satır, 78-79).

$DG_1Ö_{17}$*: Mesela yazarken arada bir iki espri yapıyoruz. Veya da güzel fikirler bulunca mutlu oluyoruz. Ya da komik fikirler geliyor aklımıza. Onları yazmıyoruz ama gülüyoruz onlara* (Satır, 44-45).

$DG_2Ö_{12}$: *Evet öğretmenim. Mesela yan sıramızda* $Ö_{30}$ *ile* $Ö_{29}$ *var ya. Onların yazma esnasındaki konuşmaları bizi gülme krizine sokuyor. Kendi aramızda da çok gülüp eğlenebiliyoruz* (Satır, 55-56).

Yukarıda yer alan ifadeler incelendiğinde katılımcıların ADY etkinlikleri esnasında eğlendikleri ve bu duruma etkileşimlerinin sebep olduğu anlaşılmaktadır. Bu hususla ilgili olarak DG_1SÖ'nün "*Sıra arkadaşı veya grup arkadaşlarıyla birlikte olunca öğrenciler etkinlikleri daha da eğlenceli yapıyorlar bunu süreç içerisinde birlikte gördük. Doğal olarak sevme, eğlenme konularında bana da dönüt veriyorlar. Bence bunlar daha önemli. Çünkü*

çocuklar sevdikleri şeyi zaten iyi yapıyorlar (Satır, 103-105).” ifadesinden ise sınıf öğretmeninin, bir etkinliği yaparken eğlenme ya da etkinliği sevme gibi durumların amaca ulaşmada daha etkili olduğunu vurguladığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ADY etkinliklerinin nihai amacına ulaştığı söylenebilir. ADY etkinliklerinin tavsiye edilme durumu kategorisine ait kodlar Tablo 64’te sunulmuştur.

Tablo 64. *ADY Etkinliklerinin Tavsiye Edilme Durumu Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı DG_1	Katılımcı DG_2	n
Tavsiye ederim.	$Ö_{Tamamı}$	$Ö_{Tamamı}$	60
• Okuma-yazma başarısına etki	$Ö_{1,6,7,9,11,15,18,23}$	$Ö_{1,2,4,7,9,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,25,27,28,29,30}$	25
• Yazmanın eğlenceli bir etkinlik olduğunu fark ettirme	$Ö_{2,6,11,12,13,19,20,21,24,26,29}$	$Ö_{1,2,3,7,14,15,18,19,25,26,27,29}$	23
• Yazmaya yönelik duyusal özelliklere etki	$Ö_{6,13,14,15,16,25}$	$Ö_{2,4,14,28,22}$	11
• Okunaklılığı artırma	$Ö_{13,14,17,18,19,20,21,23,24}$	$Ö_{2,4,12,18,23,26,28,29,30}$	18
• Kelime hazinesini geliştirme	$Ö_{2,3,29}$	$Ö_{12,19,22,30}$	7
• Birlikte kalıcı öğrenme fırsatı sunma	$Ö_{16,19,20}$	$Ö_{2,11,14,16,19,22}$	9
• Yazarlığa teşvik etme	$Ö_{16}$	$Ö_{7,15}$	3
• Tek başına yazma için deneyim kazandırma	$Ö_{4,6,19}$	$Ö_{3,9,22}$	6
• Hayal gücü ve zihinsel gelişime etki	$Ö_{2,4,7,18,24,29}$	$Ö_{1,2,16,22,23,28,29}$	13
• Genel kültür seviyesini artırma	$Ö_{6,23}$	$Ö_{22,26}$	4
• Kaliteli zaman geçirme	$Ö_{7,16}$	$Ö_{11}$	3
• Öğretmen ve aileden olumlu dönüt alma	$Ö_{11,24,29,30}$	$Ö_{24}$	5
• Yazmanın önemini kavrama	$Ö_{5,8,14,22,25,27,28}$	$Ö_{3,5,8,21}$	11
• Sosyal becerileri geliştirme	$Ö_{15,17}$	$Ö_{1,3,20}$	5
• Yazmaya yönelik özgüveni artırma	$Ö_{6,15,20,27}$	$Ö_{10,16}$	6
• Yazma terapisi fırsatı sunma	$Ö_{2,28}$	$Ö_{8,15}$	4
• Yazmanın zor bir beceri alanı olması	$Ö_{5,14,22}$		3

Tablo 64’ten anlaşılacağı üzere katılımcıların tamamı ADY etkinliklerini tavsiye ettiklerini dile getirmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (n=25) bu görüşünü ADY etkinliklerinin okuma-yazma başarısına olan etkisi ile gerekçelendirmiştir. Katılımcılardan bazıları yazmanın eğlenceli bir etkinlik olduğunu fark ettirme (n=23); yazmaya yönelik duyusal özelliklere etki (n=11); okunaklılığı artırma (n=18); kelime hazinesini geliştirme (n=7); akran ile birlikte kalıcı öğrenme fırsatı sunma (n=9); yazarlığa teşvik etme (n=3); tek başına yazma için deneyim kazandırma (n=6) gibi gerekçelerle ADY etkinliklerini tavsiye ettiğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise hayal gücü ve zihinsel gelişime etki (n=13); genel kültür seviyesini artırma (n=4); kaliteli zaman geçirme (n=3); öğretmen ve aileden olumlu dönütler alma (n=5); yazmanın önemini kavrama (n=11); sosyal becerileri geliştirme (n=5); yazmaya yönelik özgüveni artırma (n=6) ve yazma terapisi fırsatı sunma (n=4) gibi faydalarını gerekçe

göstererek etkinliği tavsiye ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu hususla ilgili olarak bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

$DG_1Ö_{12}$: *Diğer sınıflardaki öğrenciler de yazmanın zevkli olduğunu fark edebilirler. Belki de hiç macera yazmadılar mesela. Onlar da eğlenebilirler* (Satır, 59-60).

$DG_2Ö_4$: *Bence bütün okul bu etkinliği yapmalı. Benim gibi yazmayı sevmeyenler illa ki vardır. Onlar da bu etkinlik sayesinde yazmayı sevmeye başlarlar* (Satır, 69-70).

$DG_1Ö_{14}$: *Hiçbir şey olmasa da yazılarını güzelleştirirler. En azından öğretmenleri kötü yazıyorlar diye onlara kızmaz* (Satır, 70-71).

$DG_2Ö_4$: *Dediğim gibi hem yazıları gelişir hem de fikirleri gelişir. Sonra tek başlarına daha güzel hikâyeler yazabilirler* (Satır, 64-65).

$DG_2Ö_{12}$: *Onlar da mesela birinci sınıfta bir iki satır yazıyorlardı. Şimdi ise yine az yazıyorlar. Bu etkinliği yapsalar daha uzun daha güzel hikâyeler yazmayı öğrenirler* (Satır, 105-107).

Katılımcılardan üçü ise yazmanın diğer beceri alanlarına göre daha zor olduğunu vurgulamış, ADY etkinliklerinin bu zorluğu aşmada büyük avantaj sağladığını bu sebeple etkinliği tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. $DG_1Ö_{14}$'ün "*Bence Türkçe'nin en zor kısmı yazı. Çünkü diğerleri daha kolay* [Temel dil becerilerini kastediyor]. *Dinlediğimizi veya okuduğumuzu kolayca anlayabiliyoruz ama yazı yazmak hem zor hem de çok önemli. Bu etkinliği bu yüzden tavsiye ediyorum. Çünkü yazmayı geliştiriyor* (Satır, 73-75)." ifadesi bu durumu örneklendirmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine "Etkinliği meslektaşlarınıza tavsiye eder misiniz?" sorusu yönlendirilmiş; her iki sınıf öğretmeninden de olumlu yanıtlar alınmıştır. Örneğin $DG_2SÖ$'nün "*Ediyorum zaten. Daha doğrusu ben onlara nasıl işe yaradığından bahsettim. Hatta diğer arkadaşlar da: 'Biz de görüşsek mi? Ne yapabiliriz?' diye soruyorlar. Geçen hafta biriyle görüşmüşsünüz zaten* (Satır, 125-127)." ifadesinden çalışmayı faydalı bulduğu ve çalışma arkadaşlarına tavsiye ettiği açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

Katılımcılara ve sınıf öğretmenlerine ADY uygulaması süresinde herhangi bir olumsuz durumla karşılaşıp karşılaşmadıkları sorulmuş ve alınan görüşler analiz dilerek kategori haline getirilmiştir. Uygulama sürecinde yaşanan olumsuzluklar kategorisine ait kodlar Tablo 65'te sunulmuştur.

Tablo 65. *Uygulama Sürecinde Yaşanan Olumsuzluklar Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı DG_1	Katılımcı DG_2	n
Birey bazen akran desteğine kapalı olabilir.	$Ö_{15,16,17}$	$Ö_{4,7,10,12,19,30}$	9
Akran ilgisiz davranabilir.	$Ö_{9,29}$		2
Akran bazen uygun olmayan bir üslup kullanabilir.	$Ö_{16}$		1

Tablo 65. *(Devamı)*

Akran aşırı ısrarcı olabilir.	$Ö_{18}$	$Ö_{5}$	2
Bazen ortam sesi rahatsız edici düzeye ulaşabilir.	$Ö_{13,17}$		2
Akranın uygun olmayan fikirleri dikkatin dağılmasına ve zaman kaybına neden olabilir.	$Ö_{25,26}$	$Ö_{7,11,21}$	5
Hikâye kahramanının belirlenmesi akranlar arasında problem oluşturabilir.		$Ö_{5,27}$	2
Akran, yanlışının bulunmasını istemediği için ürününü paylaşmayabilir.		$Ö_{19}$	1
Katılımcıların süreçteki yaşantıları ve kazanımları kıskanılmalarına neden olabilir.		$Ö_{2}$	7

Tablo 65'te süreç içerisinde yaşanan olumsuz durumlar yer almaktadır. Ancak katılımcılar bu durumların sürekli olmadığını hatta bazılarının yalnızca bir kere meydana geldiğini belirtmişlerdir. $DG_2Ö_{12}$'nin "*Evet yaşadık. Ama tabi geçenlerdeydi. 2. ya da 3. haftaydı galiba. Hep kendi istediklerini yazıyordu yazısına. Benim fikirlerimi hiç almadı* (Satır, 45-46)." ifadesi akranının, yazısında kendisine ait fikirlerden hiçbirine yer vermediğini ancak bu durumun yalnızca bir kere yaşandığını örneklendirmektedir. $DG_1Ö_9$ ise "*Arkadaşım bazen bana hiçbir şey söylemiyor. Ben mesela bazen bilerek nokta koymuyorum. O hiç bakmıyor yani bir şey söylemiyor* (Satır, 12-13)." ifadesiyle bazen akranının kendi yazısına karşı ilgisiz davrandığını ve gerekli düzeltmeler hususunda kendisini uyarmadığını belirtmektedir. $DG_1Ö_{16}$ ise ikinci hafta etkinliğinde bir hatasından dolayı arkadaşını uyardığını, arkadaşının ise kendisine kaba davrandığını dile getirmiştir. Katılımcı olayın geçtiği gün arkadaşını öğretmenine şikâyet etmiş ve bunun üzerine sınıf öğretmeni ilk hafta ifade edilen ADY etkinlikleri kurallarını tekrar hatırlatmıştır. Bahsi geçen olaydan sonra bu hususla ilgili olarak herhangi bir şikâyet alınmamıştır. Akranın özellikle fikirler anlamında ısrarcı olması ve ortamdaki ses seviyesinin bazen rahatsız edici düzeye ulaşması da katılımcılar tarafından olumsuzluk olarak nitelendirilmiştir. $DG_1Ö_{18}$ akranının ısrarcı olması durumunu etkinliğin ilk haftalarında birkaç kez şikâyet olarak hem araştırmacıya hem de sınıf öğretmenine iletmiştir. Bunun üzerine araştırmacı ve sınıf öğretmeni $DG_1Ö_{17}$ ile görüşme yapıp rehberin ve yazarın görev tanımını katılımcıya tekrardan hatırlatmıştır. Etkinlik sonrasında yapılan bir görüşmede "*Mesela onun hikâyesinde bir fikir seçmiştik. Fikir fazla güzel değildi. Biraz saçma gibiydi. Ben de rehber olarak ona tavsiyede bulundum. 'Benim hikâyem.' dedi. Ben de saygı duydum bir şey demedim* (Satır, 35-37)." ifadesini kullanan $DG_1Ö_{17}$'nin görev farkındalığı geliştirdiği ve akranına saygı duyma davranışını kazandığını ifade etmiştir. Bu durum ikili ilişkilerin gelişimi ve saygı hususunda ADY etkinliklerinin gizil kazanımlarından biri olarak kabul edilebilir.

Bazı katılımcılar (n=5) akranlarının uygun olmayan fikirlerinin dikkatlerini dağıttığını ve bu durumun zamanı etkili kullanamamalarına neden olduğunu dile getirmişlerdir. $DG_2Ö_{21}$'in

"*Mesela bazen uyum sağlayamıyoruz. O başka bir şey istiyor ben başka bir şey. O yüzden bazen karar vermede zorlanıyoruz. Fikirlerimiz uyuşmuyor ve sonra metni yetiştiremiyoruz* (Satır, 26-27)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. $DG_2Ö_{27}$'nin "*Mesela son kez yazdığımız yazı vardı ya. Maymun. Ben çok komik şeyler yazdım. O da vardı hikâyenin içinde. O yüzden biraz aramız bozuldu ama sonradan aramız düzeldi* (Satır, 9-10)." ifadesinden ise komedi türünde yazdığı bir hikâyenin kahramanı olarak akranını seçtiği ve bu durumun akranının rencide olmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu durumu başka bir katılımcı dile getirmese de süreçte yapılan gözlemlerde katılımcıların bu hususla ilgili benzer problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan biri ise bir sefere mahsus olarak yanlışının bulunması kaygısıyla akranının metnini kendisiyle paylaşmadığı dile getirmiştir. Katılımcılardan $DG_2Ö_2$ ise ADY etkinlikleri sonucunda yazısının okunaklılığında meydana gelen değişimden dolayı kıskanıldığını iddia etmiştir. $DG_2Ö_2$ "*Bence öğretmenim diğer sınıflara da yapsak daha güzel olur. Diğer sınıfta benim ikizim var. Normalde onun yazısı benden güzeldi ama artık benim yazım onunkinden daha güzel. Ama keşke onlarla da bu etkinliği yapsaydınız. Beni kıskanıyor* (Satır, 61-63)." ifadesiyle hem ADY'nin yazısı üzerindeki etkisini dile getirmiş hem ADY etkinliklerini diğer şubelere tavsiye etmiş hem de bu durumun kıskanılmasına yol açtığını belirtmiştir. Katılımcının bu ifadesi çalışmanın katkıları açısından ayrıca bir önem taşımaktadır.

Katılımcılardan 40'ı ise ADY etkinlikleri sürecinde herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadığını ifade etmiştir. Araştırmaya dâhil edilen her iki sınıf öğretmeni de süreçte önemli bir problem görmediklerini, yukarıda sözü geçen küçük olumsuzların ise bir önem arz etmediğini dile getirmişlerdir.

Analiz sonucunda elde edilen bir diğer kategori akran seçiminin uygunluğu ve önerilerle ilgilidir. Kategoriye ait kodlar Tablo 66'da yer almaktadır.

Tablo 66. *Akran Seçimi ve Öneriler Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı DG_1	Katılımcı DG_2	n
Akran seçimi uygun değildi.	$Ö_{5,9,14,25,30}$	$Ö_{19,21,30}$	7
• Gruplar cinsiyete göre oluşturulmalıdır.	$Ö_{30}$	$Ö_{19}$	2
• Birey, akranından sıkılabilir.	$Ö_{14,28}$	$Ö_{30}$	3
• Birbirlerine katkı sağlayabilecek kişiler eşleştirilmelidir.	$Ö_{25}$		1
• İkili ilişkilerin seyri dikkate alınmalıdır.	$Ö_{14}$		1
• Akran seçimi etkinlikten alınan hazzı etkiler.	$Ö_9$		1
Akran seçimi uygundu ancak süreç içerisinde farklı akranlarla grup oluşturulabilirdi.	$Ö_{1,2,5,7,10,12,17,22,23,28}$	$Ö_{1,2,3,5,7,9,10,11,12,13,15,16,18,20,22,24,25,28}$	27
• Daha fazla fikir ve bilgi paylaşımına olanak tanır.	$Ö_{1,5,7,10,12,22,23}$	$Ö_{1,2,3,5,7,9,11,12,13,15,16,22,24,25,28}$	22
• Farklı alanlarda iyi olan akranların grup olması katkı düzeyini artırır.	$Ö_{2,28}$	$Ö_{7,18,20}$	5

Tablo 66. *(Devamı)*

• Problem yaşayan akranlar için daha uygun olabilir.	$Ö_{17}$		1
• Sosyal becerileri geliştirir.	$Ö_{7}$	$Ö_{1,2,3}$	4
• Kelime hazinesini geliştirir.		$Ö_{12}$	1
Her öğrenci kendi akranını seçebilir.		$Ö_{10}$	1
Süreçte akran değişimi yapılmamalıdır.	$Ö_{3,4,15,16}$	$Ö_{14,17,26,27,29}$	9
Uygulamanın saati artırılabilir.	$Ö_{1,2,3,6,15}$	$Ö_{1,4,13,17,19,20,21,29}$	13
Konu seçimi katılımcıya bırakılabilir.	$Ö_{11,12,13,15,18}$		5
Gruplarda yer alan kişi sayısı artırılabilir.	$Ö_{14,17,23}$	$Ö_{12,19}$	5
Uygulama daha erken saatlerde yapılabilir.	$Ö_{29,30}$	$Ö_{23}$	3

Tablo 66'dan anlaşılacağı üzere katılımcılardan yalnızca yedisi akran seçiminin uygun olmadığını vurgularken geriye kalan 53 katılımcı kendilerine tayin edilen akranın uygun olduğunu belirtmişlerdir. Akran seçiminin uygun olmadığını dile getiren katılımcılardan ikisi grupların cinsiyete göre oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan $DG_1Ö_{17}$ ise "*Bence eşleştirmeler çok uygun çünkü herkesin birbirine yardım edebildiğini görüyoruz. Kızlar kızlarla erkekler erkeklerle olmak zorunda değil. Önemli olan birbirilerine fayda sağlayabiliyorlar mı? Ona bakmalıyız* (Satır, 55-57)." ifadesiyle cinsiyetin grup oluşturmada bir önemli bir faktör olmadığına işaret etmekte, dikkat edilmesi gereken hususun fayda sağlayabilme olduğuna vurgu yapmaktadır. $DG_1Ö_{28}$'in "*Çünkü bazı kişiler sıkılabiliyor. Ben de dâhil. Mesela bazı konularda yazamıyor ya sen de fikir veriyorsun. Bazen hep aynı fikirleri verebiliyoruz. Bu da sıkıcı olabiliyor* (Satır, 62-64)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar (n=3) süreç içerisinde akranlarından sıkıldıklarını dile getirmişler ve bu durumu sürekli aynı fikir ve dönütlerin verilmesi ile gerekçelendirmişlerdir. Akran seçiminin uygun olmadığını dile getiren $DG_1Ö_{25}$ "*Çünkü benim yazma arkadaşım hep yanlış yazıyordu. Ben de onun yazılarını düzeltmesi için onu uyarmaktan yoruluyordum. Bir de mesela bana çok katkısı olmadı. Ama başka bir arkadaşımın katkısı olabilirdi* (Satır, 58-60)." ifadesiyle akranının kendisine katkı sağlamadığını bu sebeple birbirlerine katkı sağlayabilecek kişilerin eşleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. $DG_1Ö_{14}$ " *Mesela o arkadaşımızla küstüysek ne yapacağız? Belki aramızda bir sıkıntı vardır* (Satır, 51)." ifadesiyle ikili ilişkilerin seyrinin de akran seçimini etkileyebileceğine dikkat çekerken; $DG_1Ö_9$ ise "*Bence arkadaşla yazmak hem daha eğlenceli hem daha verimli. Ama ben arkadaşımla uyum kuramadığım için diğer arkadaşlarım kadar zevk alamıyorum* (Satır, 46-47)." ifadesiyle kendisi ile eşleştirilen akranının uygun olmadığını; akran seçiminin etkinlikten alınan hazzı etkilediğini belirtmektedir.

Katılımcılardan 27'si akran seçimlerinin uygun olduğunu ancak süreç içerisinde farklı akranlarla yazmanın kendilerine daha fazla katkı sağlayabileceğini düşündüklerini ifade

etmişlerdir. Bazı katılımcılar (n=22) bu görüşlerini farklı akranların kendilerine gerek bilgi gerekse fikirler anlamında daha fazla katkı sağlayabileceği görüşü ile gerekçelendirmiştir. Bu katılımcıların tamamı ve akran seçimini uygun bulmayan katılımcılar ADY etkinlikleri kapsamında akranlarının her hafta değişmesini önermişlerdir. Katılımcılar bu yolla farklı akranlarının bilgi ve deneyiminden yararlanabileceklerini düşünmektedirler. $DG_2Ö_{11}$'in "*Bence $Ö_{12}$ çok iyi bir eş. Ama yazdığımız kişi değişmeli. Çünkü arkadaşımızla aynı bilgilerimizi paylaşıyoruz. İkimizde de oluyor. Sürekli öyle yaparsak hep aynı bilgiler kalır. Diğer arkadaşlarımızda başka bilgiler var. Onları da birbirimizle paylaşabiliriz* (Satır, 47-49)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan altısı, grup oluştururken bireylerin iyi olduğu alanların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yolla katılımcıların birbirlerine iyi oldukları alanda destek olabileceklerini ifade etmişlerdir. $DG_1Ö_{25}$'in "*Çünkü her arkadaşımızın iyi olduğu farklı bir alanı var. Mesela bazısı noktalama işaretlerinde iyi bazısı yazım yanlışlarında. İkisi birlikte çalışırsa birbirlerine daha çok fayda sağlayabilirler, değil mi* (Satır, 61-63)?" ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan $DG_1Ö_{17}$'nin "*Çünkü bazı grupların çok iyi anlaşamadığı zamanlar oluyor. Mesela çok ses çıkarıyorlar, çok tartışıyorlar veya da anlaşamıyorlar. Grup arkadaşı değişse belki bunlar olmayacak* (Satır, 59-61)." ifadesi problem yaşayan gruplara yönelik bir çözüm önerisi olarak görülebilir. $DG_1Ö_7$'nin "*Arkadaşım benim için iyi bir seçim. Ama hep aynı kişiyle yazmamalıyız. Yazma arkadaşımız bazen değişmeli. Çünkü başka arkadaşlarımızla da ilişki kurmak faydalı olabilir. Hem yeni arkadaşlar kazanabiliriz* (Satır, 82-83)." ifadesinden de anlaşılacağı gibi bazı katılımcılar (n=4) süreç içerisinde akran değişimi yapılmasının sosyal becerilerine olumlu yönde etki yapacağını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan $DG_2Ö_{12}$ sürekli aynı kişiyle yazmanın kelime hazinesini sınırlı oranda geliştireceğini; her hafta başka biriyle yazmanın daha fazla yeni kelime edinimi sağlayacağını belirtmiştir. $DG_1Ö_{10}$ ise her katılımcının kendi akranını seçebilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Akran seçimi ve değişimi ile ilgili olarak katılımcılardan dokuzu ise süreçte akran değişiminin yapılmaması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılar bu görüşlerini yeni bireylere alışma ve onlarla iletişim kurma sürecinin zor olabileceği görüşü ile gerekçelendirmişlerdir. $DG_1Ö_4$'ün "*Farklı kişilerle da yazabiliriz mesela. Ama o zaman farklı kişilerle farklı iletişimler kurmamız gerekir. Herkesin hoşgörüsü ve paylaşımı farklı olabilir. O yüzden tek kişiyle yazmalıyız* (Satır, 60-61)." ve $DG_1Ö_{15}$'in "*Bence hep aynı kişiyle yazmalıyız. Çünkü insan birine alışınca başka biriyle yazmada zorlanabilir* (Satır, 76)." ifadeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Akran seçimi ile ilgili olarak $DG_1SÖ$'nün "*İlk başta hatırlarsanız sizin bazı önerilerinize müdahale etmiştim. Sebebi öğrencilerin kişilik özellikleriydi. Bazı öğrenciler anlaşmakta sıkıntı yaşayabiliyorlar. Ama ilerleyen süreçte anlaşmazlık yaşanmadı. Birkaç küçük sorunumuz oldu ama bu gidişatımızı*

etkilemedi. O yüzden bence eşleştirmeler uygundu (Satır, 34-37).” ifadesinden süreçte katılımcılar arasında küçük problemler yaşanmış olsa da eşleştirmelerin uygun olduğu görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu hususla ilgili olarak $DG_2SÖ$'nün ifadesi ise aşağıda yer almaktadır.

> Eşleştirmeler gayet güzel oldu. Aslında ilk başta acaba olur mu diye düşündüğüm oldu. Ancak süreç içerisinde çocukların uyumlu çalışabildiğini gördük. Ben böyle bir etkinlik yapsaydım başarı açısından yakın olanları bir araya getirirdim. Ama sonuç olarak şunu fark ettim bizim yaptığımız herkese gelişim imkânı sunuyor. Yoksa başarısı en düşük iki öğrenci birbirine ne verebilir (Satır, 32-35)?

Yukarıda yer alan ifadede ise sınıf öğretmeninin ilk başta yapılan öğrenci eşleştirmesini yanlış bulduğunu hatta kendisi böyle bir etkinlik yapacak olsa başarı açısından yakın öğrencileri eşleştireceğini dile getirdiği görülmektedir. Ancak daha sonra öğretmenin, yapılan eşleştirmelerin öğrencilere katkı sağlama açısından daha uygun olduğunu fark ettiği anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan bazıları (n=13) uygulama saatinin yeterli olmadığını gerekçe göstererek uygulama saatinin artırılmasını önermişlerdir. $DG_2Ö_{20}$'nin “*Bence saatini biraz artırmalıyız. Mesela ben haftada sadece bir kere yazar oluyorum. En azından iki kere yazar olabilsem yazım hem daha çok güzel olur hem de daha fazla şey öğrenebilirim* (Satır, 57-58).” ifadesinden etkinlik saatini yeterli bulmadığı ve etkinlik saatinin artırılmasının kendisine fayda sağlayabileceği görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılardan beşi ise yazma konularının katılımcılar tarafından belirlenmesini önermişlerdir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde hepsinin metinlerini en fazla sevdiği türde yazmak istediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan beşi ise gruplarda yer alan kişi sayısının artırılmasını önermiştir. Katılımcıların bu önerileri grupta yer alan rehber sayısının artırılmasıyla ilişkilidir. Böylece her rehber kendi iyi olduğu alanda yazarı yönlendirecek aynı zamanda hem yazarlar hem de rehberler birbirlerinden daha fazla şey öğrenebileceklerdir. Bu hususla ilgili olarak $DG_2Ö_{19}$'un ifadesi aşağıda yer almaktadır.

> *Gruptaki kişi sayısını artırabiliriz. Yani dört kişilik bir grup düşünün. Bir yazar, üç rehber. Böylece herkes farklı fikirler verecektir. Hikâyemiz çok daha iyi ve güzel olur. Zaten herkesin fikirleri farklı oluyor. Bütün fikirleri düşünür en güzelini seçer ve yazardık. Bir de mesela benim görmediğim bir yanlışı başka bir rehber görebilir. Böylece hem yazar hem de diğer rehberler o yanlışı öğrenir ve bir daha yapmaz* (Satır, 79-83).

Yukarıda yer alan ifadede katılımcı daha fazla fikir boyutu üzerinde durmuş olsa da özellikle öğrenme eylemini tüm grup bireylerine yansıttığı anlaşılmaktadır. Üç katılımcı ise etkinliğin uygulanma zamanının daha erken saatlere alınmasını bir öneri olarak sunmuştur. $DG_1Ö_{30}$'un “*Bence daha erken saatte yapmalıyız. Çünkü sabahları daha dinç oluyoruz. Bilgilerimiz daha iyi oluyor. Öğlene doğru yorulabiliyoruz* (Satır, 61-62).” ifadesinden bu durumu erken saatlerde

zihinsel anlamda daha dinç olmaları ile gerekçelendirdiği anlaşılmaktadır. Kendilerine ADY uygulaması için önerileri sorulan 23 katılımcı ise uygulamanın bu haliyle güzel ve faydalı olduğunu, bu sebepten dolayı herhangi bir önerilerinin olmadığını dile getirmişlerdir. ADY müdahalesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerine de önerileri sorulmuş; her iki öğretmenin de etkinliği bu haliyle daha etkili ve faydalı bulduğu görülmüştür. Ayrıca $DG_2SÖ$ "*Bence ADY etkinlikleri yazma eğitimi programına entegre edilebilir. Çünkü gerçekten işe yaradığını gördüm. Bize de zaman açısından fayda sağlıyor. En azından haftada 1 saat uygulansa bence tüm dönem için çok etkili olur* (Satır, 131-135)." ifadesiyle ADY etkinliklerinin yazma eğitimi programına yerleştirilebileceği, bu yolla gerek öğrencilere gerekse zaman kazanma açısından öğretmenlere fayda sağlayabileceği görüşünde olduğunu ortaya koymaktadır.

Kategorilerde yer verilmese de katılımcılardan tamamı sınıf öğretmenlerinden ADY etkinlikleri yaptırmasını talep ettiğini belirtmiştir. $DG_2Ö_{12}$'nin "*Öğretmenimizden de yaptırmasını istiyoruz. Mesela şuradaki etkinlikleri bizler arkadaşlarımızla birlikte yaptık, tamamladık. Ama normalde öğretmenimiz tek kişi yapmamız için vermişti biz onu ikna ettik ve ikişer kişilik gruplarla ödev yaptık* (Satır, 109-111)." ifadesinden ve $DG_2SÖ$'nün "*Önceden ben hani: 'Grup çalışması yapın, arkadaşınızla yapın!' derken; şimdi talep kendilerinden geliyor. Ama biz bunu her derste yaşıyoruz. Sadece Türkçe 'de değil. Müzikte de, resimde de. Talep artık onlardan geliyor.* (Satır, 135-136)." ifadesinden katılımcıların yalnızca Türkçe dersinde değil diğer derslerde de akran desteği talep ettikleri anlaşılabilir. Ayrıca katılımcılar akran desteğinin dikkat toplama, dersi sevdirme, dersi eğlenceli hale getirme, daha kalıcı öğrenme imkânı sunma gibi özelliklerini gerekçe göstererek akran desteğinin diğer derslerde de kullanılabileceğini vurgulamışlardır. ADY müdahalesi öncesinde aile bireyleriyle birlikte yazma etkinliği yapan DG_2 katılımcılarından $Ö_9$, $Ö_{14}$, $Ö_{24}$, $Ö_{27}$ ADY'nin aile bireyleri ile yazmadan hem daha eğlenceli hem de daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar bu görüşlerini ADY'nin eğlenceli olması, akranın kullandığı dilin aile bireylerinden daha yapıcı olması, aile bireylerinin baskıcı tutumlarının kendilerini germesi ve ailenin akrana göre daha ilgisiz olması ile gerekçelendirmişlerdir. $DG_2Ö_{14}$ "*Arkadaşımla yaptığım daha zevkli ve aynı zamanda faydalı çünkü bazen ailem yanımda olmuyor kendim yazıp gösteriyorum. Onlar da bazen okuyor bazen okumuyor ama hep güzel olduğunu söylüyorlar ya da ablam kendisi bazı şeyleri silip yeniden yazdırıyor. Bazen de kendisi yazıyor hemen bitsin diye* (Satır, 24-27)." ifadesiyle ADY'nin daha eğlenceli ve daha faydalı olduğunu dile getirmiş ve aile bireylerinin ilgisizliğini vurgulamıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcılardan bazıları ise akranına minnettar olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılardan $DG_2Ö_2$ akranının emeğini "*Noktalama işaretlerini daha iyi öğrendim. Kimi nereye koyacağımı daha iyi biliyorum. Yazım kurallarını daha iyi öğrendim. Bunları hep arkadaşım sayesinde öğrendim ona da teşekkür etmek isterim. Çünkü*

ben bu kadar özenli yazmazdım. O bana çok fazla destek oldu (Satır, 17-19).” ifadeleriyle ortaya koymakta ve şükranını belirtmektedir.

Gözlem ve video kaydı verilerinin analizinden elde edilen bulgular.

Çalışmanın bu boyutunda akranların birbirlerine hangi konularda destek oldukları ve süreçte yaşamış oldukları olaylar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yolla gerek görüşmeden elde edilen verilerin teyidi, gerekse görüşmelerde yer almayan durumların tespiti amaçlanmıştır. Bu doğrultuda gözlem ve video kaydı analizlerinden elde edilen bulgular “destek olunan alan” ve “uygulama sürecinde yaşananlar” olmak üzere iki ayrı tema altında incelenmiştir. Tablolarda pilot çalışma grubu (PÇG) katılımcılarının isimleri verilirken baş harfler kullanılarak kısaltma yoluna gidilmiştir. Örneğin “D” Deniz’i; “Y” Yağmur’u nitelendirmektedir.

Destek olunan alan.

Destek olunan alan teması altında sunum, kelime seçimi, anlatımın akıcılığı, anlatım bozukluğu, imla, noktalama, metnin düzenlenmesi (organizasyon), fikirler, üslup ve metnin boyutu kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilerden ilki olan sunum kategorisine ait kodlar Tablo 67’de yer almaktadır.

Tablo 67. *Sunum Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Harflerin yazımı	R,G,Y	$Ö_{2,3,5,19,25,26,27}$	$Ö_{3,14,15,23,24,27,29}$	17
Harfler arası boşluk	G	$Ö_{14,20}$	$Ö_{5,6,10}$	6
Sözcükler arası boşluk	G,Y	$Ö_{3,5,6,9,17,23}$	$Ö_{3,14,17,22,23,27,29}$	15
Satır sonuna gelen sözcük	G			1
Satır çizgisinden taşma	D,G,Y	$Ö_{1,5,7,12,20,21}$	$Ö_{1,3,5,9,11,16,24}$	16
Sayfa kenar boşlukları	E,G,Y	$Ö_{1,3,6,9,14,19,27}$	$Ö_{7,8,9,11,17,19,25,27}$	18
Başlık için ayrılan yer	D	$Ö_1$	$Ö_{2,3,11,29}$	6
Paragraf girintisi	E,G,Y	$Ö_{1,3,7,17}$	$Ö_{1,7,11,14,25}$	12
Tablo kullanımı	G			1
Madde işareti kullanımı	G			1
Konuşma balonu kullanımı	G		$Ö_{17}$	2
Görsel kullanımı	D,E,G,Y	$Ö_{3,4,17}$	$Ö_{8,13,14,17,19,20,21,26}$	15
Karikatür kullanımı		$Ö_{3,4}$		2
Önemli görülen yeri vurgulama	E,R		$Ö_{12}$	3
Yazı okunaklılığı	Y	$Ö_{1,3,5,6,11,19,21,23,24,26}$	$Ö_{1,2,5,7,9,10,14,15,21,24}$	21
Metnin kâğıtta kapladığı alan	D,Y	$Ö_8$	$Ö_{10,17,30}$	6
El yazısı karakteri	R,Y			2
Estetik kaygı	G,M,Y	$Ö_{3,4,17,23}$	$Ö_{3,17}$	9

Tablo 67 incelendiğinde sunumla ilişkili olarak en fazla dikkat edilen hususların yazı okunaklılığı, harflerin yazımı, sayfa kenar boşlukları, görsel kullanımı ve sözcükler arası boşluk olduğu görülmektedir. Akranlarına en fazla müdahale eden, destek olan öğrencilerin sırası ile

Gözde, Esma, $DG_1Ö_3$ ve $DG_2Ö_{17}$ olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ilgili katılımcıların kişisel özellikleri ve estetik algıları ile açıklanabilir. Nitekim sınıf öğretmenleri bu katılımcıların titiz ve şekilci olduğu ile ilgili olarak araştırmacılara bilgilendirme yapmıştır. Katılımcılardan on yedisi akranının yazmış olduğu harflerin yazım şeklinin uygun olmadığını belirtmiş; akranına harflerin yazımı hususunda destek olmaya çalışmıştır. Yağmur'un, " *'Amo' oldu sanki. Son harfi 'a' yapabilir misin? 'a'ların 'o'ya benziyor. Şöyle biraz çizgisini uzun yap, bunu da yap* (Hafta, 1; Satır, 15-16)." ifadesi bu durumu örnekler niteliktedir. Bu durum gözlem kayıtlarında da vurgulanmış olmakla birlikte son hafta Rukiye'nin başka bir akranıyla arasında geçen konuşmasında Rukiye durumu şöyle ifade etmiştir: "*Bir de mesela 'a'ları 'o' gibi yapıyordum. Ama onu düzeltmek için Yağmur'la çok uğraştık. Şimdi yazıyorum ya sonra hemen aklıma geliyor, yanına küçük bir çizgi atıyorum 'a' oluyor* (Hafta, 8; Satır, 56-58)." Bu durum Rukiye'nin bu hususta farkındalık geliştirmiş olduğu ayrıca ADY müdahalesinin kalıcı değişikliklere sebep olduğunun kanıtı olarak sayılabilir. Bazı katılımcılar ise (n=6) akranlarına yazmış oldukları harfler arasındaki boşlukları düzenlemeleri hususunda müdahalede bulunmuşlardır. $DG_2Ö_{17}$'nin "*Kelimelerin arasında çok fazla boşluk bırakma yani yaklaşık bir parmak kadar boşluk bırak* (Satır, 1-2)." ve Gözde'nin, *"Kelimelerin arasında neredeyse bir parmak boşluk olacak. Göz kararı anladın mı* (Hafta, 3; Satır, 48)?" ifadelerinden katılımcıların arkadaşlarına sözcükler arasındaki boşluğun ayarlanması konusunda müdahalede bulundukları anlaşılmaktadır. Katılımcılardan Gözde ise akranı Mükerrem'e yazmış olduğu harfler arasında fazla boşluk bırakmaması gerektiğini ve satır sonuna gelen sözcüğü sıkıştırıp görselliği bozmak yerine kelimeyi hecesinden ayırması gerektiği hususunda müdahalede bulunmuştur. Satır çizgisinden taşmayla ilişkili olarak $DG_1Ö_5$'in, "*Bak ama buradan geldin, şuraya doğru böyle gidiyorsun* [Satır çizgisinden ayrıldığını kastediyor] (Satır, 32)." ifadesinden akranını bu hususta uyardığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların birbirlerine müdahale ettikleri bir diğer alan sayfa kenar boşluklarının ayarlanması hususundadır. Bu hususla ilgili $DG_2Ö_9$'un, "*Tamam ama şuraya görünmez bir çizgi belirleyelim. Yoksa sayfa kenarı düzgün olmuyor. Hiç güzel görünmüyor sonra* (Satır, 11-12)." ifadesinden sayfa kenar boşluklarını ayarlamayla ilişkili olarak bir strateji geliştirdiği ve akranına da bunu öğretmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bazıları (n=6) başlık için uygun yerin belirlenmesi ve boşluk bırakılması hususunda akranını uyarmıştır. "*Biraz şey, içerden başla paragraf başı yap* [Yazarın elini tutarak başlaması gereken yere götürüyor] (Satır, 16-17)" ifadesiyle $DG_1Ö_{17}$'nin akranını paragraf girintisini ayarlama hususunda uyardığı ve ona destek olduğu görülmektedir. Sunum boyutuyla ilişkili olarak Gözde'nin tablo ve madde işareti kullanımında akranına müdahale eden tek katılımcı olduğu görülmektedir. Konuşma balonu kullanımında ise Gözde ve

$DG_2Ö_{17}$'nin akranını yönlendirdiği tespit edilmiştir. Gözde yazılarında bu kullanımlara yer veren tek katılımcıdır. Gözde'nin bu hususla ilgili örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"*Yıldız atabiliyor musun? Her özelliğin başına bir tane yıldız koyarsan daha iyi olur* (Hafta, 7; Satır, 141)."

"*Hayır olabilir. Şöyle küçük. Ya da dur. … Düşünce baloncuğu yapalım* [Baloncuk çizerek kahramanın o anki düşüncesini yazıyor] (Hafta, 7; Satır, 36-38).

Katılımcılar birbirlerini içerikle uyumlu olacak şekilde görsel kullanımına da teşvik etmektedirler (n=15). Gözlem kayıtlarında bu teşvikin gerekçesi güzel-estetik görünme, sayfada kalan boşluğun giderilmesi, içeriğin özetlenmesi ya da anlatımın zenginleştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Yağmur'un, "*Tamam ama bir tane de resim çizelim. Hayvanı o kadar anlattık, bir de görsünler* (Hafta, 7; Satır, 130)." ve $DG_1Ö_3$'ün, "*En altına resim de çizelim. Daha güzel görünür benc*e (Satır, 8)." ifadeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. $DG_1Ö_3$'ün "*Sonra bir karikatür yap, istersen. Baloncukların içinde yazılar da olursa tamam* (Satır, 80)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere katılımcılardan yalnızca ikisi ($DG_1Ö_3$, $DG_1Ö_4$) akranını karikatür kullanımı hususunda yönlendirmiştir. Rukiye'nin, "*Kırmızıyla yaz bence dikkat çeksin. Konuşabilen maymun. Şuradan başla. Ama bak öyle olmaz ki çok küçük oldu birazcık büyüt. O bizim başlığımız* (Hafta, 4; Satır, 2-3)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar (n=3) önemli gördüğü ifadeyi ya da bölümü renkli kalemle yazması hususunda akranına tavsiyede bulunmuştur. Sunumla ilişkili olarak katılımcıların birbirlerine en fazla müdahale ettikleri alan yazının okunaklılığı boyutudur (n=21). Yazı okunaklılığı ile ilişkili olarak Yağmur ve Rukiye arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

Rukiye:

─Şuraya bir şey yazalım mı? Buralar boş.

Yağmur:

─Ne yazacağız? Bence çok karmaşık olur. Üst üste biner. Okunmaz, yazmayalım (Hafta, 3; Satır, 80-81).

Diyalog incelendiğinde Yağmur'un yazının okunaklı olmayacağını öne sürerek akranının teklifini reddettiği anlaşılmaktadır. Deniz'in, "*Şuraya da bir şeyler yazsaydık. Kâğıt boş kaldı, güzel görünmüyor* (Hafta, 2; Satır, 58)." ifadesinden ise metnin kâğıtta kapladığı alana dikkat çektiği ve bu boşluğun sunumu olumsuz yönde etkilediğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Yine video kaydı ve gözlemlerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bazılarının el yazısı karakteri geliştirdiği, bu hususta farkındalığa sahip olduğu ve bu kullanımdan haz aldığı tespit edilmiştir. Konuyla ilişkili olarak Yağmur'un, "*Daha doğrusu ben öyle yazmayı seviyorum. Mesela "ş" harfim böyle. Bak. Çünkü böyle olunca diğerlerinin yazısından farklı oluyor. Ben*

böyle olunca daha çok seviyorum (Hafta, 7; Satır, 85-88).” ve “d” harfinin kuyruğunu uzun yapmasının sebebi sorulan Rukiye’nin, “*Ben bu sitilde yazıyorum. Böyle yazmayı seviyorum* (Hafta, 8; Satır, 54-56).” ifadeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerden bazıları ise estetik kaygı gerekçesiyle arkadaşlarına müdahalede bulunmuşlardır. Bu müdahalenin gerekçesi ise genel olarak yazının kötü görünmesi ile ilişkilidir. Mükerrem’in, “*Bu yazdığımız başlık yamuk oldu. Güzel görünmüyor. Silip yeniden yazsak daha kötü olur. Arkasına yazabiliyor muyuz* (Hafta, 8; Satır, 7-8)?” ifadesi bu durumu örnekler niteliktedir. Tablo incelendiğinde özellikle pilot çalışma kısmında sunum hususunda en fazla müdahalede bulunan öğrencinin Gözde; en az müdahalede bulunan ya da görüş bildiren öğrencinin ise Mükerrem olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum iki öğrencinin ADY sürecinde eş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim bulgular Gözde’nin sunum hususunda titiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum Mükerrem’in sunum hususunda Gözde’ye hiç müdahale etmemesine neden olmuş olabilir. Ayrıca bu durum Mükerrem’in sunuma gereken önemi vermemesinden de kaynaklanıyor olabilir. Nitekim bu hususta Mükerrem’in dikkatsiz olduğu ve sunumu önemsemediği gözlenmiştir. Bu kodlar ayrıca öğrencilerin sunum boyutunda nelere dikkat ettiği hususunda ipuçları sunmaktadır.

Kelime seçimi kategorisine ait kodlar Tablo 68’de yer almaktadır.

Tablo 68. *Kelime Seçimi Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Yöresel söyleyiş	E,G,Y	$Ö_{21,26,27,30}$	$Ö_{6,10,23,28}$	11
Üslup	E,G,M,Y	$Ö_{3}$	$Ö_{1,4,9,27}$	9
Yardımcı fiil kullanımı	D,R	$Ö_{1,5,11,17,22}$	$Ö_{2,3,5,16,17,25}$	13
Güzel adlandırma	G, R	$Ö_{1,3}$	$Ö_{6}$	5
Genelleme	G	$Ö_{7}$		2
Yönergeye uygunluk	E,Y	$Ö_{25,29}$	$Ö_{9}$	5
İçeriğe uygunluk		$Ö_{15}$	$Ö_{3}$	2
Cümle anlamına uygunluk			$Ö_{1}$	1
Dikkat çekicilik	Y		$Ö_{20}$	2
Kip seçimi/kayması	R			1
Kulağa hoş gelme		$Ö_{9}$	$Ö_{1,5,11,13}$	5
Aynı kelimenin sık kullanımı	Y	$Ö_{1,3,6,21,24}$	$Ö_{17}$	7
Yanlış kelime seçimi	Y	$Ö_{17}$	$Ö_{1,3}$	4

Tablo 68 incelendiğinde kelime seçim hususunda, farklı alanlarla ilişkili olarak, akranlarına en fazla destek olan katılımcının Yağmur olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcının kitap okuma davranışına bağlı olarak kelime dağarcığının geniş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu kategori altında ulaşılan ilk kodun yöresel söyleyişten kaynaklı kelime seçimi olduğu görülmektedir. Tabloda isimleri yer alan katılımcılar kelime seçiminde yöresel kullanımlara yer vermeye çalışmış ancak akranları tarafından uyarılmışlardır. Bu

hususta Gözde'nin yazısına müdahale eden Mükerrem'in, *"Dedin ya Fatih Sultan Mehmet savaşı yenmiş. Yenmiş yerine kazanmış demelisin benc*e (Hafta, 8; Satır, 53)." ifadesi incelendiğinde aslında her iki kullanımın da doğru olduğu ancak Gözde'nin kelime seçiminin yöresel kullanım açısından daha yaygın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yazma üslubunun kelime seçimlerine etki ettiği görülmüştür. Konuyla ilişkili olarak Yağmur ve Rukiye; $DG_2Ö_{28}$ ve $DG_2Ö_{27}$ arasında geçen diyalog örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Yağmur:
─ Bu maymun herkesi korkuturmuş.
Rukiye:
─ Bu maymun herkesi şaşırtırmış. Çünkü konuşuyor ya şaşırırlar (Hafta, 4; Satır, 44-45).

$DG_2Ö_{28}$:
─ Gözünü açtığında bir okuldaymış. Bir okulda ders görüyormuş.
$DG_2Ö_{27}$:
─ Ders işliyormuş desek daha hoş olmaz mı (Satır, 99-101)?

Diyaloglar incelendiğinde öğrencilerin seçmiş oldukları kelimelerin uygun ya da kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Katılımcıları bu kelimeleri seçmeye yönlendiren ise onların üsluplarıdır. Kelime seçimini etkileyen bir diğer durum ise katılımcıların yardımcı fiil kullanma durumlarıdır. Bu durumda rehberler yazarlara aşağıda yer alan iki farklı diyalogdaki gibi önerilerde bulunmuşlardır.

$DG_1Ö_{12}$:
─ Çok duygusal oldum…
$DG_1Ö_{11}$:
─ Çok duygusal oldum… Olmaz ki. Bence "Çok duygusallaştım." yazmalıyız (Satır, 37-38).

Deniz:
─ 65 bin yıl önce dinozorlar var olmuştu.
Esma:
─ 65 bin yıl önce dinozorlar vardı (Hafta, 3; Satır, 43-44).

Diyaloglarda $DG_1Ö_{12}$ ve Deniz'in yardımcı fiil kullanarak bir kelime grubunu yüklem görevinde yazdıkları; rehberlerinin ise bu duruma öneri olarak yardımcı fiilleri kaldırmayı önerdikleri görülmektedir. Bazı durumlarda ise katılımcılar güzel adlandırma olarak ifade edilen bir yönteme başvurup kelime seçimlerinde değişiklik önermişlerdir. Yağmur ve Rukiye arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

Yağmur:
─ Mağarada kara kara adamlar vardı [Siyahi insanları kastediyor].

Rukiye:

─ Dur bak! Mağarada kara kara adamlar vardı. Kötü mü oldu şu kara kara. Kara kedi gibi. (Hafta, 5; Satır, 47-48)?

Diyalog incelendiğinde Yağmur'un siyahi insanlar için "kara kara" ifadesini kullandığı; Rukiye'nin ise bu ifadeyi beğenmediği, ifadenin değiştirilmesi yönünde bir talep de bulunduğu görülmektedir.

$DG_2Ö_5$:

─ Hayır virgül. Aradan çok ay geçmeden ihtiyar dede ölmüş.

$DG_2Ö_6$:

─ Ya da vefat etmiş. Ölmüş demeyelim de. Vefat etmiş diyelim daha uygun olur (Hafta, 7; Satır, 41-42).

Yukarıda yer alan diyalogda ise yine $DG_2Ö_5$'in ifadesine $DG_2Ö_6$'nın müdahale etmekte ve güzel adlandırma yapması için öneride bulunmaktadır.

Kelime seçimini etkileyen bir başka durum ise ifadenin genellemeye yönelik olma durumudur.

Mükerrem:

─ Anne ve babasının sözünü dinleyen…

Gözde:

─ Sadece anne babasının olmasın, büyüklerinin sözünü dinleyen iyi bir çocuktur (Hafta, 6; Satır, 17-18).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde Gözde'nin akranı Mükerrem'e ifadenin daha genellenebilir olması için kelime seçimini değiştirmesi yönünde bir öneri sunduğu görülmektedir. Bazı durumlarda ise kelime seçimini yazma yönergesine uygunluk etkilemiştir. $DG_1Ö_{25}$ ve $DG_1Ö_{26}$ arasında geçen diyalog bu durumu örnekler niteliktedir.

$DG_1Ö_{25}$:

─ Bukalemun almışlar. Burada bitmiş. … Niçin yazalım şuraya. Çünkü bu özellikleri olduğu için…

$DG_1Ö_{26}$:

─ Bunu seviyorum.

$DG_1Ö_{25}$:

─ Bunu seviyorum, olur mu? Bunu seçtim, diyeceğiz. Niçin seçtiğinizi açıklayın, diyor (Satır, 156-158).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde $DG_1Ö_{26}$'nın kelime önerisine $DG_1Ö_{25}$'in yönergeye uygun olmama nedenini göstererek karşı çıktığı anlaşılmaktadır. $DG_1Ö_{15}$'in "*Bir gün kötü peri*

toplantıya giderken evini ona bırakmış. Onun devamını getirebiliriz. Ya da baloya olabilirdi toplantı biraz kötü kaçtı ama (Satır, 21-22).” ifadesinden katılımcının yazdığı metin türünü ve genel kullanımı da göz önünde bulundurarak kelime seçiminde bulunduğu görülmektedir. Bazı durumlarda ise cümle anlamı kelime seçimini etkilemiştir. Bu hususla ilişkili olarak $DG_2Ö_2$ ile $DG_2Ö_1$ arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

$DG_2Ö_2$:
─ Ben anneme ‘’Anne biraz ormanı gezebilir miyim?’’ dedim.
$DG_2Ö_1$:
─ Bence ‘diye sordum’ olabilir. Soru soruyor sonuçta (Satır, 28-29).
Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde $DG_2Ö_1$’in kullanılan ifadeyi göz önünde bulundurarak kelime seçimi önerisinde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Kelime seçiminde dikkat çekicilik ve kip seçimi/kaymasının da belirleyici olduğu durumlar video kayıtlarında tespit edilmiştir. Bu hususla ilgili olarak Yağmur ve Rukiye arasında geçen diyalog aşağıda sunulmuştur.

Yağmur:
─ O günden sonra büyülere inanıyorum.
Gözde:
─ Öyle olmaz. “O günden sonra büyülere inanmaya başladım.” olacak (Hafta, 6; Satır, 72-73).
Diyalog incelendiğinde aslında her iki kullanımın da kabul edilebileceği; bu duruma kip kayması olarak adlandırılan kullanımın sebep olduğu görülmektedir. Katılımcılardan bazıları (n=5) kulağa hoş gelmediğini gerekçe göstererek akranının yapmış olduğu kelime seçimini eleştirmiştir. $DG_2Ö_1$’in “*Onun ile oyun… ‘Onunla’ yaz çünkü ‘onun ile’ biraz saçma oluyor. Kulağa hoş gelmiyor sanki* (Satır, 19-20).” ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. $DG_2Ö_{17}$’nin “*Bu nasıl bir yazı oldu? Sil sil sil! Bak burada hep ‘adam’ ‘adam’ ‘adam’’ ve ‘ve’ ‘ve’ ‘ve’ yazmışsın* (Satır, 116-117).” ifadesinden de anlaşılacağı gibi bazı katılımcılar (n=7) akranlarını aynı kelimenin sık kullanılmaması hususunda uyarmıştır.

Yağmur:
─ Padişah dedenin yaşlarına gelince büyük bir arsa satın almış.
Gözde:
─ Tarla demeliyiz.
Yağmur:
─ Evet, hatta tarla dersek ekmeye daha uygun olur. Arsa sanki ev yapmak için alınıyor gibi (Hafta, 7; Satır, 61-63).

Yukarıda yer alan Yağmur ve Gözde arasında geçen diyalogda ise Yağmur'un "arsa" ifadesine Gözde'nin düzeltme talep ettiği; Yağmur'un da hatasını fark ederek kelime seçimini yeniden yaptığı görülmektedir. Aslında bu durum yönergeye bağlılık kodu ile de birleştirilebilir. Çünkü öğrencilere verilen yönergede bir tarlanın ekilmesi konu edilmektedir.

Destek olunan alan teması altında ulaşılan bir diğer kategori ise anlatımın akıcılığı ile ilgilidir. Kategoriye ait kodlar Tablo 69'da yer almaktadır.

Tablo 69. *Anlatımın Akıcılığı Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Bağlaç kullanımı	D,G,R	$Ö_{1,2,3,5,10,22}$	$Ö_{3,4,6,7,9,12,23}$	16
Gereksiz bağlaç kullanımı	D,M	$Ö_{13}$	$Ö_{3,17}$	5
Anlatımın sürükleyiciliği	E,G	$Ö_{5,7,16}$	$Ö_{9,10,15,23}$	9
Zarf fiil kullanarak cümle birleştirme	E	$Ö_{21,29}$	$Ö_{25,27}$	5
Virgül kullanarak cümle birleştirme	Y	$Ö_{9,11,19}$	$Ö_{5}$	5
Kip seçimi	E,G	$Ö_{17}$	$Ö_{3,25}$	5
Cümle yapısı		$Ö_{9}$	$Ö_{5,17}$	3
Ahenk	G,Y	$Ö_{1,3}$	$Ö_{1,5,7}$	7

Tablo 69 incelendiğinde katılımcıların birbirlerine anlatımın akıcılığı hususunda vermiş oldukları desteklerden ilkinin bağlaç kullanımı konusunda olduğu görülmektedir. Bu hususla ilgili $DG_2Ö_{23}$ ve $DG_2Ö_{24}$ arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

$DG_2Ö_{23}$:

─ *Daha sonra…*

$DG_2Ö_{24}$:

─ *Ama sen "ilk önce, sonra, daha sonra" diye gidiyorsun.*

$DG_2Ö_{23}$:

─ *Ama bu tarif. Sıralamasını da vermeliyiz. Yoksa anlamazlar* (Hafta, 2; Satır, 44-46).

Diyalog incelendiğinde $DG_2Ö_{24}$'ün bağlaç kullanımını sorguladığı; $DG_2Ö_{23}$'ün ise bunu gerekçesiyle açıklayıp neden bağlaç kullanmaları gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bağlaç kullanımı hususuyla ilgili olarak elde edilen bir diğer kod ise gereksiz bağlaç kullanımıdır. Deniz'in, "*Çekimdi ve o makine de bir ışık ayarlayıcıydı. Korktular ve* [Metni okuyor]*... Ama çok 've' kullandık, buralara nokta da gelebilir* [Baştan okuyor]. *İki de bir 've' yazmışız* (Hafta, 6; Satır, 129-130)." ifadesi Esma'nın cümleleri sürekli olarak "ve" bağlacıyla birbirine bağladığını göstermektedir. Bu durum aşırı/gereksiz bağlaç kullanımının anlatımın akıcılığını olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Gözde'nin, "*Şimdi bana yazdıklarını okur musun? Bakalım kulağa nasıl geliyor* (Hafta, 7; Satır, 52)." ve $DG_2Ö_{15}$'in, "*Hayır, Zeynep bir gece yatağına yattı. Zeynep, Zeynep, Zeynep… Çok Zeynep kullanmayalım. Çok fazla oldu değil mi? 'O' desek mesela* (Satır, 88-89)?" ifadeleri ise anlatımın akıcılığıyla ilişkilidir. Gözde

akranından yazdıklarını okumasını isteyerek, yazının akıcılığını dinleme yoluyla belirlemeye çalışmıştır. Diğer katılımcıların hiçbirisi bu amaç için metni dinleme yolunu tercih etmemiştir. $DG_2Ö_{15}$ ise sürekli tekrar eden kelimenin anlatımın akıcılığını etkileyeceğini vurgulamış ve zamir kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Anlatımın akıcılığı kategorisi altında ulaşılan bir diğer kod ise zarf-fiil kullanarak cümle oluşturmadır. Bu konuyla ilgili Gözde ve Esma arasında geçen diyalog şöyledir:

Gözde:

─ Evet, 5 keseydi. Altını çıkarmış. Yaşlı adama uzatmış.

Esma:

─ Yok, öyle yapmayalım. 5 kese altını çıkarıp padişaha uzatmış diye birleştirelim (Hafta, 7; Satır, 78-79).

Katılımcılardan bazıları (n=5) akranına virgül kullanarak iki farklı cümleyi birleştirmeyi tavsiye etmiştir. Bu hususla ilgili olarak $DG_1Ö_{19}$ ile $DG_1Ö_{20}$ arasında geçen diyalog ve $DG_1Ö_{19}$'un durumla ilgili gerekçesi aşağıda yer almaktadır.

$DG_1Ö_{20}$:

─ Sen oraya virgül mü koydun? Neden ki?

$DG_1Ö_{19}$:

─ Evet, orada duruyoruz çünkü iki farklı cümle var ve onları bir şekilde bağlamamız lazım. Böyle yaparsak daha kolay okunur (Satır, 68-69).

Katılımcılar kip seçiminden kaynaklanan bir durumun anlatımın akıcılığını olumsuz yönde etkileyebileceğini varsayarak bu konuda akranlarına destek olup yeni yapılar oluşturmaya çalışmışlardır. Gözde ve Esma arasında geçen diyalog bu duruma kanıt olarak verilebilir.

Gözde:

─ Şöyle yapalım. O gün geldi, çattı.

Esma:

─ O gün gelmiş, çatmış. Hep 'miş mış' dedik ya. Burada geldi, çattı diyemeyiz (Hafta, 7; Satır, 95-96).

Diyalog incelendiğinde katılımcıların metnin o aşamasına kadar rivayet geçmiş zamanı kullanarak yazılarını devam ettirdiği anlaşılmaktadır. Ancak yazıya devam ederken Gözde'nin hikâye geçmiş zaman kipini kullanarak çekim yapması, Esma'nın dikkatini çekmiş ve Esma bu konuda arkadaşından kullanılan zaman kipini değiştirmesini talep etmiştir. Cümle akıcılığı ile ilişkili olarak $DG_2Ö_5$'in "*Bak 'çaldım' nokta konulması lazım. Ne demiş: sen vermeyince ben de çaldım. Bu bir cümle, 'dedi'nin yanına da nokta koymamız lazım o da ayrı bir cümle* (Satır, 62-63)." ifadesinden ise katılımcılardan bazılarının (n=3) cümle yapısını göz önünde bulundurarak akranından düzeltme talep ettiği anlaşılmaktadır. Bu kategori altında ulaşılan son kod ise

ahenktir. Bu husus genel anlamda gereksiz kelime kullanımından kaçınarak cümlelerin birleştirilmesi, yeniden dizayn edilmesi yoluyla anlatımın akıcılığı sağlama desteği olarak belirlenmiştir. Rukiye ve Yağmur arasında geçen diyalog bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Diyalog aşağıda yer almaktadır.

Rukiye:

─ Merve 7 yaşında, çok sevimli bir çocuktu. Müzik dinlemeyi çok seviyordu.

Yağmur:

─ Ama hep "çok çok". Merve 7 yaşında çok sevimli, müzik dinlemeyi seven bir çocuktu (Hafta, 5; Satır, 32-33).

Destek olunan alan teması altında ulaşılan bir diğer kategori olan anlatım bozukluğu kategorisine ait kodlar Tablo 70'te yer almaktadır.

Tablo 70. *Anlatım Bozukluğu Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Gereksiz kelime tekrarı	E,Y	$Ö_{1,7,10,21}$	$Ö_{3,5,11}$	9
Gereksiz kelime kullanımı	D,G,Y	$Ö_{6,8,17}$	$Ö_{9,11,25,27}$	10
Yanlış kelime seçimi	G	$Ö_{1,7,21}$	$Ö_{1,3,12,25}$	8
Özne-yüklem uyuşmazlığı		$Ö_{5,17}$	$Ö_{1,17}$	4
Teklik çokluk uyuşmazlığı	G	$Ö_{21}$	$Ö_{25}$	3

Tablo 70'te katılımcıların anlatım bozukluğuna sebep olan ifadelerini değiştirmede birbirlerine destek oldukları alanlar gösterilmektedir. Bu kategori altında ulaşılan ilk kod katılımcıların birbirlerine gereksiz kelime kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunun giderilmesi hususunda vermiş oldukları destekle ilişkilidir. Gözde ve Esma arasında geçen diyalog bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Gözde:

─ O zaman başlayalım. Bir gün çok heyecanlı bir gün yaşanmış.

Esma:

─ Bir gün çok heyecanlı bir gün yaşanmış. Bak "bir gün, bir gün". Aynı cümlede aynı şeyi neden iki kere söyleyelim ki (Hafta, 7; Satır, 61-63)?

Gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğunun giderilmesiyle ilişkili olarak Yağmur'un, "*Geleceğimi ekiyorum demiş. Dur ama "demiş" olmaz. Çünkü burada en son "cevap vermiş" diyor. Yani bizim yazdığımız zaten onun cevabı. Doğal olarak onu söylemiş oluyor* (Hafta, 7; Satır, 9-10)." ifadesi ve $DG_2Ö_{11}$'in "[Akranının yazdığını okuyor] *Dinozorlar taş devrinde yaşayan eski zamanlardan kalma hayvanlardır. Ama bak dinozorlar dedik ya, Taş Devri dedik. Onlar zaten eski zamanlar* [Yazar eski zamanlar kısmını siliyor] (Satır, 12-13)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Benzer bir durum Gözde ve Yağmur arasında geçen diyalogda da yer almaktadır.

Gözde:

─ GSUTBA'nın tıpa tıp aynı oyuncağını gördü ya da aynı oyuncağını gördü.

Yağmur:

─ Oyuncağını gördü. Aynı dememize gerek yok. Çünkü oyuncağı da GSUTBA'nın aynısıdır zaten (Hafta, 7; Satır, 174-176).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde Yağmur'un gereksiz kelime kullanımından kaynaklı bir anlatım bozukluğunu gidermek için arkadaşına destek olduğu görülmektedir. Aşağıda yer alan diyalogda ise Esma'nın yanlış kelime seçiminden kaynaklanan bir anlatım bozukluğunun Gözde tarafından fark edilmesi ve düzeltilmesi yer almaktadır.

Esma:

─ Dikiyor muyuz yoksa ekiyor muyuz? Ben dikiyoruz yazdım ama.

Gözde:

─ Ekiyorum olmalı, evet. Ağaç dikilir veya onun gibi şeyler (Hafta, 7; Satır, 9-10).

Katılımcılardan bazıları (n=4) ise özne-yüklem uyuşmazlığının neden olduğu bir anlatım bozukluğunu fark edip akranlarını uyarmışlardır. $DG_2Ö_{17}$'nin "*Niye 'görmüştü' yazıyorsun arkadaşım? Bu hikâyenin yazarı ve kahramanı sensin. Mesela senin hikâyeni bilen ve yazmak isteyen biri 'görmüştü' yazar* (Satır, 69-70)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu kategori altında ulaşılan son kod ise teklik çokluk uyuşmazlığından kaynaklanan anlatım bozukluğunun akran desteğiyle düzeltilmesini içermektedir. Bu hususla ilişkili olarak Rukiye ve Gözde arasında geçen diyalog aşağıda sunulmuştur.

Rukiye:

─ Piknik alanına geldi.

Gözde:

─ Geldi olmaz değil mi? Arabayla piknik alanına geldiler. Geldiler olur çünkü bir kişi değiller (Hafta, 8; Satır, 68-69).

Yukarıda yer alan ifadeler incelendiğinde Rukiye'nin teklik çokluk uyuşmazlığından kaynaklanan bir anlatım bozukluğu yaptığı; Gözde'nin ise gerekçesini de açıklayarak bu anlatım bozukluğunu düzeltmesi için Rukiye'yi uyardığı görülmektedir. $DG_2Ö_{25}$'in "*Süleyman bir küçük kız görüyorlar* [Metni okuyor]. *Sadece Süleyman görüyor, görüyorlar olmaz. Bak yanlış oldu* (Satır, 101-102)." ifadesi de bu durumu örneklendirmektedir.

Bazı kaynaklarda imla ve noktalama birlikte alınsa da bu çalışma kapsamında bu iki yapı ayrı ayrı ele alınmıştır. Destek olunan alan temasıyla ilişkili olarak imla kategorisine ait kodlar Tablo 71'de yer almaktadır.

Tablo 71. *İmla Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Sık yapılan hatalar (harflerden kaynaklı yanlış yazım, harf atlama, harflere ait noktaların konulmaması)	D,G,R,Y	$Ö_{1,2,3,5,6,7,9,11,12,15,17,18,19,21,26,27,29}$	$Ö_{1,3,5,6,8,9,10,11,15,17,19,21,22,23,24,25,27,29,30}$	40
Unvanların kullanılışı	Y	$Ö_{9,27}$	$Ö_{1}$	4
Yazma-konuşma dili farklılığı	G,R	$Ö_{1,3}$	$Ö_{17}$	5
Ünlü daralması	G			1
Ünsüz benzeşmesi	Y		$Ö_{25}$	2
Özel isimlerin yazılışı	G,Y	$Ö_{4,9,11,21}$	$Ö_{1,3,7.15,25}$	11
Soru eki mı, mi, mu, mü'nün yazılışı	G	$Ö_{3,9}$		3
Bağlaç olan de, da'nın yazılışı	G	$Ö_{3}$		2
Bağlaç olan ki'nin yazılışı		$Ö_{9}$		1
Kısaltmaların yazılışı	Y			1
Kısaltmalara gelen eklerin yazılışı	G			1
Satır sonuna gelen özel isim ve ekinin yazılışı	G			1
Büyük harflerin kullanımı	G,R	$Ö_{3,9,17,21,23}$	$Ö_{1,3,17,25}$	11
Sayıların yazılışı		$Ö_{3}$,$Ö_{24}$	$Ö_{19}$	3
Hitap ifadelerinin yazılışı		$Ö_{3}$		1
Alıntı (yabancı) sözcüklerin yazılışı		$Ö_{17}$	$Ö_{11}$	2
Paragraf yapısı	G,Y		$Ö_{1,14}$	4

Tablo 71' e göre çalışmaya katılan öğrenciler yazımında genellikle hata yapılan kelime ya da kelime gruplarının yazımıyla ilişkili olarak birbirlerine destek olmuşlardır. Bunun yanı sıra katılımcılar harflerden kaynaklı yanlış yazımlarda, harf atlama ve harflere ait şapka ya da kuyrukların konulmaması hususlarında akranlarına müdahalede bulunmuşlardır. Bu hususla ilgili olarak örnekler aşağıda yer almaktadır.

Gözde: *Evet. Herkes* ['s'yi vurguluyor]. *Herkes, kes* ['s'yi vurguluyor]. *Birleşik. 'z' değil 's'* (Hafta, 7; Satır, 103).

Yağmur: *"Keşke". Yani 'keşge' diye söylüyoruz ama yazılışı 'k' ile* (Hafta, 7; Satır, 139).

Gözde: *Yanlış, dur bak! Di-no-zor* [Heceliyor, ikinci hecedeki 'o' sesini vurguluyor] (Hafta, 6; Satır, 13).

Deniz: *'Bir gün' ayrı yazılıyor. 'bir' ve 'gün'. Ona dikkat* et (Hafta, 8; Satır, 40).

$DG_2Ö_8$: *İlk önce bir okuyalım bunları nasıl yazmışız nasıl sonuçlanmış* [Yazar okumaya başlıyor]. *Bak burada yanlış yazmışız 'ayleme' yazmışız 'aile' olacak* (Satır, 103-104).

$DG_1Ö_9$: *'Çünkü'nün 'ç'si? Sen 'ç'lerin noktasını unutuyorsun hep. Hani 'ş'lerin noktasını koyuyorsun ya güzelce o zaman 'ç'lerin noktasını da koyman lazım çünkü aynı* (Satır, 30-31).

Yukarıda yer alan ifadeler incelendiğinde katılımcıların sık yapılan yazım yanlışlarından bazılarını tespit ettikleri ve düzeltilmesi hususunda akranlarına yardım ettikleri anlaşılmaktadır. Unvan kullanımıyla ilişkili olarak Mükerrem ve Yağmur arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

Mükerrem:

─ Mustafa çiftçi, bir gün…

Yağmur:

─ Ama öyle olmadı. Çiftçi Mustafa diyeceksin. Evet, Çiftçi Mustafa olmalı (Hafta, 8; Satır, 24-25).

Diyalog incelendiğinde Mükerrem'in unvan kullanımında hata yaptığı; Yağmur'un ise bu hatayı fark edip düzeltmesi hususunda akranını uyardığı görülmektedir. $DG_1Ö_{27}$'nin "*Mesela Ertuğrul gibi bir şey yazabilirdik. Mesela Ertuğrul Bey yazarken 'b'sinin büyük olması lazım* (Satır, 73-74)." ifadesinden ise unvanların yazılışı ile ilgili olarak akranına bilgi verdiği anlaşılmaktadır. Bu durum o an ilgili dil bilgisi kuralı uygulanmasa da kurala ilişkin olarak katılımcıların birbirleriyle bilgi paylaşımında bulunduğunun da bir göstergesidir.

Rukiye:

─ Gizem'in annesi arabadan sohra bezi. 'Sohra bezi' mi, 'sofra bezi' mi? Biz konuşurken sohra diyoruz ya.

Gözde:

─ Sofra, "f" ile tabi ki (Hafta, 8; Satır, 71-73).

Rukiye ve Gözde arasında geçen yukarıdaki diyalog ve $DG_2Ö_{29}$'un, "*Anneciğim. Annecim değil. An-ne-ci-ğim* ['ğ' sesini vurguluyor] (Satır, 29-30)." ifadesi incelendiğinde katılımcılardan bazılarının yazma-konuşma dili farklılığından kaynaklanan imla hatalarını belirleyebildikleri ve bunları düzeltme yolunda uzlaştıkları anlaşılmaktadır. Gözde'nin, "*Ne yazdın? 'diyip' olmaz, 'deyip' yazmalıyız. 'e' ile* (Hafta, 8; Satır, 52)." ifadesi de yazma-konuşma dili farklılığı olarak kabul edilebilse de bu çalışma kapsamında ünlü daralmasından kaynaklanan imla hatası olarak değerlendirilmiş ve yalnızca Gözde tarafından sergilenmiştir. Benzer bir örnek ünsüz benzeşmesi kuralının göz ardı edilmesi sonucu Rukiye ve Yağmur arasında geçen aşağıdaki diyalogda belirtilmiştir.

Rukiye:

─ Evet, 'duygusallaşdım.' Daha iyi. … "Duy-gu-sal-laş-dım."

Yağmur:

─ 'dım' olmaz ki. 'tım' olmalı (Hafta, 1; Satır, 38-39).

Bu kuralı göz ardı etmeyen diğer bir katılımcı ise $DG_2Ö_{25}$'tir. Katılımcıya ait *"Şey 'geçmişden' değil 'ten' olacak* (Satır, 6)." ifade incelendiğinde akranını bu hususta uyardığı anlaşılmaktadır. Destek olunan alan teması altında imla kategorisiyle ilişkili olarak ulaşılan bir diğer kod ise özel isimlerin yazılışından kaynaklanan hataların tespit edilmesi ve düzeltilmesi ile ilgilidir.

Rukiye ve Gözde'nin aynı metin üzerinde çalışırlarken aralarında geçen iki farklı diyalog aşağıda yer almaktadır.

Rukiye:

─ Özel isim mi ki büyük yazdın?

Gözde:

─ O artık bir isim olduğu için, birine konulduğu için özel isim oldu (Hafta, 8; Satır, 34-35).

…

Rukiye:

─ Hala Avar'ın ismini büyük yazmada ısrarcı mısın?

Gözde:

─ İkna olmadın galiba. O halde öğretmene soralım. Öğretmenim bir eşyaya da ad koymuş olsak onu büyük harfle yazmamız gerekir, değil mi (Hafta, 8; Satır, 64-66)?

Diyalog incelendiğinde Rukiye'nin bir ismin hangi durumlarda özel isim olduğu ve büyük yazılması gerektiği konusunu anlamadığı ve bu sebepten dolayı ikna olmayıp konuşmanın ilerleyen zamanlarında bu mevzuyu tekrar dile getirdiği anlaşılmaktadır. Yine bu hususla ilgili olarak $DG_1Ö_{21}$'in "*Hayır büyük harfle yaz, bak burada da büyük harfle yazmalısın. 'Zilli' köpek ismi olduğu için büyük harfle başlamalı hadi. 'z'yi sil büyük harfle yaz çünkü 'Zilli' özel isim oldu* (Satır, 68-69)." ifadesi incelendiğinde katılımcının akranına özel isimlerin yazılışı ile ilgili olarak müdahalede bulunduğu görülmektedir. Katılımcılardan üçü (Gözde, $DG_1Ö_3$, $DG_1Ö_9$) soru eklerinin yazımı ile ilişkili olarak akranlarına müdahalede bulunmuşlardır. Bu duruma örnek olan diyalog aşağıda yer almaktadır.

Esma:

─ Tamam. Alacak mıyız falan. Sonra onun nasıl renk değiştirdiğini falan yazalım. Yani özelliklerini anlatalım.

Gözde:

─ Mantıklı. 'Alacak mıyız' ayrı yazılmalı. 'mıyız' ayrı olacak (Hafta, 7; Satır, 120-122).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde Esma'nın soru eki mı, mi, mu, mü'nün yazılışı hususunda hata yaptığı ve durumun akranı tarafından fark edilip düzeltildiği görülmektedir. $DG_1Ö_9$ da "*Dur dur dur ben bir daha okuyayım. 'değil mi' yazmışsın ya 'mi' ayrı yazılacak. Çünkü o soru* (Satır, 50)." ifadesiyle aynı imla kuralına dikkat çekmektedir. Gözde'ye ait olan "*Dur, bir de o 'de' ayrı olacak. Bir yerde var anlamı varsa birleşik yazılıyor. Mesela evde gibi* (Hafta, 7; Satır, 182-183)." ifadeden akranının bağlaç olan de, da'nın yazımına ilişkin akranını uyardığı ve bulunma hal eki olan –de'nin yazımıyla ilişkili olarak ona bilgi aktarımında bulunduğu görülmektedir. Bu durum ADY kapsamında öğrencilerin dile ait kuralları transfer

ettikleri şeklinde de yorumlanabilir. Bu kod yalnızca iki katılımcı (Gözde, $DG_1Ö_3$) tarafından vurgulanmıştır. Katılımcı metinleri incelendiğinde ise de da bağlacının yazımıyla ilişkili olarak katılımcıların büyük çoğunluğunun bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

Kısaltmaların yazılışı ile ilgili olarak Yağmur'un, "*Hepsini büyük yazacağız çünkü kısaltmalar büyük olur. GSUTBA* (Hafta, 7; Satır, 118-119)." ifadesi incelendiğinde akranının kısaltmaya ait harfleri küçük yazdığı; Yağmur'un ise bu hususta arkadaşına uyarıda bulunduğu görülmektedir.

Yağmur:
─ *GSUTBA tı* [Gökkuşağı Saçlı Uzun Tüylü Beyaz At şeklinde açılımını okuyor] *gibi bir hayvanım…*
Gözde:
─ *Hayır, şunu sileyim* [Kısaltmadan sonra tırnak işareti yapıp –tı ekini ayırmıştı. Okuduktan sonra vazgeçiyor]. *Zaten açılımı boynuzlu at gibi ya o yüzden orası fazlalık oldu ve sildim. At gibi* (Hafta, 7; Satır, 145-147).

Gözde'nin özel isime gelen ekin yazımında bir hata yaptığı; bu hatayı ise akranı Yağmur kısaltmanın açılımını söylediğinde fark ettiği görülmektedir. Bu durumda Yağmur Gözde'ye herhangi bir şekilde uyarıda bulunmamış; sesli okuması Gözde'nin hatasını görmesine sebep olmuştur. Bu durum doğrudan destek olarak kabul edilmese de hatanın giderilmesi hususunda akran etkisini yansıtmaktadır. Yine Gözde'nin, "*Şimdi burada bitti ya 'Türkiye'ye'. Buraya sığmıyor. Sen kısa çizgi ile ayırıp aşağı yazmışsın. Ama o özel isim. Bence kesme işaretini koyalım. 'ye' yi de aşağı yazalım* (Hafta, 3; Satır, 14-15)?" ifadesi incelendiğinde özel isme gelen ve tırnak işareti ile ayrılması gereken bir ekin satır sonuna gelmesi ile yanlış yazıldığını fark ettiği görülmektedir. Yukarıda yer alan örnekler incelendiğinde Gözde'nin bu hususlarda bilgili ve titiz olduğu anlaşılmaktadır. Kısaltmaların yazılışı, kısaltmalara gelen eklerin yazılışı ve satır sonuna gelen özel isim ve ekinin yazılışı kodları yalnızca birer öğrenci tarafından vurgulanan kodlardır. Bu durum bu hususta katılımcıların yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı ya da bu hususa vurgu yapan ilgili katılımcıların dil bilgisi kurallarında bilgi ve farkındalık sahibi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu kategori altında ulaşılan bir diğer kod ise noktalama işaretlerinden sonra yanlış büyük harf kullanımı durumlarıyla ilişkilidir. Bu durumlar noktadan sonra büyük harfle başlamamayı ya da virgül ve noktalı virgülden sonra küçük harfle devam etmek gerekirken büyük harf kullanmayı kapsamaktadır.

Gözde:
─ *Etmiş nokta* [Noktayı vurgulayarak söylüyor]. *Büyük harf.*
Yağmur:

─ *Evet. Kaçırmışım orayı* (Hafta, 7; Satır, 44-45).

Gözde ve Yağmur arasında geçen diyalog bu durumu örnekler niteliktedir. Bazı katılımcılar ise (n=3) sayıların yazılışı hususunda akranına müdahalede bulunmuştur. Bu hususla ilgili olarak $DG_1Ö_3$ ve $DG_1Ö_4$ arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

$DG_1Ö_3$:
─ *Şu 'bir gün' ün birini oraya sıkıştıramazsın değil mi* [Yazar 'bir'i rakamla yazmış]?
$DG_1Ö_4$:
─ *Yok sıkışır ya.*
$DG_1Ö_3$:
─ *Türkçe dersi gibi bir şey ya, bir sayıyla yazılmaz ama* (Satır, 20-23).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde $DG_1Ö_4$'ün metin içerisinde 'bir' kelimesini sayıyla yazdığı akranının ise kendisini bu hususta uyardığı anlaşılmaktadır. Katılımcı metinleri incelendiğinde de bu duruma örnek kullanımların yer aldığı, katılımcıların aslında herhangi bir şekilde sayı ifade etmeyen 'bir' kelimesini de rakamla yazdığı görülmüştür. İmla kategorisi altında ulaşılan bir diğer kod ise hitap ifadelerinin yazılışını kapsamaktadır. Katılımcı metinlerinde sık sık yer alsa da bu durum yalnızca $DG_1Ö_3$ tarafından vurgulanmıştır. Katılımcıya ait "*O zaman ya 'hey'in yanına virgül koyacaksın ya da ünlem koyup öyle büyük başlayacaksın* [Yazar ünlem koyuyor] (Satır, 43)." ifade incelendiğinde katılımcının ilgili yazım kuralıyla ilişkili olarak her iki kullanımı da bildiği ve akranını bu hususta uyardığı anlaşılmaktadır. Alıntı (yabancı) sözcüklerin yazımında yapılan hatalar da bazı katılımcılar (n=2) tarafından gündeme getirilmiştir. Bu hususla ilgili olarak $DG_1Ö_{18}$ ve $DG_1Ö_{17}$ arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

$DG_1Ö_{18}$:
─ *Dinozorlar devrinde yaşayan adı da Edward olan bir çocuk varmış. Evet. Edward dinozorların yemlerini çalmada… Acaba 'w' mu yazsak 'v' yerine?*
$DG_1Ö_{17}$:
─ *'w' olacak zaten sen nasıl yazdın* [Yazar düzeltiyor] (Satır, 33-35)?

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde $DG_1Ö_{18}$'in alıntı sözcükte geçen bir harfi yanlış yazdığı, bu hususla ilgili olarak akran desteğine başvurduğu ve ilgili hatayı düzelttiği görülmektedir. Bu kategori altında ulaşılan en son kod ise paragraf yapısının anlaşılmaması üzerine katılımcıların birbirlerine olan müdahalelerini içermektedir. Bu durumla ilgili olarak Yağmur'un, "*Ama paragraf yapmana gerek yok. Çünkü adının kısaltılışını söyleyeceğiz. Adını söyledikten sonra paragraf yaparız* (Hafta, 7; Satır, 108-109)." ifadesi incelendiğinde akranının paragraf yapısını anlamadığı için müdahalede bulunduğu görülmektedir.

Destek olunan alan temasıyla ilişkili olarak noktalama kategorisine ait kodlar Tablo 72'de yer almaktadır.

Tablo 72. *Noktalama Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Nokta kullanımı	D,E,G,R,Y	$Ö_{1,3,4,5,7,9,10,11,13,17,19,20,21,23,24,25,27,29}$	$Ö_{1,2,3,5,7,8,9,11,13,15,16,17,19,22,23,24,25,27,28,29}$	42
İki nokta kullanımı	D	$Ö_{16,17,29}$	$Ö_{1,25}$	6
Virgül kullanımı	D,G	$Ö_{1,3,9,15,17,21}$	$Ö_{1,3,5,7,11,21,25}$	15
Ünlem işareti kullanımı	D,G	$Ö_{3,17}$	$Ö_{1,3,25}$	7
Soru işareti kullanımı	D,G,Y	$Ö_{1,4,5,9,17,19,23,26}$	$Ö_{1,4,7,13,21}$	15
Konuşma çizgisi kullanımı	Y,G	$Ö_{17,29}$	$Ö_{1,3,5,11,17,25}$	10
Tırnak işareti kullanımı	D,G	$Ö_{1,9,10}$	$Ö_{1,5,7,25}$	9
Kesme işareti kullanımı	G	$Ö_{1,3,21}$	$Ö_{1,3,7,25}$	8

Tablo 72 incelendiğinde öğrencilerin sekiz farklı noktalama işareti kullanımında birbirlerine destek oldukları anlaşılmaktadır. Pilot çalışma kapsamında noktalama işareti kullanımıyla ilişkili olarak akranlarına en fazla destek sağlayan katılımcıların Deniz ve Gözde olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim her iki katılımcının da imla başarı puanlarının yüksek olması bu durumunu desteklemektedir. Asıl uygulama kapsamında ise noktalama işareti kullanımıyla ilişkili olarak akranlarına en fazla destek sağlayan katılımcıların $DG_1Ö_{17}$ ve $DG_2Ö_{25}$ olduğu görülmektedir. Noktalama işaretleri kategorisinde nokta kullanımı katılımcıların birbirlerine en fazla müdahale ettikleri durum olarak gözlenmiştir (n=42). Nokta kullanımı ile ilişkili olarak öğrencilerin vurguladıkları temel husus biten cümlelerin sonuna nokta konulmasıdır. Nitekim gözlem sonuçları da öğrencilerin çoğu zaman nokta işaretini kullanmayı unuttuklarını desteklemektedir. Bu hususla ilgili olarak Rukiye'nin, "*Dönüşür. Nokta. Noktayı yine unuttun* (Hafta 1; Satır, 26-28)." ifadesinden akranının ilgili cümlenin sonuna nokta koymayı unuttuğu ve bu davranışı tekrarladığı anlaşılmaktadır. Nokta kullanımıyla ilgili olarak yaşanan diğer bir durum ise nokta ve virgül kullanımının karıştırılması ile ilişkilidir. Bu konuyla ilgili olarak Yağmur ve Rukiye arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

Rukiye:

─ *Ya buraya virgül koyacaksın* [Noktanın yerini gösteriyor] *küçük kalacak ya da nokta ise büyük harfle başlamamız gerekir.*

Yağmur:

─ *Yok, fark ettim zaten buraya virgül olmaz* [Harfi silip büyütüyor] (Hafta, 1; Satır, 26-27).

Diyalog incelendiğinde Rukiye'nin nokta koyması gereken yerde virgül kullandığı; buna bağlı olarak Yağmur'un akranını uyardığı ve Rukiye'nin hatasını fark ettiği anlaşılmaktadır. Bu kategori altında ulaşılan diğer bir kod iki nokta kullanımı ile ilişkilidir. Yalnızca sekiz katılımcı bu hususla ilgili olarak akranına müdahalede bulunmuştur. İki noktanın kullanımıyla ilişkili

olarak katılımcılar açıklamalardan önce iki nokta kullanımı ve diyaloglarda iki nokta kullanımı üzerinde durmuşlardır. Açıklamalardan önce iki nokta kullanımı ile ilişkili olarak Esma ve Deniz arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

Esma:
─ Birbirlerine karışmasın diye şimdi başlıklarını koyacağım. Müze…
Deniz:
─ İki nokta üst üste koymalısın çünkü açıklama yapacağız (Hafta, 2; Satır, 27-28).

Diyalog incelendiğinde Deniz'in, açıklama yapılacak cümlenin sonuna iki nokta koymayla ilgili olarak arkadaşına destek olduğu görülmektedir. $DG_1Ö_{16}$'nın "*İyi peri kızı iki nokta üst üste sonra iyi perinin ne dediğini yazacağız* (Satır, 23)." ifadesinden ise diyalog yazarken iki nokta kullanımına dikkat çektiği anlaşılmaktadır. Bir diğer kod virgül kullanımı ile ilgilidir. Dört farklı durum için virgül kullanımı tespit edildiğinden her bir durum için örnekler sunulmuştur. En genel kullanım benzer ögeler arasına virgül koyma davranışını kapsamaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=12) bu kullanım hususunda akranına destek olmuştur. İkinci durum sıralı cümleleri ayırma ile ilgilidir. Deniz'in, "*Hayır. Tek başınaymış, çok korkuyormuş. Hayır, dur! Nokta koyma oraya. Başınaymış virgül. Aynı şeyi anlatıyoruz, birleştirelim* (Hafta, 5; Satır, 107-108)." ifadesi bu durumu örnekler niteliktedir. Deniz, akranını sıralı cümleleri birleştirmesi için virgül kullanımına sevk etmiştir.

Esma:
─ Tabi Nane. Karnen güzel olursa alırız.
Gözde:
─ Bence şuraya virgül atmalısın ["Tabi Nane" ifadesinden sonra virgül koymasını istiyor] (Hafta, 7; Satır, 85-86).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde Gözde'nin, ret, kabul ya da teşvik bildiren bir ifadeden sonra virgül kullanımı hususunda akranına destek olduğu anlaşılmaktadır.

Gözde:
─ Virgül atıp sonra "demiş" yazmalısın.
Esma:
─ Evet, hatırladım. Öğretmenimiz öğretmişti onu (Hafta, 7; Satır, 88-90).

Yine Gözde ve Esma arasında geçen yukarıdaki diyalogda ise Gözde akranını aktarma cümlesinden sonra virgül kullanımı hususunda uyarmıştır. Yukarıda yer alan iki kullanım için yalnızca Gözde'nin vurgu yaptığı diğer katılımcıların ise bu hususta herhangi bir müdahalelerinin olmadığı gözlenmiştir. Nitekim bu kullanımlar dördüncü sınıf öğrencileri için üst düzey kabul edilebilir. Yine bu durumun kaynağı Gözde'nin farkındalık geliştirmesi ve buna

bağlı olarak ailesinden destek alması ile açıklanabilir.

Katılımcıların ünlem işaretinin kullanımı ile ilgili iki farklı durumda birbirlerine destek oldukları tespit edilmiştir. Deniz'in, "*Buraya girmeyin burası perili evdir yasak işareti bir de sonunda ünlem işareti olsun, uyarıyor ya* (Hafta, 5; Satır, 92)." ifadesi ve $DG_2Ö_{25}$'in " *Ünlem koyacaksın oraya* ['Bir de ne görsün' ifadesinin sonunu kastediyor]. *Hadi ünlem koymayı biliyorsun* (Satır, 68)." ifadesi incelendiğinde katılımcıların uyarı sözlerinden sonra ünlem işareti kullanımı hususunda akranını uyardığı görülmektedir.

Rukiye:
─ *Yuppiiii, pikniğe gideceğiz.*
Gözde:
─ *Ünlem var sonunda ünlem koymalısın* (Hafta, 8; Satır, 48-49).

Yukarıda yer alan diyalogda ise Gözde'nin Rukiye'yi sevinç bildiren bir cümleden sonra ünlem işareti kullanımı hususunda uyardığı anlaşılmaktadır. Soru işareti kullanımı da nokta kullanımından sonra en fazla müdahale edilen alanlardan birisidir (n=15). Katılımcılar yalnızca soru ifadesi bildiren cümle ya da sözcüklerin sonuna soru işareti koyma hususuna vurgu yapmışlardır. Soru işaretinin kullanımı ile ilişkili olarak Gözde'nin, " *'Sen de kimsin' yazdın, soru işareti koysana. Soru soruyor değil mi* (Hafta, 6; Satır, 128)?" ifadesinden akranını soru ifade ya da cümlelerinden sonra soru işareti kullanma hususunda uyardığı görülmektedir. Bu kategori altında ulaşılan bir diğer kod ise konuşma çizgisi kullanımı ile ilişkilidir. Bu hususla ilgili olarak tespit edilen iki farklı durum da örneklenmeye çalışılmıştır. İlk durumda Yağmur metninde konuşma çizgisi kullanmış ve Rukiye bu işaretin kullanım amacını kavrayamamıştır. Bunun üzerine Yağmur akranına durumu aşağıda yer alan diyalogda görüldüğü gibi ifade etmektedir.

Rukiye:
─ *Niye öyle yazdın ki?*
Yağmur:
─ *Çünkü Mert konuşuyor.*
Rukiye:
─ *Hayır çizgi?*
Yağmur:
─ *Konuşma çizgisi o. Çocuğu konuşturuyoruz. Başına konuşma çizgisi koymalıyız* (Hafta, 5; Satır, 33-37).

Diyalog incelendiğinde bu durumla ilgili olarak akran müdahalesinden çok akran öğretiminin gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum da akran desteği olarak kabul edilebilir. Ancak gözlem

sonuçları ve sekizinci haftaya ait aşağıda yer alan diyalog Rukiye'nin konuşma çizgisi kullanımını hala öğrenmediğini göstermektedir.

Rukiye:

─ Bir gün ailesine, anneciğim, babacığım…

Gözde:

─ Konuşma çizgisi yapmayı unutmuşsun. Karşılıklı konuşuyorlar. Ya konuşma çizgisi ya da tırnak kullanmalısın (Hafta, 8; Satır, 25-27).

Katılımcıların birbirlerine destek oldukları bir diğer alan tırnak işareti kullanımı ile alakalıdır. Bu hususla ilgili olarak $DG_1Ö_9$ ve $DG_1Ö_{10}$ arasında geçen diyalog şöyledir:

$DG_1Ö_9$:

─ Öyle de olur ama mesela cümlenin ortasında bir şey söylerken ne kullanıyorduk, adını unuttum.

$DG_1Ö_{10}$:

─ Şundan mı [Yazar tırnak işaretini gösteriyor]?

$DG_1Ö_9$:

─ Evet, ondan kullanman lazım (Satır, 46-48).

Diyalog incelendiğinde ismini hatırlayamasalar da her iki katılımcının da tırnak işareti kullanımını bildiği ve bu hususta birbirlerine destek olduğu anlaşılabilir. Bu kategori altında ulaşılan son kod ise kesme işareti kullanımı ile ilişkilidir. $DG_1Ö_{21}$'in "*Şimdi bak Zilli'ye alttan virgül olmaz üstten koyacaksın. Ama sen normal virgül yaptın. Kesme işareti yapacaktın. Üstten yap biraz daha* [Yazar kâğıdı eline alıp gösteriyor] (Satır, 73-74)!" ifadesinden akranının kesme işareti kullanımında hata yaptığı, kesme işareti yerine virgül kullandığı anlaşılmaktadır.

Destek olunan alan teması altında ulaşılan bir diğer kategori metnin düzenlenmesi (organizasyon) ile ilgilidir. Kategoriye ait kodlar Tablo 73'te yer almaktadır.

Tablo 73. *Metnin Düzenlenmesi Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Mantıklı sıralama/olay örgüsü	D,R,Y	$Ö_{1,3,5,7,29}$	$Ö_{1,2,3,5,7,9,13}$	15
Kurgu	E,Y	$Ö_{1,3,9,13,17,23,24,27,30}$	$Ö_{1,3,5,6,7,9,11,19,21,28}$	21
Geçiş hızı	Y	$Ö_{1,5,9}$	$Ö_{1,8}$	6
Geçişlerin anlamlı olması	G,R,Y	$Ö_{1,7}$	$Ö_{3,5,25}$	8
Fikirlerin bağlantılı olması	E,G,R	$Ö_{3,13,21}$	$Ö_{1,5,7,8,13}$	11
Mantığa bürüme	D,E,G,Y	$Ö_{1,2,3,6,12,17,24}$	$Ö_{1,2,5,12,19,20,24}$	18
Tutarlılık	E,G,R,Y	$Ö_{3,5,7,11,20,21,24}$	$Ö_{1,7,12,13,17,19,25}$	18
Güzel bir giriş	E,G,Y	$Ö_{1,5,15}$	$Ö_{1,3,17}$	9
Akıcı bir gelişme	Y	$Ö_3$	$Ö_{1,5,7,17}$	6
Etkileyici bir sonuç	D,G,Y	$Ö_{1,5,6,12,17,28}$	$Ö_{3,11,12,21}$	13
Gerekli ayrıntıların tespiti	D,G,R	$Ö_{1,5,17,23}$	$Ö_{1,3,8,18,25}$	12
Gereksiz ayrıntılardan kaçınma	D,E,Y	$Ö_{5,7,14,17,23}$	$Ö_{1,5,13,17,19,24}$	14

Tablo 73. *(Devamı)*

Başlık belirleme zamanı	Hepsi	$Ö_{1,3,9,12,13,19,26,27,28}$	$Ö_{3,8,11,13,15,19,28}$	20
Başlık-içerik uyumu	G,Y	$Ö_{1,3}$	$Ö_{1,7,17}$	7
İçerik-görsel uyumu	D,E,Y	$Ö_{4,5,6,11,18}$	$Ö_{5,8,14,22}$	12
Hikâye haritası oluşturma	R,Y	$Ö_{1,5,6,13,17}$	$Ö_{1,11,18,25}$	11

Tablo 73 incelendiğinde pilot çalışma kısmında metnin düzenlenmesi ile ilişkili olarak akranlarına en fazla destek olan öğrencinin Yağmur olduğu görülmektedir. Bu duruma sebep olan etkenin Yağmur'un sürekli olarak geri dönüş yapıp yazdıklarını yeniden okuması olduğu düşünülebilir. Nitekim bu yolla yazılan metindeki organizasyona yönelik hata ve eksiklikleri belirlemek kolaylaşmaktadır. Asıl uygulama kapsamında ise daha çok yazma başarı puanı yüksek olan katılımcıların metnin düzenlenmesi ile ilişkili olarak akranlarına müdahale ettikleri/destek oldukları anlaşılmaktadır. Bu kategori altında ulaşılan ilk kod mantıklı sıralama/olay örgüsüdür. Bu durumla ilişkili olarak Esma ve Deniz arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

Esma:

─ *Şimdi kaynattığımız çikolata sosunu üzerine dökelim.*

Deniz:

─ *İyi de biz ne ara kaynattık onu? Bundan hiç bahsetmedik* (Hafta, 2; Satır, 74-75).

Diyalogun geçtiği ilgili haftanın konusu yiyecek/içecek tarifi ile ilişkilidir. Bu bağlamda Esma olay örgüsünü atlamış ve sıralamayı gözden kaçırmıştır. Tarif yazılarında sıralamanın önemini vurgulayan Deniz bu hususta akranını uyarmıştır. Yine $DG_1Ö_{29}$'un, "*Hayır, öyle olur mu? Öyle dersek en sonunda bunların rüya olduğunu nasıl söyleriz? En baştan zaten anlarlar* (Satır, 103-105)." ifadesi de bu durumu örnekler niteliktedir. $DG_2Ö_{19}$'un, "*Olayı nasıl toplayacağız şimdi? Nasıl tatlıya bağlayacağız? Ne olacak? Dünyaya mı uçacaklar* (Satır, 52-54)?" ifadesi incelenirse metnin gidişatına yönelik olarak sorgulama yaptığı ve bu yolla arkadaşını kurgu için desteklediği anlaşılabilir. Yağmur'un, "*Ama bak olayı toplamadık. Yani hemen topladık. Mesela hediye paketi olur ya hemen sararsın ama hiçbir şeye benzemez. Öyle oldu bizim olayda. Olayı toplarken sıkıntı yaşadık hemen geçtik* (Hafta, 4; Satır, 113-114)." ifadesi incelendiğinde geçiş hızına dikkat çekmek istediği; bu durumun hikâyenin gelişigüzel yazıldığı yönünde bir görüş oluşturabileceği hususunda uyarıda bulunduğu anlaşılabilmektedir. Geçişlerin anlamlı olması koduyla ilişkili olarak Rukiye ve Mükerrem arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

Rukiye:

─ *Hayvanat bahçesinde... Ama olmaz ki buraya geçemeyiz. Olmadı.*

Mükerrem:

─ Niye olmadı ki?

Rukiye:

─ Çünkü bir varmış bir yokmuş. Hayvanat bahçesinde ama olayı anlatmadık giriş yapmadık yani (Hafta, 4; Satır, 27-31).

Diyalog incelendiğinde Mükerrem'in giriş bölümü bitirmeden gelişme bölümüne odaklandığı; Rukiye'nin ise geçişin anlamlı olmaması gerekçesiyle arkadaşını uyardığı anlaşılmaktadır. $DG_2Ö_8$'in, "*Dur hemen geçme! Şimdi uzaylıların gerçek olmadığını düşünüyorlar ya madem inanmıyorlar çocuğun ispatlaması lazım* (Satır, 80-81)." ifadesi de yine akranına geçişin anlamlı olması yönünde sağladığı desteği ortaya koymaktadır. Metnin düzenlenmesi kategorisi altında ulaşılan bir diğer kod ise fikirlerin bağlantılı olması durumuyla ilişkilidir (n=11). Bu hususla ilişkili olarak Gözde'nin, "*Evet ama yani şöyle olsun. En azından konuşma başlamadan önce bir şeyler demeliyiz, oradan geçerken falan. Yoksa kopmuş oluyor. Uçup mu gelmiş nereden gelmiş? Biz söylemedik. Birden konuşmaya başlıyorlar* (Hafta, 8; Satır, 74-76)." ifadesi akranı Rukiye'nin fikirlerinde meydana gelen kopukluğu gözler önüne sermektedir. Gözde yaptığı bu öneriyle fikirler arasındaki bağlantının kurulması hususunda akranına destek olmaya çalışmaktadır.

$DG_1Ö_{23}$:

─ Sonra bir dinozor görmüşler. O çocuklar da sanmışlar ki burası taş devri. Bu da galiba zaman ayarlayıcı.

$DG_1Ö_{24}$:

─ Ama hâlbuki çekimdeymişler (Hafta, 6; Satır, 28-29).

Yukarıdaki diyalogdan da anlaşılacağı üzere bazı katılımcıların (n=18) gerçek olması mümkün olmayan bir olayı mantığa bürüyerek açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Aynı durum Yağmur'un akranı Rukiye'ye söylediği "*Rukiye şimdi perili ev olsun. Bir çocuk oturuyormuş kapının önünde sonra hayalet gibi bir şeyler girsin eve. Yani hayalet dediğim onlar sonradan sinek, böcek ilacı sıkıyorlar ya, onlar olsun. Onlar olduğu gerçeğe çıksın. Yani gerçekte hayalet yok ya* (Hafta, 5; Satır, 1-4) ifadede de yer almaktadır. Katılımcılardan bazıları ise (n=18) ise metnin tutarlı olup olmadığına dikkat etmiş ve bu hususta akranını uyarmıştır. Tutarlılık koduyla ilişkili olarak Yağmur'un, "*Işıklı aleti orada yok ki. Geçmiş zamana gidiyor. Bak şimdi* [Metne geri dönüyor ve ilgili kısmı yeniden okuyor]! *Alet orada kalmış* (Hafta, 8; Satır, 68-69) ifadesi ve aşağıda yer alan diyalog,

Deniz:

─ Bir şey için insanlara para verilmez.

Esma:

─ Altın verdi ama.

Esma:

─ O zaman altın verilmez diyelim (Hafta, 7; Satır, 101-103).

incelendiğinde yazarların öne sürdüğü fikirlerin metinle tutarlılık göstermediği ve bu durumun ise akranları tarafından fark edildiği anlaşılmaktadır. Metnin düzenlenmesi kategorisi altında ulaşılan bir diğer kod güzel bir giriş yazabilmek ile ilişkilidir (n=9). Bu hususla ilgili olarak $DG_1Ö_{16}$ ve $DG_1Ö_{15}$ arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

$DG_1Ö_{16}$:

─ Bak şimdi, başlığı şöyle yazdım. Ailesini kaybeden bir kız. Ailesi araba kazası geçirmiş ve orada ölmüş.

$DG_1Ö_{15}$:

─ Çok basit. Peri kızı olduğuna göre başka bir şey… Mesela kötü insanlar ona bir şeyler yapmış olabilir (Satır, 1-3).

Diyalog incelendiğinde $DG_1Ö_{16}$'nın önerisine $DG_1Ö_{15}$'in güzel bir giriş olmayacağını, basit kalacağını sebep göstererek karşı çıktığı, hikâyeye gizem katma yoluyla okuyucunun dikkatini çekmek istediği ve bu yolla daha güzel bir giriş yazabileceklerini ima ettiği görülmektedir. Bazı katılımcılar (n=6) ise gelişme bölümünün akıcılığı ve etkileyici bir sonuç yazabilme (n=13) hususunda akranlarına müdahalede bulunmuşlardır. Etkileyici bir sonuç yazabilme koduyla ilişkili olarak Yağmur'un, "*Acaba bu da bir rüya mıydı diyelim mi* [Gülüyorlar]? *Çok güzel olur. Bu sonu kimse beklemez* (Hafta, 7; Satır, 180)." ve "*Ama olmaz öyle. Bu şekilde nasıl biter ki? Bir sonuç bir olay yok. Hemen pes edemez. Ta yıllar önceden gelmiş* (Hafta, 8; Satır, 90-91)." ifadeleri hikâyesini daha güzel ve etkileyici bir sonuçla bitirmesi yönünde akranına verdiği desteği göstermektedir.

Bu kategori altında ulaşılan bir diğer kod ise metinle ilişkili olarak gerekli ayrıntıları tespit edebilmek ve bunu okuyuculara sunabilmektir (n=12). Bu hususla ilgili Gözde'nin, "*Öyle de olsa önce onun özelliklerini anlatmalıyız. Onu nasıl aldığımızdan bahsetmeliyiz ki anlaşılabilsin* (Hafta, 7; Satır, 28-29)." ifadesinden akranının gerekli ayrıntılardan bahsetmeden farklı bir konuya geçiş yaptığı; Gözde'nin ise okuyucuları da hesaba katarak anlaşılabilirliği artırmak adına arkadaşına destek olduğu görülmektedir. $DG_1Ö_{14}$'ün, "*Renkleri hiç karıştırma, ne önemi var ki? Hiç uzatma, sabah kalktığında aynanın karşısına gitmişti, kendini aynada muhabbet kuşu olarak görmüştü. Çok korkmuştu. Uzatma bence* (Satır, 33-35)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar (n=14) akranlarını gereksiz ayrıntılardan kaçınması hususunda uyarmışlardır. Metnin düzenlenmesi kategorisi altında ulaşılan bir diğer kod ise başlığın belirlenme zamanı ile ilgilidir. Katılımcılar kurguyu en baştan belirlemeleri halinde başlığı metni yazmadan koyarken; kurgu ya da başlık seçimi hususunda uzlaşma

sağlayamadıkları zamanlarda ise metin başlığı seçimini en sona bıraktıkları gözlemlenmiştir. Yağmur'un, "*Tamam, hem de tanıtım gibi olur başlık. Böyle yazarsak başlığı okuyan metin hakkında yorum yapabilir* (Hafta, 7; Satır, 31-32)." ifadesinden anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar (n=7) başlık ve içerik uyumu konusunda akranına destek olmuştur. Aynı ifadeden katılımcıların, başlıktan hareketle metnin içeriğinin tahmin edilebilmesi ilkesine göre de hareket ettikleri sonucuna varılabilir. Aşağıda yer alan diyalog ise içerik ve görsel uyumunun katılımcılar tarafından dikkate alındığını gösterir niteliktedir.

Rukiye:
─ *Mesela yatak yap burada. Mustafa deden yatıyor, gözlerini kapatmış.*
Yağmur:
─ *Bence büyücü kadını yapsam daha iyi olur. Hikâyenin konusu büyü* (Hafta, 6; Satır, 74-75).

Diyalog incelendiğinde Rukiye'nin görsel seçimi ile ilişkili olarak akranı Yağmur'a bir öneride bulunduğu ancak önerisinin konuyla ilişikli olmamak gerekçesiyle Yağmur tarafından kabul görmediği anlaşmaktadır. $DG_1Ö_6$'nın "*Şimdi bir tane resim çiz bence adam yürürken büyük ayaklar çiz. Zaten bak başlığımız da büyük ayaklar ya konuyla da uyar* (Satır, 43-44)." ifadesi de bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu kategori altında ulaşılan son kod ise hikâye haritası oluşturma ile ilişkilidir ve on bir katılımcı bu hususta akranına destek olmaya çalışmıştır. Bu hususla ilgili olarak Rukiye ve Yağmur arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

Rukiye:
─ *Ya da Mustafa olsun. Eylül, Nisan, Mert, Mustafa.*
Yağmur:
─ *Ama bunları tanıtalım. Çok yakın arkadaşlardı. Yine bir gün…*
Rukiye:
─ *Ne yapsınlar? Yine bir gün oyun oynuyorlardı. Nerede oyun oynuyorlarmış?*
Yağmur:
─ *Evin bahçesinde ya da parkta* (Hafta, 5; Satır, 19-22).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde iki akranın birlikte yardımlaşarak bir hikâye haritası oluşturmaya çalıştıkları; bu doğrultuda olayın kahramanları, zaman ve olayın geçtiği yeri belirlemeye çalıştıkları görülebilir.

Destek olunan alan teması altında ulaşılan bir diğer kategori ise fikirler kategorisidir. Bu kategoriyle ilişkili kodlar Tablo 74'te yer almaktadır.

Tablo 74. *Fikirler Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Fikir üretme	D,E	$Ö_{2,10,12,21,26,29}$	$Ö_{1,2,4,8,11,12,13,18,26}$	17
Orijinal fikir bulma	Hepsi	$Ö_{1,2,3,4,8,11,14,15,21,27}$	$Ö_{1,4,5,7,9,13,19,20,25,26}$	26
Detayları hesaba katma	E,D,G	$Ö_{1,3,5,13,18,28}$	$Ö_{1,3,7,14,19,24,29}$	16
Deneyim ve gözlemleri yansıtma	Hepsi	$Ö_{1,8,18,21,26}$	$Ö_{3,5,11,15,19,25,27}$	18
Kilit noktaları açıklama	E,Y	$Ö_{1,5,7,21}$	$Ö_{1,19,25}$	9
Okuyucu sorularını hesaba katma	R,Y	$Ö_{5}$	$Ö_{19,25}$	5
Eksik bilgileri tespit etme	D,E,Y	$Ö_{1,3,23}$	$Ö_{1,13}$	8
Önemli olanı seçme	Y			1
İlgisiz şeylerden kaçınma	G	$Ö_{1,5}$	$Ö_{2}$	4

Tablo 74 incelendiğinde fikirler kategorisiyle ilişkili olarak akranlarına en fazla destek olan öğrencilerin Esma, Yağmur, $DG_1Ö_1$ ve $DG_2Ö_1$ olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ilgili katılımcıların hayal dünyasının genişliği, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmiş olması veya kitap okuma alışkanlıklarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim bu çalışmanın amacı olmasa da bu katılımcıların ders aralarında bile kitap okuyabildikleri gözlenmiştir. Fikirler kategorisi altında ulaşılan ilk kod katılımcılar fikir üretmede zorlandıkları anda akran desteğinden faydalanma durumları ili ilgilidir (n=17). $DG_2Ö_{25}$ ve $DG_2Ö_{26}$ arasında geçen aşağıdaki diyalog bu durumu örnekler niteliktedir.

$DG_2Ö_{26}$:

─ *Heykeller… Şey…* [Düşünüyor ama müzede yer alan eserleri bulmakta zorlanıyor.] *Başka ne olur? … Cezve.*

$DG_2Ö_{25}$:

─ *Dokumalar olur.*

$DG_2Ö_{26}$:

─ *Başka?* [Yine düşünüyor ama bulamıyor.]

$DG_2Ö_{25}$:

─ *Eskiden kalma eşyalar* (Satır, 34-37).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde $DG_2Ö_{26}$'nın yazma konusuyla ilişkili olarak fikir üretemediği ve bu hususta akran desteğine başvurduğu anlaşılmaktadır.

Yağmur:

─ *Tamam, o zaman. 4 yaşında her şeyi yermiş.*

Gözde:

─ *Muz hariç, hayır.*

Yağmur:

─ *Evet, muz hariç olabilir. Çünkü maymunlar muz yer* (Hafta, 4; Satır, 59-61).

Yukarıda yer alan diyalog ve Yağmur'un, "*Bence herkes öyle bir hayvan yazacak. Onlar sıradan bir hayvan seçip ona gizli güçler verecekler. Bence biz farklı bir hayvanı kendimiz tasarlayalım. Yazımız farklı olsun. Mesela yarısı kurbağaya yarısı kaplumbağaya benzeyen bir şey* (Hafta, 7; Satır, 9-11)." ifadesi incelendiğinde bazı katılımcıların (n=26) orijinal bir fikir üretmek için çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Bunu yaparak katılımcılar diğer katılımcılardan farklı bir metin tasarlamaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Detayları hesaba katma koduyla ilişkili olarak Deniz'in, "*Hayır, bak mesela! Ne yazdın? Bir çocuk varmış, bu çocuğun adı Zeynep'miş. Zeynep 10 yaşında, dördüncü sınıfa gidermiş. Önce Zeynep'in huyu hakkında bir şeyler yaz. Sonra da konuya giriş yap. Çünkü ondan bahsetmen gerekir* (Hafta, 5; Satır, 72-73)." ifadesi incelendiğinde katılımcının akranına gerekli ayrıntılara değinmesi hususunda müdahalede bulunduğu anlaşılmaktadır. Deniz bu yolla metinde verilecek mesajın temellerinin atılacağını düşünmektedir. Nitekim bu vurgunun yapılmaması ileride verilen mesajın zayıf ya da ilişkisiz olarak nitelendirilmesine neden olabilir. Akranların birbirlerine destek oldukları bir diğer alan ise deneyim ve gözlemlerin yazıya yansıtılması ile alakalıdır (n=18). Bu hususta Yağmur'a ait doğrudan alıntı aşağıda yer almaktadır.

> Biz bir kere Balıkesir'deydik. Böyle bir camın içinde falcıya benzeyen bir kadın vardı. Dedi ki: "Yas tutacaksın. Bir tatile gideceksin ama tatilin yarıda bölünecek. Hemen evine geri döneceksin. Kötü bir şey olacak." Ben inanmadım ama o zaman da ne oldu, biliyor musun? Biz tatil yapıyorduk. Tatil yeri tutmuştuk. Mustafa dedem ölmüş. Bayburt' a geldik. O yüzden ben fala da büyüye de inanıyorum (Satır, 24-27).

"Büyülere inanır mısınız? Neden?" başlıklı yazma konusuyla ilişkili olarak Yağmur ve akranı arasında geçen konuşma yukarıda yer almaktadır. Yağmur metnin konusuyla ilişkili olarak kendi hayatından bir örneği arkadaşıyla paylaşmaktadır. Katılımcının yazdığı metin incelendiğinde anlattığı hikâyede geçen benzetme ve tasvirleri yazısına aktardığı da gözlenmiştir. Yine bu hususla ilişkili olarak $DG_1Ö_{21}$'in "*Babamla kulübe yapmaya karar verdik olabilir. Ya da kulübe yaptıktan sonra Köpüş ile oyun oynadım evine yatak yaptım. Oyuncakları falan tahtalarla kendim yaptım. Biz öyle yapmıştık* (Satır, 45-46)." ifadesinden deneyimlerini yazıya aktarması yönünde akranına fikir desteğinde bulunduğu anlaşılabilir. Yağmur' ait "*Fatih Sultan Mehmet ve Haydut… Peki, Fatih Sultan Mehmet ve Haydut ne yapacak bunlar? Savaşacaklar mı? Anlaşacaklar mı? O zamana nasıl gelecek onu da bulmamız lazım. Bir aletle mi gelecek, bir zaman makinesi falan olmalı* (Hafta, 8; Satır, 12-14)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar (n=9) kurguyla ilişkili olarak kilit noktaları açıklamaları gerektiğini vurgulamışlardır. Aksi takdirde metnin kurgu ve mantığının sorgulanacağını düşünmektedirler.

Bu kategori altında ulaşılan bir diğer kod ise okuyucu sorularını hesaba katmayla ilişkilidir. Bu hususla ilgili Rukiye ve Yağmur arasında geçen diyalog şöyledir:

Rukiye:

─ Bakayım. Eylül, Nisan ve Mustafa camdan dışarı çıkmışlar. Peşlerinden Mert de gelmiş ve ninelerinin yanına koşmuşlar.

Yağmur:

─ Ama bunlar kardeş değil ki. Mert'in ya da Mustafa'nın, Eylül'ün, Nisan'ın hangisinin? Yani okuyan bunu sorar? Neden başta yazmadınız der mesela (Hafta, 5; Satır, 80-83).

Yukarıda yer alan diyalogdan Yağmur'un önceden değinilmeyen bir hususun metne girmesiyle ilgili olarak arkadaşını uyardığı ve okuyucu sorularını da hesaba katarak arkadaşına müdahalede bulunduğu anlaşılmaktadır. Aynı durumla ilişkili olarak yine Yağmur'un, "*Yok, öyle olmaz ki. Okuyan bunu nasıl anlayabilir ki? Anlamaz. Bu ne diye düşünür. Bulamaz. O yüzden başlıkta uzun uzun yazalım. Sonra metin içinde kısaltmayı veririz* (Hafta, 7; Satır, 25-27)." ifadesi de bu duruma açık bir örnek olarak gösterilebilir. $DG_2Ö_{13}$'ün "*Ama kaç tane yumurta lazım? Malzemelere yumurta sayısını da eklemeliyiz. Yoksa nereden anlayacaklar* (Satır, 40-41)?" ifadesi okuyucuyu hesaba katma koduna örnek verilebilir nitelikte olsa da aynı zaman da eksik bilginin tespit edilmesi ve giderilmesiyle de ilişkilidir. Bu duruma dikkat çeken katılımcılar (n=8) bu yolla metinde yer almayan ama belirtilmesi gereken bir bilginin metne eklenmesi hususunda akranlarını uyarmaktadırlar. Önemli olanı seçebilme koduyla ilişkili olarak Gözde ve Yağmur arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

Gözde:

─ Tamam, o zaman maymunlar ormanını tanıtalım şimdi. Maymunlar ormanıysa çok geniş bir sürü meyve olan bir ormanmış.

Yağmur:

─ Ama onu tanıttık ya. Yeter, asıl konuya geçmeliyiz. Ne olacak o maymuna? Biz asıl onu düşünmedik (Hafta, 4; Satır, 79-82).

Yukarıda yer alan ifadelerden Gözde'nin gereksiz ayrıntılara takıldığı; Yağmur'un ise öncelikli olarak öneme sahip bir konu hakkında bilgi vermeleri gerektiği hususunda arkadaşını uyardığı anlaşılmaktadır. Önemli olanı seçebilme kodunun yalnızca bir katılımcı (Yağmur) tarafından vurgulanmış olması üst düzey düşünme becerileri gerektiriyor olmasından kaynaklanabilir. Fikirler kategorisi altında ulaşılan son kod ise ilgisiz şeylerden kaçınma durumunu belirtmektedir (n=4). Bu hususla ilgili olarak Rukiye ve Gözde arasında geçen diyalog şöyledir:

Rukiye:

─ Mesela bir tane çocuk varmış. Bu çocuk eskiden yaşıyormuş. Biz gelince ölmüş. Başka bir çocuk varmış. O kitap okuyorken falan ya da kitap okurken gelmiş.

Gözde:

─ Öncelikle niye müzeye gidecek onu düşünelim. Neden (Hafta, 8; Satır, 2-4)?

Diyalogdan da anlaşılacağı üzere Gözde, akranını ilgisiz kurgudan uzak tutmak için uyarıda bulunmaktadır. Bu durum önemli olanı seçebilme koduyla da ilişkili olarak görülebilir. Ancak Rukiye'nin ikinci bir şahsı yazıya katma gayreti, konuyla ilgisi olmayan durumların ortaya çıkmasına neden olabileceği için bu örneğe ilgisiz şeylerden kaçınma kodu altında yer verilmiştir.

Destek olunan alan teması altında ulaşılan bir diğer kategori ise üslupla ilgilidir. Üslup kategorisine ait kodlara Tablo 75'te yer verilmiştir.

Tablo 75. *Üslup Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Okuyucuyu hesaba katma	E,G,Y	$Ö_{2,3,15,25}$	$Ö_{17,18,20}$	10
Okuyucuyla iletişim kurma	D	$Ö_{1,4,8}$	$Ö_{17,18,21,22,25}$	9
Anlatımıyla okurda merak/heyecan uyandırma	E,Y	$Ö_{22,23,25}$	$Ö_{17,19,25,28}$	9
Görsel kullanarak okurda merak/heyecan uyandırma			$Ö_{14}$	1
Bir amaca yönelik yazma	D,E,G	$Ö_{17,22,29}$	$Ö_{7,11,13,15}$	10
Amacı yansıtacak yapıyı seçme	D,R,Y	$Ö_{1}$	$Ö_{2,3,8}$	7
Kendisiyle ilgili bir şeyler verme	Y	$Ö_{1}$	$Ö_{15,20}$	4
Açıklayıcı-ikna edici üslup kullanımı	R,Y		$Ö_{12}$	3
Kendini metne kaptırma	E	$Ö_{24}$	$Ö_{19}$	3
Akıcılık/tekrara düşmeme	D,R,Y	$Ö_{1,2,3,4,15,23}$	$Ö_{2,3,7,8,12,17}$	15
Alışılmışın dışına çıkma	G	$Ö_{1,17}$	$Ö_{3}$	4

Tablo 75 incelendiğinde üslup konusunda akranlarına en fazla müdahale eden, destek olan öğrencilerin sırası ile Yağmur, Esma, $DG_1Ö_1$ ve $DG_2Ö_{17}$ olduğu görülmektedir. Bu kategori altında ulaşılan ilk kod okuyucuların hesaba katılması ile ilişkilidir. Bu durumla ilgili olarak $DG_1Ö_2$'nin, "*Sevimli bir çocuktu... Biraz tanıtmalısın bence. Okuyan kahramanı iyice tanımalı* (Satır, 24)." ve Esma'nın, "*Bak hemen konuya başlayalım. Biraz meraklandıralım okuyan kişiyi değil mi? Okuyan kişiyi meraklandırmalıyız* (Hafta, 5; Satır, 60-61)." ifadeleri incelendiğinde her iki katılımcının da okuyucuyu hesaba katarak yazma hususunda akranını desteklediği anlaşılmaktadır. Okuyucuyla iletişim kurma ile ilgili olarak $DG_2Ö_{21}$ ve $DG_2Ö_{22}$ arasında geçen diyalog ise şöyledir:

$DG_2Ö_{21}$:

– Yazdım ki Ali ve arkadaşları bahçede top oynuyorlardı. Top oynarken çam ağaçlarının arkasına gitti. Bir de ne görsün!

$DG_2Ö_{22}$:

– Evet, böyle ilginç oldu. Okuyan da merak eder (Satır, 82-84)?

Diyalog incelendiğinde $DG_2Ö_{21}$'in "Bir de ne görsün!" ifadesi ile okuyanları muhatap almaya çalıştığı; $DG_2Ö_{22}$'nin ise okuyucuyla iletişim hususunda $DG_2Ö_{21}$'e destek olup davranışını pekiştirdiği görülmektedir. Anlatımıyla okurda merak/heyecan uyandırma koduyla ilişkili

olarak Yağmur'un, "*Bu alet çok güçlü olsun. Biraz gizem katalım olaya* (Hafta, 8; Satır, 43)." ve Esma'nın, "*Evet, biraz daha heyecanlandıralım. Şeyler gelmiş ve bir an kapılar açılıp kapanmaya başlamış* (Hafta, 5; Satır, 77)." ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bazı katılımcıların (n=9) yazılarına gizem ya da heyecan katarak okurlarda bu duyguları uyandırma çabası içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılardan $DG_2Ö_{14}$ ise okurda merak/heyecan uyandırmak için görsel kullanma hususunda akranına öneride bulunmuştur. Bir amaca yönelik yazma koduyla ilgili olarak Esma'nın, "*Alıyormuş ama çok pişman oluyormuş aldığına bir an. Değil mi? Hani ders verici bir hikâye olsun. Okuyana bir ders versin* (Hafta, 7; Satır, 41-42)." ifadesi incelendiğinde katılımcının metnin bir mesaj vermesi için akranını yönlendirdiği görülmektedir. Bu yolla katılımcı metnin yazılış amacını bir mesajın iletilmesine dayandırmaktadır. Yine aynı hususla ilgili Yağmur'un, "*Sen de bir küçücük fasulye tohumu için ne kadar şey verdin. İnsanın güvenini almak için para verilmez. Ama sonunda padişah da anlamış. Anladın mı* (Hafta, 5; Satır, 82-84)?" ifadesinden metnin bir mesaj vermesi amacıyla yazılması gerektiğine yönelik akranını ikna etmeye çalıştığı anlaşılabilir. Aşağıda Yağmur ile Rukiye arasında geçen bir diyalog yer almaktadır.

Yağmur:
─ Buradan yazabilirsin. Soru-cevap mı yapıyoruz?
Rukiye:
─ Evet, daha güzel olmaz mı? Bilgi vereceğiz zaten.
Yağmur:
─ Tamam, bence de soru-cevap yapalım (Hafta, 3; Satır, 26-28).

Diyalog incelendiğinde bilgilendirici metin yazacak olan akranlardan Rukiye'nin soru-cevap tarzında gelişen bir metin tasarladığı anlaşılmaktadır. Bu yolla Rukiye'nin yazma amacı olan bilgilendirmeye yönelik olarak bir yapıyı seçmeye çalıştığı düşünülebilir. Aynı hususa vurgu yapan diğer katılımcılarda bilgilendirici metin yazarken soru-cevap tarzında bir metin oluşturmayı tercih etmişlerdir.

Oluşturduğu metinde kendisiyle ilgili bir şeyler verme kodu ile ilişkili olarak Yağmur'un, "*Tamam büyülere inanıyorum. Çünkü bununla ilgili bir anım var. Sen inanmıyor olabilirsin. Ama ben büyülere inanıyorum. Tamam, büyülere inanıyorum başlık koyduk. Büyülere inanıyorum çünkü ben bilim adamı olacağım büyüyünce* (Hafta, 6; Satır, 9-11)." ifadesinden de anlaşılabileceği üzere bazı katılımcıların (n=4) gerçek hayattaki bakış açılarını ve inançlarını uygun gerekçeler de göstererek yazdığı metne aktardığı görülmüştür. Üslup kategorisi altında ulaşılan bir diğer kod ise açıklayıcı-ikna edici bir üslubun kullanılması (n=3) ile ilgilidir. Bu duruma örnek oluşturabilecek diyalog aşağıda yer almaktadır.

$DG_2Ö_{11}$:

─ Mesela şuan biz dinozorların yaşadığını nereden biliyoruz? Bunu yazmalıyız.

$DG_2Ö_{12}$:

─ Fosiller sayesinde dinozorların var olduğu anlaşılmıştır. Uzun çalışmalardan sonra dinozor fosilleri bulunmuştur (Satır, 61-62).

Diyalog incelendiğinde $DG_2Ö_{11}$'in sorduğu soru ve önerisiyle açıklayıcı bir üslup kullanımı hususunda akranı $DG_2Ö_{12}$'yi yönlendirdiği görülmektedir. Esma'nın, "*Bu dikkat etmedikleri bir yazıymış. Çok ilginç olur Deniz, bir de düşünsene gerçekmiş. Biz ordaymışız. Ben sanki orada gibiyim. Anne! Bir garip hissettim* (Satır, 88-89)." ifadesi ise akranlar arasında bir eğlence konusu olmanın yanında; Esma'yı kendi oluşturduğu metnin içerisine çektiğini ve yazarın bu durumdan etkilendiğini ortaya koymaktadır. Akranların (n=15) üslup hususunda birbirilerine destek oldukları bir başka alan akıcılık veya tekrara düşmemedir. Bu davranışın yerine getirilebilmesi için metne geri dönüş yaparak yazılanların tekrar okunması gerekmektedir. Bu hususla ilişikli olarak " Rukiye'nin, "*Yağmur sen bunu yazdın. Dur, bekle* [Metne dönüyor, ilgili kısmı okuyor]! *Eee, bunu yazdın. Bunu yazmıştın, buraya bir daha yazmışsın* (Hafta, 3; Satır, 72)." ifadesi bu durumu örneklendirmektedir. Katılımcı ilgili ifadenin metinde daha önce kullanıldığını metne dönüş yaparak ortaya koymuş ve arkadaşından bu ifadeyi değiştirmesini istemiştir. Bu kategori altında ulaşılan son kod ise alışılmışın dışına çıkma ile ilgilidir (n=4). Bu durumu örnekleyen diyalog şöyledir:

$DG_1Ö_{17}$:

─ Biraz ilginç olsun ya da saçma falan olsun. Ama farklı bir şeyler…

$DG_1Ö_{18}$:

─ Evet, farklı bir şeyler (Satır, 8-9)…

Diyalog incelendiğinde $DG_1Ö_{17}$'nin alışılmışın dışında farklı bir olay örgüsü için akranını yönlendirdiği görülmektedir.

Destek olunan alan teması altında ulaşılan son kategori ise metnin boyutu ile ilişkilidir. Metnin boyutu kategorine ait kodlar Tablo 76'da yer almaktadır.

Tablo 76. *Metnin Boyutu Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Yazının kâğıtta kapladığı alan	G,Y	$Ö_{8,14}$	$Ö_{10,17,30}$	7
Zamanlama	G,Y	$Ö_{5,7,13,14}$	$Ö_{3,4,7,14,18}$	11
Yazılan kelime sayısına dikkat etme	D,G	$Ö_{1,2,5,6,7,13,14,17,21}$		11
Yazılan satır sayısını hesaplama			$Ö_{1,2,3,7,18,19,21,24,25}$	9
Sunuma takılma	R			1
Niteliğe verilen önem			$Ö_{17}$	1

Tablo 76 incelendiğinde metnin boyutuyla ilişkili olarak akranlarına en fazla yönlendirme yapan katılımcının Gözde olduğu anlaşılmaktadır. Metnin boyutu kategorisi altında ulaşılan ilk kod yazının kâğıtta kapladığı alan ile ilişkilidir (n=7). Bu hususla ilişkili olarak $DG_1Ö_8$'in "*Bunu tamamlayalım. Çünkü çok az oldu. Baksana kâğıt boş* (Satır, 82)." ifadesinden yazının kâğıtta kapladığı alanın az olmasını gerekçe göstererek akranına daha fazla yazmaları gerektiği hususunda yönlendirme yaptığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların uzun ve dolgun bir metin oluşturamamalarının sebeplerinden biri de zamanı kontrol edememeleridir. Bu hususla ilgili olarak $DG_2Ö_7$'nin, "*Aslında zaman kalmadı. Az yazdık. Keşke biraz daha yazsaydık. Nereye takıldık ki biz bu kadar* (Satır, 92)?" ifadesi incelendiğinde katılımcının yazdıklarını yeterli görmediği, metni geliştirmek için ise zamana ihtiyaçları olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu ifadeler katılımcıların metnin boyutuna verdikleri önemi de ortaya koymaktadır. Metnin boyutuyla ilişkili olarak ulaşılan bir diğer bir kod ise yazılan kelime sayısıdır (n=11). İlk başlarda pilot çalışma kapsamında bu davranış yalnızca Gözde tarafından sergilenirken çalışmanın sonlarına doğru diğer öğrencilerin de yazmış oldukları metinde yer alan kelime sayılarını hesaplamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Gözde'ye ait "*Arkaya geçiyoruz. Dur bir sayalım bakalım kaç kelime yazmışız. Geçen hafta 130 kelime yazmıştım. Bu hafta artırabilirsem artıracağım* (Hafta, 7; Satır, 86-87)." ifadesi katılımcının yazmış olduğu kelime sayısını önemsediğini; bir önceki hafta yazmış olduğu kelime sayısını aklında tutarak ilgili hafta o sayıyı aşmayı hedeflediğini göstermektedir. Katılımcılardan bazıları (n=9) ise yazmış oldukları satır sayılarını dikkate almışlardır. Tablo incelendiğinde asıl uygulama kapsamında gruplardan birinin kelime sayısına diğerinin ise satır sayısına dikkat ettiği görülmektedir. Araştırmacılar bu duruma sınıf öğretmenlerinin yaklaşımlarının sebep olduğunu düşünmektedirler. Bazı durumlarda ise sunum boyutuna aşırı takılan katılımcıların oluşturmaya çalıştıkları metni yeterli zaman kalmaması yüzünden tamamlayamadıkları gözlenmiştir. Mükerrem'le ilk defa yazma deneyimi yaşayan Rukiye'nin 4. haftada Mükerrem'e verdiği bazı dönütler aşağıda yer almaktadır.

"*Bak o sanki 'o' gibi oldu şuraya çizgi koy 'a 'ya, tamam öyle. Hayvanat bahçesinde konuşabilen ama 'k' birazcık küçük olacaktı* (Hafta, 4; Satır, 36-37)."

"*Konuşabilen oraya 'l'. Birazcık uzun yap 'l' yi oraya 'e' ve 'n' sığar. Buradan başla birazcık boşluk bırak. Oradan değil şuradan* (Hafta, 4; Satır, 38-39)."

Yukarıda yer alan ifadeler video kaydının 15. dakikası civarında geçmektedir. Anlaşılacağı üzere katılımcılar henüz metnin başlığını yazmakla meşguldür. Dersin 40 dakika olduğu hesaba katıldığında metnin içeriği için yeterli zamanın kalmadığı anlaşılmaktadır. Mükerrem sunum açısından pilot çalışma grubunun en az başarı gösteren öğrencisidir. Gözde de ilk başlarda

Rukiye gibi bu durumu düzeltmeye gayret etmişse de bir süre sonra sunum hususunda Mükerrem'e daha az müdahale etme yolunu seçmiştir. $DG_2Ö_{17}$'nin "[Yazar kaç satır yazdığını sayıyor] *Sayma hiç! Kısa yazsak bile içinde binlerce anlamlı şey var. Sen ona bak* (Satır, 62-63)." ifadesi ise ilgili katılımcının nicelikten ziyade metnin içeriğiyle ilgilendiğini ortaya koymaktadır.

Uygulama sürecinde yaşananlar.

Uygulama sürecinde yaşananlar teması altında eğlence, rollerden kaynaklı durumlar ve diğer kategorileri yer almaktadır. Bu tema altında ulaşılan ilk kategori eğlence kategorisidir. Kategoriye ait kodlar Tablo 77'de yer almaktadır.

Tablo 77. *Eğlence Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Kelime seçimi	Hepsi	$Ö_{17,18,25,26}$	$Ö_{3,4,9,10,19,20,29,30}$	18
Diksiyon	Hepsi	$Ö_{7,8,9,10,17,18}$	$Ö_{1,2,5,6,15,16,21,22,29,30}$	20
Fikirler	Hepsi	Hepsi	Hepsi	66
Kurgu	R,G	$Ö_{7,10,17,22,23,27}$	$Ö_{9,11,19,20,21,29}$	14
Görsel kullanımı	Y,R		$Ö_{25,26}$	3
Espri		$Ö_{17,18}$		2
Kavram üretimi			$Ö_{1,2,11,12}$	4

Tablo 77 incelendiğinde katılımcıların tamamının eğlence kategorisine yönelik davranışlarda bulunduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazma esnasında sürekli olarak eğlenebildikleri gözlem raporlarıyla da desteklenmektedir. Bu kategori altında ulaşılan ilk kod kelime seçiminden kaynaklanan eğlenme durumuyla ilgilidir (n=18).

Gözde:

─ *Tamam oldu. Devam edelim. Kertenkele suratlı…*

Esma:

─ *Ne* [Gülüyorlar]?

Gözde:

─ *Zaten öyle değil mi? Yüzü aynen kertenkele gibi* [Gülüyorlar] (Hafta, 7; Satır, 145-147).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde Gözde'nin kelime seçiminden kaynaklanan bir durumun akranlar arasında bir eğlence konusu olduğu görülmektedir. Gözde'nin, "*Bukale-mo-mu-nu-nun* [Kelimeye doğru biçimde ifade edemiyor]. *Söyleyemedim herhalde* [Gülüyorlar] (Hafta, 7; Satır, 70)." ifadesinden ise diksiyondan kaynaklanan bir sorunun akranların karşılıklı olarak gülmelerine yol açtığı görülebilir. Bazı durumlarda ise katılımcıların (n=64) ortaya atmış oldukları fikirler yazma esnasında eğlence konusu edilmiş hatta bazı haftalarda komik bulunan

ilgili fikirler yazıya aktarılmıştır. Konuyla ilişkili olarak Mükerrem ve Yağmur arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

Mükerrem:
─ *Dev de gidip kuyuya atlamış* [Gülüyorlar].
Yağmur:
─ *Ve Çiftçi Mustafa'nın cılkı çıkmış. Orada hayata gözlerini yummuş* [Gülüyorlar] (Hafta, 8; Satır, 62-63).

Yukarıdaki diyalogdan katılımcıların ortaya attıkları fikirleri eğlenme amaçlı olarak paylaştıkları ve birbirlerini bu hususta destekledikleri anlaşılmaktadır. Bazı durumlarda ise yazarın oluşturduğu kurgu akranlar arasında eğlence konusu olmuştur. Bu kodu fikirlerden kaynaklı eğlenmeden ayıran özellik ise rehberlerin kurguyu gözden kaçırmaları ve sonradan fark etmeleridir. Bu hususla ilgili olarak $DG_2Ö_{20}$ ve $DG_2Ö_{19}$ arasında geçen diyalog aşağıda sunulmuştur.

$DG_2Ö_{20}$:
─ *Arkadaşın öldü mü?*
$DG_2Ö_{19}$:
─ *Üzerine çiviler düştü ya.*
$DG_2Ö_{20}$:
─ *Yuh, en sevdiğin arkadaşını da mı öldürdün* [Yazar kahkaha atıyor]? *Keşke öldürmeseydin* [Gülüyorlar] (Satır, 171-173).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde rehberin kurguyu kaçırdığı daha sonra ise yazarın kurgusunun katılımcılar arasında eğlence konusu olduğu görülmektedir. Katılımcılardan ikisinin metinde kullandığı görsel akranlarıyla birlikte eğlenmelerine yol açmıştır. Katılımcılardan ikisinin ($DG_1Ö_{17}$, $DG_1Ö_{18}$) ise esprili konuşmaları gerek kendilerinin gerekse yakın masalarında oturan katılımcıların eğlenmesini sağlamıştır. Katılımcılar arasında geçen örnek bir diyalog aşağıda yer almaktadır.

$DG_1Ö_{17}$:
─ *Dinozorlar döneminde ne olsun biliyor musun?*
$DG_1Ö_{18}$:
─ *Şimdi dinden inançtan çıkmayalım da* [Gülüyorlar]…
$DG_1Ö_{17}$:
─ *Yok, yok, çıkmayız* [Yan masadaki katılımcılar da gülüyor] (Satır, 13-15).

$DG_2Ö_{11}$'in "*Hani bir tane uçan bir hayvan vardı onun ismi neydi? … Neyse 'Aptokot' yazıp geçelim* [Gülüyorlar] (Satır, 27)." ifadesinden ise katılımcıların metinle ilişkili olarak ürettikleri

anlamsız bir kavrama güldükleri anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın temel amaçları arasında yer almasa da ADY sürecinde öğrencilerin mutlu oldukları ve çok eğlendikleri görülmüştür.

Yazar ve rehber rollerinden kaynaklanan bazı durumlar ile ilişkili olarak tespit edilen kodlar Tablo 78'de yer almaktadır.

Tablo 78. *Rollerden Kaynaklı Durumlar Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG1	DG2	n
İkna çabası ve başarılı olma	D,G,Y	$Ö_{1,3,5,11,21,24}$	$Ö_{2,3,9,13,16,20,25}$	16
Fikre karşı çıkma	E,G,M	$Ö_{1,2,5,9,10,23,19,30}$	$Ö_{2,3,6,7,21,22,25,27,29}$	20
Şikâyet etme	E	$Ö_{10}$	$Ö_{12}$	3
Görevin farkında olma/saygı duyma	R	$Ö_{21}$	$Ö_{1,14,17}$	5
Müdahaleyi reddetme	E	$Ö_{1}$	$Ö_{2,9}$	4
Pekiştirme	Hepsi	$Ö_{2,3,8,11}$	$Ö_{1,19}$	12
Akranı sınama	R,G			2
Üslubun kontrol edilmesi		$Ö_{3}$		1

Tablo 78 incelendiğinde rollerden kaynaklı durumlarla ilişkili olarak yedi farklı koda ulaşıldığı görülmektedir. Bu kodların tamamı akranların rehber ya da yazar rollerini üstlenirken yaşadığı durumları özetlemektedir. Bazı durumlarda akranlardan biri –ki genelde rehber rolünü üstlenen- diğerini yazma konusu ya da fikirler bazında etkilemeye çalışmış ve başarılı olmuştur. Aşağıda yer alan diyalog bu durumu örneklemektedir.

$DG_2Ö_{25}$:

─ *Hayır öyle yazma ben olsam öyle yazmazdım.*

$DG_2Ö_{26}$:

─ *Nasıl yazayım hepsini sileyim mi?*

$DG_2Ö_{25}$:

─ *Sil hepsini* [Yazar yazdığı her şeyi siliyor] (Satır, 24-26).

Diyalog incelendiğinde rehber rolünü üstlenen $DG_2Ö_{25}$'in akranının yazmış olduğu her şeyi silmesi hususunda onu ikna ettiği anlaşılmaktadır. Bazı zamanlarda ise katılımcılar arasında yukarıda bahsedilen durumun tam aksi yaşanmıştır (n=20). Yani fikirler ya da kurgu hususunda rehberin desteği reddedilmiştir. Konuyla ilişkili olarak Deniz ve Esma arasında geçen diyalog şöyledir:

Deniz:

─ *Ya hayır. Top çamların arkasına düştü. Ali topu alırken…*

Esma:

─ *Bir de ne görsün?*

Deniz:

─ *Hayır, öyle olmaz ki. Ali topu alırken bir makine gördü, arkadaşlarının yanına gitti ve …*

Esma:

─ Kabul etmiyorum. İstemiyorum, yazmayacağım (Hafta, 6; Satır, 61-64).

Diyalog incelendiğinde Deniz'in daha akıcı bir kurgu için Esma'ya yardım etmek istediği ancak Esma'nın bu desteği açık bir şekilde reddettiği ve karşı çıktığı görülmektedir. Bunun üzerine Deniz birkaç dakika sessiz kalmayı seçmiştir. Olaydan iki gün sonra video kaydı analiz edilmiş ve durum fark edilmiştir. Bir sonraki haftanın başlangıcında Esma'yla bu durum görüşülmüş ve ilk hafta yapılan "Roller ve kullanılması gereken dil" hususunda katılımcı uyarılmıştır. Yukarıda yer alan diyalog çalışma sürecinde karşılaşılan en sert çıkış olarak kaydedilmiştir. Diğer fikir reddetme örnekleri, gerek kullanılan dil gerekse devam eden süre içerisinde verilen tepkiler açısından daha olumlu ve uygundur. ADY sürecinde yaşanan bir diğer durum ise şikâyet etmedir. Bu kod yalnızca üç katılımcıda gözlenmiştir. Örneğin Esma bazı durumlarda akranına karşı çıkıp kendi fikirlerini yazma yoluna gidebilirken aynı davranışı sergileyen arkadaşını şikâyet etme davranışını da sergileyebilmektedir. Durumla ilişkili olarak yine Esma ve Deniz arasında geçen diyalog aşağıda sunulmuştur.

Esma:

─ Tamam, tamam, dur bak! Ne yapacağız var ya Deniz, bak…

Deniz:

─ Ya hayır, zaman kaybediyoruz.

Esma:

─ Hocam bu benim fikrimi almadan yazıyor ama…

Deniz:

─ Ama öğretmenim ayrıca zaman kaybediyoruz (Hafta, 5; Satır, 33-36).

Diyalog incelendiğinde Esma'nın bir fikir üretmek için Deniz'i oyaladığı; Deniz'in ise metni yetiştirememe kaygısından dolayı arkadaşını uyardığı görülmektedir. Bunun üzerine Esma Deniz'i öğretmenine şikâyet etmiştir. Bu durumun aksine yine benzer bir olay karşısında katılımcılardan bazılarının durumu saygı ile karşıladığı ve rollere göre görev bilincini ifade ettiği de görülmüştür (n=5). Bu durumla ilişkili olarak aynı hafta Yağmur ve Rukiye arasında geçen diyalog şöyledir:

Yağmur:

─ Evi gezmeye başlamışlar.

Rukiye:

─ Yukarı kata çıktıklarında orada bir peri görmüşler.

Yağmur:

─ Peri mi?

Rukiye:

─ *Yani senin hayalin, senin yazın. İstediğini söyleyebilirsin. Benim dediğimi beğenmeyebilirsin* (Hafta, 5; Satır, 69-72).

Yukarıda yer alan diyalogda ise Yağmur'un Rukiye'nin görüşünü hayretle karşıladığı; buna karşılık olarak Rukiye'nin ise yalnızca rehber görevini yerine getirdiğini vurgulayarak akranını kendi seçimi hususunda desteklediği görülmektedir. $DG_2Ö_{14}$'ün "*Ece de olabilir, Ece de güzel, zaten senin kararın, ben sana fikir verdim sadece* (Satır, 31)." ifadesi de bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Yapılan bazı gözlemlerde akranların rolleri dikkate almadan birbirlerine yardımcı oldukları da görülmüştür. Bu yardımlar genellikle görsel kullanımını sürecinde yaşanmıştır. Örneğin resim becerisine güvenmeyen yahut kendi çizdiğini beğenmeyen bir yazar rehberinden yardım talep edebilmiş; rehber resmin çizilmesine bizzat yardım edebilmiştir. Benzer durumların birinde Yağmur Esma'ya yardım etmek istemiş ancak müdahalesi Esma tarafından reddedilmiştir. İki akran arasında geçen diyalog aşağıda sunulmuştur.

Deniz:

─ *Dur, dur! Tut şunu! Ben nasıl yapacağımı biliyorum.*

Esma:

─ *Ben de nasıl yapacağımı biliyorum, sen dur. Merak etme* (Hafta, 6; Satır, 70-71).

Katılımcılardan bazıları (n=12) gerek rehber gerekse yazar rolünde iken akranlarının yazdıklarını ya da fikirlerini pekiştiren ve onları yazmaya sevk eden ifadeler kullanmıştır. Gözde ve Rukiye arasında geçen aşağıdaki diyalog bu durumu örnekler niteliktedir.

Gözde:

─ *Onunla çok iyi anlaşıyormuş. Evine götürmüş falan.*

Rukiye:

─ [Kısık sesle metnin tamamını okuyor]. *Güzel olmuş. Çok güzel devam edelim* (Satır, 37-38)!

Yukarıda yer alan diyalogda ise Rukiye'nin, akranının yazmış olduklarının tamamını okuduktan sonra Gözde'ye olumlu pekiştireç verdiği görülmektedir. Bu durum Gözde tarafından gururla karşılanmış ve Gözde'nin daha istekli bir şekilde yazmaya odaklandığı gözlenmiştir. Bu kategori altında ulaşılan bir diğer kod ise akranların birbirlerinin yazdıklarını takip edip etmediklerini sınama durumlarıdır (n=2). Rukiye'nin, *"Gizem'in* [Tırnak işareti ile ayırmadı]. *Bak hiç yanlışa müdahale etmiyorsun. Ayrılacak. Uyuma* (Hafta, 4; Satır, 70)." ifadesi incelendiğinde yazdıklarını takip edip etmediğini anlamak için akranını sınadığı görülmektedir. Aynı zamanda bu durum rehberlerin rollerini daha iyi yapmalarına olanak

sağlamaktadır. Katılımcılardan $DG_1Ö_3$ ise vermiş olduğu tepkilerin uygun olup olmadığını tespit etmek için akranıyla iletişime geçmiştir. Katılımcılar arasındaki diyalog şöyledir:

$DG_1Ö_3$:

─ *Arkadaşım* [Rehber gülüyor, yazar rehberin gülüşünden anlayıp 'i' harfinin noktasını koyuyor]! *Furkan şuan sana biraz kaba davranmıyorum umarım?*

$DG_1Ö_4$:

─ *Yok, yok* (Satır, 52-55)!

Uygulama öncesi ve uygulama sürecinde yaşananlar teması altında ulaşılan son kategori ise diğer kategoriler altına yerleştirilemeyen bazı durumları içeren kodlardan meydana gelmektedir. Diğer kategorisi ile ilişkili olarak tespit edilen kodlar Tablo 79'da yer almaktadır.

Tablo 79. *Diğer Kategorisine Ait Kodlar*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Kelime ve kavram öğretme	D,G,Y	$Ö_{1,4,5,7,12,13,15,23}$	$Ö_{1,3,11,17,20,21,27}$	18
Düz yazıya geçme (dik temel harf kullanımı)	D	$Ö_{8,12,14,28}$	$Ö_{4,7,12,12,25,27}$	11
Düşünme becerilerini geliştirme	D,G,Y	$Ö_{2,4,7,14,15,27\ 28}$	$Ö_{3,16,22,25,27,29}$	16
Hikâye kahramanı seçme	G	$Ö_{4,19}$	$Ö_{10}$	4
Faydayı ifade etme	M,R	$Ö_{2,4,8,21}$	$Ö_{2,6,7,14,22}$	11
Yazmaya yönelik duyusal özellikler	E,G,Y	$Ö_{9,10}$	$Ö_{1,2,5,11,17,24,26,30}$	13

Tablo 79'dan anlaşılacağı üzere ADY sürecinde bazı katılımcılar (n=18) arasında kelime ve kavram öğretiminin yaşandığı tespit edilmiştir. Bu durumla ilişkili olarak Esma ve Deniz arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

Esma:

─ *Damla çikolata koyalım.*

Deniz:

─ *O ne ki?*

Esma:

─ *Şöyle parça parça çikolata oluyor ya. Pastaların içine, üzerine koyuyorlar. İşte o.*

Deniz:

─ *Hmm. Tamam, olur* (Hafta, 2; Satır, 19-22).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde Esma'nın önerisinde geçen kavramı Deniz'in bilmediği ve ne olduğunu akranına sorduğu; Esma'nın ise kavramı açıklamaya çalıştığı görülmektedir. Bu kategoriyle ilişkili olarak tespit edilen bir diğer durum düz yazıya geçme ile ilgilidir. Çalışmanın başlangıcında öğrencilerin bazıları düz yazı kullanırken bazıları bitişik eğik yazı kullanmaya devam etmekteydi (*bk*. Katılımcılar). ADY sürecinin başında bitişik eğik

el yazısı kullanan Deniz'in beşinci hafta itibariyle dik temel harfleri kullanarak yazmaya başladığı aşağıda yer alan diyalogdan da anlaşılabilmektedir.

Deniz:

─ Ben de artık düz yazı yazacağım.

Esma:

─ Niye?

Deniz:

─ Düz yazı çok güzel hem ben de düz yazı yazabileceğimi fark ettim (Hafta, 5; Satır, 49-51).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde Deniz'in bitişik eğik el yazısı kullandığı ancak ilerleyen süreç içerisinde dik temel harflerle yazmaya devam etme kararı aldığı görülmektedir. Bu ifadede dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise Deniz'in dik temel harflerle yazmaya yönelik bir güven eksikliği yaşadığı ancak ADY sürecinde bu durumu aştığıdır. Bu da çalışmanın kazançlarından biri olarak sayılabilir. Etkinlikler esnasında bazı katılımcıların akranlarını hayal gücünü kullanmaya teşvik ettiği özellikle varsayımsal düşünmenin geliştirilmesine yönelik akranlarını desteklediği görülmüştür (n=16). Bu hususla ilgili olarak Mükerrem ve Gözde arasında geçen diyalog şöyledir:

Mükerrem:

─ Boyu uzun…

Gözde:

─ Dinozor saçlı [Gülüyorlar]. *Dinozorların saçı olsaydı nasıl olurdu düşünsene* [Gülüyorlar] (Hafta, 6; Satır, 7-8)?

Diyalog incelendiğinde Gözde'nin akranını hayal gücüne ve varsayımsal düşünmeye yönlendirdiği görülmektedir. Bu kategori altında ulaşılan bir diğer kod ise hikâye-masal kahramanı seçimiyle ilişkilidir. Bazı haftalarda katılımcılar hikâye ya da masal kahramanı olarak akranını seçmişlerdir. Bu durum katılımcılar arasında genellikle eğlence konusu olmuş olsa da bazı durumlarda yazma sürecini olumsuz yönde etkilemiş, akranın tepki göstermesine neden olmuştur. Bu durumu örnekleyen diyaloglar aşağıda yer almaktadır.

$DG_2Ö_{10}$:

─ Yoksul değiliz ki biz. Sil onu hemen, zengin yaz[Hikâye kahramanı kendisi olduğu için karşı çıkıyor].

$DG_2Ö_9$:

─ Zengin yazayım tamam. İyi de hikâyede geçiyor sadece (Satır, 31-32).

…

Mükerrem:

─ O gün her şeyden korkuyormuş.

Gözde:

─ Ben hiçbir şeyden korkmuyorum, kızdırma beni (Hafta, 6; Satır, 55-56).

Yukarıda yer alan diyaloglardan yazarın hikâyenin kahramanı olarak rehberi seçtiği anlaşılmaktadır. $DG_2Ö_9$ ve Mükerrem'in hikâyenin bir bölümünde kahramanı yoksul ve korkak olarak nitelendirmesine rehberler karşı çıkmış ve bu durum kurgunun değiştirilmesine neden olmuştur. Bir diğer kod ise katılımcıların birbirlerine çalışmanın faydaları hakkında söyledikleri ile ilgilidir. Rukiye'nin, "*Bir de mesela 'a' ları 'o' gibi yapıyordum. Ama onu düzeltmek için Yağmur'la çok uğraştık. Şimdi yazıyorum ya sonra hemen aklıma geliyor yanına küçük bir çizgi atıyorum 'a' oluyor. Neyse* (Hafta, 8; Satır, 56-58)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu durum sunum kategorisi altında da vurgulanmıştır. Ancak orada yer alan ifadeler akranların birbirlerinin yazılarına müdahaleleri ile ilişkilidir. Rukiye'nin bu durumu başka bir akranı ile yazarken gündeme getirmesi çalışmanın katılımcılara fayda sağladığının ve katılımcıların bu faydaların farkında olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir. Bu kategori altında ulaşılan son kod ise katılımcıların yazmaya yönelik duyusal özelliklerini ifade etmeleri ile ilgilidir. Bu hususla ilgili olarak $DG_1Ö_9$ ve $DG_1Ö_{10}$ arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

$DG_1Ö_9$:

─ Sen bu yazma işini seviyor musun?

$DG_1Ö_{10}$:

─ Evet.

$DG_1Ö_{10}$:

─ Ben de çok seviyorum (Satır, 70-72).

Diyalog incelendiğinde katılımcıların yazmaya yönelik duyusal özelliklerini ifade ettikleri görülebilir.

Bu bulgulara ek olarak süreç içerisinde ilk haftalarda akran desteğinin tam olarak sağlanamadığı, akran gruplarına göre üçüncü ya da dördüncü haftadan itibaren tam akran desteğinin sağlandığı; bazen gruplar arasında geçen diyalog ve sataşmaların yazma ortamını olumsuz etkilediği de gözlem raporlarında yer almaktadır. Bununla birlikte ilk haftalarda akran destekli oluşturulan metinlerin gerek hacim gerek kelime sayısı açısından daha az olduğu; akranların birbirleriyle etkileşimlerinin daha sınırlı olduğu görülmüştür. Katılımcıların ilk haftalarda ve ilerleyen haftalarda yazmış oldukları metinlerdeki kelime sayısı değişikliği nicel bulgular başlığı altında yer almaktadır (*bk.* Tablo 32). ADY Etkinlikleri Kapsamında ADY Grubuna Ait Toplam Kelime Sayıları). Akranların birbirleriyle olan etkileşimlerinin giderek

artmasının ispatı olarak video kaydı analizlerinde yer alan satır numaraları kullanılabilir. Örneğin Yağmur (rehber) ve Rukiye'nin video kaydı transkripsiyonları ilk hafta 39 satır iken; üçüncü haftada 81 satır; beşinci haftada 94 satır olarak tespit edilmiştir. Bu duruma bağlı olarak yazma etkileşimi süreleri de farklılık göstermektedir. Yağmur ve Rukiye ilk haftada 40 dakikalık ders süresinin yalnızca 14 dakikasını; üçüncü haftada 27 dakikasını; beşinci haftada 34 dakikasını kullanmışlardır. Bu durum diğer grupların tamamı için aynıdır. Öyle ki dördüncü haftadan itibaren bazı gruplar bir ders saati içerisinde (40 dk.) metinleri yetiştiremediklerini bu yüzden görsel kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Süreçte sergilenen öz-düzenleme davranışlarının tespitine yönelik bulgular.

Çalışmanın bu boyutunda ADY sürecinde katılımcıların sergilemiş olduğu öz-düzenleme davranışları yer almaktadır. Tespit edilen öz-düzenleme davranışları "yazma öncesi", yazma esnası" ve "yazma sonrası" olmak üzere üç tema altında sunulmuştur.

Yazma eylemi öncesinde tespit edilen öz-düzenleme davranışları.

Çalışmanın bu kısmında katılımcıların yazma eylemi öncesinde sergilemiş oldukları öz-düzenleme davranışlarına yer verilmiştir. Bulgular video kayıtları, gözlemler ve görüşmelerden elde edilen ilgili verilerle desteklenmiştir. Bu tema altında ulaşılan kategoriler çevresel faktörler, duyusal-motivasyonel faktörler, planlama, strateji geliştirme, zamansal ve sosyal faktörler başlıkları altında sunulmuştur.

Yazma öncesi çevresel faktörlerin düzenlenmesi ile ilişkili kodlar Tablo 80'de yer almaktadır.

Tablo 80. *Yazma Eylemi Öncesi Çevresel Faktörlerin Düzenlenmesi*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Ortam ışığını düzenler.	D,E,Y	$Ö_{1,2,7,12,15,17,22,28}$	$Ö_{1,2,3,14,29}$	16
Ortam sıcaklığını ayarlar.	D	$Ö_{4,5,7,15}$	$Ö_{1,2,3,4}$	9
Havalandırmayı kontrol eder.	D,Y	$Ö_{1,7,12,15,22}$	$Ö_{1,2,26,29}$	11
Ortam sesini ayarlar.	D,G	$Ö_{2,3,9,22,29}$	$Ö_{1,2,24}$	10
Materyalleri düzenler.	Hepsi	$Ö_{1,2,3,5,6,7,11,14,17,22}$	$Ö_{1,2,3,4,7,11,19,24,27}$	25
Doğru materyalleri seçer.	G	$Ö_{1,5}$	$Ö_{1,2,4,5}$	7
Yazma zeminini düzenler.	Hepsi	$Ö_{19,20}$	$Ö_{3,4,13,14}$	12
Kâğıdın duruş açısını ayarlar.	G,Y	$Ö_{3,7,17}$	$Ö_{1,5,11}$	8
Oturma pozisyonunu ayarlar.	D,G,Y	$Ö_{3,7,12,15,22}$	$Ö_{1,5,11,18,24,27,30}$	15

Tablo 80 incelendiğinde katılımcıların yazma öncesi fiziksel ortamı düzenlemeye yönelik bazı girişimlerde bulunduğu görülmektedir. Bu davranışlar ortamın düzenlenmesi ve dikkat dağıtıcı faktörlerin belirlenip ortadan kaldırılması ile ilişkilidir. Bu hususla ilgili olarak tespit edilen ilk durum ortam aydınlatmasının düzenlenmesi ile ilişkilidir (Uygulamanın yürütüldüğü ortamın temel özelliklerini öğrenmek için lütfen yöntem bölümüne bakınız).

Uygulamanın öğlen saatlerine doğru yürütülmesi ve okulların bakı yönünde yer almasından dolayı uygulama saatlerinde sınıflar doğrudan güneş alabilmektedir. Perdelerin açık olması durumu gerek sınıf içi aydınlatmayı gerekse ortam sıcaklığını etkileyebilmektedir. Sınıf aydınlatmasıyla ilişkili olarak öğrenciler ya perdelerin açılıp kapanmasını ya da lambaların yakılıp söndürülmesini talep etmişlerdir. Sınıfın güneş aldığı ve sınıf sıcaklığının yüksek olduğu durumlarda ise öğrenciler pencere açma talebinde bulunmuşlardır. Okulların konumu ve ısıtma sistemi (kalorifer) sınıf sıcaklıklarının yüksek olmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden sınıf sıcaklığının düşük olduğu yönünde öğrencilerden herhangi bir şikâyet alınmamıştır. Bazı katılımcılar (n=11) ise yazma ortamının havasız olduğunu veya toz miktarının fazla olduğunu ileri sürerek pencere açma eyleminde bulunmuşlardır. Bir diğer husus ise yazma ortamındaki ses/gürültü düzeyinin ayarlanmasıdır. Çalışma akranların sürekli iletişimini gerekli kıldığından bazı durumlarda kuralları unutan öğrenciler sınıf içerisindeki gürültü seviyesinin artmasına neden olmuştur. Bu olumsuz durum diğer öğrenciler tarafından gerek kendi uyarıları gerekse araştırmacı ve sınıf öğretmeninin müdahale etmesi sonucunda ortadan kaldırılmıştır. Materyal düzenleme koduyla ilişkili olarak birden fazla durum gözlenmiştir. Bu hususlar özetle yazma esnasında kullanılacak materyallerin tedarik edilmesi, bakımı ve kullanıma hazır hale getirilmesi ile ilişkilidir. Kurşun kalemin ve başlıkların yazılacağı kalemlerin kontrol edilmesi, kalemlerin tahta olması durumunda uçlarının açılması, uçlu kalemlerin uçlarının kontrol edilmesi/uç eklenmesi, silginin kontrol edilmesi gibi katılımcı davranışları bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Doğru materyalleri seçme koduyla ilişkili olarak Gözde'nin, "*Hangi kalemle yazsam? Bu çok kalın yazıyor* [Kurşun kalemi kastediyor]. *Sonra yazım çok çirkin görünüyor. Uçlu kalemimle yazayım o zaman daha güzel görünüyor* (Hafta, 7; Satır, 2-4)." ifadesi incelendiğinde katılımcının daha güzel yazma gerekçesiyle yazma gereçlerinden birini seçtiği anlaşılmaktadır.

Bu kategori altında ulaşılan bir diğer kod yazma zemininin ayarlanması ile ilgilidir. Pilot çalışma kapsamında sınıfta yer alan sıraların tamamının eski olması ve yüzeyinin tahribata uğramış olması katılımcıların o sıra üzerinde yazarken kâğıtlarının altına defter ya da kitap koymalarına neden olmuştur. Asıl uygulama uygulamanın yürütüldüğü sınıflarda ise sıraların yalnızca üçünün eski olması altı katılımcının bu hususta önlem almasına yol açmıştır. Bu durumla ilişkili olarak $DG_2Ö_{14}$'ün, "*Bu sıranın yüzeyi çok pürüzlü. Ya kalemimin ucunu kırıyor ya da kâğıdım yırtılıyor. Altına resim defterimi koyacağım* (Satır, 1-2)." ifadesi bu durumu açıklar niteliktedir. Yağmur'un, "*Ben böyle yazamıyorum. Kâğıdı çevirmem lazım. Senin için sıkıntı olur mu?* [Kâğıdı yan çeviriyor ve kolunun masanın üzerine gelmesini sağlıyor] *Böyle görebiliyor musun* (Hafta, 7; Satır, 6-7)?" ifadesinden ise katılımcının kâğıdın duruş açısını

ayarlamaya çalıştığı ve uygun oturma pozisyonu elde etmek için eylemde bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum özellikle solak yazan öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Bireylerin sahip olduğu duyusal faktörler, öz-yeterlik algısı ve motivasyon durumları da öz-düzenlemeyi gerektiren unsurlar arasındadır. Bu kategoriyle ilişkili olarak tespit edilen kodlar Tablo 81'de yer almaktadır.

Tablo 81. *Yazma Eylemi Öncesi Duyusal/Motivasyonel Faktörler*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Konuya karşı ilgidir.	D,G	$Ö_{11,12,25}$	$Ö_{1,11,18,19}$	9
Motivasyon sağlar.	G,Y	$Ö_{1,5,12,17}$	$Ö_{3,7,11,12,24,30}$	12
Yazma konusu hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmadığını sorgular.	D	$Ö_1$	$Ö_{1,3}$	4
Yazma konusunu anlayıp anlamadığını sorgular.	G	$Ö_{13}$	$Ö_{1,5}$	4
Yeni bilgiler edinmek amacıyla yazar.	E	$Ö_2$		2
Metnin boyutuna yönelik hedef belirler.	G	$Ö_{4,5,7,15}$	$Ö_{1,2,3,4}$	9
İçeriğe yönelik hedef belirler.	D,G	$Ö_{1,2,3,9,29}$	$Ö_{1,3,11}$	10
Güçlü ve zayıf yönlerini bilir.	D,Y,R	$Ö_{2,3,9,22}$	$Ö_{1,2,3,8,18,24}$	13

Tablo 81'e göre tespit edilen ilk davranış katılımcıların yazma konusuna karşı olan ilgilerinin yazma motivasyonlarını artırmasıyla ilgilidir. Bu hususla ilgili olarak $DG_1Ö_{12}$'nin "*Esrarengiz mağara. Konuyu duyunca 'Ben şimdi iyi bir macera yazarım.' dedim kendi kendime. Çünkü macera yazmayı seviyorum ben* (Satır, 41-42)." ifadesinden katılımcının türü sevdiği ve bu durumun öz-motivasyon olarak adlandırılan bireyin kendini motive etme davranışını örneklediği düşünülebilir. Yazma öncesinde bazı katılımcılar (n=4) konu ile ilişkili olarak yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarını sorgulamışlardır. Örneğin Deniz'in "*Ama ben pasta tarifi biliyor muyum* [Düşünüyor]*? Bilmiyorum. Ben haftaya yazsam olur mu* (Hafta,2)?" ifadesi katılımcının bu beceriyi sergilediğini ortaya koymaktadır. $DG_1Ö_{13}$'ün "*Evcil bir hayvanın özelliklerini mi istiyor; yoksa ben mi öyle bir hayvan tasarlayacağım* [Kendi kendine konuşuyor] (Satır, 13)?" ifadesinden ise katılımcının yazma konusunu tam olarak anlayıp anlamadığını sorguladığı anlaşılabilir. Bu durum katılımcının metni düzenlerken izleyeceği yolu doğrudan etkilediği için önem taşımaktadır. Katılımcılardan bazıları (n=2) akranıyla birlikte yazacağı yazıdan yeni şeyler öğrenmeyi umduğunu dile getirmiştir. Esma'nın "*Ben bu konuda çok fazla şey bilmiyorum. İyi ki sen varsın. Senden öğreneceğim çok şey var* (Hafta, 3; Satır, 5-6)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bir diğer kod hedef belirleme davranışı ile ilgilidir. Bu çalışma kapsamında metnin boyutu (n=9) ve içeriğine yönelik (n=10) bazı katılımcıların hedef belirlediği tespit edilmiştir. Gözde'nin "*İlk önce şuradan başlamalıyız* (Satırın en solundan başlıyor]. *Çünkü bu sefer daha uzun bir metin yazacağım* (Hafta, 7; Satır, 33-34)." ifadesinden katılımcının yazmaya başlamadan önce metnin boyutu hakkında kendisine

bir hedef belirlediği ve bu doğrultuda önlemler aldığı anlaşılabilir. $DG_2Ö_5$ ise "*Bak bu sefer çok güzel bir macera yazacağım. Ağzın açık kalacak* (Satır, 9)." ifadesiyle nitelikli bir metin oluşturmayı hedeflediğini belirtmektedir. Kişinin yazmayla ilişkili olarak güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi de öz-düzenleme becerileri açısından önem taşımaktadır. Deniz'in "*Yanında kareli defter var mı? Türkçe defterin varsa onu çıkar. Altına koyalım. Ben bazen yazarken aşağıya doğru gidiyor yazım. Güzel görünsün* (Hafta, 2; Satır, 11-12)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere katılımcıların bazıları (n=13) yazma öncesinde güçlü ve zayıf yönlerini de hesaba katarak bazı önlemler almaya gayret göstermişlerdir.

Yazma öncesinde tespit edilen öz-düzenleme davranışlarının bir kısmı da planlama becerileriyle ilişkilidir. Planlama boyutuyla ilgili olarak belirlenen kodlar Tablo 82'de yer almaktadır.

Tablo 82. *Yazma Eylemi Öncesi Planlama*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Yazma amacını belirler.	G	$Ö_{5,12}$	$Ö_1$	4
Yazacağı metnin türünü sorgulayarak planlama yapar.	D		$Ö_3$	2
Yazma konusu hakkında neler bildiğini sorgular.	R	$Ö_{1,3,5,6,7,11,17,25}$	$Ö_{1,3,8,9,13,16,23,24}$	17
Konu hakkında bildiklerini hesaba katarak plan yapar.	Y	$Ö_{1,5,6,7,25}$	$Ö_{1,3,9,23,24}$	12
Yazmaya başlamadan önce olay örgüsü/kurgu hakkında düşünür.	Y	$Ö_{1,5,7,8,15,19,25}$	$Ö_{1,2,3,5,9,13,23}$	15
Yazma konusunun sınırlarını belirler.	D	Ö		1
Sunumla ilişkili olarak plan yapar.	D,E,G	$Ö_{3,4,17}$	$Ö_{8,13,17,19,21,26}$	12

Tablo 82'den planlama kategorisiyle ilişkili olarak elde edilen ilk kod yazma amacının belirlenmesini kapsadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılardan yalnızca dördünün bu beceriyi sergilediği tespit edilmiştir. $DG_2Ö_{12}$'nin "*Burada bilgi vermemiz gerekiyor. Yani bizden bilgi istiyor* (Satır, 2)." ifadesinden katılımcının hangi amaçla yazacağı hususunda bir yargıda bulunduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılardan ikisi ise yazacağı metnin türünü hesaba katarak plan yapma yolu izlemişlerdir. Deniz'in "*Şimdi büyüye inanır mısınız, niçin? diyor. Bu hikâye olmaz. Tam olarak bilgilendirici metin de değil ama içinde bilgi verebiliriz. Görüşlerimizi istiyor* (Hafta, 4; Satır, 10-12)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Nitekim Deniz yazma konusuna uygun metin türünü tespit etmeye çalışmakta ve buna bağlı olarak çok genel de olsa yazma planı oluşturmaya çalışmaktadır. Bilgilendirici metin yazmadan önce bazı katılımcıların (n=17) konu hakkında sahip oldukları bilgileri sorguladığı görülmüştür. Gözlem kayıtlarından elde edilen ve Rukiye'ye ait "*Meteorlarla ilgili ne biliyoruz* [Sesli düşünüyor]? *Uzayda yer alıyorlar. Patlama sonucu oluşmuşlar* (Hafta, 3)." ifadesinden katılımcının yazma

konusu ile ilişkili olarak neler bildiğini sorguladığı anlaşılabilir. Bu duruma bağlı olarak katılımcılar bildikleri üzerinden yazma planı yapma eğilimi göstermişlerdir. Örneğin Yağmur'un "*Bak şimdi virüslerle ilgili şunu biliyoruz ki bizi hasta ediyorlar. Mesela grip oluyoruz ya. Ona bir virüs sebep oluyormuş. Bunları hep yazmalıyız. Nasıl baş edeceğimizi falan* (Hafta, 3; Satır, 8-10)..." ifadesinden katılımcının mevcut bilgilerinden hareketle yazma taslağı oluşturduğunu anlaşılabilir. Katılımcılardan bazılarının yazmaya başlamadan önce olay örgüsü/kurgu hakkında konuştukları gözlenirken bazı katılımcıların doğrudan yazma eylemine başladıkları gözlenmiştir. Metinler incelendiğinde yazma öncesi kurgu hakkında konuşan ya da düzenleme yapan katılımcı metinlerinin organizasyon açısından daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu kategori altında tespit edilen ve yalnızca bir katılımcı tarafından sergilenen kritik kodlardan biri yazma sınırlarını belirlemeyle ilişkilidir. Bu davranış yazma esnasında daha fazla katılımcı tarafından sergilenmiş olsa da yazma öncesinde yalnızca Gözde tarafından sergilenmiştir. Katılımcıya ait "*Şimdi düşünelim. Adamın ailesini tanıtmamıza gerek yok değil mi? Olayın onlarla alakası yok. Boş yere zaman kaybetmeyelim* (Hafta 7, Satır, 4-5)." ifadeden gereksiz gördüğü bir bölüme yer vermeme kararı aldığı ve bu yolla konuyu sınırlandırdığı anlaşılabilir. Deniz'in "*Önce şuraya bir kare yapacağız. İçine malzemeleri yazacağız. Sonra altına da nasıl yapıldığını adım adım yazacağız* (Hafta,2; Satır, 2-3)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar (n=12) ise sunum boyutuyla ilişkili olarak planlama yapmışlardır.

Oluşturulan bir diğer kategori yazma öncesinde strateji geliştirmeyle ilgilidir. Kategoriye ait kodlar Tablo 83'te sunulmuştur.

Tablo 83. *Yazma Eylemi Öncesi Strateji Geliştirme*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Tutarlı bir metin oluşturabilmek için ana fikri ifade eder.	G	$Ö_{1,5}$	$Ö_{1,3,9,25}$	7
Yardım alıp almaması gerektiğine karar verir.	D	$Ö_{1,3,5,16,25}$	$Ö_{1,2,3,8,27}$	11
Kimden yardım alabileceğini belirler.	D	$Ö_{1,3,5,16,25}$	$Ö_{1,2,3,8,27}$	11
Araştırma yapacağı kaynakları belirler.	D,G,Y	$Ö_{1,2,7,16,17,25}$	$Ö_{1,2,11,20,23,29}$	15
Araştırma için gerekli olan anahtar kelimeleri tespit eder.	G,Y	$Ö_{1,16,25}$	$Ö_{3}$	6
Konu ile ilgili belgesel izler.		$Ö_{1,11,12,17,18}$	$Ö_{7,11,20,23,29}$	10
Olayı daha güzel betimleyebilmek için hayal kurar.	G	$Ö_{3,4,17}$	$Ö_{8,13,17,19,21,26}$	10

Tablo 83'te katılımcıların yazma öncesinde metnin tasarımı ile ilişkili olarak geliştirdikleri stratejiler yer almaktadır. Bu davranışlardan ilki tutarlık açısından güçlü bir metin oluşturabilmek için ana fikrin tekrardan ifade edilmesi ile ilgilidir. Katılımcılardan yalnızca

yedisi bu davranışı sergilemiştir. Katılımcıların yazma konusuyla ilişkili olarak yardım alıp almama durumlarını değerlendirmeleri de bir öz-düzenleme davranışıdır. Yardım alması gerektiğine karar veren katılımcılar daha sonra kimden yardım alacaklarını belirlemeye çalışmışlardır. Deniz'e ait "*Ben pasta tarifi bilmiyorum. Önce pasta tarifi almalıyım* (Hafta, 2)." ve "*Ablam çok pasta tarifi biliyor. Onun defteri bile var. Ondan öğrenirim* (Hafta 2)." ifadeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan on dördü konu ile ilişkili olarak araştırma yapabilecekleri kaynakları belirlemeye çalışmıştır. İnternetten konu ile ilgili araştırma yapmayı tasarlayan altı katılımcı ise hangi anahtar kavramları kullanarak tarama yapması gerektiğini ifade etmiştir. $DG_2Ö_3$'ün "*İnternetten böyle o konuyla ilgili araştırmalar yapalım. Arama sekmesine 'dinozor nedir, ne zaman yaşamıştır, türleri nelerdir?' yazalım. Oradaki şeyleri okuyarak notlar tutalım* (Satır, 83-84)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca katılımcının elde ettiği bilgilerin kalıcılığını sağlamak için tedbir aldığı ve not tutması gerektiğini vurguladığı da görülebilir. $DG_1Ö_{25}$ ise "*O akşam, babamla birlikte, telefonundan dinozorlar hakkında çok şey okuduk. Bir de ablamın bir kitabı vardı. Arkadaşı yılbaşında ona hediye etmiş. Orada da dinozor türleri hakkında bilgiler vardı. Ben de ablamdan o kitabını aldım ve ondan da baktım* (Satır, 32-37)." ifadesiyle hem mobil araçlar yardımıyla hem de kaynak kitaplardan konu hakkında bilgi topladığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar (n=10) ise konu ile ilgili belgesel izlemeyi tercih etmiştir. Bu kategori altında ulaşılan son kod ise daha güçlü bir kurgu oluşturabilmek ve ortamı daha detaylı betimleyebilmek için hayal kurma ile ilişkilidir. Gözde'nin "*Şimdi hayal edelim. … Adadayım.* [Gözlerini kapatıyor]. *Etrafıma bakınca kumsal, deniz ve ağaçlar gördüm* [Tekrar gözlerini kapatıyor] (Hafta, 6; Satır, 8)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere katılımcı metinde yer verdiği bir olayı daha iyi betimleyebilmek için hayal kurma yolunu seçmiştir. Hiç şüphesiz bu davranış daha detaylı bir metin oluşturabilmek için katılımcının geliştirdiği bir stratejiye dayanmaktadır.

Yazma öncesinde tespit edilen ve öz-düzenleme davranışı olarak kabul edilebilecek zamansal ve sosyal faktörler Tablo 84'te sunulmuştur.

Tablo 84. *Yazma Eylemi Öncesi Zamansal ve Sosyal Faktörler*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Yaptığı plan için zamanın yeterli olup olmadığına karar verir.	Y	$Ö_3$	$Ö_{1,9}$	4
Boşa zaman harcamaktan sakınır.	Y,D	$Ö_1$		3
Öğretmeninden yardım alır.	R	$Ö_{3,4}$	$Ö_5$	4
Akranından yardım alır.	D,Y,E	$Ö_{1,2,3,13,24,}$	$Ö_{17,18,25,26}$	12

Tablo 84'e göre katılımcılardan dördü yazma planının tamamı için zaman kontrolü yapmıştır. $DG_2Ö_9$'un "*Tamam, dediğin gibi en sonunu da o şekilde yazarız. Ama hemen*

başlamamız lazım. Yoksa ders sonuna yetişmez (Satır, 26).” ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan üçü ise yazma eylemi öncesinde vakti boşa harcamama yönünde akranına uyarıda bulunmuştur. Bu hususla ilgili olarak Esma ve Deniz arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

Esma:

─ Tamam, tamam. Dur, bak ne yapacağız var ya Deniz? Bak!

Deniz:

─ Ya hayır, zaman kaybediyoruz. Daha kalem oynatmadık (Hafta, 5; Satır, 33-34).

Diyalog incelendiğinde Esma’nın yazma öncesinde metnin düzenlenmesiyle ilişkili olarak Deniz’e tavsiyede bulunduğu; Deniz’in ise zamanı etkili kullanamamayı gerekçe göstererek akranını uyardığı anlaşılmaktadır. Yazma öncesi sosyal faktörler boyutu altında ise öğretmeninden ve akranından yardım alma davranışı sergileyen katılımcılar olduğu tespit edilmiştir. Bu davranışlar yazma esnasında yazma öncesine göre daha fazla sergilenmiştir. Katılımcılar daha çok fikirler ve metnin düzenlenmesi alanında yardım talebinde bulunmuşlardır.

Yazma eylemi esnasında tespit edilen öz-düzenleme davranışları.

Bu bölümde katılımcıların yazma eylemi esnasında sergilemiş oldukları öz-düzenleme davranışlarına yer verilmiştir. Bulgular video kayıtları, gözlemler ve görüşmelerden elde edilen ilgili verilerle desteklenmiştir. Bu tema altında çevresel faktörler, duyusal-motivasyonel faktörler, planlama, strateji geliştirme, zamansal ve sosyal faktörler, izleme ve değerlendirme kategorilerine ulaşılmıştır.

Yazma esnası çevresel faktörlerin düzenlenmesi ile ilişkili kodlar Tablo 85’te yer almaktadır.

Tablo 85. *Yazma Eylemi Esnası Çevresel Faktörlerin Düzenlenmesi*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Ortam ışığını düzenler.	Y	$Ö_{15,17}$	$Ö_{1,2}$	4
Ortam sıcaklığını ayarlar.	D	$Ö_{15}$	$Ö_{1,2,3,4}$	6
Havalandırmayı kontrol eder.	Y	$Ö_{1,15,22}$	$Ö_{2,29}$	6
Ortam sesini ayarlar.	D,G	$Ö_{1,2,3,7,9,22,25,27,29}$	$Ö_{1,2,4,10,13,14,21,24,29}$	20
Materyalleri düzenler.	Hepsi	Hepsi	Hepsi	66
Kâğıdın duruş açısını ayarlar.	G,Y	$Ö_{3,5,6,7,11}$	$Ö_{1,5,11,14,25,27}$	13
Oturma pozisyonunu ayarlar.	D,Y	$Ö_{3,12,22}$	$Ö_{1,5,18,27,30}$	10

Tablo 85 incelendiğinde ortam ısısı ve ortam sıcaklığını kontrol eden katılımcı sayısının yazma öncesine göre daha az olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum katılımcıların yazma eylemine odaklanmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ortam ışığının düzenlenmesi durumu

genellikle güneş ışıklarının sınıfa yansımasından kaynaklanmaktadır. Nitekim Yağmur'un "*Yer değiştirelim mi? Işık kâğıdıma vuruyor ya görüp de yazamıyorum* (Hafta, 3)." ifadesinden de güneş ışığından rahatsız olduğu ve akranından yer değişikliği için izin istediği anlaşılabilir. Ortam havasının uygunluğu hususunda ise özellikle Yağmur'un ve $DG_2Ö_{29}$'un yazma esnasında sık sık havalandırma talebinde bulunduğu gözlenmiştir. Bu durum araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine sorulmuş, her iki öğrencide de kronik astım rahatsızlığı olduğu bilgisi edinilmiştir. Katılımcılardan yirmisi yazma esnasında ortam sesinin yüksek olmasından dolayı şikâyette bulunmuştur. Bu durumda sınıf öğretmeni ya da araştırmacı etkinlik kurallarını hatırlatarak olumsuz durumu gidermiştir. Katılımcıların hepsi yazma esnasında kalem, silgi vb. eşyalarını kullanıma hazır hale getirmiştir. Kâğıdın duruş açısının ve oturma pozisyonunun değiştirilmesi ise genellikle katılımcıların yorulmasından kaynaklanmıştır. Bu davranışların özellikle yazma eyleminin sonlarına doğru sergilendiği tespit edilmiştir.

Yazma esnasında katılımcıların sergilemiş olduğu duyusal faktörler, öz-yeterlik algısı ve motivasyon durumları ile ilişkili kodlar Tablo 86'da sunulmuştur.

Tablo 86. *Yazma Eylemi Esnası Duyusal/Motivasyonel Faktörler*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Kendini motive eder, motivasyonunu korur.	D,G,R	$Ö_{1,5,6,8,11,12,17,22}$	$Ö_{3,7,11,12,15,17,18}$	18
Yazısının okunaklı olup olmadığının farkındadır.	E	$Ö_{8,9,16,17}$	$Ö_{1,3,11,12,21,26}$	11
Yeteneklerinin farkındadır.	D,R,G	$Ö_{1,2,3,5,7,11,18,21,27}$	$Ö_{1,3,5,6,9,13,15,21,30}$	20
Hedef belirler.	D,G	$Ö_{1,3,11,17}$	$Ö_{1,2,5,27,28}$	11
Dikkatini yazma konusuna verir.	R,D	$Ö_3$	$Ö_{1,2,3,4}$	7
Yazma eylemine odaklanır.	D,G	$Ö_{1,2,3,5,17}$	$Ö_{1,3,14,26}$	11

Tablo 86 incelendiğinde bu kategoriyle ilişkili olarak ulaşılan ilk kodun motivasyonla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar genellikle oluşturdukları metinlerin niteliğiyle kendilerini motive etmişlerdir. Deniz'in "*Şimdi bir nokta atalım sonra yanına yazalım. Bak şimdi bunun yanına bir kutu daha çizer yapılışını yazarız. Sonra da bir resim çizeriz. Üç bölümden oluşur. Ay, çok güzel* (Hafta, 2; Satır, 17-18)!" ifadesinden katılımcının hem kendisine yeni hedefler belirlediği hem de oluşturduğu metinle ilgili olarak kendisini motive ettiği anlaşılabilir. Bazı durumlarda katılımcıların kendilerini metnin sunumu ve kurgusu ile ilişkili olarak motive ettikleri de görülmüştür. $DG_1Ö_{12}$'nin "*Çok güzel görünüyor değil mi* (Hafta, 2; Satır, 68)?" ifadesi sunuma ilişkin motivasyona; $DG_2Ö_{18}$'nin "*Evet, böyle devam edecek. Çok güzel oluyor değil mi, hikâye* (Satır, 74)?" ifadesi ise kurguyla ilişkili olarak motivasyona örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan bazıları (n=11) yazısının okunaklı olup olmadığı yönünde farkındalık sergilemiştir. $DG_2Ö_3$'ün "*Bu kelimeler birleşik gibi oldu.*

Okunmuyor. Bunları ayıralım (Satır, 24).” ifadesi bu durumu örneklendirmektedir. Bazı durumlarda katılımcıların yetenekleri hususunda da farkındalık gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcılar güçlü veya zayıf yönlerini dile getirmiş ve akranlarından bu hususlarda yardım talep etmişlerdir. Gözlem verilerinden elde edilen Deniz’e ait “*Benim resim çizme yeteneğim yok. Bu konuda yardım almalıyım. Esma benim için çizse olur mu, öğretmenim* (Hafta, 3)?” ifade ve $DG_1Ö_{18}$’e ait “*Ben ya yazı yazarım ya da spor yaparım. Zaten resim yapmam çünkü yeteneğim yok* (Satır, 56).” görüşme bulgusundan doğrudan alınan yukarıdaki ifade incelendiğinde her iki katılımcının da zayıf yönlerinin farkında olduğu, bunu çekinmeden dile getirdiği ve yardım alma yoluna başvurduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılardan yedisi dikkat toplama ve dikkatini yazma konusuna odaklama davranışında bulunmuşlardır. On bir katılımcı ise akranını yazma eylemine odaklanma hususunda uyarmıştır. Bu durumlara akranların yazma konusu ve yazma eylemi dışında başka fikir ya da eylemlerle meşgul olmaları sebep olmuştur.

Yazma esnasında planlama boyutuyla ilgili olarak belirlenen kodlar Tablo 87’de yer almaktadır.

Tablo 87. *Yazma Eylemi Esnası Planlama*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Yazma amacına uygun olarak plan yapmaya devam eder.	G	$Ö_{5,12}$	$Ö_1$	4
İçeriği daha özgün olarak nasıl geliştireceği hususunda plan yapar.	D,G	$Ö_{1,3,7,15,17}$	$Ö_{1,3,13,25}$	11
Yaptığı planların yazma konusu sınırları içerisinde olup olmadığını gözetir.	G	$Ö_{1,5,12}$	$Ö_{1,3,7,27}$	8
Kullanacağı görsellere karar verir.	D,E,Y	$Ö_{1,4,5,6,11,18}$	$Ö_{3,5,8,14,22}$	14
Metinde vermek istediği asıl mesajı tespit eder.	E,G	$Ö_{17,22,29}$	$Ö_{7,11,13,15}$	11

Tablo 87’de yer alan kodlar incelendiğinde ilgili kodların fikirlerle ilişkili olduğu görülebilir. Katılımcıların neredeyse tamamı fikir üretme ve plan yapma davranışı göstermiş olsa da yalnızca üst düzey beceri gerektiren davranışlar öz-düzenleme boyutunda yer almıştır. Katılımcılardan yalnızca dördü yazma öncesinde belirlemiş olduğu planı yazma amacına uygun olarak devam ettirme davranışı sergilemiştir. Katılımcılardan on biri ise içeriği alışılmışın dışında nasıl geliştirebileceğinin üzerinde durmuştur. $DG_2Ö_1$’in “*Öyle dersek olmaz çünkü en başta dediklerimizle uymuyor. Hem daha değişik bir şeyler olmalı, basit olmamalı* (Satır, 47-48).” ifadesi her iki durumu da örneklendirmektedir. Katılımcı akranının fikrini yazma öncesinde yapmış oldukları planla uyumlu olmama gerekçesiyle reddetmiş aynı zamanda orijinal bir olay örgüsü arayışı içerisinde olduğunu vurgulamıştır. Bazı katılımcılar ise (n=8) planlama yaparken yazma konusu sınırları içerisinde kalmaya özen göstermiştir. Yazma amacı ve yazma konusu sınırları içerisinde kalma davranışları birbirlerine yakın görünse de yazma

amacı daha çok metnin taşıdığı mesajlarla ilişkilidir. Katılımcıların büyük çoğunluğu metinde görsellere yer vermeyi tasarlamış olmasına rağmen yalnızca on ikisi kullanacağı görselin metnin içeriğiyle doğrudan ilişkili olma durumuna özen göstermiştir. Yazma esnası planlamayla ilişkili olarak tespit edilen son öz-düzenleme davranışı ise metinde verilmek istenen asıl mesaja uygun olarak planlarını yeniden şekillendirmekle ilgilidir. Esma'nın "*Alıyormuş ama çok pişman oluyormuş aldığına bir an. Değil mi? Hani ders verici bir hikâye olsun. Okuyana bir ders versin* (Hafta, 7; Satır, 41-42)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Nitekim katılımcı metne başlarken böyle bir mesaj verme amacı gütmemektedir. Ancak kurgunun ilerlemesine bağlı olarak katılımcı oluşturduğu metni bir mesaja dayandırma gayreti içerisine girmiştir ve planlamayı buna bağlı olarak geliştirmiştir.

Yazma esnasında sergilenen öz-düzenleme davranışlarından biri de strateji geliştirmeyle ilgilidir. Strateji geliştirme kategorisine ait kodlar Tablo 88'de sunulmuştur.

Tablo 88. *Yazma Eylemi Esnası Strateji Geliştirme*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Daha okunaklı yazabilmek için önlemler alır.	G	$Ö_{1,5}$	$Ö_{1,3,9,25}$	7
Sayfa düzeni açısından daha verimli bir yazı yazabilmek için önlemler alır.	Hepsi	$Ö_{3,7,17,19,20}$	$Ö_{1,3,4,5,13,14}$	17
Yazısında dikkat çekmek istediği yerleri renkli kalemle yazar.	E,R		$Ö_{12}$	3
Düşünceyi geliştirme yollarına başvurur.	R	$Ö_{1,3}$	$Ö_{1,13,27}$	6
Yazma esnasında anlam bütünlüğünü sağlamak için yazısını sık sık gözden geçirir.	D,G,Y	$Ö_{3,5,7,11,20,21,24}$	$Ö_{1,7,12,13,17,19,25}$	17
Yazarken deneyim ve gözlemlerinden faydalanır.	Hepsi	$Ö_{1,8,18,21,26}$	$Ö_{3,5,11,15,19,25,27}$	18
Geçişlerin anlamlı ve fikirlerin bağlantılı olmasına dikkat eder.	Y,E,R,G	$Ö_{1,3,7,13,21}$	$Ö_{1,3,5,7,8,13,25}$	16
Konu ile ilgili olarak gerekli ayrıntıları tespit eder, gereksiz ayrıntılardan kaçınır.	D,Y,R,G	$Ö_{1,5,7,14,17,23}$	$Ö_{1,3,5,8,13,17,18,19,24}$	19
Kelimelerin doğru yazımlarını tespit etmek amacıyla strateji kullanır.	Y			1
Metni desteklemek için görseller kullanır.	D,E,G,Y	$Ö_{3,4,17}$	$Ö_{8,11,13,14,17,19,20,21,26}$	16
İçerik-başlık ve içerik-görsel uyumunu sorgular.	D,E,G,Y	$Ö_{1,3,4,5,6,11,18}$	$Ö_{1,5,7,8,14,17,22}$	18
Okuyucuyu hesaba katarak yazar.	D,Y,R	$Ö_{5,22,23}$	$Ö_{14,17,19,25}$	10
Yardım alıp almaması gerektiğine karar verir ve yardıma başvurur.	D	$Ö_{1,3,5,16,25}$	$Ö_{1,2,3,8,27}$	11

Tablo 88 incelendiğinde katılımcılardan bazılarının daha okunaklı ve sayfa düzeni açısından daha etkili bir metin oluşturabilmek amacıyla bazı tedbirler aldığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar yazma esnasında materyal seçimi, sayfa kenar boşluklarının ayarlanması, sözcükler arası boşluğun ayarlanması, paragraf girintisinin ayarlanması gibi hususlarda kendi geliştirdikleri bazı stratejileri kullanarak daha okunaklı metinler oluşturmaya çalışmışlardır. Bu stratejiler parmakla ölçüm, kalemle ölçüm, kılavuz çizgi çizme gibi bazı davranışları içermektedir. Gözde'nin "*Evet o yüzden dinozorlar tükenecekti. Ama bak harflerin arası birleşik olacak ama fazla değil. Kelimelerin arasında neredeyse bir parmak boşluk olacak. Göz kararı anladın mı? Ben öyle yapıyorum* (Hafta, 3; Satır, 47-48)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Üç katılımcı metinde özellikle dikkat çekmek istediği söz ya da söz öbeğini vurgulamak amacıyla renkli kalem kullanmayı tercih etmiştir. Rukiye'nin, "*Kırmızıyla yaz bence dikkat çeksin. Konuşabilen maymun. Şuradan başla. Ama bak öyle olmaz ki çok küçük oldu birazcık büyüt. O bizim başlığımız* (Hafta, 4; Satır, 2-3)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan altısı ise metni daha zengin hale getirmek amacıyla metni geliştirme yollarından tanımlama ve karşılaştırmaya başvurmuştur. Katılımcılarda gözlemlenen bir başka öz-düzenleme davranışı ise metnin tutarlığını sağlamak adına sık sık metne dönüş yapmadır. Katılımcılardan on yedisi bu davranışı sergilemiştir. Bu hususla ilgili olarak iki katılımcı arasında geçen diyalog aşağıda yer almaktadır.

$DG_2Ö_{20}$:

─ *Mağarada bir tek sen kal böyle on tane gizli bölüm olsun herkes oralara girsin.*

$DG_2Ö_{19}$:

─ [Metni okuyor] *O zaman on bir kişi olmamız gerekiyor* (Satır, 28-29).

Diyalog incelendiğinde rehberin bir öneride bulunduğu yazarın ise tutarlı bir metin olması amacıyla metne dönüş yaptığı anlaşılmaktadır. $DG_2Ö_{25}$'in "*Geçen gün bir erkek ölmüştü. Adı neydi? Hani Ayla'yı kurtarmıştı. Biraz ona benzer yapalım* (Satır, 37)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere katılımcılardan bazıları (n=18) deneyim ve gözlemlerini yazılarına aktarmıştır. On altı katılımcı ise metindeki geçişlerin anlamlı olmasına ve yazıya aktardığı fikirlerin bağlantılı olmasına dikkat etmiştir. $DG_2Ö_{19}$'un "*En sevdiğim arkadaşım ve ben kalmıştık. Onu kaybetmek istemiyordum yaz ya da boş ver uzatmayalım, hiç onlara girme* (Satır, 130-131)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar gerekli ayrıntıların tespiti ve gereksiz ayrıntılardan kaçınma gibi üst düzey beceriler sergilemişlerdir. Katılımcılardan Yağmur kelimelerin doğru yazılışını tespit edebilmek amacıyla farklı bir strateji kullanması yönünde akranına telkinde bulunmuştur. "*Baksana 'nihet'' mi yoksa niyet' mi? 'Niyet' demek daha kolay. Bence doğrusu 'niyet' olmalı* (Hafta 4, Satır, 128)." Yağmur'a ait bu ifadeden de anlaşılacağı üzere katılımcı kelimenin doğru yazılışını tespit edebilmek amacıyla kelimenin

söylemindeki kolaylığı esas almıştır. Katılımcılardan on altısı ise metnin içeriğini desteklemek ve daha estetik bir görünüm sağlamak amacıyla görsel kullanımına başvurmuştur. Bazı katılımcılar (n=18) ise başlık ve kullanılan görselin içerikle olan uyumunu sorgulamıştır. Okuyucuyu ya da okuyucu sorularını hesaba katarak metni düzenleme de üst düzey beceri gerektiren bir davranıştır. Katılımcılardan onu bu hususu göz önünde bulundurarak metnini devam ettirmeye çalışmıştır. $DG_2Ö_{17}$'nin "*Adam arkasına bakmadan kaçmış. Bak burada güldürmüş de olduk. Okuyanı hem eğlendirdik hem heyecanlandırdık hem de güldürdük. Değişik bir hikâyemiz oldu* (Satır, 74-75)." ifadesinden metni okuyacak olan katılımcıların duyusal tepkilerini kestirmeye çalıştığı anlaşılabilir. Katılımcılardan on biri ise metni yazma esnasında gerek fikirler gerekse imla açısından yardıma ihtiyacı olup olmadığına karar vermiş ve yardım talebinde bulunmuştur.

Yazma esnasında tespit edilen ve öz-düzenleme davranışı olarak kabul edilebilecek zamansal ve sosyal faktörler Tablo 89'da sunulmuştur.

Tablo 89. *Yazma Eylemi Esnası Zamansal ve Sosyal Faktörler*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Zaman ayarlaması yapar.	Hepsi	$Ö_{1,3,5,7,13,14}$	$Ö_{1,3,4,7,9,14,18}$	19
Boşa zaman harcamaktan sakınır.	Y,D,G	$Ö_{1,3,13}$	$Ö_{1,3,7,14}$	10
Öğretmeninden yardım alır.	D,R,G,M	$Ö_{3,4,16,22,24}$	$Ö_{5,6,8,12,15,18,27}$	16
Akranından yardım alır.	Hepsi	$Ö_{1,2,3,4,6,8,13,16,17,18,24}$	$Ö_{2,3,4,6,13,14,17,18,25,26}$	27

Tablo 89 incelendiğinde yazma öncesine nazaran yazma sonrasında zamansal ve sosyal düzenleme yapan katılımcı sayısının daha fazla olduğu görülebilir. Zamansal faktörlerle ilişkili olarak katılımcılardan on dokuzu zaman ayarlaması yaparken on katılımcının zamanını boşa harcamaktan sakındığı anlaşılabilir. Sosyal faktörler incelendiğinde ise bazı katılımcıların (n=16) öğretmenden; bazı katılımcıların (n=27) ise akranından yardım alma yolunu seçtiği görülmektedir. Katılımcılar imla, noktalama, fikirler, kavramı hatırlama gibi boyutlarda akran ya da öğretmen desteğine başvurmuşlardır. Öğretmen desteğine başvuran katılımcılar genellikle akranıyla uzlaşamadığı ya da akranını ikna edemediği durumlarda çözüme ulaşmak için öğretmenden ya da araştırmacıdan destek talebinde bulunmuşlardır. Bu durumlarla ilişkili olarak katılımcılara ait diyalog örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Rukiye:

─ Zamanımız yetişir mi? Yapılışını yukarıda anlattık. Bence sadece malzemeleri eklemelisin.

Yağmur:

─ Bakalım. Daha beş dakikamız var. O zamana kadar yaparız.

Rukiye:

─ *Tamam, acele et o zaman* (Hafta, 1; Satır, 61-63).

Yukarıda yer alan diyalogdan Rukiye'nin zaman ayarlaması hususunda akranını uyardığı Yağmur'un ise zamanlama açısından herhangi bir problem olmadığını belirttiği anlaşılabilir. Burada her iki katılımcının da sergilemiş olduğu davranışlar öz-düzenleme davranışı olarak kabul edilebilir.

Gözde:
─ *'Bir gün' nasıl yazılıyor?*
Mükerrem:
─ *Birleşik yazılır.*
Gözde:
─ *Ayrı yazılır.*
Mükerrem:
─ *Birleşik yazılır.*
Gözde:
─ *Tamam, öğretmene soralım. Öğretmenim 'bir gün' nasıl yazılır* (Hafta, 3; Satır, 73-77).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde ise Gözde'nin akranını yazım kuralları hususunda uyardığı ancak Mükerrem'in durumu kabullenmediği anlaşılmaktadır. Bu durumda Gözde arkadaşını ikna edebilmek amacıyla öğretmen desteğine başvurmuştur. Bu durum da sınıf öğretmeni uzman olarak kabul edilebilir.

Yazma esnasında sergilenen bazı davranışlar izleme kategorisi altında birleştirilerek Tablo 90'da sunulmuştur.

Tablo 90. *Yazma Eylemi Esnası İzleme*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Görsel kullanımında metne bağlı kalır. Tekrardan okur ve ayrıntıları çizer.	G	$Ö_{3,6}$	$Ö_{1,4,17}$	6
Yazma esnasında yaptığı imla ve noktalama yanlışlarını fark eder ve düzeltir.	D,Y,R	$Ö_{1,3,9,11,13,17,21,23,27}$	$Ö_{1,3,5,11,13,15,17,25}$	20
Yazarken cümle yapısını göz önünde bulundurur.	D,G	$Ö_{1,5,11}$	$Ö_{3,4,5,7}$	9
Yazılan ifadenin gerekli olup olmadığını sorgular.	D	$Ö_{1,3,7,17}$	$Ö_{1,3,5}$	8
Kullandığı kelimenin uygun olup olmadığını sorgular ve kelimeyi değiştirir.	E,G	$Ö_{1,3,5,11,17}$	$Ö_{1,7,8,9,11,13,21,25}$	15
Yazma konusundan sapmamaya özen gösterir.	D,G	$Ö_{5,7,17,23}$	$Ö_{1,5,17,25}$	10

Tablo 90. *(Devamı)*

Yazma öncesi yaptığı plana sadık kalır.	G	$Ö_{1,3,5,12}$	$Ö_{1,3,7,17}$	9
Yazma esnasında anlam bütünlüğünü sağlamak için yazısını sık sık gözden geçirir.	D,R,Y	$Ö_{1,3,5,7}$	$Ö_{1,2,3,7,9,13}$	13
Yazdıklarının mantıklı olup olmadığını sorgular.	D,G	$Ö_{1,2,6,12,17}$	$Ö_{1,5,19,24}$	12
Yazmayı planladığı düşüncelerin birbirleri ile uyumlu olmasına dikkat eder.	E,G,R	$Ö_{3,13,21}$	$Ö_{1,5,7,8,13}$	11
Yazma esnasında yeni düşünceler keşfederse bunların planıyla olan uyumunu tartışır.	Y,G	$Ö_{1,5}$	$Ö_{2,3,5}$	7
Bilişini düzenlemek için kendine sorular sorar.	Y		$Ö_{1}$	2

Tablo 90'da katılımcıların yazma esnasında sergilemiş oldukları izleme davranışları yer almaktadır. Bu davranışlardan ilki kullanılan görsellerin metinle ilişkili olmasını ve görsel kullanma esnasında metne geri dönerek ayrıntıların tespitini içermektedir. Gözde'nin "*Şimdi buraya yerli çizecektik. Ne yazmışız bir bakalım* [Metnin ilgili kısmını okuyor]. *Elinde mızrak var. Saçları kırmızı. Kırmızı kalemi verebilir misin* (Hafta, 5)?" ifadesinden katılımcının metne geri dönüp ilgili kısmı okuyarak içerik-görsel uyumuna dikkat ettiği ve detayları çizdiği anlaşılabilir. Bu kategori altında en fazla gözlemlenen izleme davranışı katılımcıların imla hatalarını bulma ve düzeltmeleriyle ilişkilidir (n=20). Rukiye'nin "*Bugün pikniğe gitsek? Olur mu?* [mu soru ekini birleşik yazdı]. *Olur mu? Yanlış yazdım. 'Olur mu?', mu ayrı olacak.* (Hafta, 8; Satır, 35)." ifadesi bu durumu örneklendirmektedir. Bir başka izleme davranışıyla ilgili olarak $DG_1Ö_5$ ve $DG_1Ö_6$ arasında geçen örnek diyalog aşağıda yer almaktadır.

$DG_1Ö_5$:

─ 'İnsan çıktı. Yok, çıktıyı da çok kullandık.

$DG_1Ö_6$:

─ O zaman insan olarak kalsın.

$DG_1Ö_5$:

─ Ama o zaman bir cümle olmaz ki. Yarım kalır. … O halde 'insandı' yazmalıyız (Satır, 97-99).

Yukarıda yer alan diyalogdan katılımcının yazma esnasında cümle yapısını göz önünde bulundurduğu aynı zamanda bu hususla ilgili olarak akranına gerekli açıklamayı da yaptığı görülebilir. $DG_2Ö_3$'ün "*Çok meraklı ve çok sevimli bir çocuktu. 'Çok' kelimesini iki defa kullanmamıza gerek var mı ki? Çok meraklı ve sevimli bir çocuktu diyebiliriz* (Satır, 14-15)." ifadesinden de anlaşılacağı gibi bazı katılımcılar (n=8) kullanmış oldukları kelimelerin gerekli olup olmadığını sorgulamışlardır. Bu duruma benzer olarak bazı katılımcılar ise kullanmış oldukları kelimelerin uygunluğunu kontrol etmiş ve gerekli olması halinde kullandığı kelimeyi değiştirmiştir. $DG_1Ö_{15}$'in "*Bir gün kötü peri toplantıya giderken evini ona bırakmış. Onun*

devamını getirebiliriz. Ya da baloya olabilirdi toplantı biraz kötü kaçtı ama (Satır, 21-22)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Yazma esansında katılımcıların öz-düzenleme davranışı sergilediği bir başka alan ise metnin düzenlenmesi ile ilişkilidir. $DG_1Ö_7$'nin "*Bir okuyalım, bakalım. Sanki olayı kaçırdık* (Satır, 68)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere katılımcılardan bazıları (n=10) yazma konusunun sınırları dışına taşıp taşmadığını kontrol etmiştir. Dokuz katılımcı ise yazma öncesinde hazırlamış olduğu plana uygun hareket edip etmediğini kontrol etmiştir. Organizasyonla ilişkili olarak bazı katılımcıların (n=13) anlam bütünlüğünü korumak amacıyla yazmış olduğu metne sık sık dönüş yaptığı görülmüştür. Bu hususa en fazla özen gösteren katılımcı Yağmur'dur. Yağmur sık sık yazmış olduğu ya da akranının yazdığı metni okuyarak metnin tutarlığı ve anlam bütünlüğünün sağlanması hususunda tedbirler almıştır. Yağmur'a ait "*Kremşantiyi koymadan* [Metni okuyor] *vişneleri koyduk, yanlış yaptık* [Yazar siliyor]! *Hemen vişneleri katmaya geçtik. Kremşantiyi döküp vişneleri katıyoruz* (Satır, 115-116)." ifade bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Metnin düzenlenmesi ile ilişkili olarak tespit edilen son öz-düzenleme davranışı ise yazılanların mantıklı olup olmadığının sorgulanmasıdır. $DG_1Ö_{18}$ ile $DG_1Ö_{17}$ arasında geçen diyalog bu durumu örneklendirmektedir.

$DG_1Ö_{18}$:
─ *O anda dinozorlar ülkesinin en büyüğü gelmiş. Ya da Hazreti Âdem gelsin.*
$DG_1Ö_{17}$:
─ *Hayır, saçma olur.*
$DG_1Ö_{18}$:
─ *İlk insan o ama.*
$DG_1Ö_{17}$:
─ *Tamam da ona bakılırsa burada ilk insan bu çocuk* (Satır, 77-80).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde yazarın fikrine rehberin mantıklı olmadığını gerekçe göstererek karşı çıktığı anlaşılabilir. Yazma esansında fikirler boyutuyla ilişkili olarak da bazı öz-düzenleme davranışları tespit edilmiştir. Katılımcılardan bazıları (n=11) yazıya geçirmeyi tasarladıkları düşüncelerin uyumunu sorgularken bazı katılımcılar yeni keşfettiği fikirlerin ya da akranının önerdiği fikirlerin planlarıyla uyumlu olup olmadığını kontrol etmiştir. Katılımcılar arasında geçen aşağıdaki diyalog bu durumu örneklendirmektedir.

Rukiye:
─ *Ailesiyle birlikte müzeyi gezerken bir makine görsün. Tuşuna bassın.*
Yağmur:
─ *Hım! Olabilir, güzelmiş* [Düşünüyor]. *Yok, olmaz o tek kalmalı. Çünkü tek başına dinozorlar devrine gidecek diye konuştuk* (Hafta, 6; Satır, 23-24).

Yukarıda yer alan diyalog incelendiğinde Rukiye'nin kendi metni ile ilgili yeni bir fikir ileri sürdüğü, Yağmur'un ise bu fikri planlarına uygun olmadığı gerekçesiyle reddettiği anlaşılmaktadır. Bu kategori altında ulaşılan son kod ise kendilerine yönelttiği sorularla bililerini düzenleme gayretleriyle ilişkilidir. Yağmur'un "*Aleti nerede buldu? Müzede. Aleti alması lazım. Peki, nasıl alacak? Elini kolunu sallayarak alamaz ki onu. İlla ki bir olay yaşanmalı. Peki, ne yaşayacak? Önce aletin müzede olduğunu öğrensin. Hikâyemize bir tane müze ismi bulmamız lazım ki gerçekçi olsun* (Hafta, 8; Satır, 79-81)." ifadesi bu durumu örneklendirmektedir. Nitekim Yağmur kendine yönelttiği soruları yine kendisi yanıtlamış ve kurgu açısından bazı planlamalar yapmıştır. Bu davranış yalnızca iki katılımcı tarafından sergilenmiştir ve üst dizey bir öz-düzenlemeyi gerektirmektedir.

Yazma esnasında tespit edilen öz-düzenleme davranışlarından bazıları ise değerlendirme becerisiyle ilgilidir. Yazma esnasında tespit edilen değerlendirme davranışları Tablo 91'de yer almaktadır.

Tablo 91. *Yazma Eylemi Esnası Değerlendirme*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Yazdığı girişin etkili olup olmadığını değerlendirir.	E,G,Y	$Ö_{1,5,15}$	$Ö_{1,3,17}$	9
Akıcı bir gelişme yazıp yazamadığına karar verir.	Y	$Ö_3$	$Ö_{1,5,7,17}$	6
Yazdığı sonucun etkileyici olup olmadığını belirler.	D,G,Y	$Ö_{1,5,6,17,28}$	$Ö_{3,11,12,21}$	12
Sayfa düzeni hususunda yeterli olup olmadığına karar verir.	D,G,Y	$Ö_{1,3,5,8,24}$	$Ö_{1,3,11,14,27}$	13
Aynı yazım yanlışını tekrar yapmamak için tedbir alır.	G	$Ö_3$	$Ö_1$	16

Tablo 91 incelendiğinde yazma esnasında değerlendirme davranışlarıyla ilgili olarak beş farklı durumun tespit edildiği anlaşılmaktadır. Bu durumlardan ilki oluşturulan metindeki girişin etkili olma durumuyla ilgilidir. $DG_2Ö_1$'in"[Metni okuyor] *Mesela nasıl arkadaş olduğundan başlamışız. Güzel olmuş* (Satır, 80)." ifadesi incelendiğinde katılımcının metnin girişini okuyup özetledikten sonra giriş bölümü ile ilgili bir görü oluşturduğu anlaşılmaktadır. $DG_1Ö_3$'ün "*Bak gelişme çok güzel oldu. Heyecanlandırdık okuyanları* (Satır, 102)." ifadesinden ise katılımcının akıcı bir gelişme bölümü yazdıkları görüşünde olduğu ve bir değerlendirme yaptığı anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bazıları (n=12) ise yazmış olduğu metnin sonucuna yönelik bir değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirmeler genel anlamda yazılan sonucun okuyucuyu etkileyip etkilemeyeceği yönünde bir yargı içermektedir. Bazı katılımcılar yazma esnasında metnin sunumuyla ilişkili olarak bazı kararlar almışlardır. Deniz'e ait "*Bak bu iki satır eğri oldu ve hiç güzel görünmüyor. Bunları yeniden m yazsa*k (Hafta, 6)." ifadesi bu

duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu kategori altında tespit edilen bir diğer değerlendirme davranışı ise yanlış yazılan kelimelerin işaretlenmesini ve aynı yanlışı tekrardan yapmamak için tedbir alınmasını içermektedir. $DG_2Ö_1$'in "*Yanlış yazdığımız kelimelerin altını çizelim. Nereyi yanlış yazdığımıza bakalım ki onu unutmayalım ve bir daha yanlış yazmayalım* (Satır, 72-73)." ifadesinden katılımcının bundan sonra oluşturacağı metinler için bu hususta önlem aldığı ve akranına bu davranışının gerekçesini açıkladığı anlaşılmaktadır.

Yazma eylemi sonrasında tespit edilen öz-düzenleme davranışları.

Bu bölümde katılımcıların yazma eylemi sonrasında sergilemiş oldukları öz-düzenleme davranışları yer almaktadır. Bu tema altında duyusal-motivasyonel faktörler, strateji geliştirme, zamansal ve sosyal faktörler, izleme ve değerlendirme kategorilerine ulaşılmıştır.

Yazma eylemi sonrasında katılımcıların sergilemiş olduğu duyusal faktörler, öz-yeterlik algısı ve motivasyon durumları ile ilişkili kodlar Tablo 92'de sunulmuştur.

Tablo 92. *Yazma Eylemi Sonrası Duyusal-Motivasyonel Faktörler*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Kendini motive eder, motivasyonunu korur.	D,G	$Ö_{1,5,17}$	$Ö_{3,7,15}$	8
Yazısının okunaklı olup olmadığının farkındadır.	D,E,Y,G	$Ö_{1,2,3,7,8,9,16,17}$	$Ö_{1,3,11,12,21,26}$	18
Yeteneklerinin farkındadır.	D,R,G	$Ö_{1,2,3,5,7,11,18,21,27}$	$Ö_{1,3,5,6,9,13,15,21,30}$	21
Hedef belirler.	D,G	$Ö_{1,11}$	$Ö_{1,2,5}$	7
Ödüllendirme yapar.	D	$Ö_{1,11,17}$	$Ö_{1,3,12,15}$	8

Tablo 92 incelendiğinde yazma eylemi sonrasında katılımcıların sergilemiş olduğu duyusal faktörler, öz-yeterlik algısı ve motivasyon durumlarının yazma esnası sergilemiş oldukları davranışlarla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak genel anlamda öz-düzenleme davranışı sergileyen katılımcı sayısının azaldığı görülebilir. Bu durum katılımcıların zaman kontrolünü sağlayamamalarından ya da yazma eylemi üzerine düşünmek yerine eylemi tamamlamaya odaklanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yazma esnası duyusal-motivasyonel faktörlerden farklı olarak yazma sonrasında elde edilen tek kod katılımcıların ürünleri ile ilgili olarak ödüllendirme davranışı sergilemesini içermektedir. Bu davranışı sergileyen katılımcıların tamamı yazmış olduğu metnin sunum açısından güzel göründüğünü ya da kurgusunun iyi olduğunu vurgulamıştır. $DG_2Ö_{12}$'nin "*Baksana nasıl da güzel oldu. Bu hikâyeyi okuyanın aklı çıkacak. Aferin bana. Şimdi bir çikolatayı hak ettim* (Hafta,7)." gözlem raporlarından alınan bu ifadesi katılımcının hem kendini motive ettiğini hem de sözel ve birincil pekiştireçle kendini ödüllendirdiğini ortaya koymaktadır.

Yazma sonrasında sergilenen öz-düzenleme davranışlarından bazıları ise strateji geliştirmeyle ilgilidir. Strateji geliştirme kategorisine ait kodlar Tablo 93'te sunulmuştur.

Tablo 93. *Yazma Eylemi Sonrası Strateji Geliştirme*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Kenar süslemeleri yaparak metninin daha estetik görünmesini sağlar.	G	$Ö_{5,7,8,22,28}$	$Ö_{1,9,11,14}$	10
Kendini okuyucunun yerine koyarak düşünür.	G,Y	$Ö_{2,3,7,15,25}$	$Ö_{17,18,21,25}$	11
Önemli olanı belirler ve vurgular.	E,R		$Ö_{12}$	3
Metni desteklemek için görseller kullanır.	R	$Ö_{1,6,8,14,25}$	$Ö_{2,4,5,7,12,12,24,26,30}$	15
İçerik-başlık ve içerik-görsel uyumunu sorgular.	D,G	$Ö_{1,3,11}$	$Ö_{1,5}$	7
Yardım alıp almaması gerektiğine karar verir ve yardıma başvurur.	D	$Ö_{5,16}$	$Ö_{1,\ 8,27}$	6

Tablo 93'te strateji geliştirmeyle ilişkili olarak yazma eylemi sonrası tespit edilen kodlar yer almaktadır. Ulaşılan kodların büyük çoğunluğunun yazma eylemi esnasında tespit edilen kodlarla paralel olduğu görülmektedir. Katılımcılardan onu hazırlamış olduğu metni daha estetik gösterme amacıyla görsel kullanımına başvurmuştur. Yağmur'un "*Ama sen bu metni okusan bu çocuğun dinozorlar devrine nasıl gittiğini merak etmez misin? Ben ederdim mesela* (Hafta 5)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar (n=11) okuyucuyla empati kurarak metindeki kurgu eksikliklerini belirlemeye çalışmıştır. Esma'nın "*Dur bir bakayım yanlış yazdığımız kelime var mı? Bir de önemli şeylerin altını çizelim* (Hafta, 2; Satır, 72)." ifadesinden ise katılımcının yazma sonrası metni tekrar okuyarak önemli gördüğü ya da vurgulamak istediği kısımları belirtmeye çalıştığı anlaşılabilir. Katılımcıların büyük çoğunluğu özellikle uygulamanın ilerleyen haftalarında sosyal öğrenme bağlamında metnini görsellerle destekleme yoluna başvurmuştur. Bazı katılımcılar görsellerin tasarımı ve çizimini yazma esnasında yaparken özellikle bu davranışı sonradan kazanmış katılımcılar görsel tasarlama ve çizmeyi yazma eylemi sonunda gerçekleştirmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere on beş katılımcı yazma eylemi sonrasında metnini görsellerle destekleme yoluna başvurmuştur. Bazı katılımcıların yazma eylemi esnasında içerik-başlık, içerik-görsel uyumunu sorguladığı belirtilmişti. Bazı katılımcılar (n=7) bu davranışını yazma eylemi sonrasında da tekrarlamıştır. Ayrıca katılımcılardan altısı yazma eylemi sonrasında da yardım alıp almaması gerektiğine karar vermeye çalışmış ve gerekli görmesi halinde yazma arkadaşından farklı bir akranından, araştırmacıdan ya da sınıf öğretmeninden yardım istemiştir.

Yazma sonrasında tespit edilen ve öz-düzenleme davranışı olarak kabul edilebilecek zamansal ve sosyal faktörler Tablo 94'te sunulmuştur.

Tablo 94. *Yazma Eylemi Sonrası Zamansal ve Sosyal Faktörler*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Kalan zamanı da hesaba katarak plan yapar.	Y,G	$Ö_{1,3,7}$	$Ö_{1,7,9}$	8
Kalan zamanı etkili kullanmaya gayret gösterir.	D,Y,G	$Ö_{1}$	$Ö_{1,7}$	6
Yazdıklarını kontrol ederken öğretmen desteğine başvurur.	E,R,G	$Ö_{3,4,16,22,24}$	$Ö_{5,6,8,12,15,18,27}$	15
Yazdıklarını kontrol ederken akran desteğine başvurur.	Y,E,G,M	$Ö_{4,13,16,17,24}$	$Ö_{2,3,4,14,26}$	14

Tablo 94'te katılımcıların yazma eylemi sonrasında zamansal ve sosyal faktörlerle ilişkili olarak sergiledikleri öz-düzenleme davranışları yer almaktadır. Bu davranışlardan ilki kalan zamanı hesaba katarak planlama yapma becerisi ile ilişkilidir. Gözde'nin "*Vaktimiz var daha. Şimdi bir tane de olayın resmini çizelim* (Hafta, 7; Satır, 116)." ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Katılımcının ifadesinden kalan zamanı hesaba katarak yeni bir planlama yaptığı; yeterli zamanın kalmaması durumunda görsel kullanmayacağı anlaşılmaktadır. $DG_1Ö_1$'in "*Ne kadar zamanımız kaldı? Beş dakikamız var. Onlarla uğraşmayalım* [Akranı çizdikleri görselin boyanması hakkında görüş bildiriyor]. *Daha doğru düzgün sonuç yazmadım* (Satır, 111-112)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere yazar rehberin sunumla ilişkili fikirlerini göz ardı ederek kalan zamanı metnin içeriğine ayırmayı hedeflemektedir. Bu durum katılımcının önemli olan hakkında düşünme ve yargıya varmasını da gerektirdiğinden üst düzey bir beceri olarak kabul edilebilir. Sosyal faktörler boyutunda ise katılımcılar yazma öncesi ve yazma esnasında olduğu gibi uzman ve akran desteğine başvurma davranışları sergilemişlerdir. Öğretmen ya da araştırmacı desteğine başvuran katılımcıların bazıları akranını ikna edemediği için bu yolu izlerken bazıları doğrudan uzman görüşüne başvurmayı tercih etmiştir.

Yazma sonrasında sergilenen bazı öz-düzenleme davranışlar izleme kategorisi altında birleştirilerek Tablo 95'te sunulmuştur.

Tablo 95. *Yazma Eylemi Sonrası İzleme*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Kullandığı görselin metinle olan uyumunu sorgular.	G	$Ö_{3}$	$Ö_{1,11,17}$	5
Yazım hatalarını bulmak için son okuma yapar.	D,G	$Ö_{1,3,7,17}$	$Ö_{1,5,7,11,13,27}$	12
Yazdığı cümlelerin yapısının uygun olup olmadığını kontrol eder.	E,G	$Ö_{1}$	$Ö_{3,5,7}$	6
Kullanmış olduğu kelimelerin uygunluğunu sorgular.	E,G	$Ö_{3,5,11}$	$Ö_{1,7,9,13,21}$	10
Başlığın içeriği yansıtıp yansıtmadığını kontrol eder.	G	$Ö_{3}$	$Ö_{5}$	3

Tablo 95. *(Devamı)*

Yazma sonrasında anlam bütünlüğünü sağlamak için son okuma yapar.	D,G,Y	$Ö_{3,5,7,11,24}$	$Ö_{1,7,13,17,25}$	13
Geçişlerin anlamlı ve fikirlerin bağlantılı olup olmadığını kontrol eder.	Y,R,G	$Ö_{3,5,7,11,21}$	$Ö_{1,3,5,7,13}$	13
Yazdıklarının mantıklı olup olmadığını sorgular.	D,G	$Ö_{1,17}$	$Ö_{1,5,19,25}$	8
Okuyucu sorularını hesaba katarak gerekli ayrıntılara yer verip vermediğini kontrol eder.	R,Y	$Ö_{5,23}$	$Ö_{19,25}$	6

Tablo 95'te yazma eylemi sonrasında katılımcıların sergilemiş olduğu izleme davranışları yer almaktadır. Katılımcılardan beşi yazma eylemi sonunda metinde kullanmış olduğu görsellerin metinle ilişkili olup olmadığını sorgulamıştır. $DG_1Ö_7$'nin "*Bitirdim ama iki kere daha okuyup kontrol edeceğim. Bazen gözden kaçırabiliyorum. Hadi okuyalım bakalım hiç yanlışımız var mı* (Satır, 88-89)?" ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar (n=12) yazma eyleminin sonunda yazım hatası olup olmadığını kontrol etmek amacıyla okuma yapmıştır. Katılımcılardan altısı yazma eylemi sonunda yazmış olduğu cümlelerin yapısını incelemiş ve cümleler arası uyuma dikkat etmiştir. Örneğin Esma yazma esnasında bu hususla ilgili olarak uyardığı akranını yazma sonrası okumada da uyarmıştır. Esma'nın "*Bak yine aynısı. 'Yaptı' yazmışız. 'Yapmış' olmalı* (Hafta, 7; Satır, 138)." ifadesi bu durumu örnekler niteliktedir. Katılımcıların son okumalarda dikkat ettiği hususlardan bir diğeri ise kelime seçiminin uygunluğudur. Katılımcılardan onu son okuma yaparken seçmiş olduğu bazı kelime ya da kelime gruplarının uygunluğunu tartışmıştır. Başlık ve içerik uyumunun sorgulanması bazı katılımcılar tarafından yazma esnasında sorgulanırken katılımcıların bazıları bu eylemi yazma sonunda gerçekleştirmiştir. Başlık-içerik uyumunun yazma eyleminin sonrasında tartışılması daha uygun görülmektedir. Nitekim katılımcılar bazı durumlarda metnin içeriğinde büyük değişimler yapabilmektedirler. Bu durumda ilk başta yazmış oldukları başlık metnin içeriğini yansıtmamaktadır. Bazı katılımcılar ise son okuma esnasında metnin anlam bütünlüğünü kontrol etmeyi amaçlamıştır. $DG_2Ö_7$'nin "*İlk önce bir okuyalım bunları nasıl yazmışız, nasıl sonuçlanmış* [Yazar okumaya başlıyor] (Satır, 103-104)." ifadesinden de anlaşılacağı üzere katılımcı dile getiremese de giriş-gelişme-sonuç bölümleri arasındaki anlam bütünlüğünü kontrol etmeyi hedeflemektedir. Metnin ilk planlanmasından metin yazma sürecine kadar geçişlerin anlamlı, fikirlerin bağlantılı olmasına dikkat eden yaklaşık aynı katılımcıların (n=13) metin yazma sonrasında da aynı beceriyi sergiledikleri görülmüştür. Bu katılımcılar incelendiği zaman hepsinin kurgu açısından güçlü metinler oluşturdukları görülmüştür. İlgili katılımcıların bu durumu büyük olasılıkla geçişleri anlamlı yapabilme ve bağlantılı fikirler üretme becerilerine borçlu oldukları düşünülmektedir. Bu kodla ilişkili olarak katılımcılardan sekizinin yazma eylemi sonrasında metinde yer alan fikir ve durumların

mantıklı olup olmadığını tekrar gözden geçirdiği tespit edilmiştir. Altı katılımcı ise yazma eylemi sonunda okuyucu sorularını da hesaba katarak gerekli ayrıntılara yer verip vermediğini kontrol etmiştir.

Yazma eylemi sonrasında gözlemlenen öz-düzenleme becerilerinin sonuncusu ise katılımcıların oluşturdukları metni değerlendirme becerisiyle ilgilidir. Yazma eylemi sonrasında tespit edilen değerlendirme davranışları Tablo 96'da yer almaktadır.

Tablo 96. *Yazma Eylemi Sonrası Değerlendirme Davranışları*

Kod	Katılımcı			
	PÇG	DG_1	DG_2	n
Yazma eylemi sonunda yazısını değerlendirir.	D,G	$Ö_{1,3,5}$	$Ö_{1,3,27}$	8
Önceki yazma performansı ile mevcut yazma performansını karşılaştırır.	G	$Ö_1$	$Ö_{2,3,5}$	5
Zamanı etkili kullanıp kullanamadığına karar verir.	Y,G	$Ö_{1,7}$	$Ö_{1,7,9}$	7
Hedeflerine ulaşıp ulaşamadığını belirler.	D,Y	$Ö_{1,17}$	$Ö_{1,3}$	6
Davranış düzenlemesi yapar.	G,Y	$Ö_1$	$Ö_{1,3,11}$	6

Tablo 96'da katılımcıların yazma eylemi sonrasında sergilemiş oldukları değerlendirme davranışları yer almaktadır. Katılımcılardan sekizi yazma eylemi sonrasında oluşturduğu metni değerlendirmiş ve bir yargıya varmıştır. Katılımcılar metinlerini özellikle sunum, imla, organizasyon ve fikirler boyutunda incelemiştir. Sunumla ilgili olarak sayfa yapısı, kenar boşlukları, yazının okunaklılığı ve görsel uyumunu inceleyen katılımcılar imla boyutunda yazım yanlışlarının olup olmadığını kontrol etmişlerdir. Organizasyonla ilişkili olarak katılımcılar geçişlerin anlamlı olup olmadığına; fikirlerle ilişkili olarak ise görüşlerin birbiriyle bağlantılı olma durumuna özen göstermişlerdir. $DG_1Ö_5$'in "*Bu sefer çok güzel bir hikâye yazdım. Hem olaylar çok heyecanlı* [Sürükleyici bir metin oluşturduğunu ifade etmeye çalışıyor] *hem de rengârenk oldu* [Boyadığı görselleri kastediyor] (Hafta, 6)." gözlem kayıtlarından alınan ifadesi bu durumu örneklendirmektedir. Katılımcılardan dördü nerdeyse tüm müdahale süreci boyunca mevcut yazma performansını özellikle nicelik açısından bir önceki yazma performansı ile karşılaştırmıştır. Gözde'nin "*Arkaya geçiyoruz. Dur bir sayalım bakalım kaç kelime yazmışız. Geçen hafta 130 kelime yazmıştım. Bu hafta artırabilirsem artıracağım* (Hafta, 7; Satır, 86-87)." ifadesinden de anlaşılacağı gibi katılımcılardan bazıları kelime sayısını bazıları satır sayısını bazıları ise sayfa sayısını temel alarak önceki ve mevcut yazma performanslarını karşılaştırmıştır. Katılımcılar bazen de çalışmanın içeriği ile ilgili olarak performanslarını karşılaştırmışlardır. $DG_2Ö_5$'in "*Bu kez maceranın içerisine biraz da korku ekleyeceğim. Geçen sefer ki sanki tam olmadı* (Hafta, 6)." ifadesi bu duruma örnek olarak

gösterilebilir. Bazı katılımcılar (n=7) ise yazma eylemi sonunda zaman kullanımına ilişkin bir yargıda bulunmuş ve bazı kararlar almıştır. Yağmur'un "*Aslında daha bitmedi ama kısa kesmeliyiz. Zil çalmak üzere. Yetiştiremedik. Böyle kalsın. İki seferdir böyle oluyor. Bir daha ki sefere ilgisiz şeylere çok zaman harcamayacağım* (Hafta, 8; Satır, 92-94)." ifadesinden anlaşılacağı üzere katılımcı metnini yetiştirememiş ve bir sonraki yazma eylemi için zamanlama düzenlemesi yapmıştır. Planlamaya önem veren katılımcılardan bazıları (n=6) yazma eylemi sonucunda hedeflerine ulaşıp ulaşamadıklarını değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeler zaman, sunum ve kurgu ile ilişkili olarak katılımcıların hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarıyla ilişkilidir. Bu kategori altında ulaşılan son kod ise katılımcıların davranış düzenlemesi ile ilişkilidir. Bazı katılımcılar (n=6) yazma performansını bir bütün olarak değerlendirip güçlü ve zayıf yönlerini de göz önünde bulundurarak bir sonraki yazma performansı için bazı kararlar almış ve bunları uygulamaya çalışmıştır. Gözlem ve video kayıtlarından alınan ve bu duruma örnek gösterilebilecek bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Yağmur: Aslında daha bitmedi ama kısa kesmeliyiz. Zil çalmak üzere. Yetiştiremedik. Böyle kalsın. İki seferdir böyle oluyor. Bir daha ki sefere ilgisiz şeylere çok zaman harcamayacağım (Hafta, 8; Satır, 92-94)."

$DG_1Ö_1$: Güzel bir hikâye oldu değil mi? Ama bir dahaki sefere daha olağanüstü olaylar ekleyelim. Sen öyle fikirler bulmada iyisin. Bana yardım edersin (Hafta,7).

$DG_1Ö_{11}$: Çok güzel görünüyor. Ama bir daha ki sefere biraz daha erken bitirip yaptığımız resimleri boyayalım. O zaman çok daha güzel olur (Hafta, 4).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu kısmında araştırmada ulaşılan sonuçlar ortaya konulmuş, ilgili alanyazın ışığında tartışılarak yorumlanmıştır. Ayrıca çalışma bulguları göz önünde bulundurularak uygulayıcılara, araştırmacılara, ilgili kurum, kuruluş ve görevliler ile ailelere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçları raporlanırken ilk olarak yazma başarısı ön değerlendirme sonuçları, yazma başarısına yönelik sonuçlar, toplam kelime sayısına yönelik sonuçlar, doğru kelime sayısı oranına yönelik sonuçlar ve tartışma olmak üzere dört başlığa yer verilmiştir. Her başlık altında yer alan sonuçlar pilot çalışma ve asıl uygulama ile birlikte göz önünde bulundurulmuş ve tartışılmıştır. Ayrıca nicel bulgular çalışmadan elde edilen nitel bulgularla karşılaştırılmış; benzerlik ve farklılıklar tartışılmıştır. Bazen de nicel bulguları gerek desteklemek gerekse derinlemesine incelemek amacıyla çalışmanın nitel bulgularından yararlanılmıştır. Uygulamaya ve uygulama sürecine yönelik öğrenci-öğretmen görüşleri ve süreçte yaşanılanları içeren bulgulara yönelik sonuçlar ve tartışma ile yazma sürecinde tespit edilen öz-düzenleme davranışlarına yönelik sonuçlar ve tartışma bölümleri de ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Yazma başarısı ön değerlendirme sonuçları.

Araştırma soruları içerisinde yer almasa da gerek pilot çalışma gerekse asıl uygulamanın örneklem seçimi için yapılan yazma başarısı ön değerlendirme ölçümlerinde öğrencilere ait yazma başarısı puan ortalamalarının çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum yazma başarısı açısından programlarda hedeflenen düzeye ulaşılamadığını göstermektedir. Ön ölçümlere dâhil edilen okulların orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar olması ise ayrıca düşündürücüdür. Nitekim bu bulgulardan yola çıkılarak düşük sosyo-ekomik düzeye sahip okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, yazma başarısı açısından daha dezavantajlı olabileceği düşünülebilir. Bu sonuç, yazma başarısı üzerine yapılan gerek yurt içi gerekse yurt dışı birçok araştırmayı destekler niteliktedir (Akyol & Çetinkaya-Özdemir, 2018; Arıcı, 2008; Arıcı & Ungan, 2008; Bayram & Erdemir, 2006; Bromley, 2007, s.245; Can, 2009; Coşkun, 2005; Çamurcu, 2011; Çeçen, 2008; Erdoğan & Gök, 2009; Fisher, 2012, s.299; İnce, 2006;

Karatay, 2010; Lam *vd.*, 2011; Maltepe, 2006; Salahun-Din, Persky & Miller, 2008, s. 9; Müldür, 2017; Özdemir & Erdem, 2011; Sallabaş, 2007; Tağa & Ünlü, 2013; Yılmaz, 2008).

Öğrencilerin yazma başarılarının düşük olmasının nedeni tek bir etkene bağlanamaz. Bu durumun ortaya çıkmasında, yazmanın karmaşık ve zor bir dil becerisi olmasının (Allal, 2018; Ataman, 2009, s.101, Bozpolat, 2015; Byrne, 1993, s.4; Coşkun, 2009, s.50; Evans, 2001, s.1; Göğüş, 1978, s.236; Karatay, 2011; Karatay, 2015, s.23; Maltepe, 2006; Yalçın, 2002, s.25), birçok bilişsel, duyusal ve mekanik becerilerin koordinasyonunu gerektirmesinin (Akyol & Çetinkaya-Özdemir, 2018; Allal, 2018; Gold, 2014; Graham *vd.*, 1993; Harris, Graham, Mason *vd.*, 2002, s.111; Lane, Harris *vd.*, 2008; Müldür, 2017; Troia *vd.*, 2012) etkili olduğu düşünülebilir. Psikolojik, dilsel ve bilişsel problemler (Byrne, 1988, ss.4-5), teknolojik gelişmeler ve internet kullanımı (Ataman, 2009, s.101; Kabadayı, 2006; Sis, 2006; Susar, 2006; Yaman & Yavuz, 2007) gibi etmenlerle birlikte eğitim programları ve ders kitapları da (Susar-Kırmızı & Akkaya, 2009; Tağa & Ünlü, 2013) yazma başarısının düşük olmasına neden olmuş olabilir.

Bu araştırmanın bulguları ise yazma başarısının düşük olmasına, yazma eğitimine ayrılan sürenin yetersiz olmasının, etkinlik kitabında yer alan yazma örneklerinin öğrenciyi sınırlandırmasının, sınıfların kalabalık olmasının, velilerin ilgisizliğinin, öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz duyusal özelliklerinin ve öğrencilerin düzenli okuma ve yazma alışkanlıklarının olmamasının neden olduğunu göstermektedir. Ungan (2007), Susar-Kırmızı ve Akkaya (2009) ve Tağa ve Ünlü (2013) de yapmış oldukları çalışmalarda yazma eğitimine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ve programda yer alan etkinliklerin zaman açısından uygulanabilir olmadığını rapor etmişlerdir. Akbayır (2010), Çiftçi (2006), Günşen (2006), Tağa ve Ünlü (2013) ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitime bakış açısıyla ilgili olarak ailelerin öğrencilerin yazma eğitimiyle ilgilenmediklerini rapor etmiş, bazı ailelerin ise test türü sınavlara yönelik olarak öğrencilere yapmış olduğu baskının yazma başarısına ve yazma etkinliklerine olumsuz bir etki yaptığını belirtmiştir. Bu araştırmanın bulgularıyla paralel olarak yazmaya yönelik öğrencilerin duyusal özellikleriyle ilgili, özellikle yazma kaygısı ve yazma tutumunun, yazma başarısını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalara da rastlamak mümkündür (Ataman, 2009, s.101; Berk, 2014; İşeri & Ünal, 2012; Karakaya & Ülper, 2011; Karakoç-Öztürk, 2012; Karatay, 2011). Öğrencilerin düzenli okuma ve yazma alışkanlıklarının olup olmaması durumunun da yazma başarısını etkileyen etmenler arasında yer aldığı rapor edilmektedir (Baş & Şahin, 2012; Goodman & Goodman, 1983; Tağa & Ünlü, 2013, Tekşan, 2011). Nitekim ilgili alanyazın okuma ve yazma dil becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin

olduğunu ortaya koymaktadır (Baş & Şahin, 2012; Goodman & Goodman, 1983; Tağa & Ünlü, 2013).

Yazma başarısının düşük olmasının yazmanın kendine özgü yapısı, öğrenciden kaynaklanan sorunlar ve veli boyutunun dışında öğretmen kaynaklı bazı durumlardan da etkilendiği araştırma bulgularında yer almaktadır. Öğretmenlerin yazılı anlatım derslerine gereken önemi vermemesi, yazma etkinliği olarak yalnızca etkinlik kitabında yer alan örneklere yer vermesi, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını bilmemesi, yazının yalnızca sunum ve imla boyutlarına dikkat çekmesi, alternatif yazma etkinliklerine yer vermemesi, farklı yazma eğitimi yaklaşımlarına zaman ayıramaması, öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı öğrencilere gereken dönüt ve düzeltmemeleri sunamaması bu çalışma kapsamında belirlenen ve yazma başarısını olumsuz etkileyen öğretmen kaynaklı durumlar olarak tespit edilmiştir. Karatay (2015, s.39), Susar-Kırmızı ve Akkaya (2009) da öğretmenlerin yazılı anlatım dersine gereken önemi vermediğini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerini test türü sınavlara hazırlama amaçlarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim mevcut öğrenci seçme ve yerleştirme sınavları çoktan seçmeli test türü sınavları içermektedir. Bu tür sınavlar ise yazılı anlatımdan ziyade çok büyük bir oranda okuma becerisine dayanmaktadır. Bu etkenler öğretmenlerin daha çok okuma eğitimine ağırlık vermesine neden olabilir.

Analitik yazma ve değerlendirme üzerine çalışmalar yapan DeJarnette (2008) ve Özkara (2007) ise alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının bilinmemesini yazma eğitiminde öğretmenler için bir dezavantaj olarak nitelendirmiştir. Özellikle analitik yazma ve değerlendirme etkinliklerinin öğretmene ve öğrenciye sunmuş olduğu avantajlar göz önünde bulundurulduğunda bu hususta donanımlı olmayan öğretmenlerin yetersiz kalacağı ve doğal olarak öğrencilerin yazma başarısının bu durumdan etkileneceği düşünülebilir. Öğretmenlerin öğrenci yazılarını değerlendirirken özellikle sunuma ve imla boyutuna dikkat çekmeleri ise yazılı değerlendirmenin zaman ve emek açısından güç oluşundan ve ürün odaklı bir yazma eğitimi anlayışından kaynaklanmaktadır. Sarikaya ve Yılar (2018) da sınıf öğretmenleri ile birlikte yaptıkları çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını bilmediklerini; yazılı değerlendirmede özellikle sunum ve imlaya dikkat ettiklerini rapor etmiştir. Ancak bu araştırmanın bulguları gerek pilot çalışma gerekse asıl uygulamada katılımcı öğrencilerin en düşük ortalamayı 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin imla alt boyutunda sergilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, öğrenci yazılarında özellikle imla hususuna dikkat ettiklerini belirtmeleri ve öğrencilerin imla boyutunda başarısız olmaları ise birbiriyle çelişen iki durumu göz önüne sermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin imla öğretim süreçlerinin etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin imla

boyutunda başarısız olmaları sınıf öğretmenlerinin yazma eğitimine -özellikle imla öğretimine- yönelik olarak özel alan bilgisine ne oranda sahip olduklarıyla da ilişkilidir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin yazılı değerlendirmede herhangi bir araç kullanmadığı görülmüştür. Arı (2010) yazılı değerlendirme aracı kullanmanın gerek öğretmen gerekse öğrenci açısından daha uygun ve faydalı olacağını; Crehan (1997) ise yazılı değerlendirme araçlarının ayrıntılı olması yönüyle öğretmene ve öğrenciye rehberlik edeceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin yalnızca etkinlik kitabında yer alan çalışmaları yaptırması ve alternatif yazma etkinliklerine yer vermemesi ise sınıfların kalabalık olmasından, müfredatın yetiştirilememesinden ve buna bağlı olarak sürenin yetersiz kalmasından kaynaklanan bir durumdur (Sarikaya & Yılar, 2018). Yazılı değerlendirmenin güç olması ve ekonomik olmayışı hiç şüphesiz bu durumda etkili olan en önemli faktördür. Bir diğer husus ise öğretmenlerin öğrencilere yazı çalışmalarıyla ilgili olarak gerekli dönüt ve düzeltmeleri sunmamalarıyla ilişkilidir. Öğretmenlerin gerekli dönüt ve düzeltmeleri öğrencilere bildirmemeleri, öğrencilerin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmaktadır. Nitekim Crehan (1997), Göçer (2018) ve Temizkan (2009) öğretmenin düzenli bir biçimde öğrencilerine dönüt ve düzeltme vermesinin öğrencilerin yazı çalışmaları üzerinde doğrudan etkili olacağını ve yazma başarısına olumlu yönde katkı sağlayacağını belirtmektedir. Aynı zamanda öğrenciye sunulan dönütlerin öğrenciyi cesaretlendireceği, kendisini geliştirmek için fırsat sunacağı ve daha güvenilir bir ortam sağlayacağı düşünülmektedir (Beach & Friederich, 2006; Hyland & Hyland, 2002).

Yazma başarısı değerlendirme sonuçları.

Yapılan pilot uygulama sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, yazma başarı puanı kazanç yüzdelerinin, başarı puanı kutu parsellerinin, yazma başarısı çeyrek sonuçlarının, medyan puanları artış sonuçlarının, daha yüksek ve daha düşük yazma başarısına sahip öğrencilerin birikimli sonuçlarının ADY grubunun lehine artış gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıfın geri kalanının ise bu alanlarda daha az artış gösterdiği hatta bazı öğrencilerin düşüşler yaşadığı görülmüştür. ADY grubuna ait ön-test, son-test yazma başarı puanlarına parametrik olmayan analiz sonuçları ise gruba ait ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca pilot çalışma kapsamında ADY grubunun haftalık yazma başarı puanları incelendiğinde katılımcıların birlikte oluşturdukları metinlerden daha fazla puan aldıkları yani akran desteği ile oluşturdukları metinlerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar ADY müdahalesinin yazma başarı puanları üzerindeki etkisi hakkında ipuçları sunmaktadır.

Asıl uygulamaya ait yazma başarısı değerlendirme sonuçları incelendiğinde deney gruplarına ait ön-test ile son-test ve kalıcılık testi karşılaştırmaları arasında son-test ve kalıcılık

testleri lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kalıcılık testi ve son test karşılaştırmasında ise son-testler lehine ancak anlamlı olmayan bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu durum, yapılan müdahalenin deney gruplarında yazma başarı puanını anlamlı bir şekilde artırdığını ve bu artışın kalıcılık yönünden güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ADY etkinliğinin deney grubu katılımcılarının yazma başarı puanları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Kontrol grubuna ait tekrarlı ölçümler arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum yapılan müdahalenin kendisinden beklenen etkiyi meydana çıkardığı, kısaca yazma başarısını artırmada işe yaradığını göstermektedir. Grup karşılaştırmalarını da kullanarak asıl etkiyi ortaya koyacak olan sonuçları ise çok değişkenli kovaryans analizler sunmaktadır.

Çok değişkenli kovaryans analizi sonuçlarına göre, katılımcıların ön-test puanları kontrol altında tutulduğunda son-test ve kalıcılık testi yazma başarı puanlarına göre deney grupları ve kontrol grupları arasında deney gruplarının lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri bu farkın ortaya çıkmasında ADY etkinliklerinin büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda yapılan müdahalenin yazma başarı puanlarını artırmada işe yaradığı ve bu artışın kalıcılık etkisinin güçlü olduğu söylenebilir. Bu durum ADY etkinliğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarısını artırmada etkili bir yöntem olduğunu da ispatlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde ADY etkinliklerinin yazma başarısı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koyan çalışmaların var olduğu görülmektedir (Boyle & Charles, 2011; Fuchs & Fuchs, 2015; Gold, 2014; Nixon & Topping, 2001; Puranik *vd.*, 2017; Puranik *vd*., 2018; Rensing *vd*., 2016; Sutherland & Topping, 1999; Topping, 1995, s.96; Topping *vd.*, 2000; Yarrow & Topping, 2001). Bu bağlamda, çalışma sonuçlarının alanyazında yer alan ilgili çalışma bulgularını desteklediği söylenebilir. Bu bulguların aksine De Smedt ve Van Keer (2018a) açık talimatlar verilerek yazma başarısını artırmayı hedefledikleri çalışmalarında bireysel yazma ve akran destekli yazma grubu arasında yazma başarısı açısından anlamlı bir farklılık bulamadıklarını rapor etmektedirler. Ancak araştırmacılar açık talimatlarla birleştirilen ADY etkinliklerinin bireysel yazmaya oranla yazma başarısını artırmada daha etkili bir yöntem olduğunu da vurgulamaktadırlar (De Smedt & Van Keer, 2018a; De Smedt & Van Keer, 2018b) .

Deney grubu katılımcılarının yazma başarısında meydana gelen bu değişimin ortaya çıkmasında yazma başarısı yüksek olan öğrencilerin yazma açısından dezavantajlı olan öğrencilere sağlamış olduğu desteğin önemi tartışılmazdır. Ancak yazma başarısı yüksek olan öğrencilerde meydana gelen artışı ise yalnızca akran desteğine bağlamak doğru olmayabilir. Bu durumda ise ADY gibi alternatif yazma etkinliklerinin öğrencilerdeki yazma farkındalığını

artırmasının ya da sosyal öğrenme kuramlarıyla ilişkili olarak öğreticilerin öğretme eylemi esnasında daha iyi ve kalıcı öğrenme fırsatı bulmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Pilot çalışma katılımcılarından Gözde'de meydana gelen değişiklik bu durumu örneklendirmektedir. Nitekim Gözde yazma başarısı düşük olan Mükerrem ile eşleştirilmiştir. Gözlem kayıtları Gözde'de meydana gelen değişimde Mükerrem'in de etkisinin olduğunu gösterse de değişime sebep olan asıl etmenin Gözde'de meydana gelen farkındalık olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Gözde yazma becerisiyle ilişkili olarak Türkçe öğretmeni olan ablasından kendi isteği ile destek almaya başlamıştır. Bu durum, doğrudan olmasa da dolaylı olarak ADY etkinliklerinin yazma başarısını artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Topping ve Ehly (2001) bireylerin gelişim seviyeleri ve bilgi düzeyleri ne oranda farklı olursa olsun akran destekli öğrenme esnasında her iki bireyin de öğrenme gerçekleştirdiğini rapor etmektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin hangi alt boyutlarında meydana gelen farklılığın bu sonuca yol açtığını tespit edebilmek amacıyla alt boyutların her birisi ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda sunum, imla, cümle akıcılığı, kelime seçimi, üslup, organizasyon ve fikirler alt boyutlarının tamamında deney gruplarının lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılaşmanın kalıcılık etkisinin güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tekrarlı ölçümler için varyans analizi ve çok değişkenli kovaryans analizi sonuçları kontrol gruplarının ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Kontrol gruplarının yazma başarısı açısından herhangi bir ilerleme kaydetmediği ve ön-test sonuçlarına göre yazma başarı seviyelerinin son ölçümlerde de düşük olduğu görülmüştür. İlgili öğrencilerin akademik hayatlarının bu durumdan olumsuz etkileneceği (Bryson, 2003; Graham & Perin, 2007; Müldür, 2017) ifade edilebilir. Dil becerilerinin gelişimi birbiriyle ilişkili olduğundan (Dara, 2000; Demirel & Şahinel, 2006; Sever, 2011, Tağa & Ünlü, 2013) yazmadaki düşük başarının, ilgili öğrencilerin diğer dil becerilerinin gelişimine de olumsuz yansıyacağı düşünülebilir. Cutler ve Graham'a (2008) göre yazma başarısı düşük olan bu öğrenciler her zaman dezavantajlı olacak ve öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine gerektiği gibi katılamadıkları için bu başarısızlıkları diğer disiplinlere de yansıyacaktır. Abbott, Berninger ve Fayol (2010, s. 281) ise yazma başarısı açısından dezavantajlı olan öğrencilerin tüm yazılı ödevlerde ve sınavlarda başarısız olacağını ve baskı altında kalacağını vurgulamaktadır. Türkiye'de seçme ve yerleştirme sınavlarında çoktan seçmeli sınavlar yerine yazılı anlatıma dayanan sınavların getirileceği söylentileri ise yazmada dezavantajlı olan öğrenciler için daha büyük problemlerin gelişebileceğine işaret etmektedir.

Yukarıda yer alan ifadeler ADY etkinliğinin yazma başarısını artırmadaki etkisini vurgulamaktadır. Ancak Cumhuriyetten günümüze Türkçe öğretim programları incelendiğinde,

yalnızca iki programda akran desteğinin vurgulandığı görülmektedir. Akran desteğinin vurgulandığı programlarda da gerek uygulama gerekse bilimsel anlamda akran destekli yazmaya önem verilmediği gözlenmiştir. Oysa bu çalışma ve benzer araştırmalar ADY etkinliklerinin yazma başarısı üzerindeki olumlu etkisini vurgular niteliktedir. Özellikle alt boyutlar açısından hangi destek ya da müdahalelerin bu sonucu ortaya çıkardığını tespit etmek için nitel bulguların yol göstericiliği ve ayrıntılarından yararlanılmıştır. Sunum boyutuyla ilişkili olarak öğrencilerin birbirlerine harflerin yazımı, harfler-sözcükler arası boşlukların ayarlanması, satır sonuna gelen sözcüklerin yazımı, satır çizgisinden taşmadan yazabilme, sayfa kenar boşluklarının ayarlanması, başlığın yazımı ve başlık için ayrılan yerin tespiti, paragraf yapma ve girintinin ayarlanması gibi hususlarda destek oldukları görülmüştür. Bununla birlikte metnin görsel açıdan estetikliğini geliştirmek ve metni detaylandırmak amacıyla tablo, madde işareti, konuşma balonu, konuyla ilişkili görsel ve karikatür kullanımı hususlarında öğrencilerin birbirlerine müdahalede bulundukları tespit edilmiştir. Ayrıca önemli görülen yeri vurgulama, yazının okunaklı olup olmadığı, metnin kâğıtta kapladığı alan gibi boyutlarda katılımcılar birbirlerine destek olmuş; özellikle rehber öğrenciler, yazarları bu hususlara uymaları için uyarmıştır. Bu durum, görüşme verilerinin analizinden elde edilen bulgularla da desteklenmektedir. Katılımcılar, kendilerine en fazla müdahale edilen ve katkı sunulan alan olarak sunumla ilgili yukarıda yer alan başlıkları vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcıların, okunaklılık başta olmak üzere sunumla ilişkili olarak sayfa kenar boşluğunu ayarlama, kelimeler arasında yeterli boşluğu bırakma, satır çizgisine yazma, dik temel harflerle yazabilme ve görsel kullanma alanlarını en fazla katkı sağlanan alan olarak gördükleri tespit edilmiştir. Nihai amacın tertip ve düzen alışkanlığı kazandırma olarak ifade edildiği 2018 yazma programında da, metnin sunumu hususunda metnin kâğıt üzerinde kapladığı alan, satır çizgisine yazabilme, görsel kullanımı, kenarlık ve süsleme yapma, kelimeler arsında uygun boşluğu bırakma gibi özelliklere de dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018, s.15). ADY üzerine yapılan bazı araştırmalarda (Gold, 2014; Puranik *vd.*, 2017) da öğrencilerin birbirlerine sunum alt boyutuyla ilişkili olarak sürekli telkinlerde bulunduğu ve sunum açısından daha iyi bir metin oluşturabilmek için birbirlerini yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Sunumla ilişkili olarak öğrencilerin birbirlerine müdahale ettikleri alanlar incelendiğinde ilgili müdahalelerin etkili bir metnin sunumunda özellikle dikkat edilmesi gereken hususlar olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin bu hususları akranlarından öğrenmeleri ya da bu hususlara dikkat etmeleri özelde sunum puanlarının artmasına genelde ise yazma başarı puanlarının artmasına neden olmuş olabilir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin öğrencilerine yapmış olduğu modelliğin de etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine yapmış olduğu müdahalelerin benzerlerini arkadaşlarına karşı sergilemiş olabilirler. Özkara

(2007) ile Sarikaya ve Yılar (2018) sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmede en fazla önemsedikleri hususlardan birinin sunum olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum, öğrencilerin birbirlerine sunum hususunda yapmış oldukları yoğun müdahalelerin ve buna bağlı olarak sunum puanlarının artmasının açıklayıcısı olabilir.

Kelime seçimi alt boyutuyla ilişkili olarak ise katılımcıların birbirlerine yöresel söyleyişten kaçınma, yardımcı fiil kullanımı, güzel adlandırma yapma, genelleme, yönergeye ve içeriğe uygun olarak kelime seçme, kelime seçiminde cümle anlamını göz önünde bulundurma, dikkat çekici kelimeler seçme, yanlış kelime seçimi ve aynı kelimenin sık kullanılmaması hususlarında müdahale ettikleri ve destek oldukları görülmüştür. Bununla birlikte kip seçimi/kayması ve kulağa hoş gelme gibi kelime seçimini etkileyen durumlarda da katılımcıların birbirini etkiledikleri gözlenmiştir. Akranların sergilemiş olduğu bu dönüt ve düzeltmeler kelime seçimi alt boyutlarında meydana gelen anlamlı farklılığın kaynakları hakkında ipuçları sunmaktadır. Ayrıca görüşme verileri de kelime seçimi alt boyutunda katılımcıların birbirlerine müdahalede bulunduklarını ve bu müdahalelerin kelime seçimlerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte katılımcıların ADY etkinliklerinin kelime seçimi ve kelime dağarcığının gelişmesi alanlarında kendilerine katkı sağladıkları görüşünde oldukları da görülmüştür. Akranların cümle/anlatım akıcılığı hususunda birbirlerine sağladıkları destek de yazma başarı puanlarının artmasında etkili olan etmenlerden biridir. Nitel bulgular anlatımın akıcılığı alt boyutuyla ilişkili olarak akranların birbirlerine bağlaç kullanımı, gereksiz bağlaç kullanımından kaçınma, anlatımın sürükleyiciliği, zarf fiil ve virgül kullanarak cümle birleştirme, kip seçimi, cümle yapısı ve ahenk gibi hususlarda destek ve müdahalede bulunduklarını ortaya koymaktadır. Akranların birbirlerine vermiş oldukları desteğin, cümle akıcılığı alt boyutu ortalama puanlarının kontrol gruplarına oranla daha fazla artış göstermesine sebep olduğu düşünülebilir. Puranik *vd.* (2017) ve Puranik *vd*. (2018) yürütmüş oldukları çalışma sonucunda, cümle akıcılığı hususunda ADY müdahalesi uygulanan deney gruplarının kontrol gruplarına oranla daha fazla gelişim sergilediğini; gruplar arasında oluşan ve deney grubu lehine olan farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgular ayrıca Boyle ve Charles'ın (2011) çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuçlar katılımcıların kelime seçimi ve cümle akıcılığı hususunda dikkat ettikleri veya dikkat etmeleri gereken noktaları belirtmektedir.

ADY müdahalesinin katılımcıların yazma başarı puanlarını artırmasının diğer bir önemli etkeni ise akranların birbirlerine anlatım bozuklukları, imla ve noktalama alt boyutuyla ilişkili olarak sundukları destektir. Anlatım bozuklukları ile ilişkili olarak katılımcılar birbirlerine kelime tekrarı yapmama, gereksiz kelime kullanımından kaçınma, yanlış kelime

seçiminden kaçınma, özne-yüklem ve teklik-çokluk uyuşmazlığı hatasına düşmeme gibi konularda müdahalede bulunmuşlardır. İmla alt boyutu ise katılımcıların birbirlerine en fazla müdahalede bulundukları alanların başında gelmektedir. Nitel bulgular, imla boyutuyla ilgili olarak akranların birbirlerine harflerden kaynaklı yanlış yazımlar, harf atlama, harflere ait nokta ve kuyrukların eksik yazılması gibi sık yapılan imla hatalarının yanı sıra unvanların kullanılışı, konuşma dilinin yazı dilinde kullanılmaması, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi ve özel isimlerin yazılışı gibi hususlarda müdahalede bulunduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcılar, soru eki mı, mi, mu, mü' nün, bağlaç olan de, da' nın ve ki' nin, kısaltmaların, kısaltmalara gelen eklerin, satır sonuna gelen özel isim ve ekinin, sayıların, hitap ifadelerinin ve alıntı sözcüklerin yazılışı gibi, bazıları seviyelerinin üzerinde olan imla kuralları hususunda akranlarına müdahalede bulunmuş ve destek olmuşlardır. Noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilişkili olarak ise akranlar birbirlerine nokta, iki nokta, virgül, ünlem işareti, soru işareti, konuşma çizgisi, tırnak işareti ve kesme işareti kullanımı hususunda müdahalede bulunmuşlardır. Bu müdahaleler ilgili noktalama işaretlerinin kullanılmamış olması ya da yanlış kullanılmış olması durumlarında gerçekleşmiştir. Gözlem ve video kaydı analizlerinden elde edilen bu bulgular, katılımcıların imla alt boyutu puan ortalamalarının, buna bağlı olarak genel başarı puan ortalamalarının neden arttığını gösterir niteliktedir. Görüşme bulguları ise katılımcıların birbirlerine yazım yanlışları, harflerin eksik ya da yanlış yazımı, anlatım bozuklukları ve noktalama alanlarında destek olduklarını ve bu alanlarda birbirlerine vermiş oldukları desteğin kendilerine yazma başarısını geliştirmede katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Puranik *vd.* (2017), Puranik *vd*. (2018) ve Gold'un (2014) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Nitekim ilgili araştırmalar sonucunda da akranların birbirlerine özellikle yazım kuralları ve noktalama hususlarında sürekli olarak müdahale ettikleri ve destek oldukları rapor edilmiştir. DeJarnette (2008) ve Özkara (2007) öğretmenlerin öğrenci yazılarını değerlendirirken özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı üzerinde durduklarını; Bandura (2002), Slavin (2015), Müldür (2017) ise öğrencilerin öğretmenlerini rol model alarak taklit etme yoluna başvurduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenlerinden gördüğü şekliyle akranlarının yazılarında imla kurallarına ve noktalama kullanımına özellikle destek oldukları düşünülebilir. Johnson, Johnson ve Stanne (2000) ve Sapon-Shevin (1994) ise akran desteğine dayalı işbirlikçi öğrenme ortamlarının hangi alanda olursa olsun akademik başarıyı artırdığını vurgulamaktadır. Bu durum katılımcı öğrencilerin imla başarısında ve dolaylı olarak yazma başarılarının artmasında açıklayıcı bir etki oluşturmaktadır. Akranların birbirlerine yapmış oldukları bu müdahaleler ilkokul öğrencilerinin yazılı değerlendirmelerinde dikkat edilmesi gereken imla ile ilişkili hususları ortaya koyması açısından değerlidir.

Nitelikli metinlerin ölçütlerinden biri olan organizasyon (metnin düzenlenmesi) alt boyutu puan ortalamalarında da gruplar arasında deney grupları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu istatistiksel analizlerle ortaya konulmuştur. Organizasyon puan ortalamalarında meydana gelen bu artışın akranların birbirlerine bu hususta vermiş oldukları destekten kaynaklandığı düşünülmektedir. Akranlar bir metnin düzenlenmesiyle ilgili olarak birbirlerine olayların mantıklı sıralanması, kurgunun düzenlenmesi, geçiş hızlarının uygunluğu, geçişlerin anlamlı olması, fikirlerin bağlantılı olması, metnin tutarlılığı, gerekli ayrıntıların tespiti ve gereksiz ayrıntılardan kaçınma hususlarında destek olmuşlardır. Ayrıca rehberler güzel bir giriş, akıcı bir gelişme, etkileyici bir sonuç yazmaları için yazarları yönlendirmiş; başlığın belirlenme zamanının saptanması, başlık-içerik ve içerik-görsel uyumunun sağlanması ve hikâye haritası oluşturma hususunda yazarlara müdahalede bulunmuşlardır. Hiç şüphesiz bu müdahaleler katılımcıların organizasyon alt boyutu puan ortalamalarının artmasına sebep olmuştur. Görüşme verileri de bu durumu destekler niteliktedir. Nitekim katılımcılar ADY etkinlikleri esnasında akranlarının kendilerine metnin düzenlenmesi hususunda sürekli müdahalede bulunduğunu ve bu müdahalelerin kendilerine katkı sağladığını açıkça ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler de müdahalenin bu etkisini vurgulamışlardır. Aynı zamanda akranların birbirlerine destek oldukları ve müdahalede bulundukları bu hususlar iyi bir metnin organizesinde dikkat edilmesi gereken noktaları ortaya koyması nedeniyle önemlidir. Graham ve Perin (2007) akranların birlikte yazma faaliyetlerini daha çok metnin yapısal olarak düzenlenmesine yönelik yaptıklarını ifade etmektedir. Alanyazında ADY etkinliklerinin organizasyon alanında öğrencilerin çalışmalarını geliştirdiğini bulgulayan çalışmalara rastlamak mümkündür (Boyle & Charles, 2011; Gold, 2014; Puranik *vd.*, 2018; Rensing *vd.*, 2016).

Gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilen bir diğer alt boyut ise fikirlerdir. Fikirler alt boyutuyla ilişkili olarak akranlar birbirlerine fikir üretme, orijinal fikir bulma, detayları hesaba katma, deneyim ve gözlemleri yansıtma, kilit noktaları açıklama, okuyucu sorularını hesaba katma, eksik bilgileri tespit etme, önemli olanı seçme ve ilgisiz fikir ve mesajlardan kaçınma gibi hususlarda destek olmuşlardır. Katılımcıların fikir alt boyutuyla ilişkili olarak birbirlerine müdahale ettikleri bu hususlar aynı zamanda yazılı bir metnin fikirlerle ilişkili olarak sahip olması gereken özellikleri ortaya koymaktadır. Graham ve Perin (2007) akranların işbirliği içerisinde birbirlerine fikirler anlamında katkı sağladığını ve bu katkının yazıyı daha etkili hale getirdiğini belirtmektedir. Davison ve Dowson (1998, s.132) ise birlikte çalışma esnasında bireylerin birbirlerinin düşüncelerinin farkına vardığını ve bu yolla kendi düşüncelerine yol çizerek daha etkili fikirler ürettiklerini belirtmektedir. Üslup alt boyutu ise yazılı değerlendirmede genellikle dikkate alınmayan bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akranların bu hususta birbirlerine vermiş oldukları desteklerin belirlenmesi önemlidir. Üslup alt boyutuyla ilişkili olarak katılımcılar birbirlerine okuyucuyu hesaba katma, okuyucuyla iletişim kurma, anlatımıyla ya da görsel kullanarak okurda merak/heyecan uyandırma, bir amaca yönelik yazma, amacı yansıtacak yapıyı seçme, kendisiyle ilgili bir şeyler verme, açıklayıcı ya da ikna edici bir üslup kullanma, akıcı bir metin oluşturma ve tekrara düşmeme ile alışılmışın dışına çıkma hususlarında destek olmuşlardır. Bu durum, görüşme bulguları ile de desteklenmektedir. Katılımcıların fikirler ve üslup alt boyutlarında ADY müdahalesinin kendilerine katkı sağladığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmen görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir. Fikirler ve üslup boyutlarında akranların birbirlerine vermiş oldukları bu destek hiç şüphesiz ilgili alt boyutlardaki başarı puanlarının artmasına ve doğal olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmasına sebep olmuştur.

Bu doğrultuda gözlem ve görüşme bulgularının nicel bulguları desteklediği ve açıkladığı söylenebilir. Nitekim alt boyutlarda katılımcıların birbirlerine hangi hususlarda müdahalede bulunduğunu ve destek olduğunu ortaya koyan gözlem ve görüşme bulguları istatistiksel analiz bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çalışmanın nitel bulguları nitelikli bir metinde bulunması gereken alt boyutlarla ilişkili özellikleri ortaya koyması açısından da çok önemli görülmektedir. Nitekim yazılı değerlendirmede var olan belirsizlik (Özkara, 2007; Ungan, 2007) yazma eğitimi esnasında gerekli dönüt ve düzeltmelerin sağlıklı olarak verilememesine; bu durum da yazma başarısının gerilemesine ya da istenen düzeye ulaşamamasına neden olmaktadır. Bu sebeple, çalışma sonucunda ulaşılan bulgular, yazılı değerlendirme için bir referans niteliği de taşımaktadır. Alt boyutlar altında yer alan ve katılımcıların birbirlerine müdahale ettikleri bu hususların her birisi ilgili alt boyut için bir ölçüt özelliği taşımaktadır. Bu kıstaslar bir araya getirilerek yazılı değerlendirmede, bir yeterlik ölçütü (ölçek, rubrik vb.) olarak kullanılabilir.

Yazılan toplam kelime sayısına yönelik sonuçlar.

Yapılan pilot uygulama sonuçları göz önünde bulundurulduğunda yazılan toplam kelime sayısı kazanç yüzdelerinin, toplam kelime sayısı kutu parsellerinin, toplam kelime sayısı çeyrek sonuçlarının, medyan puanları artış sonuçlarının, daha fazla ve daha az kelime yazan öğrencilerin birikimli sonuçlarının ADY grubunun lehine artış gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıfın geri kalanının ise bu alanlarda daha az artış ve kazanç gösterdiği görülmüştür. ADY grubuna ait ön-test, son-test yazılan toplam kelime sayısının parametrik olmayan analiz sonuçları ise gruba ait ölçümler arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olduğunu ancak bu farkın anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Boyle ve Charles (2011) ile Gold (2014) da uygulamış oldukları ADY programı sonucunda katılımcıların yazmış oldukları toplam kelime

sayılarında olumlu bir gelişme olduğunu rapor etmektedir. Gold, toplam kelime sayısı açısından kontrol grubu ile ADY grubunu kıyaslamış ve ADY grubunun lehine bir artış olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgular Puranik *vd.*'nin (2017) ve Puranik *vd.*'nin (2018) de yürütmüş olduğu çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Nitekim ilgili araştırmacılar deney grubu öğrencilerinin yazmış olduğu harf sayısının kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı bir şekilde farklılaştığını rapor etmişlerdir. Pilot çalışma katılımcılarının ADY sürecinde akranlarıyla birlikte oluşturdukları metinlerdeki toplam kelime sayıları ile ön-test ölçümlerinde yazmış oldukları toplam kelime sayısı karşılaştırıldığında ise katılımcılardan yalnızca bir tanesine (Rukiye) ait kelime sayılarının sistematik olarak arttığı görülmektedir. Hatta bazı katılımcıların ADY sürecinde oluşturduğu metinlerde yer alan toplam kelime sayılarının ön-test ölçümünü geçmediği gözlenmiştir. Bu durum yazılan toplam kelime sayıları arasındaki farkın anlamlı çıkmamasını destekler niteliktedir. ADY müdahalesinin yazılan toplam kelime sayıları üzerindeki etkisini tespit edebilmek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi ve çok değişkenli kovaryans analizi sonuçlarına bakmak gerekmektedir.

Gruplara ait tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları incelendiğinde ADY müdahalesinin yazılan toplam kelime sayıları üzerindeki etkisinin yalnızca deney gruplarından birinde (DG_2) anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer deney grubu ortalamaları arasında da bir fark olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Aynı zamanda kontrol gruplarından birinin (KG_2) toplam kelime sayıları ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait analiz sonuçları incelendiğinde son-test ve kalıcılık testi ile ön test arasında son-test ve kalıcılık testi lehine ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak grubun son-test ve kalıcılık testi arasında da kalıcılık testi lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu duruma, gelişimsel etkenlerin yol açtığı düşünülmemektedir. Nitekim gelişimsel etkenler benzer yaş gruplarında paralel olarak seyretmektedir. Ayrıca diğer kontrol grubunda buna benzer bir değişimin olmaması da kontrol grubu katılımcıların toplam kelime sayılarında meydana gelen bu değişimin gelişimsel etmenlere bağlanamayacağını göstermektedir. Bununla birlikte çok değişkenli kovaryans analizi sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir. Nitekim yazılan kelime sayıları son-test ve kalıcılık testi ortalamalarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu veriler Gold'un (2014) ve Puranik *vd.*'nin (2017) çalışma bulguları ile çelişmektedir. Nitekim Gold, ADY etkinliklerinin öğrencilerin yazmış oldukları toplam kelime sayıları üzerinde anlamlı ve büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Puranik *vd.* ise ADY etkinlikleri sonucunda yazılan toplam harf sayısı açısından deney grubu öğrencilerinin lehine ve anlamlı bir artışın yaşandığını ortaya koymuşlardır. İstatistiksel analiz sonuçlarının bu şekilde olmasının nedeni olarak kontrol grubu öğretmenlerinden birinin

yönlendirmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim ölçümler esnasında bazı kontrol grubu katılımcıları bu durumu dile getirip öğretmenlerinin çok yazmaları hususunda telkinde bulunduğunu ifade etmiştir.

Bu durumun aksine çalışmanın nitel bulguları ADY müdahalesinin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağladığını; yazılan metinlerin boyutlarının artmasına olanak tanıdığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte katılımcıların ADY müdahalesinin ince motor kasları geliştirdiği ve yazma hızına olumlu yönde etki ettiği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Hatta oluşturulan metinlerin boyutunda meydana gelen artışın katılımcıların yazmaya yönelik duyusal özelliklerinin değişmesinde bir etken olarak kabul edildiği görülmüştür. Destek olunan alan teması altında ulaşılan metnin boyutu kategorisiyle ilişkili olan kodlar da bu durumu destekler niteliktedir. Bazı katılımcıların akranlarını yazının kâğıtta kapladığı alanın az olması gerekçesiyle uyardığı ve daha fazla yazması için yönlendirmede bulunduğu gözlenmiştir. Bazı katılımcıların ise daha fazla yazabilmek için yeterli zamana sahip olmadığını, zaman planlaması yapamadığını ifade ettiği görülmüştür. Gerek pilot çalışma gerekse asıl uygulama kapsamında bazı katılımcıların yazılan metnin boyutuna özellikle dikkat ettikleri, hatta bazılarının yazmış olduğu satır sayılarını bazılarının ise kelime sayılarını hesaplayıp bir önceki yazısı ile karşılaştırdığı görülmüştür. Görüşme bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Nitekim katılımcılar ADY müdahalesinin oluşturdukları metnin boyutunu artırdığını açıkça ifade etmişler; hatta bu durumu en fazla katkı sağlanan alanlar arasında dile getirmişlerdir.

Araştırmanın bu bağlamdaki nitel sonuçları ADY müdahalesinin yazılan toplam kelime sayısına olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymaktadır. Ancak istatistiksel analiz sonuçları ile bu bulgular çelişmektedir. Bu durum, bazı katılımcıların metnin sunumuna aşırı takılmalarından da kaynaklanmış olabilir. Nitekim katılımcıların neredeyse tamamı için metnin dış görünüşü ve okunaklılığı ayrıca önemli görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında sonuç odaklı eğitim anlayışının ve öğretmenlerin yazılı değerlendirmede dikkat ettiği hususların etkili olduğu düşünülmektedir. Akyol ve Çetinkaya-Özdemir (2018) de yapmış oldukları çalışma sonucunda öğrencilerin daha okunaklı yazabilmek için aşırı gayret sarf ettiğini buna bağlı olarak zamanı etkili kullanamadıklarını ve yazdıkları metinleri yetiştiremediklerini rapor etmiştir. Öğretmenlerin okunaklılığa ve imlaya vermiş oldukları önem (Dejarnette, 2008; Sarikaya & Yılar, 2018) öğrencilerin yazılarına bu şekilde etki etmiş olabilir. Bununla birlikte bazı katılımcıların ise nicelikten ziyade niteliğe önem vermesi ve metnin içeriğine ilişkin olarak vermek istediği mesajı verip veremediğine odaklanması da bu durumun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca bu durumda katılımcıların öz-

düzenleme becerilerinin de etkili olduğu düşünülebilir. Özellikle öğrencilerin zamansal faktörleri kontrol edebilme becerileri bu bağlamda önemli görülmektedir. Nitekim yapılan gözlemlerin çoğunda bireylerin metni ders saatinin bitiminde teslim ettiği görülmüştür. İlk başlarda metnini dersin sonuna kadar devam ettiren akranlar neredeyse hiç yokken; müdahalenin ilerleyen zamanlarında akranların metnin sonuç kısmını aceleyle tamamladıkları hatta ek süre talep ettikleri de tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekleyen bir diğer husus ise katılımcıların yazma esnasında ek kâğıt talep edip etmeme durumlarıdır. Katılımcıların tamamı müdahalenin ilk haftalarında ek kâğıt talep etmezken müdahalenin ilerleyen haftalarında ek kâğıt talep eden katılımcı sayısının arttığı gözlenmiştir. Tam bu durumda akran desteğinin önemi de açığa çıkmaktadır. Nitekim katılımcılar akran desteğiyle birlikte metin oluştururken özellikle zamansal faktörlerin kullanımında birbirlerine sık sık müdahalelerde bulunmuşlardır. Ancak katılımcıların tek başlarına yazarken bu hususta bir akran desteği görmemeleri de nitel ve nicel sonuçlar arasında böyle bir çelişkinin ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Doğru kelime sayısı oranlarına yönelik sonuçlar.

Pilot uygulama sonuçları göz önünde bulundurulduğunda doğru kelime yazım oranları açısından ADY grubunun büyük bir değişim gösterdiği tespit edilmiştir. ADY grubu ve sınıfın geri kalanlarına ait ön-test, son-test doğru kelime sayısı oranları ve oran farkları, doğru kelime sayısı oranı kutu parselleri, doğru kelime sayısı oranı çeyrek sonuçları, doğru kelime sayısı oranı medyan grafikleri ve daha yüksek ve daha düşük doğru kelime oranına sahip öğrencilerin birikimli sonuçları incelendiğinde ADY grubu lehine büyük bir kazanımın elde edildiği görülmektedir. Ayrıca parametrik olmayan istatistiksel analiz sonuçları pilot çalışma ADY grubunun ön-son test ölçümleri arasında son-test ölçümleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular Boyle ve Charles'ın (2011), Gold'un (2014), Puranik *vd.*'nin (2017) ve Puranik *vd.*'nin (2018) ADY müdahalesi sonucunda ulaştığı çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Pilot çalışma kapsamında ADY grubu öğrencilerinin akranlarıyla oluşturduğu metinlerdeki doğru kelime sayısı oranları incelendiğinde katılımcıların tamamının sistematik olarak bir artış sergilediği, son-test ölçümlerinde ise sekiz haftalık süreçte elde ettikleri ortalama doğru kelime sayısı oranlarını performans olarak sergilediği görülmüştür. Bu durum ADY grubu öğrencilerinin bu hususta kazanmış olduğu edinimin kaynağını ortaya koymaktadır. Asıl uygulama kapsamında gruplara ait ölçümler için yapılan tekrarlı varyans analizi sonuçları da bu hususta yol göstericidir. Nitekim her iki deney grubuna ait tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları son-test ve kalıcılık testi ortalamalarının ön-test ortalamasından anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Son-test ve kalıcılık testi karşılaştırmasında ise her

iki deney grubu için son-test lehine ancak anlamlı olmayan bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu durum, ADY etkinliklerinin katılımcıların doğru kelime sayısı oranlarını artırmada işe yaradığı ve bu etkinin kalıcılık açısından güçlü olduğuna yönelik kanıtlar sunmaktadır. Ayrıca etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde doğru kelime sayısı oranlarında meydana gelen bu olumlu değişim üzerinde ADY müdahalesinin büyük bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Gold (2014) da ilkokul öğrencileri ile yürütmüş olduğu çalışma sonucunda ADY etkinliklerinin katılımcı öğrencilerin özellikle imla puanlarını artırdığını; kelimelerin doğru yazımı hususunda ADY grubunun sınıfın geri kalanına oranla çok daha büyük bir başarı elde ettiğini ortaya koymaktadır. Puranik *vd.* (2017) ise deneysel desene göre yürütmüş oldukları çalışma sonucunda deney gruplarının yazmış olduğu doğru kelime oranlarında son-test lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu ifade etmektedirler.

Kontrol gruplarına ait tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları ise dikkat çekicidir. Kontrol gruplarından ilkine ait doğru kelime sayısı oranları her ölçümde gerilemiş ancak bu farklılık anlamlı çıkmamıştır. İkinci kontrol grubuna ait doğru kelime sayısı oranları da ön-test ölçümlerinden itibaren azalmış ancak ortalamalarda meydana gelen bu olumsuz değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Puranik *vd.* (2017) de kontrol grubu katılımcılarının ölçümleri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişler ve kontrol grubu öğrencilerinin doğru kelime yazabilme becerisi açısından gelişim gösteremediklerini ortaya koymuşlardır. Sutherland ve Topping (1999) de ADY etkinlikleri üzerine yapmış oldukları çalışmada kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarı ortalamalarının düştüğünü tespit etmişlerdir. Çalışman bulguları, ilkokullarda yürütülen etkinlik temelli yazma eğitiminin özelde doğru kelime sayısı oranlarında genelde ise imla boyutunda öğrencilere herhangi bir katkı sağlamadığı, öğrencilerin imla başarısına olumsuz yönde bir etki yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Bu farkın gruplar arasında nasıl bir etki yaptığını ise çok değişkenli kovaryans analizi bulguları daha net ortaya koymaktadır.

Doğru kelime sayısı oranı ön-test ölçümlerinden bağımsız olarak doğru kelime sayısı oranı son-test ve kalıcılık testi puan ortalamaları bakımından deney ve kontrol arasında deney gruplarının lehine anlamlı bir farklılaşmanın meydana geldiği görülmüştür. Etki büyüklüğü değerleri ADY müdahalesinin doğru kelime sayısı oranlarının farklılaşmasında büyük, olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu etkinin kalıcılık gücünün de yüksek olduğu söylenebilir. Özetle ADY etkinlikleri, katılımcıların doğru kelime sayısı oranlarını artırmada ve bunun kalıcılığını sağlamada etkili bir yöntem olduğunu kanıtlamıştır. Gold (2014) da ilkokul öğrencileri ile yürütmüş olduğu çalışma sonucunda ADY etkinliklerinin katılımcı öğrencilerin özellikle imla puanlarını artırdığını; kelimelerin doğru yazımı hususunda

ADY grubunun sınıfın geri kalanına oranla çok daha büyük bir başarı elde ettiğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın bu hususta bulguları Puranik *vd.*'nin (2017) çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim Puranik *vd.*, kelimelerin doğru yazımı açısından deney ve kontrol grubu öğrencilerini karşılaştırmışlar ve deney grubu öğrencilerinin lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğunu rapor etmişlerdir.

Bu hususla ilgili olarak çalışmanın nitel bulguları, katılımcıların neredeyse tamamının, ADY müdahalesinin yazım yanlışlarını azaltmasını, ADY etkinliklerinin katkı sağladığı bir alan olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca pilot çalışma ve asıl uygulama kapsamında yazım yanlışlarının en çok müdahale edilen alanların başında yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların harflerin eksik ya da yanlış yazımından kaynaklı hataları düzeltme hususunda birbirlerine destek oldukları ya da müdahalede bulundukları tespit edilmiş, bu durum, katılımcı görüşleri ile de desteklenmiştir. İmla ile ilişkili olarak bu ve benzeri yaşantılar deney grubu katılımcılarının doğru kelime sayısı oranlarında meydana gelen olumlu değişimin kaynağını gösterir niteliktedir. Ayrıca katılımcı ifadeleri, yazım yanlışları ile ilgili öğrenmelerin kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın nitel bulgularının nicel bulgularını desteklediği ve nitel bulguların bu hususla ilgili ayrıntıları ortaya çıkardığı söylenebilir.

Gold (2014) da yürütmüş olduğu ADY programında nitel sonuçlarını önem sırasına göre ifade ederken katılımcıların birbirlerine en fazla müdahaleyi kelimelerin doğru yazımı hususunda yaptıklarını rapor etmektedir. Bu çalışmanın nitel bulguları, ilgili araştırmayla paralellik göstermektedir. Nitekim katılımcıların birbirlerine en fazla müdahale ettikleri alanların başında yazım kuralları gelmektedir. Ayrıca Gold, ADY müdahalesinin en büyük etkiyi doğru kelime sayısı oranlarında yaptığını belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmanın Gold'un ulaştığı sonuçları desteklediği söylenebilir. Nitekim etki büyüklüğü değerleri bağımlı değişkenler içerisinde en büyük etkinin doğru kelime sayısı oranlarına ait olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, daha önce yapılan araştırmalar, ilkokul öğretmenlerinin temel yazma becerilerinin, özellikle de imla ve yazım kurallarının öğretilmesine büyük önem verdiklerini göstermektedir (Coker *vd.*, 2016; De Smedt *vd*., 2016; Dockrell, Marshall & Wyse, 2016). Öğrencilerin yazma eğitiminde ve yazma sürecinde sergiledikleri davranışlarda, öğretmenlerini model aldıkları düşünülürse birbirlerine en fazla müdahaleyi ve katkıyı yazım kuralları alanında yapmaları olağandır. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin bu temel yazma becerilerini uygulamalarının, bu yolla akranlarına model olmalarının ve akranlarına bu hususta müdahale etmelerinin etkili olduğu düşünülebilir.

Uygulama sürecinde yaşananlar.

Gözlem ve video kayıtlarının analizinden elde edilen bulgular, ADY etkinliklerinin öğrencilere özellikle eğlence açısından kaliteli zaman geçirme fırsatı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum katılımcıların görüşleri ile de desteklenmektedir. Süreçte, akranların seçmiş olduğu kelimeler, diksiyon hataları, üretmiş oldukları bazı fikirler, oluşturdukları kurgudaki ayrıntılar, kullanmış oldukları görseller ve görsel çizme süreçleri, yapmış oldukları espriler, herhangi bir anlamı olmayan kavramlar üretmeleri, akranlar arasında eğlence konusu olmuştur. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür (Boyle & Charles, 2011; Puranik *vd.*, 2017; Puranik *vd.*, 2018; Rensing *vd*., 2016; Topping *vd.*, 2000). Mathes, Grek *vd.* (1999) ve Mathes, Howard *vd.* (1998) de akran destekli öğrenme ortamlarının öğrencilere zevkli bir öğrenme ortamı sunduğunu belirtmektedirler. Bu durum, araştırmacılar tarafından uygulamanın bir avantajı olarak görülmektedir. Nitekim ADY müdahalesi esnasında katılımcıların eğlenceli vakit geçirmeleri yazmaya yönelik olumlu duyusal özelliklerinin gelişmesinde ve olumsuz duyusal özelliklerinin azaltılmasında etkili bir faktör olabilir. Arıcı ve Ungan (2012, s.29) bu hususa özellikle vurgu yaparak öğrencilerin yazmayı eğlenceli bir aktivite olarak görmesinin önemini belirtmişlerdir. Ayrıca yazmaya yönelik olumlu duyusal özelliklere sahip olan yazarların yazma eylemine daha istekli bir şekilde katıldıkları, yazma zorlukları karşısında pes etmedikleri ve sonuç olarak yazma başarılarının olumsuz duyusal özelliklere sahip bireylerden her zaman daha yüksek olacağı belirtilmektedir (Graham, Berninger *vd.*, 2007; Piazza & Siebert, 2008). Nitekim Knudson (1995), Lee (2013) ve Pajares (2003) tutum, eğilim, öz yeterlik, kaygı ve ilgi gibi duyusal özelliklerin bireylerin yazma performansını etkileyen önemli değişkenler olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Katılımcıların yazar ve rehber rolüne uygun olarak sergilemiş olduğu bazı davranışlar da ADY sürecinin işlemesinde etkili olmuştur. Yazar ya da rehber görevinde olan katılımcıların bazılarının özellikle fikirlerle ilişkili olarak akranını ikna etmeye çalıştığı ve bu hususta başarılı olduğu görülmüştür. Aynı durumda bazı katılımcılar ise akranının görüşlerini kabullenmemiş ve bu görüşlere gerekçesini de belirterek karşı çıkmıştır. Her iki durumun da katılımcıların sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir (Larkin, 2009). Çok az katılımcı tarafından sergilenmiş olsa da bazı katılımcıların müdahaleyi reddettiği ya da bu durumu öğretmene veya araştırmacıya şikâyet ettiği de gözlenmiştir. Bu sorunlar, ADY müdahalesi süresi içerisinde sınırlı sayıda meydana gelmiştir. Bu durumun tam aksi yönünde davranışta bulunan katılımcıların var olduğu da gözlenmiştir. Bazı rehberler ADY esnasında görev farkındalığı göstererek akranına kendi yazısı için istediği fikri seçebileceğini, kendisinin yalnızca görüşünü ifade ettiğini ve akranına seçiminden dolayı saygı duyacağını ifade etmiştir.

Bu davranışlar da özellikle sosyal bağlamda katılımcıların elde ettiği kazançlara örnek olarak gösterilebilir. Nitekim bu yönde davranış gösteren katılımcıların akranları da aynı durum karşısında benzer ifadelerde bulunmuşlardır. Puranik *vd.* (2017) de yürütmüş oldukları ADY etkinlikleri esnasında öğrenci ve öğretmenlerin genel anlamda kurallara bağlı kaldığını; nadir de olsa süreç içerisinde bazı olumsuz durumların yaşandığını rapor etmişlerdir. Bu çalışma, Rensing *vd.*'nin (2016) çalışma bulguları ile de paralellik göstermekle birlikte Rensing *vd.* başlangıçta birlikte çalışamayan öğrencilerin ilerleyen zamanlarda şaşırtıcı bir biçimde etkileşim sergilediklerini rapor etmişlerdir.

Ayrıca katılımcılar ADY esnasında akranlarına sözel pekiştireçler vasıtasıyla olumlu dönütler vermiş ve yazma hususunda onları cesaretlendirmiştir. Bu durumun özellikle yazmaya yönelik olumsuz duyusal özelliklere sahip bireyler üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu düşünülmektedir. Nitekim gözlem sonuçları akranı tarafından onaylanan ve davranışı pekiştirilen katılımcıların yazma hususunda daha istekli hale geldiğini ortaya koymaktadır. Daha önce yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmüştür (Gold, 2014; Puranik *vd.*, 2017; Yarrow & Topping, 2001). Archibald (2010) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin yazılarını paylaşmasının ve bunun sonucunda yazılarına değer verildiğini fark etmelerinin gerek yazmaya yönelik olumlu duyusal özelliklerin gelişmesinde gerekse yazma başarı ve performansının artırılmasında etkin bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bireylerin birbirlerini cesaretlendirmesi ve desteklemesi hiç şüphesiz yazarların, yazma ile ilişkili olarak öz-yeterlik inançlarının artmasına yol açmaktadır. Bandura (1977) ve Walker (2003) öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin başarıya ulaşmak için daha çok çalıştığını ifade etmektedir. Ayrıca öz-yeterlik ve yazma performansı arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür (Pajares, 2003; Pajares, Miller & Johnson, 1999; Shell, Colvin & Bruning, 1995).

Akranların ADY sürecinde birbirlerine sağlamış oldukları katkılardan biri de kelime ve kavram öğretimi ile ilgilidir. Bu araştırmanın hedeflediği bir özellik olmasa da çalışmanın bu yöndeki katkıları dikkat çekicidir. Diğer bir önemli husus ise bazı katılımcıların ADY sürecinde dik temel harflerle yazma alışkanlığı kazanmasıdır. Bilindiği üzere örneklemi oluşturan katılımcılar bitişik eğik el yazısı ile yazma programı dâhilinde ilk okuma ve yazma eğitimi almışlardır. 2017 yılında meydana gelen değişiklik ile katılımcılara bitişik eğik el yazısı ya da dik temel harflerle yazma seçim hakkı tanınmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmı ADY etkinliklerinin en başından itibaren dik temel harflerle yazarken; bazı katılımcılar bitişik eğik el yazısı ile yazmaya devam etmişlerdir. ADY sürecinde bu katılımcıların büyük çoğunluğu gerek akranlarından örnek alma gerekse akranının cesaretlendirmesi sonucunda dik temel

harflerle yazmaya başlamışlar ve müdahalenin bu yöndeki katkısını vurgulamışlardır. Bununla birlikte süreç içerisinde katılımcıların düşünme becerilerinin edinimi ile ilgili olarak birbirlerine destek oldukları, ADY etkinliğinin faydaları hususunda görüş bildirdikleri ve ADY etkinliklerinin yazmaya yönelik duyusal özelliklerini değiştirdiği hususunda birbirlerine görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular, Boyle ve Charles (2011) ve Rensing *vd.*'nin (2016) çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Uygulamaya ve uygulama sürecine yönelik öğrenci-öğretmen görüşleri.

ADY müdahalesine ve ADY sürecinin işleyişine yönelik olarak katılımcıların ve sınıf öğretmenlerinin sözlü ve yazılı görüşleri alınmış, uygulamanın gerek öğrenciler gerekse öğretmenler açısından faydalı bulunduğu tespit edilmiştir. Bu hususla ilgili olarak müdahalenin okuma ve yazma performansını artırdığı, yazma sürecini eğlenceli hale getirerek katılımcı öğrencilerin yazmaya yönelik duyusal özelliklerini olumlu yönde etkilediği ve onlara okul dışında yazma alışkanlığı kazandırdığı tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür (Boyle & Charles, 2011; Puranik *vd.*, 2017; Rensing *vd.*, 2016; Topping *vd.*, 2000). Rensing *vd.* (2016), ADY çalışmalarının öğrenci motivasyonunu artırdığını gerek gözlem gerekse öğretmen görüşleri ile ortaya koymuşlardır. Ataman (2009, s.101), alternatif yaklaşımların yazmaya yönelik tutumları olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Bourner, Hughes ve Bourner (2001) da akran desteği ve işbirliğine dayalı olarak tasarlamış oldukları çalışmanın raporunda katılımcıların başarılarının arttığı yönünde görüş bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Johnson, Johnson ve Smith (1991) birlikte öğrenme ilkelerine dayalı öğrenmenin, yapılan işe karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve dolaylı olarak akademik başarıyı etkilediğini rapor etmektedir. Graham, Berninger *vd.* (2007), yazmaya yönelik olumlu duyusal özellikleri yüksek olan bireylerin yazma eylemlerine hem daha istekli hem de daha sık katılacağını belirtmiş; yazma tutumu düşük olan öğrencilerin ise bu durumdan olumsuz etkileneceğini ifade etmiştir. Lam ve Law (2007), yazma motivasyonu ve yazmaya yönelik olumlu duyusal özelliklerin bireyin yazma performansında önemli bir etken olduğunu; Piazza ve Siebert (2008) ise yazmaya yönelik duyusal özelliklerden yazma eğilimi üzerinde durmuş ve yazma eğilimi yüksek olan öğrencilerin yazma yeteneğine olan inançlarının yüksek olduğunu, yazma eylemine sürekli katılmak istediklerini ve zamanlarının çoğunu yazmaya ayırdıklarında mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Yazma eylemine yatkın olan bu bireylerin yazma başarısının yüksek olmasının ise kaçınılmaz olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulamanın katılımcılara iletişim, sosyal ve zihinsel becerilerinin gelişimi hususunda fırsat tanıdığı; katılımcıların hayal gücünü ve öz-düzenleme becerilerini geliştirdiği; genel kültürü artırma, özgürce yazma, fikir ve duygu aktarımına bağlı rahatlama, akademik ortamdan uzaklaşma ve

dinlenme fırsatı tanıdığı görülmüştür. Bu bulgular, Larkin'in (2009) ADY etkinlikleri üzerine tasarlamış olduğu çalışmasının bulguları tarafından desteklenmektedir. Ayrıca Duran ve Monereo (2005), akran destekli yazmanın altında yatan asıl süreci anlayabilmek için etkileşim analizi yapmışlar; üst-biliş ve öz-düzenlemenin akran destekli yazma etkinlikleriyle geliştirilebileceğini, sosyal öğrenme yoluyla aktarılabileceğini belirtmişlerdir. Lucas (2000), akran destekli ya da işbirlikçi çalışma gruplarında iletişim ve paylaşımın arttığını ve buna bağlı olarak bireylerin kendilerini daha rahat ve güvende hissettiklerini belirtmektedir. Ulmer ve Gramer (2005) de benzer bir yönteme dayalı olarak yürüttükleri çalışma sonucunda araştırmaya katılan bireylerin özgüven seviyelerinin arttığı, etkileşim ve sosyal beceriler açısından geliştikleri görüşünde olduklarını rapor etmiştir. Bunlarla birlikte uygulamanın ince motor kasları geliştirdiği ve buna bağlı olarak okunaklılığı artırdığı, yazma hızına olumlu yönde etki ettiği, yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine ve yazılan metnin boyutunun artmasına olanak tanıdığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, Topping *vd.* (2000) ve Rensing *vd.*'nin (2016) çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Puranik *vd.* (2017) ADY etkinliklerinin öğrencilerin yazma hızı ve performansına olumlu yönde etki ettiğini ispatlamışlardır. Johnson, Johnson ve Stanne (2000) de akran desteğinin psiko-motor gelişimde etkili olduğunu; bireylerin birbirlerini cesaretlendirdiğini ve birbirlerine model olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca uygulamanın iyi bir yazılı metinde bulunması gereken sunum, imla ve noktalama, cümle akıcılığı, kelime seçimi, üslup, organizasyon ve fikirler alanlarında da katılımcıları geliştirdiği ve bu hususlarda katılımcılar için bir sınır yeterliği görüşü oluşturduğu görülmüştür. ADY müdahalesinin rekabet ortamı oluşturarak katılımcıları daha nitelikli metinler üretmeye sevk etmesi ve yazma kurallarını uygulayarak kalıcı öğrenmelere imkân tanıması da çalışmanın diğer olumlu yönleri olarak tespit edilmiştir. Coppola ve Lawton (1995), işbirliği ve akran desteğinin temel alındığı öğrenme ortamlarında daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini; Gillies (2006) ise tartışma ve etkileşime girme yoluyla öğrencilerin birbirlerini öğrenme hususunda etkilediklerini, bu durumun kalıcılık açısından daha etkili ve güçlü öğrenmelere olanak tanıdığını belirtmektedir.

Üzerinde durulması gereken bir diğer önemli husus ise uygulamanın ekonomik olmasıyla ilişkilidir. Nitekim katılımcı sınıf öğretmenleri ADY etkinliklerinin öğretmene zaman kazandırdığını özellikle vurgulamış; uygulamanın ekonomiklik ilkesi açısından uygun olduğunu ve öğretmenin iş yükünü azaltacağını ifade etmişlerdir. Puranik *vd.* (2017) ve Rensing *vd.* (2016) öğretmen görüşlerine de başvurmuş oldukları çalışmanın sonucunda öğretmenlerin ADY etkinliklerini uygulanabilir ve eğitimsel açıdan ekonomik bulduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, çalışma bulgularının ilgili araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu ifade edilebilir. Perkins ve Saris (2001) de gruplar halinde ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarının bireylere daha fazla deneyim kazanma ve daha iyi öğrenme imkânları sunduğu için birebir öğretime

kıyasla daha ekonomik ve daha kazançlı olduğunu ifade etmektedir. Ungan (2007), Susar-Kırmızı ve Akkaya (2009) ile Tağa ve Ünlü (2013), yapmış oldukları çalışmalarda yazma eğitimine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ve programda yer alan etkinliklerin zaman açısından uygulanabilir olmadığını rapor etmişlerdir. Bu bulgular, ADY müdahalesinin uygulanabilirliği ve öğretmene faydaları açısından yol göstericidir. Ayrıca ADY müdahalesinin katılımcı öğretmenlere yazılı değerlendirme açısından fayda sağladığı tespit edilmiştir. Nitekim her iki katılımcı öğretmen de yazılı değerlendirmede sunum ve imlaya dikkat ettiğini belirtmiş; uygulama esnasında yapılan değerlendirmelerden sonra yazılı değerlendirmeyle ilişkili olarak bazı yeni ölçütler edindiklerini belirtmişlerdir. Yazılı değerlendirmede sunum ve imlanın dışında diğer bileşenlerin hesaba katılmasının dolaylı olarak öğrencilerin yazma başarısına etki edeceği düşünülmektedir (DeJarnette, 2008; Özkara, 2007).

Katılımcılar tarafından vurgulanan bir diğer husus, çalışmaya yönelik duyusal özellikleri içermektedir. Katılımcıların ADY etkinliklerini sevdiği ve bu durumla ilgili olarak duyusal özelliklerini öğretmenlerine de açıkça ifade ettikleri tespit edilmiştir. Gold (2014), Puranik *vd.* (2017), Rensing *vd.* (2016) ve Topping *vd.* (2000) de yapmış oldukları ADY etkinliği sonucunda gerek öğrencilerin gerekse uygulayıcı öğretmenlerin süreci eğlenceli bulduğunu rapor etmiştir. Bu bağlamda bulguların ilgili çalışmaları desteklediği söylenebilir. Katılımcılar bu görüşlerine ADY etkinliklerinin kişisel tatmin sağlama, dinlenme imkânı sunma, yazmayı sevdirme, eğlenceli olma, okuma ve yazmaya katkı sağlama, kelime hazinesini geliştirme, okunaklılığı artırma, sosyal becerileri geliştirme özelliklerini gerekçe göstermişlerdir. Mathes, Grek *vd.* (1999) ve Mathes, Howard *vd.* (1998) de akran destekli öğrenme ortamlarının öğrencilere sosyalleşme imkânı sunduğunu belirtmektedirler. Ayrıca ADY etkinliklerinin hayal gücünü destekleme, metnin boyutunu artırma, yazmanın eğlenceli olabileceğini fark ettirme, özgüveni artırma, yazarlık deneyimi imkânı sunma, yazma kaygısını azaltma, duygu-düşünce aktarımına imkân verme gibi özelliklerinden dolayı da katılımcılar tarafından sevildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte ADY etkinliklerinin yazmaya yönelik duyusal özellikleri de olumlu yönde etkilediği gerek görüşme gerekse gözlem kayıtlarından elde edilen verilerle doğrulanmıştır. Katılımcıların neredeyse yarısı ADY etkinliklerinden önce yazmayı sevmediğini belirtmiştir. Dik temel harflerle yazmayı öğrenme, yazı okunaklılığında meydana gelen olumlu değişim, özgürce yazabilme, özgüveni artırma, yazma terapisine imkân tanıma ve metnin boyutunda meydana gelen değişim gibi sebeplerden dolayı ilgili katılımcıların yazmaya yönelik duyusal özelliklerinin değiştiğini ifade ettikleri görülmüştür. Önceden yazmayı sevdiğini ancak ADY etkinlikleriyle birlikte yazmayı daha da çok sevdiğini ifade eden katılımcılar da duyusal özelliklerinde meydana gelen değişimi ADY'nin benzer özelliklerini gerekçe göstererek açıklamaya çalışmışlardır. Slavin (2014/2015, s.134), sosyal öğrenme

yoluyla, duyusal alana yönelik öğrenmelerin de dolaylı olarak kazanılabileceğini vurgulamıştır. Bankston ve Caldas (1996) ve Checci (2006) öğrenme sürecine yönelik olarak olumlu tutum ve yaklaşımlara sahip akranlarıyla etkileşime giren öğrencilerin öğrenmeye bakış açılarında ve yaklaşımlarında olumlu değişikliklerin meydana geldiğini belirtmektedirler. Bu bağlamda, ADY etkinlikleri ile birlikte bireylerin yazmaya ilişkin olumlu duyusal özelliklerinin diğer akranları tarafından fark edilebileceği ve bu yolla olumsuz duyusal özelliklerinin azaltılacağı düşünülebilir. Arıcı ve Ungan (2012, s.29) yazma öğretiminin başlangıcının çok önemli olduğunu, ilkokulda atılacak yanlış adımların bireylerin yazılı anlatım becerilerini olumsuz etkileyeceğini belirtmiş; yazılı anlatım dersinin öğrenciler tarafından bir zorunluluk değil de sevilerek yapılan bir etkinlik haline gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, ADY etkinliklerinin bu misyonu yerine getirebileceği düşünülebilir. Yazmaya yönelik tutumları düşük ve yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin ADY etkinliklerine katılımının sağlanması önemli görülmektedir. Nitekim ADY'nin eğlenceli oluşu ve yazmaya yönelik duyusal özelliklere olumlu yönde katkı sağlaması ilgili öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını artırmada ve yazma kaygısını azaltmada ADY etkinlikleri yapılmasını anlamlı kılabilir. Yazmaya yönelik olumlu duyusal özelliklerin yazma başarısını anlamlı olarak yordadığı ilgili alanyazın tarafından ortaya konmuştur (Baş & Şahin, 2012; Clearly, 1991; Graham, Berninger *vd.*, 2007; Knudson, 1995; Piazza & Siebert, 2008; Turner, 1995; Tüfekçioğlu, 2010). Arıcı ve Ungan (2012, s.40), yazma öncesi yüksek kaygı veya korkunun yazma performansını doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Göçer (2016, s.20), yazı sayesinde kişinin kendisiyle dertleştiğini, deşarj olduğunu ve buna bağlı olarak rahatladığını belirtmektedir. Göçer (s.20), aynı zamanda yazının bireylere özgürlük tanıdığını da dile getirmektedir.

Bu araştırmanın amaçları arasında yer almasa da yazma konuları seçimine yönelik olarak katılımcıların görüşlerinin de uygulama süreci hakkında ipuçları sunacağı düşünülmektedir. Özellikle yaratıcı yazma etkinlikleri katılımcılar tarafından beğenilmiştir. Bu çalışmanın amacı, yaratıcı yazma etkinliklerinin etkisini incelemek olmasa da yaratıcı yazma etkinliklerinin katılımcılara yazma etkinliğini sevdirdiği görülmüştür. İlgili alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür (Ak, 2011; Susar-Kırmızı & Kasap, 2017). Bu durum öğrencilerin yazmaya yönelik duyusal özelliklerinin şekillendirilmesinde ve buna bağlı olarak yazma başarısının artırılmasında bir etken olarak görülebilir. Ataman (2009, s.101), öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için hayallerini ve düşünce dünyalarını sergileyebilecekleri, açıkçası yazmak isteyecekleri konuların seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmanın bu boyutunu kontrol edebilmek amacıyla farklı türlerde yazma etkinlikleri yapılmıştır. Katılımcıların tamamının yazma konularını genel anlamda beğendiği ve bu durumun özgüveni artırma, hayal gücünü geliştirme, deneyim kazandırma gibi boyutlarda

kendilerine katkı sağladığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Macera, korku ve komedi türlerinde katılımcıların daha fazla fikir üretebilme, türe karşı olan ilgi, yazarken eğlenme, kendini metnin akışının içerisinde hissetme gibi durumlardan dolayı bu türlerde yazmayı sevdiği görülmüştür. Ayrıca katılımcıların büyük bir çoğunluğunun daha önce bu türlerde herhangi bir metin oluşturmadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin yazmaya yönelik duyusal özelliklerini etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların bilgilendirici metin türüyle ilk defa ADY müdahalesi esnasında tanıştığı fark edilmiştir. Bu türün de bazı katılımcılar tarafından özellikle beğenildiği ve bu duruma yazarken öğrenme imkânı sunması, bilgi paylaşımına fırsat tanıması, öğretmeden alınan haz, öz-değerlendirme imkânı sunması gibi özelliklerinin sebep olduğu tespit edilmiştir. Bruning ve Horn (2000), Lambirth ve Goouch (2006) ile Nauman (2007) yapmış oldukları çalışma sonucunda öğrencilerin ilgi ve deneyimleri doğrultusunda belirlenen yazma konularının öğrencilerde yazma isteğini açığa çıkardığını ve artırdığını; öğrencilere farklı tür ve farklı konularda seçenekler sunulmasının yazmaya yönelik duyusal özelliklerini doğrudan etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte bilgilendirici metin yazmanın zor olduğunu ve seviyesine uygun olmadığını ifade eden katılımcılara da rastlanılmıştır. Harris, Graham, Mason *vd.* (2002, s.111) ve Müldür (2017) de yapmış oldukları gözlemler sonucunda bilgilendirici metin yazmanın bazı öğrenciler tarafından zor olarak nitelendirildiğini ve bilgilendirici metinlerin diğer metin türlerine oranla oluşturması daha zor olan bir yazma türü olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmenler yazma konularının katılımcılara özgürce yazabilme imkânı sunduğunu, hayal güçlerini tetiklediğini belirtmiş ve yazma konularının etkinlik kitabındaki yazma konularından farklı ve çok daha eğlenceli olduğunu dile getirmişlerdir.

ADY müdahalesi sürecinin eğlenceli olması katılımcı öğrenciler tarafından da vurgulanmıştır. Süreç içerisinde akranların ileri sürdüğü fikirler, kelime seçimleri, yazım hataları, kullanmış oldukları görseller ve bu görsellerdeki yapılar akranları eğlenmesine sebep olmuştur. Ayrıca yazılanları hayal etme, espri ve sohbet imkânı, diğer grupların etkileşimleri ve kendini metnin akışı içerisinde hissetme gibi faktörler yazma sürecinde eğlenmeye ve kaliteli zaman geçirmeye fırsat tanımıştır. Hiç şüphesiz bu durumlar katılımcıların yazmaya yönelik duyusal özelliklerini etkileyen ve buna bağlı olarak müdahalenin olumlu etkisini artıran durumlardır. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri de bu durumu desteklemektedir. Nitekim öğrencilerin yazma ve ADY için istekli oluşları, yazma sürecindeki davranışları ve araştırmacı ile öğretmenlerine vermiş oldukları dönütler bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum araştırmacılar tarafından önemli görülmektedir. ADY etkinliklerinin yazma sürecini eğlenceli hale getirmesi, öğrencilerin yazma faaliyetlerine daha istekli katılmasına ve yazmaya yönelik olumsuz duyusal özelliklerinden sıyrılmalarına olanak sağlayabilir. Bu doğrultuda ADY

etkinliklerinin doğrudan ve dolaylı olarak yazma başarısına etki ettiği ve tavsiye edilebileceği düşünülmektedir. Bu hususla ilgili olarak gözlem ve görüşme bulgularının birbirlerini desteklediği görülebilir. Nitekim katılımcı öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin tamamının, sağlamış olduğu faydalardan ötürü, ADY etkinliklerini tavsiye ettiği görülmüştür. Uygulamanın yürütüldüğü okulda görev yapan diğer sınıf öğretmenlerinin ADY etkinliklerine karşı göstermiş oldukları ilgi de manidardır. Bu durum, etkinliğin fizibilitesi ve faydaları açısından ipuçları sunmaktadır. Gold (2014) ve Topping *vd.* (2000) de yürütmüş oldukları ADY çalışmalarına ait raporları sunarken ADY etkinliklerinin öğrenciler tarafından eğlenceli olarak nitelendirildiğini ifade etmişlerdir. Gold, bu hususla ilişkili olarak katılımcı öğretmenlerin benzer fikirleri dile getirdiğini ve yapmış olduğu gözlemlerin de süreç içerisinde öğrencilerin çok eğlendiklerine yönelik kendisinde bir yargı oluşturduğunu belirtmektedir. Çalışmanın bu doğrultudaki bulguları Boyle ve Charles'ın (2011), Puranik *vd.*'nin (2017) ve Rensing *vd.*'nin (2016) yürütmüş oldukları çalışma bulgularını desteklemektedir. Nitekim araştırmacılar gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin ADY etkinliklerini eğlenceli bulduğunu rapor etmişlerdir.

ADY müdahalesi esnasında gözlem kayıtları bulgularında da vurgulandığı üzere bazı olumsuz durumlar da yaşanmıştır. Bu durumlar, akranların desteğe kapalı olması, ilgisiz davranması, uygun olmayan bir üslup kullanması, aşırı ısrarcı olması, hikâye kahramanı seçiminde akranın tercih edilmesi gibi durumlardan kaynaklanabildiği gibi ortam sesinin rahatsız edici derecede yüksek olması, uygun olmayan fikirlerden dolayı zaman yönetiminin sağlanamaması, ürünü paylaşmama ve katılımcıların süreçteki yaşantıları ve kazanımlarının yakın çevresi tarafından kıskanılması gibi durumlardan da kaynaklanabilmektedir. Bu bulgular, Gold'un (2014) ve Puranik *vd.*'nin (2017) çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar kendi çalışmalarında da bazı olumsuz durumların yaşandığını ancak bu olumsuzlukların çok az ortaya çıktığını ve tekrarlanmadığını ifade etmişlerdir.

Çalışma kapsamında müdahale grupları belirlenirken akranların ön yazma başarı puanları temel alınarak yazma başarısı en yüksekten en düşük olana doğru öğrenciler sıraya konulmuştur. Daha sonra liste tam ortadan ikiye ayrılarak en üstteki öğrencilerden başlamak kaydıyla, öğrenciler eşleştirilmiştir. Pilot çalışma bulguları en faydalı eşleştirmenin bu şekilde olduğuna yönelik ipuçları sunmaktadır. Nitekim Gold (2014) da en uygun eşleştirme yöntemi olarak çalışmada kullanılan eşleştirme yöntemini önermektedir. Nitekim katılımcıların birinin çok iyi diğerinin ise yazma açısından dezavantajlı olmasının ikili arasındaki etkileşime yansıyacağı ve fayda düzeyini etkileyeceği düşünülmektedir. Benzer seviyelere sahip akranların ise yukarıda açıklanan eşleştirmeden daha avantajlı olduğu ancak onların da etkinlikten sınırlı bir şekilde yararlanabileceği vurgulanmaktadır. Özellikle yazma açısından

dezavantajlı olan öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenebilecekleri düşünülmektedir. Ancak bazı katılımcıların cinsiyet, akrandan sıkılabilme, ikili ilişkilerin seyri gibi faktörlerden dolayı akran eşleştirme yöntemini uygun bulmadığı görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun ise akran eşleştirme yöntemini uygun bulduğu ancak süreç içerisinde farklı akranlarla birlikte yazmanın kendilerine daha fazla katkı sağlayacağı görüşünde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar bu görüşlerini daha fazla fikir ve bilgi paylaşımına olanak tanıması, farklı alanlarda iyi olan katılımcıların eşleştirilmesinin daha avantajlı olacağı, problem yaşayan akranların bu yolla ayrı kalacağı, daha fazla akranla eşleşmenin sosyal ve dilsel anlamda daha fazla getirisinin olacağı görüşleriyle gerekçelendirmişlerdir. Bu öneriler kabul edilebilir ve makul olmakla birlikte müdahalenin işleyişine olumsuz etki etme, öğrenmenin zaman alması, akranların bir düzen oluşturabilmeleri için belirli bir sürenin gerekliliği gibi çalışmanın fizibilitesini etkileyen sebeplerden dolayı dikkate alınmamıştır. Nitekim bazı katılımcıların ve sınıf öğretmenlerinin de bu gerekçelerden dolayı süreç içerisinde akran değişimine olumlu bakmadığı görülmüştür. Bunlara ek olarak katılımcılar uygulama saatinin artırılması, konu seçiminin yazarlara bırakılması, grupta yer alan kişi sayısının artırılması ve bu yolla diğer kişilerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanılabilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Yazma sürecinde tespit edilen öz-düzenleme davranışlarına yönelik sonuçlar.

Yazma sürecinde tespit edilen öz-düzenleme davranışları yazma eylemi öncesi, yazma eylemi esnası ve yazma eylemi sonrası olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Sonuçlar sunulurken davranışlar benzer olduğu için temalara göre ayrılmamış ve tespit edilen davranışlar temalardan bağımsız olarak sunulmuştur.

Yazma sürecinde tespit edilen öz-düzenleme davranışlarıyla ilişkili olarak ulaşılan ilk kategori çevresel faktörlerin düzenlenmesiyle ilişkilidir. Katılımcıların çevresel faktörlerin düzenlenmesi ile ilişkili olarak ortam ışığının, sıcaklığın, havalandırmanın, ortam sesinin, yazma materyallerinin, yazma zemininin, kâğıdın duruş açısının ve oturma pozisyonunun düzenlenmesi davranışlarını sergiledikleri görülmüştür. Katılımcıların bu davranışları yazma eylemi öncesinde ve yazma eylemi esnasında sergilediği tespit edilmiştir. Zimmerman ve Risemberg (1997), yazma sürecinde çevresel öz-düzenlemenin önemine vurgu yapmış; çevresel öz-düzenlemeyi, bireyin yazma eylemini gerçekleştirdiği ortamı yazmaya uygun hale getirmesi ve rahatsız edici unsurları tespit ederek ortamdan çıkarması olarak tanımlamışlardır. Zimmerman ve Kitsantas (2002) ise başarılı yazarların uygun olamayan yazma ortamlarını değiştirdiklerini bu yolla kendilerine yazma için olumlu bir çevresel ortam oluşturduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda yukarıda yer alan davranışların tamamı öz-düzenleme becerisi

olarak kabul edilebilir. Nitekim bahsi geçen parametreler yazma ortamının rahatlığını ve uygunluğunu doğrudan etkileyebilmektedir.

Katılımcılar yazma eylemi öncesi, yazma eylemi esnası ve sonrasında duyusal/motivasyonel faktörlerle ilgili olarak bazı öz-düzenleme davranışları sergilemişlerdir. Bu davranışlar konuya karşı ilgili olma, yazma motivasyonu sağlama ve koruma, yazma konusu anlayıp anlamadığını ve konu ile ilgili olarak yeterli bilgiye sahip olup olmadığını sorgulama, yeni bilgiler edinmek amacıyla yazma, metnin boyutuna ve içeriğine yönelik olarak hedef belirleme, güçlü ve zayıf yönlerini bilme, dikkatini yazma konusuna verme ve yazma eylemine odaklanma, ödüllendirme gibi öz-düzenleme davranışlarını içermektedir. Yazma konusu hakkında bilgi sahibi olup olmadığını sorgulama, yazma konusuna karşı ilgili olma, motivasyonel faktörleri kontrol etme, hedef belirleme, hedeflerle ilişkili olarak araştırmalar yapma gibi üst düzey yazma performansı davranışlarının öz-düzenleme becerisi gerektirdiği ifade edilmektedir (Armbruster *vd.*, 1987; Englert, *vd.*, 1992; Flower & Hayes, 1981; Graham, Harris & Troia, 1998, s. 20; Graham, MacArthur & Schwartz, 1995; McCuthen, 2000; Müldür, 2017; Raphael *vd.*, 1988; Zimmerman & Risemberg, 1997). Zimmerman ve Risemberg (1997) düşük öz-yeterlik gibi olumsuz duyusal özelliklerin yazma performansını düşürdüğünü belirtmektedir. Zimmerman ve Risemberg (1997) ile Schunk (2003), hedef belirlemenin öz-düzenleme süreçlerini başlatması sebebiyle çok önemli olduğunu belirtmekte, hedeflerin yazma sürecinin tamamının izlenmesi ve değerlendirilmesinde bir kriter görevi gördüğü için vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedir. Zimmerman ve Kitsantas (2007, s.54) ise metnin boyutuna ve içeriğine yönelik hedefler belirlemenin bir öz-düzenleme davranışı olduğunu ve bu hedeflerin bireyin metne odaklanmasını sağladığını ifade etmektedir.

Yazma eylemi öncesinde ve yazma eylemi esnasında katılımcıların planlama becerisiyle ilgili olarak bazı öz-düzenleme davranışları sergilediği görülmüştür. Katılımcıların yazma amacını belirleme, metnin türünü de hesaba katarak planlama yapma, yazma konusu hakkında bildiklerini sorgulama ve bildiklerinden hareket ederek plan yapma, olay örgüsü/kurgu hakkında düşünme, yazma konusunun sınırlarını belirleme, sunumla ilişkili olarak tedbirler alma, vermek istediği asıl mesajı tespit etme ve yaptığı planlara sadık kalma gibi öz-düzenleme davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir. Graham ve Harris (2005b) yazma amacını belirleme, yazma konusu hakkında bildiklerini sorgulama ve bildiklerinden hareketle planlama yapmanın öz-düzenleme becerisi olduğunu ve bu becerilerin yazının niteliğini artırdığını belirtmektedir. Graham ve Harris (1989b) ile Sawyer, Graham ve Harris (1992), metin yapısını kullanarak yazma içeriği oluşturmanın ve düzenlemenin; Harris *vd.* (2006) ise bireyin ne yaptığını, bir sonraki adımda ne yapacağını sorgulamasının öz-düzenleme becerisi gerektirdiğini ifade

etmektedir. Englert *vd.* 1988, De La Paz ve Graham (1997), Graham, Harris ve Troia (1998) ve Müldür (2017) yazma eylemi ile ilgili olarak planlama yapmanın, planlama sürecinde bildiklerinden hareket etmenin, olay örgüsü hakkında düşünmenin ve tartışmanın birer öz-düzenleme becerisi olduğunu vurgulamaktadır. Güneş (2016, s.158) yazı yazmadan önce bireyin ön bilgilerini kontrol etmesinin ve zihinsel tasarım yapmasının gerekli olduğunu; bu becerilerin yazma becerilerini üst düzeye geliştirmiş bireylerde görüldüğünü ifade etmektedir. Zimmerman ve Kitsantas (2007, s.55), bireyin yazma amacını belirledikten sonra bildiklerinden yola çıkarak planlama yapmasını bir öz-düzenleme becerisi olarak nitelendirmektedir. Graham ve Perin (2007), işbirlikçi yazma eyleminde bulunan öğrencilerin plan yapma ve kurgu oluşturma gibi üst düzey becerileri birlikte gerçekleştirdiğini vurgulamaktadır. Butler, Elaschuk ve Poole (2000) ise planlama becerisi gelişmiş olan bireylerin etkili metin oluşturabilen bireyler olduğuna dikkat çekmektedir. Graham ve MacArthur (1988) ise metnin sunumuna ilişkin olarak bireyin almış olduğu tedbirlerin ve etkili bir sunuma yönelik olarak yapmış olduğu planlamaların öz-düzenleme becerileri kapsamında ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Yazma sürecinde önemli görülen bir diğer öz-düzenleme davranışı boyutu ise strateji geliştirme ile ilgilidir. Katılımcılar, yazma eylemi öncesi, esnası ve sonrasında strateji geliştirmeyle ilişkili olarak bazı öz-düzenleme davranışları sergilemişlerdir. Bu davranışların öne çıkanları yazma konusundan sapmamak için ana fikri ifade etme, daha okunaklı ve sayfa düzeni açısından daha etkili metin oluşturabilmek için tedbirler alma, düşünceyi geliştirme yollarına başvurma, yardım alıp almaması gerektiğine karar verme, kimden yardım alacağını tespit etme, yardıma başvurma, araştırma yapma ve kaynak belirleme, anahtar kelimeleri tespit etme ve hayal kurmadır. Ayrıca katılımcıların yazısını sık sık gözden geçirme, geçişlerin anlamlı ve fikirlerin bağlantılı olmasına dikkat etme, gerekli ayrıntıları belirleme ve gereksiz ayrıntılardan kaçınma, görsel kullanma, içerik ile görsel ve başlık uyumunu kontrol etme, önemli olanı belirleme ve vurgulama ve okuyucuyu hesaba katma gibi öz-düzenleme davranışları da sergiledikleri görülmüştür. Zimmerman ve Risemberg (1997), öz-düzenleme becerileri yüksek yazarların, yazma sürecinde birçok strateji belirlediklerini, bu stratejilerin etkili olup olmadığını kontrol ettiklerini ve buna bağlı olarak stratejilerini değiştirip uyarladıklarını ifade etmektedir. Butler *vd.* (2000), yazma eyleminde iyi olarak nitelendirilen yazarların amaçlarına ulaşmak için yazma görevinin gerekliliklerini analiz ettiğini, stratejiler üretip bu stratejileri kullandıklarını ve gerektiğinde yazma amaçlarını kontrol edip uyarladıklarını belirtmektedir. Harris *vd.* (2006), bireyin kendi yazısını gözden geçirmesinin, fikirler arasındaki bağlantıyı hesaba katmasının ve yazdıklarının mantıklı olup olmadığını sorgulamasının öz-düzenleme stratejileriyle ilişkili olduğunu rapor etmektedir. MacArthur Schwartz, Graham, Molloy ve Harris (1996), yazma konusuyla ilgili olarak önceden araştırma

yapmayı, örnek metinler bulup incelemeyi, kaynakları belirlemeyi ve kaynaklara ulaşmayı bir öz-düzenleme becerisi olarak nitelendirmektedir. Müldür (2007), Zimmerman'ın yazma için geliştirmiş olduğu öz-düzenleme modelinin öz-düşünme aşamasında bireylerin düşünmeyi geliştirme yollarına başvurma, yardım alıp almaması gerektiğine karar verme, kimden yardım alacağını belirleme ve yardım arama gibi stratejilere başvurduğunu rapor etmektedir. Zimmerman ve Kitsantas (2007, s.55), yalnızca uzman yazarların yazma eylemine başlamadan önce kaynaklarını belirleyerek araştırma yaptıklarını ifade etmektedir. Müldür (2017), okuyucuyu hesaba katarak yazmanın öz-düzenleme becerisi gerektirdiğini ifade etmekte; bu durumun hedef belirleme ve izleme için fırsat sunduğunu vurgulamaktadır. Bireyin yazma konusundan sapmamak için planlar yapması, ana fikri ön planda tutması, zihinsel olarak ya da yazıyla taslak oluşturması ve bu taslağa bağlı kalması, sürecin tamamını sık sık izlemesi, fikirlerin uyumuna dikkat etmesi gibi yazma eylemi ile ilişkili olarak strateji geliştirme davranışlarının öz-düzenleme becerisi olarak kabul edildiği görülmektedir (Englert *vd.*, 1988; Flower & Hayes, 1981; Graham, Harris & Troia, 1998, s. 20; Kellogg, 1987; Langer, 1984; McCuthen, 2000; Müldür, 2017; Raphael *vd.*, 1988; Zimmerman & Risemberg, 1997).

ADY sürecinde katılımcıların zamansal ve sosyal faktörlerin kontrolünü içeren bazı öz-düzenleme davranışları sergilediği de görülmüştür. Zamanı hesaba katarak planlama yapma, boşa zaman harcamaktan sakınma, kalan zamanı etkili kullanmaya gayret etme gibi zamansal faktörlerin kontrolünü; öğretmeninden veya akranından yardım alma, kontrol aşamasında öğretmeninden veya akranından yardım alma gibi sosyal faktörlerin kontrolünü içeren bazı öz-düzenleme davranışlarının katılımcılar tarafından sergilendiği tespit edilmiştir. Müldür (2017), yazmayı, öz-düzenleme açısından zaman yönetimini gerekli kılan ve özellikle akran iletişimine dayalı sosyal farkındalığı barındıran bir eylem olarak tanımlamaktadır. Harris ve Graham (1996), bireyin yazma eylemi ile ilgili olarak yardıma başvurmasının ve yardım almasının anlama ve iletişim kurma ile ilgili stratejiler gerektirmesinden dolayı bir öz-düzenleme davranışı olduğunu ileri sürmektedir. MacArthur, Schwartz ve Graham (1991) ise akran geri bildirimini kullanarak metni gözden geçirmenin, öz-düzenleme becerisi gerektirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca araştırmacılar, yazma eylemi ile ilgili olarak bireylerin birbirlerine strateji kullanımı için hatırlatmalar yapmasının da öz-düzenleme becerisi gerektirdiğini ve bu yolla ilgili stratejilerin kişiler arasında sosyal öğrenme yoluyla yayılabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, akranların birbirlerine zamanı etkili kullanma, boşa harcamaktan sakınma gibi zamansal faktörlerle ilgili olarak vermiş oldukları dönütlerin tümü Harris ve Graham'a göre öz-düzenleme davranışı olarak nitelendirilebilir.

Yazma eylemi öncesinde izleme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öz-düzenleme davranışı tespit edilememiştir. Ancak yazma esnası ve sonrasında katılımcıların bazı izleme davranışları sergilediği görülmüştür. Bu davranışlar, görsel kullanımında metne bağlı kalma, imla ve noktalama yanlışlarını fark etme ve düzeltme, cümle yapısını göz önünde bulundurarak yazma, ifadenin gerekli olup olmadığını sorgulama, kelime seçiminin doğru olup olmadığını kontrol etme ve gerektiğinde değiştirme, yazma konusuna ve yapılan plana sadık kalma olarak sıralanabilir. Ayrıca katılımcıların anlam bütünlüğünü sağlamak için yazıyı sık sık gözden geçirme, yazdıklarının mantıklı olup olmadığını sorgulama, düşüncelerin uyumlu olup olmadığını kontrol etme, yeni ürettiği fikirlerin planıyla olan uyumunu sorgulama ve bilişini kontrol etmek için kendine sorular yöneltme gibi izlemeyle ilişkili öz-düzenleme davranışları sergiledikleri de görülmüştür. Zimmerman ve Kitsantas (1999) ile Risemberg (1993), yazarın, yazma sürecinin neredeyse tamamında hedefleriyle performansını karşılaştırarak kendi geliştirdiği bir izleme mekanizmasıyla süreci izlediğini ve bunun ileri düzey bir öz-düzenleme gerektirdiğini vurgulamaktadır. Harris ve Graham (1985) ile Butler *vd.* (2000), etkili yazabilen bireylerin yazma eylemi esnasında ve yazma eylemi sonrasında kendi yazma süreçlerini izlediğini belirtmektedir. Araştırmacılar, özellikle imla, cümle yapısı, kelime seçimi, fikirlerin uyumu ve metnin düzenlenmesi hususlarında metni daha nitelikli hale getirebilmek amacıyla yazarların yapmış oldukları tüm izleme eylemlerinin bir öz-düzenleme becerisi gerektirdiğini ifade etmektedirler (Graham *vd.*,, 2015; Graham *vd.*, 1998; Harris & Graham, 1996; Harris, Graham, Reid, McElroy & Hamby, 1994; Müldür, 2017; Zimmerman ve Risemberg, 1997; Zumbrunn & Bruning, 2013).

Çalışma kapsamında tespit edilen son öz-düzenleme davranışı boyutu ise değerlendirmedir. Yazma eylemi esnası ve sonrasında katılımcıların yazdığı girişin etkili olup olmadığını değerlendirme, akıcı bir gelişme yazıp yazamadığına karar verme, yazdığı sonucun etkileyici olup olmadığını belirleme, sayfa düzeni hakkında yargıya varma ve aynı yazım yanlışlarını tekrar yapmamak için tedbirler alma gibi değerlendirme boyutuyla ilişkili öz-düzenleme davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir. Yazma eylemi sonrasında ise yazının bütününü değerlendirme ve yargıya varma, önceki yazma performansı ile mevcut performansını kıyaslama, zamanı etkili kullanıp kullanamadığına karar verme, hedeflere ulaşıp ulaşamadığını sorgulama ve bir sonraki yazma eylemi için davranış düzenlemesi yapma gibi değerlendirme boyutuyla ilişkili öz-düzenleme davranışları sergiledikleri görülmüştür. Harris ve Graham (1996) ile Harris, Schmidt ve Graham (1997), gözden geçirme, düzenleme, karar verme, yargıya varma ve bunlara bağlı olarak yazarların davranışlarını düzenlemesi sürecinin öz-düzenlemenin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmektedirler. Butler *vd.* (2000) ise etkili yazabilen bireylerin yazma eylemi esnasında ve yazma eylemi sonrasında kendi yazma

süreçlerini izleyip değerlendirdiklerini ve başarıları hususunda yargıya vardıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda değerlendirme alt boyutunda tespit edilen ilgili davranışların yüksek öz-düzenleme becerisi içerdiği düşünülebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak uygulayıcı öğretmenlere, program tasarlayanlara, Milli Eğitim Bakanlığına, yükseköğretim kurumlarına, ailelere ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu çalışmanın gözlem ve video kaydı analizleri sonucunda elde edilen alt boyutlara ilişkin katılımcı müdahaleleri, ilkokul seviyesi ve üzeri için yazılı değerlendirmede bir yeterlilik ölçütü olarak kullanılabilir.
2. Öğrenciler etkinlik kitabı dışında herhangi bir yazma etkinliği yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin belirli aralıklarla da olsa bağımsız yazma çalışmaları yaptırmaları öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilir.
3. Araştırma sonucunda öğrencilerin farklı türlerde metin oluşturmadıkları ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun komedi, korku, bilgilendirici metin gibi türlerle ilk olarak ADY müdahalesi esnasında karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin farklı türlerde metin oluşturma çalışmalarına yer vermesi önerilebilir.
4. En dikkate değer araştırma bulgularının başında hiç şüphesiz ADY etkinliklerinin yazma başarı ve performansı üzerindeki olumlu etkisi gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenler ADY etkinliklerini öğrencilerin yazma başarısını artırma amacıyla kullanabilir.
5. Bir diğer dikkat çekici araştırma sonucu, ADY etkinliklerinin ekonomik olması ile ilgilidir. Bu yöntem, öğretmenlere herhangi bir ek yükümlülük ya da iş yüklemeksizin öğrencilerin yazma başarı ve performansını artırmaktadır. Bu sebeple öğretmenlere, sınıflarında ADY etkinliklerini kullanmaları tavsiye edilmektedir.
6. ADY etkinliklerinin yazmaya yönelik duyusal özellikler üzerindeki olumlu etkisi göz önünde bulundurularak yazma kaygısı yaşayan ya da yazma tutumu düşük öğrencilerin, duyusal özelliklerini olumlu yönde değiştirmek amacıyla ADY etkinliklerinden yararlanılabilir.
7. Öğretmenler, yazmayı eğlenceli bir faaliyet haline dönüştürmek ve okul dışında yazma alışkanlığı kazandırmak amacıyla ADY etkinliklerinden yararlanabilirler. Bu hususta öğretmenler velilerle irtibat kurarak veli desteğine başvurabilir, velilere eğitim sunabilirler.

8. Bu araştırma, belli bir zaman aralığıyla sınırlıdır. Ancak öğretmenler ADY etkinliklerini daha uzun zaman içerisinde uygulayabilirler. Böylece çalışmadan alınan verimin daha yüksek olacağı düşünülmektedir.
9. ADY etkinliklerinin kısa süreli uygulanması halinde gruplarda değişiklik yapılmaması önerilmektedir. Ancak uzun süreli çalışmalarda gruplarda yer alan bireyler değiştirilebilir.
10. ADY etkinlikleri sürecinde akranlar arasında bazı olumsuz durumların yaşandığı gözlenmiştir. Benzer sorunların yaşanmaması için çalışmanı başlangıcında öğrencilere eğitim verilmesi hatta ilk haftalarda bizzat öğretmen tarafından örnek uygulamaların yapılması ve sürecin yakından takip edilmesi önerilmektedir.
11. Etkinlikler sürecinde, özellikle komedi türünde yazılan metinlerde, katılımcılara akranlarını metnin kahramanı olarak seçmemeleri tavsiye edilmelidir. Bu hususta öğretmenlerin rehberliği, uygulama sürecinde yaşanabilecek olumsuz durumları azaltabilir.
12. Uygulayıcılara, bu çalışmada kullanılan akran belirleme yöntemi ile öğrencilerini gruplandırmaları tavsiye edilebilir. Ancak en ideal eşleştirmenin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi sonucunda farklı alanlarda iyi olan öğrencilerin bir araya getirilmesi ile yapılacağı düşünülmektedir.
13. Sosyal öğrenme ilkeleri temele alınarak öğrencilere yazma sürecinde öz-düzenlemenin nasıl yapılacağı bizzat öğretmenin ilgili davranışları modellemesiyle öğretilebilir.
14. Bu çalışma kapsamında belirlenen yazma eylemi öncesi, esnası ve sonrasında sergilenebilecek öz-düzenleme davranışları, öğretmenin model olarak bizzat metin oluşturması yoluyla öğrencilere kazandırılabilir.
15. Öğretmenler, öğrencilere öz-düzenlemeyle ilişkili olarak bilişsel, duyusal, çevresel, sosyal ve motivasyonel stratejileri yazma eyleminde nasıl kullanacakları hususunda rehberlik edebilirler.
16. Öğretmenler, öğrencilere kendi yazma sorumluluklarını alabilecekleri, yazma sürecinin tamamını kendilerinin yönetebileceği olumlu bir sınıf ortamı sunabilirler.
17. Bu araştırmanın sonuçları, etkili bir yazma eğitimi için haftalık iki saatin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yazma eğitimine ayrılan sürenin artırılması gerek öğretmenler gerekse öğrenciler açısından daha yararlı olabilir.
18. Yazma eğitimi programlarında ve etkinlik kitaplarında farklı türlerde metinler oluşturmaya yönelik özellikle öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirebilecek örnek yazma etkinliklerine yer verilebilir.

19. Türkçe öğretim programının yazma eğitimiyle ilgili kısmında ADY etkinliklerine yer verilebilir bu yolla öğretmenlerin bu yöntemi uygulaması sağlanabilir.
20. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmede herhangi bir araç kullanmadıklarını, alternatif yazma ve değerlendirme yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve bu hususta gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere alternatif yazma ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili bir eğitim verilebilir.
21. Öğretmenlere yazma eğitiminde öz-düzenlemeye dayalı strateji gelişimi hakkında eğitim verilebilir, bu yolla öğretmenlerde alternatif yaklaşımlara yönelik farkındalık da oluşturulabilir.
22. Aileler öğrencileri okul dışında da yazma etkinlikleri yapmaları hususunda destekleyebilir, akran ya da daha deneyimli kişilerle birlikte yazma ortamı hazırlayabilirler. Bunların sağlanamaması durumunda aileler bizzat öğrencilerle birlikte ADY sürecinde olduğu gibi metin oluşturabilirler.
23. Bu çalışma, gerçekleştirildiği örneklem sayısı ve ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Örneklem sayısı artırılarak bu çalışmanın dış geçerliğine de katkı sağlayabilecek yeni çalışmalar tasarlanabilir. Ayrıca çalışma, ilkokulun diğer sınıf seviyelerinde, ortaokul düzeyinde ve farklı sosyal çevrelerde de yeniden tasarlanabilir.
24. Bu araştırmanın amacı olmasa da ADY etkinliklerinin yazmaya yönelik duyusal özelliklere etki ettiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda yazmaya yönelik duyusal özelliklerin her biri (tutum, kaygı, öz-yeterlik algısı vb.) değişken olarak alınabilir ve bu doğrultuda yeni bir çalışma benzer örneklem ya da farklı özelliklere sahip bir örneklem ile gerçekleştirilebilir.
25. Bu çalışmada, ADY etkinlikleri için belirlenen gruplarda öğrenci değişimi yapılmamıştır. Yeni tasarlanan araştırmalarda farklı grup oluşturma teknikleri veya grup elemanlarının belirli süreler içerisinde değişimlerini temele alan modellerle birlikte çalışma tekrarlanabilir ve farklı grup oluşturma tekniklerinin ADY müdahalesi üzerindeki etkisi araştırılabilir.
26. Bu çalışma kapsamında tespit edilen öz-düzenleme davranışları temele alınarak öz-düzenlemeli yazma hususunda gerek öğretmen gerekse öğrencilere bir müdahale programı tasarlanabilir ve bu müdahalenin yazma başarısına etkisi incelenebilir.
27. Bu araştırma, yazma açısından dezavantajlı veya öğrenme güçlüğü çeken ya da üstün yetenekli öğrenciler gibi özel örneklemlerle tekrar edilebilir bu yolla yöntemin etkileri incelenebilir.

28. Yazılı değerlendirmeyle ilişkili olarak tasarlanan yeni çalışmalarda, öğrencilerin yazma sürecinde birbirlerine destek oldukları alanlar, sınır yeterlilik olarak kabul edilebilir, ilgili bulgulardan hareketle yazılı değerlendirmede yaşanan belirsizliği ortadan kaldırabilecek ayrıntılı bir ölçme aracı tasarlanabilir.
29. İlkokul öğrencilerinin yazma sürecinde sergiledikleri öz-düzenleme davranışlarının tespit edilmesini ya da derecelendirmesini temele alan çalışmalar için bu araştırmanın bulgularından yararlanarak bir öz-düzenleme rubriği tasarlanabilir. Bu araştırma kapsamında tespit edilen ve alanyazın desteği ile sunulan öz-düzenleme davranışları kullanılarak madde havuzu oluşturma yoluyla yeni, geçerli ve güvenilir ölçme araçları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Abbott, R., Berninger, V., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships to levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 281–291. doi:10.1037/ a0019318

Ağça, H. (1999). *Yazılı anlatım.* Ankara: Gündüz Eğitim.

Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye. http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/7197 adresinden alınmıştır.

Akarsu, B. (2015). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. M. Metin. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (2. baskı, *ss.* 21-43). Ankara: Pegem Akademi.

Akbayır, S. (2010). *Yazılı anlatım: Nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi.

Akman, E. (2015). Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de ilkokuma ve yazma öğretimi. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (*ss.* 137-153). Ankara: Pegem Akademi.

Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım (Kompozisyon sanatı)* (15. baskı). Ankara: Akçağ.

Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (15. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akyol, H., & Çetinkaya-Özdemir, E. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: İlkokul üçüncü sınıf örneği. *Turkish Studies, 13*(4), 299-320. doi: 10.7827/TurkishStudies.12904

Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 79-95. http://sbed.mku.edu.tr adresinden alınmıştır.

Allal, L. (2018). Learning to write: Observation, modeling, and interaction in the classroom. Contribution to a special issue in honor of Gert Rijlaarsdam Making Connections: Studies of Language and Literature Education. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 18*, 1- 10. doi: 10.17239/L1ESLL-2018.18.03.02

Allen-Wriggle, N. (2011). *The impact of the write from the beginning program on grade 2 writing achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No:904137145)

Araújo, C. L, Osório, A. J., & Martins, A, P. (2018). Primary school students' choices in writing opinion essays: Using ICT combined with self- regulated strategies. In Tatnall, A. & Webb, M. E. (Eds.), *Tomorrow's learning: Involving everyone. Learning with and about technologies and computing, 515* (*pp.* 323-334). IFIP AICT. Heidelberg, Germany: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-74310-3_34

Archibald, M. (2010). *Perceptions of diverse first-grade learners of their writing instruction and growth as writers* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No: 3408070)

Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 43-75. http://dergipark.gov.tr/tubar/issue/16968/177222 adresinden alınmıştır.

Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 209-220. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/153337 adresinden alınmıştır.

Arıcı, A. F., & Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 317-328. http://dergipark.gov.tr adresinden alınmıştır.

Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, *22*(3), 331-346. doi:10.2307/747972

Arslan, D. (2012). Examining first grade teachers' handwriting instruction. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 2839-2846. Retrieved from http://www.kuyeb.com

Artut K., & Demir, H. (2007). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi* (3. baskı). Ankara: Anı.

Aşıkcan, M., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(3), 255-276. doi: 10.7827/TurkishStudies.9515

Ataman, M. (2009). *Türkçe dersinde kullanılabilecek yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri(yaratıcı drama yöntemi ile).* Ankara: Kök.

Aydın, S., & Demir-Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ayyıldız, M., & Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Alan araştırması-Van örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 45-52. http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26121/275172 adresinden alınmıştır.

Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dikte becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 123-135. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/goputeb/article/view/ 5000036221/5000035151 adresinden alınmıştır.

Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, *34*(2), 153-160. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/31211657_A_process_genre_approach_to_teaching_writing

Bakerman, R., Adamson, L. B., Koner, M., & Barr, R. G. (1990). Kung infancy: The social context of object exploration. *Child Development, 61*(3), 794-809. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02822.x

Bal-İncebacak, B. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerin karşılaştırılması. *Education Sciences (NWSAES), 11*(4), 267-277. doi: 10.12739/NWSA.2016.11.4.1C0665

Balkı, E., & Saban, A. (2009). Öğretmenlerin bilişim teknolojilerine ilişkin algıları ve uygulamaları: Özel Esentepe İlköğretim Okulu örneği. *İlköğretim Online, 8*(3), 771-781. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/download/5000038131/5000036988 adresinden alınmıştır.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248-287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. Retrieved from https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review,51*(2), 269-290. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092

Bandura, A. (2007). Albert Bandura. In L. Gardner & W. M. Runyan (Eds.), *A history of psychology in autobiography* (*pp.* 43-75). Washington, DC: American Psychological Association.

Bankston, C., & Caldas, S. J. (1996). Majority African American schools and social ınjustice: the ınfluence of de facto segregation on academic achievement. *Social Forces, 75*(2), 535-555. doi: 10.1093/sf/75.2.535

Baş, G., & Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies, 7*(3), 555-572. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1505080312_30Ba%C5%9F%20G%C3%B6khan-Cemil%20%C5%9Eahin_S-555-572.pdf adresinden alınmıştır.

Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(180), 73-88. doi: 10.15390/EB.2015.4279

Batur, Z., Akar, C., Sezgin-Tufan, B., & Topbaşoğlu, N. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerisi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi, 1*(2), 46-60. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijtet/article/view/5000192701 adresinden alınmıştır.

Bayat, S., & Coşkun, M. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısının okudukları sınıf türüne göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 60-73. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/ article/view/5000127508 adresinden alınmıştır.

Bayraktar, A., & Okvuran, A. (2012). Improving students' writing through creative drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 51*, 662-665. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.08.220

Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 187832)

Bayram, Y., & Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imlâ kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim, 171*, 140-155. http://dhgm.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Beach, R., & Friederich, T. (2006). Response to writing. In C. A MacArthur, S. Graham, J.Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (*pp.* 222-234). New York: The Guilford Press.

Beed, P. L., Hawkins, E. M., & Roller, C. M. (1991). Moving learners toward independence: The power of scaffolded instruction. *Reading Teacher, 44*(9), 648-655. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/20200767?seq=1#metadata_info_tab_contents

Belet, Ş. D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 69-86. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63272 adresinden alınmıştır.

Bell, J. (1993). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science* (2nd ed.). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1983). Levels of inquiry in writing research. In P. Rosenthal, S. Walmsley & L. Tamor (Eds.), *Research in writing: Principles and methods* (*pp.* 3-25). New York: Longman International.

Berk, R.R. (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 357545)

Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 208261)

Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 286641)

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). London: Pearson.

Boscolo, P. (2008). Writing in primary school. In C. Bazerman (Eds.), *Handbook of research on writing history, society, school, ındividual, text* (*pp.* 359-380). New York: Taylor and Francis Group.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development, 14*(2), 153-164. doi: 10.1177/016502549101400 20

Bourner, J., Hughes, M., & Bourner, T. (2001). First-year undergraduate experiences of group project work. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 26*(1), 19-39. doi: 10.1080/02602930020022264

Boyle, B., & Charles, M. (2011). ''The three hags and Pocohontas'': How collaboration develops early years writing skills. *Literacy, 45*(1), 10-18. doi: 10.1111/j.1741-4369.2011.00576.x

Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies, 10*(11), 313-340. doi: 10.7827/TurkishStudies.8552

Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 405-415. doi:10.1037/0022-0663.94.2.405

Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction, 22*(1), 1-36. doi: 10.1207/s1532690Xci2201_1

Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2006). What observational learning in writing courses entails: A multiple case study.

L1-Educational Studies in Language and Literature, 6(1), 31-62. doi: 10.17239/L1ESLL-2006.06.01.05

Braaksma, M.A.H., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2001). Effective learning activities in observation tasks when learning to write and read argumentative texts. *European Journal of Psychology of Education, 16*, 33-48. doi:10.1007/BF03172993

Brande, D. (2006). *Yazar olmak* (M. Yıldırım, *çev.*). İstanbul: Ötüken.

Bromley, K. (2007). Best practices in teaching writing. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (*pp.* 243–263). New York: The Guilford Press.

Brown, T.L. (2018). *Academic peer mentorship and transitioning college writers: A closer look at support for developmental education* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No: 2156208400).

Bruning, R., & Horn, C. (2000) Developing motivation to write. *Educational Psychologist, 35*(1), 25-37. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15326985EP3501_4

Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). Bilişsel psikoloji ve öğretim (Z. N. Ersözlü, R. Ülker, *çev. ed.*). Ankara: Nobel. (Çalışmanın orijinali 2011 yılında yayımlanmıştır.)

Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitive data analysis with SPSS release 10 for Windows.* London: Routhledge.

Bryson, F. K. (2003). *An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students* (Master's thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No: 1417565)

Butler, D. L., Elaschuk, C. L., & Poole, S. (2000). Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: A report of three case studies. *Learning Disabilities Quarterly, 23,* 196-213. doi: 10.2307/1511164

Büyükkarcı, A., & Müldür, M. (2017). Teknoloji kullanımının yazma becerisine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27*, 22-38. sbedergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/343/files/27-sayi-yazi3-25072017.pdf adresinden alınmıştır.

Büyüköztürk, Ş.(2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 301-316. http://www. kuyeb.com adresinden alınmıştır.

Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills* (New ed.). London: Longman.

Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi.* Konya: Eğitim Kitapevi.

Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir eylem araştırması). *E-International Journal of Educatinal Research, 4*(1), 1-28. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijer/article/view/ 1073000227 adresinden alınmıştır.

Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili merkez Hoca Ahmet Yesevi ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 240382)

Celce-murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning disability Quarterly, 28,* 75-87. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ710418.pdf

Checchi, D. (2006). *The economics of education: Human capital, family background, and inequality*. Cambridge, England: University Press.

Cheung, M. (1999). The process of innovation adoption and teacher development. *Education and Research in Education, 13*(2), 55-75. doi: 10.1080/09500799908666947

Cleary, L. M. (1991). Affect and cognition in the writing processes of eleventh graders. *Written Communication, 8*(4), 473-507. doi: 10.1177/0741088391008004003

Cohen, J. (2007). *Statistical power analysis fort he behavioral sciences.* New York: Academic Press.

Coker, D.L., Farley-Ripple, E., Jackson, A.F., Wen, H., MacArthur, C.A., & Jennings, A.S. (2016). Writing in first grade: An observational study. *Reading and Writing, 29*(5), 793-832. doi: 10.1007/s11145-015-9596-6

Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). Background to genre teaching. In B. Cope and M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. Pedagogies. *An International Journal, 4*(3), 164–195. doi:10.1080/15544800903076044

Coppola, B. P., & Lawton, R. G., (1995). Who has the some substance that I have? A blueprint for collaborative learning activities. *Journal of Chemical Education, 72*(12), 1120-1122. Retrieved from http://www-personal.umich.edu/~bcoppola/publications/09.%20JCE1995p1120.pdf

Cordeiro, P., Giacobbe, M. E., & Cazden, C. (1983). Apostrophes, quotation marks and periods: Learning punctuation in the first grade. *Language Arts, 60*(3), 323-332. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ277934

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 205427)

Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol. (Ed.), *İlköğretimde yazma eğitimi* içinde (2. baskı, *ss*. 49-90). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun E., Balcı A., & Özçakmak H. (2013). Trends in writing education: An analysis of post graduate theses written in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93,* 1526-1530. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.076

Coşkun, E., & Coşkun, H. (2012). İlköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 32*(3), 761-776. http://gefad.gazi. edu.tr/article/view/5000078396 adresinden alınmıştır.

Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 191647)

Coşkun, İ. (2013). Türkiye ve Bulgaristan'da ilkokuma yazma sürecinde öğrencilerin ürettikleri yazıların okunaklılık bakımından incelenmesi. *International Periodical For the*

Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, *8*(8), 357-378. doi: 10.7827/TurkishStudies.5429

Coşkun, İ., Taşkaya, S.M., & Bal, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ölçme değerlendirme yöntemi olarak dikte çalışmasından yararlanma durumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(2), 1-16. http://bys.trakya.edu.tr adresinden alınmıştır.

Couzijn, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Learning to write instructive text by observation. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Effective learning and teaching of writing: A handbook of writing in education* (2nd ed., *pp.* 241-258). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2739-0_17

Crehan, K. D. (1997). A discussion of analytic scoring for writing performance assessments. *Annual Meeting of the Arizona Educational Research Association*. Retrieved from https://eric.ed.gov/ (Service Number ED. 414336)

Cremin, T., Goouch, L., Blakemore, L., Goff, E., & Macdonald, R. (2006). Connecting drama and writing: seizing the moment to write. *Research in Drama Education, 11*(3), 273-291. doi: 10.1080/13569780600900636

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, *çev. ed.).* Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım. (Çalışmanın orijinali 2013'te yayımlanmıştır.)

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. baskı) (S. B. Demir, *çev. ed.*). Ankara: Eğiten Kitap. (Çalışmanın orijinali 2014'te yayımlanmıştır.)

Creswell, J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, *çev. ed.*). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786053184720 (Çalışmanın orijinali 2015'te yayımlanmıştır.)

Crumpler, T.P. (2005). The role of educational drama in the composing processes of young writers. *Research in Drama Education, 10*(3), 357-363. doi: 10.1080/13569780500276103

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 907–919. doi: 10.1037/a0012656

Çağımlar, Z., & Oflazoğlu, A. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim 5. sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(23), 12-22. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068692/0 adresinden alınmıştır.

Çakıroğlu, O., & Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12*(1), 1143-1156. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3248

Çamurcu, D. (2011). Yükseköğretime yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 7*(29), 503-518. http://sutad.selcuk.edu.tr/sutad/article/view/529/519 adresinden alınmıştır.

Çeçen, M. A. (2008). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarında tutarlılık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15*(2), 1-20. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935129.pdf adresinden alınmıştır.

Çelik, H.E., & Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama.* Ankara: Anı.

Çer, E. (2017). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 379-400. doi: 10.15390/EB.2017.7015

Çetin, E., & Sidekli, S. (2018). Reading comprehension skills in terms of the sentiments given in reading texts. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 7*(4), 317-330. doi: 10.11591/ijere.v7.i4.pp317-330

Çınar-Özdemir, Ö. (2006). *Disgrafi problemi olan çocuklarda üst ekstremite motor eğitiminin yazı yazma üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 192059)

Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin & E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları* içinde (2. baskı, *ss.* 77-134). Ankara: Gazi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Danoff, B., Harris, K. R., & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on normally achieving and learning disabled students' writing. *Journal of Reading Behavior, 25*(3), 295-322. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969009547819

Dara, R. (2000). *Yazılı Anlatıma Giriş.* İstanbul: Asa Kitabevi.

Davison, J., & Dowson, J. (1998). *Learning to teach English in the secondary school.* London: Routledge.

De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology, 89*(2), 203-222. doi: 10.1037/0022-0663.89.2.203

de Lemos, M. (2002). *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Retrieved from http://research.acer.edu.au/literacy_numeracy_reviews/1

De Smedt, F., Merchie, E., Barendse, M., Rosseel, Y., De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2018). Cognitive and motivational challenges in writing : Studying the relation with writing performance across students' gender and achievement level. *Reading Research Quarterly, 53*(2), 249-272. doi: 10.1002/rrq.193

De Smedt, F., & Van Keer, H. (2018a). Fostering writing in upper primary grades: A study into the distinct and combined impact of explicit instruction and peer assistance. *Reading and Writing, 31*(2), 325-354. doi: 10.1007/s11145-017-9787-4

De Smedt, F., & Van Keer, H. (2018b). An analytic description of an instructional writing program combining explicit writing instruction and peer-assisted writing. *Journal of Writing Research, 10*(2), 225-277. doi: 10.17239/jowr-2018.10.01.04

De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing, 29*(5), 833-868. doi: 10.1007/s11145-015-9590-z

DeJarnette, N. K. (2008). *Effect of the 6+1 trait writing model on student writing achievement* (Doctoral thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3336558)

Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 290638)

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Dennis, J. L., & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's hand writing legibility during different length writing tasks. *The American Journal of Occupational Therapy, 55*(2), 175- 183. Retrieved from https://ajot.aota.org/pdfaccess.ashx?url=/data/journals/

Denscombe, M. (2003). *The good research guide for small-scale social research projects* (2nd ed.). Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientist*. London: Routledge.

Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 10*(2), 320-334. www.keg.aku.edu.tr/arsiv/c3s1/c3s1m8.pdf adresinden alınmıştır.

Dockrell, J.E., Marshall, C.R., & Wyse, D. (2016). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and Writing, 29*(3), 409-434. doi: 10.1007/s11145-015-9605-9

Duran, E., & Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2* (1), 1-11. http://www.rrwi.org adresinden alınmıştır.

Duran, D., & Monereo, C. (2005) Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction, 15*, 179-199. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.04.002

Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (5. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Dursunuoğlu, H. (2016). *Türkiye Türkçesi yazım bilgisi.* Ankara: Pegem. doi: 10.1427/9786053184621

Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(5), 274-289. http://www.sosyalarastirmalar.com adresinden alınmıştır.

Efklides, A., & Misailidi, P. (2010). Introduction: The present and the future in metacognition. In A. Efklides & p. Misailidi (Eds), *Trends and prospects in metacognition research* (*pp.* 1-18). New York: Springer.

Emerson, M. J., & Miyake, A. (2003). The role of inner speech in task switching: A dual-task investigation. *Journal of Memory and Language, 48*, 148-168. Retrieved from http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/60895.pdf

Englert, C. S., Raphael, T. E., & Anderson, L. M. (1992). Socially mediated instruction: Improving students' knowledge and talk about writing. *The Elementary School Journal, 92*(4), 411-449. doi:10.1086/461700

Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly, 11*(1), 18-46. doi:10.2307/1511035

Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 93-103. http://egitimvebilim.ted.org.tr adresinden alınmıştır.

Erdoğan, T., & Gök, B. (2009). Türkçe'nin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(36), 1-16. https://arastirmax.com/ adresinden alınmıştır.

Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi* (Cilt: I -II). İstanbul: Eser Matbaası.

Ertürk-Kara, H. G., Güler-Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme: İzleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri.* Ankara: Anı.

Evans, J. (2001). Introduction: learning and teaching the complexities of writing. In Janet Evans (Eds.), *Writing in the elementary classroom: A reconsideration*. Portsmout, NH: Heinemann.

Festas, I., Oliveira, A., Rebelo, J., Damiao, M., Harris, K., & Graham, S. (2015). Professional development in self-regulated strategy development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 17-27. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.05.004

Ferrari, M., Bouffard, T., & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science, 26*(6), 473-488. doi:10.1023/A:1003202412203

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. ed.). London: Sage.

Finlayson, K., & McCrudden, M. T. (2019). Teacher implemented self-regulated strategy development for story writing with 6-year-olds in a whole-class setting in New Zealand. *Journal of Research in Childhood Education*. Advance online publication. doi: 10.1080/02568543.2019.1568328

Fisher, R. (2012). Teaching writing: A situated dynamic. *British Educational Research Journal, 38*(2), 299–317. doi: 10.1080/01411926.2010.544711

Fisher, D., & Frey, N. (2008). Releasing responsibility. *Educational Leadership, 66*(3), 32-37. Retrieved from http://www.ascd.org/publications/books/110058e4/chapters/Releasing-Responsibility.aspx

Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(3), 274-290. Retrieved from https://is.muni.cz/el/1423/jaro2013/PSY277/um/39027900/flavell_TOM_2004.pdf

Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *The Journal of Applied Theatre and Performance, 9*(2), 177-197. doi: 10.1080/1356978042000255067

Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English, 41*(1), 19-37. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/376357?seq=3#metadata_info_tab_contents

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (*pp*. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387. doi:10.2307/356600

Flower, L., & Hayes, J. R. (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication, 1*(1), 120–160. https://doi.org/10.1177/0741088384001001006

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9. ed.). New York: Mc Graw Hill Education.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059

Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Education Psychology Review, 20,* 373-389. doi: 10.1007/s10648-008-9079-2

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *Journal of Special Education, 39,* 34–44. doi:10.1177/00224669050390010401

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Otaiba, S. A., … Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education, 22*(1), 15-21. https://doi.org/10.1177/074193250102200103

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Education Research Journal, 34*(1), 174–206. doi:10.3102/00028312034001174

Garcia, J.N., & de Caso, A.M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*(3), 141-159. doi:10.2307/1593665

Garcia-Sanchez, J. N., & Fidalgo-Redondo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly, 29*(3), 181-211. https://doi.org/10.2307/30035506

Gibson, W. J., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data.* London: Sage.

Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviors during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology, 76*(2), 271–287. doi: 10.1007/978-0-387-70892-8_12

Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Researcher, 30*(4), 3-14. doi: 10.3102/0013189X030004003

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, *çev. ed.*) (3. baskı). Ankara: Anı. (Çalışmanın orijinali 2011'de yayımlanmıştır.)

Gold, M. (2014). *Exploring metacognitive development in the context of peer assisted writing using on-line and off-line methods* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No: 1780250304)

Goodman, K., & Goodman, Y. (1983). Reading and writing relationships: Pragmatic functions. *Language Arts, 60*(5), 590-599. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/41961508?seq=1# metadata_info_tab_contents.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12). 178-195. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/gocer_ali.pdf adresinden alınmıştır.

Göçer, A. 2014. *Yazma eğitimi* (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2015). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 199-240). Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786053646907

Göçer, A. (2017). *Öğrenci merkezli-etkileşimli-metin işleme ve çözümleme süreçli Türkçe özel öğretim yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786053188162

Göçer, A. (2018). *Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786053648079

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.* Ankara: Kadıoğlu.

Göksu, E. (2016). *İlköğretim düzeyi yazma becerileri ile ilgili makalelerin ve lisansüstü tezlerin çok yönlü incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 450239)

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 516-536. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.01.002

Graham, S., & Harris K. R. (1989a). A components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 353-361. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.353

Graham, S., & Harris K. R. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children, 56*(3), 201-214. doi: 10.1177/001440298905600305

Graham, S., & Harris, K.R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *The Elementary School Journal, 94*(2), 169-181. Retrieved from https://www.jstor.org

Graham, S., & Harris, K.R. (2005a). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties* (1st ed.). Maryland: Paul H. Brooes.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005b). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center to accelerate student learning. *Journal of Special Education, 39*(1), 19-33. doi: 10.1177/00224669050390010301

Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(2), 74-84. doi:10.1111/ldrp.2001.16.issue-2

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of selfr-egulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207-241. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.08.001

Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Read Writ, 21,* 49-69. doi:10.1007/s11145-007-9064-z

Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *Elementary School Journal, 115*(4), 498-522. doi:10.1086/681964

Graham,S., Harris, K. R., & Troia, G. A.(1998).Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning: From teaching to self reflective practices* (*pp.* 20-41). New York: Guilford Press.

Graham, S., & MacArthur, C. A. (1988). Improving learning disabled students' skills at revising essays produced on a word processor: Self-instructional strategy training. *Journal of Special Education, 22*(2), 133-152. doi: 10.1177/002246698802200202

Graham, S., MacArthur, C. A., & Schwartz, S. S. (1995). The effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, *87*(2), 230-240. doi: 10.1037/0022-0663.87.2.230

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school- A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S., Schwartz, S.S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 237-249. doi: 10.1177/002221949302600404

Graves, D. H. (1980). When children want to punctuate: Basic skills belong in context. *Language Arts, 57*(5), 567-573. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/ 41405002

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work.* Portsmouth, NH: Heinnemann.

Guerrero, A.G., Frances, P., & Mohun, J. (Eds.) (2014). *Dünya tarihi: Kronolojik zaman çizelgesi* (H. Abacı, *çev.*). İstanbul: Alfa. (Çalışmanın orijinali 2011'de yayımlanmıştır.)

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (1. baskı). Ankara: Seçkin.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı* (3. baskı). Ankara:Pegem Akademi.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 1-21. http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000439/1038000258 adresinden alınmıştır.

Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Günşen, A. (2006). Ölçünlü Türkçede yerelleşme sorunu. G. Gülsevin & E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları* içinde (2. baskı, *ss.* 165-204). Ankara: Gazi.

Harris, K.R., & Graham, S. (1985). Improving learning disabled students' composition skills: Self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly, 8*(1), 27-36. doi: 10.2307/1510905

Harris, K.R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation.* Cambridge, MA: Brookline Books.

Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1), 77-84. https://doi.org/10.1177/2372732215624216

Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295-340. doi:10.3102/00028312043002295

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice, 41*(2), 110-115. doi: 10.1207/s1543021tip4102_7

Harris, K.R., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. (1994). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Replication and cross-task comparison studies. *Learning Disability Quarterly, 17*, 121-139. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1511182

Harris, K., Lane, K., Driscoll, S., Graham, S., Wilson, W., Sandmel, K., … Schatschneider, C. (2012). Tier one teacher-implemented self-regulated strategy development for students with and without behavioral challenges: A randomized controlled trial. *Elementary School Journal, 113*(2), 160-190. doi:10.1086/667403

Harris, K., Schmidt, T., & Graham, S. (1997). *Strategies for composition and self-regulation in the writing process.* Retrieved from http://literacyhow.com/wp-content/uploads/2013/08/Graham.pdf

Ho, B. (2006). Using the process approach to teach writing in 6 Hong Kong primary classrooms. *New Horizons in Education, 53*, 22-41. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847597.pdf

Hyland, F., & Hyland, K. (2002). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching, 39*(2), 83–101. Retrieved from http://hdl.handle.net/10722/57356

İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 188358)

İşeri, K., & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *35*(155), 104-117. http://egitimvebilim.ted.org.tr adresinden alınmıştır.

İzci, G. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 321931)

Jacobson, J., Thrope, L., Fisher, D., Lapp, D., Frey, N., & Flood, J. (2001). Cross-age tutoring: A literacy improvement approach for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 46*(6), 528-536. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/pdf/40013564.pdf

John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist, 31*(3-4), 191-206. doi: 10.1080/00461520.1996.9653266

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity* (ASHE–ERIC Higher Education Report No. 4). Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343465.pdf

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000, January). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324

Kabadayı, O. (2006). Ağ ortamındaki Türkçeye genel bir bakış. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 652*, 298-314. http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/osman_kabadayi_ag_ortamindaki_turkce.pdf adresinden alınmıştır.

Kafesoğlu, İ. (1996). *Türk milli kültürü* (14. baskı). İstanbul: Boğaziçi.

Kan, M.O., & Hatay, F. (2017). İki dilli ilkokul öğrencilerinin dikte ve yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(2), 217-225. doi: 10.16916/aded.287872

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Engin.

Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar-Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (*ss.* 163-202). Ankara: Anı.

Karagöz, M. (2015). *Excel ve SPSS uygulamalı istatistik yöntemleri* (9. baskı). Bursa: Ekin.

Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 11*(2), 691-707. http:// www.kuyeb.com adresinden alınmıştır.

Karakoç-Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 21*(2), 59-72. http://dergipark.ulakbim. gov.tr adresinden alınmıştır.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(13), 373-385. http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000608 adresinden alınmıştır.

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies, 6*(3), 1029-1041. http://turkishstudies.net/Makaleler/2016362704_63_halit_karatay.pdf adresinden alınmıştır.

Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (*ss.* 21-40). Ankara: Pegem Akademi.

Kasapoğlu, B. (2007). *Türkiye ve Almanya' da ilköğretim birinci kademe dördüncü sınıf ana dili ders kitaplarında yazma eğitimi ve öğretimi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 221526)

Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory and Cognition, 15*(3), 256-266. doi:10.3758/BF03197724

Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacılar için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.

Knudson, R. E. (1992). Developmental and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports, 70*(3), 711. doi: 10.2466/pr0.1992.70.3.711

Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research, 89*(2), 90-97. doi: 10.1080/00220671.1995.9941199

Koç, S., & Müftüoğlu, G. (1998). Konuşma ve yazma öğretimi. S. Topbaş (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (*ss.*71-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*, 523-539. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/view/ 5000179113 adresinden alınmıştır.

Kodan, H., & Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 43*(193), 159-179. doi: 10.15390/EB.2018.7385

Koster, M.P., Bouwer, R., & van den Bergh, H. (2016). Think first! The effect of prewriting on the writing performance of elementary students. In R. Bouwer & M. Koster (Eds.), *Bringing writing research into the classroom* (*pp.* 137-156). Utrecht: Interuniversity Center for Educational Research.

Kula, S., Budak, Y., & Taşdemir, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama kurallarını öğrenme düzeyi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(18), 58-80. http://www.ijoess.com/DergiPdfDetay.aspx?ID=357 adresinden alınmıştır.

Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., & Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2*(1), 132-139. http://dergipark.ulakbim. gov.tr/epod adresinden alınmıştır.

Lam, S. F., & Law, Y. K. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance. *The Journal of Writing Performance, 75*, 145-467. Retrieved from https://hub.hku.hk/ bitstream/10722/57182/1/134623.pdf?accept=1.

Lam, S.S.T., Au, R.K.C., Leung, H.W.H., & Li-Tsang, C.V.P. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 1745-1756. doi: 10.1016/j.ridd.2011.03.001

Lambirth, A., & Goouch, K. (2006). Golden times of writing: The creative compliance of writing journals. *Literacy, 40*(3), 146-152. doi: 10.1111/j.1467-9345.2006.00427.x

Lane, K. L., Graham, S., Harris, K. R., & Weisenbach, J. L. (2006). Teaching writing strategies to young students struggling with writing and at risk for behavioral disorders: Self-regulated strategy development. *Teaching Exceptional Children, 39*(1), 60-64. Retrieved from https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/11035

Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education, 41*(4), 234-253. doi: 10.1177/0022466907310370

Langer, J. A. (1984). Examining background knowledge and text comprehension. *Reading Research Quarterly, 19*(4), 468-481. doi:10.2307/747918

Larkin, S. (2009). Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking Skills and Creativity, 4*(3), 149-159. doi: 10.1016/j.tsc.2009.09.003

Lee, C. (2009). Studies on reading strategies and teaching literary works: Interactive model in reader's theater. *Da-Yeh University General Education Journal, 3*, 181-191.

Lee, J. (2013). Can writing attitudes and learning behavior overcome gender difference in writing? Evidence from NAEP. *Written Communication, 30*(2), 164-193. doi: 10.1177/0741088313480313

Lucas, C.A. (2000). Jigsaw lesson for operations of complex numbers. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies, 10*(3), 219-22. doi: 10.1080/10511970008965960

Maarif Vekâleti. (1340). *İlk mekteplerin müfredat programı.* İstanbul: Matbaa-yı Amire.

Maarif Vekâleti. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı.* İstanbul: Milli Matbaa.

Maarif Vekâleti. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.

MacArthur, C. A., & Karchmer-Klein, R.A. (2010). New opportunities for writing. In G.A. Troia, R.K. Shankland & A. Heintze (Eds.), *Putting writing research into practice:*

Applications for teacher professional development (*pp.* 45-70). New York: Guilford Press.

MacArthur, C. A., Schwartz, S. S., & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 6*(4), 201-210.

MacArthur, C. A., Schwartz, S. S., Graham, S., Molloy, D., & Harris, K.R. (1996). Integration of strategy instruction into a whole language classroom: A case study. *Learning Disabilities Research & Practice, 11*(3), 168-176. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232473116

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 186048)

Mason, L. H., Snyder, H. K., Sukhram, D. P., & Kedem, Y. (2006). Self-regulated strategy development for expository reading comprehension and informative writing: Effects for nine 4th-grade students who struggle with learning. *Exceptional Children, 73*, 69-89. http://dx.doi.org/ 10.1177/001440290607300104

Mathes, P. G., Grek, M. L., Howard, J. K., Babyak, A. E., & Allen, S. H. (1999). Peer-assisted learning strategies for first-grade readers: A tool for preventing early reading failure. *Learning Disabilities Research and Practice, 14*(1), 50–60. doi:10.1207/sldrp1401_5.

Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S. H., & Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for firstgrade readers: Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly, 33*(1), 62–94. doi:10.1598/RRQ.33.1.4

Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide.* London: The Falmer Press.

McClenny, C. S. (2010). *A disposition to write: Relationships with writing performance* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No: 3458714)

McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist, 35*(1), 13-23. doi:10.1207/S15326985EP3501_3

McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd ed.). United States: Cambridge University Press.

McMaster, K., & Espin, C. (2007). Technical features of curriculum-based measurement in writing: A literature review. *The Journal of Special Education, 41*(2), 68–83. doi: 10.1177/00224669070410020301

McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Essex: Pearson.

McNeill, W.H. (2002). *Dünya tarihi* (6.baskı) (A. Şenel, *çev.)*. Ankara: İmge. (Çalışmanın orijinali 1971'de yayımlanmıştır.)

MEB (1936). *İlkokul programı.* İstanbul: Devlet Basımevi.

MEB (1968). *İlkokul programı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1988). *İlkokul programı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1997). *Tebliğler dergisi, 60*, Sayı: 2482. http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/61-1997 adresinden alınmıştır.

MEB (2004). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2005). *Türkçe dersi öğretim programı.* http://mufredat.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

MEB (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, *çev. ed.*). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2009'da yayınlanmıştır.)

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, *çev. ed.*). Ankara: Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 1994'te yayınlanmıştır.)

Miller, R. K., & Webb, S. S. (1992). *Motives for writing*. London: Mayfield Publishing.

Moore, B.H., & Caldwell, H. (1993). Drama and drawing for narrative writing in primary grades. *The Journal of Educational Research, 87*(2), 100-110. doi: 10.1080/00220671.1993.9941173

Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 3-53. doi: 10.1006/ceps.1999.1019

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* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council, 35*(4), 16-28.

Nixon, J. G., & Topping K. J. (2001). Emergent writing: The impact of structured peer interaction. *Educational Psychology, 21*(1) 41-58. doi: 10.1080/ 01443410123268

Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz: Okulda, işyerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ökten, C. (2013). Yazma dersinin serüveni: İnşadan kompozisyona. *Türkiyat Mecmuası, 23*, 91-108. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/173096 adresinden alınmıştır.

Özdemir, E. (1991). Yazma öğretimi. B. Özer (Ed.), *Türk dili ve edebiyatı öğretimi* içinde (*ss.* 114-129). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özdemir, E., & Binyazar A. (1998). *Yazma öğretimi yazma sanatı.* İstanbul: Papirüs.

Özdemir, N. H., & Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 101-125. dergipark.gov.tr/download/article-file/202376 adresinden alınmıştır.

Özeren, M. (2016). Steven Roger Fischer'in dilin tarihi (A history of language) adlı eseri üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 2170-2176. http://www.tekedergisi.com/Makaleler/650073372_39%C3%B6zeren.pdf adresinden alınmıştır.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 206907)

Özkara, Y., & İzci, G. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet*

International Journal of Education, 2(2), 1-9. http://www.cijeonline.com/index.php/cije/article/view/20 adresinden alınmıştır.

Özkaya, P.G., & Ataş, U.C. (2015, Mayıs). İlkokul birinci sınıf öğrencileri: Öğretmenim nasıl yazıyorum? [Special issue]. *Bartin University Journal of Faculty of Education,* 163-169. doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOSOzelsayi 13207

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 207018)

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly, 19*(2), 139-158. doi: 10.1080/10573560390143085

Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English, 28,*(3) 313–331. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/40171341

Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 50-61. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.50

Palaiologou, I. (2009). *Childhood observation*. Exeter: Learning Matters.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, *çev. ed.*). Ankara: Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2002'de yayınlanmıştır.)

Pennington, C., Brock, N., & Yue, F. (1996). Explaining Hong Kong students' response to process writing: An exploration of causes and outcomes. *Journal of Second Language Writing, 5*(3), 227-252. doi: 10.1016/S1060-3743(96)90003-X

Perkins D. V., & Saris R. N. (2001). A "jigsaw classroom" technique for undergraduate statistics courses. *Teaching of Psychology, 2,* 111-113. doi: 10.1207/S15328023TOP2802_09

Piazza, C. L., & Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *Journal of Educational Research, 101*(5), 275-286. doi: 10.3200/JOER.101.5.275-286

Pintrich, P.R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. doi: 10.1037//0022-0663.82.1.33

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ).* National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan, Ann Arbor, MI. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/ fulltext/ED338122.pdf

Poon, Y. K. A. (2005) A study on using an integrative-narrative method to teach l2 writing in a Hong Kong primary school. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Berg & M. Couzijn, (Eds.), *Effective learning and teaching of writing a handbook of writing in education* (2nd ed.) (*pp.*305-322). Boston: Kluwer Academic.

Prata, M. J., de Sousa, B., Festas, I., & Oliveria, A. L. (2018). Cooperative methods and self-regulated strategies development for argumentative writing. *The Journal of Educational Research*. Advance online publication. doi: 10.1080/00220671.2018.1427037

Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (*pp.* 28-49). New York: Guildford.

Puranik, C.S., Patchan, M.M., Lemons, C.J., & Al Otaiba, S. (2017). Using peer assisted strategies to teach early writing: Results of a pilot study to examine feasibility and promise. *Read Writ, 30*, 25–50. doi: 10.1007/s11145-016-9661-9

Puranik, C.S., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Lemons, C.J. (2018). Improving kindergarten students' writing outcomes using peer-assisted strategies. *The Elementary School Journal, 118*(4), 680-710. https://doi.org/10.1086/697432

Purtambekar, S., & Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist, 40*(1), 1-12. Retrieved from http://www.compassproject.net/sadhana/711readings/puntambekar.pdf

Raphael, T. E., Kirschner, B. W., & Englert, C. S. (1988). Expository writing program: Making connections between reading and writing. *The Reading Teacher, 41*(8), 790-795. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/20199924?seq=1#metadata_info_tab_contents

Raykov, T., & Marcoulides, G.A. (2006). *A first course in structural equation modeling.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Rensing, J., Vierbuchen, M.K., Hillenbrand, C., & Grünke, M. (2016). Implementing peer-assisted writing support in German secondary schools. *Insights into Learning Disabilities 13*(2), 151-164. (ERIC No: EJ1122795) Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=%22peer+assisted+writing%22&id=EJ1122795

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., … Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practise and research. *Journal of Writing Research, 1*(1), 53-83. doi:10.17239/jowr-2008.01.01.3

Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2000). Writing and learning-to-write: A double challenge. In R. Simons, J. Van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (*pp.* 157-190). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press. https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2_9

Risemberg, R. (1993). *Self regulated strategies of organizing and information-seeking when writing expository texts from sources* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No: 9325139)

Roberts, K., & Wibbens, E. (2010). Writing first: Preparing the teachers of our youngest writers. In G. Trioia, R. Shankland, & A. Heintz (Eds.), *Putting writing research into practice: Applications for teacher professional development* (*pp.* 179–205). New York: Guilford Press.

Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research, 77*(4), 532-574. doi: 10.3102/0034654307309920

Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review, 15*(1),41-81. doi:10.1023/A:1021371425220

Roston, K. L., Hinojosa, J., & Kaplan, H. (2008). Using the Minnesota handwriting assessment and handwriting checklist in screening first and second graders' handwriting legibility. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 1*(2), 100-115. doi: 10.1080/ 19411240802312947

Sakız, G., & Yetkin-Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (*ss.* 2-23). Ankara: Nobel.

Salahu-Din, D., Persky, H., & Miller, J. (2008). *The nation's report card: Writing 2007. National Assessment of Educational Progress at Grades 8 and 12: National, state, and trial urban district results (NCES 2008-468).* Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved from http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2007/2008468.pdf

Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 361909)

Sapon-Shevin, M. (1994). Cooperative learning and middle schools: What would it take to really do it right? *Theory into Practice, 33*(3), 183-190. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1476505?seq=1#metadata_info_tab_contents

Sarikaya, İ., & Yılar, Ö. (2017). Bitişik eğik yazı yazma süreçlerinin beceri ve görüşler bağlamında incelenmesi: Birinci sınıf öğretmenleri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(4), 916-938. doi: 10.16986/HUJE.2017025067

Sarikaya, İ., & Yılar, R. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi: Bayburt örneği. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: Değişen Dünyada Eğitim* içinde (s.1157-1165). doi: 10.14527/9786052414743

Sawyer, R., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 340-352. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.340

Schmandt-Besserat, D., & Erard, M. (2008). Origins and forms of writing. In C. Bazerman (Eds.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (*pp.* 7-26). London: Taylor & Francis.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling.* London: Psychology Press.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research, 57*(2), 149-174. https://doi.org/10.3102/00346543057002149

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist, 25* (1), 71-86. doi: 10.1207/s15326985ep2501_6

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self evaluation. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 159-172. doi: 10.1080/10573560308219

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist, 40*(2), 85-94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Boston: Pearson.

Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology, 18*(3), 337–354. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X83710246

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self–regulation of learning and performance: Issues and educational applications.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist, 32*(4), 195-208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi.* Ankara: Anı.

Seidman, I. (2006*). Interviewing as qualitative reserach: A guide for researchers in education and the social science* (3rd ed.). New York: Teachers College.

Serin, A.Y. (2003). *Güzel yazı sanatı.* Sivas: Öz Emek Matbaası.

Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 361909)

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. baskı). Ankara: Anı.

Sever, E., & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(9). http://dergipark.gov.tr/ ksbd/issue/16222/169897 adresinden alınmıştır.

Sever, E., & Memiş, A. (2014). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, 10*(3), 24-42. http://www.uhbabdergisi.com/ adresinden alınmıştır.

Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children, 64*(3), 295-311. doi: 10.1177/001440299806400301

Shell, D. F, Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 386-398. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.831.1517&rep=rep1&type=pdf

Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 279615)

Sidekli, S. (2012). Peer reading: Improving reading and reading comprehension skills. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 4*(1), 1018-1022. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/319376817

Sis, N. (2006). Medya dili sorunu. G. Gülsevin, & E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları* içinde (2. baskı, *ss.* 247-284). Ankara: Gazi.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology, 21(*1), 43-69. doi: 10.1006/ceps.1996.0004

Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygu*lama (G. Yüksel, *çev. ed.*). Ankara: Nobel. (Çalışmanın orijinali 2014'te yayımlanmıştır.)

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work.* New York: The Guilford Press.

Sulistami, P., Pahamzah, J., Baratayaomi, W., & Syafriza, S. (2018). Improving students' reading comprehension by using peer assisted learning strategies (PALS) in EFL contexts. *International Journal of Language and Literature, 2*(2), 52-59. Retrieved from https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/IJLL/article/view/16093/9565

Susar-Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 42-54.

http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1472819559_Fatma%20Susar%20K%C4%B1rm%C4%B1z%C4%B11%20,%20Nevin%20Akkaya2.pdf adresinden alınmıştır.

Susar, F. (2001). Türkçe öğretiminde öğretmen boyutunda karşılaşılan sorunlar ve bunun öğretmen performansına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 53-65. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=143 adresinden alınmıştır.

Susar-Kırmızı, F., & Kasap, D. (2017). Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma becerisine etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 2*(1), 48-62. http://www.cu.dergipark.gov.tr/sead/issue/28074/ 286446 adresinden alınmıştır.

Sutherland, J. A., & Topping, K.J. (1999). Collaborative writing in eight year olds: Comparing cross ability fixed role and same ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading, 22*(2), 154-179. doi:10.1111/1467-9817.00080

Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 263521)

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). United States: Pearson Education.

Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma çalışmaları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 147-169. http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/gurkan_tabak_ali_gocer_turkce_dersi_ogretim_programi.pdf adresinden alınmıştır.

Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies, 8*(8), 1285-1299. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935129.pdf adresinden alınmıştır.

Takımcıgil-Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 363453)

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment less pathology better grades and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*(2), 271-322. https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x

Tansel, F. A. (1975). *İyi ve doğru yazma usulleri.* İstanbul: Ötüken.

Taşkaya, S.M., & Yetkin, R. (2015). İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(9), 157-169. http://www.asosjournal.com/ adresinden alınmıştır.

Taşkıran, H. İ. (1997). *Yazı ve mimari.* İstanbul: Yapı Kredi Kültür ve Sanat.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatım geliştirmede ön hazırlığın etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 101959)

Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 137393)

Temizkan, M. (2009). *Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi.* Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12), 90-112. www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423909472.pdf adresinden alınmıştır.

Temizkan, M., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6.7.8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20,* 70-91. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/828536015_20_07_ID_276.pdf adresinden alınmıştır.

Tok, M., & Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(4), 1-25. doi: 10.16916/aded.30614

Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(50), 73-95. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068692 adresinden alınmıştır.

Topping, K.J. (1995). *Paired reading, spelling and writing; The handbook for teachers and parents*. London & New York: Cassell.

Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*(2), 113-132. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_03

Topping, K. J., Nixon, J., Sutherland, J., & Yarrow, F. (2000). Paired writing: A framework for effective collaboration. *Reading, 34*(2), 79-89. doi: 10.1111/1467-9345.00139

Troia, G. A., Harbaugh, A., Shankland, R., Wolbers, K., & Lawrence, A. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing, 26*(1), 17-44. doi:10.1007/s11145-012-9379-2.

Troia, G., Shankland, R., & Heintz, A. (2010). *Putting writing research into practice: Applications for teacher professional development*. New York: Guilford Press.

Troia, G. A., Shankland, R. K., & Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading and Writing Quarterly, 28*(1), 5-28. doi: 10.1080/10573569.2012.632729

Turan, M. (2010). *Views of first grade teachers on sound-based sentences method and writing types. National Education Journal, 39*(137), 8-21. Retrieved from http://sbed.mku.edu.tr/

Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30*(3), 410-441. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/747624?seq=1#metadata_info_tab_contents

Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi, 149*, 30-45. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1606/17290.pdf adresinden alınmıştır.

Uçgun, D. (2015). İlköğretim programlarında yazma eğitimi. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (*ss.* 1-19). Ankara: Pegem Akademi.

Ulmer, J. D., & Cramer, M. M. C. (2005). Why are those kids in groups? *The Agricultural Education Magazine, 77*(6), 14-17. Retrieved from https://www.questia.com/library/journal/1P3-852157431/why-are-those-kids-in-groups

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(23), 461-472. https:// sbedergi.erciyes.edu.tr adresinden alınmıştır.

Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 121-136. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1044/417 adresinden alınmıştır.

Ünüvar, P. (2013) *Burdur ili ilköğretim okullarında ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar.* 28.09.2017 tarihinde http://sempozyum.mehmetakif.edu.tr/1burdursempozyumu/cilt9/9.20.pdf adresinden alınmıştır.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 31*(2), 125-141. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X05000196

Uslay, Y. (1975). *Yazı sanatı.* İzmir: Marifet.

Vinter, A., & Chartrel, E. (2010). Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. *Learning and Instruction, 20*, 476-486. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.07.001

von Koss Torkildsen, J., Morken, F., Helland, W.A., & Helland, T. (2016). The dynamics of narrative writing in primary grade children: Writing process factors predict story quality. *Reading and Writing, 29*(3), 529-554. doi: 10.1007/s11145-015-9618-4

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology, 17*(4), 3-35. doi: 10.2753/RPO1061-040517043

Walker, B. J. (2003). The cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*, 173-187. doi: 10.1080/10573560308217

Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development, 22*, 1-22. doi: 10.1159/000272425

Wertsch, J. V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1996). A sociocultural approach to agency. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development (pp. 336-356). New York: Oxford University Press. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/243666773_ASociocultural_Approach_to_Agency

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89-100. Retrieved form https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361-384. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/258173?seq=2#metadata_info_tab_contents

Woolfolk-Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, *çev.*). İstanbul: Kaknüs. (Çalışmanın orijinali 2010 yılında yayımlanmıştır.)

Wyatt-Smith, C., & Hackson, C. (2016). NAPLAN data on writing: A picture of accelerating negative change. *Australian Journal of Language and Literacy, 39*(3), 233-244. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/316507043

Yalar T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 30-41. http://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow/531733/75/124/3157/ adresinden alınmıştır.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar.* Ankara: Akçağ.

Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 397437)

Yaman, H., & Karaarslan, F. (2013). Yazma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science, 6*(6), 1195-1223. http://www.arastirmax.com adresinden alınmıştır.

Yaman H., & Yavuz, E. (2007) İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies 3*(2) 237-249. http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/49/49 adresinden alınmıştır.

Yancey, K. B. (2009). *Writing in the 21st century*. National Council of Teachers of English 1111 W. Kenyon Road, Urbana, Illinois 61801-1096. Retrieved from www.ncte.org/library/NCTEFiles /Press/Yancey_final.pdf

Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* Ankara: Dersal.

Yarrow, F., & Topping, K. P. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 261-282. doi: 10.1348/000709901158514

Yasul, A.F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 368555)

Yazır, M. B. (1981). *Medeniyet âleminde yazı ve İslam medeniyetinde kalem güzeli* (I-II. Kitap) (1. baskı). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.

Yekeler, A.D. (2015). *Yazma sürecine dayalı öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 381487)

Yılar, R. (2015). Yazma. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (ss. 75-99). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, K., & Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*, 57-71. http://kutuphane.pamukkale.edu.tr adresinden alınmıştır.

Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (Disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16,* 281-310. doi: 10.12780/UUSBD222

Yıldız, M., Açan, M., Berber, V., Bulut, S., & Zalimhan, R. (2015). İlkokul öğrencilerinin yazma sürecindeki ergonomik tercihleri: Kalem tutma, el tercihi, oturuş ve kâğıt pozisyonu. *International Journal of Social Science, 40,* 61-71. doi: 10.9761/JASSS3040

Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 793-815. http://gefad.gazi.edu.tr adresinden alınmıştır.

Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*, 507-522. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/view/5000196250 adresinden alınmıştır.

Yıldız, Z. (2002). *Değişik öğretim kademelerindeki öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 116911)

Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 227867)

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: From teaching to self-reflective practice* (*pp.* 1-19). New York, NY, US: Guilford Publications.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (*pp.* 13-39). USA: Academic. http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practise, 41*(2), 64-70. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1477457?seq=1#metadata_info_tab_contents

Zımmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on development of writing proficiency. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845-862. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/250184923

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 241-250. doi: 10.1037/0022-0663.91.2.241

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 660-668. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.660

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. In P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Writing and motivation* (*pp.* 51-69), Oxford: Elsevier.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 73-101. doi:10.1006/ceps.1997.0919

Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 26*(1), 91–110. doi:10.1007/s11145-012-9384-5

EKLER

EK-1. Yasal İzinler

T.C.
BAYBURT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67155047-360.01-E.20246052
Konu : Uylama İzni

28.11.2017

BAYBURT İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13.11.2017 tarih ve 1700314394 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Doktora Proğramı Öğrencisi İsmail SARIKAYA'nın Doç. Dr. Ömer YILLAR danışmanlığında "Akran Destekli Yazmanın Yazma Başarısına Etkisi ve Yazma Sürecinin Öz Düzenleme Becerileri Bağlamında İncelemesi İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri Örneği" konulu araştırma çalışmasını birinci dönem 01 Aralık 2017-05 Ocak 2018 ve ikinci dönem 12 Mart 2018-04 Mayıs 2018 tarihleri arasında müdürlüğümüze bağlı ekli yazıda belirtilen okullarda yapılacak uygulama isteğini ilgi (b) yazı ile talep etmektedir.

Uygulanmak istenen çalışmasına ilişkin ölçme araçları ilgi (a) yönetmeliğinin 5. Maddesinin (b) bendi çerçevesine göre Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, söz konusu tez çalışmasının uygulanmasında bir sakınca olmadığı belirtilmiştir.

Bu bağlamda; tez çalışmasının müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazının ekinde belirtilen okullarda tamamen okul idaresi izni doğrultusunda ve eğitim-öğretimi aksatmadan gönüllülük esasına göre uygulanmasında müdürlüğümüzce bir sakınca bulunmamaktadır.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Bülent KOÇYİĞİT
Şube Müdürü

Ek: Tutanak (1 adet)

OLUR
28.11.2017

Soner CAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
29/11/2017
Adnan POLATTIMUR
V.H.K.İ.

Cumhuriyet Caddesi 69000/BAYBURT
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: temelegitim69@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A. ATEŞ Şef
Tel: (0 458) 211 2181
Faks: (0 458) 211 6077

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 1bb9-119b-3ca0-a805-7569 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Veli İzin Formu

Veli İzin Formu

Sayın Veli,

Bu araştırma aşağıda kimlik ve iletişim bilgileri bulunan araştırmacı tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın amacı akran destekli yazma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisini belirlemek ve yazma sürecinde öğrencilerin sergilemiş olduğu öz-düzenleme davranışlarını tespit edebilmektir. Çalışmanın dokuz hafta boyunca sürdürülmesi planlanmaktadır. İlk hafta herhangi bir etkinlik yapılmayacak yalnızca uygulama hakkında öğrencilere bilgi verilecektir. İlerleyen sekiz hafta boyunca öğrencilere akran destekli yazma etkinlikleri yaptırılacaktır. Bu yolla öğrencilerin yazma başarısının artırılması hedeflenmektedir. Uygulamalar öğrencinin devam ettiği okulda ve Türkçe dersi kapsamında yazma eğitimi için ayrılan iki ders saati içerisinde gerçekleştirilecektir. Uygulama sürecinin tamamında sınıf öğretmeni uygulama yerinde bulunacak; araştırmacı katılımcı-gözlemci rolü üstlenecektir. Uygulama ile öğrenciye herhangi bir ek sorumluluk ya da ödev yüklenmeyecektir. Süreç içerisinde katılımcı öğrencilerle görüşme yapılacak ve her bir öğrenci maksimum 80 dakika süresince video kamera ile kaydedilecektir. Yapılan çekimlerde öğrencilerin yalnızca yazdığı metinlerin göründüğü alan kamera ile kayıt altına alınacak; öğrencilerin yüzlerinin görünmemesine azami özen gösterilecektir. Çalışma raporunda velisi olduğunuz öğrencinin ya da sizin kimlik bilgilerinize hiçbir şekilde yer verilmeyecek; öğrenciler $Ö_1$, $Ö_2$ Ö… gibi simge ve numaralarla kodlanacaktır. Çalışma için ilgili kurumlardan (Atatürk Üniversitesi ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü), okul idaresinden ve sınıf öğretmeninden gerekli izin ve onaylar alınmıştır. Bu bağlamda çalışmanın yürütülebilmesi için sizin de onayınız gerekmektedir. Öğrencinizin çalışmaya dâhil edilmesini istiyorsanız lütfen aşağıda yer alan boşlukları görüşleriniz doğrultusunda doldurunuz.

İlginiz için teşekkür ederim.

Araştırmacı

İsmail SARİKAYA

ismailsarikaya@bayburt.edu.tr

Velisi bulunduğum …… numaralı …… isimli öğrencinin yukarıda belirtilen çalışmaya katılmasında herhangi bir sakınca yoktur.

Velisi bulunduğum öğrenciyle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilebilir.

Velisi bulunduğum öğrencinin yazma süreci video kamera ile kayıt altına alınabilir.

Veli Adı-Soyadı

Tarih

İmza

EK-3. Hikâye Yazma Etkinliği

Görselden Hareketle Hikâye Metni Oluşturma Etkinlik Örneği

Arkadaşlarınızla bir piknik organizasyonuna katıldınız. Ormanda odun toplarken resimde gördüğünüz hayvanla karşılaştınız. Hayvanın ne olduğu, nereden geldiği, neler yapabileceği ve birlikte neler yaşayabileceğinizi anlatan bir hikâye tasarlayınız.

EK-4. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

1 FİKİRLER		
(5)	**(3)**	**(1)**
Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.	**Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.**	**Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.**
A. Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış. **B.** Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. **C.** Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. **D.** Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal. **E.** Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. **F.** Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı.	**A.** Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. **B.** Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış. **C.** Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. **D.** Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yaralanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşanıyor. **E .** Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var. **F**. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.	**A.** Yazar hala bir konu arayışı içinde, halâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. **B.** Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. **C.** Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir yardımcı fikirler önemsenmeden ifade edilmiş. **D.** Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış. **E.** Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor. **F.** Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğuna karar verememiş.

2 ORGANİZASYON		
(5)	**(3)**	**(1)**
Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	**Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.**	**Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.**
A. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor. **B.** Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. **C.** Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici. **D.** Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış. **E.** Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor. **F.** Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.	**A.** Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturamamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var. **B.** Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil. **C.** Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. **D.** Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş. **E.** Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş. **F.** Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçiştirildiği fikrine kapılıyor.	**A.** Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. **B.** Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok. **C.** Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş. **D.** Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor. **E.** Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. **F.** Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.

3 ÜSLUP		
(5)	**(3)**	**(1)**
Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.	**Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.**	**Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.**
A. Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor. **B.** Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış. **C.** Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor. **D.** Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor. **E.** Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.	**A.** Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor. **B.** Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtacak içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış. **C.** Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış. **D.** Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor. **E.** Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.	**A.** Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor. **B.** Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyuşmuyor. **C.** Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor. **D.** Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun. **E.** Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.

4 KELİME SEÇİMİ		
(5)	**(3)**	**(1)**
Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.	**Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.**	**Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.**
A. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. **B.** Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor. **C.** Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun. **D.** Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor. **E.** Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. **F.** Yazar doğru kelimeyi ya da deyimi doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet apaçık görünüyor.	**A.** Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor. **B.** Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor. **C.** Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor. **D.** Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış. **E.** Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış. **F.** Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.	**A.** Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı. **B.** Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor. **C.** Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış. **D.** Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor. **E.** Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak. **F.** Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.

5 CÜMLE AKICILIĞI		
(5)	**(3)**	**(1)**
Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.	**Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir.**	**Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor.**
A. Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. **B.** Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış. **C.** Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya bir hareket katmış. **D.** Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor. **E.** Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Yüksek sesle okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca anlaşılabiliyor.	**A.** Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamışsa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor. **B.** Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. **C.** Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da olsa farklılık var. **D.** Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış. **E.** Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz.	**A.** Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor. **B.** Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor. **C.** Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor. **D.** Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor. **E.** Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.

6 İMLA		
(5)	**(3)**	**(1)**
Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.	**Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.**	**Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor:**
A. Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru. **B.** Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor. **C.** Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılmış ve tutarlı bir şekilde kullanılmış. **D.** Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. **E.** Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor. **F.** Yazar imlayı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlayı farklı kullanmış. Bu da işe yaramış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.	**A.** Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. **B.** Nokta ve soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgül, noktalı virgül, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. **C.** Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var. **D.** Dilbilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir. **E.** Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. **F.** Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.	**A.** Sık kullanılan kelimeler de dahil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var. **B.** Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. **C.** Büyük harf kullanımı rasgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var. **D.** Dilbilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. **E.** Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonuyla ilgisi yok. **F.** Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.

+ 1 **SUNUM**		
(5)	**(3)**	**(1)**
Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor.	**Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir.**	**Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor.**
A. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay. **B.** Eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yöneltecek uygun yazı karakteri ve ölçüde olmuş. **C.** Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt üzerinde dengeli kullanılmış boş alanlar var. Şekillendirme yazının amacına uygun. **D.** Başlık, alt başlık, numaralandırma ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu istenilen metne ve bilgiye yönlendiriyor. Bu işaretler bilgilerin önem sırasının okuyucu tarafından anlaşılmasını kolaylaştırıyor. **E.** Metin ve görsel öğeler arasında uyumluluk var. Görsel öğeler, metinde verilen önemli bilgi ve kilit noktaları destekliyor ve netleştiriyor.	**A.** Her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir. **B.** Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerler de ise küçülmüş ve karışmış. Bu durum metin boyunca devam etmiyor. **C.** Kenar boşlukları verilirken, bazı yerler çok taşmış. Daha farklı boşluk kullanımı (bir, iki veya üç boşluk) metnin daha kolay anlaşılır olmasını sağlamasına rağmen yine de boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var. **D.** Bazı işaretler (başlık, numaralandırma, alt başlık vb.) kullanılmış olmasına rağmen, okuyucunun metini anlayabilmesine sağlayacak şekilde tam olarak kullanılmamış. **E.** Fazla ilgili olmasa da görsel öğeler kullanılmaya çalışılmış.	**A.** Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazıldığı, harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı ya da yanlış yazımı, kelimeler arasındaki boşluğun az olması veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor. **B.** Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu okuyucunun ilgisini dağıtan en büyük faktördür. **C.** Boşluk kullanımı çok düzensiz ve okuyucuyu şaşırtıyor. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok. **D.** İşaretlerin (başlık, alt başlık, numaralandırma vb.) eksikliği, okuyucucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor. **E.** Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor. (Bunlar, yanıltıcı, çözülemez ya da çok karmaşık olabilir)

EK-5. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Değerli katılımcı, bu uygulamanın amacı ADY etkinliklerine ve uygulama sürecine ilişkin olarak görüşlerinizi tespit edebilmektir. Yapılacak görüşmenin yaklaşık 20 dakika sürmesi planlanmaktadır. İzniniz olması durumunda yapılacak görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Bu yolla veri kaybının en aza indirilmesi amaçlanmaktadır. Görüşme kayıtları gizli tutulacak ve araştırma raporunda hiçbir şekilde kimlik bilgilerinize yer verilmeyecektir. Yapılacak olan görüşme transkript edilecek ve varsa öneri ve açıklamalarınızı eklemeniz/düzeltmeniz amacıyla tekrardan size sunulacaktır.

Teşekkür ederim. İsmail SARİKAYA

1. Bu çalışmadan önce yazılı değerlendirmede hangi hususlara dikkat ediyordunuz?
2. Şu an yazılı değerlendirme yaparken hangi hususlara dikkat ediyorsunuz?
3. Seçtiğimiz yazma konuları hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Süreçte herhangi bir olumsuz durumla karşılaştınız mı?
   - Bu durumu açıklar mısınız?
   - Bu duruma nasıl önlem alınabilir?
   - Siz olsaydınız nasıl yapardınız?
5. Öğrenci eşleştirmeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
   - Önerileriniz nelerdir?
6. Öğrencileriniz ADY etkinlikleri ile ilgili olarak herhangi bir şikâyette bulundular mı?
   - Bu şikâyetler neleri kapsıyordu?
   - Siz bu duruma nasıl tepki verdiniz?
7. ADY etkinliklerini fayda sağlama açısından nasıl değerlendirirsiniz?
   - Yazma beceri alanıyla ilişkili olarak öğrencilerde gözlemlediğiniz değişimler nelerdir?
   - Bu değişimler hangi öğrenme alanlarını kapsıyor?
   - Çalışmanın öğrencilerin yazmaya yönelik duyusal özellikleri üzerinde bir etkisinin olduğuna inanıyor musunuz?
   - Türkçe dersi veya diğer dersler üzerinde nasıl bir etkisi oldu?
   - ADY etkinliklerinin bir metni organize etme aşamasında öğrencilere nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Neden?
   - ADY etkinliklerinin yazma amacını belirleme hususunda öğrencilere nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Neden?
   - ADY etkinliklerinin kelime seçimi ve kullanımı hususunda öğrencilere nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Neden?
   - ADY etkinliklerinin akıcı cümleler yazabilme hususunda öğrencilere nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Neden?
   - ADY etkinliklerinin imla kurallarına uyma hususunda öğrencilere nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Neden?
   - ADY etkinliklerinin bir yazılı metnin sunumu hususunda öğrencilere nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Neden?
8. Öğrenciler ADY etkinlikleri yaptırmanız hususunda size herhangi bir öneri ya da istekte bulundular mı?
   - Ne sıklıkta öneri/istek alıyorsunuz?
   - Öneri/istekler hangi dersleri kapsıyor?
   - Öneri/istekler ne tür etkinlikleri kapsıyor?
9. Öğrenmenin tüm boyutlarında akran desteğine nasıl bakıyorsunuz?
10. ADY etkinliklerini nasıl tasarımlasaydık daha yararlı olurdu?
11. Bu etkinliği diğer öğretmenlere tavsiye eder misiniz?
12. ADY etkinliklerinin size nasıl bir katkısı oldu?
13. ADY etkinliklerini yazma öğretim programına entegre edebilir miyiz? Nasıl?
14. ADY etkinliklerinin sosyal bağlamda öğrencilere katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl?
15. ADY etkinliklerinin fizibiletisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
   - Neden kullanışlı olduğunu/olmadığını düşünüyorsunuz?
16. Akran desteğini diğer derslerde de kullanır mısınız?
   - Bu görüşünüzde ADY etkinliklerinin rolü nedir?
17. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

EK-6. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Değerli katılımcı, bu uygulama ADY etkinliklerine ve uygulama sürecine ilişkin olarak görüşlerinizi tespit edebilmek amacıyla yapılmaktadır. Yapılacak görüşmenin yaklaşık 10 dakika sürmesi planlanmaktadır. Ailenizden ses kaydı için izin alınmış olmasına rağmen istemeniz halinde ses kaydı alınmayacaktır. Görüşme kayıtları gizli tutulacak ve araştırma raporunda hiçbir şekilde kimlik bilgilerinize yer verilmeyecektir.

Teşekkür ederim. İsmail SARİKAYA

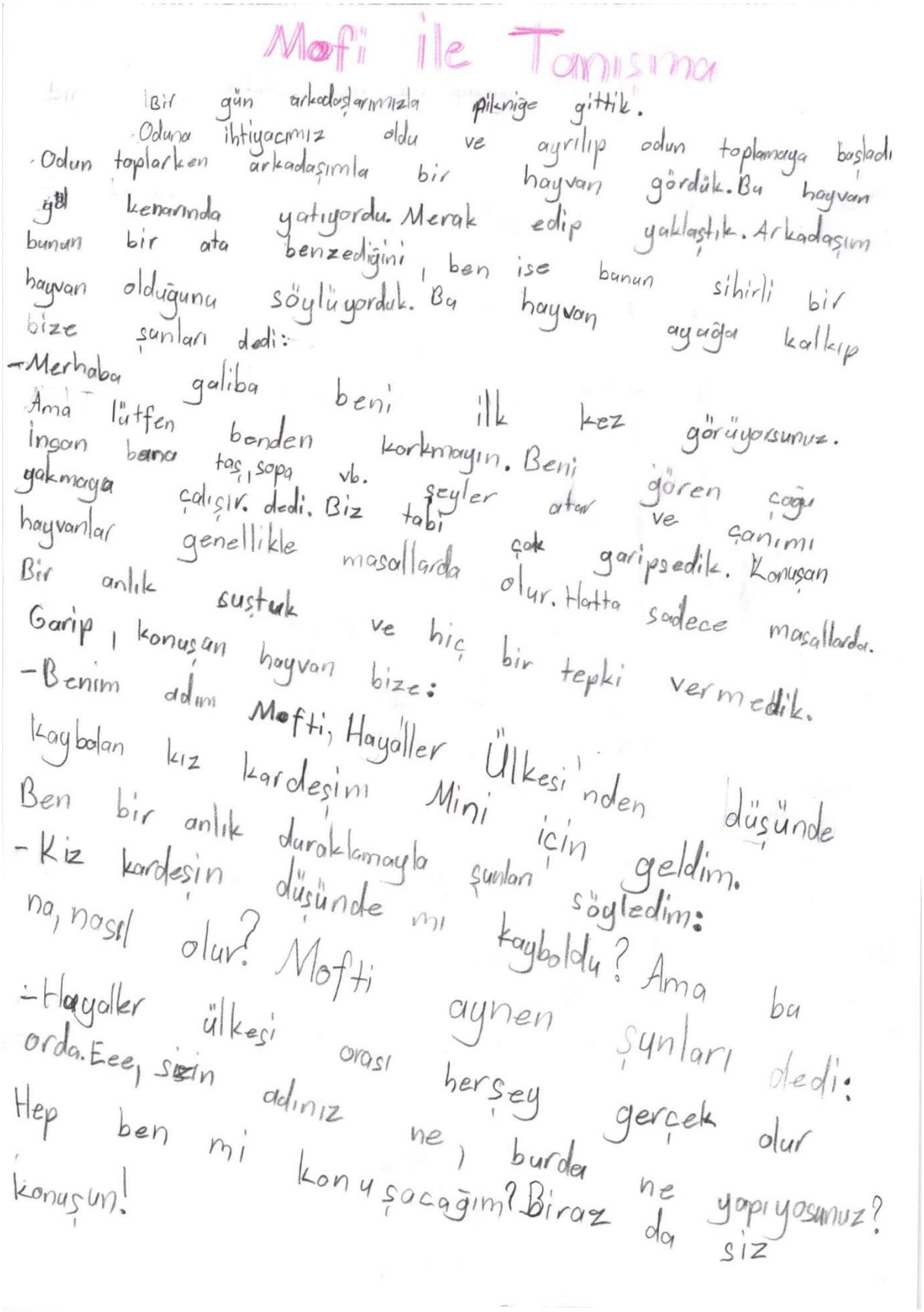
1. Yaptığımız ADY etkinliğinin faydalı olduğunu düşünüyor musun? Neden?
   - Hangi alanlarda fayda sağladığını düşünüyorsun? Açıklar mısın?
   - Yazma becerisi ile ilgili olarak hangi alanlarda fayda sağladığını düşünüyorsun? Neden?
   - Sosyal anlamda hangi alanda fayda sağladığını düşünüyorsun? Açıklar mısın?
2. ADY etkinliklerinden önce yazmayı sever miydin? Neden?
   - Tek başına bir etkinlik yapacak olsaydın bu yazma etkinliği olur muydu? Neden?
3. Şimdi yazma etkinliklerini seviyor musun?
   - ADY etkinliklerinden sonra tek başına bir etkinlik yapacak olsan yazma etkinliklerini tercih eder misin?
4. Yazmaya yönelik duyusal özelliklerinde meydana gelen bu değişimin sebebi nedir? Açıklar mısın?
   - Ne oldu da yazmayı daha fazla sevmeye başladın?
   - Bu değişimde ADY etkinliklerinin rolü nedir?
5. ADY etkinliklerinden önce ödevlerden bağımsız olarak evde yazma etkinlikleri yapıyor muydun? Neden?
6. ADY etkinliklerinden sonra ödevlerden bağımsız olarak evde yazma etkinlikleri yapıyor musun? Neden?
   - Nasıl bir değişiklik oldu? Neden?
   - Ailen bu duruma nasıl tepki veriyor?
7. Arkadaşın sana en çok hangi konu/konularda müdahale etti? Neden?
8. Sen arkadaşına en çok hangi konu/konularda müdahale ettin? Neden?
9. Arkadaşının sana en çok hangi alan/alanlarda katkı sağladığına inanıyorsun? Neden?
10. Sen arkadaşına en çok hangi alan/alanlarda katkı sağladığını düşünüyorsun? Neden?
11. ADY etkinliklerini sevdin mi? Neden?
12. Süreçte herhangi bir olumsuz durumla karşılaştın mı?
    - Bu durumu açıklar mısın?
    - Bu duruma nasıl önlem alınabilir?
13. Seçtiğimiz yazma konuları ve yazma türleri hakkında ne düşünüyorsun?
    - En çok hangi yazma konusunu sevdin? Neden?
    - En çok hangi tür/türlerde yazmayı sevdin? Neden?
    - Daha önce bu tür/türlerde yazma etkinliği yapmış mıydın?
14. Öğrenci eşleştirmelerinin uygunluğu hakkında ne düşünüyorsun?
    - Yazma arkadaşından memnun musun?
    - Hep aynı kişiyle yazıyor olmamızı nasıl değerlendiriyorsun?
    - Bu hususla ilgili olarak herhangi bir önerin var mı? Nedir?
15. Daha önce ADY etkinliği yaptın mı?
    - Tek başına yazma ile ADY'yi karşılaştırman istenirse ne söylersin?
16. ADY etkinliklerini nasıl tasarımlasaydık daha yararlı olurdu?
17. Bu etkinliği bu şubede olmayan diğer arkadaşlarına tavsiye eder misin?
18. ADY etkinliklerinin diğer derslerdeki başarına katkı sağladığına/sağlayacağına inanıyor musun? Nasıl?
19. Eklemek istediğin herhangi bir şey var mı?

EK-7. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Gözlem Formu

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Gözlem Formu	
Bu uygulamanın amacı akran destekli yazma süreci esnasında yazmayla ilişkili olarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sergilemiş olduğu öz-düzenleme davranışlarını tespit edebilmektir.	
Gözlenen Öğrencinin Adı-Soyadı: …… İlgili Haftadaki Rolü: …… Gözlem Yapılan Deney Grubu: …… Yazma Konusu: …… Gözlemci: …….. Gözlem Tarihi: …../…../…….. Başlama Saati: ……../…….. Bitiş Saati: ……../……...	
Yazma Ortamına İlişkin Betimlemeler	
Yazma Sürecinde Sergilenen Öz-düzenleme Davranışları	
Yazma Öncesi Öz-düzenleme Davranışları	Çevresel Faktörlerin Düzenlenmesi
	Duyusal/Motivasyonel Faktörler
	Planlama
	Strateji Geliştirme
	Zamansal ve Sosyal Faktörler
	İzleme
	Değerlendirme
Yazma Esnası Öz-düzenleme Davranışları	Çevresel Faktörlerin Düzenlenmesi
	Duyusal/Motivasyonel Faktörler
	Planlama
	Strateji Geliştirme
	Zamansal ve Sosyal Faktörler
	İzleme
	Değerlendirme
Yazma Sonrası Öz-düzenleme Davranışları	Çevresel Faktörlerin Düzenlenmesi
	Duyusal/Motivasyonel Faktörler
	Planlama
	Strateji Geliştirme
	Zamansal ve Sosyal Faktörler
	İzleme
	Değerlendirme

EK-8. Öğrenci Yazı Örnekleri

$DG_1Ö_5$ Ön-test



Mafi ile Tanışma

Bir gün arkadaşlarımızla pikniğe gittik. Oduna ihtiyacımız oldu ve ayrılıp odun toplamaya başladı. Odun toplarken arkadaşımla bir hayvan gördük. Bu hayvan gölün kenarında yatıyordu. Merak edip yaklaştık. Arkadaşım bunun bir ata benzediğini, ben ise bunun sihirli bir hayvan olduğunu söylüyorduk. Bu hayvan ayağa kalkıp bize şunları dedi:

-Merhaba galiba beni ilk kez görüyorsunuz. Ama lütfen benden korkmayın. Beni insan görenler taş, sopa vb. şeyler atar ve çoğu zaman bana yakmaya çalışır. dedi. Biz tabi çok şaşırdık. Konuşan hayvanlar genellikle masallarda olur. Hatta sadece masallarda. Bir anlık suştuk ve hiç bir tepki vermedik. Garip, konuşan hayvan bize:

-Benim adım Mafti, Hayaller Ülkesi'nden kaybolan kız kardeşini bulmak için geldim. Ben bir anlık duraklamayla şunları söyledim:

-Kız kardeşin düşünde mi kayboldu? Ama bu nasıl olur? Mafti aynen şunları dedi:

-Hayaller ülkesi orası herşey gerçek olur orda. Eee, sizin adınız ne, burda ne yapıyosunuz? Hep ben mi konuşacağım? Biraz da siz konuşun!

:n:
:nim adım Ece bu arkadaşım da Nurefşan. Biz baraya piknik
pmak için gelmiştik. dedim. Biraz olsun şaşkınlığımız
mişti. Mofti:
Peki kardeşimi baralarda bulabilirmiyim? dedi.
Nurefşan:
iz her yeri gezdik kardeşin baralarda değil, ama sana
yardımcı olabiliriz. dedi. Ben hemen söze karıştım:
-Ben nereye gittiğini biliyorum! dedim.
Mofti:
-Nerede? dedi.
Ben:
Düşler Ülkesi'nde. dedim.
Mofti'ye bir telsiz verdik. Mofti Düşler Ülkesi'nde
Kardeşini bulup bize haber verdi.

Meyniye ATILAN Ok

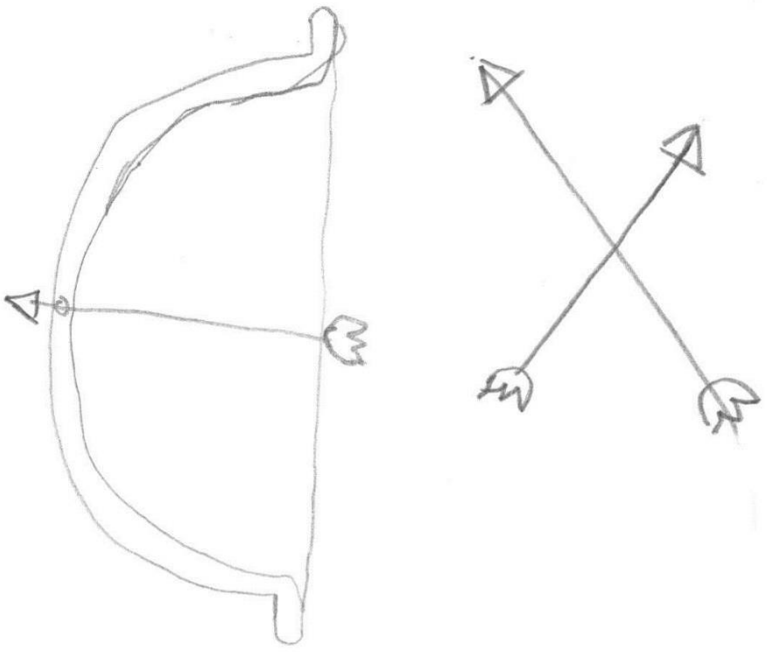
Sınıfça bir piknik organizasyonuna katıldık. Ateş yakmamız gerekiyordu ancak yakacak odunumuz yoktu. Bu yüzden öğretmenimiz bizi gürup yaptı ve ormana odun toplamaya yolladı. Arkadaşlarımla odun toplarken gölün kenarına uzanmış garip bir canlı gördük. Boynuzları, aslan kuyruklu, at gibi değişik bir canlıydı. Bizi farketti ve şöyle dedi:

- Merhaba. Sesi çok acıklıydı:
- Benden korkmayın, size zarar vermem. Ben:
- Merhaba, neden böyle yatıyorsun? dedim. Canlı:
- Bir kuş avcısı kuş avlarken ben de uçuyordum ağacın arkasına beni görmesin diye saklandım fakat kuş kaçınca beni ok ile vurdu.

Ben:
-Ok nerede? diye sordum. Canlı:
-İlk önce adını öğrenebilir miyim? Ben:
-Tabi ki, adım Ece Nur, Seninki ne? Canlı:
-Benimki Mieyniıta kısaca Meyni diyebilirsin.
Meyni: Arkadaşlarım bağırdığı için hiç konuşmuyorda.
-Ok arkamda. dedi. Ben:
-Yardım edebilirim. diyip oku çıkardım.
Meyni:
-Bunu nasıl yaptın. Ben:
-ok tam gibi girmemişti geldi. bu yüzden dokunduğum
Meyni buraya gelme olayını anlattı:
- Buraya arkadaşım Sinstonglin için geldim. Yani aslında kaybolmuştu. Onu buldum fakat benimle gelmedi, çünkü oradaki çocuklarını ve eşini bırakıp gidemezdi Manç iktos ülkesi kralı da: "O olmadan gelme! demişti.

Bu olayları anlatınca ben:

-olanları krala anlat anlayışla karşılacaktır. Meyni teklifi kabul edip krala olanları anlattı. Kral gerçekten anlayışla karşılamıştı. Meyni olanları bana anlatmıştı. Artık tatil günlerinde görüşüyorduk. Çok iyi arkadaş olmuştuk.



Devler ve Periler Arasındaki Barış Pikniği

Bir gün parkta oyun oynarken bir cihaz buldum. Gidip cihaza baktım. Cihazda kırmızı bir düğme vardı. İçimden bir ses o düğmeye basmamı söylüyordu. Arkadaşlarımı da beni görüp yanıma geldi. Onlar gelir gelmez düğmeye bastım. Cihaz dile geldi:

-Siz Devler Ülkesi'ne kurtulmak için ışınlanıyorsunuz. Buradan bilmecedeki bilmeceyi cevaplayın ve soruyu çözün. Cihaz:

-Biri kanatlı biri büyük, birinde küçük, birinde kocaman! Cihaz: herşey

-İşte bu bilmece, çözün bakalım hemence!

Ben ve arkadaşlarım:

-Periler ve Devler! Aralarında kavga mı çıktı yoksa? Cihaz:

-Doğru şimdi soruyu çözün!

Bir süre sonra Devler Ülkesi'ne geldik.

Arkadaşlarım çok korkuyordu.Cesaretimizi toplayıp derin bir nefes aldık.Devler Ülkesi'ne geldiğimizde her şey kocamaaandı.Bir ufacık karınca burada bir bina kadardı.Karınca az kalsın bizi ezicekti.

En sonunda devleri bulduk.Aslında devler iyi biriydi.Biri:

-Merhaba benim adım Miço, bunlar da, Soni, Rimo Gozi, Simba ve Tisu. Ben:

-Ben daha çok dev var diye zannetmiştim.

Miço:

-Biz periler ile ilgilen bir gürubaz.Onların iyi olduğunu ortaya çıkarmaya çalışıyoruz

Ben:

-Biz de buraya geldik. Miço:

-Hıım!Demek ki devler ile periler barıştırmış Gurubu değil.Ben: iyiliğimizi isteyen tek Moçimoçi

-Moçimoçi mi oda ne dedim.Miço:

- Bu bizim gurubamuzun adı. Beni
- Çok eğlenceli bir admış. Arkadaşlarım:
- Bizcede, Ha ha ha, çok ta güzel.

Hazırlıklara başladık. Gözi'yi de periler ile konuşması için yolladık. Bütün devler ve periler için bir piknik düzenledik. Çünkü o ülkelerde güneş hiç batmıyor, hava soğumuyormuş. Gözi Periler ülkesine gitmiş. Perilere:
- Merhaba, sizi piknige davet ediyoruz. Gelmenizi çok isteriz. Periler:
- Kabul ancak bize bir şey yapmaya kalkarsanız sizi küçültürüz! demişler. Çünkü perilerin sihirli değnekleri varmış. Yani bunu yapmaları mümkünmüş.

Perilerle birlikte Devler Ülkesine gitmişler.

Periler ile devler arasındaki piknik barışmalarına neden oldu. Pikniğin sonunda hem perilere, hem devlere hediye dağıttık. Bu dostluk hep daim kalmış. Bu arada cihaz söz verdiği gibi bizi evimize götürdü. Orada çekildiğiniz fotoğrafı da odamın baş köşesine astım.

ŞİMŞEK

Arkadaşlarımla pikniğe gitmiştik. Üşüdüğüm için odun toplamaya gitmişttim. Su kenarında garip bir hayvan görmüştüm. Onun yanına gittim. İçimdende şunu demiştim: Tüyleri bemyaz kulakları kocaman bide hızlı koşuyordu. Adı Şimşek olmalıydı. Yanına gittim sen burda ne arıyorsun? dedim. Bana şunu dedi: Orman benim evim dedi. Onu çok sevdiğim için ona şöyle bir soru sordum. Seninle ormanı gezelim mi? diye sordum. "Evet" dedi. Gezerken ona sorular sormaya başladım. Senin adın ne? oda: Benim adım Şerhuz dedi. Peki senin cinsin ne? o: dişi dedi. Aklıma arkadaşlarım geldi tamamen onları unutuvermişim hemen Şerhuz'a yani benim koyduğum adla Şimşek'e dedim ki: Şu tarafa doğru gidelim. Gitti. Arkadaşlarım Şimşek'ten korktular. Hemen duruma anlattım Onun iyi biri olduğu, korkulmaz olduğunu söyledim. Arkadaşlarım inandı. Odun toplu yamadığımız için şimşek yünleriyle bizi sardı. Sabah olunca biz gidecektik. Şimşek'e sarılıp ormandan gittik. Onu çok özlücemden emindim.

PİKNİKTEKİ ESRARENGİZ ARKADAŞIM

Bir gün arkadaşlarımızla ve öğretmenimizle pikniğe gittik. Orman biraz soğuktu. Ateş yakmak için odun lazımdı. Bu görevi ben üstlendim. Odun toplamak için ormanın derinliklerine gittim. Odunların en fazla gölün kenarında olacağını düşündüm. Göle doğru yürüdüm. Gölde bir hayvan vardı. Bana şöyle dedi:

– Merhaba ben Şehmuz.

Ben:

– Merhaba ben de Yaren. dedim.

Böyle tanıştık ama benim sorularım birbirinden çıktı. Şehmuz üzüntüyle:

– Ben buraya Periler Diyarı'ndan geldim. Kötüler ile savaşır Periler Diyarı'nı korumaya çalışırım.

Ben de bunun üzerine bir soru sordum:

– Peki burada ne işin var? Nasıl geldin buraya?

Şehmuz:

– Ben bir Su atıyım. Buraya yanlışlıkla ışınlandım.

Ben:

– Hazır gelmişken birlikte ormanı gezelim olur mu?

Şehmuz:

– Olur.

Şehmuz'la beraber ormanın derinliklerinde dolaştık.

PARKTAKİ GİZEM

Bir Bugün hafta sonu olduğu için canım çok sıkılıyordu. Birden kapı çaldı. Açtım kapıyı gelen arkadaşımdı. Beni dışarı çağırıyordu. Bende hazırlanıp gittim. Arkadaşımla parkta oynuyorduk. Bende taş koleksiyonum için beyaz taş toplarken önüme bir cihaz çıktı. Cihazın üstünde de kırmızı düğme vardı. Tabi benim de merakligim ~~tuttu~~ ve düğmeye bastım. Basar basmas önümde koca bir dev çıktı. Korkup saklanmaya çalıştım ama dev bağırıyordu;

– Nerdesin? Küçük insan.

Bende hiç ses çıkarmadan parmak ucuyla yürümeye başladım. Yanlışlıkla bir teneke kutusunu ezdim. Dev beni fark etmişti ama kaçmadan önce orda bazı tırmıklar vardı onları aldım ve kaçmaya başladım. Bu Diyar öyle taşlıkmışki engelleri aşlamaktan çok yorulmuştum. Dev beni elleriyle yakalamıştı. Bende aldığım tırmıkları eline batırdım. Devin elinden düştüm. Yakında mağra vardı. Oraya biraz saklandım. Mağranın içlerinden Sesler geliyordu oraya doğru koştum. Tabi ki örümcekler ve yarasalar peşimi bırakmıyordu. Mağradan gelen sesi bulmuştum. Aslında farkı söyleyen bir periymiş. Periyle biraz sohbet ettik. Ona sordum:

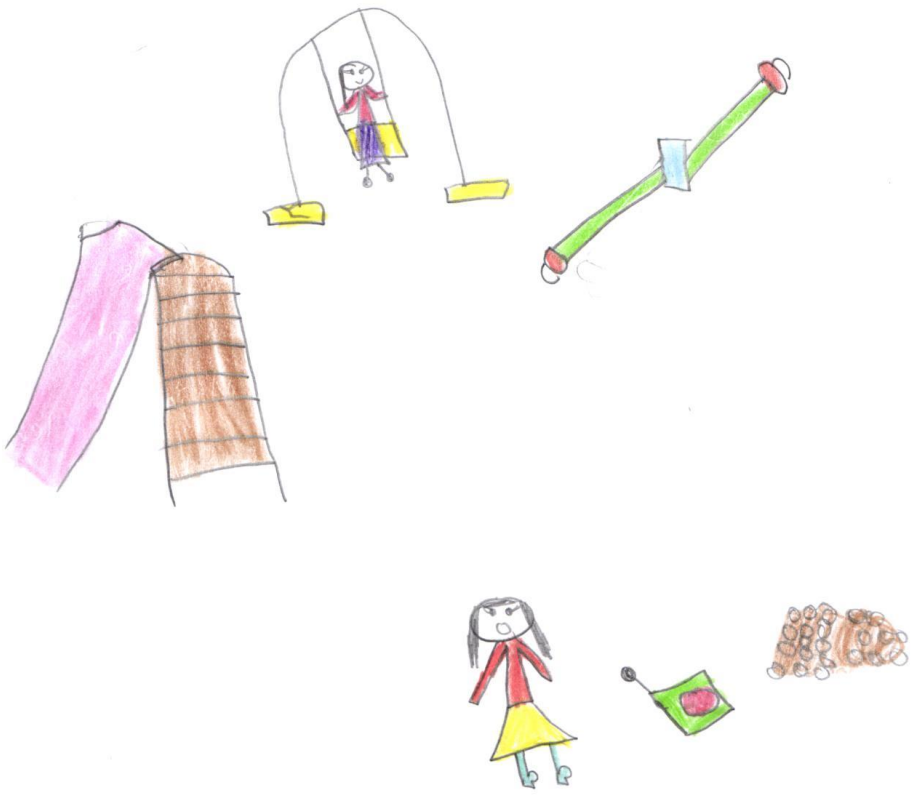
– Kendi dünyama nasıl gidebilirim?

Peride hemen sihirli değneğini çıkarıp bir kapı yaptı.

Ben de dedim ki:
- Sen de benle gel.

Peri:
- Ben gelemem nasıl senin dünyan orası, burda benim dünyam.

Ben de kapıyı açıp içeri girdim. ve hala parkın önündeydim. Arkadaşlarıma diyip eve gittim. Evde arkadaşım perinin resmini çizdim ve onu düşünerek hayallere daldım.



DG1Ö6 Ön-test

BEN ATEŞ VE YILDIRIM

Yıldırımile beraber ormanda maceralara koyuluruz.
Ona yiyecek veririm. Yıldırım benim artık evcil
hayvanım olur. Yıldırımla beraber ormanda gezdik.
Sonra dere kenarında bir hayvan gördü Yıldırım
birden havladı koşarak Yıldırımın yanına gödeği
gittim. O hayvanın geyik gibi boynuzu gövdesi
at gibi eğeri vardı. Kuyruğu çok uzundu ve
elmayı çok severdi Ona Ateş adını taktım
ipimi Ateşe bağladım önce sakat bacağını
iyileştirdim ve sonra devam ettim onu
mağrama aldım mağarada dinlendi ve
yarın ayakta duruyor ve koşa biliyordu.
öbüsü gün şimşek gibi koşuyordu bir gün
Ateşle koşarken bir adam bana kurdu
tuzağı kurmuş tuzağa yakalandım Ateşi
kaçırdılar kendi mağralarına bir gündoğu
geçti Bana tuzağı kuranların
mağrasını buldum ve adamları orda
patakladım Ateş bana yine kavuştu.

Yaratık Ve Ben

Haftaiçi Sınıfça pikniğe gitmiştik. Herkez eline çadırları alıp kurmaya başladılar. Bende çadırımı kurdum. Öğretmen dedi ki:

— Çocuklar yanıma odun almayı unuttum sizler odun toplayıp getire bilir misiniz? dedi.

dere kenarına gittik orda gördüklerime inanamadım. Orada at gibi ceylan gibi boynuzları vardı. Onun yanına gittim. Yanına gittim. Bana şöyle dedi:

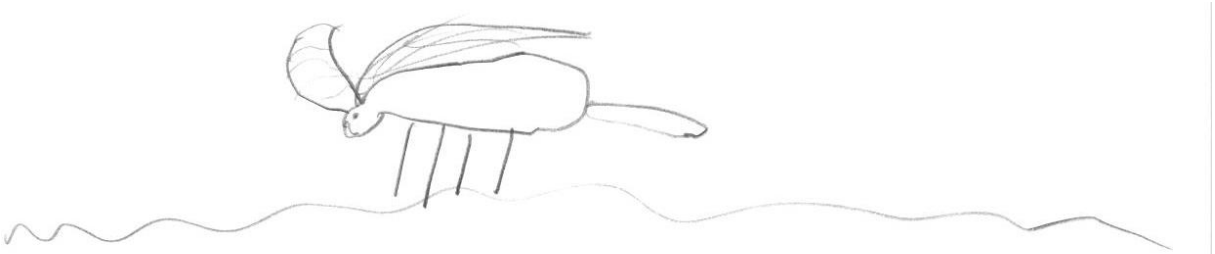
— Sakın benden kaçma arkadaş olalım ve ben sana odun toplamanda yardım ederim. dedi.

Ben çok şaşırdım neden mi? O yaratık benim odun topladığımı nereden bildi. Yaratık:

— Ben az önce sizi yerde size kulak misafiri oldum. Yaratık çok cana yakın biriydi. Onla arkadaş oldum ve odun toplamaya başladık. Ateşi yakmayı başardık

Yaratık sadece konuşmuyor uçuyor ve çok hızlı koşuyor. Bir gezi yaptık çok hızlı koştuk. Bu gün çok eğlendik. Öğretmenime dedim ki: "Her zaman buraya haftaiçi piknige gelelim." dedim öğretmen: "Tamam olur."

SON



Devler Adasında Yolculuk

Hafta sonu yolda gezerken bir kumanda gördüm.

Bu kumandanın üstünde kırmızı bir düğme vardı, tuşa bası verdim. Bir adaya geldim. Tabelaya baktım. Birde ne göreyim devler adasındayım. İleride bir köy gördüm onlar benim kadar bir köylüler. Köylü:

— Bize yardım et burda çok zor durumdayız. Bana ise hiç birşey anlamadım. İleriye doğru baktım. Birde ne göreyim! Devler bize doğru geliyor. köylüler kaçınca bende kaçtım. Orda yani ileride mavi bir portal gördüm. İçine girdim. Kendimi o tuşa dokun düğüm yere gelmiştim.

DG2Ö3 Ön-test

Odun toplarken atların arasında değişik, Periler Ülkesi'nde ki Büyülü Orman'dan geten bir hayvanla karşılaştık. Bu hayvan, Büyülü Orman'da kimsenin girmeye cesaret edemediği bir bölgede yaşayan "Kasıra" adında bir büyücü kadına ayittı. Bu büyücü kadın bu hayvanın adını koymamış ve dünyaya salmıştı. Onun adını bir başkasının koymasını, onunla eğlenmesini, ona bakmasını, onunla maceralar yaşamasını kısaca onunla vakit geçirmesini istiyordu. Ve bütün bu olanları sihirli küresiyle izlemek, onu sevmişlermi, bu hayvanı yakalamak isteyen kimselerden koruyacaklarmı diye kontrol etmek istiyordu. Ben o hayvanı görünce çok şaşırdım ve yanına gittim. Onun bir adı olması gerektiğini düşündüm. Ona bir ad koydum. Onun adını "Güzel Boynuz" koydum. Onu evimizi bahçesine götürüp onunla ilgilenmeye başladım. Ona yemek verdim istemedi. Sonra bir gün elinde çikolata, şeker ve dondurmayla çıktığımı görünce Güzel Boynuz bana koşmaya başladı, İlk korktum, sonra anladım ki o çikolata, şeker ve dondurma yiyor. Günkerdir aç olduğu için elimdekileri görünce çok sevindi. Aradan baya zaman geçtiğinde bana iyice alıştı. Onunla büyücü kadının istediği gibi vakit geçirdim. Hatta onunla bir konser bile sunduk. Güzel Boynuz sadece bana güveniyor ve sadece beni seviyordu. Bir gün onun yerinde olmadığını görünce çok telaşlandım. Her yeri aradım taradım yalnız onu bulamadım. Hayatımın arkadaşı beni başıboş bırakıp gitmişti. Çok üzüldüm ve bir daha onu asla görmedim ve duymadım. Ama onu kalbimin tam ortasında sakladım.

Ormandaki Hayvan

Arkadaşlarımla beraber bir pikniğe gittik. Ormanda odun toplarken, bir göl kıyısında değişik bir hayvana rastladık. Önce korktuk, sonra şaşırdık. Hayvanla yapacak etkinlikleri düşündük.

Benim aklımdakiler:

* Oyun oynamak,
* Beraber okula gitmek,
* Ders çalışmak...

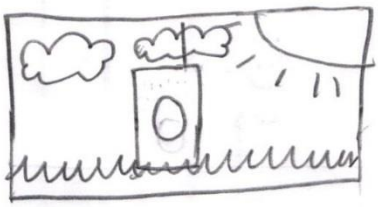
Bir kaç gün o hayvan bizim evde kaldı. Biz de kalması çok iyi oldu. Çünkü onu daha yakından tanıyabilme fırsatı buldum. Hemde bununla alakalı bir tane anım oldu. Bu anım şöyleydi:

Ben ormanda çilek toplamaya gittim. Zamanın nasıl geçtiğini anlamamışım. Hava kararmıştı. Hayvan evdeydi ve benim evde hala olmadığımı anladı. Ormana yöneldi. Aklındaki tek şey beni kurtarmaktı. Ben o sırada ormanda yalnızdım. Çok korkuyordum. Hayvanım beni sonunda buldu. Ona sarıldım. Ona kanım iyice ısındı. Beni eve götürdü. Artık o benim hayvanım değildi. O benim artık can dostumdu.

O günden sonra hep beraber kaldık.

DEVLER ÜLKESİNE YOLCULUK

Bir gün parkta arkadaşlarımla oyun oynarken olağanüstü bir olay yaşadık.

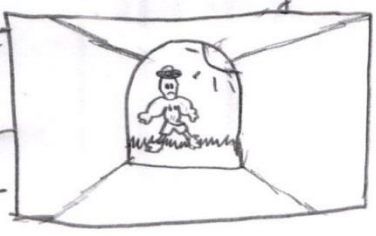


Yerde daha önce hiç görmediğimiz bir cihaz gördük. Cihaza şöyle bir göz attık. Cihazı evirdik, çevirdik...

Sonra cihazın üstünde bir düğmeye rastladık. Düğmeye bastığımızda bir de ne görelim. Devler ülkesine ışınlanmışız. Az korku, çok heyecan duygusu yaşadık. Birbirimize tutunmuş yürümeye başladık. Upuzun bir yol yürüdükten sonra benim canım sıkıldı ve ayrıca çok susamıştım. Daha fazla dayanamıyordum. Sonunda yürümeyi bırakıp:

—Ben daha fazla ilerliyemiyorum, biraz mola vermek iyi olmaz mı? dedim.

Arkadaşlarım beni onayladılar, çünkü onlar da çok yorulmuştu. Kısa bir süre sonra birden karşımızda bir dev göründü. Yerimizden fırlayıp koşa koşa bir mağaraya ulaştık. İlk girip girmemek konusunda kararsız olduk. Sonra bir ümitle mağaranın içine girdik. Kısa bir yürüyüş sonunda mağaranın çıkışına ulaştık. Mağaranın çıkışına ulaştığımızda "devler ülkesine yaklaştığımızdan habersizdik.



Kim bilir? Bizi ne tür maceralar bekliyor.

Sihirli Atım

Bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur saman içinde Gizem adında bir kız varmış. Ve bu kız gittiği piknikterde gördüğü hayvanları incelermiş. Gizem bir gün arkadaşlarıyla pikniğe gitmeye karar vermiş. Gittiği piknikte ateş için ormandan odun toplamaya başlamış. Odunları toplarken ağacın orada yatan değişik bir hayvan görmüş. Bu hayvanı hayatında hiç görmemiş. Gizem gördüğü o değişik hayvanın yanına gitmiş. Hayvan birden Gizem ile konuşmaya başlamış. Gizem çok şaşırmış. Sihirli at — Merhaba, benim adım yok ama istersen sen koyabilirsin. Gizem — Senin adın sihirli at olsun. Sende beğendin mi? Sihirli at — Tabiki beğendim, istersen benim aileminin yanına gidelim mi? Gizem — Tamam çok merak ettim. Hadi gidelim. Gizem ve sihirli at uçarak sihirli atın şehrine gitmişler. Gizem bir an rüyada olduğunu zannetmiş çünkü orası çok güzel ve eğlenceliymiş. Gizem ve sihirli at eğlendikten sonra eve dönmüşler. Gizem sihirli atının uçmayı, konuşmayı ve kendine ait bir ailesinin olduğunu öğrenmiş. Gizem — Son olarak sihirli at senin şehrin neresi?. Sihirli at — Eğlenceli atlar diyarından geliyorum. Peki ya sen nereden geliyorsun?. Gizem — Ben ise senin hiç duymadığın bir şehirden geliyorum yani Bayburt'tan geliyorum. Konuşmaları bittikten sonra sihirli at şehrine, Selin şehrine gitmiş ve ikisi de çok mutlu olmuşlar.

İlginç Hayvan

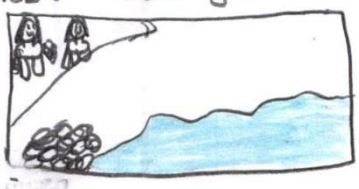
Merababa ben Yaren. Bugün sizlere başımdan geçen bir olayı anlatacağım. Hadi başlayalım.

Sabah kalktım ve okulumuzda düzenlenecek piknik için hazırlandım. Üzerimi giyindikten sonra kahvaltımı yapmaya gittim. Kahvaltımı yaptıktan sonra piknik çantamı hazırlamaya gittim. Tam piknik çantamı hazırlarken servisimin kornasını duydum ve hızlıca ayakkabılarımı giyindim. Servise bindiğimde öğretmenim bana;

Öğretmenim:— Yaren odunculuk görevini sen yapsan olur mu? dedi.

Ben:— Tabikide öğretmenim ben yaparım, dedim.

Bi kaç saat sonra piknik alanına vardık. İlk önce hep birlikte yemeklerimizi yedik. Sonra ben ve arkadaşım Zehra odun toplamaya çıktık. Gezdik gezdik ve sonunda odunların olduğu yere geldik. Oradan fazlaca odun alıp piknik alanına dönecektik ama nehrin kenarında daha fazla odun gördük. Bizde Zehra'yla nehire doğru yürüdük.



Nehrin kenarından odunları aldıktan sonra piknik alanına doğru yürüdük. Fakat karşımıza değişik bir hayvan çıktı ne olduğu belli değildi. Vücudu ata, kafasındaki boynuzlar geyiğe, ayak izleri kediye, kuyruğu da at kuyruğuna benziyodu. Açıkçası ne olduğu hiç belli değildi.

O değişik hayvan birden bize bir iksir attı ve el kol hareketleriyle iksiri kendisine içirmemiz gerektiğini söyledi. Bizde korka korka içirdik ve birden konuşmaya başladı.

İlginç hayvan:— Merabalar benim adım Henry, sizinkiler ney?

Zehra:— Benim adım Zehra arkadaşımın adıda Yaren.

Henry:— Aaaaş ne güzel adlarınız var öyle sizce benim adımda güzel mi?

Ben:— Ne demek o ya senin adın çoooook ama çoook güzel.

Sonra Zehra ve Henry'le gezmeye başladık. Ama Zehra mutlu değildi.

Ben:— Zehra ne oldu sana mutsuz gözüküyorsun.

Zehra:— Bişeyim yok sadece Henry'nin bizim gibi bi ailesi yok hatta bizim gibi bir hayatı yok.

Ben:— Üzülme Zehra biz Henry'nin arkadaşı ailesi ve hayatıyız.

Sonradan Zehra ve ben Henry'i evimize misafir ettik.

Henry, ben ve Zehra çok mutluyduk.

Sürpriz Ülke

Bir gün Yaren adında bir kız sıkıldığı için parka gitmeye karar vermiş. Parkta yaklaşık olarak 3 saat kalmış. Tam eve dönerken yerde değişik bir cihaz görmüş. O cihazı eline almış. Sonradan Yaren cihazın üstünde kırmızı bir düğme görmüş. Cihazı eline alıp kırmızı düğmeğe bassam mı, basmasam mı diye düşünmüş. En sonunda basmaya karar vermiş.

Yaren düğmeye bastıktan sonra kendini devler ülkesinde bulmuş. Ama değişmeyen sadece bir şey varmış ada hala parkın olmasıymış. Yaren devlerin üzerine geldiğini görünce çok korkmuş. Sonradan aklına şöyle bir fikir gelmiş." Acaba o düğmeye yine bassam evime döner miyim? diye düşünmüş. Tam o sırada devin bir tanesi Yaren'in dibine kadar gelmiş. Yaren aklından geçirdiği şeyi uygulamış ama bi fayda etmemiş. Yaren kafasını zorlamış ve sonunda aklına bir fikir gelmiş ama o fikirini ondan başka bilenin olmasını istememiş. Sonra hazırlanmış ve planını uygulama başlamış. Yaren oradaki taşları ve yosunları toplamış sonrada kendi suyundan bir damla damlatmış. O malzemeleri bir güzel karıştırmış ve iksiri yapmış. Adıda konuşma iksiriymiş. Tam yanında bulunan devi bayıltarak iksiri içirmiş. Dev uyandığında " Seeen kimsiiin?" diye bağırmış. Tabi Yaren de korkudan çığlık atmış. İkiside sakinleyince yavaş ve sakince konuşmaya başlamışlar.

Yaren: "Senin adın ne?" diye sormuş.

Dev: "Burada yaşanların adı çok kolaydır benimki de pis. Peki senin adın ne?" diye cevap verip soru sormuş.

Yaren: "Benim adım Yaren. Ama benim merak ettiğim birşey var sana neden pis diyorlar?" demiş

Dev: "Ben çok dağınık ve pis olduğum için bana pis derler." demiş.

Sonradan Yaren ve Pis arkadaş olmuşlar ve cihazı tamir etmişler. Bu sayede Yaren evine ulaşmış.

Odun toplamaya giden kişiler büyülü hatta sihirli bir at karışımı geyik gibi bişe görmüşler. Bence bu hayvan çok güzel tek boynuzo benziyor. Bir gün ailemle pikniğe çıkmıştık. Göl kenarında bir hayvan gördük kardeşim Serdar uzaylı diye bağırdı. Babam kardesime uzaylı diye bir şey yok dedi hayvanın yanına yaklaştığımızda hayvan ayağa kalktı annem hayvandan çok korktu ben hayvanın yanına yaklaştığımda hayvanda bana yaklaştı fakat ben hiç korkmadım çünkü hayvan çok tatlıydı. Hayvan sanki ren geyiği at ve farenin karışımı gibiydi yüzü ren geyiği gövdesi at kuyruğu ise fareye benziyordu. Hayvana ona tek boynuzlu gökkuşağı dedim ve sırtına bindim hayvan birden uçmaya başladı ben ilk önce korktum daha sonra yavaş yavaş indim gökkuşağına gökkuşağı birden konuşmaya başladı. Önce şaşırdım sonra onu dinledim.

- Merhaba Aysu dedi.
- Ben de merhaba gökkuşağı dedim.
- Gökkuşağı ismini çok beğendiğini söyledi.
- Ben de ona bence de güzel dedim.
- Gökkuşağı benim adım todi dedi ve yere indi

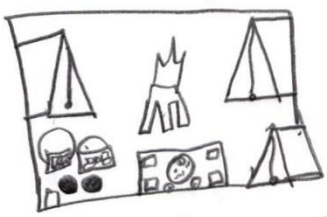
annem çok endişelenmişti piknik alanına indiğimizdi annem bana sarıldı ben anneme bişe yok dedim yemek yerken yemeğimizden gökkuşağına da verdik annem etrafı topladı ve arabaya bindi bende gökkuşağı ile vedalaşıp arabaya bindik.

Gizemli Hayvan

Bir gün arkadaşlarımla organizasyonu katıldım. Odun olmadığı için 4 kişi odun toplamaya gittik. Ben derenin yanlarından odun toplarken bir-den önüme gizemli bir hayvan çıktı. Saçları uzun, geyik boynuzlu, fare gibi kuy-ruğu olan bir hayvan çıktı karşıma.

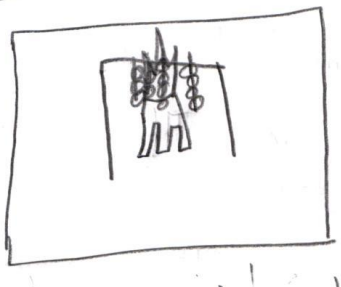
Hemen ona doğru yaklaştım ve onu sevme-ye başladım fakat hayvan ürkmedi. Hayvana bir isim bulmaya çalışıyordum ve aklıma bir isim geldi bu ise Kartanesiydi.

Kartanesini piknik alanına götürdüm. Arkadaşlarım çatırları kurmuş, ateşi yakmış ve sofrayı kurmuştu.



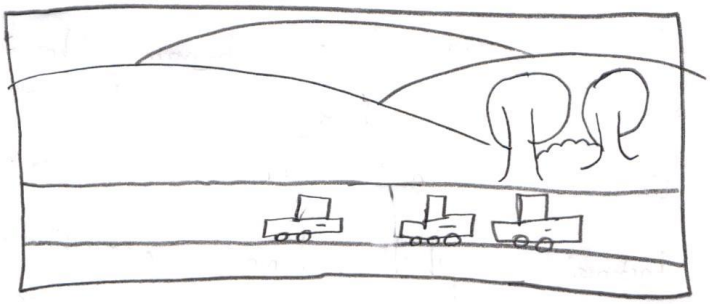
Gittiğimizde atı gören kızlar hemen onu sevmeye başladılar onu uyutup yemek yedik akşam ol-duğunda ateş sönmemişti marşmelovu

çubuklara batırarak ateşin üstüne koyduk ve onlar pişerken biz gitar çalıp eğlendik. O arada kar tanesi de uyanmıştı onda da marşmelov verdik onundan marşmelov yediğini yeni öğrendik.



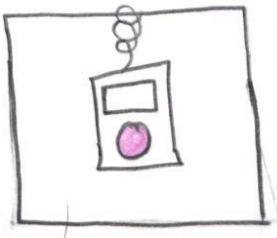
Bir arkadaşımız uyumaya gidiyo olduğunu söyledi. biz de uyumaya gittik. Sabah olduğunda da yola kayulcaktık.

Kartanesi ile vedalaşıp yola koyulduk.



Parktaki Cihaz

Bir gün Dilara, Zeynep, Gökçe ve ben parka gitmiştik. Tam parka girecektikki gözüme bir şey batti. o ise Melisa'ydı. Melisa'da yanımıza geldiğinde macera asıl başliyordu. Parka gittim salıncağa tam aturuyordum ki bir cihaz buldum.



Bu cihazın bir düğmesi vardı. Hemen arkadaşlarımı çağırdım Dilara hemen yanıma gelerek cihazı almaya çalıştı. Cihazın kırmızı tuşu olduğunu gördü ve bastı. Birden bir yere ışınlandık. Burada ağaçların üstünde minik minik peri evleri vardı.

Dilara hemen evlere daldı ve aradan bir peri göründü. Bu peri aranın en yaşlı kişisiymiş tam ona bir soru sorucak-tımki birden parka ışınlandık. Çok korkmuş

Bir dakika da parka muştuk ve evlere gitmedik. dağıldık.

KG1Ö1 Ön-test

Garip Hayvan

Günlerden perşembe idi. Öğretmenimiz sabah ilk derste yarın size bir sürprizim var dedi, şimdi bir ipucu vereceğim ormanlık bir yere çadır kurup kalıcaz. Sınıfın en konuşkanı olan Kamil bir anda cevap verdi: —Yaşasın! Ormana taşınıcaz diye bağırdı, arkadaşları: - Ha ha ha diye güldü. Sınıfın en akıllısı Mert: - yine saçmaladın dedi, kampa gidiyoruz. Yaşasın!

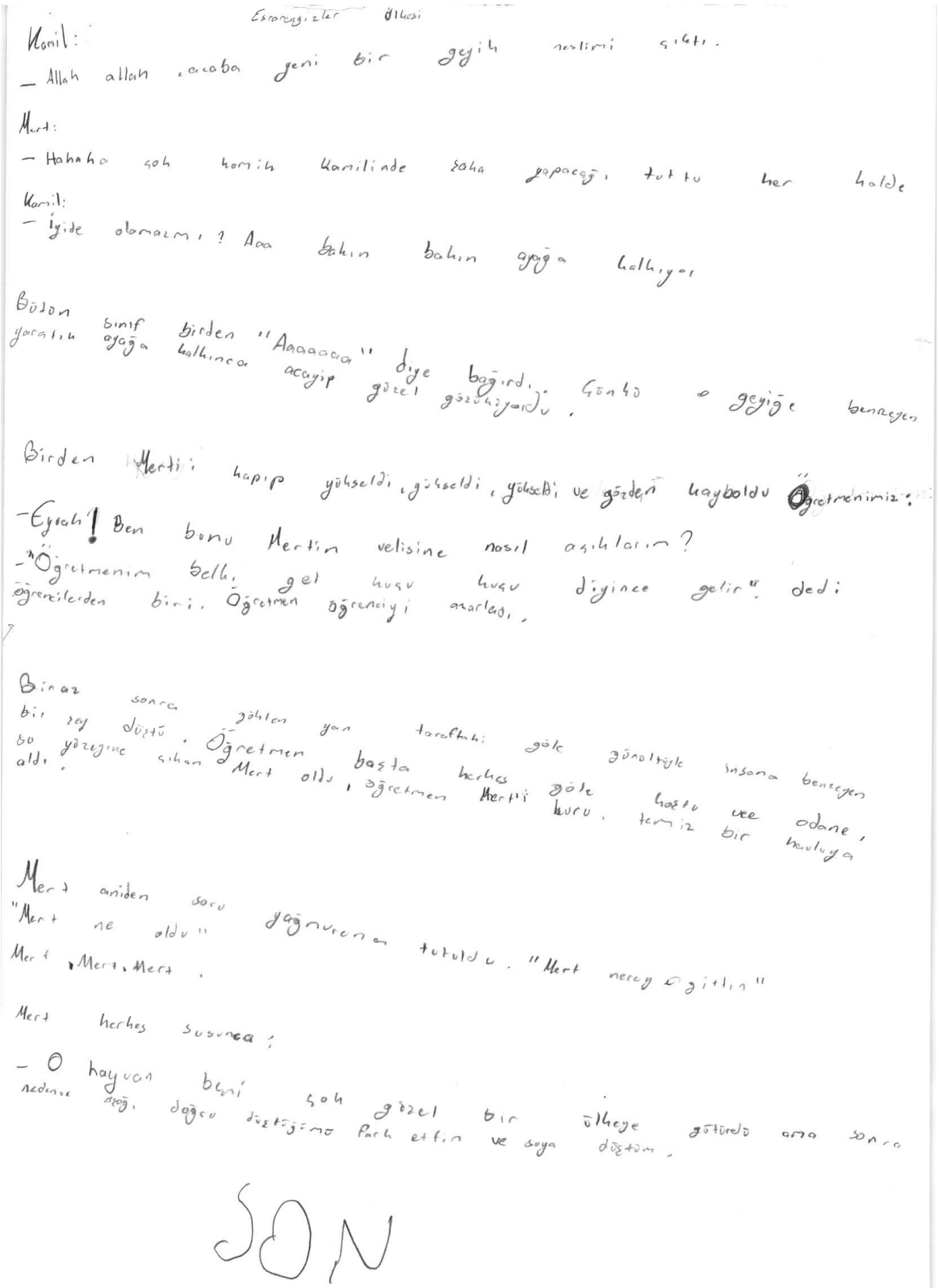
Yarın geldi çattı, okula büyük bir otobüs geldi. Sonra herkes otobüse sırayla bindi, otobüs hareket etti ve bilinmedik bir ormana geldi. Herkes otobüsten çöl yavrusu gibi indi, orman çok güzeldi, yemyeşil çimenler gıcır bıcır böcekler vardı. Kamil bir çığlık attı:

-Burası cennet gibi, hemen burayı gezmeliyim diyerek ortadan kayboldu. Öğretmenimiz bize "Kamil nereye gitti?" diye sordu, ardından bir çığlık koptu, bu Kamilin sesiydi. Kamil:

- Aman yarabbim, bu bir tek boynuzlu at diye bağırdı. Hemen o tarafa koştuk, birde ne görelim Kamil bayılmış hemen yanında da garip bir hayvan. Öğretmenimiz Kamili götürürken biz hayvana bakakaldık, öyle garip öyle güzeldiki sürüne sürüne bir ağacın yanına gelip ağaca sarıldı. Ağacı ortadan ikiye bölüp parça parça etti. Mert korkup telefona sarıldı, hemen hayvanat bahçesini aradı. Yetkililer gelince hayvanı kafese koyup bize teşekkür etti.

Bizde kırılan odunları toplayıp kamp alanına götür...

KG1Ö1 Son-test


Esrarengizler Ülkesi

Kamil:
– Allah allah, acaba yeni bir geyik resimi çıktı.

Mert:
– Hahaha çok komik Kamilinde daha yapacağı tuttu her halde

Kamil:
– İyide olmazmı? Aaa bakın bakın ayağa kalkıyor

Bütün sınıf birden "Aaaaaaa" diye bağırdı. Çünkü o geyiğe benzeyen yaratık ayağa kalkınca acayip güzel gözüküyordu.

Birden Mertin kapıp yükseldi, yükseldi, yükseldi ve gözden kayboldu Öğretmenimiz:
-Eyvah! Ben bunu Mertin velisine nasıl açıklarım?
-"Öğretmenim belki, gel kuşu kuşu diyince gelir" dedi öğrencilerden biri. Öğretmen öğrenciyi arar.

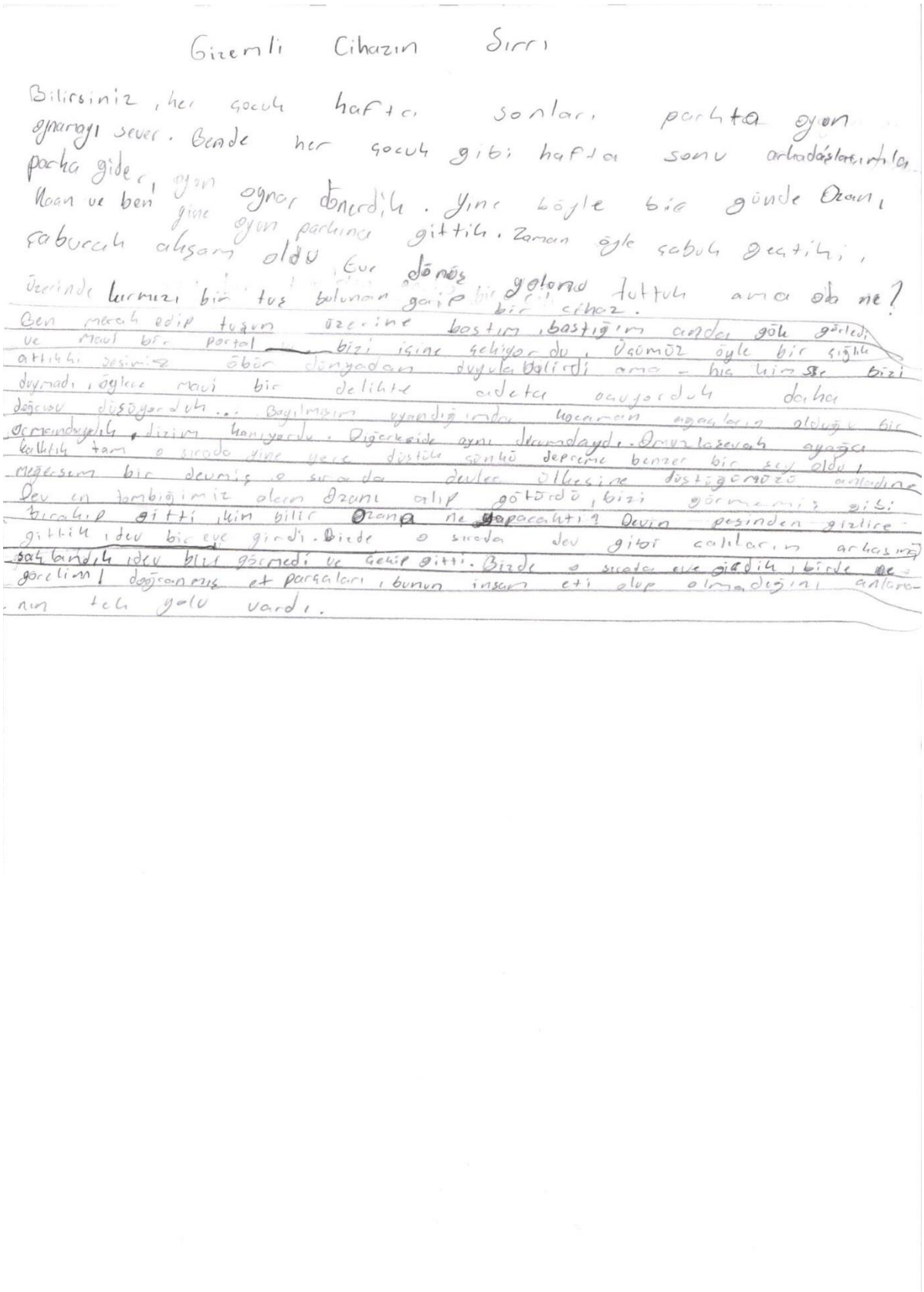
Biraz sonra bir şey düştü. Öğretmen başta herkes gölden yan taraftaki göle benzeyen bir yere çıkan Mert oldu, öğretmen Mertin üstünü aldı.

Mert aniden sarsıldı. "Mert ne oldu" yağmurlama tutuldu. "Mert nereye gidiyorsun"
Mert, Mert, Mert.

Mert herkes susunca;
- O hayvan bana nedense çok güzel bir ülkeye götürdü ama sonra aşağı doğru düştüğümü fark ettim ve suya düştüm.

SON

KG1Ö1 Kalıcılık Testi



Gizemli Cihazın Sırrı

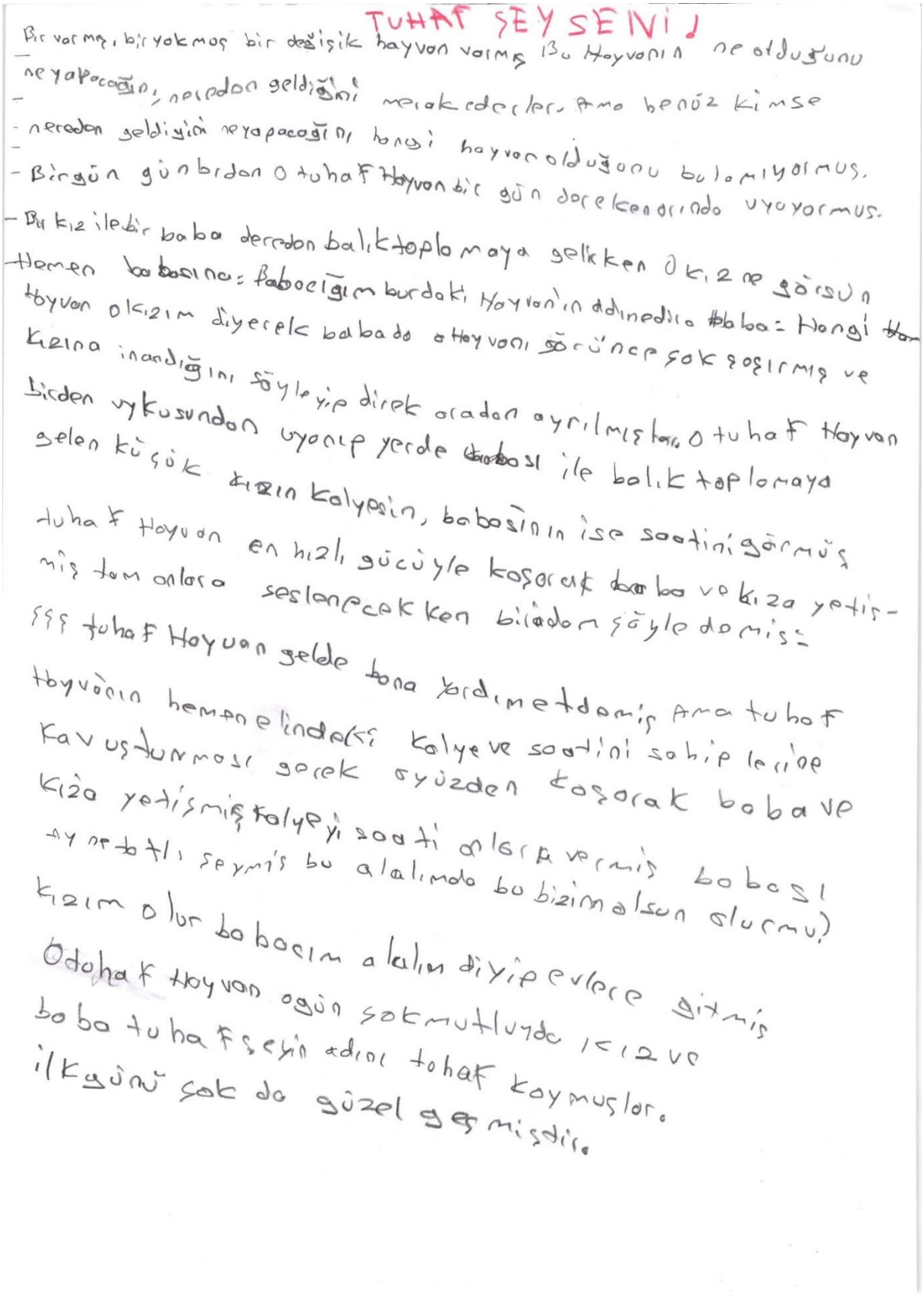
Bilirsiniz, her çocuk hafta sonları parkta oyun oynamayı sever. Bende her çocuk gibi hafta sonu arkadaşlarımla parka gider, oyun oynar dönerdik. Yine böyle bir günde Ozan, Noan ve ben yine oyun parkına gittik. Zaman öyle çabuk geçtiki, kaburcuk alışam oldu. Eve dönüş yolunda tuttuk ama ob ne? Üzerinde kırmızı bir tuş bulunan garip bir cihaz.

Ben merak edip tuşun üzerine bastım, bastığım anda göz gözledi ve mavi bir portal bizi içine çekiyordu, Ozmöz öyle bir çığlık attıki sesimiz öbür dünyadan duyuldu belirdi ama - hiç kimse bizi duymadı, öylece mavi bir delikte adeta oluyorduk daha doğrusu düşüyordu... Bayılmışım uyandığımda koca ormanın ağaçlarına alışık bir öğrencilik, dizim kanıyordu. Diğerleride aynı durumdaydı. Ozmöz'e ayağı kalktık tam o sırada yine yere düştüm şanslı şapşeme benzer bir şey oldu, neyse bir devmiş o sırada devler ülkesine düştüğümüzü anladım. Dev en tombiğimiz olan Ozanı alıp götürdü, bizi görmemiş gibi. Dev Ozanı alıp gitti, kim bilir Ozana ne yapacaktır? Devin peşinden gizlice gittik, dev bir eve girdi. Bizde o sırada dev gibi canlıların arkasına saklandık dev bizi görmedi ve gelip gitti. Bizde o sırada eve girdik, bizde ne göreliim! Doğranmış et parçaları, bunun insan eti olup olmadığını anlamanın tek yolu vardı.

KG1Ö13 Ön-test

Ormanda değişik hayvan varmış. Bir gün bu hayvan uzanmak istemiş. Ve kendine rahat ve huzur içinde olan bir yer bulacakmış. Yürümüş, yürümüş bir yere rastlamış bir de ne görsün bir kız ve ona zavallılar toprağın üstünde oturuyorlarmış. Bu hayvancık ana ve kızın bir dilenci olduğunu düşünmüş. ve ormandaki herkese haber vermiş ormandakiler ve hayvancık hemen ana ve kızın oturduğu yere gidip çimenlerin arasından kahkahalar atmışlar, sonra ana ve kız kalkmışlar. Hayvanlarda hala izliyorlarmış. Ana ve kız örtü yü çimenin üstüne serip ve kız elindeki sepeti örtünün üzerine koymuş. ve sepetin içindeki yiyecekleri çıkarıp yemeye başlamışlar. Hayvanlar öyle acıkmışlarki ağızları sulanmış izlerken. Ana ve kız yerken çimenler arasında olan hayvanları görmüşler. Ana ve kız tabi önce korkmuşlar. Sonra ana hayvanların hepsinin aç olduğunu ve sepette olan yemekleri, kahvaltıları cok bırakın çektiklerini anlamış ve hayvanları yanlarına çağırmışlar. ve birlikte hapur, hapur, şapur, şapur yemeye başlamışlar yemeklerini bitirmişler. Gök yüzüne bakarak ön yargı yapmamayı konuşmuşlar. hayvancık ve hayvanlar daha da hiç kimseye öyle ve v.b. yemişler Ömür boyu öyle yapmışlar.

KG1Ö13 Son-test



TUHAF ŞEY SENİN?

Bir varmış, bir yokmuş bir değişik hayvan varmış Bu Hayvanın ne olduğunu neyapacağın, neredan geldiğini merak edecler. Ama henüz kimse
- neredan geldiğini neyapacağını hangi hayvan olduğunu bulamıyormuş.
- Birgün gün birden o tuhaf Hayvan bir gün dereleenarında uyuyormuş.
- Bir kız ile bir baba dereden balıktoplamaya gelirken o kıza ne görsün
- Hemen babasına: Babacığım burdaki Hayvanın adınedir baba: Hangi Hayvan olcızım diyecek babada o Hayvanı görünce şok şoşırmış ve kızına inandığını söyleyip direk oradan ayrılmış. O tuhaf Hayvan
- Birden uykusundan uyanıp yerde babası ile balık toplamaya gelen küçük kızın kalyesin, babasının ise saatini görmüş
- tuhaf Hayvan en hızlı gücüyle koşarak baba ve kıza yetiş-
- miş tam onlara seslenecekken birdan şöyle demiş:
- ??? tuhaf Hayvan gelde bana yardımetdemiş Ama tuhaf
- Hayvanın hemen elindeki kalye ve saatini sahiplerine
- Kavuşturmasi gerek oyüzden koşarak baba ve
- kıza yetişmiş kalyeyi saati onlara vermiş babası
- ay nebatlı şeymiş bu alalımda bu bizim olsun olurmu)
- kızım olur babacım alalım diyip evlere gitmiş
- Odohaf Hayvan ogün sokmutluyde kıza ve
- baba tuhaf şeyin adını tohaf koymuşlar.
- ilk günü sok da güzel geçmişdir.

Bir gün kız ile baba annelerinin gelmesini bekliyormuş. Annesi oğlun mektup göndermiş baba ve kız mektubu okumuşlar mektubunu işinde gelemem maalesef yazıyormuş. Kız okur okumaz ağlamaya koyulmuş. babası ne yapsa onu susturamamış o sırada tuhaf gelmiş, kızın adı ömrüm müş. ömrüm sırf tuhaf'ın hatrına ağlamadan kesilmiş. tuhafı görünce mutluluğunu işine çekmiş. bir gün ömrüm ve tuhaf sıcak kucaklaşmışlar. Evi kep doğmuşlar. yere mezlik yapar konfom sırada babasıda ömrümün annesiyle konuşuyormuş. Annesi oğlun geleceğini konuşuyorlarmış ve ömrüme sürpriz yapmak istemişler. Ama babası herşeyi ağzında kaşırmış. O yüzden erkenden ağzını sıkı sık bağlamış Ömrüm şaşırmış ve ortalığını toplamaya başlamış tuhafla oynamış. Birden kapı çalmış zil dandan zil dandan kız kapıyı açınca babası kızın gözlerini bağlamış sonra kız ne olayor tuhaf saksırmış ve gülmüş babası ömrümün gözünü açınca annesini görmüş ve ailecek fotoğraf çektirmişler.

KG1Ö13 Kalıcılık Testi

DEVLER ÜLKESİNDE

Devler ülkesi devler ile doluydu. Ama o devler aslu zorar vermezlerdi. Ben orada atların arasında yürüdüm. Devler ülkesi çok özel bir yerdi. O rüya nasıl geldiğini anlayamazsın. Devler ülkesinde çok eğlendim. Orası çok özel ve güzel bir yere benziyor. Derken birden bire Hava kararadı. hemen akşam oldu ve o karanlıkta devlerle birlikte ateş yaktık ve bir çadır kurduk Hemen uyumaya daldık. Sabah olduğunda hemen uyandım ve halademk devler ülkesindeydim. Devlerle iyi dost olmuştuk. Devler konuşa biliyordu. ve dev: Buradaki güneş çok dikkatli batar ve hemen akşam olur. Dedi. Bende: Gerçekten mi? dedim. Biraz ofda uşurtma uşurdum derken güneş battı. 1dk sonra akşam olur dediler. Devler. Ve 1dk doldu. Akşam oldu.

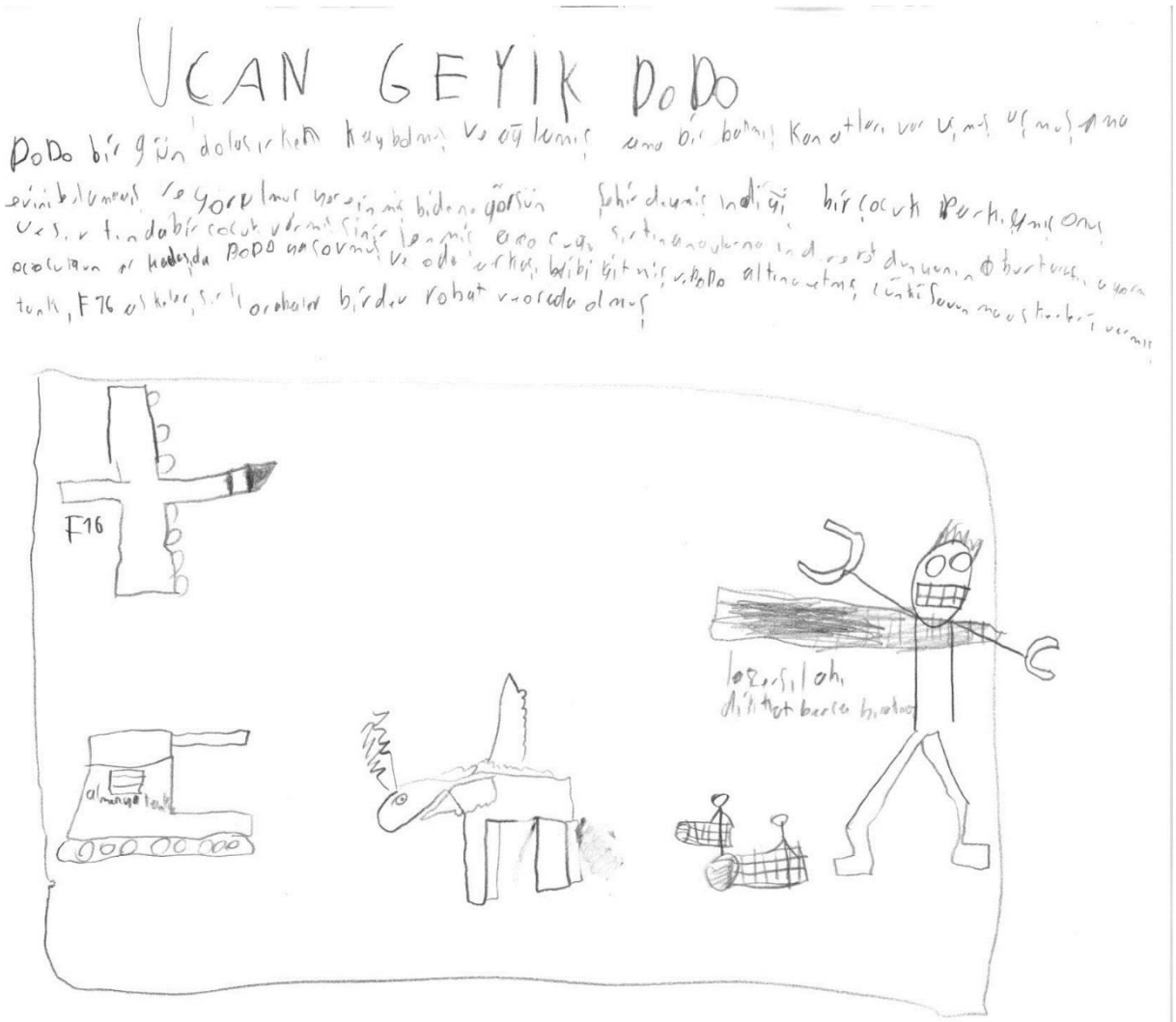
SON

KG1Ö7 Ön-test

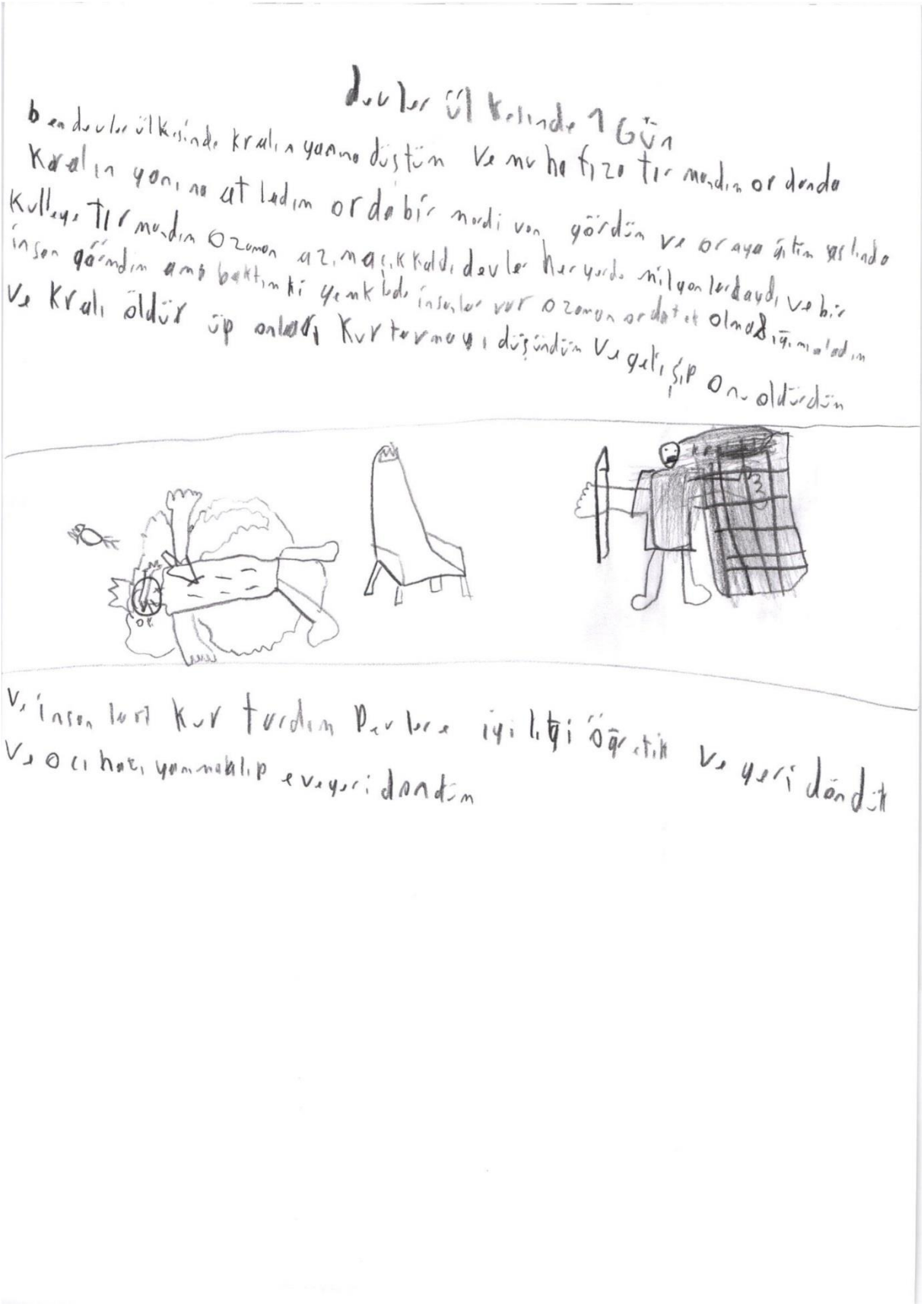
Özel ormanın hayvanı

Bir varmış bir yokmuş bir köyde bir çocuk varmış çocuk piknikleri çok severmiş bir gün okulda piknik [illegible] için çocuk çok mutlu olmuş çocuk piknikte oldukça farklı kuş bir adım ötede bazen iyi olmuş annesiyle konuşmuş sonra altı kaza arıza at, kedi ve kuşun karışımı bir hayvan görmüş onun yanından çıkarken ama hayvan yaralıymış yanmış gövdesi ve gözünden yaralı yanmış çocuk onu alıp pikniğe getirmiş öğretmeni ve arkadaşlarının ilk ürkü ama öğretmenin desteği ile cesaret ve veterinerler olup bana dokuyu yaralı hayvanları kuşlarından dolayı bu çocuk ve adım hem narcim ekeğim için hemde koşuştuğum için.

KG1Ö7 Son-test



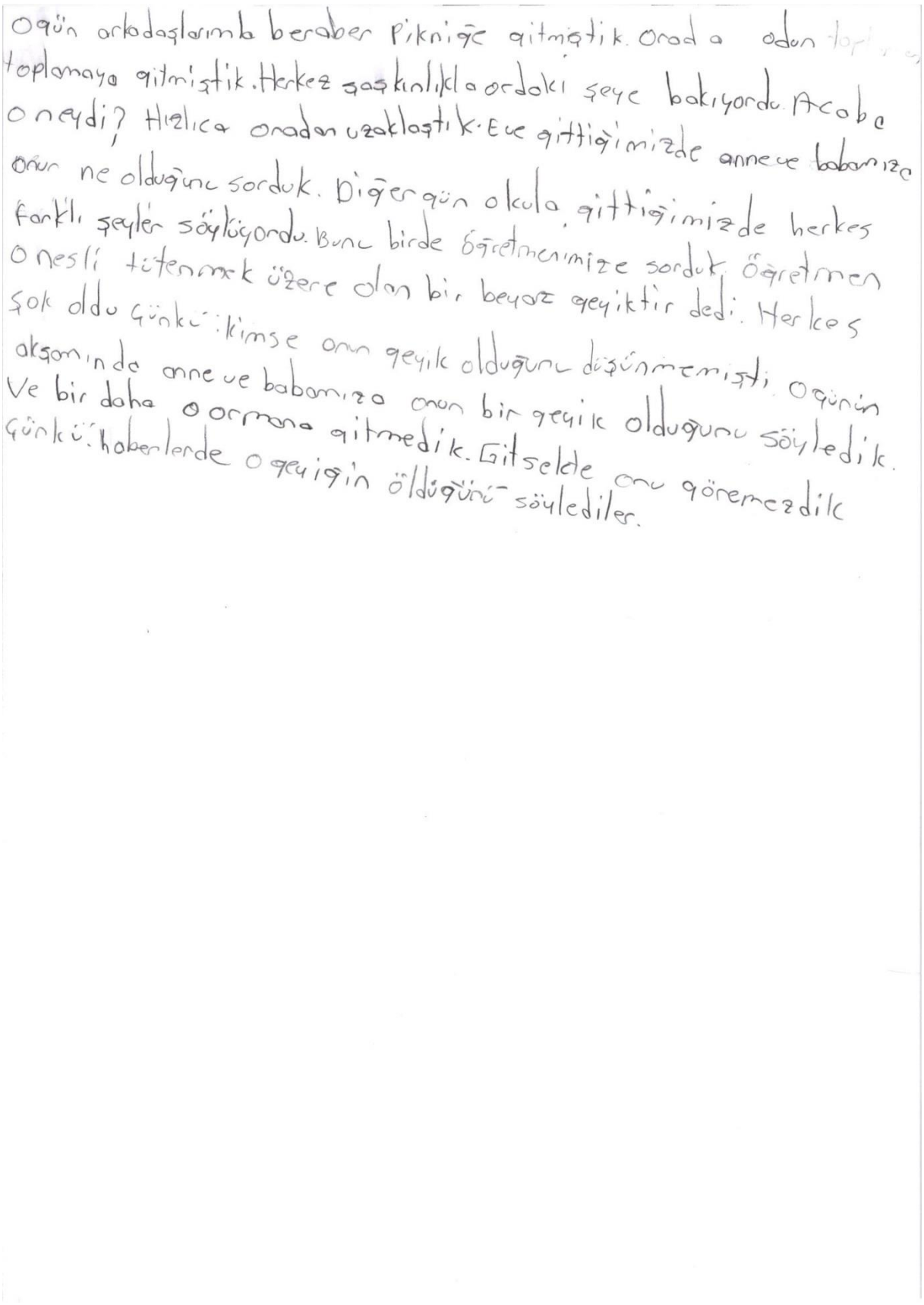
KG1Ö7 Kalıcılık Testi

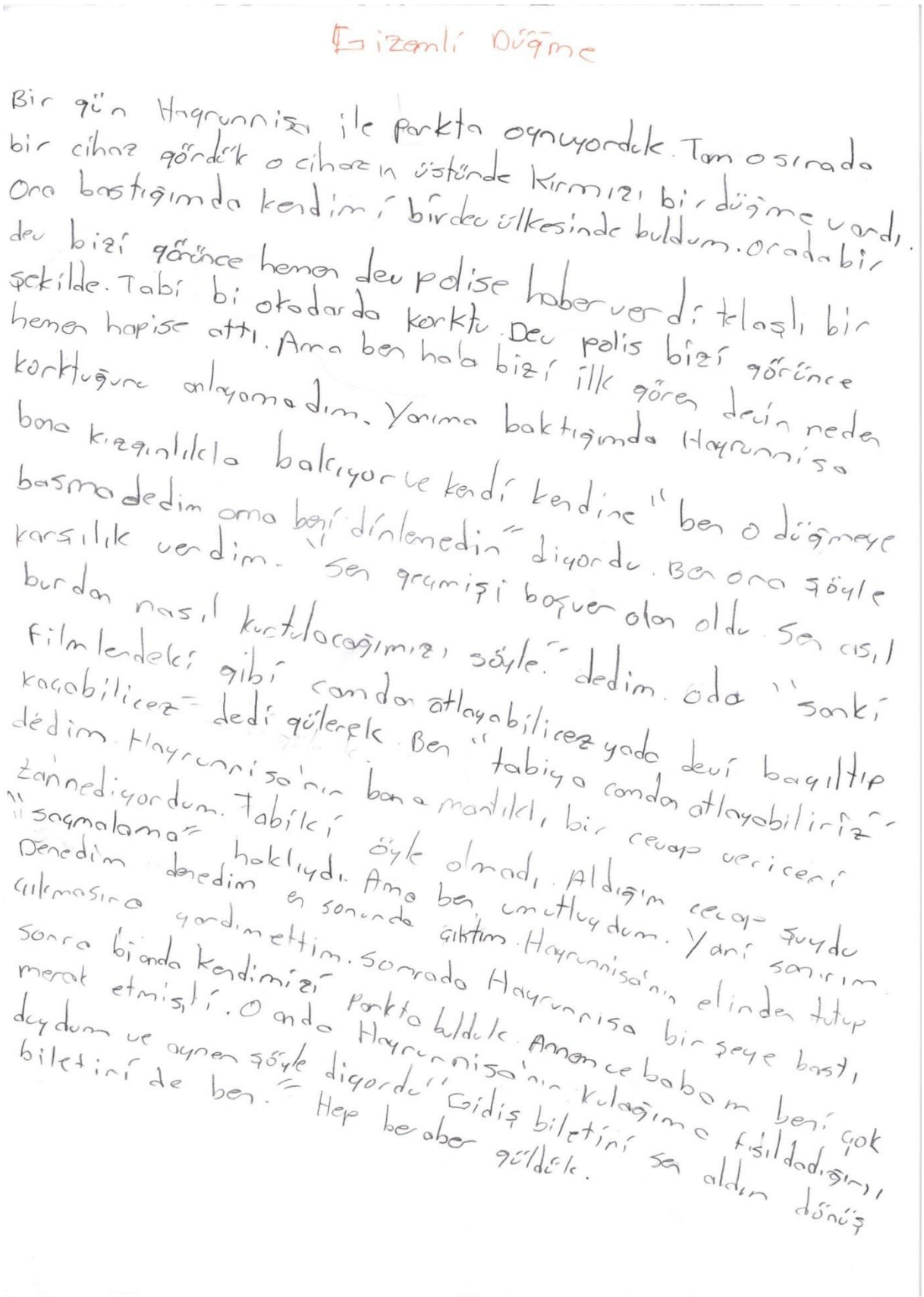


KORKUTUCU GEYİK.

O gün okulca piknige gitmiştik. Odun toplarken birşey gördük. Oda neydi? Herimiz çığlık attık. Öğretmenimize haber verdik. Öğretmenimiz O korkutucu şeyi görünce gülümsedi ve onesli tükenmek üzere olan geyiktir. dedi. Buraya nasıl gelmiş olabilir.diye düşünüyorduk. O sırada öğretmenimiz Çocuklar sakın onun yanına yaklaşmayın oyaban; bir hayvandır Size zarar verebilir dedi. Sonra evlere gittik! Hepimiz piknikte olan biten! anne ve babalarımıza anlattık. Anne ve babalarımız onunkoruma altına alınması, için elindam geleni yapt, Pazartesi günü öğretmenimiz bizi tebrik etti ve iyikide böyle duyarlı, öğrencilerim ve duyarlı anne babaları, var dedi

KG2Ö20 Son-test





Gizemli Düğme

Bir gün Hayrunnisa ile parkta oynuyordak. Tam o sırada bir cihaz gördük o cihazın üstünde kırmızı bir düğme vardı. Ona bastığımda kendimi birden ülkesinde buldum. Orada bir dev bizi görünce hemen dev polise haber verdi telaşlı bir şekilde. Tabi bi otodarda korktu. Dev polis bizi görünce hemen hapise attı. Ama ben hala bizi ilk gören devin neden korktuğunu anlayamadım. Yanıma baktığımda Hayrunnisa bana kızgınlıkla bakıyor ve kendi kendine "ben o düğmeye basma dedim ama beni dinlemedin" diyordu. Ben ona şöyle karşılık verdim. "Sen gemiyi boşver olan oldu Şu acil burdan nasıl kurtulacağımızı söyle." dedim. Oda "sanki filmlerdeki gibi camdan atlayabiliceğ yada dev i bayıltıp kaçabiliceğ" dedi gülerek. Ben "tabiya camdan atlayabiliriz" dedim. Hayrunnisa'nın bana mantıklı bir cevap vericeni zannediyordum. Tabiki öyle olmadı. Aldığım cevap şuydu "saçmalama" haklıydı. Ama ben umutluydum. Yani sanırım Denedim denedim en sonunda çıktım. Hayrunnisa'nın elinde tutup çıkmasına yardımettim. Sonrada Hayrunnisa bir şeye bastı, sonra bi anda kendimizi Parkta bulduk. Annem ve babam beni çok merak etmişti. O anda Hayrunnisa'nın kulağıma fısıldadığını duydum ve aynen şöyle diyordu "Gidiş biletini Şu aldın dönüş biletini de ben." Hep beraber güldük.

Boynuzlu at ve Pikniğe giden çocuklar

Bir varmış, bir yokmuş, bir ormanda piknik yapmaya gidin bir grup arkadaş varmış. Bu ormanda gizli bir hayvan varmış hiç kimseye gözükmezmiş ama iyilere gözükürmüş. Günlerden bir gün Şehit Recep Eşi Yak İlkokulunda bir piknik gezisi düzenlenmiş. Bu gezide Ayşe adında birisi de varmış. Ayşe çokiyi birisiymiş. Günler günleri kovalamış ve piknik günü gelmiş. Ayşe ve arkadaşları bir grup olarak pikniğe önceden gitmişler. Ayşe merakına yenilip ormanı gezmeye başlamış. Gezerken birden bire çalılardan yapılmış bir çadır görmüş. Merak edip çadırın içine bakmış. Ama hiç bir şey görememiş. O anda boynuzlu bir at gelmiş. Ayşe ömründe böyle birşey hiç görmedim demiş. O atın ben beyaz büyüleri kahverengimsi boynuzlarından gözlerini alamamış. Onunla konuşmaya çalışmış ama konuşamamış. Birden at çadırdan bir içecek çıkarmış Ayşe içeceği içmiş birden bire boynuzlu atın ne dediğini anlamış. At ona "sen çok iyi birisin bu yüzden sana gözüktüm" demiş. Ayşe anlamıştı ki iyilik dünyadaki en güzel şey olduğunu anlamış

Beyaz Tüylü Tek Geyik

Bir gün ajan bir kız varmış. Bu ajan kız Dünya'da tek Beyaz Tüylü geyiği gizlice arıyormuş. Bu kız küçükken 1 efsane Duymuş ve bu efsaneye inanmış. Bu efsaneyi gerçekleştirmek için büyüyünce hep ajan olup o hayvanı arayacağını Düşünmüş. Ve o gün gelmiş. Ajan olmuş. Anne babasından Habersiz Maceralara koşulmuş. Dağları aşmış aslanlarla karşılaşmış. Dereleri aşmış yeni şeyler bulmuş. Gün gelmiş 1 karlı dağın zirvesinde Bulmuş kendini o dağ Dünyanın en korkunç Dağıymış. Hiçbir gezgin, korsan vb. Hiç kimse oraya çıkmaya cesaret edememiş. Ama o ajan kız hiç şüphesiz o dağa çıkmış. Dağın Her yerini aramış. En sonunda 1 mağara görmüş. Mağara o kadar karanlık o kadar korkutucuymuşki sanki içine girse her an başına yıkılcakmış gibiymiş. Ama o yine de girmiş. karşısında kapana sıkışmış 1 tavşan varmış. Tavşanı kurtarmış. Ama o bildiğiniz tavşana benzemiyormuş. Tavşan ajan kızla konuşmuş tavşan kıza "Ben özel 1 tavşanım ağzımda mavi parlak 1 taş var. Bu taş Dünya'da tek olan Beyaz tüylü Geyiğin yerini gösteriyor" demiş. Ajan kızda "Peki ya sen kimsin" demiş. Tavşan "Ben o gizemli olan beyaz tüylü geyiğin çocuğuyum" demiş. Şimdi sen dersinki onun çocuğu sen olamazsın. Şimdi sana Her şeyi anlatayım. O geyik yani annem gizemli biri olduğu için gizemli bir şekilde ben oldum. Al şimdi bu taşı benide al ve taşın gösterdiği yere gidelim. kız dağlar, Dereler, Bayırlar, çayırlar aşmış en sonunda bir yaz adasına gelmiş. O adada Hiç kimse yaşamazmış.

kız adaya girmiş. Adada ağacın altında yatan o geyiği görmüş. Çok şaşırmış ve bir an da bayılmış. Ondan sonra ~~Ve~~ diyeyimki size kız uzun hastalıkta olduğu için hep uyuyormuş ve bu da rüyaymış. Ve o kıza Ve diğer insanlara ders olmuş. Çünkü efsaneler gerçek olabilir tabi rüyalarda. Gökten üç elma düşmüş 1.si okuyanların başına 2.si dinleyenlerin başına 3.sü de Her kezin başına

Devler ülkesinden 3 arkadaş

Ben ve 2 arkadaşım parkta oynarken yerde duran bir cihaz gördüm arkadaşım Esra cihazı eline alıp cihazın üstüne baktı. O anda Sevgi kırmızı 1 tuş gördü ve Esra'ya kırmızı tuşa basmasını söyledi. Esra'da kırmızı tuşa basar basmaz etrafa ışıklar saçıldı. O andan sonra kendimizi başka 1 yerde bulduk. "Ben bu cihaz nereye kayboldu?" diye sordum. Sevgi birden bire ses duymuştu. O sesi bizde duymuştuk. O andan itibaren çok korktuk. Sonra 1 tavşan geldi yanımıza. Tavşan bize 1 yol gösterdi. Bizde o yolu takip ettik. Biraz daha gidelim! kos kocaman 1 ev karşımızda üstelik kapısıda açık. İçeri girsekmi diye uzun süre konuştuk. Sonunda içeri girmeye karar verdik.

İçeri girdikten sonra kapı kendi kendine örtüldü. Esra çok korktu. Ve oanda bayıldı verdi. Ben şaka yapıyor diye düşündüm ama gerçekti. Sonra hepimiz uyuya kalmışız Uyandığımızda sandalyelerin üzerine birisi bizi bağlamış. korkumuz iyice artmıştı. Sonra kapı açıldı. İçeri giren 1 devdi. Bizim iplerimizi çözmüştü. Ona "bizi sen mi bağladın?" diye sorduk. O da "Hayır ben bağlamadım" dedi. Dev sonra Bizi eve göndermek için iksirci babanneye gitti. İksirci babanne "Sizi bağlayan kişiyi bulup ondan 1 tüy almanız gerek. O tüy sizi eve götürecek 3 arkadaş onu aramışlar ve ne maceralar gedirdikten sonra onları bağlayan kişiyi bulmuşlar. Ve 1 tüy almışlar. Ve eve tam gidecekler ken dev onlara bir kutu vermiş. Ve demişki "bu kutuyu eve gidince açın onun sayesinde istediğimiz zaman birbirimizle konuşucaz" demiş. Çocuklarda tamam deyip evlerine gitmişler.

~~ve böylece~~

Ve böylece bir daha bilmediğimiz şeyi dokunmamayı öğrendik. Ve bu yaşadıklarımızdan ders aldık.

Yaralı geyik

Bir varmış bir yokmuş. Birgün Ecrin ve arkadaşları ile beraber kampa gitmişler ve herhangi bir yer bulmaları gerekiyordu ve bir yer bulmuşlar. Akşam olmak üzereymiş ve ısınmaları için odun bulmaları gerekiyormuş zaten Ecrin ve arkadaşları 4 kişimişler

Ecrin Hemen Arkadaşlarına Seslenir:

- Kızlar 4 Kişiyiz Esra ile ben çadırı kuralım Şura ile şura zeynep şunalarda odun toplayın.

ve hemen işe başlamışlar ve Şura ile Şura Zeynep ilerledikçe ilerlemişler. Biraz daha ilerledimi Şura yerde yatılı bir şekilde yaralı geyik görmüş hemen Şura şuraya zarar bakın seslenir

- Şura Zeynep bak yerde yatılı bir şekilde geyik var.

Şura zeynep:

- Bence Esra ve Ecrini çarpıp gösterelim

Şura hemen bağırır:
- Esra, Ecrin, Esra, Ecrin

Esra hemen telefon ve pusula alır

Ecrin:
- geliyoruz.

Sonra gelmişler geyiği görüp veterineri aramışlar veteriner gelip almış birgünleri böyle geçmiş

Günlerden bir gün Ecrin ve Sevgi adlı iki arkadaş yaşarmış bu arkadaşlar bir gün sevgi demişki

-Biz en iyisi ormana gidip bir kamp yapalım.

Ecrin hemen kabul etti. Hemen gitti-ler. Akşam olmak üzereydi. Sevgi odun toplamaya gitti Ecrin çadır kurmaya çalışıyordu. 1dakika sora sevgi

-Ecrin, Ecrin, diye bağırdı

Ecrin koştu ve bir hayvan gördüler bu hayvan bir geyik olduğunu dediler ve fotoğraf çakim polise götürüp gösterdiler geyik ölmüştü ve onu alıp götürdüler. Ozaman iki arkadaş hiiiç unutmamışlar.

ölmüş geyik

son

Parkdaki Cihaz

Bir gün sınıfça pikniğe gittik orda kumların arasında bir çihaz gördük üstünde STOP diye bir yazı yazıyordu. Ama çok merak ettiğim için o düğmeye bastım. Heryer mağaralı içinde büyük büyük insanlar vardı. Orda küçük bir tabelada deuler ülkesi yazıyordu bir yandan da tamirci vardı uzun süre sonra cesurlanıp deulerle tanıştım 1. teminci 2. Sucu 3. Zeki 4. Kiracı ama hepsi çok iyi bir arkadaş oldular sonra deulere başına gelenleri anlattılar. Deuler "bizimde uzaydan geldik" "sonra bir büyücü bizi deve çevirdi" demişler buna çok üzülmüşler 4. kiracı gitmiş ve onları eski yerlerine gönderemek için çok uraşmış başarmış oraya döndüklerinde kendi lenini evlerinde görmüşler ve ömür boyu bilmedikleri şeylere dokunmamışlar.

EK-9. Pilot Çalışma Kapsamında Öğrencilerin Üretmiş Olduğu Metinlerin Puanlanmış Halleri ve Öğrenci Yazı Örnekleri

Gözde'ye Ait Ön-test Yazı Örneği

Toplam kelime: 186
Doğru kelime: 168

17 Sunum (4) İmla (2) cümle duruşu 2 kelime yazımı 3 Bulup (3) Organizasyon 1 Fikirler 3 Devam

EKLER

VAMPİR ADASI

Ek 1: Görselden hareketle hikâye metni oluşturma

ÖN-TEST GÖZDE

Arkadaşlarınızla bir piknik organizasyonuna katıldınız. Ormanda odun toplarken resimde gördüğünüz hayvanla karşılaştınız. Hayvanın ne olduğu, nereden geldiği, neler yapabileceği ve birlikte neler yaşayabileceğinizi anlatan bir hikâye tasarlayınız.

Sultan geyik yıllar önce bu ormana düşmüş. Yıllardır bu ormanda yaşıyormuş. Bu ormanın zarar görmesini istemiyormuş. O yüzden o insanlara bir ders vermek istemiş. Akşam olmuş. Herkes ormanda uyuyunca kılık değiştirmiş. Onları uyandırabilecek sesle şöyle demiş: — Bu ormana eğer zarar verirseniz bir odun olup siz yanarsınız, demiş. O gün, ben ve Ali inanmamıştık. Ama bizde inanmış gibi yaptık, 43 sabah oldu. Sultan Geyik bizim ağzımızı aradı, bizse [dün gece] artık bir

yakmıya cağımızı söyledik. Ama inansın diye söyledik: yoksa bizim akıllanmıycamızı biliyo. Tabi birazda korktuk ama numara olduğunu anladık. O gün bir tane daha numara düzenledi. Ama onu bir türlü anlayamadık. O gün uçağa binmiştik. Uçağı arızalandığı için uçak düştü. Düştüğümüz yer vampir adasıymış. Sultan geyigin ikizide ordaymış. Vampir adası çok korkunçmuş. Orada bir adım attığında ağaçlar konuşup, dallarından bizi tutarak geriye doğru atıyor. Bitkiler konuşuyo biz o gün vampir adasının ondan sorulan kişiye gittim. Ondan özür dileyerek:

— Kusura bakmayın biz normalda ormana zarar vermek istememiştik.

— Ya ne yapmak istemiştiniz.

— Sahiden bir daha yapmıycaz.

— Peki senin dediğin gibi olsun.

O gün vampir adası dünyaya dönüştü. Eğer bir kişi daha çevremizi kirletmeye kalkarsa dünya vampir adasına dönüşecek.

ÖN-TEST GÖZDE

Gözde'ye Ait Son-test Yazı Örneği

SON-TEST
GÖZDE

TÜYLÜ CANAVAR'IN DÜNYAYA YAPTIĞI İYİLİĞİ

Bir gün arkadaşlarımla pikniğe gittik. Piknikte oyun oynamak istedik. Hep birlikte ormana doğru yürümeye başladık. Orman, ağaçlarla doluydu. Top oynarken topumuz ağaçların arkasına kaçtı. Ben de ağaçların yanına gidip topu tam alacakken bir hayvan önüme çıktı. O hayvanın boynuzları uzun, tüyleri ve sırtında garip bir yazı yazıyordu.

O yazı ilgimi çok çekmişti. Dikkatlice o yazıyı okudum. Yazıyordu ki: "Ormana zarar vermeyin," yazıyordu. Arkadaşım Mehmet yere çöp attığında yerler kirildi, Mehmet o garip hayvanın bir anda yanına gitti. Garip hayvanın ismi bu günden sonra Tüylü Canavar'dı. Tüylü Canavar Mehmet'le:

— Sen ne hakla benim ormanıma zarar veriyorsun?

— Ben zarar vermedim.

Tüylü Canavar sinirlenerek:

— Yalan söyleme, sen yere çöp atmadın mı? Söylesene, bak senin sayende orman ne halde?

— Bu büyük şeyi küçücük bir çöp mü yaptı?

— Bu gidişle her yer çöp olacak, herkes hastalanıp ölecek, demiş.

Bundan sonra hiç kimse yere çöp atmamış. Atanlar uyarılmış ve dünya hem temiz kalmış hem de herkes yaptığı hatayı anlamış.

Toplam K: 158
Doğru K: 157

Sunum: 5
İmla: 5
Cümle: 4
Kelime: 4
Üslup: 4
Organizasyon: 4
Fikirler: 5

Rukiye'ye Ait Ön-test Yazı Örneği

Toplam kelime: 64
Doğru kelime: 60

Sunum 3
İmla 3+1*
Cümle 2
Kelime 2
Uslop 1
Orgeni 1
Fikirler: 1

EKLER

Ek 1: Görselden hareketle hikâye metni oluşturma

ÖN-TEST
RUKİYE

Arkadaşlarınızla bir piknik organizasyonuna katıldınız. Ormanda odun toplarken resimde gördüğünüz hayvanla karşılaştınız. Hayvanın ne olduğu, nereden geldiği, neler yapabileceği ve birlikte neler yaşayabileceğinizi anlatan bir hikâye tasarlayınız.

GARİP HAYVAN

Sınıfca bir piknik yapmaya karar verdik. Orman alanına geldik. Öğretmen odun toplamamızı istedi. Herkes ormana yayıldı. Odun toplarken dere kenarında bir hayvan gördüm. Birazcık ürktüm. Hayvan yanıma yaklaşıp bana sürtündü. Benimle arkadaş olmak istiyordu galiba. Onu yanıma alarak öğretmenimin olduğu yere ilerledim. Öğretmenimde onu sevmişti. Piknığimiz bittikten sonra kalan yemekleri ona verdik ve eve döndük eve döndüğümde o hayvanı internetten araştırdım.

43

Rukiye'ye Ait Son-test Yazı Örneği

GARİP HAYVAN

SON-TEST
RUKİYE

Bir gün arkadaşlarımızla pikniğe gittik. Öğretmenimiz sofra bezini serdikten sonra yiyecekleri koydu. Piknikte mangal yapacaktık. Bu yüzden öğretmenimiz mangalı yakmak için bizden odun toplamamızı istedi. 3 grup oluşturduktan sonra herkes ormana yayıldı. Bizim grup tam 7 tane odun toplamıştı. Biraz daha ilerledikten sonra bizim grup garip bir hayvan gördü. Ela da bizim takımdaydı. Ela:

—Bence bu hayvan bize zarar vermez, baksanıza ne kadar da tatlı görünüyor. Berkay:

—Bence de öyle dedi. Cemre hemen söze katıldı:

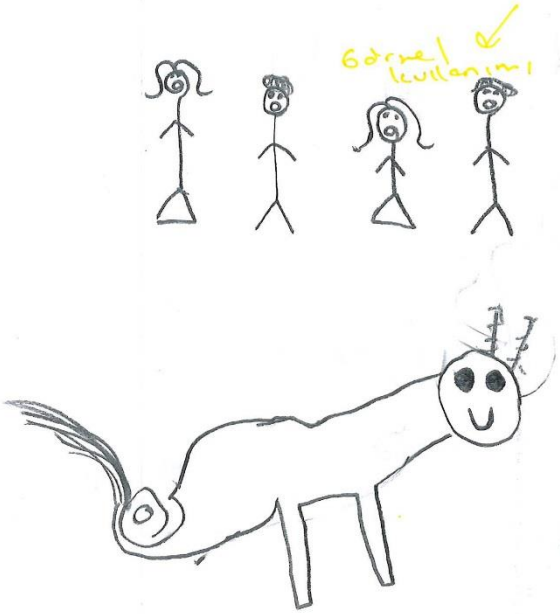
—Bence bu hayvanın ismi oldukça uzun görünüyor, ona bir isim takalım. Serkan hemen atladı söze:

—Evet evet, şu ismi koyalım. Gökkuşağı saçlı süslü at olsun dedi. Herkes bir ağızdan, yaşasın gökkuşağı saçlı süslü at. Biraz daha odun topladıktan sonra öğretmenlerinin yanına döndüler. Yemeklerini yediler biraz da sohbet edip evlerine geri döndüler.

59

Toplam K: 125
Doğru K: 117

Sunum: 4
İmla: 4
Cümle: 3
Kelime: 3
Üslup: 2
Organizasyon: 2
Fikirleri: 2



SON-TEST
RUKİYE

Esma'ya Ait Ön-test Yazı Örneği

Sunum: 2
İmlâ: 1
Cümle: 2
Kelime: 2
Üslup: 2
Organizasyon: 2
Fikirler: 1

T→102
D→74

EKLER

Ek 1: Görselden hareketle hikâye metni oluşturma

ÖN-TEST
ESMA

Arkadaşlarınızla bir piknik organizasyonuna katıldınız. Ormanda odun toplarken resimde gördüğünüz hayvanla karşılaştınız. Hayvanın ne olduğu, nereden geldiği, neler yapabileceği ve birlikte neler yaşayabileceğinizi anlatan bir hikâye tasarlayınız.

TEK BOYNUZLU AT

Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde kalbur saman içinde. Arkadaşlarımla (ne?) organizasyonuna katıldık. Biraz oyun oynadık. Ve öğretmen herkezin (s) 4'er (li) gurup-lara ayrılmamızı (ayrılmadını) istedi. Her kez (Herkes) 4'er (li) (grup) gruplara ayrıldı. Bizim (grup) grupta Nisa, Şeyma, Deniz ve Ben (B) vardım. Hoca şöyle bir uyarı verdi: ??? hep

-Şimdi herkez (s) 4'erli (grup) gruplara ayrıldınız?

-Evet öğretmenim. Ama neden 4'erli (grup) gruplara ayrıldık?

Paragraf yok

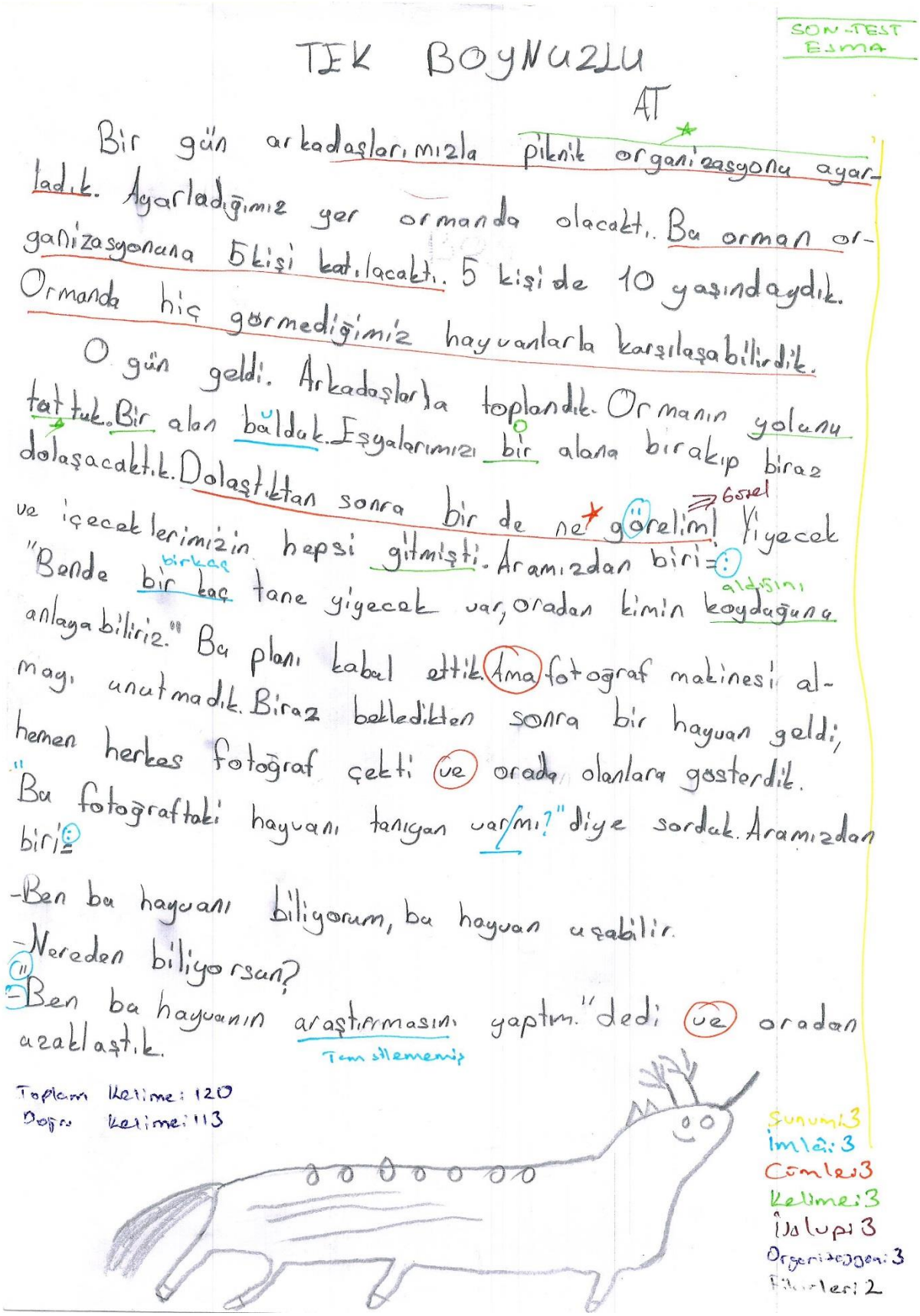
Tutarsız

43

– Şimdi neden grup guruplara ayrıldığınızı söyleyeceğim. Nedeni ormanda odun topliycaksınız. Ama çok uzaklaşmayın. Biz ormanda odun toplarken bir hayvan gördük. Ve çok değişik bir hayvan gördük. Ve hemen öğretmenleri çadırdık. Ve sınıfça ona sevdik. Adını: Tek boynuzla at koyduk ve o günden sonra mutlu mutlu yaşadık.

ÖN-TEST
ESMA

Esma'ya Ait Son-test Yazı Örneği



SON-TEST
ESMA

TEK BOYNUZLU AT

Bir gün arkadaşlarımızla piknik organizasyonu ayarladık. Ayarladığımız yer ormanda olacaktı. Bu orman organizasyonuna 5 kişi katılacaktı. 5 kişide 10 yaşındaydık. Ormanda hiç görmediğimiz hayvanlarla karşılaşabilirdik.

O gün geldi. Arkadaşlarla toplandık. Ormanın yolunu tuttuk. Bir alan bulduk. Eşyalarımızı bir alana bırakıp biraz dolaşacaktık. Dolaştıktan sonra bir de ne güzel görelim! Yiyecek ve içeceklerimizin hepsi gitmişti. Aramızdan biri: "Bende birkaç tane yiyecek var, oradan kimin koyduğunu anlayabiliriz." Bu planı kabul ettik ama fotoğraf makinesi almayı unutmadık. Biraz bekledikten sonra bir hayvan geldi, hemen herkes fotoğraf çekti ve orada olanlara gösterdik. "Bu fotoğraftaki hayvanı tanıyan var mı?" diye sordak. Aramızdan biri:

-Ben bu hayvanı biliyorum, bu hayvan uçabilir.

-Nereden biliyorsun?

-Ben bu hayvanın araştırmasını yaptım." dedi ve oradan uzaklaştık.

Temsilcimiz

Toplam kelime: 120
Doğru kelime: 113

Şuyum: 3
İmlâ: 3
Cümle: 3
Kelime: 3
Dolgu: 3
Organizasyon: 3
Fikirler: 2

Sınıfın Geri Kalanı-Ö$_{13}$'e Ait Ön-test Yazı Örneği

Toplam kelime = 167
Doğru kelime = 103

19

Sunum 3
İmla 3
Cümle A. 3
Kelime 3
Üslûp 3
Organizasyon 3
Fikirler 3

Ö-13

EKLER

Ek 1: Görselden hareketle hikâye metni oluşturma

Satır başı yok
Sık kullanılan kelimelerde yazım yanlışı var.
Cümle (3) puan
Ekleriyi de sistemsiz

Kenar boşluğu ayırt edilebilir ama yok. Harfler ayrık ama bağımlı.

Arkadaşlarınızla bir piknik organizasyonuna katıldınız. Ormanda odun toplarken resimde gördüğünüz hayvanla karşılaştınız. Hayvanın ne olduğu, nereden geldiği, neler yapabileceği ve birlikte neler yaşayabileceğinizi anlatan bir hikâye tasarlayınız.

Çok farklı Hayvanlar

Bir gün arkadaşlarımla bir yere pikniğe gitik kısa vakit geçtikten sonra öğretmenimden tuvalete gitmek için izin istedim ee tuvalete gitim ee tuvaletimi yaptıktan sonra piknik alanına döndüm. Arada güldük, eğlendik bir süre sonra yine tuvalete gitim tuvalete gitmek var yüzüyordum, yüzerken kıyıda ne göreyim! kedi gibi kafası at gibi fiziği vardı ama kuyruğunun ne olduğunu tam anlayamadım. İlk önce hayal sandım ama gerçekti. Şimdi yapacağımı düşünüyordum. Aklıma o varlığa dostça güzelce davranmak geldi ee öyle yaptım. Gerçektende ise yaramıştı. Hani derler ya "tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır." Gerçektende öyle ama bu hayvan çok iyi bir hayvan çok dost canlısı.

Orantılı kenar boşluğu

Cümleler uygun olmayan şekilde sıralanmış

Bir süre onunla birleşimize baktık sonra ben ona bir ad koydum. onun adı pamuk tü. pamuğu çok severdim. her gün onunla birlikte arılan dağında buluşuyorduk. bir gün arılar dağına gittiğimde bana bir mektup geldi mektubu okumaya başladım:

Sevgili Bedirhan, ben pamuk kanatlarım büyüdü ve uçarak büyü şehrine gittim ve annemle babamla oyun oynadım seni çok özlüyorum.

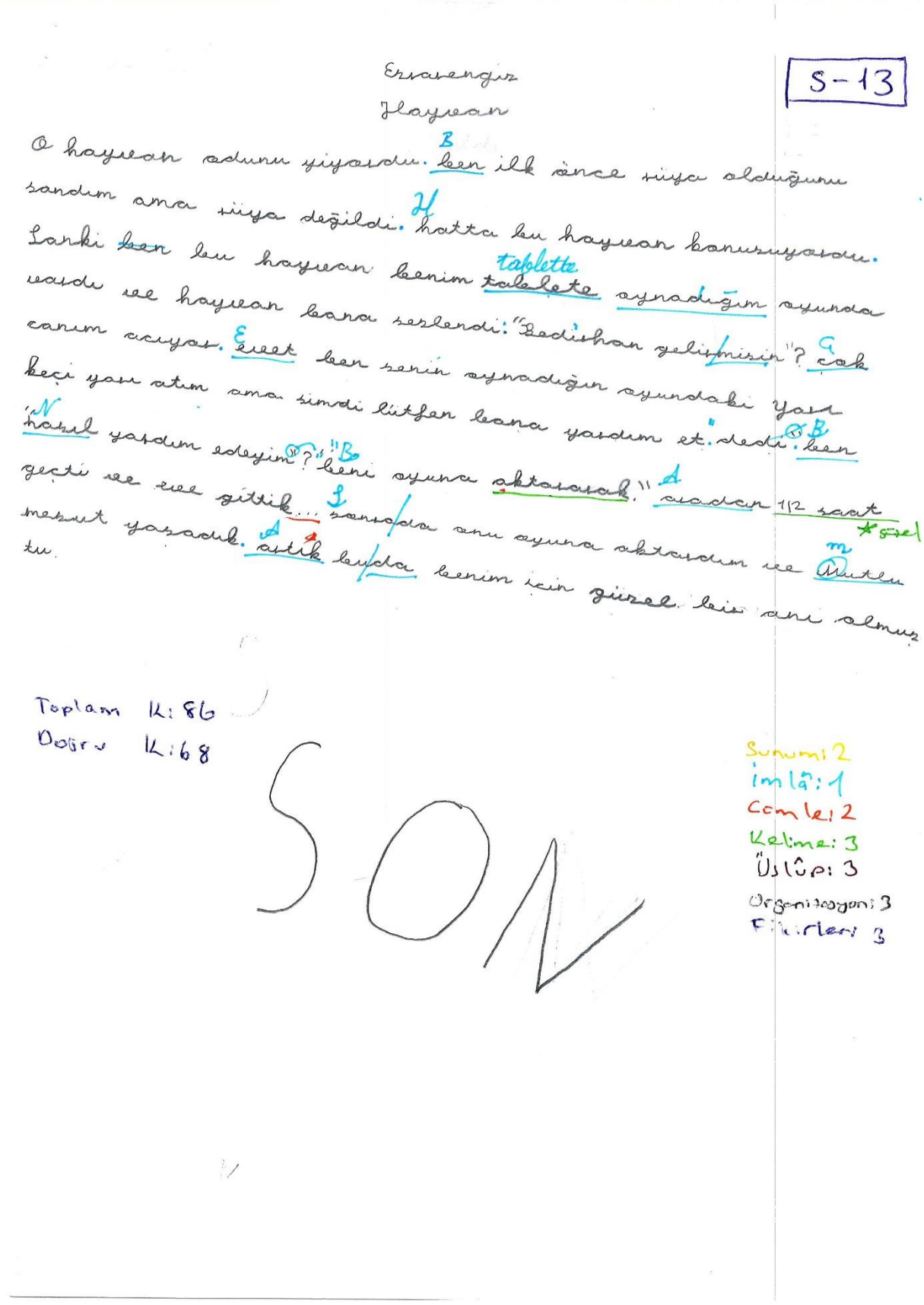
pamuktan
Sevgilerle ☺

Ö-13

Artık o gitmişti. mektupla konuştuk sonrada Mutlu mesut yaşadık.

SON

Sınıfın Geri Kalanı-Ö13'e Ait Son-test Yazı Örneği



Sınıfın Geri Kalanı-Ö8'e Ait Ön-test Yazı Örneği

EKLER

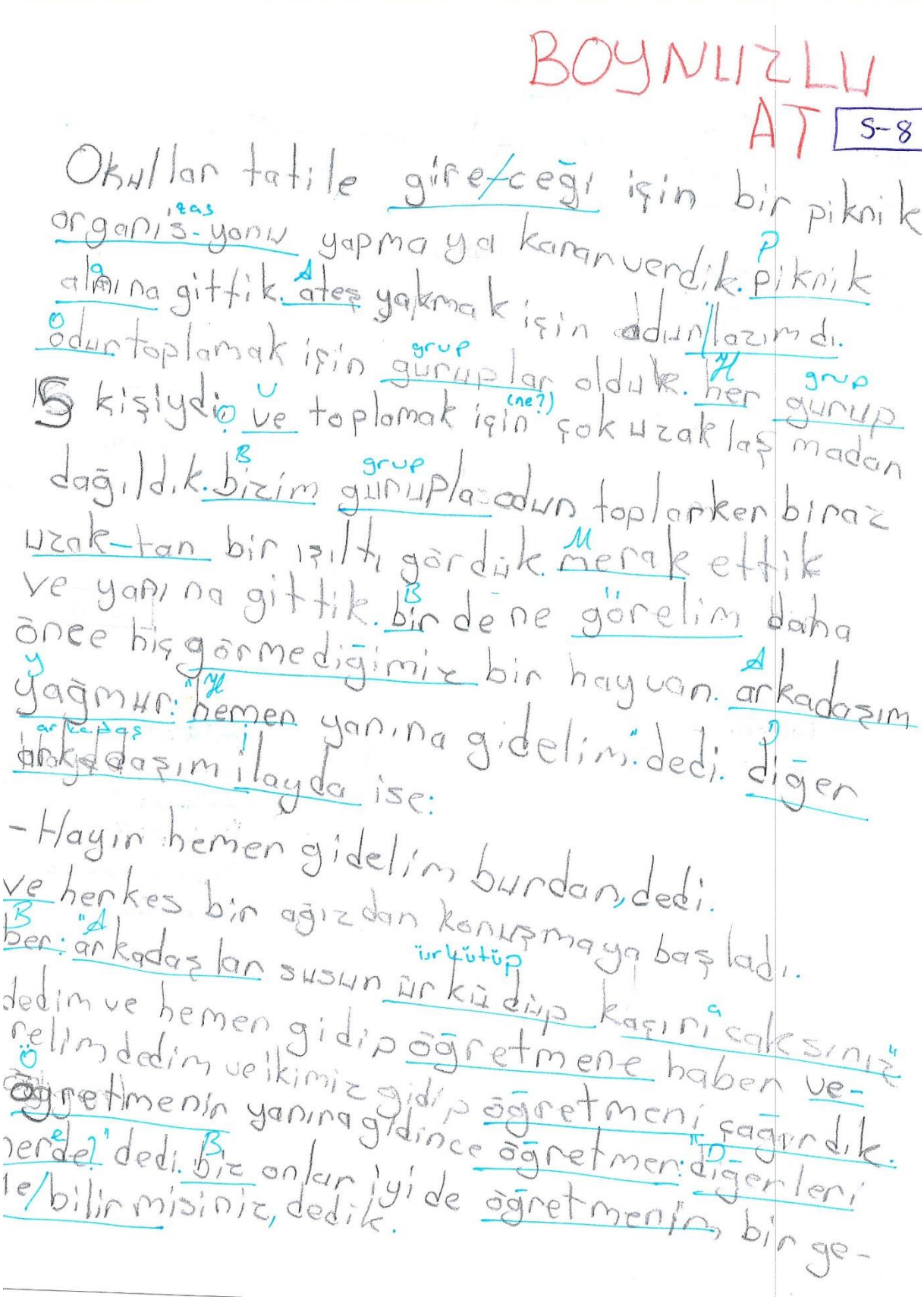
Ek 1: Görselden hareketle hikâye metni oluşturma

Arkadaşlarınızla bir piknik organizasyonuna katıldınız. Ormanda odun toplarken resimde gördüğünüz hayvanla karşılaştınız. Hayvanın ne olduğu, nereden geldiği, neler yapabileceği ve birlikte neler yaşayabileceğinizi anlatan bir hikâye tasarlayınız.

Ormandaki Boynuzlu

Pazartesi günüydü. sınav yapmıştık. Sınavlarımız iyi olmuştu. Bugünden öğretmen bizi Sınıfça yarın orman bir dana pikniğe götürecekti. Bugünden yarın çantalarımızı getirmeyecektik ve zil çaldı. Eve gittik. annem ve babamıza söyledik ve sabah olmıştı. annem istersen fotoğraf makinasını aldı. benalmıştık ulaşıtlık servis gelmişti ormana vardığımızda herkes çok acıkmıştı öğretmen üçerli gurup alıp ormandan çok uzaklaşmadan gidip odun parçaları toplayıp ateş yakalım dedi. bizde üç gurup halinde dağıldık o sırada bir gölün önüne geldik arada beyaz bir şey gördüm ve yanımdaki arkadaşlarıma sessizce geldiğimi dedim. benim yanımda fotoğraf makinam yanımdaydı. ürkmeden fotoğrafını çektim. arkadaşımın birisi korktu ama hiç bir şey yapmıyordu yaraşığın yanına yaklaştık çok güzel bir şeydi

Sınıfın Geri Kalanı-Ö8'e A it Son-test Yazı Örneği



BOYNUZLU AT S-8

Okullar tatile gireceği için bir piknik organizasyonu yapmaya karar verdik. Piknik alanına gittik. Ateş yakmak için odun lazımdı. Odun toplamak için gruplar olduk. Her grup 5 kişiydi ve toplamak için çok uzaklaşmadan dağıldık. Bizim grup odun toplarken biraz uzaktan bir ışıltı gördük. Merak ettik ve yanına gittik. Bir de ne görelim daha önce hiç görmediğimiz bir hayvan. Arkadaşım yağmur: "Hemen yanına gidelim" dedi. Diğer arkadaşım ilayda ise:

-Hayır hemen gidelim burdan, dedi.

Ve herkes bir ağızdan konuşmaya başladı.

Ben: "Arkadaşlar susun ürkütüp kaçırıcaksınız" dedim ve hemen gidip öğretmene haber verelim dedim ve ikimiz gidip öğretmeni çağırdık. Öğretmenin yanına gidince öğretmen diğerlerini nerede" dedi. Biz onlar iyi de öğretmenin bir gelip bilir misiniz, dedik.

Öğretmen hemen geldi ve öğretmen: "Bu yılda bir ormanlığa çıkan (çıkan) bir boğnuz-lu at, dedi. "Ormanlarda bu zamanlarda çıkanlar" dedi ve ben onunla çok iyi anlaşacağımızı düşündüm ve öğretmen: "Gelin çocuklar resim çekiyelim" dedi ve sınıfla resim çekildik ve eğlendik. İşimde herşeyi anneme ve babama anlattım. -Annem kızım zaşlıgmısınız bakasana, dedi. ve odama girdim öğrenci hiçunutmamak için herşeyi defterime yazdım.

S-8

Toplam K: 178
Doğru K: 122

Sunum: 2
İmla: 1
Cümle: 3
Kelime: 2
Üslup: 3
Organizasyon: 3
Fikirler: 4

Sınıfın Geri Kalanı-Ö16'ya Ait Ön-test Yazı Örneği

Ö-16

T-92
Ö-58

EKLER

Ek 1: Görselden hareketle hikâye metni oluşturma

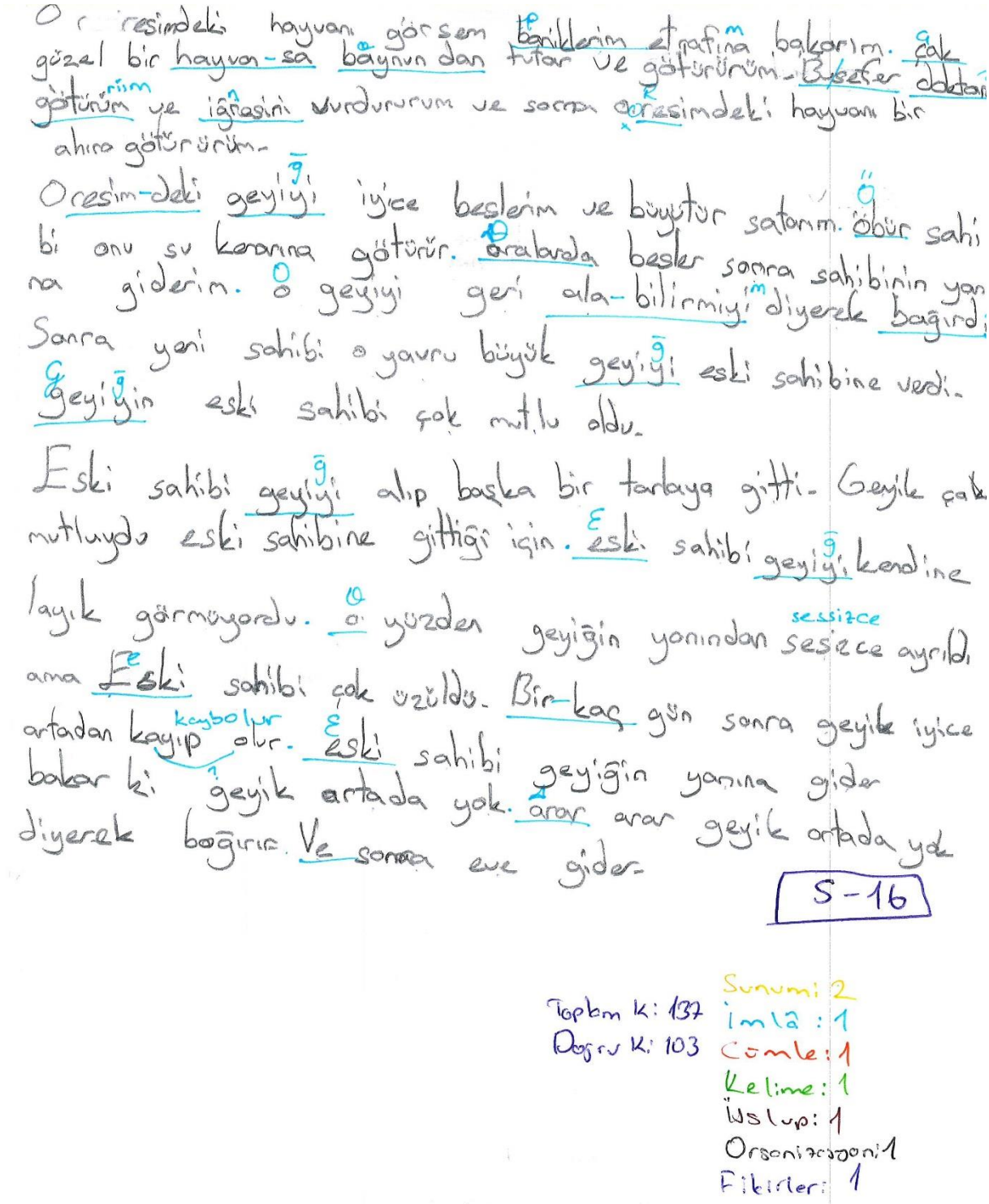
Arkadaşlarınızla bir piknik organizasyonuna katıldınız. Ormanda odun toplarken resimde gördüğünüz hayvanla karşılaştınız. Hayvanın ne olduğu, nereden geldiği, neler yapabileceği ve birlikte neler yaşayabileceğinizi anlatan bir hikâye tasarlayınız.

Bir varmış bir yokmuş evelzaman içinde kaybolmuş kayıp Gezgik
Bir dana geyi ge benzer. Hayvan varmış. Bu hayvan bir gün
kayıp olmuş bir gün bir gölün başına gelmiş. Orada kuyruğu-
nu sallayarak uyumaya başlamış. Uyuduktan sonra kalkmış,
Sonra geziye çıkmış gezicen. Sonra yine bir gün başına gitmiş.
bir uyanmış ki bir başka toprağın üstünde Sonra bir ormanın
derinliklerin de kendini bulmuş. biraz ilerlemiş ilerlemiş.
Annesini bir ormanın içinde. Görmüş meerseem gepsi

rüyaymış. Doğa yanına koşmuş. Kalktıktan sonra çıkmış. Sonra gelen bir balık zıpkına zıpkına önünden geçmiş. Sonra gagalık onun peşinden koşmaya başlamış.

Ö-16

Sınıfın Geri Kalanı-Ö16'ya Ait Son-test Yazı Örneği



O resimdeki hayvanı görsem bayıklarım etrafına bakarım. çok güzel bir hayvan-sa bayının dan tutar ve götürürüm. Bazeler dokdan götürürüm ve iğnesini vurdururum ve sonra resimdeki hayvanı bir ahıra götürürüm.

Oresim-deki geyiği iyice beslerim ve büyütür satarım. öbür sahi bi onu su kararına götürür. arabada besler sonra sahibinin yan na giderim. O geyiği geri ala-bilirmiyim diyerek bağırdı Sanra yeni sahibi o yavru büyük geyiği eski sahibine verdi. Geyiğin eski sahibi çok mutlu oldu.

Eski sahibi geyiği alıp başka bir tarlaya gitti. Geyik çok mutluydu eski sahibine gittiği için. Eski sahibi geyiği kendine layık görmüyordu. o yüzden geyiğin yanından sessizce sesiece ayrıldı ama Eski sahibi çok üzüldü. Bir-kaç gün sonra geyik iyice ortadan kayıp kaybolur. Eski sahibi bakar ki geyik artada yok. geyiğin yanına gider arar arar diyerek bağırır. Ve sonra eve gider.

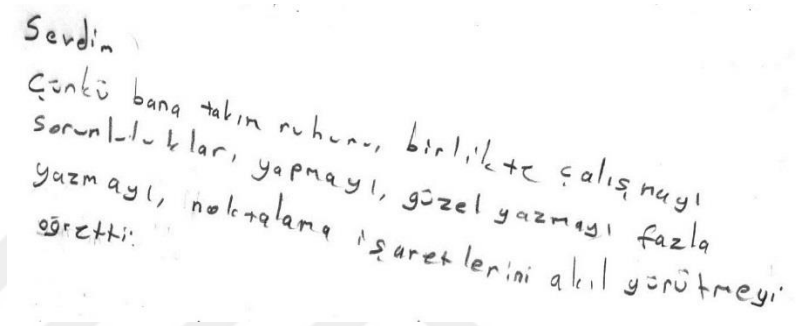
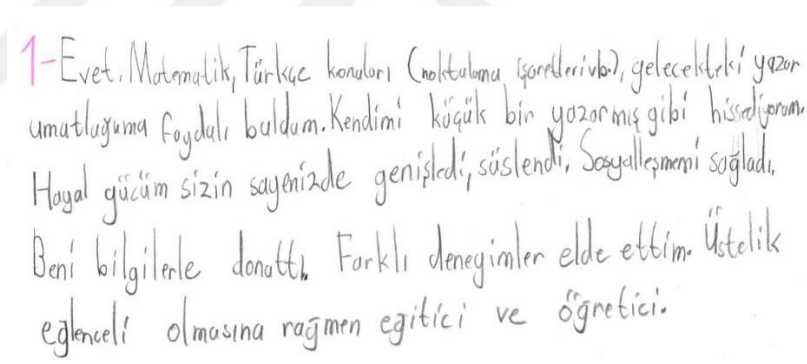
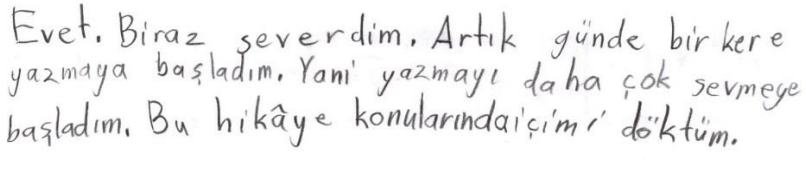
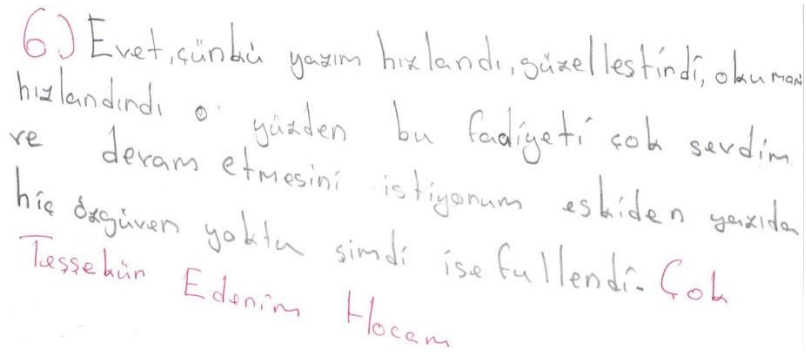
S-16

Toplam K: 137
Doğru K: 103

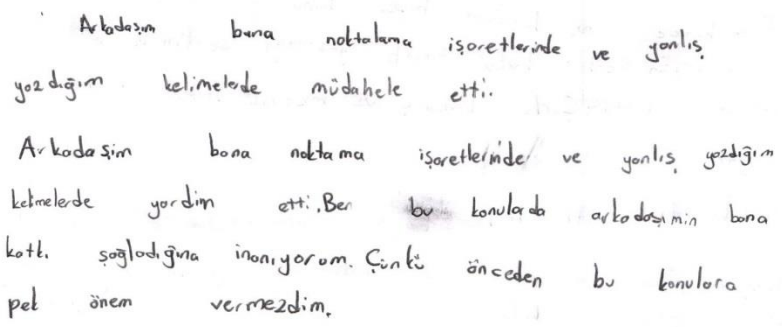
Sunum: 2
İmlâ: 1
Cümle: 1
Kelime: 1
İslup: 1
Organizasyon: 1
Fikirler: 1

EK-10. Öğrenci Yazılı Görüş Örnekleri (Asıl Uygulama)

Öğrenci Yazılı Görüş Örnekleri

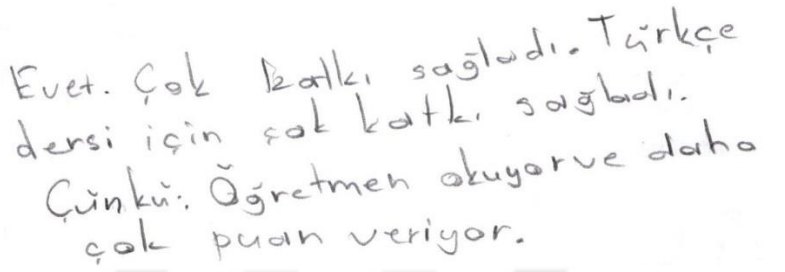
Öğrenci	Konu	Görsel Örneği
$DG_2Ö_{13}$	Uygulamanın olumlu yönleri	Evet. Çünkü arkadaşlarımla iletişimim güçlendi, cümlede kurduğum kelimeler gelişti, noktalama işaretlerinde, Türkçe dersinde beni geliştirdi, paragrafta nasıl yazacağını, nekadar boşluk bırakabileceğini öğrendim, fikir konusunda beni geliştirdi, bazı kelimelerin nasıl yazılacağını öğrendim.
$DG_2Ö_{20}$	Uygulamanın olumlu yönleri	 Sevdim Çünkü bana takım ruhunu, birlikte çalışmayı sorunlukları, yapmayı, güzel yazmayı fazla yazmayı, noktalama işaretlerini akıl yürütmeyi öğrettiği.
$DG_1Ö_1$	Uygulamanın olumlu yönleri	 1-Evet. Matematik, Türkçe konuları (noktalama işaretleri vb.), geleceklerki yazar umatlığıma faydalı buldum. Kendimi küçük bir yazarmış gibi hissediyorum. Hayal gücüm sizin sayenizde genişledi, süslendi, Sosyalleşmemi sağladı. Beni bilgilerle donattı. Farklı deneyimler elde ettim. Üstelik eğlenceli olmasına rağmen eğitici ve öğretici.
$DG_1Ö_{21}$	Yazma alışkanlığı kazanma ve yazma terapisi	 Evet. Biraz severdim. Artık günde bir kere yazmaya başladım. Yani yazmayı daha çok sevmeye başladım. Bu hikâye konularında içimi döktüm.
$DG_1Ö_{29}$	Uygulamanın olumlu yönleri-Uygulamaya yönelik tutum-Özgüven	 6) Evet, çünkü yazım hızlandı, güzelleştirdi, okumamı hızlandırdı o yüzden bu faaliyeti çok sevdim ve deram etmesini istiyorum eskiden yazıda hiç özgüven yoktu şimdi ise fullendi. Çok Teşekkür Ederim Hocam

DG2Ö1 Katkı sağlanan alan

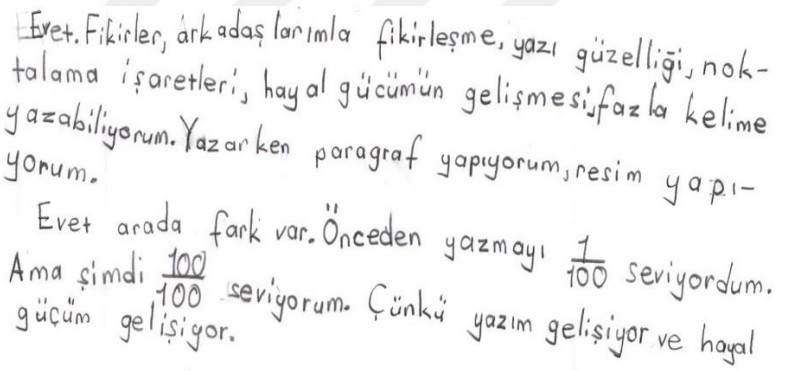

Arkadaşım bana noktalama işaretlerinde ve yanlış yazdığım kelimelerde müdahele etti.

Arkadaşım bana noktama işaretlerinde ve yanlış yazdığım kelmelerde yardım etti. Ben bu konularda arkadaşımın bana katkı sağladığına inanıyorum. Çünkü önceden bu konulara pek önem vermezdim.

DG1Ö10 Uygulamanın diğer derslere katkısı

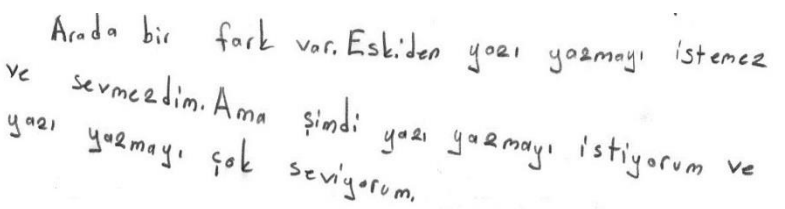

Evet. Çok katkı sağladı. Türkçe dersi için çok katkı sağladı. Çünkü. Öğretmen okuyor ve daha çok puan veriyor.

DG2Ö23 Katkı sağlanan alan- Yazmaya yönelik duyusal özellikler

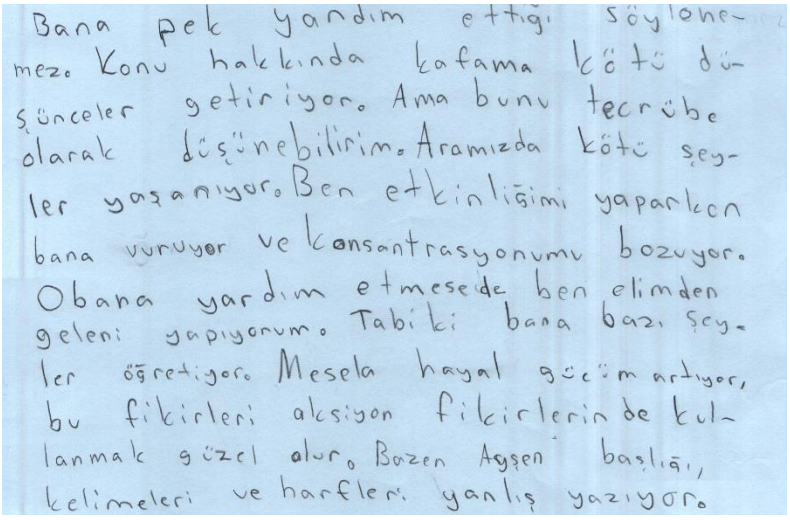

Evet. Fikirler, arkadaşlarımla fikirleşme, yazı güzelliği, noktalama işaretleri, hayal gücümün gelişmesi, fazla kelime yazabiliyorum. Yazarken paragraf yapıyorum, resim yapıyorum.

Evet arada fark var. Önceden yazmayı 1/100 seviyordum. Ama şimdi 100/100 seviyorum. Çünkü yazım gelişiyor ve hayal güçüm gelişiyor.

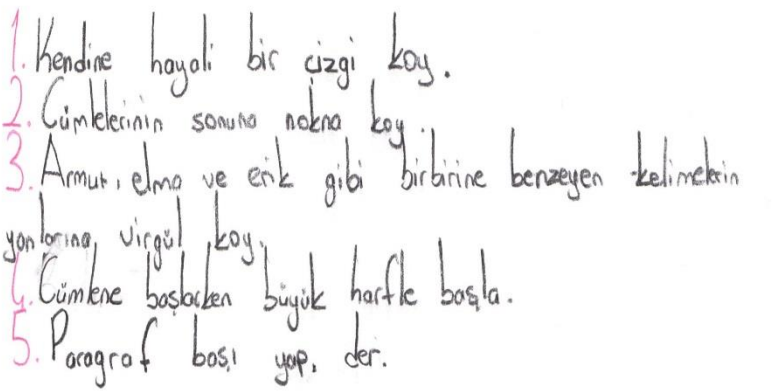
DG2Ö25 Yazmaya yönelik duyusal özellikler


Arada bir fark var. Eskiden yazı yazmayı istemez ve sevmezdim. Ama şimdi yazı yazmayı istiyorum ve yazı yazmayı çok seviyorum.

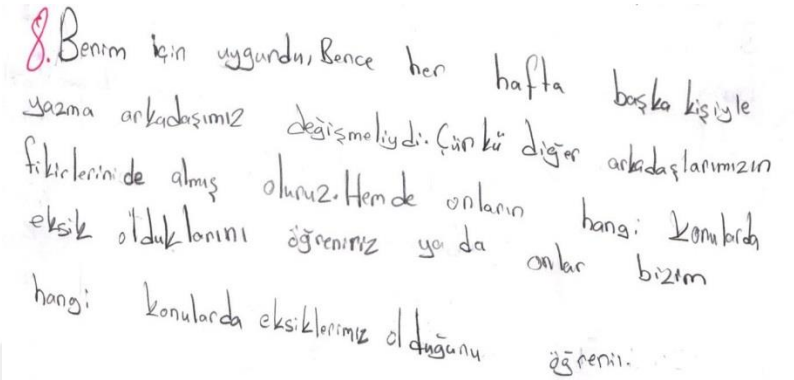
DG2Ö7 Akran değerlendirmesi


Bana pek yardım ettiği söylenemez. Konu hakkında kafama kötü düşünceler getiriyor. Ama bunu tecrübe olarak düşünebilirim. Aramızda kötü şeyler yaşanıyor. Ben etkinliğimi yaparken bana vuruyor ve konsantrasyonumu bozuyor. O bana yardım etmese de ben elimden geleni yapıyorum. Tabiki bana bazı şeyler öğretiyor. Mesela hayal gücüm artıyor, bu fikirleri aksiyon fikirlerinde kullanmak güzel olur. Bazen Ayşen başlığı, kelimeleri ve harfleri yanlış yazıyor.

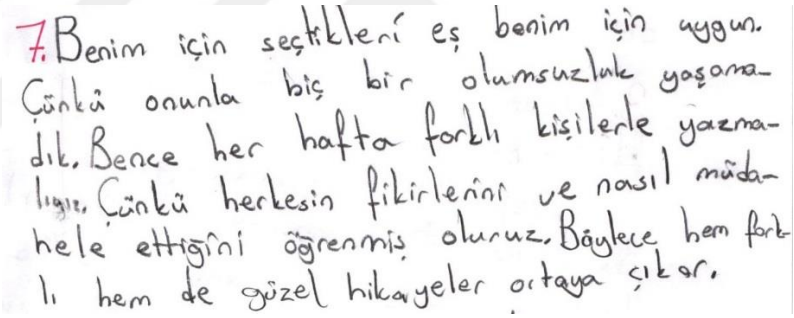
DG2Ö17 Akran müdahale alanı


1. Kendine hayali bir çizgi koy.
2. Cümlelerinin sonuna nokta koy.
3. Armut, elma ve erik gibi birbirine benzeyen kelimelerin yanlarına virgül koy.
4. Cümlene başlarken büyük harfle başla.
5. Paragraf boşı yap, der.

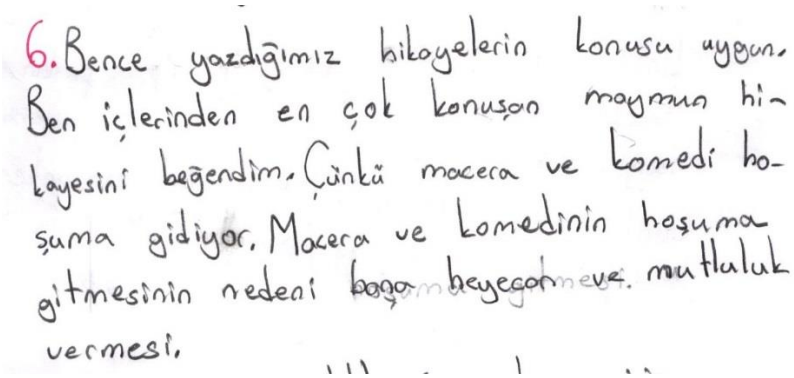
DG2Ö2 Akran seçimi ve öneriler


8. Benim için uygundu, Bence her hafta başka kişiyle yazma arkadaşımız değişmeliydi. Çünkü diğer arkadaşlarımızın fikirlerini de almış oluruz. Hem de onların hangi konularda eksik olduklarını öğreniriz ya da onlar bizim hangi konularda eksikliklerimiz olduğunu öğrenir.

DG2Ö15 Akran seçimi


7. Benim için seçtikleri eş benim için uygun. Çünkü onunla biş bir olumsuzluk yaşamadık. Bence her hafta farklı kişilerle yazmalıyız. Çünkü herkesin fikirlerini ve nasıl müdahele ettiğini öğrenmiş oluruz. Böylece hem farklı hem de güzel hikayeler ortaya çıkar.

DG2Ö15 Yazma konuları


6. Bence yazdığımız hikayelerin konusu uygun. Ben içlerinden en çok konuşan maymun hikayesini beğendim. Çünkü macera ve komedi hoşuma gidiyor. Macera ve komedinin hoşuma gitmesinin nedeni başa beyecanı ve. mutluluk vermesi.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Doğum Yeri	Bayburt
Uyruk	TC
Eğitim Bilgileri	
İlkokul ve Ortaokul	Bayburt/Merkez-Bayburt İlköğretim Okulu
Lise	Bayburt/Merkez-Bayburt Süper Lisesi
Lisans	Tokat/Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği/2005-2009
Yüksek Lisans	Erzurum/Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Doktora	Erzurum/Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
İş Deneyimi	
	1. Öğretmen-Ağrı/Eleşkirt/Yanıkdere İlkokulu (2009-2010) 2. Öğretmen-Ağrı/Merkez/Mehmet Şerafettin Yaltkaya İlkokulu (2010-2014) 3. Öğretmen-Bayburt/Merkez/Mutlu İlkokulu (2014) 4. Müdür Yardımcısı-Bayburt/Merkez/Şehit Üsteğmen Cem Nuri Başgül İlkokulu (2014-2015) 5. Araştırma Görevlisi-Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı (2015-…)
Çalışma Alanları	
	1. Öğretmen yetiştirme 2. Sınıf eğitiminde serbest etkinlikler 3. İlk okuma ve yazma eğitimi 4.İlkokulda yazma eğitimi 5. Öz-düzenleme