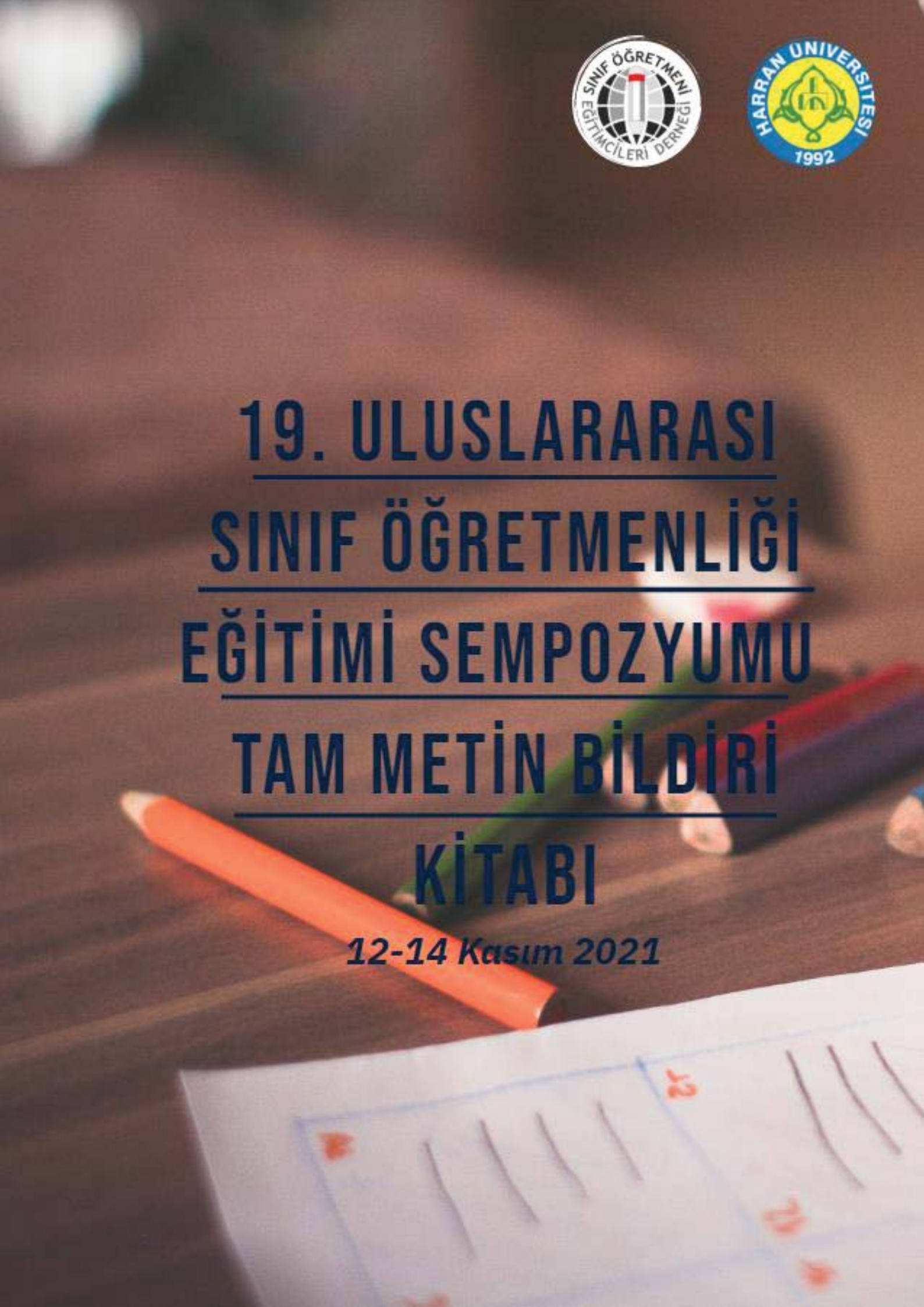

19. ULUSLARARASI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ SEMPOZYUMU TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

12-14 Kasım 2021

19. ULUSLARARASI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

(USOS 2021)

12-14 KASIM 2021 / ÇEVRİMİÇİ

19th INTERNATIONAL PRIMARY TEACHER EDUCATION SYMPOSIUM

(IPTES 2021)

12-14 NOVEMBER 2021 / ONLINE

SEMPOZYUM TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

SYMPOSIUM PROCEEDINGS BOOK

Yayıncı: Hayati AKYOL

Editör: Hayati AKYOL

ISBN: 978-605-67183-1-1

Baskı Sayısı: 1.Baskı

Basım Tarihi: 31.12.2021

Sayfa Sayısı: xi + 576

KURULLAR / BOARDS

ONUR KURULU / HONORARY BOARDS

Prof. Dr. Mahmut ÖZER (Tensipleri Halinde)
Prof. Dr. Mehmet Sabri ÇELİK (Harran Üniversitesi Rektörü)

SEMPOZYUM DÜZENLEME KURULU BAŞKANI / CHAIR OF ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Türkiye

BİLİM KURULU / SCIENTIFIC BOARD

Prof. Dr. A. Seda Saracaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Ayfer Şahin, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Cemil Öztürk, Marmara Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Çetin Çetinkaya, Düzce Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Dárida Maria Fernandes, School of Education of the Polytechnic Institute of Porto.
Prof. Dr. Douglas K. Hartman, Michigan State University, USA.
Prof. Dr. Emre Ünal, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Ergün Öztürk, Erciyes Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Fatma Susar Kırmızı, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Feridun Merter, İnönü Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Gökhan Özsoy, Ordu Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hakan Dündar, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Halil İbrahim Yalın, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC.
Prof. Dr. Hannu L. T. Heikkinen University of Jyväskylä, Finland.
Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. İbrahim Coşkun, Trakya Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Kasım Yıldırım, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Kutlay Yağmur, Tilburg University, Hollanda.
Prof. Dr. Linda Robertson, Kent State University, USA.
Prof. Dr. Mahmut Işık, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı, Université de Rouen Normandie, France.
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Turan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Bektaş, Sakarya Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Ergün, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Ulusoy, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Oğuz Serin, European University of Lefke, Nort Cyprus
Prof. Dr. Özlem Doğan Temur, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Rabia Sarıkaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Sabri Sidekli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Sebahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Serkan Çelik, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Seyit Ateş, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Timothy Rasinski, Kent State University, USA.
Prof. Dr. Tolga Erdoğan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Turgunbayeva Botagul Altayevna, ABAY Pedagoji Uni. Almaty, Kazakhstan.
Prof. Dr. Veli Toptaş, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, School of Edu. of the Polytechnic Institute of Porto.
(Bilim kurulu üyelerinden sempozyum katılım ücreti alınmayacaktır. Diğer masrafları kendilerine aittir.)

HAKEM KURULU / EDITORIAL REVIEW DOARD

Prof. Dr. A. Seda Saracaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Ali Ersoy, Anadolu Universitesi, Turkiye.
Prof. Dr. Ali Yılmaz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Ayfer Şahin, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Barış Çaycı, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Douglas K. Hartman, Michigan State Üniversitesi, USA.
Prof. Dr. Durmuş Kılıç, Atatürk Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Emre Ünal, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Ergün Öztürk, Erciyes Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya, Düzce Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Gizem Saygılı, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Gökhan Özsoy, Ordu Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hakan Dedeoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hakan Dündar, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hasan Kaan Keskin, Düzce Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hülya Kartal, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hüseyin Köksal, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hüseyin Anılan, Eskişehir Osmangazi, Türkiye.
Prof. Dr. İbrahim Coşkun, Trakya Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Kasım Yıldırım, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Akif Sözer, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Turan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Bektaş, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Ulusoy, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Osman Samancı, Atatürk Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Özlem Doğan Temur, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Sabri Sidekli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Sebahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Selami Yangın, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Serdarhan Musa Taşkaya, Mersin Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Seyit Ateş, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Soner Mehmet Özdemir, Mersin Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Taner Altun, Trabzon Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Tolga Erdoğan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Veli Toptaş, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Ahmet Yamaç, Erciyes Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Alper Kaşkaya, Erzincan Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Aybala Çayır, Aksaray Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Aysel Memiş, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Bilge Gök (Bekci), Hacettepe Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Cüneyit Akar, Uşak Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Çiğdem Kan, Fırat Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Eyüp Bozkurt, Fırat Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Gökhan Uyanık Kastamonu Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Gönül Onur Sezer, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Gülhiz Pilten, N. Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Hafife Bozdemir, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Hatice Değirmenci Gündoğmuş, Aksaray Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlhami Bulut, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Katrancı, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Metin Demir, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Muamber Yılmaz, Bartın Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Murat Çalışoğlu, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Mustafa Başaran, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. Mustafa Kale, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Mustafa Onur Kan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Mustafa Şahin Bülbül, Kafkas Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Mustafa Tahiroğlu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Mustafa Ulu, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Nilgün Dağ, Mersin Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Nuray Kurtdede Fidan, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Oğuzhan Kuru, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Orçun Bozkurt, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Özge Erdoğan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Özlem Baş, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Pınar Girmen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Pınar Taşdemir Bulut, Gazi Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Pusat Pilten, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Ruhan Karadağ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Sevim Güven, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Soner Aladağ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Süleyman Erkam Sulak, Ordu Üniversitesi Türkiye.
Doç. Dr. Şükran Calp, Erzincan Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Turan Temur, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Turğay Öntaş, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Vedat Aktepe, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Yalçın Bay, Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Yasemin Kuşdemir, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Yasin Gökbulut, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye.
Doç. Dr. Yasin Özkara, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi A. Melih Güneş, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan Gözler, Erciyes Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Aslı Yüksel, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Bayraktar, Ankara Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Burak Delican, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Demet Ş. Kalyon, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Emine Dağlı, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi Çetinkaya, Kafkas Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül Kuruyer, Ordu Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Hülya Kodan, Bayburt Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi İclal Gökkuş, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Özdemir, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Murat Akdağ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Olcay Özdemir, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk Tavşanlı, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Seda Altunbaş Yavuz, Erzincan Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Sıtkı Çekirdekçi, Sinop Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra Doğan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Canbulat, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Kızıltaş, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Zuhal Çeliktürk Sezgin, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Mesut Yıldırım. Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Dr. Alper Yontar, Çukurova Üniversitesi, Türkiye.
Dr. Mehmet Razgatlıoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye.
Öğr. Gör. Elvan Gökcen Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO, Türkiye.

DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTE

Prof. Dr. Mahmut Işık, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Yıldız, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Ayfer Şahin, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Doç. Dr. Fatih Mehmet Ciğerci, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. Elif Büşra Uzun, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye.

Arş. Gör. Okan Doruk, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. Yasemin Sönmez, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. Ecem Çelikkol, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. Cengiz Kesik, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. Gürkan Çetin, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. İrfan Arıkan, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. Zeynel Abidin Emir, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

SEMPOZYUM SEKRETERYASI / SYMPOSIUM SECRETARIAT

Arş. Gör. Elif Büşra Uzun, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. Okan Doruk, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. Yasemin Sönmez, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. Ecem Çelikkol, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. Cengiz Kesik, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. Gürkan Çetin, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Arş. Gör. İrfan Arıkan, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

İÇİNDEKİLER

KURULLAR / BOARDS ..... **ii**

İÇİNDEKİLER ..... **vi**

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ / TEACHING TURKISH LANGUAGE **1**

Dil Becerilerine Yönelik Sınıf Öğretmenliği Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2013-2021) 2

The Analysis of the Graduate Theses Related to Language Skills in Classroom Education (2013-2021) 2

İlkokul İkinci Sınıf ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin "Ben İtfaiyeci Olmak İstiyorum'' İsimli Resimli Çocuk Kitabına Yönelik Tepkilerinin Karşılaştırılması 10

Comparison of Second Grade and Fourth Grade Elementary School Students' Reactions to the Children's Picture Book "I Want to Be a Firefighter" 10

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde ve Etkinliklerde Otantik Materyallerin Kullanılma Durumu 14

The Use of Authentic Materials in Texts and Activities in the Fourth Grade Turkish Textbook of Primary School 14

Öğretimsel Bir Materyal Olarak İnfografik Hazırlama Süreci 28

Infographic Preparation Process as an Instructional Material 28

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Sözcük Düzeyinde Yazım Yanlışlarının İncelenmesi 38

Investigation of Misspelling at the Word Level of Primary School Teacher Undergraduate Program Students 38

Artırılmış Gerçeklik Tabanlı Hece Birleştirme Uygulaması Geliştirilmesi: Tasarım Tabanlı Araştırma ... 43

Development of Augmented Reality Based Syllable Combining Application: Design Based Research 43

İlköğretim 2. Sınıf Öğrencinin Akıcı Okuma ve Anlama Düzeyinin Geliştirilmesi Üzerine Eylem Araştırması 50

Action Research on the Development of Fluent Reading and Comprehension Level of Primary School 2nd Grade Students 50

İlkokul Öğrencilerinin Okuduklarından Anladıklarını Sözlü ve Yazılı Anlatım Yoluyla İfade Etme Becerilerinin İncelenmesi 64

Investigation of Primary School Students' Skills of Expressing What They Understand from What They Read Via Verbal and Written Expression 64

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi 74

Examination of Digital Literacy Skills of Prospective Primary School Teachers 74

Planlı Yazma ile Öğrenme Amaçlı Yazmanın Özelliklerinin Tartışılması 80

Discussing the Characteristics of Planned Writing and Learning Writing 80

Kapiland'ın Kıyameti Romanının Fantastik Öğeler Bakımından İncelenmesi 92

An Analysis of Kapiland's Apocalypse Novel in Terms of Fantastic Elements 92

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyine Eko (Yankılı) ve Tekrarlı Okumanın Etkisi Üzerine Bir İnceleme 98

19th International Primary Teacher Education Symposium (IPTES 2021) / 12-14 November 2021

Planlı Yazma ile Öğrenme Amaçlı Yazmanın Özelliklerinin Tartışılması

Discussing the Characteristics of Planned Writing and Learning Writing

Bünyamin İSPİR [1], Ali YILDIZ [2]

Özet

Çalışmanın amacı, planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın özelliklerini tartışmaktır. Nitel veriler barındıran çalışmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri; planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazmanın genel özellikleriyle ilgili bulguları içeren bilimsel makale, tez ve bildirilerden elde edilmiş ve betimsel analiz yöntemine göre incelenmiştir. Betimsel analizin temel amacı, ulaşılan verilerin yorumlanmış ve düzenlenmiş halinin okuyucuya sunulmasıdır. Verilerin toplanmasında dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve verileri kullanma şeklinde doküman incelemesine uygun olarak tüm aşamalar gerçekleştirilmiştir. İncelenen dokümanlardan sağlanan bulguların yanı sıra uygulama ve gözlemlerden edinilen tecrübelere dayanılarak planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Planlı yazma, öğrenme amaçlı yazma, doküman incelemesi.

Abstract

The purpose of the study is to discuss the features of planned writing and writing for learning purposes. In the study containing qualitative data, the document analysis method was operated. The research data were obtained from scientific articles, theses and papers including the findings about the general characteristics of planned writing and writing for learning purposes, and were analyzed according to the descriptive analysis method. The main purpose of descriptive analysis is to present the interpreted and organized version of the data to the reader. In the collection of data, all stages were carried out in accordance with the document review, such as accessing documents, checking the authenticity of the documents, understanding the documents, analyzing and using the data. Based on the findings obtained from the examined documents, as well as the experiences gained from practice and observations, the similarities and differences between planned writing and writing for learning were revealed and some suggestions were made.

Keywords: Planned writing, writing for learning, document analysis.

Giriş

Teknolojik, siyasi, ekonomik ve bilimsel alanlarda gerçekleşen yoğun etkileşim ve gelişim, küreselleşme kavramını ortaya çıkarmıştır (Selanikli, 2015). Sosyal bir varlık olan insan, küreselleşen dünyada hayatını devam ettirebilmek; kendini geliştirebilmek ve fiziksel, ruhsal, biyolojik ihtiyaçlarını karşılamak için yaşadığı toplumla iletişim halinde olmak zorundadır (Balcı, 2017; Şentürk, 2009). Bu durum, dilin etkili bir şekilde kullanımını kaçınılmaz hale getirmektedir (Karatosun, 2014).

İnsanoğlunun hem kendi iç dünyasını hem de dış dünyayı şekillendiren dil (Selanikli, 2015); bireyin iletişim kurmasını, kendini ifade etmesini ve sosyalleşmesini; toplumu oluşturan kişilerin birbirlerini anlamasını, bağların sağlamlaştırılmasını ve sosyal bütünlüğün korunmasını sağlayan en temel araçtır (Aksu, 2015). Bu yönüyle dil, iletişim kurmanın yanı sıra düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirme imkânı tanımaktadır. Böylece iletişim kurma ihtiyacı hisseden insan, doğal olarak dil ile anlama ve anlatma becerilerini kullanmaktadır (Karatosun, 2014).

Temel beceriler içerisinde dinleme ve okuma, anlamayı; konuşma ve yazma ise anlatmayı gerektirmektedir. Dört temel beceri, birbirlerinden bağımsız değildir. Dinleme ve okuma, konuşma ve yazma birbiriyle ilişkili olan ve birbirini destekleyen becerilerdir. Ancak ifade edilen alanların içerisinde en fazla zaman gerektiren ve daha karmaşık olanı yazma becerisidir (Balcı, 2017). Çünkü yazma becerisi öğrencinin düşündüklerini sınıflandırarak, sıralayarak, düzenleyerek bir plan oluşturmasını ve bunu yazım kuralları doğrultusunda gerçekleştirmesini gerekli kılmaktadır (Yılmaz, 2012).

Yazma hakkında doğuştan geldiği ve özel bir yeteneğe sahip olunması gerektiği gibi çeşitli mitler türetilmesine rağmen yazma eylemi sanıldığı kadar zor veya kolay değildir. Yazma, eğitim doğrultusunda ve uzun bir süreç sonucunda elde edilebilecek bir beceridir (Tabak & Göçer, 2013). Yazma, bireylerin kendi inançlarını yansıtmalarını ve bilgilerini organize etmelerini geliştirmek için kullanılan bir araçtır (Mason & Boscolo, 2000). Temel dil becerilerinin anlatma kolunun iki bileşeninden biri olan yazma (Aksu, 2015); bir kayıt aracı olmasının yanı sıra tasarladıklarımızı, isteklerimizi, gördüklerimizi, duygularımızı ve düşüncelerimizi yazı ile anlatmaktır (Sever, 2015; Yıldırım, 2018). Ayrıca iletişim kurmada kullanılan önemli yollardan biri olan yazma (Yılmaz, 2012), bireylerin birbiriyle alakalı olan birçok cümleyi dil bilgisi kuralları doğrultusunda art arda sıralaması gerektiği uzun süreli bir eylem olarak ifade edilebilir (İspir, 2021). Yani yazma becerisi, süreç içerisinde geliştirilebilir (Ahraz, 2018). Ancak bu süreçte yazmayı etkileyen birkaç unsur bulunmaktadır. Bunlar: kalem tutma, yazı bilinci, kas gelişimi, oturma şekli, kâğıdın pozisyonu ve el tercihi olarak sınıflandırılabilir (Yılmaz, 2012). Sıralanan unsurların geliştirilmesi veya doğru bir şekilde uygulanması öğrencinin

[1] Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, bunyamin.ispir14@ogr.atauni.edu.tr
[2] Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ayildiz@atauni.edu.tr

duygu ve düşüncelerini kâğıda aktarmasını kolaylaştırabilir. Ayrıca bireyin fikir ve hislerini harflerle resmetmesini ifade eden yazma (Karatosun, 2014); birbirinden farklı yöntem, teknik, kuram, sınıf içi çalışma ve yaklaşımlarla edinilebilir (Yıldırım, 2018). Bu doğrultuda yazma uygulamalarında genellikle ürün odaklı yazma yaklaşımı ile süreç odaklı yazma yaklaşımının ön plana çıktığı söylenebilir (Tabak & Göçer, 2013).

Ürün odaklı yazma yaklaşımında, yazmaya başlamadan önce gerekli bilgiler bir araya getirilir, daha sonra bu bilgiler kıyaslama, ispatlama ve sebep-sonuç ilişkisi kurularak kâğıda aktarılır. Ürün odaklı yazma yaklaşımı, bilgiye odaklandığından öğrenci ve öğretmen rolleri bu doğrultuda şekillenir. Yaklaşımda öğretmen, öğrenciyi değerlendiren konumdadır. Öğrenci değerlendirilmesinde önemli olan biçim, dil bilgisi ve kelime kullanımı gibi teknik ölçütlerdir. Yazma ile ilgili ikinci yaklaşım ise süreci temel alır. Süreç odaklı yazma yaklaşımı, yazı yazmaya başlamadan önce ve yazı yazma sırasında farklı süreçlerde alt beceriler -ön yazım, taslak oluşturma, gözden geçirerek düzenleme, kaleme alma ve yazı yazma işlemi son bulana kadar uyumun korunması- üstünde durur. Süreç odaklı yazma yaklaşımında öğrenci ve öğretmen rolleri ürün odaklı yazma yaklaşımından oldukça farklılık gösterir. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrenciyi değerlendirmekten ziyade desteklemekle ve ona rehberlik etmekle yükümlüdür (Orhon, 2020). Kısaca süreç odaklı yazma; öğrencilerin bilgiyi ifade etmelerini, öğrenme sürecini bireysel düzenlemelerini ve düşünme aşamasında yoğunlaşmalarını öne sürmektedir. Ayrıca öğrencilere problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, akıl yürütme, karar verme, eleştirel ve bağımsız düşünme gibi becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim sistemi, ifade edilen hedeflerin bireylere kazandırılması için süreç odaklı yöntem, teknik ve modellere odaklanmaktadır. Planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazma bu yöntem, teknik ve modeller arasındadır (Balcı, 2017; Emig, 1977).

Aktarılan düşüncelerin güzelliği, bilgilerin gerekliliği ve anlaşılırlığı yazının iyi bir şekilde planlanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Çünkü yazma eylemi planlı olarak gerçekleştirilmez ve fikirler düzgün bir sırada verilmezse okuyucunun kafası karışır, okuma isteği zayıflar ve okuyucu metnin içinde kaybolur. Bu nedenle iyi bir yazılı anlatım planının yazmanın gerekliliklerinden olduğu söylenebilir. Planlı yazma ve değerlendirme modelinin de öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanan ve yürütülen bir süreç olduğu ifade edilebilir (Şentürk, 2009).

Yazma eyleminin başarılı olup olmadığını, yazarın hangi aşamaları kullanarak yazılı ürünü oluşturduğunu ve ortaya konan bu ürünün nasıl değerlendirilmesi gerektiğini tespit etmeye çalışan planlı yazma ve değerlendirme modeli (Yıldırım, 2018), geleneksel yazılı anlatım çalışmalarında olduğu gibi öğrencilerin herhangi bir konuda yazı yazmalarını değil; konu üzerinde hazırlık yaptıktan sonra onu planlama, kontrol etme ve değerlendirmeye yönelik yazma eylemi gerçekleştirmelerini amaçlayan bir yaklaşımdır (Karatay, 2011). Ayrıca Balcı'ya (2017) göre planlı yazma ve değerlendirme modeli; yazma öncesi evre, taslak yazma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama aşamalarına uygun şekilde yapılan yazma çalışmalarının bir bütünüdür. Yani bu yönteme göre yazma süreci; yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, geliştirme, düzeltme ve paylaşmadan oluşmaktadır (Ahraz, 2018). Bu aşamalar birbirini takip etmenin yanı sıra bir önceki aşama bir sonrakinin temelini oluşturmaktadır. Aşamalar arasında geçişler ileriye doğru olabileceği gibi gerektiğinde geriye doğru gerçekleşebilir. Ayrıca aşamalar incelendiğinde planlı yazmanın hem yazma süreci hem de yazma ürünü ile ilgili aşamaları kapsayan kolay yönetilebilir bir model olduğu ifade edilebilir (Karatay & Aksu, 2017). Belirtilen aşamaları ve bu aşamalarda gerçekleştirilen uygulamaları ayrı ayrı ele almak modelin anlaşılmasını kolaylaştırabilir.

1. *Hazırlık*: Yazma sürecinde hazırlık aşamasına yeterli zaman ayrılması ve araştırma yapılması metnin zenginliğini artırmaktadır. Araştırmayla birlikte özgün fikirler üretmek için yoğunlaşmak ve düşünmek gerekmektedir (Şentürk, 2009). Öğrencinin neyi, ne amaçla, kimlere yazacağını belirlediği (Karatosun, 2014) ve düşüncelerin harekete geçirildiği bu aşama, genel hatlarıyla konunun seçilmesi, konunun sınırlandırılması ve yazma amacının belirlenmesi şeklinde üç alt evreden oluşmaktadır (Yıldırım, 2018). Hedef kitlenin belirlenmesi, yazı türünün seçilmesi ve düşüncelerin organize edilmesi hazırlık aşamasında gerçekleştirilmesi gereken diğer unsurlardır (Yılmaz & Aklar, 2015).
   Konu seçimi, sadece öğrenci tarafından yapılabileceği gibi öğrenci ve öğretmen tarafından birlikte gerçekleştirilebilir. Bu noktada öğrencinin dikkatini çekecek konular verilmeli, öğrenci bu konular arasından ilgi duyduğunu seçmeli ve konu hakkında yazmaya başlamalıdır. Öğrenci, konuya ilgi göstermesine rağmen konu hakkında yeteri kadar bilgi sahibi değilse öğretmen öğrenciye rehberlik etmeli ve seçtiği konuyla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yapmalıdır (Karatosun, 2014).

   Amaç, yazarın okuyucuya vermek istediği mesajla ilgilidir. Bu yüzden öğrenci, yazma amacını önceden belirlerse yazısını hedef kitlesine yönelik şekillendirebilir. Hedef kitle, öğrencinin muhatap olarak kime yazacağının belirlenmesi açısından önemlidir. Öğrencinin ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, gazete ve dergi yazının muhatabı olabilir. Muhatap belirlendikten sonra öğrencinin hikâye, şiir ve bilgilendirici metin gibi yazı türlerinden birini seçmesi istenebilir. Çünkü bazı öğrenciler şiir, bazıları ise hikâye türü metin yazmaktan hoşlanabilir.

   Hazırlık aşamasının son evresi olan düşünceleri organize etme, konuyla alakalı öğrencinin ön bilgilerini kullanarak fikirlerini açığa çıkarmasını ifade etmektedir. Öğretmen bu evrede beyin fırtınası, kavram ağı oluşturma, sınıf içi konuşmalar, resim yapma, örnek metin okuma ve görsel sunma gibi etkinlikler yaptırmalıdır (Yılmaz, 2012). Bu

tekniklerin dışında müzik dinleme, rol yapma, boşluk doldurma, serbest yazma, film parçalarından yararlanma ve 5N1K gibi etkinlikler hazırlık aşamasında kullanılabilir (Ahraz, 2018; Balcı, 2017)

2. *Taslak Oluşturma (Planlama):* Bu aşamada eldeki bilgilerin, konuyla alakalı belirlenen kavramların metinde nasıl sunulacağına karar verilmekte ve bir anlatım planı oluşturulmaktadır. Hazırlık evresinde yapılan konu belirleme, yazma amacı ve türüne karar verme gibi çalışmalar öğrencilerin iyi ve anlaşılır bir metin oluşturmaları için yeterli değildir. Bunun için metnin planlı bir anlatım akışına göre sıralanması, anlamca ilgili olan kavramların sınıflandırılması, metnin hangi bölümünde nelere yer verileceğinin düşünülmesi ve ardından bunun yazılı dokümana geçirilmesi gerekmektedir. Taslak oluşturma aşamasında öğrencilerden yazılarıyla ilgili alt başlıklara, bölümlere, yardımcı düşüncelere karar vermeleri ve bunları nerede kullanacaklarının taslağını oluşturmaları istenmektedir. Yazılı anlatım deneyimi açısından zayıf olan öğrenciler için öğretmen sınıfa örnek bir yazma planı getirmeli, daha sonra öğrencilerle birlikte bir yazılı anlatım planı oluşturmalıdır. Birkaç uygulamadan sonra öğrencilerin bireysel olarak anlatım planı hazırlamalarına fırsat tanınmalıdır. Yazılı anlatım planı oluşturulduktan sonra öğrencilerin konuyla alakalı duygu ve düşüncelerini yazmaları için yeteri kadar zaman verilmelidir. Böylece metnin ilk taslağı şekillendirilir (Karatay & Aksu, 2017).

3. *Düzenleme (Geliştirme/Gözden Geçirme):* Bu süreçte metin içerik bakımından ve şekilsel yönden incelenmekte ve gözden geçirilmektedir. İçerik olarak konunun ana fikrine, yardımcı düşüncelerine, düşünce birliğine, paragraflar arası tutarlılığa, düşüncelerin etkili bir şekilde yansıtılıp yansıtılmadığına bakılmaktadır. Şekilsel olarak gerekli yazım, imla, noktalama, dil bilgisi kuralları ve kâğıdın dış görünüşüne odaklanılmaktadır. Daha sonra gerekli düzeltme işlemleri öğrencinin arkadaşları ve öğretmeni eşliğinde yapılmaktadır (Karatosun, 2014; Yılmaz & Aklar, 2015).

4. *Düzeltme (Redaksiyon):* Bu aşamada yazının güzelliği, düzeni, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu ele alınmaktadır. Bu kurallar yazının okunabilirliği açısından önem taşımaktadır. Okunaklı olmayan bir metin, anlamlı olmamakta ve böylece okuyucu metnin vermek istediği mesajı yanlış anlamaktadır. Yani bu aşamada metnin dış yapısının düzenli olması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Ahraz, 2018). Ayrıca düzeltme aşamasında metnin başlığı gözden geçirilmektedir (Balcı, 2017). Planlı yazma modelinde düzeltme aşaması sonda tutularak önemli olanın dış görünüş değil içerik olduğu mesajı verilmektedir (Aksu, 2015).

5. *Paylaşma (Sunum/Yayımlama):* Paylaşma, öğrencinin yazdığını başkalarına sunduğu aşamadır. Öğrenci yazdığı yazıyı öncelikle sınıf arkadaşlarına ve öğretmenine okuyarak paylaşır. Öğretmen, öğrencinin yazısını sınıf ve okul panosuna asarak, dergide veya okul gazetesinde yayımlatarak başkalarıyla buluşturabilir (Yılmaz, 2012). Ayrıca yazıya son şekli verildikten sonra süsleme ve görselleştirme gibi öğrencileri yazma sürecine dâhil edecek ve ilgi uyandıracak uygulamalara yer verilebilir.

Bu aşamaları izleyerek oluşturulan metin, bütünlüğe sahip ve ilgi çekici olmanın yanı sıra derslerde öğrenme amaçlı kullanılabilir. Yazmanın öğrenme amaçlı kullanımı, temelleri Emig'e kadar uzanan, çağdaş ve yapılandırmacı yazma etkinliklerini merkeze alan bir yaklaşımdır (Erduran & Akçay, 2013). Bozat ve Yıldız'a (2015) göre öğrenme amaçlı yazma, öğrencilerin farklı öğrenme fonksiyonları üretmesine katkıda bulunabilecek bir etkinlik biçimidir. Ayrıca öğrenme amaçlı yazma; amacı mesaj göndermek, not almak, iletişim kurmak, kayıt etmek ve kendini ifade etmek olmayan; düşünmeye, öğrenmeye ve tecrübe ile bilgileri aktarmaya yarayan yazılı bir anlatım yöntemi olarak ifade edilebilir.

Burada bahsedilen yazma, öğrencinin; derste öğretmenlerin söylediklerini birebir defterine geçirmesi değil, yani geleneksel olmayan yazmadır. Geleneksel yazma etkinlikleri; daha çok tahtada yazılanları deftere aynen geçirme, anlatılanlarla ilgili not alma ve kitap özeti çıkarma gibi yazma etkinliklerini içerirken geleneksel olmayan yazma etkinlikleri; mektup, günlük, şiir ve kavram haritası gibi öğrenme araçlarını içermektedir (Aydın, 2018; Koçak, 2013; Uzoğlu, 2014; Yeşildağ-Hasançebi, Koçak, Köksal & Seven, 2017). Öğrenciler, farklı yazma aktiviteleri sayesinde eski bilgileriyle yeni edindiği bilgiler arasında ilişki kurabilir ve bu sayede etkin öğrenme sağlanabilir (Erol, 2010). Ancak öğrencilerin öğrenme süreçlerinin birbirinden farklılık göstermesi, öğrenme amaçlı yazmanın etkili olmasında etkinliklerin seçimini önemli hale getirmektedir.

Hand ve Prain (2002), öğrencilere en uygun yazma etkinliklerinin nasıl seçileceğiyle ilgili oluşturdukları modelde önemli boyutların bulunduğu beş unsur tanımlamıştır. Bu unsurlar: yazmanın amaçları, yazmanın türleri, dinleyici veya okuyucu yani yazmanın muhatabı, konu yapısı ve yazı üretme yöntemidir. Kısaca öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri uygulanırken ne yazılacağı, niçin yazılacağı, kime yazılacağı, nasıl ve ne ile yazılacağı bilinmelidir. Yazma sürecinde öncelikli yapılması gereken husus, metnin hangi konu üzerinde şekilleneceğinin belirlenmesidir. Konu seçiminden sonra metnin amacı ortaya konur. Yazma etkinliklerinin uygulanma zamanı, metnin amacını değiştirebilir. Yazma etkinlikleri, bazen dersin başında öğrenciyi derse güdülemek ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak için bazen ders sırasında konuyu derinleştirmek için bazen de dersin sonunda değerlendirme amaçlı veya öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için kullanılabilir. Metnin amacı seçildikten sonra muhatabın kim veya kimler olacağına karar verilir. Muhatap, yazının kime hitap edeceğidir. Muhatap belirlendikten sonra yazının dili, okuyucuya göre düzenlenmelidir. Metin üretim metodu ise metnin

nasıl yapılandırılacağıyla alakalı bir bileşendir. Metnin yapılandırılma işlemi hem bireysel hem de grupla gerçekleştirilebilir. Metin üretim metodu seçildikten sonra yazı türünün belirlenmesi gerekmektedir. Yazı, özet çıkarma ve not alma gibi geleneksel yazma etkinliklerinden oluşabileceği gibi mektup, gezi yazısı, şiir, hikâye, poster ve oyun yazısı gibi geleneksel olmayan etkinlikleri içerebilir (İspir, 2021; İspir & Yıldız, 2021).

Alanyazın incelendiğinde belirtilen yazma etkinliklerinin kendi içerisinde birçok çeşidinin olduğu görülmektedir. Çalışmalara bakıldığında yazma türlerine yönelik net ve genel bir sınıflandırma yapmanın mümkün olmadığı ifade edilebilir. Ancak yazma türleri pek çok araştırmacı tarafından içerik, kullanış biçimi, etki alanları ve buna benzer açılardan sınıflandırılmalara tabi tutulmuştur (Tekin-Aytaş, 2012; Tekin-Aytaş & Uğurel, 2016). Bu hususta özellikle Uğurel, Tekin ve Moralı'nın (2009) yazmaya yönelik oluşturdukları sınıflandırma, alanyazın için önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmacıların oluşturdukları sınıflandırma genel hatlarıyla; anlamlı yazma, iletişim amaçlı yazma, şiirsel yazma, günlük yazma, bilgilendirici yazma, teşvik edici yazma, teşvik edici doğaçlama yazma, e-mail günlükleri, matematiksel biyografiler, mektup yazma, özetleyici yazma, makale yazma, yeniden yazma, ısındırıcı yazma, problem çözme, yansıtıcı yazma, öğrenme kayıtları, yaratıcı yazma, resmi yazma ve resmi olmayan yazma şeklinde yirmi alt başlık altında değerlendirilmektedir.

Öğrenme amaçlı yazma, Emig tarafından ortaya konulduktan sonra başta Amerika Birleşik Devletleri'nde sonrada onu takiben İngiltere, Hollanda ve Avustralya gibi ülkelerde öğretim programına dâhil edilmiştir. Ülkemizde ise 17. Milli Eğitim Şurası'nın 69. maddesinde, öğrenme amaçlı yazma üzerine durulmuştur. Maddede öğrencilerin yaratıcılıklarını, düşünme becerilerini, yazılı ve sözlü anlatım becerilerini daha iyi geliştirebilmeleri için eğitim fakültelerindeki programların düzenlenmesi kararı yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006a). Ayrıca fen bilimleri öğretim programında öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmeleri, öğrendiklerini kalıcı hale getirmeleri için onların yazmalarına izin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2006b). Ancak bir araştırmada (Daşdemir, Cengiz & Uzoğlu, 2015), öğrenme amaçlı yazmanın nerede ve nasıl kullanılacağının henüz vurgulanmadığı ifade edilmiştir. Diğer bir çalışmanın (Uğurel vd., 2009) eğitim programlarında yazmanın önemli ve gerekli olduğunu vurgulamasının yanı sıra nelerin yazma etkinliği olabileceği, bunların nasıl örneklendirilebileceği ve hangi amaçlarla kullanılabileceği, yazma etkinliklerini öğretmenlerin eğitim sürecine nasıl entegre edebileceği, yazma faaliyetlerinin nasıl değerlendirileceği gibi konularda detaylı açıklamalara ya da kaynaklara rastlanmadığını ifade etmesi bu fikri desteklemektedir. Buna rağmen öğrenme amaçlı yazmanın farklı fonksiyonlara hizmet ettiği, bireylerin gelişim gösterebilmesi için çok önemli olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Yani farklı türlerde oluşturulmuş öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin derslerde kullanımı hem öğrencilere hem de öğretmenlere birçok açıdan fayda sağlayacaktır.

Öğrenme amaçlı yazma öğrencilerin, yazma becerilerine olan güvenlerini artırmakta (Reaves, Flowers & Jewell, 1993); derse aktif katılımlarını ve bilgiyle hedef arasında ilişki kurmalarını sağlamakta (Günel, Kabataş-Memiş & Büyükkasap, 2010; Özkan, 2019; Şahin, 2019); daha iyi iletişim kurma becerilerine sahip olmaları konusunda ve bilginin pekiştirilmesinde onlara yardımcı olmakta (Ay, 2018; Yıldız & Büyükkasap, 2011a); farklı uzmanlık alanları ve disiplinlerde gerekli görülen yazma türlerine alışmalarına katkıda bulunmakta (Yıldız ve Büyükkasap, 2011b); pekiştirme, yorum yapma, hatırlama (Günel, Uzoğlu & Büyükkasap, 2009), araştırma ve düşünme becerilerini geliştirmektedir (Akar, 2007; Ay & Başıbüyük, 2018).

Öğrenme amaçlı yazmanın faydalarının aksine ülkemizde yazma ile ilgili etkinlikler için çok az zaman ayrılmaktadır. Yazma eyleminin bireysel zaman harcama gerektirmesinden dolayı vakit kaybettiren bir etkinlik olarak görülmesi ve öğretmenlerin yazmayı, sadece not tutma aracı olarak algılamaları bunun başlıca nedenleridir (Daşdemir vd., 2015). Bu yüzden yazma etkinliklerinin eğitim sürecinde aktif olarak kullanılabilmesi ve öğrenmeyle sonuçlanabilmesi için bazı ön koşulların sağlanması gerekmektedir (İspir & Yıldız, 2021)

Koçak ve Seven'in (2016) yaptığı görüşmelerde öğretmenler yazma etkinliğini, muhatap seviyesi olarak akran seviyesinin altına yazmayı; yazarken öğretici dil kullanma ve konuyla ilgili her ayrıntıya yer verme gibi durumlardan dolayı daha etkili bulmuşlardır. Ayrıca öğrenme amaçlı yazmada, etkinlikler rutin hale getirilmemelidir. Etkinlikler, farklı şekillerde hazırlanırsa hem başarı hem de öğrencinin ilgisi artabilir. Sıralanan koşulların yerine getirilmesi ve alınacak tedbirler, öğrenme amaçlı yazmanın etkinliğini artırabileceği gibi öğrenme amaçlı yazma araştırmalarının da daha güvenilir sonuçlar vermesine katkıda bulunabilir.

Eğitimin temel felsefesi göz önünde bulundurulduğunda hem planlı yazmanın hem de öğrenme amaçlı yazmanın düşünme ve düşündüklerini hayata aktarabilme becerileri kazandırmadaki rolü göz ardı edilemez. Bu yüzden öğrencilere sınıflarda yazma uygulamalarının doğasını anlamalarına ve bu uygulamaları grup halinde veya bireysel olarak çalışmalarına imkân sağlanmalıdır. Ancak bu olanağın tanınabilmesi için öğrencilerden ziyade ilk önce öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazma ile ilgili gerekli bilgileri, donanımları aktarması ve uygulamaları yaptırması gerekmektedir. Geleneksel yöntemler öğrenciye düşünme imkânı tanımadan hangi sonuca ulaşacaklarını söylerken, bu stratejiler düşünme fırsatı vermekte ve öğrenciyi eğitim-öğretim sürecinin bir parçası haline getirmektedir. Ayrıca bu uygulamalar, öğrencinin öğrenim hayatı boyunca başarısını etkiler niteliktedir.

Bu araştırmayla planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın birbirleriyle olan ilişkisinin ortaya çıkarılacağı öngörülmektedir. Ayrıca bu iki farklı yazma yaklaşımının karşılaştırılması ve birlikte kullanılması çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın ulusal ve uluslararası alanyazına katkıda bulunacağı ve çalışmadan elde edilen verilerin eğitimcilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın özelliklerini tartışmaktır.

Yöntem

Planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın karşılaştırıldığı bu araştırma nitel desenlere sahiptir. Nitel araştırmalarda veriler, genellikle yapılan görüşme ve gözlemler ile incelenen dokümanlardan elde edilmektedir (Merriam, 2013). Araştırma kapsamında planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın özellikleri farklı boyutlarıyla incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, önceden resmi ve özel olarak oluşturulan her türlü belgenin analiz edilmesi olarak ele alınabilir. Mektuplar, anılar, dilekçeler, yazıtlar, efsaneler, destanlar, günlükler, bildiriler, afişler, paralar, öyküler, şiirler, oyunlar, gazeteler gibi dokümanların her biri veri kaynağı olabilir (Sönmez & Alacapınar, 2018). Tek başına veri toplama aracı olabileceği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi sağlayan ve çeşitli araştırmalarda yoğun bir şekilde karşılaşılan dokümanların örneklem büyüklüğü sağlaması, uzun süreli analizi mümkün kılması, zaman ve maliyet yönünden daha ekonomik olması gibi güçlü yönlerinin yanı sıra standart bir formata sahip olmama, kodlama zorluğu ve olası yanlılık gibi zayıf yönleri bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışmada süreç; doküman incelemesinin aşamalarına uygun olarak sırasıyla dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve verileri kullanma şeklinde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma verileri; ilgili tezler, bilimsel makaleler, kitaplar ve bildirilerden elde edilmiş ve betimsel analiz yaklaşımına göre incelenmiştir.

Bulgular

Çalışmada, planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazmayla ilgili yapılan araştırmaların (Ahraz, 2018; Aksu, 2015; Aktepe, 2020; Balcı, 2017; İspir, 2021; Karatay, 2011; Karatay & Aksu, 2017; Karatosun, 2014; Öztürk & Alan, 2020; Pektaş, 2019; Selanikli, 2015; Şentürk, 2009; Tarikdaroğlu, 2019; Uçar, 2019; Uzoğlu, 2010; Yaman, 2018; Yıldırım, 2018; Yıldız, 2009; Yıldız, 2014; Yıldız, 2016; Yılmaz, 2012; Yılmaz & Aklar, 2015; Yılmaz & Yaşar, 2018) yazılı dokümanları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın uygulama, içerik ve hedef gibi bazı özelliklerinde benzerlik ve farklılıklarla karşılaşıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda yer verilen özellikler araştırmacılar tarafından gözden geçirilerek genel bir karşılaştırma yapılmıştır. Benzerlik ve farklılıklara ait sınıflandırma Tablo 1 ve Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 1. Planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın benzerlikleri

Benzerlikler
Planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazma, süreç odaklı yaklaşımlar arasındadır.
Planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazma yaklaşımları, yazı yazmaya başlamadan önce kitap, dergi, ansiklopedi ve internet ağı gibi kaynaklardan araştırma yapma fırsatı tanımaktadır.
Planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazma çalışmalarında, yazılı metinlerle ilgili örnek bir etkinlik hazırlatılmakta, okutulmakta veya sınıfa getirilerek tüm öğrencilere sunulmaktadır.
Planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazmada, yazılı metinler bir amaç doğrultusunda oluşturulmaktadır.
Planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, bir hedefe veya muhataba yönelik hazırlanmaktadır.
Planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazmada hikâye, mektup, şiir ve günlük gibi yazı türleri kullanılmaktadır.
Planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazmada, süreç odaklı yazma yaklaşımlarına uygun olarak biçimden ziyade içerik daha çok önemsenmektedir.
Planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazmada beğenilen çalışmalar sınıf panosuna asılarak diğer öğrencilerle paylaşılabilir.
Planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazma, yapılandırmacı yaklaşıma uygun ve öğrenci merkezli yöntemler arasındadır.

Sonradan öğrenilen, formal yollarla kazanılan ve düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı, gördüklerimizi veya yaşadıklarımızı anlatma aracı olan yazma, dilin etkin kullanımı konusunda temel unsurlardan biri olması nedeniyle üzerinde özenle ve titizlikle durulması gereken üretici becerilerden biridir. Buna rağmen okullarda gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin genellikle yazmanın amacına, hedefine ve doğasına uygun olmayan bir şekilde yürütüldüğü bilinmektedir. Okullarda daha çok geleneksel yazma yaklaşımlarının dayanağı olan yazılı ürünün kendisiyle ilgilenilmekte; yazım, noktalama ve dil bilgisi kuralları ile biçim gibi teknik unsurlara odaklanılmakta; başlık, giriş, gelişme ve sonuç gibi içerik özelliklerinin üzerinde durulmaktadır. Ancak yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle eğitim-öğretimde farklı yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Yıldırım'a (2018) göre bu yaklaşımlar arasında olan süreç odaklı yazma, geleneksel yazma uygulamalarına nazaran yazılı metnin oluşturulma sürecinde yazarın hazırlık aşamasından sunum aşamasına kadar gerçekleştirdiği fiziksel ve zihinsel eylemlere daha çok önem vermektedir. Bu doğrultuda planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazmanın uygulanma evreleri göz önünde bulundurularak her iki yöntemin süreç odaklı yaklaşımlar arasında olduğu söylenebilir (Balcı, 2017; Emig, 1977; Yıldırım, 2018) ve bu yönden benzerlik gösterdikleri ifade edilebilir.

Yazılı bir metin oluşturulurken öğrenci öncelikle ele aldığı konuyla alakalı kendi duygu, düşünce ve deneyimlerini aktarmalıdır. Öğrencinin konuyla alakalı herhangi bir tecrübe, fikir ve bilgiye sahip olmaması veya bunların yetersiz olması durumunda farklı kaynaklardan yararlanılabilir. Böylece oluşturulmak istenen metindeki ana ve yardımcı düşüncelerin zenginleştirilmesi sağlanabilir. Ancak Balcı'ya (2017) göre öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmak için hangi kaynakları incelemeleri gerektikleri konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları ve araştırma yöntemi olarak internet ağını daha çok kullandıkları dikkat çekmektedir. Oysa alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmış, incelenmiş ve düzenlenmiş; ansiklopedi, kitap, dergi, gazete ve makale gibi yazılı dokümanlar öğrenciler için kaynak oluşturabilir. Bu hususta planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazmanın hangi konu çerçevesinde şekilleneceği belirlendikten sonra öğrencilerin belirtilen kaynaklardan araştırma yapmalarına izin verilmesi (İspir, 2021; Selanikli, 2015), yöntemlerin benzer özelliklere sahip olduklarını göstermektedir.

İnsanoğlu, hayatını daha kolay devam ettirebilmek ve sistemli bir yaşam sürdürebilmek için kayıt sistemine ihtiyaç duymuştur. Geçmişten bugüne kadar kayıt ve yazma aracı olarak kullanılan mağara duvarları, deri, tablet, papirüs, parşömen ve kâğıt günümüzde bilim ve teknolojinin sürekli gelişmesiyle yerini elektronik aletlere bırakmıştır. Elektronik ortamların yazı yazmaya olanak tanıması mektup, günlük, kompozisyon, şiir ve hikâye gibi etkinliklerin unutulmasına veya kullanımının azalmasına neden olmaktadır. Bu yüzden sınıf içerisinde bu etkinliklere yer vermek ve öğrencilerden bu etkinlikleri yapmasını beklemek bazen güç hale gelmektedir. Planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazma uygulamalarında ifade edilen dezavantajların önüne geçmek için yazılı ürünle ilgili öğrencilere örnek bir etkinlik gösterilmekte (Aktepe, 2020), okutulmakta (Yılmaz, 2012) veya sınıfa getirilerek sunulmaktadır (İspir, 2021). Bu şekilde öğrenci hazırlayacağı metnin yapısı hakkında bilgi sahibi olmaktadır ve bu durum her iki yazma yaklaşımının ortak yönü olarak göze çarpmaktadır.

Öğrencinin yazma amacını veya metnin ortaya konulma gerekçesini önceden belirlemesi, hedef kitle açısından önemlidir. Çünkü öğrenci, ele aldığı yazılı metni okuyucuya mesaj vermek, okuyucunun düşüncelerini harekete geçirmek veya bilgi sunmak gibi bir amaç doğrultusunda oluşturmaktadır. Herhangi bir amaca yönelik hazırlanmayan yazılı metinler, okuyucunun bir yazı çerçevesiyle karşılaşmamasına, metnin temelinin oluşturulmamasına ve yazarın yön verdiği anlatımın şekillenmemesine neden olabilir. Bu yüzden amacı sadece anlatılanları deftere geçirmek veya bir metnin başlangıç, orta ve sonuç kısımlarından cümleleri birebir kopyalayarak özet çıkarmak olan geleneksel yazma yaklaşımları gün geçtikçe önemini yitirmektedir. Geleneksel uygulamaların aksine planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazma çalışmalarında, yazma eylemi başlamadan önce verilmek istenilen mesajın ortaya konması ve metnin bir amaca yönelik oluşturulması kayda değer bir husustur (Aktepe, 2020; Yılmaz & Aklar, 2015). Ayrıca bu durum, her iki yaklaşımın benzer süreçlere sahip olduklarının bir göstergesidir.

Öğrencilerin en uygun yazma etkinliklerini nasıl belirleyeceklerinin yardımcı unsurlarından birisi, dinleyici veya okuyucu yani yazılı metnin muhatabıdır. Yazma etkinliği oluşturulurken kime yönelik hazırlanacağı iyi bilinmeli ve hedef kitle buna göre belirlenmelidir. Öğrencinin anne-babası, kardeşi, sınıf arkadaşları, öğretmeni veya resmî kurumlar yazının muhatabı olarak seçilebilir ancak her bir muhatap, farklı söylev ve anlatım tarzı gerektirmektedir. Bu yüzden öğrenci, yazılarında belirlediği muhataba uygun sözcüklere ve söylemlere yer vermelidir (Ahraz, 2018). Ayrıca hedef gözetilerek kaleme alınan yazılar, öğrencilerin o kitleye yönelik duygu, düşünce, inanış ve anlayış geliştirmesine yardımcı olabilir. Bu yüzden hedef kitlenin beklenti ve istekleri doğrultusunda hazırlanan yazılı metinlerin daha başarılı ve etkili olduğu söylenebilir. Bu hususta planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazma çalışmalarının uygulanma süreçleri dikkate alınarak her iki yöntemin bir hedefe veya muhataba yönelik oluşturuldukları ifade edilebilir (Karatosun, 2014; Yıldız, 2014) ve bu açıdan benzerlik gösterdikleri belirtilebilir. Ancak öğrenme amaçlı yazmanın temellerini atan Emig'in (1977) yazma eylemi gerçekleştirilirken genellikle bir muhatabın olmadığını ifade etmesi dikkat çekicidir.

Yazı türü, yazılı metnin hedefi doğrultusunda oluşturulan, içerik ve biçimsel niteliklere sahip olan yazı şekillerini ifade etmektedir. Yazı türleri birbirlerinden net çizgilerle ayrılmamakla birlikte genel hatlarıyla düz yazı (nesir), şiir (nazım) ve görsel yazılar (poster, broşür, afiş vb.) şeklinde sınıflandırılabilir. Bu doğrultuda öğrenci, yazı yazmaya başlamadan önce belirlediği konuya uygun olarak bir yazı türü seçmelidir. Eğlence amaçlı yazılan bir metin; hikâye, şiir veya masal

türünde hazırlanabileceği gibi bilgi vermek amaçlı makale ve deneme gibi türlerde oluşturulabilir (Karatosun, 2014). Ayrıca öğrencilere farklı türlerde yazı yazdırmak, onların ilgili türü tanımalarına fayda sağlayabilir (Yılmaz & Aklar, 2015). Bu doğrultuda planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazma çalışmaları incelendiğinde yazı yazmaya başlamadan önce bir yazı türü seçilmesi gerektiği belirtilmektedir (Hand & Prain, 2002; Karatay & Aksu; 2017) ve bu durum, her iki yazma yaklaşımının benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Geleneksel yazma uygulamalarında yazının içeriğinden ziyade dış görüşünü üzerinde daha çok durulmaktadır. Çünkü biçimsel özellikleri değerlendirmenin içeriği değerlendirmeye göre daha kolay olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenler, biçimsel ölçütleri değerlendirme aracı olarak kullandıkları için öğrenciler hazırladıkları yazılı metinlerde içerikten çok biçimsel unsurlarla ilgilenmektedir. Bu yüzden ürün odaklı yazma yaklaşımına göre yürütülen süreçte kâğıt düzeni, yazım ve okunaklılık gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha fazla önemli görülmektedir. Süreç odaklı yazma yaklaşımını temel alan çalışmalarda ise içerik, biçimsel niteliklerden daha fazla önemsenmektedir (Coşkun, 2014). Planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın süreç odaklı yazma yaklaşımının özelliklerine sahip olduğu düşünüldüğünde her iki yazma etkinliğinin dış unsurlara değil içeriğe odaklandığı ifade edilebilir (Aksu, 2015) ve bu, planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın ortak yönü olarak düşünülebilir.

Yazma çalışmalarının son basamağı yazılı metni sunma, paylaşma veya yayımlama aşamasıdır. Bu aşamada yazılı ürün, gerçek hayata sunulur. Paylaşım ve yayımlama farklı şekillerde gerçekleştirilebilir. Burada öğrenci gönüllülüğü esastır. Sözel paylaşım, öğrencilere yazdıklarını sınıf arkadaşlarıyla, öğretmeniyle veya başkalarıyla buluşturma fırsatı tanıyan sunum yollarından biridir (Şentürk, 2009). Ayrıca bu aşama, ortaya çıkan yazılı ürünün duvar gazetesi, internet sayfası, okul dergisi veya sınıf panosunda yayımlanmasını mümkün kılmaktadır. Öğrencilerin yazdıklarının arkadaşlarının görebileceği bir yerde paylaşılması, onları motive etmesi ve bir sonraki yazma çalışmaları için daha istekli hale getirmesi bakımından önemlidir (Aksu, 2015). Planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazma çalışmaları incelendiğinde sınıfta sunum yapılmasına ve yazılı ürünlerin sınıf panosunda paylaşılmasına izin verildiği görülmektedir (İspir, 2021; Karatosun, 2014). Ayrıca bu durum, her iki yaklaşımın benzer süreçlere sahip olduklarının bir göstergesidir.

Yapılandırmacılık veya diğer bir ifadeyle oluşturmacılık (constructivism), bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını esas almaktadır. Yapılandırmacılık, bilginin doğasına yönelik yeni düşünceleri öğrenme ve öğretme sürecine aktarmıştır ve sonuç olarak yapılandırmacı eğitim anlayışı felsefedeki "öznel gerçeklik" üzerine kurulmuştur (Selanikli, 2015). Bu anlayış ve buna bağlı olarak geliştirilen öğretim programları, yazma etkinliklerinin öğrenme sürecinde ve öğrenci tarafından etkin kullanılması gerektiğini öne çıkarmaktadır (İspir, 2021). Yazma, yapılandırmacı yaklaşımın öne sürdüğü olguların kazandırılmasında öğretim aracı olarak önemli bir yer tutmaktadır (Yasul, 2019). Bu doğrultuda planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazma, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim araçları olarak göze çarpmaktadır (Aktepe, 2020; Ay, 2018; Şentürk, 2009). Hem planlı yazma hem de öğrenme amaçlı yazma, bu açıdan benzerlik göstermektedir.

Tablo 2. Planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın farklılıkları

Farklılıklar	
Planlı Yazma	**Öğrenme Amaçlı Yazma**
Planlı yazma çalışmaları, daha çok yazma becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir.	Öğrenme amaçlı yazma çalışmaları, genellikle öğrenmeye odaklanmaktadır.
Planlı yazma; hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama aşamalarına uygun şekilde yapılan yazma çalışmalarının bir bütünüdür.	Öğrenme amaçlı yazma sürecinde ön plana çıkan herhangi bir aşama bulunmamaktadır.
Planlı yazma sürecinde konu seçimi; herhangi bir kelime, kavram, cümle, atasözü ve deyim gibi genel ifadelerden oluşabilir.	Öğrenme amaçlı yazma sürecinde konu seçimi; daha çok ders kitaplarının üniteleri içerisinde yer alan alt başlıklardan veya ünitenin tamamından oluşmaktadır.
Planlı yazma etkinliklerinde düşünceleri organize etmek için beyin fırtınası, kavram ağı ve resim yapma gibi sınıf içi uygulamalar kullanılmaktadır.	Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde düşünceleri organize etmek için herhangi bir sınıf içi uygulama zorunluluğu bulunmamaktadır.
Planlı yazmada, noktalama kuralları ve biçim gibi unsurlar göz ardı edilerek yazı yazma için birkaç taslak oluşturulabilir.	Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri gerçekleştirilirken öğrencilerin konuyu düşünerek doğrudan yazıya aktarmaları beklenmektedir ve herhangi bir taslak oluşturma mecburiyeti yoktur.
Planlı yazma çalışmalarında öğrencilerin oluşturdukları taslaklar, tekrar gözden geçirilerek bir düzenleme şansı tanınmaktadır.	Öğrenme amaçlı yazma çalışmalarında ortaya konan yazılı metinlerin genellikle öğrencilere düzeltme için geri dağıtılma mecburiyeti yoktur.

İletişim, yaşamımızın her döneminde kendini daha fazla hissettirmektedir. Bu yüzden sosyal ilişkilerimizde, aile, okul ve iş hayatımızda iletişimin temel becerilerini kullanmak gerekmektedir. Dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinin de geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi için geleneksel yazma

yöntemlerinin aksine çağdaş, yapılandırmacı, süreç odaklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu hususta alanyazın incelendiğinde planlı yazma çalışmalarının daha çok yazma becerisi geliştirmeye odaklandığı görülmektedir (Balcı, 2017; Karatay, 2011; Karatosun, 2014; Şentürk, 2009; Yıldırım, 2018). Planlı yazmanın aksine öğrenme amaçlı yazma çalışmalarında beceriden ziyade genellikle öğrenmeye odaklanıldığı göze çarpmaktadır (Daşdemir, 2018; İspir, 2021; Uzun & Alev, 2013; Yıldız & Büyükkasap, 2011a; 2011b; 2011c). Ayrıca hiçbir öğrenme amaçlı yazma çalışmasının beceri geliştirme değişkeni üzerinde durmaması bu ifadeyi doğrulamaktadır.

Yazma üzerine gerçekleştirilen çalışmaların istenen hedeflere ulaşabilmesi için, hazırlanan etkinliklerin değerlendirilmesinin ve geri dönütlerin verilmesinin yanı sıra sadece öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve sınıf arkadaşlarının yazma sürecine katılması gerekmektedir. Böylece öğrencilerin değerlendirme, yorumlama ve eleştirme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. İfade edilen yazma süreci, planlı yazma çalışmalarında birtakım aşamalardan oluşmakta ve doğrudan bu aşamaların gereklerine uyulmaktadır. Bu aşamalar; yazma öncesi hazırlık, taslak hazırlama, gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma olmak üzere beş başlık altında sınıflandırılmaktadır (Balcı, 2017). Ancak öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin hazırlanma ve sunum sürecinde doğrudan ön plana çıkan ve uygulanan bir aşama genelde bulunmamaktadır.

Öğrencilerin duygu, düşünce, izlenim, tecrübe ve gördüklerini kâğıda aktarabilmesi için öncelikle konunun belirlenmesi gerekmektedir. Yazma konusunun öğrencilerin fikirlerini sınırlandırmayacak ve hayal dünyalarını engellemeyecek şekilde belirlenmesine önem verilmelidir. Konunun soyut ve bazen somut olsa bile ulaşılamayacak kavramlar içermemesine, hayatın içinden seçilmesine ve güncel olmasına özen gösterilmelidir. Balcı'ya (2017) göre konu seçimlerinde öğrencilere kesin yargılarla yaklaşılmamalı ve öğretmen tarafından verilen tek bir konu olmamalıdır. Bu hususta planlı yazma çalışmalarının hazırlık aşamasında konu seçimi; bir kelime, kavram, cümle, atasözü veya deyim gibi genel tasarımları içerebilir. Bunların yanı sıra izlenenler, özel ilgiler, okunanlar, dinlenenler, anılar, rüyalar konu seçiminde yararlanılabilecek kaynakları oluşturabilir (Selanikli, 2015). Planlı yazmanın aksine öğrenme amaçlı yazma çalışmaları incelendiğinde, konu seçiminde daha çok ders kitaplarının üniteleri içerisinde yer alan alt başlıkların kullanıldığı göze çarpmaktadır. İspir'in (2021) dördüncü sınıf öğrencilerine "Basit Elektrik Devreleri" ünitesinin dört alt başlığına yönelik poster hazırlatması, Aktepe'nin (2020) dördüncü sınıf öğrencilerine "Maddeyi Tanıyalım" ünitesini oluşturan sekiz bölümü içeren poster yaptırması, özet ve mektup yazdırması bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Ele alınan konuyla alakalı öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak düşüncelerini organize etmesi veya açığa çıkarması gerekmektedir. Bu süreçte öğrenci, belirlediği konuyu düşünerek "Konu hakkında ne yazabilirim?" sorusunu kendisine sormalıdır. Öğretmen bu aşamada beyin fırtınası, kavram ağı oluşturma, sınıf içi konuşmalar, resim yapma, örnek metin okuma ve görselleri kullanma gibi etkinlikleri yaptırmalıdır (Yılmaz, 2012). Ayrıca film parçalarından yararlanma, boşluk doldurma, müzik dinleme, kelime veya kavram havuzundan seçerek yazma ve rol yapma gibi etkinlikler fikirleri ortaya çıkarmak için kullanılabilir (Ahraz, 2018). İfade edilen etkinlikler planlı yazma çalışmalarında etkin olarak kullanılmakta, ancak öğrenme amaçlı yazma çalışmalarında herhangi bir sınıf içi uygulama yapma zorunluluğu bulunmamaktadır.

Yazılı anlatım etkinliklerinde sadece söyleneceklerin belirlenmesi ve sınırlandırılması yeterli değildir. Bunun için yazılacakların mantık akışı içinde sınıflandırılması, sıralanması, metnin hangi bölümünde yer verileceğine karar verilmesi kısaca planlanması gerekmektedir (Aksu, 2015). Öğrenci, duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmaya planlama aşamasında başlamaktadır. İyi bir yazılı metni oluşturmak, bir defada mümkün olamayacağından dolayı birkaç deneme yapılabilir (Yılmaz, 2012). Planlı yazmanın noktalama ve şekilsel unsurları göz ardı ederek yazı yazma için birkaç taslak oluşturabilme fırsatı vermesi (Şentürk, 2009; Yılmaz & Aklar, 2015) bu fikri desteklemektedir. Planlı yazmanın aksine öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde öğrencilerin konuyu araştırarak ve düşünerek doğrudan yazıya aktarmaları beklenmektedir. Ancak Biber'in (2012) hazırladığı çalışmada, öğretmenlerin yazarken kullandıkları yöntemler ile ilgili bulgular dikkate alındığında 131 öğretmenden %48,1'inin sıklıkla, %25,2'sinin her zaman metin yazmaya başlamadan önce taslak oluşturduklarını ifade etmesi dikkat çekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazmanın gözden geçirme ve düzenleme açısından kısmi farklılıklara sahip oldukları görülmektedir. Planlı yazma çalışmalarında (Selanikli, 2015; Yıldırım, 2018) öğrencilerin yazılı metinlerini gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri için bir şans verildiği belirtilebilir. Ancak öğrenme amaçlı yazma çalışmalarında ortaya konan yazılı metinlerin genellikle öğrencilere düzeltme yapmaları için geri dağıtılma zorunluluğu olmadığı söylenebilir. İspir'in (2021) öğrenciler için hazırladığı yönergede "Posteri sadece bir kez hazırlayacağınıza ve size düzeltme yapmanız için asla geri verilmeyeceğine dikkat ediniz." ifadesini kullanması bu fikri desteklemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, planlı yazma ve öğrenme amaçlı yazmayla ilgili yapılan araştırmaların (Ahraz, 2018; Aksu, 2015; Aktepe, 2020; Balcı, 2017; İspir, 2021; Karatay, 2011; Karatay & Aksu, 2017; Karatosun, 2014; Öztürk & Alan, 2020; Pektaş, 2019; Selanikli, 2015; Şentürk, 2009; Tarikdaroğlu, 2019; Uçar, 2019; Uzoğlu, 2010; Yaman, 2018; Yıldırım, 2018; Yıldız, 2009; Yıldız, 2014; Yıldız, 2016; Yılmaz, 2012; Yılmaz & Aklar, 2015; Yılmaz & Yaşar, 2018) hedef, içerik, süreç, uygulama ve kapsam gibi özellikleri incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, planlı yazma ile öğrenme amaçlı

yazmanın özelliklerinde bazı benzerlik ve farklılıklarla karşılaşılmıştır. Çalışmalarda öne çıkan özellikler, araştırmacılar tarafından analiz edilerek genel bir mukayese yapılmıştır.

Karşılaştırmalar sonucunda her iki yöntemde öğrencilerin kitap, dergi, ansiklopedi ve internet ağı gibi kaynaklardan araştırma yapmalarına izin verildiği (İspir, 2021; Selanikli, 2015); hikaye, mektup, şiir ve günlük gibi yazı türlerinin kullanıldığı (Hand & Prain, 2002; Karatay & Aksu, 2017); yazılı metinlerle ilgili örnek bir etkinlik hazırlatıldığı, okutulduğu veya sınıfa getirilerek sunulduğu (Aktepe, 2020; İspir, 2021; Yılmaz, 2012); yazma eyleminin bir amaç doğrultusunda oluşturulduğu (Aktepe, 2020; Yılmaz & Aklar, 2015) ve biçimden ziyade içeriğin daha çok önemsendiği (Aksu, 2015) ortaya çıkarılmış ve planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın bu yönlerden benzerlik gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca her iki yöntemin süreç odaklı yaklaşımlar arasında olduğu (Balcı, 2017; Emig, 1977; Yıldırım, 2018); bir hedefe veya muhataba yönelik hazırlatıldığı (Karatosun, 2014; Yıldız, 2014); beğenilen çalışmaların yayımlanmasına imkân verdiği (İspir, 2021; Karatosun, 2014); yapılandırmacı yaklaşıma uygun ve öğrenci merkezli olduğu (Aktepe, 2020; Ay, 2018; Şentürk, 2009) ve bunların, planlı yazma ile öğrenme amaçlı yazmanın diğer ortak yönleri olarak belirlendiği saptanmıştır.

İncelemeler doğrultusunda planlı yazmanın daha çok yazma becerisi üzerine durduğu (Balcı, 2017; Karatay, 2011; Karatosun, 2014; Şentürk, 2009; Yıldırım, 2018), fakat öğrenme amaçlı yazmanın genellikle öğrenmeye odaklandığı (Daşdemir, 2018; İspir, 2021; Uzun & Alev, 2013; Yıldız & Büyükkasap, 2011a; 2011b; 2011c) ve planlı yazmada hazırlık, taslak, gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma aşamalarına yer verildiği (Balcı, 2017), ancak öğrenme amaçlı yazmada zorunlu olarak öne çıkan bir uygulama aşamasının bulunmadığı göze çarpmaktadır ve bu yönlerden her iki yaklaşım farklılık göstermektedir. Konu seçiminin planlı yazma sürecinde herhangi bir kelime, kavram, cümle, atasözü veya deyim gibi genel tasarımlardan oluşabileceği görülürken (Balcı, 2017; Selanikli, 2015) öğrenme amaçlı yazma sürecinde daha çok ders kitaplarının üniteleri içerisinde yer alan alt konulardan oluştuğu dikkat çekmektedir (Aktepe, 2020; İspir, 2021). Bununla birlikte planlı yazmada düşünceleri organize etmek için beyin fırtınası, kavram ağı oluşturma ve resim yapma gibi sınıf içi uygulamaların kullanıldığı (Ahraz, 2018; Yılmaz, 2012), ama öğrenme amaçlı yazmada düşünceleri organize etmek amacıyla herhangi bir sınıf içi etkinliğin zorunlu yaptırılmadığı tespit edilmiş ve bu durum, her iki yaklaşımın farkı olarak ön plana çıkmıştır. Ayrıca planlı yazmada metin yazma için taslak oluşturmaya fırsat tanındığı (Şentürk, 2009; Yılmaz & Aklar, 2015) ve bu taslakların tekrar gözden geçirilerek bir düzenleme şansı verildiği (Selanikli, 2015; Yıldırım, 2018), lakin öğrenme amaçlı yazmada etkinlikler için herhangi bir taslak oluşturma olanağı sağlanmadığı ve etkinliklerin düzeltme için geri dağıtılmasının zorunlu görülmediği ortaya çıkarılmıştır (İspir, 2021). Bu sonuçlara göre öğrencileri ilgili derse daha çok motive edeceği, kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı ve akademik başarıya katkıda bulunacağı öngörüldüğünden herhangi bir dersle ilgili gerçekleştirilen planlı yazma çalışmalarının akabinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

Ahraz, S. (2018). *Planlı yazma yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özgün metin oluşturma erişilerine etkisi* (Tez No. 491337) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi-Aksaray]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akar, M. S. (2007). *Laboratuvar dersinde yazma metinleri oluşturmanın ve ana kullanımının akademik başarıya etkisi* (Tez No. 200887) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aksu, Ö. (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi* (Tez No. 415921) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aktepe, Z. T. (2020). *Dördüncü sınıf maddeyi tanıyalım ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin araştırılması* (Tez No. 633829) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ay, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 486539) [Doktora tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ay. A., & Başıbüyük, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 33-42. https://doi.org/10.14520/adyusbd.332816

Aydın, A. (2018). *Çoklu yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 516824) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Balcı, O. (2017). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazılı anlatım tutumlarını geliştirmeye etkisi* (Tez No. 463339) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Biber, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazmaya dair algıları ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerini uygulama düzeyleri* (Tez No. 319665) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bozat, Ö., & Yıldız, A. (2015). 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi. *Education Sciences*, *10*(4), 291- 304. https://doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.4.1C0648

Coşkun, E. (2014). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde türkçe öğretimi* içinde (4. baskı, ss. 49-91). Pegem Akademi.

Daşdemir, İ. (2018). İşbirliğine dayalı öğrenme ve öğrenme amaçlı mektup yazma aktivitesinin öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusunda akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, *8*(3), 205-221. https://doi.org/10.21733/ibad.2117

Daşdemir, İ., Cengiz, E., & Uzoğlu, M. (2015). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden mektup yazmanın 7. Sınıf ışık ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel tutumlarına etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *5*(11), 89-103.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication, 28* (2), 122-128.

Erduran, A. D., & Akçay, T. (2013). Fen ve teknoloji dersinde yazma etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *10*(2), 48-65.

Erol, G. (2010). *Asit baz konusunun çoklu yazma etkinlikleri ve yaparak yazarak bilim öğrenme metodu kullanılarak öğretilmesinin değerlendirilmesi* (Tez No. 264113) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Günel, M., Kabataş-Memiş, E., & Büyükkasap, E. (2010). Yaparak yazarak bilim öğrenme- YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *35*(155), 49-62.

Günel, M., Uzoğlu, M., & Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29(*1), 379-399.

Hand, B., & Prain, V. (2002). Teachers Implementing writing to learn strategies in junior secondary science: A case study. *Science Education*, *86*, 737–755.

İspir, B. (2021). Dördüncü sınıf basit elektrik devreleri ünitesinde öğrenme amaçlı yazma ve model tabanlı öğrenme etkinliklerinin başarıya etkisi (Tez No. 678088) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İspir, B., & Yıldız, A. (2021). Türkiye'de öğrenme amaçlı yazma hakkında yapılan araştırmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(41), 3396-3447. DOI: 10.26466/opus.906264

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(3), 1029-1047.

Karatay, H., & Aksu, Ö. (2017). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(2), 313-335.

Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No. 388934) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Koçak, G. (2013). *Tek boyutta hareket konusunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulanmasının fen bilgisi öğretmenliği 1. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 331715) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Koçak, G., & Seven, S. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Tek boyutta hareket örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, *20*(65), 253-268.

Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes?. *Instructional Science*, *28*(3) 199-226.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2006a). *17. Milli eğitim şurası*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2006b). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 6. Sınıf öğretim programı*. Ankara.

Orhon, G. (2020). *Yine yazı yazıyoruz* (6. Baskı). Pegem Akademi.

Özkan, P. (2019). *Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin alan ölçme konusundaki kavrayışlarına etkisi* (Tez No. 604276) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Öztürk, J., & Alan, Y. (2020). Yabancı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinde 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9*(1), 293-315.

Pektaş, S. (2019). *Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniğinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz-yeterliklerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 586336) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Reaves, R. R., Flowers, J. L., & Jewell, L. R. (1993). Effects of writing-to-learn activities on the content knowledge, retention, and attitudes of secondary vocational agriculture students. *Journal of Agriculture Education, 1993*(Fall), 34–40.

Selanikli, E. (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamalarına etkisi* (Tez No. 415922) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.

Şahin, S. (2019). Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden ders günlüğü kullanımının öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi (Tez No. 604019) [Yüksek lisans tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No. 263521) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8.sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(2), 147-169.

Tarikdaroğlu, M. (2019). *Öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi* (Tez No. 609173) [Yüksek lisans tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tekin-Aytaş, Ç. (2012). *Bir matematik sınıfındaki yazma aktivitelerine dayalı öğretim uygulamasının değerlendirilmesi* (Tez No. 317665) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tekin-Aytaş, Ç., & Uğurel, I. (2016). Bir matematik sınıfındaki yazma aktivitelerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 211, 113-146.

Uçar, Y. (2019). *Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 606389) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Uzoğlu, M. (2010). *Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet ve madde ünitesini öğrenmeye etkisinin araştırılması* (Tez No. 269319) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Uzoğlu, M. (2014). Farklı öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, laboratuvar tutumlarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 195-209.

Uğurel, I., Tekin, Ç., & Moralı, S. (2009). Matematik eğitimi literatüründen yazma aktiviteleri üzerine genel bir bakış. *E-Journal Of New World Sciences Academy Education Sciences*, *4*(2), 494-507.

Uzun, S., & Alev, N. (2013). Öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş ortamların öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10*(2), 138-154.

Yaman, F. (2018). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin madde ve ısı ünitesindeki kavramsal anlamalarına etkisi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(4), 89-108. http://dx.doi.org/10.19126/suje.425308

Yasul, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya, öğrenmenin kalıcılığına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 585447) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yeşildağ-Hasançebi, F., Koçak, G., Köksal,. A. P., & Seven, S. (2017). Öğrenme amaçlı yazmanın modern fizik konularını öğrenmede ve öğrenciler üzerinde etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 649-666.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H. Ç. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazma becerisine etkisi* (Tez No. 485972) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldız, A. (2009). *Üniversite öğrencilerinin kuantum fiziği konularını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi* (Tez No. 246914) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldız, A. (2014). Öğrenme amaçlı yazma aktivitesi olarak mektup ve etkili kullanımı. *Turkish Studies, 9*(5), 2097-2104. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6979

Yıldız, A. (2016). İlkokulda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin tartışılması. *Turkish Studies, 11*(14), 861-870. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9665

Yıldız, A., & Büyükkasap, E. (2011a). Öğretmen adaylarının belirsizlik ilkesini anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8*(4), 134-148.

Yıldız, A., & Büyükkasap, E. (2011b). Öğretmen adaylarının fotoelektrik olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(4), 2259-2274.

Yıldız, A., & Büyükkasap, E. (2011c). Öğretmen adaylarının Compton olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 1643-1664.

Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(19), 321-330.

Yılmaz, M., & Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 223 – 234.

Yılmaz, M., & Yaşar, Z. (2018). Planlı yazma modeli (alan taraması). *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 415-416.