

T. C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
BECERİLERİNİN GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİ: EYLEM
ARAŞTIRMASI

YAZAR
ALPEREN ŞÜKRÜ ÇAPANOĞLU

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SÜLEYMAN ERKAM SULAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORDU 2022

ETİK BEYANI

Enstitü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada; bütün bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu çalışmanın herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışma olarak sunmadığımı beyan ederim.

Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU

TEZ KABUL SAYFASI

ALPEREN ŞÜKRÜ ÇAPANOĞLU tarafından hazırlanan "İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI" başlıklı bu çalışma, 22.08.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

Üye Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK (Danışman)
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

Üye Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR
Kırıkkale Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

TEŞEKKÜR

Tez sürecim dâhil olmak üzere her zaman yanımda olan desteğini hiçbir zaman esirgemeyen araştırmama ışık tutarak bana rehberlik eden lisans ve yüksek lisans eğitimlerimde bilgilerinden ve fikirlerinden faydalanmamı sağlayan danışmanım Sayın Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitim sürecim boyunca bilgileriyle ve fikirleriyle bana ışık tutan ve araştırmacı bir öğretmen olabilmem için bana yollar gösteren ayrıca tez sürecimi şekillendirmemde desteğini sunan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER'e teşekkür ederim.

Lisans eğitimim süresince bilgileriyle bana katkı sunan ve tez sürecimi yönlendirmemde bana destek veren Sayın Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU'ya teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimlerimde görüşleriyle, deneyimleriyle, bilgi ve fikirleriyle kendimi geliştirme sürecime katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY'a ve Sayın Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA'ya, lisans eğitimlerim süresince yanımda olan ve fikirlerinden yararlandığım Sayın Doç. Dr. Erhan YAYLAK'a ve yüksek lisans sürecimde nitel araştırmalar konusunda beni aydınlatan Sayın Doç. Dr. Sanem TABAK'a teşekkür ederim.

Sınıf öğretmeni olarak görev yaptığım okulumda araştırma sürecim boyunca yardımlarını esirgemeyen okul müdürüm Mehmet Şerif ALTUN'a, müdür yardımcım Ebumüslüm AKSOY'a ve desteğini hissettiğim tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca görüşmelerim sırasında odasını bana açarak destek olan rehber öğretmenimiz Ayşe ARSLAN'a teşekkür ederim.

Son olarak tez sürecim boyunca bana maddi ve manevi destek sunan katkısı sonsuz ve çok değerli olan anneme ve babama çok teşekkür ederim.

Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU

ÖNSÖZ

Yazma becerisi dinleme, konuşma ve okuma ile beraber dört temel dil becerisinden biridir. Yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre daha zor kazanıldığı ifade edilebilir. Bu nedenle yazma becerisinin ilkokulda daha çok üzerinde durulması gerekmektedir. Ayrıca, yazma becerisi, zihinsel süreçlerin çalışmasında önemli bir dil becerisi konumundadır. Öğrencilerin ilkokul birinci sınıftan itibaren yazmada zihinsel süreçleri kullanması ve Türkçe öğretim programının kazanımlarına uygun bir şekilde öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi gereklidir. Bunu en iyi şekilde yapacak olan öğretmenlerdir. Özellikle ilkokulda sınıf öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Sınıf öğretmenleri güncel yaklaşımları ve araştırmaları inceleyerek öğrencilere yazma becerisi konusunda destek olabilir. Yazma becerisi, iletişim ve fikir üretimi açısından öğrenciyi geliştirerek akademik başarıyı ve günlük hayattaki başarıyı artıracak bir potansiyele sahiptir.

Çocukların yazma becerilerinin gelişimini desteklerken düşünme süreçlerini çalıştırmaya ve fikir üretmelerini sağlayarak kendi yazılarını oluşturmaya teşvik edilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler bunu sağlamak adına çeşitli yöntemleri, yaklaşımları ve teknikleri işe koşabilir. Vygotsky'nin yaklaşımları, öğretmenlere ve öğrencilere bu açıdan iyi bir seçenek sunabilir. Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcılığı, karşılıklı öğretimi, yakınsal gelişim alanı anlayışı ve yapı iskelesi görüşleri yazma becerisi için biçilmiş bir kaftan haline dönüştürülebilir. Öğrencilere planlı bir şekilde destek verilerek desteğin aşamalı olarak kaldırılması yazma becerisinde öğrencilerin gelişiminin desteklenmesi için önemlidir.

Bu çalışma eylem araştırmasıyla yürütülmüştür. Çalışmada bilişsel çıracılık yöntemi ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini desteklemek adına kullanılmıştır. Bu sayede öğrencilere öğretmenin model olduğu, süreç içerisinde koçluk ve yapı iskelesi sunarak öğrencilerin yazma süreçlerini ifade etme ve yansıtma yapmalarına olanak tanıyan en sonunda ise öğrencilerin kendi yazılarını öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasıyla oluşturmalarına fırsat tanıyan bir yaklaşım söz konusudur.

Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ÖZET.....	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR	xi
TABLolar	xii
ŞEKİLLER.....	xiii
GÖRSELLER.....	xiv
EKLER	xix
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	7
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	7
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	10
1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI	10
1.7. TANIMLAR.....	10
1.7.1. Yazma	10
1.7.2. Sosyal Yapılandırıcılık.....	10
1.7.3. Yakınsal Gelişim Alanı.....	10
1.7.4. Yapı İskelesi	11
1.7.5. Bilişsel Çıraklık	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. YAZMA BECERİSİ.....	12
2.2. YAZMA BECERİSİNİN AMACI VE ÖNEMİ.....	13

2.3. YAZMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİ	16
2.3.1. Yazma Becerisinin Kazanılması	16
2.3.2. Yazma Becerisinin Gelişimi	17
2.3.3. Yazma Becerisinin Öğretim Süreci	19
2.3.4. Yazma Becerisinde Fikir Üretimi	22
2.3.5. Yazma Becerisinde İlkokul ve Birinci Sınıf	23
2.3.6. Yazma Becerisinde Gelişim Teorileri	27
2.4. YAZMA BECERİSİ İLE İLGİLİ İLKOKUL BİRİNCİ SINIF KAZANIMLARI	29
2.5. DÜŞÜNME BECERİLERİ	31
2.6. VYGOTSKY VE SOSYAL YAPILANDIRMACILIK	32
2.6.1. Yakınsal Gelişim Alanı	33
2.6.2. Yapı İskelesi (Yapılandırılmış Öğretim Desteği)	35
2.7. VYGOTSKY VE YAZMA	36
2.8. BİLİŞSEL ÇIRAKLIK	39
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
2.9.1. Yurt İçi Araştırmalar	42
2.9.2. Yurt Dışı Araştırmalar	44
YÖNTEM	49
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	49
3.2. KATILIMCILAR	53
3.3. ARAŞTIRMACININ ROLÜ	54
3.4. ARAŞTIRMA ORTAMI	55
3.5. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ	57
3.5.1. Problemin Tespiti	60
3.5.2. Eylem Planının Hazırlanması	63

3.5.3. Eylem Planının Uygulanması	63
3.5.4. Uygulama Süreci.....	64
3.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	66
3.6.1. Araştırmacı Günlüğü.....	67
3.6.2. Katılımcı Gözlem.....	68
3.6.3. Ses Kayıtları.....	69
3.6.4. Öğrenci Yazıları/Ürünleri	69
3.6.5. Fotoğraflar	69
3.6.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	70
3.7. VERİLERİN TOPLANMASI	71
3.8. VERİLERİN ANALİZİ.....	72
3.9. ARAŞTIRMADA GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK	75
3.9.1. İnanırcılık.....	75
3.9.2. Aktarılabirlik (Transfer Edilebilirlik).....	76
3.9.3. Tutarlık.....	76
3.9.4. Teyit Edilebilirlik.....	77
3.10. ARAŞTIRMADA ETİK.....	77
ARAŞTIRMA BULGULARI	79
4.1. UYGULAMA ÖNCESİNDE ELDE EDİLEN BULGULAR.....	79
4.2. UYGULAMA SÜRECİNDE ELDE EDİLEN BULGULAR.....	82
4.2.1. Hazırlık	83
4.2.2. Modelleme Aşaması	94
4.2.3. Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşaması	109
4.2.4. Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşaması	129
4.2.5. Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşaması.....	144

4.2.6. Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Yazma Performanslarına İlişkin Bulgular	173
4.3. UYGULAMA SONRASINDA ELDE EDİLEN BULGULAR	175
4.3.1. Araştırmacı Öğretmenin Uygulama Sonrası Gözlemleri.....	175
4.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	176
4.3.2.1. Öğrencilere Göre Yazma Becerilerindeki Değişimler	177
4.3.2.2. Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Sevdiği ve Sevmediği Durumlar	179
4.3.2.3. Öğrencilere Göre İstedikleri Bir Konu Hakkında Yazma Süreci	181
4.3.2.4. Öğrencilerin İyi Bir Yazma Becerisi İçin Tavsiyeleri	183
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	185
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	185
5.1.1. Uygulama Öncesine Ait Sonuçlar.....	185
5.1.2. Uygulama Sürecine Ait Sonuçlar	188
5.1.2.1. Hazırlık Aşamasına Ait Sonuçlar.....	188
5.1.2.2. Modelleme Aşamasına Ait Sonuçlar.....	188
5.1.2.3. Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasına Ait Sonuçlar	190
5.1.2.4. Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasına Ait Sonuçlar.....	193
5.1.2.5. Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasına Ait Sonuçlar.	195
5.1.2.6. Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Yazma Performanslarına Ait Sonuçlar.....	198
5.1.3. Uygulama Sonrasına Ait Sonuçlar.....	201
5.1.3.1. Araştırmacı Öğretmenin Uygulama Sonrası Gözlemlerine Ait Sonuçlar.....	201
5.1.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Ait Sonuçlar.....	202
5.2. ÖNERİLER	208

KAYNAKÇA.....	209
EKLER.....	237
Ek 1. Etik Kurul İzni	237
Ek 2. Araştırma İzni	238
Ek 3. Veli İzin Formu.....	240
Ek 4. Ders Planları.....	241
Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	269
ÖZGEÇMİŞ	270

ÖZET

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI

Yazma becerisi iletişim ve fikir üretme konusunda önemli görülmektedir. Akademik başarı ve günlük yaşamda iyi bir yazma becerisi sergileyebilmenin önemi açısından yazma becerisinin gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, zihinsel becerileri kullanma, düşünme süreçleri, fikir üretimi ve kendi yazılarını oluşturmaları açısından geri plana atılabilmektedir. Araştırmanın amacı bilişsel çıraklık yöntemiyle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları, Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde araştırmacı öğretmenin görev yaptığı MEB'e bağlı bir ilkokulda yine araştırmacı öğretmenin kendi sınıfında bulunan 30 ilkokul birinci sınıf öğrencisidir. Kullanılan veri toplama araçları araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formu, ses kayıtları, fotoğraflar, araştırmacı gözlemi ve öğrenci ürünleridir. Elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Bulgular uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasına ait olmak üzere üç ana başlık altında sunulmaktadır.

Sonuçlara göre uygulama öncesinde öğrenciler kendi metinlerini oluşturamamaktadır. İlkokul birinci sınıfta genellikle dikte ve bakarak yazma etkinliklerine yer verilmektedir. Öğrenciler sürece katılmamakta ve öğrencilerin fikir üretimi desteklenmemektedir. Bunun sonucunda ise öğrenciler kendi metinlerini oluşturamayarak yazmanın doğasından uzak kalmaktadır. Uygulama sürecinde öğrenciler dokuz hafta boyunca bilişsel çıraklık yöntemi aracılığıyla yazma becerilerini geliştirmiştir. Uygulama süreci sonunda katılımcılar desteksiz bir şekilde kendi metinlerini oluşturabilmektedir. Uygulama sonrasında öğrencilerin yazmaya ilgisi devam etmektedir. Öğrencilerin ifadelerine göre uygulanan yazma etkinlikleri yazma becerilerini olumlu yönde değiştirmiştir. Süreçte yazma etkinliklerini sevdikleri, zorlandıkları anları sevmedikleri öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Öğrenciler istedikleri bir konu hakkında yazabileceklerine inanırken iyi bir yazma becerisi hakkında tavsiyeler vermektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, birinci sınıf öğrencileri, yazma becerisi, bilişsel çıraklık, eylem araştırması.

ABSTRACT

SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL FIRST-GRADE STUDENTS: ACTION RESEARCH

Writing skill is considered important in communication and idea generation. In terms of academic success and the importance of exhibiting good writing skills in daily life, the development of writing skills should be supported. Especially primary school first grade students' writing skills can be taken into the background in terms of using mental skills, thinking processes, generating ideas and creating their own writings. The aim of the research is to support the development of writing skills of primary school first grade students with the cognitive apprenticeship method. The research was carried out with action research, one of the qualitative research methods. The participants of the study are 30 first-year primary school students in the researcher teacher's own class in a primary school affiliated with the Ministry of National Education, where the researcher teacher works in the Şehitkamil district of Gaziantep. Data collection tools used are researcher diary, semi-structured interview form, audio recordings, photographs, researcher observation and student products. Descriptive analysis and content analysis were performed on the obtained data. The findings are presented under three main headings: pre-implementation, application process and post-implementation.

According to the results, students cannot create their own texts before the application. In the first grade of primary school, dictation and writing activities are generally included. Students do not participate in the process and students' idea generation is not supported. As a result, students cannot create their own texts and stay away from the nature of writing. During the implementation process, the students developed their writing skills through the cognitive apprenticeship method for nine weeks. At the end of the application process, the participants can create their own texts without support. After the application, students continue to be interested in writing. The writing activities applied according to the students' expressions changed their writing skills positively. It was stated by the students that they liked the writing activities in the process, but did not like the times when they had difficulties. While students believe that they can write about a topic they want, they give advice about good writing skills.

Key Words: *Primary school, first graders, writing skill, cognitive apprenticeship, action research.*

SİMGELER ve KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
Eds.	: Editörler
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
<i>f</i>	: Frekans
Ö	: Öğrenci
Örn.	: Örneğin
s.	: Sayfa
T.	: Türkçe
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
ZPD	: Zone of Proximal Development (Yakınsal Gelişim Alanı)

TABLÖLAR

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı Birinci Sınıf Kazanımları.....	30
Tablo 2. Uygulama Süreci.....	65
Tablo 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Çerçevesi	71

ŞEKİLLER

Şekil 1. Uygulama Yapılan Sınıfın Oturma Planı	56
Şekil 2. Eylem Araştırması Döngüleri Sarmalı (Zuber-Skerritt, 2001)	58
Şekil 3. Çalışmanın Eylem Araştırması Döngüsü.....	60
Şekil 4. Araştırmanın Eylem Planı.....	63
Şekil 5. Veri Toplama Araçları	66
Şekil 6. Öğrencilerin Desteksiz Yazma Performansı Değişimi Grafiği.....	174
Şekil 7. Öğrenci Metinlerinin Ortalama Kelime Sayısı Değişimi Grafiği.....	174
Şekil 8. Öğrencilere Göre Yazma Becerilerindeki Değişimler	177
Şekil 9. Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Sevdiği ve Sevmediği Durumlar	179
Şekil 10. Öğrencilerin İstedikleri Bir Konu Hakkında Yazma Süreçleri.....	181
Şekil 11. Öğrencilerin İyi Bir Yazma Becerisi İçin Tavsiyeleri	183

GÖRSELLER

Görsel 1. Ö25'in Hazırlık Süreci Market Alışverişim Metni.....	87
Görsel 2. Ö8'in Hazırlık Süreci Market Alışverişim Metni.....	87
Görsel 3. Ö24'ün Hazırlık Süreci Market Alışverişim Metni.....	88
Görsel 4. Ö17'nin Hazırlık Süreci Okulda Bir Günüm Metni.....	92
Görsel 5. Ö20'nin Hazırlık Süreci Okulda Bir Günüm Metni.....	92
Görsel 6. Ö23'ün Hazırlık Süreci Okulda Bir Günüm Metni.....	93
Görsel 7. Ö24'ün Modelleme Aşaması Okuma Bayramı Metni.....	97
Görsel 8. Ö2'nin Modelleme Aşaması Okuma Bayramı Metni.....	98
Görsel 9. Ö12'nin Modelleme Aşaması Okuma Bayramı Metni.....	98
Görsel 10. Ö6'nın Modelleme Aşaması İsteklerimiz ve İhtiyaçlarımız Metni...	103
Görsel 11. Ö27'nin Modelleme Aşaması İsteklerimiz ve İhtiyaçlarımız Metni.	103
Görsel 12. Ö3'ün Modelleme Aşaması İsteklerimiz ve İhtiyaçlarımız Metni....	104
Görsel 13. Ö12'nin Modelleme Aşaması Güzel Elimi Yıkıyorum Metni.....	107
Görsel 14. Ö5'in Modelleme Aşaması Güzel Elimi Yıkıyorum Metni.....	108
Görsel 15. Ö30'un Modelleme Aşaması Güzel Elimi Yıkıyorum Metni.....	108
Görsel 16. Ö12'nin Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin.....	116
Görsel 17. Ö30'un Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin.....	116
Görsel 18. Ö26'nın Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin.....	117
Görsel 19. Ö25'in Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin.....	117
Görsel 20. Ö2'nin Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamalarında Oluşturduğu Metin.....	118
Görsel 21. Ö22'nin Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin.....	124

Görsel 22. Ö18'in Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamalarında Oluşturduğu Metin	125
Görsel 23. Ö8'in Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamalarında Oluşturduğu Metin	126
Görsel 24. Ö21'in Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamalarında Oluşturduğu Metin	126
Görsel 25. Ö28'in Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamalarında Oluşturduğu Metin	127
Görsel 26. Ö15'in Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin	132
Görsel 27. Ö20'nin Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin	133
Görsel 28. Ö23'ün Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin	133
Görsel 29. Ö24'ün Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin	134
Görsel 30. Ö9'un Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin	135
Görsel 31. Ö12'nin Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin	139
Görsel 32. Ö19'un Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin	140
Görsel 33. Ö22'nin Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin	141
Görsel 34. Ö2'nin Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin	142
Görsel 35. Ö18'in Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin	142
Görsel 36. Ö1'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	146

Görsel 37. Ö2'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	146
Görsel 38. Ö3'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	147
Görsel 39. Ö4'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metnin İlk Sayfası	148
Görsel 40. Ö4'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metnin İkinci Sayfası	149
Görsel 41. Ö5'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	150
Görsel 42. Ö6'nın Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	150
Görsel 43. Ö7'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	151
Görsel 44. Ö8'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metnin İlk Kısmı	153
Görsel 45. Ö8'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metnin İkinci Kısmı	153
Görsel 46. Ö9'un Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	154
Görsel 47. Ö10'un Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	155
Görsel 48. Ö11'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	155
Görsel 49. Ö12'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	156
Görsel 50. Ö13'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	156
Görsel 51. Ö14'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	157

Görsel 52. Ö15'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	161
Görsel 53. Ö16'nın Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	162
Görsel 54. Ö17'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	162
Görsel 55. Ö18'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metnin İlk Kısmı	163
Görsel 56. Ö18'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metnin İkinci Kısmı	164
Görsel 57. Ö19'un Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	164
Görsel 58. Ö20'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	165
Görsel 59. Ö21'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	166
Görsel 60. Ö22'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	166
Görsel 61. Ö23'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	168
Görsel 62. Ö24'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	169
Görsel 63. Ö25'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	169
Görsel 64. Ö26'nın Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	170
Görsel 65. Ö27'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	170
Görsel 66. Ö28'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	171

Görsel 67. Ö29'un Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	172
Görsel 68. Ö30'un Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin	172

EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni	237
Ek 2. Araştırma İzni	238
Ek 3. Veli İzin Formu.....	240
Ek 4. Ders Planları	241
Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	269

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Dil, insanlığın en büyük yeteneklerinden biridir denilebilir. Dil becerilerinden biri olan yazma becerisi de insan hayatının merkezinde yer alan iletişimde ve akademik yaşantı gibi konularda gelişiminin desteklenmesi gereken önemli bir beceridir. Bu becerinin gelişimi geleneksel öğretim yöntemleriyle değil fikir üretimini destekleyen ve öğrencinin sürecin içinde olduğu yaklaşımlarla desteklenmelidir. Öğretmenlerin yazma becerisinin gelişimini desteklemek için kullanacağı birçok yöntem, yaklaşım ve teknik bulunmaktadır. Bu bağlamda Vygotsky'nin düşüncelerinin temelini oluşturduğu sosyal yapılandırmacılık ekseninde bilişsel çıraklık gibi yöntemler ele alınabilir. İlkokul birinci sınıfta yazma becerisinin edinilmesiyle birlikte yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi önemlidir.

Yazma becerisi okuma, dinleme, konuşma becerileriyle birlikte dört temel dil becerisini oluşturmaktadır (Aytan, 2010; Göçen, 2021). Dil, insanın iletişim aracıdır. İnsanlar hemen hemen her gün dili alıcı veya üretken olarak kullanmaktadır. İnsanlar dili kullanarak duygularını, fikirlerini, ilhamlarını, hayal güçlerini sunmakta ve her şeyi başkalarına iletmektedir. Ayrıca dil sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda insan zekâsını temsil etme aracıdır. Bu nedenle dil genellikle entelektüelliğin bir göstergesi olarak kabul edilir. Dil becerilerden yazma, diğerlerine göre en karmaşık olanıdır (Hasani, 2016) ve en zor geliştirilen beceridir denilebilir (Gözüküçük, 2019).

Yazma üretken bir beceridir ve fikirleri ifade etmede yaratıcı bir eylemdir ayrıca yazma öğrencilerin duygu ve düşüncelerini keşfetmelerine yardımcı olabilir. Yazma, kelimelerin veya cümlelerin kâğıt üzerinde kullanılmasıyla dilin üretilmesi anlamına gelir (Wyrick, 2017). Yazma, fikirleri ifade etmek için kullanılır (Kamariah, Husain, Atmowardoyo ve Saliya, 2018). Nunan (2003), yazmanın fikirler elde etmek ve bu fikirleri cümleler ve paragraflar halinde ifade etmek için bir düşünme süreci olduğunu belirtmektedir. Yazma becerileri; öğrencinin yazmada bağımsız, anlaşılır, akıcı ve yaratıcı olmasına yardımcı olur, öğrencilerin düşüncelerini anlamlı bir forma sokmalarına ve mesajı zihinsel olarak uygun şekilde ele almalarına yardımcı olan önemli becerilerdir (Ariana, 2010).

Yazmanın hem okulda hem de gelecekteki sosyo-ekonomik faaliyetlerde yararlı olan temel bir beceri olmasına rağmen okullarının erken aşamalarında ve erken yıllarda iyi yazma becerilerine sahip öğrencileri geliştirme görevi eğitimciler ve araştırmacılar tarafından düşük önceliğe sahip olma eğilimindedir (Tandika, 2016). Yazılı anlatımlar konusunda öğrenciler daha az deneyime sahiptir ve yazma ihmal edilen bir beceridir (Ariana, 2010). Öğrencilerin yazmaya iyi bir başlangıç yapmaları önemlidir. Kökenleri ilköğretim düzeyinde olan okuryazarlık sorunlarının ele alınması için sonraki sınıflara kadar beklemenin başarılı olmadığı konusunda artan bir fikir birliği vardır (Slavin, Karweit ve Madden, 1989).

Öğrenciler, kendi deneyimlerine duydukları merakı ifade etmeyi öğrenirler ve yazar olurlar. Yazma, öğrencinin okuryazarlık gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuklar kendilerini yazılı olarak açık ve net bir şekilde ifade edebilmelidir (Bryson, 2003). Yazma öğretimi, öğrencilerin kendi yazılarını oluşturmaları yolunda fikir üretimlerini ve kendi yazılarını desteklemelerini öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde yeniden ele alınmalı ve yapılandırılmalıdır (Ariana, 2010).

Reiser (2002) öğretmenlerin öğretme-öğrenme hedeflerine ulaşmak için farklı öğretim stratejilerini kullanabileceğini öne sürmektedir. Doğru ve uygun bir strateji, öğrencilere yazma sürecinde yardımcı olabilir. Yazma öğretiminde öğretim stratejilerinin öğretme ve öğrenme sürecinde çok önemli bir unsur haline geldiği söylenebilir. Doğru stratejiyi seçmek, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlar. Ayrıca uygun stratejinin kullanılması öğrencileri yazma öğrenme sürecinde motive edebilir. Öğretmenlerin yazma öğretiminde kullanabilecekleri birçok strateji vardır (Astrini, Ratminingsih ve Utami, 2020). Ayrıca, öğrencilerin yazma sürecini anlayarak ellerinden gelenin en iyisini üretme becerisini geliştirmek ve yazmayı öğretmek için benimsenecek uygun tekniklere her zaman ihtiyaç vardır (Bukhari, 2016).

Konuşmayı öğrenmek normal bilişsel gelişimin bir parçasıdır. Okumayı ve yazmayı öğrenmenin doğal bir tarafı yoktur. Yazma gibi kültürel uygulamaların kazanılmasında bir uzmanın sosyal öğrenme için bir model sağladığı bilişsel çıraklık yaklaşımından yararlanılmaktadır (Rogoff, 1990). Bryson'a (2003) göre yazılı anlatım becerileri geliştirilirken öğretmenden öğrenciye giderek azalan bir

destek sağlanmalıdır. Öğrenci ilk başta yardımla yapabildiğini zamanla bağımsız olarak yapabilecek hale gelmelidir. Öğrencinin bu hale gelebilmesi için öğretmenin desteği giderek azalttığı bir süreç vardır. Süreçte öğretmen desteği azaltırken öğrencinin sorumluluğunun artması beklenmektedir. Sosyal kültürel teoriye göre, yazı artık tek başına bir çaba olarak görülemez. Yazma daha çok ortak katılımın ve rehberli öğretimin gerekli olduğu bir sosyal aktivite olarak düşünülür (Smedt ve Keer, 2014).

Birey bilişsel süreçte problem çözme becerilerinde yardım alarak ve yardım almadan çözebileceği gelişim alanı içerisinde. Bu alana yakınsal gelişim alanı denir. Vygotsky, kişinin çevreyle ortaya koyduğu etkileşimin öğrenmede başarı sağlamaya katkı sunacağını belirtir. Türkçe derslerinde yakınsal gelişim alanını işe koşulabilir (Ünveren Kapanadze, 2019). Yazma gibi kültürel uygulamaların kazanılmasında bir uzmanın sosyal öğrenme için bir model sağladığı bilişsel çıraklık yaklaşımından yararlanılmaktadır (Rogoff, 1990). Öğrenciler yazma becerilerini en iyi şekilde bilinçli uygulamayı vurgulayan bilişsel çıraklık eğitim programları aracılığıyla öğrenebileceklerdir. Kasıtlı uygulama ve bilişsel çıraklık ilkeleri, yazma eğitimcilerine yazarları yazılı anlatımları sırasında bilgilerini etkin bir şekilde kullanmaları için eğitmenin araçlarını sunar (Kellogg, 2008).

Bilişsel çıraklığın ilk özelliği bir uzmanın veya deneyimli birinin öğrenciye veya acemiye eldeki görevi boyunca çalışmasına yardımcı olarak rehberlik etmesini içermektedir. Örneğin bir öğretmen, öğrencinin dikkatini önce bir ön taslak hazırlamak gibi yönetilebilir bir alt hedefe odaklayabilir. İkinci bir temel özelliği, Vygotsky'nin öğrencileri mevcut kapasitelerini genişleten görevlere odaklayan yakınsal gelişim bölgesi kavramıdır. Bir öğretmenin rehberliğinde çalışarak, öğrenci tek başına çalışırken mümkün olandan daha yüksek bir seviyede performans gösterebilir. O halde en iyi öğrenme görevleri, yakınsal gelişim alanı içinde kalanlardır. Vygotsky'nin terimleriyle, öğrenme, o çevrenin öğrencileri mevcut gelişim düzeylerinin ötesinde öğrenmeye teşvik etmesi ve desteklemesi anlamında gelişimden önce gelir. Bilişsel çıraklık, uzmanın gözlemlenmesi yoluyla sosyal öğrenmeyi merkeze almaktadır. Bir öğretmeni gözlemlerken öğrenci, görevi yapmak için gereken bilişsel süreçlere ve modelin davranışına odaklanabilir (Rijlaarsdam vd., 2005).

Örneğin metinleri gözden geçirmeyi öğrenme üzerine yapılan bir çalışmada yazarlar kendileri düzeltme yapmak yerine okuyucuları gözlemleyerek öğrendiğinde çok daha büyük etki büyüklükleri elde edilmiştir (Couzijn ve Rijlaarsdam, 2005). Zimmerman ve Kitsantas'ın (2002) yazma müdahale verileri, bir modelden gözlemsel öğrenmenin büyük etki büyüklükleri üretebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, geri bildirim sağlandığında, uygulamanın etkisi, modelin etkisiyle birleşerek yazma becerisinde gerçekten etkileyici kazanımlar sağlayabilir. Vygotsky'e göre bir çocuk ilk önce yakınsal gelişim bölgesinin üst ucundaki görevlere veya durumlara maruz kalarak bilişsel olarak gelişir. Bu görevleri veya durumları tamamlamak için önemli miktarda yardım gerekebilir. Çocuk giderek daha az yardımla ve sonunda yardım almadan görevi tamamlamayı öğrendikçe çocuğun bilişsel becerileri gelişir (Doolittle, 1991).

Vygotsky'nin teorisini yansıtan uygulamalardan biri karşılıklı öğretimdir. Karşılıklı öğretim, öğretmen ve küçük bir öğrenci grubu arasındaki etkileşimli diyalogları içerir. İlk başta, öğretmen etkinlikleri modeller. Bundan sonra öğretmen ve öğrenciler sırayla öğretmen olurlar. Öğrenciler yavaş yavaş becerilerini geliştirdiğinden, karşılıklı öğretim, sosyal etkileşim ilkesini ve Vygotskyci bakış açısının yakınsal gelişim alanını içerir. Vygotsky'nin teorisinin bir başka uygulaması, öğrencilerin bilişsel gelişimini dönüştürmeye yardımcı olan okullar gibi kültürel kurumlarda meydana geldikleri için çıraklıklardır. İş başında, çıraklar bir yakınsal gelişim alanı içinde çalışırlar; çünkü işleri esas olarak yeteneklerinin ötesindeki görevlere bağlıdır. Çıraklar, uzmanlarla çalışarak önemli süreçler hakkında ortak bir anlayış geliştirir ve bunu mevcut anlayışlarıyla bütünleştirir (Schunk, 2012).

Eğitimciler ve araştırmacılar, yazmanın öğrenciler için anlamlı olduğu ve kendi yazılarıyla ilgilendikleri zaman, yazmayı değerli ve faydalı bir beceri olarak göreceklarını belirtmektedir (Bryson, 2003). Yazma etkinliklerinde, ürünlerin niteliği açısından yeterli dönüt verilmemekte ve süreç doğrusal bir şekilde ilerlemektedir. Geleneksel yazma eğitimi anlayışıyla yazma ürünlerinin şekilsel özelliği ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, bilgilerini anlatabilmesi, yazmaya istek ve ilgi uyandırmak adına bu beceriyi geliştirici yazma yaşantılarına yer verilmelidir. Burada konu seçiminden değerlendirmeye kadar öğrencinin etkin olduğu ve öğretmenin rehberlik yaptığı bir süreç olmalıdır.

Öğrencilerin ezber ve doğal olmayan düşünceleri aktarmasını istemek yerine düşünerek ortaya yeni bir şeyler koyduğu, içselleştirdiği, kendi düşünce, duygu, gözlem ve deneyimlerini yazılı olarak anlattığı etkinlikler, yazma eğitiminin ihtiyacıdır (Karatay, 2011; Özbay, 2013; Uyğun, 2019).

Yazma, bilişsel ve fiziksel bileşenler içeren ve yaratıcılık gerektiren öğrenme etkinliklerinden biridir (Istıq'faroh, Suhardi ve Mustadi, 2020). Yazma becerilerinin hem okulda hem de yaşamda geliştirilmesi önemlidir (Axelsson, Lundqvist ve Sandberg, 2020). Çocuklar için yazmanın önemi göz önüne alındığında son öneriler, okulun ilk yıllarında yazma öğretimine ayrılan zamanın bir öncelik olması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır (Jones, 2015). Çocuklar birinci sınıfa okuryazar olarak, yani okuma, yazma ve konuşma dillerine dayalı hikâye oluşturma hakkında ön bilgi sahibi olarak girerler (Stahl, Osborn ve Lehr, 1990). Anlatı yapısı hakkında örtük bir bilgi oluşturmaya ve sözlü dil yoluyla hikâyeler üretmeye başlarlar (Montague, Maddux ve Dereshiwsy, 1990). Başka bir deyişle, metindeki kelimeler arasında bir ilişki ağı kurmak için kelimenin aktardığı tek anlam biriminin ötesine geçerek anlatı yeterliliklerini gösterirler (Pinto, Bigozzi, Gamannossi ve Vezzani, 2009). Çocukların ilk metinlerini nasıl ürettikleri ve yazma sırasındaki eylemlerinin nihai ürünle nasıl ilişkili olduğu hakkında nispeten az şey bilinmektedir. İlkokul çocuklarında yazma becerileri genellikle kelime ve cümle dikteleriyle değerlendirilmektedir. Ancak bu, bireyin dili yaratıcı bir şekilde nasıl kullanacağı konusundaki yetkinliği hakkında çok az bilgi vermektedir (Torkildsen, Morken, Helland ve Helland, 2016).

Birinci sınıf öğretmenin yönetiminde yapılan eğitim-öğretim etkinlikleriyle öğrencilere sadece okuma yazma mekanizmasının nasıl işlediği kavratılmamakta, bu sınıf ve etkinliklerle tüm eğitim-öğretim kademelerinde sürdürülecek olan yaşamının temelleri de atılmış olmaktadır (Sağırılı, 2019). Birinci sınıfta yazmak büyük avantajlar sağlar. Çocuklar yazarak ve paylaşarak kendilerini okuma ve yazma kulübünün bir üyesi gibi hissederler. Fakat öğrenciler yazmaya çok az zaman harcamaktadırlar (Haland, Hoem ve McTigue, 2019). Juel (1988) öğrencilerin daha birinci sınıfta yazma alanında zorluk sergileyen çocukların dördüncü sınıfta da kötü yazarlar olarak kalma olasılığının yüksek olduğunu bu durumun da yazma sorunlarının erken sınıflarda başlamasına sebep olabileceğini düşünmektedir. Bu nedenle, tüm sınıflardaki öğrencilerin yazma

becerileri konusunda etkili bir eğitim almaları önemli olsa da, ilköğretimin ilk birkaç yılında verilmesi, ileriki sınıflarda karşılaşılabilecek zorlukların önüne geçecektir (Arrimada, Torrance ve Fidalgo, 2019). Okul etkinliklerinin büyük bir bölümü yazmaya dayalı olduğundan, yazma becerisinin okulda erken dönemde geliştirilmesi gerekmektedir (McHale ve Cermak, 1992).

Öğretmen, öğrencilerin yaratıcılıklarını erken yaşta geliştirmeye teşvik etmede hayati bir role sahiptir (Istiq'faroh, Suhardi ve Mustadi, 2020). Özellikle ilkokul kademesinde birinci ve ikinci sınıflarda yeterli düzede okuma ve yazma becerisi kazanamamış öğrencilerin akademik ve toplumsal hayatta başarılı olmaları zordur. Bu açıdan birinci ve ikinci sınıflarda sınıf öğretmenlerinin etkili bir okuma yazma becerisinin kazanılması adına payı büyüktür (Susar Kırmızı ve Ünal, 2019). Güneş'e (2019) göre son yıllardaki araştırmalar çocuğun yazı dünyasına erken yaşlardan itibaren duyarlı olduğunu ve bunun büyük önem taşıdığını ortaya çıkarmıştır.

Performans eksikliklerini ve beceri eksikliklerini ele alan müdahalelerin, ilkokul çocuklarının yazı yazma özelliklerini iyileştirdiği gösterilmiştir (Hansen ve Wills, 2014). Arrimada, Torrance ve Gardner'a (2020) göre metin planlama becerilerinin öğretilmesi, çocukların metin yazmaya başlamadan önce sözcükleri yazmada ustalaşmaları gerekçesiyle genellikle sonraki yıllara ertelenmektedir. Ancak çocukların ilkokul başlangıcından itibaren kelime oluşturmayı öğrenmelerine paralel olarak fikirlerini üretme ve organize etme stratejilerini öğrenmeleri mümkündür. Metin planlamaya odaklanan özel bir eğitim programıyla birinci sınıf öğrencilerinin üretimde gelişme gösterdiklerini saptamışlardır. Öğrencilere okulun başlangıcı olan birinci sınıftan itibaren metin oluşturmanın öğretilmesi, bunun için verilen uygulamaların yakından izlenmesi ve farklı öğretimler için potansiyel değere işaret etmektedirler. Arrimada, Torrance ve Fidalgo (2019) ve Zumbrunn ve Bruning (2013) her ikisi de birinci sınıf öğrencilerinin açık metin planlama stratejileri öğretmek öykü yazma becerilerini başarıyla geliştiren müdahalelerin değerlendirmelerini rapor etmektedir. Son yıllarda anaokulu ve birinci sınıftan başlayarak öğrencilerin yazma becerilerine yönelik beklentilerinde kayda değer bir artış olmuştur (Kent, Wanzek, Petscher, Otaiba ve Kim, 2014).

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problemini, “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesini bilişsel çıraklık nasıl etkilemektedir?” Sorusu oluşturmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yazma, okuldaki başarının temeli ve çeşitli derslere ilişkin öğrenme ve değerlendirmenin önemli araçlarından biri olarak öğrencilerin kazanmaları ve geliştirmeleri gereken en önemli becerilerdendir (Kaya ve Ateş, 2016). Yazı dilini etkin kullanmak için eğitim ve öğretimin tüm aşamalarında yazmanın üzerinde durulması ve daha iyi yazma için uygun ortamlar oluşturularak farklı yöntemler, teknikler ve stratejiler uygulanmalıdır. Öğrencilerin yazmada fikir üretiminin geleneksel yöntemlerle geliştirilemeyeceği açıktır ve sıklıkla uygulanan yöntemler yetersiz kalmaktadır (Akdal ve Şahin, 2014). Yapılan araştırmalar öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmede güçlük çektiğini göstermektedir. Bu güçlükleri yenebilmek için yazma sürecine öğrencilerin kendilerinin dahil olmaları her bir aşamada bizzat rol almaları gerekmektedir (Erdoğan ve Ekinci Çelikpazu, 2020). Her öğrencinin yazma becerisini kazanarak bağımsız olarak yazma çalışmaları yürütmesi beklenen ve istenilen hedef durumundadır (Güney, 2016). Birinci sınıf itibarıyla öğrencilerin yazma becerilerini etkili ve doğru bir şekilde kazanabilmeleri amacıyla öğrencilere yazma ihtiyacı hissettirecek yaşantılar düzenlenmesi önem arz etmektedir (Kaya, 2013). Bu çalışmanın amacı bilişsel çıraklık yöntemiyle ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Uygulama öncesinde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin mevcut durumu nasıldır?
- Uygulama sürecinde işe koşulan bilişsel çıraklık yönteminin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine etkisi nasıldır?
- Uygulama sonrasında araştırmacı öğretmenin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri hakkında gözlemleri ve görüşleri nelerdir?
- Uygulama sonrasında öğrencilerin yazma becerilerindeki değişikliğe, uygulamaya, bir konu hakkında nasıl yazılabileceğine ve iyi bir yazma becerisine dair görüşleri nedir?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Tok ve Ünlü'ye (2014) göre eğitim sistemimiz ve uygulamalar açısından yazma becerisinin üzerinde yeterince durulmamakta ve alanyazında yazma becerisiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yazma sorunlarının devam ettiği görülmektedir. Baş ve Şahin (2013), araştırmalardan elde edilen bulgulara göre ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerisinin programlarda hedeflenen düzeye ulaşamadığını belirtmektedir. Alanyazında yazma becerisiyle ilgili araştırmalar (Arrimada, Torrance ve Fidalgo, 2019; Arrimada, Torrance ve Fidalgo, 2021; Arrimada, Torrance ve Gardner, 2020; Bostancıoğlu, 2019; Bayat ve Çelenk, 2015; Coker, 2006; Coker vd., 2016; Çer, 2017; Cutler ve Graham, 2008; Demir, 2013; Demirbaş, 2019; Dobao, 2012; Duman Yegen, 2019; Erdoğan, 2018; Erdoğan ve Ekinci Çelikpazu, 2020; Gautam, 2019; Graham, 2012; Habibi vd., 2020; Haland, Hoem ve McTigue, 2019; Karataş, 2020; Kieczkowski, 1996; Kıvrak, 2019; Kurniaman, Yuliani ve Mansur, 2018; Lavoie, Morin, Coallier ve Alamargot, 2020; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola ve Nurmi, 2004; Mackenzie, Scull ve Munsie, 2013; Munawar ve Chaudhary, 2019; Nasir, Meenoo ve Bhamani, 2013; Odabaşı, 1988; Okatan ve Arslan Özer, 2020; Rijlaarsdam vd., 2008; Rodriguez-Malaga, Cueli ve Rodriguez, 2021; Sapkota, 2012; Schunk ve Zimmerman, 1997; Sever, 2013; Soy, 2019; Taç, 2020; Tandika 2016; Tavşanlı, 2019; Tavşanlı ve Bulunuz, 2017; Temel ve Katrancı, 2019; Tetik, 2020; Tok ve Erdoğan, 2017; Uslu, 2019; Uyar, 2016; Vonna, Mukminatien ve Laksmi, 2015; Yamaç ve Ulusoy, 2016; Yavuz, 2020; Yekeler, 2015; Zumbunn ve Bruning, 2013) incelendiğinde ilkokulda yapılan çalışmaların daha çok ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflara yönelik olduğu ilkokul birinci sınıflarla ilgili yapılan çalışmalara az rastlanıldığı görülmektedir. Ayrıca bu araştırmalarda öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından müdahale programları, çeşitli yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Sosyal yapılandırıcılık temelinde bilişsel çıraklık yöntemiyle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini destekleyici bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Bu çalışmanın diğer araştırmalardan farklı ve özgün tarafı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini, öğrencilerin fikir üretmek ve düşünerek kendi metinlerini oluşturmaları yönünde desteklemektir. Desteğin

sağlanması adına bilişsel çıraklık yöntemi eylem araştırması sürecinde işe koşulmaktadır. Sürecin etkili olması durumunda öğrencilerin ilkokul birinci sınıftan itibaren yazma becerilerini geliştirmesi ve fikir üretmesini sağlaması, öğrencilerde yazma için istek uyandırması, öğrencilerin kendini anlatma becerilerini geliştirmesi ayrıca iletişime katkı sağlaması bakımından öğrencilerin gelecekte iyi bir okuryazar olmalarını, akademik ve sosyal yaşamlarını destekleyeceği, paydaşlara ışık tutacağı, alanyazına ve eğitim-öğretim etkinliklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okulda iyi yazma yeterliliği sadece akademik performans için gerekli olmamakta aynı zamanda çocuğun zihnini de dönüştürmektedir (Tandika, 2016). Etkili yazma becerileri, çağdaş topluma katılmak ve iletişim kurmak için vazgeçilmez olarak kabul edilir. Bu nedenle eğitim, çocuklara kaliteli yazma eğitimi vererek ve bu yolla temel yazma becerilerini geliştirmelerini destekleyerek çocukları sosyal olarak aktif olmaya hazırlamaktan sorumlu bulunmuştur (Smedt ve Keer, 2014). Yazma alanında yapılan akademik araştırmalar, öğrenme süreçleri, iletişim becerileri ve düşünce üretimi gibi konular birçok açıdan bireylere yol gösterecektir (Tok ve Potur, 2015). Yazma çalışmaları ilkokulda başladığı için yazma etkinlikleri önemli bir hale gelmektedir (Taç, 2020). Yazma becerisi kazanılması ve geliştirilmesi zor bir beceri olduğundan dolayı üzerinde daha fazla durulması, irdelenmesi, çalışılması ve öğretim yapılması gerekmektedir. Yazmanın öneminin her geçen gün arttığını göz önünde bulundurursak ilkokul çağında başlanarak yaşamın sonuna kadar kullanılacak beceri olarak yazmanın, öğrenmenin temelini oluşturan ilkokul döneminde öğrencilere etkili kullanacakları bir şekilde kazandırılması ve öneminin kavratılması oldukça önemlidir (Tavşanlı, 2019).

Erken yaşlarda geliştirilen yazma becerileriyle birlikte öğrenciler kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilirler, öğrenme sağlayabilirler, iletişim kurabilirler ve toplumla bütünleşebilirler; çünkü yazma bireyin dil, zihinsel ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Karaçay, 2021). Araştırmacıların, öğretmenlerin, karar alıcıların yazma ve yazma öğretimi üzerinde daha fazla durması gerekmektedir (Yamaç ve Öztürk, 2018). Yazma becerinin geliştirilmesi, iyi derecede öğrenilmesi, kavranması ve kullanılması için yapılan çalışmalar gün geçtikçe daha çok önem kazanmaktadır (Erbilen, 2021).

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı bahar dönemi, Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde MEB'e bağlı resmi bir ilkokulda bulunan 30 ilkokul birinci sınıf öğrencisi, uygulanan eylem planı ve toplanan nitel veriler ile sınırlıdır. Eylem araştırmalarının genellenebilirlik açısından sınırlı olduğu da bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin defterlerine yazdıkları metinler imla kuralları, noktalama işaretleri ve yazının şekilsel boyutu açısından değerlendirilmemiştir.

1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için sosyal yapılandırıcılık temelinde bilişsel çıraklık yöntemi merkeze alınarak eylem planının uygulanmasının ve araştırma verileri elde edilirken öğrenci ürünlerinin kayıt altına alınmasının, araştırmacı günlüklerinin, ses kayıdı alınmasının, öğrencilerle uygulama sonrası görüşmeler yapılmasının ve araştırmacının katılımcı gözlemci olacağı yapılandırılmamış gözlemlerin yeterli olacağı düşünülmektedir.

1.7. TANIMLAR

1.7.1. Yazma

Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2018, s. 48).

1.7.2. Sosyal Yapılandırıcılık

Öğrenmeyi sosyal bağlamda ele alan bireyler arası etkileşimi, etkileşimin oluşmasında ve düşüncenin gelişmesinde bir araç olan dili, içinde bulunulan kültürü ve sosyal çevreyi temel öğeler kabul eden bir yapılandırıcılık yaklaşımıdır (Akyol, 2011).

1.7.3. Yakınsal Gelişim Alanı

Bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarla işbirliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafedir (Vygotsky, 1978, s. 86).

1.7.4. Yapı İskelesi

Genellikle daha uzman bir bireyin görevin bir bölümünü çocuk için gerçekleştirerek veya görev süresince çocuğun eylemlerini başka bir şekilde yönlendirerek veya destekleyerek çocuğa yardım ettiği süreçleri ifade etmek için kullanılmaktadır (Mascolo, 2005).

1.7.5. Bilişsel Çıraklık

Okuma, yazma ve matematik öğretiminde düşünmeyi görünür kılmak için çalışan bir öğretim modelidir (Collins, Brown ve Newman, 1989).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YAZMA BECERİSİ

İnsan, anlama ve anlatma yetisiyle diğer canlılara karşın en donanımlı canlıdır. Bu özellikleri kullanabilmesini sağlayan en temel araç ise dildir. Dil, insanın varlığını anlamlandırmaya ve bu anlamlandırmayla birlikte sahip olduğu duygu, düşünce, hayal ve isteklerini çevresindekilere aktarmasını sağlar. Bu aktarımı yaparken kullanabileceği araçlardan biri de yazıdır. Yazı sayesinde insanoğlu bilginin saklanması ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamıştır (Can ve Topçuoğlu Ünal, 2019).

Dil; bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade ederek iletişim kurmalarında, bilgi edinerek zihinsel becerilerini geliştirmelerinde ve öğrenmelerinde önemli bir role sahiptir (Batur ve Bitir, 2019). Dil, etkili iletişimin aracıdır. Her öğrencinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi gerekir bu sayede toplumda düzgün bir şekilde iletişim kurabilirler. Yazma, yazarın anlam oluşturduğu zihnin aktif ve üretken bir sürecidir (Amutha ve Philomina, 2015). Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2018, s. 48). Söz ve düşünceleri özel işaret veya harflerle anlatma, kaydetme, yazıyla anlatma, bildirme, eser oluşturma gibi anlamlarda kullanılmakla beraber zihinde yapılandırılmış bilgilerin işaretlere dökülmesi işlemdir (Güneş, 2019).

Yazma, grafiksel olarak kaydedilen benzersiz bir sözel yapı oluşturmak ve yaratmaktır. Hem sol hem de sağ yarıkürenin sürecine aktif katılımı gerektiren beynin mümkün olan en eksiksiz işleyişini içerir. Dahası Bruner'in Vygotsky'yi açıklarken belirttiği gibi "Yazmak, dil kullanıcısı üzerinde sanal olarak bir referans uzaklığını zorlar" (Emig, 1994). Yazmak karmaşık bir iştir (Graham, Harris ve Mason, 2005). Bir fikri yazılı hale getirme veya okuyucuya yazılı dil aracılığıyla bir şeyler anlatma eylemidir (Fahreza, Aziz ve Inayah, 2017). Okulda, işyerinde ve toplumda başarı için gerekli olan kritik bir beceridir (Graham ve Harris, 2005). Bireyin seslere gönderme yapan semboller kullanarak gerçekleştirdiği önemli bir ifade edici dil becerisidir. Yazma, örgün eğitim sürecinde okuyarak öğrenilmeye başlanan en son kazanılan beceridir (Bulut, 2017). Beyindeki karmaşık düşünceler ve fikirlerin düzenlenmesi ve berraklaşmasını sağlayan bir beceri olarak görülmektedir (Karadağ, 2019).

Yaşadıklarımızı, duyduklarımızı, tanık olduklarımızı, istek, duygu, düşünce ve hayallerimizi yazılı olarak anlatma eylemi ve bunlara ait oluşumların zihnimizdeki dışı vurumunu yansıtan en düzenli aktarım şeklidir (Özkan, 2020, s.96).

Dil öğretiminin temel alanı olan yazma, zihinden parmaklara doğru giden, duygu ve düşünceleri yazıya aktaran bir süreçtir. Bu sürecin gerçekleşmesi için en başta zihinsel işlem ve beceriler gelmektedir. Daha sonra görsel ve algısal beceriler ile fiziksel beceriler gelmektedir. Yazmada bütün beceriler harekete geçirilmekte, duygu ve düşünceler sıralanarak cümlelere aktarılmaktadır (Güneş, 2020). Brown ve Bailey (2004) yazıyı beş kategoride sınıflandırmaktadır. Birincisi içeriktir. İçerik, yazının özünü ve ana fikrin deneyimini ifade etmektedir. İkincisi kelime bilgisidir. Bu, kelime hazinesini, içeriğe uygun kelimeleri ve seçimleri ifade etmektedir. Üçüncüsü dil bilgisi becerisidir. Dilbilgisi, sözdizimsel kalıbın ve doğru gramer biçimlerinin kullanımını ifade etmektedir. Dördüncüsü, organizasyon becerisidir. Buna göre, fikirler paragraf içinde sorunsuz bir şekilde işlenmeli ve birbiriyle bağlantılı olmalıdır. Sonuncusu ise mekaniktir. Yazma mekaniği yazmayı öğrenmenin kritik bir parçasıdır.

Yılar'a (2019) göre yazmada devinişsel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç boyuttan bahsetmek gerekir. Devinişsel boyut yazının şekilsel olarak düzenini ifade eder. Bilişsel boyut yazının içeriğiyle ve duyuşsal boyutta yazının üslubuyla ilgilidir. Çocuk, yazmada hem psikolojik hem de fiziksel olarak etkileşime girer. Psikolojik olarak anlam yaratır, nasıl yazılacağı ve neyi ifade edeceği konusunda seçimler yapar. Fiziksel olarak ise metni elleriyle yaratır (Haland, Hoem ve McTigue, 2019). Ayrıca yazılı metinler de somuttur; çünkü bir çocuk eserini bir yaratım olarak tutabilir ve gösterebilir (Ray ve Glover, 2008).

2.2. YAZMA BECERİSİNİN AMACI VE ÖNEMİ

Yazma beceresini kazanmak, insanın günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, eğitimini sürdürebilmesi insanları anlayan ve insanlarca anlaşılabilir birisi olabilmesi ayrıca kendi öz dilinin edebi eserlerinden tat alabilmesi için gerekmektedir. Bu nedenle yazma becerisinin insan ve toplum açısından ne kadar gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır (Erbilen, 2021).

Yazma eğitiminin temel amacı öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade edebilmesi bunu yaparken de dilin kurallarını ve anlam özelliklerini doğru ve etkili şekilde kullanabilmesini öğretmektir. Öğrencilerin yazmayı alışkanlık haline getirmeleri ve bu becerileri aktif olarak kullanmalarını sağlamak yazma eğitiminin temel amaçları arasındadır. Yazma eğitimiyle birlikte öğrencilere düşünme eğitimi de verilmektedir. Öğrenciler, düşünce dünyaları sınırlı olduğu için neyi, nasıl yazacaklarını bilememektedir veya düşündüklerini sistemli olarak aktaramamaktadır (Can, 2018).

Yazma becerisi, öğrencilere bilgilerini düzenleme ve zenginleştirme; düşüncelerini genişletme ve planlı biçimde ifade etme imkânı verdiği için önemli bir dil becerisidir (Özby, 2013). İnsanlar; duygu, düşünce ve fikirlerini bir başkasına aktarma ve anlatma ihtiyacı duyarlar. Bunun en temel yollarından biri de yazmadır. İnsan sosyal bir varlık olmasından dolayı hissettiklerini, gördüklerini, düşündüklerini ve yaşadıklarını daima paylaşma gereksinimi duyar ve yazılı anlatım aracılığıyla bu ihtiyacına cevap aramak ister (Bulut ve Serin, 2020).

Yazma bireyin, zihinsel ve sosyal gelişimine doğrudan katkı sağlamakta ve bu nedenle büyük önem taşımaktadır; çünkü erken yaşlarda geliştirilen yazma becerileri öğrencinin kendini ifade etme, öğrenme, iletişim kurma ve toplumla bütünleşmesine yardım etmektedir. Öğrenciler yazmayla birlikte bilgi ve düşünceleri sıralama, sınırlama, düzenleme yazı amaçlarını belirleme ve kuralları uygulama gibi becerileri öğrenirler. Yazma becerisi hem dil becerileri hem de zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin bilgileri düzenleme, düşünceleri genişletme, bilgi birikimini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir (Güneş, 2020). Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireyin bilgi alışverişi, düşüncelerini ifade etmesi, metin ile düşünceleri arasında bağ kurma yeteneği olumlu yönde etkilenir. Ayrıca öğrencinin akademik başarısını da artırır (Özkaya ve Ataş, 2015).

Yazı yazma, insanın kendini ifade etme ve iletişim kurma yollarındandır. Yazma, insana duygu, düşünce ve bilgi birikimini muntazam biçimde amacına uygun olarak aktarabilme fırsatı sunmaktadır (Kuşdemir ve Bulut, 2018). Yazmak öğrenciler için önemlidir. Yazma, bir iletişim biçimi olmasının yanı sıra iş, yaratıcılık ve bilimsel uğraşlar gibi günlük yaşamda da gerekli bir aktivitedir

(Walsh, 2010; Kestha ve Harb, 2013). Rao (2007) yazma becerisinin düşünmeyi teşvik ettiğini, öğrencileri konsantre olmaya ve fikirlerini organize etmeye zorladığını; özetleme, analiz etme ve eleştirme yeteneklerini geliştirdiğini açıklamaktadır. Yazma becerileri iyi gelişmediğinde, öğrenciler öğrenmeyi ve gelişmeyi desteklemek ve genişletmek için yazmanın gücünden yararlanamazlar ve yetersiz yazma becerilerine sahip yetişkinler, ileri eğitim ve istihdamda önemli engellerle karşı karşıya kalırlar (Harris, Graham ve Adkins, 2015).

Yazma, yirmi birinci yüzyıla girerken de kişisel ve toplumsal açılarından önemini korumaya devam etmektedir (Akyol, 2019). Yazma becerisine akademik başarıyla beraber günlük yaşamda ve iş yaşamında da etkin bir şekilde ihtiyaç duyulmaktadır (Bayat ve Çoşkun, 2016). Yazma becerisi, bilgi, öğrenme, yaratıcılık ve entelektüel dürüstlük yoluyla oyulmuş bir ustalığın ürünüdür. Sağlam yazma becerilerine sahip bir kişinin saygınlığı yüksek kabul edilir ve rekabetçi sınavlarda, iş fırsatlarında, terfilerde ve sosyal hizmetlerde her yerde yüksek fırsatlar elde eder (Gautam, 2019).

Yazmak, hem sürecini hem de ürününü etkileyen faktörleri bilmeyi gerektirir. Öğrenenlerin analiz, sentez, çıkarım vb. öğrenme sürecinde gerekli stratejilere ulaşmada bilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Bacha, 2002). Okumayı geliştirmek için bir araç olabilir ve bu konuda önerilmektedir (Graham ve Hebert, 2010). Yazma; fonolojik farkındalığı, harf bilgisini, yazı ve ses arasındaki bağlantıyı ve kelime tanımayı iyileştirebilecek bir potansiyele sahiptir (Haland, Hoem ve McTigue, 2019).

Yazma günümüzde birçok alanda ihtiyaç duyulan en temel becerilerdendir. Günümüzde iletişimin, kendini ifade etmenin ve öğrenmenin en önemli yollarından biridir. Etkili yazma becerisinden yoksun bireyler eğitim ve iş hayatında pek çok sorunla karşılaşabilir. Bu nedenle temel eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesine çok önem verilmesi gerekir. Öğrenciler, düşünce, duygu, istek, hayal ve beklentilerini ifade etmek için yeterli düzeyde yazma becerisine sahip olmalıdır. Bu da okul öncesinden başlayarak ilkokul ve ortaokul boyunca devam eden etkili bir yazma öğretimiyle mümkün olabilir (Akyol ve Yıldız, 2018).

Yazma, birçok amaç için kullanılabilen bir araçtır. Bir olayı veya bir konuyla ilgili görüşleri yazılı olarak kayıt altına almak ve bunları başkalarıyla daha sonra paylaşmak için yazılı anlatım seçilebilir. Yazma becerisi yaşamımızın bir parçasıdır. Özellikle okullarda keyifli etkinliklerle birlikte kazandırılması gerekmektedir (Demir, 2012).

2.3. YAZMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİ

Yazma diğer temel becerilere göre zor ve uzun bir süreçtir (Nohutçu, 2015). Günümüzde bireyler okul döneminin başlamasıyla eğitim-öğretim sürecinde edinerek geliştirmeye başladığı yazma becerisiyle birlikte yazıyı bir anlatma aracı olarak kullanmaya başlarlar. Yazma becerisine sahip olmanın yanında bu becerinin geliştirilmesi insanın sosyal ve psikolojik olarak sağlıklı ve huzurlu bir yaşam sürebilmesi, sağlıklı toplumlar oluşması, bireyler arası iletişim ve kişisel gelişime katkı sağlaması için gereklidir. Bu nedenle öğrencilere verilecek olan yazma eğitimi önemini arttırmaktadır. Yazma becerisinin gelişebilmesi için ise öğrencilerde yazmaya istek uyandırılmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin yazmaya ilgi duyacağı ve seveceği farklı yöntem, teknik ve uygulamalar kullanması gerekmektedir. Öğrencilere kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisini kazandırmak yazma eğitiminin temel amacını oluşturmaktadır (Can ve Topçuoğlu Ünal, 2019).

2.3.1. Yazma Becerisinin Kazanılması

Çocuklar aile bireylerinin okuduklarını gözlemleyerek, konuşma diliyle yazı dili arasında ilişki kurarlar ve yazılanların söylenebildiğin söylenenlerinde yazılabildiğini keşfetmeye başlarlar (Çelenk, 2003). Çocuklar, okul öncesinde çevresindeki uyarıcılar ile birlikte yazmaya ait beceriler geliştirmeye başlar. Çocuk doğumdan itibaren günlük yaşamda yazılı materyallerle birçok kez karşılaşır ve bu sebeple yazı dünyasına duyarlı hale gelir. Çevresindeki çeşitli yazı diliyle ilgili uyarıcılar sayesinde okula başlamadan önce yazı dilinin özellikleriyle ilgili kavramlar oluşturur. Yazma becerisinin gelişimi 18-24 aylar arasında gözlenmeye başlasa bile 2-3 yaşlarında bu gelişim daha belirgin bir şekilde ortaya çıkar. Bu yaşlarda karalama evresinde olan çocuklar yazma ile ilgili ilk deneyimlerini resimlerinin yanına çizdikleri karalamalar vasıtasıyla yaşarlar. Yazı bilinci okul öncesinde 4 yaşlarında çocuğun yazımın karalamadan daha farklı olduğunu fark etmesiyle ortaya çıkar. Yazıların okunabildiğini fark etmesi, kitap

veya görsel materyalin ön ve arka kapağının olduğunu bilmesi, yazıları soldan-sağa okuması ve yazması, her seferinde bir sayfa çevirmesi gibi beceriler çocuğun ileride iyi bir okur-yazar olmasıyla yakından ilişkilidir (Avşar Tuncay, 2018).

Alfabetik kodda ustalaşmadan ve resmi bir okuyucu olmadan önce bile çocuk, bildiği her kelimeyi yazabilir ve karalayabilir. Yazar olarak benlik kavramını geliştirebilir, başkalarıyla iletişim kurabilir ve yazılı kelimenin gücünü deneyimleyebilir (Haland, Hoem ve McTigue, 2019). Zaman içerisinde çocuk büyür ve ilkokula başlar. Bu durumda çevresi genişler, ihtiyaçları, bilgileri, yaşantıları, kelime hazneleri zenginleşir. Bununla birlikte daha etkili bir anlatma gücü de gelişir. Başlangıçta sistemsiz olan dil, okul ile birlikte programa ve sisteme bağlanır. Çocuk okulda duygu, düşünce, tecrübe, ihtiyaç ve isteklerini tam, açık ve etkili anlatabilmek için kendine mal etmesi gereken kavramları gittikçe arttırarak kazandığı gibi kelimeler arasındaki ince anlam farklarını ve ilişkileri de öğrenir (Sağırılı, 2019).

2.3.2. Yazma Becerisinin Gelişimi

Erken çocukluk döneminde okuryazarlığın temeli atılmaktadır. İlkokul yaşantısıyla birlikte okuma ve yazma becerileri elde edilmektedir (Kıvrak ve Yıldırım, 2020). Öğrenciler yazı yazarak; fikirlerini açıklama, düzenleme, tecrübelerini aktarma ve dil becerilerini uygulayarak geliştirme imkânı bulurlar. Bunun için öncelikle öğrencinin yazmayı sevmesi, istemesi ve kendini bu konuda yetkin görmesi gerekmektedir. Yazının içeriğini oluşturacak bilgi ve motivasyona sahip olmalıdırlar. Bu durum dil ve düşünce gelişiminde önemli bir rol oynar (Kuşdemir ve Gülceğül, 2018). Yazma eğitiminde yapılan etkinlikler öğrencilerin yazmayı içselleştirmesini, zor bir uğraş olmadığını görmesini, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmasını sağlamalıdır. Yazmanın bir zorunluluk olduğu, bireye görevler yüklediği ve günümüzde önemli bir iletişim aracı olduğu vurgulanmalıdır (Yavuz, 2020).

Farklı becerilerin bir araya gelmesi ile oluşan yazma, geliştirilmesi gereken fakat öğrencilerin sıklıkla sorun yaşadığı bir beceridir. Öğrenciler çoğunlukla yazma sürecinde sıkıntı yaşamakta ve yardıma ihtiyaç duymaktadır. Yazma becerisi gelişiminin önemli bir basamağını ilkokul oluşturmaktadır. İletişimi vazgeçilmezlerinden biri olan yazmanın ilkokuldan itibaren farklı çalışmalarla desteklenerek öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının arttırılması gerekmektedir.

Okul öncesinde çocuklar dünyalarını yazarak çizerek anlatırlar. Çocuklardaki bu becerinin ilkokulda devam etmesi adına eğitim ortamlarının temel beceriler etrafında şekillenmesi gerekmektedir. Çocukların düşüncesini özgürce ifade edebileceği, kendisi konuşarak, çizerek veya yazarak anlatabileceği yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerin düzenlenmesi önem arz etmektedir. Sınıf içerisindeki etkinlikler çocukların kendi dünyalarını anlatma isteğinin devamlılığını sağlamalıdır. Yazma sürecinde öğretmenin rehberliği önemlidir. Yazma etkinliği amaçlı yapıldığında süreç başarıya ulaşabilir. Öğretmen süreçte öğrencileri yazma konusunda nasıl yönlendireceğini planlamalı ve öğrencilerin sürece uyum sağlamalarına yardımcı olmalıdır. Yazma süreci etkinliklerinde öğrencilerin yazmayı içselleştirmesi, yazmanın zor bir uğraş olmadığını görmesi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatması sağlanmalıdır (Sever, 2013).

Yazma becerisini kazanan bir öğrencide güven duygusu gelişmektedir. Öğrenciler yazı yazarken düşüncülerini organize etmeyi öğrenirler. Fakat yazma becerisini kazanmak kolay değildir. Birikim istediği için öğrencilere süreç içerisinde aşamalar halinde öğretilmelidir. Türkçe derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek adına yeterli sayıda ve düzeyde yazma etkinliği düzenlenmelidir. Öğrenciler gün içerisinde yaşadıklarını, yaşadıkları bir olayı, gittikleri bir tatili, gördükleri bir rüyayı ve sevdikleri bir hayvanın yaşamı hakkında yazabilirler. Eğitimin temeli olan ilkokulda yazma becerisi iyi bir şekilde öğretildiğinde akademik anlamda ve sosyal yaşantılarda öğrenciler daha başarılı olabilmektedirler. Yazma becerisinin öğretiminde daha fazla zaman harcanmalıdır. Yazma birçok beceriyi ve eylemi içeren karmaşık bir süreçtir. Öğrenciler, yazma becerisini öğrenirken zengin sözcük dağarcığına sahip olma ve düşüncelerini anlam bütünlüğü içerisinde ifade etme gibi birçok beceriyi bir arada sergilemelidirler. Bu becerinin ilkokul birinci sınıftan itibaren üzerinde durulması gerekmektedir. Ayrıca süreç içerisinde ve bir sistem dahilinde öğretilmelidir (Yılmaz, 2019).

Yazma yalnızca öğrencilik hayatında değil yaşamın her aşamasında kendisini gösterir. Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılmasında sınıf öğretmenleri başta olmak üzere öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Yazma etkinliklerinin daha disipline ve organize bir şekilde ortaya konması gereklidir

(Aytan, 2010). Çocukların yazma becerilerinin geliştirilmesi, yazma ilgisinin ve isteğinin uyandırılması, onların düşünme becerilerinin gelişimine ve yazma alışkanlığını kazanmalarına bağlıdır. Çocukların yazma becerilerinin gelişimi sürekli okumalarına, yazmalarına ve yazdıklarını incelemelerine bağlıdır. Birinci sınıfta çocukların edindikleri beceri ve deneyimler, onların diğer öğrenim yıllarında ve yaşamlarında başarının temel anahtarı olacaktır. Yazma alışkanlığının kazandırılması öncelikle öğretmenlerin öğrencilere anlamlı yazma deneyimleri kazandırması ve yazmaya teşviki ile mümkündür. Yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerini ve etkili iletişim kurmalarını sağlayacak öğrenme ortamları düzenlenmeli; öğrenci merkezli, uygulamalı etkinliklere ilkokulun ilk yıllarından itibaren yer verilmelidir (Karadağ, 2019).

2.3.3. Yazma Becerisinin Öğretim Süreci

Yazma da öğretim sürecini kazanım ve geliştirme aşaması olarak düşünmek gerekir. Kazanım aşaması temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilir düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağı öğrenilmesi gelişim aşamasıyla ilgilidir. Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip, düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır. Bu durum daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlar (Akyol, 2019). Çocuklar serbest yazmaya hazırlanmalı ve özendirilmelidir. Asıl olan çocukların serbest bir şekilde yazma çalışmaları yapabiliyor olmalarıdır. Serbest yazma çalışmalarında çocuklara biçimsel ve içerik olarak dönüt verilmeli ve yazma becerileri desteklenmelidir (Gözüküçük, 2019).

Yazma eylemi bir düşünceyi ortaya koyarak birbirine ilişkili birçok eylemi kullanmayı gerektirdiğinden diğer dil becerilerine göre daha karmaşıktır ve daha zor gelişim göstermektedir. Bunun yanı sıra yazma eğitiminde yapılan uygulamalar öğrencilerin yazmayı zor bir beceri olarak algılamasına sebep olmaktadır. Çocukları düşünmekten uzaklaştıran, yaratıcılıklarını öldüren, gelişim süreçleri yerine ürüne değer veren yaklaşımlar, çocukların kendine ait, doğal sözlü ve yazılı anlatım becerilerini köreltmektedir. Dolayısıyla yazma becerisini geliştirmek için verilen yazma eğitiminin niteliği önem kazanmaktadır (Karakoç Öztürk, 2014). Öğrencileri yazma sürecine katmak, onların merakını diri tutmak

ve uygulamalar yapmak yazmaya karşı olumsuz düşünceleri değiştirmek adına önemlidir (Karataş, 2020). Çocuklar kendilerine ve çevresindeki insanlara bilgilerini göstermek veya kanıtlamak adına yazılı ürünler ortaya çıkarma amacına sahip olabilirler. Çocuğun okula başladığı ilk yılından itibaren yazma çalışmaları gerekli özen gösterilerek sürdürülmelidir (Karaoğlu, 2021).

Yazmada içerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir. Öğrencinin başkalarına göre doğru veya yanlış olmasına bakılmadan kendi düşüncelerini rahat ve başarılı bir şekilde açıklamasına önem verilmelidir. Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesiyle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Değerlendirmedeki en önemli amaç ise öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstererek yanlışlarını düzeltmesinde ona rehberlik yapmaktır (Kasap, 2019).

Yazma, üzerinde durulan buna karşın yaratıcılık boyutunun ihmal edildiği bir alandır. Eğitim ortamında öğrencilere yalnızca program doğrultusunda ya da öğretmenin verdiği ödevler bağlamında yazı çalışmaları yaptırmak öğrencilerin yazmaya karşı ilgisini arttırmayacaktır. Öğretmenler bazı yazma çalışmalarını öncelikli olarak kendileri yapmalıdır. Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeleri için onları teşvik etmelidir. Öğretmenler kelime ve cümlelerin kullanımını açıklamalıdır (Öztürk, 2018).

Yazı duygu, düşünceyi, bilgiyi kayıt altına alma, görünür kılma, somutlaştırma aracıdır. Bu aracın etkili biçimde kullanılması okullarda yazma öğretiminin genel çerçevesini oluşturur. Temel eğitimde öğrencilerden, biçimsel olarak okunaklı içerik olarak etkili anlatıma sahip yazılı ürünler ortaya koymaları beklenir. Yazma öğretiminin gelişimsel ve süreç boyutu vardır. Yazmanın sınıf seviyesine göre değişen konu alanlarını ve kazanılması gereken becerileri gelişimsel boyut; yazmanın, üzerinde çalıştıkça daha iyi bir noktaya ulaşan, içeriği zenginleşen ve derinleşen bir eylem süreci ise süreç boyutudur. Öğretmen, yazma dersinin amaçlarına yönelik planlama yapmalı ve yazma sürecinde öğrenciye destek vermelidir. Öğrencilerin ne yazacağı konusunda fikirlerini geliştirmelerine, düşüncelerini yazıya aktarmalarına ve yazdıklarını düzenlemelerine rehber olmalıdır. Yazma öğretiminde sorumluluğu gittikçe öğrenciye aktaran bir öğretim tarzı belirlemelidir. Yazma sürecinde öğretmen desteği, öğretmenin yazma strateji ve becerilerini sesli düşünerek öğrencilerin karşısında metni oluşturduğu model

olarak yazma, öğretmen ve öğrencilerin metni birlikte oluşturduğu ancak metni öğretmenin yazıya döktüğü paylaşımlı yazma, öğretmen ve öğrencilerin metni birlikte oluşturup yazma görevini paylaştıkları etkileşimli yazma, öğretmenin dersi yapılandırarak öğrencilere rehberlik ettiği ve genel çerçeveyi sunarak öğrencilerin düşünüp metni yazdığı rehberli yazma son olarak öğrencinin hem düşünüp hem yazdığı öğretmenin gelişimi izlediği bağımsız yazma şeklinde olabilir (Yıldız, 2018).

Yazma öğretimi yıllar içerisinde değişiklik göstermiştir. Geçmişte yazma öğretilmemekteyken daha sonra öğretmenler, yazmanın ürettiği süreci değil, nihai ürünü vurgulayarak öğretmeye başlamışlardır. 1970'li yılların sonunda süreç temelli yazma hareketi başlamıştır. Süreç yazımı, 1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başında, ürün merkezli bir pedagojinin egemenliğine tepki olarak ortaya çıkmıştır. İlk olarak 1983'te Graves tarafından geliştirilen süreç temelli yazma yaklaşımı; öğretmen ve öğrencilerin beyin fırtınası yapmalarına, geri bildirim önem vermelerine, çalışmalarını gözden geçirmelerine, paylaşım yapmadan önce düzenleme ve düzeltme yapmalarına odaklanmıştır. Bu tür bir yazma sürecinde çocuklar profesyonel bir yazar gibi, bir yazı parçasının içerisine girerek uygulama ve içselleştirme fırsatı kazanmıştır (Jasmine ve Weiner, 2007; Negari, 2011).

Yazma becerisi her ne kadar önemli olsa da öğretme-öğrenme sürecinde yeterince ilgi görmemekte ve bu beceriye uygun zaman ayrılmamaktadır. Yazma etkinliği, öğrencilerin kendi hızlarında ve çoğunlukla öğretmenden açık ve belirli yönergeler olmadan yapılan sınıf dışı bir etkinlik olarak öğrencilere verilir. Sınıfta rehberli yazma, öğrencilerin daha iyi yazarlar olmalarına yardımcı olmak için çok önemli bir araçtır. Fikirler yoluyla düşünmede, fikirleri sıralamada, kelime dağarcığı ve dilbilgisini dikkate almada, birlikte notlar ve taslak kopyalar hazırlamada ve yazmaya hazırlanmanın diğer yollarında yardım verilebilir. Öğrenciler, nihai metin üretilmeden önce bir dizi hazırlık adımını takip etmeye aktif olarak teşvik edilerek ve gelecekte daha bağımsız ve akıcı bir şekilde yapılabilmesi için bu hazırlık sürecinin farkına vararak daha iyi bir yazar olmayı öğrenebilirler. Yazma sürecinde açık ve net yönergelerin olmaması ve ayrıca öğretmenin kontrol ve gözetim eksikliği, öğrencilerin günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için ihtiyaç duydukları uygun yazma becerisini edinmelerini

engellemektedir (Suyanto, 2015). Öğrencilerin yazma sürecini içselleştirmiş olmaları; üretken, yaratıcı ve etkili bir yazma becerisi kazanılması için gereklidir. Öğrenme-öğretme süreci, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve izlenimlerini belirli bir hedefe yönelik olarak yazıyla ifade edebilmeleri için üst düzey bir amaç doğrultusunda biçimlendirilmeli ve sürdürülmelidir. Yazma çalışmasına geçilmeden önce öğrencilerin yapılacak yazma çalışmalarlarıyla ilgili ön bilgisinin olma durumu ortaya konacak ürünün niteliğini doğrudan etkilemektedir (Göçer, 2010).

2.3.4. Yazma Becerisinde Fikir Üretimi

Dil öğrenenlerin çoğu yazma becerisini geliştirmesi en zor dil becerilerinden biri olarak görmektedir. Yazma konusunda öğretmenler, öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak nasıl ifade edecekleri konusundaki belirsizlikten şikâyet ettiklerini sıklıkla duymaktadır. Bu beceriyi zorlaştıran yazma sürecine dâhil olan birçok neden vardır: fikirlerin planlanması ve seçilmesi, bir bakış açısı oluşturma, odaklanma, fikirlerin düzenlenmesi, metnin yapılandırılması, değerlendirme ve dilsel yetkinliğin yönetimi bunlardan bazılarıdır. Yazma, dilsel yeterlilik dışında bilişsel becerilerin gerekli olduğu entelektüel bir çaba gerektiren çok sayıda yüksek zihinsel işlem içerir (Luchini, 2003).

Yazma, fikirleri ifade etmek için kullanılır (Kamariah, Husain, Atmowardoyo ve Saliya, 2018). Fikirleri organize etmek ve bir kişinin sahip olduğu dünya bilgisini ifade eden şemaları etkinleştirmek için beyin fırtınası ve ön yazı ile başlar ve bu, kişinin arka plan deneyimini konuyla ilişkilendirmesine ve söylemeye niyetli olduğu her şeyi keşfetmesine izin verir (Tribble, 1996). Öğrencilerin fikir geliştirmelerine yardımcı olabilecek kolay yollardan biri, günlük yaşamlarında karşılaştıkları duygu, düşünce, fikir, deneyim vb. şeyleri ifade ederek yazmaya başlamalarını istemektir. Bu, öğrencilerin fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu yolun öğrenciler tarafından yazmak istediklerini yazmaya teşvik etmek ve onları yazmaya alıştırmak için benimsenebileceği varsayılmaktadır (Ningrum, Rita ve Hastini, 2013).

Mureithi (2015), yazmayı öğretmek için bir yazma süreci kullanıldığında, öğrencilerin yazmayı bir iletişim biçimi olarak anlamaya başladıklarını savunmaktadır. Ayrıca ona göre yazmak, öğrencilerin dünyayla paylaşmaya değer fikirleri ve düşünceleri olduğunu fark etmelerine yardımcı olur ve yazmak onları

ortaya çıkarmanın etkili bir yoludur. Yazma, konuşulan dilin görsel bir temsili olarak tanımlanır. Yazar, dilin bu seslerini okuyucuya mesajlar ileten görsel semboller aracılığıyla sunabilmelidir. Fikirleri net bir şekilde iletmek için yazar; fikirleri üretmek, onları iyi bir yazıyla ifade etmek ve fikirleri ifade ederken paragrafı net bir şekilde düzenlemek için düşünme sürecinden geçmelidir. Dolayısıyla yazma becerisi otomatik olarak kazanılamayacak bir tür öğrenme davranışdır. Bu nedenle yazma becerisi okulda çocuklar tarafından öğrenilmesi gereken temel becerilerden biridir. Çocuklar da bu sürece dâhil olmalıdır. Doğru kelimeleri ve doğru cümleyi bulmak için fikirlerini üretmelidirler. Öğrendikleri dilde maceraperest olmalı ve iyi bir yazı yazmak için risk almalıdırlar. Yazma, öğrencilerin çeşitli unsurları tutarlı bir şekilde organize etmelerine, özetlemelerine ve birleştirmelerine yardımcı olarak eleştirel düşünmeyi öğretebilir. Ayrıca öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmayı da öğrenirler (Rahmawati, 2017).

2.3.5. Yazma Becerisinde İlkokul ve Birinci Sınıf

Bireyin hayatı boyunca karşısına çıkacak bir becerinin ilkokul yıllarından itibaren olumlu yaşantılar yoluyla eğitilmesi gerekmektedir. İlkokulda yazma eğitimi bireyleri kendilerini doğal yollarla kaliteli bir şekilde ifade etmelerini sağlayacak yazma eğitimi ortamlarıyla sürdürülmelidir (Yaldız, 2021).

Yazma becerilerinin edinilmesi öğrencilerin ilerideki akademik başarılarının önkoşulu denilebilir. Bu zor uğraş bireylerin isteyerek ve severek yapabilecekleri bir alışkanlığa dönüşmelidir. Bu alışkanlıkta ilkokul yıllarından itibaren verilen yazma becerisine yönelik eğitimlere bağlıdır. Öğrencilerin yazma becerilerini etkili ve doğru şekilde edinebilmeleri ve bu becerileri geliştirebilmeleri için birinci sınıftan itibaren yazma eğitimine önem verilmelidir (Batur ve Bitir, 2019).

İlkokul birinci sınıfta gerçekleştirilen yazı çalışmalarında hem öğrencilerin harfleri doğru ve okunaklı yazmaları hem de seviyelerine uygun yazı ürünleri ortaya koymaları beklenmektedir. Bu nedenle ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilerin yazılarının okunaklılık ve yazılı anlatım açısından geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Tok ve Erdoğan, 2017). Öğrencilerin yazma yaşantılarının arttırılması gerekmektedir (Özkan ve Karasakaloğlu, 2018).

Dil becerilerinden en zor ve en son gelişeni yazma becerisidir. Bu sebeple ilkokulda yazma becerisine daha fazla zaman ayrılmalıdır. Yazma becerisi anlatma becerilerindedir. Bu özelliğiyle beraber öğrencilerin kendini ifade etme çalışmalarına yazma becerisinde sıklıkla başvurulmaktadır ve derslerde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Babayiğit ve Erkuş, 2014).

Yazılı anlatım, öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır. Sözü yazıya dökmek, çocuk için kolay olmadığından dolayı yazma etkinliği, ilk sınıflarda öğretmenin kılavuzluğunda bütün sınıfla birlikte ortak bir çalışma olarak başlar. Öğrencilerin yaşadıkları olaylar, ilgilendikleri konular en iyi konuşma ve yazma konularıdır. Görülen, yaşanan ve incelenen olayları yazdırma, sınıfça konuşulan konuyu yazdırma ve derslerde varılan sonuçları yazdırma gibi durumlar yazılı anlatım becerisi kazandırma yollarındandır (Kavcar, Oğuzkan, ve Hasırcı, 2016).

Çocuklar aşamalar halinde öğrenirler; taklit (öğretmen yazarken çocuk izler ve sonra öğretmeni taklit eder), kopyalama (çocuk bir harf, kelime veya cümleden tamamlanmış modeline bakar ve modele uyması için kopyalar) ve bağımsız yazma (çocuk yardımsız yazar, bir gösteri veya model olmadan). İlkokulda öğretmenin yazma konusunda karşılaştığı zorluklardan biri, çocuğun genel olarak yazının ne için olduğunu görmekte zorlanmasıdır. Bir şeyler yazmanın tek amacının öğretmenin onu okuyup işaretlemek olduğunu düşünmesi çocuk için çok kolaydır. Çocuklar bazen öğretmenin okuması için bir şeyler yazmanın dışında başka kullanımların da olabileceğini göremezler. Çocuklar, bir şeyler yazmanın tüm amacının birine bir şey söylemek olduğunu anlamalıdır. Özgür yazmanın temel amaçlarından biri, öğrenciye kendini ifade etme fırsatı vermenin yanı sıra, ona yazmanın bir amacı olduğunu göstermektir. Okulda küçük yaşta öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması bir süreç olarak görülmeli ve uygulanmalıdır. Öğrenciler olgunlaştıkça, onlara yazmanın çeşitli türleri ve amaçları öğretilir (Okari, 2016).

Öğrencilerin akademik başarıları için de okullarda yazma eğitimi dersinin doğru ve etkili bir şekilde verilmiş olması önemlidir. Okullarda yazma eğitimine ayrılan zaman yazma çalışmalarının niteliği öğrencilerin yazmayı sevmeleri ve geliştirme isteği duymaları bakımından önemlidir. Okullarda geleneksel yazma çalışmalarında önem verilmeyen ve hızlı geçilen bölüm yazma öncesindeki

düşünme bölümüdür. Yazmanın bir süreç olduğu göz önünde bulundurulmalı ve sürece önem verilmelidir. Böylece yazma becerisi, öğrenciler için yalnızca kurallar bütününe uygulayarak bir metni ortaya koymaktan daha fazlasını ifade etmelidir. Yazma eğlenerek yapılmalı, yazarken mutlu olunabilmeli, yazan çocuğun iç dünyasını yansıtabilmeli ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilmelidir. Çocuklar yazma becerisine, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için ihtiyaç duymalıdır. Grup çalışmalarıyla iş birliği içerisindeki etkinliklerle çocuklar daha iyi ve daha mutlu yazabildiklerini deneyimlemelidirler (Göçen, 2021). Yazma becerisini geliştirmenin en önemli yolu, sürekli yazma çalışmaları, deneyimleri yapmak ve yaptırmaktır. Yazılı anlatımın karmaşık gibi görünen süreçlerle ilgili ne yapacaklarının farkında olan öğrenciler, yazılı anlatım çalışmalarında bunları daha etkili ve bilinçli işleterek başarılı bir yazma çalışması ortaya koyabileceklerdir (Karatay, 2013).

Öncelikle öğretmen öğrencilerde, yazma alışkanlığının oluşmasını sağlamalıdır (Akyol, 2018, s.51). Birinci sınıftan başlayarak öğrencilere günde en az bir saat yazma süresi ayrılmalıdır. Yavaş yavaş yazma sorumluluğunu öğretmenden öğrenciye bırakılmalıdır. Yazma stratejileri, öğretmenden öğrenciye kademeli bir sorumluluk dağılımı yoluyla açık ve doğrudan öğretilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin bir yazma stratejisini anlamak ve kullanmak için ihtiyaç duydukları arka plan bilgi ve becerilerine sahip olmalarını sağlamalıdır. Ardından, öğretmenler stratejiyi tanımlamalı ve kullanımını modellemelidir. Öğretmenler aynı zamanda stratejinin amacını açıkça ifade etmeli ve öğrencilerin neden bunu yazılarını geliştirmenin bir yolu olarak kullanmayı seçebileceklerini açıkça belirtmelidir. Daha sonra öğretmenler, öğrencilere stratejiyi uygulama pratiği yapmak için rehberlik etmelidir. Öğrenciler stratejiyi anladıklarını gösterdikten sonra, öğretmen öğrencileri bağımsız yazarken stratejiyi uygulama pratiği yapmaya teşvik etmelidir. Öğrenciler için temel yazma becerileri nispeten zahmetsiz hale geldiğinde, bu temel yazma becerilerine daha az, fikirlerini geliştirmeye ve iletmeye daha fazla odaklanabilirler. Öğrencilere birinci sınıfta yazma öğretilmelidir. İkinci sınıfa kadar öğrenciler düzenli yazma alıştırmalarına başlamalıdır. Öğretmenler, yazma becerisinin günlük yaşamlarını nasıl etkilediğini modellemeli, iletişim kurmak için yazmanın önemini göstermeli, iyi bir yazı oluşturmak adına gereken azim için model olmalı ve anlamlı bir metin

oluşturmanın doyumunu ifade etmelidir. Örneğin, bir öğretmen, öğrencilerinin önünde bir arkadaşına bir mektup veya e-posta taslağı yazabilir ve görünmez fikir üretme eylemini öğrenciler için daha görünür hale getirmek için yüksek sesle düşünebilir (Graham, 2012). Öğretmen yazma sürecinde model olurken yüksek sesle düşünür. Öğretmen kendi yazma stratejileri hakkında düşünce ve strateji örnekleri vererek sesli düşünme yaptığında yazma sürecinde gözle görülmeyen bilişsel süreçler görünür hale gelebilir (Tompkins, 2004, s.79; Akt. Cavkatyar, 2010).

Yazma kendini anlatabilmede ve anlatılanların kalıcı olmasında etkili bir yol olduğundan dolayı bireyin düşüncelerini, hayal dünyasını ve isteklerini yazı ile aktarabilmesi gerekmektedir. Bireyin günlük tutması, eksik bir metni tamamlaması, gezilen görülen yerleri tanıtmaları, başından geçen bir olayı, bir müziğin onda uyandırdığı izlenimleri, belirlenen bir konuyla ilgili düşüncelerini yazması, mektup yazması gibi çeşitli yazma etkinlikleri öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılabilecek çalışmalardır. Yazma çalışmaları için seçilen konular, rehber desteği, yazma sürecinde uygulanması gereken aşamalar ve öğretici tarafından oluşturulan yazma ortamı yazma etkinliğinin etkili olması için önemli görülmektedir. Öğrencilerin rahatça düşüncelerini sunarak organize edebilecekleri, özgür bir şekilde fikir danışabilecekleri, yazılarını gözden geçirerek hatalarıyla alakalı dönütler alabilecekleri ve yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri bir yazma ortamı sağlamak yazma çalışmaları için yararlı olacaktır (Akbaba, 2020).

Yazma becerisinin dil becerilerinden en karmaşık olmasının, en zor kazanılmasının ve geliştirilmesi zor bir beceri olmasının nedeni yalnızca dil bilgisi gerektiren bir beceri olmayıp aynı zaman düşünme becerilerini de kullanmayı gerektiren üretici bir dil becerisi olmasıdır. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ülkemizdeki eğitimin her kademesinde temel hedeflerden biri olsa da yazma eğitiminde benimsenen yaklaşım çocukları düşünmekten uzaklaştıran, yaratıcılığı öldüren ve gelişim sürecine odaklanmayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle çocukların yazma becerisi körelmektedir. Türkçe derslerinde gerçekleştirilen yazma eğitimi uygulamalarının sürece dayalı olmaması ve test türü değerlendirmelerle başarı sağlamayı amaçlayan uygulamalara daha fazla yer verilmesi öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmemesine sebep olmuştur

(Karakoç Öztürk, 2016). Bu nedenle ilkokulun ilk yıllarından başlayarak yazma eğitim çalışmalarının verilmesi, bu çalışmaların incelenip düzeltilmesi ve öğrencilerin yazmaya motive edilmesi yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir (Yılmaz, 2012).

Yazma becerisi, özellikle ilkokul yıllarında okuma-yazma öğretimiyle birlikte sistemli bir yapıya bürünmekte ve geliştirilmeye çalışılmaktadır. Yazma bilişsel bir eylemdir ve dolayısıyla yazma faaliyetlerinde çocukların bilişsel gelişimi dikkate alınmalıdır. Sosyokültürel Teori'de aracılık, öğrenme çerçevesi ve olası gelişim alanı gibi kavramlar ön plana çıkarak usta-çırak ilişkisi vurgulanmaktadır. Yazma süreci, öğretmenin model ve rehberliği ile başlayan ve öğrencinin yazmada hakimiyeti ele almasıyla sonuçlanan, iş birliğine dayalı bir süreci ön plana çıkarmaktadır. Gerçek bir yazar olarak nitelendirilen öğrenci, kendi yazma sürecinin hakimi kılınmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin birçok şekilde okuma ve yazma eylemlerinde bulunmalarına yönelik olanakları teşvik etmelidir (Can, 2018).

2.3.6. Yazma Becerisinde Gelişim Teorileri

Birinci sınıf öğrencileri, her zaman yazar olma yeteneğine, bilgisine ve arzusuna sahiptir. Bunun için çocukların ihtiyaç duyduğu zaman, fırsat ve yazar olarak büyümek için uygun ortam gerekmektedir (Kieczykowski, 1996). Çocukların yazma becerilerini nasıl geliştirdikleri konusundaki söylemlere iki ana teori hâkimdir: bilişsel yazma süreci teorisi ve sosyokültürel teori (Jones, 2015).

Bilişsel yazma süreci teorisi üç ana unsuru içerir: Görev ortamı, yazarın uzun süreli belleği ve yazma süreci. Görev ortamı, yazma ödevini ve yazarın kendisi dışındaki her şeyi içerir. İkinci unsur olan yazarın uzun süreli belleği; yazarın konu, hedef kitle, önceden zihninde depolanmış yazma planları ve yazılı anlatım teknikleri hakkındaki bilgisini yansıtır. Yazma süreci üç ana bilişsel süreçten oluşur: planlama, tercüme etme ve gözden geçirme. Planlama; üretme, organize etme ve hedef belirlemeden oluşur. Çeviri, her seferinde bir cümle yazılı ürün üretmek için planı yürürlüğe koymak; gözden geçirmek ise planı okuyup gözden geçirmektir. Bilişsel yazma süreci teorisi, yazarların fikirden, transkripsiyona ve yazılı ürüne kadar kullandıkları temel adımları ve düşünce kalıplarını vurgular (Flower ve Hayes, 1980; 1981).

Sosyokültürel yazma kuramı, yazmanın diyalog sonucunda ortaya çıkan bir insan etkinliği olduğunu ve üretilen metnin sosyal aracılı bir etkinliğin eseri olarak kabul edildiğini vurgular. Sosyokültürel yazma öğretimi teorisiyle ilişkili üç ana ilke vardır: Sosyobilişsel çıraklık, prosedürel kolaylaştırıcılar veya araçlar ve uygulama topluluklarına katılım. Çıraklık ilkesi, genç yazarların yönergeler, açıklamalar, modellemeler, sesli düşünceler, yetişkinler ve uzmanlarla işbirliğine dayalı uygulamalar yoluyla yazma söylemlerini, araçlarını ve eylemlerini öğrenmelerine yardımcı olmanın önemini yansıtır. İkinci ilke, prosedürel kolaylaştırıcılar veya araçlar, genç yazarları, yazma performansını artırmak için bilişsel araç ve stratejileri (örn. planlama, öz-düzenleme, teknoloji) kullanmaya yönlendirmeyi vurgular. Uygulama topluluklarına katılım, genç yazarların yazıları hakkında öğretmenlerden ve akranlarından geri bildirim almalarına, öğrenmeyi içselleştiren uygulamaya ve yansıtmaya katılmalarına olanak tanır. Sosyokültürel teori, çeşitli ortamlarda başkalarıyla etkileşime giren bireysel yazarların yaşamları boyunca yazma uygulamalarının nasıl geliştiğini açıklar (Bakhtin, 1986; Vygotsky, 1978).

Çocuklara yazmayı öğretmeye yönelik yaklaşımlarda genel olarak yazma atölyesi ve etkileşimli yazma uygulanmaktadır. Yazma atölyesi ilkokullarda en popüler yazma öğretimi yaklaşımıdır (Graham, Harris ve Mason, 2005). Yazma atölyesinde büyük harf ve noktalama gibi kurallar mini derslerle ve öğrencilerin kendi yazıları bağlamında öğretilir; öğretmenin rolü, atölyeyi tahmin edilebilir bir yapıda organize etmek ve bireysel yazarlar için modelleme ve destek sağlamaktır (McCarthy, 2008). Etkileşimli yazmada ise dersler sırasında öğretmen, yazmanın temel becerilerini açıkça sunar ve öğrenciler bu becerileri uygularlar. Öğretmen liderliğindeki tüm sınıf tartışmaları ve yazılı metnin müzakeresi, öğrencilerin yazılı anlatım oluşturma becerilerine ilişkin bilgilerini geliştirmeyi amaçlar (Jones, 2015).

Bilişsel yazma teorisi ile ilgili olarak yazma atölyesi ve etkileşimli yazma öğretimi, yazmanın önemini vurgulayan ve yazmaya günlük olarak ayrılan zamanı içeren bir görev ortamı yaratmaya odaklanır. Her iki yaklaşım da, öğrencilere bir yazı konusu seçerken konu hakkındaki bilgilerini ve hedef kitleyi göz önünde bulundurmaya öğretirken yazarın uzun süreli belleğine hitap eder. Yazma atölyesi ve etkileşimli yazma, öğrenciler yazılı anlatım ürünlerini tasarlarken, gözden

geçirirken ve yayınlarken öğrencilere yazma sürecini öğrenmeleri ve uygulamaları konusunda rehberlik eder. Bu iki öğretim yaklaşımı aynı zamanda sosyokültürel yazı teorisinin ilkelerini de yansıtmaktadır. Sosyobilşsel çıraklık, öğretmen net açıklamalar, modelleme sağladığı ve yazma hakkında sesli düşündüğü için her iki yöntemin de merkezi bir bileşenidir. Öğrencilere özgün yazma görevlerinde prosedürel araçları (örn. planlama) kullanmaları da öğretilir. Son olarak, her iki yaklaşım da öğrencilerin ve öğretmenlerin yazılı anlatımlarını tekrar tekrar tartıştıkları, okudukları ve yeniden okudukları uygulama toplulukları oluşturur. Açıkça, yazma atölyesi ve etkileşimli yazma öğretimi, yazma gelişiminin iki ana teorisine dayanmaktadır (Jones, 2015).

2.4. YAZMA BECERİSİ İLE İLGİLİ İLKOKUL BİRİNCİ SINIF KAZANIMLARI

Yazma becerileri dinleme, okuma ve konuşma gibi diğer becerileri etkiler ve gelişimlerine katkı sağlar. Bu nedenle sınıf içi etkinliklerde dil becerileri birbirini bütünler bir şekilde işlenmelidir. Dil öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için öğrencilerin bilişsel süreçlerinin etkinleştirildiği ve yaratıcılığın doruk noktaya çıkarılabileceği ortamlar oluşturularak çocuklar yazma süreci içine sokulmalıdır. Yazma, bireye düşüncelerini ne düzeyde ve boyutta ifade edebildiği, dil konusunda eksiklerini görebilme bakımından uygulama, sınama ve geliştirme ortamı ve zamanı tanır. Yazmayı öğretmek adına çocuklara okuma ve dinleme aracılığıyla düşünceyi üretme daha sonra üretilen düşünceyi sözlü ya da yazılı bir şekilde paylaşma stratejilerini ve yollarını içselleştirebilecekleri etkinlik ve düzenlemeler yapılmalıdır. Çocuklara düşünceleri listeme, düşünceler arasında bağlantı kurma, konuyu seçme, planlama, karar verme, taslak oluşturma, kontrol etme, dönüt alma ve temize geçme gibi aşamaları gerçekleştirebilecekleri örnek metinlerle kendi yazma süreçleri yaşatılarak öğretilmelidir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin yazma becerisi için gerekli ve yazma becerisi ile geliştirilebilen duygu, düşünce ve düş dünyalarını genişletme, eleştirel bakış açısı kazandırma, bilgiyi yapılandırma, bilgiyi üretme gibi düşünce üretiminin yanı sıra dili kullanma, duygu ve düşünceleri ifade etme, yazma alışkanlığı kazanma, yazma becerisini geliştirme gibi üretmeye yönelik amaçların da temele alındığı görülmektedir (Dilidüzgün, 2019).

Dil becerilerinin öğretiminde düzenlenen etkinlikler öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme ve çözüm üretme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan yaratıcılığa uygun bir biçimde düzenlenmelidir. Öğretim programı dört temel dil becerisini bir bütün olarak vermeyi amaçladığı için yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere daha çok yer verilmeli ve yazmak öğrenciler için daha eğlenceli hale getirilmelidir. Yazma becerisi öğretiminde karmaşıklığı azaltmak ve olumlu tutumu arttırmak adına geleneksel yazma etkinlikleri yerine öğrencilerin iç dünyalarının serbest bırakıldığı ve kendilerini gösterme fırsatı tanıyan yazma çalışmaları yapılması gerekmektedir (Kolikpınar, 2021).

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı Birinci Sınıf Kazanımları

T.1.4. YAZMA
T.1.4.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.
T.1.4.2. Harfleri tekniğine uygun yazar.
T.1.4.3. Hece ve kelimeler yazar.
T.1.4.4. Rakamları tekniğine uygun yazar.
T.1.4.5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.
T.1.4.7. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
T.1.4.8. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
T.1.4.9. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.
T.1.4.10. Yazdıklarını gözden geçirir.
T.1.4.11. Yazdıklarını paylaşır.
T.1.4.12. Yazma çalışmaları yapar.
T.1.4.13. Yazma stratejilerini uygular.

Tablo 1'deki kazanımlar MEB'in 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programından (MEB, 2019) alınmıştır.

Yazma becerisinin ediniminde bilişsel faktörlerin yanında el-göz koordinasyonu ve küçük kas becerilerinin gelişimi gibi fiziksel faktörler de etkili olmaktadır. Aynı zamanda bireyin zihninde oluşturduğu anlamı yazılı olarak ifade edebilmesi, doğru semboller kullanabilmesi ve düşüncesini belirli bir plan dahilinde şekillendirebilmesi ilkökul öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin kazanımlara ulaşmaları açısından yoğun çaba gösterdikleri konulardan bazılarını oluşturmaktadır (Ulu, 2019).

Yazma becerisinin kazanılması ve istenilen amaçlara ulaşılması ancak çeşitli ve özendirici yazma etkinlikleriyle mümkün olabilmektedir. Eğitim sistemi günümüzde üretken, bağımsız ve yaratıcı düşünebilen, yaşam becerileri gelişmiş, özgün fikirler oluşturabilen, ne istediğini bilen, kendisine ve çevresine sorumlu

olan bireyler yetiştirmeyi amaçlarken çağdaş yöntemlerde öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, rehberlik etme, başarısını arttırma ve onu güdülemek ile görevlidir. Öğrenci kendini ifade ediyorken dili etkin kullanarak duygu ve düşüncelerini rahatça kağıda aktarabilmelidir (Erdoğan, 2018). İlkokullarda Türkçe derslerinde bireylerdeki yaratıcılığın ve düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlayan yeni okuma ve yazma yaklaşımlarına yer verilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir (Susar Kırmızı ve Kasap, 2017).

2.5. DÜŞÜNME BECERİLERİ

Yazmanın bilişsel bir süreç olduğu gerçeğinden hareket edilerek yazma eğitimi çalışmalarında düşünme becerilerinin gelişimine destek verilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla belirli bir düzeyde yazma yetkinliği kazanan ve yazma becerisine yönelik kazanımlara ulaşabilen öğrenciler için yazma eğitimi sürecinde yapacakları yazma etkinliklerinin niteliği büyük bir önem kazanmaktadır (Karakoç Öztürk, 2021).

Öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi önemli bir eğitim amacına dönüşmüştür. Öğrencilerin zihinsel becerilerinin gelişmesi ve bu becerilerin hayatta karşılaşılan durumlara transferini sağlamak hedeflenmektedir (Bayrak Özmütlu, 2020). İlkokuldan üniversiteye kadar zihinsel süreç ve becerileri geliştirmeye ağırlık verilmelidir. Zihinsel beceriler öğrencilere bilgi aktararak geliştirilemez. Öğrencilerin yaşayarak öğrenmesi ve çeşitli durumlarda uygulamayla geliştirmesi gerekmektedir. Çeşitli etkinliklerle kişisel deneyimlerin geliştirilmesi okul öncesinden itibaren başlamalıdır (Güneş, 2015).

Düşünme ve dil arasında vazgeçilemez bir bağ vardır. Düşünme, bireyin dil, zihinsel ve sosyal gelişimini sağlayan öğrenmesine ve gelişimine yön veren önemli becerilerdendir. Zihnimizi üst düzeyde geliştirmek gerekmektedir. Eğitim alanında bu nedenle zihinsel becerilere odaklı eğitimler gündeme gelmektedir. Zihinsel becerilerin kalbi düşünme ve sorgulamadır. Düşünme ve sorgulama, bireyin zihinsel işlem ve süreçlerini harekete geçirerek problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma becerilerini geliştirmektedir. Bilginin zihinde iyi işlenmesi ve yapılandırılması gerekmektedir. Böylece öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey beceriler geliştirilmektedir. Zihinsel gelişme, ilerleme ve zihinsel bağımsızlığa ulaşmanın yolu düşünme eğitiminden geçmektedir. Uzun yıllar dünyada dolaylı öğretim

modeliyle birlikte öğrencilerin düşünme becerileri, çeşitli bilgiler öğretilerek dolayı bir şekilde geliştirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra ise düşünme becerilerini geliştirmek için nasıl bir eğitim gereklidir? Soruna cevap aranmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım sayesinde öğrenen kendi düşünmesinin en önemli aktörüdür. Düşünmek konusunda kendini eğitebilir ve becerilerini geliştirebilir fikri ortaya atılabilmektedir. Bununla birlikte yeni çalışmalar yapılmış. Düşünme beceri ve tekniklerini öğretmek için keşfedilen yöntemlerden biri olan doğrudan öğretim modeli ortaya çıkmıştır. Öğrenciler burada düşünmek için çeşitli yöntem ve teknikler kullanırlar. Eğitim sürecinde modelleme, örneklendirme, doğrudan açıklama, işbirlikli öğrenme, farklı düşünme becerilerini gösterme gibi etkinliklerle öğrencilere düşünme becerileri doğrudan öğretilmektedir. Öğrenciler pasif değil aktiftir. Sık sık uygulamalar yapılır ve dönütler verilir. Öğretimin her aşamasında beceriler çeşitli etkinliklerle uygulanır (Güneş, 2012).

2.6. VYGOTSKY VE SOSYAL YAPILANDIRMACILIK

Sosyal yapılandırmacılığın temelleri Vygotsky'nin görüşlerine dayanmaktadır. Vygotsky'nin bilişsel gelişime sosyo-tarihsel yaklaşımı, sosyal yapılandırmacılığın temelini oluşturmaktadır (Hausfather, 1996). Vygotsky, çocukların hayatlarının etrafındaki kişilerin, çocukların gelişimini şekillendirmede çok etkili olduğunu, bu kişilerin büyük olasılıkla çocukların öğrenmesine yardımcı olacak kişiler olacağını düşünmektedir (Silalahi, 2019). Vygotsky'nin bakış açısına göre bir çocuk, insanlığın sosyal deneyimini somutlaştıran kültürel araçları içeren yetişkin-çocuk etkileşiminin en basit biçimlerinden başlayarak başkalarıyla pratikte ve sosyal faaliyetlerde bulunarak psikolojik olarak gelişir (Sawyer ve Stetsenko, 2014).

Vygotsky, öğrenmede kültürün ve dilin önemli olduğunu söyleyerek bilginin sosyal etkileşimlerle meydana geldiğini aktarmaktadır (Boğazlıyan, 2020). Kısaca sosyal yapılandırmacılık; öğrenmeyi sosyal bağlamda ele alır. Bireyler arası etkileşimi, etkileşimin oluşmasında ve düşüncenin gelişmesinde bir araç olan dili, içinde bulunulan kültürü ve sosyal çevreyi temel öğeler kabul eden bir yapılandırmacı yaklaşımdır. Birey, sosyal ve bilişsel gelişimde yetişkinleri, öğretmenleri ve akranları dikkate alır. Bu sebeple sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğretmen etkileşimi olmalıdır. Öğrenenlerin tüm süreçte etkin katılımının olduğu, işbirlikli, fikirlerin özgürce

ifade edilebildiği ve demokratik ortamlar olmalıdır. Öğretmenler, rehber, yardımcı bazen de grup arkadaşı olarak sürece dahil olmalı ve öğrenenlere zorlandıklarında yollar gösterici olmalıdır (Akyol, 2011).

Vygotsky'e göre iyi öğretim, öğrenciyi bilimsel akıl yürütmeyi destekleyen etkinliklere yönlendirerek kendiliğinden gelişmenin bir adım önüne geçer (Alves, 2014). Vygotsky'nin teorileri, çocukların öğrenme süreçleriyle ilgili her ciddi tartışmanın merkezinde yer alır. Vygotsky, çocukların izole olarak gelişmediklerini öğrenmenin çocuk sosyal çevre ile etkileşime girdiğinde gerçekleştiğini savunmaktadır. Çocuğun aktif bir öğrenci olduğu ve öğretmenin öğrenmeyi yönlendirmek için bilgilerini kullandığı sınıfta etkileşimli bir öğretim durumu oluşturmak öğretmenin sorumluluğundadır (Daniels, 2001).

Vygotsky'nin bakış açısına göre, öğrenenler gerçeklikten anlam inşa ederler ancak öğrenme ortamlarında öğretilenleri pasif olarak almazlar. Bu nedenle yapılandırmacılık, öğrenmenin kişinin kendi bilgisini ve anlamını inşa etmesi, yaratması, icat etmesi ve geliştirmesini içermektedir. Öğretmenin rolü, öğrencilerin kendi öğrenmelerini keşfetmeleri için bilgi sağlayan ve etkinlikler düzenleyen bir kolaylaştırıcıdır (Liu ve Chen, 2010). Vygotsky'nin yaklaşımına göre çocuk çözüme ulaşamadığında onu güdülendiren, dikkatini odaklamasına ve görevi yeniden yapılandırmasına yardımcı olan rehberlik verildiğinde çözüm daha olanaklıdır. Çocuk, çözüm için bazı uygun parçalar bulduğunda fakat hala çözüme ulaşamadığında eğitimci daha fazla direktif ve ipucu verir. Bu şekilde çocuğun anlayışı kolaylaşır ya da gerçekten bir parçayı yerine koyar. Çocukları yönlendirmenin özünde başlangıçta çocuğun düzeyine göre ayarlamak sonra da bunlardan yarar sağladıkça yavaş yavaş arttırmak vardır (Öncü, 1999).

2.6.1. Yakınsal Gelişim Alanı

Vygotsky'ye (1978) göre insan bilişsel gelişimi doğası gereği sosyal olarak konumlanmış bir aktivitedir. Bir çocuğun bilişsel gelişimi, toplumun daha yetenekli bir üyesiyle (örneğin ebeveyn, akran, öğretmen) sosyal etkileşimlerde ortaya çıkar. Daha yetenekli üye çocuğa genellikle iskele olarak adlandırılan uygun düzeyde yardım sağlayarak, çocuğun daha yüksek bir gelişim seviyesine ulaşmasını sağlar. Çocuğun gerçek gelişim seviyesi ile uzman yardımı ile ulaşılan potansiyel seviye arasındaki fark, Yakınsal Gelişim Bölgesi (ZPD) olarak adlandırılır. Vygotsky (1978), Türkçesi yakınsal gelişim alanı olarak çevrilen

Zone of proximal development'ı kısaca ZPD'yi "bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarla işbirliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe" olarak tanımlamıştır (s. 86). Vygotsky, bir çocuğun bilişsel gelişim için acil potansiyelinin alt uçta; çocuğun kendi başına başarabilecekleriyle ve çocuğun bir akran veya öğretmen gibi daha bilgili bir diğerinin yardımıyla başarabilecekleriyle üst uçta sınırlı olduğunu öne sürmektedir. Bu ani potansiyel bölgesi, yakınsal gelişim bölgesidir. Çocuk giderek daha az yardımla görevleri tamamlamayı öğrendikçe, çocuğun bilişsel becerileri gelişmektedir (Dootittle, 1995).

Öznelerarasılık, yetişkin yavaş yavaş yardımı ortadan kaldırdığı ve sorumluluğu çocuğa devrettiği için içselleştirme sürecinde önemli bir adımdır. Bu nedenle, yakınsal gelişim alanının karmaşıklığını anlamak için araç aracılığı, öğrenmenin sosyal aracılığı, içselleştirme, öznelerarasılık ve çocuğun öğrenmedeki aktif konumu gibi kavramları hesaba katmak gerekir. Yakınsal gelişim alanında çalışmak bir çocuğun performansına sosyal olarak nasıl aracılık edildiğine yani paylaşılan anlayışa veya öznelerarasılığa nasıl ulaşıldığına bakmayı gerektirmektedir. Bu, eğitiminin çocuğun anlama düzeyine ulaştığı onu karşıladığı ve ardından çocuğu oradan daha yüksek kültürel olarak aracılık edilen bir gelişim düzeyine götürdüğü araçları içermektedir. Bu araç arabuluculuğu fikrine yani çocuğun bağımsız performansında kendi başına edinmesi ve kullanması için hangi kültürel araçların sağlandığının değerlendirilmesine yol açar. Ayrıca, araçların içselleştirilmesi için yaratılan koşulların değerlendirilmesini de içerir. Başka bir deyişle, destekli performansın bağımsız performansa dönüşmesini sağlamak için hangi tekniklerin kullanıldığı önemlidir (Verenikina, 2003).

Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanında öğrencinin yardım almaksızın çözebildiği, yardım alarak çözdüğü ve yardım alsa dahi çözemeyeceği problemlerin olacağı ve kişinin aldığı yardımlarla problem çözme becerisini geliştirebileceği açıklanmaktadır. Yakınsal gelişim alanında öğrencilerin üst seviyelere gelebilmesi için öncelikle öğrencinin kendisinin çözebileceği problemlerden başlanması ve bu problemlerin giderek zorlaştırılması ayrıca başkalarından yardım alınması gerekmektedir. Vygotsky, sosyal çevreyle

etkileşimin dil ve tecrübe kanalıyla öğrenildiği, sosyal çevre ve buradaki insanların öğrenme konusunda çocukları etkilediğini, bu etmenler nitelikli meydana gelirse bilişsel gelişimi hızlandırabileceği ve bilişsel gelişimin devamlı olduğunu savunmaktadır (Boğazlıyan, 2020).

Vygotsky'nin inancına göre çocuklar bilimsel kavramları kendi görüşleri ile yetişkin görüşleri arasındaki çatışma sonucu öğrenmektedir. Ona göre bireyin dünyasındaki öğrenme en iyi başkalarının yardımıyla anlaşılabilir. Yakınsal gelişim alanında dışardan bir yetişkin tarafından veya daha yetenekli bir akran tarafından sağlanan ipuçları ve destekleme yardımı sayesinde birey kendi kendini yönlendirme yeteneğine ve zihinsel gelişime ulaşacağı aşamalara geçebilmektedir (Arslan, 2007). Öğrenme ortamları öğrenenlerin yakınsal gelişim alanı düzeyleri dikkate alınarak oluşturulursa öğretimin verimliliği, öğrenenlerin başarı düzeyi ve kalıcı izli öğrenmenin gerçekleşmesinde artış sağlayabilir. Bilişsel destek, öğrenenlerin becerilerinin gelişimine katkı sağlarken sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarının temel öğelerinden birini oluşturmaktadır (Akyol, 2011).

2.6.2. Yapı İskelesi (Yapılandırılmış Öğretim Desteği)

Vygotsky'ye göre, bir çocuğun başkalarının yardımıyla bir görevi tamamlamadaki performansı, yardım almadan yapabileceğini aşacaktır. Vygotsky, bu potansiyel performansı yakınsal gelişim bölgesi içindeki iskele teorisi aracılığıyla belirtmektedir (Sidek, 2011). Eğitim ortamında yapı iskelesi modelleri; ipuçlarını, yönlendirmeleri, kısmi çözümleri, sesli düşünme modellemesini ve doğrudan öğretimi içerebilir. Öğretmen tarafından sağlanan iskelelerin kullanımını takiben eğitimci, öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye katılmasını sağlayabilir. Bu tür bir ortamda öğrenciler küçük grup ortamlarında akranlarına yardım eder ancak yine de bir miktar öğretmen yardımı alırlar. Bu, eğitimci tarafından sağlanan ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu iskeleleri azaltma sürecinde bir adım olarak hizmet edebilir (Hartman, 1997).

Vygotsky, herhangi bir çocuğa yakınsal gelişim bölgesinde yapı iskeleleri uygulayarak her şeyin etkili bir şekilde öğretilebileceğine inanmaktadır. Çocuklar, yetişkinlerin yapısal rehberliği altında veya daha yetenekli akranlarıyla tek başlarına başaramayacakları bir görevi başarıyla gerçekleştirebilirler. Bu nedenle, Vygotsky'nin yapı iskelesinin uygulanması, küçük çocukların önceki bilgileri

geliştirme ve yeni bilgileri içselleştirme becerilerini kolaylaştırır (Hsee ve Rutkowski, 2006). Yapı iskelesi kavramı genellikle daha uzman bir bireyin, görevin bir bölümünü çocuk için gerçekleştirerek veya görev süresince çocuğun eylemlerini başka bir şekilde yönlendirerek veya destekleyerek çocuğa yardım ettiği süreçleri ifade etmek için kullanılmıştır (Mascolo, 2005).

İskele kavramı basitçe, ustanın öğrencilerin bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olan yakınsal gelişim bölgesinde yetişkin rehberliği altında veya daha yetenekli akranlarla işbirliği içinde yardım sağlaması anlamına gelir (Vygotsky, 1978). İskele terimi bir uzmanın öğrencinin destekli performanstan bağımsız performans geçişini nasıl kolaylaştırabileceğini açıklamak için kullanılmaktadır (Bodrova ve Leong, 1998). İskele, öğretmenin veya öğrenme ortamının, bir görevin anlaşılmasından ve bir beceride ustalaşmadan bir problemin çözülmesine kadar çeşitli bilişsel görevlerde kendisine yardımcı olması için bir öğrenciye sağladığı bir destektir. İskele, sosyal etkileşimin rolüne ve bir öğrenciye kendi yakınsal gelişim bölgesinde sağlanan yardıma odaklanan Vygotsky'nin sosyal gelişim teorisinin önemli bir özelliğidir. Bu teori, yakınsal gelişim bölgesinin tam gelişimini sağlamak için uzman rehberliği ve akran işbirliği yoluyla sosyal etkileşimi gerektirir (Doering ve Veletsianos, 2007). Scaffolding (yapı iskelesi) kavramının İngilizceden Türkçeye çevirisinde yapı ve iskele kavramları öğretim boyutunu tam olarak yansıtmamaktadır. Bu nedenle yapı iskelesi kavramı, öğretimsel boyut söz konusu olduğunda “yapılandırılmış öğretim desteği” olarak da ifade edilebilir.

2.7. VYGOTSKY VE YAZMA

Vygotsky, düşünce gelişiminin dil tarafından belirlendiğini savunmaktadır (Boudourides, 2003). Vygotsky'nin dil ve okuryazarlık gelişimine yönelik bakış açısını özetlersek; birincisi, dil, çocukların bilgiyi elde etmek ve yapılandırmak için kullandıkları ilkel bir araçtır. İkincisi, dil ve bilgi arasındaki ilişki karşılıklı olarak kurucudur. Üçüncüsü, dil çocukların düşüncesini yansıtır. Dördüncüsü, dil kendini yansıtmaya ve problem çözmenin yolunu açar. Okuryazarlık pratiğine yönelik Vygotskyci bakış açısı, esas olarak karşılıklı öğretim ve yapı iskelesi öğretim teknikleri yoluyla okuryazarlık eğitimi ve gelişimi üzerinde muazzam bir etkiye sahip olmuştur. İskele strateji ve teknikleri sesli düşünme, soru-cevap,

bulmaca çözüme, çıkarım yapma ve anahat oluşturma gibi sınıf etkinliklerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2019).

Vygotsky'ye göre çocuklar, dilin amaçlı ve anlamlı kullanımıyla meşgul oldukları otantik durumlarda okuma ve yazmayı kullandıklarında okuyucular ve yazarlar olarak güçlenirler. Otantik durum veya tüm aktivite, yakınsal gelişim bölgesinin gömülü olduğu ortamı kurar. Vygotsky, çocukların başlangıçta diğer çocuklar ve yetişkinlerle etkileşimler yoluyla bilgi ve becerileri deneyimlediğine inanmaktadır. Çocuklar, bu etkileşimler sırasında deneyimledikleri bilgi ve becerileri içselleştirir ve nihayetinde kendi davranışlarını yönlendirmek için bilgi ve becerileri kullanırlar. Bu nedenle, daha az deneyimli olanlar ile daha deneyimli olanlar arasındaki sosyal etkileşimler yakınsal gelişim bölgesinin tam kalbinde yer alır (Doolittle, 1995).

Öğretmenler, sınıf bağlamında ihtiyaç duyulan sosyal öğretimi sağlamada öğrencilerin gelişiminde yapıcı rollerdedir (Vygotsky, 1978). Eğitimci, davranışları modelleyebilir ve/veya çocuğa sözlü talimatlar verebilir. Vygotsky bunu işbirlikçi diyalog olarak adlandırır. Çocuk, öğretmen (genellikle ebeveyn veya öğretmen) tarafından sağlanan eylemleri veya talimatları anlamaya çalışır, ardından bilgiyi içselleştirir, kendi performansını yönlendirmek veya düzenlemek için kullanır. Vygotsky ayrıca akranlarla etkileşimi beceri ve strateji geliştirmenin etkili bir yolu olarak görmektedir (McLeod, 2020).

Yazmayı öğrencilerin içinden geçtiği bir süreç olarak görmek daha iyidir. İskele tekniklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğine inanılmaktadır (Vonna, Mukminatien ve Laksmi, 2015). Vygotsky'nin sosyokültürel bakış açısı fikrinin sosyal bir süreç olarak yazmayı öğretme ve öğrenme süreci üzerinde çok büyük etkisi vardır. Yazma öğretiminde yapı iskelesi, ders sırasında yazarken kullanılan işbirlikçi çalışma etkinliğinin öğretmenin sınıftaki öğretme ve öğrenme etkinliklerine yansımaları temel olarak onun bakış açısına dayanmaktadır (Nurfaidah, 2018).

Vygotsky bazı fonksiyonların, çocuk bunları yapabilmek için gerekli donanıma sahip olsa da, olgunlaşmayla gerçekleşmediklerine dikkat çeker Vygotsky'e göre yazma, olgunlaşmanın haricinde gelişen ve dışarıdan eğitim alma yoluyla öğrenilen bir süreçtir. Her ne kadar yazmanın aynen konuşmadaki

gibi bir gelişim izlediği çıkarımı yapılabilirse de bu mümkün değildir. Aslında çocuk, yazabilmek için gerekli olgunlaşmaya, söz dizimine ve gramere sahiptir. Yazmanın gelişiminin konuşmanın gelişimsel tarihini izlememesinin asıl sebebi yazılı konuşmanın yapı ve işlev olarak sözlü konuşmadan apayrı bir dilsel biçime sahip olmasıdır. Vygotsky'e göre yazmanın çok az gelişimi bile yüksek derecede soyutlama ve bilinçli bir analiz gerektirir. Bu nedenle içsel konuşma, yazılı konuşmanın ön koşuludur. Vygotsky'e göre 7 yaşında ortadan kalkan benmerkezci konuşma yerini içsel konuşmaya bırakır. Çocuğun gerçek zihinsel yaşı ile yardımla eriştiği problem çözme düzeyi arasındaki eş olmama hâli, onun yanısalsal gelişim alanıdır. Yakınsal gelişim alanının genişliği, yardımla ve eğitimle daha üst bir düzeye erişebilir (Erdener, 2009).

Vygotsky (1978), yazmanın öncelikle bilmek ve ikincil olarak iletişim kurmakla ilgili olan, kendi kendini düzenleyen bir faaliyet olduğunu belirtir. Buradan, öğrencilerin bağımsız olmalarına veya kendi kendilerini düzenlemelerine yardımcı olmak için yazma öğretiminin çok fazla rehberlik, destek ve özenle yapılması gerektiği anlaşılabilir. Öğretmen, öğrencilerin kendi başlarına yazmalarına yardımcı olmak için çok önemlidir. Bununla birlikte düşünme, fikir toplama, düzenleme, taslak oluşturma vb. önemli bir rol oynar. Öğrencilerin bağımsız yazarlar olarak ortaya çıkmalarına yardımcı olma sürecinde öncelikle öğrencilere bunu aşmak gerekmektedir. Düşünceler, yazı şeklinde yazılır ve yine zihinsel süreci yansıtır. Dolayısıyla düşünme ve yazma birbiriyle yakından ilişkilidir. Mevcut öğretim uygulamaları, genel olarak dil becerilerinin ve özel olarak yazma becerilerinin geliştirilmesine herhangi bir önem vermeden sadece sınavlarda geçmek için ezberci öğrenmeyi teşvik etmektedir. Yazma pratiğinin olmaması, yazma etkinliklerine sınırlı maruz kalma, ezberci öğrenme ve eskimiş pedagojik uygulamalar gibi çeşitli nedenler öğrencilerin yazma becerilerinin zayıf olmasına neden olur. Bir diğer önemli husus ise sınıflarımızdaki etkinliklerin çoğunun gerçekçi olmama ve öğrencileri doğal olmayan roller üstlenmeye zorlama eğiliminde olmasıdır. Öğretimde öğrenciler gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşmalı ve sürece etkin olarak katılmalıdır. Bunun için öğrencilere ipuçları ve öneriler verilebilir (Hemalataha, 2016).

2.8. BİLİŞSEL ÇIRAKLIK

Vygotsky, yakınsal gelişim alanında öğrencinin bir yetişkin rehberliğinde, öğrenmenin bir sonraki aşamasına ilerleyebileceğinden bahsetmektedir (Berryman, 1991). Bilişsel çıraklık, Vygotsky'nin çalışmalarına dayanan sosyal yapılandırmacı teoirden kaynaklanan sosyal yapılandırmacılıkla bağlantılı bir öğrenme ortamı ve modelidir (Cave, 2010; Kanselaar, 2002; Kim, 2001). Bilişsel çıraklık kavramı, öğrenen birinin alanda uzman biriyle ya da birileriyle bir iş üzerine birlikte çalışarak öğrenmesini ifade eder (Tezci ve Köksalan, 2007).

Collins, Brown ve Newman (1989) tarafından okuma, yazma ve matematik öğretiminde bilişsel çıraklık kavramı (Collins, Brown ve Holum, 1991) düşünmeyi görünür kılmak için çalışan bir öğretim modeli olarak açıklanmıştır. Geleneksel çıraklık kolayca gözlemlenebilir görevlerle ilgiliyken, bilişsel çıraklık, daha zor gözlemlenen düşünme süreçlerini içerir. Okuma, yazma ve problem çözme gibi düşünme görevlerinde, öğretmenin içerdiği örtük süreçleri daha açık hale getirme zorluğu vardır. Öğrencilerin dikkatlerine ilgili bilişsel ve üstbilişsel süreçler açıkça sunulmalıdır yani öğrencilerin, uzmanların bir sorunu nasıl anlayacakları ve ele alacakları konusundaki düşüncelerine nasıl yaklaştıklarını görmeleri gerekir. Öğrenciler, beceri ve yetenekleri çeşitli yeni durumlara nasıl uyarlayacaklarını öğrenmelidir (Austin, 2009).

Bilişsel çıraklık modelleri, uzman benzeri problem çözme ve akıl yürütme faaliyetleri için etkili bağlamlar olduğundan bu model anlamlı, özgün ve etkili bir yöntem olarak herhangi bir konu için şiddetle tavsiye edilmektedir. Bu sayede bilişsel çıraklık, ilkokullarda öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olarak popülerlik kazanmaktadır. Öğrenme sırasında usta, görevi amaçlı olarak modeller ve öğrencilerin daha yetkin hale gelmesine yardımcı olmak için uygun yönlendirmeler, hatırlatıcılar ve yapı iskelesi sağlar. Yardımın derecesi ve türü çırakların deneyimine, ön bilgilerine ve beceri setine bağlıdır. Çıraklar daha fazla bilgi edindikçe ve becerileri daha rafine hale geldikçe usta daha az yardım sağlayarak ve daha karmaşık ürünler bekleyerek çıtayı yükseltir. Usta, belirli yerlerde ve zamanında geri bildirim vererek çırakların nihai ürününü ve performansını değerlendirir. Bu değerlendirme bilgisi, daha sonra çırakların uygulamalarını belirlenen iyileştirme alanlarına dayalı olarak geliştirmeleri beklendiğinden öğrenme döngüsüne dahil edilir (Cave, 2010).

Tezci ve Köksalan'a (2007) göre bilişsel çıraklıkta öğretmen öğrencilere ilgili konu ile ilgili olarak model oluşturur. Örneğin bir konuya nasıl baktığını götserebilir ya da bir soruna nasıl yaklaştığına öğrencilerin dikkatini çeker. Daha sonra öğrenci gerçek bir durumda bu modelden aldığı öğrendiği şeyi uygulamaya koyar ve öğretmen bu noktada öğrenciye tekrar gerektiğinde rehberlik yapar. Öğrencileri gözlemleyen ve onları dinleyen öğretmen öğrencilerden aldığı işaretleri değerlendirir. Daha sonra sınıfta tartışma yaparak konuyu tamamlar.

Collins, Brown ve Holum (1991) tüm boyutlarıyla çıraklık yöntemlerinin okul müfredatının okuma, yazma ve matematik öğretimine nasıl uygulanabileceğine dair çok başarılı modelleri olduğunu açıklayarak bilişsel çıraklığın temel adımlarını modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme, yansıtma ve öğrenmenin transferini teşvik etme şeklinde açıklamaktadır:

- Modelleme: Usta öğretmen, öğrencinin yapacağı görevi ve öğrenmesi gereken beceriyi öğrencinin görebileceği ve duyabileceği şekilde sergiler. Öğretmenin düşüncelerini sesli bir şekilde aktarmasıyla birlikte öğrenci düşünme süreçlerini adım adım duyabilir. Öğretmen öğrenciye hem işin kavramsal bir genel anlayışını hem de bölümlerinin ayrıntılı bir analizini sağlar. Başka bir deyişle; öğrenciler, aktiviteyi modelleyen ve bir görevin belirli şekilde nasıl ve neden tamamlandığını gösteren bir uzmanı gözlemler.

- Koçluk: Öğretmen, öğrenciyi beceriyi sergilerken gözlemler. Öğrencinin öğrenme deneyimi boyunca farklı şekillerde koçluk sağlanabilir. Öğrencilerin çalışma yapacağı alanların seçilmesinde yardımcı olunabilir. Öğrenme ilerledikçe öğrenci görevin daha fazla parçasını üstlenir. Öneriler ve ipuçları burada sağlanabilir. Sorunlar analiz ve teşhis edilebilir. Geri bildirim, düzeltme ve tekrar uygulamalar verilebilir.

- Yapı İskelesi: Öğretmen, bu kısımda öğrenci işinin giderek daha zor kısımlarına geldiğinde öğrenciye yardımcı olarak rehberlik eder. Öğrencinin yapmaya hazır olduğu bölümlerde ilerlemesini bekleyen öğretmen ilk başta işin bir kısmını yapabilir zamanla öğretmen öğrenciye sorumluluğu vermeye devam eder. Bu öğrencinin kendi başına sorumluluk almasına teşvik edici bir uygulamadır. Yani öğrenciler, beceri düzeylerine uygun olan ve öğrenme gerçekleştikçe yavaş yavaş azalan yapı iskelesi (Vygotsky, 1978) alırlar. Daha yetkin hale geldikçe görevlerin karmaşıklığı ve çeşitliliği artar.

• İfade Etme: Öğrenciler bilgilerini, akıl yürütmelerini ve problem çözme süreçlerini ifade etmeyi öğrenirler. Öğrencinin işi yaparken düşündüklerini ve uyguladıklarını ifade etmesi beklenir.

• Yansıtma: Yansıtma ile birlikte süreç, öğrencinin kendi düşünme sürecini sınıf arkadaşları ve başkalarıyla karşılaştırmayı içerir. Ayrıca öğrenciler, performanslarını önceki başarılarıyla ve bir uzmanınkiyle karşılaştırarak kendi öğrenmeleri üzerinde düşünürler ve bilgilerini nasıl daha fazla geliştirebileceklerini ve becerilerinde ince ayar yapabileceklerini keşfederler.

• Öğrenim Transferini Teşvik Etme: Öğrencilere, öğrendikleri düşünme süreçlerinin çeşitli durumlarda nasıl uygulanabileceğini düşünmeleri için rehberlik edilir. Örneğin öğrenciler, yazma becerilerini çeşitli yazma durumlarına uygulamayı öğrenmeleri için teşvik edilebilir. Yani öğrenciler, yeni edindikleri bilgi ve becerileri başka bağlamlarda uygulamanın yeni yollarını keşfetmeleri için sürekli olarak desteklenir.

Bu durumda Vygotsky'nin yapı iskelesini anmak gerekmektedir. İskele, tanımı gereği, kişinin potansiyeline ulaşmak için kullanılan ve daha sonra öğrenciler öğrendiklerini sergilediklerinde kaldırılan geçici bir varlıktır. Destek, öğrenen ve görev için kalibre edilir ve öğrenen kontrolü benimseyip yeni zorluklarla karşılaştıkça değişir (Stone, 1998). Collins, Brown ve Newman (1989) bilişsel bir çıraklık öğretim modeli önerirken yapı iskelesinin geçici doğasını dile getirmişlerdir. Çıraklık, doğası gereği zaman almaktadır. Acemiler, uzmanlar tarafından sağlanan iskele ve kasıtlı uygulama yoluyla beceriler kazanmaktadır. Benzer şekilde, bilişsel bir çıraklıkta zaman alır ve pedagojik yöntemler, öğrenenler için bilişsel becerileri ve stratejileri modellemeli ve hedeflerine ulaşmak için yardıma ihtiyaç duyulduğunda öğrenenlere iskele sunmalıdır. Öğrenciler yeterlilik gösterdikten sonra öğrencilerin yeterliliklerini bağımsız olarak gösterebilmelerini ve bilgilerini yardım almadan ifade edebilmelerini sağlamak için ipuçları veya iskeleler kaldırılır (veya kademeli olarak kaybolur). Bağımsız öğrenme, bilişsel çıraklığın hedefidir ve bu bağımsızlık öğrencilere bilgileri üzerinde düşünmeleri ve yeni bağlamlarda keşifler yoluyla bilgilerini uygulamaları için fırsatlar sağlayarak desteklenir (Lajoie, 2005).

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.9.1. Yurt İçi Araştırmalar

Çer (2017), öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama etkisini incelemeyi hedeflemektedir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır ve dördüncü sınıflar çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda göre yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Duman Yegen (2019), çalışmasında yaratıcı yazma becerilerine yaratıcı drama yönteminin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada eylem araştırması kullanmıştır. Öğrencilerin yazmayı sevmemeleri ve içerik bulmada zorlanmaları bu problemi belirlemesini sağlamıştır. Uygulama sürecinden sonra öğrencilerin yaratıcı dramayla birlikte yaratıcı yazmayı sevdikleri ve yazmaya istek duyduklarını saptamıştır. Ayrıca yaratıcı yazma becerisinin gelişimi olumlu yönde etkilenmiştir.

Erdoğan ve Ekinçi Çelikpazu (2020), araştırmasında ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Öntest-sontest tek gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmanın sonuçlarına göre yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmektedir.

Karataş (2020), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikaye yazma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada eylem araştırması kullanılmış uygulama ise 13 hafta sürmüştür. Bu haftalar boyunca 26 etkinlik yapılmıştır. Öğrenciler uygulamayı beğenmişler ve keyif almışlardır. Yaratıcı hikâye yazma becerileri gelişim göstermiş ve yaratıcı hikaye yazmaya olumlu tutum sergilemişlerdir.

Okatan ve Arslan Özer (2020), araştırmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı okunaklılığı ve hızını incelemek amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre birinci sınıf öğrencilerinin çoğunlukla eksik harf ve yanlış harf yazma hataları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bakarak yazma çalışmasında dikte ve serbest yazmaya göre daha hızlı yazdıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrencilerin serbest yazmada metne uygun başlık

koyabilme becerileri yeterli düzeydeyken olay örgüsü, yer, zaman, kişiler ve ana fikir belirtme becerileri yetersiz düzeyde saptanmıştır.

Sever (2013), süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öntest ve sontest kontrol grupla yarı deneysel desen kullanılan araştırma sonucunda süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Soy (2019) araştırmasında kavram karikatürleriyle gerçekleştirilen öğretim ile birlikte ilkökul birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kavram karikatürlerinin ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Taç (2020), çalışmasında araştırmacı yazma yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve akıcı hikaye yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma sonucunda araştırmacı yazma yaklaşımının akıcı ve yaratıcı hikâye yazma ortalamalarını yükselterek bu becerileri geliştirdiği aktarılmaktadır.

Tavşanlı (2019), süreç temelli yazma yaklaşımı modellerinden yazma atölyesi yönteminin, grafik örgütleyiciler ve biçimlendirici değerlendirme ile desteklenerek bir modüler program oluşturulması ve bu programın ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarına, yazılı anlatım becerilerinin gelişimine ve yazar kimliklerinin üzerine etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumları anlamlı düzeyde olmasa da artış göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metin yazma becerilerinde anlamlı düzeyde artış gerçekleşmiştir. Uygulanan modüler program yazar kimliği üzerinde ise sınırlı bir yansıma sahiptir.

Tetik (2020), araştırmasında etkinlik temelli dijital öykülemenin özel yetenekli öğrencilerin yazma, dijital öyküleme oluşturma becerilerini ve yazma motivasyonlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Eylem

araştırmasıyla yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre uygulanan eylem planı, öğrencilerin yazma becerilerini, dijital öyküleme oluşturma becerilerini ve yazma motivasyonlarını geliştirmiştir.

Yavuz (2020), üstün yetenekli bir öğrencinin üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmaları ile yazma becerisinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Eylem araştırması kullanılan çalışmanın sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencinin temel yazma ve akıcı yazma becerilerinin pozitif yönde geliştiği ve çok iyi seviyede olduğu, özgün yazma becerisinde ise iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yekeler (2015), çalışmasında yazma sürecine dayalı öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin olumlu bir gelişim gösterdiği saptanmıştır.

2.9.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Arrimada, Torrance ve Fidalgo (2019), birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine planlama stratejilerinin öğretiminin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin içeriği açık bir şekilde planlaması için üst düzey öz-düzenleme stratejilerini öğrenmelerinin onlara fayda sağlayıp sağlamadığını araştırmışlardır. Sonuç olarak deneysel müdahaleyi alan öğrenciler daha iyi bir yapıda, tutarlılığa ve kaliteye sahip metinler üretmişlerdir. Sonuçlar metnin içeriğini ve yapısını planlamak için stratejiler öğretmenin, heceleme ve el yazısı becerileri henüz tam olarak oluşturulamamış olsa bile çocuklara fayda sağladığını göstermektedir.

Arrimada, Torrance ve Fidalgo (2021), birinci sınıfta öykü yazmayı öğretmek için müdahaleye yanıt programı uygulamışlardır. Araştırmada ilkökul başlangıcından itibaren 18 ay boyunca 161 çocuğa metin planlama stratejileri, el yazısı ve heceleme eğitimi verilmiştir. Ayrıca çok düzenli öykü yazma görevleri tamamlanmıştır. Geride kalma riski taşıyan öğrenciler belirlenerek ek olarak ebeveyn deneyimli eğitim görevleri tamamlanmıştır. Bu eğitimler sırasında öğrencilerin metinlerinin kalitesi akranlarına göre daha hızlı bir şekilde geliştiği görülmüştür. Araştırma sonucunda tek öğretmenli tam kapsamlı birinci sınıflarda

yazma öğretiminde müdahaleye yanıt yaklaşımının uygulanabilirliğinin potansiyel değerinin ortaya çıktığı açıklanmaktadır.

Arrimada, Torrance ve Gardner (2020), birinci sınıf öğrencilerine yazma öğretilirken, okuryazarlıkla ilgili çeşitli becerilerin öğrenme yörüngeleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada 179 birinci sınıf öğrencisi metin yazmıştır. Öğrenciler okulun başında imla, transkripsiyon akıcılığı, harf bilgisi, fonolojik farkındalık, el yazısı doğruluğu, kelime okuma ve sözel olmayan akıl yürütme açısından değerlendirilmiştir. Daha sonra el yazısı, imla ve anlatı planlaması için araştırmacılar tarafından tasarlanan bir eğitim almışlardır. Öğrencilerin yazılı anlatım performansı, eğitimin ilk 13 haftasında çok düzenli aralıklarla incelenmiştir. Araştırma sonucunda birçok öğrenci, başlangıçta hızlı bir gelişme göstermiştir ancak sonra daha kademeli bir öğrenme göstermişlerdir. Zayıf hece oluşturanlar daha zayıf bir başlangıç performansı göstermiştir ancak daha sonra çalışma dönemi boyunca istikrarlı bir şekilde iyileşme göstermişlerdir. Sonuç olarak yazmanın statik bir yetenek olarak değil, belirli bir talimata yanıt olarak öğrenciler arasında farklı şekillerde gelişen öğrenilmiş bir beceri şeklinde değerlendirilmesi gerektiği söylenmektedir.

Coker vd. (2016), araştırmalarını ABD'de bir eyaletteki 13 okulda birinci sınıf yazma öğretiminin kapsamlı bir analizini sağlamak için tasarlamıştır. Araştırmada 50 birinci sınıfta gözlem yapılmıştır. Sonuçlar, yazmanın günde ortalama 30 dakikadan daha az öğretildiğini ve beceri veya süreç yazma eğitiminin yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Gözleme göre, öğretimin çoğu, öğretmenlerin bilgi sunması veya öğrencilere sorular sorması ile tüm sınıf ortamında düzenlenmiştir. Araştırmada, birinci sınıf yazma öğretiminin sınıflar ve okullar arasında tutarsız olduğu sonucu aktarılmaktadır.

Habibi vd. (2020), çalışmasında doğrudan yazma etkinliği stratejisine dayalı öyküleyici yazma öğretim materyalleri geliştirerek öğrencilerin öyküleyici metin yazmayı öğrenme süreçlerinin düzgün yürütülmemesine bir çözüm getirmeyi amaçlamaktadır. Uygulanan öğretim materyali sonucunda deney grubunun ortalama puanı kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek sonuç vermiştir. Buna göre doğrudan yazma etkinliği stratejisi kullanılarak oluşturulan öyküleyici yazma öğretim materyalinin geçerli, pratik ve kullanımının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Haland, Hoem ve McTigue (2019), araştırmasında Norveç'teki birinci sınıflarda yazma uygulamalarının niceliğini ve niteliğini incelemektedir. Araştırmada okul başlangıcında yazma becerisinin öğrencilerin okuryazarlık gelişimi için kritik öneme sahip olduğunu ve birinci sınıfa geçiş döneminin kritik doğası nedeniyle, öğrencilerin yazıyla tanışma biçimleri, onların gelecekteki kimliklerini ve yazar olarak başarılarını etkileyen bir yol çizebileceğini aktarmaktadırlar. 299 öğretmenle görüşüldükten sonra yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin %19'unun öğrencilere güz döneminde kendi metinlerini yazma fırsatı vermemesiyle birlikte, genel olarak yazmaya sınırlı zaman ayrıldığını belgelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuma becerisi görevlerine öncelik vermeleri, okuryazarlık gelişiminde okumanın önce olması gerektiğine inanmaları ve uygun yazma uygulamalarının nasıl uygulanacağına dair pedagojik içerik bilgisi eksikliği yüzünden yazmaya önem vermedikleri açıklanmaktadır.

Kurniaman, Yuliani ve Mansur (2018), ilkokulda yazma becerisinin öğrenilmesinin önemli ve etkili iletişim kurulması için gerekli olduğunu vurgulayarak düşün konuş yaz öğrenme modelini uygulamıştır. Çalışmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerindeki değişimler araştırılmaktadır. Tek gruplu öntest-sontest içeren deneysel araştırmada çalışma grubunda 35 üçüncü sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Çalışma sonucunda düşün konuş yaz öğrenme modelinin üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmaktadır.

Lavoie, Morin, Coallier ve Alamargot (2020), birinci sınıfta uygulanan çok bileşenli açık bir alfabe yazma öğretim programının etkiliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütölen çalışmaya ortalama yaşı 6,2 olan 80 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada sekiz haftalık bir müdahale söz konusudur. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda kontrol grubuna göre el yazısı ve hecelemede önemli ölçüde daha yüksek yazma sonuçları ortaya çıkmıştır.

Nasir, Meenoo ve Bhamani (2013), özel bir okulun beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Eylem araştırması şeklinde yürütölen araştırmaya 39 öğrenci katılmıştır. Sekiz hafta boyunca yapılan uygulamada yazma becerisini destekleme stratejileri

uygulanmıştır. Öntest ve sontest ile müdahale öncesi ve sonrası farklılıklar incelenmiştir. Erişilen sonuçlara göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişme olduğu görülmektedir.

Rodriguez-Malaga, Cueli ve Rodriguez (2021), çalışmasında üç öğretim bileşenini içeren Bilişsel Kendini Düzenleme Öğretimi programı aracılığıyla strateji odaklı öğretim uygulamıştır. Bu stratejide doğrudan öğretim, modelleme ve akran uygulaması vardır. Çalışmadaki amaç bahsedilen bu uygulamanın yazma becerileri üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkilerini araştırmaktır. 126 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülen araştırmada üç farklı okuldan dördüncü sınıf rastgele seçilmiştir. İki deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları Bilişsel Kendini Düzenleme Öğretimi programının strateji odaklı öğretimi desteklediğini açıklamaktadır. Ayrıca deney grupları kontrol grubuna göre yazma becerilerinde önemli kazançlar göstermektedir.

Tandika (2016), devlet okullarında yazma yeterliğine sahip birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri geliştirilirken öğretmenlerin kullandıkları belirli stratejileri ve karşılaştıkları zorlukları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Sınıf öğretmenlerinden toplanan verilere göre öğrencilerin yazma yeterliğini edinmeleri büyük ölçüde öğretmenin hazırlığına dayalıdır. Çalışmada, uygun ve destekleyici öğrenme ortamlarının, genel öğretmen yeterliliğinin ve öğrencileri okullara gitmeye teşvik etmek için ebeveyn hazırlığının teşvik edilmesinin, iyi yazarlar geliştirmek için çok önemli olacağı sonucuna varılmaktadır.

Vonna, Mukminatien ve Laksmi (2015), yapı iskelesi tekniklerinin öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen ve 36 öğrenciyle yürütülen çalışmada öğrenciler iskele teknikleri ile öğrendiklerinde yazma sürecini deneyimlemişler ve ihtiyaç duyduklarında rehberlik almışlardır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, yapı iskelesi tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin yazma başarısını artırdığı sonucuna varılabilir. İskele teknikleri kullanılarak eğitim gören öğrenciler, iskele tekniği kullanmadan ders alan öğrencilere göre yazma başarısında daha yüksek puanlar üretmiştir. Buradan iskele tekniklerinin öğrencilerin yazma başarılarını önemli ölçüde artırabileceği sonucuna varmışlardır.

Zumbrunn ve Bruning (2013), öykü yazma ve öz-düzenleme strateji geliştirme öğretim modelinin altı ilkokul birinci sınıf öğrencisinin yazma becerileri ve bilgileri üzerindeki etkililiğini araştırmayı amaçlamaktadır. Sonuçlar uygulamanın birinci sınıf yazarlar için faydalı olabileceğini göstermiştir. Katılımcılar uygulamadan sonra daha temel bileşenler içeren, daha uzun ve daha kaliteli hikâyeler yazmışlardır. Ayrıca eğitim öncesine göre eğitim sonrasında yazma bilgilerinde gelişim gözlenmiştir.

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada bilişsel çıraklık yöntemiyle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Nitel araştırma, insanların araştırmaya daha önce öğrendiklerine göre farklı açıdan yaklaşmasını ve nicel araştırmada dikkate alınan perspektiflerden farklı bir şekilde düşünmesini gerektirir. Araştırmacı, araştırma sürecine çözülmesi gereken bir problemle başlar ve cevaplandığında problemi çözmeye yardım edecek bir araştırma sorusu oluşturur. Bu soru, toplanan verilerle ve bu verilerin analiziyle cevaplanacaktır. Nitel araştırmanın temelinde keşfetmek istediğimiz bir konu vardır. Bu çalışılmak istenen esas fikirdir ve çalışma ilerledikçe bu fikrin ötesine geçilebilir. Nitel araştırma gerçek bir ortama girmeyi ve burada bizzat çalışmayı gerektirir. İnsanların herhangi bir ortamda ya da bağlamda nasıl olduklarıyla ilgilenilir. Bağlam arkadaşlar, aile vb. olabilir. Ortam veya bağlam nitel araştırma için önemlidir. Nitel araştırmada az sayıda insanla çalışılır ama ayrıntıları işlemek için derinlere inilir. Nitel araştırma, genellemeye önem vermez. Daha büyük sayıya çalışmakla bireyleri anlamının değerliliğinin yitirilmesini engeller. Bunun yerine az olandan öğrenmenin zenginliğine ulaşmaya çalışır (Creswell, 2019).

Nitel araştırma natüralistiktir; veri kaynağı olarak doğal ortamları içerir ve araştırmacı anahtar rodedir. Betimseldir; veriler, sayılar yerine kelime ve resim formunda toplanır. Süreçle ilgilenmek önemlidir; araştırmacılar sadece sonuç ve ürünle ilgilenmek yerine süreçle de ilgilenirler. Tümevarıma yöneliktir; araştırmacılar verileri tümevarımsal olarak analiz etme eğilimindedirler. Anlamalı bir araştırma nitel yaklaşımın temel kaygısıdır (Bogdan ve Biklen, 2022).

Eylem araştırmasında nicel araştırma yöntemlerinden ziyade esas olarak nitel araştırma yöntemlerini kullanmak daha uygundur; çünkü amaç, gelecekteki eğilimleri tahmin etmek veya genellemeler yapmak için büyük popülasyon veya “denek” örneklerini araştırmak değildir. Amaç, araştırmadaki “katılımcılar” olarak nispeten küçük bir grup insanla derinlemesine çalışmaktır; çünkü onlar bilgili, ilgili, motive olmuş, kendi problemlerini çözmeye ve kendi durumlarını iyileştirmeye katılmaya açıktır. Eylem araştırması, incelenen vakanın ayrıntılı, derinlemesine bir incelemesini gerektirir (Zuber-Skerritt ve Fletcher, 2007).

Eylem araştırması, uygulama bağlamında ortaya çıkan ve araştırmacıların uygulayıcılarla çalışmasını gerektiren bilgi yaratmaya yönelik bir yönelimdir. Geleneksel sosyal bilimden farklı olarak amacı, öncelikle veya yalnızca sosyal düzenlemeleri anlamak değil, aynı zamanda bilgi üretme ve paydaşları güçlendirme yolu olarak arzu edilen değişimi gerçekleştirmektir. Bu nedenle, eylem araştırmacılarının bilgi üretimini profesyonel bilgi üreticilerinin kapılarının ötesine taşımaya çalıştıkları için eylem araştırmasının bilgi yaratmaya dönüştürücü bir yönelimi temsil ettiğini söyleyebiliriz. Eylem araştırması, her ikisinin de uygulamacıların yerel bilgisinde zengin bir şekilde bağlamsallaştırılmış olması bakımından nitel araştırma yöntemlerine benzerlik gösterir ve bu yöntemlerden sıklıkla yararlanır. Ancak nitel araştırma, uygulayıcılarla değil, uygulamayla ilgili araştırmadır. Bu çok önemli fark, çoğu zaman çalışmayı "eylemsiz" bırakır, yani uygulayıcıların pratikte kullanabilecekleri ve hatta kullanmak isteyebilecekleri bir şey değildir. Eylem araştırmasının temel özellikleri, çalışmanın eylem bağlamında gerçekleşmesi, bir organizasyona girmek ve oradaki uygulayıcılarla ilişki kurmak gerektiğidir (Bradbury-Huang, 2010).

Eylem araştırması, uygulayıcı tarafından yapıldığından, genellikle uygulayıcıya dayalı araştırma olarak anılır; iş üzerinde düşünmeyi ve yansıtmayı içerdiğinden, bir tür kendini yansıtma uygulaması olarak da adlandırılabilir. Eylem araştırmasını destekleyen temel eylem ilkesidir. Sorunlu bir konuyu belirlemeyi, olası bir çözümü hayal etmeyi, denemeyi, değerlendirmeyi ve değerlendirme ışığında uygulamayı değiştirmeyi içerir. Buraya kadar anlatılan süreç, temel bir problem çözme sürecidir. Bunu bir eylem araştırması sürecine dönüştürmek için bir konuyu neden araştırmak istendiğini açıklamak ve süreci göstermek için veri toplamak gerekir. Daha sonra, elde etmeyi umulan yönde yaşananın hissedilip hissetmedilmediğine dair veriler kanıta dönüştürülür (McNiff, 2002).

Eylem araştırması, uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacıyla birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içeren araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır. Esnek bir yaklaşım vardır. Araştırmacı veriye yakındır.

Bu, sürecin yakından tanınması ve yaşanması açısından önemlidir. Nitel araştırmadaki araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması durumu bu yaklaşımda kendini tam anlamıyla göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Eylem araştırması; diğer insanlar, ortamlar ya da durumlar ile ilgili genellemelere en az önem veren araştırmadır. Araştırmacılar, sağlam genellemeler yerine kendilerinin de kişisel olarak dahil oldukları belirli bir durumun koşullarını değiştirmelerini sağlayacak bilgiyi elde etmeye yoğunlaşırlar. Örneğin belirli bir sınıftaki öğrencilerin okuma yeteneklerini geliştirmek gibi. Ayrıca eylem araştırmasında katılımcıların çalışmaya aktif katılımına önem verilmektedir. Eylem araştırması, geliştirilmek veya incelenmek istenen süreçle doğrudan ilgili kişiler için uygundur. Bu bağlamda birey uzmanlık alanı mesleği açısından karşılaştığı sorunları çözmek veya yaptığı işin niteliğini arttırmak için eylem araştırması yapabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017).

Eylem araştırması bir okul problemi veya durumunu çalışma sürecidir. Bireyin öğretim uygulamalarının veya öğretim durumunun önceden planlanmış ve sistematik gözlemidir. Amacı, bireyin öğretim uygulamalarını geliştirmek veya bir okulun işlevini arttırmaktır. Eğitim araştırmaları ve öğretim uygulamaları arasındaki boşluğa köprü kurmak için kullanılabilir (Johnson, 2019). Eylem araştırmasının kendilerine sunduğu yaklaşımla öğretmenler, kendi öğretim süreçlerine eleştirel gözle bakma, bu süreçlerle ilgili araştırma soruları belirleme, veri toplama, sonuçları analiz etme ve buna göre iyileştirmeye yönelik önlemler alma olanağı bulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Eylem araştırması literatürünün çoğu, öğretmenlerin uygulamaları nasıl ve neden geliştirebileceğine odaklanır. Öğretmenler yaptığım şeyi nasıl geliştirebilirim? Sorusunu sorabilir ve sormalıdır ve ne yaptıklarını, neden yaptıklarını ve hangi amaçla yaptıklarını bildiklerini gösterebilirler. Öğretmenlerin kendi çalışmaları hakkında yargıya varmak için en iyi konumda oldukları fikri, öğretmenlerin ilk ve devam eden mesleki öğrenimleri için ana sorumluluğu almaya yetkili oldukları ölçüde yaygın olarak kabul edilmektedir. Eylem araştırması yapmanın iki ana nedeni vardır: uygulamaları geliştirmek ve yeni teori oluşturmak (McNiff ve Whitehead, 2005).

Eylem araştırmasıyla birlikte öğrenme-öğretme teorileri uygulamada hayat bulur. Kısa sürede eğitim durumlarında yaşanan sorunların giderilmesine katkı sağlar. Öğretmen kendini değerlendirerek hatalarını düzeltebilir. Kendini geliştirme fırsatı bulur. Sınıf düzeyinde üretilen mikro çözümler, okul ve bölge düzeyine yayılabilir. Öğretmen, derin incelemelerle başarısızlıkların üstesinden daha kolay gelebilir. Yeni uygulamalarla derslerin monoton geçmesi engellenir. Paylaşma ve işbirliği gelişir. Öğretmenlerin düşünme becerileri, çözüm odaklı çalışma, iletişim sürecini güçlendirme, karar verme ve özgüven gibi bir takım becerileri gelişir. Akademik çalışmaların teoriden öteye gitmesine yardımcı olur. Eylem araştırmasına katılan okul paydaşları değişimin anahtarı olurlar (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020). Öğretmenin öğretim etkinliklerini geliştirir. Bu sayede öğrencilerin daha iyi öğrenmesi sağlanır (Beyhan, 2013).

Eylem araştırmasının özelliklerinden birincisi durumsal olmasıdır. Belirli bir ortam içinde problemin keşfedilmesi ve o problemin yine o ortamda çözülmeye çalışılmasıyla ilgilidir. İkinci özelliği işbirliğine dayalı olmasıdır. Araştırmacı ve problemi yaşayanlar bir proje üzerinde birlikte çalışırlar. Üçüncü özelliği katılımcı olmasıdır. Grup üyeleri dolaylı veya doğrudan araştırmanın yürütülmesinde yer alırlar. Başka bir deyişle devam eden durum içerisinde sürekli olarak değerlendirme ve değişiklik yapılarak uygulamanın düzeltilmesini gerektiren esas amaç yerine getirilir (Köklü, 1993).

Araştırmada eylem araştırmasının kullanılma nedenleri araştırmacının geliştirilmesi gereken durumla doğrudan ilgili kişi olarak kendi sınıfında yazma becerisiyle ilgili bir uygulamayı geliştirmesi, özellikle ilkökul birinci sınıfta ihmal edilen, öğrencilerin yazmada fikir üretimini destekleyecek ve kendi metinlerini oluşturabilecekleri bir uygulamanın kazandırılması, teorisinin uygulamayla buluşmasını sağlayarak ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi, yazma çalışmalarındaki uygulamaların iyileştirilmesi, sınıftaki öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğretmenin araştırmacı olarak mesleki gelişimini sağlamasıdır. Kısacası ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimi sınıf öğretmeniyle birlikte doğal ortamında nasıl desteklenebilir? Sorusudur. Ayrıca eylem araştırmasının uygulamanın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi açısından esnek bir yapıya sahip olması göz önünde bulundurulmuştur.

3.2. KATILIMCILAR

Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme çalışma amacına bağlı, bilgi açısından zengin olan durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2017, s.92). Kolay ulaşılabilir örnekleme ise hızlı ve kullanışlı olanı yapmaktır (Patton, 2018). Araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Uygun ve çalışılabilecek olanlar kolay ulaşılabilir olma açısından değerlendirilir (Oral ve Çoban, 2020).

Katılımcılar, araştırmacının kendi sınıfında bulunan 30 ilkokul birinci sınıf öğrencisidir. Eylem araştırması, araştırılan durumun içinde bulunarak bu durumla doğrudan ilgili kişiler tarafından yapılır. Örneğin araştırılan durum sınıf ortamında ise araştırmacı doğrudan öğretmen olabilir. Bu ortamla doğrudan ilgisi olmayan araştırmacının eylem araştırması yapması ve araştırma amacına ulaşması, öğretmenin gerçekleştireceği araştırmaya göre çok daha düşük ihtimaldedir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmacı, Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bir resmi okulda sınıf öğretmenliği görevi yapmaktadır.

Katılımcı öğrencilere araştırma süreci anlatılmış ve öğrenciler gönüllü bir şekilde araştırmaya katılmışlardır. Öğrenci velilerine araştırmacı öğretmen tarafından araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Velilerden çocuklarının araştırmaya katılmaları için yazılı izin alınmıştır. Araştırma yapılan sınıf 34 öğrenciden oluşmaktadır. Bir öğrenci sağlık sorunları, bir öğrenci ise ailevi sorunlar nedeniyle devamsızlık yaptıklarından dolayı araştırma sürecine yeterli katılım gösterememiştir. İki öğrenci ise okuma ve yazma becerilerini yeterli düzeyde kazanamadığından dolayı araştırmaya katılamamıştır. Bu öğrenciler dikte ve bakarak yazma uygulamalarını gerçekleştirememekte ve okurken heceleri birleştirememektedir. Toplamda dört öğrenci belirtilen sebeplerle uygulama dışında bırakılmıştır. Araştırmaya katılan 30 öğrenciden 16'sı erkek, 14'ü kız öğrencidir. Ayrıca uygulama sonrasında katılımcılardan gönüllülük esasına göre 19 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmada gizlilik ilkesi gereğince katılımcı öğrencilerin isimleri yerine "Ö1, Ö2, Ö3... Ö30" şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

3.3. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Araştırmacının hem uygulayıcı hem de araştırmacı rolü üstlenmesi sebebiyle araştırmacının özellikleri önem kazanmaktadır. Araştırmacı lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanında tamamlamıştır ve aynı alanda yüksek lisans sürecine devam eden bir sınıf öğretmenidir. Kendi sınıfında eylem araştırmasının doğasına uygun olarak araştırmayı gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde ve araştırmanın her bölümünde anahtar role sahiptir. İlkokul birinci sınıfta öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin özellikle fikir üretimi ve kendi metinlerini oluşturabilmeleri açısından gerektiği şekilde desteklenmediği fikrinden yola çıkarak literatürü incelemiş ve temel eğitim alanında görev yapan akademisyenlerden (bir doçent, iki doktor öğretim üyesi) görüş almıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini desteklemek için uzman görüşlerinden ve literatürden yararlanarak kendi sınıfında eylem araştırması uygulamaya karar vermiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra süreçte hazırlık aşamasında yazma becerilerine ilişkin uygulama öncesi veri toplamıştır. Araştırma ortamı ve katılımcıları yapılacak çalışma için hazırlamıştır. Eylem planının ve yazma etkinliklerinin hazırlanmasında uzmanlarla iş birliği içerisinde çalışmıştır. Literatürden ve uzman görüşlerinden faydalanmıştır. Buna yönelik olarak uygulama sürecinde katılımcı gözlemci rolü, fotoğraflar, öğrenci metinleri, araştırmacı günlüğü, ses kayıtları ile verileri toplamıştır. Daha sonra uygulama süreci için analiz edilen veriler neticesinde gerekli görülen düzenlemeleri yapmıştır. Araştırmacı tarafından uygulama sonucunda gönüllülük esasıyla öğrencilerle, uzman görüşleri ve literatür araştırması sonucunda oluşturulan soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı, bu süreçle beraber verileri analiz etmiş ve araştırmayı raporlaştırarak tamamlamıştır.

Öğretmenlerin uygulayıcı olarak eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları çözmeleri gerekir. Öğretmenler veya eğitim yöneticileri eğitim sorunlarını çözerken bir araştırmacı gibi davranmalı, sorunları bilimsel bakış açısıyla çözmelidir. Eğitimde yapılan eylem araştırmaları, öğretmenlerin uygulamalarını, gözlemlerini, problem çözümlerini daha sistematik olarak gerçekleştirmelerini, yansıtma yapmalarını ve sonuçlarıyla birlikte süreçte yaşadıklarını meslektaşlarıyla paylaşma fırsatı verir. Öğretmenlerin bilimsel araştırma yoluyla

gelişimlerine katkıda bulunmak ve yaptıklarını paylaşımları açısından eylem araştırmaları ülkemizde ve uluslararası alanda eğitim sorunlarına çözüm bulmak amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca her öğretmenin bilmesi gereken bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020).

Eylem araştırması, öğretmenler için en popüler mesleki gelişim yöntemlerinden biridir. Öğretmenlere öğretim sürecinin bazı karmaşıklıklarını ortaya çıkarmaları için pratik bir yol sağlar ve böylece öğrencilerinin öğrenme kalitesini artırır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993). Öğretmenler sınıflarında araştırma yaptıklarında teori ve araştırmayı uygulamaya aktarabilirler. Öğretmen programına ve sınıf yöntemine bilgi üretebilir. Üretilen bu bilgiyi öğretmenlere yerel, bölgesel ve ulusal olarak yayabilmek adına platform yaratabilir. Öğretmenlere problem çözme becerilerini gerçek durumlara uygulamak için cesaret verir (Köklü, 2001). Eylem araştırması yapan öğretmenler hem kendi yöntemlerine, algılarına, anlayışlarına ve öğretim süreçlerini içine alan bütün yaklaşımlara daha duyarlı olabilmekte hem de kendi uygulamaları konusunda daha eleştirel olabilmektedirler (Yuladır ve Doğan, 2009).

Eylem araştırması günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümüne odaklanır, küçük gruplar üzerinde uygulanabilir ve sorunu yaşayan araştırmacıdır. Bu gibi nedenlerden dolayı başta öğretmenler olmak üzere birçok eğitim çalışanının kullanabileceği özel bir araştırmadır. Eylem araştırmasıyla birlikte öğretmenler kendini tanıma ve geliştirme şansı yakalar. Öğretmen kendine eleştirel bakabilir, kendi durumunu saptayabilir, işbirliğinde bulunabilir, yeni teknikler geliştirip sorunlara çözüm getirebilir, kendini geliştirebilir ve öğrenciyle arasındaki diyalogu geliştirebilir. Bunun yanında deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaşarak benzer sorunları yaşayanlara yardımcı olabilir. Eylem araştırmalarının bu şekliyle en önemli katkıyı öğretmenden daha çok öğrenciye ve topluma yaptığı söylenebilir. Kendini yenileyen ve gelişmeleri takip eden bir öğretmenin yapacağı öğretim ve yetiştireceği nesil geleneksel yöntemleri kullanan öğretmenlerden farklı olacaktır (Beyhan, 2013).

3.4. ARAŞTIRMA ORTAMI

Araştırmanın gerçekleştiği ortam katılımcıların ve araştırmacı sınıf öğretmeninin eğitim-öğretim gerçekleştirdiği sınıftır. Sınıf, Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde resmi bir okulda bulunmaktadır. Okulda ikili öğretim

3.5. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ

Gürgür'e (2019) göre eylem araştırması, değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma sürecidir.

İnce, Saraç, Kılıç ve Demirhan'a (2018) göre eylem araştırması temel olarak planlama, uygulama, geliştirme ve yansıtma olarak dört bölümden oluşmaktadır. Planlama aşaması sınıf içerisindeki problemi tanımlayarak başlar. Problemin tanımlanması ve sınıflanmasıyla birlikte araştıran öğretmen problem hakkında sınıf ortamından bilgi topladıktan sonra problem durumu hakkında ilgili alanyazını tarayarak bir araştırma planı geliştirir.

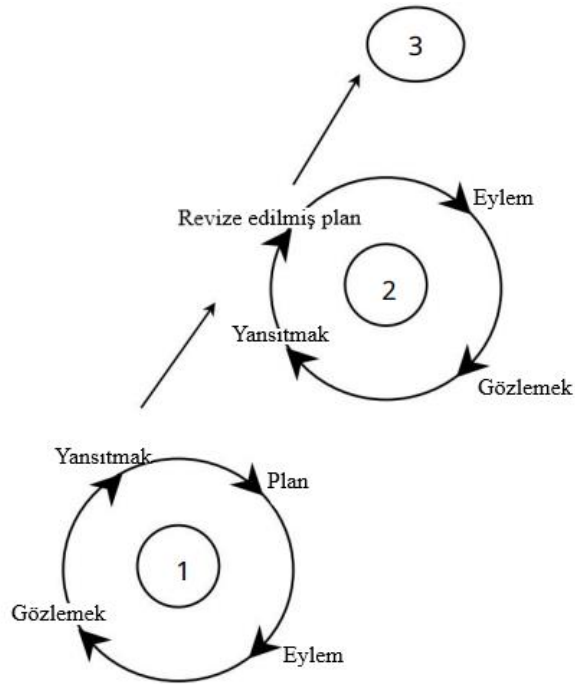
Eylem araştırmasında süreç sarmal bir şekilde planlama, eylemde bulunma, veri toplama/gözlem ve yansıtma aşamalarından oluşmaktadır. Fakat aşamalar eylem araştırmalarının kendi özelliklerine göre farklılaşabilir bu nedenle kesin ve değişmez değildir. Detaylı bir eylem araştırması aşamaları sorunun bulunması, sorunun tanımlanması, çözümün geliştirilmesi, çözümlerin uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi ardından araştırma amacına ulaştıysa sonuçların paylaşılmasını içerir. Amaca ulaşamadığı durumda sorun tekrar tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2017).

Beyhan'a (2013) göre eylem araştırması dairesel bir döngü halinde gerçekleşmektedir. Problemin tanımlanması, veri toplama, veri analizi, eylem planının hazırlanması, sonuçların değerlendirilmesi ve sonraki eylem planının hazırlanması aşamalarından oluşur.

McNiff'e (2002) göre eylem araştırması açık uçludur. Sabit bir hipotezle başlamaz. Geliştirilen bir fikirle başlar. Araştırma süreci, fikri takip etmenin, nasıl gittiğini görmenin ve olmasını istediğiniz şeyle uyumlu olup olmadığını sürekli olarak kontrol etmenin gelişimsel sürecidir. Ana nokta, araştırmak istenilen bir alanı belirlemek ve neden dahil olmak istendiği konusunda makul ölçüde net olmaktır. Araştırma konusunu belirledikten sonra, bir araştırma sorusu formüle edilmelidir. Durum hakkında veri toplanmalıdır ve bunun için çeşitli yöntemler kullanılabilir (günlükler, notlar, ses ve video kayıtları, anketler, tutum ölçekleri,

resimler vb.). Ayrıca farklı zamanlarda farklı veri toplama yöntemleri kullanılabilir. Herhangi bir değişiklik olup olmadığını ve durumun etkilenip etkilemediğini aktarmak için bu ilk veri grubu sonraki veri gruplarıyla karşılaştırılabilir. Gereğinden fazla veri toplanması gerekmez. Veriler, belirlenen kriterleri karşıladığı gösterilebildiğinde kanıtla dönüşecektir. Başka bir deyişle eylem sorgulamaları, çalışma nasıl geliştirilebilir? sorusuyla başlar. Araştırılacak bir uygulama alanı belirlemek; bir çözüm hayal etmek; çözümü uygulamak; çözümü değerlendirmek; değerlendirme ışığında uygulamayı değiştirmek eylem araştırmasının doğasında vardır. Eylem araştırması soruları, yapılan şey nasıl geliştirilebilir? şeklini alır. Amaç, onu daha iyiye doğru değiştirmektir.

Eylem araştırması, uygulayıcılar (örneğin öğretmenler) tarafından kuruluşlarında ortak bir endişe veya önemli bir soruna yönelik işbirliğine dayalı, eleştirel ve özeleştirel sorgulamadır. Uygulayıcılar sorunun sahibi gibidir. Stratejik planlama, planı uygulama (eylem), gözlem, değerlendirme ve öz değerlendirme, döngüsel bir süreç yoluyla sorunu çözmek için kendilerini sorumlu hissetme gibi adımlar izlenir. Stratejik planlama ve gözlemin sonuçları üzerinden eleştirel ve özeleştirel düşünme ve bir sonraki eylem araştırması döngüsü için karar alma başka bir deyişle revize edilmiş bir plan, ardından eylem, gözlem, yansıtma vb. durumları harekete geçirirler (Zuber-Skerritt, 2001).



Şekil 2. Eylem Araştırması Döngüleri Sarmalı (Zuber-Skerritt, 2001)

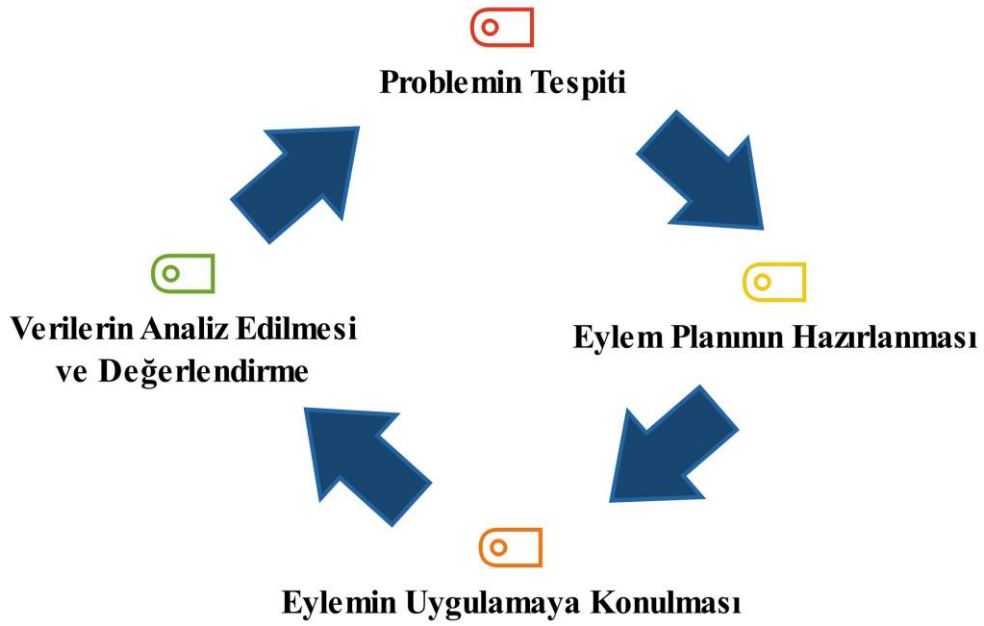
Uzun'a (2016) göre eylem araştırması, öğrenme ortamında bir sorunun belirlenmesiyle başlar ve bu sorunun çözümüne yönelik bireysel ve işbirlikçi çabaların daha sistematik bir çerçevede ilerlemesine olanak sağlar. Temelde öğretmenlerin kendi derslerinde karşılaştıkları problemleri çözmek adına yaptıkları uygulamaları daha sistematik bir bakış açısıyla ele almaktadır. Öncelikle öğrenme ortamının analizi ile başlar ve yeni eylem planının hazırlanıp, uygulanması ile devam eder. Son aşamadaysa uygulanan eylem planının problemin çözümünde yeterli olup olmadığının değerlendirilmesiyle sonlanır.

Eylem araştırması bir problem durumu veya uygulama sürecinde irdelenmesi gereken bir boyutun belirlenmesiyle başlar. Eylem araştırması problemi soru veya sorular biçiminde ifade edilir. Sorular dikkate alınarak problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek amacıyla veri toplanır. Burada araştırmacı notları, öğrenci yazıları, günlükler, görüşme, gözlem vb. veri toplama yöntemleri kullanılabilir. Veri analizi ve veri toplama eş zamanlı yapılmaktadır. Eylem araştırması süreç odaklı olduğundan dolayı bir sürecin kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılması ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması söz konusudur. Bu şekilde soruna ilişkin gelişmeler, değişimler ve ortamda yer alan bireylerle etkileşimler ayrıntılı ve derinlemesine anlaşılabilir. Sorunun anlaşılmasıyla birlikte çözüm seçenekleri ortaya çıkacak ve bu seçenekler elde edilen veriler çerçevesinde değerlendirilerek en uygun alternatif seçilecektir. Çözümün uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi eylem araştırması sürecinde yer alabilir. Bu anlamda eylem araştırmasının süreklilik gösterdiği söylenebilir. Araştırma ve uygulama iç içedir. Sonuçlar hemen uygulamaya aktarılabilir ve uygulamadaki sonuçlar doğrudan araştırılarak yeni sonuçlar elde edilebilir. Bu yönden eylem araştırması katılma, yansıtma ve geliştirme süreçlerinin üretken bir şekilde işe koşulduğu bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çoğu eylem araştırmacısı, eylem araştırmasının planlama, eyleme geçme, yansıtma veya değerlendirme ve ardından daha fazla eylemde bulunma döngülerinden oluştuğu konusunda hemfikirdir. Eylem araştırmasının çeşitli biçimleri mevcut olduğundan, uygulayıcılar eylemlerini bilgilendirmek için bir veya birkaç metodoloji seçebilirler. Sonuç olarak, saf bir eylem araştırmacısını, yani yalnızca belirli bir metodolojiyi izleyen birini belirlemek zor olabilir.

Literatür eylem araştırmasının çeşitli uygulamalarını sunmaktadır. Bu, uygulayıcıların belirli ihtiyaçları karşılayan bir yaklaşım seçmelerine izin verirken, aynı zamanda ortak bir anlayışı zorlaştırır (Dickens ve Watkins, 1999).

Bilgiler incelendiğinde literatürde eylem araştırmasının çeşitli uygulama biçimleri olduğu görülmektedir. Eylem araştırmacıları tek bir süreç izlememektedir. Eylem araştırmasında izlenen süreçler farklılaşmakta bu da uygulama ihtiyacına göre başka yolların izlenebileceğine işaret etmektedir. Bu araştırmada (Beyhan, 2013; Büyüköztürk vd. 2017; Dickens ve Watkins, 1999; Gürgür, 2019; İnce vd. 2018; McNiff, 2002; Uzun, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2021; Zuber-Skerritt, 2001) problemin tespiti, buna yönelik eylem planının oluşturulması, eylemin uygulamaya konulması, verilerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi döngüsüyle hareket edilmiştir.



Şekil 3. Çalışmanın Eylem Araştırması Döngüsü

3.5.1. Problemin Tespiti

Araştırmacı, ilkokul birinci sınıf öğretmenidir. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin gerektiği şekilde desteklenemediğini sadece dikte, bakarak yazma gibi çalışmalarla yazma becerisinin doğasına hizmet edilmediğini artık öğrencilerin fikir üretmeleri ve kendi metinlerini oluşturmaları gerektiğini tespit etmiştir. Türkçe öğretim programında birinci sınıf seviyesindeki yazma becerisi kazanımları, öğrencilerin yazdıklarını gözden geçirmesi, yazdıklarını paylaşması, serbest yazma çalışmaları yapması, yazma stratejilerini uygulaması

yönündedir ve araştırmacının fikrini desteklemektedir. Öğretim programı da bu yönde bir destek verdiği halde uygulamada ilkokul birinci sınıfta yazma becerisinin fikir üretimi ve öğrencilerin kendi metinlerini oluşturmaları açısından ihmal edildiği gözlenmektedir. Dolayısıyla bu durum öğrencinin ilerideki akademik başarısı içinde önem arz etmektedir. Araştırmacı düşüncesini alanda uzman iki akademisyenle ve görev yaptığı okulda bulunan meslektaşlarıyla tartışmıştır. Akademisyenlerin ve meslektaşlarının görüşleri araştırmacının görüşlerine paralellik göstermiştir. Bu doğrultuda araştırmacı literatürü incelemiştir.

Yazma ihmal edilen ve öğrencilerin daha az deneyime sahip olduğu bir beceridir. Yazma etkinlikleri öğrencilerin kendi yazılarını oluşturma yanında fikir üretme ve kendi yazılarını desteklemelerine yardımcı olmalıdır (Ariana, 2010). Öğrencilerin yazmaya iyi bir başlangıç yapması önemlidir (Slavin, Karweit ve Madden, 1989). Bu süreçte öğrencinin sorumluluğunun arttığı, öğrenciye giderek azalan bir destek sunulmalıdır (Bryson, 2003).

Geleneksel yazma çalışmaları doğrusal olarak ilerler. Fakat yazma çalışmaları doğrusal ilerleme etkinlikleriyle başarılı bir ürün ortaya çıkarmaz (Özbay, 2013). Yazma ile ilgili etkinlikler geleneksel yazma çalışmalarında öğretmen tarafından öğrencilere yazma ürünlerinin niteliğiyle ilgili yeterli dönüt verilmediğinden doğrusal bir şekilde ilerlemektedir. Geleneksel yazma çalışmalarında öğretmenler, öğrencilerin anlam bütünlüğü olan metinler oluşturabilme becerilerini geliştirmek adına yazılı anlatım çalışmalarında süreç içerisinde değerlendirme etkinlikleri yapmamaktadır. İyi bir yazma ürünü ortaya koymak için iyi tasarlanmış, belirli aralıklarla izlenerek yönlendirilmiş bir yazma süreci gereklidir (Karatay, 2011). Yazılı anlatım çalışmalarının geleneksel yapı içerisinde sürdürülmesi bu çalışmalara gerekli önemin verilmediğini göstermektedir (Ungan, 2007).

Çocuklar için yazmanın önemi göz önüne alındığında son öneriler okulun ilk yıllarında yazma öğretimine ayrılan zamanın bir öncelik olması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Jones, 2015). Çocukların ilk metinlerini nasıl ürettikleri ve yazma sırasındaki eylemlerinin nihai ürünle nasıl ilişkili olduğu hakkında nispeten az şey bilinmektedir. İlkokul çocuklarında yazma becerileri genellikle kelime ve cümle dikteleriyle değerlendirilmektedir. Ancak bu, bireyin dili yaratıcı bir

şekilde nasıl kullanacağı konusundaki yetkinliği hakkında çok az bilgi vermektedir (Torkildsen, Morken, Helland ve Helland, 2016).

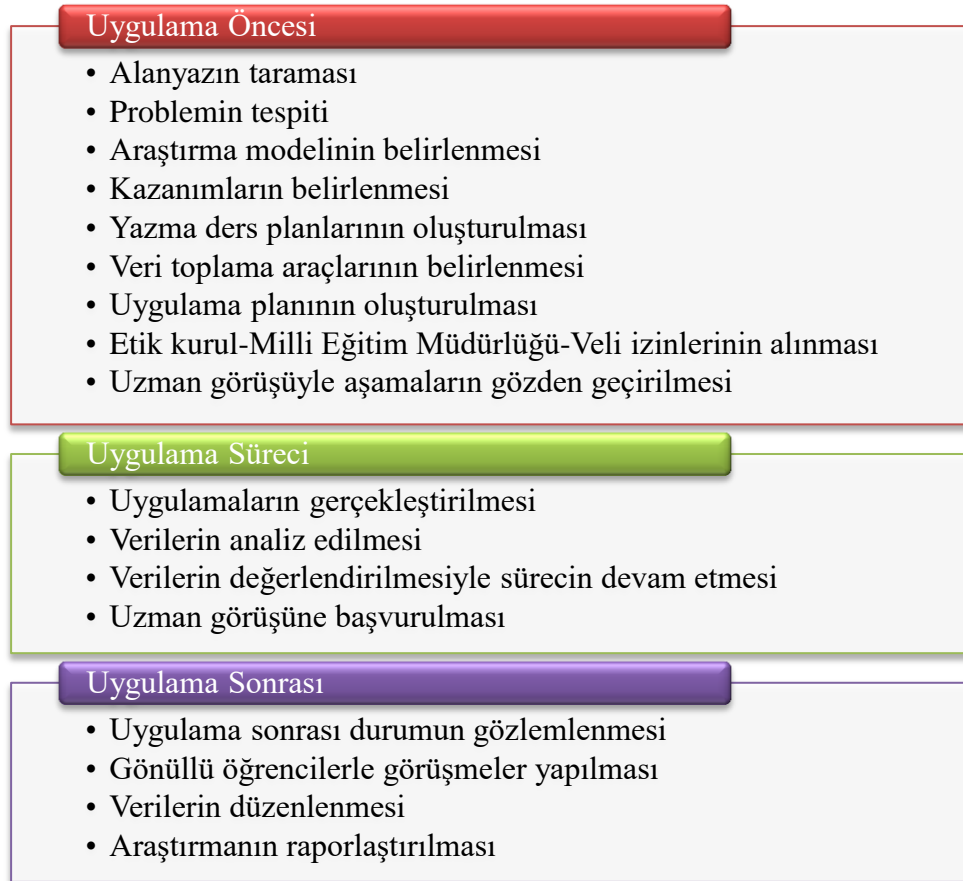
Birinci sınıfta yazmak büyük avantajlar sağlar. Çocuklar yazarak ve paylaşarak kendilerini okuma ve yazma kulübünün bir üyesi gibi hissederler. Ne yazık ki öğrenciler yazmaya çok az zaman harcamaktadırlar (Haland, Hoem ve McTigue, 2019). Çocuklardan kendi duygu ve düşüncelerini, gözlem ve deneyimlerini yazılı olarak anlatması değil içselleştiremediği, ezber ve doğal olmayan düşünceleri aktarması istenmektedir. Bunun yerine öğrenciler kendi yaşantı ve tecrübelerini, gözlemlerini, algıladıklarını, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını yansıtabilecekleri, dili usta ve etkili kullanabilecekleri bir yazma eğitimine ihtiyaç duymaktadırlar (Uyğun, 2019).

Son yıllarda anaokulu ve birinci sınıftan başlayarak öğrencilerin yazma becerilerine yönelik beklentilerinde kayda değer bir artış olmuştur (Kent, Wanzek, Petscher, Otaiba ve Kim, 2014). Öğrencilerin yazmada fikir üretiminin geleneksel yöntemlerle geliştirilemeyeceği açıktır ve sıklıkla uygulanan yöntemler yetersiz kalmaktadır (Akdal ve Şahin, 2014). Yapılan araştırmalar öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmede güçlük çektiğini göstermektedir. Bu güçlükleri yenebilmek için yazma sürecine öğrencilerin kendilerinin dâhil olmaları, her bir aşamada bizzat rol almaları gerekmektedir (Erdoğan ve Ekinci Çelikipazu, 2020). Okatan ve Arslan Özer (2020), birinci sınıf öğrencilerinin serbest yazmada metne uygun başlık koyabilme becerilerinin yeterli düzeydeyken olay örgüsü, yer, zaman, kişiler ve ana fikir belirtme becerilerinin yetersiz düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Birinci sınıf itibarıyla öğrencilerin yazma becerilerini etkili ve doğru bir şekilde kazanabilmeleri amacıyla öğrencilere yazma ihtiyacı hissettirecek yaşantılar düzenlenmesi önem arz etmektedir (Kaya, 2013).

Araştırmacı literatür incelemesi, akademisyenler ve meslektaşlarının görüşleri, sınıf içindeki gözlemlerine dayanarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin doğal ortamında uygulamada iyileştirilmesi ve sınıf içi etkinliklere faydalı olacak bir uygulamanın ortaya konulması bakımından ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimi sınıf öğretmeniyle birlikte doğal ortamında nasıl desteklenebilir? Sorusunu bir problem olarak ele almıştır.

3.5.2. Eylem Planının Hazırlanması

Araştırmacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için eylem araştırmasına uygun olarak bir eylem planı hazırlamıştır. Eylem planının hazırlanmasının gerektiğinde değişiklik ve düzenlemelere gidilmesi, kronolojik olarak yapılacakların planlanabilmesi, eksiklerin görülebilmesi, uygulamanın geliştirilmesi ve iyileştirilmesine ekili olabilmesi, çeşitli veri toplama araçlarının uygulanmasını planlamada kolaylaştırması vb. durumlar açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Eylem planının hazırlanması ve düzenlenmesinde temel eğitim alanında uzman bir doçent ve iki doktor öğretim üyesi, üç akademisyenin görüşlerinden ve literatürden faydalanılmıştır. Uygulanan eylem planı Şekil 4’de açıklanmaktadır.



Şekil 4. Araştırmanın Eylem Planı

3.5.3. Eylem Planının Uygulanması

Araştırmacı, gözlemleri, meslektaşlarıyla ve akademisyenlerle görüşmeleri ve alanyazın incelemesi sonucunda problemi tespit etmiştir. Probleme ilişkin alanyazın taramasına ve uzman görüşü almaya devam etmiştir. Bu süreç

neticesinde araştırma modeline ve amacına karar verilmiştir. Yapılacak uygulamaya yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Ardından yazma becerisi ders planları oluşturulmuştur. Ders planları EK-4'te yer almaktadır. Oluşturulan ders planlarında veri toplamak için hangi araçların kullanılacağına karar verilmiştir. Hazırlıkları tamamlamak için uygulama planı yapılmıştır. Bu süreçlerin tümünde uzman görüşünden ve alanyazından faydalanılmıştır. Etik kuruldan izin alındıktan sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak izin istenmiştir. Ayrıca velilerden çocuklarla yapılacak uygulama için veli izin formuyla uygulama izni alınmıştır. Gerekli izinler alındığında süreç uzmanlarla beraber gözden geçirilmiştir. Ardından uygulama sürecine başlanmıştır. Uygulama süresince uzman görüşleri alınmaya ve alanyazın taramasına devam edilmiştir. Uygulama boyunca veriler analiz edilerek gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için kullanılan bilişsel çıraklık yönteminin adımlarının öğrencilerin gelişimlerine göre uygulamada ilerletilmesiyle ve yazma becerisinin sergileneceği yazma konularıyla ilgilidir. Uygulama sonrasında gönüllülük göz önünde bulundurularak öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verileri de analizi edilerek veriler düzenlenmiştir. Son olarak araştırma raporu tamamlanmıştır.

3.5.4. Uygulama Süreci

Eylem araştırmasının uygulama süreci 2021-2022 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde 22.02.2022 – 28.04.2022 tarihleri arasındaki dokuz haftalık süreçte sınıf içerisinde uygulanan toplamda 36 saatlik ders planlarıyla gerçekleşmiştir. Dokuz haftada 27 saatlik ders planı uygulanması kararlaştırılmıştır fakat süreç içerisinde eylem araştırmasının doğasına uygun bir şekilde uygulamada düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler, öğrencilerin süreçteki performanslarından elde edilen verilerin analizi ve uzman görüşleri sonucunda ek ders planları yapılarak uygulamaya konulmuştur. Bu şekilde 27 saatlik ders planlarına ek olarak üçüncü, dördüncü ve dokuzuncu haftaya üçer saatlik ders planları daha eklenmiştir ve 36 ders saati olarak uygulama gerçekleşmiştir. Üçüncü ve dördüncü haftaya ek ders planının eklenmesinde öğrencilerin bir önceki çalışmaya tekrar ihtiyaç duydukları düşüncesinden hareket edilmiştir. Dokuzuncu haftaya eklenen ders planı ise öğrencilerin gittikleri bir çocuk tiyatrosunda yaşadıklarını yazmak istemeleri sonucunda işe koşulmuştur.

Eylem araştırmasının uygulama süreci 09.05.2022 – 27.05.2022 tarihleri arasında gönüllü 19 öğrenciyle süreç ve yazma becerisi hakkında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile sonlanmıştır. Tablo 2’de uygulama süreci aktarılmaktadır.

Tablo 2. Uygulama Süreci

Hafta / Tarih	Ders Saati	Yazma Konusu	Açıklama
1.Hafta 22.02.2022 23.02.2022	3 Ders (120 dakika)	Hazırlık	Çocukları bilgilendirme, kısa örneklerle uygulama sürecini aktarma ve uygulama öncesi veri toplama gerçekleştirildi.
2.Hafta 01.03.2022	3 Ders (120 dakika)	Okuma Bayramı	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıraclığın “Modelleme” aşaması uygulandı.
3.Hafta 08.03.2022	3 Ders (120 dakika)	İstek ve İhtiyaçlar	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıraclığın “Modelleme” aşaması uygulandı.
3.Haftayı Destekleme 13.03.2022	3 Ders (120 dakika)	Elimizi Temiz Tutmak	Toplanan verilerin analizi neticesinde “Modelleme” aşamasının bir kez daha uygulanmasına karar verilmiştir.
4. Hafta 16.03.2022	3 Ders (120 dakika)	Sağlıklı Beslenme	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıraclığın “Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma” aşamaları uygulandı.
4.Haftayı Destekleme 22.03.2022	3 Ders (120 dakika)	Sihirbazlık Gösterisi	Okulda gerçekleşen sihirbazlık gösterisi hakkında 4. Haftada uygulanan aşamalarla öğrenciler metin oluşturdular.
5.Hafta 23.03.2022	3 Ders (120 dakika)	Güvenlik Kuralları	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıraclığın “Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma” aşamaları uygulandı.
6.Hafta 31.03.2022	3 Ders (120 dakika)	İletişimde Nezaket Kuralları	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıraclığın “Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma” aşamaları uygulandı.
7.Hafta 06.04.2022	3 Ders (120 dakika)	Sınıf Kuralları	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıraclığın “Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme” aşaması uygulandı.
8.Hafta 20.04.2022	3 Ders (120 dakika)	Diş Sağlığını Korumak	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıraclığın “Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme” aşaması uygulandı.
9.Hafta 26.04.2022	3 Ders (120 dakika)	Günü Planlamak	Konuyla ilgili metin oluşturmak için bilişsel çıraclığın “Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme” aşaması uygulandı.
9.Haftayı Destekleme 28.04.2022	3 Ders (120 dakika)	Çocuk Tiyatrosu	Öğrencilerin “Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme” aşamasıyla desteksiz kendi metinlerini oluşturmaları sağlanmıştır.
Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	09.05.2022 - 27.05.2022		Uygulama sonrasında öğrencilerin, yazma becerisi etkinlikleri, yazma becerilerindeki değişiklikler, sevdiği ve sevmediği durumlar, yazma becerisinin nasıl geliştirilebileceği ve gerçekleşen süreçle ilgili fikirleri ve değerlendirmeleri alınmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi uygulama sürecinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi amacıyla Collins, Brown ve Holum’ın (1991)

- Modelleme,
- Koçluk,
- Yapı İskelesi,
- İfade Etme,
- Yansıtma,
- Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme.

Şeklinde açıkladığı bilişsel çıraklık yönteminin aşamaları süreçte toplanan verilerin analizi üzerine tek başına veya birlikte uygulamaya konularak takip edilmiştir.

3.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, öğrenci yazıları/ürünleri, fotoğraflar, araştırmacının katılımcı gözlemci olarak yaptığı gözlemler, ses kayıtları, araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan görüşmeler veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ve uygulama sırasındaki gözlemlerde ses kayıtları alınmıştır. Ayrıca öğrenci yazılarını/ürünlerini belgelemek amaçlı fotoğraflar alınmıştır. Veri toplama araçları Şekil 5’te sunulmaktadır.



Şekil 5. Veri Toplama Araçları

Toplanan verilerin niteliğinin artması için çeşitli veri kaynaklarından veri toplamak ve aralarında karşılaştırmalar yapmak yararlıdır; çünkü veriler teyit edilerek geçerlik ve güvenilirlik artırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada veri üçgenlemesi (data triangulation) yapılmıştır.

3.6.1. Araştırmacı Günlüğü

Araştırma günlüğü araştırmacının tüm bölümleriyle ilişkili gözlemlerin ve düşüncelerin kaydedildiği bir üründür. Burada gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar, alıntılar, öğrenci yorumları, sınav sonuçları, düşünceler, duygular ve izlenimler gibi çok çeşitli verilere yer verilebilir. Bazı araştırmacılar araştırma günlüklerini, saha notlarını ve başka şekillerdeki verileri toplamak için kullanırken bazıları da saha notlarını ayrı tutar ve araştırma günlüklerini araştırma süreçleriyle ilişkili izlenimlerini ve fikirlerini kaydetmek için kullanırlar (Johnson, 2019).

Araştırma günlükleri, araştırmacının araştırma sürecinde yaşadıklarına, hissettiklerine ilişkin yazdıklarıdır. Eylemle ilgili yapılan yansıtımlar, araştırmacının eylemi içselleştirerek bir sonraki eylemin daha doğru yapılmasını ve benzer eylemlerde başkalarının aynı hataları yapmasına engel olacaktır. Eylem araştırmasında tutulan günlükler ham veri olarak kayıt edilir ve araştırmacı bu verileri, eylemin tam bir betimlemesini yapabilmek için daha sonraki analizlerinde ve çıkarımlarında kullanır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020).

Ersoy'a (2015) göre araştırmacı günlüğü gerçekleştirilen araştırmayı anlamada, araştırmacının araştırma konusu ve süreciyle ilişkisini bilmede, araştırmacının kimliğini görmede, süreçte yaşanan zorlukları ve bunların çözümünü anlamada başka araçlarla elde edilemeyecek veriler sağlayabilir. Bunun için araştırmacı günlüğünün sistematik ve düzenli olarak yazılması gerekmektedir.

Çalışmada kullanılan araştırmacı günlüğü, Ersoy (2015), Johnson (2019) ve Ocak ve Akkaş Baysal'ın (2020) sundukları kullanım amaçlarına göre araştırmacının düşünceleri, duyguları, hisleri, izlenimleri, analizleri, fikirleri, gözlemleri ve öğrencilerin bazı yorumlarını içermektedir. Araştırmacı öğretmen, araştırmanın başlangıcından sonuna kadar her aşamada araştırmacı günlüğünü kullanmaya özen göstermiştir. Araştırmacı günlüğüne uygulama öncesinde, çalışmanın yapılma sebeplerini oluşturan problem hakkında meslektaş ve

akademisyenlerle görüşmelerden ve gözlemlerden notlar yazılmıştır. Uygulama sürecinde, araştırmacı öğretmenin ders içerisinde ve dersten sonra katılımcı gözlemci rolünderken öğrencilerle ilgili gözlemleri, düşünceleri, duyguları, izlenimleri, analizleri ve fikirleri not alınmıştır. Uygulama sonrasındaki gözlemlerden notlar tutulmuştur. Uygulamanın her aşamasında araştırmacı günlüğünün özenle doldurulmasına dikkat edilmiştir.

3.6.2. Katılımcı Gözlem

Çalışmada, araştırmacı öğretmen problemin doğal ortamı içerisinde. Bu durum neticesinde yapılan gözlemlerde araştırmacı katılımcı gözlemci rolünde yapılandırılmamış gözlemleri kullanmıştır. Uygulama öncesi gözlemlerde problemin tespiti açısından gözlemler, araştırmacı günlüğü aracılığıyla kullanılmıştır. Uygulama sürecinde gözlem boyunca araştırmacı günlüğüne notlar ve ses kayıtları alınmıştır. Uygulama sonrasındaki durum gözlemlerle beraber araştırmacı günlüğü işe koşularak saptanmaya çalışılmıştır.

Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum veya doğa gibi belirli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesiyle toplanması sürecidir. Gözlem, betimleyici araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Yapılandırılmamış gözlem, gözlemciye bilgi toplama ve kayıt etmede özgürlük sağlamaktadır. Bunlar not alma, günlük tutma ve genellikle bilgi toplama şeklinde olabilir. Gözlemcinin bilgileri sentezleme, soyutlama ve organize etme görevlerini yapması gerekmektedir. Gözlemde katılımcı rolüne göre sınıflandırma yapılabilir. Katılımcı gözlemci nitel ve yapılandırılmamış yaklaşımları kullanmayı tercih eder. Katılımcı gözlemcinin temel özelliği gözlemlediği grubun üyesi olmasıdır. Gözlemcinin grup içerisinde bir rolü vardır. Gözlemci araştırma aracıdır. Temel veri kaynağını gözlemcinin etrafında olup bitenlere dair gözlemci olarak yaptığı yorumlar oluşturmaktadır. Özellikle küçük çocuklar, okullarda çalışılırken gözlemciyi öğretmen olarak görürler. Dolayısıyla katılımcılar gözlemciye alışma veya yapaylık tehlikesi gibi durumlardan etkilenmeyecektir (Büyüköztürk vd., 2017).

Gözlem nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama yöntemlerindedir. Araştırmacıya, veriye ilk elden ulaşma olanağı sağlaması en önemli özelliğidir. Yapılandırılmamış gözlemler, davranışın gerçekleştiği doğal ortamlarda yapılır ve çoğu durumda araştırmacının ortama katıldığı katılımcı

gözlem denilen yöntemle gerçekleşir. Eylem araştırmasında uygulayıcı ya da araştırmacı kendi uygulamasını gözleyebilir. Gözlem sırasında ses veya video kayıt cihazı kullanılabilir. Gözlenen ortamdaki etkileşimin ayrıntıları verinin zenginliği açısından önemliyse kayıt cihazı kullanmak faydalı olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.6.3. Ses Kayıtları

Ses kayıtları hızlı, kolay, rahatsız ediciliği düşük ve doğaldır. Ayrıca önemli bilgileri yakalayabilir (Johnson, 2019). Bu nedenle uygulamada katılımcı gözlem sırasında araştırmacı günlüğü ve ses kayıtları birlikte kullanılmıştır. Ses kayıtları analiz edilerek önemli detayların yakalanması, gözlem ve araştırmacı günlüğüyle birlikte verilerin doğrulanarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerde de yarı yapılandırılmış görüşme formuyla birlikte ses kayıtları kullanılmıştır. Görüşmelerde kayıt altına alma ve not alma yöntemlerini bir arada kullanmak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ses kaydı cep telefonu yardımıyla yapıldığı için katılımcılar olası bir durum olan yeni bir cihazın etkisinden uzak tutulmuştur.

3.6.4. Öğrenci Yazıları/Ürünleri

Öğrencilerin ürünleri yani defterlerine yazdıkları metinler gelişimlerinin takip edilebilmesi açısından analiz edilmiştir. Bu sayede uygulamada değişiklikler ve düzenlemeler yapılmasına katkı sağlanmaktadır. Uygulama süresince kullanılan tüm metinler araştırmacı öğretmenin öğrencilerle birlikte ve öğrencilerin kendi oluşturduğu metinlerdir. Öğrencilerin yaratıcı yazılarını, günlüklerini, görsel sanatlarını, yaratıcı dramalarını veya açık uçlu başka ürünlerini ve performanslarını incelemek onların dünyayı nasıl gördükleri veya belli konuları ve yaşam olaylarını nasıl algıladıkları hakkında bir resim sağlar (Johnson, 2019). Öğrenci yazıları eylem araştırmasında önemli veri kaynakları olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.6.5. Fotoğraflar

Uygulama öncesinde ve uygulama sürecinde öğrenci ürünlerinin fotoğrafları oluşturdukları yazıları belgelemek, analiz etmek ve araştırma raporunda sunmak için kayıt altına alınmıştır. Bu fotoğraflardan bazıları örnek olarak bulgular kısmında sunulmaktadır.

3.6.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracıdır. Gözlem bulgularının görüşme ile desteklenmesi gözlenen olgulara ilişkin yanlış algıları düzeltebilir veya oluşan bazı yargıların doğruluğunu teyit edebilir. Görüşme esneklik sağlar. Araştırmacı derinlemesine yanıtlar için ek soru sorabilir. Yanlış anlama durumunda soruyu tekrar edebilir veya değişik bir biçimde sorabilir. Görüşme yapılan durumun koşullarına, görüşmenin akışına ve bireyin tavırlarına göre soruları atlayabilir veya sırasını değiştirebilir. Görüşmenin yanıt oranı yüksektir. Yüz ifadesi ve vücut hareketleri elde edilen bilgi için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmelerin amacı diğer insanların bakış açılarına ulaşmaktır. Nitel görüşmeler, diğer insanların bakış açılarının anlamlı, bilinebilir ve açığa çıkarılabilir olduğunun varsayımıyla başlamaktadır (Patton, 2018).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Analiz kolaylığı, katılımcıya kendini ifade etme imkânı ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlaması gibi avantajları mevcuttur (Büyüköztürk vd., 2017). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahip olmaktadır. Görüşme sırasında soruların cümle yapısı ve sırası görüşmeci tarafından değiştirilebilir, bazı konularda ayrıntıya girilebilir ya da daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimsenebilir. Bu yaklaşım görüşmeye zaman esnekliği sağlamaktadır. Veriler belirli bir görüşme formunun varlığı nedeniyle daha kolay düzenlenebilir ve analiz edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmacı, uygulama süreci bitiminde öğrencilerle görüşme yapmak adına alanyazından faydalanarak açık uçlu 10 soru hazırlamıştır. Hazırlanan açık uçlu 10 soru uzman görüşüne (bir doçent ve iki doktor öğretim üyesi) sunulmuş ve öğrencilere dört açık uçlu sorunun sorulmasına karar verilmiştir. Araştırmacı, görüşmeleri okulda bulunan rehber öğretmene ait bir odada yapmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmadan önce öğrencilerin gönüllü olmasına ve ses kaydı için görüşme yapılan öğrenciye bilgi verilerek onay alınmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler gönüllü 19 öğrenciyle 5-10 dakika arası bir zaman diliminde gerçekteşmiştir. Görüşme sırasında sonda sorular ve ses kayıtları

kullanılmıştır. Patton (2018), sonda sorularının bir soruya verilen cevabı derinleştirmek, cevapların zenginliğini ve derinliğini artırmak ve katılımcıya arzulanan cevap düzeyiyle ilgili ipuçları vermek için kullanıldığını; ses kayıt cihazı kullanmanın ise not tutma ihtiyacını ortadan kaldırmadığını fakat kelimesi kelimesine not almaya çalışmak yerine stratejik ve odaklanmış notlar almak için yoğunlaşmaya imkân sağladığını aktarmaktadır. Görüşmede sonda soruların sorulması ve stratejik notların yanında ses kayıtları alınması bu amaca hizmet etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda (EK-1) yer alan sorular ve cevaplandığı özellikler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Çerçevesi

Özellikler	Görüşme Formu Soru İçerikleri
Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin yazma becerilerini karşılaştırması	Yazma etkinliklerimiz sonucunda yazma becerinde bir değişiklik oldu mu?
Uygulama sürecinde öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri durumların saptanması	Yazma çalışmalarında sevdiğin ve sevmediğin durumlar nedir?
Öğrencilerin bir konuda nasıl fikir üretmek için metin oluşturduğunu açıklayabilmesi	İstediğin bir konu hakkında yazabilir misin? Nasıl? Açıklayınız.
Öğrencilerin iyi bir yazma becerisi sergileme konusunda tavsiyelerinin alınması	Yazma konusunda arkadaşlarına tavsiyelerin nelerdir?

3.7. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veri toplama süreci uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamada farklı veri toplama araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcı gözlem ile problem gözlemlenmiş, araştırmacı günlüğü meslektaşların ve akademisyenlerin görüşlerinden faydalanmak için kullanılmış, literatür incelenmiş ve öğrencilerin dikte ve bakarak yazma ile defterlerine oluşturdukları metinlerin fotoğrafları kayıt altına alınmıştır. Uygulama süresince katılımcı gözlem, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri, öğrenci ürünlerinin fotoğrafları ve ses kayıtlarıyla veriler elde edilmiştir. Uygulama sonrasında ise araştırmacı öğretmenin gözlemlerinde araştırmacı günlüğü ve sürece yönelik gönüllü öğrencilerle görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formuyla beraber ses kaydı aracılığıyla veriler toplanmıştır. Toplanan veriler süreç içerisinde ve sonrasında analiz edilmiştir.

Nitel veriler durumu açıklar, gözlemin yapıldığı yerde olanı olduğu gibi bilmeyi kolaylaştırır ve bir kişinin deneyimlerini kişinin kendi kelimeleriyle yakalar ve aktarır (Patton, 2018). Nitel araştırmada veri toplama süreci sürekli dir. Araştırmacılar sürekli insanları, olayları gözlemler ve konu hakkında daha derinlemesine bilgi almaları gerektiğinde belirli katılımcılarla görüşmeler yaparlar, ilgilendikleri konuyla ilgili farklı kaynakları ve kayıtları incelerler (Büyüköztürk vd., 2017).

Araştırmacı, veri toplama araçlarının rehberliğinde veriyi toplamaya başlar. Nitel araştırmalarda birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması oldukça yaygındır. Eylem araştırmacısı, belirlenen araştırma soruları çerçevesinde problemi daha ayrıntılı tanımlama ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek amacıyla veri toplamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Eylem araştırmasında durum hakkında veri toplanmalıdır ve bunun için günlükler, notlar, ses ve video kayıtları, anketler, tutum ölçekleri, resimler vb. çeşitli yöntemler kullanılabilir. Ayrıca farklı zamanlarda farklı veri toplama yöntemleri kullanılabilir. Herhangi bir değişiklik olup olmadığını ve durumun etkilenip etkilemediğini aktarmak için bu ilk veri grubu sonraki veri gruplarıyla karşılaştırılabilir. Gereğinden fazla veri toplanması gerekmez. Veriler, belirlenen kriterleri karşıladığı gösterilebildiğinde kanıta dönüşmektedir (McNiff, 2002).

3.8. VERİLERİN ANALİZİ

Kullanılan veri toplama araçlarından katılımcı gözlemin, gözlem sırasındaki ses kayıtlarının, araştırmacı günlüğünün, öğrenci ürünlerinin ve fotoğrafların analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Katılımcı gözlem sırasında araştırmacı tarafından doldurulan araştırmacı günlüğü, araştırmacının düşüncelerini, duygularını, hislerini, izlenimlerini, analizlerini, fikirlerini, gözlemlerini ve öğrencilerin bazı yorumlarını içermektedir. Her hafta katılımcı gözlem sırasında elde edilen bir başka veri olan ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Buradaki ses kayıtları ve araştırmacı günlüğü verileri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bu sayede araştırmacı günlüğü verileri uygulama sürecini şekillendirmede yardımcı olurken aynı zamanda doğrudan alıntılarının kullanılmasıyla betimsel geçerliğe katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin defterlerine yazdıkları metinler bir başka deyişle oluşturdukları ürünler her hafta fotoğraflanmıştır. Fotoğraflardan bazıları araştırma raporunda örnek olarak sunulmuştur. Öğrenci ürünleri, bilişsel çıraklık aşamalarının ilerletilerek öğrencilerin desteksiz bir şekilde fikir üretmesi ve metin oluşturmalarına katkı sağlaması için analiz edilmiştir. Bu doğrultuda her hafta öğrenci ürünlerindeki fikir üreterek metin oluşturma, cümlelerin ve kelimelerin artması, bunların mantıksal bir biçimde metin içerisinde yer alması, giriş, gelişme ve sonucun bağlantılı bir şekilde yazılması, yazı yazılan konu dışında cümlelerin veya olayların aktarılmaması ayrıca yazılan metnin uzunluğu durumlarına dikkat edilerek öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin defterlerine yazdıkları metinler imla kuralları, noktalama işaretleri ve yazının şekilsel boyutu açısından değerlendirilmemiştir.

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde hem ses kaydı hem de notlar alınmıştır. Görüşme sırasında alınan notlar ve ses kayıtlarından yazıya dökülen notlar karşılaştırıldıktan sonra MAXQDA 2020 programına aktarılarak analiz edilmiş ve kodlamalardan kategorilere ulaşılmıştır. Katılımcı gözlem, ses kayıtları, araştırmacı günlüğü ve görüşmelerden elde edilen verilerden betimsel geçerlik için doğrudan alıntılar yapılmıştır. Gizlilik adına öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... Ö30 şeklinde kodlanmıştır.

Derinlemesine analiz gerekmeyen verilerin işlenmesi için betimsel analiz kullanılır. Betimsel analizin tümdengelimci bir yaklaşımı vardır. Görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Önce veriler sistematik ve açık bir şekilde düzenlenir yani betimlenir. Daha sonra veriler açıklanır ve yorumlanır. Neden-sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır. İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analize göre veriler daha derin bir işleme tabi tutulur. Tümevarımcı bir yaklaşıma sahiptir. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı kaynaklardan elde edilen büyük miktardaki veriler incelenir ve kodlanır daha sonra kodlamalar dikkate alınarak sentezlenir ve bulgulara ulaşılır. Nitel araştırmalarda genelde istatistik analizler yerine betimlemeler kullanılmaktadır. Veri analizi hem veri toplama sürecinde hem de veri toplama süreci sonrasında yapılabilir. Analiz yapılma nedeni şablonları, düşünceleri, açıklamaları ve anlamları keşfetmektir. Nitel veriler analiz edilirken genellikle içerik analizi yapılarak toplanan verilerin düzenlenmesi, özetlenmesi ve yorumlanması analizin temel süreçleri arasında sayılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017).

Nitel araştırmalarda veri analizi, verilerin düzenlenmesi, araştırma soruları çerçevesinde betimlenmesi ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır. Eylem araştırmalarında analiz genelde süreklilik göstermektedir. Veri toplamayla eş zamanlı yürütölen bir analiz söz konusudur. Verilerin analizi araştırmaya konu olan uygulamanın veya sürecin anlaşılmasını sağlamaktadır. Verilerin betimlenmesi ve alanyazın değerlendirmesi çerçevesinde araştırmacı birtakım yorumlara ulaşır ve araştırma problemine ilişkin öneriler ortaya koyulur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çoğu eylem araştırmasında süreç, üründür (Patton, 2018, s.436). Veriler, toplanmış veya kayıt edilmiş bir tür bilgi, gözlemler veya gerçeklerdir. Eylem araştırmasında toplanan veriler çeşitli olmalıdır ve süreç içerisinde çeşitli yollarla toplanmalıdır (Johnson, 2019).

Çalışmada veri çeşitlemesine (veri üçgenlemesi) özen gösterilerek birçok veri toplama aracı kullanılmıştır. Çeşitleme (üçgenleme), farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütününe oluşturmaktadır. Veri çeşitlemesi (data triangulation), araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması, toplanan verilerin birbirlerini destekleyici ve teyit edici biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Toplanan verilerin analizinde temel amaç, okuyucuya araştırmayı anlayabileceği bir dille sunmaktır. Verilerin doğru, anlaşılabilir, işlevsel sonuçları olan sonraki araştırmalara yol gösterici niteliği bulunan ve eylemin yeniden uygulanmasında önemli etkileri olacak şekilde sunulması gerekmektedir (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020).

3.9. ARAŞTIRMADA GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK

Nitel araştırmalarda iç geçerlik için inandırıcılık, dış geçerlik için aktarılabirlik (transfer edilebilirlik); iç güvenlik için tutarlık, dış güvenlik (tekrar edebilirlik) için teyit edilebilirlik önemlidir. İnandırıcılıkta uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (triangulation), uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yer alır. Aktarılabirlik için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme gereklidir. Tutarlık adına tutarlık incelemesi ve teyit edilebilirlik için de teyit incelemesi olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.9.1. İnandırıcılık

Araştırmacı, hem araştırmayı yapan hem de araştırmayı uygulayan kişidir. Bu nedenle araştırmacının öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olmasının, bu süreçte araştırmacı günlüğüne notlar almasının, öğrenci ürünlerini süreç içerisinde sürekli analiz etmesinin, katılımcı gözlem yapmasının uzun süreli etkileşimi sağladığı düşünülmektedir. Araştırmacının elde ettiği verileri eylem araştırmasının doğasına uygun olarak süreç içerisinde sürekli analiz ederek karşılaştırmasının ve yorumlamasının ayrıca eleştirel bir gözle bakarak gerekirse süreçte düzenleme yapmasının derinlik odaklı veri toplama oluşturduğu düşünülmektedir. Araştırmada görüşme, gözlem, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlüğü, ses kayıtları ve fotoğraflar gibi çeşitli yöntemlerle veri toplanmasının ayrıca gözlem sürecinde araştırmacının öğrendiklerini görüşme yoluyla teyit etmesinin veya bulguların öğrenci ürünleriyle ve doğrudan alıntılarla desteklenmesinin veri üçgenlemesine (data triangulation) katkı sağladığı düşünülmektedir. Uzmanların, araştırmanın modelinin belirlenmesi, uygulama sürecinin ilerlemesi, verilerin toplanması ve analizi, bulgular ve sonuçların yazımı gibi araştırmanın tüm aşamasında geri bildirimde ve önerilerde bulunmasının araştırmada inandırıcılık için önem arz eden uzman incelemesini işe koştuğu düşünülmektedir. Uygulama sonrasında katılımcılarla uygulama süreciyle ilgili veri toplanmasının, araştırmacının uygulama sürecinin içerisinde olması ve araştırmacı günlüğüne katılımcı gözlemlerdeki izlenimlerini yazmasının katılımcı teyidine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Eylem araştırmasında doğruluk ve inandırıcılık için gözlemlerin dikkatli ve tam olarak kaydedilmesi veri toplama ve analizinin tüm aşamalarının anlatılması, önemli her şeyin kaydedildiği ve raporlaştırıldığından emin olunması, görülenleri

betimlenirken ve yorumlarken nesnel olunması, yeterli veri kaynağı kullanılması, doğru veri kaynağı türleri kullanılması, yeterli uzunlukta ve derinlikte çalışma yapılması gerekmektedir (Johnson, 2019). Nitel araştırmacılar farklı veri kaynaklarında bir kodu veya temayı belgelendirmek için kanıt sunduklarında bilgiyi üçgenlemekte ve bulgularına geçerlik kazandırmaktadırlar (Creswell, 2021, s. 303). İnanırcılığı arttıran yöntemlerden biri de uzun süreli etkileşimdir. Araştıran öğretmen, veri kaynakları olan katılımcılar, gözlenen ortamlar ve dokümanlar ile uzun süre etkileşimde olmalıdır. Araştıran öğretmen, sahada ne kadar çok zaman geçirirse katılımcıları ve araştırdığı ortamın kültürünü o kadar iyi tanır (Müftüler ve Hünük, 2018).

3.9.2. Aktarılabirlik (Transfer Edilebilirlik)

Araştırmada verilere sadık kalınmıştır. Görüşmelerden, araştırmacı günlüğünden ve öğrenci ürünlerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur. Ayrıca verilerin toplanması ve analizinin ayrıntılı bir şekilde açıklanmasının ayrıntılı betimlemeyi sağladığı düşünülmektedir. Araştırmacının problem tespitinde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi gerektiğini saptaması ve eylem araştırmasına uygun olarak sürecin içerisinde kendi sınıfında uygulayıcı olarak yer almasının aktarılabirlik adına önemli olan amaçlı örnekleme yapıldığı düşünülmektedir.

Geçerlik, bir şeyin ölçmek istediğini ne derece ölçtüğüdür (Johnson, 2019). Araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama nitel araştırmanın geçerliğini oluşturan önemli özelliklerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.9.3. Tutarlık

Veri toplama araçlarının belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında araştırmacının tutarlık açısından uzman görüşleriyle hareket etmesi ayrıca görüşmelerin benzer şekilde gerçekleştirilmesi, görüşme ve gözlem sırasında ses kayıtlarının kullanılması, ses kayıtlarının görüşmelerde alınan notlar ve gözlemlerde tutulan araştırmacı günlüğüyle karşılaştırılması gibi durumların tutarlılık incelemesini sağladığı düşünülmektedir.

Daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması veri toplamada zenginleştirme olarak da bilinen çeşitlemenin (triangulation) sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Çeşitleme (üçgenleme), bir şeye birden fazla bakış açısıyla bakmaktır. Bir durumun tüm yönlerini görüyor olmayı, daha fazla derinlik ve çok boyutluluk sağlar. Bu sayede doğruluk ve güvenilirlik artmış olur. Eylem araştırmalarında çeşitleme (üçgenleme) farklı türde veri toplama, farklı veri kaynakları kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama ve diğer kişilerin bulguları doğrulaması ve düzeltmesi için tekrar gözden geçirmesi ile gerçekleştirilir (Johnson, 2019).

3.9.4. Teyit Edilebilirlik

Teyit edilebilirliğin veri toplama araçlarının uzmanlarla belirlenmesi, sonuçların verilerle karşılaştırılması, uygulamanın devamı için verilerin incelenmesi ve yazma etkinliklerinin oluşturulması gibi araştırmanın her aşamasında uzman görüşüyle hareket edilmesi ayrıca araştırmada yansız ve objektif davranılması durumlarıyla oluştuğu düşünülmektedir. Tüm aşamalarda uzmanlardan görüş almak araştırmanın tutarlı ve amacına uygun olarak yürütülmesine katkı sağlayacaktır (Büyüköztürk vd., 2017).

Güvenirlik, bir çalışmanın ya da deneyin benzer sonuçlar ile tekrarlanabilirliğinin derecesidir. Eylem araştırmacıları, bireylerin yaşamlarını sürdürdükleri, karmaşık, gerçek dünya olaylarını gözlemlerler. Dolayısıyla, eylem araştırması, sonuçları geniş çaplı olarak genellemez. Bunun yerine, özel durumları anlamaya yardımcı olmanın yanı sıra benzer durumlara bilgi vermede kullanılır (Johnson, 2019).

3.10. ARAŞTIRMADA ETİK

Araştırmada eylem planı, veri toplama araçları, yazma ders planları ve uygulama süreci belirlendikten sonra Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilim Araştırmaları Etik Kurulu izni (EK-1) ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma uygulama izni (EK-2) alınmıştır. Daha sonra öğrenci velileriyle toplantı yapılarak uygulama süreci, uygulanacak etkinlikler ve araştırma verilerinin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı konusunda detaylı bilgi verilerek veli izin formuyla (EK-3) izin alınmıştır.

Öğrencilere uygulama öncesinde uygulama süreci ve etkinlikleriyle ilgili bilgi verilmiştir. Veriler sunulurken öğrenci isimler yerine Ö1, Ö2, Ö3... Ö30 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Araştırmada verilere bilimsel araştırma yöntemleriyle yaklaşmış ve verilere sadık kalınmıştır. Araştırmada yararlanılan kaynakların tümü kaynak olarak gösterilmiştir.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bulguları araştırma sorularına bağlı olarak uygulama öncesinde elde edilen bulgular, uygulama sürecinde elde edilen bulgular ve uygulama sonrasında elde edilen bulgular olmak üzere üç ana başlık altında sunulmaktadır. Bu çerçevede araştırmacının uygulamacı olarak katılımcı gözlemlerinden, araştırmacı günlüğünden, ses kayıtlarından, yarı yapılandırılmış görüşmelerden, öğrenci metinlerinden ve fotoğraflardan elde edilen bulgular aktarılmaktadır.

4.1. UYGULAMA ÖNCESİNDE ELDE EDİLEN BULGULAR

Uygulama öncesinde araştırmacı, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin gerektiği şekilde desteklenemediğini sadece dikte, bakarak yazma gibi çalışmalarla yazma becerisinin doğasına hizmet edilmediğini artık öğrencilerin fikir üretmeleri ve kendi metinlerini oluşturmaları gerektiğini tespit etmiştir. Türkçe öğretim programında birinci sınıf seviyesindeki yazma becerisi kazanımları, öğrencilerin yazdıklarını gözden geçirmesi, yazdıklarını paylaşması, serbest yazma çalışmaları yapması, yazma stratejilerini uygulaması yönündedir.

Araştırmacı, meslektaşlarıyla ve akademisyenlerle bu konuda görüşmüş ayrıca sınıf içerisinde öğrencileri bu durum hakkında gözlemlemiş ve araştırmacı günlüğüne notlar almıştır:

Meslektaş 1: Benim öğrencilerim dikte yapabilir. Kendilerinin metin oluşturabileceğini hiç düşünmüyorum. Ancak ikinci sınıfın sonunda veya üçüncü sınıfta olabilir.

Meslektaş 2: Birinci sınıfta bu durum zor, okuduklarını anlamakta zorlanıyorlar. Birinci sınıfta dikte ve bakarak yazma yapılmalı metin üretimi için erken.

Meslektaş 3: Çocukların özellikle yazmada fikir üretebilmeleri için erken olduğunu düşünüyorum. Birinci sınıfta okumayı iyice geliştirsinler yazmalarını da doğru yapsınlar yeterli.

Meslektaş 4: Bu konuda hiçbir etkinlik yapmıyoruz doğrusu. Bence yazma sürecinde öğrencilere daha çok özgürlük tanınabilir. Çeşitli yöntemler uygulanabilir ama ben de daha çok dikte ve bakarak yazma yaptırıyorum birinci sınıfta.

Meslektaş 5: Bence öğrenciler üzerinde durulursa birinci sınıftan itibaren metin oluşturabilirler fakat biz daha çok okuma üzerinde yoğunlaşmaktayız. Yazmada dikte yaptırıyor çoğu öğretmen bu konuda değişik yaklaşımlar sergilenebilir. Öğrencilerin kendi metinlerini oluşturmaları daha yararlı olabilir.

Meslektaş 6: Bir sınıf öğretmeni olarak özellikle birinci sınıfta fikir üretimi ve kendilerinin metin oluşturması konusunda öğrencilere destek vermedim. Fakat bu yapılabilir. Ben daha çok yazının fiziksel boyutuna ve sonuçta okunaklı ve doğru bir yazı olup olmadığına daha çok dikkat ederim.

Meslektaşlar, birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi adına öğrencilerin fikir üretimini ve düşünme süreçlerini desteklemek yerine sadece dikte ve bakarak yazma çalışmaları yaptığını söylemektedir. Bununla beraber bazı meslektaşlar öğrencilerin fikir üretimi ve kendi yazılarını oluşturmaları açısından erken dönemde oldukları bazıları ise bunun çeşitli yöntemlerle yapılabilir olduğunu vurgulamaktadır. Akademisyenler de bu konuda görüş bildirmiştir.

Akademisyen 1: Çocukların fikir üretimi desteklenmeli, kendileri metin oluşturabilmeli, geleneksel yazma etkinlikleriyle birlikte yazma becerileri bu konuda desteklenmiyor. Çocukların yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi önemlidir.

Akademisyen 2: Yazma becerisinin kazanımlarında bu var. Çocuklar yazma stratejilerini birinci sınıfta uygulayabilmeli, serbest yazma çalışmalarında kendi metinlerini oluşturabilmeliler, çocuklara öğretmenler bu konuda destek sağlayabilir; çünkü yazma çalışmaları geleneksel olarak devam ediyor ve fikir üretimine destek olunmuyor.

Akademisyenler, yazma becerisinin gelişiminin geleneksel yöntemler dışında özellikle birinci sınıfta fikir üretimi ve kendi yazılarını oluşturabilmeleri bakımından desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmacı öğretmenin öğrencilere kendi yazılarını oluşturup oluşturamayacaklarını sorduğunda öğrencilerden aldığı örnek cevaplar aşağıda sunulmaktadır.

Öğretmenim ben nasıl kendim yazabilirim bilmiyorum (Ö4).

Nasıl yani öğretmenim? Siz söylemeden ne yazabilirim? (Ö20).

Ne yazacağıımı bilmiyorum (Ö30).

Öğretmenim siz söylemeden yazamıyorum (Ö9).

Siz söyleyince daha güzel yazıyoruz öğretmenim. Kendimiz nasıl yazalım ki (Ö23).

Ben yazamıyorum (Ö11).

Ben de yazamıyorum (Ö8).

Öğrencilerin dikte ve bakarak yazma uygulamalarıyla geleneksel yazma öğretimine devam etmesi ve yazma sürecinin içerisinde aktif bir şekilde rol almamaları sebebiyle kendi yazılarını nasıl oluşturacaklarını, ne yazacaklarını, nasıl yazacaklarını ve yazmanın ne olduğunu tam olarak anlayamadıkları görülmektedir.

Bunun yanı sıra araştırmacı alanyazında bu düşünceyi destekleyen ifadelere ulaşmıştır: Yazmaya iyi bir başlangıç yapılmalıdır. Yazma konusunda öğrenciler daha az deneyime sahip olmaktadır. Yazma etkinliklerinde öğrencilerin fikir üretimi ve kendi yazılarını oluşturmaları desteklenmelidir. Doğrusal ilerleyen geleneksel yazma çalışmalarıyla başarılı bir yazma ürünü ortaya çıkmaz. Bu şekilde fikir üretiminin geliştirilemeyeceği açıktır. Uygulanan yöntemler yetersiz kalmaktadır. Yazmaya gerekli önem verilmemektedir. Okulun ilk yıllarında yazma öğretimine ayrılan zaman bir öncelik olmalıdır. Çocukların ilk metinlerini nasıl ürettikleri ve yazma sırasındaki eylemlerinin nihai ürünle nasıl ilişkili olduğu hakkında nispeten az şey bilinmektedir. İlkokul çocuklarında yazma becerileri genellikle kelime ve cümle dikteleriyle değerlendirilmektedir. Ancak bu, bireyin dili yaratıcı bir şekilde nasıl kullanacağı konusundaki yetkinliği hakkında çok az bilgi vermektedir. Birinci sınıfta yazmak büyük avantajlar sağlar fakat öğrenciler yazmaya çok az zaman harcamaktadır. Çocuklardan kendi duygu ve düşüncelerini, gözlem ve deneyimlerini yazılı olarak anlatması değil içselleştiremediği, ezber ve doğal olmayan düşünceleri aktarması istenmektedir. Bunun yerine öğrenciler kendi yaşantı ve tecrübelerini, gözlemlerini, algıladıklarını, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını yansıtabilecekleri, dili usta ve etkili kullanabilecekleri bir yazma eğitimine ihtiyaç duymaktadırlar. Yapılan araştırmalar öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etmede güçlük çektiğini göstermektedir. Bu güçlükleri yenmek için öğrenciler yazma sürecine dâhil

olmalıdır. Birinci sınıf öğrencileri serbest yazmada olay örgüsü, yer, zaman, kişiler ve ana fikir belirtmede yetersiz düzeydedir. Birinci sınıf itibarıyla öğrencilerin yazma becerilerini etkili ve doğru bir şekilde kazanabilmeleri amacıyla öğrencilere yazma ihtiyacı hissettirecek yaşantılar düzenlenmesi önem arz etmektedir (Akdağ ve Şahin, 2014; Ariana, 2010; Okatan ve Arslan Özer, 2020; Erdoğan ve İkinci Çelikpazu, 2020; Haland, Hoem ve McTigue, 2019; Jones, 2015; Karatay, 2011; Kaya, 2013; Kent vd., 2014; Özbay, 2013; Slavin, Karweit ve Madden, 1989; Torkildsen vd., 2016; Ungan, 2007; Uyğun, 2019).

Alanyazın ve meslektaşların, akademisyenlerin ve öğrencilerin ifadelerinden oluşan araştırmacı günlüğü bulgularından görüldüğü gibi geleneksel yazma çalışmalarından vazgeçilerek öğrencilerin dikte ve bakarak yazma dışında fikir üretimi ve düşünme süreçleri bakımından kendi yazılarını oluşturabilecekleri şekilde yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir.

4.2. UYGULAMA SÜRECİNDE ELDE EDİLEN BULGULAR

Uygulama sürecine ait bulgular haftalık olarak uygulanan bilişsel çıraklık aşamalarına göre sunulmaktadır. Bilişsel çıraklık aşamaları her hafta analiz edilen verilere göre ilerletilmiştir. Uygulama her hafta verilerin analiziyle yeniden düzenlenerek işe koşulan ders planları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre ilk hafta “Hazırlık” aşaması uygulanmıştır. İkinci, üçüncü ve üçüncü haftayı desteklemek için uygulanan ekstra ders planında “Modelleme” aşaması uygulanmıştır. Dördüncü hafta ve dördüncü haftayı desteklemek adına uygulanan ek ders planında “Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme, Yansıtma” aşamaları birlikte uygulanmıştır. Beşinci ve altıncı haftada “Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme, Yansıtma” aşamaları beraber uygulanmıştır. Yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve dokuzuncu haftayı desteklemek amacıyla uygulanan ek ders planında ise “Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme” aşaması uygulanmıştır. Eylem araştırmasının doğasına uygun olarak süreç içerisinde geliştirilen bilişsel çıraklık aşamalarına yönelik uygulama süreci bulguları sunulmaktadır. Katılımcı gözlemci verileri, araştırmacı günlüğü verileri, ses kayıtları, öğrencilerin metinleri ve fotoğraflarının analizi aktararak süreç betimlenmektedir. Öğrenci metinleri imla kuralları, noktalama işaretleri ve yazmanın şekilsel boyutu anlamında değerlendirilmemiştir. Metinler, yazmada fikir üretimi ve düşünme süreçleri

bakımından dikkate alınmıştır. Öğrencilerin düşünerek ve fikir üreterek kendi yazılarını oluşturabilme süreçlerine önem verilmiştir.

4.2.1. Hazırlık

Hazırlık sürecinde yazmanın öneminin ve yararının anlaşılması için tartışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilere uygulama süreci aktararak ve örnek uygulamalar yaptırılarak hazırlık yapılmıştır. Araştırmacı, süreç boyunca sesli düşünerek uygulama yapmıştır. Sürece yönelik örnek olaylar aktarmıştır. Metin oluştururken giriş, gelişme ve sonuç kısımlarının varlığı hakkında öğrencilerle sınıf içi tartışma gerçekleştirmiştir. Öğrenciler, araştırmacı öğretmeni gözlemlerken hazırlık sürecindeki örnek uygulamalara aktif katılmıştır. Öğretmene öğrenciler tarafından sorular sorulmuştur ve hazırlık süreci en sonunda sözlü olarak özetlenmiştir.

Araştırmacı: Yaşadıklarımızı yazıyla anlatabiliriz. Anlatmak için yazıyoruz. Okuma yaparak yazarın bize anlatmak istediğini anlıyoruz. Biz de anlatmak için yazı yazıyoruz. Yazmak, anlatmak için çok önemli. Siz dikte yaparken benim size söylediğimi yazıyorsunuz. Yani benim size anlattığımı yazıyorsunuz. Eğer kendiniz yazarsanız siz kendi istediklerinizi anlatmış olursunuz ve bu çok güzel bir duygudur.

Öğretmenim ben nasıl kendim yazabilirim? (Ö13).

Araştırmacı: Şimdi bu sürece giriyoruz. Her hafta bir metin oluşturacağız birlikte ve ilk başta ben size yardım edeceğim. Daha sonra kendi yazılarınızı oluşturabileceğinizi düşünüyorum.

Öğretmenim ben yazmak istiyorum hemen lütfen başlayalım (Ö1).

Öğretmenim benim anlatmak istediğim çok şey var. Bunları yazarak anlatabilir miyim? (Ö21).

Araştırmacı: Evet. Uygulayacağımız süreçle birlikte anlatabileceğinize inanıyorum. Şimdi sizinle beraber bir uygulama yapalım. Ben size dün yaptığım market alışverişimin nasıl olduğunu yazarak anlatacağım. Sizde bana bu metni oluştururken yardım edebilirsiniz. Başlığımı “Market Alışverişim” olarak koyuyorum. Başlığımı kırmızı tahta kalemle ve tam ortaya yazmaya çalışıyorum. Market alışverişimi nasıl anlatabilirim. Nasıl başlayabilirim?

Ben bugün markete gittim (Ö17).

Araştırmacı: Markette ne yapmış olabilirim?

Meyve, sebze almış olabilirsiniz (Ö29).

Kahvaltıluktardan almışsınızdır (Ö30).

Ev ihtiyaçları (Ö15).

Ekmek (Ö6).

Yoğurt (Ö9).

Araştırmacı: Evet çocuklar marketten bunları almış olabilirim. Pekâlâ, ben bunları almadan önce markette biraz dolaşmıştım. Sizce neden dolaşmış olabilirim?

Bahsettiğiniz ürünleri almak için dolaşmış olabilirsiniz (Ö23).

Markette gezerek ihtiyaç belirlemiş olabilirsiniz (Ö20).

Araştırmacı: Peki, markette dolaşmaktayken raflarda neler görmüş olabilirim?

Çikolata (Ö27).

Meyve ve sebze (Ö4).

Peynir ve zeytin (Ö30).

Yumurta (Ö18).

Araştırmacı: Güzel. Çocuklar şimdi elime aldığım ürünleri nereye koymam gerekiyor sizce?

Sepete (Ö19).

Market arabasına koyabilirsiniz öğretmenim (Ö4).

Araştırmacı: Ben sepete koymuştum. Ürünlerimi tamamladıktan sonra nereye götürmem gerekiyor?

Kasaya götürmelisiniz (Ö11).

Araştırmacı: Kasada ne yapacağım peki çocuklar?

Ürünleri kasadan geçireceksiniz (Ö1).

Ücretini öğrenip ödeme yapacaksınız (Ö17).

Barkodlarını okutuyoruz ürünlerin (Ö12).

Araştırmacı: Ürünleri nasıl eve götüreceğim?

Poşete koyabilirsiniz (Ö24).

Öğretmenim fişi almayı unutmayın (Ö6).

Araştırmacı: Fişimi de aldım ve ürünlerimi poşete koydum. Şu ana kadar metnime giriş yaptım ve neler yaşadığımı gelişme olarak yazdım. Şimdi bitirelim çocuklar nasıl sonuçlandırabiliriz?

Eve götürebilirsiniz aldıklarınızı (Ö3).

Arabanız varsa ona koyabilirsiniz ve eve gidirsiniz (Ö8).

Otobüsle de gidebilirsiniz (Ö12).

Eviniz yakınsa yürüyerek gidebilirsiniz (Ö27).

Aldıklarınızla yemek hazırlayıp yiyebilirsiniz (Ö30).

Öğretmenim taksiyle de gidebilirsiniz (Ö6).

Araştırmacı: Evet çocuklar hepsi güzel fikirler. Ben yürüyerek eve gitmiştim. Metnimizi tamamlamış olduk. Bakın ben size market alışverişimi anlatmış oldum hem de yazarak anlattım ve siz de bunu okuyarak benim neler yaptığımı öğrenebiliyorsunuz. Ben ne yapmış oldum yazı yazarak?

Yaşadığınız bir olayı anlattınız (Ö21).

Siz bunu gerçekten yaşadınız mı öğretmenim? (Ö8).

Anlam verdiniz (Ö28).

Araştırmacı: Evet çocuklar her hafta bir metin oluşturup yazacağız. İlk zamanlarda desteksiz kendi metninizi oluşturabilmeniz için benden destek alacaksınız. Bu sayede sizlerin de kendi yaşadıklarınızı giriş, gelişme ve sonuca dikkat ederek oluşturabileceğinizi düşünüyorum. Yazmak ve anlatmak çok güzeldir.

Her gün yapsak daha iyi olur öğretmenim (Ö6).

Araştırmacı: Yazmak neden önemli çocuklar?

Birbirimize anlatmak için (Ö27).

Araştırmacı: Kendi düşüncelerimizi ve yaşadıklarımızı anlatmak için yazmamız lazım.

Siz yazı yazarak böyle anlam verdiğiniz için ben de mesela yemek tarifi yazmak istiyorum (Ö29).

Ben de devamına kendim yazabilmek istiyorum (Ö21).

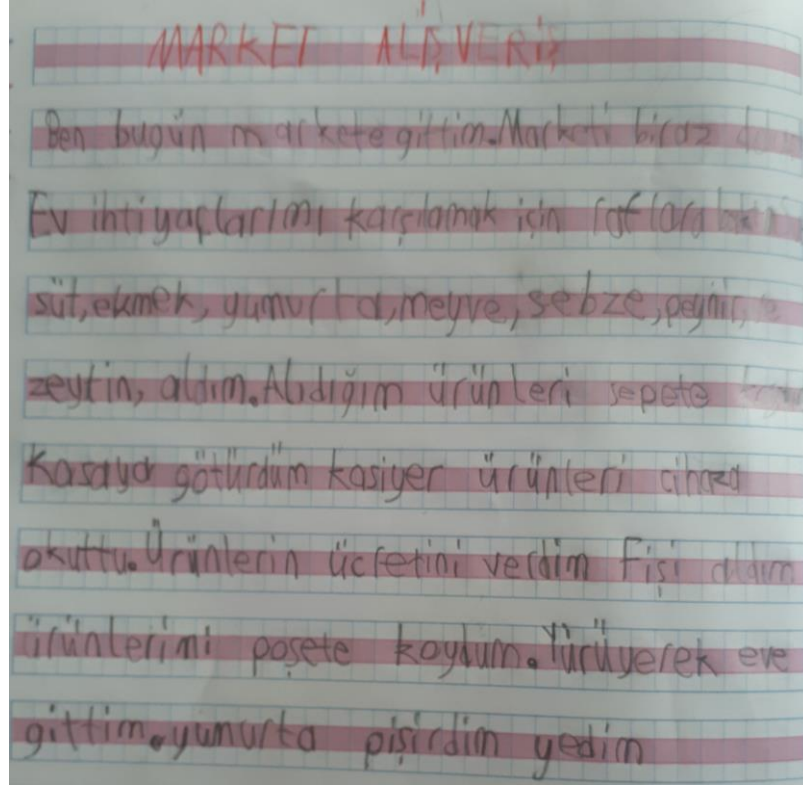
Kendi yaşadıklarımı yazabilir miyim? (Ö1).

Kendi hayatımızdan yazabilir miyiz? (Ö14).

Hazırlık sürecinin ilk uygulamasında da görüldüğü üzere araştırmacı ve öğrenciler yazma becerisinin önemi ve ne işe yaradığı hakkında sınıf içi tartışma yapmışlardır. Buna göre çocukların yazma becerisinin anlatmak olduğunu, kendi yaşantılarını ve düşüncelerini anlatarak yazabileceklerini anlamaya başladıkları söylenebilir. Ayrıca sürece örnek olması için öğrencilerle birlikte araştırmacının kendi yaşantısından bir olay metin oluşturularak aktarılmıştır. Öğrencilerin yaşantının nasıl gerçekleşebileceğine yönelik sözlü olarak fikir üretimlerinin olduğu ve bunu yazıyla aktarabilmelerinin öğrencilere desteğe devam edilerek mümkün olabileceği söylenebilir. Çocukların araştırmacı öğretmene süreç içerisinde yazma hakkında sordukları sorular, çocuklar tarafından yazma becerisine ve uygulama sürecine merak ve ilgi gösterildiğinin bir işareti olabilir. Öğrencilerle birlikte oluşturulan “Market Alışverişim” metni aşağıda verilmektedir.

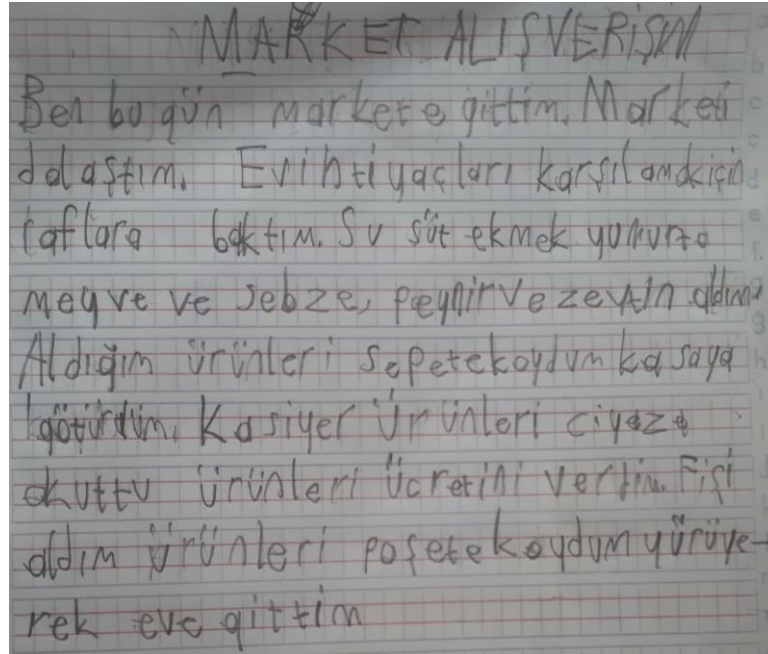
“Ben bugün markete gittim. Markette biraz dolaşım. Ev ihtiyaçlarımı karşılamak için raflara baktım. Su, süt, ekmek, yumurta, meyve, sebze, peynir ve zeytin aldım. Aldığım ürünleri sepete koydum. Kasaya götürdüm. Kasiyer ürünleri cihaza okuttu. Ürünlerin ücretini verdim. Fişi aldım. Ürünlerimi poşete koydum. Yürüyerek eve gittim.”

Öğrenciler, araştırmacı öğretmen ile birlikte oluşturdukları bu metni defterlerine yazmışlardır. Market Alışverişim metnine ait bazı defter örnekleri aşağıda verilmektedir.



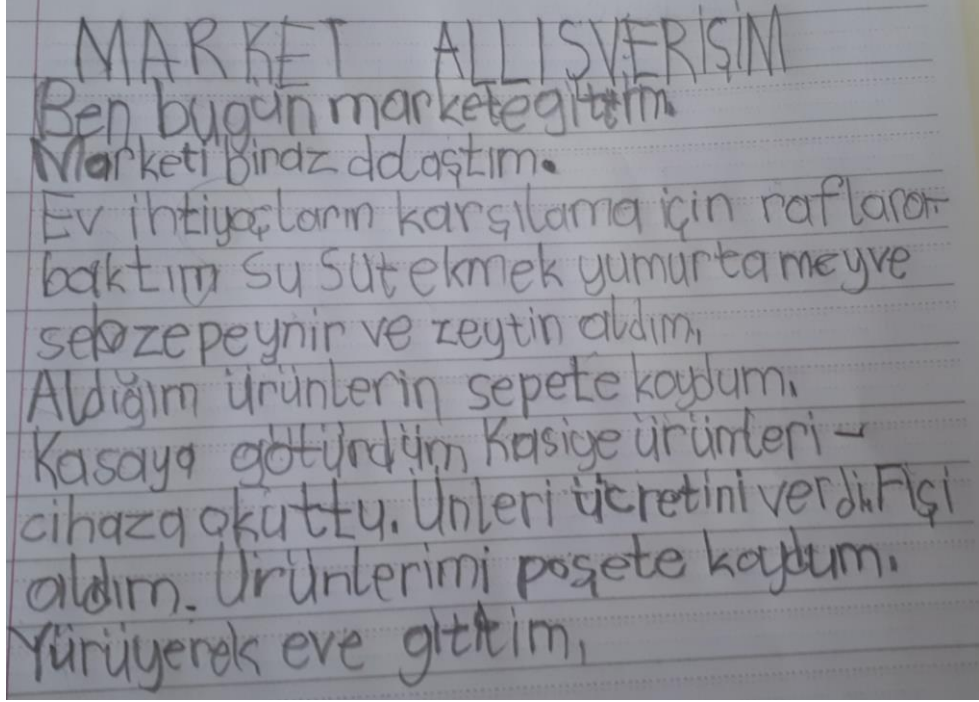
Görsel 1. Ö25'in Hazırlık Süreci Market Alışverişim Metni

Görsel 1'de Ö25'in sınıfça oluşturulan Market Alışverişim adlı metnini defterine yazdığı görülmektedir. Ö25 son cümlesini kendi isteyerek eklemiştir.



Görsel 2. Ö8'in Hazırlık Süreci Market Alışverişim Metni

Görsel 2'de Ö8'in birlikte oluşturulan Market Alışverişim metnini defterine yazdığı görülmektedir.



Görsel 3. Ö24'ün Hazırlık Süreci Market Alışverişim Metni

Görsel 3'te Ö24'ün Market Alışverişim metnini defterine yazdığı görülmektedir.

Araştırmacının hazırlık sürecinin ilk günü için araştırmacı günlüğüne aldığı notlar aşağıdadır.

“Öğrencilerle yazmanın ne işe yaradığı hakkında konuştuk. Yazmanın öneminin bir şeyleri anlatabilmek olduğunu söyledik. Beraber “Market Alışverişim” adlı metni oluşturduk. Metni oluştururken markette neler yapabileceğimi öğrenciler söyledi. Metni beraberce oluşturduk. Öğrenciler de kendilerinin metin oluşturarak bir şeyler anlatabileceklerinin farkına vardılar. Oluşturduğumuz metni öğrenciler defterlerine yazdı. Defterlerin fotoğrafını çektim.” (Araştırmacı günlüğü 22.02.2022).

Hazırlık sürecinin ikinci gününde gerçekleşen sürece ait katılımcı gözlem, araştırmacı günlüğü ve ses kaydı verileri aşağıda sunulmaktadır.

Araştırmacı: Yazmak neden önemliydi? Niçin yazıyoruz?

Hayatımızda yaşadıklarımızı anlatmak için (Ö24).

Araştırmacı: Aklımızdan geçenleri, düşündüklerimizi yazarız. Mesela bugün için neler düşündüğümü yazabilirim.

Bugün kendimiz bir şey yazabilir miyiz? (Ö8).

Yazarak anlatabiliyoruz (Ö29).

Yazarsak başkalarına bir şeyler anlatabiliriz (Ö30).

Biz şuan kendimiz yazamıyoruz ama bence yazabiliriz (Ö28).

Anlatmak için yazıyoruz (Ö27).

Yazmayı geliştirmek için (Ö12).

Araştırmacı: Ben okulda bir günüm nasıl geçiyor şimdi size yazarak anlatacağım. Hadi siz de bana yardım edin giriş, gelişme ve sonucu yazmama yardımcı olun birlikte metni oluşturalım. Nasıl bir başlık koyabiliriz?

Okul Heyecanım (Ö12).

Okulda Bir Gün (Ö28).

Araştırmacı: Okulda Bir Günüm yazıyorum. Peki, metnime nasıl bir giriş yapabilirim. Nasıl başlayabilirim?

Bugün okul çok güzel (Ö15).

Okulda bugün mutluyum (Ö13).

Araştırmacı: Önce okula gelmem gerekiyor bence.

Mesela ben çantamı hazırlayıp okula gidiyorum diyebilirim (Ö28).

Okula gidiyorum (Ö8).

Ben de servisle okula gidiyorum diyebilirim (Ö25).

Araştırmacı: Önce okula hazırlanmam gerekiyor. Nasıl yazabilirim önce düşünüyorum.

Servise binip okula gideceğim (Ö27).

Okula geldim (Ö3).

Okula geldim ve derse hazırlandım (Ö30).

Ders işlemeye başladık (Ö12).

Ders yaptık (Ö10).

Dersimi işledim ve teneffüse çıktım (Ö8).

Araştırmacı: Ben ilk derse girmek için nerede bekliyorum?

Öğretmenler odasında (Ö29).

Araştırmacı: Derse girmek için neyi bekliyorum?

Zilin çalması lazım (Ö11).

Biz de öğretmeni bekliyoruz (Ö30).

Araştırmacı: İlk ders ne yapıyoruz?

Hayat Bilgisi dersini işliyoruz (Ö7).

Araştırmacı: Daha sonra ne oluyor?

Teneffüs zili çalıyor (Ö6).

Araştırmacı: Teneffüste ne yapmış olabilirim?

Öğretmenler odasında dinlenmiş olabilirsiniz (Ö19).

Araştırmacı: Peki çocuklar okulda hangi dersleri işliyoruz?

Hayat Bilgisi, Matematik (Ö15).

Müzik, Serbest Etkinlikler (Ö3).

Beden Eğitimi ve Oyun (Ö21).

Türkçe ve Görsel Sanatlar (Ö25).

Araştırmacı: Derslerimizi işledik. Hadi şimdi bitirelim. Nasıl bir sonuç yazabiliriz. Derslerimizi işledikten sonra ne yapıyoruz?

Toparlanıp eve gideceğiz (Ö15).

Eve gidip dinleneceğiz (Ö24).

Eve gideceğiz (Ö9).

Sıra olup öğrencilerimle eve gideceğim diyebilirsiniz öğretmenim (Ö12).

Öğrencilerle öğretmen aynı eve gitmiyor (Ö24).

Aynı şey bence herkes evine gidiyor (Ö12).

Araştırmacı: Çocuklar bakın metnimizi tamamlamış olduk. Metnimize bir giriş yaptık. Sonra olayların gerçekleştiği gelişme bölümünü yazdık. Son olarak da sonuçlandırdık. Ben yazarak ne anlattım?

Okulda siz bunları yaşamışsınız (Ö30).

Araştırmacı: Yazarak başka neler anlatabilirim?

İçimizden geçenleri yazabiliriz. Bir konu hakkında yazabiliriz. Annemle ilgili yazabilirim (Ö28).

Okulda neler yaptığımı yazabilirim (Ö30).

Biz sizin yazdığınızı yazmasak da kendimiz yazsak olur mu? (Ö12).

Maceralarımızı yazabiliriz (Ö8).

Resimli kitaplar yazabiliriz (Ö12).

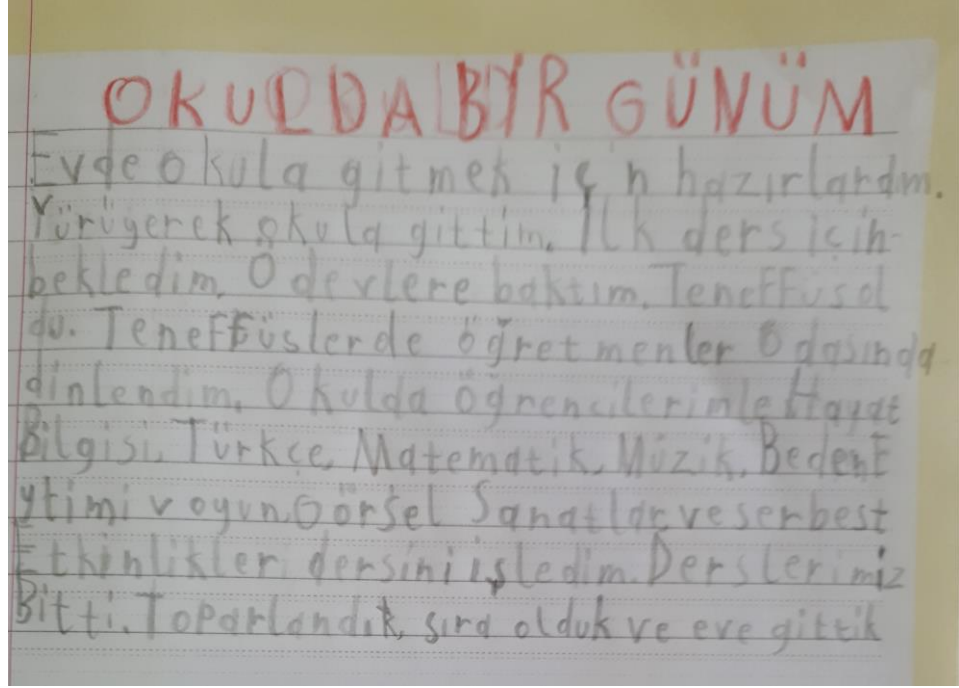
Araştırmacı: Sizlerde yavaş yavaş kendiniz yazabileceksiniz ama güzel ve anlamlı yazabilmeniz için önce benimle beraber yazmanız gerekiyor. Ne güzel okulda bir günümü anlatarak yazı yazdım. Sizde istediğiniz bir konuda yazı yazabilirsiniz. Yazmak anlatmaktır. İstedikimiz, öğrendikimiz, yaşadığımız ve düşündüğümüz şeyleri anlatabiliriz. Düşüncelerimizi yazarsak kalıcılık sağlayabiliriz.

Hazırlık sürecinin ikinci gününde öğrencilerin bilişsel çıraklık aşamalarının gerçekleşeceği uygulama sürecine hazır oldukları söylenebilir. Öğrencilerin sordukları sorular kendi yazılarını oluşturmaya ilgi duyduklarını göstermektedir. Yazmanın önemini kavradıkları süreç içerisindeki söylemlerden ve yazma hakkındaki doğru tespitlerden anlaşılmaktadır. Yazmanın anlatmak olduğunu, düşüncelerimizi ve yaşadıklarımızı yazarak anlatabileceğimizi öğrenciler de ifade etmektedir. Araştırmacı öğretmen, öğrencilerle birlikte metin oluşturmuştur. Bu sürece öğrenciler aktif olarak katılarak uygulama sürecinde yapılması gerekenlerin bir örneği sergilenmiştir. Öğrenciler metnin oluşturulmasında ve yazılmasında dikkatli bir şekilde gözlem yapmışlardır. Sürece ilgiyle katılarak ders işlemişlerdir. Öğretmenin öğrencilerle birlikte oluşturduğu “Okulda Bir Günüm” metni aşağıda sunulmaktadır.

“Evde okula gitmek için hazırlandım. Yürüyerek okula gittim. İlk ders için bekledim. Öğretmenler odasında oturdum. Zil çaldı. Derse girdim. Ödevlere baktım. Teneffüs oldu. Teneffüslerde öğretmenler odasında dinlendim. Okulda öğrencilerimle Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun,

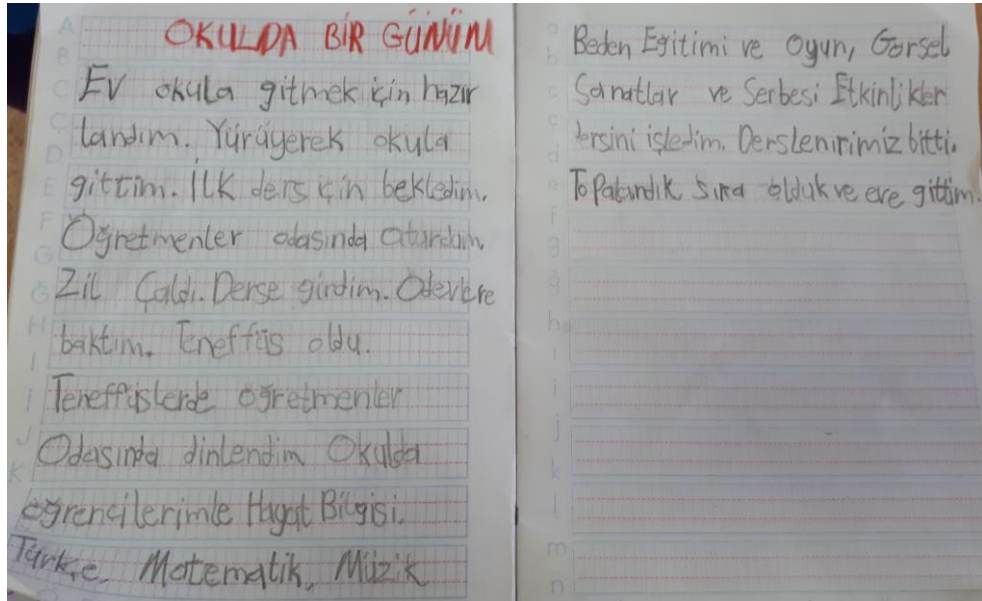
Görsel Sanatlar ve Serbest Etkinlikler dersini işledim. Derslerimiz Bitti. Toparlandık sıra olduk ve eve gittik.”

Öğrenciler, araştırmacı öğretmenle oluşturdukları “Okulda Bir Günüm” adlı metni defterine yazmıştır. Metne ait örnek öğrenci ürünleri aşağıda sunulmaktadır.



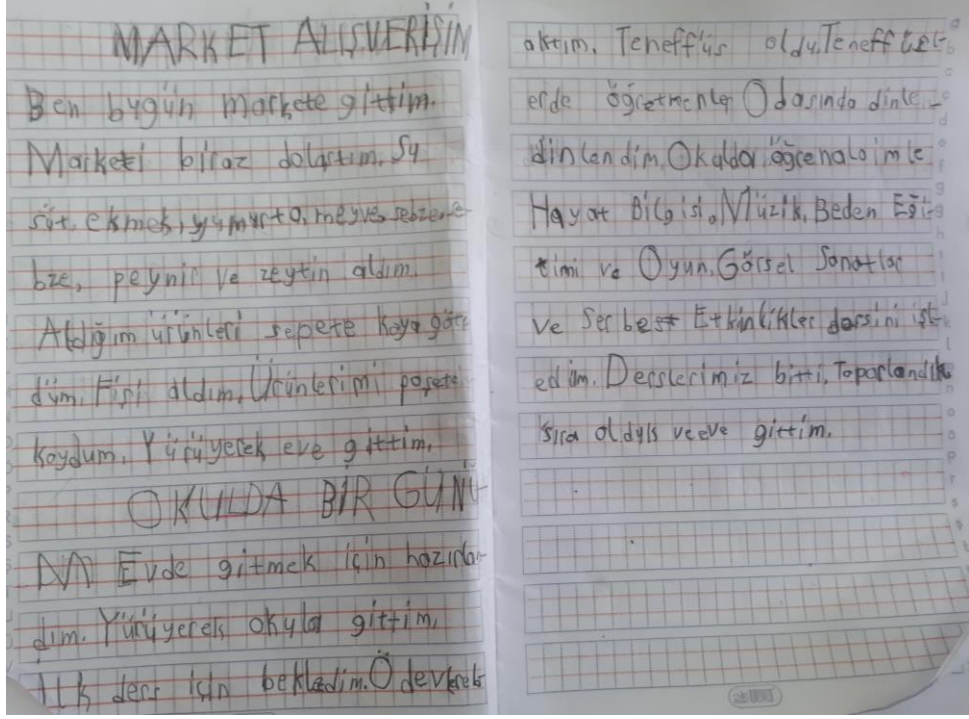
Görsel 4. Ö17'nin Hazırlık Süreci Okulda Bir Günüm Metni

Görsel 4'te Ö17'nin Okulda Bir Günüm adlı metni defterine yazdığı görülmektedir.



Görsel 5. Ö20'nin Hazırlık Süreci Okulda Bir Günüm Metni

Görsel 5'te Ö20'nin defterine yazdığı Okulda Bir Günüm adlı metin aktarılmaktadır.



Görsel 6. Ö23'ün Hazırlık Süreci Okulda Bir Günüm Metni

Görsel 6'da hazırlık sürecinin ilk metni olan Market Alışverişim ve ikinci metni olan Okulda Bir Günüm metinlerinin Ö23 tarafından deftere yazıldığı görülmektedir.

Araştırmacının hazırlık sürecinin ikinci günü için araştırmacı günlüğüne yazdıkları aşağıda yer almaktadır.

“Bugün hazırlık için yazmanın öneminden bahsettik. Çocuklar, yazarak düşündüklerimizi ve yaşadıklarımızı anlatabileceğimizi ve bunları başkalarıyla paylaşabileceklerini söyledi. Okulda bir günümü anlattığım 10-12 cümlelik bir metni öğrencilerle birlikte oluşturduk ve yazdık. Öğrenciler bu süreçte bana yardımcı oldu. Neler yaptığımızı anlattılar. Yazdıktan sonra daha başka neler yazabileceğimizi konuştuk. Öğrenciler düşündüklerimizi ve yaşadıklarımızı yazabileceğimizi söylediler. Çocuklar, birlikte oluşturduğumuz metni defterine yazdılar. Çocukların sözlü bir şekilde düşünüp üretebilmesi beni mutlu etti. Hazırlık sürecini güzel bir şekilde tamamladığımızı düşünüyorum.” (Araştırmacı günlüğü 23.02.2022).

Hazırlık sürecinde öğrencilerin uygulama sürecine zihinsel olarak hazırlandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin uygulama sürecinin ve oluşturulacak metinlerin mantığını anladığı görülmektedir. Yazmanın önemi ve ne olduğu hakkında da öğrencilerin fikirleri oluşmaktadır. Hazırlık sürecinde elde edilen bulgularla sürecin tamamlanmasına, bilişsel çıraklığın modelleme aşamasına geçilmesine ve öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesine devam edilmesine karar verilmiştir.

4.2.2. Modelleme Aşaması

Modelleme aşamasına ait bulgular ikinci ve üçüncü haftayı kapsamaktadır. İkinci hafta “Okuma Bayramı” adlı metin, üçüncü hafta “İstek ve İhtiyaçlar” adlı metin, üçüncü haftaya ek olarak yapılan ders planında ise “Elimizi Temiz Tutmak” adlı metin bilişsel çıraklığın modelleme aşamasıyla birlikte oluşturulmuştur. Üçüncü haftaya ek ders planı yapılmasının nedeni öğrencilerin modele bir kez daha ihtiyacı olduğu tespitidir. Modelleme aşamasının ilk uygulamasına dair sürece ilişkin katılımcı gözlem, ses kaydı ve araştırmacı günlüğüne ait bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

Araştırmacı: Niçin yazıyorduk çocuklar?

Anlamak için (Ö13).

Anlamak ve anlatmak için (Ö8).

Araştırmacı: Evet çocuklar hem de yazı yazarsak kalıcı olabilir. Bugün dün size söylediğim gibi birlikte yaptığımız okuma bayramında neler yaşadığımızı yazacağız. Okuma bayramı için ne yazalım?

Başlık Okuma Bayramı olabilir (Ö17).

Eğlendik bir sürü şey yaşadık bunları yazabiliriz (Ö6).

Eğlendik şeker aldık (Ö28).

Oyunlar oynadık. Şiirler okuduk. Madalya aldık (Ö29).

Tiyatro oynadık. Şarkılar söyledik. Taç aldık (Ö30).

İlk önce oyun oynadık şarkıyla sonra madalyaları aldık (Ö17).

Tiyatrolar oynadık. Madalyalarımızı aldık ve çok eğlendik (Ö12).

En sonunda çikolata, madalya ve okuma belgesi aldık (Ö27).

Ben sunuculuk yapmıştım (Ö25).

Araştırmacı: Okuma bayramı hakkında bu söylediklerinizi yazabiliriz. Metin oluştururken yazı yazarken cümlelerin anlamlı olmasına ve birbiriyle alakalı olmasına dikkat etmemiz gerekiyor. Yaşadıklarımızı giriş, gelişme ve sonuç halinde sırasıyla yazmamız metnimizi daha güzel oluşturmamızı sağlıyor.

Sunucular gösteriyi başlattı. Bizler geldik ve şiirimizi okuduk. Tiyatrolarımızı oynadık. Şarkılarımızı söyledik. Madalya, çikolata, okuma belgesi aldık (Ö7).

Araştırmacı: Bu şekilde yazabiliriz. İnsanlar bunu okuyunca sizin okuma bayramında neler yaptığınızı ve neler hissettiğinizi öğrenebilir.

İlk olarak hazırlık yaptık (Ö17).

Salonu süsledik (Ö12).

Okuma bayramı için güzel giyindim. Hazırlığımı tamamladım. Okula geldim (Ö8).

Süslü ve güzel giyindim ben de (Ö28).

Okula geldik okuma bayramımız için (Ö11).

Araştırmacı: Okuldayken neler yaptık?

Okuma bayramımızı yaptık (Ö28).

Araştırmacı: Okuma bayramında neler oldu peki? Okuma bayramımızı anlatmamız lazım.

Madalya aldık (Ö11).

Araştırmacı: Sırayla gidelim. Baştan başlayalım.

İlk müdür konuşuyordu. Sonra gösteri başladı (Ö12).

Tiyatromuzu bitirdik. Herkes eve gitti (Ö30).

Araştırmacı: Başladı ve bitti diyemeyiz. Neler yaşadık orada?

Sunucular sahneye çıktı. Gösteriyi başlattı. Şiir ve tiyatrolar vardı. Madalya aldık (Ö24).

Şiir okuduk, şarkı söyledik (Ö12).

En son çikolata ve dllerimizi aldık (Ö28).

Tiyatromuz bitti. Eve gittik. zerimizi değiştirip yemek yedik ve yattık (Ö8).

Araştırmacı: şimdi sonunu yazıyoruz. Başını yazdık. Neler olduğunu yazdık. şimdi sonunu yazacağız. Bir şey yaşıyorsak başında, ortasında ve sonunda neler olduğunu yazmamız lazım yani nasıl başladı, nasıl devam etti ve nasıl bitti bunları yazıyoruz.

Madalya ve çikolata aldık (Ö9).

Başarı belgesi aldık (Ö30).

En sonunda eve gittik (Ö25).

Ben eve giderken ikolatamı yolda yedim. Evde elimi yüzümü yıkadım (Ö12).

Ben de eve gittim. Elimi, yüzümü yıkadım. Üzerimi değiştirdim (Ö14).

Okuldan sonra madalyayı boynuma taktım. Eve gittim. Üzerimi değiştirdim ve neneme gittik. Orada yemek yedim (Ö11).

Araştırmacı: Güzel ocuklar neler yaptığımızı anlatabiliyoruz. Bunu yazarak da yapabileceğiz. Bu yazdığımız metni neden oluşturduk?

Okuma bayramımızda neler yaşadığımızı paylaştık (Ö28).

Araştırmacı: Bu yazdığımız metni arkadaşlarla ve ailemizle paylaşırsak neler yaşadığımızı öğrenebilirler. Yazmak bunun için de önemlidir. nce okuma bayramına nasıl hazırlandığımızı yazarak giriş yaptık. Sonra okuma bayramında neler yaşadığımızı yazarak gelişmeleri aktardık. En sonunda okuma bayramımızın nasıl bittiğini ve sonunda neler olduğunu yazdık.

Başlıkta koyduk (Ö30).

Araştırmacı: Nasıl yazdık biz bu metni?

Aklımızdan düşünerek yazdık (Ö11).

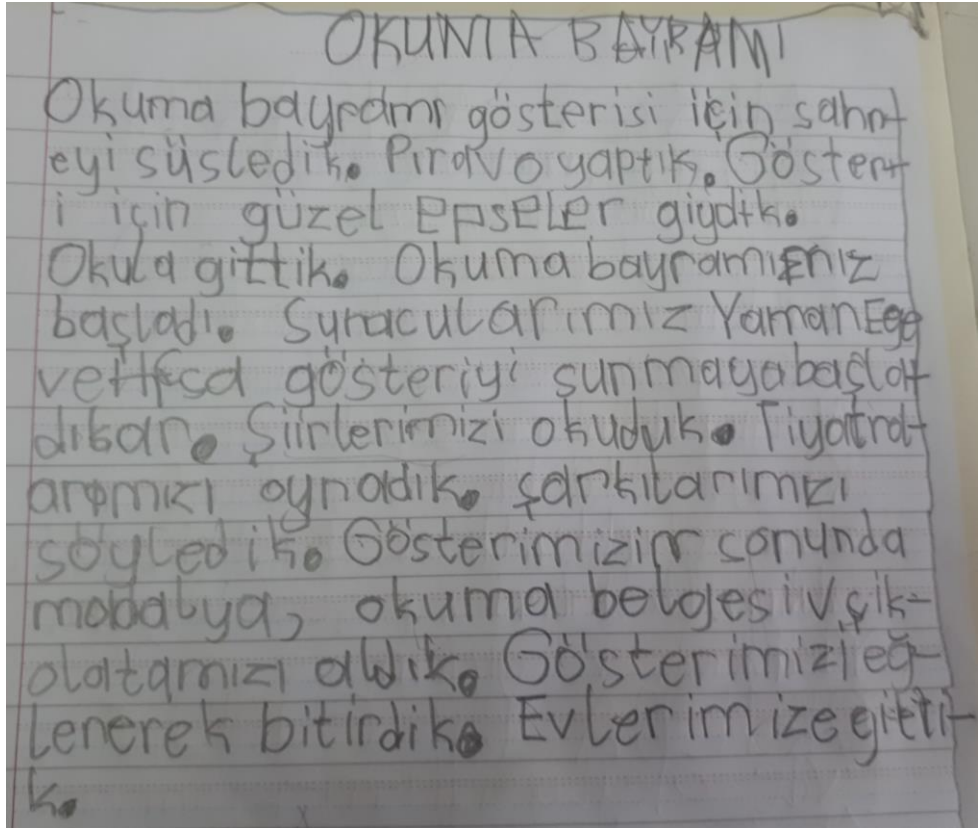
Araştırmacı: Evet ne yaşadığımızı düşünerek sırasıyla yazdık.

Modelleme aşamasının ilk kısmında görüldüğü gibi süreç içerisinde öğrenciler bir metin oluşturmak için sözlü olarak fikir üretebilmektedir. Ayrıca ğretmen ile birlikte sınıf içi tartışmada bulunmaktadırlar. Metni oluşturmak için

neler yaşadıklarını düşünmektedirler. Öğrenciler, okuma bayramı metnini yazmadan önce okuma bayramı hakkında sınıf içi tartışmaya katılmış ve konuşulanları dinlemiştir. Daha sonra metnin nasıl oluşturulabileceği hakkında tahminde bulunmuşlardır. Öğretmenin sesli düşünerek modellemesiyle oluşturulan “Okuma Bayramı” metni aşağıda yer almaktadır.

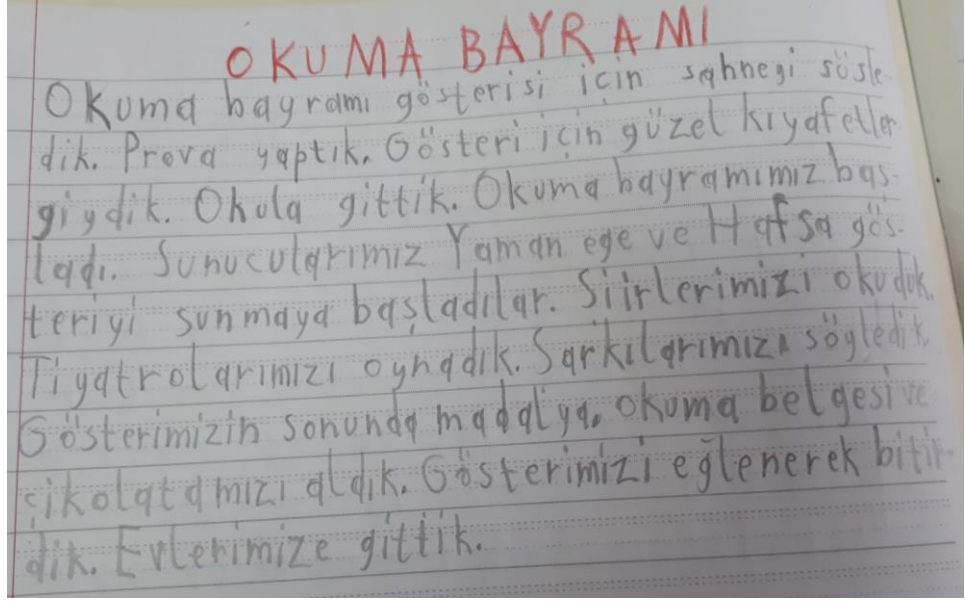
“Okuma bayramı gösterisi için sahneyi süsledik. Prova yaptık. Gösteri için güzel kıyafetler giydik. Okula gittik. Okuma bayramımız başladı. Sunucularımız Yaman Ege ve Hafsa gösteriyi sunmaya başladılar. Şiirlerimizi okuduk. Tiyatrolarımızı oynadık. Şarkılarımızı söyledik. Gösterimizin sonunda madalya, okuma belgesi ve çikolatalarımızı aldık. Gösterimizi eğlenerek bitirdik. Evlerimize gittik.”

Öğrenciler sınıfça öğretmenin modellemesiyle oluşturulan bu metni defterlerine yazdılar. Metin, 12 cümleden ve 45 kelimedenden oluşmaktadır. Öğrencilerin defterlerine yazdığı örnek ürünler aşağıda görülmektedir.



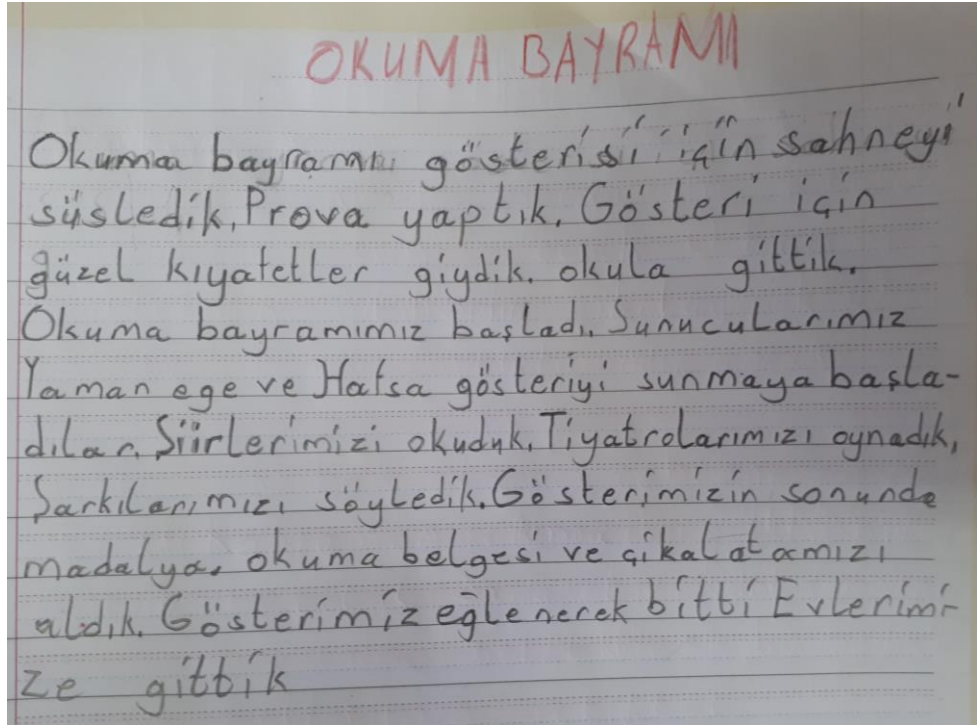
Görsel 7. Ö24'ün Modelleme Aşaması Okuma Bayramı Metni

Görsel 7'de Ö24'ün modelleme aşamasının ilk metni olan Okuma Bayramı adlı metni defterine yazdığı görülmektedir.



Görsel 8. Ö2'nin Modelleme Aşaması Okuma Bayramı Metni

Görsel 8'de Ö2'nin modelleme aşamasında yazdığı Okuma Bayramı metni aktarılmaktadır.



Görsel 9. Ö12'nin Modelleme Aşaması Okuma Bayramı Metni

Görsel 9'da Ö12'nin modelleme aşamasında defterine yazdığı Okuma Bayramı metni görülmektedir.

Modelleme aşamasının ilk haftasında araştırmacı öğretmenin araştırmacı günlüğüne kaydettiği cümleler aşağıdaki gibidir.

“Bugün okuma bayramı hakkında yaşadıklarımızı modelleme yoluyla öğrencilerle tahtaya yazdık. Enes, yazma ile bir şeyler anlatabileceğimizi söyledi. Yazarken çocuklar, nasıl hazırlandığımızı neler yaptığımızı ve okuma bayramı sonunda neler olduğunu söyledi. Gülşen, metni düşünerek yazdığımızı ve yaşadıklarımızı yazdığımızı söyledi. En sonunda çocuklar metni özetlediler ve metni yazarken neler yaşadığımızı nasıl başlayıp nasıl bitirdiğimizi konuştuk. Oluşturduğumuz metni öğrenciler deftere yazdılar. Öğrencilerin yazmanın önemini fark ettiğini gördüm. Yazma isteği uyandı öğrencilerde. Yazma amacımızı fark ettiler. Nasıl yazılacağını kavramaya başladılar. Düşünceleri ve yaşadıklarını sırasıyla anlatabilmeleri beni mutlu etti” (Araştırmacı günlüğü 01.03.2022).

Modelleme aşamasının ilk haftası olan uygulama sürecinin ikinci haftasında öğrenciler uygulama sürecine motive olmuş bir şekilde gelecek haftayı beklemeye başladılar. Sınıftaki yazma isteği, yazma becerisi konusunda olumlu bir iklim oluşturdu. Bu sebeple yazma, sınıfın sürekli gündeminde olmaya başladı. Yazmanın fiziksel boyutundan daha çok düşüncenin ön planda olduğu fikirsel boyutu önem kazandı. Uygulama süreci modelleme aşamasında amaca hizmet etmeye devam etti. Uygulama sürecinin üçüncü haftasındaki modelleme aşamasının uygulandığı süreç katılımcı gözlem, ses kaydı ve araştırmacı günlüğü bulgularıyla aşağıda sunulmaktadır.

Araştırmacı: Biz neden yazıyoruz. Yazmak neden önemli?

Çok önemli çünkü yazmak kalıcıdır (Ö16).

Anlatmak için (Ö27).

Öğrenmek için (Ö8).

Hikâye yazmak için (Ö1).

Yazmazsak kalıcı olmaz (Ö14).

Araştırmacı: İnsanların eskiden yazdıklarını bulabiliriz. Bu sayede eskilerin neler yazdıklarını okuyabiliriz.

Yaşadıklarımızı anlatmak için yazıyoruz (Ö28).

Araştırmacı: Yaşadıklarımızı yazıyoruz ve daha sonra bunları okuyabiliyoruz.

Yazarken düşünürüz bu nedenle zihnimiz çalışır (Ö25).

Yazılarımızı saklayabiliriz (Ö8).

Daha hızlı ve çok yazabiliriz (Ö29).

Araştırmacı: Evet çocuklar dün size söylediğim gibi bugünde istek ve ihtiyaçlarımızla ilgili bir metin yazacağız. Hadi bir başlık söyleyelim.

İsteklerimizi Öncelik Değil (Ö12).

İhtiyaçlarımız (Ö4).

İhtiyaçlar (Ö7).

İhtiyaçlarımızı Karşılıyoruz (Ö14).

İstek ve İhtiyaçlar (Ö24).

Ben kendi bulduğum başlığı koyabilir miyim? (Ö12).

Araştırmacı: Elbette kendi bulduğunuzu koyabilirsiniz fakat bu metni beraber oluşturacağız sadece başlık koymamız yeterli değil metni de kendiniz oluşturmalısınız. Bunun için önce benimle birlikte oluşturduğunuz metni yazmalısınız. Giriş için ne yazabiliriz?

Babam bana ayakkabı alacaktı (Ö25).

İsteklerimi alacağım (Ö28).

Öğretmenime şapka alacağım (Ö11).

Araştırmacı: Ailenizle istekler ve ihtiyaçlar için en son nasıl bir karar verdiniz?

Babam ayakkabı almaya gidelim demişti. Ayakkabı ihtiyacım vardı (Ö30).

Bana da bilgisayar bozulmuştu. Bilgisayar alalım demişti (Ö1).

İhtiyaçlar daha önemli (Ö17).

Araştırmacı: İhtiyaçlarınız neler? İhtiyaçlarınız var mı?

Saatim bozuldu (Ö1).

Defter ve kalem ihtiyacım oluyor bazen (Ö11).

Araştırmacı: Peki, istekleriniz var mı?

Krampon (Ö6).

Oyuncak bebek (Ö27).

Çikolata (Ö2).

Meyve suyu (Ö23).

Futbol topu (Ö10).

Araştırmacı: Aileniz size ihtiyaçlarınızın önemli olduğunu söyleyince ne dersiniz?

Haklı bulurum (Ö3).

Katılıyorum (Ö1).

İhtiyacım daha önemli doğru derim (Ö14).

Önce ihtiyacı alalım (Ö25).

İhtiyacı almıyoruz bence (Ö27).

Araştırmacı: Ayakkabı ihtiyacınız var ve bunun için dışarı çıktınız ne oldu?

Ayakkabıyı aldım, giydim ve okula geldim (Ö29).

Ayakkabı bulamadım (Ö5).

Mağazalar kapalı çıktı (Ö11).

Ayakkabıların hepsi alınmış (Ö1).

Ayakkabı numaram kalmamış (Ö12).

Ayakkabımı aldım eve gittim (Ö30).

Ayakkabımı aldım. Okula gidiyorum (Ö26).

Ayakkabı aldım, giydim ve eve gidiyorum (Ö9).

Araştırmacı: Ayakkabı ihtiyacınızı karşıladınız ve ihtiyacınız bitti. Şimdi ne yaparsınız?

Sıra isteklerimize geldi (Ö12).

Çikolata ve şeker alabilirim (Ö30).

Oyuncak alırım (Ö8).

Taç alırım kendime (Ö27).

Bisiklet istiyordum. Alabilirim (Ö29).

Araştırmacı: İsteklerimizi de aldık. Artık metnimizi sonlandıralım.

İsteklerimi aldım ve eve gittim (Ö12).

Gece oldu ve uyuduk (Ö25).

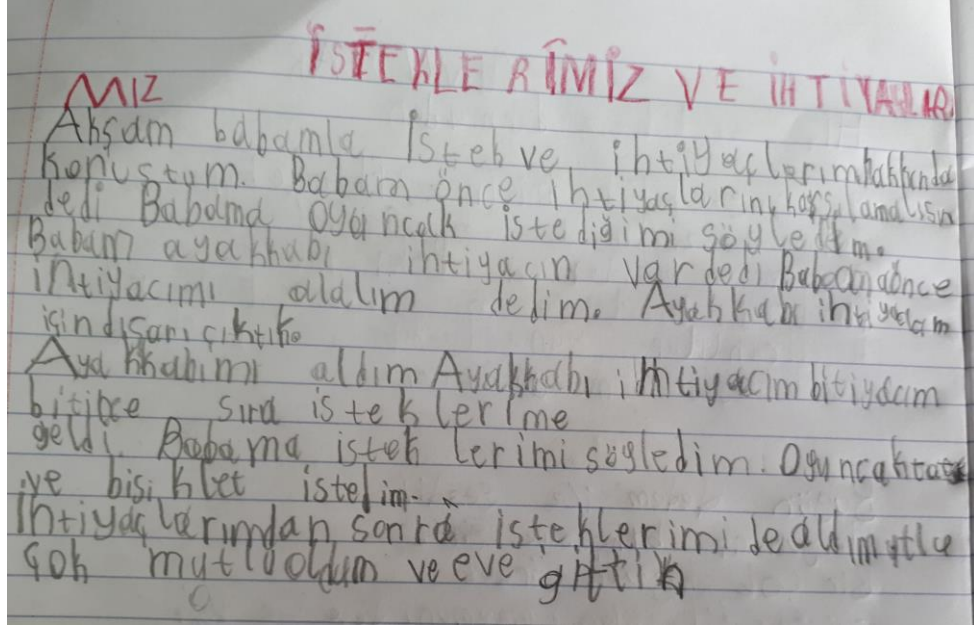
Krampon aldım ve abimle dışarıda top oynadım (Ö30).

Modelleme aşamasının ikinci bölümünde ve uygulama sürecinin üçüncü haftasında daha çok öğrencinin, öğretmenin sesli düşünerek öğrencilerle modelleme yoluyla oluşturduğu metne katılım sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin sözel fikir üretimi artmaktadır. Metin oluşturulurken farklı fikirler ortaya çıkmıştır. Bu fikirler tartışılarak karar verilen cümle metne yazılmıştır. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine öğretmenin dikkat çekmediği halde öğrencilerin dikkat ettiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin metin oluşturmak için fikir üretme ve düşünme süreçleri gelişmektedir. Modelleme yoluyla oluşturulan ikinci metin “İsteklerimiz ve İhtiyaçlarımız” aşağıdaki gibidir.

“Akşam babamla istek ve ihtiyaçlarım hakkında konuştum. Babam önce ihtiyaçlarımı karşılamalısın dedi. Babama oyuncak istediğimi söyledim. Babam ayakkabı ihtiyacın var dedi. Babama önce ihtiyacımı alalım dedim. Ayakkabı ihtiyacım için dışarı çıktık. Ayakkabımı aldım. Ayakkabı ihtiyacım bitince sıra isteklerime geldi. Babama isteklerimi söyledim. Oyuncak, taç ve bisiklet istedim. İhtiyaçlarımdan sonra isteklerimi de aldım. Çok mutlu oldum ve eve gittim.”

İsteklerimiz ve İhtiyaçlarımız metni 12 cümle ve 58 kelimedenden oluşmaktadır. Bu metni öğrenciler defterlerine yazmışlardır. Metinlerden örnekler aşağıda verilmiştir.

Görsel 11’de Ö27’nin uygulama sürecinin üçüncü haftasında modelleme aşaması metinlerinden İsteklerimiz ve İhtiyaçlarımız adlı metni defterine yazdığı saptanmaktadır.



Görsel 12. Ö3’ün Modelleme Aşaması İsteklerimiz ve İhtiyaçlarımız Metni

Görsel 12’de Ö3’ün defterine yazdığı İsteklerimiz ve İhtiyaçlarımız adlı metni aktarılmaktadır.

Modelleme aşamasının ikinci haftası olan uygulama sürecinin üçüncü haftasında araştırmacı günlüğü notları aşağıda bulunmaktadır.

“Bugün isteklerimiz ve ihtiyaçlarımız hakkında yazı yazdık. İsteklerimizi ve ihtiyaçlarımızı oluşturmak için çocuklar neler yazılabileceğini söyledi. Yazmanın anlatmak olduğu ve kalıcı olmayı sağladığını ifade ettiler. Yazma ile zihnimizin ve okumamızın gelişeceğini dile getirdiler. Metin oluşturulmasında neler yaptığımızı aktardılar. Çocukların yazma becerisi hakkında ilgi duyarak bu cümleleri kurması beni mutlu etti. Uygulama sürecinde haftaya modelleme aşamasını geçmeden önce modelleme aşamasıyla bir metin daha yazmaya karar verdik. Bir metni daha modelleme aşamasıyla yazma sebebimiz öğrencilerin sürece daha çok katılım göstermesi ve katılımın biraz daha artmasını sağlayacağını düşünmemizden kaynaklandı. Öğrenciler modelleme sürecinde fikir üretimlerini ve düşünce yapılarını ilerlettiler. Buna bir kez daha şahit olmak istedik” (Araştırmacı günlüğü 08.03.2022).

Araştırmacı günlüğünde de belirtildiği gibi modelleme aşamasına bir destek daha sağlanmasına karar verilerek üçüncü haftaya ek olarak bir ders planı hazırlandı. Bu sayede öğrencilerin, fikir üretimlerinin ve metin oluşturma sürecinde modelden daha çok faydalanmış olmalarının metin oluşturmalarında avantaj sağlayacağı düşünüldü. Uygulama sürecinin üçüncü haftasına ek olarak hazırlanan ve modelleme aşamasının uygulandığı ders planına göre yürütülen sürecin bulguları aşağıda verilmektedir.

Araştırmacı: Çocuklar bugün de yine bir metin oluşturacağız birlikte. Konumuz elimizi temiz tutmak.

Öğretmenim kendimiz yazabilir miyiz? (Ö13).

Evet, öğretmenim benim aklıma bir şeyler geliyor (Ö19).

Siz yardım edin ama biz kendimiz yazmaya çalışalım (Ö5).

Önceden yazamıyordum ama şimdi yazabilirim (Ö21).

Araştırmacı: Bugün de birlikte oluşturarak benim yazdığımı sadık kalalım. Sonra yavaş yavaş size de fırsat vereceğim çocuklar. Siz ellerinizi ne zaman yıkıyorsunuz?

Eve gelince yıkarım (Ö18).

Kirlenince hemen yıkamaya çalışıyorum (Ö22).

Ben sık sık yıkıyorum (Ö10).

Yemeklerden önce ve sonra yıkıyorum (Ö16).

Öğretmenim ben tuvaletten önce ve sonra yıkıyorum çok önemli bu (Ö15).

Araştırmacı: Pekâlâ, ellerinizi yıkamak için neler yapıyorsunuz?

Sabun kullanıyorum (Ö20).

Öğretmenim hemen sabun kullanmıyoruz. Sırayla gitmemiz lazım metin yazıyoruz çünkü (Ö18).

Araştırmacı: Aferin, evet çocuklar arkadaşınız doğru söylüyor. Bir şeyler yazarken metin oluştururken düşünerek dikkatlice yazmamız gerekiyor.

Öğretmenim ben önce lavaboya gidiyorum (Ö26).

Sonra suyu açabiliriz (Ö4).

Sabunu kullanabiliriz artık bence (Ö1).

Hayır, önce elimizi ıslatmalıyız (Ö23).

Araştırmacı: Ellerimizi nasıl yıkamalıyız çocuklar?

Ben elimin içini, üstünü ve parmak aralarımı sabunluyorum (Ö17).

İyice yıkıyorum öğretmenim. Bileklerimi de yıkıyorum (Ö7).

Sabunladıktan sonra elimizi durulamamız lazım (Ö22).

Ben duruladıktan sonra havlu ile elimi kuruluyorum (Ö9)

Kâğıt havlu ile de kurulayabiliriz belki (Ö3).

Suyu kapatmayı unutmayalım. Suyu kapatmazsak israf olur (Ö24).

Araştırmacı: Güzel, ellerimiz kirlendi, yemek yedik veya tuvalete gittik.

Elimizi yıkama ihtiyacımız oluştu. Ellerimizi yıkadık. Şimdi nasıl bitirelim?

Lavabodan çıkmamız lazım (Ö26).

Araştırmacı: Çocuklar şimdiye kadar iyi bir süreç geçirdiniz ve yazmanın ne demek olduğunu anladınız. Güzelce metinler oluşturdunuz. Metin oluştururken ben nelere dikkat ettim. Size neler söyledim. Metinleri nasıl oluşturdum?

Düşündünüz (Ö21).

Fikirler söylediniz; bizimle paylaştınız (Ö5).

Öğretmenim yaşadıklarımızı düşündük ve sizinle paylaştık siz de bunu yazdınız (Ö14).

Ben önceden nasıl yazılacağını bilmiyordum metnin şimdi sizin gibi yazabilirim (Ö27).

Öğretmenim, metne giriş yapmak, olayları gelişmede yazmak ve sonuçlandırmak önemli demiştiniz (Ö25).

İlk başta siz o kadar hızlı cümleleri birbirine ekleyince anlamamıştım ama düşünerek, yazdığımı okuyarak devamına ekleyebilirim (Ö12).

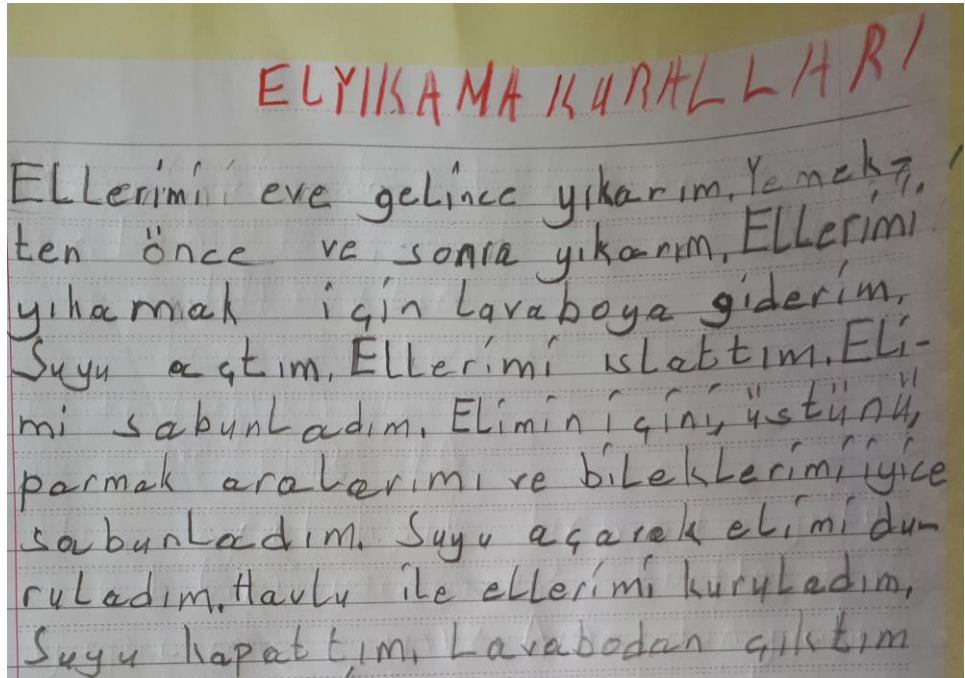
Evet, öğretmenim siz yazdığınızı okudunuz ve birçok şey düşündünüz aklınıza geldi yaşadıklarınız ve yazdınız (Ö30).

Ben biran önce yazmak istiyorum (Ö28).

Öğrenciler, yazma sürecinde ne yapılması gerektiğini modelleme aşamasında öğretmenin, sesli düşünmesi, örnekler vermesi, öğrencilerin sürece etkin olarak ilgiyle katılımını sağlaması ve metin oluşturmayı bir kültür haline getirmesi sayesinde öğrenmektedir. Öğrencilerin modelleme aşamasının ilk durumuna göre fikirlerinin çoğaldığı, fikir üreten öğrenci sayısının da fazlaştığı söylenebilir. Öğrencilerin düşünme süreçlerinin arttığı gözlemlenmektedir. Metin oluşturma aşamasında birbirlerinin fikirlerine yorum yapmaları yeni fikirler geliştirmelerini sağlamıştır. Modelleme aşamasının oluşturulan son metni “Güzel Elimi Yıkıyorum” aşağıdaki gibidir.

“Ellerimi eve gelince yıkarım. Yemekten önce ve sonra yıkarım. Tuvalete gitmeden önce ve gittikten sonra yıkarım. Ellerimi yıkamak için lavaboya giderim. Suyu açtım. Ellerimi ıslattım. Elimi sabunladım. Elimin içini, üstünü, parmak aralarımı ve bileklerimi iyice sabunladım. Suyu açarak elimi duruladım. Havlu ile ellerimi kuruladım. Suyu kapattım. Lavabodan çıktım.”

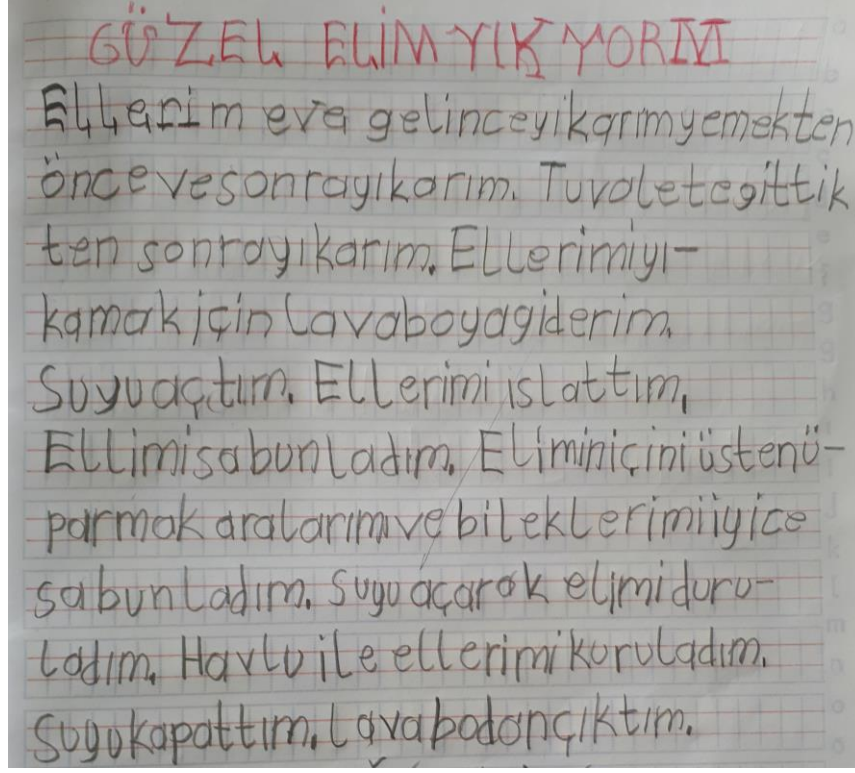
Metin, 12 cümle ve 48 kelimedenden oluşmaktadır. Öğrenciler modelleme aşamasında oluşturulan son metni defterine yazmıştır. Öğrencilerin defter örnekleri aşağıda görülmektedir.



Görsel 13. Ö12'nin Modelleme Aşaması Güzel Elimi Yıkıyorum Metni

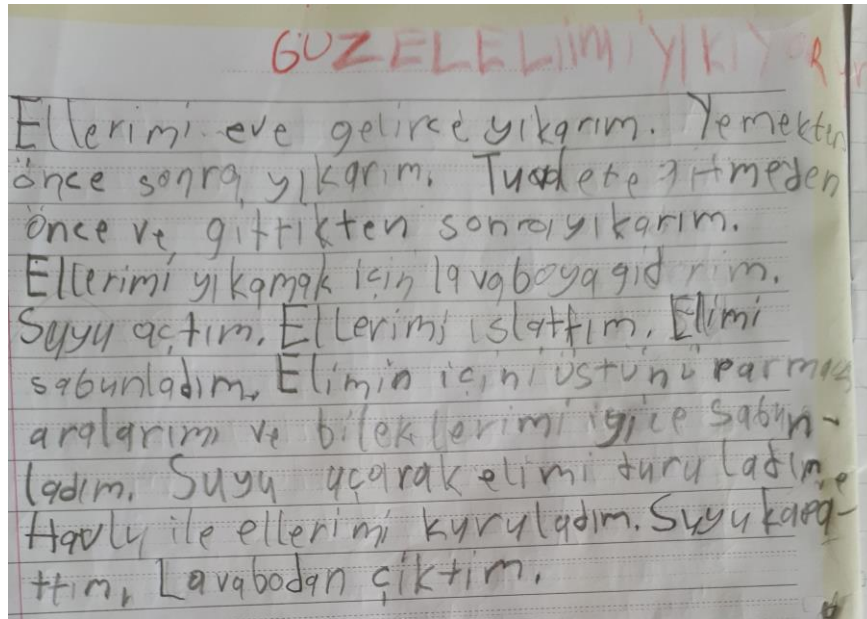
Görsel 13'te Ö12'nin sınıfça oluşturulan Güzel Elimi Yıkıyorum adlı metni defterine yazdığı görülmektedir. Ö12 başlığı farklı koymak istemiştir. Bu

öğrencilerin kendi yazılarını yazmaya istekli olduklarını göstermektedir. Öğrencinin başlığı metne uygundur ve farklı bir fikir üreterek bunu gerçekleştirmiştir.



Görsel 14. Ö5'in Modelleme Aşaması Güzel Elimi Yıkıyorum Metni

Görsel 14'te görüldüğü gibi modelleme aşamasının son metni olan Güzel Elimi Yıkıyorum metni Ö5 tarafından deftere yazılmıştır.



Görsel 15. Ö30'un Modelleme Aşaması Güzel Elimi Yıkıyorum Metni

Görsel 15'te Ö30'un deftere yazdığı Güzel Elimi Yıkıyorum Metni aktarılmaktadır.

Modelleme aşamasının son çalışması olan üçüncü haftayı destekleme ek ders planında araştırmacı günlüğü notlar sunulmaktadır.

“Öğrencilerle son kez modelleme aşamasında bir metin oluşturduk. Bu metni oluştururken öğrencilerin isteklerinin kendi metinlerini yazmaya başlama yönünde çoğaldığını gördüm. Öğrencilerin tümü modelle metin oluşturma sürecinde fikirlerini ifade ettiler. Ayrıca bu sürece kadar birlikte metin oluştururken istediğim giriş, gelişme ve sonuca dikkat etmek; yaşadıklarımızı düşünerek yazmak; farklı fikirler üretebilmek gibi durumları kazandıklarını gözlemledim. Bu beni çok mutlu etti ve bir sonraki aşamaya geçilebileceğini düşünüyorum. Öğrencilerin yazıları fiziksel yönden çok iyi değil fakat düşünme yapıları gelişiyor ve fikir üretimleri artıyor bu olumlu durum çalışmanın amacına katkı sağlıyor. Sınıfta adeta bir metin oluşturma ikliminin oluşması ve öğrencilerin gittikçe ilgilerinin artması beni çok mutlu ediyor” (Araştırmacı günlüğü 13.03.2022).

Modelleme aşamasının son sürecinde de görüldüğü gibi öğrencilerin tümü metin oluşumuna katılmıştır. Öğrencilerin metin oluşturulurken düşündüğü, çeşitli fikirler ürettiği, giriş, gelişme ve sonuca dikkat ettiği ayrıca yazmanın düşünerek ve fikir üreterek bir şeyler anlatabilmek olduğunu anladığı gözlemlenmektedir. Süreçte öğretmenin sesli düşünerek verdiği örnekler ve modellemeyle metin oluşturması, öğrencilerin de bu sürece etkin katılması ayrıca öğrencilerin kendi metinlerini oluşturabileceklerine inanması, buna ilgi ve istek duyması modelleme aşamasıyla birlikte bilişsel çıraklığın koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma basamaklarının uygulanması kararının alınmasını sağlamıştır.

4.2.3. Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşaması

Bu aşamanın bulguları modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma adımlarının beraber işe koşulduğu dördüncü haftayı kapsamaktadır. Uygulama sürecinin bu bölümündeki amaç modelleme aşamasından sonra öğrencilerin modelleme aşamasıyla oluşturulan metinden aldığı desteğin azaltılarak kendi metinlerini yazmalarına fırsat tanımaktır. Öncelikle modelleme

aşamasına uygun olarak öğrencilerle birlikte metin oluşturulmuştur. Metin oluşturulurken öğretmen sesli düşünerek öğrencilere model olmaya çalışmıştır. Ardından öğrenciler, birlikte oluşturulan metinden yardım alarak kendilerinin konuyla ilgili yaşadıklarını anlatan metinler yazmaya çalışmışlardır. Bu sırada koçluk süreciyle öğrenciler gözlemlenmiştir. Yapı iskelesinde gereken yerde öğrenciye destek verilmiştir. İfade etme kısmında öğrenciler nasıl metin oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Yansıtma süreciyle beraber öğrenciler oluşturulan metni ve arkadaşlarının oluşturduğu metinleri yorumlamışlardır. Bu aşamanın sürecine ait katılımcı gözlem, ses kaydı ve araştırmacı günlüğü bulguları aşağıda sunulmaktadır.

Araştırmacı: Bugün sağlıklı beslenme hakkında yaşadıklarımızı anlatacağız. Ben bir günde nasıl sağlıklı besleniyorum yazacağım. Sizde benimle birlikte yazacağım metni oluşturduktan sonra kendiniz yazacaksınız. Benimkinden farklı şekilde yazabilirsiniz artık.

Şimdi kendimiz mi yazacağız öğretmenim (Ö25).

Araştırmacı: Evet, yazamadığınız yerde benden yardım alabilirsiniz.

Kendimiz hemen yazmaya başlasak olur mu? (Ö12).

Araştırmacı: Benimle birlikte benim yazacağım metni oluşturalım. O şekilde daha iyi yazabilirsiniz kendiniz de.

Sizin yazdığınızı yazmayacağız kendimiz yazacağız (Ö11).

Kendi başımıza yazabilir miyiz? (Ö21).

Araştırmacı: Önce benim yazdığıma bakın daha sonra siz de yazabilirsiniz.

Bugün yumurta, peynir ve zeytin yedim yazabilirsiniz (Ö13).

Araştırmacı: Başlık ne koyabilirim?

Sağlıklı Beslenme (Ö19).

Güzel Yemekler (Ö25).

Sağlıklı Yemek (Ö6).

Sağlıklı Besleniyorum (Ö28).

Sağlığımı Koruyorum (Ö12).

Araştırmacı: Sağlıklı beslenmek için ne yapabiliriz?

Öncelikle sofrayı hazırlayacağız. Sonra sağlıklı Şeyler yiyeceğiz (Ö28).

Araştırmacı: İlk olarak ne yapıyorsunuz?

Annem sofrayı hazırladı ve yemekte yumurta var (Ö25).

İlk önce elimizi yıkıyoruz (Ö9).

Evet, elimizi yıkamamız lazım (Ö17).

Güzel yemekler yedim (Ö16).

Annem sofrayı hazırladı ve yemeğimi yedim (Ö27).

Önce elimi yıkıyorum (Ö8).

Domates ve salatalık gibi yiyecekler kahvaltıda olabilir (Ö22).

Havuç (Ö13).

Karpuz, havuç ve mandalina (Ö10).

Araştırmacı: Akşam nasıl besleniyorsunuz?

Çorba (Ö7).

Dolma (Ö9).

Sarma (Ö22).

Patates yemeği (Ö25).

Çorba (Ö24).

Araştırmacı: Sağlıklı olmayan yiyeceklerden uzak dururum. Neler olabilir o yiyecekler?

Cips (Ö14).

Cips (Ö10).

Çikolata (Ö27).

Pasta (Ö13).

Şeker (Ö1).

Sakız (Ö5).

Jelibon (Ö21).

Hamburger (Ö19).

Gazoz (Ö17).

Araştırmacı: Peki, akşam ne yersiniz sağlıklı olarak?

Çiğ köfte, çorba, pilav, kuru fasulye, salata ve nohut (Ö20).

Makarna (Ö19).

Köfte (Ö17).

Balık ve salata (Ö27).

Ciğer ve ayran (Ö23).

Kebap (Ö24).

Tavuk (Ö4).

Brokoli (Ö16).

Yoğurt (Ö18).

Araştırmacı: Çocuklar metnimizi nasıl sonlandıralım?

Gece olunca yatıyoruz (Ö8).

Yemekleri yedim ve uyudum (Ö17).

Uyudum (Ö25).

Ellerimi yıkadım ve yatmaya gittim (Ö28).

Ellerimi yıkadım. Ödevimi yaptım ve yattım (Ö12).

Yemeği yedim. Dışarı çıktım (Ö11).

Gerçekleşen bu süreç modelleme kısmına aittir. Süreçte görüldüğü gibi öğretmen ile birlikte öğrenciler “Sağlık Besleniyorum” başlıklı bir metin oluşturmuştur. Metin oluşturulurken öğretmen sesli düşünerek öğrencilerin de sürece etkin katılımını sağlamıştır. Oluşturulan “Sağlıklı Besleniyorum” adlı metin aşağıdaki gibi oluşmuştur.

“Bugün sağlıklı beslenmek için planımı uyguladım. İlk olarak ellerimi yıkadım. Kahvaltıda peynir, zeytin, yumurta, bal, reçel ve meyve yedim. Meyve ve sebzeleri mevsiminde yerim. Sağlıklı olmayan yiyeceklerden uzak dururum. Gazlı

içecekler içmemeye çalışırım. Őekerli ve kızartılmış yiycekler yememeye çalışırım. Akşam orba, kebab, salata ve sebze yemekleri gibi yiycekler yerim. Akşam yemeği için evde sağlıklı yiycekler yedim. Gün içerisinde sağlıklı beslendim ve sağlığımı korudum. Ellerimi yıkadım ve yattım.”

Oluşturulan metin, 11 cümle ve 67 kelimedenden oluşmaktadır. Uygulama sürecinin bu aşamasında öğrenciler oluşturulan metinden farklı olarak kendi yaşadıklarına uygun şekilde farklı başlıklarla sağlıklı beslenme süreçlerini yazarak anlatmaya çalışmışlardır. Dolayısıyla koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma süreçleri gerçekleşmiştir.

Koçluk sürecinde öğrenciler metin oluşturma aşamasındadır. Araştırmacı ğretmen katılımcı gözlemci rolüyle gözlemlerine devam etmektedir. Süreçte araştırmacı öneriler ve ipuçları vermiştir. Sorunları gözlemlemiştir. Sorunlara genel olarak geri bildirim, düzeltme ve tekrar uygulama verişmiştir. Koçluk sürecine ait örnek bir bulgu aşağıda yorumlarıyla birlikte verilmektedir.

Araştırmacı: Çocuklar biz metin oluştururken dşuyorduk ve yaşadıklarımızdan bir şeyleri metnimize anlamlı bir sırayla ekliyorduk. Sağlıklı beslenmek için günlük hayatta neler yapıyorsunuz öncelikle bir düşünün ve planlayın nasıl yazabileceğinizi.

Araştırmacı yazma sürecinde öğrencilerin bir kısmının düşündüğünü bir kısmının ise direkt yazmaya başladığını gözlemlemiştir. Öğrencilerin bazıları ise arkadaşlarına yazma konusu hakkında fikir alışverişi yapmaktadır. Buna yönelik araştırmacının öğrencilere koçluk yapmak adına söyledikleri katılımcı gözlem, ses kaydı ve araştırmacı günlüğü bulguları aracılığıyla aşağıda sunulmaktadır.

Araştırmacı: Düşünenler iyi yapıyor. Yazanlar ise düşüncelerini yazarken anlamlı bir şekilde yazmayı giriş, gelişme ve sonuca dikkat etmeyi unutmasınlar. Arkadaşlarınızdan fikirler alabilirsiniz fakat aynı şeyleri yazmanız gerekmiyor.

Süreç devam ettikçe öğrenciler yazılarını oluşturmaya başlamışlardır. Bazı ğrenciler takıldıkları yerde beraber oluşturulan “Sağlıklı Besleniyorum” metninden yardım almaya çalışmaktadır. Araştırmacı bunun için aşağıdaki gibi bir koçluk sergilemiştir.

Araştırmacı: Çocuklar, yazdıklarını tekrar okuyarak devamına bir şeyler eklemek için düşünebilirsiniz. Yazdıklarınızı okursanız devamı için yazacaklarınızı aklınıza daha çabuk gelebilir. Düşünün beslenirken neler yaşadıklarınızı.

Öğrencilerin tümü yazma becerisini metin oluşturmak için işe koştuktan sonra yapı iskelesi bölümüne geçilmiştir. Bu kısımda araştırmacı öğretmen, öğrenci işinin giderek daha zor kısımlarına geldiğinde öğrenciye yardımcı olarak rehberlik etmiştir. Araştırmacı öğretmen ve öğrenci diyaloglarını içeren katılımcı gözlem, ses kaydı ve araştırmacı günlüğü bulguları aşağıda aktarılmaktadır.

Öğretmenim girişi yazdım ama devam edemiyorum (Ö2).

Araştırmacı: Güzel bir başlangıç yapmışsın öncelikle neler yediğini düşün örneğin ben kahvaltıda neler yediğimi yazmışım. Sende yazabilirsin.

Ben bugün kahvaltıda peynir, zeytin ve nohut dürüm yedim (Ö2).

Araştırmacı: Güzel, bunları değerlendirebilirsin yazında iyice düşün ve yaz.

Biraz yazdım ama başlık koyamadım (Ö26).

Araştırmacı: Başlığı en sonda koyabilirsiniz. İyice yaz ve bitir. Daha sonra bence bulabileceksin.

Öğretmenim buraya kadar yazdım ama aklıma bir şey gelmiyor (Ö5).

Araştırmacı: Benim yazdığımı oku. Neleri ne zaman yediğini ve neler yersen sağlıklı beslenebileceğini düşün. Ayrıca yazdığını bir oku bakalım, devamı için aklına gelen cümleler olacaktır.

Yapı iskelesi bölümünde görüldüğü gibi öğrencilerin zorlandıkları yerlerde öğretmen rehberlik görevini yerine getirerek öğrencilerin düşünsel yapısını destekleme ve fikirsel üretimi artırma becerilerine destek olmaya çalışmıştır. Bu desteklerden sonra öğrencilerin yazmaya devam edebildiği görülmektedir. Tüm öğrenciler metinlerini tamamladıktan sonra ifade etme kısmına geçilmiştir. İfade etmede öğrenciler metinlerini paylaşarak bilgilerini, akıl yürütmelerini ve problem çözme süreçlerini ifade etmişlerdir. Öğrencinin işi yaparken düşündüklerini ve uyguladıklarını ifade etme aşaması gerçekleşmiştir. Bu aşamaya ait bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

Öğretmenim ben düşündüm ve yazdım (Ö1).

Takıldığım yerler olunca sizden yardım aldım ayrıca arkadaşşıma da birkaç yerde danıştım ve yazmaya devam edebildim (Ö7).

Ben ilk başta çok zorladım. Sonra sizin yazdığınız metine baktım. Orayı tekrar okuyunca kendi yediğim yiyecekler ve nasıl başlayabileceğim aklıma geldi (Ö13).

Ben giriş, gelişme ve sonuç olarak aklıma gelenleri düşünüp düzenleyerek yazacağıımı biliyordum çok zor olmadı ama biraz düşünmem gerekti (Ö25).

Ben yaşadıklarımı düşündüm ve aklıma gelenleri yazarak anlatmaya çalıştım. Bir baktım metni yazmışım (Ö21).

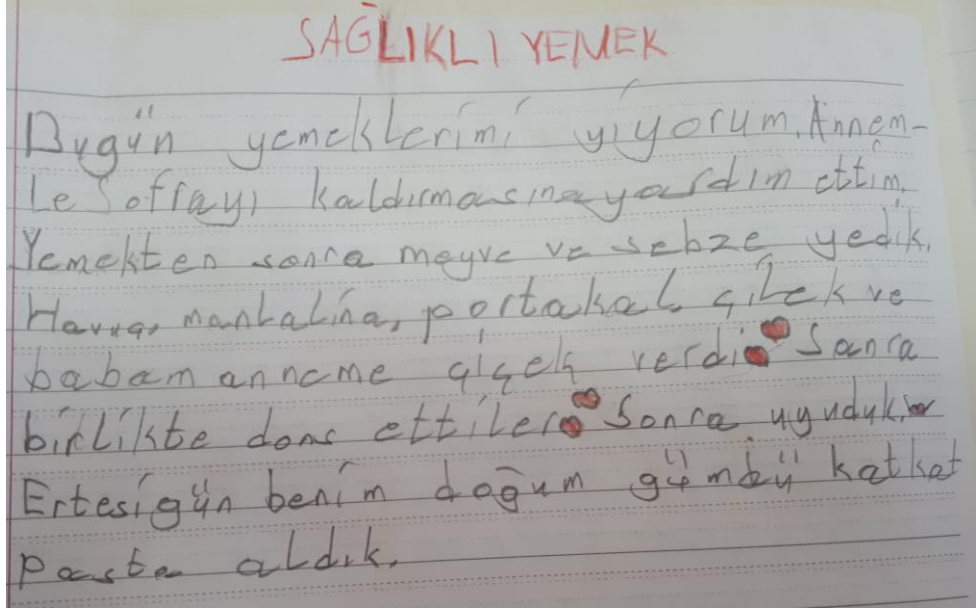
Öğrenciler bu şekilde ifadelerde bulunarak ifade etme sürecini tamamlamıştır. Ardından yansıtma sürecine geçilmiştir. Yansıtma sürecinde öğrencinin kendi düşünme sürecini sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırması sağlanmıştır. Arkadaşlarının metinlerine ve öğretmen ile yazılan metinle kendi metinlerini de karşılaştırmışlardır. Buradaki amaç öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmeleri ve bilgilerini nasıl daha fazla geliştirebileceklerini keşfetmeleridir. Yansıtma sürecine ait bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Öğretmenin yazdığı metinde daha çok cümle ve kelime var benimkinde az. Daha çok düşünerek arttırabileceğimi düşünüyorum (Ö16).

Arkadaşlarımdan daha fazla cümle yazmışım ama okuyan arkadaşlarımdan bazılarının metnini daha çok beğendim güzel anlatmışlar (Ö15).

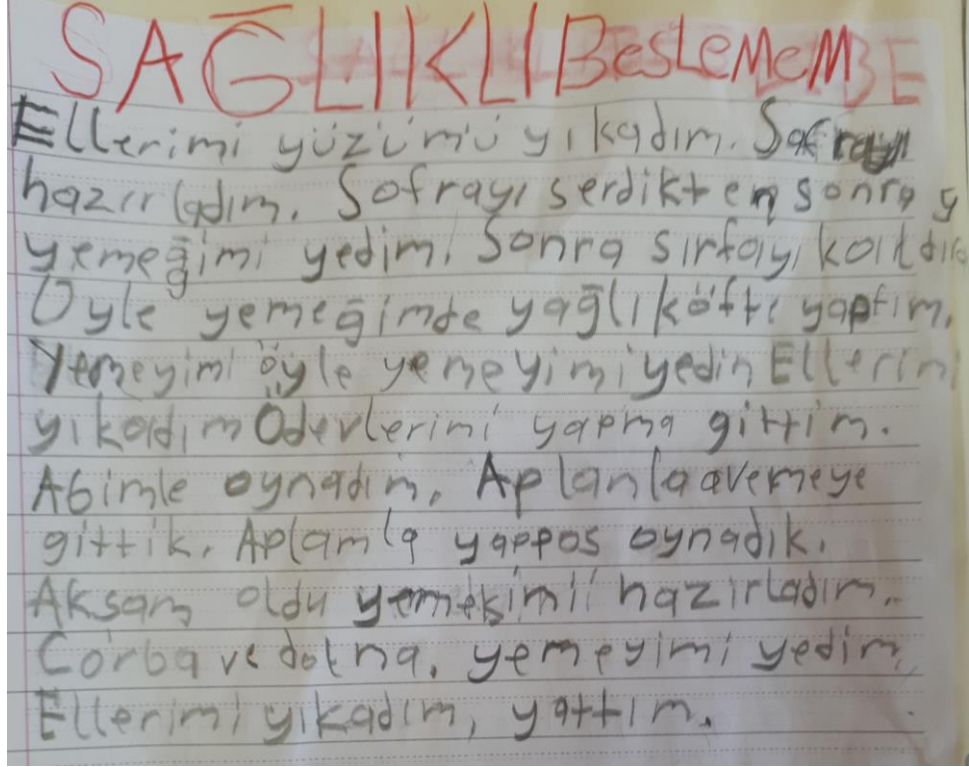
Bende bundan sonra daha çok düşüneceğim ve yaşadıklarımı iyice hatırlayacağım arkadaşlarım güzel anlattılar (Ö22).

Bilişsel çıraklığın modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının uygulandığı süreçte öğrencilerin defterlerine yazdıkları metinlerden bazı örnekler aşağıda görülmektedir.



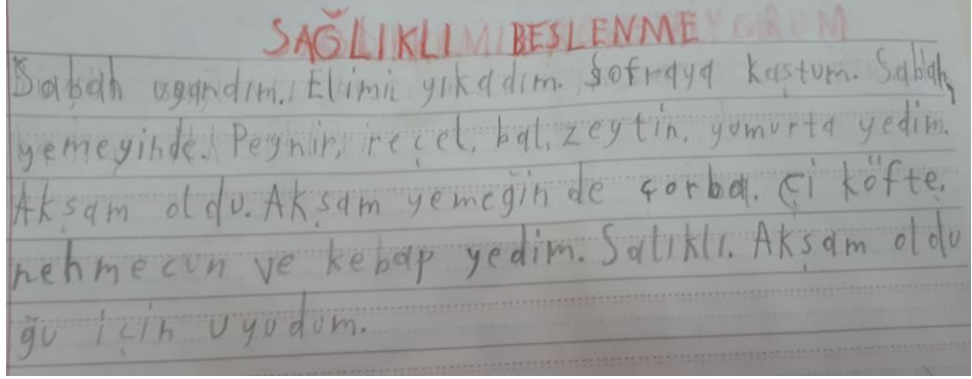
Görsel 16. Ö12'nin Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 16'da Ö12'nin sınıfça oluşturulan metinden farklı olarak başlık ve cümleler bulunduğu kendi üretimiyle bir metin oluşturduğu görülmektedir. Metin, 7 cümleden ve 38 kelimedenden oluşmaktadır.



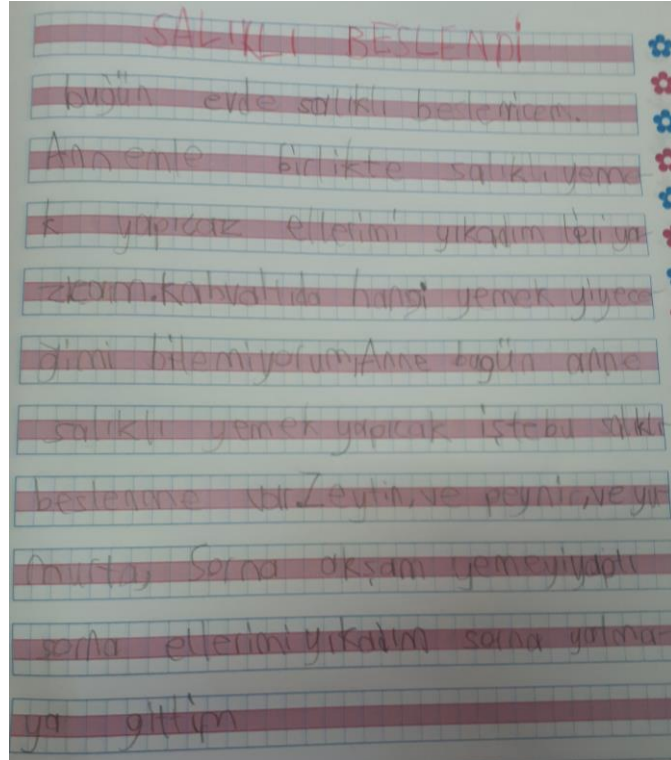
Görsel 17. Ö30'un Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 17'de Ö30'un kendi başına oluşturduğu metin görülmektedir. Metindeki başlık ve cümleler ortak oluşturulan metinden farklı olarak devam etmiştir. Yazının fiziksel yapısı başarısız olmasına rağmen fikir üretimi gerçekleşmiştir. Metin, 15 cümleden ve 47 kelimedenden oluşmaktadır.



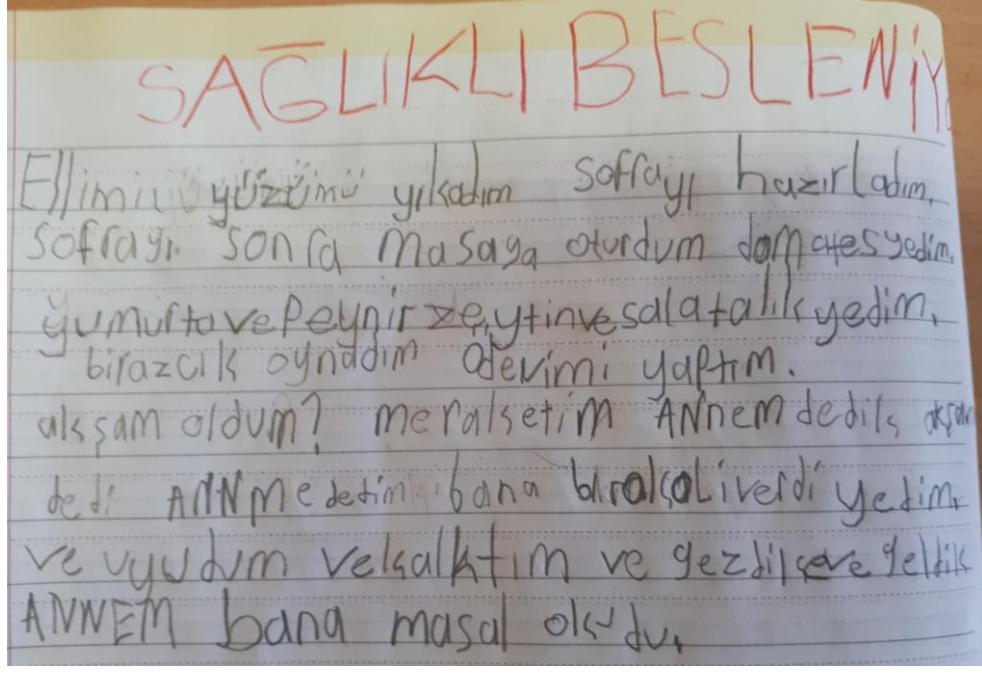
Görsel 18. Ö26'nın Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 18'de Ö26'nın oluşturduğu metnin başlığı ve cümlelerinin kendine özgü olduğu görülmektedir. Metin, 8 cümleden ve 30 kelimedenden oluşmaktadır.



Görsel 19. Ö25'in Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 19'da Ö25'in kendine özgün bir metin oluşturduğu gözlemlenmektedir. Metin, 9 cümleden ve 43 kelimedenden oluşmaktadır.



Görsel 20. Ö2'nin Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamalarında Oluşturduğu Metin

Görsel 20'de Ö2'nin yazdığı özgün metin aktarılmaktadır. Metinde 17 cümle ve 48 kelime bulunmaktadır.

Araştırmacının dördüncü hafta sonunda araştırmacı günlüğüne yazdığı notlar:

“Bugün sağlıklı beslenme ile ilgili benim model olduğum bir metin oluşturduk. Ardından öğrenciler kendi metinlerini oluşturdular. Metin oluştururken metindeki fikir üretimleri çok güzeldi. Fikirlerini yazıya aktarırken zorlanan öğrenciler oldu. Bunun için koçluk ve yapı iskelesi kısmında öğrencilere destek oldum. Zorlandıkları yerlerde destekleyerek düşüncelerine ve fikir üretimlerine yardımcı oldum. Öğrenciler fikir üretirken giriş, gelişme ve sonuca dikkat etmeye çalıştılar. Bu durumu sevdim. İfade etme aşamasında metni nasıl oluşturduklarını ifade eden öğrencilerle gurur duydum. Bazı öğrencilerin yansıtma aşamasında karşılaştırma yaparken inceleme ve çıkarımları hoşuma gitti. Öğrencilerin birçoğu kendine özgü cümlelerle metinlerini oluştururken bazı öğrencilerin birlikte oluşturduğumuz metne sadık kalarak bu metni deftere bakarak yazmaları olumsuz bir durumdu. Son olarak öğrencilerin yazdıklarını fotoğrafladım” (Araştırmacı günlüğü 16.03.2022).

Öğrencilerden birçoğu örneklerdeki gibi kendi metinlerini oluştururken bazı öğrenciler, araştırmacı öğretmenin modelleme aşamasında sesli düşünerek öğrencilerle birlikte oluşturduğu metni bakarak defterine yazmıştır. Bu öğrencilerin modele ihtiyacı olduğu düşüncesiyle ve tüm öğrencilerin modelleme ile birlikte bir kez daha koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarını geçirmeleri gerektiği çıkarımıyla dördüncü haftayı desteklemek için beşinci haftaya geçmeden önce aynı aşamada bir kez daha ders planı hazırlanarak uygulanmıştır. Ayrıca okulda yapılan bir sihirbazlık gösterisinin öğrencilerin yaşadıklarını düşünerek ve fikir üretmek için metin yazmalarına katkı vereceği düşüncesiyle bu konu hakkında yazı yazılmasına karar verilmiştir. Dördüncü haftayı desteklemek için yapılan modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarını içeren ders sürecinin bulguları aşağıda verilmektedir.

Araştırmacı: Sihirbazlık gösterisinde yaşadıklarımızı nasıl anlatabiliriz? Başlığımızı ne koyalım?

Sihirbazlık Gösterim (Ö27).

Sihirbazlık Gösterisi koyalım. Öğretmenim kendi başlığımı yazabilir miyim? (Ö25).

Sihirbazlık Gösterimiz (Ö10).

Sihirbazlık (Ö6).

Muhteşem Sihirbazlık (Ö11).

Komik Bir Sihirbazlık Gösterisi (Ö29).

Öğretmenim ben başlığımı yazdım. Altına devam edebilir miyim? (Ö12).

Biz istediğimiz gibi yazabilir miyiz? (Ö30).

Araştırmacı: Evet istediğiniz başlığı koyarak. İsteddiğiniz gibi yazabilirsiniz fakat dikkat etmeniz gerekenleri biliyorsunuz değil mi? Anlamlı yazmak, konuyla ilgili yazmak, giriş, gelişme ve sonuca dikkat etmek, düşünmek ve dikkatlice yazmak. Bunun için öncelikle benimle birlikte bir metin oluşturalım. Benim yazdığım metinden sonra yine siz kendi istediğiniz gibi yazabilirsiniz. Sihirbazlık gösterisinde yaşadıklarımızı yazacağız. Nasıl bir giriş yazabiliriz?

Bugün okulda sihirbazlık yapıldı (Ö13).

Sihirbaz bugün okula geldi (Ö26).

Sihirbazlar muhteşem gösteriye başladı (Ö11).

Bugün okulda sihirbazlık gösterisi vardı (Ö9).

Okuldaki sihirbazlık gösterisi için heyecanlıydım (Ö19).

Araştırmacı: Gösteride neler oldu?

Önce gösteri için sahneye gittik (Ö20)

Gösteri başladı (Ö16).

Oturduk yerlerimize (Ö30).

Sihirbaz oturmamızı istedi (Ö2).

Sihirbaz sahneye Hasan'ı aldı (Ö22).

Hasan'a balon hediye etti öğretmenim (Ö29).

Kutudan kuş çıkan bir gösterisi de vardı (Ö23).

Bir tane çocuğunda her yerinden para çıkarmıştı (Ö21).

Sihirli değneği vardı öğretmenim ben çok beğendim (Ö18).

Araştırmacı: Güzel, pekâlâ son cümlelerimizi yazıp sonlandıralım.

Gösteri bitince balonlar aldık isteyenler balon almıştı (Ö4).

Herkes çok eğlendi (Ö1).

Gösteriden sonra yine derslerimize devam ettik (Ö26).

Derslerimizde de çok mutluyduk öğretmenim (Ö13).

Araştırmacı: Beraber metnimizi oluşturduk çocuklar. Neler yaşadığımızı düşündük. Tartıştık ve uygun olan şekilde sırasıyla anlamlı olarak yazımızı yazdık. Metnimize bir giriş yaptık. Gelişmede olanları anlattık ve sonuçlandırdık. Metnimizi okuyan herkes artık neler olduğunu ve neler hissettiğimizi bilecek. Şimdi sizler de benim tahtaya yazdığım beraber oluşturduğumuz bu metin gibi neler yaşadığınızı yazabilirsiniz.

Sürecin modelleme aşamasında oluşturulan “Muhteşem Sihirbazlık” metni şu şekildedir:

“Bugün okulda sihirbazlık gösterisi vardı. Gösteri için sahneye gittik. Sahnedeki sihirbaz oturmamızı söyledi. Gösteri başladı. Sihirbaz sahneye Hasan’ı aldı. Hasan’a balon hediye etti. Daha sonra kutudan kuş çıkardı. Bir çocuğun her yerinden para çıkardı. Sihirli bir değneği vardı. Gösteri sonunda isteyen çocuklar balon aldı. Çocuklar çok eğlendi. Gösteriden sonra derslerimize mutlu bir şekilde devam ettik.”

Metin, 12 cümleden ve 55 kelimedenden oluşmaktadır. Metin oluşturulduktan sonra koçluk aşamasına geçilmiştir. Metin oluşturma aşamasında geçen öğrencileri koçluk sürecinde öğretmen, katılımcı gözlemci rolüyle gözlemlemiştir. Öneriler ve ipuçları vermiştir. Sorunları gözlemleyerek geri bildirim, düzeltme ve tekrar uygulama işe koşmaktadır. Koçluk sürecine ait bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Öğrenciler geçen sürece göre daha üretken bir şekilde yazılarını yazmaktadır. Araştırmacı bazı öğrencilerin yazma konusunda tereddüt yaşadığını gözlemlemiştir.

Araştırmacı: Düşüncelerinizi yazmakta tereddüt etmeyin. Aklınıza gelen fikirleri değerlendirin. Sihirbazlık gösterisini sizler yaşadınız. En iyi sizler anlatabilirsiniz. Yazın ve gerekirse silin.

Birçok öğrenci yazılarını tamamlamıştır. Tamamlayan öğrenciler arkadaşlarına destek vermek istemişlerdir.

Araştırmacı: Çocuklar ben size nasıl destek veriyorsam. Eğer yanınızdaki arkadaşınız fikir üretmekte zorluk çekiyorsa sizde ona öyle destek verin. Nasıl yazdığınızı sesli düşünerek anlattın. Neler yaşadığınızı ve metni nasıl oluşturduğunuzu paylaşabilirsiniz.

Bazı öğrenciler ilk başta yazılan “Muhteşem Sihirbazlık” metnine bağlı kalmayı tercih etmektedir.

Araştırmacı: Çocuklar kendi metninizi üretmek için çabalayın. Arkadaşlarınız ve ben nasıl düşünerek metin oluşturabiliyorsak siz de oluşturabilirsiniz. İlk önce sihirbazlık gösterisine nasıl katıldığınızı yazabilirsiniz. Daha sonra sihirbazlık gösterisinde neler olduğunu açıklayabilirsiniz. En sonunda sihirbazlık gösterimizin nasıl sonlandığını anlatabilirsiniz.

Koçluk evresinde araştırmacı öğretmen öğrencilerin sorunlarına ipuçları, öneriler, geri bildirimler ve düzeltmelerle çözüm bulmaya çalışmıştır. Bu uğraşlar neticesinde öğrencilerin daha aktif bir şekilde metin oluşturmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı öğretmen, yapı iskelesi aşamasına geçerek zorlanan öğrencilere destek vermeye devam etmiştir. Yapı iskelesi aşamasına ait bulgular aşağıda bulunmaktadır.

Öğretmenim ben sizin yazdığınıza bakıyorum ama istediğimiz gibi yazabiliyoruz değil mi? (Ö26).

Araştırmacı: Evet, istediğiniz gibi yazabilirsiniz. Benim yazdığımı bakmana gerek yok. Sadece okuyup o metni nasıl oluşturduğumuzu düşün ve kendi metnini oluşturmaya devam et.

Öğretmenim buraya kadar yazdım ama yaşadıklarımı tam hatırlayamıyorum (Ö3).

Araştırmacı: Bugün sihirbazlık gösterisinde neler olduğunu bana anlatırmısın?

Öğretmenim balıklı bir gösteri yaptı. Kocaman balıklar çıkardı. Şapkadan güvercin çıkardı. Çocuğun her yerinden balon çıkardı. Hasan'a oyun yaptı. Şapkadan çiçek çıkardı. En sonunda aldığım balonlarda çok güzeldi (Ö3).

Araştırmacı: Bak gördün mü? Çok güzel bir şekilde anlattın. Hadi şimdi bana dediklerini yazına ekle zaten girişini yapmışsın.

Öğretmenim ben yazıma başlayamıyorum (Ö29).

Araştırmacı: Öncelikle bir giriş yapmamız gerekiyor değil mi? Şimdi sihirbazlık gösterimiz için ilk olarak ne yaptık? Hadi bana söyle.

Ben ilk olarak sihirbazın geldiğini duydum ve sizin bizi gösteriye götürmenizi bekledim (Ö29).

Araştırmacı: Çok güzel şimdi bunu "okulumuza sihirbaz geldiğini duydum ve öğretmenimle sihirbazın gösterisine gitmek için bekledim" diye yazarak metnin girişini yapabilirsin. Hadi yaz bekliyorum.

Öğretmenim ben nasıl yazabilirim (Ö13).

Araştirmacı: Girişine “sihirbazlık gösterisini izlemek için toplandık” yazabilirsin. Daha sonra sihirbazlık gösterisinin başladığını ve neler olduğunu anlatabilirsin. Gösteride neler oldu? Gösteride neler hissettin? Gösteri nasıl bitti? Bunların hepsini düşünüp yazabilirsin.

Yapı iskelesi aşamasıyla birlikte öğrencilerin zorlandıkları yerlerde destek verilmiştir. Destek sonrası öğrencilerin yazmaya devam edebildikleri gözlemlenmiştir. Tüm öğrenciler metinlerini tamamlamış ve ifade etme kısmına sıra gelmiştir. İfade etmede öğrenciler metinlerini paylaşmıştır. Metinlerini nasıl oluşturduklarını ve takıldıkları yerlerde nasıl çözüm ürettiklerini aktarmışlardır. Metin oluştururken düşündüklerini ve uygulamalarını ifade etmişlerdir. Bu aşamaya ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenim ben aklıma gelenleri direkt yazdım. Yazarken de sizin metin oluşturmanızı aklıma getirdim (Ö15).

Benim anlatacak çok şeyim vardı. Düşüncelerimin hepsini yazabildim. Bunu yaparken de neler yaşadığımı düşündüm ama sırasıyla ilk başta ne olmuştu sonraları ne olmuş hepsini yazdım (Ö28).

Benim aklımda zaten bir fikir vardı. Nasıl yazacağımı biliyordum; çünkü sizle beraber metin yazarken çok iyi anladım (Ö8).

Ben metne giriş yapmakta çok zorlandım sizden yardım alarak o kısmı tamamladım. Sonrası aklıma geldi (Ö14).

Ben zorlandığım yerde sizden yardım aldım ayrıca arkadaşım da fikir verdi (Ö3).

Ben zorlandığımda önce daha çok düşündüm ve yazdığımı okudum sonrasında yazabildim (Ö12).

Metni düşünerek oluşturduğum ama biranda yazamadım sürekli düşünerek yazmam gerekti. Düşününce oluyor (Ö1).

Sizinle yazdığımız metinden yararlandığım oldu ama aynısını yazmadım. Sizin yazdığınız metni okuyarak metnimi oluşturmam da neler yapacağım aklıma geldi (Ö10).

Öğrenciler metin oluşturma sürecindeki yaşadıklarını anlatarak ifade etme aşamasını tamamlamışlardır. Yansıtma evresine geçilmiştir. Yansıtma evresinde

öğrenci kendi düşünme sürecini paylaşmaktan öte arkadaşlarınıninkiyle karşılaştırmaktadır. Yazılan diğer metinler ile kendi metnini karşılaştırma sürecine girmektedir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmeleri ve bilgilerini nasıl geliştirebileceklerini görmeleri amaçlanmaktadır. Bu sürece ait bulgular aşağıda bulunmaktadır.

Bu şekilde yazmaya devam etmeliyim. Ben diğer metinlerle karşılaştırdığımda kendi metnimi anlamlı buldum (Ö28).

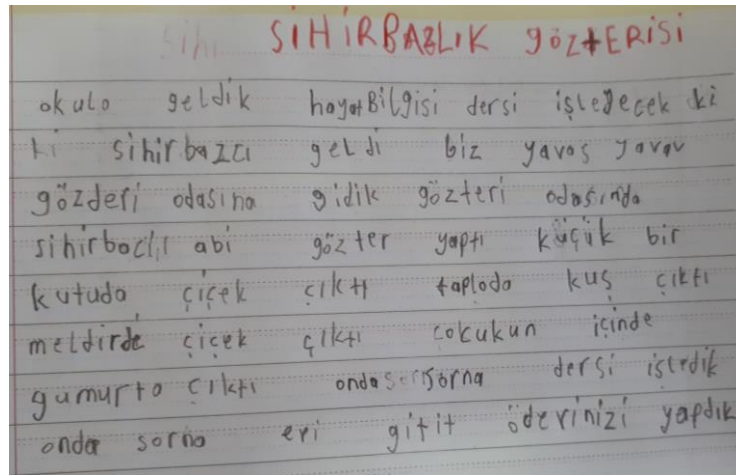
Daha çok yazabilirim arkadaşım gibi düşünmek için zaman harcamalıyım (Ö5).

Kendi yazımı beğendim ama arkadaşım daha güzel anlatmış onun gibi anlatmak için sırasıyla detayları düşünmeliyim (Ö6).

Yazılarını paylaşan arkadaşlarım güzel fikirler üretmişler. Ben de onlara katılacağım (Ö22).

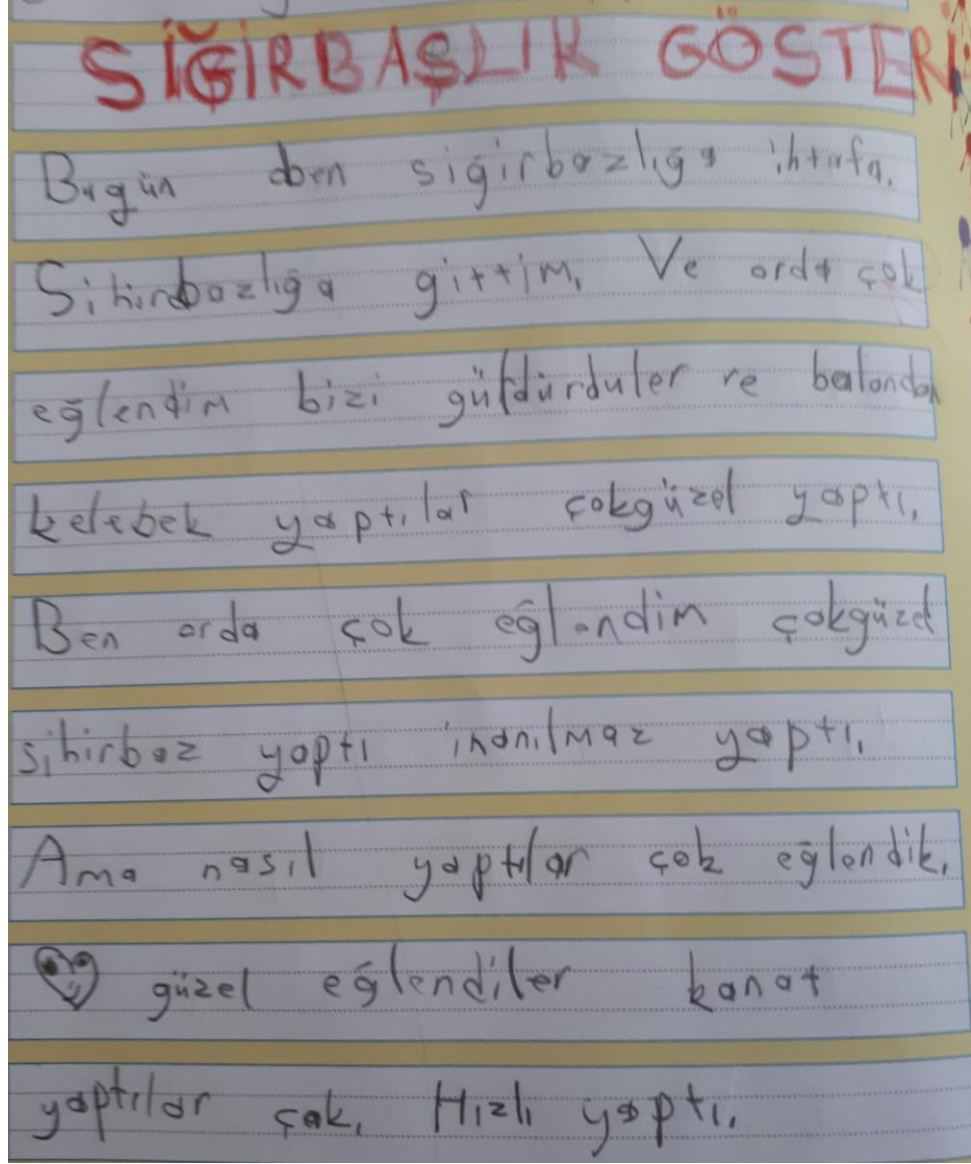
En çok yazanlardanım ama anlatım olarak daha güzel yazabilirim (Ö30).

Öğrencilerin gittikçe metin oluştururken anlatıma, fikir üretimine ve düşünmeye önem verdikleri açıkça gözlemlenmiştir. Modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının kullanıldığı dördüncü haftayı destekleyen ders planına göre öğrencilerin defterlerine yazdığı metinlerden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır.



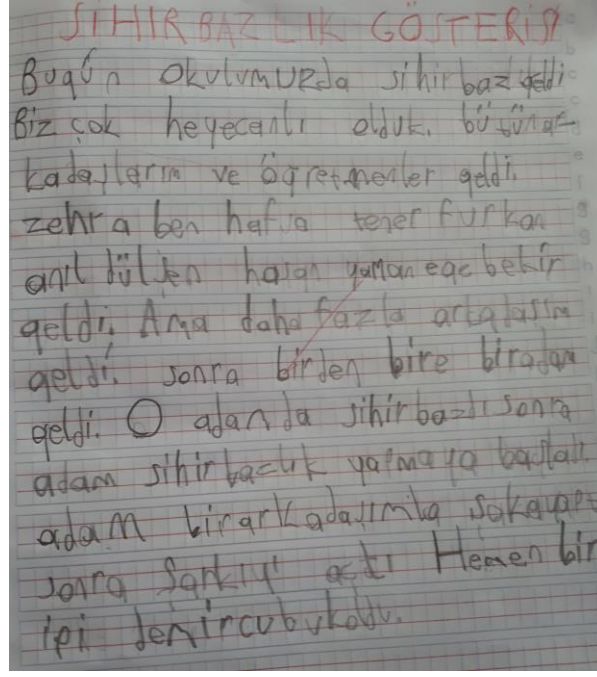
Görsel 21. Ö22'nin Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 21'de Ö22'nin oluşturduğu metin görülmektedir. Kendine özgün bir metin olduğu açıktır. Metinde 11 cümle ve 46 kelimedenden oluşmaktadır.



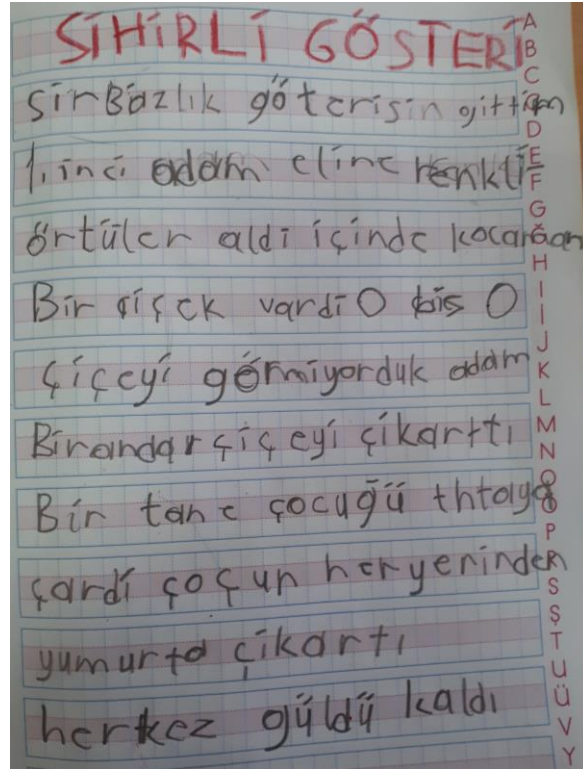
Görsel 22. Ö18'in Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamalarında Oluşturduğu Metin

Görsel 22'de Ö18'in kendi düşünceleriyle yazdığı metin aktarılmaktadır. Metinde 12 cümleden ve 41 kelimedenden oluşmaktadır. Yazıda dikkat çeken durumlardan bir tanesi Ö18'in bazı cümleleri gösteriyi güzel bulması ve eğlenmesi ifadeleriyle farklı şekilde tekrarlamasıdır. Yazının fiziksel boyutunda hatalar görülmektedir ancak çalışmanın amacına uygun olarak fikir üretmek ve düşünerek metin oluşturmakta kendini geliştirmektedir.



Görsel 23. Ö8'in Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamalarında Oluşturduğu Metin

Görsel 23'te Ö8'in oluşturduğu metin gösterilmektedir. Ö8, metnini detaylandırarak aktarmaktadır. Metinde 10 cümle ve 55 kelime bulunmaktadır. Ö8'in düşüncelerini yazıya aktararak bir metin oluşturabildiği görülmektedir.



Görsel 24. Ö21'in Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamalarında Oluşturduğu Metin

Görsel 24'te Ö21'in kendi düşünceleri ve fikirleriyle yazdığı metin aktarılmaktadır. Buna göre Ö21, süreçteki yaşadıklarını yazıyla anlatarak ve metin oluşturmaya başlayarak bir gelişim göstermektedir. Metinde 8 cümle ve 36 kelime bulunmaktadır.

SİYİRBAZ GÖSTERİSİ
Bugün siyirbaz gösterisine
gittik önce sıra sıra yerlerimize
oturduk ve Sessizbe izledik Siyir-
bazlığı. Sonra biz de sahneye
çıktık sonra bize bolonlar verdi-
ler bazılara vermediler. Fiyatları 3
tiradı bende aldım tenefüs
bitti sonra ders Matematik işledi
sonra benim karım ağrıdı ve
dişim ağrıdı sonra öğretmenim
annemi aradı sonra Annem beni
bekledi bende hazırlandım ve
bolonumu aldım sonra Dişçiye
gittik dişçi dedi ki ben senin
dişini sıkaramam dedi ama
avuç ve elmaye dedi ama
şöyle ye dedi salama dişinde
ye dedi sonra tamam dedim
sonrada annem beni nehemgü-
le götürdü orda oturduk
sonra dersimi yaptım sonra
birazda soyvavır izledik
sonra uyuduk

Görsel 25. Ö28'in Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamalarında Oluşturduğu Metin

Görsel 25'te yazılan metni Ö28, kendi düşüncelerini detaylı bir şekilde yazarak oluşturmuştur. Sihirbazlık gösterisinin yanı sıra anlattıkları konu

bütünlüğünü bozsa da anlamlı bir şekilde devam etmiştir. Yaşadıklarını anlatarak, düşünce ve hislerini de metnine ekleyerek fikir üretimi konusunda önemli bir metin yazmıştır. Metinde 25 cümle ve 96 kelime bulunmaktadır.

Araştırmacının modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamasının uygulandığı dördüncü haftayı destekleyen ek ders planı için araştırmacı günlüğüne yazdıkları aşağıda verilmiştir.

“Bugün yaşadığımız sihirbazlık gösterisi hakkında yazı yazdık. Yine dördüncü hafta planı gibi modelleme yaparak başladım. Ardından öğrenciler koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarıyla kendi metinlerini oluşturdu ve nasıl oluşturduklarını, ne yaşadıklarını ifade ederek karşılaştırmalar yaptılar. Öğrencilerin bu şekilde ikinci kez çalışmalarının kendi metinlerini oluşturmalarına daha çok katkı sağladığını gördüm. Bu beni mutlu etti; çünkü ilk çalışmaya göre daha çok öğrenci desteksiz yazmayı başardı. Modelleme aşamasını artık uygulamaya gerek duymuyorum; çünkü neredeyse öğrencilerin tümü ortak yazdığımız metinle ilgilenmek yerine kendi metinlerine odaklanmışlardı. Artık tümü kendi metinlerini modelleme olmadan sadece destek alarak, yazma süreçlerini anlatarak ve karşılaştırmalar yaparak yazmaya hazırlar. Öğrencilerin ilk başta iki cümleyi desteksiz art arda ekleyemediklerini düşünürsek geldiğimiz noktadan çok memnunum” (Araştırmacı günlüğü 22.03.2022).

Süreçte de görüldüğü gibi dördüncü haftayı desteklemek için bir kez daha uygulanan modelleme aşamasının olduğu koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarıyla devam eden sürecin sonunda öğrenciler düşünme süreçleri, fikir üretimleri, kendi metinlerini oluşturmaları, kendi ürünlerine daha çok ilgi duymaları, metinleri nasıl oluşturduklarını paylaşabilmeleri ve karşılaştırma yapabilmeleri bakımından gelişmektedirler. Öğrenciler, modele ihtiyaç duymadıkları ve metinlerine kendi giriş, gelişme ve sonuçlarını destekli bir şekilde yazabildikleri için bundan sonraki haftalarda modelleme aşaması uygulanmayarak koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma basamaklarıyla birlikte öğrencilerin direkt kendi metinlerini yazmaları teşvik edilmiştir.

4.2.4. Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşaması

Uygulama sürecinin koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşaması beşinci ve altıncı haftalarda uygulanmıştır. Bu sayede öğrencilerin ilk dört haftada modelleme süreciyle modelden öğrenerek içselleştirdikleri süreçleri araştırmacı öğretmenin desteğiyle geliştirmeye devam etmesi amaçlanmaktadır. Aşamaya ait katılımcı gözlem, ses kaydı ve araştırmacı günlüğü bulguları aşağıda sunulmaktadır.

Öğretmen bir gün öncesinden öğrencilere hayat bilgisi dersinde işlenen güvenlik kuralları ile ilgili yazı yazacaklarını söylemiştir. Öğrencilerin görevi güvenlik kurallarını günlük hayatta gözlemlemek, ailesiyle, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle bu konuda tartışmaktır.

Araştırmacı: Güvenlik kurallarıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz.

Öğrenciler güvenlik kurallarıyla ilgili bildiklerini söylemiştir.

Araştırmacı: Şimdi güvenlik kurallarıyla ilgili yazı yazacaksınız. Günlük hayatınızda güvenlik kurallarına nasıl uyuyorsunuz. Hangi güvenlik kuralları karşınıza çıkıyor. Benden yardım alabilirsiniz.

Bilişsel çıracılığın koçluk evresi başlamıştır. Araştırmacı öğretmen, ipuçları ve öneriler vererek sorunları gözlemlemiştir. Sorunlara yönelik geri bildirim, düzeltme ve tekrar uygulama vermiştir. Koçluk evresine ait bulgular aşağıda verilmektedir.

Araştırmacı: Ben sabah okula gelirken yaya geçidini kullanıyorum. Kaldırımlarda yürüyerek karşıdan karşıya geçerken sağıma ve soluma bakıyorum. Okulda pencerelerden sarkmıyorum. Camlı, ateşli ve kesici eşyalara dikkatli yaklaşıyorum. Asansörün kapısı tam açılmadan binmiyorum ve çıkmıyorum. Asansörde zıplamıyorum. Trafik ışıklarının olduğu yerde yeşil ve kırmızı ışığa dikkat ediyorum. Bu şekilde güvenli bir yaşam sürebiliyorum.

Araştırmacı: Ailenizle ve arkadaşlarınızla güvenlik kuralları hakkında konuştunuz. Ayrıca benimle de derste işledik bu konuyu. Şimdi bunlardan yararlanabilirsiniz. Zaten hayatınızda bu kurallara dikkat ediyorsunuz.

Araştırmacı: Yazdıklarınıza ekleme yapmak için önceki yazdığınızla bağlantılı olmasına dikkat edin çocuklar.

Araştırmacı: Gerekirse yanınızdaki arkadaşınızdaki fikir alabilirsiniz. Arkadaşınız neye dikkat ediyor yazarken sorabilirsiniz. Benden zaten yardım alabilirsiniz. Düşünün ve yazın. Emin olun daha fazla yazabilirsiniz.

Araştırmacı öğretmen, öğrencilerin metin oluşturma işine giriştiklerini gözlemlemiştir. Katılımcı öğrencilerin tümü metin oluşturmaya başladığı için yapı iskelesi evresine geçmiştir. Yapı iskelesiyle birlikte öğrencilerin zorlandıkları yerlerde destek vermeye çalışmıştır. Bu sürece ait bulgular aşağıdadır.

Öğretmenim bu kadar yazdım ekleyebilir miyim?(Ö13).

Araştırmacı: Evet, ekleyebilirsin. Başka hangi kurallar vardı ve sen bu kurallara nasıl uyarak güvenli yaşıyorsun bunları düşünebilirsin.

Daha fazla yazmak istiyorum ama aklıma gelmiyor (Ö9).

Araştırmacı: Ailenle ve arkadaşlarında konuştuğunda nelere dikkat ettiğınızı de konuştunuz mu?

Evet, annem yolda tanımadığın kişilerle konuşma demişti (Ö9).

Araştırmacı: Pekâlâ, bunu yazmış mısın? Tanımadığın kişilerle konuşuyor musun?

Hayır, konuşmuyorum ve yazmamışım biraz daha düşünüp ekleme yapabilirim (Ö9).

Öğretmenim “ben güvenlik kurallarına uyuyorum” yazarak giriş yaptım. Devamını nasıl yazabilirim? (Ö14).

Araştırmacı: Örneğin ben yaya geçini kullanıyorum dedim. Asansöre binerken neler yaptığımdan bahsettim. Sen de bu şekilde güvenlik kurallarına nasıl uyduğunu düşünüp yazabilirsin.

Ben mesela balkonlardan ve pencerelerden asla sarkmam (Ö14).

Araştırmacı: Güzel, bunu yazarak devam edebilirsin.

Öğretmenim bana da fikir verebilir misiniz? Birkaç cümle daha yazmak istiyorum (Ö2).

Araştırmacı: Sen okuldan çıkınca merdivenlerde neye dikkat ediyorsun?

Islak zeminlere basmadan veya oralardan yavaş yavaş geçerek gidiyorum. Ayrıca merdivenden de koşmadan inmem gerekiyor. Bunları yapıyorum (Ö2).

Araştırmacı: Çok güzel yazabilirsin bunu.

Yapı iskelesiyle beraber öğrenciler yazdıkları metinleri tamamlamışlardır. Devamında nasıl yazdıklarını ifade etmeleri için ifade etme kısmı işe koşulmuştur. Öğrenciler metinlerini paylaşarak süreçteki zorlukları ve nasıl yazdıklarını aktarmışlardır. İfade etme kısmına ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Önce yazacağım şeyleri düşündüm ve sonra yazdım (Ö1).

Yazacaklarımı düşündüm, yazdım ve arkadaşlarımla paylaştım (Ö30).

Düşündüm, düşündüm, düşündüm ve yazdım (Ö10).

Aklımdan düşündüm yazdım. Yazamadığım yerde yanımdaki arkadaşşıma nasıl devam edeceğimi sordum ve size de sordum (Ö20).

Ben aklımdan buldum ve yazdım (Ö19).

Sizden yardım aldım ve kendim yazdım ardından yanımdaki arkadaşım zorlanınca ona düşünerek ve yazdığını okuyarak devam edebileceğini söyledim (Ö8).

Düşünerek yazdım (Ö24).

Sizinle konuşup yazdım (Ö29).

Biraz kendim yazdım. Biraz da sizden yardım aldım (Ö21).

Sizden yardım aldım ve yazdım. Sonra yanımdaki arkadaşşıma sizden yardım aldığım gibi yardım ettim (Ö11).

Kendim düşündüm ve yazdım (Ö16).

Düşündüm ve yazdım (Ö4).

Hem sizden yardım aldım hem de düşündüm (Ö26).

Öğrenciler ifade etme aşamasında zorlukları, araştırmacı öğretmenden ve bazen de yanındaki arkadaşından destek alarak aştığını açıklamaktadır. Bazı öğrenciler ise yardım almadan yazdıklarını ifade etmektedirler. Bu aşamadan sonra yansıtmaya geçilmiştir. Yansıtmada öğrenciler karşılaştırmalar yaparak düşünme süreçlerini gözden geçirmişlerdir. Nasıl öğrendikleri hakkında keşif

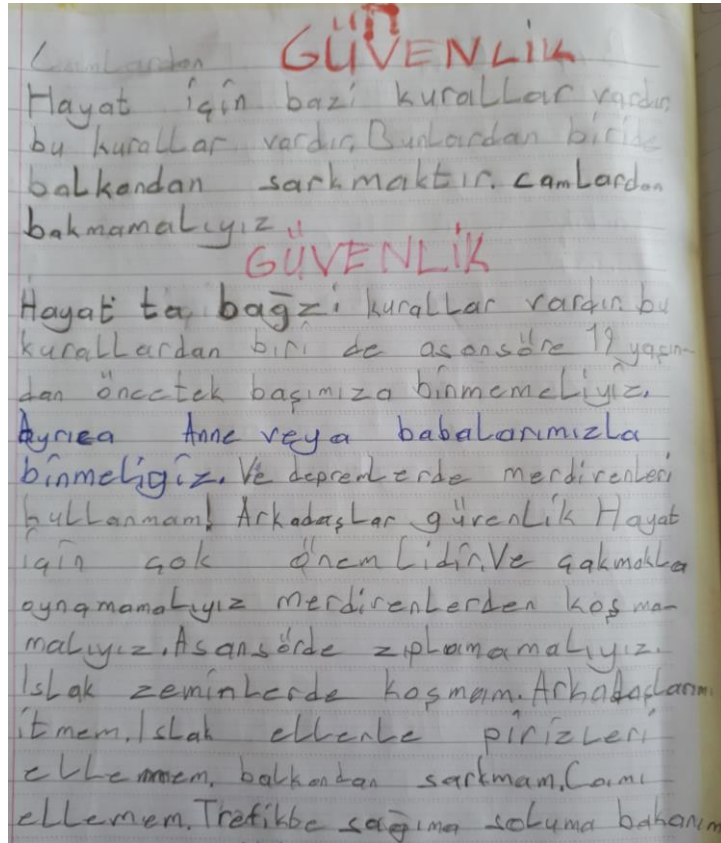
yapma fırsatı bulunmaktadır. Yansıtma sürecinde ait bulgular aşağıda verilmektedir.

Ben güvenlik kurallarını yaşadığım sırayla düşünmemiştim. Arkadaşım okula gelirken, okuldayken ve eve gittiğinde, evdeyken hangi kurallara uyduğunu yazmış (Ö17).

Biraz az yazdığımı düşünüyorum. Daha çok yazabilirim. Bunun için gerekirse sizden daha fazla destek alacağım (Ö24).

Zaten ben çok yazmışım ama anlamlı olması da önemliydi. Yazarken biraz daha dikkatli ve düşünerek yazabilirim (Ö6).

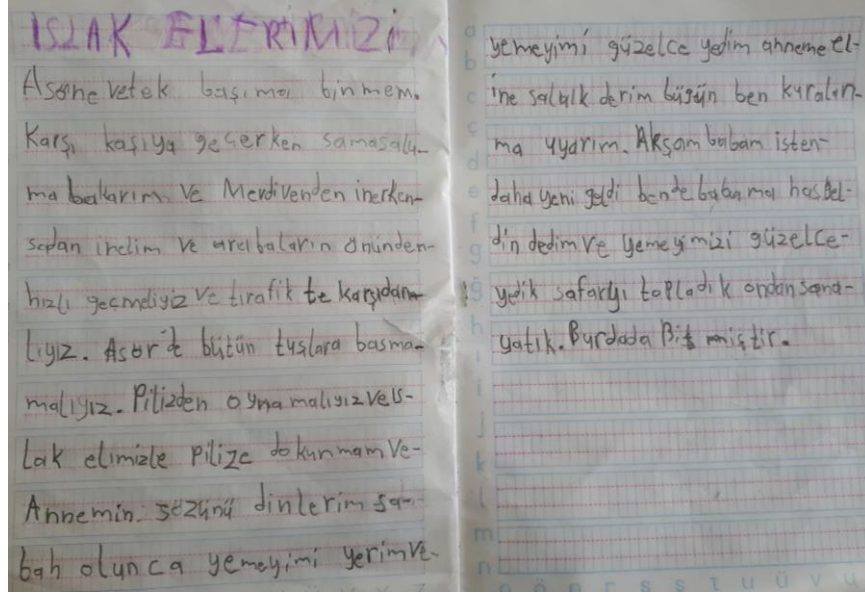
Yansıtma sürecinde öğrencilerin düşünmeyi ve fikir üretmeyi daha çok önemsemeye başladıkları görülmektedir. Koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının kullanıldığı beşinci haftada bazı öğrencilerin defterlerine yazdığı ürünler aşağıda bulunmaktadır.



Görsel 26. Ö15'in Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

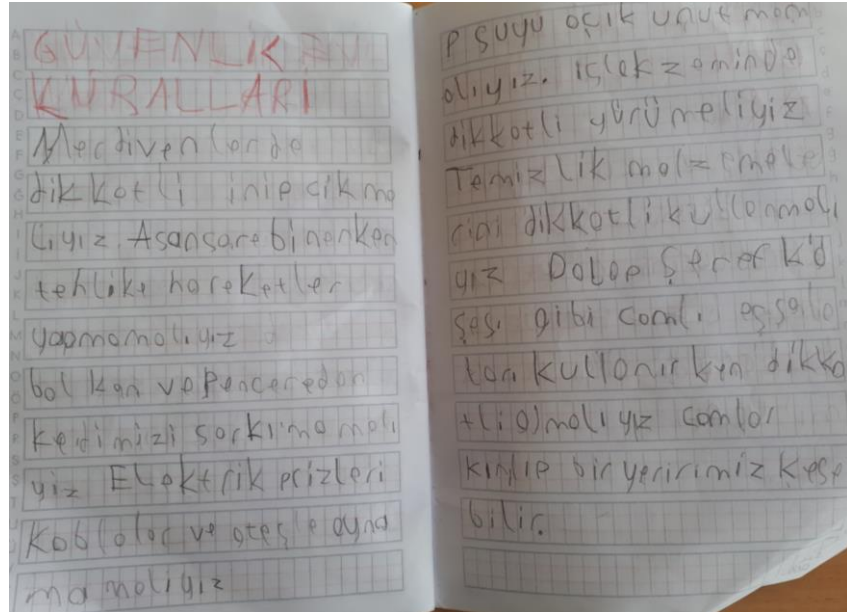
Görsel 26'da Ö15'in kendi başına yazdığı metin görülmektedir. Ö15 iki tane metin yazmıştır. İlk metni silmek istememiş fakat yeniden bir metin yazmak

istemiştir. İkinci metni daha uzun ve kapsamlıdır. Mavi renk kalemle yazdığı cümle en önemli gördüğü cümledir. Bu nedenle cümleyi mavi kalemle yazdığını söylemektedir. İkinci metinde 14 cümle ve 54 kelime vardır.



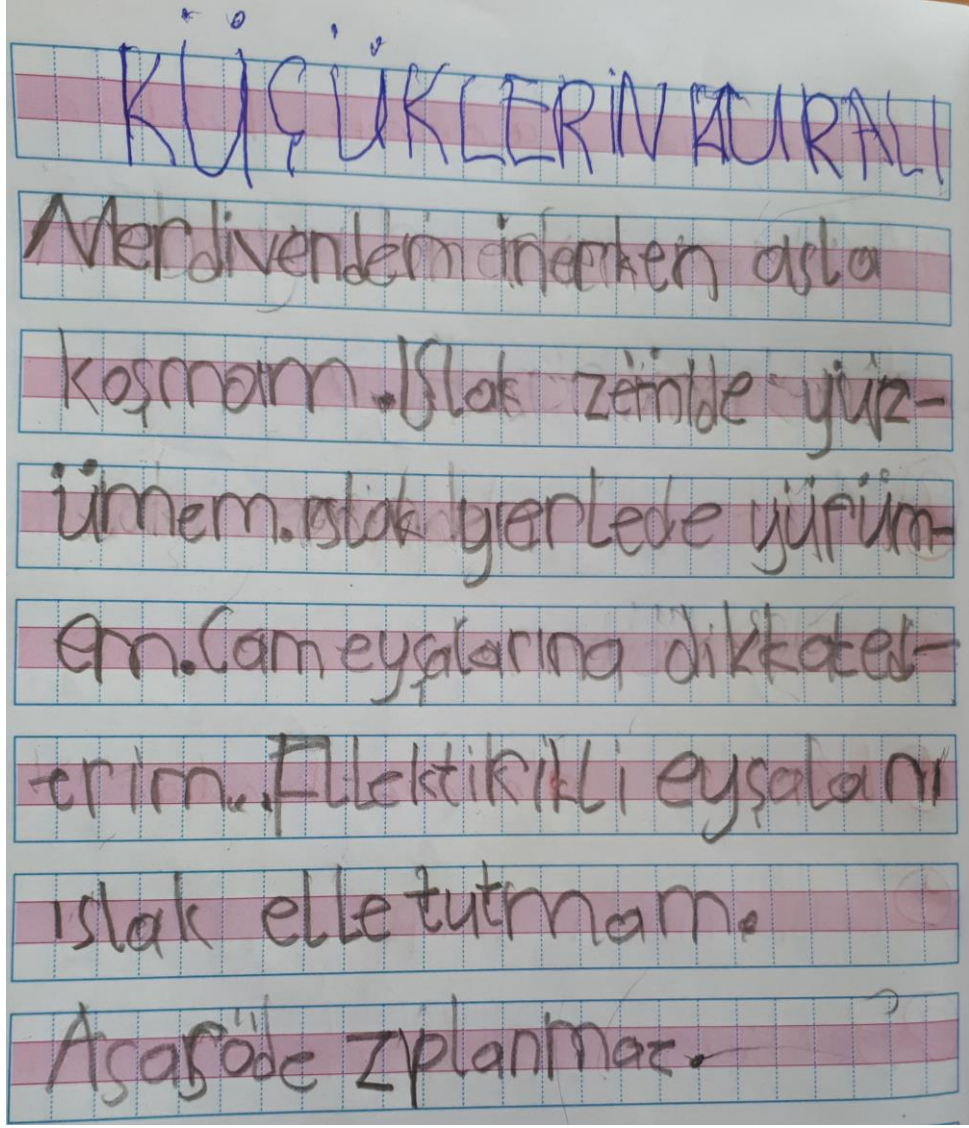
Görsel 27. Ö20'nin Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 27'de Ö20'nin metni aktarılmaktadır. Metne güvenlik kurallarını anlatarak başlamış daha sonra evde yaşananları anlatmaya devam etmiştir. Metni bitirmek içinse "burada bitmiştir" ifadesini kullanmıştır. Metinde 17 cümle ve 68 kelime bulunmaktadır.



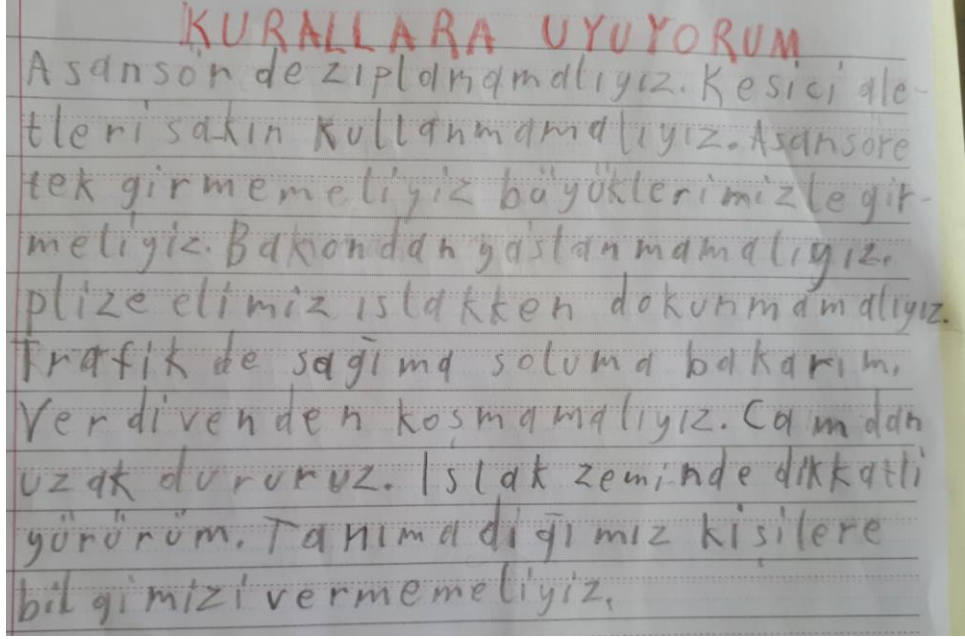
Görsel 28. Ö23'ün Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 28'de Ö23'ün oluşturduğu metin görülmektedir. Metinde güvenlik kurallarına dair cümleler yer almaktadır. Olası tehlikelerden de bahsedilmektedir. Metin 9 cümleden ve 46 kelimedenden ibarettir.



Görsel 29. Ö24'ün Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 29'da Ö24'ün metni gözlemlenmektedir. Metinde 6 cümle ve 20 kelime bulunmaktadır. Diğerlerine göre kısa bir metin olsa da fikir üretimi ve düşünerek yazma konusunda gelişimi ifade etmektedir.



Görsel 30. Ö9'un Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 30'da Ö9'un yazdığı metin aktarılmaktadır. Metinde 10 cümle ve 33 kelime bulunmaktadır. Ö9 metnini güvenlik için hangi kurallara uymamız gerekir şeklinde düzenlemiş ve yazmıştır.

Öğrencilerin model olmadan yazdıkları ilk hafta olduğu için beşinci hafta itibarıyla model olmadan metin yazmayı başarabildikleri söylenebilir. Bağımsız yazma çalışmalarına başladıklarında destekli ve desteksiz yazan öğrenciler bulunmaktadır. Hiçbir destek almadan yazan öğrenci sayısı 14'tür. Ufak desteklerle yazmaya devam eden öğrenci sayısı 12'dir. Ufak destek alan öğrencilerden kastedilen ne ekleyebileceğini, aklına gelenlerden hangilerini yazarsa daha iyi olabileceğini, metnin yeterli olup olmadığını soran ayrıca aklına bir şey gelmediğinde öğretmenin bir cümlesiyle metnini tamamlayabilen öğrencilerdir. Tamamen destek alarak yazan öğrenci sayısı 4'tür. Öğrencilerin ortalama yazdıkları kelime sayıları 38'dir. Araştırmacı, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamasının uygulandığı beşinci haftayla ilgili araştırmacı günlüğüne aldığı notlar aşağıda bulunmaktadır.

"Bugün güvenlik kuralları hakkında yazı yazdık. Çocuklar bir gün öncesinden ailesiyle güvenlik kuralları hakkında konuştular. Bununla birlikte okula geldiklerinde arkadaşlarıyla da fikir alışverişi yaptılar. Daha sonra güvenlik kurallarıyla ilgili günlük hayatta neler yaptığımızı yazacağımızı

söyledim. Öğrenciler gerçekten yazabiliyordu ve bu beni sevindirdi. Öğrencilerin ihtiyacı olduğu yerlerde onlara yardımcı oldum. Bir öğrenci “bir kendi düşündüğümüzü bir de sizin dediğinizi yazacağım” dedi. Kendi fikir üretimlerine başlamışlardı. Yazılar tamamlandıktan sonra yazılarını arkadaşlarıyla paylaştılar. Nasıl yazdıkları ve metni nasıl oluşturdukları hakkında tartışma yaptılar. Metinlerini ve düşüncelerini sınıf ortamında karşılaştırdılar. Genellikle düşünerek yazdıklarını söylediler. Son olarak analiz için yazılanların fotoğrafını çektim” (Araştırmacı günlüğü 23.03.2022).

Süreçte araştırmacı öğretmenin öğrencilere destek olmasıyla birlikte kendi bağımsız yazılarını desteksiz oluşturmaya başlayan öğrenci sayısı artmıştır. Buna yönelik olarak öğrencilerin daha çok desteksiz yazmaya alışabilmesi adına altıncı haftada da koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma adımlarının beraber uygulanmasına karar verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin araştırmacı öğretmenden destek alarak fikir üretimlerini ve düşünerek yazma süreçlerini artıracakları düşünülmüştür. Koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamasının uygulandığı altıncı haftaya ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Öğrenciler bir gün öncesinde “iletişimde nezaket kuralları” hakkında yazı yazacaklarının haberini öğretmenden almıştır. Buna yönelik olarak aileleri, arkadaşları ve öğretmenleriyle hayat bilgisi dersinde işlenen iletişimde nezaket kurallarıyla ilgili görüşmeler gerçekleştirmişlerdir.

Araştırmacı: İletişimde nezaket kuralları ile ilgili bildikleriniz neler çocuklar?

Öğretmenim teşekkür ederim, hoşça kal, merhaba, günaydın gibi sözcükler söylemeliyiz (Ö12).

Bir şey isterken izin almak, hata yapınca özür dilemek (Ö16).

Kolay gelsin, lütfen, güle güle gibi sihirli sözcükler de kullanabiliriz (Ö20).

Güle güle de diyebiliriz ama bu kelimeleri yerinde ve güzelce kullanmalıyız (Ö17).

Öğrenciler iletişimde nezaket kuralları hakkında sınıfça tartıştıktan sonra yazma aşamasına geçilmiştir. Bu sırada bilişsel çiraklığın koçluk evresi işe koşulmaktadır. Öğretmen, öneriler ve ipuçları vermektedir. Sorunları tespit

etmektedir. Geri bildirimler, düzeltmeler ve gerekirse tekrar uygulamalar yapılmaktadır. Koçluk sürecine ait katılımcı gözlem, ses kaydı ve araştırmacı günlüğü bulguları aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Biz niçin yazıyorduk çocuklar?

Yaşadığımız şeyleri anlatıyoruz ve kalıcı oluyor (Ö28).

Araştırmacı: Bir şeyler yazıp seneler sonra yine okuyabiliriz. Düşünerek ne yaptığımızı yazarak anlatırız.

Anlatmak için yazıyoruz (Ö21).

Anlatmak için (Ö25).

İnsanlara anlatmak için (Ö17).

Araştırmacı: Başlık koyarak gün içerisinde iletişimde nasıl nezaketli davrandığınızı yazabilirsiniz. İletişim kurarken hangi sihirli sözcükleri ne zaman kullandığınızı anlatabilirsiniz. Hadi bakalım yazmaya başlayalım.

Koçluk süreçleri genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin verilen ipuçları ve öneriler sayesinde yazmaya hazır bir şekilde başladıkları ve süreç içerisinde gözlemlenen sorunlara yönelik yapılan geri bildirim ve düzeltme uygulamalarıyla yazılarındaki fikir üretimini düzenledikleri görülmektedir. Öğrencilerin tümü yazmaya başladığında yapı iskelesine geçilmiştir. Yapı iskelesiyle öğrencilerin zorlandıkları yerlerde araştırmacı öğretmen tarafından destek sağlanmıştır. Bu sürece ait bulgular aşağıdadır.

Öğretmenim başlık bulamadım (Ö6).

Araştırmacı: Başlığı en sonunda da yazabilirsin. Önce metnini oluştur. Başlığını koyarsın metnine göre.

Nasıl başlayabilirim öğretmenim (Ö23).

Araştırmacı: “Nezaket kurallarına uyarım. Gördüğüm arkadaşlarıma merhaba derim.” Bu şekilde başlayabilirsin. Biraz düşünürsen aklına gelir. Sihirli sözcükleri nerelerde kullanıyorsun?

Mesela “ben okuldan çıktım. Arkadaşımı gördüm ve merhaba dedim.” Olur mu? Öğretmenim (Ö23).

Araştırmacı: Evet, olur.

Bu konuda nasıl yazacağız ben anlamadım? (Ö25).

Araştırmacı: Biraz önce arkadaşından kalem aldın ve teşekkür ettin. Bu iletişimde bir nezaket kuralıdır. Örneğin bunu anlatabilirsin. Gün içerisinde bu şekilde kurduğun iletişimleri düşün ve yaz.

Şimdi anladım öğretmenim (Ö25).

Öğretmenim yardım eder misiniz? (Ö21).

Araştırmacı: Buraya kadar güzel yazmışsın. Ne yazdığını bir oku bakalım aklına bir şey gelecek mi?

Özür dilerim ile ilgili bir şey yazmamışım öğretmenim (Ö21).

Yapı iskelesi süreçlerinin geneli dâhil olmak üzere destek alan öğrencilerin metne giriş yapmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Daha sonra ise gelişme bölümüne düşünerek ekleme yapmakta zorlandıkları fakat düşünerek ve destek alarak yazılarını tamamladıkları söylenebilir. Yapı iskelesi süreciyle öğrenciler metinlerini tamamlamışlardır. İfade etme aşamasıyla birlikte öğrenciler metinlerini yazarken nasıl akıl yürüttüklerini ve nasıl problemlerini çözdüklerini ifade etmeye çalışmışlardır. Bu aşamaya ait bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Ben artık kendim yazabiliyorum. Bunu önceleri sizden destek alarak düşünmemi arttırarak başardım (Ö8).

Ben sizden sadece bir yerde destek aldım ve sorunumu çözdüm, yazdım (Ö21).

Önceden yazarken sizden destek alıyordum ama şu anki sorunum sadece bazı yerlerde çok düşünmem gerekti. Sihirli sözcükleri nerede kullandığımı aklıma geldikçe yazdım (Ö1).

Sorunlarımı size sorarak çözdüm ve yazmayı başardım (Ö11).

Ben sırasıyla düşündüm. Önce ne yazabilirim, nasıl başlayabilirim, nasıl devam edebilirim, nasıl bitirebilirim. Sırasıyla yazdım aklıma da geldi yani (Ö28).

İfade etme süreçlerinin tamamı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin metin yazma süreçlerindeki fikir üretimi ve düşünsel yapı hâkimiyetinin arttığı gözlenmektedir. Problemlerini çözmek için ne yapmaları gerektiğini de ifade ettikleri görülmektedir. İfade etme sürecinin ardından yansıtmaya geçilmektedir.

Yansıtma sürecinde öğrenciler karşılaştırmalar yaparak öğrenme sürecini keşfetmektedir. Sürece ait bulgular aşağıda görülmektedir.

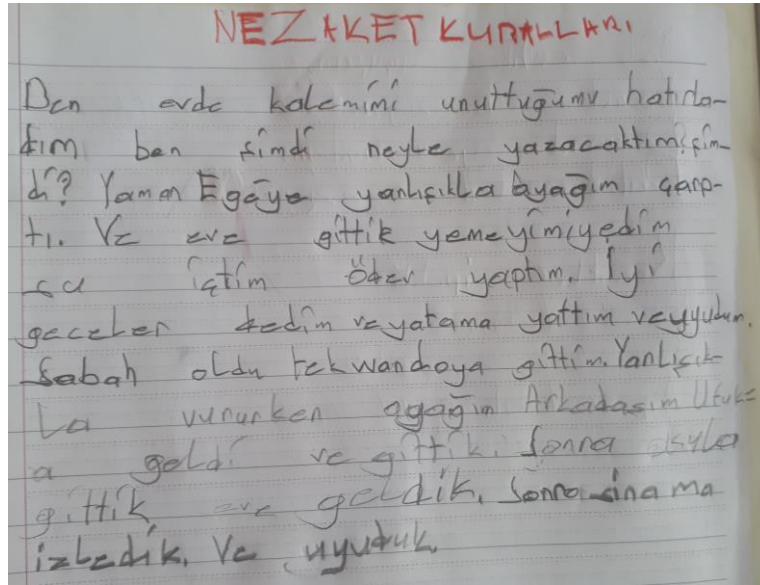
Benim artık destek almama gerek yok. Kendi yazdığım metni arkadaşlarım gibi anlamlı ve güzel yazdığımı düşünüyorum (Ö10).

Metin yazmayı öğrenmişim. Düşünerek ve aklıma gelenleri yazdım. Şimdi bakıyorum arkadaşlarımda benim gibi yapmışlar (Ö7).

Arkadaşlarım çok güzel yazmışlar. Ben de onların dediği gibi sizden destek almıştım. Şimdi onlar gibi yazabilirim; çünkü şu anda bile konu hakkında yazacaklarım aklıma geliyor. Ekleme bile yapabilirim (Ö18).

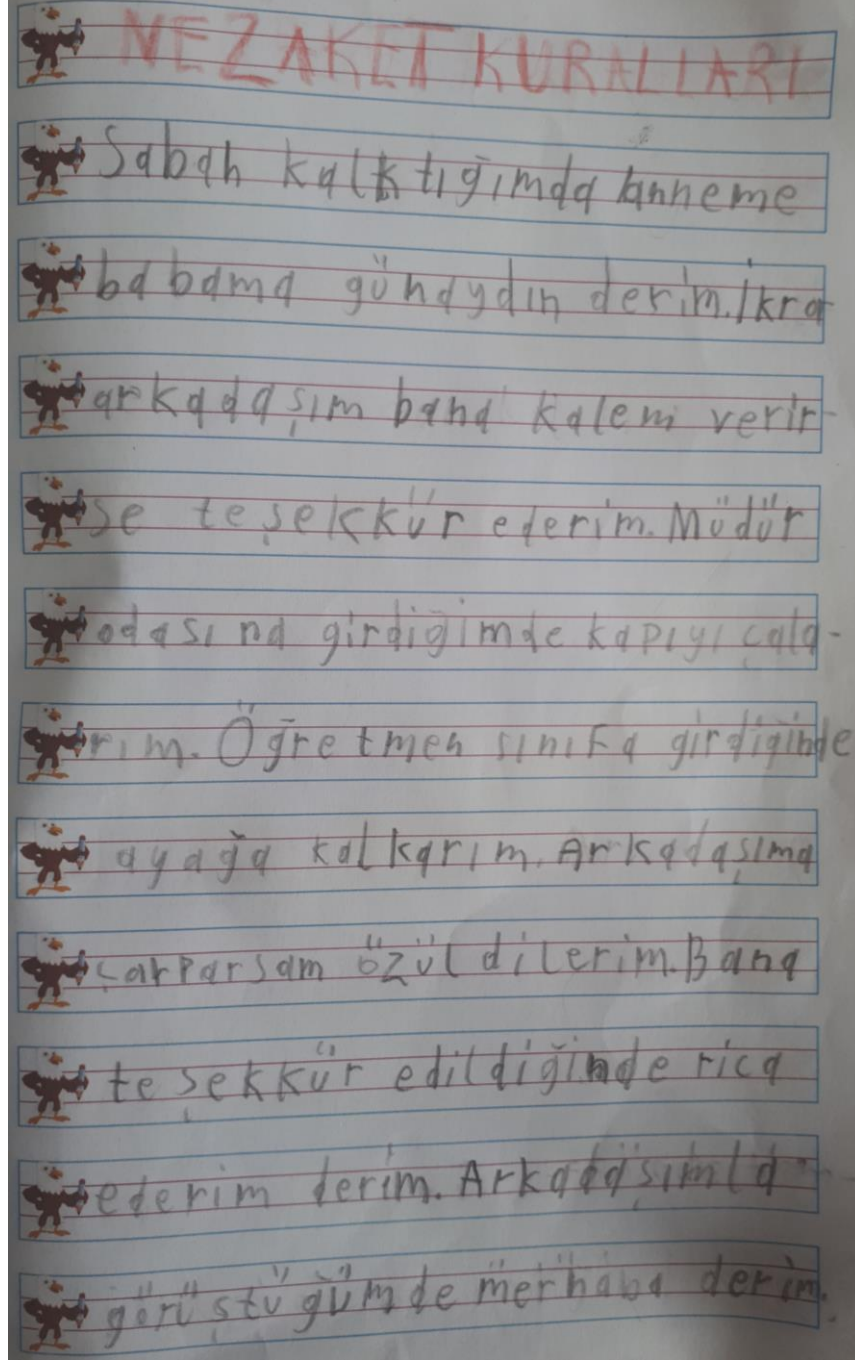
Öğretmenim ben zaten son iki metinde sizden hiç destek almamıştım. Şimdi karşılaştırma yapınca kendiminkinin güzel olduğunu düşünüyorum. Böyle devam etmeliyim (Ö30).

Yansıtma süreçlerinin tamamı dikkate alındığında yansıtma ile beraber öğrencilerin birbirlerinin düşünme süreçlerinin farkına vararak kendi öğrenme süreçlerini keşfettikleri söylenebilir. Yansıtma sürecinde öğrencilerin ne yaptıklarının farkında olduğu, arkadaşlarının ve kendilerinin nasıl yazılacağı hakkında fikir sahibi olduklarını keşfettikleri gözlemlenmektedir. Altıncı haftada uygulanan koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarıyla öğrencilerin defterlerine oluşturduğu metinlerin örnekleri aşağıda yer almaktadır.



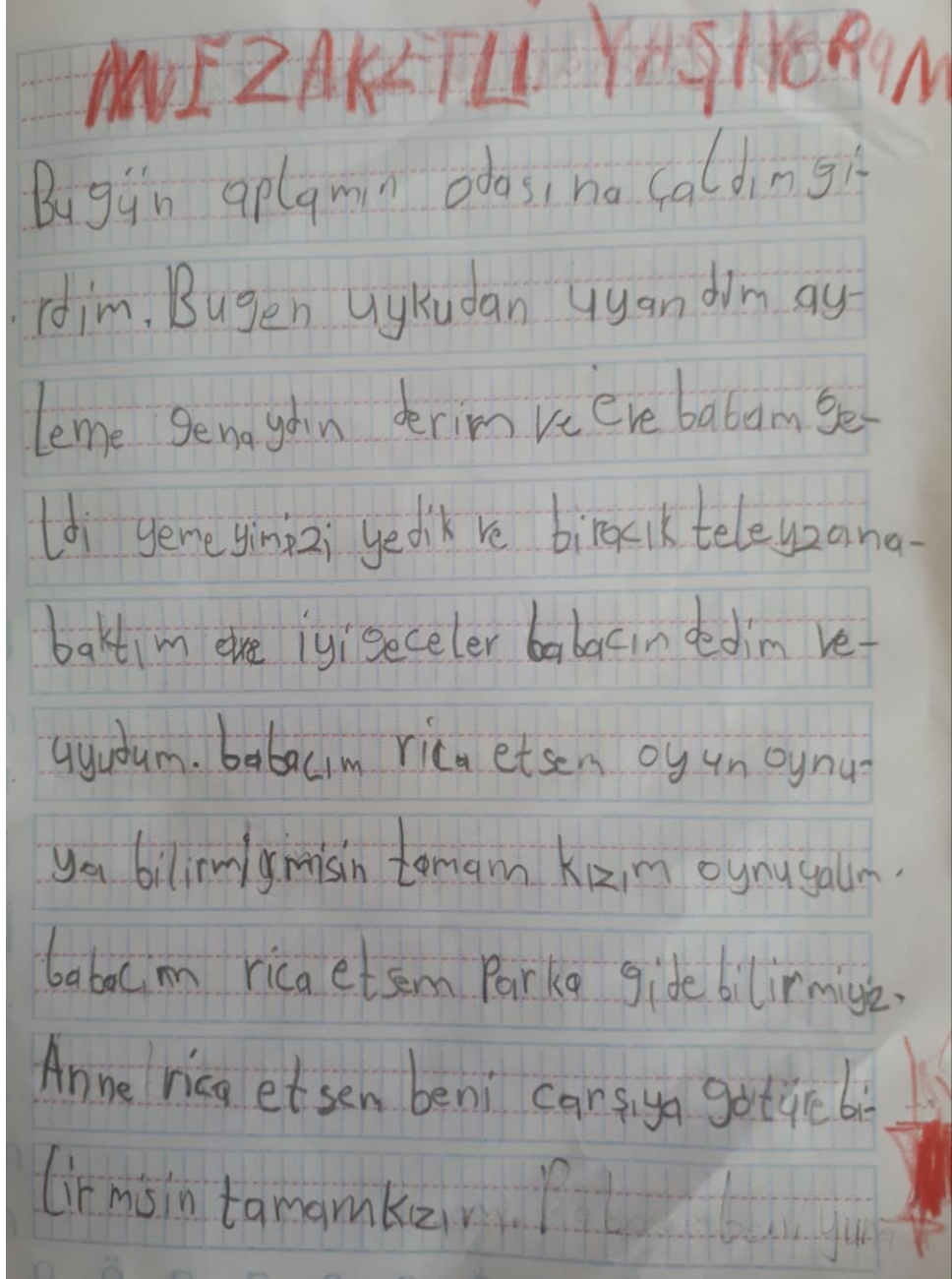
Görsel 31. Ö12'nin Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 31'de Ö12'nin oluşturduğu metin gözlemlenmektedir. Metinde 18 cümle ve 50 kelime bulunmaktadır. Metnin giriş cümlesi konuyla alakasızdır. Daha sonra ise konuyla ilgili iletişimde nezaket kurallarını günlük hayatta nasıl uyguladığını anlatmaktadır.



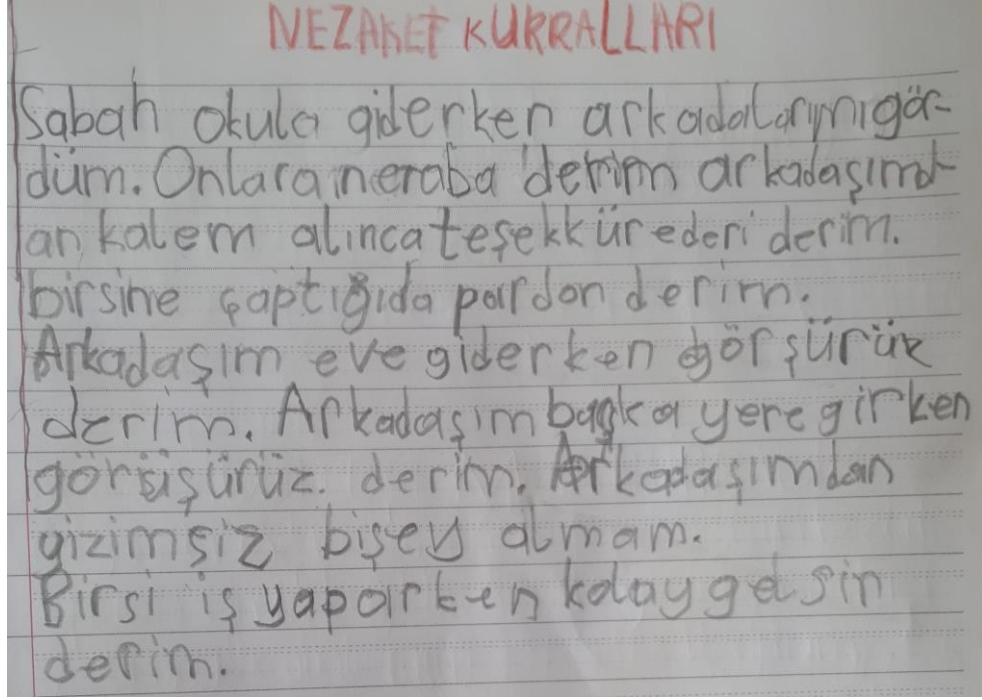
Görsel 32. Ö19'un Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 32'de Ö19'un oluşturduğu metin görülmektedir. Metin, 7 cümleden ve 37 kelimedenden oluşmaktadır. Metnin konu bütünlüğü sağlanmıştır ve fikir üretiminin, düşünsel yapının ortaya konduğu bir metin oluşmuştur.



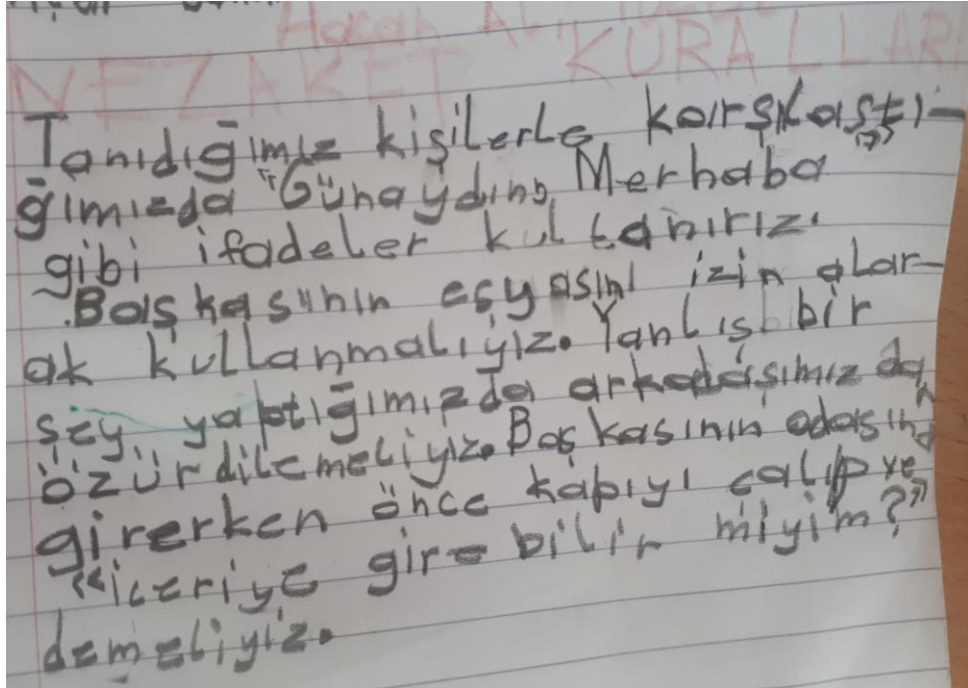
Görsel 33. Ö22'nin Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 33'te Ö22'nin yazdığı metin gözlemlenmektedir. Metin, 13 cümleden ve 50 kelimedenden oluşmaktadır. Ö22'nin konuyla ilgili günlük hayatta yaşadıklarını oluşturduğu metinde iyi bir şekilde bağlama uygun olarak anlatabildiği söylenebilir.



Görsel 34. Ö2'nin Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 34'te Ö2'nin defterine yazdığı metin görülmektedir. Metinde 8 cümle ve 38 kelime vardır. Metin bütünlüğü sağlanmıştır. Metin konuyla ilgili olarak başlayıp noktalanmıştır.



Görsel 35. Ö18'in Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 35'te Ö18'in defterine yazdığı metin aktarılmaktadır. Metin, 4 cümle ve 32 kelimedir. Metnin anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Kısa bir metin olsa da fikir üretimi ve düşünme süreçleri metine yansımıştır.

Koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının birlikte işe koşulduğu altıncı haftada öğrenciler fikir üretimlerini ve düşünme süreçlerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin bazıları daha çok fikir üretirken bazıları daha az fikir üretebilse de metin oluşturabilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden birçoğu desteksiz bağımsız metin oluşturabilmektedir. Öğrencilerden bazılarının “ve” bağlacını gereğinden fazla kullanarak anlatımlarını destekledikleri gözlemlenmektedir. Bazı öğrenciler konuyla alakası olmayan eklemeler yaparken birçok öğrenci konuyla alakalı bir şekilde metinlerini oluşturmaktadır. Altıncı haftada 21 Öğrenci destek almadan 9 öğrenci ise küçük desteklerle yazma sürecine devam ederek metinlerini oluşturmuşlardır. Öğrencilerin oluşturdukları metinlerde ortalama kelime sayısı 41'dir. Buna göre geçen haftadan ortalama olarak 3 fazla kelime yazabilmişlerdir. Araştırmacının koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamasının uygulandığı altıncı haftada araştırmacı günlüğüne aldığı notlar aşağıdadır.

“Bugün öğrenciler iletişimde nezaket kuralları ile ilgili yazı yazdılar. Genelde başarılı yazılar ve fikirler ürettiler. Önce yazmanın ne işe yaradığı hakkında konuştuk. Enes, babasının ilkokulda yazdığı yazının şimdide var olduğunu bu sayede o tarihte yazılan bir şeyi okuyabildiğini söyledi. Öğrenciler iletişim kurarken sihirli sözcükler olan “merhaba, özür dilerim, teşekkür ederim vb.” kelimeleri nerede ve nasıl kullandıklarını yazmaya çalıştılar. Gerektiğinde yardım isteyenlere yardım ettim. Yardım ederken öğrencilerden sadece küçük bir kısmının yardım istediğini ve onların başlık koyamadım, yazma konusunu anlayamadım, bir şeyler daha eklemek istiyorum gibi ufak yardımlar istediğini gördüm. İfade etme ve yansıtma kısımlarında sınıf tartışmaları yaparak fikir üretimi konusunda öğrenciler birbirlerine destek oldular. Bu sayede öğrenciler gerektiği şekilde yazılarını nasıl oluşturabileceklerini keşfedebildiler. Artık desteksiz yazmaya başlamaları gerektiğini düşünüyorum; çünkü nasıl yazabileceklerini, nasıl düşüneceklerini ve metni nasıl düzenleyebileceklerini anladıklarını gözlemliyorum. Yine bugün son olarak analiz için öğrencilerin yazdıkları metni fotoğrafladım” (Araştırmacı günlüğü 31.03.2022).

Öğrencilerin neredeyse tümü kendi yazılarını desteksiz bir şekilde oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler metinlerini nasıl oluşturabileceklerini açıklayabilmekte önceki haftalara kıyasla minimum destek istemektedir. Öğrencilerin düşünme süreçleri ve fikir üretimleri araştırmacı gözlemcinin gözlemlerine göre öğrenciler tarafından süreç içerisinde aktif bir şekilde işe koşulmaktadır. Durum değerlendirildiğinde sürecin artık bilişsel çıraclığın son aşaması olan öğrenmenin transferini teşvik etme evresine yönelmesine karar verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin desteksiz bir şekilde bağımsız yazmalarına fırsat verilmesi düşünülmektedir.

4.2.5. Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşaması

Uygulama sürecinde yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve dokuzuncu haftayı desteklemek için işe koşulan ek ders planında bilişsel çıraclığın son aşaması olan öğrenmenin transferini teşvik etme kullanılmıştır. Araştırmacı öğretmen, bu aşamada öğrencilerin kendine özgü yöntemlerle desteksiz bir şekilde yeni verilen konuyla ilgili metin oluşturmalarını beklemektedir. Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasında öğrencilere öğrendikleri düşünme süreçlerinin çeşitli durumlarda nasıl uygulanabileceğini düşünmeleri için rehberlik edilir. Örneğin öğrenciler, yazma becerilerini çeşitli yazma durumlarına uygulamayı öğrenmeleri için teşvik edilebilir. Yani öğrenciler, yeni edindikleri bilgi ve becerileri başka bağlamlarda uygulamanın yeni yollarını keşfetmeleri için sürekli olarak desteklenir. Bu nedenle verilen konularla ilgili öğrenciler metinlerini oluşturmaya başlamadan önce konu hakkında sınıf içi tartışma yapılmaktadır. Tartışmada konu ile ilgili düşünceler ve metin oluşturma ile ilgili sorular ele alınmıştır. Daha sonra öğrenciler metinlerini desteksiz bir şekilde oluşturmuştur. Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı yedinci haftaya ait katılımcı gözlem, ses kaydı ve araştırmacı günlüğü bulguları aşağıda sunulmaktadır.

Araştırmacı: Bugün sınıf kurallarımızı konuşacağız.

Parmak kaldırarak konuşmalıyız (Ö12).

Çöpleri çöp kutusuna atmalıyız (Ö3).

Konuşan kişileri dinlemeliyiz (Ö13).

Derste yerimizde oturmalıyız (Ö14).

Arkadaşlarımızla iyi geçinmeliyiz (Ö16).

Sınıfımızı temiz tutmalıyız (Ö6).

Derse zamanında gelmeliyiz (Ö8).

Zil çaldığında yerimize oturmalıyız (Ö1).

Sınıf içerisinde koşmamalıyız (Ö11).

Sınıfımızı temiz tutmalıyız (Ö17).

Öğretmen gelince ayağa kalkmalıyız (Ö9).

Öğretmeni dinlemeliyiz (Ö30).

Başkasının eşyasını kullanmak için izin almmalıyız (Ö23).

Sınıfımızın eşyalarına zarar vermemeliyiz (Ö21).

Paylaşmayı sevmeliyiz (Ö20).

Birbirimize saygılı olmalıyız (Ö25).

Araştırmacı: Güzel, çocuklar bugün sınıf kurallarına nasıl uyduğunuzu yazmanızı istiyorum. Metninizi yazarken size destek vermeyeceğim. Artık siz kendi başınıza yazabilirsiniz. Yazmaya başlamadan sorusu olan varsa sorabilir.

Öğretmenim herkes kendi yazacak değil mi? (Ö19).

Araştırmacı: Evet, bundan sonra herkes kendi yazacak ben sadece sizi gözlemleyeceğim.

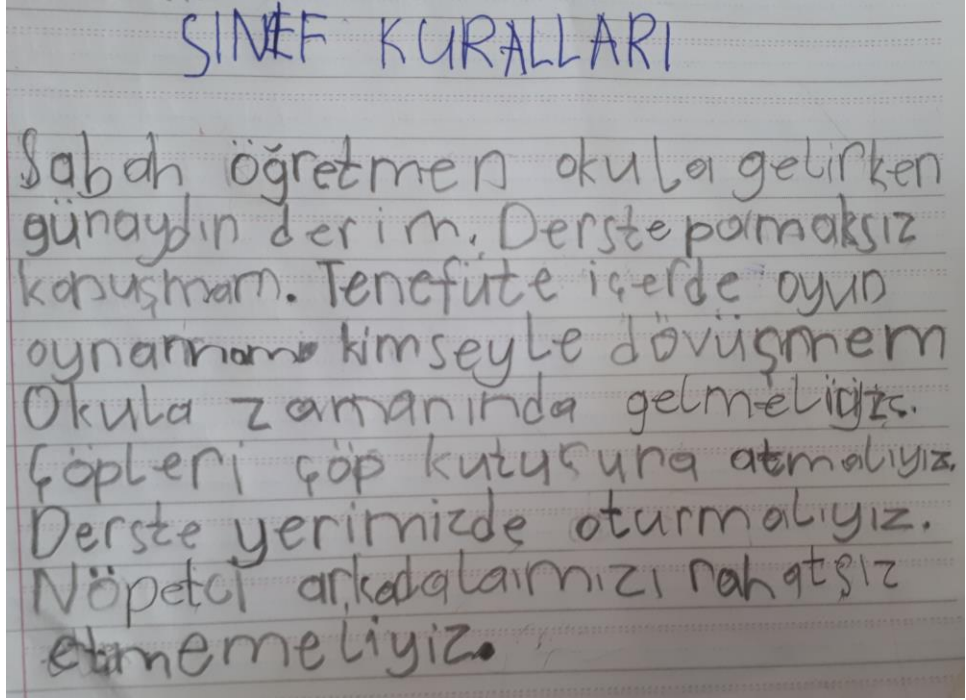
Aklıma bir şey gelmezse sorabilir miyim?(Ö11).

Araştırmacı: Herkes kendi düşündüğünü yazacak. Sınıf kurallarından hangilerine uyuyorsunuz ve ne zaman uyuyorsunuz anlatabilirsiniz. Kendi yaptıklarını düşün ve anlat aklına gelecektir.

Mesela öğretmen geldiğinde ayağa kalkıyorum yazabilir miyim? (Ö21).

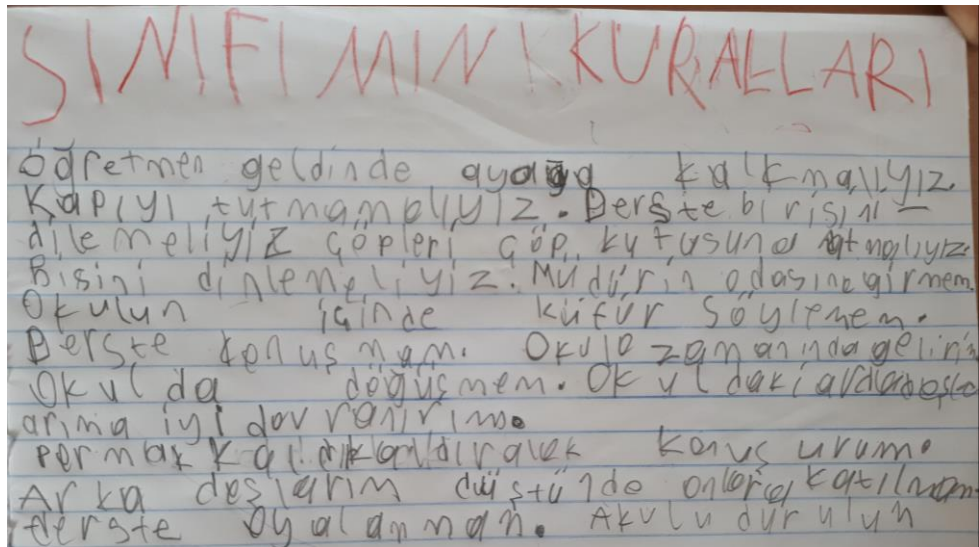
Araştırmacı: Tabi ki yazabilirsin. Hadi bakalım günlük hayatta neler yapıyorsunuz sınıf kurallarıyla ilgili yazabilirsiniz. Metin oluştururken nelere dikkat ettiğimizi hatırlayın. Başarılar.

Öğrencilerin tümü bu süreçten sonra sınıf kuralları konusunda ilgili kendi metinlerini oluşturmayı başarmıştır. Sınıf kurallarıyla ilgili öğrenciler tarafından deftere yazılan metinlerden örnekler aşağıda verilmektedir.



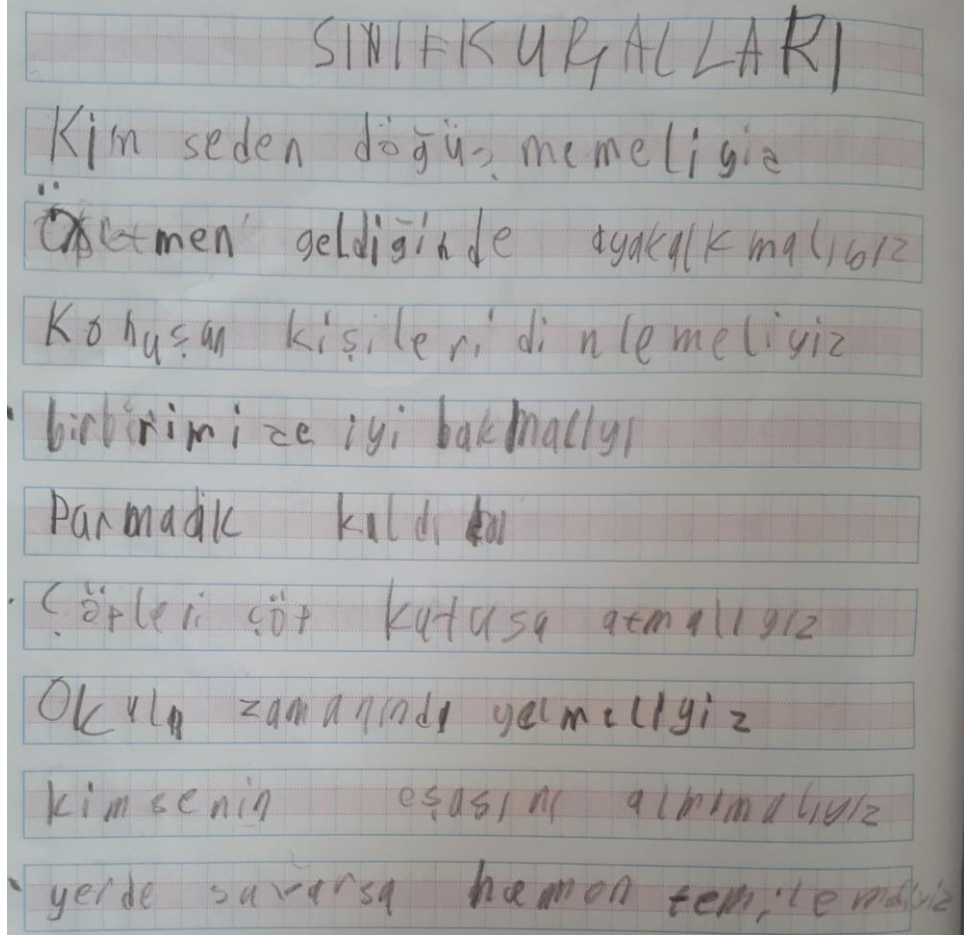
Görsel 36. Ö1'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 36, Ö1'in oluşturduğu metni içermektedir. Ö1 günlük hayatta sınıf kurallarıyla ilgili yaşantılarını yazıya dökebilmiştir. Metin, 8 cümleden ve 29 kelimeden oluşmaktadır.



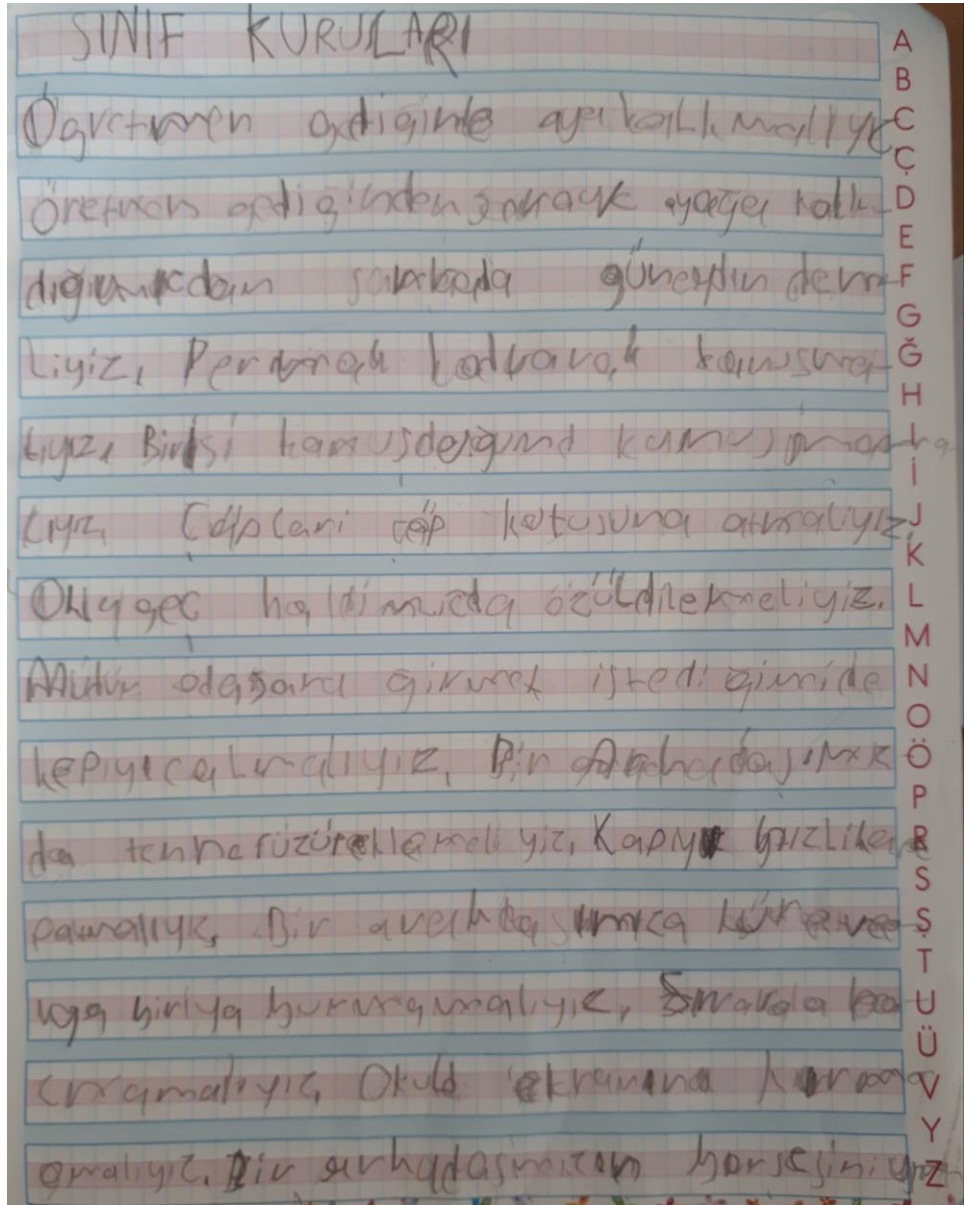
Görsel 37. Ö2'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 37, Ö2'nin sınıf kuralları hakkında oluşturduğu metni göstermektedir. Ö2'nin yazısı fiziksel anlamda karmaşıktır ancak düşünerek fikir üretmesiyle çalışmanın amacına uygun olarak sınıf kuralları konusuyla ilgili desteksiz metin oluşturabilmiştir. Metin, 15 cümle ve 47 kelime içermektedir.



Görsel 38. Ö3'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 38, Ö3'ün defterine yazdığı metni göstermektedir. Ö3, konu hakkındaki fikirleriyle metin oluşturabilmektedir. Metinde 9 cümle ve 29 kelime vardır.



Görsel 39. Ö4'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metnin İlk Sayfası

Görsel 39, Ö4'ün sınıf kuralları hakkında oluşturduğu metnin ilk sayfasını içermektedir.

İnkılabımızdır, Bir arkadaşımızın hakkını
muhafaza ettik, Bir arkadaşımızın hakkını
dışarıya yaptığımız işlemlerimizdir ve
ya bir başka arkadaşımızın defterini yazdık
mızdır. Bir arkadaşımızın hakkını yazdık
mızdır, bir arkadaşımızın hakkını yazdık
mızdır. Bir arkadaşımızın hakkını yazdık
mızdır, bir arkadaşımızın hakkını yazdık
mızdır, bir arkadaşımızın hakkını yazdık
mızdır, bir arkadaşımızın hakkını yazdık
mızdır, bir arkadaşımızın hakkını yazdık
mızdır, bir arkadaşımızın hakkını yazdık
mızdır, bir arkadaşımızın hakkını yazdık
mızdır.

Görsel 40. Ö4'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metnin İkinci Sayfası

Görsel 40, Ö4'ün yazdığı metnin ikinci sayfasını içermektedir. Ö4, sınıf kuralları hakkındaki yaşantılarını düşünerek ve fikirlerini yazıya dökerek metnini oluşturabilmektedir. Fiziksel açıdan metnin yapısı iyi değildir fakat çalışmanın amacına bağlı olarak mekanik yapıdan kurtulan, düşünmenin ve fikir üretiminin gerçekleştiği bir metindir. Metinde 24 cümle ve 96 kelime bulunmaktadır.

değerli SINIF KURALLARI
Derste yerimizde oturmalıyız. Parmak
kaldırarak konuşmalıyız, gözleri söp
Kutusuna atmalıyız. Öğretmen geldiğinde
ayoga kalkmalıyız. Konuşan kişiler dinle
memelidir. Birbirimize iyi davranmalıyız.
Okula zamanında gelmeliyiz, Okula
gelince, arkadaşlarımıza günaydın derim
göplerini göp kutusuna atarım
öğretmen gelince günaydın derim
arkadaşlarım la kol go etmem.

Görsel 41. Ö5'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

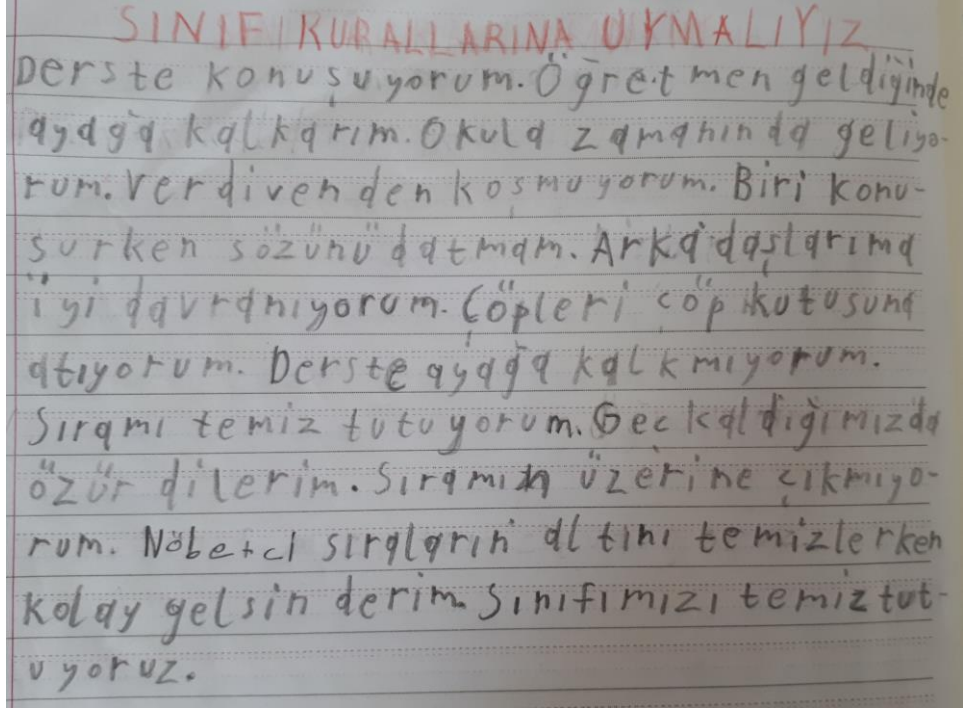
Görsel 41, Ö5'in metnini aktarmaktadır. Metinde Ö5'in sınıf kurallarıyla ilgili düşünceleri bulunmaktadır. Metin, 12 cümle ve 38 kelimedenden oluşmaktadır.

SINIF KURUL

arkadaşlarım üzmem parmak kaldırmadan
konuşmamam gözlerimi söp kutusuna
sınıfa gelmeden ödevlerimi yapmam
vedivermeden konuşmam arkadaşımın işine bulaş-
mam yapmamız özgürlük yapmam arkadaşımın eşesini
almam arkadaşımın dövmem okula zamanında gelirim
arkadaşımın zarar vermem parmak kaldırmadan konuşma-
m öğretmenimden birşey saklamam birşey arkadaşımın birşey yapma-
mam arkadaşımın dan birşey saklamam arkadaşlarımın dalda-
mam gelmeliyiz arkadaşımın isteme kalbini kırmam
birbirimiz davranmalıyız arkadaşımın kulağımın
arkadaşımın birşeyini almam öğretmenimden birşey sakla-

Görsel 42. Ö6'nın Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 42, Ö6'nın sınıf kuralları metnini göstermektedir. Metinde sınıf kuralları hakkındaki düşünceler nelerin yapıp yapılmaması gerektiği hakkında fikirler görülmektedir. Metinde 19 cümle ve 58 kelime bulunmaktadır.



Görsel 43. Ö7'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 43, Ö7'nin metnini göstermektedir. Ö7 sınıf kurallarıyla ilgili yaşantılarını düşünerek ve fikir üretmek metne aktarmıştır. Metin, 13 cümle ve 47 kelimedenden oluşmaktadır.

Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı yedinci haftada öğrencilerin tümü desteksiz bir şekilde kendi metinlerini oluşturarak bağımsız yazmayı başarmıştır. Öğrenci metinlerinde yazılan ortalama kelime sayısı 44'tür. Koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamasının uygulandığı altıncı haftaya göre ortalama 3 kelime daha fazla yazılmıştır. Araştırmacının öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı haftaya dair araştırmacı günlüğü notları aşağıdaki gibidir.

“Öğrenciler bugün desteksiz bir şekilde sınıf kurallarıyla ilgili metin oluşturmayı başardı. Öğrencilerin fikir üretmek için düşünmeleri ve bir şeyler yazabiliyor olmaları beni sevindirdi. Öğrencilerin yazmaya istek duyması, yazmak istemeyen öğrencinin bulunmaması hoşuma giden bir durumdu. Bir sonraki

çalışmamızda yine bu şekilde olacaklarını düşünüyorum ve ümit ediyorum” (Araştırmacı günlüğü 06.04.2022).

Uygulama sürecinin sekizinci haftasında bilişsel çıraklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulanmasına devam edilmiştir. Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı sekizinci haftaya ait sürecin bulguları aşağıda yer almaktadır.

Araştırmacı: Diş sağlığını nasıl koruyabiliriz çocuklar?

Dişlerimizi her gün fırçalamalıyız (Ö10).

Düzenli olarak doktora gitmeliyiz (Ö27).

Soğuk ve sıcak içeceklerden uzak durmalıyız (Ö23).

Diş fırçasını doğru kullanmalıyız ve üç ayda bir değiştirmeliyiz (Ö13).

Kahvaltıdan sonra fırçalamalıyız (Ö14).

Şekeri çok yememeliyiz. Dişleri düzenli fırçalamalıyız (Ö6).

Dişlerimi her gün fırçalarım. Şekeri çok yemem (Ö1).

Günde iki kez dişlerimi fırçalamaya çalışıyorum (Ö15).

Dişlerimiz çürür eğer fırçalamazsak (Ö12).

Ben sabah ve gece yatmadan önce fırçalıyorum (Ö8).

Sağlıklı yiyecekler yiyorum (Ö28).

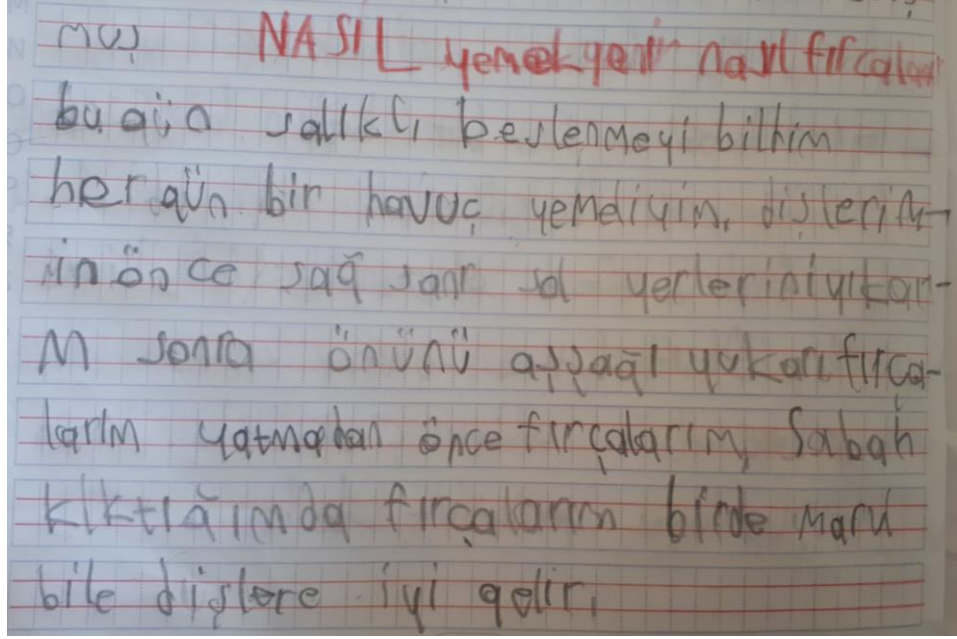
Araştırmacı: Peki, dişlerinizi nasıl fırçalıyorsunuz?

Önce diş fırçasına diş macunu döküyorum ve güzelce fırçalıyorum (Ö8).

Fırçaladıktan sonra ağızımı çalkalıyorum (Ö25).

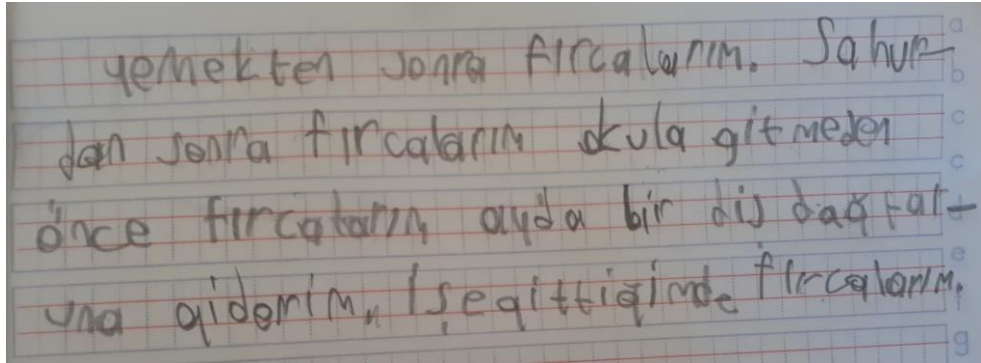
Araştırmacı: Güzel, şimdi diş sağlığını korumak için neler yapıyorsunuz? Dişlerinizi ne zaman ve nasıl fırçalıyorsunuz? Bunları anlatan bir yazı yazarak metin oluşturmanızı istiyorum. Sorusu olan varsa sorabilir şu anda.

Öğrencilerden soru soran olmadı ve tümü yazmaya hazır bir şekilde diş sağlığını korumak konusu hakkında metin oluşturmaya başladılar. Öğrencilerin deftere yazarak oluşturdukları diş sağlığını korumak konulu metinlerden örnekler aşağıdadır.



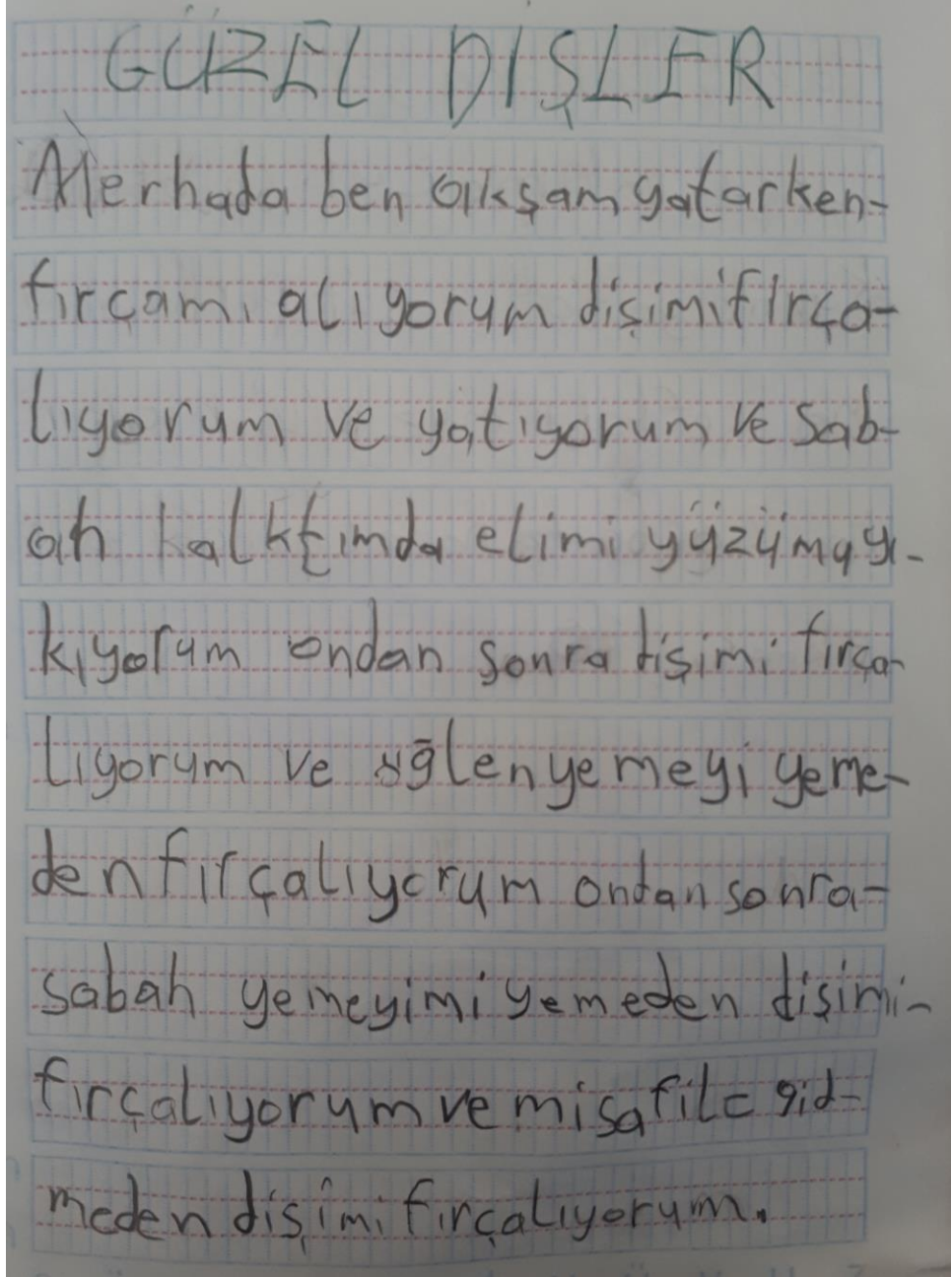
Görsel 44. Ö8'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metnin İlk Kısmı

Görsel 44, Ö8'in diş sağlığını korumak konusunda yazdığı metnin ilk kısmını göstermektedir.



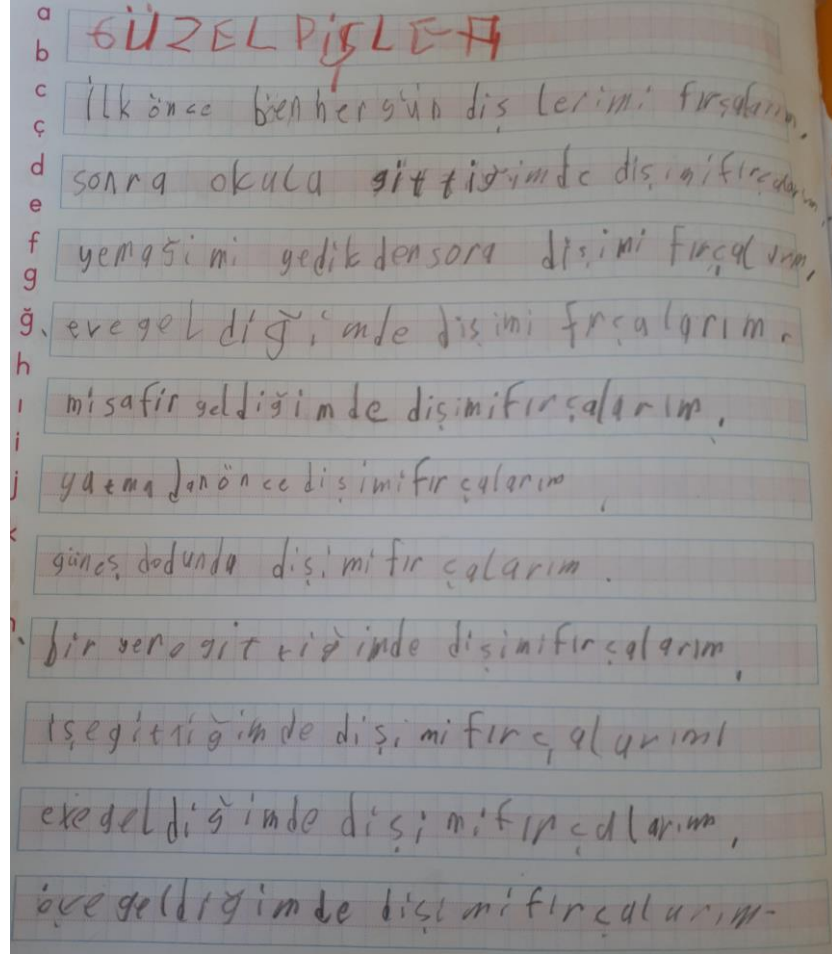
Görsel 45. Ö8'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metnin İkinci Kısmı

Görsel 45, Ö8'in oluşturduğu metnin ikinci kısmını göstermektedir. Ö8, önce metnini bitirdiğini ifade etmiştir. Ardından metnine bir şeyler eklemek için devam etmiştir. Metninde diş sağlığını korumak için yaptıklarını anlatabilmiştir. Metin, 12 cümleden ve 53 kelimedenden oluşmaktadır.



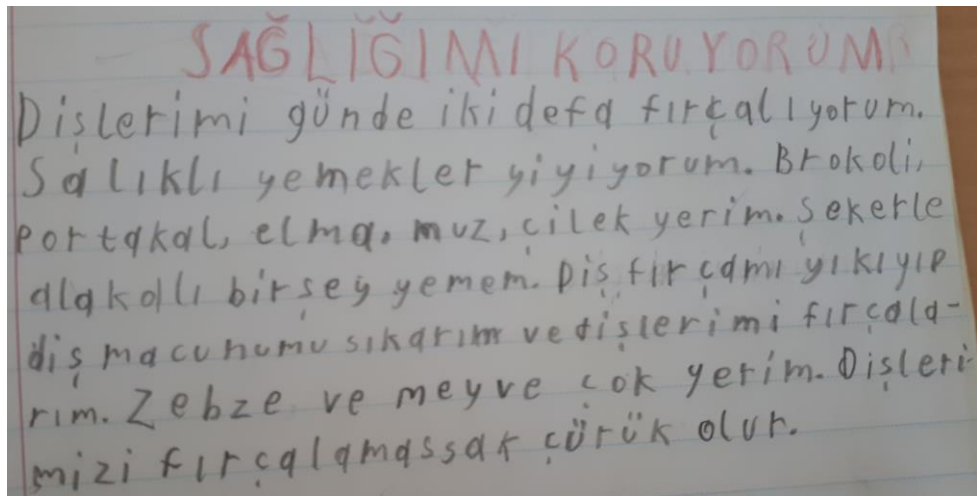
Görsel 46. Ö9'un Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 46, Ö9'un metnini aktarmaktadır. Metinde Ö9'un yaşantısından diş sağlığını korumak için yaptıkları anlatılmaktadır. Metin, 8 cümle ve 36 kelime içermektedir.



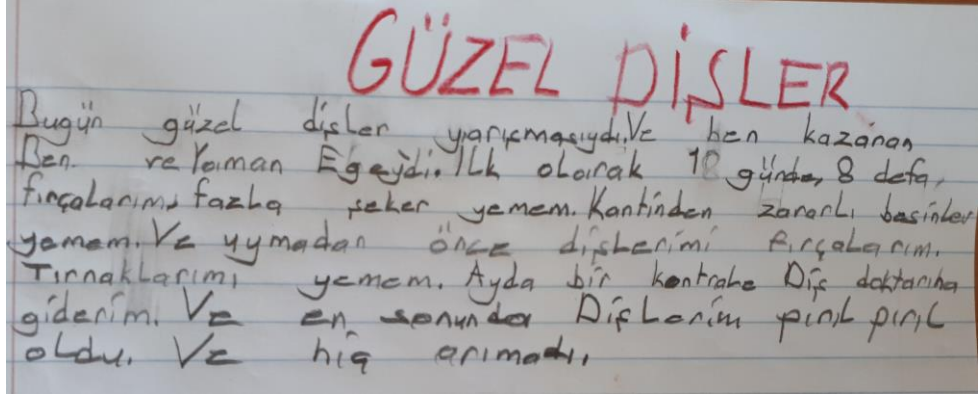
Görsel 47. Ö10'un Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 47, Ö10'un yazdığı metni göstermektedir. Ö10 konu hakkındaki fikir ve düşüncelerini metinde ifade etmektedir. Metin, 11 cümle ve 49 kelimedir.



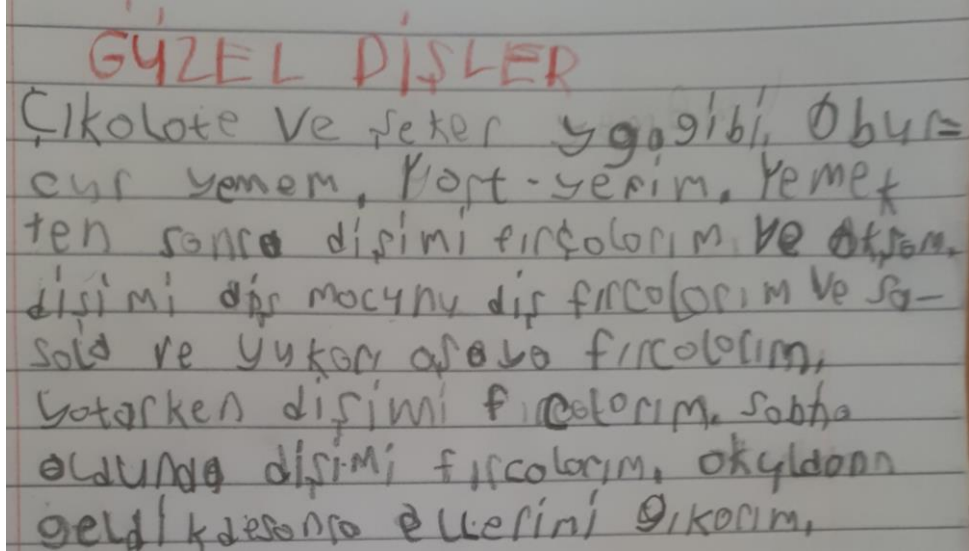
Görsel 48. Ö11'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 48, Ö11'in oluşturduğu metni içermektedir. Metin Ö11'in diş sağlığını korumak konusundaki yaşantılarını aktarmaktadır. Metinde 7 cümle ve 39 kelime bulunmaktadır.



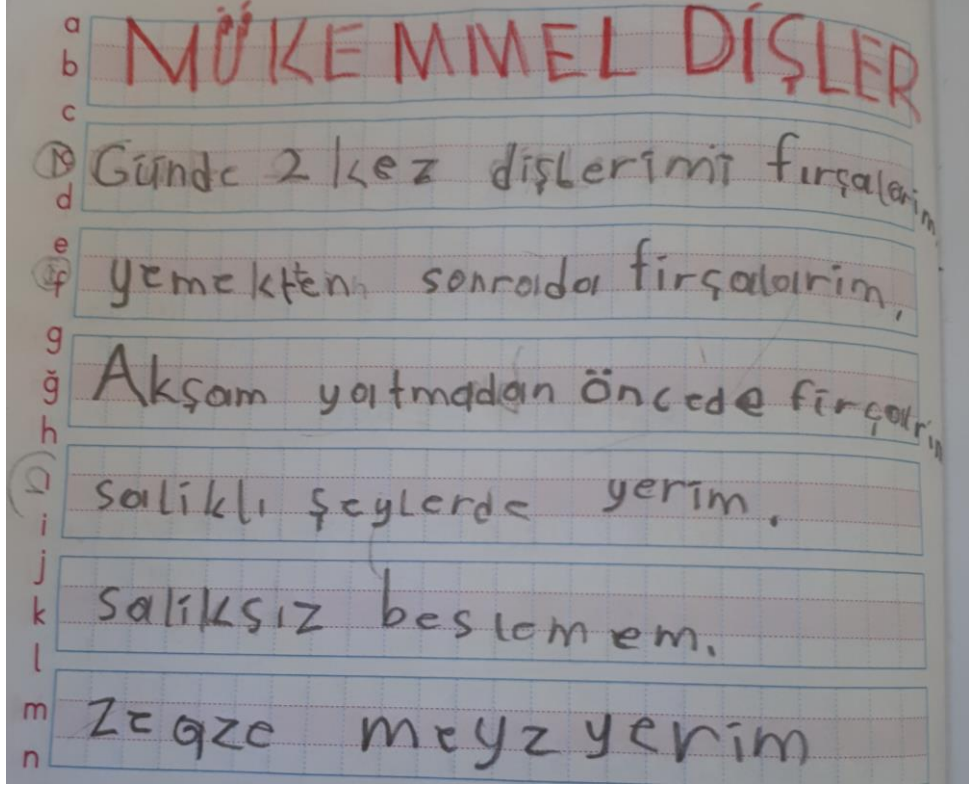
Görsel 49. Ö12'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 49, Ö12'nin diş sağlığını korumak hakkında yazdığı metni aktarmaktadır. Ö12, 10 cümle ve 50 kelime içeren bir metin yazmıştır. Metine başlarken ilk cümleleri bir hikâye gibi yazmıştır olmayan bir yarışmayı ve kazananları anlatmıştır. Daha sonra diş sağlığını korumak için neler yaptığına değinmektedir. Ö12'nin bu metinde “ve” bağlacını sıklıkla kullandığı da görülmektedir.



Görsel 50. Ö13'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 50, Ö13'ün metnini içermektedir. Ö13, diş sağlığını korumak için neler yaptığı hakkında düşünmüş ve fikirlerini oluşturarak yazıya dökmüştür. Metinde 9 cümle ve 40 kelime bulunmaktadır.



Görsel 51. Ö14'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 51, Ö14'ün metnini bulundurmaktadır. Ö14, dişlerini ne zaman fırçaladığını anlatarak metnini oluşturmuştur. Metinde 6 cümle ve 21 kelime bulunmaktadır.

Öğrencilerin tamamı bağımsız metin oluşturmayı başarmıştır. Öğrenciler destek almadan, düşünerek ve fikir üretmekle metinlerini yazmıştır. Öğrencilerin yazdığı metinlerin ortalama kelime sayısı 45'tir. Bir önceki çalışmaya göre öğrencilerin yazdığı metinlerde ortalama 1 kelime artış gözlenmektedir. Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı sekizinci haftaya dair araştırmacı günlüğüne alınan notlar aşağıdaki gibidir.

"Bugün öğrenciler, dişimizi günlük hayatta nasıl koruyoruz? Dişimizi fırçalarken neler yapıyoruz? Dişimizi ne zaman fırçalıyoruz? Sorularının cevabını içeren diş sağlığını korumak konusunda yazı yazdılar. Öğrencilerin bir kez daha düşünerek ve fikir üretmekle desteksiz yazdıklarını gördüm. Artık metin yazmaya

alışmışlardı. Bağımsız bir şekilde yazabiliyorlardı ve bu beni çok mutlu etmişti. Bazı öğrencilerin aklına yazacak bir şey gelmediğinde yazdıklarını okuduklarını ve biraz bekleyerek düşündüklerini daha sonrada yazmaya devam ettiklerini gözlemledim. Bu haftalardır bizim çalıştığımız ve yapmak istediğimiz metin yazma süreciydi” (Araştırmacı günlüğü 20.04.2022).

Uygulama sürecinin dokuzuncu haftasında bilişsel çıraklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasına devam edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin düşünerek ve fikir üreterek yazı yazma süreçlerini geliştirmeleri, çeşitli konularda bağımsız bir şekilde metin yazarak öğrendiklerini transfer etmeleri hedeflenmiştir. Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı dokuzuncu haftaya ait bulgular aşağıda verilmektedir.

Araştırmacı: Bugün günümüzü planlamak hakkında yazı yazacağız. Günümüzü planlamak neden önemlidir sizce çocuklar? Siz bir günde ne yapacağımızı veya ne yapmak istediğinizi planlıyor musunuz?

Planlı yaşamak bize büyük kazançlar sağlar (Ö13).

Sabah uyandığımda planım yüzümü yıkamak ve dişlerimi fırçalamaktır. Okulda ve evde de her gün farklı planlarım vardır ama hiç yazmadım (Ö18).

Araştırmacı: Pekâlâ, çocuklar biz neden yazıyoruz? Yazmak neden güzeldi?

Yazarsak kalıcı olur (Ö12).

Anlatmak istediklerimizi yazarız (Ö8).

Anlatmak için (Ö1).

Anlatmak için (Ö27).

Neler yaşadığımızı başkalarıyla paylaşmak (Ö28).

Araştırmacı: Nasıl yazıyorsunuz?

Düşünüyorum ne yazabilirim diye sonra yazıyorum aklımda bir sürü yazı var (Ö28).

Aklıma gelirse yazıyorum. Gelmezse düşünüyorum (Ö11).

Güzel okursak iyi de yazarız (Ö25).

Yazmak iyi bir şey mesela teknolojik aletler hakkında yazabiliriz. Bu konuda yazmak için de bir şeyler öğreniriz (Ö30).

Araştırmacı: Bizim bir şeyler yapmak için planlı olmamız lazım. Günümüzü planlayabiliriz. Siz bir gününüzü nasıl planlarsınız?

Evde gideceğim ve biraz çalışacağım daha sonra oyun oynarım. Yorulunca da uyurum (Ö17).

Araştırmacı: Evet bunu daha da detaylandırabilirsiniz.

Sabah dişlerimi fırçalıyorum. Kahvaltı yapıyorum. Okulda zil çalınca arkadaşlarımla oynuyorum. Eve geldiğimde yemek yiyorum ve çalışıyorum (Ö7).

Öğretmenim ben yarın sabah uyandıktan sonra hemen elimi yüzümü yıkayacağım. Kahvaltımı yaptıktan sonra okula hazırlanacağım. Okula yürüyerek gelmeyi planlıyorum. Okulda ise arkadaşlarımla çeşitli oyunlar oynama planım var. Beden Eğitimi dersini özellikle bekleyeceğim. Okuldan sonra evde durmak istemiyorum. Biraz oynayabilirim veya dışarda annemle gezebilirim. Eve gelince çalışabilirim, daha sonra da uyurum (Ö28).

Öğretmenim benim çok planım var. Okulda arkadaşlarımla top oynamak istiyorum. Matematik dersinde soruların hepsini bilmek istiyorum. Okul bitince abimle dışarda oyun oynayacağım. Evde yemek yedikten sonra televizyon izleyeceğim (Ö30).

Öğretmenim şimdi yazacağımız metinde bir günde neler yapacağımızın planını mı yazacağız? (Ö25).

Araştırmacı: Evet şimdi bir gününüzü planlayın ve yazın bakalım. Yazmaya başlamadan önce metni oluşturmak için söylemek istediği veya sorusu olan var mı?

Bugün ne yapacağımızı planlayacağız değil mi öğretmenim? Mesela tenefüste, evde ne yapacağız. Başlık koyarak metin oluşturacağız? (Ö23).

Araştırmacı: Bugün veya yarın bir gününü planla ve yaz. Detaylandırmaya çalışın. Neler yapmayı planlıyorsunuz? Yazın.

Ben aklıma bir şey gelmediği zaman yazdığım yere kadar okuyorum. Devamına uygun cümleler yazıyorum. Devamına nasıl bir şey gelebilir diye düşünüyorum (Ö12).

İstediğim kadar yazabilir miyim? (Ö30).

Araştırmacı: Evet, yazabilirsin.

Bende düşünüyorum ve yazıyorum (Ö27).

Düşünerek tek başıma yazabiliyorum (Ö11).

Kendi cümlelerimi yazabiliyorum (Ö16).

Düşünüyorum, düşünüyorum ve yazıyorum (Ö7).

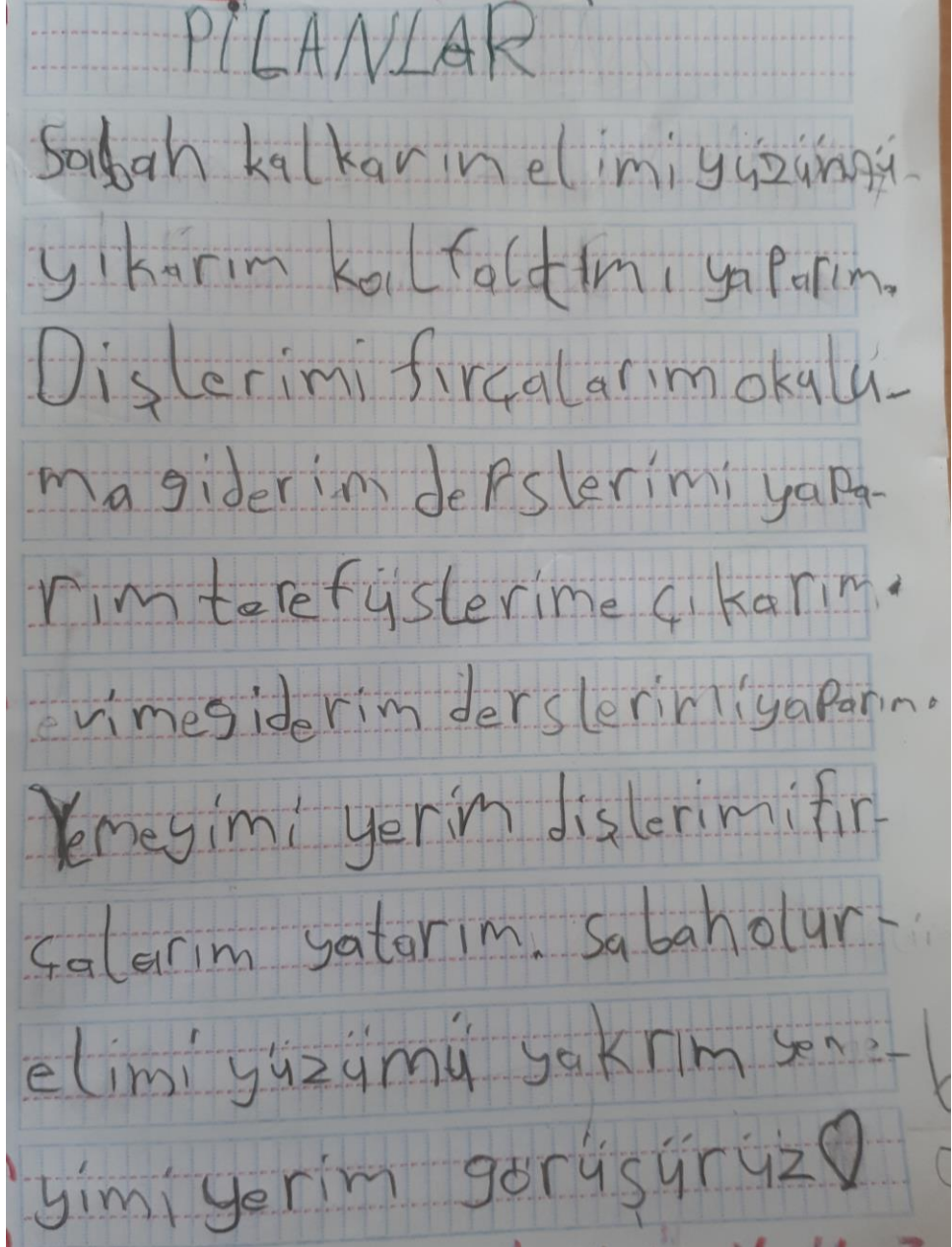
Aklımda tutuyorum ve yazıyorum (Ö10).

Düşünmemi çoğaltıp yazıyorum (Ö30).

Düşünüyorum ve yazıyorum (Ö6).

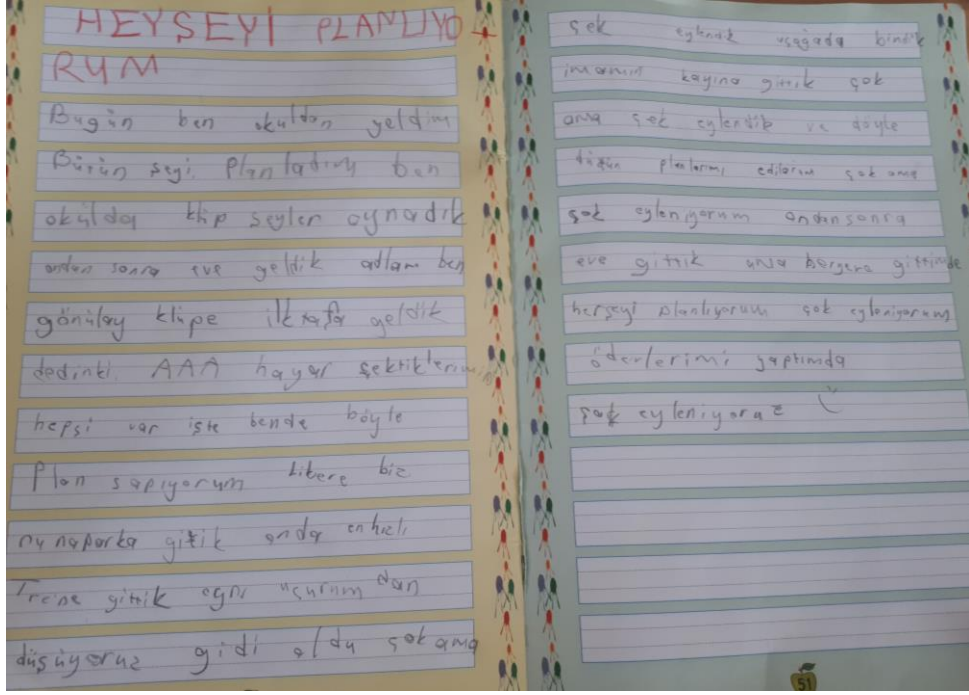
Araştırmacı: Güzel, şimdi yazmaya başlayabilirsiniz çocuklar.

Öğrencilerin yazmaya başlamadan önce ifadelerinde, metni oluşturmak için fikir üretme ve düşünme süreçlerinin önemini içeren cümleler görülmektedir. “Düşünüyorum ne yazabilirim diye sonra yazıyorum. Aklıma gelirse yazıyorum. Gelmezse düşünüyorum. Aklıma bir şey gelmediğinde yazdığım yere kadar okuyorum. Devamını düşünüyorum. Teknolojik aletler hakkında da yazabiliriz. Bu konuda yazmak için bir şeyler öğreniriz.” Şeklinde cümleler buna örnektir. Öğrenciler süreç içerisinde desteksiz bir şekilde bağımsız yazarak günü planlamak konulu metinlerini oluşturmuşlardır. Bazı öğrencilerin günü planlamak konusyla ilgili defterlerine oluşturdukları metinler aşağıda sunulmaktadır.



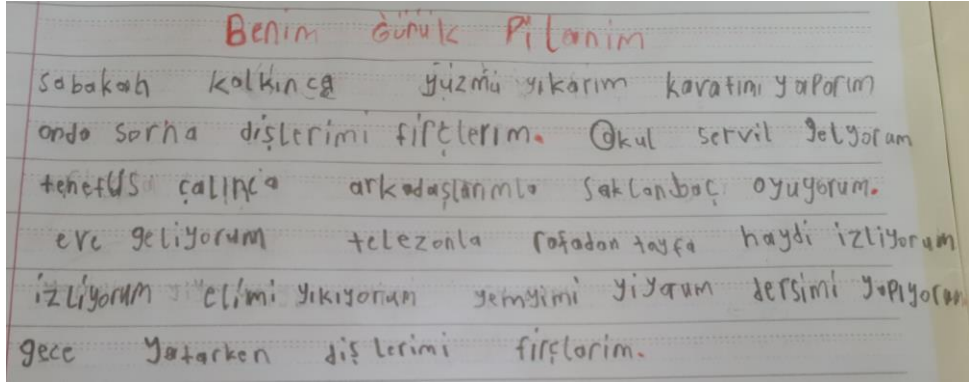
Görsel 52. Ö15'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 52, Ö15'in oluşturduğu metin göstermektedir. Ö15, bir günün nasıl geçtiğini genel olarak yazısında aktarmıştır. Metinde 14 cümle ve 32 cümle bulunmaktadır.



Görsel 53. Ö16'nın Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 53, Ö16'nın yazdığı metni aktarmaktadır. Ö16'nın metni mekanik yapıda değildir. Ö16, metnini düşünerek ve fikirlerini ortaya koyarak yazmıştır. Metinde hikâye anlatımı da göze çarpmaktadır. Metin, 22 cümleden ve 88 kelimedenden oluşmaktadır.



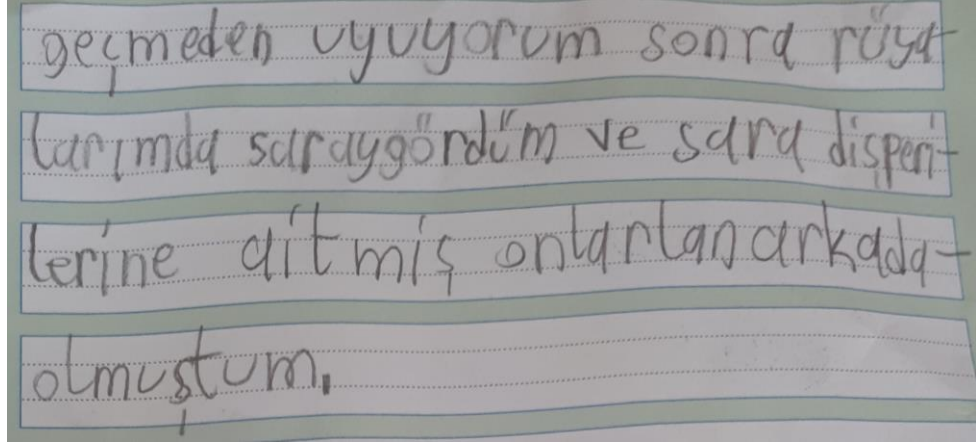
Görsel 54. Ö17'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 54, Ö17'nin günlük planı hakkında oluşturduğu metni göstermektedir. Ö17, bir günde neler yaptığını metninde anlatabilmiştir. Oyunlardan ve izlediklerinden detaylı örnekler verebilmiştir. Metinde 12 cümle ve 39 kelime vardır.

PILANLIYORUM
Bugün ne yaptımı planlıyorum, ilköğretim ben uyandırdım da elimiyüzümü yıkıyorum, sonra kahvaltı yapıyorum, balkonumuzda salıncak yap ve onunla oturuyorum 1 saat sonra okula gidiyorum okulda derslerimi yapıyorum tenefüste arkadaşlarımla oynuyorum, sonra servise binip eve gidiyorum eve geldikten sonra biraz dinlenip ödev yapıyorum çok

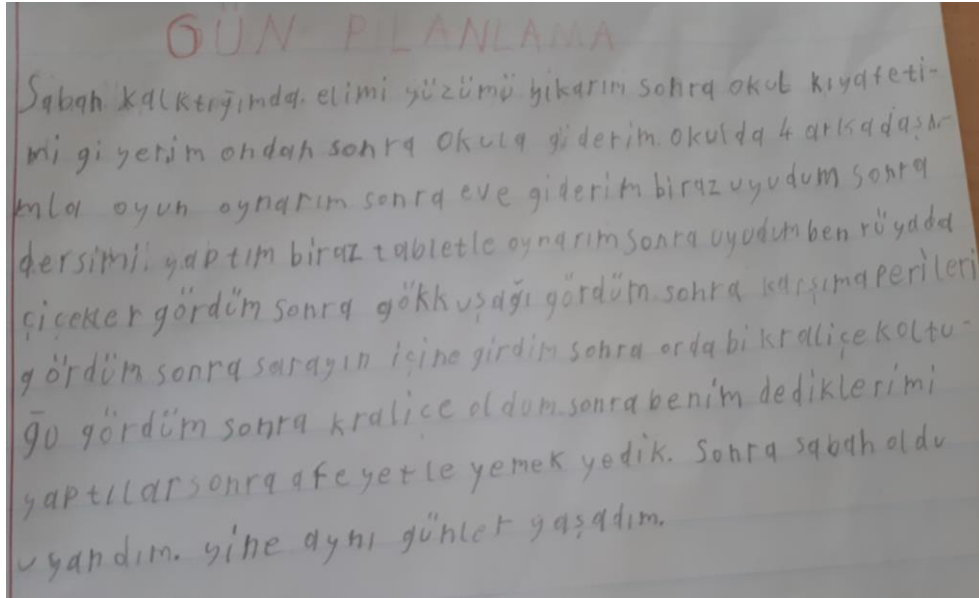
Görsel 55. Ö18'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metnin İlk Kısmı

Görsel 55, Ö18'in metninin ilk kısmını aktarmaktadır.



Görsel 56. Ö18'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metnin İkinci Kısmı

Görsel 56, Ö18'in metnin ikinci kısmını açıklamaktadır. Ö18, bir günde yaptıklarını planlı bir şekilde anlatabilmiştir. Fikir üretimini ve düşünme süreçlerini işe koşturmaktadır. Metinde 17 cümle 57 kelime bulunmaktadır.



Görsel 57. Ö19'un Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 57, Ö19'un günü planlamak konusu için yazdığı metni göstermektedir. Ö19, gördüğü bir rüyayı metnin içerisinde hikâye şeklinde kısa bir süre anlatmıştır. Ö19, gün içerisinde yaptıklarını sıralı bir şekilde aktarmıştır. Metin oluştururken düşünme süreçleri ve fikir üretimi işe koşmaktadır. Metinde 21 cümle ve 71 kelime vardır.

GÜNLÜK HAYAT
Bugün arkadaşlarımla piknik
yapacağız. Hava yağmurlu
duğru için 4 gün sonra yapacağız
ve 4 gün sonra 23 Nisan'da
di. Biz de yirmi üç nisan okul
da kutladık pikniklerimizde
yaptık ooh ne güzel birflora.
Akşam hemen uyudum. Sonra
sabah kalktımda yüzümü yıkadım
Kovduktımı yüzümü yıkadım
Okula girdim sonra eve geldik

Görsel 58. Ö20'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 58, Ö20'nin günü planlama konusunda yazdığı yazıyı içermektedir. Ö20, geçmişteki bir plandan bahsetmiştir ve daha sonra günlük aktivitesinden bazılarını yazmıştır. Metnini oluşturmak için düşünerek fikirlerini sıralamıştır. Metinde 9 cümle ve 46 kelime bulunmaktadır.

PİLANLARIM

İlk önce gece saatlerinde Sarıya uyurum
 Odaya girerim HAYRİHAN'DA KULUPERİM bence üstte Pın
 ı Bilirip Eve girerim sonra Erenin okumalarını
 Beklerim Eren okuyunca oruyumu okuturum
 sonra arkadaş Arkadaşlarımı getirip ayağıyla dinlerim
 Eve girerim de bitiric televizyon izlerim
 sonra yattırma Sabah Akşam 10 saatte okuyorum
 a. Bu sabahki Beklerim de süren tek so demerim
 KÖLÜ Oynadım oğlun de ve Binip yulcağıyla
 ekarm sonra Sabah olur akşam okuyorum = PİLA
 Kabolu verim Pilonu kuyulcağına Önceki Pilonu
 parım ayağıyla sonra Bira Erenin yadını okula
 bitiric saat beslememi ya onı sonra rezimimi köşe
 nım ayağıyla sonra ufşurimni flmü yuzümü vıllı
 Özetimime Acenaci kabim verim
 Bırakımı salkıdan sonra sultet im Serrisime
 sınırlı Eren = Beni sızca kaldir verim
 oruyumini işlerimden sonra Eve girerim
 Eve Ökileten sarıya taptetip ayağıyla Özetim yadını
 Eve girim Özetim peşli Pın Halamın Püğüğü
 onı sızca sonra Eren de Ayağıyla okuyorum
 pedin sonra ayağıyla inip arkadaşlarımın ayağıyla
 oynadım Bira da Beklerim sızca
 Özetimimni Çok sevdimi bitiric sızca
 m arkadaşlarımın ayağıyla okuyorum ayağıyla
 arkadaşlar Beklerim de arkadaşın va Adı da Erenin
 Beklerim oynadı keşke Benim de Erenin arkadaşlarımın
 Özetimimni Bizz Bifeyo vıllı

Görsel 59. Ö21'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 59, Ö21'in oluşturduğu metni göstermektedir. Ö21'in yazısı fiziksel anlamda başarılı olmamakla beraber metnini detaylı bir şekilde oluşturmuştur. Yazısında fikirselsel üretimi gerçekleştirmektedir. Metinde 57 cümle ve 152 kelime bulunmaktadır.

GÖNÜL HAYAT

Ben Babamın kakkamoyemek den onra dişlerim
 Ficalı yorum üstümü giyeyim sonra okul
 Galiyokum de sızca imizi bitiric imeni get dim
 Yemek de sonra dişlerimi ficalı yorum
 Derislerimi yaptık dan sonra uyorum
 sonra ben bütün tezenin yama yorum
 Heyre sızca bitiric bitiric Pılanlarımı kuru yarı

Görsel 60. Ö22'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 60, Ö22'nin yazdığı metni aktarmaktadır. Ö22, metninde başarılı bir anlatım sergilemiştir. Metin, 9 cümle ve 36 kelimedenden oluşmaktadır.

Öğrencilerin tümü öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı dokuzuncu haftada bağımsız bir şekilde metin oluşturmaya devam etmektedir. Öğrencilerin yazmanın önemini, ne işe yaradığını, yazı yazarken fikir üretimi ve düşünmenin önemini kavradıkları metin yazmadan önceki ifadelerinden, bunu uygulayabildikleri yazdıkları metinlerden görülebilmektedir. Dokuzuncu haftada öğrenci metinlerinin anlatımının daha çok detaylandığı tespit edilmektedir. Günü planlamak konusunun yazıldığı dokuzuncu haftada ortalama kelime sayısında geçmiş haftalara göre büyük bir artış görülmektedir. Dokuzuncu haftadaki ortalama kelime sayısı 62'dir. Buna göre geçen hafta diş sağlığını korumak konulu metin yazma çalışmasından ortalama 18 kelime fazla yazılmıştır. Araştırmacının öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı dokuzuncu haftayla ilgili araştırmacı günlüğüne aldığı notlar sunulmaktadır.

“Bugün çocuklar bir günde neler yapıyorlar, neler planlıyorlar, bu konu hakkında yazdılar. Çocuklar, yazmanın anlatmak ve kalıcılık için önemli olduğunu söylediler. Düşündüklerinde akıllarına daha çok şey geldiğini ve düşünerek yazdıklarını aktardılar. Çocuklar fikir üreterek, fikirlerini yazıya döküyorlardı. Bu açıdan mutluydum. Teneffüste bile dışarıya çıkmayarak yazmaya devam eden öğrenciler gözlemlerim. Yazmaktan sıkılmıyorlar aksine zevk alıyorlardı. Bu durum bana öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmiş olabileceklerini düşündürdü. Çocuklar yazmaya başlamadan önce nasıl yazabildiklerini anlattılar ve yazarken ilk çalışmalarımıza göre çocukların daha çok geliştiklerini gözlemlerim. Çalışmanın amacına hizmet ettiğim için sevindim. Özellikle yazmaya başlamadan önceki düşünmeyi ve yazmanın önemini vurguladıkları ifadeler benim için çok önemli bir durumdu. Ayrıca çocukların “biraz daha yazabilir miyim?” diyerek zaman istemeleri çok hoşuma gitti. Tüm bu yaşantılar bana çocukların yazma konusunda geliştikleri izlenimini kazandırdı” (Araştırmacı günlüğü 26.04.2022).

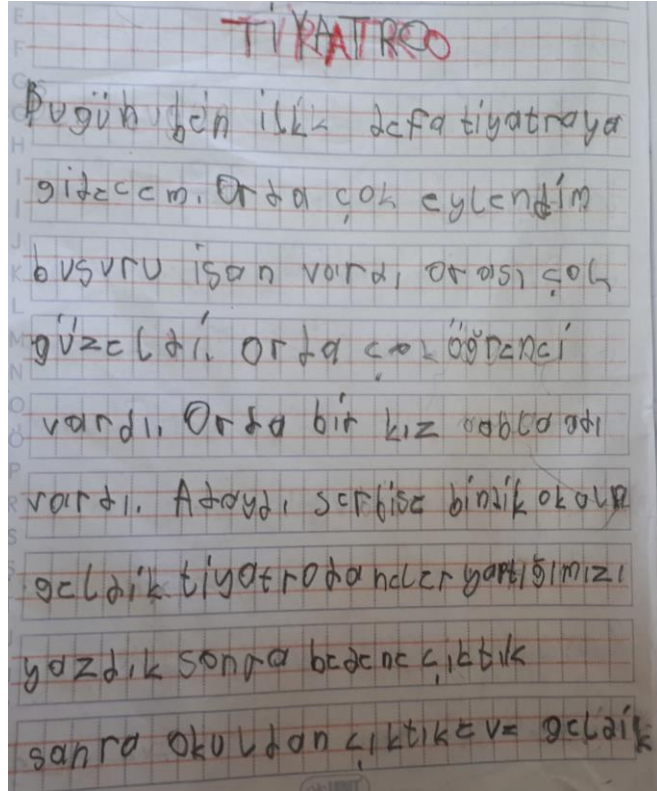
Uygulama sürecinin dokuzuncu haftasının ardından sınıfça yapılan bir tiyatro izleme gezisi etkinliği yaşandı. Çocuklar izledikleri tiyatro hakkında yazı yazmak istediler. Buna yönelik olarak bilişsel çıraklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşaması dokuzuncu haftaya ek olarak hazırlanan bir ders planı

şeklinde uygulandı. Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı sürece ait bulgular aşağıdaki gibidir.

Öğretmenim gittiğimiz tiyatroyu anlatan bir yazı yazabilir miyiz? (Ö30).

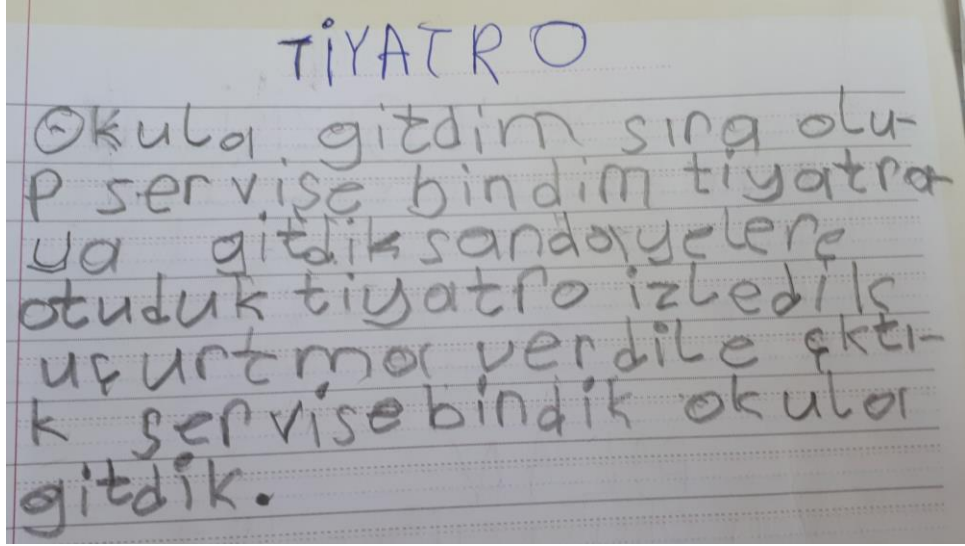
Araştırmacı: Olabilir. Tiyatroya nasıl gittiğimizi, tiyatrodan neler olduğunu ve nasıl geri döndüğümüzü anlatan bir metin yazabilirsiniz.

Öğrenciler, destek almadan bağımsız yazarak çocuk tiyatrosu konulu metinlerini oluşturmuştur. Öğrencilerin defterlerine yazarak oluşturdukları çocuk tiyatrosu konulu metin örnekleri aşağıda sunulmaktadır.



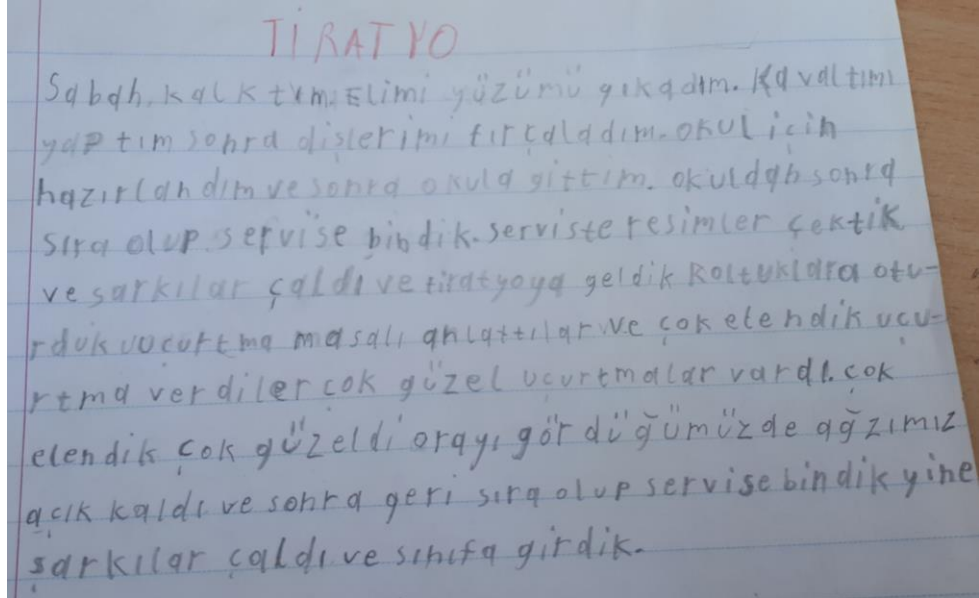
Görsel 61. Ö23'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 61, Ö23'ün oluşturduğu metni aktarmaktadır. Metinde Ö23'ün tiyatroya gidilmesi, tiyatrodan gördükleri ve tiyatrodan sonra planladıkları yer almaktadır. Anlatımda haber kipleri doğru kullanılmamıştır. Ö23'ün fikir üretimi ve düşündüklerini yazarak anlatabildiği görülmektedir. Metinde 11 cümle ve 43 kelime bulunmaktadır.



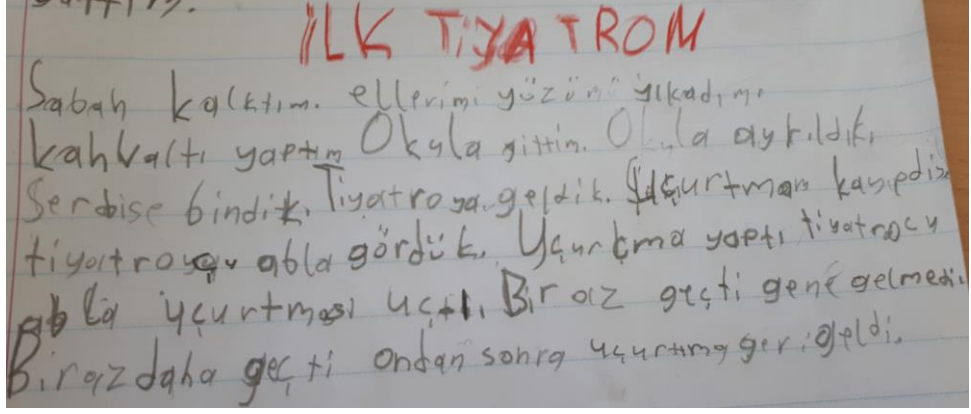
Görsel 62. Ö24'ün Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 62, Ö24'ün yazdığı metni göstermektedir. Ö24, kısa bir metin yazmıştır fakat giriş, gelişme ve sonuca dikkat etmiştir. Düşüncelerini yazıya dökülebilmektedir. Metinde 8 cümle ve 20 kelime vardır.



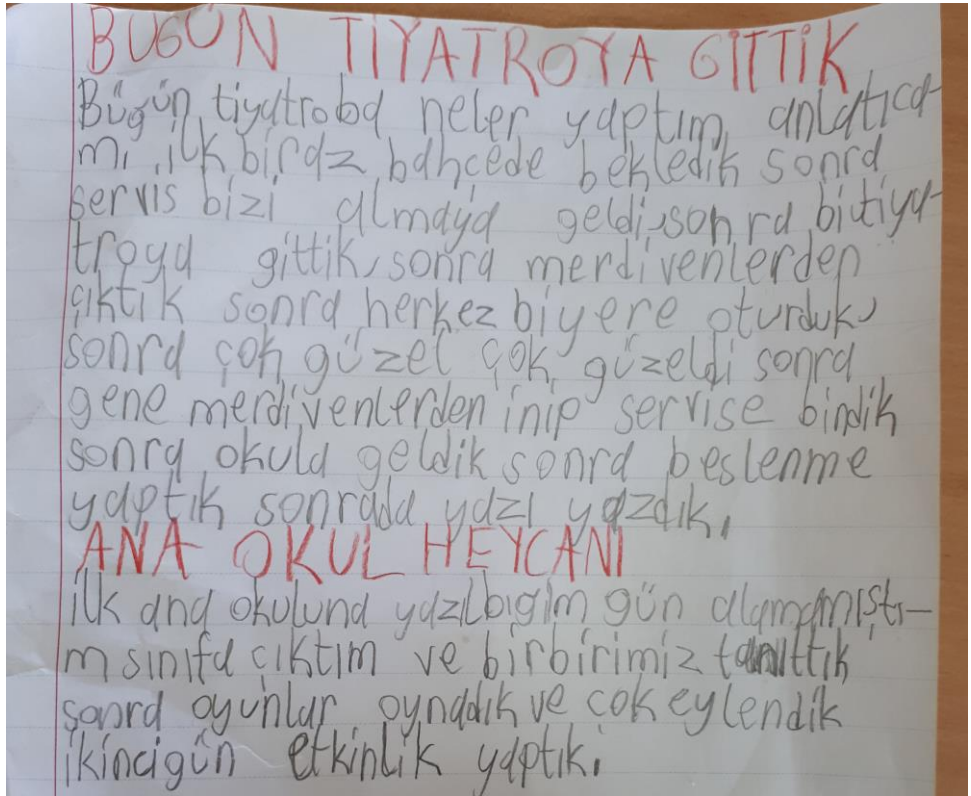
Görsel 63. Ö25'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 63, Ö25'in tiyatroyla ilgili yazdığı metni bulundurmaktadır. Metne sabah yaptıklarıyla giriş yapmıştır. Gelişmede tiyatroya giderken ve tiyatroda neler hissettiğini anlatarak devam etmiştir. Okula gelişini aktararak metni sonlandırmıştır. Metin, 19 cümle ve 68 kelime içermektedir.



Görsel 64. Ö26'nın Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

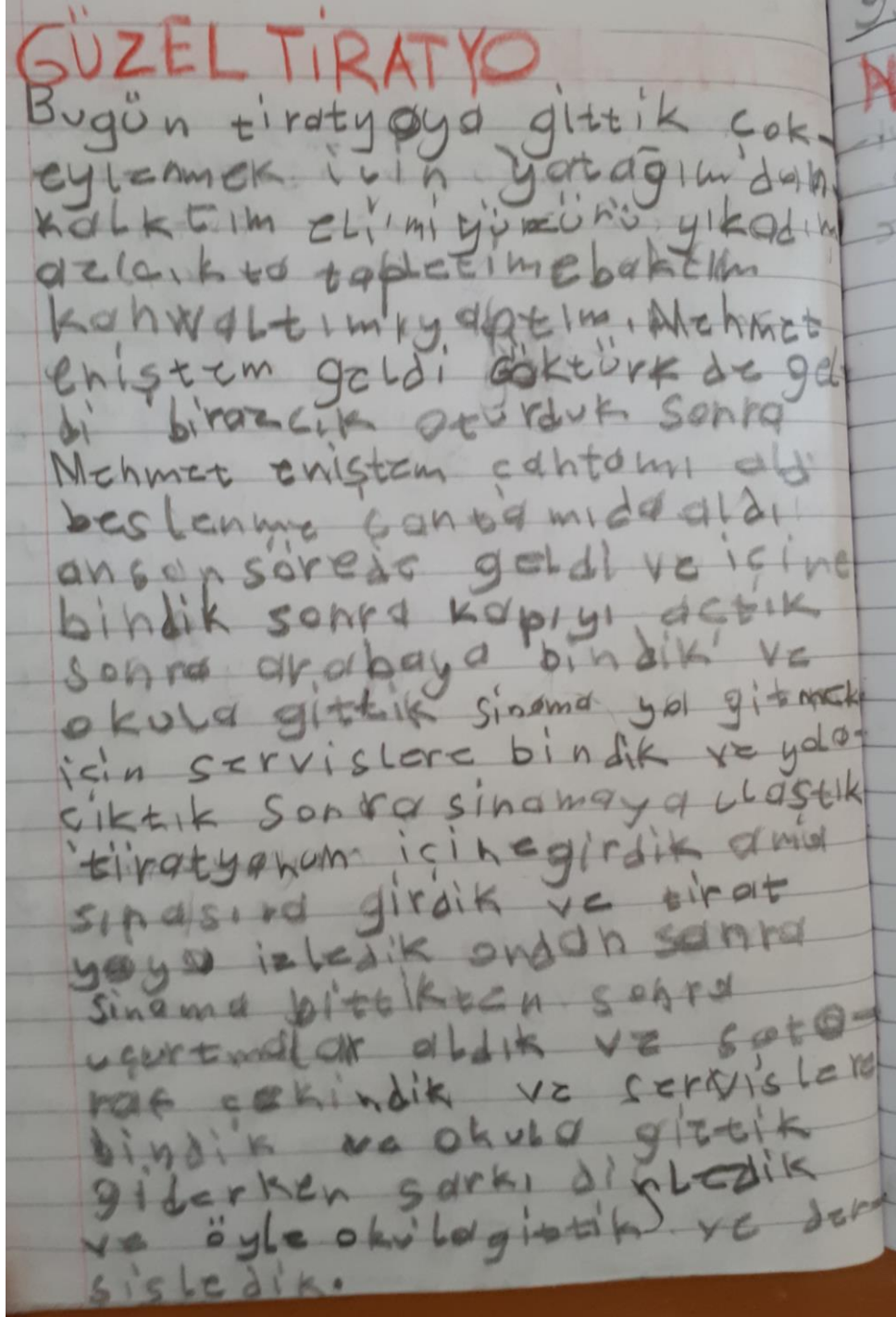
Görsel 64, Ö26'nın metnini göstermektedir. Ö26, metnine evde yaptıkları ve okula gelişini anlatarak başlamıştır. Daha sonra tiyatrodaki olanları paylaşmıştır. Metinde 15 cümle ve 41 kelime bulunmaktadır.



Görsel 65. Ö27'nin Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 65, Ö27'nin yazdığı metinleri içermektedir. Ö27, iki metin yazmıştır. Tiyatroyla ilgili anlatımını yaptıktan sonra anaokuluyla ilgili de yazı yazmak istemiştir. Ö27, tiyatroyla ilgili yaşadıklarını anlatmıştır. Hislerini paylaşmıştır.

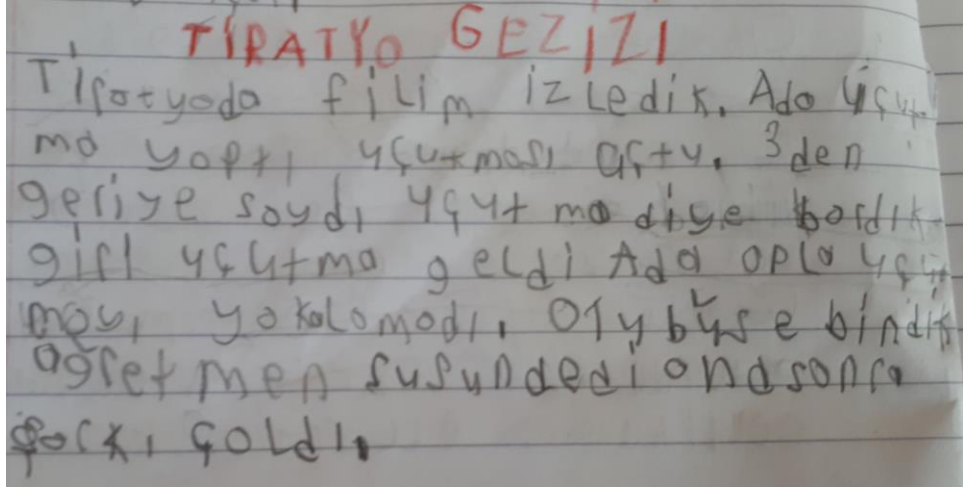
Daha sonra anaokulunda yaşadığı bir anıyı aktarmaktadır. Tiyatroyla ilgili yazdığı metinde 11 cümle ve 47 kelime vardır.



Görsel 66. Ö28'in Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

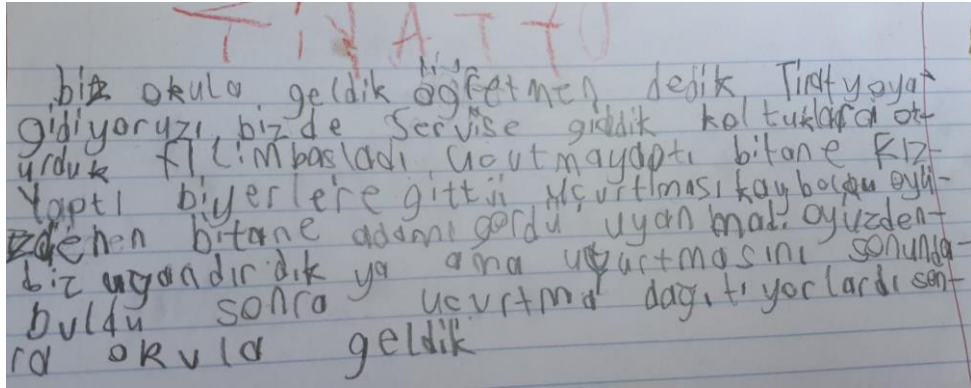
Görsel 66, Ö28'in yazdığı metni aktarmaktadır. Ö28, metninde sabah okula gelmeden önce yaşadıklarını ve okula geldikten sonra tiyatroya gittiğinde neler

yaşadıklarını ifade etmiştir. En sonunda okula geri geldiklerini ve ders işlemeye devam ettiklerini anlatmıştır. Metinde 28 cümle ve 97 kelime bulunmaktadır.



Görsel 67. Ö29'un Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 67, Ö29'un metnini ifade etmektedir. Metinde Ö29 tiyatrodaki yaşadıklarını ve hissettiklerini sırasıyla aktarmaktadır. Metin, 9 cümle ve 30 kelimedir.



Görsel 68. Ö30'un Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasında Oluşturduğu Metin

Görsel 68, Ö30'un tiyatro serüvenini anlattığı metni göstermektedir. Ö30, metninde tiyatroya gittiği günde yaşadıklarını aktarmaktadır. Metinde 15 cümle ve 41 kelime bulunmaktadır.

Öğrencilerin tümü dokuzuncu haftaya ek olarak işe koşulan ders planında da oluşturdukları metinlerde bağımsız yazmaya devam etmektedir. Öğrencilerin tiyatro yaşantılarını anlattıkları metinler tamamen desteksiz yazmayı başardıkları dördüncü metindir. Bu haftada öğrenciler fikir üretmeyi ve düşünerek yazmayı

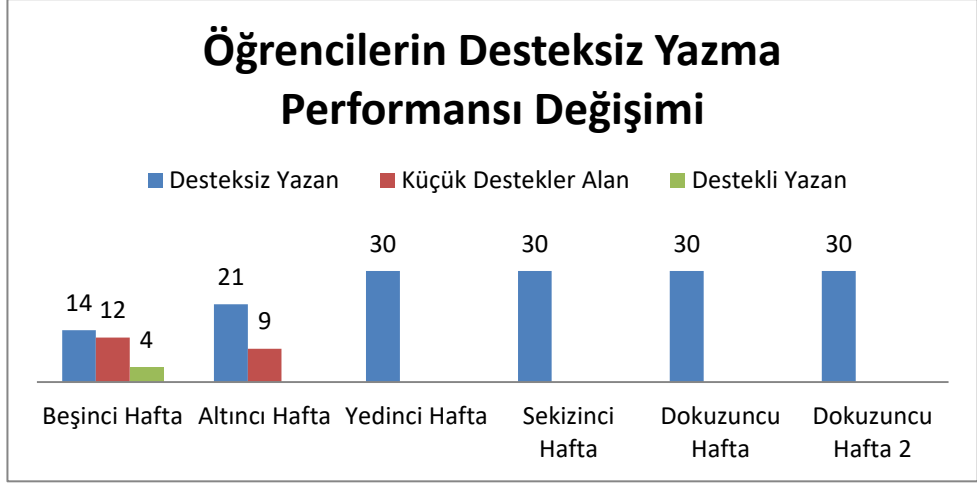
başarmıştır. Dokuzuncu haftaya ek yapılan ders planına göre öğrenciler tarafından yazılan metinlerde ortalama kelime sayısı 64'tür. Buna göre bir önceki günü planlamak konulu metin yazma çalışmasından ortalama 2 kelime fazla yazılmıştır. Araştırmacının öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı son çalışmaya dair araştırmacı günlüğüne aldığı notlar aşağıdaki gibidir.

“Öğrenciler bugün gittiğimiz tiyatroyla ilgili yazı yazmak istediler. Öğrencilerin isteği doğrultusunda dokuzuncu haftaya ek olarak bir ders planı uyguladık. Tüm öğrenciler hevesli bir şekilde yazmaya başladılar. Çocuklar hem fikir üreterek ve düşünerek bağımsız yazabiliyorlar hem de yazmaya istek duyuyorlardı. Bu sayede çalışmanın amacına hizmet ettiğimi hissettim. İlk çalışmalarda tek başlarına yazamayan öğrencilerin şimdi metin oluşturmaları beni çok mutlu etti. Artık uygulama sürecimizin son çalışmasını yaptık. Tüm öğrencilerin geldiği noktadan memnunum” (Araştırmacı günlüğü 28.04.2022).

Çalışmaya katılan öğrenciler dokuzuncu haftanın sonunda fikir üreten, düşünen, desteksiz ve bağımsız metin oluşturabilen bireyler haline gelmişlerdir.

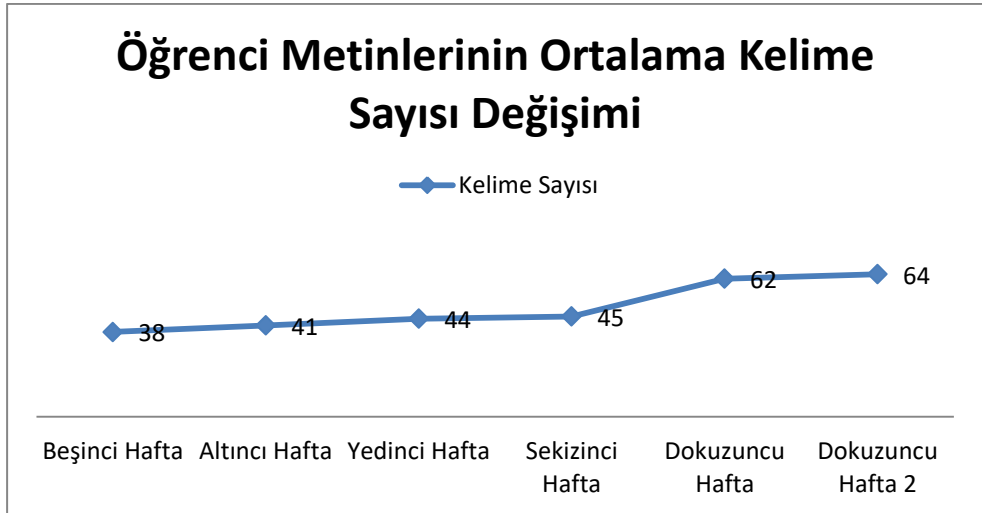
4.2.6. Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Yazma Performanslarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin uygulama sürecinde ilk bağımsız yazma deneyimleri bilişsel çıraklığın koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının birlikte uygulandığı beşinci ve altıncı haftayı kapsamaktadır. Beşinci haftada 14 öğrenci bağımsız yazabilirken, 12 öğrenci küçük desteklerle, 4 öğrenci ise destek alarak yazabilmiştir. Altıncı haftada ise 21 öğrenci desteksiz bir şekilde metnini yazmayı başarmıştır. 9 öğrenci ise küçük destekler istemiştir ve yazmaya devam etmiştir. Buradaki küçük desteklerden kasıt ne ekleyebileceğini, aklına gelenlerden hangilerini yazarsa daha iyi olabileceğini, metnin yeterli olup olmadığını soran ayrıca aklına bir şey gelmediğinde öğretmenin bir cümlesiyle metnini tamamlayabilen öğrencileri ifade etmektedir. Bilişsel çıraklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve dokuzuncu haftaya ek olarak yapılan ders planlarına göre yazılan metinlerde tüm öğrenciler desteksiz bir şekilde düşünerek ve fikir üreterek bağımsız yazmayı başarmıştır. Öğrencilere verilen destek azaltılırken öğrencilerin kendi sorumluluğunu alarak metin oluşturabilme durumuna ait grafik aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 6. Öğrencilerin Desteksiz Yazma Performansı Değişimi Grafiği

Öğrencilerin kendileri düşünerek ve fikir üreterek yazma çalışmasına koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma basamaklarının uygulandığı beşinci ve altıncı haftada başlamışlardır. Yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve dokuzuncu haftaya ek yapılan ders planında ise öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasıyla birlikte desteksiz yazarak metin oluşturmaya devam etmişlerdir. Bu süreçte öğrencilerin metinlerinde beşinci hafta ortama 38 kelime, altıncı hafta ortalama 41 kelime, yedinci hafta ortalama 44 kelime, sekizinci hafta ortalama 45 kelime, dokuzuncu hafta ortalama 62 kelime ve dokuzuncu haftayı destekleyen ek ders planına göre yazılan metinde ortalama 64 kelime bulunmaktadır. Metinlerdeki ortalama kelime sayısı değişimine ait grafik aşağıda sunulmaktadır.



Şekil 7. Öğrenci Metinlerinin Ortalama Kelime Sayısı Değişimi Grafiği

Grafikler incelendiğinde uygulama sürecinde ilk dört hafta ve dördüncü haftayı desteklemek için yapılan ekstra ders planında işe koşulan modelleme

süreci; dördüncü hafta ve dördüncü haftayı destekleyen ekstra ders planında modellemenin yanında uygulanan koçluk, yapı iskelesi ifade etme ve yansıtma aşamaları; beşinci hafta ve altıncı haftada uygulanan koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma süreçleri; yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve dokuzuncu haftaya ek olarak yapılan ders planında uygulanan öğrenmenin transferini teşvik etme aşaması, uygulamaya katılan tüm ilkokul birinci sınıf öğrencilerin desteksiz bir şekilde düşünerek ve fikir üreterek bağımsız yazar olmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin model olmadan yazmaya çalıştıkları beşinci haftadan itibaren destek kaldırılmaya başlamış ve öğrenciler süreç ilerledikçe desteksiz yazarak metin oluşturabilmişlerdir. Ayrıca oluşturulan metinlerdeki ortalama kelime sayıları haftalar ilerledikçe artış göstermektedir.

4.3. UYGULAMA SONRASINDA ELDE EDİLEN BULGULAR

Uygulama sonrasında elde edilen bulgular, uygulama sürecinden sonra araştırmacı öğretmenin, gözlemlerine ve gönüllü öğrencilerle gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanmaktadır. Araştırmacı öğretmen, araştırmacı günlüğüne gözlemlerinden notlar almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ses kaydı verileri birlikte ele alınmıştır.

4.3.1. Araştırmacı Öğretmenin Uygulama Sonrası Gözlemleri

Uygulama sürecinde öğrencilerin yazmaya istek ve ilgi duymaya başladıklarını gözlemeyen araştırmacı öğretmen bu tavrın uygulama bittikten sonra da devam ettiğini gözlemlemiştir. Duruma ait araştırmacı günlüğü bulgusu aşağıdadır.

“Öğrenciler farklı konular hakkında yazılar yazmak istiyor. Bende onlara yazabileceklerini söylüyorum” (Araştırmacı günlüğü 10.05.2022).

Öğrencilerin düşünerek ve fikir üreterek metin oluşturmaları uygulama süreci sonrası da devam etmiştir. Uygulama sonrası öğrenciler farklı konularda yazılar yazarak birbirleriyle yazılarını paylaşmak istemiştir. Bu konuya ait araştırmacı günlüğü bulgusu aşağıda bulunmaktadır.

“Öğrencilerden bazıları teneffüste defterine yazı yazıyor ve teneffüse çıkmıyor. Yazılarını yazdıktan sonra arkadaşlarına gösteriyor” (Araştırmacı günlüğü 17.05.2022).

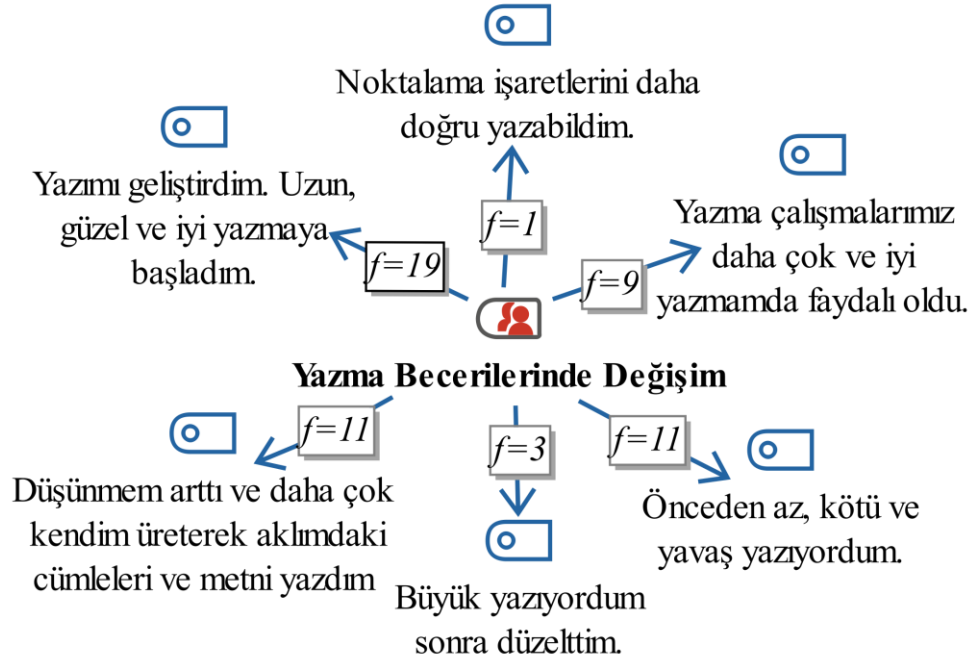
Öğrencilerin genel olarak uygulama süreci sonrasında da yazma isteklerinin ve yazma alışkanlıklarının devam etmesi, yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin bulunduğunu düşündürmektedir. Ayrıca uygulama süreci bitmesine rağmen fikir üretimini istedikleri konularda metin oluşturarak sergileyen öğrencilerin bulunması uygulamanın amaca hizmet ettiğini göstermektedir. Uygulama sonrasında tüm öğrenciler düşündükleri konuda yazı yazabilmektedir. Öğrencilerin metin oluşturarak yazılı anlatım sergileyebildiği gözlemlenmektedir. Buna yönelik araştırmacı günlüğü bulgusu aşağıda sunulmaktadır.

“Öğrencilerin bilişsel çıraklığın aşamalarıyla yazma becerilerini geliştirdiğini görmek beni mutlu ediyor. Sınıfta yazmaya karşı olumlu bir iklim hâkim. Artık istedikleri takdirde düşünerek ve fikir üreterek metin yazmaya devam ediyorlar. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini desteklediğim için sevinçliyim” (Araştırmacı günlüğü 19.05.2022).

4.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Araştırmacı öğretmen, uygulama sonrasında gönüllü öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmelerde, uygulama sürecinde önceyi ve sonrayı karşılaştırarak öğrencilerin yazma becerilerinin değişimini öğrencilerin gözünden görebilmek için: Yazma etkinliklerimiz sonucunda yazma becerinde bir değişiklik oldu mu? Uygulama sürecinde öğrencilerin sevdiği ve sevmediği durumları sorgulamak için: Yazma çalışmalarında sevdiğin ve sevmediğin durumlar nedir? Öğrencilerin nasıl fikir üreterek metin oluşturabildiğini açıklayabilmeleri için: İstedğin bir konu hakkında yazabilir misin? Nasıl? Açıklayınız. Öğrencilerin iyi bir yazma becerisini sergilemek için tavsiyelerini sunabilmeleri adına: Yazma konusunda arkadaşlarına tavsiyelerin nelerdir? Sorularına cevap aranmıştır. Görüşmelere 19 öğrenci gönüllülük esasına göre katılmıştır.

4.3.2.1. Öğrencilere Göre Yazma Becerilerindeki Değişimler



Şekil 8. Öğrencilere Göre Yazma Becerilerindeki Değişimler

Şekil 8'de öğrencilerin yazma etkinlikleri sonucunda yazma becerilerinde bir değişiklik olup olmadığına dair soruya verdikleri cevapların kodlanmasının sonucunda oluşan kategoriler görülmektedir. Buna göre öğrenciler, yazma becerisinin gelişiminin desteklenmesi sonucunda yazılarını geliştirdikleri, güzel ve iyi yazmaya başladıkları, düşünme süreçlerinin artarak kendilerinin fikir üretimiyle cümle ve metin yazdıkları, süreçten önce kötü bir durumda oldukları, yazma çalışmalarının daha iyi ve çok yazabilmelerinde katkıda bulunduğu görüşlerine sahiptir. Öğrencilerin görüşleri, uygulama sürecindeki bulguları doğrulamaktadır. Öğrenciler uygulama sürecinde giderek düşünme süreçlerini ve fikir üretimlerini arttırarak desteksiz bir şekilde daha çok kelime içeren metinler yazmışlardır. Bazı öğrenciler ise daha önceden büyük harflerle yazdıklarını ve süreçle beraber bunu düzelttiklerini ayrıca noktalama işaretlerini daha doğru kullandıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerden yapılan doğrudan alıntılar aşağıdadır.

“İlk başta öğrenmeye çalıştım. Daha iyi olmaya başladım. Unuttuğum şeyler vardı. Yazdığımı okuyarak hatırladım. Bazen yanlışlarımı anladıktan sonra silip doğrularını yazmaya başladım. Öyle devam ederek iyi olmaya başladı yazılarım. Devamlı böyle yapmaya çalıştım yazım daha iyi olmaya başladı. Düşüncelerimi ve yaşadıklarımı yazarak ilerlettim” (Ö28).

“Değişiklik oldu. Daha güzel yazıyorum. Eskiye göre daha çok yazıyorum. Zamanla oldu bu. Yazma çalışmalarımızın daha çok yazmamda faydası oldu. Daha çok ve güzel yazdım” (Ö25).

“İçimden bir ses daha çok yazabileceksin dedi. Çok değişiklik oldu. Arkadaşlarla paylaşmak güzeldi. Güzel zamanlar geçirdim. Mutlu oldum. Yazmam daha iyi oldu. Sevdim. Alıştım. Daha çok oldu geliştirdim yani öğretmenim” (Ö30).

“Yazım güzelleşti. Metni daha uzun ve kendim oluşturabildim. Daha çok yazabildim” (Ö22).

“Farklı farklı yazılar yazdık. Tiyatroya gittik mesela onu yazdık. Yazmam daha iyi oldu. İlk başta kötüydü, giderek iyileşti. İlk başta daha az yazdım gide gide daha çok yazmaya başladım” (Ö21).

“Daha fazla cümle üretebildim. İlk başta daha az yazabiliyordum. Daha sonra çoğalttım. Daha çok yazabildim” (Ö19).

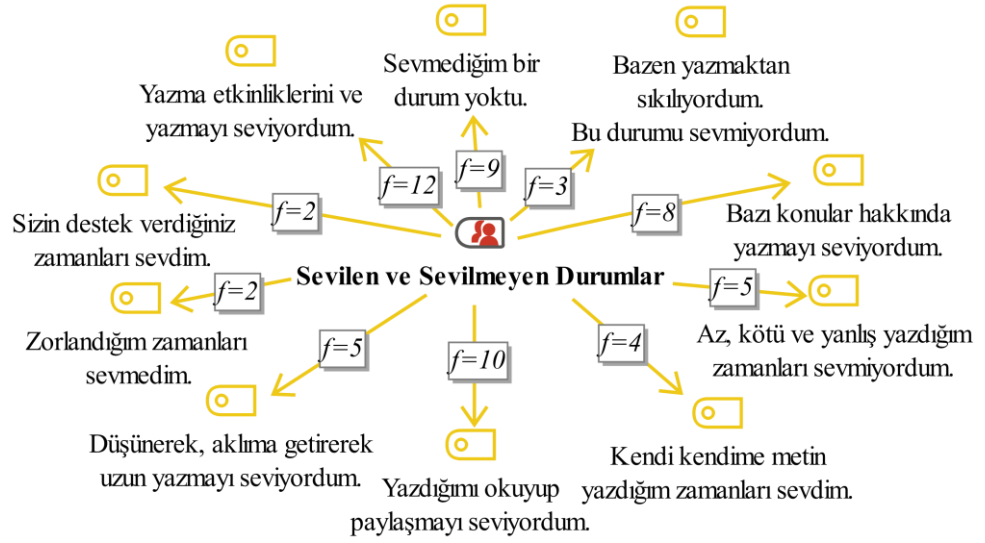
“Bazen kötü yazıyordum. Daha sonra daha iyi yazabildim. İlk başta kocaman büyük yazıyordum. Şimdi daha normal yazıyorum. İlk başta azcık yazıyordum. Şimdi daha çoğalttım. Daha çok cümle yazabiliyorum” (Ö17).

“Önceden daha az yazıyordum. Sonra çok yazmaya başladım. Noktalama işaretlerini daha doğru yapmaya başladım. Daha fazla cümle yazabildim” (Ö15).

“İlk başta kötü yazıyordum. Şimdi iyi yazmaya başladım. Bu etkinliklerle daha elim alıştı yazmaya. Daha çok yazıyorum. Önce az yazabiliyordum. Şimdi daha çok yazabiliyorum” (Ö8).

“Çok güzel oldu yazım. Önce çok büyük yazıyordum. Şimdi düzelttim. Kendi aklımdaki cümleyi süreç ilerledikçe daha çok yazabildim” (Ö7).

4.3.2.2. Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Sevdiği ve Sevmediği Durumlar



Şekil 9. Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Sevdiği ve Sevmediği Durumlar

Şekil 9 incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir kısmı yazma etkinliklerini ve yazmayı sevdiğini, yazdıklarını okumayı ve paylaşmayı, bazı konular hakkında yazı yazmayı sevdiğini söylemektedir. Ayrıca sevmediğim bir durum yok diyen öğrencilerin sayısı da oldukça fazladır. Buna ek olarak öğrenciler düşünmeyi ve aklıma getirerek uzun yazı yazmayı, kendi kendilerine yazmayı, öğretmenin destek verdiği zamanları sevdiğini söylemişlerdir. Az, kötü ve yanlış yazmaları, sıkılmaları ve zorlanmaları öğrencilerin sevmedikleri durumlar arasındadır. Öğrencilerin ifadelerine bakılacak olursa araştırmacı gözlemcinin uygulama sürecindeki ve uygulama sonrasındaki gözlemlerine paralel ifadeler söz konusudur. Araştırmacı öğretmen, katılımcı gözlemlerine dayanarak öğrencilerin yazmayı sevdiğini, kendi kendilerine yazmaktan keyif aldıklarını ve yazılarını paylaşmayı sevdiğini düşünmektedir. Bazı öğrencilerin görüşmelerdeki ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Yazdığımı okumayı ve paylaşmayı seviyorum. Yazmayı seviyorum. Az yazmayı sevmiyorum ve kötü yazmayı” (Ö1).

“Yazmanın kendisini seviyorum. Yanlış yazmayı sevmiyorum” (Ö4).

“Bazı konularda yazmayı seviyorum. Örneğin günü planlama ve diş sağlığı konularını çok sevmişim. Bazen yazmaktan sıkılıyordum. Bu durumu sevmedim” (Ö6).

“Harfleri yazmayı, kalem tutmayı seviyorum. Hep etkinlikleri yapmak istiyordum. Kurşun kalemlerle daha iyi yazıyorum. Arkadaşlarımla yazdığımı paylaşmayı seviyorum. Çok yazdığımda çok güzel gözükmelerini seviyorum. Yamuk yazmayı ve kalemin kaymasını sevmiyorum. Bazen sıkılıyordum. Sıkılmakta hoşuma gitmiyordu” (Ö8).

“Zorlandığım zamanları sevmiyordum. Kendi başıma ilk zamanlar yazmakta zorlanıyordum ama zamanla alıştım ve kendi kendime yazmayı sevmeye başladım. Diş sağlığı ve sihirbazlık gibi bazı konularda yazmayı sevdim. Tek sayfayı geçince yazdıklarımı sevinirdim” (Ö15).

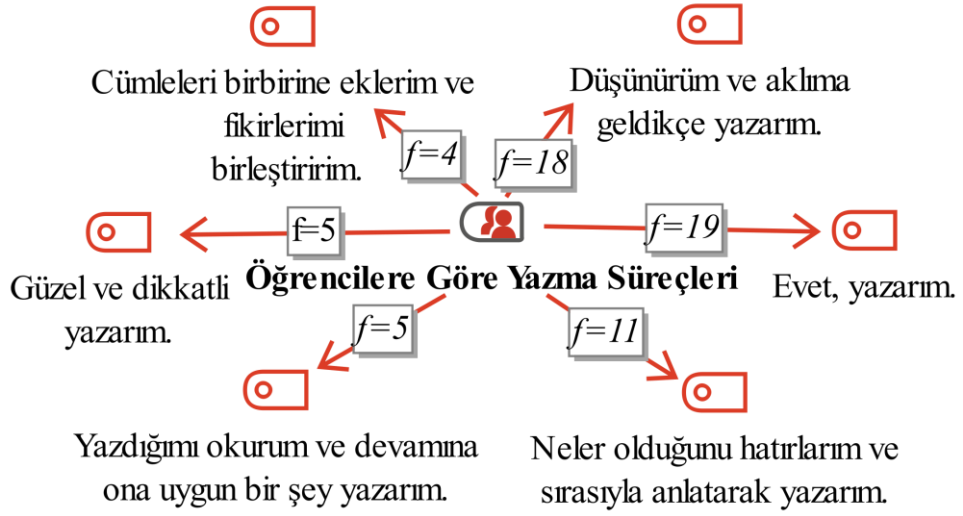
“Metin yazmayı, kendim yazmayı seviyordum. Kendim oluşturamla anladım ki yazmak daha güzel bir şeymiş. Yazmayı çok sevdim. Zorlanmayı sevmemiştim” (Ö17).

“Bazı konuları sevmiştim günü planlamayı mesela. Sizin yardım ettiğiniz zamanları da sevmiştim. Yazmayı sevdim. Çok mutlu oldum ve duygulandım yazma etkinliklerinde. Bizim yazı yazmamızı ve yazımı paylaşmamı çok sevdim. Sevmediğim bir durum olmadı” (Ö30).

“Arkadaşlarımla yazımı paylaşmak ve düşünmek eğlenceliydi. Aklıma fikirler getirmeyi sevdim. Başka sevmediğim bir şey yok” (Ö27).

“Yazı yazmayı çok seviyorum. Sevdiğim konular olursa daha çok seviyorum. Sizin ilk başta böyle yaparsan daha iyi olur, bunları yaparsan daha iyi olur demenizi sevdim. Paylaşmayı ve bir şeyler yazmayı, öğrenmeyi sevdim. Sevmediğim yoktu” (Ö28).

4.3.2.3. Öğrencilere Göre İstedikleri Bir Konu Hakkında Yazma Süreci



Şekil 10. Öğrencilerin İstedikleri Bir Konu Hakkında Yazma Süreçleri

Şekil 10, öğrencilere istedikleri bir konu hakkında yazıp yazamadıklarını ve yazabiliyorlarsa nasıl yazabileceklerini açıklamaları için sorulan soruya öğrencilerin verdikleri cevapları içermektedir. Cevaplar kodlandığına şekildeki gibi kümelenmektedir. Buna göre görüşmeye katılan öğrencilerin tümü istedikleri bir konu hakkında yazabileceğini düşünmektedir. Öğrenciler, istedikleri bir konuda yazma sürecini gerçekleştirebilmek için düşüneceklerini ve akıllarına geldiğinde yazabileceklerini ayrıca neler olduğunu hatırlayarak sırasıyla anlatabileceklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak yazılanların okunarak devamına uygun bir şeyler yazılabileceği, cümleleri birbirine ekleyerek fikirlerin birleştirilebileceği, güzel ve dikkatli yazılabileceği konusunda öğrenciler fikir beyan etmişlerdir. Öğrencilerin desteksiz bir şekilde bağımsız yazma becerisini sergilemek ve metin oluşturabilmek için düşünmenin, fikir üretmenin, sırasıyla yaşanılanları anlatmanın, güzel yazmaya çalışarak dikkatli davranmanın ve yazdıklarını tekrar okuyarak devamını getirmeyi düşünmenin gerekli olduğunu bildikleri söylenebilir. Ayrıca görüşmeye katılan tüm öğrenciler istedikleri bir konuda yazabileceklerine inanmaktadır. Bazı öğrencilerin görüşme sırasındaki demeçleri aşağıda verilmektedir.

“Evet, mesela babamla maça gidince ne olduğunu anlatabilirim. İlk önce neler olduğunu hatırlıyorum ve yazarım” (Ö1).

“Evet, örneğin kardeşimle yaşadıklarımı anlatırım. Parka gittiğimi de anlatabilirim. Aklıma gelir. Aklıma geldikçe ben yazmaya devam ederim” (Ö7).

“Evet, mesela güzel yazarım ve dikkatli yazarım. Aklıma geldikçe yazarım. Düşünüyorum ve aklıma geliyor. Örneğin dişimi ne zaman ve nasıl fırçaladığım aklıma geliyor ve anlatarak yazıyorum” (Ö9).

“Yazarım. Düşünüyorum ve sonra yazıyorum. Aklıma gelmezse kalemi bırakıyorum, arkama yaslanıyorum, düşünüyorum ve aklıma gelenleri yazıyorum. Okuyorum ve devamına ona uygun bir şeyler yazıyorum. Okuyarak devamını getirmeye çalışıyorum” (Ö12).

“Evet, yazarım. Kardeşimle ilgili, kendimle ilgili yazıyorum. Okulla, tiyatroyla ilgili yazdım. Çok şey yazıyorum yani. İlk başta yazamıyordum ama çabaladım ve yazmanın ne demek olduğunu öğrendim. Cümleleri çoğaltmak çok kolay bir şey, düşünürüm ve yazarım” (Ö17).

“Yazabilirim. Dikkatli ve düzgünce yazarım. Çok yazmaya çalışırım. Aklıma neler gelirse yazarım” (Ö19).

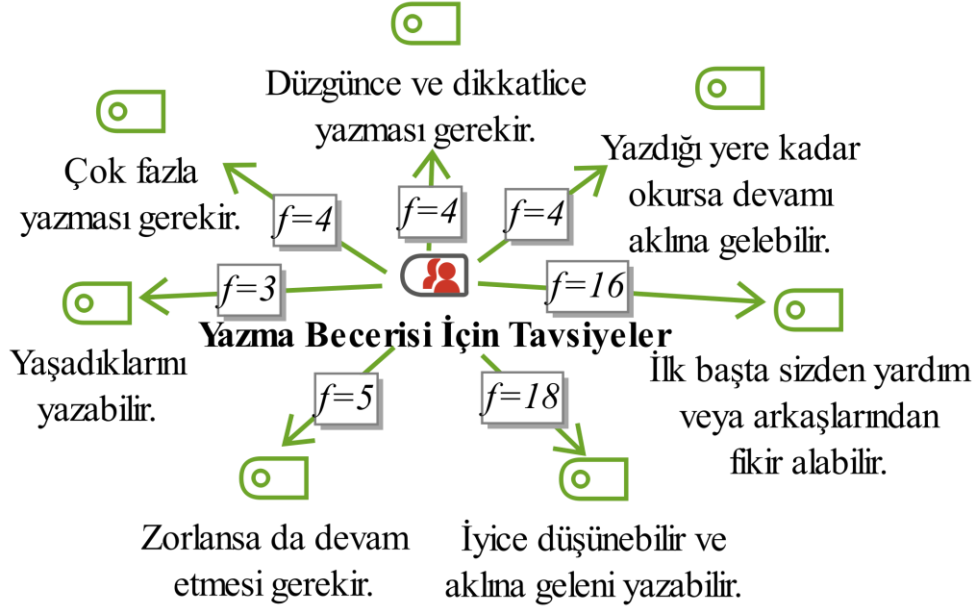
“Evet. Başlık koyarım ilk önce ve yazmaya başlarım. Bir satırı doldurmadan alt satıra geçemem. Başlıktan sonra giriş yaparım ve anlatırım. Aklıma geliyor ve yazabiliyorum” (Ö21).

“Evet. Hikâye uydurabiliyorum. Mesela alışverişe gittiğimde neler oldu? Arkadaşlarımla neler yaptım? Yazabilirim. Düşünerek cümleleri birbirine ekliyorum” (Ö22).

“Evet. Defterimi açarım. Kalemimi elime alırım. Açacakla kalemimi açıp yazarım. Sizin sayenizde ilk başta yazmayı anladım. Sizin tahtaya yazdıklarınız metin oluşturabilmemde önemliydi. Kendim öğrendiğim için cümleleri birleştirerek artık düşünerek yazabiliyorum” (Ö30).

“Yazarım. Güzel yazarım. Cümlelere büyük harfle başlarım. Önce düşünüyorum sonra yazıyorum. Güzel bir şeyler yazmaya çalışıyorum. Unuttuğum şeyleri düşünüyorum ve yazıyorum. Yazdığımı okuyorum. Neyi unuttum, yanlış yapmışım, nokta falan koymadım mı? Virgül yapmamış mıyım? Bakıyorum. Bu şekilde yazabilirim bence” (Ö28).

4.3.2.4. Öğrencilerin İyi Bir Yazma Becerisi İçin Tavsiyeleri



Şekil 11. Öğrencilerin İyi Bir Yazma Becerisi İçin Tavsiyeleri

Şekil 11, öğrencilerin yazma becerisi için arkadaşlarına verdikleri tavsiyeleri göstermektedir. Öğrenciler, en çok düşünmeyi, aklına geleni yazmayı, öğretmenden yardım ve arkadaştan fikir almayı tavsiye etmektedir. Bu cevapların uygulama sürecindeki bilişsel çıraklık aşamalarında verilen destekler sonucunda olduğu düşünülebilir. Ayrıca yine uygulama sürecinde yazmada düşünmeye ve fikir üretimine araştırmacı öğretmen tarafından rol model olunması ve süreçte bunun ön planda tutulması öğrenciler tarafından aklına geleni yazma ve düşünme tavsiyesinin verilmesinde etkili olmuş olabilir. Diğer tavsiyelere bakıldığında yine uygulama sürecinde ve sonrasında öğrencilerin, kendi metinlerini yazmak istediğinde yazdığı yere kadar okuyarak devamını düşünmesinin, zorlansa da devam etmek istemesinin, yaşadıklarını yazmalarının ve çok fazla yazma çalışması yapmalarının bu tavsiyeleri vermelerinde payı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla verilen tavsiyelerin uygulama sürecinin amacıyla bağdaştığı ifade edilebilir. Öğrenciler tarafından verilen tavsiyelerin iyi bir yazma becerisi sergilenmesi, desteksiz yazarak bağımsız yazar olunabilmesi, düşünerek ve fikir üretmekle metin oluşturulabilmesi için önemli tavsiyeler olduğu düşünülebilir. Görüşmeye katılan bazı öğrencilerin konu hakkında söylemleri aşağıda sunulmaktadır.

“Arkadaşlarına fikir sorabilir. İyice düşünebilir. Bazen sıkılıp yorulsa da zorlansa da düşünmesi gerekir” (Ö1).

“Daha çok düşünmeleri gerek. Yazdığı kadarını okursa devamı için aklına yeni cümleler gelir” (Ö6).

“Ne yazabilirim? Nasıl Yazabilirim? Diye düşünmeleri gerek. Düşünerek, yazdıklarını okuyarak ve tekrar düşünerek yazabilirler. Benden veya başka arkadaşlarından fikir alabilirler. Sizden ilk başta yardım alabilirler” (Ö8).

“Fikir alabilir arkadaşlardan. Düşünmesi gerekir. Kendisi düşünüp yazmalı ve başlarda size gösterip düzeltebilir. Düşünüp çok cümle yapabilir” (Ö9).

“Bazen sizden yardım alabilir veya arkadaşlarından. Biraz sevmesi gerek yazmayı. Başladığında hemen bırakmaması gerek, devam ettirmesi gerek, zamanla kendi de düşünerek yazabilir devamını” (Ö15).

“İlk sizden öğrenebilirler. İlk başta yardım alabilirler. Gittikçe kendileri de yazabilir. Çok fazla yazmaları gerek. Mesela pikniğe gittiler onu yazabilirler” (Ö16).

“Düşün ve daha çok yazmalısın derim. Kalem düzgün tutmalı tabi önce. Yapamadığı yerde siz yardım edebilirsiniz. Düşünür ve başka şeyler yazar. Düşündüğünü hemen yazsın. Unutursa tekrar düşünüp yazsın ve okuyup devamını düşünebilir” (Ö17).

“Yamuk yazarsa düzeltebilir. Aklına geleni yazması, düşünmesi güzel bir şey olur. Gelmezse benden veya arkadaşlarımdan fikir alabilir. Bu şekilde kendi daha iyi yazabilir” (Ö18).

“Benden fikir alabilir. Aklına gelince yazabilir. Düşünmesi gerek. Benim aklıma gelmezse sizden yardım isteyebilirim. O da yapabilir” (Ö21).

“Yardım alabilirler sizden. Siz tahtaya yazıp bize örnek oluyordunuz. İlk önce öyle yapabilirsiniz. Sizden faydalanır ilk başta. Aklında tutarak yazabilir. Arkadaşından fikir alabilir. Öğrendikçe başkasına yardım ederek de yazmayı arttırabilir” (Ö29).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bilişsel çıkrıklık yöntemiyle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonucu, diğer araştırmalarla benzerlik ve farklılık yönünden karşılaştırılarak tartışılmaktadır. Ayrıca araştırmanın sınırlılıkları, sonuçları ve ileride yapılacak çalışmalar dikkate alınarak öneriler sunulmaktadır.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonuçları uygulama öncesine, uygulama sürecine ve uygulama sonrasına ait sonuçlar olarak tartışılmaktadır.

5.1.1. Uygulama Öncesine Ait Sonuçlar

Araştırmada uygulama öncesinde:

- Özellikle ilkokulun başında yazma becerisinin ihmal edilen bir beceri olduğu,

- Türkçe öğretim programında serbest yazma çalışmaları yapma, yazma stratejilerini uygulama ve yazdıklarını paylaşma gibi kazanımlar bulunduğu halde öğrencilere düşünerek ve fikir üretmek yazma fırsatları tanınmadığı gibi yazma becerilerini bu yönden geliştirecek uygulamaların yapılmadığı,

- Öğrencilere sadece dikte ve bakarak yazma çalışmaları yaptırıldığı,

- Geleneksel yazma çalışmalarına devam edildiği,

- Öğrenci yazılarının özellikle ilkokul birinci sınıfta sadece fiziksel yönden dikkate alındığı,

- Araştırmacı öğretmenin bulunduğu okuldaki meslektaşları ve danıştığı akademisyenlerin görüşleri ayrıca araştırmacı öğretmenin katılımcı gözlemci olarak sınıftaki gözlemleri neticesinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi, programlarda hedeflenen düzeye ulaşamamaktadır (Baş ve Şahin, 2013). Okatan ve Arslan Özer (2020), çalışmalarında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin serbest yazmada metne uygun başlık koyabilme becerilerini yeterli düzeyde bulurken olay örgüsü, yer, zaman, kişiler ve ana fikir belirtme becerilerini yetersiz düzeyde saptamışlardır.

Haland vd. (2019), araştırmasında Norveç'te birinci sınıflardaki yazma uygulamalarının niceliğini ve niteliğini incelemektedir. 299 öğretmenle görüşüldükten sonra yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin %19'unun öğrencilere güz döneminde kendi metinlerini yazma fırsatı vermemesiyle birlikte, genel olarak yazmaya sınırlı zaman ayırdığını belgelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okuma becerisi görevlerine öncelik vermeleri, okuryazarlık gelişiminde okumanın önce olması gerektiğine inanmaları ve uygun yazma uygulamalarının nasıl uygulanacağına dair pedagojik içerik bilgisi eksikliği yüzünden yazmaya önem vermedikleri açıklanmaktadır.

Okullardaki yazma eğitimi sonucunda ortaya çıkan yazılı anlatım ürünleri incelenerek öğrencilerin yazma becerisi gelişim düzeyleri belirlenmelidir (Kuşdemir ve Bulut, 2018). Geleneksel yazma çalışmalarının doğrusal ilerleme etkinlikleriyle başarılı bir ürün ortaya çıkarması güç denebilir (Özbay, 2013). Derslerde yazılı anlatım ile ilgili yapılan etkinlikler, genellikle öğrencilere öğretmen tarafından yazma ürünlerinin niteliğiyle ilgili yeterli dönüt verilmediği için doğrusal bir şekilde ilerler. Bu geleneksel yazma eğitimi anlayışıyla beraber yazma ürünlerinin şekilsel özellikleri ön plana çıkmaktadır. Geleneksel yazma çalışmalarında öğretmenler, öğrencilerin anlam bütünlüğü olan metinler oluşturabilme becerilerini geliştirmek adına yazılı anlatım çalışmalarında süreç içerisinde değerlendirme etkinlikleri yapmazlar. Ancak iyi bir yazma ürünü ortaya koymak için iyi tasarlanmış, belirli aralıklarla izlenerek yönlendirilmiş bir yazma süreci gereklidir. Öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini yazılı olarak anlatabilme becerilerini geliştirebilmek, öğrencilerde yazmaya karşı istek ve ilgi uyandırmak, onlara yazma alışkanlığı kazandırmak için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştiren yazma yaşantılarına ve çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir (Karatay, 2011).

Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılmasında sınıf öğretmenlerine başta olmak üzere büyük rol düşmektedir. Yazma etkinliklerinin daha disipline ve organize bir şekilde ortaya konması gereklidir (Aytan, 2010). Birinci sınıf itibariyle öğrencilerin yazma becerilerini etkili ve doğru bir şekilde kazanabilmeleri amacıyla öğrencilere yazma ihtiyacı hissettirecek yaşantılar düzenlenmesi önem arz etmektedir (Kaya, 2013). Türkçe eğitiminde yazma becerisini geliştirici, öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkileyici ve akademik

başarı arttırıcı yöntemler faydalı olacaktır (Kırbaş ve Orhan, 2011; Maden ve Durukan, 2010). Eğitim sistemimiz ve uygulamalar açısından yazma becerisinin üzerinde yeterince durulmamaktadır. Alanyazında yazma becerisiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yazma sorunlarının devam ettiği görülmektedir (Tok ve Ünlü, 2014). Öğrencilerin kendi yaşantılarını, tecrübelerini, gözlemlerini, algıladıklarını, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını yansıtılabilecekleri, dilini ustaca ve etkili kullanabilecekleri bir yazma eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Uyğun ve Çetin, 2020).

Ülkemizde yazma eğitiminde görülen en önemli sorunlardan biri öğretmen merkezi yürütülen yazma çalışmalarıdır. Yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde en önemli rol öğretmendedir. Öğretmenlerin kullanacağı farklı yöntem ve teknikler öğrencilerin yazmaya ilgi duymasına, yazma becerisi edinmelerine ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Can, 2018). Erdoğan'a (2019) göre yapılan araştırmalar öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmede güçlük çektiğini göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin karşılaşmış oldukları güçlükleri ortadan kaldırabilmeleri için yazma süreçlerine bizzat dâhil olarak her aşamada aktif rol almaları önem arz etmektedir. Yazmanın, öğrenmenin temelini oluşturan ilkökul döneminde öğrencilere etkili kullanacakları bir şekilde kazandırılması ve öneminin kavratılması oldukça önemlidir (Tavşanlı, 2019).

Son yıllarda anaokulu ve birinci sınıftan başlayarak öğrencilerin yazma becerilerine yönelik beklentilerinde kayda değer bir artış olmuştur. Anaokulu ve birinci sınıf için en yeni yazma standartları arasında, öğrencilerin bir konu ve ilgili gerçekler içeren bilgilendirici/açıklayıcı metinler oluşturarak ve olayları sırayla anlatan metinler yazarak deneyimler, hikâyeler, insanlar ve olaylar hakkında yazma beklentileri oluşmuştur (Kent vd., 2014). Öğrencilerin yazmada fikir üretiminin geleneksel yöntemlerle geliştirilemeyeceği açıktır ve sıklıkla uygulanan yöntemler yetersiz kalmaktadır (Akdal ve Şahin, 2014). Araştırmanın uygulama sürecinde bilişsel çıracılık ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi adına kullanılmıştır. Vygotsky (1978), öğrenmenin birtakım sosyal etkileşimlerle bireyin yaşadığı ortamda gerçekleştiğini ifade eder. Buna göre uygulama süreci bilişsel çıracılık aşamalarının öğrencilerin gelişimine göre ilerletilmesi şeklinde yürütülmüştür.

5.1.2. Uygulama Sürecine Ait Sonuçlar

Uygulama sürecinde elde edilen sonuçlar süreçte uygulanan bilişsel çıranklık aşamalarına yönelik olarak tartışılmıştır.

5.1.2.1. Hazırlık Aşamasına Ait Sonuçlar

Bilişsel çıranklık aşamaları uygulanmadan önce birinci hafta hazırlık aşaması devreye sokulmuştur. Hazırlık aşamasında elde edilen sonuçlara göre uygulamaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencileri yazma becerilerini kazanmıştır ve yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesine hazırdır. Öğrenciler, uygulama sürecinde neler yapılacağını anlamış ve uygulama sürecine zihinsel olarak hazır duruma gelmiştir. Süreçte yapılacak uygulama örnekleri işe koşulmuştur ve bu sayede öğrenciler uygulama sürecinde oluşturulacak metinlerin mantığını anlamaya başlamıştır. Veri toplama araçlarının da gerekli şekilde çalıştığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, hazırlık sürecine aktif olarak katılmıştır. Öğrencilerde yazmanın önemi, ne olduğu ve yararı hakkında fikirler oluşmaktadır. Öğrenciler, bir yaşantının nasıl gerçekleşebileceğine yönelik sözlü olarak fikir üretebilmektedir. Bunu yazıyla aktarabilmeleri öğrencilere desteğe devam edilerek mümkün olabilir. Hazırlık sürecinde istenilenlerin elde edilmesi neticesinde bilişsel çıranklığın modelleme aşamasına geçilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Arrimada, Torrance ve Fidalgo (2021), çalışmalarında öykü yazmayı öğretmek için bir müdahaleye yanıt programı uygulamıştır. İlkokulun başlangıcından itibaren 18 ay boyunca, 161 İspanyol çocuğa metin planlama stratejileri, el yazısı ve heceleme eğitimi verilmiş ve çocuklar çok düzenli öykü yazma görevlerini tamamlamışlardır. Bulgular, tek öğretmenli, tam kapsamlı, ilkokul birinci sınıflarda yazma öğretimine yönelik bir müdahaleye yanıt programı yaklaşımının uygulanabilirliğini ve potansiyel değerini göstermektedir.

5.1.2.2. Modelleme Aşamasına Ait Sonuçlar

Araştırmanın hazırlık aşamasından sonra bilişsel çıranklığın ilk aşaması olan modelleme, ikinci ve üçüncü haftada işe koşulmuştur. Schunk ve Zimmerman (1997), çalışmasında kasıtlı uygulama ve bilişsel çıranklığın yazar eğitimine kolayca entegre edilebileceğini açıkça ortaya koymaktadır. Çalışmada, yazmada öz-düzenlemeyi teşvik etmek için aşamalı bir eğitim planlanmaktadır. Plan bir modelin eylemlerinin gözlemlenmesiyle başlar. Daha sonra, öğrenci modelin davranışını taklit etmeye çalışmaktadır. Devamında öğrenen, performansın altında

yatan bilişsel süreçlerin anlık taleplerini azaltmak için bilinçli olarak pratik yapar. İlkokul birinci sınıfta gerçekleştirilen yazı çalışmalarında öğrencilerin seviyelerine uygun yazı ürünleri ortaya koymaları beklenmektedir. Bu nedenle ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilerin yazılı anlatım açısından geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Tok ve Erdoğan, 2017).

Modellemenin ilk bölümünde öğrencilerin sınıf içi tartışmaya katılarak sözlü fikirler üretebildiği, metni oluşturmak için tahminde buldukları, uygulama sürecine motive olmuş bir şekilde gelecek haftayı bekledikleri, yazma becerisiyle bir şeyler anlatabileceklerinin farkına vardıkları, yazmaya isteklerinin uyanmaya başladığı, yazma amacını fark etmeye ve düşünme süreçlerini kullanmaya başladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yazma becerisinin düşünce ve fikir boyutu önem kazanmış ve sınıfta yazma becerisi ile ilgili olumlu bir iklim oluştuğu sonucuna varılmıştır. Yazının bilişsel süreç çerçevesinde betimlenmesi, ortaya çıkarılan ürünün üretilişinin zihinsel süreçlerine yönelik bir anlayışı zorunlu kılmaktadır (Bayat, 2014).

Modelleme aşamasının uygulandığı ikinci haftada öğrenciler, model ile birlikte metin oluşturmaya devam etmiştir. Modelleme aşamasının ikinci bölümünde öğrencilerin fikir üretiminin arttığı gözlemlenmiştir. Bu fikirlerin içinde farklılıkların da arttığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olması gerektiğine dikkat etmeye başlamıştır. Öğrencilerin metni oluşturmak için fikir üretme ve düşünme süreçlerini geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin sürece daha çok katılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenciler, ifadelerinde yazmanın anlatmaya ve kalıcı olmaya yaradığını söyleyebilmektedir. Öğrencilerin model ile birlikte fikir üretimi ve düşünme süreçlerinin ilerlemesi ayrıca katılımın artması, modelleme sürecinin bir kez daha uygulanması sonucuna ulaşılmasına sebep olmuştur. Zimmerman ve Kitsantas'ın (2002) yazma müdahale verileri, bir modelden gözlemsel öğrenmenin büyük etki büyüklükleri üretebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, geri bildirim sağlandığında, uygulamanın etkisi, modelin etkisiyle birleşerek yazma becerisinde gerçekten etkileyici kazanımlar sağlayabilir.

Bilişsel çıracılığın modelleme aşamasının tek başına uygulandığı son kısmın sonuçlarına göre öğrencilerin tümü etkin bir şekilde modelle birlikte metin oluşumuna katılmıştır. Öğrenciler, metin oluştururken ne yapılması gerektiğini

ifade edebilmeye başlamıştır. Fikirlerin, fikir üreten öğrenci sayısının ve öğrencilerin düşünme süreçlerinin arttığı tespit edilmiştir. Nunan (2003) yazmanın fikirler elde etmek ve bu fikirleri cümleler ve paragraflar halinde ifade etmek için bir düşünme süreci olduğunu belirtmektedir.

Öğrenciler, metin oluşturma sürecinde birbirlerinin fikirlerine yorum yaparak yeni fikirler geliştirmeye başlamıştır. Öğrencilerin modelle birlikte metin oluşturulurken düşündüğü, çeşitli fikirler ürettiği ve bir şeyler anlatabilmenin önemini kavradığı görülmektedir. Sınıfta modelle birlikte metin oluşturma ikliminin oluşması ve gittikçe öğrencilerin uygulama sürecine ilgisinin artması da gözlenen sonuçlar arasındadır. Öğrencilerin kendi metinlerini oluşturabileceklerine inanması ve buna ilgi duyması, tüm öğrencilerin sürece katılması modelleme aşamasıyla birlikte bilişsel çıraklığın koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma basamaklarının uygulanması sonucunda karar kılınmasını sağlamıştır. Öğretmen yazma sürecinde model olurken yüksek sesli düşünür. Öğretmen kendi yazma stratejileri hakkında düşünce ve strateji örnekleri vererek sesli düşünme yaptığında yazma sürecinde gözle görülmeyen bilişsel süreçler görünür hale gelebilir (Tompkins, 2004, s.79; Akt. Cavkatyar, 2010).

5.1.2.3. Modelleme, Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasına Ait Sonuçlar

Bilişsel çıraklığın modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşaması uygulamanın dördüncü haftasında birlikte işe koşulmuştur. Tağa ve Ünlü'ye (2013) göre yazma eğitiminde, sıklıkla öğrenciler yazılı anlatımlarındaki yetersizliklerinden yakınmaktadırlar. Uygulayıcı olan öğrenci, süreçte öğrencilere rehberlik eden öğretmen ve süreci yapılandıran program yazma eğitiminin temel unsurlarıdır. Öğrencinin eğitim sürecine bizzat katılması, aktif bir şekilde dâhil olması gerekmektedir. Öğretmen rehberliğinde uygulayıcı olan öğrencinin çabası olmadan beklenen hedeflere ulaşılması mümkün değildir. Yazma eğitiminin amaçlarına ulaşılması öğretmenin tercih edeceği yöntem ve tekniklere ve bunların etkili bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Yazma sürecini oluşturacak, yönlendirecek, öğrenci ve konunun niteliğine göre yeniden yapılandıracak olan öğretmendir. Kartawijaya'ya (2018) göre öğrencilerin karşılaştığı bazı sorunlar vardır. Öğrenciler, cümlelerini geliştirmek için fikirleri olmadığını, paragraf yazmanın zor olduğunu, öğrencilerin yazma bilgilerinin düşük olduğu için yazma

modellerinin yetersiz olduğunu ve yazacak ipuçlarının olmadığını düşündükleri için fikirleri organize etmekte zorlandıklarını düşünmektedirler. Bu, öğrencilerin sıkılmalarına ve öğrenmeye ilgi duymamalarına neden olmaktadır.

Modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamasının uygulandığı dördüncü haftanın sonuçları incelendiğinde ders planının modelleme evresinde öğrenciler modelle birlikte metin oluşturma işine etkin katılım sağlamıştır.

Koçluk evresinde araştırmacı bazı öğrencilerin düşündüğünü bazı öğrencilerin ise hemen yazmaya bağladığını gözlemlemiştir. Arkadaşlarına nasıl yazabileceği konusunda fikir danışan öğrencilerde tespit edilmiştir. Modelle oluşturulan kılavuz metinden yararlanmaya çalışan öğrenciler de bulunmaktadır.

Yapı iskelesi sürecinde öğrencilere bireysel destekler verilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin metinlerini tamamlayabildiği görülmüştür.

İfade etme aşamasında öğrenciler zorlandıklarını, öğretmenden yardım aldıklarını, model metinden yararlandıklarını, giriş, gelişme ve sonuca dikkat ederek metni oluşturmaya çalıştıklarını, aklına gelenleri yazdıklarını belirtmiştir. Buna göre öğrencilerin bir kısmı zorlandığında destek almıştır. Bir kısmı ise düşünerek desteksiz bir şekilde metnini yazabilmiştir.

Yansıtma öğrenciler karşılaştırmalar yaparak kendi metinleri hakkında çıkarım yapmaya başlamıştır. Kendi metinlerini oluştururken fikir üretebilen öğrenciler olduğu gibi zorlanan ve destek alan öğrencilerde olmuştur. Bu nedenle modelleme ile birlikte koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının dördüncü haftayı desteklemek için bir kez daha uygulanması sonucuna varılmıştır.

Vygotsky (1978), öğrenmenin, akranlar ve toplum üyeleri arasındaki etkileşimin kişiyi öğrenmeye ve kendi bilgisini oluşturmaya yönlendirdiği, sosyal olarak inşa edilmiş bir fenomen olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin rahatça düşüncelerini sunarak organize edebilecekleri, özgür bir şekilde fikir danışabilecekleri, yazılarını gözden geçirerek hatalarıyla alakalı dönütler alabilecekleri ve yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri bir yazma ortamı sağlamak yazma çalışmaları için yararlıdır (Akbaba, 2020).

Modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının uygulandığı dördüncü haftayı desteklemek için yapılan uygulamada modelleme sürecine öğrencilerin aktif bir şekilde katıldığı tespit edilmiştir.

Koçluk evresinde geçen uygulamaya göre daha üretken bir şekilde yazılarını yazmışlardır. Araştırmacı bu evrede bazı öğrencilerin yazma konusunda tereddüt yaşadığını raporlamıştır. Birçok öğrenci kendi metnini tamamlamıştır. Bazı öğrenciler ilk başta model ile birlikte oluşturulan metinden yararlanmayı tercih etmişlerdir.

Yapı iskelesinde isteyen öğrencilere verilen desteklerle öğrenciler, yazmaya devam ederek metinlerini tamamlamışlardır.

İfade etme sürecinde öğrencilerin metin oluşturma süreçlerini anlatabildikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler, metni nasıl oluşturduklarını ve zorlukları nasıl aştıklarını anlatabilmektedir. Ayrıca öğrenciler metin oluştururken düşündüklerini ve düşüncelerini nasıl uyguladıklarını ifade edebilmektedir.

Yansıtma evresinde öğrencilerin gittikçe metin oluşturulurken anlatıma, fikir üretimine ve düşünmeye önem verdikleri açığa çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler düşünme süreçleri, fikir üretimleri, kendi metinlerini oluşturmaları, kendi ürünlerine daha çok ilgi duymaları, metinleri nasıl oluşturduklarını paylaşabilmeleri ve karşılaştırma yapabilmeleri bakımından gelişmektedirler.

İyi yazabilmek, diğer insanların bakış açılarını benimseme, onların düşünme biçimleriyle empati kurma ve gerçek konuşmalarda olduğu gibi kabul edilen ve apaçık kabul edilen durumları dilsel olarak hayal etme becerisini gerektirir (Lansfjord, 1999).

Öğrencilerin ortak yazılan metinle neredeyse hiç ilgilenmedikleri görülmüştür. Öğrencilerin modele ihtiyaç duymadıkları ve metinlerine kendi giriş, gelişme ve sonuçlarını destekli bir şekilde yazabildikleri görülmektedir. Bu nedenle sonraki haftalarda modelleme aşaması uygulanmayarak koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma basamaklarıyla birlikte öğrencilerin direkt kendi metinlerini yazmalarının teşvik edilmesine karar verilmiştir. Öğretmen desteğiyle birlikte gelişen yazma becerisi doğru, etkili ve kalıcı olmaktadır (Takımcıgil Özcan, 2014).

5.1.2.4. Koçluk, Yapı İskelesi, İfade Etme ve Yansıtma Aşamasına Ait Sonuçlar

Koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamaları uygulama sürecinin beşinci ve altıncı haftalarında birlikte işe koşulmuştur. Buna göre beşinci haftanın koçluk evresinde tüm öğrencilerin metin oluşturmaya başladıkları görülmektedir.

Yapı iskelesi sürecinde destek alan öğrenciler olmuştur. Buna bağlı olarak tüm öğrenciler metinlerini tamamlamıştır.

İfade etme aşamasında öğrenciler zorlukları araştırmacı öğretmenden ve bazen de yanındaki arkadaşlarından destek alarak aştıklarını aktarmıştır. Bazı öğrenciler ise yardım almadan yazdıklarını ifade etmiştir.

Yansıtma sürecinde elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin düşünmeyi ve fikir üretmeyi daha çok önemsemeye başladıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin bu haftada tamamen kendi fikir üretimine başladıkları gözlemlenmektedir. Model olmadan metin oluşturulan ilk haftada desteksiz bir şekilde metinlerini oluşturulan öğrenci sayısı 14'tür. Ne ekleyebileceğini, aklına gelenlerden hangilerini yazarsa daha iyi olabileceğini, metnin yeterli olup olmadığını soran ayrıca aklına bir şey gelmediğinde öğretmenin bir cümlesiyle metnini tamamlayabilen ufak destekler alan öğrenci sayısı 12'dir. Desteksiz bir şekilde yazamayan öğrenci sayısı ise 4'tür. Öğrenci metinlerinde yazılan ortalama kelime sayısı 38 olarak tespit edilmiştir. Süreçte araştırmacı öğretmenin öğrencilere destek olmasıyla birlikte kendi bağımsız yazılarını desteksiz oluşturmaya başlayan öğrenci sayısı artmıştır. Buna yönelik olarak öğrencilerin daha çok desteksiz yazmaya alışabilmesi ve öğrencilerin öğretmenden destek alarak fikir üretimlerinin ve düşünerek yazma süreçlerinin artması adına altıncı haftada da koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma adımlarının beraber uygulanması sonucuna ulaşılmıştır. Kasap'a (2019) göre yazmada içerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir. Öğrencinin başkalarına göre doğru veya yanlış olmasına bakılmadan kendi düşüncelerini rahat ve başarılı bir şekilde açıklamasına önem verilmelidir. Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesiyle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Değerlendirmedeki en önemli amaç ise öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstererek yanlışlarını düzeltmesinde ona rehberlik yapmaktır.

Koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamasının uygulandığı araştırmanın altıncı haftasındaki sonuçlar ele alındığında koçluk evresinde öğretmen tarafından verilen ipuçları ve öneriler sayesinde tüm öğrencilerin yazmaya hazır bir şekilde başladıkları ve süreçte gözlemlenen sorunlara yönelik öğretmen tarafından yapılan geri bildirim ve düzeltmelerle öğrencilerin yazılarında fikir üretimini düzenledikleri tespit edilmiştir.

Yapı iskelesinde en çok destek metne giriş yapmakta zorlanan öğrencilere verilmiştir. Daha sonra ise gelişme bölümünde düşünerek ekleme yapmakta zorluk yaşayan öğrencilere destek olunmuştur. Fakat tüm öğrenciler düşünerek ve destek alarak metinlerini tamamlamıştır. Vonna vd. (2015), yapı iskelesi tekniklerinin öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 36 öğrenciyle yürütülen çalışmada öğrenciler iskele teknikleri ile öğrendiklerinde yazma sürecini deneyimlemişler ve ihtiyaç duyduklarında rehberlik almışlardır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, yapı iskelesi tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin yazma başarısını artırdığı sonucuna varılabilir. İskele teknikleri kullanılarak eğitim gören öğrenciler, iskele tekniği kullanmadan ders alan öğrencilere göre yazma başarısında daha yüksek puanlar üretmiştir. Buradan iskele tekniklerinin öğrencilerin yazma başarılarını önemli ölçüde artırabileceği sonucuna varılmıştır.

İfade etme aşamasında öğrencilerin söylemlerine bakıldığında metin yazma süreçlerindeki fikir üretimi ve düşünsel yapı hâkimiyetinin arttığı gözlenmektedir. Öğrenciler, karşılaştıkları problemleri çözmek için neler yapacaklarını ifade edebilmektedir.

Yansıtma sürecinden elde edilen sonuçlara göreyse yansıtma ile beraber öğrencilerin birbirlerinin düşünme süreçlerinin farkına vararak kendi öğrenme süreçlerini keşfettikleri, ne yaptıklarının farkında oldukları, arkadaşlarının ve kendilerinin nasıl yazılacağı hakkında fikir sahibi oldukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler, birinci veya ikinci sınıfta fikir seçme, yazdıklarını düzenleme ve daha fazlasını yazma gibi temel stratejileri öğrenmelidir (Graham, 2012).

Koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının birlikte uygulanmasıyla altıncı haftada öğrenciler fikir üretimlerini ve düşünme süreçlerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin bazıları daha çok fikir üreterek yazabilirken bazıları

daha az fikir üretebilsede metin oluşturabilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden birçoğu desteksiz bağımsız metin oluşturabilmektedir. Öğrencilerden bazılarının “ve” bağlacını gereğinden fazla kullanarak anlatımlarını destekledikleri gözlemlenmektedir. Bazı öğrenciler konuyla alakası olmayan eklemeler yaparken birçok öğrenci konuyla alakalı bir şekilde metinlerini oluşturmaktadır. Altıncı haftada 21 Öğrenci destek almadan metnini oluşturmuştur. 9 öğrenci ise başlık koyamadım, yazma konusunu anlayamadım, bir şeyler daha eklemek istiyorum gibi küçük desteklerle yazma sürecine devam ederek metinlerini oluşturmuşlardır. Öğrencilerin oluşturdukları metinlerde ortalama kelime sayısı 41’dir. Buna göre geçen haftadan ortalama olarak 3 fazla kelime yazdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin neredeyse tümü kendi yazılarını desteksiz bir şekilde oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler metinlerini nasıl oluşturabileceklerini açıklayabilmekte önceki haftalara kıyasla minimum destek istemektedir. Öğrencilerin düşünme süreçleri ve fikir üretimleri araştırmacı gözlemcinin gözlemlerine göre öğrenciler tarafından süreç içerisinde aktif bir şekilde işe koşulmaktadır. Durum değerlendirildiğinde öğrencilere desteksiz bir şekilde bağımsız yazma fırsatı verebilmek için sürecin artık bilişsel çıraklığın son aşaması olan öğrenmenin transferini teşvik etme evresine yönlendirilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Her öğrencinin yazma becerisini kazarak bağımsız olarak yazma çalışmaları yürütmesi beklenen ve istenilen hedef durumundadır (Güney, 2016).

5.1.2.5. Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme Aşamasına Ait Sonuçlar

Bilişsel çıraklık yönteminin son aşaması olan öğrenmenin transferini teşvik etme araştırmanın yedinci, sekizinci ve dokuzuncu haftasında işe koşulmuştur. Yedinci haftanın sonuçlarına göre öğrenciler desteksiz bir şekilde metinlerini oluşturmayı başarmıştır. Öğrenci metinlerinde yazılan ortalama kelime sayısı 44’tür. Altıncı haftaya göre ortalama 3 kelime artmıştır. Öğrencilerin fikir üretmek düşünmeleri ve yazmaya istek duydukları görülmektedir. Can’a (2018) göre yazma eğitiminin temel amacı öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade edebilmesi bunu yaparken de dilin kurallarını ve anlam özelliklerini doğru ve etkili şekilde kullanabilmesini öğretmektir. Öğrencilerin yazmayı alışkanlık haline getirmeleri ve bu becerileri aktif olarak kullanmalarını sağlamak yazma eğitiminin temel amaçları arasındadır. Yazma eğitimiyle birlikte öğrencilere düşünme eğitimi

de verilmektedir. Öğrenciler, düşünce dünyaları sınırlı olduğu için neyi, nasıl yazacaklarını bilememektedir veya düşündüklerini sistemli olarak aktaramamaktadır. Bayat ve Çoşkun (2016), yazma becerisi sayesinde öğrencilerin bildiklerini, düşündüklerini ve duygularını ifade edebileceklerini söylemektedir. Öğrenciler, fikrini, düşüncesini, hissini yazarak ifade edebilir. Yazmak aynı zamanda bilgi paylaşma aracıdır. İyi yazmanın her öğrenci için çok önemli olduğu söylenebilir. Yani yazar nasıl yazacağını veya iyi bir yazı yazacağını bilmek zorundadır. Yazmayı öğretmek, öğrencilerin nasıl iyi yazılacağını anlamalarını sağlamaktır (Kartawijaya, 2018).

Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı sekizinci haftada öğrencilerin tamamı bağımsız metin oluşturmayı başarmıştır. Öğrenciler, destek almadan düşünerek ve fikir üretmekle metinlerini oluşturmuştur. Öğrencilerin yazdığı metinlerin ortalama kelime sayısı 45'tir. Bir önceki çalışmaya göre öğrencilerin yazdığı metinlerde ortalama 1 kelime artış bulunmaktadır. Bazı öğrencilerin aklına yazacak bir şey gelmediğinde yazdıklarını okudukları ve biraz bekleyerek düşündükleri ardından yazmaya devam ettikleri araştırmacı öğretmenin gözlemleri arasındadır. Uygulama sürecinin dokuzuncu haftasında öğrencilerin düşünerek ve fikir üretmekle yazı yazma süreçlerini geliştirmeleri, çeşitli konularda bağımsız bir şekilde metin yazarak öğrendiklerini transfer etmeleri hedeflenerek bilişsel çıraklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasına devam edilmesine karar verilmiştir. Yazmaya karşı olumlu bir tutum sergileyen öğrenciler, deneyimlerini ya da öğrendiklerini yazmak adına ciddi bir istek duymaktadırlar. Yazma becerisi kazanılması ve geliştirilmesi zor bir beceri olduğundan dolayı üzerinde daha fazla durulması, irdelenmesi, çalışılması ve öğretim yapılması gerekmektedir (Tavşanlı, 2019).

Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı araştırmanın dokuzuncu haftasının sonuçlarına göre öğrencilerin yazmaya başlamadan önce ifadelerinde metni oluşturmak için fikir üretme ve düşünme süreçlerinin önemini içeren cümleler vardır. Öğrenciler süreç içerisinde desteksiz bir şekilde bağımsız yazarak metinlerini oluşturmuşlardır. Öğrencilerin tümü dokuzuncu hafta da bağımsız bir şekilde metin oluşturmaya devam etmiştir. Öğrencilerin yazmanın önemini, ne işe yaradığını, yazı yazarken fikir üretimi ve düşünmenin önemini kavradıkları metin yazmadan önceki ifadelerinden ve bunu uygulayabildikleri

yazdıkları metinlerden görülebilmektedir. Dokuzuncu haftada öğrenci metinlerinin anlatımının daha çok detaylandığı tespit edilmektedir. Öğrenciler dokuzuncu haftada ortalama 62 kelime yazmıştır. Öğrenci metinlerindeki ortalama kelime sayısında bir önceki haftaya göre 18 kelime artış olmuştur. Bunun sebebinin yazı yazılan konu, öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının üçüncü kez uygulanması ve öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin fikir üretimi ve düşünme süreçleri açısından dokuzuncu haftada pik yapması olduğu söylenebilir. Öğrenciler, yazmanın anlatmak ve kalıcılık için önemli olduğunu, düşündüklerinde akıllarına daha çok şey geldiğini ve düşünerek yazdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin fikir üreterek fikirlerini yazıya dökebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı öğrenciler yazmak için ek süre istemişlerdir. Öğrencilerin yazma karşı olumlu tutum sergilediği düşünülmektedir. Öğrencilerin uygulama sürecinin ilk haftalarına göre yazma becerisi açısından geliştikleri sonucuna varılmıştır. Uygulama sürecinin dokuzuncu haftasının ardından sınıfça yapılan bir tiyatro izleme gezisi etkinliği yaşanmıştır. Çocuklar izledikleri tiyatro hakkında yazı yazmak istemiştir. Bunun sonucunda bilişsel çıraklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının dokuzuncu haftaya ek olarak hazırlanan bir ders planı şeklinde uygulanmasına karar verilmiştir. Zumbunn ve Bruning (2013) öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modelinin altı birinci sınıf öğrencisinin yazma becerileri ve bilgileri üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Katılımcılar eğitim öncesinden eğitim sonrasına kadar yazma becerilerinde gelişme göstermiştir.

Arrimada, Torrance ve Gardner'ın (2020) çalışmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerine kendi hayatlarındaki olaylar hakkında bir anlatı yazmak öğrencilerin her zaman hakkında yazacak bir şeyleri olduğu için görev olarak verilmiştir. Bununla birlikte, çocuklardan tekrar tekrar kendi deneyimlerinden anlatıya değer bir şey bulmalarını istemek, zamanla çocukların motivasyonunu düşürdüğünü kanıtlamıştır. Genel olarak öğrencilerin yazılı anlatım performansı, çalışmanın ilk 3,5 haftasında hızla, daha sonra çok daha yavaş iyileşmektedir. Ancak sonraki 9,5 hafta boyunca istatistiksel olarak anlamlı bir büyüme göstermektedir. Çalışmanın ilk 3,5 haftasında öğrencilerin hızlı öğrendiklerini, ardından çok daha yavaş öğrendiklerini tespit etmişlerdir. Bunun sebebinin ilk olarak, başlangıçtaki hızlı öğrenmenin, metin planlamadaki öğretimin doğrudan bir sonucu olabileceğini

düşünmüşlerdir. Çünkü çalışmanın ilk 3 haftasındaki yazılı anlatım odaklı öğretimin büyük ölçüde öğrencileri motive etmeye ve içerik yazmayı öğrenmenin genel önemine ve hakkında yazacak iyi fikirler bulmaya odaklandığını ifade etmektedirler. Daha sonraki oturumlara kadar belirli metin planlama stratejileri tanıtılmamıştır. İkincisi, öğretimden bağımsız olarak öğrenciler tek bir yazma görevi üzerinde dikkati sürdürmeye alıştıkça büyük kazanımlar olabileceğini aktarmışlardır. Üçüncü olarak, öğrencilerin motivasyonunun azalmasının sebep olabileceği açıklanmıştır.

Öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasının uygulandığı son çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğrenciler hiçbir destek almadan bağımsız yazarlar olarak metin oluşturmaya devam etmektedir. Öğrencilerin tiyatro yaşantılarını anlattıkları metinler tamamen desteksiz yazmayı başardıkları dördüncü metindir. Bu haftada öğrenciler fikir üretmeyi ve düşünerek yazmayı başarmıştır. Dokuzuncu haftaya ek yapılan ders planına göre öğrenciler tarafından yazılan metinlerde ortalama kelime sayısı 64'tür. Buna göre bir önceki metin yazma çalışmasından ortalama 2 kelime fazla yazılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler dokuzuncu haftanın sonunda fikir üreten, düşünen, desteksiz ve bağımsız metin oluşturabilen bireyler haline gelmişlerdir. Buna göre süreç boyunca uygulanan bilişsel çıraklık yönteminin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini, öğrencilerin fikir üretimi sağlamaları ve düşünerek kendi metinlerini oluşturmaları konusunda desteklediği söylenebilir.

5.1.2.6. Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Yazma Performanslarına Ait Sonuçlar

Öğrencilerin uygulama sürecinde ilk bağımsız yazma deneyimleri bilişsel çıraklığın koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarının birlikte uygulandığı beşinci ve altıncı haftayı kapsamaktadır. Beşinci haftada 14 öğrenci bağımsız yazabilirken, 12 öğrenci küçük desteklerle, 4 öğrenci ise tamamen destek alarak yazabilmiştir. Altıncı haftada ise 21 öğrenci desteksiz bir şekilde metnini yazmayı başarmıştır. 9 öğrenci ise küçük destekler istemiştir ve yazmaya devam etmiştir. Küçük destek alanlar ne ekleyebileceğini, aklına gelenlerden hangilerini yazarsa daha iyi olabileceğini, metnin yeterli olup olmadığını soran ayrıca aklına bir şey gelmediğinde öğretmenin bir cümlesiyle metnini tamamlayabilen öğrencilerdir. Bilişsel çıraklığın öğrenmenin transferini teşvik

etme aşamasının uygulandığı yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve dokuzuncu haftaya ek olarak yapılan ders planlarına göre yazılan metinlerde tüm öğrenciler desteksiz bir şekilde düşünerek ve fikir üreterek bağımsız yazmayı başarmıştır. Sonuç olarak öğrenciler, uygulama sürecinde giderek düşünme süreçlerini ve fikir üretimlerini arttırarak desteksiz bir şekilde daha çok kelime içeren metinler yazmışlardır.

Sapkota (2012), akran ve öğretmen düzeltme tekniği yoluyla yazma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Doğası gereği bir eylem araştırması olan araştırma, öğrencilerin yazılı anlatım yaparken kaydettiği ilerlemeyi test etmeyi amaçlamıştır. Test maddeleri aracılığıyla toplanan verilerin analizinden sonra öğrencilerin son testte yazma becerilerinde ön teste göre gelişme olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yapılan her testte kelimeleri artan sırayla kullandıkları ve yazılarında dil bilgisi açısından doğru cümleler kullandıkları, son testte ön ve ilerleme testine göre daha az dilbilgisi hatası yaptıkları görülmüştür. Yazının mekaniğine gelince, yazılarında noktalama, paragrafların doğru kullanımı, yazıdaki bağlaşıklık ve bağdaşıklık durumlarında yazılarının sistematik olduğu görülmüştür. Akran düzeltme ve öğretmen düzeltme tekniği, bir bütün olarak eylem araştırması yoluyla yazma öğretiminde verimli bulunmuştur.

Coker vd. (2016), çalışmalarını ABD’de bir eyaletteki 13 okulda birinci sınıf yazma öğretiminin kapsamlı bir analizini sağlamak için tasarlamıştır. 50 adet birinci sınıfı yıl boyunca dört kez gün boyu gözlemlemiştir. Gözlemciler, gözlemsel bir protokol kullanarak, gruplama, öğretime odaklanma, öğretmenin öğretim etkinliği ve öğrenci yazma etkinliği dâhil olmak üzere öğretimin birden çok boyutunu kodlamışlardır. Sonuçlar, yazmanın günde ortalama 30 dakikadan daha az öğretildiğini, beceri ve süreç yazma eğitiminin yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Öğretimin çoğu, öğretmenlerin bilgi sunması veya öğrencilere sorular sorması ile tüm sınıf ortamında düzenlenmiştir. Yazma öğretiminin miktarı, odağı ve öğrenci yazma etkinliğindeki değişkenlik, sınıf ve okul düzeyinde incelenmiştir. Az sayıda dersliğin ve okulun yazma öğretimi ve etkinliğine yaklaşımlarında ayırt edici örüntüler belirlenmiştir. Yazma öğretiminin odağı ile öğrenci yazısının doğası arasında birkaç orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, birinci sınıf yazma öğretiminin sınıflar ve okullar arasında tutarsız

olduğunu ve ABD'deki öğretmenler ve okullar için öğretimsel çıkarımlara işaret ettiğini göstermektedir. Son on yılda ilkököl öğretmenleri üzerinde yapılan anketler, öğretmenlerin yazma öğretiminin önemini kabul ettiklerini ancak öğretimsel odak ve kullanılan yöntemlerde öğretmenler arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak çalışmadaki sonuçlar birinci sınıf yazma öğretiminin sınıflar ve okullar arasında birçok yönden tutarsız olduğunu, öğretmenler ve okullar için öğretimsel çıkarımlara işaret ettiğini göstermektedir.

Tavşanlı'nın (2019) çalışmasında yazma ile ilgili bir modüler program oluşturmuştur. Sonuçlara göre öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumları anlamlı düzeyde olmasa da artış göstermiştir. Ayrıca bilgilendirici ve hikâye edici metin yazma becerilerinde anlamlı düzeyde artış gerçekleşmiştir. Uygulanan modüler program yazar kimliği üzerinde ise sınırlı bir yansımaya sahiptir. Tetik (2020), eylem araştırmasıyla yürütülen araştırmanın sonucunda uygulanan eylem planının, dijital öykülemeyle, özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini, dijital öyküleme oluşturma becerilerini ve yazma motivasyonlarını geliştirdiğini raporlamıştır. Yavuz (2020), üstün yetenekli bir öğrencinin üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmaları ile yazma becerisinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Eylem araştırması kullanılan çalışmanın sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencinin temel yazma ve akıcı yazma becerilerinin pozitif yönde geliştiği ve çok iyi seviyede olduğu, özgün yazma becerisinde ise iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yekeler (2015), çalışmasında yazma sürecine dayalı öğretimin ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin olumlu bir gelişim gösterdiği saptanmıştır.

Nasir vd. (2013), beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eylem araştırması yürütmüştür. 39 öğrenciye sekiz hafta boyunca yazma becerisini destekleme stratejileri uygulanmıştır. Müdahale öncesi ve sonrası farklılıklar incelenerek erişilen sonuçlara göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişme olduğu görülmektedir. Rodriguez-Malaga vd. (2021), çalışmasında doğrudan öğretim, modelleme ve akran uygulaması içeren bir strateji uygulamıştır. Çalışmadaki amaç bahsedilen bu uygulamanın yazma becerileri üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkilerini araştırmaktır. 126 dördüncü

sınıf öğrencisi ile yürütülen araştırma sonuçlarına göre yazma becerilerinde önemli kazançlar elde edilmiştir. Tandika (2016), araştırmasında sınıf öğretmenlerinden toplanan verilere göre öğrencilerin yazma yeterliğini edinmelerinin büyük ölçüde öğretmenin bağlılığına ve hazırlığına dayalı olduğunu belirtmektedir. Çalışmada uygun ve destekleyici öğrenme ortamlarının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Çer (2017), araştırmasında yaratıcı drama yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Duman Yegen (2019), öğrencilerin yazmayı sevmemeleri ve içerik bulmada zorlanmaları sebebiyle eylem araştırması yapmıştır. Araştırması sonucunda öğrencilerin yaratıcı dramayla birlikte yaratıcı yazmayı sevdikleri, yazmaya istek duyduklarını saptamıştır. Ayrıca yaratıcı yazma becerisinin gelişimi olumlu yönde etkilenmiştir. Erdoğan ve İkinci Çelikpazu (2020), çalışmalarında yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Karataş (2020), eylem araştırmasıyla birlikte ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinde gelişim gösterdiğini ve öğrencilerin yaratıcı hikâye yazmaya olumlu tutum sergilediğini tespit etmiştir. Ayrıca öğrenciler uygulamayı beğenmişler ve keyif almışlardır. Sever (2013), süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Soy (2019), eylem araştırmasında uyguladığı kavram karikatürleriyle gerçekleşen öğretim sonucunda ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Taç (2020), çalışma sonucunda ilkokul üçüncü sınıflara uygulanan araştırmacı yazma yaklaşımının akıcı ve yaratıcı hikâye yazma ortalamalarını yükselterek bu becerileri geliştirdiğini aktarmaktadır.

5.1.3. Uygulama Sonrasına Ait Sonuçlar

Uygulama sonrasına ait sonuçlar araştırmacının gözlemlerine ve gönüllü öğrencilerle yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanmaktadır.

5.1.3.1. Araştırmacı Öğretmenin Uygulama Sonrası Gözlemlerine Ait Sonuçlar

Uygulama sonrasında elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yazmaya karşı istek ve ilgileri devam etmiştir. Öğrenciler düşünerek ve fikir üretmek istedikleri

konularda metin oluşturmaya uygulama süreci sonrasında da devam ederek metinlerini arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Öğrencilerin genel olarak uygulama süreci sonrasında da yazma isteklerinin ve yazma alışkanlıklarının devam etmesi, yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin bulunduğunu düşündürmektedir. Ayrıca uygulama süreci bitmesine rağmen fikir üretimini istedikleri konularda metin oluşturarak sergileyen öğrencilerin bulunması uygulamanın amaca hizmet ettiğini göstermektedir. Uygulama sonrasında tüm öğrenciler düşündükleri konuda yazı yazabilmektedir. Öğrencilerin metin oluşturarak yazılı anlatım sergileyebildiği gözlemlenmektedir.

Tok, Rachim ve Kuş (2014), çalışmasında öğrencilerin yazma nedenlerinin başında öğretmenlerin teşviki olduğunu aktarmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin geri bildirim vermesi, öğrenciyi sözlü olarak güdülemesi, yazmaya düzenli zaman ayırması, öğrencileri tarafından sevilmesi ve farklı yöntemler kullanılması öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmada etkili olarak ifade edilmektedir. Yamaç ve Ulusoy'un (2016) eylem araştırmasında kırsal kesimdeki ilköğretim okullarında öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede dijital hikâye anlatımının etkileri araştırılmıştır. Sonuçlar, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin fikirlerini, organizasyonunu, kelime seçimini, cümle akıcılığını ve yazma kalitesi açısından uzlaşımalarını geliştirdiğini göstermiştir.

5.1.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Ait Sonuçlar

Uygulama sonrasında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerindeki değişikliği yorumladığı ifadelerden uygulama sürecinde yazma becerisinin gelişimini destekleme çalışmalarının yazma becerilerini geliştirdiği, bu süreçle öğrencilerin güzel ve iyi yazdıkları, düşünme süreçlerinin artarak fikir üretimiyle cümle ve metin yazabildikleri, süreçten önce yazma becerisi kapmasında kötü bir durumda oldukları, yazma çalışmalarının daha iyi ve çok yazabilmelerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Tetik'in (2020) çalışmasında öğrenciler, yazma becerilerinin uygulanan etkinliklerle geliştiği, yazma etkinliklerinin yazmayı kolaylaştırdığı ve hayal gücünü geliştirdiği ayrıca yazıları daha dikkatli ve özenli yazmayı sağladığı görüşündedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde uygulama sürecine yönelik olarak öğrencilerin birçoğunun yazma etkinliklerini ve yazmayı, yazdıklarını okumayı ve paylaşmayı, bazı konular hakkında yazı yazmayı, düşünerek ve aklına getirerek uzun yazılar yazmayı ve kendi metinlerini oluşturmayı sevdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kötü, az, yanlış yazdıkları ve zorlandıkları durumları sevmediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Yazma becerisi geliştiğinde öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmaktadır (Ungan, 2007). İlkokul öğrencilerinin bireysel gelişimi ve yaşamlarının şekillenmesi için yazmayı sevmeleri ve yaratıcı ürünler ortaya koymaları önemli görülmektedir (Gökçe, 2020). Tetik'in (2020) çalışmasında öğrenciler yazı yazmayı sevdiklerini ve çalışmayı eğlenceli bulduklarını aktarmıştır. Demirtaş Tolaman'ın (2017) araştırmasında öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucuna göre yazma uygulamasının öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz duygularını ortadan kaldırdığı, derslerin eğlenceli geçmesini sağladığı, öğrencilerin daha uzun yazılar yazdığı ve yazarken planlamalar yapmalarını sağladığı belirtilmiştir. Duman Yegen'in (2019) çalışmasında problem belirleme sürecinde öğrencilerin zorlandıkları için yazmayı sevmedikleri saptanmıştır. Buna karşın öğrenciler uygulama sürecine dair yazmayı sevdikleri ve yazmaya karşı istek duyduklarını ifade etmiştir.

Öğrenciler, istedikleri herhangi bir konu hakkında yazı yazabileceklerine inanmaktadır. Bunu yaparken öğrenciler düşünecekleri, akıllarına geldiğinde yazabilecekleri ve yaşadıklarını hatırlayarak sırasıyla yazabilecekleri konusunda hem fikirdir. Ayrıca öğrenciler, yazılarını devam ettirebilmeleri için yazılanların okunarak devamına uygun bir şeyler yazılabileceği, cümleleri birbirine ekleyerek fikirlerin birleştirilebileceği, güzel ve dikkatli yazılabileceği düşüncesine sahiptir. Öğrencilerin desteksiz bir şekilde bağımsız yazma becerisini sergilemek ve metin oluşturabilmek için düşünmenin, fikir üretmenin, sırasıyla yaşanılanları anlatmanın, güzel yazmaya çalışarak dikkatli davranmanın ve yazdıklarını tekrar okuyarak devamını getirmeyi düşünmenin gerekli olduğunu bildikleri söylenebilir. Coker (2006), araştırmasında öğrenci geçmişinin, okuryazarlık becerisinin, birinci sınıf öğretmenin ve birinci sınıf ortamının yazma kalitesi ve çıktısının yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Yazma becerisi geliştiğinde bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgileri arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânı artmaktadır (Ungan, 2007).

Öğrenciler, iyi bir yazma becerisini sergileyebilmek için düşünmeyi, aklına geleni yazmayı, yazılan yere kadar okuyup devamına ekleme yapmayı, zorlandığı yerde pes etmemeyi, yaşadıklarını yazmayı, çok fazla yazma çalışması yapmayı, öğretmenden yardım ve arkadaştan fikir almayı tavsiye etmektedir. Buna göre uygulama sürecindeki bilişsel çıraklık aşamalarında verilen destekler sonucunda bu tavsiyelerin oluştuğu sonucuna varılabilir. Ayrıca yine uygulama sürecinde yazmada düşünmeye ve fikir üretimine araştırmacı öğretmen tarafından rol model olunması ve süreçte bunun ön planda tutulması, öğrenciler tarafından aklına geleni yazma ve düşünme tavsiyesinin verilmesinde etkili olmuş olabilir. Uygulama sürecinde ve sonrasında öğrencilerin, kendi metinlerini yazmak istediğinde yazdığı yere kadar okuyarak devamını düşünmesinin, zorlansa da devam etmek istemesinin, yaşadıklarını yazmalarının ve çok fazla yazma çalışması yapmalarının bu tavsiyeleri vermelerinde payı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla verilen tavsiyelerin uygulama sürecinin amacıyla bağdaştığı ifade edilebilir. Öğrenciler tarafından verilen tavsiyelerin iyi bir yazma becerisi sergilenmesi, desteksiz yazarak bağımsız yazar olunabilmesi, düşünerek ve fikir üretmekle metin oluşturulabilmesi için önemli tavsiyeler olduğu söylenebilir.

Arrimada, Torrance ve Fidalgo'nun (2019) çalışma bulguları, metin içeriğini ve yapısını planlamak için açık stratejiler öğretmenin, heceleme ve el yazısı becerileri henüz tam olarak oluşturulmamış olsa bile ilkökul birinci sınıf öğrencilerine, yazar olmalarında fayda sağladığını göstermektedir. Yazmada devinişsel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç boyuttan bahsetmek gerekir. Devinişsel boyut yazının şekilsel olarak düzenini ifade eder. Bilişsel boyut yazının içeriğiyle ve duyuşsal boyutta yazının üslubuyla ilgilidir (Yılar, 2019). Öğrencilerin yazma becerisine yönelik gelişimleri desteklenmiş ve öğrenciler, bilişsel boyutta büyük bir gelişim gösterirken duyuşsal ve devinişsel boyutta da gelişim göstermiştir. Performans eksikliklerini ve beceri eksikliklerini ele alan müdahalelerin, ilkökul çocuklarının yazı yazma özelliklerini iyileştirdiği gösterilmiştir (Hansen ve Wills, 2014).

Tavşanlı ve Bulunuz'un (2017) araştırması bir ilkökul birinci sınıf öğrencisinin ev, okul ve üniversite üçgeninde gerçekleştireceği yazma etkinliklerinin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini incelenmektedir. Araştırmada öğrenci ile yapılan yazma çalışmalarının tamamı öğrencinin ilgi

duyduğu ya da yaşadığı olay veya deneyimler arasından kendisinin seçtiği konulardan oluşmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencinin yazılı anlatım becerisinin ileri düzeyde gelişiminde, kullanılan süreç temelli öğretim programının yanı sıra okul öncesi dönemde ailenin öğrenciye bol bol kitap okumasının ve öğrenciyi yaşadığı ilginç olayların resmini yapmaya teşvik etmesinin de önemli katkısı olduğu bulunmuştur. Öğrencinin yazılı anlatım başarısının artmasına katkı sağlayan etkenlerden birisi de metin oluşturma süreçlerinde kullanılan grafik örgütleyiciler olmuştur. Araştırmada, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin akademik ve kişisel başarıları için önemli olduğu ifade edilmektedir.

Kurniaman vd. (2018), ilkokulda yazma becerisinin öğrenilmesinin önemli olduğunu ve etkili iletişim kurulması için gerekli olduğunu vurgulayarak düşün konuş yaz öğrenme modelini uygulamıştır. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerindeki değişimleri araştırmayı amaçlamıştır. 35 üçüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre düşün konuş yaz öğrenme modelinin üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmaktadır. Lavoie vd. (2020), birinci sınıfta uygulanan çok bileşenli açık bir alfabe yazma öğretim programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayarak ortalama yaşı 6,2 olan 80 birinci sınıf öğrencisiyle çalışma yürütmüştür. Araştırmada sekiz haftalık bir müdahale söz konusudur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir artış ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler yazma becerilerini en iyi şekilde bilinçli uygulamayı vurgulayan bilişsel çıraklık eğitim programları aracılığıyla öğrenebileceklerdir. Kasıtlı uygulama ve bilişsel çıraklık ilkeleri, yazma eğitimcilerine yazarları yazılı anlatımları sırasında bilgilerini etkin bir şekilde kullanmaları için eğitmenin araçlarını sunar (Kellogg, 2008). Önemli sayıda araştırma, öğrencilere dil öğrenme stratejilerini kullanma eğitiminin, onların daha iyi dil öğrencileri olmalarına yardımcı olabileceğini öne sürmektedir (Negari, 2011). Richards ve Schmidt (2010), araştırmalarında strateji eğitiminin özel bir tanımını sunmuş ve üç farklı yaklaşımın ana hatlarını çizmiştir: Strateji eğitimi, öğrencinin etkinliğini geliştirmek için öğrenme stratejilerini kullandırma eğitimidir. Aynı zamanda strateji eğitimi için üç yaklaşım açıklamışlardır: Açık veya doğrudan eğitim:

Öğrencilere belirli stratejilerin değeri ve amacı hakkında bilgi verilir, bunları nasıl kullanacakları ve stratejileri kendi kullanımlarında nasıl uygulayacakları öğretilir. Gömülü strateji eğitimi: Öğretilecek stratejiler açıkça öğretilmez, ancak okuma, matematik veya fen gibi akademik bir konu alanının düzenli içeriğine gömülür. Kombinasyon stratejisi eğitimi: Açık strateji eğitimini gömülü eğitim takip eder.

Cutler ve Graham'ın (2008) araştırmasında, ilkokul öğretmenleri çoğu zaman tüm sınıf ortamında yazmayı öğrettiklerini, küçük grup (%23) ve bireysel öğretimin (%24) daha az sıklıkla gerçekleştiğini bildirmektedir. Yazarlar, dört öğretim önerisi sunmaktadır: Günlük yazma için en az bir saat zaman ayırın. Öğrencilere çeşitli amaçlarla yazmak için yazma sürecini kullanmayı öğretin. Kelime ve cümle düzeyinde beceriler öğretin. Akıcılığa ve yazma etkinliğine katılımı teşvik edin. Çalışma sonuçlarında ifade edilenlere göre öneriler, öğretim için bir çerçeve sağlamakta ve öğretmenlere, öğrenci yazısının geliştirildiği gösterilen öğretim etkinliklerine nasıl katılabilecekleri konusunda rehberlik etmektedir. Çalışma, birinci sınıf yazma öğretiminde reform yapmak için yedi tavsiye açıklamaktadır: Öğrencilerin yazmaya harcadıkları süreyi artırmak. Açıklayıcı metin yazmak için harcanan zamanı artırmak. Yazmaya harcanan zaman, yazma stratejilerini öğrenme ve yazma becerilerini öğretme arasında daha iyi bir denge sağlamak. Öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmaya daha fazla önem vermek. Ev ve okul arasında yazmak için daha güçlü bağlantılar geliştirmek. Bilgisayarları yazma programının daha bütünleyici bir parçası yapmak. Öğretmen eğitimi programlarında yazma öğretimi için mesleki gelişimi desteklemek.

Yazma becerinin geliştirilmesi, iyi derecede öğrenilmesi, kavranması ve kullanılması için yapılan çalışmalar gün geçtikçe daha çok önem kazanmaktadır (Erbilen, 2021). Gautam'ın (2019) çalışmasında, öğretmenlerin ve müfredat tasarımcılarının teorik ve pratik temellerinin yanı sıra süreç tabanlı güncel yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler konusunda kendilerini güncel tutmaları gerektiği sonucuna varılmaktadır. Çıkarılan en dikkate değer fikir, yazma becerisi öğretiminin tüm yönlerini yakalayacak kadar kapsamlı belirli yöntem ve tekniklerin olmamasıdır. Bu nedenle öğretmen, sınıf paydaşları üzerinde derinlemesine düşünerek çok çeşitli yöntem ve tekniklerden en iyilerini eklektik olarak seçmeli ve uygulamalıdır.

Yazma üretken bir beceridir. Yazma, yalnızca fikirleri zihinden kâğıda dökme değil, aynı zamanda daha fazla anlam üretme ve fikirleri netleştirme yeteneğidir. Yazmak, genellikle hatırı sayılır bir süre boyunca sürdürülmesi gereken bilinçli bir entelektüel çaba gerektirir. Yazmak aslında bir düşünme sürecidir ve bu düşünceler sonunda yazı olarak yazılı bir biçimde basılır. Sadece düşünceyi yazılı biçimde yeniden yapılandırmaya yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda metnin tutarlılığını geliştirmek için önemli ipuçları sağlar. Yazma, öncelikle bilgiyi organize etmek ve anlamı iletmekle ilgilidir. Fikir üretmek, süreci başlatmak kadar zor olduğu kadar özellikle önemlidir. Bu nedenle bir konuyu keşfetmeye ve amacı belirlemeye çalışırken ilk aşamalarda etkinlikler takip edilir. Ancak daha sonraki aşamalarda sürekli olarak fikir üretme gerçekleşir. Böylece, ilk aşamada fikirleri teşvik etmek için kullanılan teknikler faydalı olabilir. Yaygın bir sorun olarak, bir eylem araştırması biçimi olarak diğer becerilerle birlikte sınıfta yazmaya odaklanmak gerekir (Saptoka, 2012).

Araştırmanın sonuçlarına göre eylem araştırması yöntemiyle uygulanan bilişsel çıraklık yöntemi ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca bu yöntem öğrencilerin yazmaya ilgi duymalarını sağlamakta, yazma bilinci kazandırmakta ve yazmanın asıl amacı olan fikir ve düşünce süreçlerine olumlu yönde hizmet etmektedir.

5.2. ÖNERİLER

- Araştırmada öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini desteklemek adına bilişsel çıraklık yöntemi kullanılmıştır ve sonuçlara göre öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi sağlanmıştır. Araştırmada uygulanan bilişsel çıraklık yöntemi eğitim ve öğretim ortamlarında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi adına kullanılabilir.

- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için bilişsel çıraklık veya benzeri işbirliği içeren öğrencilerin yazma etkinliklerinde aktif bir şekilde sürece katılmasını sağlayan ayrıca karşılıklı öğretimin esaslarını içeren yöntemler, yaklaşımlar ve teknikler öğretmenler tarafından eğitim ve öğretimde işe koşulabilir.

- Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazmayı sevdiği ve olumlu tutum sergiledikleri gözlenmektedir. Yazmada olumlu tutum geliştirmek ve yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi adına yapılacak tartışma, gezi, gözlem, öğrencilerin yaşadıklarını yazması, canlandırma, akran desteği gibi uygulamalar eğitim ve öğretimde kullanılabilir.

- İlerde yapılacak araştırmalarda ilkokul birinci sınıfların yazma becerilerinin gelişimini desteklemek için bu çalışmada yapılan uygulamalar diğer sınıf kademelerine uyarlanabilir.

- Eylem araştırmasının genellenebilirlik açısından sınırlılığı olduğunu düşünüldüğünde ileride yapılacak araştırmalarda nicel yaklaşımlarla ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri düşünce ve fikir üretimi açısından desteklenebilir.

- İleride yapılacak çalışmalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini destekleyen imla kurallarını, noktalama işaretlerini ve şekilsel boyutu da dikkate alan karma araştırma yaklaşımları uygulanabilir.

- İleride yapılacak araştırmalarda ilkokul kademesinde özellikle birinci sınıfların yazma becerilerinin gelişimini desteklemek adına eylem araştırmaları artırılarak uygulamalar çeşitlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi* (Tez No. 610725) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Akdal, D., & Şahin, A. (2014). The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(54), 171-186. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057217.pdf>
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (16. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri* (9. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (Ed.). (2018). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, S. (2011). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi (ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi)* (Tez No. 279133) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work an introduction to the methods of action research*. Routledge. <https://kangkholidblog.files.wordpress.com/2018/03/herbert-dkk-teachers-investigate-their-works.pdf>
- Alves, P. F. (2014). Vygotsky and Piaget: Scientific concepts. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 24-34. <http://doi.org/10.11621/pir.2014.0303>
- Amutha, S., & Philomina, M. J. (2015). Diagnosis of reading and writing skills in primary school students. *International Journal of English Language Teaching*, 3(7), 1-7. <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Diagnosis-of-Reading-and-Writing-Skills-in-Primary-School-Students.pdf>

- Ariana, S. M. (2010). Some thoughts on writing skills. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 1(1), 127-133. <https://ideas.repec.org/a/ora/journal/v1y2010i1p127-133.html>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2019). Effects of teaching planning strategies to first-grade. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 670-688. <https://doi.org/10.1111/bjep.12251>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2021). Response to intervention in first-grade writing instruction: A large-scale feasibility study. *Reading and Writing*, 35, 943–969. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10211-z>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Gardner, S. (2020, February 7). Factors affecting learning to write in first grade. <https://doi.org/10.31234/osf.io/sa4g7>
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 41-61. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000150
- Astrini, N., Ratminingsih, N., & Utami, I. (2020). The model of strategies employed by english teachers in teaching writing skill in national plus schools. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 4(1), 59-62. <http://dx.doi.org/10.23887/jere.v4i1.23682>
- Austin, A. E. (2009). Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: a case example from a doctoral program in higher and adult education. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 173-183. <https://doi.org/10.1080/13601440903106494>
- Avşar Tuncay, A. (2018). Yazma becerisinin gelişimi. H. Akyol, & M. Yıldız (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi içinde* (s. 54-71). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Axelsson, A., Lundqvist, J., & Sandberg, G. (2020). Influential factors on children's reading and writing development: The perspective of parents in a swedish context. *Early Child Development and Care*, 190(16), 2520-2532. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1590348>

- Aytan, T. (2010). İlk ve ortaöğretimde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yeni kompozisyon teknikleri. *Milli Eğitim*, 40(185), 66-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407087>
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dikte becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 123-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7322/95831>
- Bacha, N. N. (2002). Developing learners' academic writing skills in higher education: a study for educational reform. *Language and Education*, 16(3), 161-177. <https://doi.org/10.1080/09500780208666826>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (V. W. McGee, Trans.) University of Texas Press. <https://criticaltheoryconsortium.org/wp-content/uploads/2018/07/Bakhtin-Speech-Genres.pdf>
- Baş, G., & Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20632/219987>
- Batur, Z., & Bitir, T. (2019). İlkokul öğrencilerinin serbest yazma etkinliklerindeki konu eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 372-389. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2117>
- Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1133-1141. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034097.pdf>
- Bayat, S., & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8617/107413>
- Bayat, S., & Çoşkun, M. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısının okudukları sınıf türüne göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 60-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/24690/261076>

- Bayrak Özmutlu, E. (2020). The distribution of the mother tongue curricula learning outcomes based on the thinking skills. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 185-224.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/53758/623935>
- Berryman, S. E. (1991). Designing effective learning environments: Cognitive apprenticeship models. *ERIC Document*, 337(689), 1-5.
<https://eric.ed.gov/?id=ED337689>
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jcer/issue/18614/196496>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1998). Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development. *Literacy Teaching and Learning*, 3(2), 1-18.
<https://www.researchconnections.org/childcare/resources/3349>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma teori ve metodlarına giriş*. (Çev. Ed. S. Balcı ve B. Ahi). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Boğazlıyan, B. (2020). *Sosyal yapılandırmacılık bağlamında farklı sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin vatandaşlık algılarının incelenmesi* (Tez No. 656440) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Bostancıoğlu, F. (2019). *The effects of spelling games on the orthographic abilities of 3rd grade young efl learners* (Tez No. 600537) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Boudourides, M. A. (2003). Constructivism, education, science, and technology. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(3).
<https://doi.org/10.21432/T2989Z>
- Bradbury-Huang, H. (2010). What is good action research?: Why the resurgent interest? *Action Research*, 8(1), 93-109.
<https://doi.org/10.1177/1476750310362435>

- Brown, & Bailey. (2004). *Teaching english as international language*. Macmillan Publisher.
- Bryson, F. K. (2003). *An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students* (Order No. 1417565). Available from *ProQuest Dissertations & Theses Global*. (305233979). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/examination-two-methods-delivering-writing/docview/305233979/se-2?accountid=25093>
- Bukhari, S. S. (2016). Mind mapping techniques to enhance efl writing skill. *International Journal of Linguistics and Communication*, 4(1), 58-77. <https://doi.org/10.15640/ijlc.v4n1a7>
- Bulut, F. G., & Serin, M. K. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(1), 16-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitek/issue/54642/735730>
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285. <http://doi.org/10.26822/iejee.2017236123>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri (23.baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, B. (2018). Yazma öğretiminde teori ve modeller. H. Akyol, & M. Yıldız (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi içinde* (s. 30-51). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E., & Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama: Kurgu merdiveni. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 190-204. <https://doi.org/10.16916/aded.477355>

- Cave, A. (2010). Learning math in second grade: An application of cognitive apprenticeship. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 23(3), 1-16.
<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Cave,%20Agnes%20Learning%20Math%20in%20Second%20Grade%20NFAERJ%20V23%20N3%202010.pdf>
- Cavkatyar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
<https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/benefitting-from-writing-process-method-to-improve-written-expression-skills-in-primary-education.pdf>
- Coker, D. (2006). Impact of first-grade factors on the growth and outcomes of urban schoolchildren's primary-grade writing. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 471–488. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.471>
- Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A., & Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational. *Read Writ*, 29, 793-832. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6>
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15(3), 1-18.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.8616&rep=rep1&type=pdf#:~:text=In%20cognitive%20apprenticeship%2C%20one%20needs,made%20visible%20to%20the%20teacher>
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing, and mathematics. L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of robert glaser* (s. 453-494.). Lawrence Erlbaum Associates.
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17958/ctrstreadtechre pv01987i00403_opt.pdf?sequence
- Couzijn, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Learning to read and write argumentative text by observation of peer learners. *Studies In Writing*, 14, 241–258.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2739-0_17

- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri (2. baskı)*. (Çev. H. Özcan). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (6. baskı)*. (Çev. Ed. S. B. Demir ve M. Bütün). Siyasal Kitabevi.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919. <https://doi.org/10.1037/a0012656>
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 75-80. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000073
- Çer, E. (2017). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 379-400. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7015>
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617602>
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19551/208390>
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/12845/15563>
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Tez No. 607578) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- Demirtaş Tolaman, T. (2017). *Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenlemeye dayalı strateji geliştirme modeli: Bir eylem araştırması* (Tez No. 503184) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Dickens, L., & Watkins, K. (1999). Action research: Rethinking lewin. *Management Learning*, 30(2), 127-140. <https://doi.org/10.1177/1350507699302002>
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 187-222). Anı Yayıncılık.
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the 12 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>
- Doering, A., & Veletsianos, G. (2007). Multi-scaffolding environment: An analysis of scaffolding and its impact on cognitive load and problem-solving ability. *Journal of Educational Computing Research*, 37(2), 107-129. <https://doi.org/10.2190/Q58T-4388-8015-8141>
- Doolittle, P. E. (1991). *Vygotsky and the socialization of literacy*. Hammond, LA: Southeastern Louisiana University. <https://eric.ed.gov/?id=ED377473>
- Doolittle, P. E. (1995, Haziran). *Understanding cooperative learning through Vygotsky's zone of proximal development*. Paper presented at the Lilly National Conference on Excellence in College Teaching, Columbia, SC. <https://eric.ed.gov/?id=ED384575>
- Duman Yegen, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 600535) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Emig, J. (1994). Writing as a mode of learning. C. Bazerman, D. R. Russell (Eds.), *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (s. 86-93). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003059219>

- Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* (Tez No. 654163) [Doktora tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26140/275302>
- Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Tez No. 524878) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Erdoğan, R. (2019). *İlkokul 4. sınıf türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 583811) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Erdoğan, R., & Ekinci Çelikpazu, E. (2020). İlkokul 4. sınıf türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467. <https://doi.org/10.16916/aded.756404>
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568. <https://doi.org/10.14527/pegagog.2015.030>
- Fahreza, M., Aziz, Z. A., & Inayah, N. (2017). The use of weblog in improving students' writing skill. *Research in English and Education*, 2(3), 17-25.
<http://jim.unsyiah.ac.id/READ/article/view/7156>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32.
<http://www.jstor.org/stable/356630>

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
<http://www.jstor.org/stable/356600>
- Gautam, P. (2019). Writing skill: An instructional overview. *Journal of NELTA Gandaki*, 2, 74-90. <https://doi.org/10.3126/jong.v2i0.26605>
- Göçen, G. (Ed.). (2021). *Yazdıkça yazıyorum yaratıcı yazma ve minik yazarların yaratıcı yazma metinleri (3. baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
<https://avesis.erciyes.edu.tr/yayin/7eff588a-1bff-4223-b3f8-769e23c181a1/turkce-ogretiminde-yazma-egitimi>
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 629025) [Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Gözüküçük, M. (2019). Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi ve yapılandırmacılık. F. Susar Kırmızı, & E. Ünal (Eds.), *İlk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun (3. baskı)* içinde (s. 1-33). Anı Yayıncılık.
- Graham, S. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers*. Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/article/teaching-elementary-school-students-be-effective-writers>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33. <https://doi.org/10.1177/00224669050390010301>
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
https://media.carnegie.org/filer_public/9d/e2/9de20604-a055-42da-bc00-77da949b29d7/ccny_report_2010_writing.pdf

- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973/177364>
- Güneş, F. (2015). Eğitim ve zihinsel değişim. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43669>
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. B. Bağcı Ayrancı, & A. Başkan (Eds.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s. 1-14). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985. <https://doi.org/10.7884/teke.637>
- Gürgür, H. (2019). Eylem araştırması. A. Saban, & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri (3. baskı)* içinde (s. 31-78). Anı Yayıncılık.
- Habibi, M., Sukirno, Taufina, Sukma, E., Surriani, A., & Putera, R. F. (2020). Direct writing activity: A strategy in expanding narrative writing skills for elementary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4374 - 4383. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081003>
- Haland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47, 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Hansen, B. D., & Wills, H. P. (2014). The effects of goal setting, contingent reward, and instruction on writing skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 171-175. <https://doi.org/10.1002/jaba.92>

- Harris, K. R., Graham, S., & Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5-16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>
- Hartman, H. (1997). *Human learning and instruction*. City College of New York. https://www.researchgate.net/publication/313360794_Human_Learning_and_Instruction
- Hasani, A. (2016). Enhancing argumentative writing skill through contextual teaching and learning. *Educational Research and Reviews*, 11(16), 1573-1578. <http://doi.org/10.5897/ERR2016.2806>
- Hausfather, S. J. (1996). Vygotsky and schooling: Creating a social context for learning. *Action in Teacher Education*, 18(2), 1-10. <https://doi.org/10.1080/01626620.1996.10462828>
- Hemalataha, S. S. (2016). Vygotsky's socio cultural theory: A study. *Indexed, Peer Reviewed & Refereed Journal*, 4(12), 391-398. https://www.academia.edu/33844305/Vygotsky_s_Socio_Cultural_Theory_A_Study?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page
- Hsee, Y.-F., & Rutkowski, J. (2006). Early musical experience in touch with general human development: An investigation of vygotsky's scaffolding in music lessons for preschoolers. In L. Suthers (Ed.), *Touched by Musical Discovery, Disciplinary and Cultural Perspectives: Proceedings of the ISME Early Childhood Music Education Commission Seminar* (s. 112-120). Taipei, Taiwan: Chinese Cultural University Taipei. <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/2006%2BE%2BProceedings.pdf#page=127>
- İnce, M. L., Saraç, L., Kılıç, K., & Demirhan, G. (2018). Eylem araştırması nedir? G. Erturan İlker, & D. Hünük (Eds.), *Eylem araştırması: Beden eğitiminde araştıran öğretmen içinde* (s. 1-11). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Istiq'faroh, N., Suhardi, S., & Mustadi, A. (2020). Improving elementary school students' creativity and writing skills through digital comics. *Elementary Education Online*, 19(2), 426-435. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.689661>
- Jasmine, J., & Weiner, W. (2007). The effects of writing workshop on abilities of first grade students to become confident and independent writers. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 131-139. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0186-3>
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştirması el kitabı (3. baskı)*. (Çev. Ed. Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Anı Yayıncılık.
- Jones, C. D. (2015). Effects of writing instruction on kindergarten students' writing achievement: An experimental study. *The Journal of Educational Research*, 108(1), 35-44. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.836466>
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Kamariah, A., Husain, D., Atmowardoyo, H., & Salija, K. (2018). Developing authentic-based instructional materials for writing skill. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 591-599. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0903.19>
- Kanselaar, G. (2002). Constructivism and socio-constructivism. *Constructivism and socio-constructivism*, 1-7. https://www.researchgate.net/publication/27690037_Constructivism_and_socio-constructivism
- Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi*, 256, 20-27. <https://blog.metu.edu.tr/korkuyu/files/2020/12/Okuyan-Beyin-Bahri-Karacay.pdf>
- Karadağ, R. (2019). Yazma becerisinin geliştirilmesi. F. Susar Kırmızı, & E. Ünal (Eds.), *İlk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun (3. baskı)* içinde (s. 35-67). Anı Yayıncılık.

- Karakoç Öztürk, B. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 370895) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe dersi öğretim programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304604>
- Karakoç Öztürk, B. (2021). Yazma becerisine yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 546-573. <https://doi.org/10.32321/cutad.918778>
- Karaoğlu, R. (2021). *İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makalelerin incelenmesi: Tematik içerik analizi* (Tez No. 709748) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Karataş, Y. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi* (Tez No. 628420) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumları ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi (3. baskı)* içinde (s. 21-40). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kartawijaya, S. (2018). Improving students' writing skill in writing paragraph through an outline technique. *Curricula: Journal of Teaching and Learning*, 3(3), 152-158. <http://dx.doi.org/10.22216/jcc.2018.v3i3.3429>

- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* (Tez No. 535098) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (9. baskı). Anı Yayıncılık.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20480/218131>
- Kaya, B., & Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 137-164. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6752>
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Otaiba, S. A., & Kim, Y.-S. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: The role of attention, reading, transcription, and oral language. *Read Writ*, 27(7), 1163–1188. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9480-1>
- Kieczkowski, C. (1996). *Primary writer's workshop: Developing process writing skills*. New Jersey: Modern Curriculum Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED397431>
- Kim, B. (2001). Social constructivism. M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (s. 55-61). The Global Text Project. https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf
- Kırbaş, A., & Orhan, S. (2011). Görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(4), 705-714. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2830>

- Kıvrak, Z. (2019). *Öğretmenlerin gözünden ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma süreçlerine aile katılımının etkisi* (Tez No. 599646) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kıvrak, Z., & Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin gözünden ilkokul birinci sınıf öğrencilerin okuma yazma becerilerini öğrenme süreçlerine ailelerin katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468. <https://doi.org/10.16916/aded.693167>
- Kolikipınar, N. (2021). *Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturmanın yazma becerisi, derse yönelik tutum ve başarı üzerindeki etkisi* (Tez No. 686689) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 357-365. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000478
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-43. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000040
- Kurniaman, O., Yuliani, T., & Mansur. (2018). Investigating think talk write (TTW) learning model to enhance primary students' writing skill. *Journal of Teaching and Learning in elementary Education (JTLEE)*, 1(1), 52-59. <http://dx.doi.org/10.33578/jtlee.v1i1.5394>
- Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). Yazmada ölçme ve değerlendirme. H. Akyol, & M. Yıldız (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi içinde* (s. 286-318). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuşdemir, Y., & Gülceğül, S. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları: yazabilirim! *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 779-785. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2687>
- Lajoie, S. P. (2005). Extending the scaffolding metaphor. *Instructional Science*, 33, 541-557. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1279-2>

- Lansford, M. (1999). *Good reading and writing skills*. (B. Turner Trans.) Enskede Offset.
- Lavoie, N., Morin, M.-F., Coallier, M., & Alamargot, D. (2020). An explicit multicomponent alphabet writing instruction program in grade 1 to improve writing skills. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 333-355. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00428-6>
- Lerikkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). The developmental dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology*, 24(6), 793-810. <https://doi.org/10.1080/0144341042000271782>
- Liu, C. C., & Chen, I. J. (2010). Evolution of constructivism. *Contemporary Issues In Education Research*, 3(4), 63-66. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1072608>
- Luchini, P. L. (2003). Writing skill teaching: A new perspective. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 11(3), 123-143. <http://cm620.cafe24.com/data/thesis/1683139050345.pdf>
- Mackenzie, N. M., Scull, J., & Munsie, L. (2013). Analysing writing: The development of a tool for use in the early years of schooling. *Issues in Educational Research*, 23(3), 375-393. <https://www.iier.org.au/iier23/mackenzie.pdf>
- Maden, S., & Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 299-312. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177281>
- Mahmoodi-Shahrehabaki, M. (2019). *Vygotsky, education, and literacy*. Unpublished Manuscript, Department of Literacy Studies, Middle Tennessee State University. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19109.76003>
- Mascolo, M. F. (2005). Change processes in development: The concept of coactive scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23, 185-196. www.elsevier.com/locate/newideapsych

- McCarthy, S. J. (2008). The impact of no child left behind on teachers' writing instruction. *Written Communication*, 25(4), 462-505. <https://doi.org/10.1177/0741088308322554>
- McHale, K., & Cermak, S. A. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46(10), 898–903. <https://doi.org/10.5014/ajot.46.10.898>
- McLeod, S. (2020, Mayıs 5). *Vygotsky's sociocultural theory of cognitive development*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: concise advice for new action researchers (third edition)*. Jean McNiff. <https://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers a practical guide*. David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203462393>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Montague, M., Maddux, C. D., & Dereshiwsy, M. I. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 190-197. <https://doi.org/10.1177/002221949002300310>
- Munawar, S., & Chaudhary, A. H. (2019). Effect of cooperative learning on the writing skill at elementary level in the subject of english. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 35-44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244646.pdf>
- Mureithi, S. N. (2015). Language competence in selected functional writing skills in selected public secondary schools in aguthi division nyeri county. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 88-109. <http://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s1p88>

- Müftüler, M., & Hünük, D. (2018). Eylem araştırmasında veri nasıl toplanır? G. Erturan İlker, & D. Hünük (Eds.), *Eylem araştırması: Beden eğitimi araştıran öğretmen içinde* (s. 36-53). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nasir, L., Meenoo, S., & Bhamani, S. (2013). Enhancing students' creative writing skills: An action research project. *Acta Didactia Napocensia*, 6(2), 27-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053632>
- Negari, G. M. (2011). A study on strategy instruction and efl learners' writing skill. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 299-307. <http://doi.org/10.5539/ijel.v1n2p299>
- Ningrum, V., Rita, F., & Hastini. (2013). Improving writing skill in writing recount text through diary writing. *e-Journal of English Language Teaching Society (ELTS)*, 1(1), 1-13. <http://jurnal.untad.ac.id/jurnal/index.php/ELTS/article/view/1683>
- Nohutçu, U. (2015). *Yükseköğretim öğrencilerinin işlevsel yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 429221) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw Hill. https://vk.com/doc147039035_456618175?hash=17227f21c515dfcc0e
- Nurfaidah, S. (2018). Vygotsky's legacy on teaching and learning writing as social process. *LANGKAWI Journal*, 4(2), 149-156. <http://dx.doi.org/10.31332/lkw.v4i2.1038>
- Ocak, G., & Akkaş Baysal, E. (2020). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar (4. baskı)* içinde (s. 1-46). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Odabaşı, Ş. (1988). *Eğitsel etkinliklerin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma becerilerine etkisi* (Tez No. 4574) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- Okari, F. M. (2016). The writing skill in the contemporary society: The Kenyan perspective. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 65-69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126424>
- Okatan, Ö., & Arslan Özer, D. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 720-731. <https://doi.org/10.16916/aded.681425>
- Oral, B., & Çoban, A. (Eds.). (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 227-236. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dtcfdergisi/issue/66760/1044130>
- Özbay, M. (Ed.). (2013). *Yazma eğitimi (3. Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özkan, E. (2020). Metin türleri ve yazılı anlatım. B. Bağcı Ayrancı, & A. Başkan (Eds.), *Kuram ve uygulamaya yazma eğitimi* içinde (s. 95-128). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özkan, Ö., & Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220-247. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.67>
- Özkaya, P., & Ataş, U. (2015). İlkokul birinci sınıf öğrencileri: Öğretmenim nasıl yazıyorum? *Bartın University Journal of Faculty of Education, USOS 2015 Özel Sayı*, 163-169. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3817/51346>
- Öztürk, E. (2018). Yaratıcı yazı yazmanın öğretimi. H. Akyol, & M. Yıldız (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 216-239). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. baskı)*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: A predictive model for Italian language. *European Journal of Psychology of Education*, 24(61), 61-78. <https://doi.org/10.1007/BF03173475>

- Rahmawati, O. I. (2017). Think-pair-share: A technique to enhance students' writing skill. *Jurnal Pendidikan Edutama*, 4(1), 49-58. <http://dx.doi.org/10.30734/jpe.v4i1.42>
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61(2), 100-106. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm002>
- Ray, K. W., & Glover, M. (2008). *Already ready nurturing writers in preschool and kindergarten*. Heinemann. http://msbakersreadingroom.weebly.com/uploads/6/9/4/3/6943529/already-ready_1_.pdf
- Reiser, L. J. (2002). Professional development and other factors that contribute to the ability to integrate technology into curriculum. *Journal of Educational Technology Systems*, 30(4), 437-460. <https://doi.org/10.2190/JB9U-GJBD-LRUR-0VWU>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (fourth edition)*. Routledge. http://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/linguistic_term_dictionary.pdf
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. *Pedagogy--Learning for teaching, BJEP Monograph Series* II, 3, 127-153. https://www.researchgate.net/publication/233493653_Psychology_and_the_teaching_of_writing_in_8000_and_some_words
- 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, practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.3>
- Rodriguez-Malaga, L., Cueli, M., & Rodriguez, C. (2021). Exploring the effects of strategy-focused instruction in writing skills of 4th grade students. *Metacognition and Learning*, 16(1), 179-205. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09247-3>

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
https://www.researchgate.net/publication/31642471_Apprenticeship_in_Thinking_Cognitive_Development_in_Social_Context_B_Rogoff
- Sağırlı, M. (2019). İlkokuma yazma öğretimini önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi (2. baskı)* içinde (s. 1-36). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sapkota, A. (2012). Developing students' writing skill through peer and teacher correction: An action research. *Journal of NELTA*, 17(1-2), 70-82.
<https://doi.org/10.3126/nelta.v17i1-2.8094>
- Sawyer, J. E., & Stetsenko, A. (2014). Vygotsky, Lev. Brooks, P. J., & V. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of language development* (s. 664-666.). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781483346441.n211>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective (6. edition)*. Pearson.
<https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53ad2847cf57d75c068b45c5&assetKey=AS%3A273549456019456%401442230680395>
- 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
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Tez No. 361909) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Sidek, H. M. (2011). ZPD, scaffolding and syntax development. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(6), 163-176.
<http://www.ijhssnet.com/journals/Vol.1.No.6;June.2011/18.pdf>
- Silalahi, R. M. (2019). Understanding Vygotsky's zone of proximal development for learning. *POLYGLOT: Jurnal Ilmiah*, 15(2), 169-186.
<http://dx.doi.org/10.19166/pji.v15i2.1544>

- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Madden, N. A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Allyn and Bacon. <https://eric.ed.gov/?id=ED332290>
- Smedt, F. D., & Keer, H. V. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112(7), 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1219>
- Soy, O. (2019). *Kavram karikatürleri aracılığıyla ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi* (Tez No. 599370) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Stahl, S. A., Osborn, J., & Lehr, F. (1990). "Beginning to read: Thinking and learning about print" by marilyn jager adams. A summary. University of Illinois. <https://eric.ed.gov/?id=ED315740>
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 344-364. <https://doi.org/10.1177/002221949803100404>
- 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. <https://doi.org/10.29250/sead.286446>
- Susar Kırmızı, F., & Ünal, E. (Eds.). (2019). *İlk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun (3. baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Suyanto, A. (2015). The effectiveness of mindmapping in improving students' writing skill viewed from their IQ. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 2(2), 101-119. <http://dx.doi.org/10.15408/ijee.v2i2.3089>
- Taç, İ. (2020). *Araştırmacı yazma yaklaşımının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve akıcı hikâye yazma becerisine etkisi* (Tez No. 643108) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175>

- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikaye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 363453) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Tandika, P. (2016). Primary school teachers' practices in developing pupils with writing competency. *Journal of Elementary Education*, 27(1), 107-122. http://pu.edu.pk/images/journal/JEE/PDF/9_v27_1_17.pdf
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* (Tez No. 542958) [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Tavşanlı, Ö. F., & Bulunuz, M. (2017). The development of the written expression skills of a first grade student at home, school and university program: A case study. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 20-48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.321561>
- Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590688>
- Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması* (Tez No. 627007) [Doktora tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Tezci, E., & Köksalan, B. (2007). Yapılandırmacı eğitim ve öğretim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 73-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/47099/592489>
- Tok, M., & Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010 - 2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25. <https://doi.org/10.16916/aded.30614>

- Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95. <https://doi.org/10.17755/esosder.04506>
- Tok, M., Rachim, S., & Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 267-292. <https://doi.org/10.17152/gefd.36525>
- Tok, R., & Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1003-1024. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.37>
- Torkildsen, J. v., Morken, F., Helland, W. A., & Helland, T. (2016). The dynamics of narrative writing in primary grade children: Writing process factors predict story quality. *Read Writ*, 29, 529-554. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9618-4>
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford University Press. <https://wiac.info/docview>
- Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 195-211. <https://doi.org/10.32570/ijofe.626430>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 461-472. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=41430>
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Tez No. 557640) [Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Uyar, Y. (2016). *Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son çeyrek asrın değerlendirilmesi*. *Turkish Studies*, 11(3), 2273-2294. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9479>

- Uyğun, A. (2019). *2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının ve ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı yazma becerisine uygunluğu* (Tez No. 599606) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Uyğun, A., & Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.16916/aded.604030>
- Uzun, E. (2016). Eylem araştırması. M. Y. Özden, & L. Durdu (Eds.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 19-35). Anı Yayıncılık.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygotsky'nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195. <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193>
- Verenikina, I. (2003). Understanding scaffolding and the ZPD in educational research. *Proceedings of the International Education Research Conference (AARE - NZARE)*, 30 Kasım - 3 Aralık 2003, Auckland, New Zealand. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/381/>
- Vonna, Y., Mukminatien, N., & Laksmi, E. D. (2015). The effect of scaffolding techniques on students' writing achievement. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 3(1), 227-233. <http://journal.um.ac.id/index.php/jph/article/view/4864>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Trans.). Harvard University Press. <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
- Walsh, K. (2010, November 21). *The importance of writing skills: Online tools to encourage success*. Emerging Edtech. <https://www.emergingedtech.com/2010/11/the-importance-of-writing-skills-online-tools-to-encourage-success/>

- Wyrick, J. (2017). *Steps to writing well (13. printing)*. Cengage Learning.
<https://ischoolsericsonalieto.files.wordpress.com/2017/07/steps-to-writing-well.pdf>
- Yaldız, İ. (2021). *İlkokul öğrencilerinin yazma tutumu ile hikâye yazma becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 697198) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yamaç, A., & Öztürk, E. (2018). Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2018037559>
- Yamaç, A., & Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126674>
- Yavuz, E. (2020). *Üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarıyla üstün yetenekli ilkökul öğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesi* (Tez No. 643209) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yekeler, A. D. (2015). *Yazma sürecine dayalı öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Tez No. 381487) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yılar, R. (2019). Yazma. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi (2. Baskı)* içinde (s. 75-97). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. H. Akyol, & M. Yıldız (Eds.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 2-26). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yılmaz, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 552553) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19551/208388>
- Yuladı, C., & Doğan, S. (2009). Eylem araştırmasının eğitimde kullanımı. *Ekev Akademi Dergisi*, 13(40), 105-122. <https://avesis.ebyu.edu.tr/yayin/d074023f-b3bb-48f4-b507-0ef4a2da6b6e/eylem-arastirmasinin-egitimde-kullanimi>
- 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. <http://doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.660>
- Zuber-Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. S. Sankaran, B. Dick, R. Passfield, P. Swepson (Eds.), *Effective change management through action research and action learning: Concepts, perspectives, processes and applications* (s. 1-20). Southern Cross University Press. https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider43/service-learning-documents/articles-documents/art_zuber_skerrit_2001-333-eng.pdf?sfvrsn=aa1bf021_0
- Zuber-Skerritt, O., & Fletcher, M. (2007). The quality of an action research thesis in the social sciences. *Quality Assurance in Education*, 15(4), 413 - 436. <https://doi.org/10.1108/09684880710829983>
- Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Read Writ*, 26, 91-110. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5>

EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
12/01/2022	01	2022-03

KARAR NO: 2022-03

Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'ın "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminin Desteklenmesi: Eylem Araştırması" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'ın "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminin Desteklenmesi: Eylem Araştırması" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

Do.

LU

Ek 2. Araştırma İzni



T.C.
ŞEHİTKAMİL KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-49644679-605.01-44359473
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU)

24.02.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU'nun " İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminin Desteklenmesi: Eylem Araştırması" konulu Araştırma Uygulama İsteği kapsamında, ilçemizde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik Araştırma Uygulama İsteği, ekli yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Araştırma Uygulama İsteğiyle ilgili Valilik Makamının 17.02.2022 tarihli ve 44800807 sayılı olur örneği, İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 24.02.2022 tarih ve 44305025 sayılı yazıları ile bildirilmiş olup, Gereğini ekli yazı doğrultusunda yapılması hususunda;

Bilginize ve gereğini rica ederim.

Habip ALMAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EK :

-Yazı örneği ve ekleri

DAĞITIM:

-Tüm Resmi İlkokul Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Adres : Yaprak Mah. Sınlar Sk. No:18/A (Münif Paşa LÖ OK. Binası) Şehitkamil/Gaziantep
Telefon No : 0 (342) 323 24 29
E-Posta : meb@isli.kap.tr
Kart Adresi : <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 65b7-1ee6-3eb5-9197-a5f6 kodu ile teyit edilebilir.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Canan SARIKAYA Dahili TLF:168
Unvan: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.turkiye.gov.tr Faks:3423261193



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-43800807
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU)

17/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Ordu Üniversitesi Rektörlüğünün 01.02.2022 tarihli ve 0690935 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU'nun " İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminin Desteklenmesi: Eylem Araştırması" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil İlçesinde bulunan Edabali İlkokulunda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerine yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil İlçesinde bulunan Edabali İlkokulunda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulama isteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Nihat KARABİBER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Pancarlı Mah 59007 Sok Şehitkamil Gaziantep

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkce.gov.tr/meh-ebys>
Bilgi için: Müd.Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU Şef E. YILDIRIM VİKİLİ
SAYI: 1912
Unvan : Yeri Hazırlama ve Kontrol İşlemleri
İnternet Adresi: www.gaziantepmeh.gov.tr Faks:3423802847

Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta: gaziantepmeh@meh.gov.tr
Kod Adresi : meh.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 95d8-7112-3b06-9f75-f2b0 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminin Desteklenmesi: Eylem Araştırması" adıyla, 21.02.2022 - 03.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesidir. Araştırmanın eylem planı çerçevesinde her hafta okulda kendi sınıflarında yazma becerilerinin gelişimini desteklemek için ders planlarının uygulanarak gözlem yapılmasını kapsamaktadır. Uygulama sonrasında öğrencilerle okul ortamında bireysel olarak uygulamaya dair görüşmeler gerçekleştirilecektir. Gözlem ve görüşme sırasında toplanan verilerin analiz edilebilmesi için ses kayıtları alınacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılımı tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU

İletişim bilgileri: (***) *** ** * _*****

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:

Ek 4. Ders Planları

Ders Planı 1. Yazmaya Hazırlanıyorum

Katılımcılar: Çalışma yapılan sınıftaki 30 öğrenci ve araştırmacı öğretmen.

Tarih: 22-23 Şubat 2022

Süre: 3 ders saati (120 dakika)

Gelişimi Desteklenen Beceri: Yazma

Konu: Hazırlık

Amaç: Yazmanın öneminin ve yararının anlaşılması; uygulama süreci için hazırlık yapılması amaçlanmıştır.

İlişkili Kazanımlar:

- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6.Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- T.1.2.3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.1.3.5.Kısa metinleri okur.
- T.1.3.15.Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.1.3.16.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.1.4.5.Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- T.1.4.7.Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.1.4.8.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- T.1.4.10.Yazdıklarını gözden geçirir.
- T.1.4.11.Yazdıklarını paylaşır.
- T.1.4.12.Yazma çalışmaları yapar.
- T.1.4.13.Yazma stratejilerini uygular.

Zihinsel Beceriler:

- Tahmin Etme
- Hatırlama
- Anlam Temelli Yapılandırma
- Uygulama

- Analiz etme

Materyaller: Beyaz tahta, tahta kalemi, defter, kalem, silgi, kalemıraş, araştırmacı günlüğü, telefon (ses kaydı ve görüntü için).

Süreç:

- Öğretmen, öğrencileri ve ortamı etkinlik için hazır hale getirir. Öğrencilerle iletişim kurarak onların düşüncesini alır ve öğrencileri etkin kılar; etkinliğin ve uygulama sürecinin amacı öğrencilerle paylaşarak süreç hakkında bilgi verir. Etkinlik, öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Ayrıca öğretmen, araştırmacı günlüğünü doldurur ve süreç içerisinde ses kaydı alır. Öğrencilerle yazmanın önemi ve ne işe yaradığı hakkında tartışır ve öğrencilerin defterlerinin son halinin fotoğrafını çeker.
- **Modellemeye Hazırlık:** Öğretmen, öğrencilerle birlikte günlük yaşantılardaki market alışverişi ve okuldaki bir gün konuları hakkında metinler oluşturur. Bunu yaparken sesli düşünür, örnek olaylar aktarır, giriş, gelişme ve sonucu ifade etmeyi önemser, fikir üretimi için çocuklarla soru-cevap şeklinde tartışılır.
- **Öğrenci Görevleri:** Öğrenciler, öğretmeni gözlemler, konu hakkında neler yazılabileceğini tahmin etmeye çalışır, sınıf içi tartışmaya katılır, sorular sorar, metin oluşturma sürecini özetler ve oluşturulan metni defterine yazar.

Açıklama: Etkinliği hazırlayan ve uygulayan araştırmacı öğretmendir.

Ders Planı 2. Öğretmenimle Yazıyorum

Katılımcılar: Çalışma yapılan sınıftaki 30 öğrenci ve araştırmacı öğretmen.

Tarih: 1 Mart 2022

Süre: 3 ders saati (120 dakika)

Gelişimi Desteklenen Beceri: Yazma

Yazma Konusu: Okuma Bayramı

Amaç: Bilişsel çıraklığın modelleme aşaması uygulanarak çocuklara yaşadıkları hakkında fikir üretmek nasıl metin yazılabilecekleri konusunda rol model olarak rehberlik etmek amaçlanmıştır.

İlişkili Kazanımlar:

- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6.Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- T.1.2.3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.1.3.5.Kısa metinleri okur.
- T.1.3.15.Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.1.3.16.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.1.4.5.Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- T.1.4.7.Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.1.4.8.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- T.1.4.10.Yazdıklarını gözden geçirir.
- T.1.4.11.Yazdıklarını paylaşır.
- T.1.4.12.Yazma çalışmalarını yapar.
- T.1.4.13.Yazma stratejilerini uygular.

Zihinsel Beceriler:

- Tahmin Etme
- Hatırlama
- Anlam Temelli Yapılandırma
- Uygulama

- Analiz etme

Materyaller: Beyaz tahta, tahta kalemi, defter, kalem, silgi, kalemtraş, araştırmacı günlüğü, telefon (ses kaydı ve görüntü için).

Süreç:

- Öğretmen, öğrencileri ve ortamı etkinlik için hazır hale getirir. Öğrencilerle iletişim kurarak onların düşüncesini alır ve öğrencileri etkin kılar; etkinliğin ve uygulama sürecinin amacı öğrencilerle paylaşarak süreç hakkında bilgi verir. Etkinlik, öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Ayrıca öğretmen, araştırmacı günlüğünü doldurur ve süreç içerisinde ses kaydı alır. Oluşturulan metni öğrenciler defterine yazdığında defterlerin görüntülerini kayıt altına alır.
- **Modelleme:** Öğretmen, bilişsel çıraklığın model olma aşamasını uygulamaya başlar. Sınıfça yapılan okuma bayramı etkinliği hakkında çocuklara rol model olmak için sesli düşünür ve okuma bayramındaki olanları çocuklarla beraber tartışır. Giriş, gelişme ve sonuca dikkat ederek okuma bayramında ne yaşandığını çocuklarla beraber 10-12 cümlelik bir metin haline getirerek tahtaya yazar.
- **Öğrenci Görevleri:** Öğrenciler, öğretmeni gözlemler. Okuma bayramı hakkında konuşulanları dinler ve neler yazılabileceğini tahmin etmeye çalışır. Modelleme aşamasında oluşturulan metni sözel olarak özetler ve defterine yazar. Metnin nasıl oluşturulduğıyla ilgili sınıf içi tartışmaya katılır.

Açıklama: Etkinliği hazırlayan ve uygulayan araştırmacı öğretmendir.

Ders Planı 3. Öğretmenimle Yazmaya Devam Ediyorum

Katılımcılar: Çalışma yapılan sınıftaki 30 öğrenci ve araştırmacı öğretmen.

Tarih: 8 Mart 2022

Süre: 3 ders saati (120 dakika)

Gelişimi Desteklenen Beceri: Yazma

Yazma Konusu: İstek ve İhtiyaçlar

Amaç: Bilişsel çıraklığın modelleme aşaması uygulanarak çocuklara yaşadıkları hakkında fikir üretmek nasıl metin yazılabilecekleri konusunda rol model olarak rehberlik etmek amaçlanmıştır.

İlişkili Kazanımlar:

- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6.Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- T.1.2.3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.1.3.5.Kısa metinleri okur.
- T.1.3.15.Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.1.3.16.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.1.4.5.Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
- T.1.4.7.Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.1.4.8.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- T.1.4.10.Yazdıklarını gözden geçirir.
- T.1.4.11.Yazdıklarını paylaşır.
- T.1.4.12.Yazma çalışmalarını yapar.
- T.1.4.13.Yazma stratejilerini uygular.

Zihinsel Beceriler:

- Tahmin Etme
- Hatırlama
- Anlam Temelli Yapılandırma
- Uygulama

- Analiz etme

Materyaller: Beyaz tahta, tahta kalemi, defter, kalem, silgi, kalemtraş, araştırmacı günlüğü, telefon (ses kaydı ve görüntü için).

Süreç:

- Öğretmen, öğrencileri ve ortamı etkinlik için hazır hale getirir. Öğrencilerle iletişim kurarak onların düşüncesini alır ve öğrencileri etkin kılar; etkinliğin ve uygulama sürecinin amacı öğrencilerle paylaşarak süreç hakkında bilgi verir. Etkinlik, öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Ayrıca öğretmen, araştırmacı günlüğünü doldurur ve süreç içerisinde ses kaydı alır. Oluşturulan metni öğrenciler defterine yazdığında defterlerin görüntülerini kayıt altına alır.
- **Modelleme:** Öğretmen, bilişsel çıraklığın model olma aşamasını uygulamaya başlar. Sınıfça Hayat Bilgisi dersinde işlenen istek ve ihtiyaçlar konusu hakkında çocuklara rol model olmak için sesli düşünür ve istek ve ihtiyaçlar konusunu çocuklarla beraber tartışır. Giriş, gelişme ve sonuca dikkat ederek istek ve ihtiyaçlar konusunda günlük hayatta neler yaşandığını çocuklarla beraber 10-12 cümlelik bir metin haline getirerek tahtaya yazar.
- **Öğrenci Görevleri:** Öğrenciler, öğretmeni gözlemler. İstek ve ihtiyaçlar konusu hakkında konuşulanları dinler ve neler yazılabileceğini tahmin etmeye çalışır. Modelleme aşamasında oluşturulan metni sözel olarak özetler ve defterine yazar. Metnin nasıl oluşturulduğıyla ilgili sınıf içi tartışmaya katılır.

Açıklama: Etkinliği hazırlayan ve uygulayan araştırmacı öğretmendir.

Ders Planı 3.1. Öğretmenimle Yazmaya Devam Ediyorum 2

Katılımcılar: Çalışma yapılan sınıftaki 30 öğrenci ve araştırmacı öğretmen.

Tarih: 13 Mart 2022

Süre: 3 ders saati (120 dakika)

Gelişimi Desteklenen Beceri: Yazma

Yazma Konusu: Elimizi Temiz Tutmak

Amaç: Bilişsel çıraklığın modelleme aşaması uygulanarak çocuklara yaşadıkları hakkında fikir üretmek nasıl metin yazılabilecekleri konusunda rol model olarak rehberlik etmek amaçlanmıştır.

İlişkili Kazanımlar:

- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6.Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- T.1.2.3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.1.3.5.Kısa metinleri okur.
- T.1.3.15.Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.1.3.16.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.1.4.5.Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- T.1.4.7.Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.1.4.8.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- T.1.4.10.Yazdıklarını gözden geçirir.
- T.1.4.11.Yazdıklarını paylaşır.
- T.1.4.12.Yazma çalışmalarını yapar.
- T.1.4.13.Yazma stratejilerini uygular.

Zihinsel Beceriler:

- Tahmin Etme
- Hatırlama
- Anlam Temelli Yapılandırma
- Uygulama

- Analiz etme

Materyaller: Beyaz tahta, tahta kalemi, defter, kalem, silgi, kalemtraş, araştırmacı günlüğü, telefon (ses kaydı ve görüntü için).

Süreç:

- Öğretmen, öğrencileri ve ortamı etkinlik için hazır hale getirir. Öğrencilerle iletişim kurarak onların düşüncesini alır ve öğrencileri etkin kılar; etkinliğin ve uygulama sürecinin amacı öğrencilerle paylaşarak süreç hakkında bilgi verir. Etkinlik, öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Ayrıca öğretmen, araştırmacı günlüğünü doldurur ve süreç içerisinde ses kaydı alır. Oluşturulan metni öğrenciler defterine yazdığında defterlerin görüntülerini kayıt altına alır.
- **Modelleme:** Öğretmen, bilişsel çıraklığın model olma aşamasını uygulamaya başlar. Elimizi temiz tutmak konusu hakkında çocuklara rol model olmak için sesli düşünür ve istek ve ihtiyaçlar konusunu çocuklarla beraber tartışır. Giriş, gelişme ve sonuca dikkat ederek istek ve ihtiyaçlar konusunda günlük hayatta neler yaşandığını çocuklarla beraber 10-12 cümlelik bir metin haline getirerek tahtaya yazar.
- **Öğrenci Görevleri:** Öğrenciler, öğretmeni gözlemler. İstek ve ihtiyaçlar konusu hakkında konuşulanları dinler ve neler yazılabileceğini tahmin etmeye çalışır. Modelleme aşamasında oluşturulan metni sözel olarak özetler ve defterine yazar. Metnin nasıl oluşturulduğıyla ilgili sınıf içi tartışmaya katılır.

Açıklama: Etkinliği hazırlayan ve uygulayan araştırmacı öğretmendir.

Ders Planı 4. Yazmaya Çalışıyorum

Katılımcılar: Çalışma yapılan sınıftaki 30 öğrenci ve araştırmacı öğretmen.

Tarih: 16 Mart 2022

Süre: 3 ders saati (120 dakika)

Gelişimi Desteklenen Beceri: Yazma

Yazma Konusu: Sağlıklı Beslenme

Amaç: Bilişsel çıraklığın modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarıyla öğrencilerin fikir üretimini destekleyerek yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi hedeflenmiştir.

İlişkili Kazanımlar:

- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6.Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- T.1.2.3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.1.3.5.Kısa metinleri okur.
- T.1.3.15.Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.1.3.16.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.1.4.5.Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
- T.1.4.7.Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.1.4.8.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- T.1.4.10.Yazdıklarını gözden geçirir.
- T.1.4.11.Yazdıklarını paylaşır.
- T.1.4.12.Yazma çalışmalarını yapar.
- T.1.4.13.Yazma stratejilerini uygular.

Zihinsel Beceriler:

- Tahmin Etme
- Hatırlama
- Anlam Temelli Yapılandırma
- Uygulama

- Analiz etme

Materyaller: Beyaz tahta, tahta kalemi, defter, kalem, silgi, kalemıraş, araştırmacı günlüğü, telefon (ses kaydı ve görüntü için).

Süreç:

- Öğretmen, öğrencileri ve ortamı etkinlik için hazır hale getirir. Öğrencilerle iletişim kurarak onların düşüncesini alır ve öğrencileri etkin kılar; etkinliğin ve uygulama sürecinin amacı öğrencilerle paylaşarak süreç hakkında bilgi verir. Etkinlik, öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Öğretmen, öğrencilerle birlikte metin oluşturulacak konu hakkında modelleme aşamasıyla 10-12 cümlelik bir metin oluşturur. Ayrıca öğretmen, araştırmacı günlüğünü doldurur ve süreç içerisinde ses kaydı alır. Öğretmen, öğrencilerin defterine yazarak oluşturduğu metnin görüntülerini kayıt altına alır.
- **Modelleme:** Öğretmen, bilişsel çıraklığın model olma aşamasını uygulamaya başlar. Sınıfça Hayat Bilgisi dersinde işlenen sağlıklı beslenme konusu hakkında çocuklara rol model olmak için sesli düşünür ve sağlıklı beslenme konusunu çocuklarla beraber tartışır. Giriş, gelişme ve sonuca dikkat ederek sağlıklı beslenme konusunda günlük hayatta neler yaşandığını çocuklarla beraber 10-12 cümlelik bir metin haline getirerek tahtaya yazar. Öğrenciler bu aşamada öğretmeni izler. Oluşturulan metin hakkında anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar. Oluşturulan metni sözel olarak özetler. Metin nasıl oluşturulduğu hakkında sınıf içi tartışmaya katılır.
- **Koçluk:** Öğrenciler 10-12 cümlelik metni oluşturma işini yapmadan önce verilen görevleri tamamlar. Metin oluşturma aşamasına geçerler ve öğretmen bu durumda çocukları gözlemler.
- **Yapı İskelesi:** Öğretmen, öğrencilerin zorlandığı durumda onlara yardımcı olur.
- **İfade Etme:** Öğretmen, öğrencilerden süreç hakkında ne öğrendiklerini, ne yaptıklarını ve neyi nasıl yapacaklarını ifade etmelerini bekler. Ayrıca öğrencilerden oluşturdukları metni paylaşmaları beklenir.

- **Yansıtma:** Öğrencilerin oluşturdukları metinlerini akranlarının ve öğretmenin metinleriyle karşılaştırmaları beklenir. Öğretmen, çocuklara konuyla ilgili yazdığı metnini oluşturma aşamalarını da sesli düşünerek aktarır.
- **Öğrenci Görevleri:** Öğretmeni sağlıklı beslenme konusunda metin oluştururken gözlemleyen öğrenciler, neler yazabileceğini tahmin etmeye çalışır. Öğretmenin metni nasıl oluşturabilecekleri konusunda yarattığı sınıf içi tartışmaya katılır. Sınıfta oluşturacağı metin hakkında konuşur ve nasıl bir metin oluşturacağını ifade eder. Bilişsel çiraklığın koçluk aşaması başlar. Konusuyla ilgili metni öğretmeni ve arkadaşlarından destek alarak oluşturur. Metni nasıl oluşturduğunu hakkında öğretmeni ve akranlarıyla tartışmaya katılır. Oluşturduğu metni akranlarıyla ve öğretmeniyle paylaşarak ortak bir değerlendirmeye açar. Ardından metnine son şekli vererek sınıf ortamında paylaşır.

Açıklama: Etkinliği hazırlayan ve uygulayan araştırmacı öğretmendir.

Ders Planı 4.1. Yazmaya Çalışıyorum 2

Katılımcılar: Çalışma yapılan sınıftaki 30 öğrenci ve araştırmacı öğretmen.

Tarih: 22 Mart 2022

Süre: 3 ders saati (120 dakika)

Gelişimi Desteklenen Beceri: Yazma

Yazma Konusu: Sihirbazlık gösterisi

Amaç: Bilişsel çıraklığın modelleme, koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarıyla öğrencilerin fikir üretimini destekleyerek yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi hedeflenmiştir.

İlişkili Kazanımlar:

- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6.Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- T.1.2.3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.1.3.5.Kısa metinleri okur.
- T.1.3.15.Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.1.3.16.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.1.4.5.Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- T.1.4.7.Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.1.4.8.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- T.1.4.10.Yazdıklarını gözden geçirir.
- T.1.4.11.Yazdıklarını paylaşır.
- T.1.4.12.Yazma çalışmalarını yapar.
- T.1.4.13.Yazma stratejilerini uygular.

Zihinsel Beceriler:

- Tahmin Etme
- Hatırlama
- Anlam Temelli Yapılandırma
- Uygulama

- Analiz etme

Materyaller: Beyaz tahta, tahta kalemi, defter, kalem, silgi, kalemtraş, araştırmacı günlüğü, telefon (ses kaydı ve görüntü için).

Süreç:

- Öğretmen, öğrencileri ve ortamı etkinlik için hazır hale getirir. Öğrencilerle iletişim kurarak onların düşüncesini alır ve öğrencileri etkin kılar; etkinliğin ve uygulama sürecinin amacı öğrencilerle paylaşarak süreç hakkında bilgi verir. Etkinlik, öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Öğretmen, öğrencilerle birlikte metin oluşturulacak konu hakkında modelleme aşamasıyla 10-12 cümlelik bir metin oluşturur. Ayrıca öğretmen, araştırmacı günlüğünü doldurur ve süreç içerisinde ses kaydı alır. Öğretmen, öğrencilerin defterine yazarak oluşturduğu metnin görüntülerini kayıt altına alır.
- **Modelleme:** Öğretmen, bilişsel çıraklığın model olma aşamasını uygulamaya başlar. Sınıfça katılım sağlanan sihirbazlık gösterisi konusu hakkında çocuklara rol model olmak için sesli düşünür ve sağlıklı beslenme konusunu çocuklarla beraber tartışır. Giriş, gelişme ve sonuca dikkat ederek sağlıklı beslenme konusunda günlük hayatta neler yaşandığını çocuklarla beraber 10-12 cümlelik bir metin haline getirerek tahtaya yazar. Öğrenciler bu aşamada öğretmeni izler. Oluşturulan metin hakkında anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar. Oluşturulan metni sözel olarak özetler. Metin nasıl oluşturulduğu hakkında sınıf içi tartışmaya katılır.
- **Koçluk:** Öğrenciler 10-12 cümlelik metni oluşturma işini yapmadan önce verilen görevleri tamamlar. Metin oluşturma aşamasına geçerler ve öğretmen bu durumda çocukları gözlemler.
- **Yapı İskelesi:** Öğretmen, öğrencilerin zorlandığı durumda onlara yardımcı olur.
- **İfade Etme:** Öğretmen, öğrencilerden süreç hakkında ne öğrendiklerini, ne yaptıklarını ve neyi nasıl yapacaklarını ifade etmelerini bekler. Ayrıca öğrencilerden oluşturdukları metni paylaşımları beklenir.

- **Yansıtma:** Öğrencilerin oluşturdukları metinlerini akranlarının ve öğretmenin metinleriyle karşılaştırmaları beklenir. Öğretmen, çocuklara konuyla ilgili yazdığı metnini oluşturma aşamalarını da sesli düşünerek aktarır.
- **Öğrenci Görevleri:** Öğretmeni sihirbazlık gösterisi konusunda metin oluştururken gözlemleyen öğrenciler, neler yazabileceğini tahmin etmeye çalışır. Öğretmenin metni nasıl oluşturabilecekleri konusunda yarattığı sınıf içi tartışmaya katılır. Sınıfta oluşturacağı metin hakkında konuşur ve nasıl bir metin oluşturacağını ifade eder. Bilişsel çıraklığın koçluk aşaması başlar. Konusuyla ilgili metni öğretmeni ve arkadaşlarından destek alarak oluşturur. Metni nasıl oluşturduğu hakkında öğretmeni ve akranlarıyla tartışmaya katılır. Oluşturduğu metni akranlarıyla ve öğretmeniyle paylaşarak ortak bir değerlendirmeye açar. Ardından metnine son şekli vererek sınıf ortamında paylaşır.

Açıklama: Etkinliği hazırlayan ve uygulayan araştırmacı öğretmendir.

Ders Planı 5. Yazma Becerimi Geliştiriyorum

Katılımcılar: Çalışma yapılan sınıftaki 30 öğrenci ve araştırmacı öğretmen.

Tarih: 23 Mart 2022

Süre: 4 ders saati (160 dakika)

Gelişimi Desteklenen Beceri: Yazma

Yazma Konusu: Güvenlik Kuralları

Amaç: Bilişsel çıraklığın koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıtma aşamalarıyla öğrencilerin fikir üretimini destekleyerek yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi hedeflenmiştir.

İlişkili Kazanımlar:

- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6.Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- T.1.2.3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.1.3.5.Kısa metinleri okur.
- T.1.3.15.Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.1.3.16.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.1.4.5.Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- T.1.4.7.Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.1.4.8.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- T.1.4.10.Yazdıklarını gözden geçirir.
- T.1.4.11.Yazdıklarını paylaşır.
- T.1.4.12.Yazma çalışmaları yapar.
- T.1.4.13.Yazma stratejilerini uygular.

Zihinsel Beceriler:

- Tahmin Etme
- Hatırlama
- Anlam Temelli Yapılandırma

- Uygulama
- Analiz etme

Materyaller: Beyaz tahta, tahta kalemi, defter, kalem, silgi, kalemtraş, araştırmacı günlüğü, telefon (ses kaydı ve görüntü için).

Süreç:

- Öğretmen, öğrencileri ve ortamı etkinlik için hazır hale getirir. Öğrencilerle iletişim kurarak onlarında düşüncesini alır ve öğrencileri etkin kılar; etkinliğin ve uygulama sürecinin amacı öğrencilerle paylaşılarak süreç hakkında bilgi verir. Etkinlik, öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Öğretmen, öğrencilere bir gün öncesinde hangi konu hakkında yazı yazılacağını paylaşır. Ayrıca öğretmen, araştırmacı günlüğünü doldurur ve süreç içerisinde ses kaydı alır. Öğretmen, öğrencilerin defterine yazarak oluşturduğu metnin görüntülerini kayıt altına alır.
- **Öğrenci Görevleri:** Öğretmen, bir gün öncesinde Hayat Bilgisi dersinde işlenen güvenlik kuralları konusunda metin oluşturacaklarını söylediğinde öğrenciler, yazmaya hazırlık için günlük hayattan güvenlik kuralları ile ilgili gözlemler yapar. Konusuyla ilgili ailesinde ve okulda olan konuşmaları dinler. Neler yazabileceğini tahmin etmeye çalışır. Konusuyla ilgili öğretmeniyle ve ailesiyle merak ettikleri hakkında görüşmeler yapar. Öğretmenin metni nasıl oluşturabilecekleri konusunda yarattığı sınıf içi tartışmaya katılır. Bu süreçlerde kısa notlar alabilir. Sınıfta oluşturacağı metin hakkında konuşur ve nasıl bir metin oluşturacağını ifade eder. Bilişsel çıraclığın koçluk aşaması başlar. Konusuyla ilgili metni öğretmeni ve arkadaşlarından destek alarak oluşturur. Metni nasıl oluşturduğu hakkında öğretmeni ve akranlarıyla tartışmaya katılır. Oluşturduğu metni akranlarıyla ve öğretmeniyle paylaşarak ortak bir değerlendirmeye açar. Ardından metnine son şekli vererek sınıf ortamında paylaşır.

- **Koçluk:** Öğrenciler 10-12 cümlelik metni oluşturma işini yapmadan önce verilen görevleri tamamlar. Metin oluşturma aşamasına geçerler ve öğretmen bu durumda çocukları gözlemler.
- **Yapı İskelesi:** Öğretmen, öğrencilerin zorlandığı durumda onlara yardımcı olur.
- **İfade Etme:** Öğretmen, öğrencilerden süreç hakkında ne öğrendiklerini, ne yaptıklarını ve neyi nasıl yapacaklarını ifade etmelerini bekler. Ayrıca öğrencilerden oluşturdukları metni paylaşmaları beklenir.
- **Yansıtma:** Öğrencilerin oluşturdukları metinlerini akranlarının ve öğretmenin metinleriyle karşılaştırmaları beklenir. Öğretmen, çocuklara konuyla ilgili yazdığı metnini oluşturma aşamalarını da sesli düşünerek aktarır.

Açıklama: Etkinliği hazırlayan ve uygulayan araştırmacı öğretmendir.

Ders Planı 6. Yazma Becerimi Geliştirmeye Devam Ediyorum

Katılımcılar: Çalışma yapılan sınıftaki 30 öğrenci ve araştırmacı öğretmen.

Tarih: 31 Mart 2022

Süre: 3 ders saati (120 dakika)

Gelişimi Desteklenen Beceri: Yazma

Yazma Konusu: İletişimde Nezaket Kuralları

Amaç: Bilişsel çıranklığın koçluk, yapı iskelesi, ifade etme ve yansıma aşamalarıyla öğrencilerin fikir üretimini destekleyerek yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi hedeflenmiştir.

İlişkili Kazanımlar:

- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6.Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- T.1.2.3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.1.3.5.Kısa metinleri okur.
- T.1.3.15.Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.1.3.16.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.1.4.5.Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- T.1.4.7.Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.1.4.8.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- T.1.4.10.Yazdıklarını gözden geçirir.
- T.1.4.11.Yazdıklarını paylaşır.
- T.1.4.12.Yazma çalışmalarını yapar.
- T.1.4.13.Yazma stratejilerini uygular.

Zihinsel Beceriler:

- Tahmin Etme
- Hatırlama
- Anlam Temelli Yapılandırma
- Uygulama

- Analiz etme

Materyaller: Beyaz tahta, tahta kalemi, defter, kalem, silgi, kalemıraş, araştırımacı günlüğü, telefon (ses kaydı ve görüntü için).

Süreç:

- Öğretmen, ğrencileri ve ortamı etkinlik için hazır hale getirir. Öğrencilerle iletişim kurarak onlarında düşüncesini alır ve öğrencileri etkin kılar; etkinliğin ve uygulama sürecinin amacı öğrencilerle paylaşılarak süreç hakkında bilgi verir. Etkinlik, ğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Öğretmen, öğrencilerle bir gün öncesinde hangi konu hakkında yazı yazılacağını paylaşır. Ayrıca ğretmen, araştırımacı günlüğünü doldurur ve süreç içerisinde ses kaydı alır. Öğretmen, ğrencilerin defterine yazarak oluşturduğu metnin görüntülerini kayıt altına alır.
- **Öğrenci Görevleri:** ğretmen, bir gün öncesinde Hayat Bilgisi dersinde işlenen iletişimde nezaket kuralları konusunda metin oluşturacaklarını söylediğinde öğrenciler, yazmaya hazırlık için günlük hayattan iletişimde nezaket kuralları ile ilgili gözlemler yapar. Konusuyla ilgili ailesinde ve okulda olan konuşmaları dinler. Neler yazabileceğini tahmin etmeye çalışır. Konusuyla ilgili öğretmeniyle ve ailesiyle merak ettikleri hakkında görüşmeler yapar. Öğretmenin metni nasıl oluşturabilecekleri konusunda yarattığı sınıf içi tartışmaya katılır. Bu süreçlerde kısa notlar alır. Sınıfta oluşturacağı metin hakkında konuşur ve nasıl bir metin oluşturacağını ifade eder. Bilişsel ıraklığın koçluk aşaması başlar. Konusuyla ilgili metni ğretmeni ve arkadaşlarından destek alarak oluşturur. Metni nasıl oluşturduğu hakkında ğretmeni ve akranlarıyla tartışmaya katılır. Oluşturduğu metni akranlarıyla ve öğretmeniyle paylaşarak ortak bir değerlendirmeye açar. Ardından metnine son şekli vererek sınıf ortamında paylaşır.
- **Koçluk:** ğrenciler 10-12 cümlelik metni oluşturma işini yapmadan önce verilen görevleri tamamlar. Metin oluşturma aşamasına geçerler ve ğretmen bu durumda çocukları gözlemler.

- **Yapı İskelesi:** Öğretmen, öğrencilerin zorlandığı durumda onlara yardımcı olur.
- **İfade Etme:** Öğretmen, öğrencilerden süreç hakkında ne öğrendiklerini, ne yaptıklarını ve neyi nasıl yapacaklarını ifade etmelerini bekler. Ayrıca öğrencilerden oluşturdukları metni paylaşmaları beklenir.
- **Yansıtma:** Öğrencilerin oluşturdukları metinlerini akranlarının ve öğretmenin metinleriyle karşılaştırmaları beklenir. Öğretmen, çocuklara konuyla ilgili yazdığı metnini oluşturma aşamalarını da sesli düşünerek aktarır.

Açıklama: Etkinliği hazırlayan ve uygulayan araştırmacı öğretmendir.

Ders Planı 7. Yazma Becerimi Sergiliyorum

Katılımcılar: Çalışma yapılan sınıftaki 30 öğrenci ve araştırmacı öğretmen.

Tarih: 6 Nisan 2022

Süre: 3 ders saati (120 dakika)

Gelişimi Desteklenen Beceri: Yazma

Yazma Konusu: Sınıf Kuralları

Amaç: Bilişsel çıracılığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasıyla öğrencilerin fikir üretimiyle ve düşünerek desteksiz bir şekilde metin oluşturmaları hedeflenmiştir.

İlişkili Kazanımlar:

- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6.Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- T.1.2.3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.1.3.5.Kısa metinleri okur.
- T.1.3.15.Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.1.3.16.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.1.4.5.Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
- T.1.4.7.Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.1.4.8.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- T.1.4.10.Yazdıklarını gözden geçirir.
- T.1.4.11.Yazdıklarını paylaşır.
- T.1.4.12.Yazma çalışmalarını yapar.
- T.1.4.13.Yazma stratejilerini uygular.

Zihinsel Beceriler:

- Tahmin Etme
- Hatırlama
- Anlam Temelli Yapılandırma
- Uygulama

- Analiz etme

Materyaller: Beyaz tahta, tahta kalemi, defter, kalem, silgi, kalemıraş, araştırmacı günlüğü, telefon (ses kaydı ve görüntü için).

Süreç:

- Öğretmen, öğrencileri ve ortamı etkinlik için hazır hale getirir. Öğrencilerle iletişim kurarak onların düşüncesini alır ve öğrencileri etkin kılar; etkinliğin ve uygulama sürecinin amacı öğrencilerle paylaşarak süreç hakkında bilgi verir. Etkinlik, öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Ayrıca öğretmen, araştırmacı günlüğünü doldurur ve süreç içerisinde ses kaydı alır. Öğretmen, öğrencilerin defterine yazarak oluşturduğu metnin görüntülerini kayıt altına alır.
- **Öğrenci Görevleri:** Neler yazabileceğini tahmin etmeye çalışır. Öğretmenin metni nasıl oluşturabilecekleri konusunda yarattığı sınıf içi tartışmaya katılır. Sınıfta oluşturacağı metin hakkında konuşur ve nasıl bir metin oluşturacağını ifade eder. Bilişsel çıraklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşaması başlar. Konusuyla ilgili metni öğretmeni ve arkadaşlarından destek almadan kendine özgü yöntemlerle oluşturur. Metni nasıl oluşturduğu hakkında öğretmeni ve akranlarıyla tartışmaya katılır. Oluşturduğu metni akranlarıyla ve öğretmeniyle paylaşarak ortak bir değerlendirmeye açar.
- **Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme:** Öğretmen, öğrencilerin kendine özgü yöntemlerle desteksiz bir şekilde yeni verilen konuyla ilgili metin oluşturmasını bekler.

Açıklama: Etkinliği hazırlayan ve uygulayan araştırmacı öğretmendir.

Ders Planı 8. Yazmayı Seviyorum

Katılımcılar: Çalışma yapılan sınıftaki 30 öğrenci ve araştırmacı öğretmen.

Tarih: 20 Nisan 2022

Süre: 3 ders saati (120 dakika)

Gelişimi Desteklenen Beceri: Yazma

Yazma Konusu: Diş Sağlığını Korumak

Amaç: Bilişsel çıracılığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasıyla öğrencilerin fikir üretimiyle ve düşünerek desteksiz bir şekilde metin oluşturmaları hedeflenmiştir.

İlişkili Kazanımlar:

- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6.Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- T.1.2.3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.1.3.5.Kısa metinleri okur.
- T.1.3.15.Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.1.3.16.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.1.4.5.Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
- T.1.4.7.Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.1.4.8.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- T.1.4.10.Yazdıklarını gözden geçirir.
- T.1.4.11.Yazdıklarını paylaşır.
- T.1.4.12.Yazma çalışmalarını yapar.
- T.1.4.13.Yazma stratejilerini uygular.

Zihinsel Beceriler:

- Tahmin Etme
- Hatırlama
- Anlam Temelli Yapılandırma
- Uygulama

- Analiz etme

Materyaller: Beyaz tahta, tahta kalemi, defter, kalem, silgi, kalemıraş, araştırmacı günlüğü, telefon (ses kaydı ve görüntü için).

Süreç:

- Öğretmen, ğrencileri ve ortamı etkinlik için hazır hale getirir. Öğrencilerle iletişim kurarak onlarında düşüncesini alır ve öğrencileri etkin kılar; etkinliğin ve uygulama sürecinin amacı öğrencilerle paylaşılarak süreç hakkında bilgi verir. Etkinlik, ğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Ayrıca ğretmen, araştırmacı günlüğünü doldurur ve süreç içerisinde ses kaydı alır. Öğretmen, ğrencilerin defterine yazarak oluşturduğu metninin görüntülerini kayıt altına alır.
- **Öğrenci Görevleri:** Neler yazabileceğini tahmin etmeye çalışır. Öğretmenin metni nasıl oluşturabilecekleri konusunda yarattığı sınıf içi tartışmaya katılır. Sınıfta oluşturacağı metin hakkında konuşur ve nasıl bir metin oluşturacağını ifade eder. Bilişsel ıraklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşaması başlar. Konusuyla ilgili metni ğretmeni ve arkadaşlarından destek almadan kendine özgü yöntemlerle oluşturur. Metni nasıl oluşturduğu hakkında ğretmeni ve akranlarıyla tartışmaya katılır. Oluşturduğu metni akranlarıyla ve öğretmeniyle paylaşarak ortak bir değerlendirmeye açar.
- **Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme:** ğretmen, öğrencilerin kendine özgü yöntemlerle desteksiz bir şekilde yeni verilen konuyla ilgili metin oluşturmasını bekler.

Açıklama: Etkinliği hazırlayan ve uygulayan araştırmacı öğretmendir.

Ders Planı 9. Yazıyorum

Katılımcılar: Çalışma yapılan sınıftaki 30 öğrenci ve araştırmacı öğretmen.

Tarih: 26 Nisan 2022

Süre: 3 ders saati (120 dakika)

Gelişimi Desteklenen Beceri: Yazma

Yazma Konusu: Günü Planlamak

Amaç: Bilişsel çıraklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasıyla öğrencilerin fikir üretimiyle ve düşünerek desteksiz bir şekilde metin oluşturmaları hedeflenmiştir.

İlişkili Kazanımlar:

- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6.Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- T.1.2.3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.1.3.5.Kısa metinleri okur.
- T.1.3.15.Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.1.3.16.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.1.4.5.Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- T.1.4.7.Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.1.4.8.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- T.1.4.10.Yazdıklarını gözden geçirir.
- T.1.4.11.Yazdıklarını paylaşır.
- T.1.4.12.Yazma çalışmalarını yapar.
- T.1.4.13.Yazma stratejilerini uygular.

Zihinsel Beceriler:

- Tahmin Etme
- Hatırlama
- Anlam Temelli Yapılandırma
- Uygulama

- Analiz etme

Materyaller: Beyaz tahta, tahta kalemi, defter, kalem, silgi, kalemıraş, araştırmacı günlüğü, telefon (ses kaydı ve görüntü için).

Süreç:

- Öğretmen, öğrencileri ve ortamı etkinlik için hazır hale getirir. Öğrencilerle iletişim kurarak onların düşüncesini alır ve öğrencileri etkin kılar; etkinliğin ve uygulama sürecinin amacı öğrencilerle paylaşarak süreç hakkında bilgi verir. Etkinlik, öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Ayrıca öğretmen, araştırmacı günlüğünü doldurur ve süreç içerisinde ses kaydı alır. Öğretmen, öğrencilerin defterine yazarak oluşturduğu metnin görüntülerini kayıt altına alır.
- **Öğrenci Görevleri:** Neler yazabileceğini tahmin etmeye çalışır. Öğretmenin metni nasıl oluşturabilecekleri konusunda yarattığı sınıf içi tartışmaya katılır. Sınıfta oluşturacağı metin hakkında konuşur ve nasıl bir metin oluşturacağını ifade eder. Bilişsel çıraklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşaması başlar. Konusuyla ilgili metni öğretmeni ve arkadaşlarından destek almadan kendine özgü yöntemlerle oluşturur. Metni nasıl oluşturduğu hakkında öğretmeni ve akranlarıyla tartışmaya katılır. Oluşturduğu metni akranlarıyla ve öğretmeniyle paylaşarak ortak bir değerlendirmeye açar.
- **Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme:** Öğretmen, öğrencilerin kendine özgü yöntemlerle desteksiz bir şekilde yeni verilen konuyla ilgili metin oluşturmasını bekler.

Açıklama: Etkinliği hazırlayan ve uygulayan araştırmacı öğretmendir.

Ders Planı 9.1. Yazıyorum 2

Katılımcılar: Çalışma yapılan sınıftaki 30 öğrenci ve araştırmacı öğretmen.

Tarih: 28 Nisan 2022

Süre: 3 ders saati (120 dakika)

Gelişimi Desteklenen Beceri: Yazma

Yazma Konusu: Çocuk Tiyatrosu

Amaç: Bilişsel çıracılığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşamasıyla öğrencilerin fikir üretimiyle ve düşünerek desteksiz bir şekilde metin oluşturmaları hedeflenmiştir.

İlişkili Kazanımlar:

- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6.Dinlediği/izlediği metni anlatır.
- T.1.2.3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
- T.1.3.5.Kısa metinleri okur.
- T.1.3.15.Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.1.3.16.Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
- T.1.4.5.Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
- T.1.4.7.Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.1.4.8.Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
- T.1.4.10.Yazdıklarını gözden geçirir.
- T.1.4.11.Yazdıklarını paylaşır.
- T.1.4.12.Yazma çalışmalarını yapar.
- T.1.4.13.Yazma stratejilerini uygular.

Zihinsel Beceriler:

- Tahmin Etme
- Hatırlama
- Anlam Temelli Yapılandırma
- Uygulama

- Analiz etme

Materyaller: Beyaz tahta, tahta kalemi, defter, kalem, silgi, kalemtraş, araştırmacı günlüğü, telefon (ses kaydı ve görüntü için).

Süreç:

- Öğretmen, öğrencileri ve ortamı etkinlik için hazır hale getirir. Öğrencilerle iletişim kurarak onların düşüncesini alır ve öğrencileri etkin kılar; etkinliğin ve uygulama sürecinin amacı öğrencilerle paylaşarak süreç hakkında bilgi verir. Etkinlik, öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Ayrıca öğretmen, araştırmacı günlüğünü doldurur ve süreç içerisinde ses kaydı alır. Öğretmen, öğrencilerin defterine yazarak oluşturduğu metnin görüntülerini kayıt altına alır.
- **Öğrenci Görevleri:** Neler yazabileceğini tahmin etmeye çalışır. Öğretmenin metni nasıl oluşturabilecekleri konusunda yarattığı sınıf içi tartışmaya katılır. Sınıfta oluşturacağı metin hakkında konuşur ve nasıl bir metin oluşturacağını ifade eder. Bilişsel çıraklığın öğrenmenin transferini teşvik etme aşaması başlar. Konusuyla ilgili metni öğretmeni ve arkadaşlarından destek almadan kendine özgü yöntemlerle oluşturur. Metni nasıl oluşturduğu hakkında öğretmeni ve akranlarıyla tartışmaya katılır. Oluşturduğu metni akranlarıyla ve öğretmeniyle paylaşarak ortak bir değerlendirmeye açar.
- **Öğrenmenin Transferini Teşvik Etme:** Öğretmen, öğrencilerin kendine özgü yöntemlerle desteksiz bir şekilde yeni verilen konuyla ilgili metin oluşturmasını bekler.

Açıklama: Etkinliği hazırlayan ve uygulayan araştırmacı öğretmendir.

Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili,

2021-2022 eğitim-öğretim yılınızın bahar döneminde gerçekleştirdiğimiz yazma etkinliklerimizle ilgili görüşünüzü almak istiyorum. Görüşlerin ile elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sonuçların sağlıklı bir şekilde ortaya konabilmesi için gözlem ve görüşlerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle soruları içtenlikle yanıtlamanı istiyorum. Katkın için teşekkür ederim./...../2022

Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU
Sınıf Öğretmeni

1. Yazma etkinliklerimiz sonucunda yazma becerinde bir değişiklik oldu mu? (Öncesi ve Sonrası karşılaştıracak şekilde görüşme yönlendirilebilir.)
2. Yazma çalışmalarında sevdiğin ve sevmediğin durumlar nedir?
3. İstedğin bir konu hakkında yazabilir misin? (Nasıl? Açıklaması istenebilir.)
4. Yazma konusunda arkadaşlarına tavsiyelerin nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Alperen Şükrü ÇAPANOĞLU
ORCID Numarası	0000-0001-5809-9777
Lisans Mezuniyet	
Üniversite	Ordu Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Mezuniyet	
Üniversite	Ordu Üniversitesi
Enstitü Adı	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
Programı	Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans
Akademik Çalışmaları	
1	Sulak, S. E. & Çapanoğlu, A. Ş. (2021). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Bütüncül Bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi. <i>Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 7(3), 830-849. https://doi.org/10.31592/aeusbed.979263
2	Sulak, S. E. & Çapanoğlu, A. Ş. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Öğrenme Kayıplarının İncelenmesi. <i>Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 13(2), 588-603. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gumus/issue/70421/1036653
3	Sulak, S. E. , Çetinkaya, S. & Çapanoğlu, A. Ş. (2022). Examination of the Relationship Between Digital Literacy and Lifelong Learning Tendencies of Primary School Teachers. <i>Journal of Learning and Teaching in Digital Age</i> , 7(2), 235-249. https://doi.org/10.53850/joltida.1040323