



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2023, 23(3), 1418– 1437. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1220915>

Derinleştirerek Yazma ve Etkileşimli Yazma Stratejilerinin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi*

The Effect of Close Writing and Interactive Writing Strategy on Third Grade Students' Writing Success

Tuğba SOYSAL¹, Ömer Faruk TAVŞANLI²

Geliş Tarihi (Received): 18.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 02.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

Öz: Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirerek onları uzman yazarlar haline getirmek tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde önemsenen bir alan olmasına rağmen, bu becerinin geliştirilmesine yönelik çabalar hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yetersiz kalmıştır. Bunun sebeplerinden birisi de yazma stratejilerinin yazma öğretiminde yeterli kadar etkili ya da hiç kullanılmamasıdır. Yazma sürecinde aktarılmak istenen düşüncelerin kâğıda en iyi şekilde yansıtılmasına yardımcı olmak için kullanılan yazma stratejileri, pek çok araştırmacı tarafından yazma becerisinin desteklenmesi yönünden oldukça önemli görülmektedir. Mevcut çalışma kapsamında da "Derinleştirerek Yazma ve Etkileşimli Yazma" stratejilerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma MEB'e bağlı özel bir okulda ilkökul üçüncü sınıfa devam eden 38 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma 10 hafta boyunca devam ettirilmiştir. Deney grubunda derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin aktif bir şekilde kullanılması tercih edilirken kontrol grubunda güncel öğretim programına göre yazma çalışmaları yürütülmüştür. Çalışmanın verilerini öğrenciler tarafından üretilen yazılı anlatım ürünleri oluşturmaktadır. Toplanan veriler "6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği" ile puanlandırılmıştır ve gerekli istatistiksel işlemler gerçekleştirilerek analiz edilmiştir. İlgili analizler sonucunda derinlemesine ve etkileşimli yazma stratejilerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılara ve öğretmenlere öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Derinleştirerek yazma, etkileşimli yazma, bilgilendirici metin, hikâye edici metin, yazma becerileri

&

Abstract: Enhance students' writing success has been considered a critical issue all over the world. However, endeavors to improve students' writing ability are under expectation in both national and international contexts. One of the most important reasons for that is students are not using the writing strategies never or using them ineffectively. However, many researchers and educators have suggested using writing strategies to support students' writing skills. In this research, we aimed to investigate two writing strategies entitled close writing and interactive writing strategies, effects on third-grade primary school students' writing achievement. This study was conducted with 38 third-grade primary school students and the intervention process lasted ten weeks. The data of this paper consists of written papers created by the participant students. The obtained data were scored with the "6+1 Analytical Writing and Assessment Scale" and the needed statistical procedures followed to analyse. As a result of the analyses, it was concluded that close and interactive writing strategies are significantly effective in improving students' writing skills. In this context, suggestions are presented to researchers and teachers.

Keywords: Close writing, interactive writing, informative text, narrative text, writing skills

Atıf/Cite as: Soysal, T. ve Tavşanlı, Ö.F. (2023). Derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1418-1437. doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1220915

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*Mevcut araştırma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Bilim Uzmanı Tuğba Soysal, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, tubasoyosal479@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0815-6694>

² Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk Tavşanlı, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, omerfaruktavsanli@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1366-1679>

1. GİRİŞ

Yazma becerisi öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel yaşantıları üzerindeki etkisinden dolayı oldukça önemsenen bir alan olsa bile (Topuzkanamış, 2014) diğer dil becerilerine kıyasla en son kazandırılan dil becerisi olması bu alana özgü bazı zorlukları beraberinde getirmiştir (Karatay, 2013). Öncelikle yazma becerisi ciddi bir hazırlık, bilişsel-duyuşsal ve psikomotor beceriler açısından hazırbulunmuşluk ve çalışma gerektirmektedir (Demirel & Karatay, 2022). Buna karşın yapılan birçok araştırmada bu sürecin tam olarak iyi yönetilemediği ve öğrencilerin yazma becerisinin beklenen düzeyde gelişmediği ortaya konulmuştur. Bu durumu destekleyen Ulusal Eğitimde İlerleme ve Değerlendirme Komisyonunun (2012) raporlarına göre Avrupa'daki pek çok öğrencinin arzu edilen düzeyde iyi yazmadığı saptanmıştır (Persky vd., 2003). Türk öğrenciler için de mevcut durum farklı değildir. Araştırmaların çoğu Türk öğrencilerinin yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını bildirmektedir (Kurudayıoğlu & Karadağ, 2010; Tavşanlı vd., 2021b; Graham vd., 2022). Ayrıca, dört beceride ele alınan hem PISA hem de ulusal ölçümler, Türk öğrencilerin yazılı metin oluşturma konusunda yeterli olmadığını doğrulamıştır (OECD, 2010; 2016). Ayrıca Türk öğrencilerin yazı yazmaktan hoşlanmadığı ve yazı yazarken kendisini mutlu hissetmediği birçok uygulama ve çalışma sonucunda ortaya konmuştur (Tavşanlı, 2019). Daha birçok araştırmanın gösterdiği gibi yazma süreci Türk öğrenciler tarafından sıkıcı ve zor bir süreç olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin sayılan bu olumsuz durumlara sahip olması yazmadaki başarısızlıklarını da beraberinde getirmektedir.

Öğrenciler açısından edinilmesi ve geliştirilmesi oldukça uzun süren bir beceri olan yazmanın etkili kullanıldığında özellikle akademik, sosyal ve günlük yaşantı üzerinde oldukça olumlu yansımalarının bulunduğu bilinmektedir (Seban & Tavşanlı, 2015; Topuzkanamış, 2014). Ek olarak yazma becerisini etkin bir şekilde kullanabilmek kişinin toplumdaki yerini ve statüsünü de etkileyebilmektedir. Bu sebeple, öğrencilerde bu becerinin geliştirilebilmesi ve iyileştirilmesinde onlarla uygulanacak sistematik ve iyi planlanmış yazma stratejilerini içeren öğretim tasarımlarının büyük önemi bulunmaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, çoğu zaman etkililiği test edilmiş kanıta dayalı okul etkinlikleri ve pedagojik uygulamalar sayesinde mümkündür (Karatay, 2011b). Bu nedenle, öğrencilerin yazma başarılarını arttırmada çeşitli öğretim stratejilerinin etkililiğini kontrol etmek gereklidir. Yazma sürecindeki yukarıda bahsedilen olumsuz durumları ortadan kaldırmaya yardımcı olabilecek yazma stratejileri yazma becerisinin geliştirilmesinde, desteklenmesinde ve uygulama süreçlerinde oldukça önemlidir. Yazma stratejileri genel olarak öğrencilerin yazma çalışması yaparken karşılarına çıkan engel ve problemleri aşmakta kullandığı bilişsel yöntemler ve yazma süreçlerinde izledikleri yol olarak adlandırılabilir (Oxford, 1990). Yazma stratejilerinin her düzeyden öğrenci için gerekli olduğu unutulmamalı ve mümkün olduğunca fazla stratejinin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi yolunda işe koşulması sağlanmalıdır. Çünkü yazma stratejileri öğrencilere sunduğu iş ve işlem basamakları aracılığıyla öğrenciler için edinilmesi ve geliştirilmesi oldukça zor olan yazma becerisinin edinilme ve geliştirme süreçlerinin kolaylaşmasını sağlar (Tavşanlı & Kaldırım, 2020). Graham vd. (2022) tarafından yürütülen ve Türkiye'deki öğrencilerle yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların meta-analitik bir yöntemle incelendiği araştırma sonuçlarından bir tanesi de yazma stratejilerinin Türk öğrencilerinin yazma başarısını arttırmada etkili olduğudur. Bu kapsamda araştırmada, yapısal özellikleri itibarıyla benzerlik gösteren iki yazma stratejisinin birleştirilerek uygulanmasının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada kullanılan yazma stratejileri, öğrencilerin yazarlık yönlerinin ve kimliklerinin desteklediği, metin düzenlerini oluşturmada yararlı olduğu, kelime dağarcıklarının geliştirildiği ve akran eğitiminin desteklediği, iş birlikçi ortamı ortaya çıkaran "Derinleştirerek Yazma ve Etkileşimli Yazma" stratejileridir.

Araştırmada işe koşulan stratejilerden ilki olan derinleştirerek yazma stratejisi, bilgilendirici metinlerin, stil ve organizasyon özelliklerine bakılarak açıklanan kavramların ve kelimelerin incelenmesiyle oluşan, öğrencilerin yaratıcı yazarlık yönünün açığa çıkartıldığı bir strateji olarak tanımlanmaktadır (Pappas, 2006). Stratejide hedeflenen en önemli amaç, bilgilendirici metinlerden yardım alarak, metindeki temel gerçekleri yaratıcı bir manivela ile daha farklı ve özgün metinler haline dönüştürmektir. Bu açıdan derinleştirerek yazma stratejisinde bilgilendirici metin türlerinin incelenmesi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirilmesi yönünden oldukça önemlidir (Abbott vd., 2010). Bu inceleme esnasında anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklanması ve yazdırılması kelime dağarcığının geliştirilmesi için oldukça büyük önem arz etmektedir.

Çalışmada kullanılan bir diğer strateji olan etkileşimli yazma ise; öğretmen ve öğrencilerin yazma süreci boyunca yazılı anlatımla aktarılacak mesajlara birlikte karar verdikleri ve öğrencilerin kalemi paylaştıkları yani ortak yazarlık sürecini işlettikleri bir strateji olarak açıklanmaktadır (Pinnell & McCarrier, 1992). Bir başka tanıma göre; öğretmen tarafından yönetilen, öğrencilerin birlikte iskele kurarak ilerlediği genç yazarların kullandığı bir öğretim etkinliğidir (Brotherton & Williams, 2002). Etkileşimli yazma stratejisinin açıklamalarından yola çıkılarak öğrencilerin fikirlerini ve yazılarını birbirleri ile paylaşmasının son derece önemli olduğu görülmektedir. Etkileşimli yazma çalışmalarında ortak bir ürün çıkarılışı sayesinde iş birliği kavramının bu stratejinin merkezinde olduğu unutulmamalıdır. Özellikle öğretmen ve öğrencilerin sürekli bir araya gelerek oluşturduğu bir süreçte öğrenciler sadece fikirlerini ve yazılarını değil, aynı zamanda yazmanın görevlerini de arkadaşları ile paylaşmaktadır. Bu stratejinin bir diğer en önemli özelliği ise ilkökul döneminden itibaren her sınıf düzeyinde ve her kademede kullanılabilir olmasıdır. Yukarıda sayılan tüm bu gerekçeler ve ele alınan iki yazma stratejisi hakkında sunulan özet bilgiler dâhilinde çalışma kapsamında kullanılan stratejilerin oldukça işlevsel ve uygulanabilir olduğu anlaşılmaktadır.

1.1. Kuramsal çerçeve

Farklı bilişsel ve uygulamalı süreçleri içerisinde barındıran yazma eylemi, çeşitli uygulama ve etkinlikler ile desteklenerek geliştirilebilen bir beceridir. Dolayısıyla öğrenciler yazma becerisini doğuştan değil sonradan çalışma, pratik ve izleyeceği stratejiler aracılığıyla geliştirmektedir. Bu yüzden öğrenci yazma sürecinde zihnini oldukça fazla yorarak ekstra çaba sarf etmektedir. Birçok bilişsel süreci eş zamanlı ve koordineli bir şekilde yürütebilmek adına yazma eylemini gerçekleştirecek kişilerin zihinlerinin bir orkestra şefi gibi olması gerekmektedir (De La Paz & Graham, 2002). Çünkü yazma esnasında yönetilecek düşünceler, fikirler, dilin kuralları ve yazı düzenleri gibi birden fazla dikkat edilecek husus bulunmaktadır. Aynı zamanda yazma sürecinde dikkat edilecek bu hususlar planlanarak süreç içerisinde yazara olumlu ya da olumsuz geri bildirimler verilmelidir (Özdemir, 2010). Buradaki güdülen amaç öğrencilerin hepsini iyi bir yazar hâline getirmek değil, yazan kişiyi en iyi yazma seviyesine getirmektir. Bu durum yazma becerisinin geliştirilmesinde oldukça önemli bir ayrımdır.

Yazma becerisi daha fazla hazırbulunuşluk gerektirse de diğer temel dil becerilerinden ayrı düşünülmemelidir. Çünkü özellikle ilkökul birinci sınıfa başlayan bir öğrenci okuma ve yazma becerilerini birlikte edinerek geliştirmektedir. Bu açıklama dil becerilerinin birbiri ile uzun bir süre ilişkili olduklarını ortaya koymaktadır. Kısaca; dinleme/izleme becerisi geliştirilmeden konuşma, okuma becerisi geliştirilmeden yazma becerilerini en iyi seviyeye çıkarmak mümkün değildir. Dolayısıyla yazma becerisi üzerine çalışılırken diğer becerilerin de desteklenmesi gerekmektedir (Okur vd., 2013). Bu durum ise yazma becerisinin çok kapsamlı ve çok yönlü bir beceri olduğunu kanıtlamaktadır. Mevcut araştırmada da bu gerçeklikten hareketle uygulanan derinlemesine yazma stratejisinin ilk basamağı öğrencilere sunulan bilgilendirici metinlerin okunması ve derinlemesine incelenmesidir. Yani bu stratejide sadece yazma çalışması değil aynı zamanda okuma etkinlikleri de bulunmaktadır. Dil becerilerinin birbirlerini destekleyen/tamamlayan teorik bilgisinden hareketle seçilen stratejinin bu kuramsal alt yapıya uygun olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yazma süreçlerinde gerçekleştirilmesi gereken ve konu seçiminden başlayan bir dizi görev de yazmanın farklı noktalara odaklanması yoluyla gelişebileceğini göstermektedir.

Yazmanın bilişsel ve psikomotor boyutuna ek olarak psikolojik süreçlerle de ilişkisi bulunmaktadır. Yazma becerisinin psikolojik iyi olma hâli ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde dikkat çekici bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Temel bir sonuç olarak yazma becerisinin kullanılmasının öğrencilerin aynı zamanda psikolojilerini de olumlu yönde etkilediği raporlanmıştır. Örneğin bir araştırmada, kişilere olumsuz anılar içeren metinler yazdırılması istenmiştir. Sonrasında yapılan takiplere göre kişilerin adaptasyon sorunları ve kaçma davranışlarında azalmaların olduğu gözlemlenmiştir (Klein & Boals, 2001). Bir başka araştırma yazma eyleminin kişilerin buhranlarını, tansiyonlarını ve bağıklık sistemlerini düzenlediğini ortaya çıkarmıştır (Swerdlow, 1999). Çünkü yazma eylemi sırasında kişilerin kötü düşüncelerini bir kâğıda aktarması ve onları açığa çıkarması kişilerin birçok sorununu ortadan kaldırmaktadır. Sonuç olarak yazma becerisi sadece okulda öğrenilen ve kullanılan bir beceri olarak görülmemelidir. Aynı zamanda psikolojiyi ve bireyin iyi olma hâlini de etkileyen ve olumlu anlamda destekleyen bir süreç olarak görülmelidir (Tavşanlı vd., 2021a). Bunun sebebi, yazma sürecinin, psikolojik olarak kişinin kendisini görme/fark etme ve değiştirme enstrümanlarını görmesini sağlamasıdır. Kişilerin düşüncelerini, hislerini, fikirlerini, olumlu ya da olumsuz tecrübelerini düzenli ve sistemli bir formda dışarı çıkarmaları yazma becerisinin bir parçasıdır. Bu sürecin etkili ve amaca uygun işletilmesi kişilere her alanda katkı sağlamaktadır. Çünkü yazma, konuşma becerisi ya da okuma becerisine göre daha kalıcı ve etkilidir. Aynı zamanda kültür tanıtımı ve aktarılmasında da yazma becerisinin çok büyük katkısı bulunmaktadır. Buradan hareketle yazmanın aynı zamanda, kültürlerin diğer kültürlere aktarılma sürecinde de etkili ve vazgeçilmez olduğu söylenebilmektedir (Demir & Barın, 2006). Dolayısıyla yazma becerisinin tüm alanlarda etkili bir şekilde rol oynaması kişileri, toplumu, fikirleri ve düşünceleri doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkilemektedir. Bu durum yazma becerisinin ne kadar önemli olduğunu ve öğrenciler açısından geliştirilmesinin hayati bir önem taşıdığını kanıtlamaktadır.

Yazmanın bilişsel, psikomotor ve psikolojik süreçlerle ilgili boyutlarına ek olarak özellikle son zamanda yazma öğretiminin açıklanmasında oldukça sık kullanılan ve Graham (2018; 2019; 2021) tarafından ortaya atılan, sosyal-yapılandırmacı bir anlayışın yazma pedagojisindeki temsilcisi olabilecek bir model alanyazında oldukça sık tartışılmaktadır. Topluluk yazarları (Tavşanlı, 2021a) olarak Türkçe alanyazına uyarlanan bu model yazma ve yazma öğretiminin sosyal çevreden bağımsız olarak kavramsallaştırılamayacağını iddia eder. Bu model temelde, yazma öğretiminin çoğunlukla sosyal çevre ile ve daha çok da eğitim gördüğü ortamlarda öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşime girdiği yerel bağlamlar tarafından şekillendirildiğini ve kısıtlandığını iddia eder (Tavşanlı, 2021b). Bu nedenle, bu etkileşimler ve işlemler, dil becerilerini kullanma kapasitesini etkiler; sonuç olarak, bu durum öğrencilerin yazma becerilerini edinmelerinde etkili olmaktadır (Graham, 2018). Topluluk yazarları modeli, belirli bir sınıfta gerçekleştirilecek yazma ve yazma eğitiminin, yazma için mevcut araçları sağlama, yerleşik yazma uygulamaları, değer verilmesi gereken yazı türlerini belirleme, sosyal ve fiziksel çevreyi oluşturma, sınıfın kolektif tarihini oluşturma (deneyimlerin işlenmesi ve öğretmenlerin ve öğrencilerin kaynakları) amaçlarına bağlı olduğunu savunur (Graham, 2021). Bu bağlamda mevcut araştırmada ele alınan stratejiler olan derinlemesine ve etkileşimli yazma stratejileri bileşenleri ve yöntem kısmında açıklanan uygulama basamakları itibarıyla topluluk yazarları modelinin altında ele alınabilecek stratejiler olarak görülebilir.

1.2. Araştırmanın gerekçesi ve önemi

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bazı gerekçeler ön plana çıkmıştır. İlkokul döneminde öğrencilerinin yazma eylemini sıkıcı ve yorucu buldukları ve bundan dolayı da yazma çalışmalarına karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirdikleri çeşitli çalışmalar tarafından ortaya konmuştur (Gerde vd., 2012; Hammill, 2004). Bir başka çalışmaya göre yazma becerisine karşı olumsuz bakış açısı sergileyen öğrencilerin aynı zamanda yazma başarılarının da düştüğü tespit edilmiştir (Tompkins & Collom, 2004). Öğrencilerin yazma alanındaki mevcut başarı düzeylerini ve yazmaya karşı olumsuz tutumlarını, olumlu hâle getirme çabası tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de oldukça önemli görülmektedir. Eğitimciler açısından bakıldığında tüm dünyada ve Türkiye’de yazma becerisinin geliştirilmesi oldukça önemli

görülsün de strateji bazlı deneysel çalışmaların az sayıda olduğu saptanmıştır (Roth & Guinee, 2011). Etkileşimli yazma ve derinleştirerek yazma stratejilerinin ilkökul düzeyi için tasarlanarak literatüre yerleştirilmesi bu yönden oldukça önemlidir. Çünkü özellikle ilkökul döneminde yazma becerisini dinamik tutabilmek için yeni süreçlerin ve stratejilerin kullanılması gerekmektedir.

Öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılmasının oldukça önemli görüldüğü yazma alanında, Türkiye'deki öğrencilerin başarıları incelendiğinde, öğrencilerin yazma başarı düzeylerinin iyi bir seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Bunun sebepleri arasında eğitim sistemindeki yazma öğrenme alanında tespit edilen eksiklikler ve yanlış yapılan uygulamalar gösterilebilmektedir. Türk öğrencilerin yazı yazmaktan hoşlanmadığı ve yazı yazarken kendisini mutlu hissetmediği birçok araştırma sonucunda ortaya konmuştur (Tavşanlı, 2019). Daha birçok araştırmanın gösterdiği gibi yazma süreci Türk öğrenciler tarafından sıkıcı ve zor bir süreç olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin sayılan bu olumsuz durumlara sahip olması yazmadaki başarısızlıklarını da beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmalara göre, öğrencilerin yazma sürecinde aldığı her olumsuz geri bildirim onlar için süreci zorlaştırmakta ve yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Collins, 1992). Yazma başarısına yönelik yapılan bir diğer araştırmada ise yazma etkinliklerine karşı olumlu tutum ve duygular besleyen öğrencilerin yazmak için daha fazla gayret ve çaba sergilediği; aksi durumda yani yazmaya ilişkin olumsuz tutumların artması hâlinde ise öğrencilerin yazma etkinliklerine karşı kaçınma eylemi gösterdiği ortaya koyulmuştur (Graham vd., 2007).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme süreçlerinde önceki paragraflarda bahsedilen engellerin nitelikli bir yazma eğitimi sağlamak için aşılması gerekmektedir. Yazma sürecindeki bu olumsuz durumları ortadan kaldırmaya yardımcı olan yazma stratejileri yazma becerisinin geliştirilmesinde ve desteklenmesinde oldukça önemli öğretim yaklaşımlarıdır. Geçmiş tez, araştırma ve makaleler incelendiğinde çeşitli sınıf düzeylerinde bazı yazma stratejilerinin çalışıldığı görülmüştür. Fakat genel itibarıyla öğrencilerin mevcut fikirleri, düşünceleri ve bilgileriyle yola çıkılarak yazılar yazdırılmıştır. Bu çalışmada ise mevcut stratejilerden farklı olarak bilgilendirici metinlerden yola çıkarak hikâye edici metinlerin ortaya çıkartılması ve bu süreçte etkileşimli yazma stratejisinin kullanılması literatüre farklı bir bakış açısı sağlaması bakımından oldukça önem arz etmektedir.

Uygulayıcıların yani öğretmenlerin sınıflarında derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerini kullanması öğrencilerin sadece yazılarına değil aynı zamanda bilişsel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (De Silva & Graham, 2015). Çünkü yazıda strateji kullanımı birden fazla fikir ve düşünce üretmeyi gerektirmektedir. Bu fikirlerin geliştirilmesi ve artırılması seçilen yazma stratejilere bağlıdır. Dolayısıyla yazma sürecinde yazma stratejilerinin uygulanması yazılan yazıların etkileri ve niteliklerinin artması yönünden oldukça önem arz etmektedir (Erdoğan, 2017). Ayrıca tercih edilen stratejilerin kullanımı için öğrencilerin istekli olması ve çaba sarf etmesi gereklidir (Richards & Lasonde, 2011). Öğrencilerin bu süreçteki istek ve performansları stratejideki başarılarını artırarak yazının daha kaliteli hâle gelmesini sağlamaktadır. Bu nedenle de öğretmenlerin kullandıkları stratejileri öğrencilerine sevdirmesi ve eğlenceli bir hâle dönüştürmesi oldukça önemlidir. Çünkü asıl uygulayıcı kesimin öğrenciler olması sebebiyle onların ihtiyaçları ve beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu bağlamda, çalışma kapsamında yazma stratejisi olarak belirlenen ve aynı anda ilk defa birleştirilerek kullanılmış olan derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin öğretmenlere yazma sürecinde ayrı ayrı ya da birleştirilerek kullanılabileceğini göstermesi ve yazma öğretimini daha eğlenceli hâle getirmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirdikleri, yazma etkinliklerine yönelik odaklanma sürelerini artırdığı, öğretim süreci içerisinde zenginleştirilmiş uygulamaları barındırmasıyla da öğretmen ve öğrencileri yazma sürecinde teşvik ettiği bilinmektedir. Bu bakımdan bu etkilerin, bu iki stratejinin birlikte kullanımı ile nasıl farklılık göstereceği ve Türk öğrencilerin yazma başarılarını ne düzeyde etkileyeceği merak edilmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ile alan yazına yazma öğretiminde bu iki stratejinin birlikte kullanımının etkileri açısından katkı sağlayacağı ve öğretmenlere yazma uygulamaları noktasında çeşitlilik katacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışmada derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejisinin ilkokul öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisini incelemek için verilerin toplanması, analizi ve değerlendirilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Kösa, 2014). Araştırmada deney ve kontrol grupları seçilirken rastlantısal yöntem uygulanmış fakat evrenden herhangi bir rastlantısal yöntem kullanılmamıştır (Tavşanlı & Seban, 2015). Yani çalışmanın yürütüleceği okul ve deney-kontrol olarak ayrılmaksızın çalışma grupları rastlantısal olarak belirlenmemiştir. Yalnızca çalışma grupları netleştirildikten sonra hangi grubun deney hangi grubun kontrol olacağı rastlantısal olarak kararlaştırılmıştır. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Ön test ve son test uygulama sürecinde öğrencilerden istedikleri bir konu ile ilgili bir metin yazılması istenmiştir. Bu sayede öğrencilerin bağımsız bir şekilde metin yazma başarısını tespit etmek hedeflenmiştir. Uygulama sürecinde, deney grubunda etkisi ölçülmek istenen değişkenler olan derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejileri derslerde etkin bir şekilde kullanılırken, kontrol grubunda ise çalışmalar Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yürütülmüştür (Sönmez & Alacapınar, 2011). Uygulama sonrasında ise öğrencilerden tekrar bağımsız bir şekilde yazı yazmaları istenmiş ve elde edilen yazılar son test olarak değerlendirilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada yarı deneysel desen tercih edildiği için evren ve örneklem seçimi yapılmamış, bunun yerine çalışılacak gruplar belirlenmiş ve bu grupların incelenecek değişken yani yazma başarısı bakımından uygulama öncesinde birbirine yakın özellikler göstermesi gerektiği ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre öncelikle grupların ön test başarı puanları incelenmiş ve iki grup arasında uygulama öncesinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (bkz. Tablo 2). Bu bakımdan iki grubun yazma başarısı açısından birbirine denk olduğu düşünölmüştür. Ek olarak çalışma başlamadan önce öğretmenler ile öğrenci başarısını gösteren karne sonuçları değerlendirilmiş ve özellikle karnelerdeki Türkçe dersi raporları incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin genel olarak birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar aynı okulda, aynı sınıfta, aynı öğretmenler ile okudukları öğrenilmiş ve iki sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik bakımdan birbirine yakın olduğunun bilgisi alınmıştır. Bu bilgi, ilgili okulun müdür yardımcısından gerekli izinler doğrultusunda alınabilmemiştir. Araştırmadaki öğrenci grupları seçkisiz yöntem kullanılarak oluşturulmuştur. Yani daha farklı bir ifade ile araştırmanın yürütüleceği deney ve kontrol gruplarının hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olarak belirleneceği seçkisiz olarak tespit edilmiştir. Yarı deneysel araştırmalarda deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmekle birlikte gruplardaki katılımcılar seçkisiz olarak atanamamaktadır. Çünkü hâli hazırda eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdüröldüğu sınıflarda çalışmalar gerçekteştirildiği için sınıf içine müdahale edilememekte yani gruplar yapay olarak oluşturulamamaktadır (Talada, 2007). Bu yöntem ile araştırmacının ulaşmak istediği hedef kitlesine ulaşması kolaylaşmaktadır (Büyököztürk vd., 2018). Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Ataşehir ilçesinde yer alan özel bir ilkokula devam eden 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim gören 38 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütölebilmesi için gerekli izinler hem idare hem de velilerden alınmıştır. Çalışmada benzer akademik başarılarla ve özelliklere sahip iki adet üçüncü sınıf şubesinden biri deney grubu diğerisi ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Seçkisiz bir yöntemle belirlenen deney grubu öğrencileri 19 öğrenciden oluşmaktadır. Deney Grubu 10'u kız (%52,7) 9'u (%47,3) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubunda da 19 öğrenci yer almaktadır ve bunların 11'i (%57,9) kız 8'i (%42,1) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1.

Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Kız	10	52,7	11	57,9
Erkek	9	47,3	8	42,1
Toplam	19	100	19	100

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejisine uygun olarak hazırlanan altı adet bilgilendirici metin kullanılmıştır. Hazırlanan bu metinler sınıf öğretmenliği alanında dil becerilerinin gelişimi konusunda uzmanlığı olan doktora derecesine sahip iki akademisyene gönderilerek çalışmaya uygun olup olmadığına ilişkin uzman görüşü talep edilmiştir. Uzmanların yorum ve önerileri doğrultusunda ortaya çıkan eksiklikler ve hatalar düzeltilerek bilgilendirici metinlere en son hâli verilmiştir. Uzmanların tespit ettiği hatalardan ilki iki adet metnin öğrenci düzeyinin üzerinde hazırlandığına ilişkindir. Bunun giderilmesi için mevcut araştırmanın yazarları birlikte metni sadeleştirmiş ve uzmanlara yeniden sunmuşlardır. Uzmanlar metnin düzeltilmiş versiyonunun araştırma için uygun olduğunu raporlamıştır. İkinci olarak uzmanlar tarafından bir metnin yapısının bilgi verici metin yapısı ile tam uyuşmadığı, bu sebeple ya çalışmadan hariç bırakılması ya da düzenlenmesi gerektiği raporlanmıştır. Yine ilgili rapor dikkate alınarak bahsi geçen metin çalışmadan çıkarılmış ve o metin yerine yeni bir metin yazılarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar yeni hazırlanan metnin çalışma için uygun olduğunu raporlamıştır. Hazırlanan bilgilendirici metinler 10 hafta boyunca stratejinin aşamalarına uygun olarak belirli sırada uygulanmıştır. Bu metinler uygulama süreci boyunca ders materyali olarak kullanılmış ve öğrencilerin bilgilendirici metinleri hikâye edici metinlere dönüştürmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Derslerde materyal olarak kullanılan bu metinlerin deneysel sürecin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin herhangi bir tehdidi bulunmamaktadır. Çünkü bu metinler yalnızca uygulama sürecinde kullanılmıştır ve ön test/son test süreci ile herhangi bir ilişkisi bulunmamaktadır. Kontrol grubunda da dersler bilgilendirici ve hikâye edici metinler aracılığı ile işlenmiş ve böylece onların da her iki metin türüne de aşina olması sağlanmıştır. Böylelikle sadece deney grubunda yürütülen çalışmalarda değil aynı zamanda kontrol grubunda da her iki metin türü ile çalışmalar yürütülerek herhangi bir grubun metin aşinalığı sebebiyle çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini tehdit etmesinin önüne geçilmiştir. Öğrencilerden ön test ve son test için yalnızca birer adet hikâye edici metin yazmaları istenmiştir. Böylece uygulama başında ve sonunda uygulanan ön test ve son test ile elde edilen metinler de çalışmaya dâhil edilmiştir ve araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Çalışmada, kullanılan strateji ve bilgilendirici metinler yardımıyla oluşturulan hikâye edici metinler Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmiş ve puanlandırılmıştır. Kullanılan ölçek, uygun ve doğru bir yazıda olması gereken nitelikleri yedi başlık altında sıralamıştır. Bu başlıklar “fikir, organizasyon, anlatım, kelime seçimi, cümle akışı, yazım biçimi ve sunum” olarak belirlenmiştir (Özkara, 2007). Ölçekte alt başlıklar 5, 3 ve 1 puan verilebilecek şekilde düzenlenmiş; böylece bir öğrencinin ölçekten en az 7, en fazla ise 35 puan alabileceği saptanmıştır. Öğrencilerin yazma başarısını tespit etmek için kullanılan ölçeğe dayalı olarak gerçekleştirilen ön test verilerinin faktör analizi, aracın kabul edilebilir güvenilirliğe sahip (alfa katsayısı = 0.81) tek faktörlü bir ölçüm olduğunu (özdeğer = 3.09; yazma becerisinin ölçümünü sağlayan yedi boyutunun tümü 0.67 veya daha yüksek) göstermektedir. Benzer şekilde, son test verileriyle yapılan ikinci

bir faktör analizi, özdeğeri 1.0'dan büyük (özdeğer = 3.83; yazmanın yedi boyutunun tümü 0.76 veya daha yüksek) kabul edilebilir güvenilirlikle (alfa katsayısı = 0.88) tek faktörlü bir yapı verdiği tespit edilmiştir. 0,70'in üzerinde güvenilirlik katsayılarının çıkması, değerlendirmenin kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyinde olduğunu göstermektedir (McHugh, 2012).

Çalışma, ön test, son test ve derinleştirerek yazma/etkileşimli yazma stratejilerini tanıtan program olmak üzere toplamda 10 hafta devam ettirilmiştir. Çalışma kapsamında uygulama yapılacak olan derslerde deney grubunda derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin aktif bir şekilde kullanılması tercih edilirken kontrol grubunda derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejileri ders içeriği olarak yer almamış, mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yazma çalışmaları yürütülmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Çalışmanın verilerini uzman görüşü alınarak hazırlanan altı adet bilgilendirici metin aracılığıyla yukarıda bahsedilen stratejiler kullanılarak yeniden tasarlanan hikâye edici metinler oluşturmaktadır. Toplanan veriler "6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği" ile puanlandırılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grupları arasında ve grupların kendi içerisinde (örneğin deney grubu, ön test-son test) anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit edebilmek için ilk aşamada normallik testi ile grupların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve normallik testi sonucuna göre Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi tercih edilmiştir. Gruplar arası yapılacak olan karşılaştırmalar için karar verilen analiz türü verilerin normalliği dikkate alınarak belirlenmiştir. Verilerin normal dağıldığı durumda parametrik testler uygulanırken (bağımsız örneklem t testi) verilerin normal dağılmaması durumunda nonparametrik testler (Mann Whitney U testi) uygulanmıştır (Can, 2016).

2.5. Deneysel işlemler

Araştırmada derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin uygulama aşamalarına bağlı kalınarak aynı zamanda Türkiye'deki öğrencilerin hazırbulunuşlukları da göz önünde bulundurularak aşağıdaki aşamalar belirlenmiş ve ortak başlıklar oluşturulmuştur.

Aşama 1: Öğrenci Yazılarının İncelenmesi

Öğrencilerin yazılarını nasıl yazdığının, hangi kelimelerin kullanıldığının, içeriği nasıl yapılandırıldığının ve ne uzunlukta yazılar yazıldığının değerlendirilerek öğrencilerin hazırbulunuşluğunun belirlendiği aşamadır. Bu aşamanın en önemli yönü etkileşimli yazma stratejisine uygun olarak yazma eşlerinin karar verilmesinden bir önceki aşama olmasıdır. Bu yüzden yazma eşleri belirlenmeden önce birbirine uyum sağlayabilecek ve birbirlerine yardım edebilecek öğrencilerin seçilmesine dikkat edilmiştir.

Aşama 2: Paylaşarak Yazma Eşlerinin Belirlenmesi

Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve yazma düzeyleri göz önünde bulundurularak yazma eşleri öğretmen tarafından bu aşamada belirlenir. Bunun adı ayrıca "Kalemi Paylaşma" olarak da geçebilmektedir. Burada rehber olan öğretmenin dikkat etmesi gereken nokta öğrencilerin yazı yazarken birbirlerine yardım edebilmesidir. Öğrencilerin profilleri, akademik durumları ve hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm eşlerin ve grupların birbirine yardım edebilmesi için özellikle iyi olan seviyelerin dağıtılması ve tüm öğrencilerin bu süreçte aktif kılınması gerekmektedir.

Aşama 3: Bilgilendirici Metin Seçimi ve Okuma

Yazıya başlamak için öğrencilerle birlikte bir bilgilendirici metin belirli bir konu çerçevesinde seçilebilir ya da öğretmen belirlediği bir konu etrafında bilgilendirici metinler getirebilir ve bu metinler okunabilir. Bu metinler hakkında sınıfla birlikte tartışmalar yapılarak bilgilerin benzerlikleri, farklılıkları ve metindeki kelimelerin tanımları belirlenmeye çalışılır. Konuyla ilgili bilgiler toplanırken anlaşılmayan yerler

hakkında araştırma ödevi verilerek öğrencilerin not alması sağlanır. Bu sayede öğrencilerin yazmaya başlamadan önce kelime dağarcığının ve bilgilerinin arttırılması hedeflenmektedir.

Aşama 4: Derinleştirerek Yazma

Bu aşamada artık derinleştirerek yazma sürecine başlanmaktadır. Kazanılan ön bilgiler ve içerikler bu aşamada kullanılmaktadır. Burada bilgilendirici metinlerin, direkt olarak verilen tanımlarından kurtularak yeniden bir metne dönüştürülmesi hedeflenmekte ve tanımlı kelimeler yerine öğrencilerin oluşturmuş olduğu cümlelerin yazılması beklenmektedir. Yani bu aşama bir sentez oluşum aşamasıdır. Aşağıda derinleştirerek yazma stratejisine uygun bir örnek sunulmuştur. Örneğin;

Metindeki tanım: Örümcek, eklembacaklılar kategorisine giren hemen hemen dünyanın her yerinde yaşayabilen 8 bacak, bir göğüs ve bir baştan oluşan canlıdır.

Öğrenci Cümlesi: Bir gün bir böcek 8 tane bacağından çok sıkılmış ve her birine bir çorap giydirmiş.

Aşama 5: Metnin Gözden Geçirilmesi ve Değerlendirme

Derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejileri kullanılarak yazılan metinler sınıfa okunarak geri bildirimler alınmakta ve fikir alışverişinde bulunulmaktadır. Yazım sırasında ortaya çıkabilecek yanlışlar belirlenmeye çalışılmakta ve değerlendirilmesi yapılarak sınıf ile düzeltilmektedir.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-88083623-020-9139

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan 38 üçüncü sınıf öğrencisinin, derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin yazma başarıları üstündeki etkileri incelenmiş ve raporlanmıştır. Araştırmada gruplar arası ve grup içi incelemelere başlanmadan önce puanlayıcının güvenilirliğini tespit etmek amacıyla puanlayıcılar arası uyumluluk incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre öğrencilerin yazdığı tüm yazıların %50'si (38 yazı) mevcut puanlamayı yapan araştırmacı ve farklı bir araştırmacı tarafından puanlanmış ve iki araştırmacının puanları arasındaki uyumu belirleyebilmek adına Cohen Kappa katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre iki araştırmacının 38 yazı üzerindeki puanlamaları arasında yüksek uyum tespit edilmiştir ($x: ,91; p<,05$). Landis ve Koch (1977) ile Altman (1999) yaptığı sınıflamaya göre elde edilen değer, $x<0,20$ değer aralığında ise yetersiz uyum, $0,21< x<0,40$ aralığında ise düşük düzeyde uyum, $0,41< x<0,60$ aralığında ise orta düzeyde uyum, $0,61< x<0,80$ aralığında ise iyi düzeyde uyum ve $0,81< x<1,00$ aralığında ise çok iyi düzeyde uyum (yüksek uyum) olarak tanımlanabileceği ifade edilmiştir. Bu aşamadan sonra, öncelikle etkisi incelenmek istenen bağımsız değişken (derinleştirmeye ve etkileşimli yazma programının) aracılığıyla yazma etkinliklerinin tasarlandığı deney grubu ve mevcut Türkçe dersi öğretim programına göre yazma çalışmalarının yürütüldüğü kontrol grubunun uygulama öncesi yazma başarıları açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığı Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir ve ilgili analize ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma

Uygulama	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	p
Ön Test	Deney Grubu	19	18,76	356,50	,69
	Kontrol Grubu	19	20,24	384,50	

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilmektedir.

Araştırmada ikinci olarak mevcut çalışma gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Analizin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle verilerin normalliği kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden bağımsız örneklem t testi (Independent Samples t test) uygulanmış ve veriler Tablo 3'te paylaşılmıştır.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma

Grup	N	M	S	Sd	t	p
Deney Grubu	16	25,94	3,96	36	4,239	,00*
Kontrol Grubu	16	19,84	4,86			

*p<,05

Tablo 3'e göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma başarılarına ilişkin son test puanları üzerinde bağımsız örneklem t testi uygulanmış olup testin sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla son testte derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu anlamlı etkinin deney grubunun lehine olduğunu söylemek mümkündür.

Gruplar arası analizler tamamlandıktan sonra araştırmanın amacı doğrultusunda grup içi incelenmeler yapılmıştır. Yani hem deney hem de kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında kendi içlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenip gözlenmediği araştırılmıştır. Bu amaçla öncelikle deney grubundaki öğrencilerin verilerinin dağılımı incelenmiş ve normal bir dağılım tespit edilememiştir. Bu sebeple analiz işlemi için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi tercih edilmiştir. Yapılan analizin sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma

Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	2	2	-3,763	0,00*
Pozitif Sıralar	18	10,44	188		

*p<,05

Deney grubundaki öğrencilerin kendi içerisinde gösterdiği yazma başarı performanslarının ön test son test olarak incelendiği analiz sonucunda deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasındaki yazma başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Tablo 4'te gösterildiği gibi son

test lehine anlamlı bir farkın tespit edilmesi, derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin yazma başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada son olarak kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazma performansları karşılaştırılmıştır. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubundaki öğrencilerin verilerinin de normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve bu sebeple analiz işlemi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun ön test son test karşılaştırmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma

Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	2	26		
Pozitif Sıralar	9	10,44	52	-1,045	0,29

Tablo 5 incelendiğinde, yapılan istatistiki işlemin sonucuna göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test yazma başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. Dolayısıyla kontrol grubunda mevcut Türkçe dersi öğretim programı kapsamında uygulanan çalışmaların öğrencilerin yazma başarı puanlarında herhangi bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut araştırma deney grubunda manipüle edilen derinlemesine yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin birlikte kullanımının ilkökul öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisini incelemek için gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yazma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu aslında bu makalenin araştırmacıları tarafından beklenen bir sonuçtu. Çünkü deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar aynı okulda olmaları, aynı öğretmenlerle eğitim almaları, aynı müfredatla ders işlemleri, genel olarak aynı etkinliklerin uygulanması ve sınıf mevcutlarının her zaman birbirine yakın olması mevcut analizin olağan sonucunu tahmin edilebilir kılmuştur. Bu durum aynı zamanda deneysel araştırmaların bir gerekliliği olarak görülmüştür çünkü yarı deneysel çalışmaların doğası gereği, manipüle edilecek bağımsız değişkenin etkisini görmek açısından bu durum oldukça önemli görülmektedir.

İkinci olarak çalışma gruplarının son test puanları arasında bir karşılaştırmaya gidilmiştir. Bu karşılaştırma sonucunda son testte yazma stratejilerini kullanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha nitelikli yazılar oluşturdukları tespit edilmiştir. Bu farklılığın doğal olarak deney grubunda gerçekleştirilen derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü, ilgili stratejiler aracılığıyla öğrencilerin yazma düzenleri, konu seçimleri, kelime dağarcıkları, noktalama işaretlerinin kullanımı ve metni yapılandırma becerileri ciddi anlamda gelişmiştir. Bunun sebeplerinin bir tanesinin uygulamada kullanılan ve araştırmacılar tarafından belli kriterlere göre seçilerek belirlenen bilgilendirici metinlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bilgilendirici metinlerin içindeki bilinmeyen konu ve kelimelerin yazılışları uygulama sürecinde üzerinde çok fazla durularak süreç boyunca öğrencilerin yazılarına odaklanmaları sağlanmış, aynı zamanda metinleri derinlemesine incelemeleri için öğrencilere fırsatlar tanınmıştır. Sonuç olarak yapılan uygulamalar yani derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejileri aracılığıyla ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı puanlarında anlamlı bir artış sağlanmıştır.

Araştırmada incelenen bir diğer nokta ise deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki uygulama öncesi ve sonrası yazma başarı düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırıldığı analizlerde deney grubunda son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise ön test ve son test arasında anlamlı bir fark tespit

edilememiştir. Bu durumun oluşmasında, hazırlanan müdahalenin sadece deney grubunda uygulanması ve kontrol grubunun Türkçe ders müfredatına göre çalışmalar yürütmesi etkili olmuş olabilir. Kontrol grubunda farklı bir yöntem ve strateji denenmeyerek klasik hikâyelerin yazdırılmış olmasının öğrencilerin ön testlerinin ve son testlerinin birbirine yakın düzeyde olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Araştırma boyunca tüm yapılan uygulamalar sonucunda ulaşılan veri ve bilgilere göre deney grubunda kullanılan derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin yazma başarısına olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışma, öğrencilerin yazma başarılarını geliştiren diğer derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma çalışmalarının sonuçlarını destekleyerek benzer ve farklı yönler ortaya koymaktadır. Örneğin; derinleştirerek yazma stratejisini bir proje hâline getirerek sınıflarda kullanan aynı zamanda okuryazarlık koçu olan Bourque (2016) bu strateji sayesinde öğrencilerin yazma sürecinde yazılarıyla daha fazla meşgul olduklarını ve akıcı bir şekilde yazdıklarını saptamıştır. Çünkü yazma sürecinde belirli süreçlerden geçen öğrenciler daha fazla eğlenerek bu süreci kısa tutmamakta aksine tüm arkadaşlarını dinlemek için heveslenmektedir. Bu sayede sınıf içinde yazma sürecinde sorumluluklar paylaşılarak olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulmaktadır. Yürütülen bu çalışmada da yazma süreci öğrenciler tarafından eğlenceli bir süreç olarak görülmüş olup sürecin uzun tutulması istenmiştir. Çünkü ana merkezde bilgilendirici metinler aracılığıyla yürütülen bu çalışma öğrenciler tarafından her hafta merak edilerek beklenmiştir.

Araştırmada kullanılan bir diğer yazma stratejisi olan etkileşimli yazmayı çalışmasında kullanan Rubadue (2002) öğrencilerin hem okuma hem de yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Ulusal alanda oldukça az rastlanan bu strateji uluslararası çalışmalar incelenerek desteklenmiştir. Özellikle bu stratejiyi birinci sınıfta kullanarak öğrencilerin yazma süreçlerini daha kolay ve eğlenceli geçirmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler harfleri defterlerine geçirirken arkadaşları tarafından kontrol edilmiş ve doğru yazmaya teşvik edilmiştir. Uygulanan bu çalışma üçüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir çünkü araştırmada tek başına etkileşimli yazma kullanılmamış derinleştirerek yazma stratejisi de sürece dâhil edilmiştir. Bu sebeple bu çalışma birinci sınıf düzeyi için uygun değildir. Çünkü bilgilendirici metinlerin öğrenciler tarafından okunması ve bunların belirli aşamalardan geçirilerek hikâyeler yazılması okuma yazmaya henüz geçmeyen birinci sınıflara uygun olamamaktadır. Fakat tek başına etkileşimli yazma stratejisi kullanılırsa birinci sınıf düzeyinde farklı çalışmalar yürütülebilmektedir.

Araştırmanın, üçüncü sınıf düzeyinde yürütülme sebepleri arasında Jackson (2012)'in "Beş Duyu" örneği bulunmaktadır. Çünkü Jackson (2012), yazma sürecinde algılamanın ve tüm duyu organlarının kullanılmasının çok önemli olduğunu belirtmiştir. Çalışma sürecinde kullanılan derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejileri ile bu durum desteklenmektedir. Öğrencilerin bilgilendirici metin okurken görme ve duyma yetilerini kullanmaları, yazılarını tekrar gözden geçirirken ise dokunma ve diğer duyu organlarını kullanması yapılan etkinliğin kalıcılığını artırıcı niteliktedir. Harvey (2004) ise bu durumu destekleyerek yazma sürecinde yazının içeriğine odaklanarak ve detaylı incelemeler ile yazıların geliştirilebileceğini, bu süreçte de duyu organlarının sürece dâhil edilmesinin çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Nancy (2008)' de yazma sürecinde yazının bir bütün hâlinde incelenmesinin ve yazıya odaklanmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Çünkü yazma sürecinde öğrencilerin farklı kelime ve cümlelere maruz kalması kelime dağarcıklarını geliştirerek yazma algılarını genişletmektedir. Ayrıca yazma sürecini adres tarif etme gibi tanımlayan araştırmacı, uygun tarif ve kelimeler ile metnin amaca uygun bir şekilde düzenlenebileceğini belirtmiştir. Yürütülen bu çalışmada da bilgilendirici metinler ile öğrencilerin farklı kelimelere maruz bırakılması tarifi zorlaştırarak öğrencileri düşünmeye teşvik etmektedir. Bu sayede öğrencilerin metin içinde anlatış ve sunuş becerileri de aynı zamanda desteklenmektedir. Stratejiler yardımıyla da bu desteklenme olayı oldukça kolay bir hâle gelmektedir.

Amerika’da 2012 yılında Ulusal Yazma Komisyonu’nun yayınladığı rapora göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi ihmal edilmektedir (Ulusal Yazma Komisyonu, 2012). Bunun nedenleri arasında yetersiz uygulamalar ve yazma öğretiminin ikinci plana atılması da bulunmaktadır. Türkiye’de de özellikle yazma becerisine yönelik strateji kullanımının az olması bu durumu maalesef destekler niteliktedir (Tavşanlı & Kaldırım, 2018). Bu durumun iyileşmesi için etkileşimli yazma stratejisini öneren komisyon, bilgilendirici metinler kullanılarak öğrencilerin yazmadaki iletişim becerilerini desteklemeyi hedeflemiştir. Yürütülen bu çalışmada da öğrencilerin birbirine yardım ederek bilgilendirici metinler okuması ve daha sonra onları hikâyelere dönüştürmesi arkadaşlık anlamında da iletişim becerilerini desteklemiştir. Özellikle normal süreçte iletişim kurmayan arkadaşlar yürütülen bu çalışma sayesinde iletişim kurarak arkadaşlık ilişkilerini geliştirmiştir.

Yazma sürecinde bir diğer önemli noktalardan olan yazıların tekrar gözden geçirilerek analiz edilmesi öğrencilerin yazarlık yönlerini desteklemek için oldukça önemli görülmektedir (Harris vd., 2013; Seban, 2021; Tavşanlı & Kara, 2021; Tavşanlı & Kara, 2022). Mevcut araştırmada da derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejileri kullanılarak öğrencilerin tüm süreçleri arkadaşları ile yürütmesi ve birbirlerinin yazılarını değerlendirmesi, öğrencilerin yazma başarılarının artmasının sebepleri arasında görülmektedir. Aynı zamanda bu süreçte yazıların tekrar gözden geçirilmesi, ortaya çıkabilecek yanlışların ve sorunların yazma süreci öncesinde belirlenmesini sağlamaktadır. Bu sayede yazılardaki yanlışlar en aza indirilerek yine bu çalışmada olduğu gibi kaliteli yazıların sayısını artırmaktadır.

Yazma sürecinde yukarıdaki uluslararası araştırmalarda da aktarıldığı gibi strateji kullanımı çok önemlidir. Bu bilgiyi destekler nitelikte ulusal düzeyde gerçekleştirilmiş araştırmalardan elde edilen sonuçlar da yazmada strateji kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini raporlamıştır (Graham vd., 2022; Seban, 2022). Örneğin; Erdoğan’ın (2017) sınıf öğretmenleriyle yaptığı yazma stratejilerine yönelik çalışmasında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yazma stratejilerinin kullanılmasının çok önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yazma stratejilerini sınıfında kullanan öğretmenlerin öğrencileri yazma sürecinde karşılaştıkları problemleri daha hızlı ve daha kolay çözdükleri de belirlenmiştir. Çünkü yazma sürecinin doğası karmaşık ve öğrencilerin zorlandığı bir özelliğe sahip olduğu bilinmektedir (Nagin, 2003). Dolayısıyla yazma sürecine ve girişimine yön verecek tüm uygulamalar yazma başarısına önemli bir katkı sağlamaktadır (Seban, 2022). Ek olarak yukarıda bahsi geçen araştırmalarda yazma stratejilerini kullanan öğrencilerin dışında aynı zamanda öğretmenlerin de yazma başarılarının arttığı ve öz düzenleme becerilerinin geliştiğinin gözlemlendiği raporlanmıştır (Karatay, 2011a). Mevcut araştırmanın ve araştırma odağına uygun olarak incelenen diğer araştırmaların sonuçlarından yola çıkılarak derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin ilkökulü üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarını artırmada olumlu etkilerinin olduğu değerlendirilebilir. Uygulama sonuçlarından elde edilen bulguların ve literatürden taranan bilgilerin ışığında öğretmenlere ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

İlk olarak araştırmacılara yönelik derinleştirerek yazma ve etkileşimli yazma stratejilerinin kullanıldığı daha farklı uygulamaların sınıf içi yazma pratiklerine ve öğrencilerin yazma başarısına etkisi incelenebilir. Bu sayede çeşitli stratejiler ile öğrencilerin yazma becerileri desteklenerek farklı bakış açıları kazandırılabilir. Ayrıca yazma stratejilerinin aşamaları olan yazmaya hazırlık, metin oluşturma ve gözden geçirme basamakları yazma sürecinde daha fazla kullanılabilir. Bu sayede yazma becerisi düzenli bir süreç hâlinde ilerletilebilir. Araştırmacılar farklı stratejilerin yanı sıra yazma stratejilerine yönelik daha fazla çalışma yapılabilir ya da literatür taranarak derleme çalışmaları yapılabilir. Çünkü yazma becerisi, ulusal ve uluslararası kaynaklarda oldukça geniş bir yer kaplamaktadır. Yeni çalışmaların literatüre kazandırılması diğer araştırmacılar ve okuyucular için oldukça önemli olabilmektedir. Bunun yanı sıra uygulanan bu çalışma, üçüncü sınıf düzeyinden farklı olarak farklı bir düzeyde ve kademelerde denenebilir. Yazma başarısına ek olarak yazmaya ilişkin tutum, motivasyon ya da kaygı durumları üzerinde farklı araştırmalar yapılarak araştırma genişletilebilir. Son olarak hem mevcut araştırmada hem de incelenen diğer araştırmada etki büyüklüğü incelemesi yapılmamıştır. Her ne kadar literatür ve tartışma bölümünde bahsedilen ve yazma stratejilerinin ekliliğini ortaya koyan farklı stratejiler olsa bile hangi sınıf

düzeyinde hangi stratejinin daha etkili olduğunun etki büyüklüğü analizi ile tespit edilmesinin yararlı olacağı düşünölmektedir.

Öğretmenlere yönelik olarak hem bu araştırmada kullanılan hem de mevcut literatürde ifade edilen stratejileri öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kullanmalarını oldukça önemsiyoruz. Öğretmenler, sınıf içi yazma becerilerini geliştirmeye dönük olarak kullanılması gereken yazma stratejilerinin temel uygulayıcıları/yorumlayıcıları/tercümanlarıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiş teorik ve pratikte yazma stratejilerini araştıran, uygulayan, geliştiren öğretmen ve araştırmacı topluluğunun izole olmamış üyeleri olmaları noktasında çağrıda bulunuyoruz. Öğretmenler, etkili yazmayı öğretmek için yazma stratejilerini eleştirel bir şekilde okuyan, yorumlayan, analiz eden ve öğrencilerle bu stratejileri eyleme döken yansıtıcı uygulayıcılar olarak yetiştirilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini ve mevcut literatürü takip ederek yeni yazma stratejileri dâhil olmak üzere mevcut stratejileri bir sınıf içi pratik/alışkanlık hâline getirmeleri gerektiğine inanıyoruz.

Kaynakça/Reference

- Abbott, R.D., Berninger, V.M., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 and 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>
- Altman, D.G. (1999). *Practical statistics for medical research*. New York, NY: Chapman & Hall/CRC Press.
- Bourque, P. (2016). *Close writing: Developing purposeful writers in grades 2–6*. Stenhouse.
- Brotherton, S., & Williams, C. (2002). Interactive Writing Instruction in a First Grade Title I Literacy Program. *Journal of Reading Education*, 27(3), 8-19.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPPS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi (4.baskı)*. Pegem Akademi.
- Collins, J. (1992). *Developing writing and thinking skills across the curriculum: A practical program for schools*. Andover, MA: The Network.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687–698. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>
- De Silva, R., & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, 53, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.06.009>
- Demir, C., & Barın, E. (2006). *Türkçe dil bilgisi I: Ses bilgisi*. Öncü.
- Demirel, A., & Karatay, H. (2022). 4+ 1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilen Hazırlıkların Yazma Sürecindeki İşlevleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 104-118. <https://doi.org/10.16916/aded.1003248>
- Erdoğan, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 658-678. <https://doi.org/10.17240/aibuofd.2017.17.30227-326591>
- Gerde, H.K., Bingham, G.R., & Wasik, B.A. (2012). Writing in childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40 (6), 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The Structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Graham, S. (2018). A revised writer (s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S. (2019). Writers in community model: 15 recommendations for future research in using writing to promote science learning. In V. Prain & B. Hand (Eds.), *Theorizing the future of science education research* (pp. 43-60). Springer.
- Graham, S. (2021). Writer (s)-Within-Community model of writing as a lens for studying the teaching of writing. In *The Routledge International Handbook of Research on Writing* (pp. 337-350). Routledge.
- Graham, S., Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2022). Improving writing skills of students in turkey: A meta-analysis of writing interventions. *Educational Psychology Review*, 34, 889–934. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09639-0>
- Hammill, D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70, 453–468. <https://doi.org/10.1177/001440290407000405>
- Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how. *The Reading Teacher*, 66(7), 538-542. <https://doi.org/DOI:10.1002/TRTR.1156>
- Harvey, B. (2004). Chuck out the chintz? “Stripped floor” writing and the catalogue of convention: Alternative perspectives on management inquiry. *Journal of European Industrial Training*, 28(8/9), 669–675.

- Jackson, S. (2012). So close: Writing that touches. *New Writing*, 9(3), 408-418. <https://doi.org/10.1080/14790726.2012.693096>
- Karatay, H. (2011a). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Karatay, H. (2011b). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Yay. Haz.). *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Klein, K., & Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology*, 130(3), 520-533. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.3.520>
- Kösa, T. (2014). Yarı-Deneysel ve Tek durumlu Tasarımlar. S. B. Demir (Ed.) *Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* içinde. Eğiten Kitap.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri ağıısından incelenmesi. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 7(13), 192-207.
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia medica: Biochemia medica*, 22(3), 276-282.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nagin, C. (2003). *Because writing matters: Improving student writing in our schools*. John Wiley & Sons.
- Nancy, JL (2008). *Corpus (Vol. 4)*. Fordham Univ Press.
- OECD. (2010). *PISA 2009 framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD.
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic and financial literacy*. OECD.
- Okur, A., Göçen, G., & Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırma bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167-197.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Heinle & Heinle.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Pappas, C.C. (2006). The information book genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 226-250. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.2.4>
- Persky, H., Daane, M., & Jin, Y. (2003). The nation's report card: Writing. *Washington, DC: US Department of Education*.
- Pinnell, G. S., & McCarrier, A. (1992). *Interactive writing: A transition tool for assisting children in learning to read and write*. Martha L. King Language and Literacy Center.
- Richards, J. C. ve Lassonde, C. A. (2011). *Writing strategies for all primary students: Scaffolding independent writing with differentiated mini-lessons' grades K-3*. John Wiley & Sons.
- Roth, K., & Guinee, K. (2011). Ten minutes a day: The impact of Interactive Writing instruction on first graders' independent writing. *Journal of early childhood literacy*, 11(3), 331-361. <https://doi.org/10.1177/1468798411409300>
- Rubadue, M. (2002). Sharing the Pen A strategy that gives kindergartners the confidence to write and spell on their own. *Teaching Pre K 8*, 32(6), 58-59.
- Seban, D., & Tavşanlı, Ö. F. (2015). Children's sense of being a writer: identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 215-232.

- Seban, D. (2021). Gözden Geçirme ve Dönütün 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Başarılarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 276-298. <https://doi.org/10.29299/kefad.834391>
- Seban, D. (2022). The Effect of Genre-Specific Strategy Instruction on the Writing Achievement of Fourth-Grade Students. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 157-172. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.612>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Swerdlow, J. (1999). Incidence of testicular germ-cell malignancies in England and Wales: Trends in children compared with adults. *International journal of cancer*, 83(5), 630-634.
- Talada, JA (2007). *The relationship between oral reading fluency and comprehension*. Liberty University.
- Tavşanlı, Ö. F., & Seban, D. (2015). Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 85-93.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859-876. <https://doi.org/10.16916/aded.436344>
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9 (1), 108-138.
- Tavşanlı, Ö.F. (2021a). Yazma Becerileri. Ormancı Ü. & Çepni, H. içinde, *Kuramdan Uygulamaya 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretimi* (s. 115). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tavşanlı, Ö. F. (2021b). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuryazar Pratiklerinin Sosyal Bağlamda İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 854-870. <https://doi.org/10.16916/aded.907659>
- Tavşanlı, Ö. F., & Kara, Ü. E. (2021). The Effect of a Peer and Self-Assessment-Based Editorial Study on Students' Ability to Follow Spelling Rules and Use Punctuation Marks Correctly. *Participatory Educational Research*, 8(3), 268-284. <https://doi.org/10.17275/per.21.65.8.3>
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., & Yıldırım, K. (2021a). Elementary school students' views on process-based writing modular program intervention and writer identity: Elementary school students' views on process-based writing. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2072-2100.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., Yıldırım, K., Rasinski, T., & Tschantz, B. (2021b). The effect of a PBWMIP on writing success and attitude toward writing. *Reading & writing quarterly*, 37(5), 425-443. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1846006>
- Tavşanlı, Ö. F., & Kara, Ü. E. (2022). Developing the Draft Papers of Primary School Fourth-Grade Students Through Review and Feedback-Based Editorial Study. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 19(2), 93-100. <https://doi.org/10.54614/hayef.2022.21067>
- Tompkins, G. E., & Collom, S. (2004). *Sharing the Pen*. Merrill Prentice Hall.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- United Kingdom Department for Education. (2012). The research evidence on writing. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/the-research-evidence-on-writing>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

One of the most important goals of the countries' education systems is to provide effective writing skills to students. However, writing, due to perceives as a long process, can be viewed negatively and, generally, avoided by students. Because students are tired while doing writing studies and find it difficult. In addition, studies conducted with students in Turkey reveal that students' writing success levels are below expectations. Conducting ineffective writing courses and the deficiencies while teaching writing plays an impeding role in boosting students' writing skills. Moreover, it has been revealed by many studies that Turkish students do not like writing and do not feel happy while writing (Tavşanlı, 2019). As many studies have shown, the writing process is perceived by Turkish students as boring and difficult. The fact that students have these negative attitudes also brings their failure in writing.

The above-mentioned handicaps to provide effective writing teaching process should eliminate and, thus, guarantee a more qualified writing education. Writing strategies that are very important in the development, support, and practice processes of writing skills can be effective to stamp out these negative situations in the writing process. Writing strategies can generally be identified as the cognitive methods students use to overcome the obstacles and problems they encounter while doing writing study and the path they follow in the writing process (Oxford, 1990).

In this present research, the close writing strategy emerges as a strategy that reveals the creative writing aspect of the students, which is formed by examining the concepts and words explained by looking at the style and organization characteristics of informative texts (Pappas, 2006). Another strategy used in the study is interactive writing; which is explained as a strategy in which teachers and students decide on the messages together during the writing process and the students share the pen (Pinnell & McCarrier, 1994).

2. METHOD

In the current study, it was aimed to investigate two writing strategies named close writing and interactive writing strategies, effects on third-grade primary school students' writing achievement. One of the quantitative research methods, the quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was preferred for the data collection, analysis, and evaluation to examine the effect of close and interactive writing models on primary school students' writing success. The study group of the research consists of 38 third-grade students studying in a private primary school in the Ataşehir district of Istanbul in the 2021-2022 academic year. In the current research, six informative texts prepared in accordance with the close writing strategy and interactive writing were used as data collection tools. The obtained data were evaluated with the "6+1 Analytical Writing and Assessment Scale" adapted into Turkish by Özkara (2007). The intervention process lasted for 10 weeks in total, including the pre-test, post-test, and the program introducing close/interactive writing strategies.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the result of the present paper, no significant difference was determined between the experimental and control groups writing success before the study. The justification for this result can be shown as the fact that the students in the experimental and control groups were in the same school from the first to the third grade, they were trained with the same teachers, they learn writing with the same curriculum, the same activities are applied in Turkish language courses, and the class sizes are always close to each other. Therefore, it can be said that the writing successes of the experimental and control groups before the intervention are close to each other. Due to the nature of quasi-experimental studies, the equivalence of the experimental and the control group according to the examined variables is considered very important in terms of exploring the effect of the independent variable to be manipulated.

According to another result of this study, there was a significant difference between the experimental and control groups' writing achievements in the post-test. Close writing and interactive writing strategies that implement in the experimental group can be shown as the reason for these differences revealed. With these strategies carried out only to the experimental group, students' writing patterns, subject choices, vocabulary, use of punctuation marks, and story order skills were improved. The spelling of unknown subjects and words in the informative texts was emphasized a lot during the intervention, allowing the students to focus on their writing throughout the process. Therefore, it has been observed that close and interactive writing strategies have a positive and significant effect on the writing success of third-grade primary school students.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-88083623-020-9139

ARAŐTIRMACILARIN KATKI ORANI

Mevcut araştırmaya 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŐMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.