



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy  
2010, Volume: 5, Number: 3, Article Number:E0007

**QUALITATIVE STUDIES**

Received: January 2009

Accepted: July 2010

Series : E

ISSN : 1308-7290

© 2010 www.newwsa.com

**Serap Cavkaytar**

**Şefik Yaşar**

Anadolu University

scavkayt@anadolu.edu.tr

syasar@anadolu.edu.tr

Eskisehir-Turkey

**YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE DENGELİ OKUMA YAZMA  
YAKLAŞIMINDAN YARARLANMA: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulanabilirliğini incelemektir. Araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması, 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde, Eskişehir’de resmi bir ilköğretim okulu 5/A sınıfı öğrencileri ile Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin “dış yapı” boyutunda gelişim göstermesine karşın yazılı anlatımda “iç yapı” ve “dil ve anlatım” boyutlarında dış yapı boyutuna göre gelişimlerinin sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgular, öğrencilere yazma süreci modelinin etkileşimli bir ortamda, yazma süreci modeli dengeli okuma yazma bileşenlerinden yararlanarak aşamalı öğretimsel destekle öğretiminin öğrencilerin yazma sürecini kullanma durumlarında gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı, Yazılı Anlatım Becerilerinin Öğretimi, Yazma Süreci, Eylem Araştırması, Destekleme

**USING BALANCED LITERACY APPROACH IN TEACHING COMPOSITION SKILLS: AN  
ACTION RESEARCH**

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to investigate the efficiency of balanced literacy in improving composition skills of 5<sup>th</sup> grade students in primary education. The research was designed as action research. The study was conducted through the 2007-2008 education year, the spring term in Eskişehir, a primary school, in Turkish course with 5<sup>th</sup> grade students. While students showed improvement in the “outer structure” dimension of written expression, in the “inner structure” and in language and expression dimension of written expression this improvement was observed as limited compared to “outer structure” dimension. Results from the qualitative data revealed that, during the improvement of written expression skills, the teaching writing process through balanced literacy components in an interactive teaching environment made progress in these skills.

**Keywords:** Balanced Literacy Approach, Teaching Composition Skills, Writing Process, Action Research, Scaffolding

## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Yazma ya da başka bir deyişle yazılı anlatım düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın, iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin yollarından biridir (Sever, 2004:21). Reimer'e (2001:2) göre de yazma, düşüncelerin yazılı iletişime dönüşmesi sürecidir. Yazma becerisi öğrencilerin dil gelişimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu beceri okuma, konuşma ve dinleme becerileri ile birlikte dengeli bir biçimde gelişmelidir. Yazılı anlatım pek çok alt beceriyi gerektiren çok yönlü, karmaşık ve zor bir süreçtir. (Evans, 2001:1). Bunun nedeni bir metni oluştururken birçok bilişsel, dilbilimsel ve fiziksel işlemle birlikte metnin nasıl yazılacağı (metin yapısı), kime yazılacağı (hedef kitle) ya da niçin yazılacağı ilişkilendirilerek bir kompozisyon oluşturulmaya çalışılmasının zorluğudur. Bütün bu işlemler planlama, taslak oluşturma, içeriği kontrol etme, yazım kurallarına bakma ve tekrar yazmayı içerir. Birey için bu sürecin öğrenilmesi, özveri isteyen bir uğraştır. Yazılı anlatım becerileri, yalnızca öğrenen için değil; konuya ilişkin yeterince bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için de öğretilmesi zor bir beceridir (Harris, Graham ve Mason, 2003:1).

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde amaç, öğrencileri yazmaya karşı güdülenmek, yazılı anlatım becerilerini kendi kendilerine değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri bağımsız olarak yapabilen bireyler olarak yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmada öğretmenler öğrencilere en yoğun öğretimden başlayarak giderek azalan bir destek sağlamalıdır (Bryson, 2003:1). Bu desteğin arkasındaki dayanak öğrencinin yardımla yapabildiğini zamanla bağımsız olarak yapabilir hale gelmesine kadarki süreçte sağlanan ve giderek azaltılan bir destektir. Bu süreçte öğretmen desteği giderek azalırken öğrenci sorumluluğunun da giderek artması beklenir (Pritchard ve Honeycutt, 2007:29). Bu bağlamda öğretimsel desteği farklı etkinliklerle destekleyen dengeli okuma yazma yaklaşımı, yaklaşımın benimsediği modellerden biri olan yazma süreci modeli ile birlikte yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkin olarak kullanılan dil öğretim yaklaşımlarından biridir (Zampardo, 2008:279).

Dengeli okuma yazma yaklaşımı, öğretimde bütün dil becerilerinin öneminin farkında olarak, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda, öğretimsel uygulamalara dengeli bir biçimde yer veren ve onların yakınsal gelişim alanlarında öğretmen desteğinin öneminin farkında olunması gerektiğini savunan bir dil öğretim yaklaşımıdır. Yaklaşım, temelde; *sesli okuma, birlikte okuma, rehberli okuma, bağımsız okuma, model olunan yazma, birlikte yazma, rehberli yazma, bağımsız yazma* bileşenlerinden oluşmaktadır. Yaklaşım, içindeki her bir bileşen ya da etkinlik, farklı düzeydeki öğrencileri destekler ve bağımsız okur-yazar olma yolunda gittikçe azalan öğretmen/yetişkin desteğini gerektirir (Fountas ve Pinnell, 1996:25). Bu yaklaşımla öğretmenler, farklı gereksinimleri olan öğrencilerin farkında olarak öğretimin zenginleşeceği uygun öğretim ortamı yaratabilirler (Fountas ve Pinnell, 1996:35). Bu yönüyle dengeli okuma yazma yaklaşımı öğretimi planlamaya ve düzenlemeye yardımcı olan kavramsal bir çerçevedir (Butler, 2007). Dengeli okuma yazma yaklaşımına göre yazılı anlatım çalışmaları, öğretmenin model olmasından öğrencinin bağımsız yazılı anlatım çalışmaları yapabilmelerine doğru gittikçe azalan bir destekle yapılandırılır. Aşağıda yaklaşımda yer alan yazma etkinliklerine kısaca değinilmektedir.

*Modelli yazma*; öğretmenin, öğrencilerin görebileceği şekilde, sesli düşünme yoluyla öğrencilere yazma sürecini göstermesidir (Anderson, 2004:68). Modelli yazma bileşeninde öğretmen etkindir.

Öğretmen, öğrencilerin tümünün görebileceği biçimde yazma çalışması yapar, yazılı metni oluşturur. Burada temel amaç, öğretmenin yazarken kullandığı beceri ya da stratejilerin sesli düşünme yoluyla öğrencilere gösterilmesidir. Bu yolla öğrencilere yazma sürecine eşlik eden düşünme sürecini görmelerine, duyumsamalarına olanak sağlanır. *Birlikte yazma*, öğrencilerin ve öğretmenin yazacakları metni birlikte düşünüp öğretmenin öğrencilerin görebilecekleri biçimde yazmasıdır (Frey ve Fisher, 2006:50, Anderson, 2004:69). Bu öğretimsel destek, öğrencilerin düşüncelerini yazılı dile aktarmalarını pekiştirir ve öğretmenlerini izlerken bazı yazılı dile ait kavramları pekiştirmelerine olanak sağlar. Birlikte yazma bileşeninden öğretimin her düzeyinde yararlanılabilir (Au, Carroll ve Scheu, 1997:226). *Rehberli yazmada*, öğretmen benzer gereksinimleri olan öğrencileri küçük gruplara ayırır ve onlara belirlenen bir konu hakkında yazmalarında rehberlik eder. Burada öğretmen, yazma süreci yoluyla öğrencilere rehberlik eden yapılandırılmış bir ders sunarken öğrenciler yazılı anlatım çalışması yaparlar. Öğretmen, gruptaki öğrencilere yakından destek sağlar. Rehberli yazma, her bir öğrenciye kendi yazma sürecini yaşaması için olanak sunar. Bu yolla belli bir strateji, beceri ya da sürecin öğretilmesinde öğrenciler desteklenir (Tompkins, 2004). *Bağımsız yazma*, öğrencilerin yazma sürecini kullanarak herhangi bir konuda ve herhangi bir türde yazılı anlatım çalışmaları yapmalarıdır (Frey ve Fisher, 2006:50, Anderson, 2004:76). Öğretmenin en az etkin olduğu bileşendir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin gelişmelerini izler ve öğrencilerle birebir görüşmelerle öğrencilere, ilerlemelerine yönelik dönütler verir. Bu yönüyle, bağımsız yazma aslında ürüne odaklıdır ve ürün üzerinden öğrencinin yazılı anlatım becerisi değerlendirilir. Bağımsız yazma etkinliğinin amaçları, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini içselleştirmelerine olanak sağlamak ve yazma amacına göre kullanabileceği metinlere ilişkin bilgi sahibi olmalarına yardımcı olmaktır (Cooper ve Kiger, 2008:199).

## 2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Yapılan gözlemler sonucu ilköğretim çağındaki öğrencilerin yazma becerilerinde bazı sorunlar yaşadığı saptanmıştır. Bu sorunlar genel olarak yazmayı başlatamamak, yazarken dikkatinin dağılması, okunaklı yazamama, basit yazım yanlışları yapmak, yazmayı planlayamamak, boşluklara dikkat etmemek, olay gelişimini ussal bir bütünlük içinde aktaramamak, cümle ve paragraf geçişlerini uygun bir şekilde gerçekleştirememek, sözcüklerin yanlış yazılması, sıklıkla yazım ve anlatım yanlışları yapmak, gelişigüzel yazmak, düşüncelerini düzenleyip kağıda geçirememek biçiminde sıralanabilir (Akyol, 2006). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, eğitimin en önemli sorumluluklarından biri olarak görülmektedir.

Yapılan araştırmalar ülkemizde yazılı anlatım becerilerinin istenilen düzeyin çok altında olduğu gerçeğinde birleşmektedir. Türkçe derslerinde, öğretim programlarında amaçlanan davranışların her bir öğrenciye kazandırılması, özellikle yazma becerileri konusunda verimsizlik nedeni olarak geleneksel öğretim uygulamalarında değişiklik yapmayı ve yeni öğretme öğrenme uygulamalarına yönelmeyi gerektirmektedir (Sever, 2002:18). 2004 İlköğretim Programı bu amaçla yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yazma süreci modelinin aşamalarından yararlanılmasını belirtmektedir. Ancak programın uygulayıcıları olan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler kendilerini bu konuda yetersiz gördüklerini belirtmektedirler (Taşkaya ve Muşta, 2008).

Dengeli okuma yazma yaklaşımına dayalı program uygulamalarının öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu yönünde araştırmalara rastlanmasına karşın (Carr, 2007; McCladdie, 2006; Takala, 2006; Johnson, Dunbar ve Roach, 2003) Türkiye’de dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulanmasına ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada yöntem olarak nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın Türkçe öğretimine yönelik ilk kez gerçekleştirilen eylem araştırması olarak desenlenmesi önemli görülmektedir. Araştırmada, dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde 5. sınıf öğrencilerine yazılı anlatım öğretiminin nasıl yürütülebileceğinin belirlenmesi ve bu öğretimin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişime etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, yazma sürecinin öğretim aşamalarını yansıtarak öğrencilerin yazma yeterliklerini ve öğretim sürecinin öğrencilerin yazma becerilerine ne gibi katkı sağladığını görmek ve anlamak açısından öğretmenlere ve araştırmacılara katkı sağlayabilir. Ayrıca dengeli okuma yazma yaklaşımının yararlandığı yöntem ve tekniklerden ülkemizde nasıl yararlanılacağına ilişkin sürecin uygulamalı olarak betimlenmesi araştırmanın diğer bir önemini ortaya koymaktadır.

### **3. ARAŞTIRMANIN AMACI (PURPOSE OF STUDY)**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde dengeli okuma yazma (DOY) yaklaşımının uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- DOY yaklaşımına göre uygulanan öğretim, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilemektedir?
- DOY yaklaşımının uygulama sürecinde kullanılan DOY bileşenleri nasıl uygulanmaktadır?

### **4. SINIRLILIKLAR (LIMITATIONS)**

- Araştırma bulguları; 2007-2008 öğretim yılı bahar dönemi, bir ilköğretim okulunda 5-A sınıfındaki 6 odak öğrenci ile,
- Dengeli okuma yazma yaklaşımında yer alan model olunan yazma, birlikte yazma, rehberli yazma ve bağımsız yazma bileşenleri ile,
- Yazılı anlatım becerilerinin öğretimi yazma süreci modelinde yer alan yazmaya hazırlık, taslak, düzeltme ve paylaşma aşamaları ile sınırlıdır.
- Araştırma bulgularının sunumu, yazılı anlatım becerilerine ilişkin verilerden elde edilen bulgular ile,
- Süre olarak uygulama öncesinde 2 hafta, 4 ders saati ve uygulama sürecinde 17 hafta ve toplam 90 ders saati ile sınırlıdır.

### **5. YÖNTEM (METHOD)**

Bu araştırmanın genel amacı dengeli okuma yazma yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Uygulama sürecinde, etkili ve dizgesel bir bakış açısı ile uygulama sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların niteliğini anlamak ve öğretimin niteliğini artırmak amacıyla araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir.

#### **5.1. Katılımcılar (Participants)**

Bu araştırmanın katılımcıları bir ilköğretim okulundaki 5. sınıf öğrencileridir. Uygulamanın başlangıcında sınıfta 28 öğrenci yer

almaktayken uygulama sürecinin 2. ve 3. ayında sınıfa başka okullardan iki öğrenci daha katılmış ve sınıf mevcudu 30 olmuştur. Bu öğrencilerden başlangıç verisi alınmadığı için bu öğrencilerden toplanan uygulama verileri ile uygulama için gerekli olan öğrenci veli izni bulunmayan 2 öğrencinin verileri bu araştırmada kullanılmamıştır. Araştırmanın uygulama boyutu tüm sınıfı kapsayacak biçimde gerçekleştirilmiş; ancak araştırma verileri 12 erkek, 14 kız, toplam 26 öğrenciden toplanmıştır. Öğretmenin görüşleri ve 4. sınıf Türkçe karne notları değerlendirilerek, derse karşı olumlu tutumları olduğu düşünülen ve ön testlerde sınıf geneline göre yüksek puan almış iki öğrenci, orta düzeyde iki öğrenci ve düşük puan almış iki öğrenci odak öğrenciler olarak belirlenmiştir. Araştırma etiği gereği odak öğrencilerin gerçek adları kullanılmamıştır. Sınıfta DOY yaklaşımına ilişkin uygulamalar tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiştir; ancak uygulama sürecinin etkilerini daha kapsamlı ele alabilmek için odak öğrencilerin çalışma örnekleri ve odak öğrencilerin bulunduğu etkinliklerden elde edilen veriler daha yoğun kullanılmıştır.

### 5.2. Verilerin Toplanması (Data Collection)

Araştırma sorularını yanıtlamak için gereksinim duyulan veriler, araştırma sürecine etkin olarak katılan araştırmacı, öğrenciler, sınıf öğretmeni ve geçerlik komitesinden gelen değerlendirmelerden ve farklı veri kaynaklarından toplanmıştır. Tablo 1'de araştırma sürecinde yararlanılan veri kaynakları ve ilgili veri toplama araçları gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Yararlanılan Veri Kaynakları  
(Table 1. Data Sources of Study)

<u>Araştırmacı</u>	<u>Öğrenciler</u>	<u>Sınıf Öğretmeni</u>	<u>Geçerlik Komitesi</u>
*Gözlem *Yansıtıcı Günlük *Video kaydı	*Video kaydı *Kompozisyon sınavı öntest- sontest *Öğrenci çalışma örnekleri *Görüşme	*Sınıf öğretmeni günlüğü *Yarı yapılandırılmış Görüşme	*DOY yaklaşımı ders değerlendirme formu

### 5.3. Verilerin Çözümlemesi (Data Analysis)

Araştırmada "DOY yaklaşımına göre uygulanan öğretim, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilemiştir?" sorularına yanıt aramak için öntest ve sontest ölçme aracı olarak kompozisyon sınavı yapılmıştır. Araştırma sorularının çözümü için elde edilen nicel verilerin çözümlemesi "SPSS for Windows" paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çözümlemelerde araştırmaya katılan öğrencilerin öntest ve sontest sonucunda aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Grup içi karşılaştırmalarda "t" testi (paired sample test) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir.

Araştırmada nitel verilerin çözümlemesi sürecinde şu adımlar izlenmiştir:

- **Verilerin Yazılı Forma Dönüştürülmesi:** Araştırma sürecinde farklı kaynaklardan sağlanan bağlamın yansıtılabileceği veriler ayrıntılı olarak video ders akışı formu, görüşme formu ve gözlem formundan oluşan veri formunda yazıya aktarılmıştır.

- **Verilerin Çözümleme İçin Düzenlenmesi:** Uygulama süreci içinde yazıya dökülen veriler, haftalık veri setleri olarak yeniden düzenlenmiş ve değerlendirilmiştir. Birincil veri kaynağı olan video kayıtlarının ayrıntılı dökümü tamamlandıktan sonra iki video kaydı ve ses kaydı alandan bir uzmana verilmiş ve kayıtların (ses ve video), yazılı dökümlerle aynı ve tutarlı olup olmadığının incelenmesi sağlanmıştır. Bu inceleme sonunda araştırmacının yaptığı dökümlerle incelemeyi yapan uzman arasında büyük farklılıklar olması durumunda, görüş birliği sağlanması amacıyla orijinal verilere yeniden bakılması kararı alınmış, ancak uzman tarafından incelenen kayıtlarla döküm arasında büyük farklılık olmadığı için birkaç düzeltme yapılmıştır.
- **Bütün Verilerin Gözden Geçirilmesi:** Bu aşamada yazılı dökümleri yapılan bütün veriler özenle okunmuş ve gerekli durumlarda veri kaynağının yanına notlar alınmıştır. Bu aşama, araştırmacıya kodlama sürecine geçiş için önemli bir basamak olmuştur.
- **Verilerin Kodlanması:** Bu araştırmada kodlama yerine tema belirleme yoluna gidilmiştir. Bu amaçla genel ve ilgili alt temaların oluşturulmasında araştırma sorularının yanı sıra dengeli okuma yazma yaklaşımına ilişkin yapılan alanyazın taraması ve değerlendirme formundaki değerlendirmelere bağlı olarak verilerin yazılı dökümlerinde yer alan boyutlardan ve toplanan diğer veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Temaların belirlenmesinde başlangıçta tema haritasından başka bir deyişle sınıflandırmadan yararlanılmıştır. Alanyazın taramasına bağlı olarak geliştirilen ilk temalar veri çözümleme sürecinde kullanılan NVivo8 adlı bilgisayar programına girilmiş ve ilgili temalara veri kaynaklarından alıntılar yapılmıştır. Çözümleme için veri kaynakları okundukça benzer temalar bir araya getirilmiş ya da yeni temalar oluşturulmuştur.
- **Verilerin Kodlama (Tema) Anahtarlarına Kodlanması:** Bu aşamada araştırmacı ve alandan bir uzman, birbirinden bağımsız olarak araştırma kapsamındaki verilerin yazılı olduğu formların bir bölümünü seçerek video kodlama anahtarındaki her bir soru için uygun temayı işaretlemiştir. Kodlamalar sırasında herhangi bir yorum yapılmamıştır. İşaretlenecek bir tema bulunmadığında bu veriler "diğer" adlı bir başka tema kapsamında değerlendirilmiş ve işaretlemeler bu tema altına yapılmıştır.
- **Kodlamaların (Temaların) Karşılaştırılması Ve Doğrulanması:** Bu aşamada kodlamaların karşılaştırılması ve doğrulanması çalışması yapılmıştır. Verilerin uygulama sürecindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, araştırma sürecinde araştırma döngüsünde yer alan haftalık geçerlik komitesi toplantılarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çözümleme aşamasında ise kodlamaların doğruluğu ve tamlığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla, araştırmacı ve daha önce güvenilirlik çalışmalarında bulunmuş bir alan uzmanı tarafından gerçekleştirilen kodlamalarda görüş birliği ve görüş ayrılığına bakılmıştır. Uzman ve araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak aynı tema işaretlenmişse ya da hiçbir tema işaretlenmemişse görüş birliği, farklı tema işaretlenmişse araştırmacının yapmış olduğu işaretleme temel alınarak görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Karşılaştırma sırasında, araştırmacı ve uzman tarafından işaretlenen her bir tema Miles ve Huberman'ın önerdiği (1994) "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" formülüne göre hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği %92 olarak belirlenmiştir.



- **Alt Temaların Belirlenmesi:** Belirlenen kodlamalardan hareketle araştırmanın temaları belirlenmiştir. Bu çalışmada beklenen temalar alanyazına bağlı olarak geliştirilen temalardır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi çözümleme sürecinde de bazı temalara ulaşılmış ve bunlar verilerle desteklenerek sunulmuştur.
- **Bulguların Tanımlanması:** Bu aşamada düzenlenen temalar ile araştırma soruları göz önünde bulundurularak nitel araştırmalarda genellikle yararlanılan ilgili verilerden doğrudan alıntılar yapmak, şekillerden ya da çizelgelerden yararlanmak yoluyla temaların betimlenmesi yoluna gidilmiştir.
- **Bulguların Yorumlanması:** Bu aşamada bulgular, alanyazınla ve ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

## 6. BULGULAR VE YORUMLAR (FINDINGS AND INTERPRETATIONS)

### 6.1. DOY Yaklaşımına Göre Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar (Findings and Interpretations of the Effectiveness of Balanced Literacy Approach in Improving Composition Skills)

Araştırma sürecinin başında ve araştırma sürecinin sonunda öğrencilere öyküleyici ve bilgi verici metin türünde iki kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlar, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak, Sever (1993) tarafından geliştirilmiş Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı'na göre değerlendirilip puanlanmış 5 puanlık fark görüş birliği kabul edilip her iki değerlendirmecinin puanları karşılaştırılıp güvenilirlikleri Miles ve Huberman'ın önerdiği (1994) "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" formülüne göre hesaplanmıştır. Buna göre kompozisyon sınavlarının öntest güvenilirlikleri %84.6; sontest güvenilirlikleri ise %88.4 olarak hesaplanmıştır. Puanların ortalamaları alınarak tek bir puana çevrilmiştir. Öntest-sontest olarak yapılan bu sınavlardan elde edilen veriler SPSS windows paket programı kullanılarak çözümlenip yorumlanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi görmek amacıyla hazırlanan kompozisyon sınavına yönelik öntest ve sontest ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Kompozisyonların ön ölçüm sonuçları ile son ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 2 ve Çizelge 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Kompozisyon (Öykü) Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı t Testi Sonuçları  
(Table 2. Depended t Test Results of Composition (Story) Pretest and Posttest Scores)

Testler	N	X	S	t	p
Öntest	26	55.85	10.80		
				-7.33	.000*
Sontest	26	74.42	14.31		

\*p< 0.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin öyküleyici kompozisyon yazma becerileri öntest ortalama puanı 55.85, standart sapması 10.80'dir. Öğrencilerin öyküleyici kompozisyon yazma becerileri sontest puan ortalaması 74.42, standart sapması 14.31'dir. Ulaşılan bulgulara göre, öğrencilerin öyküleyici kompozisyon yazma puanlarında bir artışın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öyküleyici kompozisyon

yazma becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan başarı testi ön ve sontest uygulamalarından elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan "t" değeri, 0,05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen dengeli okuma yazma yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin öyküleyici kompozisyon yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Kompozisyon (Bilgi verici) Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı t Testi Sonuçları  
(Table 3. Depended t Test Results of Composition (Expository) Pretest and Posttest Scores)

Testler	N	X	S	t	p
Öntest	26	42.5	15.80		
				-7.845	.000*
Sontest	26	64.96	16.55		

\*p< 0.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin bilgi verici kompozisyon yazma öntest puan ortalaması 42.05, standart sapması 15.80'dir. Öğrencilerin bilgi verici kompozisyon yazma sontest puan ortalaması 64.96, standart sapması 16.55'dir. Ulaşılan bulgulara göre, öğrencilerin bilgi verici kompozisyon yazma puanlarında artışın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgi verici kompozisyon yazma becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan ön ve sontest uygulamalarından elde ettikleri puanların ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan "t" değeri, 0,05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen dengeli okuma yazma yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin bilgi verici kompozisyon yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

## 6.2. Yazılı Anlatım Becerilerinin Öğretimi Sürecinde DOY Yaklaşımı Bileşenlerinin Kullanılma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar (Findings and Interpretations about Using Balanced Literacy Components in The Process of Teaching Composition Skills)

Araştırma sürecinde yazılı anlatım çalışmalarında dengeli okuma yazma yaklaşımında yer alan bileşenlerden yararlanılmıştır. Bu bileşenler içinde modellenmiş yazma ve birlikte yazma bileşenden yoğun olarak yazma sürecinin doğrudan ve dolaylı öğretimi sırasında yararlanılmıştır.

Modellenmiş yazma bileşeninden farklı metin türünde yazma çalışmaları sırasında yararlanılmıştır. Öykü yazma sürecinde araştırmacı öğrencilere öykü yazarken hazırlanan öykü haritasını nasıl düzenleyebilecekleri konusunda öğrencilere model olmaya çalışmıştır. Bu etkinlik sırasında öğrencilerle yazma sürecinin yazmaya hazırlık ve taslak aşamalarını görmeleri sağlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı öğrencilerin görebileceği biçimde sınıf tahtasını kullanmış ve yazılı metin oluşturmuştur. Modellenmiş yazma bileşeninden yararlanırken araştırmacı öğrencilere farklı metin türlerinde yazmada, sesli düşünme yoluyla öğrencilerin görebileceği biçimde sınıf tahtasını kullanarak yazma çalışması yapmıştır. Yazma çalışması sırasında öğrencilerin yazarken nelere dikkat edildiğini görmeleri amaçlanmıştır. 07.04.2008 tarihli Türkçe dersinde modellenmiş yazma etkinliği sırasında öğrencilerle öykü yazma çalışması yapılmıştır. Öykünün öğelerini kullanarak öyküde



öğelerin yerleştirilmesi gösterilmiştir. Aşağıda bu dersteki sınıf ortamından modellen yazmaya örnek olabilecek alıntılara yer verilmiştir:

**Araştırmacı:** Geçen dersimizde çok güzel bir öykü okumuştuk hatırlarsanız. Bugünkü dersimizde de biz öykü yazacağız. Bunun için biraz önce tamamladığımız öykü haritamızdan yararlanacağız. Öyküyü ben tahtaya yazarken öncelikle öykü haritamızda neler yaptığımı düşünüyorum. Siz de bu süreçte bana yardımcı olabilirsiniz. Örneğin nasıl başlayım? Nerede büyük harf kullanayım ya da hangi noktalama işaretini kullanayım? ... Yardım edersiniz değil mi?

**Öğrenciler:** Evet (Bazı öğrencilerden ses gelmiyor).

**Araştırmacı:** Siz etmeyecek misiniz?

**Öğrenciler:** Ederiz.

**Araştırmacı:** Evet şimdi... Öykünün başlığını şimdi koymak istemiyorum. Öyküyü kim anlatsın diye düşünüyorum. Bu öyküyü benim başımdan geçmiş gibi de anlatabilirim, ya da ben sanki gördüklerimi anlatıyor gibi de anlatabilirim. Evet evet bu öyküyü benim başımdan geçmiş gibi anlatacağım. Sanki böyle olunca duygularımı da daha çok anlatabilirim gibi. Siz ne dersiniz? "O Çocuk" adlı öyküyü kim anlatmıştı? Hatırlıyor musunuz?

Yukarıdaki konuşmalarda görüldüğü gibi araştırmacı öğrencilere öykü haritasını kullanarak öykü yazmada model olmaya çalışmıştır. Araştırmacı sesli düşünme yoluyla öykünün anlatımında kim tarafından anlatıldığının farklılaştığını görmelerine model olmaya çalışmıştır. Burada araştırmacı, öğrencilerin en çok zorlandıkları noktalardan biri olan yazmaya başlama noktasında yetkin bireylerin neler yaptıklarını da görmelerine yardımcı olmak istemiştir. Bu süreçte öğrencilerin katılımını sağlamak için onların da görüşleri alınmıştır. Modellen yazma etkinliği sırasında araştırmacının zaman zaman fazla etkin olması nedeniyle öğrencilerin ilgilerinin dağılabildiği gözlenmiştir. Bunu engellemek için modellen yazma etkinliğinin kısa tutulması ve kısa metinler yazmaya model olmanın geçerlik komitesince önerilmesi üzerine araştırmacı, ilerleyen süreçte modellen yazma ile birlikte yazma etkinliğini birlikte kullanmıştır.

Yaklaşımın yazma boyutunda yer alan ikinci bileşen birlikte yazmadır. Burada da araştırmacı öğrencilerle birlikte mektup yazma, öykü yazma, gazete haberi oluşturma ve bilgi verici metin yazma gibi farklı türlerde yazılı anlatım çalışmaları gerçekleştirmiştir.

Birlikte yazma etkinliklerinde, modellen yazmaya göre öğrencilerin daha fazla etkin olmasına özen gösterilmiş ve yazılı metinlerin oluşturulmasında araştırmacı, öğrencilerin düşünceleri ile yazma sürecine katılmalarını sağlamıştır. Yazmaya hazırlık aşamasında konuyu düzenlemelerinde ve yazılan bölümle ilgili düşüncelerinde yönlendirici olmuştur. Aşağıda 4.04.2008 tarihli Türkçe dersinden birlikte yazmaya örnek niteliğindeki alıntılarda öğrencilerle araştırmacının öykünün gelişme bölümü hakkındaki konuşmaları yer almaktadır.

**Araştırmacı:** (...) Evet şimdi gelişme bölümündeyiz. Bu bölümde ayrıntılara yer verebiliriz. Ama tabii öykünün bütünlüğünü hep düşüneceğiz. Şimdi... (Öğrenciler parmak kaldırıyor, araştırmacı grupların arasında dolaşıyor).

**Merve:** Tamam buldum. Gittikleri otelin yemekleri...

- Araştırmacı:** Yemekleri mi? Önceki yazdıklarımızla bağlantılı olmalı dedik ama.
- Merve:** Tamam tamam. Sanki kavga çıkacaktı.
- Araştırmacı:** İçime doğdu denir bu durumda.
- Öğrenciler:** Öğretmenim, öğretmenim.
- Araştırmacı:** Bakın burada ne demişiz. İçine sinmeyen bir şeyler vardı. Burada "çünkü" bağlacını kullanarak bir şeyler söyleyebilirsiniz. Aytül?
- Aytül:** Öğretmenim çünkü en sevmediği arkadaşı da ordaydı.
- Araştırmacı:** Nasıl bu? Olur mu?
- Gülen:** Çok güzel.
- Araştırmacı:** Çünkü.
- Aytül:** Kavga da çıkıyor ya öğretmenim onun için.
- Araştırmacı:** Tatilin ilk günü mü?
- Sema:** En sevmediği arkadaşı ile karşılaşmıştı.
- Araştırmacı:** Evet. Arkadaşınız öyküyü oluştururken bu bağlantıyı düşündü. Çok güzel. Olabilir mi?
- Öğrenciler:** Evet.

Yukarıdaki konuşmalarda birlikte yazma etkinliği sırasında öğrenciler ve araştırmacı aynı konu çerçevesinde yazma etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Birlikte yazma bileşeni kullanılarak öğrencilere öykü yazarken gelişme bölümünde neler olması gerektiği ve nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda öğretimsel destek sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin birlikte yazma etkinliği gerçekleştirebilirken söz almak için çok istekli oldukları gözlenmiştir. Ders süresinin sınırlı olması her öğrenciye söz hakkı verme olanağını da sınırlamıştır.

Dengeli okuma yazma yaklaşımında yer alan rehberli yazma etkinliği yine rehberli okuma etkinliğinde yaşanan sınırlılıklar nedeniyle grup olarak yazma çalışmaları biçiminde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin bütün yazdıkları araştırmacı tarafından sürekli değerlendirilmiş ve öğrencilere genellikle yazılı dönütler verilerek rehberlik edilmiştir.

Yaklaşımındaki son bileşen olan bağımsız yazma etkinliği öğrenci merkezlidir. Öğretmenin bu aşamada öğrencilerin gelişmelerini izlemesi beklenir. Bu araştırmada da araştırmacı, sınıfta öğrencilere bağımsız olarak öykü ve bilgi verici metin yazma çalışmaları yaptırmıştır. Ayrıca öğrencilere okul dışında ödev olarak verilen kompozisyonlar, bağımsız yazma kapsamında değerlendirilmiş ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına genellikle yazılı zaman zaman da sözlü dönütler sağlanmıştır. Bağımsız yazma boyutunda öğrencilerin yazmaya karşı birlikte yazma etkinliğinde olduğu gibi istekli olmadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin daha yoğun öğretimsel desteğe gereksinim duydukları biçiminde yorumlanabilir. Bu sorunu aşabilmek için öğrencilerin yazma konularını kendilerinin seçebileceklerini ve yazdıkları kompozisyonları sınıf ve okul panosunda değerlendirebilecekleri belirtilmiştir. Bu önlemler öğrencilerin bağımsız yazmaya karşı güdülenmelerinde olumlu olmuş ancak okul dışında kompozisyon yazma oranlarında anlamlı bir artış sağlanamamıştır. Bu durum öğrencilerle daha fazla ve daha uzun süreli yapılandırılmış yazma etkinliklerinin planlanmasının yararlı olacağını düşündürmüştür.

## 7. SONUÇLAR (CONCLUSIONS)

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

### 7.1. DOY Yaklaşımına Göre Uygulanan Öğretimin, Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar (Results of the Effectiveness of Balanced Literacy Approach in Improving Composition Skills)

- DOY yaklaşımı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine de olumlu katkılar getirmiştir. Nitekim öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimini görmek amacıyla hazırlanan öyküleyici kompozisyon yazmaya yönelik öntest ve sontest ölçümleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen dengeli okuma yazma yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin öyküleyici kompozisyon yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir.
- Yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi görmek amacıyla hazırlanan bilgi verici kompozisyon yazmaya yönelik öntest ve sontest ölçümleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen dengeli okuma yazma yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin bilgi verici kompozisyon yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir.

### 7.2. Yazılı Anlatım Becerilerinin Öğretimi Sürecinde DOY Yaklaşımı Bileşenlerinin Kullanılma Durumuna İlişkin Sonuçlar (Results about Using Balanced Literacy Components in The Process of Teaching Composition Skills)

- Bu araştırmada genel olarak, dengeli okuma yazma bileşenlerinin kullanımının öğretme öğrenme sürecinde öğretimsel desteğin uygulanmasında etkili olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla bu bileşenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği görülmüştür.
- Yazma sürecinin aşamalarının açıklanması ve aşamalara model olunması öğrencilerin yazma sürecini daha etkin kullanmalarına katkı sağlamıştır.
- Öğrencilerin yazma sürecini etkin olarak kullanabilmeleri için daha fazla zamana ve daha fazla uygulamaya gereksinim olduğu görülmüştür.
- Rehberli yazma bileşeninden sınıfın fiziksel donanımından kaynaklanan sorunlar nedeniyle etkili olarak yararlanılamamıştır. Ancak öğrenciler gruplara ayrılmış ve grup çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Grup çalışmalarının öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu etkilediği gözlenmiştir.
- Bağımsız yazma bileşeni öğrencilerin okul dışında yazmaya karşı olumsuz tutumlarından dolayı etkili olarak kullanılamamıştır.

## 8. TARTIŞMA VE ÖNERİLER (DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS)

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre dengeli okuma yazma yaklaşımının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği görülmüştür. Araştırmanın "dengeli okuma yazma yaklaşımı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine olumlu

katkıları getirdiği saptanmıştır” bulgusu; Johnson, Dunbar ve Roach (2003) tarafından yapılan eylem araştırmasında ulaşılan, dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulanması sonucu 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde de artış gözlemlendiği bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Alanyazında öğrencilerin etkili yazanlar olmaları için yazmanın belli ölçütler belirlenerek yapılmasının, yazma etkinliklerinin tekrarlı olmasının ve sınıf öğretmenin model olmasının öğrencilerin yazma sürecini öğrenmelerine önemli katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Kapka ve Oberman (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, öğrencilere farklı metin türlerinde ve farklı yazma bilgi ve becerilerinde model olunmasının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Kowalewski, Murphy ve Starns, (2002) yaptıkları çalışmada öğretmen, öğrencilere yazmak için yeterli süre verdiğinde, yazma sürecine daha fazla model olduğunda, iyi yazılmış örnekleri yazma sürecinde kullandığında ve yazmayı amaçlı hale getirdiğinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenciler yazma becerilerinde yetkinleşebilmeleri için uygulamaya gereksinim duyarlar. Bu nedenle öğrencilere yazma sürecini içselleştirebilmeleri için yeterli sürenin ayrılması gerekmektedir. Akıcı yazabilmeleri için öğrencilerin hem serbest yazma çalışmalarına hem de yapılandırılmış yazma çalışmalarına gereksinimleri vardır (Buhrke ve diğ., 2002 ). Bridge, Compton-Hall ve Cantrel (1997) tarafından, öğretmenlerin yazma öğretimlerinin gözlemlenmesiyle yapılan araştırmanın sonuçları göstermektedir ki; öğrenciler yazmaya ne kadar çok zaman ayırırlarsa yazma becerileri de o kadar gelişmektedir. Alanyazındaki bu araştırma bulguları, bu çalışmadaki “Öğrencilerin yazma sürecini etkin olarak kullanabilmeleri için daha fazla zamana ve daha fazla uygulamaya gereksinim olduğu” bulgusu ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin yazma sürecinin düzeltme aşamasında daha fazla öğretimsel desteğe gereksinim duydukları görülmüştür. Yoder (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerle yapılan görüşmede, yazma sürecinde özellikle düzeltme aşamasında gerçekleşen konuşmaların çok yararlı olduğunu ifade etmeleri, bu araştırmanın bulgusuyla benzerlik taşımaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili bulunan DOY yaklaşımı, ilköğretim 5. sınıf Türkçe derslerinin işlenmesinde öğretmenler tarafından kullanılabilir. Öğretim, doğrudan öğretimle başlayarak dolaylı öğretime doğru gidecek bir şekilde planlanabilir.
- İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlere, DOY yaklaşımı bileşenlerini etkili bir biçimde nasıl kullanabilecekleri konusunda eğitim verilmesi yararlı olabilir.

#### **NOT (NOTICE)**

Bu çalışma, “Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının 5. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanmasının İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tez çalışmasının bir bölümüdür. Araştırma sürecinde geçerlik komitesinde yer alan Yard.Doç.Dr. Ali Ersoy’a ve Yard.Doç.Dr. S.Dilek Belet’e teşekkür ederim.

#### KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Anderson, S., (2004). The Book Of Reading And Writing Ideas, Tips, and Lists for the Elementary Classroom. Thousands Oaks, California: Corwin Press.
2. Akyol, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
3. Au, K.H., Carroll, J.H., and Scheu, J.A., (1997). Balanced Literacy Instruction. A Teacher's Resource Book. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
4. Bridge, C., Compton-Hall, M., and Cantrell, S., (1997). Classroom Writing Practices Revisited: The Effects of Statewide Reform on Writing Instruction. Elementary School Journal, 98, 151-169.
5. Bryson, F.K., (2003). An Examination of Two Methods of Delivering Writing Instruction to Fourth Grade Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Texas Woman's University, Texas. (UMI No: 1417565)
6. Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J., and Pfister, H., (2002). Improving Fourth Grade Students' Writing Skills And Attitudes. ERIC ED: 471 788 <http://web.ebscohost.com/ehost/veritabanından> 25.12.2004 tarihinde alınmıştır.
7. Butler, T.W., (2007). Vocabulary and Comprehension With Students in Primary Grades: A Comparison of Instructional Strategies, Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Florida, ABD.
8. Carr, M.E., (2007). Effects of Balanced Literacy and Skills-Based Programs on Beginning Reading Achievement. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Walden University, Walden. (UMI No: 3271874)
9. Cooper, J.D. and Kiger, N.D., (2008). Literacy Assessment: Helping Teacher Plan Instruction. (3. baskı). Boston: Houghton.
10. Evans, J., (2001). Introduction: Learning And Teaching The Complexities of Writing. In Janet Evans (Ed.), Writing in the Elementary Classroom: A reconsideration. Portsmouth, NH: Heinemann.
11. Frey, N. and Fisher, D.B., (2006). Language Arts Workshop: Purposeful Reading and Writing Instruction. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
12. Fountas, I.C. and Pinnell, G.S., (1996). Guided Reading: Good First Teaching for All Children. Portsmouth, NH: Heinemann.
13. Harris, K.R., Graham, S. ve Mason, L.H., (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students with Disabilities. Focus on Exceptional Children. 35(7), 1-16.
14. Johnson, J.C., Dunbar, C.C., and Roach, S.L., (2003). Improving Reading Achievement Through the Use of a Balanced Literacy Program. Master of Arts Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. ERIC ED 479915 [http://web.ebscohost.com/ehost/veri tabanından](http://web.ebscohost.com/ehost/veri-tabanından) 19.09.2007 tarihinde alınmıştır.
15. Kapka, D. and Oberman, D.A., (2001). Improving Student Writing Skills through the Modeling of the Writing Process. Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. ERIC ED 453 536 [http://web.ebscohost.com/ehost/ veri tabanından](http://web.ebscohost.com/ehost/veri-tabanından) 19. 09. 2007 tarihinde alınmıştır.
16. Kowalewski, E., Murphy, J., and Starns, M., (2002). Improving Students Writing in the Elementary Classroom. ERIC ED467516 <http://web.ebscohost.com/ehost/veritabanından> 10.11.2004 tarihinde alınmıştır.

17. McCladdie, K., (2006). A Comparison of the Effectiveness of the Montessori Method of Reading Instruction and the Balanced Literacy Method for Inner City African-American Students. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Saint Joseph's University. (UMI No: 3213429)
18. Pritchard, R.J. and Honeycutt, R.L., (2007). Best Practices in Implementing a Process Approach to Teaching Writing. In S. Graham, C.A. MacArthur, J. Fitzgerald (Eds.), Best Practices in Writing Instruction. (28-49). New York: Guilford Press.
19. Reimer, C.N., (2001). Strategies for Teaching to Primary Students Using the Writing Process. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Biola Üniversitesi, California. ERIC ED459471  
<http://web.ebscohost.com/ehost/veritabanından> 23. 08. 2004 tarihinde alınmıştır.
20. Sever, S., (1993). Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
21. Sever, S., (2002). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları Ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar. Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildiriler. Ankara: TC Kültür Bakanlığı Yayını, 185-204.
22. Sever, S., (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
23. Takala, M., (2006). The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special Education. Scandinavian Journal of Educational Research, 50(5), 559-576.
24. Taşkaya, S.M. ve Muştâ, M.C., (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(25), 240-251.
25. Tompkins, G.E., (2004). Teaching Writing: Balancing Product And Process. (4.baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
26. Yoder, K.K., (2005). Student Talk During the Writing Process from Sixth- Graders' Perspectives. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of San Francisco, ABD.
27. Zampardo, K.M., (2008). An Examination of the Impact of Teacher Modeling on Young Children's Writing. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Oakland University, Michigan. (UMI No: 3340069)