

Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi*

Emine Berrin BOSTANCI**
Yusuf DOĞAN***

Öz: Bu araştırmada, aşamalandırılmış yazma eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara'nın Keçiören ilçesinde bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere 70 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla gözlem yapılmıştır. Araştırma, 1 hafta hazırlık çalışması ve 11 hafta uygulama olmak üzere toplam 12 hafta sürmüştür. Bu süreçte deney grubuna aşamalandırılmış yazma eğitimi uygulanırken kontrol grubuna Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) dayalı öğretim yapılmıştır. Çalışmada ön ve son test formlarında öğrencilerden bir cümle, bir açıklama paragrafı ve bir bilgilendirici metin yazmaları istenmiştir. Veri toplama aracı olarak ön test-son test formu; cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin dereceli puanlama anahtarları; gözlem defteri kullanılmıştır. Araştırmada dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen nicel verilerin analizinde tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Gözlem sonuçları ise diğer verilerle ilişkilendirilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı farkın olduğunu göstermiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar; aşamalandırılmış yazma eğitiminin öğrencilerin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaokulda Türkçe eğitimi, aşamalandırılmış yazma eğitimi, paragraf yazma becerisi, cümle yazma becerisi.

The Effect Of Staged Writing Education On Students' Writing Skills

Abstract: This study investigated the effect of staged writing instruction on the writing skills of 7th-grade students. The research was conducted in a public school in the Keçiören district of Ankara with a total of 70 students, divided into experimental and control groups. A quasi-experimental pre-test–post-test control group design was used, and observations were conducted to support the quantitative data. The study lasted 12 weeks, including one week of preparation and 11 weeks of implementation. The experimental group received staged writing instruction, while the control group followed the Turkish Language Teaching Program. Students were asked to write a sentence, an explanatory paragraph, and an informative text in both the pre-test and post-test. Data were collected using analytic rubrics and an observation notebook. Quantitative data were analyzed using ANCOVA. The results showed a significant improvement in favor of the experimental group in all writing tasks, indicating that staged writing instruction effectively enhances students' sentence, explanatory paragraph, and informative text writing skills.

Keywords: Turkish language education in middle school, staged writing instruction, paragraph writing skill, sentence writing skill.

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan "Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi" adlı doktora tezinin verilerinden hareketle hazırlanmıştır.

**Sorumlu yazar Doktor, MEB, Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0002-4335-6977, e-posta: emineberrin.bostanci@meb.gov.tr

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0001-8384-9808, e-posta: ydogan@gazi.edu.tr

Giriş

Yazma becerisi, bireyin düşünme süreçlerini düzenlemesini, anlam üretmesini ve bunu yapılandırılmış bir biçimde ifade etmesini gerektiren karmaşık bir bilişsel etkinliktir. Eğitim ortamlarında öğrencilerden çoğu zaman yalnızca kuramsal bilgiler ışığında ürün ortaya koymaları beklenmekte ancak yazma sürecinin doğası gereği gerekli olan zihinsel aşamalı gelişim süreçleri göz ardı edilmektedir. Yazma becerisi çoğu zaman süreç temelli değil, ürün odaklı bir anlayışla ele alınmakta; küçük birimlerden büyük birimlere doğru ilerleyen yapılandırılmış bir aşamalandırma sunulmadığı için öğrenciler cümle kurma, paragraf mantığını kavrama ve içerik üretme gibi temel adımlarda zorlanmaktadır. Bu durum, özellikle zihinsel hazırlık yapma ve yazılı ifadeyi yapılandırma konusunda eksiklikleri bulunan öğrencilerin yazma görevleriyle baş başa bırakılmasına dolayısıyla yazma sürecinin hem niteliğinin hem de verimliliğinin olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır. Tüm bu güçlükler, yazılı anlatımın ancak sistemli bir ilerleme gerektirdiğini ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için öğretim sürecinde aşamalılığın temel bir ilke olarak ele alınması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi için yapılan sınıf içi uygulamaların önemli özelliklerinden biri öğretim sürecindeki aşamalılıktır. Yazma sürecindeki aşamalılık, öğrencinin önce cümle kurma mantığını içselleştirmesi, ardından paragraf yapısını kavraması ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerine ilişkin becerileri kademeli olarak geliştirmesiyle ilerleyen bir öğrenme düzenini ifade eder. Bu yaklaşım, basitten karmaşığa ve kolaydan zora ilkelerine dayalı olarak öğrencinin metin üretimine hazırlıklı ve yapılandırılmış biçimde geçmesini sağlar. Böylece yazma eğitimi, bir anda ürün beklenen bir süreç olmaktan çıkarak, sistematik olarak desteklenen ve her adımın bir sonrakine zemin hazırladığı bütüncül bir öğrenme alanına dönüşür. Yazılı anlatımda bu aşamalılığın yeteri kadar dikkate alınmaması, yazılı anlatım becerisinin gelişimini olumsuz etkilediği için bireyin bu beceriyi kazanmasında doğru aşamalardan geçmesi önem arz etmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019)* incelendiğinde yalnızca 1 ve 2. sınıfta cümle yazmaya yönelik “Anlamli ve kurallı cümleler yazar.”, “Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.” kazanımlarının yer aldığı, 2. sınıfta bunlara ek olarak “Kısa metinler yazar.” kazanımının bulunduğu, 3. sınıfta “Kısa metinler yazar.” ve “Hikâye edici metinler yazar.” kazanımları yer alırken 4. sınıftan itibaren ise 3. sınıftaki kazanımlara “Bilgilendirici metinler yazar.” kazanımının eklendiği görülmektedir. Kısa metinler yazılmasına yönelik kazanımların alt açıklamalarından kastedilen metinlerin anı, haber metni, mektup, günlük vb. gibi türler olduğu görülmektedir. Programda 5, 6, 7 ve 8. sınıfta alt sınıflardakine benzer şekilde “Kısa metinler yazar.”, “Hikâye edici metinler yazar.”, “Bilgilendirici metinler yazar.” kazanımları bulunmaktadır. Buradaki açıklamalarda dilekçe, duyuru, ilan, reklam, haber metni, anı, günlük türleri kısa metin olarak görülmektedir. Programda; cümle kurma becerisine ve cümle türlerine, müstakil paragraf yazma becerisine, paragraf yazma süreçlerine ve paragrafın yapısına yönelik herhangi bir kazanım veya açıklama yer almamaktadır. Paragrafla ilişkili olan yalnızca “Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.” kazanımı bulunmakta ancak bu kazanım da sadece 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer almaktadır. Programda belirtilen süreç temelli yaklaşımdan da yola çıkarak öğretmenler, ortaokul veya liseye gelen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişim sürecini doğru şekilde deneyimlemiş olduklarını varsayarak onların cümle ve paragraf yazma becerilerini kazandıklarını düşünmekte ve buna göre uygulamalar yapmaktadır. Ancak programda süreç temelli bir yaklaşım ele alındığı belirtilse de yazma aşamalarından yalnızca düzeltme ve yayımlamaya ilişkin kazanımların yer aldığı, diğer yazma süreçlerine yönelik herhangi bir kazanım bulunmadığı görülmektedir. Bu durum da temel düzeyde yazma becerilerine sahip olmayan bireylerin ileri uygulamalarda yazılı anlatım çalışmalarında sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Araştırma kapsamında, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2019) yanında, seçmeli dersler arasında yer alan Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) da incelenmiştir. İnceleme sonunda Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) süreç temelli yaklaşıma göre kazanımlara yer verilse de yazmanın alt boyutlarına odaklanılmadığı söylenebilir.

Öğretim programlarının yansımaları o derse ilişkin hazırlanan ders kitaplarında görülebilmektedir. Ders kitapları incelendiğinde yazma becerisine yönelik etkinliklerin genellikle tam metin yazma şeklinde olduğu, kitaplarda oldukça sınırlı sayıda paragraf etkinliğine yer verilirken cümle yazma becerisine yönelik etkinlik bulunmadığı görülmektedir. Söz konusu durum çeşitli akademik çalışmalarla da (Karacaoğlu vd., 2021; Tekşan, 2001) ortaya koyulmuştur.

Yazma becerisine yönelik çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin cümle ve paragraf yazmaya yönelik eksiklerinin yazılı anlatımlarına yansıdığı görülmektedir:

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının incelendiği çalışmada (Yasul, 2014) araştırmaya katılan öğrenciler arasında tamamıyla veya büyük ölçüde doğru ve mantıklı cümle kuranların oranı %29,7 olarak tespit edilmiştir. Bu veriden öğrencilerin cümle kurma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediği anlaşılmaktadır. Sönmez’in (2014) çalışmasında ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin düzgün cümle kuramadıkları ve yazdıkları metni doğru şekilde paragraflara

* Çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) yayımlanmadan önce yapıldığı için çalışmanın yapıldığı dönemde kullanılan öğretim programı dikkate alınmış, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2024) atıf yapılmamıştır.

ayıramadıkları, dolayısıyla öğretmenlerin cümle kurma ve paragrafa yönelik çalışmalar yapmada yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka bir çalışmada Türkçe Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin kompozisyon kâğıtlarında tespit edilen birçok hata ve eksikliğin içinde “yapısı bozuk olan cümleler, gerekli yerde paragraf yapmamak, gereksiz yerde paragraf yapmak” başlıkları da göze çarpmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin %39,26’sının yazılı anlatımlarında yapısı bozuk olan cümlelere rastlandığı ifade edilmektedir (Doğan, 2003). Yekeler’in (2015) ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada ise ön uygulama ile elde edilen yazılı anlatım ürünleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının tek bir paragraftan oluşan yazılı metinler ürettikleri bu nedenle büyük çoğunluğunun paragraf düzeyinde yazma eğitimine ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bir başka çalışmada ise 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmaları incelenmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerin cümle düzeyinde yazma becerilerini kazanamadığı tespit edilmiştir (Çölgeçen Kaya ve Doğan Kahtalı, 2021). Sever’in (2019) çalışmasında yazma becerisi, bulunduğu sınıf seviyesine uygun olmayan öğrencilerin metinlerinde, paragrafların metnin bütünlüğünden uzak olduğu, paragraflarda açık bir ana düşüncenin olmadığı, yardımcı düşüncelerin yeterince geliştirilmediği, tekrar eden dilsel yapılar olduğu, düşünceler arasında sağlam bağlantılar kurulamadığı, metin türüne uygun bir anlatım tarzının kullanılmadığı görülmektedir. Sis’in (2018) araştırmasında 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümle ve paragraf düzeyinde beklenen niteliklere sahip cümle ve paragraflar oluşturamadıkları, bunun da ilkökul ve ortaokulda cümle ve paragraf kavramlarını kazandırmak amacıyla gerekli etkinliklerin yapılmamasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Çiçekli Koç’un (2009) çalışmasında öğretmenlerle görüşülmüş, öğretmenler paragraf öğretimiyle ilgili olarak ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde paragrafın sezdirilmesinin ve metin üzerinden paragraf türlerinin gösteriminin dışında bir uygulama yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla cümle ve paragraf yazma konusunda yeterli eğitim almamış ve deneyim yaşamamış, sözcük dağarcığı gelişmemiş, zihinsel planlamayı öğrenmemiş, yazım ve noktalamada eksikleri olan birey, metin yazımı konusunda da istenen düzeye ulaşamamaktadır (Arıcı ve Ungan, 2012; Göğüş, 1978).

İyi ve doğru yazmak yeteneğe değil; yazma zevk ve alışkanlığı kazanmaya, yazma tekniğini anlamaya, sözcük, cümle ve paragraf hakkında yeterli bilgiye sahip olmaya bağlıdır (Kantemir, 1991). Okullarda yapılan yazılı anlatım uygulamaları incelendiğinde de öğrencilerin genellikle yalnız bırakıldığı, tür bilgileri verildikten ve genel metin yapısına değinildikten sonra öğrencilerden metin yazmaları istendiği görülmektedir (Şimşek, 2015). Temizkan’ın (2003) yaptığı çalışmada öğretmenlerin metinlerdeki paragrafların ana ve yardımcı fikirleri buldurma ve giriş, gelişme, sonuç paragraflarını inceletme dışında paragrafa yönelik bir uygulama yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada (Temizkan, 2003), incelenen öğrenci yazılarında en çok hata yapılan noktalardan birinin açık, sade, anlaşılır cümle yapısı oluşturamama olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler yazma yeterliliğine sahip olmadığında cümle, paragraf ve metin düzeyinde sorunlar yaşandığı ve yazma ürününün niteliğinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde de yazılı anlatımla ilgili ilk etkinliklerden başlayarak genellikle tam metin yazılmasının istendiği göze çarpmaktadır. Öğrencilerin paragraf yazmalarına yönelik var olan sınırlı sayıdaki etkinlikte de paragrafın yapısını öğretmekten ziyade konuya uygun kısa bir yazı yazdırmak amaçlanmaktadır. Dolayısıyla birey daha cümle ve paragraf gibi yazılı anlatımın temel birimlerini nasıl oluşturacağını öğrenmeden ve deneyimlemeden daha hacimli bir yazma göreviyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu sistemin içinde yetişen öğrencilerin, her öğretim kademesinde yazma eğitiminde edinmesi gereken becerilerde oluşan eksiklerin bir sonraki kademe halledilebileceğine dair bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Ancak üniversite son sınıfta dahi cümle ve paragraf yazma düzeylerinde sorunlar yaşayan öğrencilerin olması düşündürücüdür (Durukoğlu, 2012). Yapılan çalışmaların sonuçlarından hareketle yazma becerisinin eğitiminde “cümle, paragraf, metin” şeklinde bir sıranın takip edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bireylere yazmayı öğrendikleri andan itibaren öncelikle cümle yazma, devamında paragraf ve metin oluşturmanın öğretilmesi ve bu çalışmaların süreç içinde sarmal olarak devam etmesi hem eğitimin kolaydan zora, basitten karmaşığa gibi ilkeleriyle uyumlu olacak hem de bireylerin zihinlerindeki dil şemalarına metin yazma süreçleri doğru bir mantıkla yerleştirilecektir.

Yazılı anlatımın geliştirilmesi için ilk olarak yazmanın temel yapısı olan cümlelerin öğrenilmesi gerekmektedir. Cümle ile ilgili yapılacak etkinlikler yoluyla bireyler, anlamlı ve kurallı, metnin yazılış amacına uygun, paragrafın ve metnin bölümlerinin gerektirdiği özelliklere sahip cümleler kurmayı öğrenebileceklerdir. Bundan dolayı ilkökul ve ortaokul yılları boyunca cümle düzeyinde anlatım çalışmaları ihmal edilmemelidir (Karadağ ve Maden, 2013). Öğrencilerin cümlelerinin incelendiği bir araştırmada da görüldüğü gibi ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin cümle yazma becerileri arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır (Bahşi ve Sis, 2019). İyi cümlelerin, yerinde kullanılan iyi seçilmiş kelimelerden; iyi paragrafların, iyi cümlelerden; iyi bir yazının ise iyi yazılmış paragraflardan oluştuğu düşünülürse iyi cümle kurmanın önemi anlaşılacaktır (Tansel, 1978). Bu kapsamda cümle kurma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların, yazma becerisinin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Yazılı anlatım eğitiminin bir sonraki aşamasında ele alınması gereken paragraf, bir fikri anlatan cümleler topluluğu veya ana fikirle bağlantılı cümleler kümesi olarak tanımlanabilir (Kantemir, 1991). Paragraf, yapısı yönüyle bir fikir minyatürüdür (Tansel, 1978). Bu nedenle birden çok paragraf içeren bir metindeki tüm unsurlar tek bir paragrafta da bulunmaktadır. Birden çok paragraftan oluşan metinlerdeki giriş, gelişme ve sonuç paragrafları; paragrafta giriş, gelişme ve sonuç cümleleri olarak yer almaktadır (Yörük, 1976). Tam bir metinde nasıl ki ana fikir cümlesi varsa paragrafta da vardır. Paragrafların kendi içindeki bütünlüğünün sağlanması paragraftaki her cümlelerin ana fikir cümlesine bağlanmasıyla

mümkün olmaktadır (Kantemir, 1991; Karaalioğlu, 1976; Warriner, 1986). Paragrafta yer alan her cümle, tıpkı daha kapsamlı metinlerde olduğu gibi, kendinden önceki ve sonrakine dil ve düşünüş yönünden bağlanmalıdır (Özdemir, 1999). Bu nedenle yazma becerisinin gelişim sürecinde birbirini destekleyici beceriler sıralı olarak geliştirilmeye çalışılmalıdır. Cümlelerin yapı ve anlam özellikleri, paragrafın birlik ve bağlantıları, tam bir kompozisyonun ana ve yardımcı düşünceleri arasındaki ilişkiler birbirleriyle ilintili şekilde öğretilmelidir (Calp, 2007). Metnin yapısal ve anlamsal uyumunun oluşmasında etkili olan unsurların doğru kullanımı paragrafın yapısının doğru kurulmasını sağlamaktadır.

Cümle, paragraf oluşturma süreçlerine yönelik bilgi ve beceri edinmemiş, öğrenme deneyimine sahip olmayan bireylerin hikâye, deneme gibi bir türde tam bir metin oluşturmalarını beklemenin eğitim ilkelerine aykırı bir durum olduğu söylenebilir. Öğrencilerin cümle ve paragraf yazma becerilerini geliştirmeleri için de sistemli ve planlı yazma eğitimi almaları gerekmektedir. Altyapısı sağlam olmayan, neyi, nasıl yazacağı konusunda bilgi ve beceriden yoksun, cümle ve paragraf yazma konusunda öğrenme deneyimi kazanmamış, anlatım biçimlerine hâkim olmayan öğrencilerin hedeflenen düzeyde bir metin meydana getirmeleri mümkün görünmemektedir (Ungan, 2007). Yazacaklarını planlama, cümle ve paragraf kurma, sözcük seçme gibi yazmanın ilk aşamalarına ilişkin uygulamalar yapmayan öğrenciler metin yazma konusunda da problemler yaşayacaklardır. Bu nedenle öğrencilere, yazma çalışmalarında önce cümle ve paragraf kurma gibi temel çalışmaların yaptırılıp sonra tür ve planlamaya yönelik becerilerin öğretilmesi doğru olacaktır (Göğüş, 1978). Böylece cümle ve paragraf yazma becerilerinin uygulanışına yönelik planlama ve uygulama becerilerini kazanmış, alt düzey yazma görevlerinde istenilen seviyeye geldikten sonra üst düzey yazma görevleriyle karşılaşan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin hedeflenen çerçevede gelişmesi beklenebilir.

7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan bu çalışma kapsamında Türkiye'deki ve yurt dışındaki çalışmalar, "cümle, paragraf, metin, yazma becerisi, yazılı anlatım, bağdaşıklık" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Yapılan inceleme sonucunda cümle (Doyumgaç, 2022; Günay Kızılkaya, 2022; Güngör, 2020; Işık, 2012) ve paragraf (Altuntaş, 2017; Anderson, 1981; Barns, 1956; Braddock, 1974; Branson, 1988; Cantürk, 2014; Çiçekli Koç, 2009; Ozan, 2014) yazma becerisiyle ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Cümle yazma çalışmaları cümleyi anlam ve yapı bakımından ele alsa da metin oluşturmada cümle ve cümleler arası ilişkilere değinmemektedir. Paragrafla ilgili araştırmalar ise paragrafın yapısının ve paragraftaki anlam ilişkilerinin öğretimi ile sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla yazılı anlatımın geliştirilmesine yönelik çalışmalarda cümle ve paragraf yazma eğitime, bu eğitimin alanda uygulanışına yönelik çalışmalar yapılmadığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde yazılı anlatım becerisinin cümle, paragraf ve metin sıralamasında kazanılmasının bu becerinin yapısına daha uygun olduğu ve bu şekilde öğrencilerin daha nitelikli yazılar oluşturabileceklerinin düşünüldüğü görülmektedir (Göğüş, 1978; Özdemir, 1993; Tansel, 1978). Bu sırayla verilen yazma eğitimi kolaydan zora, basitten karmaşığa gibi öğretim ilkelerine de uygundur. Ayrıca cümle ile yazma çalışmalarına başlayan bireyin, yazılı anlatım becerisinin gelişiminde her adımı öğrenerek ilerlemesi, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini de kolaylaştıracaktır. Yazılı anlatım becerisinin istenen düzeyde gelişmediği sonucuna ulaşan çalışmaların birçoğunda da bu becerinin gelişmemesindeki temel sebebin, yazma becerisini edinme sürecine uygun bir eğitim verilmeyişi olduğu görülmektedir (Arı, 2008; Bağcı, 2007; Bahşi ve Sis, 2019; Can, 2012; Çiçekli Koç, 2009; Tekşan, 2001; Yasul, 2014; Yekeler, 2015). Alandaki kaynaklar ve yapılan çalışmalar incelendiğinde cümle, paragraf ve metin sıralamasıyla verilen yazma eğitiminin yazma becerisinin gelişiminde önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle ortaokul düzeyindeki öğrencilere cümle ve paragraf yazma eğitimi verilerek onların yazma becerilerinin sistemli bir şekilde gelişmesinin sağlanacağı ve böylece yazılı anlatım becerisinde karşılaşılan problemlerin azalacağı düşünülmektedir.

Yukarıda değinilen boyutlardan hareketle bu çalışmada, aşamalandırılmış yazma eğitiminin yazılı anlatıma olan etkisinin ortaya çıkarılmasının; alanda yapılacak yazılı anlatım uygulamalarına, program ve ders kitabı yazımına, sınıfta yapılacak yazma uygulamalarına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Araştırmada ele alınan problem cümlesi "Aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen ve verilmeyen 7. sınıf öğrencilerinin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmada bu amaca ulaşabilmek için problem cümlesinden yola çıkılarak oluşturulan alt problemler şunlardır:

1. Öğrencilerin ön test puanları kontrol edildiğinde deney grubu ile kontrol grubunun cümle yazma becerisine ilişkin ön test puanlarına göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin ön test puanları kontrol edildiğinde deney grubu ile kontrol grubunun açıklama paragrafı yazma becerisine ilişkin ön test puanlarına göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin ön test puanları kontrol edildiğinde deney grubu ile kontrol grubunun bilgilendirici metin yazma becerisine ilişkin ön test puanlarına göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin ön test puanları kontrol edildiğinde deney grubu ile kontrol grubunun yazma becerisine ilişkin ön test puanlarına göre son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yukarıdaki alt problemlerden hareketle bu araştırmanın amacı “aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen ve verilmeyen 7. sınıf öğrencilerinin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek” olarak ifade edilebilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Aşamalandırılmış yazma eğitiminin yazma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırma yarı deneysel bir çalışmadır. Deneysel yöntemler, araştırmacının doğrudan gözlem yaptığı bir çalışmadaki neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2017; Seyidoğlu, 2009). Deneysel araştırma, bir değişkenin etkilerini gözlemlemek için kullanılabilmesi, uygun kullanıldığında neden ve sonuç ilişkilerini test etme açısından geçerli ve güvenilir bir yol olması yönleriyle diğer araştırma türlerinden ayrılmaktadır. Deneysel araştırmalarda seçkisiz atama yoluyla grupların belirlenmesi önemli şartlardan biridir (Büyüköztürk, 2011). Ancak genellikle okullarda yapılan çalışmalarda hazır sınıflar grup olarak seçildiği için yarı deneysel desenlerin kullanılması gerekmektedir. Yarı deneysel desenler de eğitim araştırmalarında sıklıkla tercih edilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada yarı deneysel desenlerden olan eşleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test desen kullanılmıştır. Bu desende; gruplardaki bireyler yansız atama ile seçilmez, var olan gruplar tesadüfi olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlenir. İki gruba da ön test uygulandıktan sonra deney grubuna etkisi incelenmek istenilen bağımsız değişkene yönelik çalışma uygulanır. Kontrol grubunda ise uygulamalara normal eğitim öğretim sürecinde devam edilir. Çalışmalar sonucunda yapılan son test ile iki grup arasında incelenen nedene bağlı bir fark olup oluşmadığı incelenir (Creswell, 2009). Bu desenin en büyük dezavantajı son test puanlarındaki farkın grupların önceden var olan farkından kaynaklanabilme ihtimalidir. Bu dezavantajı ortadan kaldırmak için kovaryans analizi kullanılması önerilmektedir (Balci, 2011). Bu çalışmada öğrencilerin önceki yıl Türkçe dersi not ortalamaları dikkate alınıp yapılan t-testi sonuçlarına göre benzer özellikler taşıdıkları düşünülmüş ve var olan sınıflar içinden deney ve kontrol grupları tesadüfi olarak atanmıştır. Aşamalandırılmış yazma eğitimi kapsamında hazırlanan ders planları deney grubuna uygulanırken kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (MEB, 2019) kazanımlara uygun olarak hazırlanan ders kitabındaki sürece göre yazma eğitimi verilmiştir. Yapılan uygulama sonunda kovaryans analizi ile aşamalandırılmış yazma eğitiminin araştırmaya katılan öğrencilerin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerilerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla gözlem yöntemiyle nitel veriler toplanmıştır. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak algı ve olayların, doğal ortamlarında olduğu gibi aktarılmasını sağlamaktadır (Yıldırım, 1999). Gözlem, yalnızca gözle değil bütün duyu organları kullanılarak yapılan ve genellikle karmaşık davranışların (öğretmen-öğrenci, doktor-hemşire vb.) araştırılmasında kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Karasar, 2005). Çalışmada sınıf içi gözlemler yapılarak öğrencilerin derse katılım isteği ve oranı, uygulayıcı öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulama sürecinde yaşadıkları sıkıntılar, uygulanacak eğitim planının güçlü ve zayıf yönlerine dair bilgiler elde edilmiştir. Çalışma verileriyle birlikte kullanılan gözlem sonuçlarının yapılan çalışmanın niteliğini artırdığı ve daha sonra yapılacak çalışmalara yönelik de fikir oluşturduğu düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara Keçiören’de bulunan bir devlet okulundan araştırma için seçilen, iki farklı Türkçe öğretmeninin derslerine girdiği, 7. sınıf düzeyindeki dört şubeden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları ikiye şube şeklinde oluşturulmuştur. Aynı Türkçe öğretmenin dersine girdiği iki şubeden biri deney diğeri kontrol grubuna dâhil edilmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin 17’si (%48,6) kız, 18’i (%51,4) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 16’sını (%45,8) kızlar, 19’unu (%54,2) erkekler oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının önceki yıla ait Türkçe dersi not ortalamaları okul idaresinden istenmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamaları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır:

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Dersi Not Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	t	sd	p
Deney Grubu	35	72,11	-0,636	68	0,527
Kontrol Grubu	35	74,34			

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının not ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde grupların başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(68)=-0,636$, $p=0,527>.05$). Gruplar arasında fark olmadığı düşünülerek her bir öğretmene ait sınıflardan biri deney, diğeri de kontrol grubu olarak tesadüfi bir şekilde belirlenmiştir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları bölümünde; ön test ve son test formu, gözlem defteri ve çalışmada kullanılan ölçme araçları olan cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin dereceli puanlama anahtarlarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

Ön Test ve Son Test Formu

Her bir yazma çalışması için araştırmacı tarafından anahtar kelimelerle konular sıralanmış ve Türkçe eğitimi alanında uzman üç kişinin görüşüne sunulmuştur. Cümle yazma çalışmaları için hazırlanan uzman görüş formunda üçer kelimedenden oluşan anahtar kelime grupları yer almıştır. Açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin için yazılacak metnin içeriğine, uzunluğuna ve yapısına uygun olduğu düşünülen konular listelenmiştir. Ölçme aracı geliştirme sürecinde en az üç uzman görüşü alınmalı ve bunların hepsinin veya yarıdan bir fazlasının onayladığı içerikler kabul edilmelidir (Sönmez, 2005). Bu orana dikkat edilerek uzmanların tamamının veya yarıdan bir fazlasının tam puan verdikleri anahtar kelimeler (arkadaşlık, güven, duygu) ve konular (açıklama paragrafı: yardımlaşmanın toplum için önemi, bilgilendirici metin: teknolojinin senin hayatındaki yeri) seçilerek ön test ve son test formları oluşturulmuş, bu formlar uygulanmadan önce 3 ölçme ve değerlendirme uzmanının da görüşleri alınmıştır. Böylece son şekilleri verilen formlar öğretmenlerin gözetiminde uygulanmıştır.

Cümle, Açıklama Paragrafı ve Bilgilendirici Metin Dereceli Puanlama Anahtarları

Araştırmanın ön test ve son testinde kullanılan cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metinleri mümkün olduğunca tutarlı ve tarafsız değerlendirmek amacıyla her bir metin türü için dereceli puanlama anahtarları hazırlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarları (DPA), çalışmada ele alınan ölçütlerin listelendiği ve her bir ölçütün düzeylere göre detaylı tanımlarının yapıldığı dokümanlardır (Andrade, 2000). Bu ölçme araçları daha çok öğrencilerin ürün oluşturdukları ve değerlendirmeye öznelliğin karışabileceği durumlarda nesnel puanlamayı sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. DPA’ların bütüncül (holistik) ve analitik olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Bütüncül puanlama anahtarında yanıtın tamamı dikkate alınarak genel bir değerlendirme yapılır ve yanıtta tek bir puan verilir. Analitik dereceli puanlama anahtarlarında yanıtı oluşturan parçalar ayrı ayrı puanlanır ve böylece daha ayrıntılı puanlama yapılması sağlanır (Aydın, 2018). Çalışmada daha ayrıntılı ve farklı boyutlara ilişkin bilgi toplamak amacıyla analitik DPA kullanılmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarlarında yer alacak ölçütler; düzey açıklamaları öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim içerikleri ve metinlerin genel yapısı dikkate alınarak belirlenmiş ve daha sonra 3 Türkçe eğitimi alanından, 3 de ölçme ve değerlendirme alanından uzmandan görüş alınarak düzenlenmiştir. Hazırlanan DPA’ların tamamında “0, 1, 2, 3 puan” olacak şekilde dört düzeyli bir yapı oluşturulmuştur. Dereceli puanlama anahtarları deney ve kontrol grubu içinden tesadüfi yolla seçilen küçük bir öğrenci grubunun cevaplarında iki farklı puanlayıcı tarafından denendikten sonra gerekli değişiklikler yapılarak bu ölçme araçlarına son şekli verilmiştir.

Cümle düzeyinde kullanılan puanlama anahtarında “kelimelerin kullanımı, anlam ve yapı, yazım ve noktalama” ölçütleri yer almaktadır. “Açıklama Paragrafı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı”nda “paragrafın anlam bütünlüğü, ana fikir ve destekleyici fikirler, paragrafta yapı, yazım ve noktalama” ölçütleri bulunmaktadır. Bilgilendirici metin yazma becerisine yönelik hazırlanan DPA’da ise “metnin anlam bütünlüğü, ana fikir ve destekleyici fikirler, metinde yapı, yazım ve noktalama” ölçütleri yer almaktadır.

Gözlem Defteri

Çalışmada araştırmacı tarafından deney grubunda her hafta, kontrol grubunda ise iki hafta katılımlı gözlem yapılmıştır. Gözlem notlarının alınması için gözlem defteri hazırlanmıştır. Gözlem defteri; deney grubunda çalışmada ders işleniş süreci, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri, uygulamada kullanılan görev ve etkinliklerin etkililiği, öğrenci ve öğretmenlerin aşamalandırılmış yazma eğitimine yönelik tutumları, öğrencilerin çalışma öncesi, sırası ve sonrasında derse katılım durumları hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise derslerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ve Türkçe ders kitabına uygun ilerleyip ilerlemediğine yönelik gözlemler yapılmıştır.

İşlem

Araştırma için etik kurul onayı alınmıştır. Ayrıca Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve araştırmanın yapılacağı okul belirlenmiştir. Ön test formu, 2021-2022 eğitim öğretim yılının 1. döneminde uygulayıcı öğretmenler tarafından, araştırmacının hazırladığı ön test uygulama kılavuzundaki bilgiler dikkate alınarak araştırmaya katılacak olan dört şubeye uygulanmıştır. Ön test uygulaması sonrasında öğrencilerin yazılarını içeren cevap kâğıtları toplanarak araştırmacıya ulaştırılmıştır.

Grupların hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı tesadüfi şekilde belirlendikten sonra deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan aşamalandırılmış yazma eğitimi, kontrol grubuna ise Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ve mevcut Türkçe ders kitabı çerçevesinde yazma eğitimi verilmiştir. Uygulamayı her iki grupta da o sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenleri yürütmüştür. Çalışma, ön test ve son test uygulamaları dışında 12 hafta sürmüştür. Ön testte uygulanan cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma görevlerini içeren form, uygulayıcı öğretmenler tarafından, araştırmacının gözlemci olarak katılımıyla araştırmaya katılan tüm gruplara son test olarak tekrar uygulanmıştır. Son test uygulaması sonrasında öğrencilerin yazılarını içeren cevap kâğıtları değerlendirilmek için toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler ve onları desteklemek amacıyla toplanan nitel verilerin analizleri ayrı ayrı yapılmış ve sonuç bölümünde bu bulgular arasındaki ilişki ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri, ön test ve son test formuyla elde edilen verilerden oluşmaktadır. Yarı deneysel desenle elde edilen veriler değerlendirilirken araştırmaya iki farklı öğretmenin girdiği grupların katılması ve öğrencilerin önceki dönem Türkçe dersi not ortalamaları dikkate alınarak grupların denkliliğine bakılması nedeniyle ön test sonuçları kontrol altına alınarak tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. ANCOVA'nın amacı araştırmada etkisi incelenen faktör dışındaki bir değişkenin kontrol altına alınarak bu değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaktır (Büyüköztürk, 2012). Aşamalandırılmış yazma eğitiminin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazmaya etkisi ön test değişkeni kontrol altına alınarak, SPSS 22.0 programı ile ANCOVA analizi kullanılarak incelenmiştir. ANCOVA analizinin varsayımları şunlardır:

1. “Gruplar içi regresyon eğilimleri (regresyon katsayıları) eşittir.
2. Randomize (seçkisiz) bir desende bağımlı değişken (Y) ve ortak değişken (X) arasında doğrusal bir ilişki vardır.
3. Bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların,
 - a) Evrendeki dağılımı normaldir.
 - b) Varyansları eşittir.
4. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir.” (Büyüköztürk, 2012)

Bu varsayımların sağlandığını göstermek amacıyla cümle, açıklama paragrafı, bilgilendirici metin ve toplam puanlarında betimsel istatistik değerleri ve regresyon eğilimlerinin eşitliğinin incelenmesine ilişkin analizler yapılmıştır. Normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı incelenirken çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında değişmesi durumunda puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). George ve Mallery’a (2010) göre çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında olması durumunda da puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Ulaşılan çarpıklık katsayıları bu iki referans değer dikkate alınarak incelenmiştir. ANCOVA varsayımlarının sağlandığı yapılan incelemeler sonunda anlaşıldıktan sonra çalışmada verilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin yazılı anlatım becerisine etkisinin ANCOVA kullanılarak incelenmesinde hiçbir sakınca görülmemiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde iç ve dış geçerliği sağlamak amacıyla gruplara aynı ölçme araçları, ön ve son test uygulamalarında mümkün olduğunca benzer ortamda uygulanmıştır. Deneklerin beklentilerinin çalışmayı etkilememesi için çalışma öncesinde uygulamanın içeriğine, sonuçlarına ve araştırmacının beklentilerine yönelik bir açıklama yapılmamıştır. Hem çalışma içeriğinde hem de ön test ve son test uygulamalarında farklılık olmaması için uygulayıcı kılavuzları hazırlanmıştır.

Araştırma ön test ve son testinde yer alan öğrenci ürünleri araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Yazılı görevlerin değerlendirilmesinde ölçme hatalarının en aza indirilmesi için alanında uzman ve puanlama eğitimi almış, iki veya daha fazla puanlayıcının öğrenci cevaplarını bağımsız olarak puanlaması ve puanlayıcıların puan ortalamalarının son puan olarak belirlenmesi gerekmektedir (Aydın, 2018). Puanlamayı Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora yapan, puanlama eğitimi almış ve puanlama deneyimi olan iki bağımsız puanlayıcı yapmıştır. Puanlayıcıların verdikleri puanların ortalaması alınarak son puanlar belirlenmiştir. Çalışmaya katılan puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği belirlemek için Cramer’s V ve Cohen’s kappa hesaplanmıştır. Cohen’s kappa, puanlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanmasında kullanılmakta ve (-1.00, +1.00) aralığında değer almaktadır. Cohen’s kappa; <0 şansa uyumdan daha düşük, .01-.20 çok zayıf uyum, .21-.40 kabul edilebilir uyum, .41-.60 orta düzeyde uyum, .61-.80 oldukça iyi uyum, .81-.99 neredeyse mükemmel uyum ve 1.00 mükemmel uyum şeklinde yorumlanabilmektedir (Viera & Garrett, 2005).

Cramer's V ise; $\leq .20$ zayıf uyum, $.21-.60$ orta düzeyde uyum ve $\geq .60$ iyi uyum şeklinde yorumlanabilmektedir (International Business Machines [IBM], 2022).

Ön test ve son testte yazılan cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin puanlamalarına ilişkin puanlayıcılar arası güvenilirlik değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Ön Test ve Son Test Cümle, Açıklama Paragrafı ve Bilgilendirici Metin Puanlayıcılar Arası Güvenirlik

Test	Görev Türü	Ölçüt	Cramer's V	Cohen's kappa
Ön test	Cümle	1	1.00	1.00
		2	.77	.71
		3	.96	.93
		4	.79	.73
	Açıklama Paragrafı	1	.79	.73
		2	.82	.77
		3	.82	.82
		4	1.00	1.00
	Bilgilendirici metin	1	.77	.73
		2	.79	.80
		3	.80	.81
		4	.99	.98
Son test	Cümle	1	1.00	1.00
		2	.84	.83
		3	.99	.97
		4	.79	.73
	Açıklama Paragrafı	1	.79	.73
		2	.82	.77
		3	.82	.82
		4	1.00	1.00
	Bilgilendirici metin	1	.85	.84
		2	.97	.96
		3	.78	.80
		4	.99	.98

Tablo 2'deki Cohen's kappa değerleri incelendiğinde, ön testte cümle yazma çalışmasında 1, açıklama paragrafı yazma çalışmasında 2 ve bilgilendirici metin yazma çalışmasında 1 ölçütün "oldukça iyi" uyum gösterdiği; cümle yazma çalışmasında 1, açıklama paragrafı yazma çalışmasında 1 ve bilgilendirici metin yazma çalışmasında 3 ölçütün de "neredeyse mükemmel" uyuma sahip olduğu görülmektedir. Cümle ve açıklama paragrafı yazma çalışmasında 1'er ölçütte de "mükemmel" uyum bulunmaktadır. Ön testteki Cramer's V değerleri ise .77-1.00 arasında değişmektedir. Bu sonuç tüm ölçütler için puanlayıcılar arasında "iyi uyum" bulunduğunu göstermektedir.

Son testteki Cohen's kappa değerleri incelendiğinde açıklama paragrafı yazma çalışmasında 2 ölçüt "oldukça iyi" uyum gösterirken cümle yazma çalışmasında 2, açıklama paragrafı yazma çalışmasında 1 ve bilgilendirici metin yazma çalışmasında de 4 ölçüt "neredeyse mükemmel" uyuma sahiptir. Cümle ve açıklama paragrafı yazma çalışmasındaki 1'er ölçütte "mükemmel" uyum bulunmaktadır. Son testin Cramer's V değerleri ise .78-1.00 arasında değişmektedir. Bu değerler, tüm ölçütler için puanlayıcılar arasında "iyi uyum" bulunduğunu göstermektedir.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılan nitel veriler gözlem defteri ile toplanmıştır. Çalışmada nitel verilerin iç geçerliliğini sağlamak amacıyla uzun süreli gözlem yapılmıştır. Çalışma süresi boyunca (12 hafta) haftada 2 ders saati öğrenci ve uygulayıcı öğretmenler gözlemlenmiştir. Bu şekilde çalışmada gözlem ve görüşme verileri bir arada kullanılarak veri çeşitliliğine katkı sağlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden gözlem defterini okumaları istenmiş ve bu şekilde katılımcı teyidi alınmıştır. Gözlem sonuçlarının doğruluğu, objektifliği ve derinliğine yönelik öğretmenlerin görüşleri istenmiştir. Öğretmenler verilerle ilgili değişiklik önermediği için gözlem verileri gözlem defterinde olduğu şekilde kaydedilmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci bölümünde, hazırlanan uygulayıcı kılavuzu, eğitim sürecinde edinilen bilgi ve becerilerin uygulanması amacıyla hazırlanan öğrenci uygulama dosyası, eğitimin içeriğinde kullanılan cümle ve paragrafların seçimi, pilot ve asıl uygulamaya ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Uygulayıcı Kılavuzu

Çalışmanın uygulayıcılar tarafından tam olarak anlaşılabilmesi ve uygulamanın deney grubunu oluşturan her iki şubede de benzer şekilde ilerlemesi amacıyla uygulayıcı kılavuzu hazırlanmıştır. Bu kılavuzda her bir hafta için öncelikle o hafta yapılacak uygulamalar ve bunların genel çerçevesinin çizildiği açıklamalara yer verilmiştir. Ardından o haftaki etkinliklerin yanıtları ve etkinliğin yapılışı, etkinlikle ilgili dikkat edilecek hususlar, özellikle üzerinde durulması gereken noktalar belirtilmiştir. Ayrıca gerekli olduğu düşünülen durumlarda etkinliklerde yer alan örnek cümle veya paragraflar için de ayrı ayrı açıklamalara yer verilmiştir. Uygulayıcı kılavuzundaki açıklamalar pilot çalışmada alınan notlar ve dönütlere göre düzenlenmiş, ihtiyaç görülen bölümlerde genişletilmiştir. Bu kılavuzun, amaçlandığı gibi uygulama sürecinde, çalışmayı hazırlayan araştırmacı ile uygulayıcı öğretmenler arasındaki uyumu artırdığı, çalışmanın istenen şekilde yürütülmesine ve uygulamaların deney grubunu oluşturan iki farklı şubede benzer şekilde ilerlemesine büyük ölçüde katkı sağladığı görülmüştür.

Öğrenci Uygulama Dosyası

Çalışma süresince öğrencilerin sınıfta yapılan uygulamalarda öğrendikleri bilgileri ve edindikleri becerileri uygulamalarına olanak tanımak ve onlara bireysel olarak yazılı ve sözlü dönüt vererek öğrenme süreçlerine katkı sağlamak amacıyla öğrenci uygulama dosyası hazırlanmıştır. Bu dosyada; haftalık uygulamaları takiben öncelikle verilen anahtar kelimelerle cümle yazma çalışmaları, ardından uzman görüşleri doğrultusunda seçilen iki konuya ilişkin düşünceleri açığa çıkarma, bunlar içinden bir paragrafta yer alabilecekleri seçme, seçilen düşünceleri tasarlanan paragrafın planına göre sıralama, paragrafı oluşturma, oluşturulan paragrafı bağdaşıklık araçları, yazım ve noktalama açısından düzeltme adımlarına yönelik çalışma kâğıtları bulunmaktadır. Öğrencilere haftalık uygulamaya uygun olan çalışma kâğıtları dağıtılmış ve bu kâğıtlardaki uygulamaları yapıp geri getiren tüm öğrencilere araştırmacı tarafından yazılı ve sözlü dönüt verilmiştir. Öğrencilerden ürünlerinde eksik veya hatalı olan yerleri düzeltmeleri istenmiş ve bu şekilde her bir paragraf yazma adımıyla ilişkin ortaya konan ürüne son şekli verilmiştir. Öğrenci uygulama dosyası sayesinde öğrencilerin, pratik yapma olanağı buldukları; dönütler yoluyla, eksik veya yanlış öğrendikleri bilgi ve becerileri düzelttikleri; böylece cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladıkları düşünülmektedir.

Aşamalandırılmış Yazma Eğitiminde Yer Alan Cümle ve Paragrafların Seçimi

Çalışmada 12 haftalık bir uygulama süresi planlanmış ve her hafta için cümle ve paragraf yazma öğretimine yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Cümle ve paragraflar seçilirken üç Türkçe eğitimi alan uzmanından alınan görüşler, uzmanlardan hepsinin veya yarıdan bir fazlasının her bir ölçüt için tam puan verdikleri cümle ve paragraflar tercih edilerek etkinlikler hazırlanmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin, uygulayıcının veya gözlemcinin zor anlaşıldığını, etkinliğin amacına tam olarak uymadığını düşündükleri cümle ve paragraflar, daha önce hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuş cümle ve paragraf havuzundan cümle ve paragraflarla değiştirilmiştir. Değiştirilen örneklerin uygulanması sırasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Pilot Uygulama

Pilot uygulama gönüllü bir Türkçe öğretmeni ve onun öğrencilerinden oluşan gönüllü bir 7. sınıf öğrenci grubuna uzaktan eğitim yoluyla yapılmıştır. Etkinlikler uygulamadan önce e-posta yoluyla öğrencilerle paylaşılmış ve bu şekilde dersten önce etkinliklerin öğrencilerin ellerinde bulunması sağlanmıştır. Öğrencilerin ders esnasında etkinlik cevaplarını mesaj yoluyla yazmaları istenmiş ve onlara tek tek dönüt verilmiştir. Uygulamaya uygulayıcı öğretmenin yanında araştırmacı da gözlemci olarak katılmıştır. Uygulama uzaktan eğitimle yürütüldüğü ve haftalık ders saati sınırlaması olmadığı için haftada iki gün ikişer ders saati çalışma yapılarak uygulama 12 yerine 6 haftada tamamlanmıştır. Öğrencilerin ders sonlarında o haftaki uygulamaya ilişkin görüş ve düşünceleri kaydedilmiştir. Gözlemler ve görüşler sonucunda alınan notlar öncelikle uygulayıcı öğretmenle sonra da alan uzmanlarıyla görüşülerek eğitim içeriğinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve aşamalandırılmış yazma eğitimiyle ilgili materyaller asıl uygulama için hazır hâle getirilmiştir.

Asıl Uygulama

Tablo 3.

Uygulamanın Aşamaları, Beceriler ve Ölçülebilir Özellikler

No	Aşama Adı	Beceriler	Ölçülebilir Özellikler
1	Metin üstü düşünme	Hatırlama Tahminde bulunma Tasarlama/planlama Seçme	1. Yazmak için bir konu seçer. 2. Seçtiği konuya ilişkin bakış açısını belirler. 3. Yönerge ve amaca uygun olarak metin türü/anlatım biçimi seçer. 4. Yazacağı konuyla ilgili düşüncelerini ortaya koyar.

			5. Ortaya koyduğu düşüncelerden bütünlük oluşturanları seçer.
2	Büyük yapıyı oluşturma	Sıralama Uygulama Sınıflama İlişkilendirme	1. Metninde bulunması için seçtiği fikirleri sıralar. 2. Sıraladığı fikirleri metnin bölümlerine (giriş, gelişme, sonuç) uygun olarak sınıflar. 3. Her bir cümleyi yaptığı sıralama ve sınıflamaları dikkate alarak düzenler. 4. Tasarımına uygun bir metin oluşturur.
3	Küçük yapıyı düzenleme	Düzeltilme Değerlendirme	1. Yazdığı metni yeni ifadeler ekleme yoluyla düzeltir. 2. Yazdığı metni bazı ifadeleri çıkarma yoluyla düzeltir. 3. Yazdığı metni bazı ifadeleri birleştirme yoluyla düzeltir. 4. Yazdığı metnin yazım ve noktalama kurallarına uygunluğunu değerlendirir.

Hazırlanan eğitimde Tablo 3'te belirtilen üç metin boyutunda kullanılacak beceriler ve bu becerilerin ölçülebilir şekilde ifade edilmesine göre içerikler oluşturulmuştur. Her bir becerinin alt becerileri de dikkate alınarak etkinlikler tasarlanmıştır. Yapılan eğitimin haftalık planlaması aşağıda yer almaktadır:

1.Hafta: Hazırlık Çalışması: İlk uygulama haftasında deney grubundaki öğrencilere, yapılacak çalışma hakkında genel bilgi vermek ve onların zihinlerinde öğrenmenin doğasına uygun şablonlar oluşturabilmek amacıyla hazırlık çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin yazma süreci ve pasta yapım süreci arasında analoji kurması, hazırlanan çalışma kâğıtları yoluyla sağlanmıştır. Ardından pasta yapma aşamalarından da yola çıkılarak eksik yazma aşamalarının tamamlanacağı ikinci çalışma kâğıdı dağıtılmış, bu çalışma kâğıdındaki eksik aşamaları öğrenciler önce bireysel olarak doldurmuştur. Sonra uygulayıcı ile eksik kalan yerler doldurulmuştur. Öğrencilere üzerinde konuşulan yazma adımlarının bu çalışma boyunca tek tek ele alınacağı ve her birine ilişkin ayrıntılı etkinlikler yapılarak onların bu adımlarda, dolayısıyla yazmada ustalaşmalarının sağlanmaya çalışılacağı belirtilmiştir.

1.Hafta: Cümle Çalışmaları: İkinci hafta öğrencilerle karışık kelimelerden cümle oluşturma; çekim ekleri olmayan, karışık kelimelerden cümle oluşturma; cümlelere anlam bütünlüğünü dikkate alarak verilen veya seçilen ifadeleri ekleme çalışmaları yapılmıştır. Cümle etkinliklerinin hepsinin ilk örnekleri uygulayıcı kılavuzundaki adımlara göre sınıfta öğrenciler ile yapılmış, etkinliğin kalanına öğrenciler bireysel olarak devam etmişlerdir. Bu çalışmalarla öğrencilerin anlamlı cümleler oluşturma, cümleleri genişletme, aynı kelimelerle farklı ifade yollarını keşfetme becerilerinin gelişmesine katkı sağlanmıştır.

2.Hafta: Cümle Çalışmaları: Üçüncü hafta da çalışmalara cümle etkinlikleriyle devam edilmiştir. Bu haftaya açıklama paragrafında çok kullanılan tanım ve soru cümleleri ile ilgili çalışmalarla başlanmıştır. Açıklama paragraflarında sebep-sonuç, karşılaştırma gibi cümle türleri de sıklıkla kullanılmaktadır ancak bu cümle türlerine daha sonra ele alınacak bağdaşıklık araçlarının içinde yer alan bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı başlıklarında da değinileceği için burada o cümle türleri ile ilgili etkinliklere yer verilmemiştir. Bu hafta ayrıca cümlelerin anahtar kelimelerini belirleme ve anahtar kelimeleri kullanarak cümle oluşturma çalışmaları da yapılmıştır.

3.Hafta: Paragrafta Düşünceler Arası İlişkiler, Anahtar Kelimeler ve Anlatım Biçimi: Öğrencilere içinde yer alan düşüncelerin ve bunların arasındaki ilişkinin incelendiği, her bir düşüncenin anahtar kelimesinin bulunduğu, bunlardan yola çıkılarak paragrafın konusunun ve anlatım biçiminin belirlendiği bir örnek paragraf gösterilmiş, paragrafta ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra öğrenciler, benzer yapıdaki paragrafları incelemişler ve o paragrafların anahtar kelime, düşünce, konu ve anlatım biçimini öncelikle bireysel olarak tespit etmişlerdir. Ardından uygulayıcı ile cevaplar kontrol edilmiştir. Böylelikle anahtar kelime, konu ve ana fikir ilişkisinin fark edilmesi sağlanmıştır.

4.Hafta: Paragrafın Anlam Bütünlüğünü Bozan Cümle: Beşinci hafta gruplar oluşturularak öğrencilere, paragrafta bir konunun tek bir yönünün ele alındığını kavratmak amacıyla etkinlikler yapılmıştır. Aynı konuyla ilgili ancak bir kısmı konunun aynı yönüne değinirken bir kısmı konunun farklı yönlerini ele alan cümlelerin yer aldığı etkinliklerde öğrencilerden, paragrafın aynı yönüne değinen cümleleri seçmeleri istenmiştir. Ardından anahtar kelime, konu ve ana fikir tespit çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalarla paragrafın anlam bütünlüğünün oluşmasındaki en önemli faktörlerden biri olan konunun aynı yönünün ele alınması hususunda öğrencilerin bilgi ve tecrübe kazanarak kendi

oluşturacakları paragrafları yazma süreçlerinde konuyla ilgili düşüncelerinin arasından seçim yapma becerilerinin gelişimine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

5.Hafta: Paragraftaki En Kapsamlı Yargı: Altıncı haftadaki uygulamalarda daha önceki çalışmalarda incelenen ve barındırdığı düşünceler, anahtar kelimeler ve bunlardan yola çıkılarak konusu belirlenmiş paragraflar öğrencilere hatırlatılmış, bu paragraflardaki en kapsamlı yargının bulunmasına yönelik etkinlikler kullanılmıştır. Öğrencilerin ana fikri genellikle kelime veya ifade şeklinde yazdıkları görüldüğü için kelime, ifade ve cümle kavramlarının farklarına da vurgu yapılmıştır. Ana fikir cümlesinin paragrafın başında, sonunda veya paragrafın geneline yayılmış olarak bulunabileceği söylenmiş, üzerinde durulan örneklerde farklı yerlerde ana fikir olan paragraflar kullanılmıştır.

Bir önceki hafta yapılan uygulamalarda konunun aynı yönüne değindiği belirlenen fikirlerin anahtar kelimeleri ve konuları da verilerek bu fikirlerden bir paragraf oluşturulacak olsa nasıl bir ana fikir yazılacağına ilişkin tahminlerde bulunulması ve ana fikir cümlelerinin belirlenmesine yönelik etkinlikler yapılmıştır.

6.Hafta: Paragrafta Yapı: Yedinci hafta uygulamalarında öğrencilere paragrafın sahip olduğu yapıyı ve bu yapının bölümlerine ilişkin özellikleri kavratmak amaçlanmıştır. Öncelikle paragraf şablonu gösterilmiş ve tüm öğrencilerin paragrafın giriş, gelişme ve sonuç cümlelerinin paragraftaki yerleri konusunda fikir edinmeleri sağlanmıştır. Daha sonra paragrafın her bir bölümüne ilişkin genel açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra bölümleri belirlenmiş ve her bir bölümünde yer alan düşüncelerin birer cümleyle ifade edildiği bir örnek incelenmiştir. Sonrasında gruplar oluşturulmuş ve öğrencilerden verilen paragrafların giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini tespit edip o bölümleri özetleyen cümleler yazmaları istenmiştir.

Önceki haftalarda bir paragraf oluşturabileceği düşünülerek seçilen, anahtar kelimeleri, konusu ve ana fikri belirlenmiş cümlelerden oluşturulması planlanan bir paragrafta bu cümlelerin hangi sıra ile ve paragrafın hangi bölümlerinde bulunacağını tespit edildiği etkinlikler yapılmıştır.

7.Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Gönderim: Bu haftaya kadar bir paragrafın yazılma sürecinde konunun belirlenmesi, konuyla ilgili fikirlerin ortaya konulması, seçilmesi, en kapsamlı yargının belirlenmesi ve bu seçilen cümlelerin paragraf yapısına uygun şekilde sıralanması adımlarına yönelik uygulamalar yapılmıştır. Sonraki çalışmalarda ise bir araya gelen fikirlerin birbirlerine daha doğru bağlanmasını, paragraftaki her bir cümlelerin akıcı ve anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla bağdaşıklık araçlarının öğretimine ilişkin etkinliklere yer verilmiştir. Çalışmanın sonuna kadar şu başlıklar tek tek ele alınmıştır: Gönderim unsurları, eksilti anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı.

Bağdaşıklık araçlarından ilk olarak gönderim unsurları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Metin içi gönderim unsurlarının (zamirler, işaret sıfatları, karşılaştırma ifadeleri) kullanım amaçlarının; metindeki bir varlık, kavram veya ifadenin yerini doldurarak metnin içinde yapısal ve anlamsal bütünlüğü ve aynı kelimelerin tekrarını önleyerek metinde akıcılığı sağlamak olduğu öğrencilere anlatılmış ve örnekler verilmiştir. Gönderim unsurlarının tespit edildiği, metindeki boşluklara veya tekrar eden ifadelerin yerine yazılacak gönderim unsuruyla ilgili etkinlikler yapılmıştır.

8.Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Eksilti Anlatım ve Değiştirim: Bağdaşıklık araçlarından eksilti anlatım ve değiştirim dokuzuncu haftada yapılan çalışmalarda sırayla ele alınmıştır. İlk olarak üzerinde durulan eksilti anlatıma (bir öge dışında cümlelerin tamamının düşürülmesi, ortak ögenin düşürülmesi, eklerin düşürülmesi) yönelik örnekler öğrencilerle incelenirken eksilti anlatım türlerindeki farklılıklara dikkat çekilmiştir.

Eksilti anlatımın ardından bağdaşıklık araçlarından değiştirim (aynı, öyle, böyle) ele alınmıştır. Görseller aracılığıyla değiştirim unsurlarının neler olduğu öğrencilere anlatılmış ve değiştirim ifadelerinin cümlelerde bazen bir kelimenin bazen kelime grubunun bazen de bir cümlelerin yerini tuttuğu belirtilmiştir.

Dokuzuncu haftada ele alınan eksilti anlatım ve değiştirim yoluyla metnin içinde yapı ve anlam açısından birlik oluşmasına katkı sağlandığı, metinde yer alan cümlelerin bu şekilde birbirlerine bağlandığı, aynı zamanda benzer kelime ve cümlelerin tekrarının da önüne geçilerek metinde akıcılığın sağlandığı öğrencilere kavratılmıştır. Öğrencilerin verilen cümle ve paragraflarda eksilti anlatım uygulamakta, gönderim unsurlarına kıyasla daha çok zorlandıkları gözlemlenmiştir.

9.Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Bağlama Ögeleri: Bağlama ögeleri metnin bağdaşıklığının sağlanmasında oldukça önemlidir. Çünkü cümleler arası ilişkilerin kurulmasını sağlar. Onuncu haftada yapılan çalışmalarla öğrencilere doğru yerde doğru bağlama ögesini kullanmayı öğretmek amaçlanmıştır. Bağlama ögelerine ilişkin farklı sınıflandırma yapılsa da bu çalışmada Halliday & Hassan'ın "Cohesion in English" (1976) eserinde yaptığı sınıflamaya uygun (ekleyici, ayırt edici, zıtlık bildiren, sebep bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren, örnekleme bildiren ve zaman-sıralama bildiren) uygulamalara yer verilmiştir:

Öğrencilerden ilk olarak bağlama ögesi kullanılan cümle ve paragraflardaki bağlama ögelerinin yerine aynı gruptan verilen başka bir bağlama ögesi kullanmaları, cümlelerin anlamına uygun bağlama ögesi seçmeleri istenmiştir. Bu

çalışmada birden fazla doğru cevap olabilecek örnekler seçilerek kullanılan bağlama ögesinin, cümlelerin anlamsal yapılarına nasıl bir etkisinin olduğu da öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır.

10.Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları-Kelime Bağdaşıklığı: Bir paragrafta yer alan kelime ve kelime gruplarının metnin anlatımına olumlu katkı yapacak şekilde seçilmesi gerekmektedir. Bu şekilde seçilen kelime ve kelime gruplarının kelime bağdaşıklığını sağladığı söylenebilir. Kelime bağdaşıklığı beş başlık altında (kelimenin aynen tekrarlanması, eş veya yakın anlamlı kelime kullanımı, kelimenin üst anlamlısının kullanımı, genel anlamlı kelime kullanımı ve aynı kavram alanına giren kelimelerin kullanımı) incelenir (Halliday & Hassan, 1976):

Yukarıdaki başlıklardan ilki için etkinlik hazırlanmamış ancak diğer etkinlikler yapılırken anlatımın akışına göre kelimeleri tekrar etmenin de anlatımı güçlendirmede kullanılan yöntemlerden olduğu sıklıkla vurgulanmıştır.

Anlatımı güçlendirmek için metindeki bazı kelimelerin yerine eş veya yakın, üst, genel anlamlısının tercih edilebileceği belirtilmiştir. Bu kapsamda bu kelime türlerinin kullanıldığı örnekleri tespit etme, kullanılabileceği yerleri belirleme etkinlikleri yapılmıştır.

Aynı kavram alanına giren kelimeler, bir buzdolabında ilgisiz eşyalar bulunması veya raflardaki yiyeceklerin karışık olması durumlarıyla analogi kurularak anlatılmıştır. Yapılan etkinliklerde öğrencilerden de aynı kavram alanına giren kelimeleri belirlemeleri, alt başlıklarda gruplamaları istenmiştir. Burada amaç öğrencilere, aynı kavram alanında olsa da kelimelerin birden fazla şekilde sınıflanabileceğini göstermek ve metin oluştururken kullanılacak sınıflamaya ve kelimelere yazarın karar vermesi gerektiğini fark ettirmektir.

11.Hafta: Cümle ve Paragrafta Bağdaşıklık Araçları: Son hafta uygulamalarında bağdaşıklık araçlarının bir arada bulunduğu çalışmalar hazırlanmıştır. Bu etkinliklerle, öğrencilerin tek tek uygulamayı öğrendikleri öğeleri bir arada nasıl kullanacaklarını öğretmek amaçlanmıştır. Bağdaşıklık araçlarının yerleştirildiği, yanlış kullanımların düzeltildiği etkinlikler yapılmış böylece öğrencilere bağdaşıklık araçlarının metne etkisi daha iyi gösterilmiştir.

On ikinci haftadaki çalışmalarla aşamalandırılmış yazma eğitimi tamamlanmış ve öğrencilerin cümlelerin yapısı, bilgi verme işlevinde sık kullanılan cümle türleri, paragraftaki düşünceler, bunların arasındaki ilişkiler, anahtar kelimeler, paragrafın konusu, ana fikri, yapısı, bağdaşıklık araçlarının kullanımına ilişkin bilgiler edinmeleri ve becerilerini geliştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapılan uygulamaların ardından her bir haftadaki çalışmaya uygun olarak ödevler verilmiş, her ödev kontrol edilerek öğrencilere yazılı ve sözlü dönütler verilmiştir. Öğrencilerden, öğrendiklerini uygulamaları ve ödevleri, verilen dönütlere göre düzenlemeleri istenmiştir.

Bulgular

Yapılan çalışmada öğrencilerin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerilerindeki değişimler önce ayrı ayrı sonra toplam puan üzerinden incelenmiş ve ön test puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubu arasında oluşan farklılıklar aşağıda raporlanmıştır.

Aşamalandırılmış yazma eğitiminde *cümle* boyutundaki dereceli puanlama anahtarından elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri, regresyon eğimleri ve ANCOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.

Cümle Yazma Becerisi Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Grup		N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Ön Test	35	8,44	1,76	5	12	-0,40	-0,05
	Son Test	35	10,81	1,21	7	12	-0,10	1,16
Kontrol	Ön Test	35	8,10	2,27	3	12	-0,00	-0,30
	Son Test	35	9,46	1,70	6	12	-0,21	-0,67

Tablo 4'te görüldüğü gibi aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin *cümle* yazma becerisi ölçeğine ilişkin son test puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{deney}}=10,81$) kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kontrol}}=9,46$) yüksektir. Deney ve kontrol gruplarında ön teste göre son testte puan artışı gözlemlense de deney grubundaki artışın kontrol grubundan daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te çarpıklık ve basıklık katsayılarına da yer verilmiştir. Tablodaki çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında kabul edilebilir düzeyde olduğu, dolayısıyla deney ve kontrol grubunun normal dağılım varsayımlarını karşıladığı söylenebilir.

Tablo 5.

Ön Test Puanlarının Kontrol Değişkeni Olarak Alındığı Cümle Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Regresyon Eğimlerinin Eşitliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	12,48	1	12,485	6,36	0,014
Grup No*Ön Test	2,64	1	2,645	1,35	0,250
Hata	129,51	66	1,962		
Düzeltilmiş Toplam	180,96	69			

Tablo 5 incelendiğinde Grup no* ön test ortak etkisinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Anlamlı fark olmaması *cümle yazma becerisine* ilişkin son test puanlarının regresyon eğimlerinin Grup no'nun tüm alt gruplarında eşit olduğunu göstermektedir. Regresyon eğimlerinin eşitliği, ön test ile son test puanları arasındaki korelasyonun Grup no'nun tüm alt kategorilerinde benzer eğimde olması anlamına gelmektedir. ANCOVA'nın bu varsayımı yerine getirilmiştir.

Tablo 6.

Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Cümle Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön Test	16,57	1	16,574	8,40	0,005	0,11
Grup No	28,19	1	28,194	14,29	0,000	0,18
Hata	132,15	67	1,972			
Düzeltilmiş Toplam	180,96	69				

Tablo 6'daki verilerden hareketle *cümle yazma becerisine* yönelik ölçekten elde edilen ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarının deney ve kontrol gruplarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F(1,67)=14,29$, $p<.05$, $\eta^2=0,18$). Eta kare değeri incelendiğinde verilen eğitimin deney grubundaki öğrencilerin *cümle yazma becerisini* orta düzeyde etkilediği görülmektedir.

Yukarıdakiyle benzer şekilde öğrencilerin açıklama paragrafı yazma becerileri ön test puanlarının kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubunda nasıl değiştiğine ilişkin veriler şu şekildedir:

Aşamalandırılmış yazma eğitiminde *açıklama paragrafı* dereceli puanlama anahtarından elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri, regresyon eğilimleri ve ANCOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda ele alınmıştır.

Tablo 1

Açıklama Paragrafı Yazma Becerisi Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Ön Test	35	10,46	5,87	0	22	-0,06
	Son Test	35	16,34	6,24	0	24	-0,02
Kontrol	Ön Test	35	10,37	5,15	0	24	0,22
	Son Test	35	10,18	6,09	0	24	-0,19

Tablo 7'de aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin *açıklama paragrafı yazma becerisi* ölçeğine ilişkin son test puan ortalamasının ($\bar{X}_{deney}=16,34$) kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}_{kontrol}=10,18$) yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test puan ortalamasına göre son test puan ortalamasında artış gözlenirken kontrol grubunun ön test puan ortalamaları son test puan ortalamalarından yüksektir. Bu durum kontrol grubunda müfredata uygun olarak yapılan yazma çalışmalarının *açıklama paragrafı yazma becerisinin* gelişimine katkı sağlamadığını göstermektedir.

Tablodaki çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında kabul edilebilir düzeyde olması dolayısıyla deney ve kontrol grubunun normal dağılım varsayımlarını karşıladığı söylenebilir.

Tablo 2

Ön Test Puanlarının Kontrol Değişkeni Olarak Alındığı Açıklama Paragrafı Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Regresyon Eğimlerinin Eşitliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	735,85	1	735,852	26,28	0,000
Grup No*Ön Test	20,10	1	20,100	0,72	0,400
Hata	1848,17	66	28,003		
Düzeltilmiş Toplam	3248,36	69			

Tablo 8 incelendiğinde Grup no* ön test ortak etkisinde anlamlı bir farkın olmaması *açıklama paragrafı* yazma becerisine ilişkin son test puanlarının regresyon eğimlerinin Grup no'nun tüm alt gruplarında eşit olduğunu göstermektedir. Regresyon eğimlerinin eşitliği, ön test ile son test puanları arasındaki korelasyonun Grup no'nun tüm alt kategorilerinde benzer eğimde olması anlamına gelmektedir. ANCOVA'nın bu varsayımı yerine getirilmiştir.

Tablo 9.

Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Açıklama Paragraf Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön Test	716,66	1	716,656	25,70	0,000	0,277
Grup No	652,58	1	652,584	23,40	0,000	0,259
Hata	1868,27	67	27,885			
Düzeltilmiş Toplam	3248,36	69				

Tablo 9 incelendiğinde *açıklama paragrafı* yazma becerisine ilişkin ön test puanları ortak değişken olarak alındığında son test puanlarının gruplar arasında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F(1,67)=23,40$, $p<.05$, $\eta^2=0,26$). Eta kare değeri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilere verilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin onların *açıklama paragrafı* yazma becerilerini üst düzeyde etkilediği görülmektedir.

Öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri ön test puanlarının kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubunda nasıl değiştiğine ilişkin veriler şu şekildedir: Aşamalandırılmış yazma eğitiminde *bilgilendirici metin* dereceli puanlama anahtarından elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerlerine, regresyon eğilimlerine ve ANCOVA sonuçlarına aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 10.

Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Ön Test	35	8,60	5,44	0	22	0,86
	Son Test	35	15,78	5,66	0	23	-0,90
Kontrol	Ön Test	35	6,88	4,79	0	19,5	1,03
	Son Test	35	9,37	5,32	0	23	0,71

Tablo 10'da deney grubu öğrencilerinin *bilgilendirici metin* yazma becerisi ölçeğine ilişkin son test puan ortalaması ($\bar{X}_{deney}=15,78$) kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}_{kontrol}=9,37$) yüksektir. Her iki grupta da ön teste göre son test puan ortalamalarında artış gözlemlenmektedir. Ancak aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen deney grubunun *bilgilendirici metin* yazma puanlarındaki artış daha fazladır.

Yukarıdaki tabloda yer alan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında kabul edilebilir düzeyde olduğu, deney ve kontrol grubunun normal dağılım varsayımlarını karşıladığı söylenebilir.

Tablo 3.

Ön Test Puanlarının Kontrol Değişkeni Olarak Alındığı Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Regresyon Eğimlerinin Eşitliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	329,02	1	329,024	12,63	0,001

Grup No*Ön Test	14,07	1	14,073	0,54	0,465
Hata	1719,59	66	26,054		
Düzeltilmiş Toplam	2770,82	69			

Tablo 11 incelendiğinde Grup no* ön test ortak etkisinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Anlamlı fark olmaması *bilgilendirici metin* yazma becerisine ilişkin son test puanlarının regresyon eğimlerinin Grup no'nun tüm alt gruplarında eşit olduğunu göstermektedir. Regresyon eğimlerinin eşitliği, ön test ile son test puanları arasındaki korelasyonun Grup no'nun tüm alt kategorilerinde benzer eğimde olması anlamına gelmektedir. ANCOVA'nın bu varsayımı yerine getirilmiştir.

Tablo 4.

Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön Test	317,15	1	317,150	12,26	0,001	0,155
Grup No	55	1	551,230	21,30	0,000	0,241
Hata	1733,66	67	25,876			
Düzeltilmiş Toplam	2770,82	69				

Tablo 12'deki verilerden hareketle *bilgilendirici metin* yazma becerisine yönelik ölçeğin ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarının deney ve kontrol gruplarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F(1,67)=21,30$, $p<.05$, $\eta^2=0,24$). Eta kare değeri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilere verilen eğitimin etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin toplam puanlarının ön test puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubunda nasıl değiştiğine ilişkin veriler şu şekildedir:

Aşamalandırılmış yazma eğitiminde ölçeklerden elde edilen ön test ve son test toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerlerine, regresyon eğilimlerine ve ANCOVA sonuçlarına aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 5.

Yazma Becerisine İlişkin Toplam Puanların Betimsel İstatistik Değerleri

Grup		N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	ÇK	BK
Deney	Ön Test	35	27,50	1,04	8	47	-0,08	-0,54
	Son Test	35	43,17	1,12	11	59	-0,99	0,66
Kontrol	Ön Test	35	25,72	9,52	8	49,5	0,50	0,07
	Son Test	35	28,72	1,08	11	56	0,30	0,16

Aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin *yazma becerisi* ölçeğine ilişkin toplam son test puan ortalamasının ($\bar{X}_{deney}=43,17$) kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}_{kontrol}=28,72$) oldukça yüksek olduğu tabloda görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de ön teste göre son testte puan artışı vardır ancak deney grubundaki artış kontrol grubundakinden daha fazladır.

Tablodaki çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olması dolayısıyla deney ve kontrol grubunun normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği söylenebilir.

Tablo 6.

Toplam Ön Test Puanlarının Kontrol Değişkeni Olarak Alındığı Yazma Becerisi Toplam Son Test Puanlarının Regresyon Eğimlerinin Eşitliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	4025,64	1	4025,462	63,35	0,000
Grup No*Ön Test	54,13	1	54,135	0,85	0,359
Hata	4193,79	66	63,542		

Düzeltilmiş Toplam	11872,57	69
--------------------	----------	----

Tablo 14 incelendiğinde Grup no* ön test ortak etkisinde anlamlı bir farkın olmaması, *yazma becerisine* ilişkin toplam son test puanlarının regresyon eğimlerinin Grup no'nun tüm alt gruplarında eşit olduğunu göstermektedir. Regresyon eğimlerinin eşitliği, ön test ile son test puanları arasındaki korelasyonun Grup no'nun tüm alt kategorilerinde benzer eğimde olması anlamına gelmektedir. ANCOVA'nın bu varsayımı yerine getirilmiştir.

Tablo 7.

Toplam Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Yazma Becerisi Toplam Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön Test	3974,22	1	3974,219	62,68	0,000	0,483
Grup No	2972,46	1	2972,459	46,88	0,000	0,412
Hata	4247,92	67	63,402			
Düzeltilmiş Toplam	11872,57	69				

Tablo 15 incelendiğinde *yazma becerisine* ilişkin toplam ön test puanları ortak değişken olarak alındığında son test puanlarının gruplar arasında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F(1,67)=46,88$, $p<.05$, $\eta^2=0,41$). Eta kare değeri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilere verilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin öğrencilerin *cümle*, *açıklama paragrafı* ve *bilgilendirici metin* yazma becerilerini üst düzeyde etkilediği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

7. sınıf öğrencilerin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yürütülen bu çalışmada aşamalandırılmış yazma eğitimi katılan deney grubu öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2019) göre yazma eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerine göre ön test puanları kontrol edildiğinde *cümle yazma becerisine* yönelik ölçekten aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Aşamalandırılmış yazma eğitiminin öğrencilerin cümle yazma becerisini geliştirdiği, bu etkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ortaokul düzeyindeki öğrencilerin cümle yazma becerilerini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmanın oldukça az olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların genelinde öğrencilerin yazdıkları bilgilendirici veya öyküleyici metinlerdeki cümleler farklı yönlerden analiz edilmektedir. Öğrencilerden bir konuyla ilgili yalnızca bir cümle yazmalarının istendiği ve bunların incelendiği tek çalışma ise Güngör'ün (2020) çalışmasıdır. Güngör (2020) tarafından yapılan araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinden görsellere bakarak cümle yazmaları istenmiş ve bu cümlelerin derin, yüzeysel yapı ilişkileri incelenmiştir. Bu araştırma da diğerleri gibi var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Ancak söz konusu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı, bir metnin içindeki cümleleri değil, bir bağlama yönelik yazılan tek bir cümleyi incelemesidir. Belirtilen yönüyle söz konusu çalışma, aşamalandırılmış yazma eğitiminin verildiği bu çalışmayla benzerdir. Bu araştırmanın cümle boyutunda hem eğitim sürecinde hem de ön ve son testte öğrencilerin verilen yönergeye göre yazdıkları bir cümle incelenmiştir.

Cümle düzeyinde verilen eğitimin yazma becerisindeki gelişime etkisini inceleyen Işık'ın (2012) çalışması deneysel bir araştırmadır. Bu çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerine verilen öbek-anlam ilişkisi eğitimi sonucunda öğrencilerin cümlelerin öğelerini bulmada eğitim öncesine göre anlamlı düzeyde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada cümle, dil bilgisi konularıyla ve okuma becerisi ile ilişkili olarak incelenmiştir. Öğrencilerin cümle yazma becerilerine yönelik bir uygulama yapılmamıştır.

Cümle yazma becerisinin gelişimine yönelik uygulamalar da içeren deneysel bir çalışmada (Karatop, 2019), seçmeli yazarlık ve yazma becerileri dersi alan 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Araştırmada dersin kazanımlarına ulaşma düzeyine bakılmış ve bu dersi alan öğrencilerin "Cümlelerinde duygu ve düşüncelerini ifade eden uygun kelimeleri seçer." kazanımına ulaşmada kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan cümleler oluşturma becerilerinin daha iyi geliştiği belirlenmiştir. Benzer olarak aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen bu çalışmada da deney grubu öğrencilerinin anlam ve yapı bakımından sağlam, duygu ve düşüncelerin tam olarak anlaşıldığı cümleler oluşturdukları gözlenmiştir. İki çalışma da öğrencilere cümle yazma eğitimi verilmesinin bu beceriyi olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir.

Doyumgaç'ın (2022) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere verilen üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı eğitimin öğrencilerin cümle yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin cümle yazma becerilerinin geliştiği nicel ve nitel verilerle ortaya konmuştur. Söz konusu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere yönelik yapılmış olsa da araştırmanın sonuçları, cümle çalışmaları sonucunda cümle yazma becerisinin gelişmesi yönünden bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Günay Kızılkaya (2022) tarafından yapılan deneysel çalışmada, ilkökul 2. sınıf öğrencilerine cümle birleştirme tekniği kullanılarak verilen eğitimin öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırma, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini incelese de eğitim sürecinde cümle çalışmalarının yapılması ve bu uygulamaların yazılı anlatımı geliştirdiğinin ortaya çıkarılması yönüyle bu çalışmayla benzerdir. Nitekim bu çalışmada da verilen eğitimin öğrencilerin cümle, açıklama paragrafı ve bilgilendirici metin yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmüştür. Benzer çalışmalardaki ve bu çalışmadaki sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilere verilen eğitimlerin onların cümle kurma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de deney ve kontrol gruplarının ön test puanları kontrol edildiğinde iki grubun açıklama paragrafı yazma becerisine yönelik ölçekten aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark oluştuğudur. Deney grubu öğrencilerine verilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin öğrencilerin *açıklama paragrafı yazma becerisini* geliştirdiği, bu etkinin üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında paragraf yazma süreçlerinin öğretilmesine yönelik deneysel çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Altuntaş, 2017; Cantürk, 2014; Ozan, 2014). Altuntaş'ın (2017) çalışmasında "Etkinlik ve Yapı Temelli Paragraf Yazma Yöntemi" kullanılarak verilen eğitim sonucu öğrencilerin yazdıkları metinler değerlendirilmiştir. Eğitim içeriğinde paragrafın yapısı, ana fikri ve yardımcı fikirlerine ilişkin etkinlikler bulunmaktadır. Bu nedenle çalışma sonucunda paragrafın tutarlılığını belirlemeye yönelik bir ölçek kullanılmıştır. Altuntaş (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda bu çalışma ile benzer şekilde paragraf yazma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin paragraf yazma becerileri kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Cantürk'ün (2014) çalışmasında benzerlik/zıtlık paragraflarının öğretimine yönelik, Ozan'ın (2014) çalışmasında da delillendirme/ikna paragraflarının öğretimine yönelik içerikler hazırlanmıştır. Bu iki çalışmada paragraf yazma süreçleri, paragrafın yapısı, ele alınan paragraf türünün özelliklerine yönelik uygulamalar yapılmış ve öğretimi yapılan paragraf türüne göre öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Her iki çalışmada da söz konusu uygulamalar sonucunda, paragraf yazma becerileri açısından deney grubundaki öğrencilerin anlamlı düzeyde gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırma ile paragrafa yönelik verilen genel bilgiler ve deneysel uygulamayla ulaşılan sonuç, Cantürk (2014) ve Ozan'ın (2014) araştırmalarındaki sonuçları destekler niteliktedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilere paragraf yazmaya yönelik eğitim verilen bir araştırmada (Selvikavak, 2006) konu seçimi, konuyu daraltma, ana düşünce belirleme, paragrafta bütünlük, tutarlılık ve planlama boyutlarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğrenci metinleri, hazırlanan dereceli puanlama anahtarıyla içerik-düzenleme, dil bilgisi ve boyut ölçütlerinde puanlanmış ve özellikle içerik-düzenleme ölçütünde deney grubunun anlamlı düzeyde gelişme gösterdiği görülmüştür. Bu araştırmada da öğrencilere verilen paragraf yazmaya yönelik eğitimin deney grubunun açıklama paragrafı yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmüştür. Her iki araştırmanın sonuçları birbirini desteklemektedir.

Karatop (2019) tarafından yapılan çalışmada, deney grubuna Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2012) göre eğitim verilmiştir. Yazarlık ve yazma becerileri dersini alan deney grubunun, "Duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan paragraflar oluşturma" becerisine ve "Yazılarında geniş bir konunun bir yönünü işleyip geliştiren, kendi içinde bütünlük oluşturan paragraflar oluşturabilir." kazanımına ulaşma oranlarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen bu çalışmada da deney grubu öğrencilerinin bir ana fikir etrafında geliştirilen, anlam bütünlüğü olan ve yapı bakımından güçlü paragraflar yazdıkları gözlenmiştir. İki çalışmanın sonucu da öğrencilere verilen paragraf yazma eğitiminin paragraf yazma becerisini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir.

Branson'un (1988) deneysel çalışmasında da deney grubuna geleneksel yöntemle paragraf öğretimi yapılmış, diğer gruba ise hiçbir öğretim yapılmamıştır. Sonuçta her iki grubun benzer düzeyde geliştiği görülmüş, gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle Branson'un (1988) çalışmasıyla geleneksel yöntemle yapılan paragraf yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aşamalandırılmış yazma öğretiminin yapıldığı bu çalışmada da öğretim programı dışında farklı bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun paragraf yazma becerisinde belirgin bir gelişme olmadığı görülmektedir. Bu açıdan Branson'un (1988) çalışmasının sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Paragraf yazma becerisiyle ilgili olarak yukarıda ele alınan çalışmalar ile bu araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilere geleneksel yöntem dışında bir yöntem kullanılarak verilen eğitimlerin onların paragraf yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Aşamalandırılmış yazma eğitimi verilen bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise bilgilendirici metin yazma becerisi açısından deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın tespit edilmesidir. Verilen eğitimin, öğrencilerin *bilgilendirici metin yazma becerilerini* geliştirdiği, bu etkinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yazma becerisine yönelik çalışmalar öğrencilere, genellikle bilgilendirici veya hikâye edici tam metinler yazdırılarak yapılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde tam metinlerin incelendiği ve var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar ve herhangi bir yaklaşım, yöntem veya tekniğin uygulanmasının öğrencilerin metin yazma becerilerinin gelişimine etkisini inceleyen araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Farklı metin türlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde bir yaklaşım, yöntem veya tekniğe bağlı olarak verilen eğitimlerin yazma becerisinin gelişimine etkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar genellikle bilgilendirici veya öyküleyici tam metin yazma uygulamalarına yönelik yapılmıştır. Söz konusu çalışmalarda (Akbaba, 2020; Akbayır, 2006; Altuner, 2017; Anılan, 2005; Bağcı Ayrancı, 2013; Baki, 2015; Belet, 2005; Bölükbaş ve Özdemir, 2009; Cavkaytar, 2009; Çalışkan, 2020; Çayır, 2011; Çevik, 2016; Demirel, 2021; Doğan, 2012; Dölek, 2016; Duran, 2010; Duru, 2014; Elçi, 2018; Erbasan, 2022; Ercan, 2019; Erdoğan, 2012; Erzincan, 2017; Geçici, 2019; Göçer ve Kurt, 2022; Görgüç, 2016; İzdeş, 2011; Kaldırım, 2014; Karabay, 2012; Karateke, 2006; Karatop, 2019; Karatosun, 2014; Kardaş, 2013; Konuk, 2017; Korkmaz, 2015; Kurt, 2019; Müldür, 2017; Özdemir, 2014; Özdemir, 2017; Özkara, 2007; Öztürk, 2007; Rona, 2017; Sever, 1993; Sever, 2019; Şahin, 2004; Şener, 2018; Şengül, 2011; Şentürk, 2009; Tağa, 2013; Tavşanlı, 2019; Tekşan, 2001; Tonyalı, 2010; Topuzkanamış, 2014; Tunagür, 2020; Türkeli, 2011; Ülper, 2008; Üstün, 2007; Yaylacık, 2015; Yekeler, 2015) aşamalandırılmış yazma eğitimi uygulanan bu araştırmaya benzer olarak ele alınan yaklaşım, yöntem veya tekniğe göre verilen eğitimlerin deney grubunun yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmektedir.

Metin düzeyinde verilen eğitimin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini inceleyen araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilere herhangi bir yaklaşım, yöntem veya teknik kullanılarak verilen eğitimlerin onların metin yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan aşamalandırılmış yazma eğitiminin, ön test puanları kontrol edildiğinde yazma becerileri toplam puanlarında deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puanlar dikkate alındığında verilen eğitimin deney grubu öğrencilerinin yazma becerisini geliştirdiği, bu etkinin üst düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen verilerden yola çıkılarak öğretmenlere, araştırmacılara ve eğitim programcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Öğretmenlere yönelik öneriler şu şekildedir:

- Genel olarak beceri eğitiminde özel olarak da yazma çalışmalarında her bir becerinin adım adım öğretilmesi ve öğrencilere beceri gelişimindeki sürecin gösterilmesi oldukça önemlidir. Paragrafın ne olduğunu söylemek, örnek paragraflar göstermek bir paragraf yazmak için yeterli değildir. İlkokuldan beri paragrafla karşılaşan öğrencilerin bu uygulamada da görüldüğü üzere hâlâ beklenen düzeyde paragraf oluşturamıyor olmalarının bir sebebinin de belirtilen hususlar olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmada da görülmüştür ki adım adım uygulamalar yapmak çalışmanın öğrenciler açısından daha eğlenceli ve kolay olmasını, öğrencilerin beceriyi edinme oranlarının artmasını ve öğretmenlerin sürece daha hâkim olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle sınıf içi uygulamalarda ele alınacak becerilerin alt adımları belirlenmeli ve uygulamalar bu adımlara göre düzenlenmelidir.

- Cümle yazma becerisine ilişkin çalışmaların genellikle ilkökulda tamamlandığı düşünülmektedir. Bu nedenle ortaokula gelindiğinde öğrencilerden paragraf hatta bilgilendirici veya hikâye edici metinler yazmaları istenmektedir. Bu uygulama sırasında öğrencilerin ortaokul düzeyinde bile cümleyle ilgili beklenen becerilerin tamamına sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle yazma çalışmalarına öncelikle cümle yazma uygulamalarıyla başlanmalıdır. Ardından paragraf ve daha geniş ölçekli metinlere geçilmelidir. Yazma becerisinde istenilen düzeye ancak bu şekilde ulaşılacağı düşünülmektedir.

- Sınıf içinde yapılacak uygulamalar için amaca uygun şekilde hazır bir metin, özellikle müstakil paragraf bulmak zor olabilir. Bu nedenle öğretmenler sınıfta verecekleri yazılı anlatım eğitimlerinde kullanmak için okulda veya günlük yaşamlarında yaşadıkları olay ve durumlarla ilgili paragraflar oluşturabilirler. Önceki yıllarda veya farklı sınıflarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazdıkları iyi ve zayıf örnekleri bir dosyada toplayıp kullanabilirler.

- Çalışmada uygulanan tüm etkinlikler ayrıntılı yönergelerle açıklanmış ve etkinliklere örnek verilmiştir. Öğrencilerin ilk kez karşılaşacakları etkinliklerde, kullanılan örneğin yanında hatalı uygulamalar veya açıklamalar da yer almıştır. Bu şekilde etkinliklerin anlaşılabilirliğinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle sınıf içi etkinliklerde de örneklerin öğretmen tarafından

veya öğretmen ve öğrencilerle birlikte yapılmasının, öğrencilerin anladığından emin olunduktan sonra onların bireysel olarak etkinlikleri yapmaya başlamasının daha etkili bir öğretim yapılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

- Uygulama sürecinde cümle ve paragrafların anahtar kelimelerini belirleme çalışmaları, paragrafların konusunu ve ana fikirlerini belirlemede farkındalık oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilere metinlerin anahtar kelimelerinin onların ele aldığı konu ve ana fikirle ilişkili olduğu gösterilmiş ve okuma yaparken de metni anlama noktasında bu bilgileri kullanabilecekleri fark ettirilmiştir. Türkçe derslerinde konu ve ana fikir uygulamalarında anahtar kelime tespit çalışmalarına yer verilmesi okuma becerisinin gelişimine, anahtar kelimeyle konu ve ana fikir belirleyerek yazma çalışmalarının da yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Öğrencilere özellikle yazma becerisi gibi ürün oluşturdıkları çalışmalarda bireysel ve yazılı dönüt verilmesi öğretimin etkililiğini artırdığı için sınıf içi uygulamalarda bireysel dönüt vermeye özen gösterilmelidir.

- Yazma uygulamalarından önce ele alınacak cümle, paragraf veya metin türünün iyi ve zayıf örneklerinin öğrencilerle paylaşılmasının, bu örneklerin metni oluşturan kişinin gözüyle incelenmesinin yazma becerisine katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi çalışmalara bu şekilde başlamaları, mümkünse kendilerinin metin oluşturmaları, daha sonra öğrencilerden yazmalarını istemelerinin beceri gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

- Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilerin yapılan uygulamaları eleştirel bir yaklaşımla ele alamadıkları gözlemlenmiştir. Bu beceriyi geliştirmek adına öğrencilerin, sınıf içi uygulamalara eleştirel yaklaşabilmelerine yönelik ortam oluşturulması gerekmektedir. Öğretmenler uygun sorular sorduğunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (DeWaele, 2015; Vilardi & Chang, 2009). Bu amaçla sınıfta düşüncelerin rahatça ifade edilebileceği demokratik ortamlar oluşturulabilir. Doğru bir bakış açısı ve üslupla yapılan eleştirinin olumsuz bir yönünün olmadığı sınıf içinde verilen doğru tepkilerle öğrencilere kavratılmalıdır. Böylece eleştirel düşünen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin olumlu yönde ilerleyeceği söylenebilir.

- Paragraf yazma sürecinin daha büyük ölçekli bir metin oluşturma süreciyle aynı adımlardan oluştuğu bilinmektedir. Dolayısıyla paragraf yazma eğitimlerinde bu sürece ve sürecin uygulanışına dair öğrenilen her şey diğer metinler oluşturulurken de o sürece aktarılacak ve bu durum metin oluşturmada kolaylık sağlayacaktır. Öğretmenlerin bunun farkında olarak paragraf yazma süreçlerine yönelik uygulamalar yapmalarının bu çalışmada verilen aşamalandırılmış yazma eğitiminin bilgilendirici metin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlaması gibi öğrencilerin yazma becerilerinin tamamını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırma verilerinden yola çıkılarak araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Bu araştırma 7. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır, farklı sınıf düzeylerinde veya öğretim kademelerinde de benzer çalışmalar uygulanabilir.

- Uygulama, Ankara'nın Keçiören ilçesinde bir gruba uygulanmıştır, farklı sosyoekonomik düzeyde öğrencilerin olduğu çevrelerde de benzer çalışmalar yapılabilir.

- Uygulama bir devlet okulunda yapılmıştır. Farklı okul türlerinde yeni araştırmalar yapılabilir.

- Araştırmada bilgi verme işlevi ele alınmıştır, farklı işlevler seçilerek benzer içerikte uygulamalar hazırlanabilir.

Eğitim programcılarına yönelik öneriler ise şu şekildedir:

- Eğitim programlarında yazma becerisine yönelik kazanımlar cümle, paragraf ve metin sırasına dikkat edilerek aşamalandırılabilir. İlkokuldan başlayarak yükseköğretimdeki programlara kadar bu aşamalandırma genişletilerek uygulanabilir. Böylece eğitimin alt kademelerinde cümle ve paragraf yazma becerisi yeterince gelişmemiş bireylerin bunu telafi etmesine de olanak tanınmış olacaktır.

- Öğretmenlerin yazma öğretiminde takip edecekleri sıra, cümle ve paragraf yazma öğretimine yönelik ayrıntılar ve bağdaşıklık araçlarının öğretimine yönelik açıklamalar yazılı ve dijital ortamlarda öğretmenlerin kullanımına sunulabilir. Söz konusu açıklamalar öğretim programındaki kazanımlarla ilişkilendirilebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 23.12.2021 tarih E.240511 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar tarafından çıkar çatışması bulunmamaktadır

Finansal Destek

Bu alışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yazar Katkıları

Bu araştırma ilk yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Çalışmanın veri toplama süreci ilk yazar tarafından yapılmış olup, tezin yazım sürecinde yazar ve danışman birlikte çalışmışlardır

Kaynakça

- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi* (Tez No: 610725). [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi].
- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri* (Tez No: 187342). [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Altuner, G. Ş. (2017). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi* (Tez No: 486023). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Altuntaş, B. (2017). *Paragraf yazma becerilerini geliştirme üzerine bir uygulama* (Tez No: 462332). [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi].
- Anderson, J. G. (1981). *An investigation into the concept of paragraph awareness and its implication for the teaching of composition*. [Doctorial dissertation, University of Memorial]. Memorial University, Faculty of Education Theses.
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18. <https://www.ascd.org/el/articles/using-rubrics-to-promote-thinking-and-learning>
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* (Tez No:187974). [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6 ve 7. Sınıf Örneği)* (Tez No: 219959). [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Arıcı, A. F., & Urgan, S. (2012). *Yazılı anlatım el kitabı* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2018). Yazılı yoklamalar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (11. baskı, ss. 131-145) içinde. Anı.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No: 206909). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı* (Tez No: 349017). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Bahşi, N., & Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 181-211. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/50252/648915#article_cite
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Tez No: 389155). [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Barns, M. R. (1956). Try paragraph writing. *The English Journal*, 45(7), 412-414. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED071097.pdf>
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. (Tez No: 187975). [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Bölükbaş, F., & Özdemir, E. (2009). Aktif öğrenmenin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 27-43. <https://hayefjournal.org/index.php/pub/article/view/138/138>
- Braddock, R. (1974). The Frequency and Placement of Topic Sentences in Expository Prose. *Research in the Teaching of English*, 8, 287-302. <https://eric.ed.gov/?id=EJ115737>
- Branson, M. K. (1988). *What's it going to be, eh?: Tracing the English paragraph into its second century*. (Ph.D thesis). The University of North Carolina, Greensboro.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* (Tez No: 310989). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].

- Cantürk, Ö. (2014). *Türkçe öğretiminde benzerlik/zıtlık paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma* (Tez No: 375586). [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (3. baskı). Eğitim.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması* (Tez No: 249400). [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3ed edition). SAGE Publications.
- Çalışkan, G. (2020). *Çocuğa göre yapılandırılmış Türkçe eğitimi ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Tez No: 621083). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma* (Tez No: 296504). [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Çevik, A. (2016). *Zihinsel Tasarım Modellerinin 5. sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No: 450151). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Çiçekli Koç, G. (2009). *Türkiye’de ve Batı’da paragraf yazma öğretimi* (Tez No: 241438). [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi].
- Çölgeçen Kaya, R., & Doğan Kahtalı, B. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin cümle düzeyinde yaşadıkları yazma becerisi sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1218-1246. <https://doi.org/10.29299/kefad.885918>
- Demirel, A. (2021). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisi* (Tez No: 684308). [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- DeWaele, S. A. (2015). Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses. *Linguistics and Education*, 32, 131-147. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.003>
- Doğan, F. (2012). *2005 programındaki 8. sınıfa yönelik yazma eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği)* (Tez No: 319872). [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].
- Doğan, Y. (2003). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri. *TÜBAR*, 13, 181-201. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156767>
- Doyumgaç, İ. (2022). *Üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin doğru cümle yazma becerilerine etkisi* (Tez No: 766626). [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Dölek, O. (2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No: 423503). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* (Tez No: 309020). [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi].
- Duru, A. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi* (Tez No: 364934). [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi].
- Durukoğlu, S. (2012). İki kanıt, bir kanı ve bir tanı: Türkiye’de yazılı anlatımın iflası. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2(724), 291-301. <https://avesis.inonu.edu.tr/yayin/fe65ebb7-a261-453f-a07f-0d98cecb430b/iki-kanit-bir-kani-ve-bir-tani-turkiyede-yazili-anlatimin-iflasi>
- Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri yazma tutumları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi* (Tez No: 511948). [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Erbasan, Ö. (2022). *Yazma stratejilerinin özel yetenekli öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisi* (Tez No: 727538). [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Ercan, İ. (2019). *İş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Tez No: 564911). [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi].
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Tez No: 315062). [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi].

- Erzincan, A. (2017). *İlkokul 4. sınıf hikâye türünün yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* (Tez No: 463310). [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). McGraw-Hill.
- Geçici, F. (2019). *Sentez metin yazmaya yönelik düzenlenen eğitimin yedinci sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma becerilerine etkisi* (Tez No: 607681). [Doktora Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi].
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Pearson.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*. (Tez No: 430702). [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Günay Kızılkaya, D. (2022). *İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin taslak yazılarının cümle birleştirme tekniği aracılığıyla geliştirilmesi* (Tez No: 765351). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Güngör, E. (2020). *6. sınıf öğrencilerinin derin yapı ve yüzey yapı bağlamında kurdukları cümle yapıları üzerine bir araştırma* (Tez No: 649691). [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- International Business Machines (2022). *Cramer'sV*. <https://www.ibm.com/docs/en/cognos-analytics/11.1.0?topic=terms-cramers-v>
- İşık, H. (2012). *Cümlede öbek-anlam ilişkisinin kavratılması yoluyla dil becerilerinin geliştirilmesi (ilköğretim II. kademe öğrencileri örneği)* (Tez No: 326002). [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi].
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi* (Tez No: 290641). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Karaalioglu, S. K. (1976). *Sözlü- yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı* (2. baskı). İnkılâp ve Aka.
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Tez No: 381223). [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi].
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım* (2. baskı). Ankara Üniversitesi.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi* (Tez No: 330154). [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Karacaoğlu, M.Ö., Dağ, M. & Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 96-126. <https://doi.org/10.21733/ibad.852233>
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (1. Baskı, s. 263-299) içinde. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (13. baskı). Nobel.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim II. kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi* (Tez No: 191030). [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi].
- Karatop, H. (2019). *Yazarlık ve yazma becerileri dersinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Tez No: 599384). [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi].
- Karatosun, S. (2014). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No: 388934). [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi].
- Kardaş, M. N. (2013). *İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Tez No: 335330). [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Konuk, S. (2017). *İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No: 469602). [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* (Tez No: 398381). [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi].

- Kurt, S. (2019). *Dört Kare Yazma Yönteminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine etkisi* (Tez No: 553048). [Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi].
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. [https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018927115210384-11%C3%96P%202018-113%20Yazarl%C4%B1k%20ve%20Yazma%20Becerileri%20\(5-8.%20S%C4%B1n%C4%B1flar\).pdf.pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018927115210384-11%C3%96P%202018-113%20Yazarl%C4%B1k%20ve%20Yazma%20Becerileri%20(5-8.%20S%C4%B1n%C4%B1flar).pdf.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Tez No: 461461). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Ozan, Ö. (2014). *Türkçe öğretiminde delillendirme/ikna etme paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma* (Tez No: 372461). [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Özdemir, B. (2014). *Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Tez No: 354676). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Özdemir, E. (1993). *Örnekli ve uygulamalı yazılı anlatım dersleri "kompozisyon" (1. baskı)*. Remzi.
- Özdemir, E. (1999). *Sözlü yazılı anlatım sanatı kompozisyon (1. baskı)*. Remzi.
- Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi* (Tez No: 486051). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerinin geliştirmeye etkisi* (Tez No: 206907). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No: 207018). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Rona, G. (2017). *Tartışmacı metin yapısı öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerine etkisi* (Tez No: 480170). [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi].
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama* (Tez No: 191436). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi* (Tez No: 597597). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi* (Tez No: 25902). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Seyidoğlu, H. (2009). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı* (8. baskı). Kurtiş.
- Sis, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar (Malatya ili örneği)* (Tez No: 531729). [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi].
- Sönmez, A. (2014). Yazma becerisinin kazandırılması konusunda eksiklikler, hatalar ve yeni yöntemler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 103-114. <https://doi.org/10.19171/uuefd.84744>
- Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 18, 412-432. https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer_2005_issue_18.pdf
- Şahin, C. (2004). *İlköğretim II. kademe yazılı anlatım becerisinin etkin öğrenme yöntemleriyle geliştirilmesi* (Tez No: 146057). [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Şener, G. E. (2018). *Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi* (Tez No: 524456). [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Tez No: 300437). [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi].

- Şentürk, N. (2009). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Tez No: 263521). [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Şimşek, Ş. (2015). *Yazılı anlatım etkinlikleriyle ilgili öğretmen-öğrenci algılarının karşılaştırılması* (Tez No: 425151). [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* (Tez No: 328683). [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Tansel, F. A. (1978). *İyi ve doğru yazma usulleri kompozisyon, tashih ve mürâaat el kitabı* (2. baskı). Ötüken.
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* (Tez No: 542958). [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatım geliştirmede ön hazırlığın etkisi* (Tez No:101959). [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme* (Tez No: 137393). [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi].
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* (Tez No: 263465). [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ve yazma kaygısına etkisi* (Tez No: 354652). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Tunagür, M. (2020). *Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: karma yöntem çalışması* (Tez No: 653450). [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf)* (Tez No: 330136). [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879759.pdf>
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* (Tez No: 228342). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk dili ve edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi* (Tez No: 204885). [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363. http://virtualhost.cs.columbia.edu/~julia/courses/CS6998/Interrater_agreement.Kappa_statistic.pdf
- Vilardi, T., & Chang, M. (2009). *Writing Based Teaching: Essential Practices and Enduring Questions* (1st edition). State University of New York Press.
- Warriner, J. E. (1986). *English grammar and composition* (Liberty edition). Harcourt Brace Jovanovich.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)* (Tez No: 368555). [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi].
- Yaylacık, E. (2015). *Metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisi* (Tez No: 426426). [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi].
- Yekeler, A. D. (2015). *Yazma sürecine dayalı öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Tez No: 381487). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326>
- Yörük, Y. (1976). *Kompozisyon ilkeleri edebiyat türleri* (5. baskı). Eğitim.

Extended Abstract

Introduction

In the communication process, individuals express themselves through written and oral forms. Written expression refers to conveying thoughts, emotions, and events through writing (Göğüş, 1978, p. 235). Written expression is a process that requires effort and continuity to be effectively developed. It is assumed that individuals who develop writing skills through a solid foundation of native language education during primary and secondary school will be able to successfully use these skills both inside and outside the school environment (Sever, 1993, p. 3). Therefore, the practices implemented in classrooms and students' learning experiences regarding written expression play a crucial role in the teaching of writing.

One of the essential characteristics of classroom practices that support the development of writing skills is the principle of gradual progression in the instructional process. The gradual nature of the writing process refers to a learning sequence in which the student first internalizes the logic of sentence construction, then grasps the structure of the paragraph, and progressively develops the skills related to the introduction, body, and conclusion sections. This approach enables students to transition into text production in a prepared and structured manner, based on the principles of moving from simple to complex and from easy to difficult. Thus, writing instruction transforms from a process in which a completed product is expected at once into a holistic learning environment that is systematically supported and in which each step lays the foundation for the next. Neglecting this progression negatively affects the development of writing skills, making it necessary for learners to advance through appropriate stages. A review of curricula and textbooks reveals that there are only a limited number of objectives and activities focusing on sentence and paragraph writing, and thus, no systematic structure for the stepwise development of writing. Consequently, students may be required to undertake extensive writing tasks without first gaining sufficient knowledge and experience in constructing basic units such as sentences and paragraphs. Studies reporting that students' writing skills have not developed adequately often conclude that this deficiency stems from a lack of instruction aligned with the natural process of acquiring writing skills (Ari, 2008; Bağcı, 2007; Bahşi & Sis, 2019; Can, 2012; Çiçekli Koç, 2009; Tekşan, 2001; Yasul, 2014; Yekeler, 2015).

Expecting individuals who lack knowledge, skills, and experience in constructing sentences and paragraphs to produce complete texts in genres such as stories or essays is inconsistent with educational principles. To improve students' sentence and paragraph writing abilities, they must receive systematic and planned instruction. Without a strong foundation—knowledge of what and how to write, prior experience in sentence and paragraph writing, and mastery of different modes of expression—students are unlikely to produce texts of the expected quality (Ungan, 2007, p. 465). Learners who do not practice planning their writing, forming sentences and paragraphs, and choosing words will also face difficulties in text composition. Thus, it is pedagogically appropriate to begin with fundamental exercises such as sentence and paragraph construction, followed by instruction in genres and organizational skills (Göğüş, 1978, p. 246). In this way, students who have acquired planning and application skills related to lower-level writing tasks will be better prepared to meet the demands of higher-level writing tasks.

Based on this background, the research problem of this study was formulated as follows: "Is there a significant difference in the sentence, explanatory paragraph, and informative text writing skills of 7th-grade students who receive staged writing instruction compared to those who do not?"

Method

This study, which examines the effect of staged writing instruction on writing skills, employed a quasi-experimental design. Specifically, the non-equivalent control group pre-test–post-test design was used. In this design, existing groups are randomly assigned as experimental or control groups rather than being formed through random assignment. After both groups completed the pre-test, the experimental group received the targeted instructional intervention, while the control group continued with regular instruction. Following the intervention, post-test results were compared to determine whether there was a significant difference between the groups attributable to the independent variable (Creswell, 2009, p. 160). In addition, qualitative data were collected through classroom observations to complement the quantitative findings.

The study group consisted of four 7th-grade classes in a public school in Keçiören, Ankara, taught by two different Turkish language teachers. Each teacher's two classes were randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group comprised 17 female students (48.6%) and 18 male students (51.4%), while the control group included 16 female students (45.8%) and 19 male students (54.2%).

The data collection instruments included pre-test and post-test forms, an observation notebook, and rubric-based assessment tools for sentence, explanatory paragraph, and informative text writing.

The intervention lasted 12 weeks, during which activities designed to teach sentence and paragraph writing were implemented. The sentences and paragraphs used in the activities were selected based on the evaluations of three experts in Turkish language education, with preference given to those items receiving full or majority approval.

In this 12 week writing instruction program, students first engaged in preparatory activities designed to help them form a mental schema of the writing process, which was made more concrete through an analogy with cake-making. During the second and third weeks, activities focused on developing sentence-level skills such as forming meaningful sentences, organizing scrambled word groups, and constructing definition and question sentences. In the fourth week, attention shifted to relationships between ideas within a paragraph, including identifying key words, determining the topic, and recognizing the mode of expression. The fifth and sixth weeks strengthened students' ability to identify sentences that disrupt paragraph coherence, focus on a single aspect of a topic, and determine the most comprehensive statement—the main idea. In the seventh week, the structural components of a paragraph were addressed systematically, emphasizing the characteristics of introduction, body, and conclusion sentences. Weeks eight, nine, and ten concentrated on cohesion devices—such as reference, ellipsis, substitution, and conjunctions—to improve textual flow and coherence. The eleventh week emphasized lexical cohesion through activities involving synonymy, hyponymy, general terms, and semantic fields. In the final week, integrated practice activities required students to use all cohesion devices together, allowing them to apply the skills acquired throughout the program in a holistic manner.

Quantitative data were analyzed using ANCOVA, controlling for pre-test scores and prior Turkish course grades to ensure group equivalence. To test the assumptions of ANCOVA, descriptive statistics and regression homogeneity analyses were conducted for sentence, paragraph, and informative text scores, as well as total scores. Skewness and kurtosis values were checked to confirm normality. Student products were evaluated using rubrics developed with expert input, and qualitative observations were documented in field notes.

Results and Discussion

The descriptive statistics indicated that the experimental group outperformed the control group in all measures—sentence, explanatory paragraph, informative text writing, and total scores—in the post-test. Skewness and kurtosis values were within acceptable ranges (-2 to +2), confirming normal distribution for both groups.

ANCOVA results revealed that, after controlling for pre-test scores, the experimental group's post-test scores were significantly higher than those of the control group in all writing tasks. Effect size analyses showed that staged writing instruction had a moderate impact on sentence writing, a strong impact on explanatory paragraph writing, and a moderate impact on informative text writing. Similarly, total scores indicated a strong overall effect of the intervention.

This study, conducted with 7th-grade students, demonstrated that staged writing instruction significantly improved sentence, explanatory paragraph, and informative text writing skills compared to the traditional writing instruction provided under the Turkish Language Teaching Program (MEB, 2019).

The findings regarding sentence writing are consistent with prior studies (Doyumğaç, 2022; Günay Kızılkaya, 2022), which also reported improvements following sentence-focused exercises. Similarly, the significant improvement in explanatory paragraph writing aligns with the literature (Altuntaş, 2017; Branson, 1988; Cantürk, 2014; Karatop, 2019; Ozan, 2014; Selvikavak, 2006), supporting the view that instructional approaches beyond traditional methods enhance students' paragraph writing skills.

The results also showed that the experimental group significantly outperformed the control group in informative text writing. This is in line with numerous studies across various grade levels and text genres, which indicate that instructional approaches grounded in specific methods, techniques, or staged structures contribute positively to students' writing development (Akbaba, 2020; Akbayır, 2006; Altuner, 2017; Anılan, 2005; Bağcı Ayrancı, 2013; Baki, 2015; Belet, 2005; Bölükbaş & Özdemir, 2009; Cavkaytar, 2009; Çalışkan, 2020; Demirel, 2021; Göçer & Kurt, 2022; Görgüç, 2016; İzdeş, 2011; Kaldırım, 2014; Karabay, 2012; Karateke, 2006; Karatop, 2019; Karatosun, 2014; Kardaş, 2013; Konuk, 2017; Korkmaz, 2015; Kurt, 2019; Müldür, 2017; Özdemir, 2014; Özdemir, 2017; Özkara, 2007; Öztürk, 2007; Rona, 2017; Sever, 1993; Sever, 2019; Şahin, 2004; Şener, 2018; Şengül, 2011; Şentürk, 2009; Tağa, 2013; Tavşanlı, 2019; Tekşan, 2001; Tonyalı, 2010; Topuzkanamış, 2014; Tunagür, 2020; Türkel, 2011; Ülper, 2008; Üstün, 2007; Yaylacık, 2015; Yekeler, 2015).

In conclusion, staged writing instruction significantly enhanced the overall writing skills of the experimental group compared to the control group, as evidenced by total score analyses. These findings highlight the importance of structuring writing education through systematic and gradual stages to foster effective writing skills in students.