



Improving Preservice Primary School Teachers' Writing Skills through the Story Tree Technique

Hümeýra UYSAL 

İstanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Türkiye

ABSTRACT

The aim of this study was to improve the writing skills of preservice primary school teachers through the use of the story tree technique. For this purpose, the study was conducted using a one-group pretest–posttest experimental design, which is one of the quantitative research methods. The sample of the study consisted of preservice primary school teachers studying at a university in Istanbul. A total of 55 preservice teachers were asked to write stories on the theme of “sharing.” The written stories were evaluated, and an intervention program was implemented with those preservice teachers who scored below 2.50. Following the pretest, the participants were given an instructional session in which story elements and the story tree were explained. Particular emphasis was placed on the use of the story tree during the prewriting stage of the writing process. For six weeks, the preservice teachers wrote stories by utilizing the story tree during the prewriting stage. Each week, one hour was devoted to working on the story tree and one hour to story writing, resulting in a total of 12 hours of instruction. For the posttest, the preservice teachers were asked to write stories on the theme of “hospitality.” The written stories were evaluated using the Writing Skills Assessment Rubric developed by Uysal (2022). The results of the intervention indicated an increase in the preservice teachers' story writing skills.

ARTICLE INFO

Article History:

Received: 13.10.2025

Received in revised form: 28.12.2025

Accepted: 04.02.2026

Available online: 25.03.2025

Article Type: Research Article

Keywords: writing, story writing, story tree, preservice primary school teachers,

© 2026 JMSE. All rights reserved

1. Introduction

Writing is not an optional skill; rather, it is a skill that all individuals must master. Writing is multidimensional. It enables individuals to record information, communicate regardless of distance, persuade others, create new worlds, express emotions, discover themselves, and document experiences (Graham, Skar, Huebner, Azani, & Weinberg, 2025; Graham, in press). It also allows children to spend enjoyable time, share content on social media, and express themselves freely (Uysal & Sidekli, 2020).

Writing is a powerful tool for learning (Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Graham, Kiuahara, & MacKay, 2020). As a powerful tool, writing should be taught effectively starting from the elementary school level. Therefore, it is essential for teachers to be knowledgeable about effective writing instruction processes and to be competent in various methods, techniques, and tools. The only institutions where teachers can learn about writing-related processes, methods, techniques, and tools are the undergraduate programs in which they receive their education.

Writing is the process of expressing individuals' emotions, thoughts, desires, dreams, events, and experiences in a coherent, aesthetic, and legible manner through symbols, in accordance with the rules

¹ Corresponding author's address: İstanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, İstanbul, Türkiye

e-mail: humeýra.uysal@izu.edu.tr

of language (Akyol, 2000; Flower & Hayes, 1981; Güneş, 2013; 2020). Writing is a demanding process that facilitates learning by generating information that evokes cognitive processes and structures operating below the level of conscious thought (Flower & Hayes, 1981; Galbraith & Baaijen, 2018), developing students' cognitive learning strategies (Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Güneş, 2020), and integrating information in long-term memory (Silva & Limongi, 2019) (Galbraith & Baaijen, 2018). Graham (2018) conceptualized writing as a product of people's shared history, including communal goals, social practices, established actions, and tools. Emig (1977) defined writing as a learning tool through which individuals restructure knowledge and deepen the learning process. Defazio, Jones, Tennant, and Hook (2010) stated that writing encompasses learning, comprehension, application, and the synthesis of new information, as well as creative thinking, problem solving, reflection on completed texts, and their reconstruction.

Güneş (2007; 2013) divided the writing process into three main stages: the pre-writing stage, the writing stage, and the post-writing stage. Tompkins (2004) stated that the writing process should consist of five main stages and identified these stages as prewriting, drafting, revising, editing, and publishing. The story tree is a writing tool designed by Uysal (2022) for use in the pre-writing stage. Uysal and Sidekli (2022) explained that the main purpose of using the story tree during the pre-writing stage is to elicit students' prior knowledge related to the topic to be written. In addition, the story tree ensures that the writing process does not proceed in a random manner but rather advances in a planned and systematic way by taking story elements into consideration.

2. Method

The study was designed using a one-group pretest–posttest experimental design, which is one of the quantitative research methods. The study group consisted of students enrolled in a primary school teacher education program at a university located in Istanbul during the 2024–2025 academic year. The sample of the study was determined through criterion sampling. The same data collection instrument was used in both the quantitative and qualitative components of the study.

To determine the story writing levels of the preservice teachers and to compare pretest and posttest scores in the quantitative phase of the study, the Writing Skills Assessment Rubric (WSAR) developed by Uysal (2022) was employed. In order to determine the initial levels of the preservice primary school teachers, they were asked to write stories on the theme of “sharing.” The stories written by the preservice teachers were scored, and those who scored below 2.50 were informed that they would participate in a six-week intervention process.

Prior to the implementation, the participants were informed about the research process. First, the characteristics of narrative texts were explained to the preservice teachers during one class hour. Subsequently, the introduction of the “story tree” to be used by the participants was conducted for 40 minutes, and a sample story was collaboratively created during one class hour.

For six weeks, a one-class-hour story tree activity was conducted with the preservice teachers each week, followed by another class hour in which the participants wrote narrative texts using the story tree. At the end of the six-week period, the preservice teachers were asked to write a narrative text on the theme of “hospitality,” and posttest data were collected. Since the assumption of normality was not met, the Wilcoxon Signed-Rank Test, which is a non-parametric statistical analysis, was used to analyze the data.

3. Result and Discussion

When the mean story writing scores of the preservice primary school teachers participating in the study were examined, it was found that their levels were at a developing stage. In a study conducted by Elkatmış and Toptaş (2013), the written expression skills of preservice primary school teachers were examined. The findings revealed that the stories written by preservice teachers did not meet the expected level in terms of internal and external structural elements; however, they demonstrated adequate performance in the use of spelling and punctuation.

In the present study, story writing activities supported by the story tree were carried out for six weeks in order to improve the story writing skills of preservice primary school teachers. At the end of the intervention, the participants' levels, which were initially at a developing stage, increased to a moderate level. This result indicates that the implemented intervention contributed positively to the development of preservice primary school teachers' story writing skills. Similarly, Özdemir and Özbay (2016) reported that the written expression skills of preservice Turkish language teachers improved positively through the use of the 6+1 analytic writing and assessment model. Likewise, Karatay (2011) found that the writing skills of preservice teachers were positively developed through the 4+1 writing and assessment model.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerinin Hikâye Ağacı ile Geliştirilmesi

Hümeysra UYSAL

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, hikâye ağacı tekniği kullanılarak sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test – son test deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'daki bir üniversitede öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. 55 sınıf öğretmeni adayından “paylaşma” konulu hikâyeler yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler incelenmiş ve 2.50 puanın altında kalan sınıf öğretmeni adayları ile müdahale programı yürütülmüştür. Ön testin ardından araştırmaya katılan adaylara, hikâye unsurlarının ve hikâye ağacının anlatıldığı bir ders verilmiştir. Hikâye yazma sürecinin ön yazma aşamasında hikâye ağacının kullanımı üzerinde durulmuştur. Altı hafta boyunca sınıf öğretmeni adayları, ön yazma aşamasında hikâye ağacından yararlanarak hikâyeler yazmışlardır. Her hafta bir saat hikâye ağacı üzerinde çalışılmış, bir saat de hikâye yazılmıştır. Çalışma toplamda 12 saat sürmüştür. Araştırmanın son testi için sınıf öğretmeni adaylarından “misafirperverlik” konulu hikâyeler yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler, Uysal (2022) tarafından geliştirilen Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği ile değerlendirilmiştir. Yapılan müdahale sonucunda öğretmen adaylarının hikâye yazma becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihiçesi:

Alındı: 13.10.2025

Düzeltilmiş hali alındı: 28.12.2025

Kabul edildi: 04.02.2026

Çevrimiçi yayınlandı: 25.03.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Anahtar Kelimeler: yazma, hikâye yazma, hikâye ağacı, sınıf öğretmeni adayları

© 2026 JMSE. Tüm hakları saklıdır

1. Giriş

Yazma, isteğe bağlı bir beceri değil tüm bireylerin ustalaşması gereken bir beceridir. Yazma çok yönlüdür. Yazma; bilgileri kaydetme, mesafe fark etmeksizin iletişim kurma, başkalarını ikna etme, yeni dünyalar yaratma, duyguları ifade etme, bireyin kendisini keşfetme, deneyimleri kaydetme (Graham, Skar, Huebner, Azani, & Weinberg, 2025; Graham, basımda;), çocukların eğlenceli vakitler geçirmesini sağlama, sosyal medyada paylaşımlar yapabilmesine olanak verme (Uysal ve Sidekli, 2020) ve bireyin kendini özgürce ifade edebilme gibi birçok konuda önemli bir araç olarak görülmektedir.

Yazma öğrenmede güçlü bir araçtır (Bangert-Drown, Hurley ve Wilkinson, 2004; Graham, Kiuahara, ve MacKay, 2020). Güçlü bir araç olan yazmanın ilkökul düzeyinden itibaren etkili bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin de etkili yazma öğretme süreçlerini bilmesi ve çeşitli yöntem, teknik, araçlara hâkim olması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yazmaya ilişkin süreç, yöntem, teknik ve araçları öğrenebileceği yegâne kurumlar eğitim aldıkları lisans programlarıdır.

Lisans programlarında öğretmen adaylarına öğretilen yazmaya ilişkin süreç, yöntem, teknik ve araçlar öğretmenlik hayatlarında onlara yol gösterici olacaktır. Öğrencilerini iyi birer yazar olarak yetiştirmelerini sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının yazma becerilerini geliştirmeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Çakmak ve Civelek (2013) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarına tartışmacı yazma müdahale programı uygulayarak yazma kaygılarında azalma olduğunu belirtmişlerdir. Erdoğan (2016) iş birlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya, Topçam ve Sönmez (2019) drama yöntemini kullanarak sınıf öğretmeni adaylarının masal yazma becerilerini geliştirmişler. Sidekli (2012) çalışmasında hikâye piramidi ile sınıf öğretmeni adaylarına müdahale programı uygulamış ve öğretmen adaylarının yazma puanlarında artış tespit etmiştir.

Literatür incelemesi sonucunda hikâye ağacı ile öğretmen adaylarının hikâye yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile öğretmen adaylarına hikâye ağacı tekniği ile bir müdahale programı uygulanarak hikâye yazma puanlarının artırılması hedeflenmiştir.

2. Teorik Çerçeve

2.1. Yazmanın Tanımı

Yazma; kişilerin zihinlerindeki duygu, düşünce, istek, hayal, olay ve deneyimlerini dilin kurallarına uygun olarak tutarlı ve estetik bir biçimde sembollerle okunaklı bir şekilde ifade edilmesidir (Akyol, 2000; Flower ve Hayes, 1981; Güneş, 2013; 2020). Yazma; bilinçli düşünce seviyesinin altında çalışan bilişsel işlemleri ve yapıları çağrıştıran bilgileri oluşturan (Flower ve Hayes, 1981; Galbraith ve Baaijen, 2018), öğrencilerin bilişsel öğrenme stratejilerini geliştiren (Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkoinson, 2004; Güneş, 2020), bilgileri uzun süreli hafızada bir araya getirerek (Silva ve Limongi, 2019) öğrenmeyi kolaylaştıran zahmetli bir süreçtir (Galbraith ve Baaijen, 2018). Graham (2018) ise yazmayı insanların ortak tarihinin bir ürünü olarak kabul etmiştir. Emig (1977) yazmayı, bireyin bilgiyi yeniden yapılandığı ve öğrenme sürecini derinleştirdiği bir öğrenme aracı olarak tanımlamıştır. Defazio, Jones, Tennant ve Hook (2010) yazmanın; öğrenme, anlama, uygulama ve yeni bilgilerin sentezini, yaratıcı düşünceleri, problem çözmeyi ve tamamlanmış bir yazının yansımalarını ve yeniden yapılandırılmasını kapsadığını ifade etmişlerdir. Alanyazındaki tanımlardan hareketle yazma; bireyin duygu ve düşüncelerini dilin kurallarına uygun olarak ifade etmenin ötesinde bilişsel süreçleri harekete geçirmekte, bilgiyi yapılandırmayı sağlamakta ve öğrenmeyi derinleştirmektedir.

Yazma, bünyesinde birçok dil bilimsel bilginin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerinin etkili ve başarılı bir şekilde koordinasyonunu gerektiren karmaşık ve dinamik bir süreçten meydana gelen bir beceridir (Lo Sardo, Gravino, Cuskley ve Loreto, 2023; Westwood, 2008). Steinlen (2018) yazma becerisini; ince motor becerilerin ve bilişsel becerilerin koordinasyonunu gerektiren, sosyal ve kültürel kalıpları yansıtan karmaşık bir görev olarak tanımlamıştır. Yazma becerisi; kişilerin duygularını, fikirlerini, hayallerini, zihinlerinde tasarladıklarını, yaşadıklarını, izlenimlerini seçilen konu ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun bir biçimde aktarmasıdır (Göçer, 2010).

2.2. Yazma Süreci

Yazma; planlama, bir araya getirme, gözlem yapma, analiz etme, düzenleme, gözden geçirme gibi birçok bilişsel becerinin aynı anda çalışmasını gerektiren, farklı stratejilerle yapılandırılan bunları düzenleyerek sembollerle yazıya aktaran ve yapılandırılmış geri bildirimlerle öğrenilebilen, üst düzey düşünme becerisini geliştiren karmaşık ve dinamik bir süreçtir (Benjamin, 2005; Canady, 2008; García ve Fidalgo, 2008; Lo Sardo, Gravino, Cuskley ve Loreto, 2023; Sharples, 2003). Bu tanılamaya baktığımızda yazmanın belli süreçlerden meydana geldiği görülmektedir. Alanyazında yazma sürecinin aşamaları farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Güneş (2007; 2013) yazmanın sürecini; yazma öncesi aşama, yazma aşaması ve yazma sonrası aşama olmak üzere üç ana aşamaya ayırmıştır. Tompkins (2004) beş ana aşamadan oluşan bir yazma süreci olması gerektiğini ifade etmiş ve bu aşamaları; ön yazma, tasarlama, yeniden gözden geçirme, düzenleme ve yayınlama olarak belirtmiştir. Nabhan (2019) ise yazmanın sürecini ön yazı, planlama ve organizasyon, taslak hazırlama, yansıtma, akran ve öğretmen değerlendirmesi, düzeltme, son okuma ve yayına hazırlama olarak ele almıştır. Alanyazındaki yazma süreçleri incelendiğinde; yazmaya başlamadan önce bir yazma planının yapılması ortak aşamalardan biridir. Ayrıca yazma öncesinde yöntem, teknik, strateji veya yazmaya yönelik araçlar kullandıktan sonra yazma aşamasına geçen çalışmalar alanyazında mevcuttur (Lorenz, Green ve Brown, 2009; Magulod Jr, 2018; Özdemir ve Özbay, 2016; Suhaimi, Muhhaiyar, Zaim ve Ananda, 2020; Uysal ve Sidekli, 2020; 2024). Yazma öğretimi sürecinin ön yazma aşamasında kullanılan yazma etkinliklerinin, yazma başarısını artırdığı yapılan meta analiz çalışmaları sonucunda bulunmuştur (Graham, 2006; 2012; 2023, Sidekli ve Uysal, 2017).

2.3. Hikâye Ağacı

Hikâye ağacı; yazma öncesi aşamada kullanılmak üzere Uysal (2022) tarafından tasarlanmış bir yazma aracıdır. Hikâye ağacının yazma öncesi aşamasında kullanılmasının sebebi öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini açığa çıkarmaktır (Uysal ve Sidekli, 2022). Ayrıca yazma çalışmasının rastgele bir şekilde yürütülmemesini hikâye unsurları dikkate alınarak yazma sürecinin ilerlemesini de sağlamaktadır.

Hikâye ağacı yedi bölümden oluşmaktadır. Bunlar; başlık, kahramanlar, yer, zaman, olay, konu ve ana fikir bölümleridir. Hikâye ağacının başlık bölümü köklere yazılmaktadır. Kahramanlar bölümü, ana karakterler ile yan karakterlerin kişisel ve fiziksel özelliklerinin belirtildiği daldır. Yer (mekân) bölümü, olayın geçtiği yerin yazıldığı dallardan biridir. Zaman bölümü, hikâyenin geçtiği belli bir zaman aralığının yazıldığı daldır. Olay örgüsü bölümü üç dala ayrılan daha büyük bir daldır. Oluşturulan bu üç dalın görevleri şu şekildedir: Birinci dalda olayın başlangıcı, ikinci dalda olayın gelişim süreci, üçüncü dalda ise olayın sonuca bağlandığı ifadeler yer almaktadır. Konu bölümünde, hikâyenin konusu ağacın gövdesine yazılmaktadır. Ana fikir bölümü hikâye ağacının en önemli dalından biridir. Bu sebeple kalın ve dikkat çeken bir renkle yapılması tavsiye edilmektedir. Ana fikrin yazıldığı daldır (Uysal ve Sidekli, 2020).

2.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma becerilerini hikâye ağacı aracını kullanarak geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası hikâye yazma düzeyleri nedir?
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan tek grup ön test – son test deneysel desen ile modellenmiştir. Tek gruplu ön test – son test deneysel desende; işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmalar aracılığıyla test edilmektedir. Aynı denekler ve aynı ölçme araçları ile deneysel desen yürütülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan tek grup ön test – son test deneysel desenin simgesel gösterimi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Desenin Simgesel Gösterimi

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G	O ₁	X	O ₂
	Yazma Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Rubrik (Bağımlı değişken)	Hikâye ağacını kullanarak 6 haftalık hikâye yazma süreci (Müdahale)	Yazma Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Rubrik (Bağımlı değişken)

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir üniversitenin sınıf öğretmenliği programında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; araştırmada gözlem birimleri belli, niteliklere sahip kişileri olaylar nesnelere ya da durumlardan oluşmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada ölçüt olarak hikâye yazma puanları belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilecek sınıf öğretmeni adaylarını belirlemek için 55 sınıf öğretmeni adayına hikâyeler yazdırılmıştır. Yazdırılan hikâyeler puanlandırılmış ve 2.50’in altında puana sahip olan sınıf

öğretmeni adayları çalışmaya dahil edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları puanlar Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Yazma Becerilerine Yönelik Puan Ortalamaları ve Düzeyleri

Öğrenci Kodu	\bar{X}	Düzyey	Öğrenci Kodu	\bar{X}	Düzyey
Ö1	2.40	Geliştirilebilir	Ö29	2.60	Orta
Ö2	2.85	Orta	Ö30	2.75	Orta
Ö3	2.80	Orta	Ö31	2.55	Orta
Ö4	2.65	Orta	Ö32	2.90	Orta
Ö5	3.15	Orta	Ö33	2.85	Orta
Ö6	3.00	Orta	Ö34	2.50	Geliştirilebilir
Ö7	2.35	Geliştirilebilir	Ö35	2.50	Geliştirilebilir
Ö8	2.45	Geliştirilebilir	Ö36	3.40	İleri
Ö9	2.75	Orta	Ö37	2.80	Orta
Ö10	3.35	İleri	Ö38	2.50	Geliştirilebilir
Ö11	2.50	Geliştirilebilir	Ö39	2.45	Geliştirilebilir
Ö12	2.85	Orta	Ö40	2.50	Geliştirilebilir
Ö13	2.50	Geliştirilebilir	Ö41	2.80	Orta
Ö14	2.55	Orta	Ö42	2.90	Orta
Ö15	2.80	Orta	Ö43	2.75	Orta
Ö16	2.50	Geliştirilebilir	Ö44	3.00	Orta
Ö17	2.75	Orta	Ö45	2.45	Geliştirilebilir
Ö18	2.55	Orta	Ö46	2.40	Geliştirilebilir
Ö19	2.30	Geliştirilebilir	Ö47	3.15	Orta
Ö20	2.50	Geliştirilebilir	Ö48	3.15	Orta
Ö21	2.50	Geliştirilebilir	Ö49	3.00	Orta
Ö22	2.45	Geliştirilebilir	Ö50	2.30	Geliştirilebilir
Ö23	2.70	Orta	Ö51	2.35	Geliştirilebilir
Ö24	2.90	Orta	Ö52	2.50	Geliştirilebilir
Ö25	3.05	Orta	Ö53	2.60	Orta
Ö26	2.10	Geliştirilebilir	Ö54	2.95	Orta
Ö27	2.45	Geliştirilebilir	Ö55	2.50	Geliştirilebilir
Ö28	2.45	Geliştirilebilir			

Tablo 2 incelendiğinde 24 sınıf öğretmeni adayının (Ö1, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö26, Ö27, Ö28, Ö34, Ö35, Ö38, Ö39, Ö40, Ö45, Ö46, Ö50, Ö51, Ö52, Ö55) geliştirilebilir düzeyde olduğu, 29 sınıf öğretmeni adayının (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö23, Ö24, Ö25, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö36, Ö37, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö47, Ö48, Ö49, Ö53, Ö54) orta düzeyde, 2 sınıf öğretmeni adayının (Ö10, Ö36) ise ileri düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre araştırmaya 24 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının hikâye yazma düzeylerini belirlemek ve öğretmen adaylarının hikâyelerden aldıkları ön test-son test puanlarını karşılaştırmak için Uysal (2022) tarafından geliştirilen “Yazma Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Rubrik (YBDYR)” kullanılmıştır. Rubriğin özellikleri şu şekildedir (Uysal, 2022):

- 5 alt bölümden ve 20 yeterlikten meydana gelmektedir.

- 4 derecelidir.
- En düşük 1 puan, en yüksek 4 puan alınmaktadır.
- Bir öğretmen adayı yazdığı hikâyeden en düşük 0 (metin özelliği yoksa) en yüksek 80 puan alabilmektedir.
- Puanlar ortamlar üzerinden kıyaslanmaktadır. 1.00-1.75 puan ortalaması arası “düşük düzey”, 1.76-2.50 puan ortalaması arası “geliştirilebilir düzey”, 2.51-3.25 puan ortalaması arası “orta düzey”, 3.26-4.00 puan ortalaması arası “ileri düzey” olarak belirtmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Sınıf öğretmeni adaylarının düzeyleri belirlemek için “paylaşma” konulu hikâyeler yazdırılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler puanlandırılmıştır. 2.50 puanın altında kalan sınıf öğretmeni adayları ile 6 haftalık bir uygulama sürecinin yapılacağı bilgisi verilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce süreç ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öğretmen adaylarına öncelikle bir ders saati boyunca hikâye edici metinlerin özellikleri anlatılmıştır. Ardından öğretmen adaylarının kullanacakları “hikâye ağacı”nın tanıtımı 40 dakika boyunca yapılmış ve birlikte bir ders saati örnek bir hikâye oluşturulmuştur.

Sınıf öğretmeni adayları ile 6 hafta boyunca bir ders saati hikâye ağacı etkinliği yapılmış hemen ardından bir derste de hikâye ağacından yararlanılarak hikâye edici metinlerini yazmışlardır. Altı haftanın sonunda sınıf öğretmeni adaylarından “misafirperverlik” konulu hikâye edici metin yazmaları istenmiş ve son test verileri toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında Yazma Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Rubrikten elde edilen puanlar MS Excel ve IBM SPSS 26.0 programlarına girilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyelerden elde edilen puanlar, rubrik doğrultusunda puan ortalaması üzerinden yorumlanmıştır. 2.50 puan ortalaması altında kalan öğretmen adayları araştırmaya dahil edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyelerin değerlendirilmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Fakat tek bir kişinin yazılan metinlere puan vermesi araştırmanın güvenilirliğine zarar vereceği için farklı kişilerin de metinleri değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu yüzden sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplamalarından iki yönlü rastgele etki modeli ile değerlendirmeciler arasındaki uyuma bakılmıştır. 24 sınıf öğretmeni adaylarının metinlerini bağımsız olarak değerlendiren iki alan uzmanı ve araştırmacının vermiş oldukları puanların güvenilirliğini belirlemek için yapılan sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısı .78 olarak tespit edilmiştir. Sınıf içi korelasyon katsayısı değerleri < .40 zayıf, .40–.59 orta, .60–.74 iyi ve \geq .75 çok iyi düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir (Cicchetti, 1994). Bu sonuca göre değerlendiriciler arası çok iyi bir düzeyde uyum vardır ve araştırmacı tarafında yapılmış olan puanlamalar tarafsız ve güvenilirlerdir.

Araştırmada puanlamanın tarafsız ve güvenilir olduğu tespit edildikten sonra bazı varsayımlar ele alınmıştır. Bu varsayımlardan birisi normallik varsayımdır. Ön test ve son test puanlarının dağılımının normalliğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 3’te normallik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Uygulamaların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Uygulama	Çarpıklık Değerleri		Basıklık Değerleri	
	İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Ön Test	2.864	.472	9.989	.918
Son Test	.089	.472	-.787	.918

Tablo 3 incelendiğinde uygulama öncesi ve sonrası normallik değerleri verilmiştir. Ön test uygulamasının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.500 ile +1.500 arasında (Tabachnick ve Fidell, 2013) olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple araştırma non parametrik analizlerden birisi olan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi kullanılmıştır.

4. Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma puanlarına yönelik yapılan betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Yazma Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Uygulama	N	\bar{X}	SS	Minimum	Maksimum	Düzye
Önce	24	2.433	.0963	2.10	2.50	Geliştirilebilir
Sonra	24	3.023	.242	2.60	3.50	Orta

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesinde hikâye yazma beceri puanlarının geliştirilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. 6 haftalık uygulama sürecinin ardından sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma beceri puanlarının orta düzeye yükseldiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma becerilerinin geliştirmesinde hikâye ağacının etkili olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasındaki Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıra Testi Sonuçları

İlk Puan Ort. – Son Puan Ort.	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	.00	.00	-4.296	.000
Pozitif Sıralar	24	12.50	300.00		
Fark Olmayan	0				

*Negatif sıralara dayalı

Tablo 5 incelendiğinde 24 sınıf öğretmeni adayının uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıra Testinin sonucuna göre uygulamaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki hikâye yazma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($z = -3.722$, $p < .05$). Fark puanlarının ortalaması, sınıf öğretmeni adaylarının son test puan ortalamaları lehinedir. Hikâye ağacı ile hikâye yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma puan ortalamalarına bakıldığında geliştirilebilir düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Elkatmış ve Toptaş (2013) yapmış oldukları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini incelemiş ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde iç ve dış yapı kurallarında istenilen düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmalar da mevcuttur. Sulak, Çevik ve Sönmez (2015) sınıf öğretmenlerinin hikâye yazma becerilerini incelemiş ve öğretmenlerin metinlerinde hikâye unsurlarına yer vermede yeterli olmadığını tespit etmişlerdir. Belirtilen çalışmalara dayalı olarak sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı sonucunu

çıkarmak mümkündür. Sınıf öğretmenleri ve geleceğin sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesi için öncelikle kendilerinin de iyi birer yazar olması gerekmektedir. Martin, Rautiainen, Tarnanen ve Tynjälä (2022) öğretmenler ile yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin sadece öğretim yapan kişiler değil aynı zamanda yazan bireyler olmaları gerektiğini, öğretmenlerin yazma odaklı etkinliklerinin onların duygularını, tutumlarını ve pedagojik reflekslerini desteklediğini vurgulamışlardır.

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma becerilerini geliştirmek için 6 hafta boyunca hikâye ağacı ile birlikte hikâye yazma çalışmaları yürütülmüştür. Yürütülen bu çalışmanın sonunda sınıf öğretmeni adaylarının geliştirilebilir olan düzeyleri orta düzeye yükselmiştir. Bu sonuç yürütülen çalışmanın sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Özdemir ve Özbay (2016) Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerilerini 6+1 analitik yazma ve değerlendirme çalışmaları ile öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde geliştirmiştir. Karatay (2011) öğretmen adaylarının yazma becerilerini 4+1 yazma ve değerlendirme modeli ile olumlu yönde geliştirmiştir. Baki (2019) Türkçe öğretmenliği adaylarının yazma becerilerini dijital öyküler ile geliştirmiştir. Wilder ve Mongillo (2007) yaptıkları çalışmada, çevrim içi yazma etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı ve tanımlayıcı yazma becerilerini geliştirme potansiyelinin olduğunu sonuçlarında belirtmiştir. Sanchez ve Lewis (2014), öğretmen adaylarının “içerik alanında yazma” etkinliklerinin onların düşünme süreçlerini nasıl şekillendirdiği; özellikle de eleştirel düşünme becerileri ve “öğrenmek için yazma” (writing-to-learn) stratejileri ile ilişkisi incelenmiş ve çalışması sonucunda içerik alanında yazmanın düşünme becerisini ve öğrenmek için yazma stratejileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Yürütülen bu çalışma ve alanyazındaki araştırmalar birbirini destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının yazma becerilerini geliştirmek için uygulanacak olan strateji, yöntem, teknik veya yazma araçlarının yazma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yanı sıra farklı düzeylerde yapılan yazma müdahalelerin de yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğuna dair kanıtlar alanyazındaki çalışmalarda mevcuttur. Polat ve Saka (2025) çalışmasında kahramana engel oluşturma etkinliklerinin ile ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmiştir. Vicol, Gavriluț ve Măță (2024) çalışmasında yaratıcı yazma etkinlikleri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştiğini bulmuştur. Akto, Kıran Ölmez ve Bindak (2023) çalışmasında yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerin yazma becerilerinde artışa sebep olduğunu belirtmiştir. Benedek-Wood, Mason, Wood, Hoffman ve McGuire (2014) çalışmasında altıncı sınıf öğrencilerinin bilgilendirici hızlı yazma ve öz düzenlemeli strateji geliştirme öğretimi ile yaptığı etkinlikler ile öğrencilerin yazma kalitesine büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hakimah (2023) lise düzeyindeki öğrencilerin proje tabanlı yazma çalışmaları ile yazma becerilerinde artış olduğu tespit etmiştir. Belirtilen çalışmalarda gösteriyor ki yapılacak yazma müdahale programlarının düzey fark etmeksizin hikâye yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adayları ile yürütülen bu çalışma sonucunda hikâye ağacı ile yürütülen yazma etkinliklerinin yazma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür. Bu çalışma ve farklı sınıf düzeylerinde yürütülen çalışmalarda da yazma müdahale etkinliklerinin yazma becerilerinde olumlu bir gelişime sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Yazma becerisi düşük bireylerle yapılacak çalışmaların onların yazma becerisini pozitif yönde geliştireceği ön görülmektedir. Hikâye ağacının yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

- Sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma becerisi hikâye ağacı ile orta düzeye çıkarılmıştır. Sınıf öğretmenliği programında verilecek yaratıcı yazma dersleri öğretmen adaylarının yazma becerilerini olumlu yönde etkileyebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının yanı sıra eğitim fakültelerinde öğrenim gören diğer öğretmen adaylarının yazma beceri düzeyleri tespit edilebilir.

- Araştırma sadece yazma becerisi geliştirilebilir düzeyde olan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Orta yazma düzeyine sahip sınıf öğretmeni adayları ile hikâye ağacı ile yazma çalışmaları yapılarak sınıf öğretmeni adaylarının yazma gelişim durumlarındaki değişimlere bakılabilir.
- Hikâye ağacı ile sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Farklı eğitim kademelerinde de çalışmalar yapılarak hikâye ağacının yazma üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Araştırmanın uygulama süresi arttırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akto, A., Kıran Ölmez, E. ve Bindak, R. (2023). 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 2977-3008. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1187162>
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995. doi:10.16916/aded.597269
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. doi:10.3102/00346543074001029
- Benedek-Wood, E., Mason, L. H., Wood, P. H., Hoffman, K. E., & McGuire, A. (2014). An Experimental Examination of Quick Writing in the Middle School Science Classroom. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(1), 69-92.
- Benjamin, A. (2013). *Writing in the content areas*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, F., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canady, C. E. (2008). *Effects of models, writing frames, and sentence combining on second grade writing quality* (Unpublished Doctoral Degree Thesis). University of Virginia: USA.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, Criteria, and Rules of Thumb for Evaluating Normed and Standardized Assessment Instruments in Psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3. baskı). (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. baskı). (Y. Dede, ve S. B. Demir, Çev.) Anı Yayıncılık.
- Çakmak, E., ve Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 355-371.
- Çetinkaya, F. Ç., Topçam, A., ve Sönmez, M. (2019). Drama yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının masal yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 337-352. <https://doi.org/10.16916/aded.519127>
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., & Hook, S. A. (2010). Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum-a case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.

- Elkatmış, M., ve Toptaş, V. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 168-183.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Erdoğan, Ö. (2016). İş birlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 273-286. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000164895>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Galbraith, D., & Baaijen, V. (2018). The work of writing: Raiding the inarticulate. *Educational Psychologist*, 53(4), 238-257. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1505515>
- García, J.-N., & Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: a comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 77-98. <http://ldfb.ir/Content/ldfb.ir/Page/11/ContentImage/writing%20disorder.pdf>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. C. A. MacArthur, S. Graham, & G. Fitzgerald içinde, *Handbook of writing research* (s. 187-207). New York: The Guilford Press.
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. doi:10.1080/00461520.2018.1481406
- Graham, S. (basımda). Changing writing instruction in the middle grades. M. Kuhn, & S. Newman içinde, *Handbook on the Science of Literacy: Grades 3-8*. Routledge.
- Graham, S., Kim, Y.-S., Cao, Y., Lee, J. W., Tate, T., Collins, P., . . . Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6–12. *Journal of Educational Psychology*, 115(7), 10004-1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000819>
- Graham, S., Kiuahara, S., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179-226. <https://doi.org/10.3102/0034654320914744>
- Graham, S., Skar, G. B., Huebner, A., Azani, J., & Weinberg, P. (2025). A daily perspective on writing instruction: A survey of middle and high school teachers' practices. *Reading and Writing*, 1-29.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademik.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Editörler), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Hakimah, N. (2023). Assessing the impact of project-based learning on students' writing skills: A pre-experimental study. *Acitya: Journal of Teaching and Education*, 5(2), 434-448. <https://doi.org/10.30650/ajte.v5i2.3723>
- Hall, A. H., & Grisham-Brown, J. (2011). Writing development over time: Examining preservice teachers' attitudes and beliefs about writing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 148-158. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.572230>
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.

- Lo Sardo, D. R., Gravino, P., Cuskley, C., & Loreto, V. (2023). Exploitation and exploration in text evolution. Quantifying planning and translation flows during writing. *Computation and Language*, 18(3), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283628>
- Lorenz, B., Green, T., & Brown, A. (2009). Using multimedia graphic organizer software in the prewriting activities of primary school students: What are the benefits? *Computers in the Schools*, 26(2), 115-129. <https://doi.org/10.1080/07380560902906054>
- Magulod Jr, G. C. (2018). Use of innovative prewriting techniques in enhancing the writing performance and attitude of second year information technology students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 6(2), 1-9.
- Martin, A., Rautiainen, A. M., Tarnanen, M., & Tynjälä, P. (2022). Teachers as writing students: narratives of professional development in a leisure-time creative writing community. *Teacher Development*, 26(3), 432-451. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2083220>
- Miles M. B., & Huberman A.M. (1994). *An expanded source books qualitative data analysis*. (2. edt.). SAGE publications.
- Özdemir, B., ve Özbay, M. (2016). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç - tür yaklaşımların kullanımları. *GEFAD / GUJGEF*, 39(1), 545-573.
- Polat, İ., ve Saka, D. (2025). Hikâye edici metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir müdahale: kahramana engel oluşturma. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1), 151-161. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025391799>
- Sanchez, B., & Lewis, K. D. (2014). Writing shapes thinking: Investigative study of preservice teachers reading, writing to learn, and critical thinking. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(1), 55-68.
- Sharples, M. (2003). *How we write: Writing as creative design*. London: Routledge.
- Sanchez, B., & Lewis, K. D. (2014). Writing shapes thinking: Investigative study of preservice teachers reading, writing to learn, and critical thinking. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(1), 55-68.
- Sharples, M. (2003). *How we write: Writing as creative design*. London: Routledge.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisinin geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi* (31), 1-18.
- Sidekli, S. ve Uysal, H. (2017). An examination of graduate theses made for writing education: A meta-analysis study. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 705-720.
- Silva, A., & Limongi, R. (2019). Writing to learn increases long-term memory consolidation: A mental-chronometry and computational-modeling study of "epistemic writing.". *Journal of Writing Research*, 11(1), 211-243. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.11.01.07>
- Steinlen, A. K. (2018). The development of German and English writing skills in a bilingual primary school in Germany. *Journal of Second Language Writing*, 39, 42-52. doi:10.1016/j.jslw.2017.12.001
- Suhaimi, Muhhaiyar, Zaim, M., & Ananda, A. (2020). The cubing technique: A technique in pre-writing to improve students' writing skill. *Proceedings of the Eighth International Conference on English Language and Teaching (ICOELT-8 2020)* (s. 131-136). Atlantis Press. doi:10.2991/assehr.k.210914.025
- Sulak, S., Çevik, A. ve Sönmez, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hikâye yazma becerilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 306-317. doi:10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsay13218

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. edition). Boston: Pearson.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: Balancing product and process* (4.edition). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Uysal, H. (2022). *İkinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesi: Düşün-araştır-tartış-yaz-sun* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- Uysal, H. ve Sidekli, S. (2020). Developing story writing skills with fourth grade students' mind mapping method. *Education and Science*, 45(204), 1-22. doi:10.15390/EB.2020.8848
- Uysal, H. ve Sidekli, S. (2022). Öğrencilerin ön yazma aşamasında kullanabilecekleri bir araç: Hikâye ağacı. *International Primary Education Research Journal*, 6(2), 140-151. doi: 10.38089/iperj.2022.105
- Vicol, M. I., Gavriluț, M. L., & Măță, L. (2024). A Quasi-Experimental study on the development of creative writing skills in primary school students. *Education Sciences*, 14(1), 91. <https://doi.org/10.3390/educsci14010091>
- Westwood, P. (2008). *What teacher need to know about reading and writing difficulties*. Australia: Acer Press.
- Wilder, H., & Mongillo, G. (2007). Improving expository writing skills of preservice teachers in an online environment. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(1), 476-489. <https://www.learntechlib.org/primary/p/21017/>.