



## **İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi \***

*Ömer Faruk TAVŞANLI\*\**

*Abdullah KALDIRIM\*\*\**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak gerçekleştirilmiş yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarmaktır. İlkokul 2.sınıf düzeyinde öğrenim gören 20 öğrencinin katıldığı bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre süreç temelli yazma yaklaşımının iletişim boyutundan kaynaklı olarak öğrencilerin daha başarılı yazma çalışmaları yapmalarına, yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine ve kendilerini daha iyi bir yazar hissetmelerini yardımcı olduğu görülmüştür. Olumsuz olarak ise yazma çalışmalarının çok uzun sürdüğünü, editörlük çalışması sırasında arkadaşlarının hatalarını bulmak istemediklerini ve yazdıkları yazıları okurken utandıklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma Öğretimi, süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrenci görüşleri

### **Investigating the Opinions of Second Grade Elementary School Students on Process-Based Writing Practices**

### **Abstract**

The purpose of this research is to capture the opinions of second grade elementary school students on process-based writing approach activities. This study in which 20 second grade students participated is a qualitative one. The data of the study were collected through semi-structured interviews, and the analysis of the data was conducted with content analysis. The results showed that, based on its communication dimension, the process writing approach helped the students to produce better written products, to develop positive attitudes towards writing and to feel better about themselves as writers. On the negative side, the students stated that the process of writing lasted a very long time, that they did not want to find their friends' mistakes during the editing stage, and that they were embarrassed while reading the manuscripts they had written to their friends.

**Keywords:** Writing education, Process-based writing approach, Student opinions

\* Bu araştırmanın bir bölümü 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulmuştur. (11-14 Nisan 2018- Ankara)

\*\* Araştırma Görevlisi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Bursa, omerfaruktavsanli@gmail.com

\*\*\* Araştırma Görevlisi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kütahya, abduhalkaldirim@gmail.com

## Giriş

İlkokul çağında öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerilerden bir tanesi yazılı anlatım becerisidir. Yazma, yetişkinler tarafından günlük, sosyal ve akademik yaşamda kullanılması gerekli olduğu için; öğrenciler tarafından ise not tutma, bilgiyi saklama, düzenleme, organize etme, farklı bir şekilde ifade etme ve yorumlama gibi becerileri kazandırması bakımından önemli görülmektedir (Garrison, 2009). Bu beceriler öğrencilerin hem akademik yaşantılarında daha başarılı olmalarının kapısını açmakta hem de kendilerini daha iyi ifade eden, öz güveni ve öz bilinci yüksek bireyler olmalarını sağlamaktadır (Tompkins, 1994). Aynı zamanda anlam kurmanın da temeli olan yazma becerisi; gelişmelerden, yeni bilgilerden ve düşüncelerden haberdar olarak etrafta olan bitenlerin yorumlanmasını ve bunların yazılı olarak başkalarıyla paylaşılmasını sağlamaktadır. Yazma, bu açıdan bireylerin sosyal gelişimlerini de etkileyen bir beceri türüdür (Harris, McKenzie, Fitzsimmons & Turbill, 2004).

Bireye kendini yazılı olarak ifade etme imkânı veren yazma aynı zamanda yeni fikirler üretme, eleştirel düşünme, bilgileri organize etme ve planlama gibi becerileri de kazandırmaktadır (Kahn ve Holody, 2012). Yapılan çalışmalar (Blair & Savage, 2006; Aram 2005; Shatil, Share & Levin, 2000; Bloodgood, 1999) yazma becerisi yüksek olan öğrencilerin kodlama, imla, heceleme, okuduğunu anlama, kelimeleri tanıma ve fonolojik farkındalık konularında da başarı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yazma sürecinde kendi tecrübelerini yazılı olarak aktaran bireyler etkin bir düşünme süreci içerisine girmektedir. Bu süreç içerisinde fikir üretme, özetleme, bunların içerisinde sistemli ve kurallı bir şekilde analiz yaparak bir kısmını yazıya geçirme ve ürettiği yazıyı okuyarak değerlendirme gibi işlemler bulunmaktadır (Rao, 2007). Bu açıdan öğrencilerin yazma becerisini geliştirmenin, onların akademik ve günlük yaşantılarında da etkin bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Graham & Perin, 2007).

Yazma, bireyin bilgilerini paylaşma, bu paylaşımlardan dönüt alma ve etkileşime geçme, bireyleri etkileme, yeni fikirler ileri sürme ve mevcut fikirleri geliştirme gibi etkileşimin temele alındığı bir beceri türü olduğu için aynı zamanda toplumsal bilişsel bir süreç içermektedir (Marshall, 1974). Bu durum yazma çalışmalarının zaman ve çaba isteyen, yapılandırılmış ve sistemli bir program dâhilinde olmasını zorunlu kılmaktadır (Dorn & Soffos, 2001).

Görüldüğü gibi yazma öğrencilerin sadece kendilerini yazılı olarak ifade etmesinde değil aynı zamanda bilgiye ulaşma, bilgileri değerlendirme ve süzme, bilgileri organize etme, genel ve detaylı planlama yapabilme ve bu planları uygulayabilme gibi hem akademik alanda hem de günlük yaşantıda kullanılması zorunlu olan pek çok becerinin gelişimine ve kullanımına yardımcı olur. Bu sebeple yazma

## İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

öğretimi daha çok dil becerilerinin gelişimi başlığı altında incelense bile diğer dersler ve kişinin yaşantısını sürdürmesi adına gerekli olan günlük iletişim için de faydalıdır. Yazma becerisinin; dil becerilerinin okuma, konuşma ve dinleme olmak üzere her alanında ve diğer derslerde kullanılması gereken becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Collins, Brown & Newman, 1989; Connolly & Vilardi, 1989; McIntosh & Draper, 2001; Blair & Savage, 2006; Aram 2005).

Yazma becerisi, bir süreç ve strateji gerektiren, bilişsel olarak bireyin aktif olmasının önemsendiği, yazma yöntem ve metotlarının yanı sıra zihinsel işlem basamaklarının da kullanmanın gerekli olduğu bir beceri türüdür (Chien, 2010). Bireyin yazma süreci içerisinde aktarmak istediği düşünceyi, okuyucuya anlamlı bir şekilde iletmesi için birçok zihinsel işlemi uyumlu bir şekilde yürütmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında yazma becerisinin gelişiminin, diğer dil becerilerinin gelişimine göre daha zor olduğu bilinmektedir (Olinghouse & Santangelo, 2010). Bu sebeple öğrenciler yazmayı zor bir süreç olarak görmekte ve sevmemektedirler (Tavşanlı, 2017).

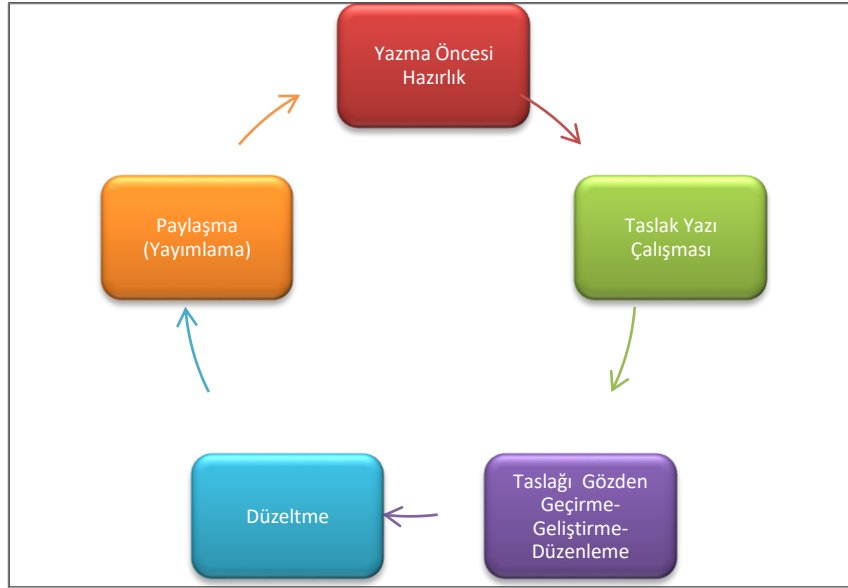
Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini etkileyen çeşitli etkenler vardır. Bu etkenlerden bir tanesi öğrencilerin yazmaya yönelik geliştirdikleri tutumlardır (Graham, 2006). Yazmaya ilişkin tutumlar, kişinin yazı yazarken hissettikleri ile ilgili duygusal yaşantılardır (Graham, Berninger & Abbott, 2012; Erdoğan, 2012; Maio & Augoustinos, 2005). Yazmaya ilişkin tutum öğrencilerin yazılarından keyif alması, yazı yazmaya yönelik istek duyması ve yazmaya karşı motivasyon durumu gibi pek çok duyuşsal özelliği kapsamaktadır.

Yazmaya karşı olumlu tutum besleyen öğrenciler, deneyimlediklerini veya öğrendiklerini yazmak için ciddi bir istek duyarlar. Bu öğrencilerin yazılı eser üretmekten ve ürettikleri yazılı eserleri paylaşmaktan keyif aldıkları bilinmektedir. Yazmaya ilişkin olumsuz tutum besleyen öğrenciler ise yazma çalışmalarına karşı isteksiz davranmakta ve bu süreçte mutsuz davranarak etkili bir ürün ortaya koyamamaktadır. Hess ve Wheldall (1999) öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, yazılı anlatım başarıları üzerinde oldukça etkili olduğunu ifade etmektedir.

Yazma öğretiminde 1980'lerden itibaren dünya üzerinde süreç temelli yazma yaklaşımı temele alınarak programlar oluşturulmaya başlanmış ve süreç temelli yazma yaklaşımı merkeze alınarak yazma becerisi öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımının öncülerinden olan Graves (1983) bu yaklaşımın öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip olmalarına sebep olan durumların göz önüne alındığını ve yaklaşımın bu problemi engellemeye uygun bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Yazma öğretimi konusunda önemli çalışmalar yapan diğer araştırmacılar da süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlarını geliştirici bir niteliğe sahip olduğunu ifade etmektedir (Calkins, 1986; Willis, 2001).

Bu yaklaşım, yazı çalışmalarına başlamadan önce ve yazı çalışmaları sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle, bu süreçlerin yürütülmesine ilişkin alt beceriler üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda bu alt becerilerin ilişkilerinin kurulmasına yönelik stratejiler üretmektedir. Bu yaklaşım içinde öğretmenin ve öğrencinin rolleri ürün merkezli yazma yaklaşımda olduğundan çok daha farklıdır. Süreç temelli yazma yaklaşımında öğretmen, öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle sorumludur. Öğretmenin ilk önce yazım tekniği açısından öğrencisine model olması gerekir. Yani öğretmen, öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz. Öğretmenin kendisinin de bu süreçleri uygulayarak onlara örnek olması beklenir (Karatay, 2011; Oral, 2008).

Emig (1971), Flowers ve Hayes (1981) ve Graves'in (1983) araştırmaları sonucu şekillenen ve yapılandırmacı model dikkate alınarak hazırlanan süreç temelli yazma yaklaşımı; öğretmenlerin, öğrencilerinin yazma konusu ve yazma eylemi üzerine düşüncelerine yardımcı olma, akran ve öğretmen dönütlerini teşvik etme, üzerinde çalıştıkları yazma taslaklarını gözden geçirme-geliştirme-düzenleme, düzeltme ve arkadaşları ile paylaşma gibi noktalar üzerine odaklanmaktadır (Bright, 2007; Tompkins & Collom, 2004; Willis, 2001; Dorn & Soffos, 2001; Calkins, 1986).



Şekil 1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları (Tompkins, Campbell, Green ve Smith, 2014; Karatay, 2015)

Süreç temelli yazma yaklaşımında her aşamada yapılması gereken bazı işlemler bulunmaktadır. Bu işlem basamaklarından herhangi birisi tamamlanmadan diğer bir basamağa geçmek yazının yanlış temellendirilmesine sebep olmaktadır (Akyol, 2010). Eğer herhangi bir şekilde bir aşama tamamlanmadan diğer bir aşamaya geçilirse geri dönülerek geçilen aşamanın telafisi yapılmalıdır. Burada önemli olan öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımının aşamalarını doğru bir şekilde uygulayarak ürün oluşturmalarını sağlamaktır (MEB, 2015). Süreç temelli yazma yaklaşımı ve bu basamaklarda yapılması gereken işlemler aşağıdaki gibidir (Tompkins, 1998; Göçer, 2014):

## İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

**Yazma Öncesi Hazırlık:** Sürecin ilk aşaması yazma öncesi hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öncelikle yazılacak metnin konu seçimi yapılır. Konu ile ilgili gerekli okumalar ve öğrencinin konuyu yazabilecek bilgi yeterliliğinin sağlanmasına çalışılır. Öğrencilerin okuduğu metinlerden hangi bilgileri kendi yazısında kullanacağına karar vermesine yönelik çalışmalar yapılır. Bu noktada öğrencilerin bu aşamayı gerçekleştirebilmelerinin en temel koşulu okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olmasıdır. Konu seçimi ile birlikte yapılması gerekli olan amaç belirleme, hedef kitle belirleme ve yazı türü belirleme işlemleri de bulunmaktadır. Yine bu süreç içerisinde konu belli olduktan sonra ilgili konuda bilinenlerin ortaya çıkartılması ve yazıya dökülmek üzere organize edilmesi için planlama çalışmaları yapılması gerekmektedir.

**Taslak Yazı Çalışması:** Taslak yazı oluşturma süreci yazının kabaca ortaya çıktığı süreç olarak görülmelidir. Bu aşamada öğrenciler bir ya da birkaç kere yazı çalışması yapabilirler. Burada önemli olan bu çalışmaların son çalışmaları olmadığına bilinmesidir. Bu taslaklar üzerinde eksiklikler, hatalar ya da varsa geliştirilmesi gereken noktalar tespit edilecek ve diğer aşamalarda bunlar üzerine çalışmalar yapılacaktır.

**Taslağı Gözden Geçirme-Geliştirme-Düzenleme:** Bu aşamada amaç öğrencilerin yazdıkları yazıları gözden geçirmelerini sağlamaktır. Öğrenciler yazdıkları yazıları yeniden okuyup değerlendirirler ve bu süreçte öğretmenleri ya da ailelerinden yardım alabilirler. Bu noktada öğretmenler tarafından verilecek desteğin sadece rehberlik etme şeklinde olması gerektiği bilinmelidir. Yani öğretmen yazıyı kendi düzenlememelidir.

**Düzeltilme:** Bu aşamada yazılar son kez şekil, dilbilgisi, imlâ ve anlam bütünlüğü bakımından incelenir. Varsa tespit edilen hatalar düzeltilir ve geliştirilmesi gereken noktalar üzerine düzeltmeler yapılır. Yazı, üzerinde ilgili düzeltmeler yapıldıktan sonra paylaşılmak üzere temize çekilerek son hale getirilir.

**Paylaşma (Yayımlama):** Bu aşamada öğrencilerin yazdıkları yazılar paylaşılır. Bu paylaşma çeşitli şekillerde olabilmektedir. Öğrenciler yazma çalışmasını sınıfta yaptılar ise öğretmenleri ve arkadaşları ile bu yazılarını paylaşabilirler. Ayrıca bu yazılar öğrencilerin aileleri ile de paylaşılabilir. Yazılan yazıların okul panoları, gazeteler, dergiler gibi yerlerde de yayınlanması mümkündür.

Süreç temelli yazma yaklaşımına ilişkin yazılı anlatım becerisi ve yazmaya ilişkin tutum üzerinde etkilerinin incelendiği çalışmalar olmasına rağmen (Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004; De Glopper, van Kruiningen & Hemmen, 2014; Gillespie & Graham, 2014; Graham, McKeown, Kihara & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007; Graham & Sandmel, 2011; Hillocks, 1984; Koster, Tribushinina, De Jong & Van den Bergh, 2015; Rogers & Graham, 2008) bu süreçlerde yaşananların öğrenciler tarafından derinlemesine ortaya konulduğu bir araştırmanın eksikliği dikkat çekmektedir.

Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak gerçekleştirilmiş yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar bir problemi keşfetme/inceleme ve bir konuyla ilgili derinlemesine anlayış geliştirme amacıyla yürütülen araştırmalardır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı ve araştırma soruları katılımcıların deneyimlerini öğrenmek için kapsamlı bir şekilde ifade edilir (Creswell, 2012). Yapılan araştırmaların doğal ortama duyarlı, araştırmacının katılımcı rolüne, ek tamamlama ve düzeltmelere açık, bütünlüklü bir olgu kavrayışına ve tümevarıma dayalı bir yaklaşıma sahip, değişmez yasa kavramlarına karşı ve algıların ortaya konma çabası içerisinde olması o araştırmanın nitel araştırma özelliklerini taşıyor olduğunu göstermektedir (Uzuner, 1997; Mayring, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada desen olarak ise betimleyici fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Epistemolojik bir yaklaşıma sahip olan bu araştırma deseni, bireylerin bildiği şeyin özde ne olduğunu derinlemesine irdeleyerek tanımlamaya çalışır (Ersoy, 2016). Fenomenoloji çalışmalarında genellikle daha önceden belirlenmiş bir olguya ilişkin, deneyim, tecrübe ve yaşantılardan yola çıkarak bireylerin sahip olduğu yaklaşım ortaya çıkarılmaya çalışılır (Reiners, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu desen genel olarak fikir sahibi olursa bile anlamakta ve kavramakta zorlanılan fenomenlerin derinlemesine incelenmesine imkân tanıyarak araştırılan fenomenin çok boyutlu olarak ele alınmasını ve anlaşılmasını sağlar (Creswell, 2012). Bu bağlamda araştırmada ilkokul öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiş uygulamalar hakkındaki algıları yapılan mülakatlar ile incelenmiştir.

### Katılımcılar

Fenomenolojik araştırmalarda, araştırmaya katılacak bireyler incelenen olgu hakkında deneyim, tecrübe ve bilgi sahibi olan ve bu birikimini aktarabilecek kişiler arasından seçilerek belirlenmektedir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğine göre daha önceden belirlenmiş ölçütleri sağlayan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesi gerekmektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu bağlamda araştırmaya ilkokul 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören 20 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 12 tanesi kız, 8 tanesi ise erkek öğrencidir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf belirlenirken öğretmenin gönüllü ve çalışmaya istekli olması dikkate alınmıştır. Program uygulanmadan önce okul müdürü, müdür yardımcıları ve ikinci sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve

## İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

programın uygulandığı sınıftaki öğrencilerin genel başarı olarak orta düzeyde olduğunun bilgisi alınmıştır.

Bu aşamadan sonra araştırmacı tarafından süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanmış yazma programı öğrenciler ile uygulanmıştır. 6 ay boyunca uygulanan programın sona ermesinden sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. Programın uygulama sürecinde 20 öğrenci toplam 120 metin üretmiştir. Bu metinlerin 40 tanesi bilgilendirici, 40 tanesi hikâye edici, 40 tanesi ise şiir türünde metinlerdir. Böylece veri toplama aşaması öncesinde öğrencilerin süreç temelli yazma uygulamalarına yönelik farklı metin türlerinde yazılar yazarak deneyim sahibi olmaları sağlanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının katılımcılara önceden belirlenmiş bir dizi açık uçlu sorular sorduğu nitel veri toplama tekniklerinden birisidir (Ayres, 2008). Bu teknikte görüşme öncesinde hazırlanan sorular her katılımcıya sistematik ve tutarlı bir şekilde sorulur. Fakat görüşmeciler daha derinlemesine inceleme yapabilmek için hazırladıkları soruların dışına çıkmakta ve ek sorular sormakta özgürdürler (Berg, 2000; Patton, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmacılara bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanması esnasında soruların kolaylıkla anlaşılması, çok boyutlu olmaması, yanıtlayıcı ve yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra dört uzmanın görüşüne sunulmuştur ve pilot çalışma yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Verilerin güvenilirliğini sağlamak için elde edilen ses kayıtları araştırmacı dışındaki başka iki uzman tarafından dinlenerek araştırmacının dökümleriyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen ses kayıtlarının dökümleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen verilere göre temaların ve alt temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar bir araya gelerek uzlaşıya varmışlardır. Araştırmanın güvenilirliği "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı %92 olarak bulunmuştur. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde metindeki sözcüklerin, sözcüklerin oturduğu bağlamların ve ifadelerin kullanıldıkları taslak içerisinde ne demek istediğini anlamak ve dile getirilen söylemlerin altında yatan ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yapılmıştır (Merriam, 1998; Kızıltepe, 2015). Araştırmada katılımcılar "A", "B", "C" gibi harflerle kodlanmış ve etik kurallar gereği katılımcıların gerçek isimleri verilmemiştir.

## Bulgular

Araştırmada öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik olarak olumlu ve olumsuz pek çok söylem tespit edilmiştir. Olumlu söylemler kendi içerisinde 4 temaya ayrılırken, olumsuz söylemler belli bir tema altında birleşmeksizin 4 olumsuz durumu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımı hakkındaki olumlu ve olumsuz söylemleri, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen birebir alıntılar ile desteklenerek verilmiştir. Etik kurallar gereği öğrencilerin isimleri verilmemiştir.

### ***Olumlu Söylemler***

#### *İletişim*

Öğrenciler süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen program sonucunda, süreç temelli yazma yaklaşımının iletişim boyutundan faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımının her aşamasında iletişimin yararlı olduğuna yönelik söylemleri bulunmakla birlikte, özel olarak bazı aşamalara yönelik yararlı olduğunun da belirttiği görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir;

A: “Bence devamlı bizimle olmanız, her derste konuşmanız yazımı çok iyi yapıyor.” **(her aşamada iletişim)**

F: “Öğretmenim ilk başta konu seçiyoruz ya, o zaman bize konu seçerken yardımcı oluyorsunuz. Arkadaşlarımız da oluyor. Birlikte konuşuyoruz. Konumuzu anlatıyoruz. O zaman daha çok yazmak istiyorum.” **(konu seçme aşamasında iletişim)**

B: “Yazdığımız yazılar arkadaşlarımızın kontrolünden sonra yine gelince bize hatalarımızı görüyoruz. Onlarla konuşuyoruz. Şöyle yap, böyle yap iyi olur diyorlar. Öyle olunca yanlış yazdığımız şeyleri görüyoruz.” **(dönüt aşamasında iletişim)**

K: “En sonda yazımız bitince asıyoruz panoya, arkadaşlarımıza, ailemize okuyoruz. O zaman çok mutlu oluyorum.” **(paylaşma aşamasında iletişim)**

#### *Yazma Becerisinin Gelişimi*

Öğrencilerin söylemlerinden öne çıkan bir diğer tema ise süreç temelli yazma programı kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların yazma becerilerinin gelişimine yönelik söyledikleridir. Öğrenciler yazma becerilerinin gelişimine yönelik; daha kolay (seri, akıcı) yazdıklarını, eski yazılarına göre daha uzun yazdıklarını, eski yazılarına göre daha planlı olduklarını ve eski yazılarına göre daha az yanlışlıkla yazılarını yazdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir;



## İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

C: “Öğretmenim çok fazla yazı yazdık. Çok yoruldum ama artık daha hızlı yazıyorum. Yani daha kolay yazı yazabiliyorum. Bir şey olduğunda yazmak istiyorum.” **(daha kolay, seri ve akıcı yazma)**

G: “Şimdi 4 sayfalık kağıdımız bu (kağıdı gösteriyor). Başta buraya kadar yazabiliyordum (ilk sayfanın sonunu gösteriyor). Öğretmenim sonra artık son yazılarımda yeni kağıt istiyorum (Ek kağıt).” **(daha uzun yazma)**

J: “Öğretmenim eskiden nasıl yazacağımı bilmiyordum. Yani aklıma gelmiyordu. Şimdi yazacaklarımı düşünüyorum ve onları sıralıyorum. Eskiden aklıma gelmiyordu.” **(daha planlı yazma)**

K: “İlk başta hani arkadaşlarım editörlük yapıyordu. O zamanlar hani ilk başta çok yanlışım çıkıyordu. Ama artık çıkmıyor. Artık az yanlış yapıyorum.” **(daha hatasız yazma)**

### *Yazmaya İlişkin Tutum*

Öğrencilerin söylemlerinden elde edilen bir diğer tema ise yazmaya ilişkin tutum temasıdır. Bu tema altında öğrenciler yapılan yazma çalışmalarına istekli bir şekilde katıldıklarını, daha çok yazmak istediklerini ve yazma çalışmaları esnasında yazdıkları konu ile ilgili çizdikleri resimlerin olumlu katkısından söz etmişlerdir. 3 alt temada dile getirilen söylemlerden örnekler aşağıdaki gibidir;

B: “Öğretmenim çok seviyorum. Hep yazma dersi olsun istiyorum. Siz gelin istiyorum. Öğretmenimize diyoruz yazma yapalım diye, ama siz olduğunuzda yapıyoruz.” **(yazma çalışmalarına istekli katılma)**

D: “Ben ders dışında yazıyorum. Yani sınıfta çalışma yapıyoruz ya proje yazma çalışması. Onun dışında yazıyorum ben. Öğretmenime söyledim. O da aferin dedi. Annemler defter aldı. Mesela geçen gün annemler, babamlar, abimler, teyzemler, dedemler doğum günümü kutladı. Onu yazdım.” **(daha çok yazma isteği)**

H: “Yazdığımız şeylerin resimlerini yapıyoruz. Ben hemen yazımı bitireyim resim yapayım istiyorum. Bazen o yüzden yazılarım kötü oluyor ama resimlerimi herkes çok seviyor. Hatta bazı arkadaşlarım yazdıkları şeyi anlatıp onun resmimi yapmamı istiyor.” **(konu ile ilgili çizdirilen resimlerin olumlu katkısı)**

### *Yazar Kimliği*

Öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımına ilişkin dile getirdikleri olumlu sözlerden ortaya çıkan bir diğer tema ise yazarlık kimlikleri ile ilgili olarak oluşmuştur. Öğrenciler süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen yazma programı sonrasında kendilerini daha iyi yazar olarak gördüklerini, yazmayı daha çok sevdiklerini ve yazmayı günlük yaşantılarında daha çok kullandıklarını

ifade etmişlerdir. Öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımının yazarlık kimliği üzerine olumlu etkilerinin olduğunu belirttikleri söylemlerden örnekler aşağıdaki gibidir;

E: “Artık daha iyi yazılar yazıyorum. İlerde yazar olmak istiyorum. Zaten ilk kitabımı yazdım. Çok güzel bir gündü (öğrenciler ile gerçekleştirilen program sonucunda her birinin yazdığı yazılar matbaa ile anlaşarak basıldı. Öğrenci burada herkesin kitabının verildiği kutlama gününü kastediyor).” **(daha iyi yazar olduklarına yönelik)**

L: “Yazmayı çok seviyorum. Biraz yoruluyorum ama çok seviyorum. Eskiden hiç sevmezdim.” **(yazmayı daha çok sevdiklerine yönelik)**

A: “Bakkala gidiyorum, param yetmiyor istediğim şeylere, mesela onu yazıyorum defterime param olduğunda alacağım diye. Ödevlerimi daha çok yapıyorum.” **(günlük yaşantıda yazmayı daha çok kullanma)**

### ***Olumsuz Söylemler***

İlkokul ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak gerçekleştirilmiş programdan sonra öğrencilerden alınan görüşlerden bir kısmı bu yaklaşım dikkate alınarak yapılan etkinliklerin olumsuz yönleri üzerinedir. Öğrenciler yapılan yazma çalışmalarının çok uzun olduğunu, editörlük çalışması yaparken (dönüt aşamasında) arkadaşlarının hatalarını bulunca üzüldüklerini, paylaşma aşamasında yazdıkları yazıları okurken utandıklarını ve aynı konuyu tekrar tekrar yazmaktan sıkıldıklarını (ilk taslak yazı ve dönütlerden sonra tekrar yazı yazmayı kastediyor) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir;

I: “Öğretmenim seviyorum ama çok uzun sürüyor. Bir yazımızı birkaç haftada yazıyoruz. Çok uzuyor. Ben sıkılıyorum.” **(yazma çalışmalarının uzun olması)**

M: “Ben yazıları kontrol etmeyi sevmiyorum. Ben az yanlış yapıyorum ama arkadaşarımdan çok yanlış yapanlar oluyor. Onların hatalarını söyleyince üzürlüler. Bazen de bana kızıyorlar, ben böyle yapmadım diye.” **(hata bulmak istememesi)**

B: “Sadece en sonda okumasak daha iyi. Ben seviyorum ama okurken utanıyorum. Yoksa çok seviyorum.” **(okurken utanma)**

N: “Bir şey yazıyoruz. Onu niye çok yazıyoruz? Bir kere yazalım. Başta yazıyoruz öğretmenim, sonra arkadaşlarımız bakıyor, bir daha yazıyoruz. Sonra bir daha yazıp resim çiziyoruz. Bence bir kere yazmalıyız.” **(tekrar yazmaktan sıkılma)**

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma yaklaşımı hakkında olumlu ve olumsuz söylemleri olduğu belirlenmiştir. Olumlu olarak süreç temelli yazma yaklaşımının iletişim açısından avantajlı olduğu ve öğrencilerin bu iletişimden kaynaklı olarak yazma süreçlerine daha istekli katıldığı ortaya çıkmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin daha başarılı yazma çalışmaları yapmalarına, daha uzun yazılar yazabilmelerine, daha planlı ve hatasız yazma çalışmaları yapmalarına imkân tanıdığı görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu ise süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeye yararlı olduğu şeklindedir. Araştırmada süreç temelli yazma yaklaşımının son olumlu katkısı olarak ise öğrencilerin yazarlık kimliklerini geliştirdiğine yönelik olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler uygulanan program sonucunda daha iyi yazılar yazdıklarını ve kendilerini daha iyi bir yazar hissettiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler olumsuz olarak ise yazma çalışmalarının çok uzun sürdüğünü, editörlük çalışması sırasında arkadaşlarının hatalarını bulmak istemediklerini, yazdıkları yazıları okurken utandıklarını ve bir konu hakkında süreç temelli yazma yaklaşımının doğası gereği aynı yazıyı tekrarlı bir şekilde yazmaktan sıkıldıklarını ifade etmişlerdir.

Süreç temelli yazma yaklaşımı öğretmen ve öğrencinin konumunu yapılandırma açısından önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğretmen rehber ve öğrenciye yol gösterici olarak konumlandırılır (Göçer, 2014). Öğretmenin öğrenciye yapacağı rehberlikte mutlaka etkili iletişim becerilerini kullanması gerekmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımında her aşamada öğrenci ve öğretmen iç içe, süreci birlikte yönetir bir konumdadır. Öğretmen yazıya direkt müdahil olmaz, bununla birlikte öğrenciyi yönlendirir ve yazısının daha iyi bir hâl almasını sağlar. Bu noktada iletişim becerilerini etkili kullanmak öğrenciye doğru rehberlik yapma anlamında önem kazanmaktadır. Karatay (2015) süreç temelli öğrenme modelinde iletişimin önemine değinmiş, Ashman, Wright ve Conway (1994) ise öğretmenlerin sesli düşünme yolu ile öğrencilere rehberlik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Burada sesli düşünme yolu ile kastedilen öğrenciler ile kurulacak sözlü iletişimdir. Bu modelde yazma çalışmaları yaparken öğrencilerden diğer dil becerileri olan konuşma, dinleme ve okumayı kullanarak iletişime geçmenin gerekli olduğu ifade edilmiştir (Nancy, 1997).

Süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine ciddi katkıları bulunmaktadır. Calkins (1994), Harp ve Brewer (1996) ve Burke, Harste ve Short (1996) süreç temelli yazmayı, yazma becerilerinin gelişimini destekleyen etkili bir yazma programı olarak tanımlamıştır. Ayrıca dünyada ve ülkemizde yazma öğretiminde süreç temelli yazmanın etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda süreç temelli yazmanın öğrencilerin yazma başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Young, 1996; Rao, 2007; Bright, 2007; Özkara, 2007; Şentürk, 2009; Karatay, 2011; Sever, 2013; Kaldırım, 2014; Erdoğan, 2012; Seban, 2012). Kansızoğlu ve Cömert

(2018) yaptığı meta analiz araştırmasında süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği 21 araştırmayı incelemiş ve araştırma sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımına uygun farklı modellerin tamamının öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik olumlu tutum beslediği ve bu programdan sonra yazma çalışmalarına daha istekli katıldıklarını, daha çok yazma çalışmaları yapmak istediklerini ve yazma çalışmalarını daha çok sevdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010) öğrencilerin iyi yazı yazamamasının önündeki en ciddi problemin, öğrencilerin yazı yazmayı sevmemesi olduğunu ifade etmiştir. Hâlbuki her alanda olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesinde de öğrencilerin yazma çalışmalarını sevmesi ve bu çalışmalara istekli/yüksek motivasyonlu katılması oldukça önemlidir (Bağcı, 2007). İsteksiz yapılan yazma çalışmalarında da başarılı olmanın oldukça zor olduğu bilinmektedir (Demirel, 2003). Bu açıdan bakıldığında süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum sahibi olmalarına yardımcı olduğu için değerli bulunmaktadır.

Öğrencilerin yazma çalışmalarına istekli bir şekilde katılmalarının en önemli koşullarından bir tanesi yazacakları konuda onları serbest bırakmaktır. Gerçekleştirilen araştırmalar, yazma yapılacak konuda sahip olunan önbilgilerin, elde edilecek yazılı anlatım eserlerinin niteliğini ciddi oranda etkilediğini ortaya çıkarmaktadır (McCutchen, Covill, Hoyne & Mildes, 1994). Öğrenciye yazacağı konuda seçenek sunulması öğrencinin katılımını ve yazmaya karşı tutumuna pozitif yönde etkilemektedir. Çünkü öğrenciler kendi tecrübelerini ya da yaşadıklarını yazmaya daha eğilimlidirler (Ruddell, 2006). Süreç temelli yazma yaklaşımı da öğrenciye bu esnekliği sağlaması bakımından önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımdan esinlenen süreç temelli yazma yaklaşımı, öğretmenin rehber olduğu ve bu rehberliğin yönlendirme, fikir verme gibi işlemler ile yapıldığı bir yaklaşımdır. Bu açıdan öğretmenlerin süreç temelli yazma yaklaşımına göre yazma çalışmaları yaparken öğrencinin gerçekten ilgi duyduğu konuyu belirlemesinde onlara yardımcı olması en önemli sorumluluklarının başında gelmektedir (Tavşanlı, 2018). Ayrıca süreç temelli yazma yaklaşımının son aşaması olan paylaşma çalışmalarının yapıldığı kısmın öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum beslemelerine destek sağladığı da bilinmektedir (Tompkins, 1994). Çünkü öğrenciler yazdığı yazıların okunmasından ve bu yazılar dolayısıyla onurlandırılmaktan hoşlanırlar. Bu sebeple öğrenciler ile yapılan yazma çalışmalarının mutlaka uygun şekillerde (sınıf panosu, okul panosu, velilere ya da arkadaşlarına okuma gibi) paylaşılması gerekmektedir. Bu aşamada yazıların resimlendirilerek asılması öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu genel bir kabul olarak ortaya çıkmaktadır (Karatay, 2011; Bayat, 2014).

## İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmanın bir diğer sonucu ise süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazarlık kimliği üzerine olumlu etkisi olduğu yönündedir. Seban ve Tavşanlı (2015), öğrenciler ile gerçekleştirdiği görüşmelerden hareketle, öğrencilerin kişilik algılarında yazma ile ilgili olarak yapılan çalışmaların etkisinin olduğunu ve kişilik ile yazmanın birbirini karşılıklı etkileyen bir yapı içerdiğini ortaya koymuştur. Bourne (2002) kişinin kimlik gelişiminin yaşanılan deneyim ve tecrübeler ışığında kendini nasıl bir okuyazar olarak gördüğü ile yakın ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dutro, Kazemi ve Balf ise (2006) kişinin iyi bir yazar olmasının, iletişim becerilerini artırarak kimlik gelişimine olumlu katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Bu bağlamda okuyazarlık ve kimlik arasındaki daha önceki çalışmalarla ortaya konulmuş olan ilişkinin bu araştırmada da ortaya çıktığı dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin olumsuz söylemleri incelendiğinde ise genel olarak yazma çalışmalarının uzun sürdüğü yönünde görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırmada öğrenciler ile uygulanan yazma çalışmalarında, öğrencilerin yazdıkları her bir yazı çalışması her hafta iki saat olmak üzere ortalama 4 ya da 5 hafta sürmüştür. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin her bir yazı için çok fazla vakit ayırdıkları ve sıkıldıkları söylemi haklı bulunabilir. Bununla birlikte MEB (2015) bu konuda yazma çalışmalarının bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiğini ve bu süreç uzun olsa bile önemli olanın bu süreçte öğrencinin kazanması gereken beceriler ve bunları ne kadar gerçekleştirebildiği olduğunu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

*“Yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alınmıştır. Yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlanmıştır. Hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan süreç, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha uzun zaman da alabilir. Önemli olan, öğrenciye “süreç temelli yazma”nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmaktır.”*

Araştırmanın sonuçları diğer araştırmalar ile birlikte değerlendirildiğinde süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirmekte ve yazmaya ilişkin olumlu tutum sahibi olmalarında etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılara ve eğitim politikalarını düzenleyen yetkililere aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Eğitim Politikaları Düzenleyicilerine;

- Yapılan araştırmalar süreç temelli yazma yaklaşımının Türkçe Dersi program kitaplarında olsa bile öğretmenler tarafından nasıl uygulanacağını bilinmediğini ve yapılan yazma çalışmalarının süreç temelli bir yapı göstermediğini ortaya koymaktadır (Tavşanlı, 2017; Tabak ve Göçer, 2013). Bu bakımdan süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik etkinlik temelli bazı modellerin öğretmenlere hizmet içi seminerler ya da hazırlanacak video seminerler aracılığı ile tanıtılması önerilmektedir.

Araştırmacılara;

• Yapılan araştırmalar süreç temelli yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisini geliştirdiğini ve yazmaya ilişkin tutumları olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar neticesinde hala yazma öğretiminde istenilen başarının niçin elde edilemediğinin irdelendiği, problem tespit çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan araştırmacılara yazma öğretiminde başarılı olunamamasının sebepleri ve çözüm yolları üzerine araştırmalar gerçekleştirmesi önerilmektedir.

#### Kaynaklar

- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (3.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: Longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language, 25*, 259–289.
- Ashman, A. F., Wright, S. K. ve Conway, R. N. (1994). Developing the metacognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms. *Roeper Review, 16* (3), 198-204.
- Ayres, L. (2008). *Semi structured interview*. L. Given içinde, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (s. 810-811). California: Sage.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. ve 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.
- Bayat, N. (2014). The Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14* (3), 1133-1141.
- Berg, B. L. (2000). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Blair, R. ve Savage, R. (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in 308 pre-readers. *Reading and Writing, 19*, 991–1016.
- Bloodgood, J. W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly, 34*, 342–367.
- Bright, R. (2007). *Write through the grades: Teaching writing in secondary schools*, Canada: Portage Main Press.
- Bourne, J. (2002). 'Oh, what will Miss say!': Constructing texts and identities in the discursive processes of classroom writing. *Language and Education, 16* (4), 241-259.
- Burke, C., Harste, J. C. ve Short, K. G. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*.
- Calkins, L. M. (1986). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH; Heinemann.
- Chien, S. C. (2010). Enhancing english composition teachers' awareness of their students' writing strategy use. *The Asia Pacific Education Researcher, 19* (3), 417-438.
- Christensen, L. B.; Johnson, R. B.. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz*. (Çev. Ed: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Collins, A., Brown, J. S. ve Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser, 18*, 32-42.
- Connolly, P. ve Vilardi, T. (1989). *Writing To Learn Mathematics and Science*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.

## İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- De Gloppe, C. M. ve van Kruiningen, J. F., & Hemmen, N. (2014). *Context in Writing Process Research: An exploratory analysis of context characteristics in writing process research in educational and workplace settings*. Poster session presented at COWR (Conference on Writing Research) of the EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction), 27-29 August 2014. Amsterdam, Netherlands. doi: 10.3726/978-3-653-02367-1
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dorn, L. J. ve Soffos, C. (2001). *Scaffolding young writers*. America: Stenhouse Publishers.
- Dutro, E., Kazemi, E. ve Balf, R. (2006). Making sense of "The Boy Who Died": Tales of a struggling successful writer. *Reading and Writing Quarterly*, 22 (4), 325-356.
- Emig, J. (1971). The composing processes of twelfth graders (Research report No. 13). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. F. (2016). *Fenomenoloji*. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Garrison, B. (2009). *Professional feature writing*. Routledge.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gillespie, A. ve Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80 (4), 454-473.
- Graham, S. (2006). Writing. P. Alexander ve P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Graham, S., Berninger, V. ve Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28 (1), 51-69.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. ve Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 879-896.
- Graham, S. ve Sandmel, K. (2011) The Process Writing Approach: A meta-analysis, *The Journal of Educational Research*, 104 (6), 396-407.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann Educational Books, 4 Front St., Exeter, NH 03833.
- Harris, P., McKenzie, B., Fitzsimmons, P. ve Turbill, J. (2004). *Writing in the primary school years*. Australia: Social Science Press.
- Harp, B. ve Brewer, J. A. (1996). *Reading and writing: Teaching for the connections*. Harcourt Brace & Company, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando.
- Hess, M. ve Wheldall, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills: A sociocognitive perspective. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 4 (4), 14-20.
- Hillocks, G. J. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93 (1), 133-170.
- Kahn, J. M. ve Holody, R. (2012). Supporting field instructors' efforts to help students improve writing. *Journal of Social Work Education*, 48 (1), 65-73.

- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kansızoğlu, H. B. ve Cömert, Ö. B. (2017). The Effect of the Process Approach on Students' Writing Success: A Meta-Analysis. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 46 (2), 541-586.
- Karatay, H. (2015). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme*, Yazma Eğitimi, M. Özbay (Ed.), Ankara: Pegem A Akademi.
- 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.
- Kızıltepe, Z. (2015). *İçerik Analizi. Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar*. (Ed: Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P.F. ve Van den Bergh, B. (2015) .Teaching children to write: a meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7 (2), 299-324.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 192-207.
- Maio, G. R. ve Augoustinos, M. (2005). *Attitudes, attributions and social cognition*.
- Marshall, S. (1974). *Creative writing*, Macmillan Education Ltd.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. Ankara: Bilge Su Yayıncılık.
- McIntosh, M. E. ve Draper, R. J. (2001). *Using learning logs in mathematics: Writing to learn. The Mathematics Teacher*, 94 (7), 554-557.
- McCutchen, D., Covill, A., Hoyne, S. H. ve Mildes, K. (1994). Individual differences in writing: Implications of translating fluency. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 256-266.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisko: Jossey- Bass.
- Miles, M. ve Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Nancy, P. (1997). *Classroom of tomorrow. Japanese Joint Conference on Educational Teknology 1997 (JCET97)*. September 11-13th 1997. University of Electro-Communications Tokyo.
- Olinghouse, N. G. ve Santangelo, T. (2010). Assessing the writing of struggling learners. *Focus On Exceptional Children*, 43 (4), 1-27.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz (3. Baskı)*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikaye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *English Language Teachers Journal*, 61 (2), 100-106.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing Care*, 1 (5), 1-3.
- Rogers, L. A. ve Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 879-906.
- Ruddell, R. B. (2006). *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher (4th ed.)*. Boston: Pearson.
- Seban, D. (2012). Yazarlık Döngüsü'nün Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Karşı Tutum, Algı ve Yazma Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 147-158.



## İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

- Seban, D. ve Tavşanlı, Ö. F. (2015). Children's sense of being a writer: identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (2), 217-234.
- Sever, E. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Shatil, E., Share, D. L. ve Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten spelling to Grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1–21.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Tavşanlı, Ö.F. (2017). Evaluation of the Instructional Program in Turkey Based on the Process-Based Writing Approach. *International Journal of Language Academy*, 5 (2), 79-97.
- Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar?: İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 32-47.
- Tompkins, G. E. (1994). *Teaching writing: Balancing process and product*. Macmillan College.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies. Order Processing*, Merrill, an imprint of Prentice Hall, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Tompkins, G. E. ve Collom, S. (2004). *Sharing the pen: Interactive writing with young children*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Uzuner, Y. (1997). *Niteliksel Araştırma Yöntemlerinin Özellikleri*. Paper presented at the IV. National Educational Sciences Congress, Eskişehir.
- Willis, S. (2001). *Teaching Young Writers Feedback and Coaching Help Students Hone Skills*. In C. Jago (Ed.), *Language Arts: A Chapter of the Curriculum Handbook* (pp. 125-129). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, J. R. (1996). *First grade children's sense of being literate at school*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Oklahoma, Norman.

### Extended Abstract

#### Introduction

One of the most important skills that should be acquired by students in elementary school is writing. The writing skill not only opens the door for students to be more successful in their academic lives, but also ensures them to be self-confident and self-conscious individuals who express themselves better (Tompkins, 1994). But, improving the writing skills of students is not an easy process because writing has to be taught in a structured and systematic program that requires time and effort (Dorn ve Soffos, 2001). However, there are many factors that influence the development of writing skills. One of those is attitudes towards writing.

Attitudes towards writing are emotional experiences related to what one feels while writing (Graham, Berninger ve Abbott, 2012; Erdoğan, 2012; Maio ve Augoustinos, 2005). The attitude towards writing involves many affective features such as enjoyment of the writing by the students, feelings of desire to write and motivation to write. Students who have a positive attitude towards writing feel a strong desire to write about what they have learned or experienced. It is known that these students enjoy writing and share their written works. Students who have negative attitudes towards writing are reluctant to do writing studies, are unhappy in this process, and cannot produce an effective product. Hess and Wheldall (1999) stated that students' attitudes towards writing are highly influential on their writing performance.

A process-based writing approach was developed by Graves (1983), taking into account the constructivist model; helping teachers think about writing topics and writing process, encouraging peer and teacher feedback, overseeing drafting, correcting, and sharing with colleagues what they are working on

(Bright, 2007; Tompkins ve Collom, 2004; Willis, 2001; Dorn ve Soffos, 2001; Calkins, 1986). Graves (1983) stated that this approach will help students develop positive attitudes toward writing.

Despite the studies on the effects of the process-based writing approach on writing skills and attitudes toward writing (Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkinson, 2004; De Glopper, van Kruiningen ve Hemmen, 2014; Gillespie ve Graham, 2014; Graham, McKeown, Kihara ve Harris, 2012; Graham ve Perin, 2007; Graham ve Sandmel, 2011; Hillocks, 1984; Koster, Tribushinina, De Jong ve Van den Bergh, 2015; Rogers ve Graham, 2008), it is noteworthy that there is a lack of research on the issue of how deeply students are involved in the process. From this point of view, the aim of this research is to reveal the opinions of 2<sup>nd</sup> grade students in primary school about process-based writing studies.

#### **Method**

This research is a qualitative research aimed at revealing the opinions of second grade students in writing activities based on the process-based writing approach. Criteria sampling technique, one of the purposeful sampling techniques, was used in selecting the participants in the research. The research was conducted with 20 second grade students. During the implementation of the program, 20 students produced a total of 120 texts. 40 of these texts are informative, 40 are storytellers, and 40 are poetry. Thus, before the data collection phase, students were required to have experience in process-based writing exercises in different text types. The data of the study were collected through semi-structured interviews. Content analysis was conducted in the analysis of the research data.

#### **Result and Discussion**

According to the results of the research, it was determined that the 2<sup>nd</sup> grade elementary school students produced positive and negative opinions on the process-based writing approach. Positively, process-based writing approach was found to be advantageous in terms of communication, and students were more willing to participate in the writing process due to this feature. It was seen that the process-based writing approach allowed students to write more successfully, write longer writings and do more planned work. Another finding of the research was that the process-based writing approach was useful for students to develop a positive attitude toward writing. The final positive contribution of the process-based writing approach was that it developed students' authorship identities. Students stated that they produced better writing as a result of the followed program and felt that they became better writers. Students, on the other hand, stated that the writing work took very long. The students mentioned that they did not want to find their friends' mistakes during the revision process. Another negative opinion of the students was that they were embarrassed to read the texts they have written. Finally, it was stated that the students became tired during the rewriting of the texts which was required by the process-based writing approach.