

T.C
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİ İLE
YAZMA ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gökmen GÜLLİ

Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Kırıkkale

2020

T.C
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİ İLE
YAZMA ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gökmen GÜLLİ

Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Kırıkkale

2020

KABUL-ONAY

Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR danışmanlığında Gökmen GÜLLİ tarafından hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Yazma Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bu çalışma, jüri tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

../07/2020

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Başkan)

.....

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

.....

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

.....

.../.../2020

(Unvan, Adı Soyadı)

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Yazma Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

../07/2020

Gökmen GÜLLİ

ÖN SÖZ

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve yazma öz yeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin katkısı olmuştur. Yüksek lisans eğitimimin başından itibaren akademik tecrübesiyle bana rehberlik eden ve son aşamaya kadar benden desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik gelişimime ve tezimin tamamlanmasına sunduğu katkılardan dolayı Sayın Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'ya, lisans ve yüksek lisans dönemi boyunca emekleriyle destek olan tüm hocalarıma, eğitim-öğretim hayatımın ilk gününden bugüne kadar üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime de teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her alanında olduğu gibi yüksek lisansa başladığım ilk günden bugüne benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, tez sürecini sabır ve inançla sürdürebilmemde büyük emekleri olan sevgili anneme, babama, ablalarım ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

GÜLLİ, Gökmen, “İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri İle Yazma Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2020

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini ve yazma öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek; yazılı anlatım becerisi ile yazma öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kırıkkale ili merkezindeki ilkokulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören ve basit tesadüfi yöntem yoluyla belirlenen 318 kız ve 245 erkek olmak üzere toplam 563 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, mart-nisan-mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için “Kişisel Bilgi Formu”, “Yazma Öz Yeterlik Ölçeği”, “Yazılı Anlatım Puanlama Formu” ve “Yazılı Anlatım İçin Yönerge Listesi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-Testi, Anova testi, Korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm analizlerde bilgisayar destekli istatistik programlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri biçim ve dil anlatım puanlarının “orta”; yazılı anlatım becerileri içerik puanlarının “yüksek” düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Yazılı anlatım genel puanları “yüksek” düzeyde olsa da bu sonucun orta düzey sınırında olduğu fark edilmiştir. Yazılı anlatım beceri düzeylerinin öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yazma öz yeterlik inancı öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları ile yazılı anlatım becerileri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yazılı anlatım becerisi, yazma öz yeterlik inancı, yazma eğitimi

GÜLLİ, Gökmen, “Investigation of the Relationship Between the Written Expression Skills and Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary School Students”, Master's Thesis, Kırıkkale, 2020

ABSTRACT

In this research, it is aimed to investigate elementary fourth graders' written expression skill levels and writing self-efficacy beliefs in terms of several variables and to determine the relationship between written expression skill and writing self-efficacy belief. Correlational survey model is used in the research. The research sample consists of totally 563 students, 318 females and 245 males, studying at the fourth grade of elementary schools in the city centre of Kırıkkale and determined by simple random sampling method. The research was carried out in March, April and May, in the spring term of the academic year 2019-2018. In order to collect data, "Personal Information Form", "Writing Self-Efficacy Scale", "Written Expression Scoring Rubric" and "List of Instructions for Written Expression" were used. In data analysis, arithmetic mean, standard deviation, independent samples t test, Anova test, and Correlation analysis were used. Computer-aided statistical packages were benefitted for all the analyses. As a result of the research, for elementary fourth graders' written expression skills, the linguistic style and expression scores were found to be "middle" and the content scores were "high". Although the overall scores for written expression were at "high" level, it was noticed that the result was at mid-level threshold. It has been determined that written expression skill levels differ significantly according to student gender and classroom size. It has been realized that writing self-efficacy beliefs of the elementary fourth graders are high. Also, writing self-efficacy belief differs significantly according to student gender and classroom size. It has been determined that a positive and low level of significant relationship exists between elementary fourth graders' written expression skills and writing self-efficacy beliefs. Based on the results obtained from the research, suggestions have been made for elementary school teachers and researchers.

Keywords: Written expression skill, writing self-efficacy belief, teaching of writing.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

s: sayfa

\bar{X} : aritmetik ortalama

S: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

Ed: Editör

F: F puanı

f: Frekans

vb.: ve benzeri

TDK: Türk Dil Kurumu

N: Katılımcı Sayısı

T: t-Testi Puanı

%: Yüzde

TABLolar DİZİNİ

Tablo1: İlkokul Türkçe Öğretim Programındaki Yazma Kazanımlarının Dağılımı.....	15
Tablo2: Öz Yeterliliği Düşük ve Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri.....	25
Tablo3: Yazma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler.....	29
Tablo4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	38
Tablo5:Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri.....	47
Tablo6: Yazılı Anlatım Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları.....	48
Tablo7: Yazılı Anlatım Düzeylerinin Öğretmen Cinsiyetine Göre Sonuçları.....	49
Tablo8: İçerik Özelliklerinin Sınıf Mevcuduna Göre Sonuçları.....	50
Tablo 9: Biçim, Dil ve Anlatım Özelliklerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sonuçları.....	51
Tablo 10: Yazılı Anlatım Becerisinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sonuçları.....	52
Tablo11:Yazılı Anlatım Becerilerinin Günlük Tutma Durumlarına Göre Sonuçları.....	53
Tablo 12: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Testi Sonuçları.....	54
Tablo 13. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Testi Sonuçları.....	55
Tablo 14. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Durumları.....	56
Tablo 15. Yazma Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Sonuçları.....	56

Tablo 16. Yazma Öz Yeterlik Puanlarının Öğretmen Cinsiyeti Değişkenine Göre Sonuçları.....	57
Tablo 17: Yazma Öz Yeterliklerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Sonuçları.....	58
Tablo 18: Yazma Öz Yeterlik Puanlarının Günlük Tutma Değişkenine Göre Sonuçları.....	59
Tablo 19: Yazma Öz Yeterlik Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Sonuçları.....	60
Tablo 20: Yazma Öz Yeterlik Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Testi Sonuçları.....	61
Tablo 21: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliği ile Yazılı Anlatım Becerisi Korelasyon Analizi.....	62

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Yazılı Anlatım Başarılı Olabilmesi İçin Gerekli Faktörler.....	14
Şekil 2: Yazılı Anlatımın Temel Bileşenleri.....	17
Şekil 3: Öz Yeterlik İnancının Başarılı Olabilmesi İçin Gerekli Faktörler.....	23
Şekil 4: Bandura'nın Karşılıklı Belirleyicilik Açıklaması.....	24
Şekil 5: Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu Puanlama ve Değerlendirme Aralıkları.....	42
Şekil 6: Veri Toplama Süreci ve Aşamaları.....	43

İÇİNDEKİLER

KABUL-ONAY.....	
KİŞİSEL KABUL SAYFASI.....	
ÖN SÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	v
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Temel Dil Becerileri İçinde Yazma.....	9

2.2. Yazılı Anlatımın Özellikleri.....	16
2.2.1. Yazılı Anlatımda Biçim ve Okunaklılık Özellikleri	18
2.2.2. Yazılı Anlatımda İçerik Özellikleri	20
2.3. Öz Yeterlik.....	21
2.4. Yazma Öz Yeterliği.....	26
BÖLÜM III.....	30
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	30
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	30
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	34
BÖLÜM 4.....	37
YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli.....	37
3.2. Evren ve Örneklem.....	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	39
3.3.2. Yazılı Anlatım İçin Yönerge Listesi.....	39
3.3.3. Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu.....	41
3.3.4. Yazma Öz Yeterlik Ölçeği.....	43
3.4. Veri Toplama Süreci.....	43
3.5. Verilerin Analizi.....	44
BÖLÜM V.....	47

BULGULAR.....	47
4.1.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	47
4.2.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	48
4.3.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyinin Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre İncelenmesi	49
4.4.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi	50
4.5.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Günlük Tutma Durumuna Göre İncelenmesi	53
4.6. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	54
4.7.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular.....	56
4.8.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	56
4.9.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Öğretmeninin Cinsiyetine Göre İncelenmesi	57
4.10.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Mevcuduna Göre İncelenmesi	58
4.11.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik inançlarının Günlük Tutma Durumuna Göre İncelenmesi	59
4.12.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik İnançlarının Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	60

4.13.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri İle Yazma Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	62
BÖLÜM V.....	63
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
5.1.Sonuçlar ve Tartışma	63
5.2.Öneriler.....	69
KAYNAKÇA.....	71
EKLER.....	87

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireylerde dil gelişimi, ailede başlayan, okulla birlikte tüm yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Dinleme ve konuşma becerilerini kazanarak okula gelen çocuğun okuma ve yazma becerileri okulda gelişmektedir. Genel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine odaklanan dil eğitiminin temel amacı, insanlarda iletişim kurma, etkileşim halinde olma, sosyalleşme, toplumu anlama, kendini topluma anlatma şeklinde sıralanabilir. İnsanın düşünen, üreten, tasarlayan, sorun çözen, mukayese edebilen, öğrenen, işbirliğine yatkın, farkındalık düzeyi yüksek bir birey olması dil becerilerini ustalıkla kullanmasını gerektirmektedir. Dil becerileri bir çarkın dişlileri gibi birbirine bağlıdır ve mekanizmanın yerli yerinde işlemesi için dişlilerin tümünün işlevini yerine getirmesi gerekmektedir. Dişlilerden birinde görülen aksaklık tüm mekanizmayı etkiler ve sorunlar baş gösterir (Göçer, 2007: 20).

Yazma, dil gelişim sürecinde özel olarak ilgiyi ve geliştirilmeyi hak eden bir beceridir. Bilgilerin korunması ve geniş kitlelere ulaşması yazma sayesinde sağlanmaktadır. Tekşan'a 2013: 1) göre iletişime, etkileşime, sosyalleşmeye mecbur ve muhtaç olan insanoğlu için yazı, bir zorunluluk halini almıştır.

Türkçe'nin eğitim ve öğretiminde yazma, bir öğrenme alanı olarak ele alınmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019) yazma öğrenme alanı ile

öğrencilerin duygu, düşünce ve bir konu hakkındaki görüşleri ile ortaya koyduğu bir tezi etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanmasını hedeflemektedir.

Ulusal düzeyde yapılan araştırmalar, yazı yazma konusunda her öğretim düzeyinde öğrencilerin bazı sıkıntılar yaşadığını, yazma başarısının beklenenin altında olduğunu, öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz duygular oluştuğunu göstermektedir (Aydın, 2004; Müldür, 2017). Aslında yazma, öğrencilere metin üzerinde düzeltme ve metni yeniden düzenleme imkânı veren dinamik bir beceridir. Fakat öğrenciler yazmaya karşı olumsuz tutum takındıkları için zorlanmaktadırlar. Öğrencilerin psikolojik etkenler ve kullanılan yöntemlerin etkisiyle yazı yazmayı sevmemeleri yazılı anlatımda başarısızlığa neden olmaktadır (Maltepe, 2006). Yazmada başarısızlığın nedeni sadece yazmanın doğası ve yazı yazma sürecindeki teknik bileşenlerle ilgili değildir. Yazmanın gerçekleşmesinde öğrencinin duygu durumlarının son derece önemli olduğunu belirten Süğümlü'ye (2016) göre öğrencilerin sahip oldukları olumsuz tutum yazı yazmayı sevmelerini de engellemektedir. Yazmada başarının sağlanması için Akkaya ve Kırmızı (2010), öğrencilerin yazılı anlatım derslerine olumlu tutum takınmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu olumlu tutumun oluşması, yazma isteğinin gelişmesi ve öğrencilerin daha inançlı olabilmeleri için öğretmen tutum ve davranışları, kullanılan yöntem ve teknikler etkili olabilmektedir. Okullarda çoğunlukla Edebiyat ve Türkçe derslerinde geleneksel yöntemlerle yürütülen yazma çalışmaları daha çok öğrenciden bir atasözünün açıklanmasının istenmesi biçiminde gerçekleşmektedir. Bu açıklamalar değerlendirmeye alınmamakta, öğrenciler de bu duruma alışıp yazılan metne yeterli özeni göstermemektedirler (Göçer, 2010a: 273).

Yazı yazma süreci pek çok duyuşsal bileşene sahiptir ve duyuşsal özellikler bu sürecin niteliği üzerinde etkilidir. Yazmayı etkileyen duyuşsal özellikler, yazmaya yönelik tutum, motivasyon, öz yeterlik inancı, kaygı ve eğilim olarak sıralanabilir. Bireylerin bir durum veya olaya karşı beslemiş oldukları duygular, karşılaşılan olay veya durumu doğrudan etkileyebilir. Örneğin okuma kaygısı yüksek olan bir kişi kitap okumaktan kaçınabilir, okuma işini erteleyebilir. Bu durum kişinin okuma başarısını olumsuz etkileyebilir. Yazma üzerinden düşünüldüğünde bireyin yazmadan önce kendisini rahat ve hazır hissetmesi, başarılı olacağına inanması, başarılı metinler üreteceği, yazılı anlatımı muntazam yapması kaçınılmazdır. Yazı yazmada

zorlanacağını düşünerek hareket eden, olumsuz duygularla yazmaya yaklaşan bireylerin yazılı anlatımları yetersiz ve verimsiz olabilmektedir. Bu sonuç, yazı yazanın kendi yazma becerisi hakkında olumsuz değerlendirmeler yapmasına yol açmaktadır. Yazma öz yeterlik inancının olumlu ve yüksek olması, yazma sürecinin niteliğinde göz ardı edilemeyen önemli bir eşiktir. Yazma öz yeterlik inancı, yazı yazan kişinin güzel yazı yazabileceğine ve yazılı anlatımda başarılı olacağına inanmasıdır.

Yazı yazma üzerine yapılan araştırmalar, çocuğa göre yapılandırılmış Türkçe eğitimi ortamlarının (Çalışkan, 2020); hikâye yazma eğitiminin (Erzincan, 2017); akran etkileşimine dayalı etkinliklerin (Dölek, 2016); yazma sürecine dayalı öğretimin (Yekeler, 2015); drama eğitiminin (Özber, 2019; Peker, 2015); dört kare yazma yönteminin (Kurt, 2019); süreç temelli yazma modelinin (Tavşanlı, 2019; Sever, 2013) ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini ve yazma başarısını artırdığını göstermektedir. Bu sonuçlar yazılı anlatım becerisinin geliştirilebilir olduğunun önemli bir göstergesidir. İlkokul ve ortaokul öğrencileri hem duygusal hem de zihinsel gelişim özellikleri bakımından yazma becerilerini geliştirmeye, kendilerini yazılı olarak anlatmaya, yazı ile duygu ve düşüncelerini keşfetmeye, yazı yolu ile dünyayı tanımaya oldukça yakın konumdadırlar. Bunun gerçekleşmesi için öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz duygularının sağaltımına ve yazma öz yeterlik inançlarının güçlendirilmesine ihtiyaç vardır.

Dil becerilerinin geliştirilmesinde temel hareket noktalarından biri öğretim programlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında öncelikle durumun doğru belirlenmesi, düzey belirleme çalışmalarına öncelik verilmesidir. Yazma sonucu ortaya çıkan bir ürün olan metinlerin değerlendirilmesi, anlatımda yinelenen hataların tespit edilmesi, yazma becerisi üzerinde etkisi olan değişkenlerin araştırılması gerekmektedir. Yazma, diğer dil becerilerine göre daha zor gelişen bir beceridir. Buna ek olarak eğitim ve öğretimle ilgili etkenler, çevresel imkânlar, bireysel farklılıklar, öğrencilerin yazmaya yaklaşımları, Türkçe derslerinin yapılandırılması ile ilgili sebeplerden dolayı ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin teorik ve uygulama bakımından dikkatle ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca doğru ve güzel Türkçe kullanma, istediği konuda tasarlayıp düşündüğünü anlatma, derslerle ilgili açıklama ve rapor oluşturma, özet çıkarma, not alabilme, günlük hayatta geçerli yazışmaları

yapabilme, yazılı sanat etkinliklerine katılabilme gibi becerilerin gelişmesi yazma becerilerine bağlıdır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları ile yazılı anlatım beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve yazılı anlatım becerisi ile yazma öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak problem cümlesi, “*İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları ile yazılı anlatım becerileri arasında ilişki var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1.İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ne düzeydedir?
- 2.İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri;
 - 2.1. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 2.2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 2.3. Sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 2.4. Günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 2.5. Anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 2.6. Baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3.İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
- 4.İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları;
 - 4.1. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 4.2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 4.3. Sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 4.4. Günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 4.5. Anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 4.6. Baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5.İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Türkçenin dört öğrenme alanından biri olan yazma becerisi son derece önemli olup, teknolojinin hızla ilerleme gösterdiği bu çağda önemi daha da artmıştır. İnsan hayatında etkin bir şekilde kullanılan yazma becerisi, kimi insanlar tarafından keyfi olarak kullanılırken kimi insanlar tarafından da meslekleri gereği kullanılır. Öğrenciler ise yazmayı akademik hayatları boyunca aktif olarak kullandıkları için yazma becerilerinin çokça gelişmesi gerekmektedir. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerde yazma eğitiminin önemini (Karadağ ve Maden, 2013:267) vurgulamaktadır. Bireylerin bazıları kendilerini sözlü olarak değil de yazılı olarak ifade etmek istemekte ve iletişimlerini yazma ile gerçekleştirmek istemektedirler. Ayrıca bireyler kendilerini geliştirerek önemli yerlerde olmak isteyebilirler. Küçük yaşlardan itibaren yazma becerisinin üzerinde durulması gerekir. Ancak buna rağmen araştırma sonuçları ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin yeterli düzeyde (Ülper ve Uzun, 2009; Göçer, 2010a; Bağcı, 2010; Çocuk ve Kanatlı, 2012) olmadığını göstermektedir.

Yazının okul, iş ve sosyal yaşam gibi pek çok farklı alanda kullanılan bir eylem olması dolayısıyla yazma becerisi zorunluluk halini almıştır. Türkiye’de her vatandaş hayatı boyunca en az bir kez dilekçe yazmakta; pek çok memur iş hayatında her gün aktif olarak yazı yazmakta ve öğrenciler akademik başarı ve becerilerini geliştirmek için yazılı anlatım yapmaktadırlar (Arıcı, 2008). Zamanla değişen toplumsal ihtiyaçlar ve giderek çeşitlenen iletişim araçlarının en önemli unsurlarından biri de şüphesiz ki yazmadır. Bu nedenle önceden keyfi olarak kullanıldığı alanlarda dahi günden güne zorunlu bir hal almaktadır. Günümüzde hem iş hem de sosyal ihtiyaçlar çerçevesinde yazının sıkça kullanılması yazmanın öneminin her geçen gün arttığını göstermektedir. Bu konuda Özbay (2015, s. 8), yazmanın toplumsal bir zorunluluğunun gereği olduğunu ve bu zorunluğun insanın toplumun ferdi olmasıyla başladığını belirtmiştir. Bu gerçek günümüzde gelişen teknoloji ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda daha da pekiştirilmiştir.

Nitekim iletişim araçlarındaki değişimin ve iletişim hızının gelişmesinin neticesi olarak insanlar dünyanın farklı coğrafyasındaki kişilerle dahi gerek elektronik posta yoluyla, gerekse de mobil cihazlar vasıtası ile internet kullanarak yazışmakta ve bu şekilde haberleşmektedirler. Bu her ne kadar eski tür haberleşme araçlarının kullanımını azaltmış ise de, insanların yazma sıklığını ve bununla paralel olarak yazının kullanım alanını ve önemini de son derece artırmıştır.

Yazma becerisi, temel dil becerileri arasında (dinleme, konuşma, okuma, yazma) en zoru olarak kabul edilmektedir. Yazma becerisinin öğrencilerde gelişimi; özel bir çaba, zaman, karar verme, tasarlama ve uygulama gibi birtakım zihinsel, duygusal ve fiziksel özellikler gerektirdiğinden pek çok öğrencinin yazı yazmaktan kaçındığı bilinmektedir. Yazma konusunda kendini yetersiz hissetme, başarısızlık korkusu, bilgi ve uygulama eksikliği, zamansızlık vb. sebeplerden öğrencilerin yazmaya olan öz yeterliklerinden kaynaklanmaktadır. Kişinin bir konuda harekete geçmesi için öncelikle o işi yapabileceğine inanması, o işi yapmak istemesi gerekmektedir. Bu, birey açısından içsel bir süreçtir. Yazma becerisi ile ilgili olarak yazı yazmak istemek ve yapabilecek gücü olduğuna inanmak hususu incelendiğinde yazma öz yeterlik kavramı öne çıkmaktadır. Pajares ve Valiante'ye (1996) göre öz yeterlik inancı, öğrencilerin yazmaya ilişkin düşünce ve davranışlarını etkilemekte, onların başarılı bir yazar gibi düşünüp tasarlayarak yazıya başlamalarına yardım etmektedir. Yazabileceğine olan inanç, yazma yeteneğini artırmaz; ancak öğrencilerin yazmaya ilgi duymasına, çabalamasına, azimli olmasına yardımcı olur (aktaran Demir, 2013: 90). Yazma öz yeterliğine sahip öğrenci yazmaya başlamadan başaracağına inanırsa ve yazılı anlatıma motivasyonu yüksek bir şekilde başlarsa, davranışı devam ettirmenin daha kolay olduğunu Demir (2013: 92) belirtmiştir. Bu da göstermektedir ki yazma becerisindeki başarıyı daha üst seviyeye taşımanın önemli gerekliliklerinden biri de şüphesiz ki bu konuda öğrencinin yazabileceğine olan inanç ve motivasyonunu sağlamaktır. Dolayısıyla yazma öz yeterliğinin yüksek olmasının öğrencilerde yazma başarısındaki öneminin göz ardı edilemeyecek bir unsur olduğu kabul görmektedir. Bu konuda Korkmaz (2015), yazma öz yeterliğinin öğrencilerin yazma becerisinin kalitesini artırdığını belirtmiştir.

Yazılı anlatımın önemi eğitim hayatının başlarından itibaren hayat boyu süren yadsınamaz bir gerçektir. Haykır (2012: 32), kişinin yazılı anlatım yoluyla duyduklarını, düşündüklerini, okuduklarını, kültür ve bilgi birikimini konuşma

imkânının olmadığı insanlara veya başka nesillere aktarma imkânı bulunduğunu belirtmiştir. Bu duruma örnek olarak, okul çağlarında bir öğrencinin derslerde kavramış olduğu bilgileri sınav esnasında karşısına çıkan soruyu cevaplarken, bilgiyi doğru olarak kağıda aktarması için ihtiyaç duyduğu yazılı anlatım becerisi gösterilebilir. Hayatın sonraki dönemlerinde ise bu örnekler bireylerin seçtikleri meslekler, yaşam tarzları, ilgi alanları gibi unsurlara bağlı olarak değişse dahi bu dönemlerde yazılı anlatımın önemi çoğu kişi için artarak devam etmektedir. Ungan (2007), okul ortamında yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Eğitimin, özellikle de temel eğitimin öğrencilere kazandırması gereken en önemli becerilerden biri de duyuşsal becerilerdir. Duyuşsal özellikler, insanın kendi hislerini ifade etmesi veya hissetmesinin belli yollarının kalitesi olarak tanımlanmaktadır (Gable, 1986: 3; Aktaran: Tekindal, 2009: 5). Yazı yazma ile alakalı olarak duyuşsal boyut, yazı yazmaya istekli olma, güzel yazma, anlatım, tutum, motivasyon, işlek ve zevk olarak yazı yazma gibi unsurlardan oluşmaktadır (Kuşdemir, Katrancı ve Arslan, 2018). Bu tür duyuşsal özellikler insanın yazma eylemini gerçekleştirmesi, eylem ile ilgili gayret göstermesini tetikleyebilir yahut eylemden uzaklaşmasına da yol açabilir. Yapılan bu araştırmada, yazılı anlatım ve yazma öz yeterlik inancının ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle, ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştiği bir dönemde yazı yazmaya yönelik istek ve inançlarının belirlenmesi, bu konuda farkındalık oluşturulması, yazılı anlatımda duyuşsal özelliklerin rolünü anlayabilmek bakımından önemli görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulguların dil eğitimi, Türkçe eğitimi, program geliştirme ve öğrenme-öğretim sürecine katkı sağlayacağı, aynı zamanda yazma eğitimi konusunda yapılan bilimsel araştırmalara da katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

1.Yazma öz yeterlik ölçeğinin ve hazırlanan yazılı anlatım puanlama formunun, öğrencilerin seviyelerini doğru tespit ettiği varsayılmıştır.

2.Öğrencilerin yazdığı metinlerin yazılı anlatımı temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Mart-Nisan-Mayıs aylarında Kırıkkale ili merkezinde bulunan devlet okullarının dördüncü sınıfında öğrenim gören 563 ilkokul öğrencisiyle sınırlıdır.

2. Veriler, öğrencilerin yazdığı metinler, yazılı anlatım değerlendirme formu ve yazma öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Öz Yeterlik: Kişinin bir alanda performans göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarma ve yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır (Bandura, 1986).

Yazma: Yazma, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2011: 51)

Yazma Öz Yeterliği: Yazma öz yeterliği kişinin sahip olduğu yazma becerisi seviyesine yönelik algısını bildirir (Demir, 2014: 29).

Yazılı Anlatım: Yazılı anlatım, duygu, düşünce, istek ve olayların yazılı olarak belirli kurallar çerçevesinde doğru ve güzel bir şekilde aktarılmasıdır (Deniz, 2003: 241).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yazma, yazılı anlatımın unsurları, öz yeterlik ve yazma öz yeterlik ile ilgili kuramsal bilgiler ve kavramlar ele alınmıştır.

2.1. Temel Dil Becerileri İçinde Yazma

Yazının icadı, insanoğlunun hayatında önemli değişimlere sebep olmuş tıpkı konuşma gibi insanlar arasında iletişimi sağlayan yeni bir araç ortaya çıkmıştır. Yazının kullanmasıyla birlikte kültürel birikimler gelecek kuşaklara aktarılıp, kültürel birikimlerin kalıcılığı sağlanmıştır (Temizkan, 2008: 49). Bu yeni iletişim aracı, uygarlıkların gelişiminde önemli bir rol oynarken aynı zamanda bireylerin düşünce dünyasına da katkı sağlamıştır. Bir yazı sisteminin kullanılmasıyla (Keçik ve Uzun, 2004: 63) oluşan yazma işi bir anlatım tekniği; yazı harf ve sembollerin bir araya getirilmesiyle oluşan gösterge sisteminden teşekkül eden bir sonuçtur. Karadağ (2016) ise yazmanın insanların istek, ihtiyaç, duygu ve düşüncelerinin belli bir sistem çerçevesinde semboller ile gösterilmesi olduğunu vurgularken, öte yandan yazmanın sadece sembolleştirmeden ibaret olmadığına, aynı zamanda anlamlandırma işi olduğuna da dikkat çekmektedir.

Yazı yazma, insanın kendini ifade etmesini sağlayan bir dil becerisidir. İnsanın düşüncelerini, hayallerini, gözlem ve tecrübelerini anlamlı bir bütünlük içinde yazabilmesi hem zihinsel hem de fiziksel becerilerin kullanılmasıyla olmaktadır. Fikirlerin anlamlı biçimde yazılı hâle gelmesinde karar verme, inceleme, girişim, izleme, sıralama, sorma, okuma, anlama, kontrol ve düzenleme gibi pek çok beceri birlikte kullanılmaktadır. Oluşturulan metnin ifade edilmek istenen düşünce ve anlamı doğru biçimde anlatması yazı yazmanın temel hedefidir. (Kuşdemir, Katrancı ve Arslan, 2018: 456)

Yazma, duygu ve düşünceleri anlatabilmek için uygun olan sembol ve işaretleri psikomotor olarak üretmek (Akyol, 2015: 52); duyulan, düşünülen, tasarlanan ve yaşananları yazı ile anlatmak (Sever, 2004: 21); işlem olarak zihinde yapılandırılan bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belli kuralla uygun yazıya aktarma işi (Güneş, 2013: 156) olarak farklı bakış açıları ile açıklanabilmektedir. Yazma, bir açıdan kaligrafik bir eylem olarak adlandırılmakta ve düşünmenin metin oluşturmada üst düzeyde kullanılabilmesi (Karadağ ve Kayabaşı, 2011: 990) olarak izah edilirken bir yandan da iletişim ve etkileşim özelliğine dikkat çekilmekte, bilgiyi doğru ve tam kaydetme; mektuplar, yönergeler, el kitabı, raporlar, öneriler ve grafikleri bir araya getirerek yaratıcı ya da özgün dokümanlar oluşturma (Soylu ve Akkoyunlu, 2019: 2235) şeklinde ifade edilmektedir. Kellog (2008: 2), yazmanın ileri düzeyde bir metin üretmek olduğunu belirtmektedir. Düşünceleri keşfetmenin ve yeni bilgiler üretmenin bir yolu olan, dil bilgisi, heceleme, noktalama ve biçim ile ilgili bilgiler gerektiren yazma pek çok zihinsel ve duygusal işlemi bir arada ve düzenli kullanımını da gerektirmektedir. Bu açıklamalar ışığında yazmanın tanımı özet olarak şu şekilde verilebilir: Yazma, el, göz ve beynin eş güdümüyle sembol ve işaretlerin kullanılarak duygu, düşünce, tecrübe, bilgi, gözlem ve hayallerin zihinde yapılandırıldığı ve anlatıldığı bir dil becerisidir. Özgün bir metin oluşturma süreci olarak yazı yazma, kâğıt ve klavye kullanılarak gerçekleştirilebilir.

İnsanda doğal bir eğilim olan anlatma isteği, çocukluk döneminde ağlama, bağırma, el ve yüz hareketleriyle belirir ve sonradan konuşma ve yazma biçiminde (Özdemir ve Binyazar, 1998: 15) kendini gösterir. İnsan yazı yazarken hiç aklında olmayan sözcük ve ifadenin kâğıda döküldüğünü görür. Yazı yazmak, bireyin kendi duygularıyla kendi içinde yüzleşmesi için oldukça etkili ve kullanışlı bir yöntemdir (Oral, 2014: 14). Yazı yazmanın, dinleme, konuşma ve okuma ile karşılaştırıldığında zor kazanılan bir dil becerisi olduğu yazma konulu araştırma ve çalışmalarda tartışılmaktadır. Özellikle, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel becerilerin aynı anda kullanılmasını gerektirdiği için yazı yazma daha karmaşık, daha iç içe geçmiş örüntülü bir yapıya olması daha çok gayret gerektirmektedir. Zahmetli bir zihinsel faaliyet olan (Sharples, 1999: 6) yazma zordur, çünkü dikkat, kendini izleme ve istemli kontrol gerektirmektedir (Schunk, 2000: 439). Yazma becerisinin kazanılması ve sergilenmesi belli bir çaba ve emek istemektedir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Yazı yazma, öğrencilerin dil becerilerini ve düşüncelerini geliştirmelerine, bilgiyi düzenlemelerine,

dili kullanmalarına, bilgi birikimlerini ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine ve bunların yanında zihinsel süreçlerle de iç içe olmasından dolayı çok sayıda becerinin gelişimine (Kodan, 2016: 524) de katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan yazma, anlaşılması güç bir süreç, geliştirilmesi gereken önemli bir dil becerisidir.

Tarihsel akış dikkate alındığında yazı insanoğlu için önemli bir uğraş olmaya devam edecektir. Bu durum, yazıyı ve yazma becerisinin eğitimcilerin gündeminde olmaya, çocuklara ve gençlere kazandırılmaya çalışılan bir beceri olmaya devam edeceğini göstermektedir (Yıldız, 2018: 25). Türkiye’de, ilkokullarda ve ortaokullarda uygulanan Türkçe Öğretim programında yer alan öğrenme alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sıralanmaktadır. Kendinden önce süregelen öğrenme alanlarının birleşimiyle oluşan yazmanın diğer iletişim araçlarından daha önemli olduğu (Graham ve Harris, 2005; Aktaran: Arı, 2008: 15) belirtilmektedir. Akyol’a (2006: 93) göre çocuğun yazma becerilerinin gelişmesi, bilgiyi transfer etmesini, düşüncelerini gözden geçirip düzenlemesini sağlamakta ve bu ise daha üst düzey yazılı anlatım yapabilmesine olanak sağlamaktadır. Yazmanın okulda iki farklı görevi vardır. Birincisi, rapor yazma, bir fikri kanıtları ile ifade etme, metni gözden geçirme, plan yapma ve değerlendirmedir. İkincisi, öğrencinin bilgisini derinleştirme ve ileriye götürmedir (Ungan, 2007: 462). Özellikle ilkokul öğrencileri düzeyinde yazma becerisinin ilkokul öğrencisine pek çok alanda fayda sağladığı ve onların diğer disiplinler ile daha anlamlı öğrenme gerçekleşeceği düşünülmektedir. İlkokul öğrencileri, derslerde not tutmak, dinlediklerini ve anladıklarını yazılı olarak anlatmak, ödevleri yapmak, ders konularına yönelik soru ve testler gibi farklı akademik görevleri yerine getirebilmek, düzeyine uygun yeni/kısa metinler oluşturmak ve iletişim kurmak vb. gibi çeşitli sebeplerle yazı yazmak zorundadırlar (Kuşdemir, 2018a: 244). Yazı yazma, ilkokul öğrencilerinin iletişim kurma, öğrenme, anlama ve yaratıcılık gelişmesini sağlayan bir beceridir. Yazı yazmanın bir ilkokul öğrencisine katkıları şu şekilde özetlenebilir (Güneş, 2013: 159):

- Yazma, zihinsel süreçleri harekete geçirmeyi, düşünceleri düzenlemeyi, cümleler ile aktarmayı ve böylelikle iletişimi kolaylaştırmaktadır.
- Yazma yoluyla düşüncelerin mukayesesi yapılıp, düzenlenmesi kolaylaşmaktadır.
- Yazarak düşüncelerin sorgulanması, gözden geçirilip tartışılması, yeniden adlandırılması ve yazılı olarak tartışılması mümkün olabilmektedir.
- Yazma, zihni merkeze alarak düşünceleri geliştirmektedir.

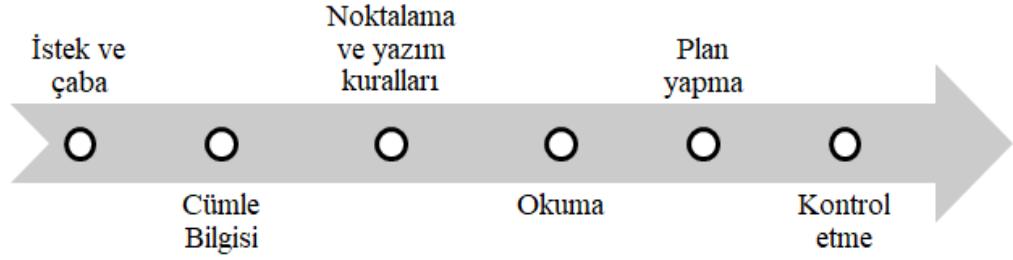
Yazı yazma sonucunda, öğrenci ifade edici bir dil becerisini kullanarak bir anlatım yapmış olur. Bu anlatım sürecinde yazı yazmanın pek çok bileşeni birlikte kullanılmaktadır. Bunlar, dil bilgisi, üretim, yazı düzeni, dil bilim ve kavrama gibi özel yazılı anlatım öğelerinin yanı sıra, noktalama, el yazısı, kelimeyi doğru yazma, yaratıcılık ve kendini ifade edebilme gibi birbirine sıkı bağlı (Sharpio, 1996) beceri ve bileşenlerdir. Her biri yazılı anlatımın mutlak öğeleridir. Göçer (2010b) ise yazılı anlatımı, düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatması olarak tarif etmektedir. Deniz'e göre (2003: 241), yazılı anlatım çağımızın gereklilikleri doğrultusunda kullanılması zorunlu olup, mesleki ve sanatsal bir çalışmadır. Yazılı anlatımın kapsamı çok geniştir. Edebiyat türleri, günlük notlar, raporlar, bilimsel bilgiler gibi birçok yazılı ürünleri barındırmaktadır. Yazılı anlatım yapmak, öğrencilerin farklı sosyal çevrelerde kendilerini özgür ve rahat ifade edebilmelerine de yardımcı olur. Bağımsız kişilik oluşturmalarına destek sağlar ve anlatımlarında kendilerine olan güveni artırır (Calp, 2007: 215). Yazılı anlatımın, bireyin sosyal yaşamında çevresi ile kurduğu iletişimin daha sağlıklı olmasındaki en araçlardan biri olduğu belirtilebilir. Yazılı anlatımın çeşitli yararları vardır. Kaynaş ve Anılan (2015: 123), yazılı anlatımın bireyin gözlem yeteneğini artırdığını, kendini tanımasını sağladığını, farklı bakış açısı geliştirmesine yardımcı olduğunu ve çevreye olan farkındalığı artırdığını belirtmektedirler. Ayrıca yazma çalışmasından önce konuyla ilgili gözlem yapma, bireysel deneyimlerden yararlanma, okuma, araştırma, yazma ortamı ve zamanı belirleme, yazma taslakları oluşturma, başarılı bir yazma çalışmasının önemli aşamalarıdır. Yazılı anlatımın bu şekilde sürece yayılması öğrencilerin bu becerisini daha da artırmakta, bilinçli bir yazar olmasına katkı sağlamaktadır. Böylelikle planlama, değerlendirme, metni düzenleme gibi becerileri de kazanmaları sağlanır (Tompkins, 2004; Aktaran: Sever, 2013: 39). Öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öz değerlendirme etkinliklerine dayalı yazma, paylaşma ve değerlendirme ortamı sağlanırsa, yazma yeteneği zamanla beceriye, kendi kendine yazma ve yazdıklarını değerlendirme alışkanlığına dönüşebilir (Karatay, 2011: 1032). Bilinçli bir alışkanlık halini alan yazma, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine, öğrenme becerilerinin gelişmesine, bilgilerini pekiştirmelerine yardımcı olur. Bunlara ek olarak ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinin temel amaçları şu şekilde sıralanmaktadır (Calp, 2007: 215):

- Günlük hayatta güzel yazmanın önemini algılayabilme
- Sağlıklı kişilik geliştirmede yazmanın önemini anlayabilme
- Meslek hayatında güzel bir şekilde yazmanın önemini kavrayabilme
- Kitle iletişim araçlarının güzel yazmanın üzerindeki etkisini açıklayabilme
- Bireyin duygu ve düşüncelerini amacına uygun bir şekilde yazı ile ifade edebilme
- Kelime dağarcığını zenginleştirme
- Dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi kavrayabilme
- Eleştirel, doğru, yaratıcı ve bilimsel düşünebilme
- Güzel yazmaktan zevk alabilme ve güzel yazmayı takdir edebilme
- Türkçeyi doğru ve güzel bir şekilde kullanmayı alışkanlık haline getirme
- Türkçenin günlük yaşamda yanlış kullanımlarına ilişkin duyarlı olabilme

Yazılı anlatımın başarılı olması için bazı unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Zengin kelime hazinesi, gözlem kabiliyeti, dikkatli ve çok okumak, azimli, başarıya odaklı, okul-evre-kendi eğitimine önem vermek, dil özelliklerine sahip, hayal kurabilen, geniş düşünebilen, amacı olmak, yazmaktan zevk almak, özgün olmak (Deniz, 2003: 242), duygu ve düşünceleri düzene sokmak, hitap edilenleri tanımak olarak sıralamıştır. Okullarda Türkçe dersi kapsamında yazma becerisini geliştirmek için pek çok yöntem ve teknik kullanılmakta, yapılan etkinliklerle öğrencilerin yazı yazma becerilerini kullanmada bağımsızlık kazanmaları hedeflenmektedir. Etkinlikler ğrenciyi yazma konusunda cesaretlendirmekte, güven aşılamakta ve yazı yazmayı keyifli bir işe dönüştürmektedir. Yazma eğitiminde yapılan etkinlikler ile öğrencilerin yazma işini gerçekleştirmesi arasında bir ilişki vardır. İlkokulda yazma eğitimi sırasında uygulanan etkinliklerin bazı amaçları aşağıda sıralanmıştır (Yılmaz ve Erdoğan, 2019: 56):

- Bireysel farklılıklar gözetilerek duygu, düşünce ve isteklerini yazılı bir şekilde ifade edebilmek
- Yaratıcı ve açık bir şekilde yazma alışkanlığı edindirmek
- Dil bilgisi, içerik, yazım ve imla gibi konularda kendi yanlışlarını fark edip, düzenleyebilmek
- Farklı yazı türlerini tanıyıp, yazma alışkanlığı edindirmek
- Yazma sürecinde, hangi aşamada olduklarını bilmek ve ona göre hareket edebilmek
- Öğrencilerin akıcı ve okunaklı yazmalarını sağlamak
- Yazma stratejilerini kullanmalarını sağlamak.

Arıcı ve Urgan (2012: 19), iyi bir yazılı anlatım olması için bireyin iyi gözlemci, dinleyici ve okuyucu olunması, ayrıca hayal ve duyguların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yazılı anlatımda başarılı olmak için izlenmesi gereken adımları Şekil 1’de sıralanmıştır (Kavcar, 1999):



Şekil 1. Yazılı Anlatım Başarılı Olabilmesi İçin Gerekli Faktörler

Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi için en azından Şekil 1’deki bileşenlerin öğrencide olması beklenmektedir.

Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanında yer alan kazanımlar birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru sıralanmıştır. Bu sıralama Tablo 1’de sunulmuştur (MEB, 2019):

Tablo 1. İlkokul Türkçe Öğretim Programındaki Yazma Kazanımlarının Dağılımı

İlkokul Birinci Sınıf	İlkokul İkinci Sınıf	İlkokul Üçüncü Sınıf	İlkokul Dördüncü Sınıf
<ul style="list-style-type: none"> • Boyama ve çizgi çalışmaları yapar. • Harfleri tekniğine uygun yazar. • Hece ve kelimeler yazar. • Rakamları tekniğine uygun yazar. • Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. • Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar. • Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır. • Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır. • Yazılarını görsel unsurlarla destekler. • Yazdıklarını gözden geçirir. • Yazdıklarını paylaşır. • Yazma çalışmaları yapar. • Yazma stratejilerini uygular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. • Şiir yazar. • Kısa metinler yazar. • Kısa yönergeler yazar • Yazılarını görsel unsurlarla destekler. • Formları yönergelerine uygun doldurur. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. • Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. • Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarını paylaşır • Yazma çalışmaları yapar. • Soru ekini kuralına uygun yazar. • Yazma stratejilerini uygular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Şiir yazar. • Kısa metinler yazar • Hikâye edici metin yazar. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. • Kısa yönergeler yazar. • Formları yönergelerine uygun doldurur. • Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. • Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. • Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır. • Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarını paylaşır • Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar. • Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar • Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. • Yazma stratejilerini uygular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Şiir yazar. • Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar. • Hikâye edici metin yazar. • Bilgilendirici metin yazar. • Hayali ögeler barındıran kısa metin yazar. • Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. • Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. • Formları yönergelerine uygun doldurur. • Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarını paylaşır. • Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. • Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır. • İmza atar. • Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar. • Sayıları doğru yazar. • Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır. • Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır. • Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar. • Yazma stratejilerini uygular. • Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.

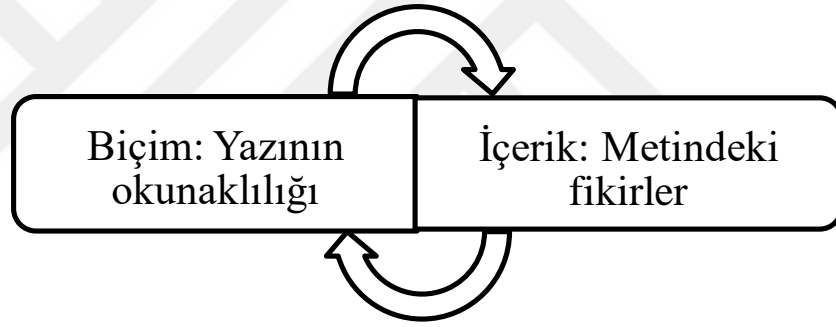
2.2. Yazılı Anlatımın Özellikleri

Yazma becerisi ile ilgili açıklama, araştırma ve tanımlamalar, çoğunlukla bu becerinin bireyin kendini ifade etmesi ve anlatması ile alakalı olduğu hususunda birleşmektedir. Yazma becerisi, “yazılı anlatım” terimi ile karşılanmış, yazma, yazmak, yazılı anlatım ve yazma becerisi ile ilgili alan yazında birbiriyle örtüşen tanımlar yapılmıştır (Karatay, 2011: 1031). Dil eğitiminin amaçlarından biri olan yazılı anlatım becerilerini geliştirmenin, kişilik oluşturmada akademik hayata, Türkçenin doğru kullanımından düşünebilmeye kadar birçok alanda yararı vardır. Yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin rolü çok fazladır. Öğretmenlerin, Türkçe öğretiminde öğrenciler ile yaptığı farklı etkinlikler sayesinde yazılı anlatım becerileri gelişmektedir. Yazma bir yetenek işi olduğu kadar bir yöntem, sağlıklı düşünebilme ve bilgi işlemidir. İlkokuldan üniversiteye kadar Türkçe eğitimindeki temel amaç, yalnızca yeteneği olanları değil, öğrencilerin hepsinin anlaşılır ve düzgün bir Türkçe (Akbayır, 2011: 7) ile yazı yazabilmelerini sağlamaktır. Nitelikli bir yazılı anlatım için, yazı yazan kişinin aşağıda belirtilen yeterlikleri kazanmış olması gerekmektedir (Hamzadayı, 2010: 34):

- Yazım, noktalama ve dilbilgisi kurallarını bilmek, bunları doğru bir biçimde uygulayabilmek.
- Okunur bir yazı ile yazabilmek.
- Yazma konusuyla ilgili plan yapabilmek.
- Sözcük, cümle ve paragrafların metin içindeki işlevlerini bilmek ve uygulayabilmek.
- Dilin işleyiş düzenine uygun (anlamli ve kurallı) cümleler kurabilmek.
- Metin türlerine ilişkin bilgi ve farkındalık sahibi olmak.

“Yazılı anlatım çalışmalarını düzeltmek oldukça güçtür. Düzeltmelerin yapıcı bir nitelik taşıması gerekir. Düzeltmeden amaç, yanlışları göstermek ve ikinci ödevlerde yapılmamasını sağlamaktır. Öğrencilerin yanlışlarını kendisinin düzeltmesi en verimli yoldur” (Demirel, 1999: 65). Yazılı anlatımda yanlış öğrenmeleri ve zayıf alışkanlıkları düzeltmek zaman içinde zor olabilir. Bunun önüne geçebilmek için ilkokul birinci sınıftan başlayarak öğrencinin aktif olduğu, uygulama ağırlıklı, yazma farkındalığını geliştirmeye dayalı, sürece ve ürüne odaklanan yazma eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Öğrencilere yazma fırsatı vermek, planlama ve gözden geçirme aşamaları gibi yazma süreçlerine odaklanmak, başarılı yazmak için ölçütleri açıklamak gibi uygulamalar (Karadağ ve Kayabaş, 2011: 990) yazılı anlatım

becerisinin gelişiminde etkili olabilir. Yazılı anlatım sonucunda ortaya çıkan yazılı ürünün hangi özellikleri içermesi gerektiği, öğrenciden beklenenler ve öğrencinin yeterlikleri, yazma amacı gibi pek çok unsur yazı yazmaya başlamadan önce şeffaf şekilde ele alınmalıdır. Yazı yazan kişinin metnin kelime ve cümlelerin rastgele bir araya geldiği, anlamsız ve kopuk ifadelerin sıralandığı bir yığın olmadığını anlaması gerekmektedir. Göçer (2011: 85) tarafından yapılan araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğrencilerin yazılı çalışmalarında aradığı temel özelliklerin plan, yazının düzgünlüğü, kâğıdın tertip-düzeni, yazım ve noktalama gibi biçime yönelik olduğunu; konuyu ele alma, düşüncede özgünlük, anlatım gücü, düşüncelerin akıcılığı, uygun anlatım biçimlerini seçme, paragraflar arası uygun geçişler yapma ve anlam bütünlüğü gibi içeriğe yönelik unsurlara fazla önem vermediklerini göstermiştir. Aslında yazılı anlatım iki temel bileşenden oluşmaktadır (Kuşdemir, 2018a: 245):



Şekil 2. Yazılı Anlatımın Temel Bileşenleri

Şekil 2’de sunulan yazılı anlatımın bileşenlerini Okurer (1967) şu şekilde ifade etmektedir: Bir yazılı ürün hem teknik-form hem de içerik-düşünce tarafı ile birlikte bir değer ifade eder. Biçimsel unsurlara ait yanlış ile konunun ele alınmasına ilişkin yapılan yanlışları ayrı ayrı değerlendirmek gerekir (Akt: Bilican Demir ve Yıldırım, 2019: 459).

2.2.1.Yazılı Anlatımda Biçim ve Okunaklılık Özellikleri

Çocuklar asgari bir hız ve okunaklılıkla yazı yazamıyorlarsa, düşüncelerini de yazıya aktaramazlar (Bara ve Morin, 2013; Aktaran: Bulut Şahin, Kuşdemir, 2016: 99). İlkokulun ilk yıllarında yazılan yazının okunaklılık boyutuna odaklanması harflerin biçim ve ebatlarının gelişimini sağlarken ilerleyen sınıflarda yazma suretiyle oluşturulan metnin içeriği önem kazanmaktadır. Harflerin biçimi, boyutu, eğimi, boşluğu ve satır çizgisi üzerinde yazılması ile ilgili olan okunaklılık, yazma öğretim sürecinin yazılı anlatım ile birlikte geliştirilmesi gereken önemli bir öğesidir (Tok ve Erdoğan, 2017: 1006). Çizgi çalışmalarıyla başlayan yazma gelişiminde temel hedef, defter ve kalem gibi yazma materyallerinin kullanılmasıyla okunabilir ve anlamlı bir metin yazmaktır. “İlkokulun üçüncü sınıfından itibaren çocuklar yazı yazarken harflerin boyunu biraz küçültebilirler, ayrıca hem hızlı hem de okunaklı yazmayı öğrenebilirler. Zaman ilerledikçe kaslarını denetleyebildiklerinden yazma hızı doğal olarak yükselecektir” (Bilgin, 2006: 66). Uygun bir yazma hızına ulaşabilen bir öğrencinin noktalama işaretlerini doğru kullanılması, metni kâğıda estetik olarak yerleştirilmesi, uygun kenar boşlukları bırakarak yazıya görsel bir bütünlük kazandırması yazının biçim (dış yapı özelliklerindedir.

Dik temel yazıyı tercih eden öğrenciler çoğunlukla bu yazı türünün diğer yazı türüne göre daha kolay olduğunu, bu yazı türü ile hızlı ve güzel yazdıklarını ayrıca alışkanlıklarının bir sonucu olarak dik temel yazıyı tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Bulut, Kuşdemir ve Şahin 2016: 111). Dik temel yazıda harflerin yazım özellikleri şu şekildedir (Lessard, 1977; Aktaran: Güneş, 2017: 4):

1. Dikey yazılanlar: ı, i, l, j;
2. Yuvarlak ve sola eğik yazılanlar: o, ö, c, ç, e;
3. Yuvarlak başlayıp dik bitenler: a, d, g, ğ;
4. Dik başlayıp sağa eğik bitenler: n, m, h, b, p, r;
5. Aşağıya doğru eğik başlayıp dik bitenler: u, ü, y;
6. Karışık yazılanlar: v, k, z;
7. İki çizgiyle yazılanlar: t, f;
8. Sola eğik başlayıp sağa eğik bitenler: s, ş

Okunaklı bir yazı için harflerin yazım kurallarını doğru uygulamak gerekmektedir. Harflerin kuyruk ve uzantıları, satır takibi, harfleri uygun boyutta yazmak, nokta, şapka gibi imleçleri (ğ, ö, â) uygun yerleştirmek gerekmektedir.

Bilgisayarda yazılan metinlerde bu yeterlikler sağlanmakla birlikte kâğıt üzerinde el yazısı ile yazılan metinlerde bu yeterliklerin sağlanması özel beceri, dikkat ve farkındalık gerektirmektedir. Okunaklı olmayan bir yazıda, harflerin gerekenden büyük, geniş, dar veya okunamayacak kadar küçük olması; harfler ve heceler arasında orantısız boşlukların bırakılması; bir cümle içinde kelimeler arasındaki boşluğun ayarlanamaması veya orantısız olması; harf ve kelimelerin satır çizgisi üzerine yazılamaması; harflerin kuyruk veya uzantılarının orantısız yapılması vb. (Kuşdemir, 2018b: 290) gibi sorunlar dikkat çekmektedir. Öğretmen, belli aralıklarla yazım ve noktalama kurallarının ne ölçüde öğrenildiğini, öğrencilerin hangi yazım ve noktalama kurallarını kavramakta güçlük çektiklerini denetlemeli, elde ettiği veriler doğrultusunda uyguladığı yöntem ve teknikleri sürekli düzenlenmelidir (Bağcı ve Karagül, 2014: 330).

Çocuklarda okunaklı el yazısı yazma becerisi geliştirme hem bir çocuğun yaşam boyu kullanacağı bir beceri olması açısından hem de bir ülkenin yazma kültürü açısından büyük önem teşkil eder. İlkokul birinci sınıftan itibaren çocuk harf sembollerini öğrenir ve otomatikleşmeye başlar. Öğretmenler acele etmemeli okunaklı bir yazma becerisi kazandırma yolunda özellikle ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasından itibaren okunaklı yazmanın önemini bir bilinç olarak öğrencilerde geliştirmelidir (Gök ve Baş, 2020: 573).

Yazılı anlatımda noktalama işaretlerini kullanmak zorunludur. Noktalama işaretleri, duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek için kullanılmaktadır (www.tdk.gov.tr). Noktalama işaretlerinin yazının anlaşılmasını kolaylaştırma; cümle öğelerinden, iç cümle, ara cümle ve yan cümleleri birbirinden ayırma; cümledeki vurgu, ezgi ve durakları belirleme işlevleri vardır. Yazıda noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat edilmemişse metnin konusunu doğru şekilde anlatabilmek zorlaşır ve anlama okuyucuya tam manasıyla geçmez (Batur, Erkek, Özen ve Ellialtı, 2017: 62).

2.2.2. Yazılı Anlatımda İçerik Özellikleri

Yazma öğretiminin amacı çocukların okul ve yaşamları için bilgilendirici, anlamlı ve etkili iletişim yeteneğini geliştirmektir (Roth, 2009). Yazma eğitimi sadece akademik yaşam ile sınırlı olmayan ve bilişsel becerilerin gelişimi ile daha ileriye giden bir beceridir. Yazma eğitiminde birçok yöntem-teknığe sahip olmakla birlikte, bireylerin özgür fikir ve düşünceleri ön plana çıkmalıdır. Yazma becerisi, eleştirel bir düşünmeyi de kapsadığından öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlaması, yazacağı metne amaç ve içerik belirlemesi gerekmektedir (Demir, 2013: 46). Yazılı anlatımın etkileyici ve sürükleyici olabilmesi için göre duruluk, sadelik, açıklık, akıcılık, kişisellik ve içtenlik (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2002: 14) gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikleri metne yerleştirmek yazma hususunda ustalaşmayı gerektirmektedir. Okunabilir ve anlaşılabilir metin üretebilmek için yazıda sadece okunaklılığa değil aynı zamanda içeriğe de odaklanmak gerekmektedir. Yazılı anlatımın içerik özellikleri, konu, plan (anlatım düzeni), başlık, cümle ve paragraf yapısı, söz varlığı, ana fikir ve yardımcı fikirler olarak sıralanabilir. İçerik özellikleri, yazma sürecinin zihinsel aşamasında tasarlanır. Yazı yazacak kişi yazmaya başlamadan önce hangi konu üzerinde yazacağına karar verir ve bununla ilgili zihninde bir plan tasarlar. Konu, yazılı anlatımın temelini oluşturur (Karadağ ve Maden, 2013: 268). Metinde neyin anlatılacağı, hangi duygu ve düşüncelerin ifade edileceği ve bunlara yönelik anlamın alanı konuyu oluşturmaktadır (Altunkaya, 2019: 84).

Her yazının bir amacı vardır. Yazı bu amaç çerçevesinde şekillenir. Yazarak üretilen metnin türüne (şiir, öykü, roman, deneme, eleştiri, anı, gezi yazısı, mektup, makale, fıkra, söyleşi, rapor, biyografi, otobiyografi, günlük, destan, tiyatro vb.) karar verildikten sonra yazma amacını içeren düşüncenin metne nasıl yansıtılacağı belirlenir. Bu aşamada kurgu tasarlanır. Giriş ve gelişme bölümünde hangi fikirlerin ne şekilde sıralanacağı belirlenir. Yazı, ana fikir ve yan düşüncelerden teşekkül eder. Ana fikir, okunan metinde, dinlenen bir konuşmada veya seyredilen bir filmde verilmek istenen temel düşüncedir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016: 251). Yan düşünce, yazma konusunun içinde, yazma ihtiyacının oluştuğu anlam alanında yer alan ve ana düşünceyi farklı yönlerden destekler nitelikte, yazma amacını destekleyen düşüncedir (Karadağ ve Maden, 2013: 274). Öğrenciler için kendi duygu ve düşüncelerini daha

etkili biçimde anlatmalarını ve yazma becerilerinin gelişmesini sağlamak için ilgilerine yönelik konularda yazı yazdırmak gereklidir. İlkokulun son sınıflarında daha çok yazılan yazının içeriği üzerinde çalışılmaktadır. Yazılacak metnin konusu, metnin kimler için yazılacağı (arkadaşa mektup; tüm sınıfın okuyacağı bir gazete haberi) ve yazma gayesi yazmaya başlamadan önce belirlenmelidir. Yazılacak metnin taslağının oluşturulduktan sonra paragraflardaki düşünce ve ayrıntıların anlamlı bir bütün olarak sıralanması gerekmektedir. Ana fikre ve konuya uygun bir başlık oluşturmak; doğru bilgilere yer vermek; konuyu doğru anlatmak için uygun kelime seçimi yapmak; atasözü, deyim ve kavramları yerinde kullanabilmek; konuyla ilgili üretilen fikirleri desteklemek için örneklere, karşılaştırma ve sebep-sonuç ilişkilerine, gözlemlere, tecrübelerle değinmek; olayları oluş sırasına göre açıklamak nitelikli bir yazı içeriği oluşturabilmek için yapılması gerekenlerdendir.

İçerik oluşturmada en etkili yollardan biri de yazının yazardan farklı biri tarafından okunmasıdır. Özellikle okullarda öğretmen veya bir arkadaşın yazıyı okuyup yapılabilecek değişiklikleri belirlemesi, bunlara göre metnin yeniden düzenlenmesi metnin okunabilir ve anlaşılabilirliğine hizmet eder. Bir öğrenci/küçük bir yazar tarafından yazılan her yazı okunmayı hak eder. Öğrencilerin yazdıkları yazılar sesli okuma yoluyla veya sınıf panosunda sergilenmek suretiyle mutlaka yayınlanmalıdır.

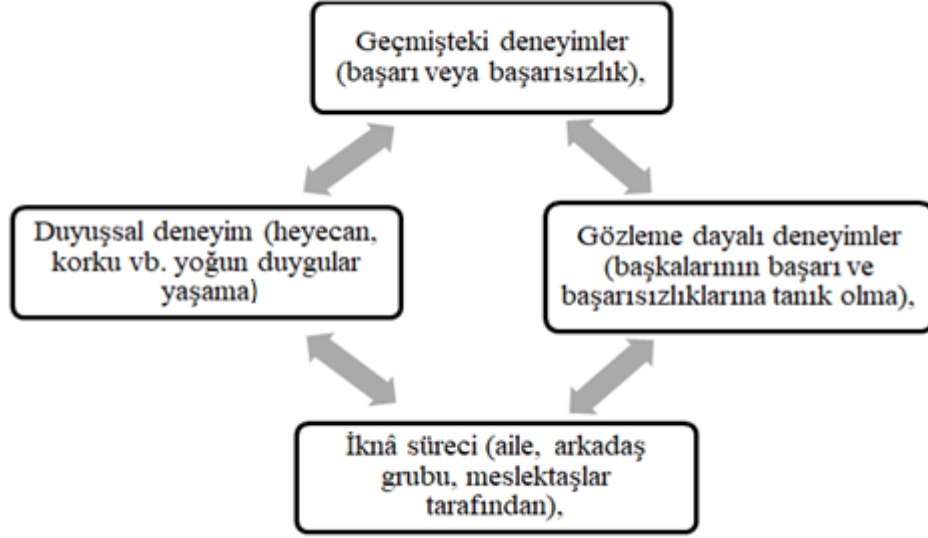
2.3. Öz Yeterlik

Sosyal Bilişsel Kuramın en önemli değişkenlerinden biri öz yeterliktir. Öz yeterlik, Bandura'ya (1997: 801) göre davranışın meydana gelmesinde etkili olan niteliktir ki bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle öz yeterlik, insanların kendi kendini düzenleme ve yansıtma yeteneğine sahip olduğu görüşüne dayanan sosyal bilişsel teorinin temel ilkesi (Stang, 2001: 8); öz yeterlik; yeterlik kavramını bireyin kendi benliğine

indirgemesidir (Özdemir ve Erdoğan, 2017: 315). Öz yeterlik ile bireylerin duyguları arasında güçlü bir bağ vardır. Bu bağ sayesinde bireylerin karşılaştıkları durumlara verecekleri tepkiler şekillenmektedir. Öz yeterlik inancının bireyin motivasyonunu ve eylemlerini düzenlenmesinde belirleyici ve önemli bir işlevi olduğu (Bandura, 1989: 1175) belirtilmektedir.

“Öz yeterlik bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip olduklarına olan inançları olarak değiştirilmiştir ve böylece; başlangıçta durum /görev bağımlı bir kapasiteye ilişkin inanca işaret etmek için kullanılan özyeterlik kavramı; daha sonra bireylerin yaşamlarındaki olayların üstesinden gelebilecek kapasiteye sahip oldukları yolundaki genellenmiş bir inanç olarak ele alınmaya başlamıştır.” (Demir, 2014: 28).

Öz yeterlik, bireyin karşılaştığı bir problem durumunda bu problemi anlaması, çözümlenmesi ve sonuca bağlaması sürecinde kendine olan inancının göstergesidir. Öz yeterliğin, insanların davranışına birçok etkisi vardır. Ayrıca bireyin, kendisine güvenmesi ve sahip olduğu kapasitenin farkında olması sonucunda verilen emek karşılığını almaktadır. Bu konuda Bandura (1977: 193), öz yeterliğin kişisel beklentilerden sonraki performans üzerindeki etkisini vurgulamakta, kişisel yeterlilik beklentilerinin, davranışı büyük oranda etkilediğini savunmaktadır. Bu “etkinlik beklentileri”, kişinin istenen sonuçları elde etmek için gereken davranışları gerçekleştirebileceğine olan inancı ve “sonuç beklentileri” dir. Öz yeterlik ve sonuç beklentileri aynı anlama sahip değildirler. Schunk (2000: 108) bu hususta, öz yeterliğin kişinin eylem üretme yeteneklerinin algılanması anlamına geldiğini; sonuç beklentilerinin ise bu eylemlerin beklenen sonuçları hakkındaki inançları içerdiğini belirtmektedir. Birbirinden farklı bu kavramlar genellikle birbirleriyle ilişkilidir. Öğrenme için yüksek öz yeterliliğe sahip öğrenciler, öğretmenin onlardan hoşlanmadığını düşünüyorlarsa, sonuç olarak düşük bir not bekleyebilirler. Öz yeterliğin, kişinin tercihlerini ve başarısını etkilemekte tek başına etkili olmadığı belirtilebilir. Öğretmenin tutumunun, öğrencinin sonuç beklentisi üzerindeki etkisinin varlığından söz edilebilir. Öz yeterlik inancının, bireyde üst düzeyde olabilmesi için gerekli olan bazı faktörler göz önünde bulundurulur. Öz yeterlik inancının başarılı olabilmesi için gerekli olan etkenler Şekil 3’de gösterilmektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003: 86):



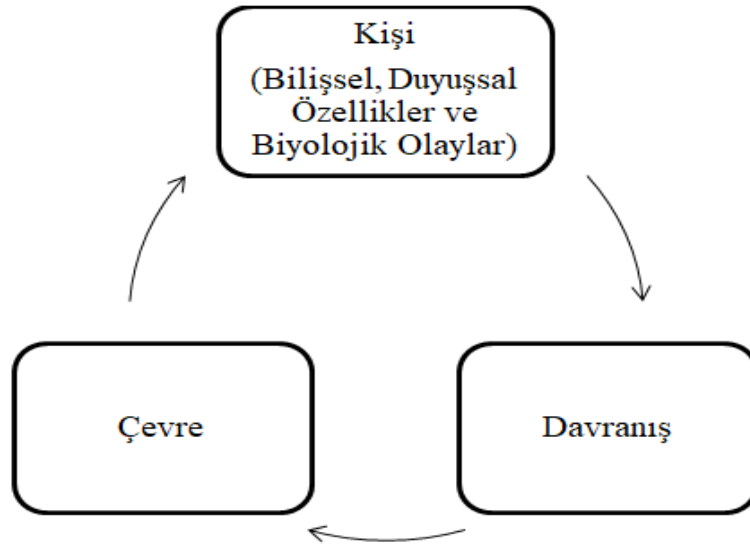
Şekil 3. Öz Yeterlik İnancının Başarılı Olabilmesi İçin Gerekli Faktörler

Bir davranışın sergilenebilmesi için gerekli olan en önemli husus, bireyin kendine olan inancının üst düzeyde olmasıdır. Davranışın en önemli belirleyicilerinden biri öz yeterliktir. Çünkü öz yeterlik ile sergilenecek olan davranışın ilk niyeti, davranış doğrultusunda sergilenecek gayret ve zorluklar karşısında gösterilecek kararlılığı etkilemektedir (Vardarlı, 2005: 17). Bireyin bir olay veya durum karşısında sergileyeceği tutumun nasıl olacağı, kişisel etkililik kararları sayesinde değişkenlik gösterebilir. “Kişisel etkililik kararları, öğrencilerin yaptıkları seçimleri, harcadıkları çabayı, engeller ortaya çıktığında gösterdikleri sebat, azlığı, yaşadıkları düşünce kalıplarını ve duygusal tepkileri etkileyerek yaptıklarını etkiler” (Pajares, 2003: 140). Öz yeterlik inancının veya algısının, bireyin gerçekleştirmek istediği hedefin başarıya ulaşması için her aşamadaki rolü yadsınamaz. “Öz yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir” (Korkmaz, 2004; Aktaran: Aksu, 2008: 162).

“Öz yeterliğin deneyim, gözlem, sosyal görüş, psikolojik ve ruhsal durum olmak üzere dört ana kaynağı vardır. Bireyler sergiledikleri performansını kendince değerlendirirler; bu değerlendirmede bireylerin geçmişte başarmış oldukları görevler ve gözlemledikleri esastır; göreve ilişkin çevrenin yorumları dikkate alınarak bireyler, kendilerine yönelik algılarıyla ulaştıkları sonucu yorumlarlar. Bu süreçte ulaşılan

başarı öz yeterlik inancını artırır, başarısızlık ise bu hissi zayıflatır. Zaten konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da öz yeterliği yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu ortaya konmuştur.” (Melanlıoğlu ve Demir Atalay, 2016: 699).

Öz yeterlik, bireyin belli bir alandaki uğraşısı ya da davranış grubu ile ilgisidir. Farklı bir ifadeyle birey herhangi bir alanda yüksek öz yeterliği olmasına rağmen başka bir alanda düşük bir öz yeterliğe sahip olabilir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003: 86). Fakat Bandura (1977:195), bireyin uğraştığı işte başarılı olma inancının artması sonucu, yaptığı iş ile paralel olan alanlarda öz yeterlik inancının artacağını söylemektedir. Buradan anlaşılacağı üzere bireyin bir iş karşısında istekli olması durumunda, birey yapacağı işi sevebilir ve benzer alandaki uğraşılara da olumlu tutum sergileyebilir. Bandura'nın, “karşılıklı belirleyicilik” adı altında göstermiş olduğu kişi, çevre ve davranış etkileşimi şu şekildedir (Pajares, 1997b; Aktaran: Vardarlı, 2005: 18):



Şekil 4. Bandura'nın Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism)

Açıklaması

Bandura tarafından ileri sürülen öz yeterlik algısı; bireyin etkinliklerinin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilediği birçok araştırmada yer almaktadır. Öz yeterlik algısı yüksek olanların, karşılaştığı olumsuzluklar karşısında pes etmedikleri, çaba gösterdikleri, kararlı ve sabırlı oldukları görülmektedir (Aşkar ve Umay, 2001: 1). Bireyin karşılaştığı durum veya olay karşısında sergileyeceği davranışlar noktasında önemli bir eşik olan öz yeterlik inancı, bireyin kendine yardımcı veya engel olabilecek fikirleri de

etkilemektedir. İnsanoğlunun davranışlarının birçoğu, bilişsel olan hedefleri somutlaştıran öngörü ile düzenlenmektedir. Güçlü öz yeterlikle hedefler büyür ve kendine olan inanç da artar (Bandura, 1989: 1175). Öz yeterlilik inancı, sorunların çözümünü, düşünme şeklini ve duygusal tepkileri doğrudan veya dolaylı etkilemektedir. Öz yeterlilik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ve neler yapabileceğine ilişkin yargıların bir bütünüdür (Aliyev, 2015: 424). Öz yeterlilik, sadece bir görevle ilgili belli bir alanı ilgilendiren bir yapı olarak ele alınmalıdır. Bireyin öz yeterlik düzeyi farklılıklar gösterebilir; örneğin üçüncü sınıf öğrencisi kendini bir matematik denklemini çözme yeteneğine sahip olarak algılayabilir (matematik öz yeterliği), fakat bir hikâye yazma konusunda kendini yetersiz görebilir (yazma öz yeterliği) (Eggleston, 2017: 14).

Öz yeterlilik hissi ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar çok çaba, ısrar ve direnç olur. Aynı zamanda yeterlilik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Öz yeterliliğe yeterince sahip olmayan insanlar, olayların, görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemezler. Fakat öz yeterliliği yüksek olan insanlar zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2002).

Öz yeterlik inancı güçlü bireyler, zor bir çalışma karşısında kendilerini daha rahat ve kaygısız hissederken, öz yeterlik inancı zayıf olan bireyler olması gerekenden daha zor olacağına inanmaktadırlar. Bu tip fikirler kaygıyı ve stresi artırabilmektedir (Pajares, 2002; Aktaran: Üredi, 2006). Öz yeterlik inancı düşük ve yüksek olan bireylerin özellikleri Tablo 2’de mukayeseli olarak sıralanmıştır (Korkmaz, 2008: 209):

Tablo 2. Öz Yeterliliği Düşük ve Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

Öz Yeterliliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz Yeterliliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> • Karmaşık olaylarla baş edebilme • Problemlerin üstesinden gelme • Başarmak için kendisine güvenme • Okulda daha başarılı olma • Meslek hayatlarında daha başarılı olma • Sabırlı olma 	<ul style="list-style-type: none"> • Olaylarla baş edememe • Umutsuzluk ve mutsuzluk • Kendisine güvensizlik • Başarısızlıkta tekrar denemekten kaçma • Çabasının sonucu değiştirmeyeceğine inanma • Sabırsızlık

Öz yeterlik duygusu yüksek olanlar daha geniş bir alanda kariyer imkânlarını ele almaya, önemli mesleki başarılar elde etmeye, okulda daha iyi notlar almaya, yüksek kişisel amaçlar edinmeye ve ruhsal sağlığa daha çok önem verme

eğilimindedirler (Ağır, 2005: 249). Öz yeterlik duygusunun gelişmesinde, bireyin içinde yaşadığı aile ortamı ve çevre kadar okulun etkisi de yüksektir. Öğretmenlerin tutumu ve okulun örtük programının, öğrencinin öz yeterlik inancının gelişimine sağladığı yarar çok fazladır. Öğretmenin akademik ve sosyal açıdan yeterliliğinin fazla olması neticesinde, öğrencilerin öz yeterlik algı ve inançlarında büyük düzeyde artışlar olabilir. Bu konu hakkında Özdemir ve Erdoğan (2017: 315), öz yeterlik duygusunun gelişmesinde, bireyin içinde yaşadığı yer kadar okul ortamının da önemi çok büyük olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden öğretmenin etkisi çok fazladır. Öz yeterlik inançları yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni öğretim-yöntem ve teknikleri kullanma, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler verme gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonunu ve başarısını etkilediği belirlenmiştir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004: 262). Korkut ve Babaoğlu (2012: 271), öğretmenlerin öz yeterliğine etki eden faktörler hakkında bilgi sahibi olmaları, öz yeterliklerini etkilemektedir. Öz yeterlik inancını etkileyen dört temel faktör burada da etkilidir. Ayrıca toplumdan, meslekten gelen destekler, öğretmenlerin bilgi birikimi ve sosyal statüleri de öz yeterliği etkileyen faktörlerden sayılabilir. Farklı bir şekilde öğretmenlerin derslerde kullanmış oldukları yöntem-teknikler ve dersin işleniş biçimleri, öğrencilerin derse olan öz yeterlik inançlarını artırdığı (Aktamış, Kiremit ve Kubilay, 2016: 3) belirtilmiştir. Kısaca özetlenecek olursa; öz yeterlik inançları, öğretmenlerin mesleki yetkinliği sayesinde öğrencide yüksek düzeyde etkiye sahiptir. Ayrıca öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, öz yeterliği etkileyen dört temel faktör hakkında bilgi sahibi olmaları ve sahip oldukları bilgi birikimleri sayesinde öğrencilerin öz yeterliği artmakta ve içinde oldukları problemin üstesinden gelmeleri daha da kolaylaşacaktır.

2.4. Yazma Öz Yeterliği

Yazma eylemi okuma, düşünme ve kendi fikirlerini ifade etmeyi içinde barındırdığı için zor bir beceri olduğu (Ungan, 2007: 462) belirtilmektedir. Bu yüzden öğrenciler yazmaktan kaçınmakta ve yazmanın zor olduğunu düşündükleri için hata yapma oranları artmaktadır.

Bireyin yazma alanında başarılı olabildiğini sağlayan en önemli faktörlerden biri şüphesiz öz yeterlidir. Bireyin yazı yazmayı sevmesi ve benimsemesini doğrudan öz yeterlik sayesinde gerçekleştirmektedir. Şengül'e (2013: 82) göre, öz yeterlik bireyin yazma performansını ve yazma becerisini etkilemektedir. Kısaca, öz yeterlik bir işe başlarken ve işi devam ettirirken motivasyonu etkileyen en önemli faktördür. Yazma konusunda öz yeterliği yüksek olan öğrenciler yazma sürecini daha kolay ilerletebilirler. Pajares (2007) de yazma öz yeterliği düşük olan öğrencilerin, yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilere göre yazmaya daha az ilgili olduklarını ve kolay pes ettiklerini söylemiştir.

Yazma öz yeterliği, öğrencilerin yazılı anlatımla ilgili olan duygu ve düşüncelerini etkilemektedir. Yazma öz yeterliği yüksek olan öğrenci yazmada daha başarılı olur. Fakat yazma öz yeterliği bireyin yazma yeteneğini etkilememektedir. Öz yeterlik, öğrencilerin kaygı ve streslerini azaltarak cesareti artırır (Pajares ve Valiante, 1997: 353). Öz yeterlik yazı yazma sürecinde etkililiği göz ardı edilemeyen en önemli değişkendir. Bireylerin okul, iş ve sosyal yaşamında yazma uğraşında akranlarından bir adım daha ileride olabilmesi için yazma öz yeterliliğinin yüksek olması gerekir. Bu konuda Katrancı (2015: 43) bireyin yazma alanında başarılı olması ve bu başarısını devam ettirmesi için yazmaya yönelik öz yeterliliğinin artması gerekir. Bireyin yazma becerisini geliştireceğine ve yeni ürün ortaya çıkarabileceğine inanması gerekir. Yazma performansını etkileyen değişkenler vardır. Öz yeterlik inancının, yazma davranışını, yazma stratejilerinin kullanımını ve yazma yeterliklerini en iyi yordayan değişken olduğu (Soylu ve Akkoyunlu, 2019: 2235) belirtilmektedir. Öz yeterlik ile ilgili açıklamalardan yazma öz yeterliliğinin, bireyin kendi yazma yeterliliğinin niteliği ile ilgili farkında olması çıkarımı yapılabilir. Yazma öz yeterliği, kişinin nasıl yazı yazdığı ve yazı yazma işini tamamladıktan sonra karşılaşacağı sonuç hakkındaki beklentilerini ifade etmektedir (Kuşdemir ve Gülceğül, 2018).

Yüksek yazma öz yeterliliğine sahip olmak için, bir kişi etkili yazma becerisine ve bilgisine sahip olduğuna inanmalıdır. Araştırmalar yazma süreçleri ve yetkinlik hakkındaki inançların yazma başarısı için etkili olduğunu göstermektedir (Masclé, 2013: 219). Yazmada öz yeterliliğin yüksek olabilmesi için, yazma öz yeterliliğin bazı değişkenlerle ilişkisi göz ardı edilemez. Yazma öz yeterliliği sınıf hedefleri, yazma kaygısı, sürecin derinliği, beklenen sonuçlar, yazma endişesi, yazmanın algılanan

değeri ve öz düzenleme gibi değişkenlerle bağlantılı olduğu (Şengül, 2013: 83) belirtilmektedir. Yazma öz yeterliğinin artması ve yazma kaygısının azalması, yazma öz yeterlik kaynaklarına katılmakla mümkün olmaktadır (Mascle, 2013: 219). Bandura (1997; Aktaran: Marscle, 2013: 220), bireyin hareket etme kabiliyetine ya da öz yeterliliğine olan inancın dört kaynaktan etkilendiğini vurgulamaktadır:

- Performans veya ustalık deneyimi
- Gözlemler ve sosyal karşılaştırmalar gibi dolaylı tecrübeler
- Sosyal etkileşimler veya geri bildirimler
- Fiziksel ve duygusal durum

Belirtilen bu kaynaklardan her biri öğrencilerin hem yazma öz yeterlik inançlarının artmasında hem de genel başarılarının artmasında çok etkilidir. Öğrencilerin bu güveni elde etmeleri için gereken destek sağlanmalıdır. Yazma öz yeterliliğin bireyde artması ve kaygılarının azalması bazı değişkenler tarafından sağlanmaktadır. Öğrencilerin yazmada başarılı olabilmeleri için oluşan kaygının en aza indirilmesi ve bu değişkenlerin öğrenciye adapte edilmesi sonucunda daha başarılı yazılar ortaya çıkabilmektedir.

Çocuklarda öz yeterliğin gelişmesinde önemli rol üstlenen öğretmenlere, benzer şekilde yazma öz yeterlik inançlarının artırılmasında da büyük görevler düşmektedir. Yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin, yazma öz yeterliği düşük olan öğrencilere göre yazma zor olduğunda gösterdikleri çaba daha fazladır (Stang, 2001: 23). Bu yüzden, öğretmenlerin yazma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde oynadığı rolün bilincinde olmaları önemlidir. Öğretmenlere öğrencilerin bekleme yetkinliklerini ve güvenlerini iyi değerlendirmeleri tavsiye edilmektedir (Pajares ve Valiante, 1997: 359). Farklı olarak öğretmenlere tavsiye olarak olumlu sınıf oluşturmaları ve öğrencilerin öz yeterlik inançlarını geliştirmeye yönelik çalışmalarının yapılmasını önermişlerdir (Güneş, Kuşdemir ve Bulut, 2017: 104).

Yazma becerisini öğrencilerin sevebilmesi için ilkokuldaki yazma eğitiminin önemi çok fazladır. “Yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim sürecinin verimli ve amacına uygun bir şekilde yürütülmesi, öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyecek sonuçlar doğurabilir” (Şengül, 2013: 82) ifadesiyle yazma

eğitiminin öz yeterliğe olan etkisi vurgulanmaktadır. Ek olarak yazma öz yeterlik algısının, genel öz yeterlik gibi bireyin geçmiş tecrübelerinden, duygusal durumlarından, dolaylı yaşantılarından ve sözel ikna gibi kaynaklardan etkilenebildiği (Müldür ve Yalçın, 2019: 1783) belirtilebilir. Bireylerin yazmaya güdülenmesi sayesinde yazma öz yeterlik inancı güçlenmekte ve ortaya çıkacak ürünün kalitesi yükselmektedir. Yazma motivasyonunu geliştiren etkenler Tablo 3'te sıralanmıştır (Hidi ve Boscolo, 2006: 144):

Tablo 3. Yazma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

1-Yazma konusunda istekli olmak
2-Konuyla ilgili yeterli bilgiyle donatılmak
3-Yazma konusunda konunun açık ve net belirlenmesi
4-Yazmaya yönelik geribildirimlerin anında yapılması
5-Yazma esnasında sürekli çaba içinde olmak

Özet olarak yazma öz yeterlik inancının gelişimi ve başarılı yazıların ortaya çıkması öğrencilerin okul yaşamında aldıkları yazma eğitimleri, geçmiş deneyimleri ve yazma konusundaki istek ve gayretleri ile gerçekleşmektedir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çalışkan'ın (2020) “Çocuğa Göre Yapılandırılmış Türkçe Eğitimi Ortamlarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” adlı tezinde çocuğa görelilik ilkesine uygun oluşturulan eğitim ortamlarında altıncı sınıf öğrencileriyle 16 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Araştırma sonunda çocuğa göre yapılandırılmış Türkçe eğitimi ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerinde, geleneksel eğitim ortamlarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, çocuğa göre yapılandırılan eğitim ortamlarında yapılan Türkçe derslerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir.

Tavşanlı (2019) “Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi” adlı tezinde süreç temelli yazma yaklaşımı modellerinden biri olan yazma atölyesi yönteminin, grafik örgütleyiciler ve biçimlendirici değerlendirme ile desteklendiği program ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla uygulanmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırmada süreç temelli yazma modüler programının öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metin yazma becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı yazma becerisinin geliştirilmesi için okul dışında da etkinlik ve programların uygulanabileceğini önermektedir.

Müldür ve Yalçın (2019) “Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi” adlı çalışmalarında metin yazma ve yazma sürecindeki öz düzenleme ve öz yeterlik özelliklerine odaklanmışlardır. 66 ortaokul altıncı sınıf öğrencisinin katıldığı yarı deneysel araştırma sonucunda öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi alan öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri, yazma öz yeterlik algıları ve bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde geliştiği fark edilmiştir. Araştırmacılar, deneysel süreç boyunca yapılan çalışmaların öğrencilerin yazma becerilerini ve yazılan metinleri geliştirdiği için öz yeterlik algısının da arttığı bu sonucun ise öğrencilerin yazı yazmayla ilgili çabalarını desteklediğini belirtmektedirler.

Akar ve Özber (2018), “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalarında 219 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yazma öz yeterlik inancına yönelik betimsel bir alan araştırması yapmışlardır. 219 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin yazma öz yeterlik inancının iyi olduğu belirlenmiştir. Yazma öz yeterlik inancının kız öğrenciler ve yazı yazmayı sevenlerde daha yüksek düzeyde olduğunu belirten araştırmacılar okunan kitap sayısı arttıkça yazma öz yeterliğinin de arttığını vurgulamışlardır.

Bulut (2017), 335 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin yazma tutumu ve yazma öz yeterliğinin özet yazma başarısına etkisini incelediği çalışmada yazma tutumu ve yazma öz yeterlik inancının birbiri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, yazma tutumu ve öz yeterliliğin dördüncü sınıf öğrencilerinin özet yazma başarısı üzerindeki olumlu ve önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Yekeler (2015), “Yazma Sürecine Dayalı Öğretimin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi” adlı tezinde 30 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Yarı deneysel desen yönteminin kullanıldığı araştırma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği anlaşılmıştır. Araştırmacı yazma sürecine dayalı öğretimin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Baştuğ (2015), “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimi, Tutumu ve Yazma Tutukluğunun Yazma Başarısı Üzerine Etkisi” adlı araştırmasını 735 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın sonucuna göre yazma tutumu ve yazma eğilimi yazma başarısını olumlu olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Ayrıca yazma tutukluğu yazma başarısını olumsuz olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Araştırmada yazma tutukluğu yaşayan öğrencilerin yazma ödevlerini yapmada isteksizlik ve özgüven zayıflığı gibi özellikler gösterdiği, bu öğrencilerin zamanla yazma işiyle daha az uğraşacağı belirtilmektedir.

Demir (2013), “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasını 518 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım becerilerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı, yazma öz yeterlik algısı yüksek olan ve yazılı anlatım düzeyleri iyi olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de gelişmiş olduğunu vurgulamıştır.

Sever (2013), “Süreç Temelli Yazma Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” adlı tezinde 81 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı deneysel bir araştırma yapmıştır. İki deney bir kontrol grubu olarak gerçekleştirilen araştırmada, birinci deney grubunda planlı yazma, ikinci deney grubunda analitik yazma modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki deney grubunda bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği anlaşılmıştır. Buna ek olarak planlı yazma etkinliklerinin birinci deney grubundaki öğrencilerinin yaratıcı yazma düzeylerini de artırdığı belirlenmiştir.

Çayır Alihanoğlu (2011), “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarını Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneysel Bir Araştırma” adlı tezinde öntest- sontest kontrol gruplu deney desen kullanmıştır. Çoklu zekâ kuramına uygun uygulamaların yapıldığı araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacı, mevcut öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubu ile deney grubu lehine anlamlı farklılık oluştuğunu belirtmiştir.

Ak (2011), “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı tezinde 46 beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla deneysel desen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Deney grubunda yapılan yaratıcı yazma etkinliklerinin bu gruptaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir. Buna ek olarak araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatıma ilişkin tutumlarının olumlu yönde arttığı belirtilmiştir.

Cavkaytar (2010),“İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma” adlı çalışmasında, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkısı olan bilimsel araştırmalarla ortaya konan yazma süreci modeline ilişkin bilgiler vermektir. Bu amaç doğrultusunda yurt içinde ve yurt dışında yazma süreci modelini ele alan çeşitli kaynaklar taranmıştır.

Beydemir (2010) “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi” adlı tezinde 53 öğrencinin katıldığı deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Deney grubunda yaratıcı yazma ile etkinlikler yapılmış, kontrol grubunda ise Türkçe öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir.

Kaleağası (2009), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı tezinde 759 dördüncü sınıf ve 764 beşinci sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında olumlu ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Alkan (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları” adlı tezinde betimsel tarama modelini kullanmıştır. 214 öğrencinin katıldığı araştırmada yazılı anlatım değerlendirme ölçeği ile öğrencilerin yazılarındaki iç ve dış yapı hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Yazının dış yapısı ile ilgili olarak en çok yapılan hataların satır başında yazıya başlayamama, harflerin biçim özelliklerini uygulayamama ve okunaklı yazamama, harf, hece, kelime ve cümle içinde uygun boşluk bırakamama, tamamlanan yazıda temiz ve düzenli bir görüntü olmaması gibi

hatalar yapıldığı anlaşılmıştır. Araştırmada yazının içyapısı ile ilgili yapılan hatalar da belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun konuyu sınırlamada ve yazılan konu ile ilgili farklı görüş açısı geliştiremedikleri, anlatmak istedikleri konuyu önem derecesine göre sıralayamadıkları, duygu ve düşüncelerini sürükleyici ve anlamlı bir bütünlük halinde anlatamadıkları anlaşılmıştır.

Anılan (2005), “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği” adlı tezinde ön test-son test kontrol gruplu modeli kullanarak ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 22 kişilik iki farklı grup ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, kelime ağı oluşturma yöntemine dayalı olarak yapılan öğretim etkinlikleri araştırmaya katılan öğrencileri yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Temur (2001), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki” adlı tezinde Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleriyle yazılı anlatım beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin katıldığı araştırmada öğrencilerin yazdığı metinler değerlendirilmiş, yazıların değerlendirme sonuçları Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin not ortalamaları ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

3.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Springer (2017), “Gender, Physiological States, Self-Regulatory Skills and Writing Self-Efficacy” isimli araştırmada 11. Sınıfta Dil Sanatları adlı dersi alan öğrencilerle çalışmıştır. Bu öğrencilerin yazma öz yeterliklerini cinsiyet, fizyolojik durumlar, öz denetim ve yazma başarısı değişkenleri açısından karma yöntem yaklaşımı ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma anındaki hisleri ve öz düzenleme, yazarken oluşan fizyolojik durumlarla başa çıkma gayretleri ve engellerin üstesinden gelmek için neler yapıldığı değerlendirilmiştir. Ancak yazma

öz yeterliliğinin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı; yazma öz yeterliği, fizyolojik durumlar, öz düzenleme ve yazma başarısı arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı da belirlenmiştir.

Eggleston (2017), “Relationship between Writing Self-Efficacy and Writing Fluency in a Performance Feedback Intervention” adlı araştırmada performans geri bildirim müdahalesinde yazma öz yeterlilik ve yazma akıcılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 138 üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yazma öz yeterlik becerisinin, öğrencilerin müdahale öncesi yazım ve kompozisyon becerileri kontrol edildiğinde yazma akıcılığına istatistiksel bir belirleyicisi değildir. Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ve yazı akıcılığı arasında olumlu bir ilişki yoktur.

Williams (2012), “Third Grade Students’ Writing Attitudes, Self- Efficacy Beliefs, and Achievement” adlı araştırmada öz yeterlik inancı, yazma tutumu ve yazılı anlatım başarısı arasındaki ilişkiyi ve okul sonrası yazma müdahalesinin bu değişkenler üzerindeki etkinliğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, öz-yeterlik ve yazılı tutumlar arasındaki ilişki anlamlı ve olumlu olduğu anlaşılmıştır. Okul sonrası yazma müdahalesinin üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliği, yazma tutumu veya yazma başarısı üzerinde çok fazla etkili olmasa da yine de bu tür çalışmaların gelecekte yapılabilecek araştırmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Nicolaidou (2010), “Relating Elementary Students' Process Portfolios to Writing Self-Efficacy and Performance” adlı çoklu vaka çalışması gerçekleştirmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmada 63 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile bir yıl boyunca portföy uygulaması yöntemi ile öğrencilerin yazma çalışmaları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin zamanla geliştiği; akran çalışmaları, geri bildirim ve hedef belirleme çalışmalarının doğru öz değerlendirmeye katkı sağladığı; süreç içinde yazma öz yeterlik algısının güçlendiği belirlenmiştir.

McGettigan (2008), “The Relationship Between Writing Achievement, Writing Self-Efficacy, Writing Apprehension and Perceived Value of Writing by Gender for Third-Grade Students in a Suburban School District” adlı araştırmada sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeydeki bölgedeki bir okulun üçüncü sınıf

öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazma motivasyonu ve cinsiyet değişkenine incelenmiştir. Araştırmaya 107 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yazılı anlatım düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Stang (2001), “Writing Self-Efficacy, Story-Writing, and Teacher Ratings of Sixth Grade Middle School Language Arts Students” adlı araştırmasında altıncı sınıfta dil sanatları dersini alan öğrenciler arasında yazma öz yeterliği, yazılı dil performansı ve yazılı anlatım becerileri öğretmenlerin puanları üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları altıncı sınıf dil sanatları öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları, yazılı anlatım düzeyleri ve öğretmen puanları arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Voliente (2001) “Writing Self-efficacy and Gender Orientation: A Developmental Perspectives” adlı çalışmada yaşları 9 ile 17 arasında değişen, 1257 ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisi ile çalışmıştır. Örneklem grubunun 625’i kız, 632’si erkektir. Bu öğrencilerin yazma öz yeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçları yazma sürecinin kadınların lehine bir yönelimi olduğunu göstermektedir. Çünkü yazı çoğu öğrenci, özellikle de genç öğrenciler tarafından öncelikle bir kadın alanı içinde görülmektedir. Yaş ve yazma öz yeterlik ilişkisi eğriseldir. Öğrenciler ortaokula geçtiklerinde yazma öz yeterlik inancı azalmakta, ancak lisede yine bu inanç artmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları ile yazılı anlatım becerileri arasında ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, olayları, nesnelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışmaktadır (Kaptan, 1998: 60). Bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikir ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda tarama araştırmaları değişkenler arasındaki ilişkileri tetkik ve tahmin etmeye, alt gruplardaki değişimi anlamaya yardımcı olabilirler (Christen, Johnson ve Turner, 2015: 371) İlişkisel tarama türündeki araştırmalarda ilişkiler ve bağlantıları incelenmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 22). Bu çalışmada ilişkisel tarama modelinin kullanılmasının temel sebebi, araştırmanın değişkenlerinden olan yazma öz yeterlik inancı ve yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiyi belirleyebilmektir. İlişkisel tarama modeline başvurulmasının bir diğer sebebi ise bu değişkenlerin birbiri ile olan bağlantılarını ortaya çıkarmaktır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Kırıkkale il merkezindeki resmi ilkokullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem grubu olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, dördüncü sınıf öğrencilerinin daha alt sınıf öğrencilerine göre olayın ciddiyetinin farkına vardıklarından, daha özenli bir şekilde veri toplama araçlarına cevap verdiklerinden ve yazılarını yazdıklarından dolayı araştırmanın örnekleminde yer almışlardır. Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan sayısal bilgilere göre 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde 35 ilkokul ve 2594 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde, mart-nisan-mayıs aylarında, Kırıkkale il merkezinde bulunan resmi ilkokullarda yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme yöntemi basit tesadüfi yöntem olarak belirlenmiştir. Basit tesadüfi yöntemde, elemanların kümeye girmelerinin ihtimali eşit olup diğer örnekleme yöntemlerine göre kolay ve diğer ihtimal örneklemlerin esası olarak kabul edilmektedir (Arıkan, 2007: 151). 2594 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi evreninde, %99 güven düzeyi için gerekli büyüklük tesadüfi örnekler için örneklem büyüklüğü, güven düzeyleri ve güven aralıkları çizelgesinden faydalanılarak en az 524 öğrenci olduğu belirlenmiştir (Cohen, 2007: 104). Bu doğrultuda yapılan veri toplama sürecinde toplam 563 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklem grubunun genel özellikleri ile ilgili bilgi vermesi bakımından araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 4'de sıralanmıştır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet		Günlük Tutma		Sınıf Mevcudu				Öğrencilerin Öğretmenlerini n Cinsiyeti	
Kız	Erkek	Evet	Hayır	10-15 kişi	16-20 kişi	21-25 kişi	26-30 kişi	Kadın	Erkek
318	245	208	355	151	146	100	166	361	200

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçların adları aşağıda sıralanmıştır:

1-Kişisel Bilgi Formu

2-Yazılı Anlatım İçin Yönerge Listesi

3-Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu

4-Yazma Öz Yeterlik Ölçeği

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyeti, öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyi, günlük kullanmaları ve sınıf mevcutlarını içeren sorular yer almaktadır. Bu form EK 2’de sunulmuştur.

3.3.2. Yazılı Anlatım İçin Yönerge Listesi

Araştırmanın temel amaçlarından biri ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesidir. Öğrencilerin yazılı anlatım yapabilmeleri için onları yazı yazmaya yönlendirecek bir yönergeler listesi oluşturulmuştur. “Yazılı Anlatım İçin Yönerge Listesi” (EK 4) adlı bu listenin hazırlanma süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

1.Yönerge İfadelerinin Yer Aldığı Havuzun Oluşturulması: İlkokul duyuşsal özelliklerine uygun, dil gelişimleri ile uyumlu, Türkçe Öğretim Programındaki

kazanımlar çerçevesinde taslak yönerge ifadeleri oluşturulmuştur. Havuzda toplam 25 adet yazılım anlatım yönergesi yer almaktadır.

2.Yönergelerin Dil ve Anlatım Açısından Yeniden Düzenlenmesi: Hazırlanan yönergelerin anlatım tarzı, öğrenciler için anlaşılabilirliği, Türkçe dil kurallarına uyumu bir Türkçe öğretmeni ve bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu aşamada bazı yönerge cümleleri elenmiş, bazıları ise yeniden yazılmıştır.

3.Uzman Görüşü Alınması: Dil ve anlatım kurallarına uygun olarak yeniden yazılan 20 yönerge Türkçe öğretimi ve okuma-yazma eğitimi alanlarında uzman olan, bu konular üzerinde doktora eğitimi almış 20 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan yönergeleri çocuğun sınıf düzeyine, dil gelişimine, zihinsel ve duyuşsal gelişimine uygunluk açısından inceleyerek görüş belirtmeleri istenmiştir. 12 uzman yönergeler hakkında görüş belirtmiş, bu uzmanların uygun bulmadığı yönerge ifadeleri araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Uzmanların uygun bulduğu yönergeler arasından dördünün araştırma sürecinde kullanılmasına karar verilmiştir. Dört yönerge kullanılmasının sebebi, öğrencinin kendisine sunulan yönerge içinden bir yönergeye karar verirken kararsız kalması veya kafa karışıklığının önüne geçmek arzusudur.

Tüm bu aşamalar sonunda oluşturulan “Yazılı Anlatım İçin Yönerge Listesi” nde bulunan yönergeler aşağıda sıralanmıştır: Araştırmada kullanılan yönergeler şu şekilde sıralanmıştır:

1.Yönerge: Karakterler: Samet (İlkokul dördüncü sınıf öğrencisi), Cevdet Bey (Baba), Ayşe Hanım (Anne), Mehmet Ali Bey (Öğretmen), Samet’in sınıf arkadaşları. Yanda verilen karakterleri dikkate alarak konusu “Samet’in Karne Günü” olan bir yazı yazınız.

2.Yönerge: En sevdiğiniz çizgi filmi hangisidir? Bu filmi anlatan bir yazı yazınız.

3.Yönerge: Listede verilenle soruları dikkate alarak en sevdiğiniz arkadaşınızla yaşadığınız bir anıyı yazabilir misiniz? (“En sevdiğiniz arkadaşınız?”, “Olayın geçtiği yer?”, “Olay ne zaman ve nasıl oldu?”, “Neler hissettiniz?”).

4.Yönerge: Bugünlerde sizi çok mutlu eden bir olay oldu mu? Oldu ise bu olayı yazabilir misiniz?

3.3.3.Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu

Öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” (EK 5) hazırlanmıştır. Araştırmacı, bu formun hazırlanmasında, formdaki madde ve ölçütlerin belirlenme sürecinde aşağıdaki adımları izlemiştir:

1.Alan Yazın Taranması: Değerlendirme formunda kullanılan maddelerin ve alt bölümlerinin belirlenmesi için ilk olarak Türkçe Öğretim Programı ayrıntılı olarak incelenmiş, yazma kazanımları ele alınmıştır. Konu ile ilgili araştırma raporları, makale ve diğer kaynaklar dikkatle okunmuştur. Bu kapsamda ilkökul öğrencilerinin yazdıkları yazılarda bulunması gereken asgari özelliklerin; bu yaş grubunun yazılarında programa ve yaş düzeyine göre göstermesi gereken yeterlikler sıralanmıştır. Yazılı anlatım özelliklerini içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur.

2.Uzman Görüşü Alınması: Madde havuzu elektronik mektup ile Türkçe Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği alanında doktora derecesine sahip 15 uzmana gönderilmiştir. Mektupta, araştırmanın amacı izah edilerek maddelerin araştırma kapsamından kullanımı ile ilgili görüş belirtmeleri istenmiştir. Mektuba cevap veren 11 uzmanın görüşleri dikkate alınarak maddeler yeniden düzenlenmiştir. Uzmanların görüşlerine göre değerlendirme formunda yer almasına karar verilen maddelerin öğrenci seviyesine uygunluğunu anlayabilmek için ayrıca sınıf öğretmenleri de formu incelemiş ve düzenlenmesine destek olmuşlardır.

3.Formun Değerlendirme Ölçütlerinin Belirlenmesi: “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” 30 maddeden oluşmaktadır. Yazma ile ilgili bir yeterliği belirten her maddenin karşısında “Yeterli” (3); “Kabul Edilebilir” (2); Yetersiz (1) olarak ifadeler yerleştirilmiştir. Maddelerin yazının farklı özellikleri ile ilgili dağılım göstermesi sonucunda ortak özellik gösteren maddeler bir araya getirilerek iki ana alt bölüm oluşturulmuştur:

1.Bölüm: Yazıda biçim, dil ve anlatım özelliklerini kapsayan bölümdür.

2.Bölüm: Yazıda içerik özelliklerini kapsayan bölümdür.

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım düzeyleri, alt bölümlerden alınan puanlarla ve bu bölümlerden alınan puanların toplanması ile oluşan toplam bir puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bir öğrencinin yazısı 3 tür puan almıştır: (1) biçim, dil ve anlatım özelliklerinden alınan puan (45 puan); (2) içerik özelliklerinden alınan puan (45 puan); (3) Yazılı anlatım toplam puanı (90 puan). Değerlendirilmeye tabi tutulan bir yazının ilgili maddeleri sağlayıp sağlamadığı bu ölçütlere göre puanlanmıştır. İncelenen bir yazının puanlama ve değerlendirme aralıkları Şekil 5’te sunulmuştur:

Yazılı Anlatım Toplam Puan Değerlendirmesi		Yazılı Anlatım Alt Bölüm Değerlendirme	
Puan Aralığı	Değerlendirme Düzeyi	Puan Aralığı	Değerlendirme Düzeyi
0-18 puan	→ Çok düşük	0-9 puan	→ Çok düşük
18,1-36 puan	→ Düşük	9,1-18 puan	→ Düşük
36,1-54 puan	→ Orta	18,1-27 puan	→ Orta
54,1-72 puan	→ Yüksek	27,1-36 puan	→ Yüksek
72,1-90 puan	→ Çok Yüksek	36,1-45 puan	→ Çok Yüksek

Şekil 5. Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu Puanlama ve Değerlendirme Aralıkları

3.3.4. Yazma Öz Yeterlik Ölçeği

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından geliştirilen “Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” (EK 3) kullanılmıştır. Ölçek 3’lü likert tipinde ve 10 maddeden oluşmaktadır. Yazma öz yeterliği puanlamak için maddeler “Bana Uygun (3)”, “Bana Biraz Uygun (2)” ve “Bana Hiç Uygun Değil (1)” şeklinde tasarlanmıştır. Ölçeğin orijinal Cronbach Alpha değeri ,69 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik değerinin iyi düzeyde olması sebebiyle veri toplama aracı olarak bu ölçeğin kullanılması uygun görülmüştür.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci genel olarak Şekil 6’da sıralanmıştır:

- 1-Kırıkkale İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.*
- 2-2018-2019 eğitim-öğretim yılının mart, nisan ve mayıs aylarında Kırıkkale il merkezinde veri toplama araçları uygulanmıştır.*
- 3-563 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır.*
- 4-Öğrenciler:*
 - 4.1.Kişisel Bilgi Formunu doldurmuşlardır.*
 - 4.2.Yazma Öz Yeterlik Ölçeğini cevaplamışlardır.*
 - 4.3.Yazılı anlatım yönergesine göre yazılı anlatım yapmışlardır.*
 - 4.4.Yazılar, yazılı anlatım puanlama formuna göre incelenerek puanlanmıştır.*
 - 4.5.Toplanan verilerin tasnif ve sıralaması yapılarak bilgisayara kaydedilmiştir.*

Şekil 6. Veri Toplama Süreci ve Aşamaları

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için ilk aşamada Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Bu izin belgesi EK 1'de yer almaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, ikinci dönemde mart, nisan ve mayıs aylarını kapsayan zaman zarfında okullarda veri toplama araçları uygulanmıştır. Bu süreçte öncelikle okul yönetimleri ile görüşmeler yapılmış, araştırmanın amacı ve içeriği hakkında yöneticilere ve dördüncü sınıfların öğretmenlerine bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden sınıf öğretmenleri ile uygulama takvimi oluşturulmuş ve birlikte belirlenen gün ve saatlerde araştırmacı tarafından okullar ziyaret edilerek veri toplama araçları uygulanmıştır. Veri toplama süreci her bir sınıfta farklı günlerde olmak üzere iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık olarak 30 dakika süren ilk oturumda Kişisel Bilgi Formu ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. İkinci oturumda ise Yazılı Anlatım Konusunu Belirleme Yönelik Yönerge Listesi öğrencilere dağıtılmış, öğrenciler buradan kendi seçtikleri yönerge ve konuya uygun yazı yazmışlardır. İkinci oturum 40-60 dakika sürmüştür.

Uygulama tamamlandıktan sonra yapılan veriler inceleme ve tasnife tabi tutulmuş, araştırma amacına uymayan veriler geçersiz kabul edilerek toplam 563 öğrenciden elde edilen veri analiz edilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmada elde edilen veriler tasnif edilerek bilgisayar ortamında sayısal veri olarak kaydedilmiştir. Analiz sürecinde bilgisayar destekli istatistik paket programı kullanılmıştır. İstatistik paket programına kaydedilen verilerin çözümlenmesinde kullanılacak analiz tekniklerine karar verebilmek için normallik analizi yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,500 ve -1,500 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiğini (Tabachnick ve Fidell, 2013; Aktaran: Sevin ve Küçük, 2016: 28) kabul etmektedirler. Yapılan normallik analizi sonuçlarına göre yazma öz yeterlik (Skewness: -.722 ve Kurtosis: .045), yazılı anlatım (Skewness: -.004 ve Kurtosis: -.315), yazılı anlatımın alt boyutu olan biçimsel/dil ve anlatım özellikleri (Skewness: .194 ve Kurtosis: -.480) ve içerik

özellikleri alt boyutunda (Skewness: -.004 ve Kurtosis: -.237) verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu program ile aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir:

1. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ve alt boyutlarının düzeylerini belirleyebilmek için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır.

2.Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmış ve Independent-Samples t-Testi yapılmıştır.

3.Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin öğretmen cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmış ve Independent-Samples t-Testi yapılmıştır.

4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin genel yazılı anlatım becerilerinin sınıf mevcutlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (S) değerleri hesaplanmış ve ANOVA testi yapılmıştır.

5.Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin günlük tutma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmış ve Independent-Samples t-Testi yapılmıştır.

6.Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmış ve ANOVA testi yapılmıştır.

7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeylerini belirleyebilmek için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır.

8.Yazma öz yeterlik düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirleyebilmek için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmış ve Independent-Samples t-Testi yapılmıştır.

9.Öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin sınıf mevcutları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmış ve ANOVA testi yapılmıştır.

10.İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeylerinin öğretmen cinsiyetlerine farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmış ve Independent-Samples t-Testi yapılmıştır.

11.Öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin günlük tutma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmış ve Independent-Samples t-Testi yapılmıştır.

12.Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmış ve ANOVA testi yapılmıştır.

13.Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlilik düzeyi ile Yazılı Anlatım Becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Korelasyon Analizi yapılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan veriler alt problemlere ve amaca uygun olarak yapılan analizlere dayalı bulgular sunulmuştur. Yorumlar ise araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiş ve açıklanmıştır.

4.1.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları yazılar biçim, dil, anlatım ve içerik özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca bu özelliklerden elde edilen puanların genel toplamı da yazılı anlatım becerisini ifade etmesi bakımından incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri

Yazı Özellikleri	N	\bar{X}	S
<i>Biçimsel, dil ve anlatım özellikleri</i>	563	26,4281	5,71877
<i>İçerik özellikleri</i>	563	28,0373	6,46015
<i>Yazılı Anlatım Toplam Puan</i>	563	54,4654	10,88733

Tablo 5’teki bulgulara göre yazılı anlatım düzeyinin (\bar{X} =54,46) “yüksek” olduğu belirlenmiştir. Ancak bu ortalama her ne kadar yüksek düzeyde olsa da (\bar{X} =54,46) dikkatle incelendiğinde orta puan aralığının sınırında olduğu

anlaşılmaktadır. Elde edilen puanlar yazılı anlatımın biçim, dil ve anlatım özellikleri açısından da incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin yazdıkları yazılar, biçimsel ve dil anlatım özellikleri açısından ($\bar{X}=26,42$) “orta” düzeyde; içerik özellikleri açısından ($\bar{X}=28,03$) “yüksek” düzeydedir. Puanlar incelendiğinde içerik özellikleri puanları yüksek düzey aralığında olsa da puanın alt sınırına yani orta düzeye yakın olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin iyi bir gelişim göstermediği düşünülmektedir.

4.2.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Bu amaçla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.Yazılı Anlatım Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

Yazının Özellikleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
<i>Biçim, Dil ve Anlatım Özellikleri</i>	Kız	318	28,32	5,49	561	9,70	,000*
	Erkek	245	23,97	5,04			
<i>İçerik Özellikleri</i>	Kız	318	30,14	6,07	561	9,46	,000*
	Erkek	245	25,31	5,92			
<i>Yazılı Anlatım Toplam Puanı</i>	Kız	318	58,47	10,10	561	10,92	,000*
	Erkek	245	49,28	9,62			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ($t_{561}=10,92,<,05$), yazdıkları yazıların biçim, dil ve anlatım özellikleri ($t_{561}=9,70,<,05$) ile içerik özellikleri ($t_{561}=9,46,<,05$) kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin yazdıkları yazılar biçim, dil, anlatım ve içerik özellikleri bakımından erkek öğrencilerin yazdıkları yazılara göre daha iyidir. Kızların yazılı anlatım konusunda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

4.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyinin Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre İncelenmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında biçim, dil, anlatım ve içerik özelliklerinin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yazılı Anlatım Düzeylerinin Öğretmen Cinsiyetine Göre Sonuçları

Yazının Özellikleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
<i>Biçimsel, dil ve anlatım özellikleri</i>	Kadın	361	26,70	5,56	559	1,25	,212
	Erkek	200	26,02	6,02			
<i>İçerik özellikleri</i>	Kadın	361	28,42	6,72	456,73	2,06	,040*
	Erkek	200	27,30	5,91			
<i>Genel yazılı anlatım</i>	Kadın	361	55,07	10,97	559	1,83	,067
	Erkek	200	53,32	10,71			

*p<.05

Tablo 7’de yer alan t-Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin yazdıkları yazıların biçim, dil ve anlatım özellikleri ($t_{(559)}=1,25,>,05$) ile genel yazılı anlatım düzeylerinin ($t_{(559)}=1,83,>,05$) öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat yazılan metinlerin içerik özellikleri ($t_{(456,73)}=2,06,<,05$) açısından sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadın öğretmenlerin öğrencileri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmeni kadın olan öğrencilerin yazdıkları yazıların içerik özellikleri bakımından öğretmeni erkek olan öğrencilerden daha başarılı olduğu belirtilebilir.

4.4.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları yazılar sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmiştir. Yazılı anlatımın temel bir boyutu olarak ele alınan içerik özelliklerinin sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. İçerik Özelliklerinin Sınıf Mevcuduna Göre Sonuçları

Değişken	Betimsel Analiz Sonuçları				ANOVA Sonuçları					
	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
10-15 kişi	15	27,13	27,139	G. Arası	319,356	3	106,452	2,572	,053	-
16-20 kişi	14	27,80	27,808							
21-25 kişi	10	29,39	29,390	Toplam	23454,217	562				
26-30 kişi	16	28,24	28,241							
Toplam	56	28,03	28,037							
	3									

Tablo 8’e göre öğrencilerin yazdığı yazıların içerik özellikleri sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı farklılık göstermediği ($F_{(3,562)}=2,572$; $p>,05$) anlaşılmıştır. Bu bulgu sınıfın kalabalık olması veya sınıftaki öğrenci sayısının öğrencinin yazdığı yazıda konu, ana fikir, kurgu vb. diğer özelliklere yer vermesi ile ilgili olmadığı fikrini düşündürmektedir.

Araştırmada temel bir değişken olarak ele alınan biçim, dil ve anlatım özellikleri sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Biçim, Dil ve Anlatım Özelliklerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sonuçları

Sınıf Mevcudu	Betimsel Analiz Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
10-15 kişi (1)	151	25,80	5,889	G. Arası	326,845	3	108,948			
16-20 kişi (2)	146	25,77	5,677							
21-25 kişi (3)	100	27,79	5,489	Toplam	18379,837	562		3,374	,018*	1-3 2-3
26-30 kişi (4)	166	26,76	5,611							
Toplam	563	26,42	5,719							

*<,05

Tablo 9'a göre incelendiğinde öğrencilerin yazılarının biçim, dil ve anlatım özelliklerinden aldıkları puanlar sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3,562)}=3,374$; $p<,05$). Bu farklılığı saptamak için yapılan Scheffe testine göre, 21-25 öğrenci mevcutlu sınıfların öğrencileriyle 10-15 ve 16-20 öğrenci mevcutlu sınıfların öğrencileri arasında 21-25 kişilik sınıflarda okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin yazdıkları yazıların toplam yazılı anlatım puanı sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular analiz bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Yazılı Anlatım Becerisinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sonuçları

Değişken (Sınıf Mevcudu)	Betimsel Analiz Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
10-15 kişi (1)	151	52,94	12,239	G. Arası	1249,923	3	416,641			
16-20 kişi (2)	146	53,57	10,787							
21-25 kişi (3)	100	57,19	9,459	Toplam	66616,07	562		3,563	,014*	1-3 2-3
26-30 kişi (4)	166	55,00	10,201							
Toplam	563	54,47	10,888							

*<,05

Tablo 10’da yer alan ANOVA Testi bulguları öğrencilerin yazılı anlatım becerileri sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3,562)}=3,563$; $p<,05$). Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğu ortaya çıkarmak için Games-Howell testi yapılmış ve 21-25 öğrencili sınıflarda okuyan öğrenciler ile mevcudu 10-15 ve 16-20 öğrenci olan sınıflarda okuyan öğrenciler arasında sınıf mevcudu 21-25 öğrenci olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır.

4.5.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Günlük Tutma Durumuna Göre İncelenmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri öğrencilerin günlük tutma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Yazılı Anlatım Becerilerinin Günlük Tutma Durumlarına Göre Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
<i>Evet, günlük yazıyorum</i>	208	54,77	10,73			
<i>Hayır, günlük yazmıyorum</i>	355	54,29	10,99	561	0,50	0,613

Tablo 11’de yer alan t-Testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri öğrencilerin günlük tutma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(561)}=0,50$; $p>,05$). Elde edilen bulgulara göre günlük tutmanın, yazılı anlatım becerileri üzerinde etkisinin olmadığı belirtilebilir. Günlük tutma, kişisel tecrübelerin, başka insanlara anlatılmamış duygu ve düşüncelerin günü gününe yazıldığı bir yazı türüdür. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alındığında bilinçli ve düzenli günlük tutma ihtimali zayıf olabilir. Bu ihtimal dâhilinde elde edilen bulgu beklenen bir sonuçtur.

4.6. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları yazılar anne ve baba eğitimi durumu değişkenine göre incelenmiştir. Tablo 12’de yazılı anlatım becerisinin anne eğitimi değişkeni ile ilgili bulgular vardır.

Tablo 12. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Sonuçları

Değişken	Betimsel Analiz Sonuçları				ANOVA Sonuçları					
	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
İlkokul(1)	136	54,06	10,939	G. Arası	1380,682	3	460,227			
Ortaokul(2)	190	52,62	10,760	G. İçi	65235,393	559	116,700			
Lise(3)	139	55,94	10,240	Toplam	66616,075	562		3,944	,008*	2-4
Üniversite(4)	98	56,50	11,458							
Toplam	563	54,47	10,888							

*<,05

Tablo 12’de bulunan ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 562)} = 3,944$; $p < ,05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermek için, varyansların homojen dağılması sonucu kullanılan Sidak testine göre bu farklılığın annesi üniversite mezunu olanlar ile ortaokul mezunu olanlar arasında, üniversite mezunu olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler arasında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri diğerleri ile kıyaslandığında daha iyi düzeydedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin baba eğitim değişkenine göre incelenmiş ulaşılan bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Sonuçları

Değişken	Betimsel Analiz Sonuçları			ANOVA Sonuçları							
	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark	
İlkokul(1)	79	52,87	9,999	G. Arası	1827,769	3	609,256	5,257	,001*	2-4	
Ortaokul(2)	127	52,21	10,660								G. İçi
Lise(3)	166	54,34	11,256								Toplam
Üniversite(4)	191	56,72	10,703								
Toplam	563	54,47	10,888								

*<,05

Tablo 13'te yer alan ANOVA testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, baba öğrenim duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 562)} = 5,257$; $p < ,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına, varyansların homojen dağılması sonucu yapılan Bonferroni testi sonucuna göre babaları üniversite mezunu olanlar ile babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar arasında, üniversite mezunu lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre babaların öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre elde edilen bulgular anne baba eğitim düzeyinin çocuğun okuryazarlık eğitiminde ve dil gelişimindeki önemine dikkat çekmektedir.

4.7.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Durumları

	N	\bar{X}	S
Yazma Öz Yeterlik	563	26,35	2,83

Tablo 14'te öğrencilerin yazma öz yeterlik sonuçlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin yazma öz yeterlik inançlarının ($\bar{X}=26,35$; $s=2,83$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yazma konusunda kendilerini yetkin hissettiklerinin bir göstergesidir.

4.8.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Yazma Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Kız	318	26,65	2,73	561	2,89	0,04*
Erkek	245	25,96	2,92			

* $p<.05$

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği ($t_{(561)}=2,89$, $<.05$) anlaşılmaktadır. Buna

göre kız öğrencilerin yazma öz yeterlik inançları erkek öğrencilerle kıyaslandığında daha yüksektir.

4.9.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Öğretmeninin Cinsiyetine Göre İncelenmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeylerinin öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Yazma Öz Yeterlik Puanlarının Öğretmen Cinsiyeti Değişkenine Göre Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
<i>Kadın</i>	361	26, 29	2,79	559	-,769	,442
<i>Erkek</i>	200	26, 48	2,92			

Tablo 16’da yer alan t-Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin yazma öz yeterlik puanlarının öğretmen cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği ($t_{(559)}=-,769,>,05$) anlaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmen cinsiyetinin öğrencilerin yazma öz yeterlikleri üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.10.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Mevcuduna Göre İncelenmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeylerinin sınıf mevcutlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Yazma Öz Yeterliklerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Sonuçları

Betimsel Analiz Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Değişken	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
10-15 kişi(1)	151	26,90	2,541	G. Arası	80,606	3	26,869			
16-20 kişi(2)	146	26,35	2,916	G. İçi	4434,055	559	7,932			
21-25 kişi(3)	100	26,28	2,659	Toplam	4514,661	562		3,387	,018*	1-4
26-30 kişi(4)	166	25,90	3,048							
Toplam	563	26,36	2,834							

*<,05

Tablo 17’deki ANOVA testi bulgularına göre dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3,562)}=3,387$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için Dunnet C testi yapılmış, anlamlı farklılığın 10-15 öğrencisi olan sınıflardaki öğrenciler ile 26-30 öğrencisi olan sınıflardaki öğrenciler arasında 10-15 öğrencinin olduğu sınıflardaki öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle mevcudu kalabalık olmayan sınıflardaki öğrencilerin yazma öz yeterlik inançlarının kalabalık sınıflardaki öğrencilere göre daha güçlü olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.11.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik inançlarının Günlük Tutma Durumuna Göre İncelenmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeylerinin öğrencilerin günlük tutma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Yazma Öz Yeterlik Puanlarının Günlük Tutma Değişkenine Göre Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
<i>Evet, günlük yazıyorum</i>	208	26,81	2,48	499,39	3,14	0,002*
<i>Hayır, günlük yazmıyorum</i>	355	26,09	2,99			

*p<.05

Tablo 18’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma öz yeterlik puanları öğrencilerin günlük tutma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(499,39)}=3,14$; $p<,05$). Bu bulgudan hareketle günlük tutan öğrencilerin yazma öz yeterlik inançlarının günlük tutmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.12.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik İnançlarının Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları anne ve baba eğitimi durumu değişkenine göre incelenmiştir. Tablo 19’da anne eğitim durumu ile ilgili bulgular karşılaştırılmalı şekilde sıralanmıştır.

Tablo 19. Yazma Öz Yeterlik Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Sonuçları

Değişken	Betimsel Analiz Sonuçları				ANOVA Sonuçları					
	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
İlkokul(1)	136	25,91	2,760	G. Arası G. İçi Toplam	63,056	3	21,019	2,639	,049*	1-3
Ortaokul(2)	190	26,23	2,963		4451,605	559	7,964			
Lise(3)	139	26,83	2,587		4514,661	562				
Üniversite(4)	98	26,51	2,943							
Toplam	563	26,36	2,834							

*<,05

Tablo 19’deki ANOVA sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma öz yeterliliklerinin, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3,562)}=2,639$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermek için, varyansların homojen dağılması sonucu Bonferroni testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bu anlamlı farklılığın annesi ilkokul ve lise mezunu olanlar arasında, annesi lise mezunu olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre anne eğitim durumunun öğrencilerin yazma öz yeterlik inancı üzerinde güçlü etkisi olduğu belirtilebilir.

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik puanları baba eğitim durumu değişkenine incelenmiş elde edilen bulgular Tablo 20’de karşılaştırılmalı şekilde sıralanmıştır.

Tablo 20. Yazma Öz Yeterlik Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Sonuçları

Değişken	Betimsel Analiz Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
İlkokul(1)	79	26,34	2,689	G. Arası	14,816	3	4,939			
Ortaokul(2)	127	26,07	3,199	G. İçi	4499,845	559	8,050			
Lise(3)	166	26,48	2,804	Toplam	4514,661	562		0,614	,606	-
Üniversite(4)	191	26,44	2,664							
Toplam	563	26,36	2,834							

Tablo 20’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin, öğrencilerin babaların öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($F_{(3, 562)} = ,614; p > ,05$) belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarının, öğrencilerin yazma öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilebilir.

4.13.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri İle Yazma Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile yazma öz yeterlik inançları arasında bir ilişki olup olmadığı belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliği ile Yazılı Anlatım Becerisi Korelasyon Analizi

	Yazma Öz Yeterliği	Yazılı Anlatım Becerisi
Yazma Öz Yeterliği	1	,161**
Yazılı Anlatım Becerisi		1

**p <,01

Tablo 21’de yer alan korelasyon analizi bulguları öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyleri ile yazılı anlatım becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p <,01$; $r = .161$). İlişki düzeyinin pozitif ve anlamlı olması bu iki değişkenden birinin düzeyindeki artışın düşük düzeyde de olsa diğer değişkenin düzeyinin de artmasını sağladığı ifade edilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları ile yazılı anlatım becerilerinin arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar başka araştırmaların sonuçları ile karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri biçim, dil ve anlatım özellikleri ile içerik açısından incelenmiştir. Yazılı anlatım ürünü olan metinlere tüm bu özellikleri kapsayan toplam bir puan verilmiş, yazılı anlatım buna göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında başarılı oldukları belirlenmiştir. Ancak puan ortalamaları, her ne kadar yüksek düzeyde olsa da orta puan aralığının sınırında olduğu fark edilmiştir. Yazılı anlatımda üretilen metinlerin içerik özellikleri biçim ve anlatım özelliklerine göre daha başarılı bulunmuştur. Elma ve Bütün (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen görüşlerine göre ilkokul ve ortaokul öğrencileri için yazılı anlatımda içerik ve biçim özelliklerinin çok zorlanılan bir alan olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici yazılar yazabilecek seviyede olmadıklarını, bağımsız yazma becerisinde yetersiz olduklarını, kendilerini birkaç cümle ile ancak ifade edebildiklerini de belirtmişlerdir. Katrancı ve Temel (2019) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Öğrencilerin öyküleyici türde metin yazma becerilerinin orta, bilgilendirici türde metin yazma becerilerinin ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alkan (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları incelenmiş, öğrencilerin yazdıkları yazılarda dil ve anlatım açısından yaptıkları hataların okulun bulunduğu çevrenin

sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın, hata oranının düşük olduğu orta ve üst düzey sosyo-ekonomik çevredeki okulların, alt düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullara göre daha zengin kütüphaneye sahip olmalarından kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ilkokul öğrencilerinin yazılarında doğru biçimsel özelliklere yer vermede çok başarılı olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırma konusu cinsiyet değişkeni bakımından da ele alınmıştır. Buna göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yönergelerdeki konuları içeren yazılarının biçim, dil, anlatım ve içerik özellikleri ile toplam yazılı anlatım puanları analiz edildiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Yılmaz (2011) Erzincan'da ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada kız öğrencilerin yazılı anlatım becerileri bakımından erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Ögüt (2018) de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığını incelediği araştırmasında kız öğrencilerin yazılarının erkek öğrencilere göre daha okunaklı ve bu özellikten alınan puanların da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma alan yazındaki çoğu çalışmayla örtüşmektedir. Bunun sebebinin ise kız öğrencilerin daha fazla kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları ve kitap okuma sıklığının kızlarda daha fazla olması ve okudukları kitap türlerinin çeşitliliği (Gönen, Çelebi ve Işıtan, 2004; İşeri, 2010; Ünal, 2010; Baş, 2012) kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran yazmaya daha fazla eğilimli olmaları şeklinde yorumlanabilir. Ancak farklı olarak Çelik'in (2012) çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu farklılığın sebebi bireysel farklılıktan ve öğrencilerin o anki psikolojik durumlarından kaynaklı olabilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinler öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyeti değişkenine göre de incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin yazılarının biçim, dil ve anlatım özellikleri ile yazılı anlatımları öğretmen cinsiyetine değişmemektedir. Fakat yazıların içerik özelliklerinde öğretmeni kadın olan öğrenciler daha başarılıdır. Bu sonuç, öğretmeni kadın olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde içerik özelliklerine (bütünlük, konu, ana fikir, sebep-sonuç ilişkisi vb. gibi) yer verme hususunda daha başarılı olduklarını düşündürmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre katılımcı öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar

doğrultusunda; öğrencilerin yazma öz yeterlikleri öğretmen cinsiyetine göre değişmemektedir. Özdemir ve Erdoğan (2017) öz yeterlik duygusunun gelişmesinde öğretmenin etkisinin fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu etki, öğretmen cinsiyeti ile değil de öğretmen-öğrenci iletişimi, etkileşimi, ilgisi gibi unsurlara göre değişkenlik gösterebilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere yazılı anlatım yapabilmelerini kolaylaştırmak için Yazılı Anlatım İçin Yönerge Listesi verilmiştir. Öğrenciler bu listeden bir yönerge seçip yönergedeki konuya uygun olarak bir metin yazmışlardır. Bu şartlarda yazılan metinlerin içerik özellikleri sınıf mevcudu değişkenine göre değişmemektedir. Ancak toplam yazılı anlatım puanları ile yazıların biçim ve anlatım özellikleri, mevcudu kalabalık olan sınıflarda daha yüksektir. Bunun sebebi olarak mevcudu kalabalık olan sınıfların etkileşimde bulunduğu öğrenci sayısının fazlalığı gösterilebilir. Bu etkileşimin de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir.

İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri günlük tutmalarına göre değişmemektedir. Literatürde bu konuda çok fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Benzer olarak Zorbaz (2010), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeyinin günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında günlük tutmanın çoğunlukla isteğe bağlı olarak gerçekleştirilen bir eylem olması ve günlüğün genelde yazan kişi dışında bir kimsenin görmediği metinler olması sebebiyle yazılı anlatıma uyma kaygısı olmadan yazılması sayılabilir.

İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri anne eğitim durumuna göre değişmektedir ve anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin başarılarının arttığı görülmüştür. Araştırmaya benzer olarak Gedik (2008) ve Yılmaz (2009) tarafından yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Farklı olarak Zorbaz (2010) ilkokul ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının annenin öğrenim düzeyine göre değişmediğini tespit etmiştir. Bu farklılığın sebebinin örneklem farklılığı olabileceği düşünülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerileri baba eğitim durumuna göre değişmektedir ve baba eğitim durumunun artması öğrencilerin yazılı

anlatım becerilerindeki başarılarının artışına sebep olmaktadır. Literatür çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşan Gedik (2008) ve Yılmaz (2009), baba eğitim durumunun artması sonucunda öğrencilerde yazılı anlatım becerilerinin geliştiğini tespit etmişlerdir. Farklı olarak Zorbaz (2010), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde baba öğrenim durumunun anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu farklılığın sebebi olarak örneklemin ve kullanılan veri toplama araçlarının farklı olması gösterilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre 563 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin yazma öz yeterlikleri yüksektir. Akar ve Özber'in (2018) yaptığı çalışmada da ilkokul öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeylerinin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara başka çalışmalarda da rastlanmıştır. Örneğin, Manay, Türkel ve Savaş (2017); Kuşdemir ve Gülceğül (2018); Özonat (2015); Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı (2012); Demir (2011); Tüfekçioğlu (2010); tarafından yapılan çalışmalarda ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeylerinin yüksek ve yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kişilerin kendilerine ait öz yeterlik inançlarının güçlü ve anlamlı olmaları, onların başarılarını daha da artırmaktadır (Demir, 2013: 90). Bu noktada ilkokul öğrencilerinin kendi yazı yazma becerilerine yönelik olarak inanç düzeylerinin yüksek, öz güvenlerinin iyi düzeyde olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin yazma öz yeterlikleri erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlarla uyumlu olabilecek farklı ulusal araştırma sonuçları da mevcuttur. Misal olarak, Akar ve Özber (2018); Kuşdemir ve Gülceğül (2018); Özonat (2015); Baş ve Şahin (2012); Yıldız ve Ceyhan (2016); Aşlıoğlu ve Özkan (2013) tarafından yapılan çalışmalarda yazma öz yeterliğin kızların lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında kız öğrencilerin yazma konusunda erkeklere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Kızlar duygu ve düşüncelerini yazarak çalışmayı, erkeklerden daha çok sevdiği söylenebilir (Akar ve Özber, 2018: 84). Tüm araştırma sonuçları birlikte mukayese edildiğinde ilkokullarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre biraz daha yüksek düzeyde oldukları konusu tartışılabilir ve üzerinde düşünülebilir. Kurbanoğlu (2004) bu hususta eğitim düzeyi, yaş ve cinsiyet özelliklerinin bireyde "ben de başarabilirim/yapabilirim duygusu" yarattığını, başarısızlığın ise bireyin kendi başarıma kapasitesi konusunda kuşulanmasına sebep olabileceği şeklinde açıklamaktadır. Yazma, kendi içinde

okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içermesi ve uygulaması zor bir eylem gerektirmesinden dolayı olduğundan öğrencilerin bu etkinlikten uzak durduğu bilinmektedir (Ungan, 2007). Öğrenciler tarafından zor bir eylem olarak algılanan yazma etkinliği, böyle bir tutumla gelişmemektedir. Yazma öğretiminin gelişim sürecini etkileyen; öğretim sürecinden, öğrenciden ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar vardır.

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri, mevcudu az olan sınıflarda daha yüksektir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin yazmaya başlamadan ya da yazma esnasında sınıflardaki öğrenci sayısının az olması sonucunda, kendilerini daha rahat hissederek yazı yazmalarına sebep olabileceği söylenebilir. Yapılan literatür taramasında bu sonuç ile karşılaştırmaya uygun araştırma sonucuna rastlanmamıştır.

Araştırmada günlük tutan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, günlük tutmayanlara göre daha yüksektir. Literatür çalışmaları incelendiğinde benzer olarak Akar ve Özber (2018), günlük tutan öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Demir (2011) ve Özber (2019) tarafından yapılan çalışmalarda, günlük tutmanın öğrencilerin yazma öz yeterliklerinde bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın sebebi olarak öğrencilerin bireysel farklılıkları, örneklemin farklı olması, öğrencilerin soruları cevaplarırken içinde buldukları psikolojik durumlar gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülebilir. Günlük tutmanın kişinin kendi talebi doğrultusunda yapılan bir eylem olması ve herhangi bir zorunluluk barındırmaması sebebiyle günlük tutan öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri anne eğitim durumuna göre değişmektedir ve anne öğrenim durumunun öğrencilerin yazma öz yeterlik inançlarında etkisinin olduğu görülmüştür. Demir (2011), yaptığı çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinde anne eğitim durumu anlamlı farklılık göstermiştir. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma öz yeterlikleri de yükselen bir artış göstermektedir.

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin yazma öz yeterlik inançları baba eğitim durumuna göre değişmemektedir. Literatürde benzer sonuçlara

ulaşan araştırmalara rastlanılmamıştır. Farklı sonuç olarak Demir (2011), yaptığı çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Baba eğitim durumunun artması, öğrencilerin yazma öz yeterliklerini artırmaktadır. Bu farklılığın sebebi olarak kullanılan veri toplama araçları, örneklem ve öğrencilerin psikolojik durumlarının olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cevapları; yazma öz yeterlik ile yazılı anlatım becerileri arasındaki korelasyon analizi sonuçlarına göre düşük ve olumlu yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Demir (2013), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım puanları ile yazma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkilerini incelemiş ve olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Shell, Murphy ve Bruning (1989) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları ve 20 dakikada yazılı bir metni oluşturma başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Canitezzer (2014), sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine yaptığı araştırmasında yazma becerisi ile “güven, ilgi, hayal etme, çabalama” boyutları arasında olumlu ilişki, isteksizlik boyutu ile olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Pajares (2003) öz yeterlik inancı ve motivasyon faktörlerinin etkisi hakkında yapılan çalışmaları değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda yazma öz yeterlik algısının, motivasyon bileşenleri ile yazma becerisi başarısı arasında ilişki bulunduğunu göstermiştir. Tüm bu sonuçlar yazmaya yönelik öz yeterlik algısının ve bireyin yapabileceğine olan inancının yazma başarısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

5.2.Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak öğretmenlere ve velilere bazı önerilerde bulunulabilir:

1-Öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi için öğretmenlerin ve velilerin, öğrencilerin yazmış oldukları metinleri herhangi bir ayırım yapmaksızın yazılı anlatımları bakımından denetlemeleri, yanlışlarının tespit edilmesi ve bu yanlışların düzeltilmesi doğrultusunda rehberlik etmeleri önerilebilir.

2-Araştırma sonuçlarına göre hem yazılı anlatım becerileri hem de yazma öz yeterlikleri yönünden daha başarılı olan kız öğrenciler ile yine araştırmaya göre bu konularda daha başarısız olan erkek öğrencilerin, ortak çalışma grupları oluşturularak birbirleri ile olan etkileşimlerinin artırılması sayesinde erkek öğrencilerin puanlarının daha yukarı çekilmesi sağlanabilir.

3-Öğretmenlere yönelik meslek içi seminerlerin yanı sıra yine meslektaşlar arası fikir alışverişini sağlayacak sosyal etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin yazma öz yeterlik ve yazılı anlatımlarını geliştirilmesine katkıda bulunulabilir.

4-Yapılan araştırmada yazılı anlatım becerisinin, sınıf mevcudu değişkenine göre mevcudu fazla olan sınıflardaki öğrencilerin, daha az mevcuda sahip sınıfta eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle mevcudu az olan sınıfların bir araya gelerek yazma çalışmaları yapmaları önerilebilir. Yine yapılan araştırmada yazma öz yeterliklerinin, sınıf mevcudu değişkenine göre mevcudu az olan sınıflardaki öğrencilerin, daha fazla mevcuda sahip sınıfta eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun için ise mevcudu fazla olan sınıfların belirli sayıdaki gruplara bölünerek yazma çalışmaları yapmaları önerilebilir.

5-Eğitim düzeyi düşük olan veliler için okul dışı ortamlarda çocuklarının yazma becerisinin gelişimine destek verebilmeleri gayesi ile farkındalık çalışmaları, bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.

6-Öğrencilerin hem yazma öz yeterliği hem de yazılı anlatım becerilerinin gelişimi için evde yazma etkinlikleri düzenli yapılmalı ve bu etkinliklerin süreleri artırılmalıdır. Veli ve öğretmen bu konuda işbirliği yapmalıdır.

Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1-Araştırma Kırıkkale il merkezinde gerçekleştirilmiş olup, bu nedenle birçok değişken Kırıkkale'ye has özellikler taşımaktadır. Söz konusu araştırmadaki değişkenler olan sınıf mevcudu durumunun, anne-baba eğitim düzeyinin, günlük tutma gibi durumların coğrafi bölgelere göre ciddi farklılıklar oluşturabileceği muhtemeldir. Bu nedenle yazma öz yeterliği ve yazılı anlatım ilişkisini daha geniş çaplı olarak farklı coğrafi bölgeleri de kapsayacak şekilde araştırmak bu alandaki literatüre ciddi faydalar sağlayabilecektir.

2-Öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin ve yazılı anlatım becerilerinin kırsalda ve şehirde eğitim gören öğrenciler üzerinde mukayeseli araştırmalar yapılabilir.

3-İlkokul öğrencilerinin yazdığı metinlerde okunaklılık ve biçimsel özellikler dışında metnin tutarlılığı, giriş, gelime, sonuç bölümlerinin oluşturulması, fikirlerin anlamlı sıralanması, ana fikrin yerleştirilmesi gibi metnin içeriğini oluşturan özelliklerle ilgili eylem araştırmaları veya deneysel araştırmalar artırılabilir.

4-Araştırmacılar tarafından yapılacak boylamsal araştırmalar ile öğrencilerin yazma öz yeterlik inançlarının ve yazılı anlatım becerilerinin belirli bir zaman dilimi içerisindeki gelişimi ve değişimi incelenebilir.

5-Yapılan araştırma yazma öz yeterliği ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar hem yazma öz yeterliği hem de yazılı anlatım becerilerini yazma alanındaki farklı değişkenler ile ilişkilendirerek literatüre katkıda bulunabilirler.

KAYNAKÇA

Ağır, M.(2005).Sosyal öğrenme kuramı. Ed. B. Aydın. *Gelişim ve Öğrenme* içinde s.227-257. Ankara: Nobel Yayıncılık

Ak, E. (2011).*Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Akar, C. ve Özber, M. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 75-89.

Akbayır, S. (2011). *Nasıl yazabilirim?*(2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Akkaya, N. ve Kırmızı, F. S. (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4742-4746.

Akkoyunlu, B. ve Orhan, F.(2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(3).

Aksu, H. H.(2008).Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.

Aktamış, H., Kiremit, H. ve Kubilay, M. (2016). Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-10.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınevi.

Akyol, H. (2011).*Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aliyev, R.(2015).Sosyal bilişsel öğrenme. *Eğitim Psikolojisi*. Edt. Ş.Işık içinde s.413-437. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Alkan, Z.N.(2007).*İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Altunkaya, H.(2019). *Yazma eğitimi*. Ed. H. Kavruk-H. Kurnaz Türkçe Öğretimi içinde s. 81-110.Ankara: Nobel Yayınevi.

Anılan, H.(2005).*Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Anılan, M. (2006).Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).

Anılan, H. ve Kaynaş, E.(2015).Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 121-147.

Arı, G. (2008).*Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2012). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(2), 209-220.

Arıkan, R. (2007). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama* (6. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E.(2013).Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.

Aşkar, P. ve Umay, A., (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (4), 166-170.

Bağcı, H. ve Karagül, S. (2014). *Yazım ve noktalama eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*. Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde s. 307- 334. Ed.. A. Güzel – H. Karatay. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-68.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychological Association*. 44(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barut, E. (2011). *İlköğretim 2. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerin öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.

Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: An analysis from different variables. *International Journal of New Trends In Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.

- Baştuğ, M. (2015), İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Batur, Z., Erkek, G., Özen, N. E. ve Ellialtı, M.(2017).Yazılı anlatım yanlışlarının/hatalarının öğrenim düzeylerine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*. 5(4), 61-73.
- Beydemir (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bilgin, M. (2006). Bedensel ve devinsel gelişim. Edt. B. Yeşilyaprak Eğitim Psikolojisi (2. Baskı) içinde s.55-79. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Bilican Demir, S. ve Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47,457-473.
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 10(2), 281-285.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Şahin, D. (2016). İlkokul ve ortaokulda yazı tercihi: öğrenci ve öğretmenler hangi yazı türünü kullanıyor? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 98- 115.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Canterzer, A. (2014). *8.Sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3/10.

Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Çev: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K.(2007). *Research methods in education* (6.Baskı). New York: Routledge.

Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Oral, G.(2014). *Yine yazı yazıyoruz*.(5.Baskı) Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık

Çalışkan, G. (2020). *Çocuğa göre yapılandırılmış Türkçe eğitimi ortamlarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarını öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çelik, A. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 13-31.

Çocuk, H. E. ve Kanatlı, F. (2012).Yazılı anlatım ürünlerinde Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin metinsellik ölçütlerini kullanabilme durumları: Mersin Üniversitesi örneği. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, 67-76.

Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.

Demir, T.(2014).Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 28-35.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Deniz, K. (2003).Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 233.

Dölek, O.(2016).*Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Eggleston, B. N. (2017), Relationship between writing self-efficacy and writing fluency in a performance feedback intervention. *Theses – ALL*, 131.

Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 104-131.

Erzincan, A.(2017).*İlkokul 4.sınıfta hikâye türünün yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gedik, M.(2008). *Orta öğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme (Erzurum örnekleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Göçer, A.(2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.

Göçer, A. (2010a). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 271-290.

Göçer, A. (2010b). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.

Göçer, A.(2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Gök, B. ve Baş, Ö. (2020). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılığı üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 572-585.

Gönen. M., Çelebi, Ö. E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.

Graham, S., Berninger, V. ve Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 516-536.

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.

Güneş, F. (2017).Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20.

Güneş, F., Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2017). Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 101-114.

Güneş, F.(2013).*Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Haykır Ağın, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. C. MacArthur, S. Garaham, & J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook Of Writing Research* içinde (s. 144-197). New York: Guilford.

Honskinson, K. ve Tompkins, G.E. (1987). *Language arts content and teaching strategies*. Merril Publishing

İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.

Kaleağası, İ. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. Baskı). Ankara: Tekışık Yayınları.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerilerine ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara, Türkiye.

Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011).Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies Journal*, 6(3), 989-1010.

Karadağ, Ö. ve Maden, S.(2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Ed.A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 265-306). Ankara: Pegem Akademi.

Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. S. Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda türkçe öğretimi* içinde (s. 163-210). Ankara: Anı Yayıncılık.

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.

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. *Yazma Eğitimi* Ed. M. Özbay. Ankara: Pegem A Akademi.

Katrancı, M. (2015). Bireysel ve grupla yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2).

Katrancı, M., Kuşdemir, Y., Arslan, F. (2018). Veli ve öğretmen gözüyle ilkökul öğrencilerinde yazı okunaklılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 455-476.

Katrancı, M. ve Temel, S.(2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 7(17), 322-356.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kellog, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal Of Writing Research*, 1 (1), 1-26.

Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.

Korkmaz, İ. (2008). *Sosyal öğrenme kuramı* Edt. B. Yeşilyaprak *Eğitim Psikolojisi içinde s. 245-269* Ankara: Pegem Yayınları.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Korkut, K. ve Babaoğlu, E., (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 2012.

Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.

Kurbanoğlu, S. S.(2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.

Kurt, S.(2019).*Dört kare yazma yönteminin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Kuşdemir, Y. (2018a). *Yazma güçlüğü*. Ed. H. Akyol - M. Yıldız. Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi içinde (s. 2-28). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuşdemir, Y. (2018b). *İlkokul çağı çocuklarında dil gelişimi*. Edt. F. Güneş-S. Sidekli İlkokulda Türkçe Öğretimi içinde s.17-58 Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık

Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2018).*Yazmada ölçme ve değerlendirme*. Ed. H. Akyol - M. Yıldız. Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi içinde (s. 2-28). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuşdemir, Y. ve Gülceğül, S.(2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları: Yazabilirim! *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59).

Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).

Maden, D. ve Durukan, A. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 299-312.

Maltepe, S.(2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Manay, E. B., Türkel, A. ve Savaş, B. (2017). Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 257-284.

Masclé, D., D.(2013).Writing self-efficacy and written communication skills. *Teaching Students to Write for the Workplace Part 2*. 76(2), 216-225.

McGettigan, J.M.(2008). *The relationship between writing achievement, writing self-efficacy, writing apprehension and perceived value of writing by gender for third-grade students in a suburban school district.*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Western Connecticut State University, USA.

MEB (2019). *Türkçe dersi (1- 8. Sınıflar) öğretim programı*. MEB: Ankara.

Melanlıoğlu, D. ve Demir Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.

Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Müldür, M. ve Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1779-1804.

Nicolaidou, I. (2010). *Relating elementary students' process portfolios to writing self-efficacy and performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Concordia University, Montréal.

Öğüt, A. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazım hatalarının ve yazılarının okunaklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Özbay, M. (2015). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Özber, M.(2019).*Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliğine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Özdemir, C. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 314-331.

Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). *Yazma öğretimi yazma sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(2), 207-220.

Pajares, F. ve Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*. 90, 353-360.

Pajares F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 139-158.

Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.

Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Roth, K. (2009). *Interactive writing: Investigating the effectiveness of a dynamic approach to writing instruction for first graders*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Harvard University, Cambridge.

Schunk, D. ve H. (2000). *Learning theories an educational perspective*. Baston: Pearson.

- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sevin, H. D. ve Küçük, S. (2016). İşgörenlerin rekreasyonel etkinliklere katılım düzeyleri ile çalışma performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *JRTR*, 3(1), 24-31.
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sharpio, E. S. (1996). *Academic skills problems: Direct assessments and intervention* (2. Baskı). New York: Guilford Press.
- Sharples, M. (1999). *How we write* (1. Baskı). Canada: Routledge.
- Shell, F. D., Murphy, C. C. ve Bruning, H. R. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Springer, D. (2017). *Gender, physiological states, self-regulatory skills and writing self-efficacy*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Piedmont College, Demorest.
- Soylu, M. ve Akkoyunlu, B. (2019). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2233-2242.
- Stang, K. K. (2001). *Writing self-efficacy, story-writing, and teacher ratings of sixth grade middle school language arts students*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Northwestern University, Evanston.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 81-94.
- Tavşanlı, Ö. (2019). Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 49-61.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temur, T.(2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tok, R. Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1003-1024.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik alguları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 461-472.

Ülper, H. ve Uzun, L.(2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665.

Ünal, E. (2010). An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 117-127.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre Fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-13.

Vardarlı, G. (2005).*İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Williams, H. M. (2012). *Thurd grade students' writing attitudes, self- efficacy beliefs, and achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maryland Üniversitesi, College Park.

Voliente, G.(2001).*Writing self-efficacy and gender orientation: A developmental perspective*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Florida, Gainesville.

Yekeler, A., D. (2015). *Yazma sürecine dayalı öğretimin ilkököl 4.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(2), 1301-1316.

Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. Ed. H. Akyol - M. Yıldız. *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi içinde* (s. 2-28). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (27).

Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 371-388.

Yılmaz, O. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Erzincan Örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).

Yılmaz, R. K. ve Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol, A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için içinde* (s. 55- 85). Ankara: Pegem Akademi.

Zorbaz, Z. K. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

E K - 1

Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79140815-44-E.8265962

25/04/2019

Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Gökmen GÜLLİ)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı, 2017/25 Sayılı Genelgesi.
b) Kırıkkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'nın 16/04/2019 tarih ve 2863 sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma yarışma anket ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğüne sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Gökmen GÜLLİ'nin Dr. Öğretim Üyesi Yasemin KUŞDEMİR'in danışmanlığında hazırlamakta olduğu "İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri İle Yazma Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez hazırlama projesi kapsamında anket uygulama çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı merkezde bulunan ilkokullarda 2018-2019 Eğitim- Öğretim yılı sonuna kadar yapılabilmesi için ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Gökmen GÜLLİ tarafından Dr. Öğretim Üyesi Yasemin KUŞDEMİR'in danışmanlığında hazırlamakta olduğu "İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri İle Yazma Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez hazırlama projesi kapsamında Müdürlüğümüze bağlı bulunan ilkokullarda anket uygulama çalışmasını tüm sorumluluğun Kurum Müdürlüklerine ait olması kaydıyla eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan 2018-2019 Eğitim- Öğretim yılı sonuna kadar yapılabilmesi, yapılan çalışmanın bitiminden sonra hazırlanan raporların birer suretinin Müdürlüğümüze elden teslim edilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır

25-04-2019

OLUR
25/04/2019
Şahin ARSAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Fabrikalar Mah. Ulubatlı Hasan Cad. No:39 B.Blok Kat 2 Oda
No: 214
Elektronik Ağ: kırkkale.meb.gov.tr
e-posta: kırkkalemem@meb.gov.tr

Bilgi için: Ahmet TAŞTEKİN VHKİ

Tel: 0 (318) 222 01 33
Faks: 0 (318) 224 24 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 33d2-c5e3-39fb-8ae1-1392 kodu ile teyit edilebilir.

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Yazma konulu bir bilimsel araştırma yapılmaktadır. Her soruyu dikkatle okuyunuz ve cevaplayınız. Cümlelerin çoğunu, sınıftaki veya evdeki yazı yazma etkinliklerinizi düşünerek cevaplamalısınız. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.Sınıfı: 4 ()

2.Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

3. Sınıf öğretmeninizin cinsiyeti:

Kadın () Erkek ()

4. Annenizin eğitim düzeyi nedir?

İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

5.Babanızın eğitim düzeyi nedir?

İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

6.Günlük hayatınızda yaşadıklarınızı sürekli yazdığınız bir defteriniz var mı?

Evet () Hayır ()

7.Sınıfınızda toplam kaç kişi var?

10-15 kişi var ()

16-20 kişi var ()

21-25 kişi var ()

26-30 kişi var ()

Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinden Örnek Maddeler

Yazı yazmak benim için zor bir etkinliktir.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil

Yeni öğrendiğim kelimeleri yazdığım metinlerde kullanabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil

Yazı yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili araştırma yapabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil

E K-4

Yazılı Anlatım İçin Yönerge Listesi

**Aşağıda 4 adet yönerge bulunmaktadır. Bunlardan sadece birini seçerek bir yazı yazınız.

1.YÖNERGE:

Karakterler:

Samet (İlkokul dördüncü sınıf öğrencisi),
Cevdet Bey (Baba), Ayşe Hanım (Anne),
Mehmet Ali Bey (Öğretmen),
Samet'in sınıf arkadaşları.

Yanda verilen karakterleri dikkate alarak konusu "SAMET'İN KARNE GÜNÜ" olan bir yazı yazınız.

2.YÖNERGE:

En sevdiğiniz çizgi film hangisidir? Bu çizgi filmi anlatan bir yazı yazınız.

3.YÖNERGE:

Yan tarafta verilenleri dikkate alarak en sevdiğiniz arkadaşınızla yaşadığınız bir anıyı yazabilir misiniz?

- En sevdiğiniz arkadaşınız:
- Olayın geçtiği yer:
- Olay ne zaman ve nasıl oldu?
- Neler hissettiniz?

4.YÖNERGE:

Bu günlerde sizi çok mutlu eden bir olay oldu mu? Oldu ise bu olayı yazabilir misiniz?



EK-5**Yazılı Anlatım Puanlama Formu****YAZILI ANLATIM PUANLAMA FORMU – ÖĞRENCİ NO :**

METNİN BOYUTLARI	PUANLAMA		
	Yeterli (3)	Kabul Edilebilir (2)	Yetersiz (1)
BIÇİMSEL ÖZELLİKLERİ / DİL VE ANLATIM			
1.Yazı okunaklı ve düzgün yazılmıştır.			
2.Satır başında, satır sonunda ve paragraflar arasında uygun boşluklar bırakılmıştır.			
3.Yazı kâğıda düzenli yerleştirilmiştir.			
4.Kelime, harf ve cümleler arasında uygun miktarda boşluklara yer verilmiştir.			
5.Yazı kâğıda aktarılırken satır/çizgi takibi yapılmıştır.			
6.Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazılmıştır.			
7.Metindeki kelimeleri gerçek anlamına uygun kullanılmıştır.			
8.Yazım kurallarına uyulmuştur.			
9.Yazıda farklı kelime türlerine (eş anlamlı kelimeler, eş sesli kelimeler ve zıt anlamlı kelimeler) yer verilmiştir.			
10. Metinde yer alan cümleler kuralına uygun ve doğru ifade edilmiştir.			
11.Metni oluşturan cümlelerde anlatım bozukluğu bulunmamaktadır.			
12. Büyük harfler uygun yerlerde kullanılmıştır.			
13.Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanılmıştır.			
14. Metindeki kelimelerin terim ve mecaz anlamları doğru kullanılmıştır.			
15. Satır sonuna sığmayan kelimeleri ayırmak için kısa çizgi kullanılmıştır.			
İÇERİK ÖZELLİKLERİ			
1.Yazının içeriği ile tutarlı bir başlığı vardır.			
2.Yazıda giriş, gelişme, sonuç bölümleri mevcuttur.			
3.Metin, yönergedeki konuya uygun olarak yazılmıştır.			
4.Metinde anlatılanlar (bölümler, paragraflar) arasında tutarlılık vardır.			
5.Metinde ele alınan bir konu vardır.			
6.Metinde konu bütünlüğü sağlanmıştır.			
7.Metnin bir ana fikri vardır.			
8. Anlatım açık ve anlaşılırdır.			
9.Cümleler arasında anlamlı bağ kurulmuştur.			
10.Yazıda betimlemelere yer verilmiştir.			
11.Bağlaçlar doğru kullanılmıştır.			
12.Yazının sonuç bölümü önceki bölümlere bağlanmıştır.			
13.Yazıda kelime ve düşünce tekrarı kaçınılmıştır.			
14.Metinde olayları oluş sırasına göre yazılmıştır.			
15.Yazıda sebep-sonuç belirten cümlelere yer verilmiştir.			
TOPLAM PUAN			

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Ölçeğine Verdikleri Cevap Örnekleri

Sevgili Öğrenciler,

Yazma konulu bir bilimsel araştırma yapılmaktadır. Her soruyu dikkatle okuyunuz ve cevaplayınız. Cümlelerin çoğunu, sınıftaki veya evdeki yazı yazma etkinliklerinizi düşünerek cevaplamalısınız. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

BİRİNCİ BÖLÜM




- 1) Sınıfı: 4 (X)
- 2) Cinsiyeti: Kız () Erkek (X)
- 3) Sınıf öğretmeninizin cinsiyeti: Kadın () Erkek (X)
- 4) Annenizin eğitim düzeyi nedir?
İlkokul (X) Ortaokul () Lise () Üniversite ()
- 5) Babanızın eğitim düzeyi nedir?
İlkokul () Ortaokul (X) Lise () Üniversite ()
- 6) Günlük hayatınızda yaşadıklarınızı sürekli yazdığınız bir defteriniz var mı?
Evet () Hayır (X)
- 7) Sınıfınızda toplam kaç kişi var?
10-15 kişi var ()
16-20 kişi var (X)
21-25 kişi var ()
26-30 kişi var ()

İKİNCİ BÖLÜM



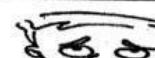
1-Yazı yazmada başarılıyım.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil
	X	

2.Yazı yazmak benim için zor bir etkinliktir.




 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil
	X	

3.Yazı yazmak benim için kolay bir etkinliktir.




 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil
	X	

Arka sayfaya geçiniz →




4.Yeni öğrendiğim kelimeleri yazdığım metinlerde kullanabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil
X		




5.Yazı yazmaya başlamadan önce yazacaklarımı zihnimde tasarlayabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil
X		




6.Yazı yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili araştırma yapabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil
X		




7.Yazdığım bir metnin hangi metin türünde olacağını belirleyebilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil
X		




8.Okuduğum bir metnin ya da kitabın özetini yazabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil
X		

9.İyi bildiğim bir konuda rahatlıkla yazabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil
X		

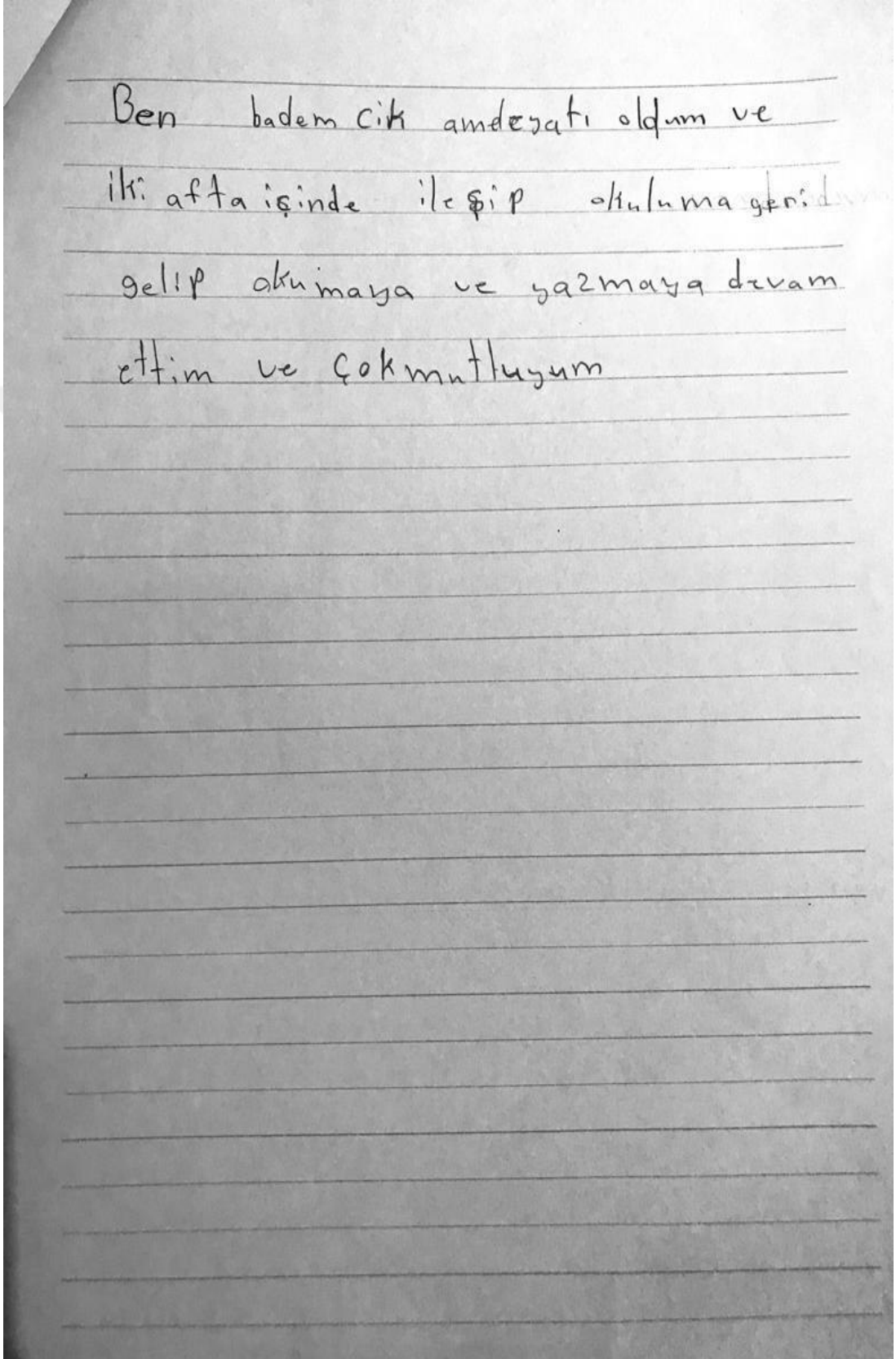
10.Başkalarından yardım almadan bir yazıyı tamamlayabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil
X		

Arka sayfaya geçiniz→

EK - 7

Öğrenci Yazı Örnekleri



En sevdiğim çizgi film Örümcük adam

Örümcük adam Ağlorını Elektrik
Ağları vardır ve çok muhtesem

Kimliğini belirtmiyor hemde
Bina ya yapıyor ve Takla atıyor

Ortasında 15 ik var. Üzerinde

Sakin duruyor

CANIM ARKADAŞIM

Benim arkadaşım var. Bir süri's anımız var. Tarih 05.2019.01'di kor yaşıyordu. Arkadaşım Mobina ve ben suale kurstan sıbyorduk. Her yer kor ile doluyorduk. Merdeyse lapa lapa kor yağacağını düşünürken birden lapa lapa kor yağmaya başladı. Mobina ve ben çok üsümeye başlamıştık. Kiminin evide okula yakın olması garsekten bir sonsti. Merdeyse 10dk'de evlerimize gelmiştik. Bir son-raki günde ise ikimizde ince ve sade seyler giymistik. Yeni mont ve ye kalın birseyler giymemiştik. Gene okulda kurstaydık. Saat 15.30'da kor yağmaya bas-ladı. Mobina ile ben suale derin bir of ettik. 16.50'de kor durmuştu. Tam zamanında durdu kor. Gene acele ile eve 10dk'da gittik. Böyle şubat ayına kadar devam etti. Mutlu mesut arkadaşlığımızı devam ettirdik.

Samet'in Karne Günü

Samet bugün çok mutluydu. Çünkü bugün karne günüydü. Karnesini almak için sabah erkenden yanına gitti. Ayşe Hanım mutfağa kahvaltı hazırlıyordu. Annece! Annece! diye bağırdı. Ayşe Hanım Samet bağırdığında korktu. Ayşe Hanım "Endim oğlum" dedi. Samet "anne anne bugün karne günü" dedi. Tamam oğlum biliyorum zaten. Hadi oğlum otur sofraya, Cevedet baban gelir karnelerden. O sırada zil çaldı. Ayşe Hanım hemen Cevedet Bey'i karneleri için çağırdı. Cevedet Bey "hadi yola bakalım" dedi. Hemen okula gittiler. Mehmet Ali Bey sınavta idi. Samet hemen sırasına geçti. Karnesini aldı. Sıra Samet'e gelmişti. Samet Mehmet Ali öğretmenin yanına gitti. Taktis aldığı için duyurca çok sevindi. Samet'in 5 arkadaşı daha taktis almıştı. Selin, Ayşe Tuğçe, Büğra ve Metin. Samet arkadaşlarını tebrik etti. Sonra sınıfı ile birlikte eve geri döndü.