

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

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM
BECERİLERİ, YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARI VE YAZMA
KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan

Sezgin TEMEL

Danışman

Doç. Dr. Mehmet KATRANCI

Aralık-2018

Kırıkkale

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

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM
BECERİLERİ, YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARI VE YAZMA
KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan

Sezgin TEMEL

Danışman

Doç. Dr. Mehmet KATRANCI

Aralık-2018

Kırıkkale

KABUL-ONAY

Doç. Dr. Mehmet KATRANCI danışmanlığında Sezgin TEMEL tarafından hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin, Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ve Yazma Kaygılarının İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

.../.../2018

(İmza)

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Başkan)

.....

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

.....

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2018

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum *İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki* 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.

27/12/2018

Sezgin TEMEL



ÖN SÖZ

Dil öğrenimi anne karnında başlar. Sistemli dil öğrenimi ise formal bir öğretimle eğitim kurumlarında yürütülür. Günlük hayatımızı devam ettirmek ve toplumla sağlıklı bir iletişim kurmak için dile ihtiyaç vardır. Temel dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört düzeyde kullanılmaktadır. Dil becerilerinin kişiye kazandırılması duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi bakımından oldukça önemlidir. Yazma becerisi temel dil becerileri içerisinde en zor ve en son kazanılan dil becerisidir. Kişi duygularını, düşüncelerini, hayallerini başkalarına aktarırken yazılı anlatımdan faydalanır. Bunu yaparken bilişsel, duyuşsal ve fiziksel aktivitelerin kullanılması gereklidir.

Yazma becerisini kazandırmak için çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Ancak bu becerinin kazandırılması sürecinde etkili olan faktörler vardır. Bunlardan bazıları yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısıdır. Kişinin yazmaya karşı bakış açısı ve yazı yazmaktan hoşlanma durumu yani yazmaya karşı tutumu yazma becerisinin kazanılmasında etkilidir. Yazma sürecinde ortaya çıkan endişe ve korku durumu da bu becerinin gelişmesinde etkili olmaktadır.

Bu çalışmanın giriş kısmında *problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtları, sınırlıkları ve tanımlar* yer almaktadır.

Çalışmanın birinci bölümü *kavramsal çerçeve* başlığı altında yer almıştır. Bu bölümde *yazılı anlatım becerisi ve türleri, tutum ve yazmaya yönelik tutum, kaygı ve yazma kaygısı, metin ve metin türleri, Türkçe öğretim programları ve ilgili araştırmalar* ile ilgili bilgilere değinilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümü *Yöntem* başlığı altında ele alınmış; araştırmanın *modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi* başlıklarına yer verilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümü *Bulgular ve Yorum* başlığında değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırmaya konu olan nicel boyutta *yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı* ile ilgili veriler analiz edilerek tablolastırılmıştır. Nitel

boyutta ise *öğretmenlerin görüşleri* ile ilgili veriler analiz edilmiştir. Tablolaştırılan veriler, araştırmanın amacına uygun olarak yorumlanmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümü *tartışma, sonuç ve öneriler* başlığı altında verilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bu bölümde değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda konuyla ilgili birtakım öneriler sunulmuştur.

Ders döneminden başlayarak tez çalışmamın sonuna kadar beni yalnız bırakmayan, değerli zamanını esirgemeyen, akademik tecrübesiyle rehberlik yapan, bana güven veren, kıymetli görüş ve önerileriyle her an desteğini hissettiğim, danıştığım her konuyu sabırla açıklayan çok değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'ya en içten saygılarımı sunar ve teşekkür ederim.

İlkokuldan itibaren üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime ve yüksek lisans eğitimi yapmama imkân tanıyan, ders sürecinde bana büyük katkılar sağlayan, beni cesaretlendiren, her zaman yardımcı olan ve destek veren değerli hocalarım Doç. Dr. Veli TOPTAŞ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR'e teşekkür ederim. Araştırma sürecinde bana destek olan ve kolaylık sağlayan okul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi tez çalışmamda da büyük fedakârlıklar gösteren, benimle aynı duyguları paylaşan, kıymetli görüşlerini ve desteğini esirgemeyen, çalışmanın bitmesi ile bize katılan ve dünyanın en büyük hediyesi oğlum Barış'ın annesi, hayat arkadaşım, kıymetli eşim Nermin TEMEL'e çok teşekkür ederim.

ÖZET

Temel, Sezgin, “İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2018.

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek; yazılı anlatım becerisi, yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada; verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Sivas ili merkezindeki ilkokulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören ve tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 399 kız ve 411 erkek olmak üzere toplam 810 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca gönüllü 21 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu* ve *Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu*, Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen *Yazma Tutum Ölçeği* ve *Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı*, Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen *İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik sonuçları, bağımsız gruplar için t-Testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis-H testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm analizlerde bilgisayar destekli istatistik programlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin orta, bilgilendirici metin yazma becerilerinin düşük düzeyde olduğu; öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin ebeveynlerin öğrenim durumuna ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak cinsiyet, günlük tutma durumu ve okunan kitap sayısı değişkenlerinin yazılı anlatım becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Yazmaya yönelik tutumun öğrencilerin cinsiyetine, ebeveynlerinin öğrenim durumuna, günlük tutma durumuna ve okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yazmaya yönelik kaygının öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim durumuna,

okudukları kitap sayısına ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; cinsiyetin ve günlük tutma durumunun yazma kaygısı üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; öyküleyici metin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasında ilişki olmadığı; bilgilendirici metin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasında ilişki olmadığı; yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasında ise anlamlı düzeyde, ters yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yazılı anlatım uygulamalarında en çok dikte çalışmalarını kullandıkları, şiir ve öyküleyici metin türünü tercih ettikleri, değerlendirme sürecinde yazılanları okuyarak öğrencilere dönüt verdikleri, yazılı anlatım çalışmalarında yeterli zaman olmaması sebebiyle zorluk yaşadıkları, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmasını ve yazma çalışmalarına önem verilmesini önerdikleri; öğrencilerin ise yazılı anlatım becerilerinin orta düzeyde olduğu, yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulamada zorluk yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yazılı anlatım becerisi, yazmaya yönelik tutum, yazma kaygısı, ilkokul öğrencileri

ABSTRACT

Temel, Sezgin, “The Relationship Between Primary School Students' Written Expression Skills, Writing Attitudes and Writing Anxiety”, Master’s Dissertation, Kirikkale, 2018.

In this research, it was aimed to analyze the level of written expression skills, writing attitude and writing anxiety of fourth graders in terms of several variables; determine the relationship among written expression skills, writing attitudes and writing anxiety; and present the views of primary school teachers on the written expressions skills of the students. In the research, a mixed method was used where quantitative and qualitative research methods were used together to collect, analyze and interpret data. The sample of the research consisted of 810 children, 399 of whom were female and 411 were male. The students were studying in the fourth grade of primary schools in the city center of Sivas, and they were selected using the stratified sampling method. 21 primary school teachers who volunteered to participate in the study were also interviewed. The data collecting tools used in the study were *Personal Information Form* and *Semi-Structured Teacher Interview Form* prepared by the researcher, *Writing Attitude Scale* and *Classified Grading Key for Assessing Written Expression* developed by Erdogan (2012), and *Writing Anxiety Scale for Primary School Students* developed by Katranci and Temel (2018). In the analysis of the data, descriptive statistics results, t-Test for independent groups, one-way variance analysis, Kruskal Wallis-H test and Pearson correlation analysis were used. Computer aided statistics programs were utilized in all analyses. The results of the research indicated that the students’ narrative writings skills were intermediate, their informative writing skills were low, and their narrative and informative writing skills showed significant differences based on the educational background of their parents and the socioeconomic level of the region where their school was located. However, it was indicated that gender of the students, keeping a diary or the number of books read had no impact on the written expression skills of the students. It was established that writing attitudes showed significant differences based on the gender of the students, the educational background of their parents, keeping a diary and the number of books

read. It was demonstrated that writing anxiety of the students showed significant differences based on the educational background of their parents, the number of books read and the socioeconomic level of the region where their school was located; and that their genders and keeping a diary had no impact on the writing anxiety of the students. It was established that there was a significant, positive and intermediate level relationship between narrative and informative writing skills; that there was no relationship between narrative writing skills, and writing attitude and writing anxiety; that there was no relationship between informative writing skills, and writing attitude and writing anxiety; and that there was a significant, negative and weak relationship between writing attitude and writing anxiety. It was also concluded that teachers most frequently use the dictation technique for written expression practices, they prefer poems and narrative texts, they give feedbacks to students by reading the reports written in the assessment period, they have difficulty in written expression practices due to lack of adequate time and they recommend giving importance to writing practices and equipping students with reading habits in order to improve their written expression skills; and that students' written expression skills are intermediate and they have difficulty with writing rules and the use of punctuation marks. Based on the findings of the research, some recommendations were made for primary school teachers and researchers.

Keywords: Written expression skills, writing attitude, writing anxiety, primary school students.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

E: Erkek Öğretmen

Ed: Editör

F: F puanı

f: Frekans

K: Kadın Öğretmen

K-S: Kolmogorov-Smirnov

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Katılımcı Sayısı

P: Anlamlılık Düzeyi

pp: Sayfa Sayısı

s: sayfa

S: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

SED: Sosyoekonomik Düzey

SRSD: Öz Düzenleme Strateji Geliştirme

T: t-Testi Puanı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

vd.: ve diğerleri

vb.: ve benzeri

W: Kendall'ın Uyum Katsayısı

$\bar{X}$: Ortalama

%: Yüzde



TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 : Kaygının Belirtileri.....	30
Tablo 1 : 2009 Tŕrkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı Sınıf Dŕzeylerine Gŕre Yazma Öğrenme Alanı Kazanım Sayıları	36
Tablo 2 : 2015 Tŕrkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Sınıf Dŕzeylerine Gŕre Yazma Öğrenme Alanı Kazanım Sayıları.....	38
Tablo 3 : 2017 Tŕrkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Sınıf Dŕzeylerine Gŕre Yazma Öğrenme Alanı Kazanım Sayıları.....	40
Tablo 4 : 2018 Tŕrkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Sınıf Dŕzeylerine Gŕre Yazma Öğrenme Alanı Kazanım Sayıları.....	40
Tablo 5 : Tŕrkçe Dersi Öğretim Programlarının Yazma Öğrenme Alanına Ait Sınıflara Gŕre Kazanım Sayıları.....	41
Tablo 6 : Örneklemler Grubunun Cinsiyete ve Sosyoekonomik Dŕzeyle Gŕre Dağılımı.	70
Tablo 7 : Metinlerden Alınan Puanların Dŕzeyi	72
Tablo 8 : Uygulama Sŕrecinde Kullanılan Metin Konuları.....	74
Tablo 9: Araştırmada Kullanılan Testler.....	76
Tablo 10 : Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Hangi Dŕzeyde Olduğuna İlişkin Sonuçlar.....	78
Tablo 11: Öğrencilerin Öykŕleyici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Cinsiyete Gŕre t-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 12: Öğrencilerin Öykŕleyici Metin Yazma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Gŕre Tek Yŕnlŕ Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 13: Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Gŕre Tek Yŕnlŕ Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 14: Öğrencilerin Öykŕleyici Metin Yazma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Gŕre Tek Yŕnlŕ Varyans Analizi Sonuçları.....	82

Tablo 15: Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 16: Öğrencilerin Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 17: Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	85
Tablo 18: Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	85
Tablo 19: Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 20: Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 21 : Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 22 : Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 23 : Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 24 : Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Günlük Tutma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları.....	90
Tablo 25 : Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 26 : Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 27: Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	93
Tablo 28 : Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	94

Tablo 29 : Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 30 : Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Günlük Tutma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	97
Tablo 31 : Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	99
Tablo 32 : Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 33 : Yazmaya Yönelik Tutum, Yazma Kaygısı, Öyküleyici Metin Yazma Becerisi ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Arasındaki İlişki.....	102
Tablo 34 : Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle İlgili Görüşleri.....	104
Tablo 35 : Öğretmenlerin Kullandıkları Yazma Uygulamaları İle İlgili Görüşleri...	106
Tablo 36 : Öğretmenlerin Kullandıkları Yazılı Anlatım Türleri İle İlgili Görüşleri...	108
Tablo 37 : Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Ürünlerini Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri	109
Tablo 38 : Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Öğrencilerinin Zorlandıkları Aşamalara Yönelik Görüşleri.....	111
Tablo 39 : Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri.....	113
Tablo 40 : Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri.....	115

İÇİNDEKİLER

KABUL-ONAY	
KİŞİSEL KABUL SAYFASI	
ÖN SÖZ	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	vii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
İÇİNDEKİLER	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar).....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Yazılı Anlatım Becerisi	9
2.2. Yazma Türleri.....	15
2.2.1.Öyküleyici Yazma	15
2.2.2.İkna Edici Yazma	16
2.2.3.Betimleyici Yazma	16
2.2.4.Yaratıcı Yazma	17
2.2.5.İş Birliği Yaparak Yazma	18

2.2.6.Planlı Yazma.....	19
2.2.7.Karşılaştırmalı Yazma	21
2.2.8.Sorgulayıcı Yazma.....	21
2.2.9.Not Alarak Yazma	21
2.2.10.Serbest Yazma	22
2.3. Metin.....	22
2.3.1.Bilgilendirici Metinler	23
2.3.2.Hikâye Edici Metinler.....	24
2.4. Tutum.....	25
2.4.1.Yazmaya Yönelik Tutum.....	27
2.5. Kaygı.....	29
2.5.1.Yazma Kaygısı.....	31
2.6. İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programları	35
2.6.1.2009 Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı	35
2.6.2.2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı	37
2.6.3.2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)	39
2.6.4.2009, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması.....	41
2.7. İlgili Araştırmalar	42
2.7.1.Yazmaya Yönelik Tutumla İlgili Araştırmalar.....	42
2.7.2.Yazma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar	51
2.7.3.Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar ...	55
2.7.4.Yazılı Anlatım Becerileri İle İlgili Araştırmalar	56
BÖLÜM III	67
YÖNTEM.....	67
3.1. Araştırmanın Modeli.....	67

3.1.1.Araştırmanın Nicel Boyutu.....	68
3.1.2.Araştırmanın Nitel Boyutu	68
3.2. Evren ve Örneklem.....	69
3.3. Veri Toplama Araçları.....	70
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	70
3.3.2.Yazma Kaygısı Ölçeği	70
3.3.3.Yazma Tutum Ölçeği.....	71
3.3.4.Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı	72
3.3.5.Öğretmen Görüşme Formu.....	72
3.4. Uygulama Süreci	73
3.5. Verilerin Analizi	75
BÖLÜM IV	78
BULGULAR VE YORUM.....	78
4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular	78
4.1.1.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	78
4.1.2.Öğrencilerin Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	79
4.1.3.Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	80
4.1.4.Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	81
4.1.5.Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	82
4.1.6.Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	83

4.1.7.Öğrencilerin Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	84
4.1.8.Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	84
4.1.9.Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	85
4.1.10.Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	86
4.1.11.Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	87
4.1.12.Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	88
4.1.13.Yazmaya Yönelik Tutumun Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	88
4.1.14.Yazmaya Yönelik Tutumun Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	89
4.1.15.Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Günlük Tutma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	90
4.1.16.Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	91
4.1.17.Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	92
4.1.18.Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	92
4.1.19.Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	93
4.1.20.Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	95

4.1.21.Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Günlük Tutma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	97
4.1.22.Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	98
4.1.23.Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	101
4.1.24.Yazmaya Yönelik Tutum, Yazma Kaygısı, Öyküleyici Metin Yazma Becerisi ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	102
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular.....	103
4.2.1.Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle İlgili Görüşleri	103
4.2.2.Öğretmenlerin Kullandıkları Yazma Uygulamaları ve Nedenleri İle İlgili Görüşleri	105
4.2.3.Öğretmenlerin Kullandıkları Yazılı Anlatım Türleri ve Nedenleri İle İlgili Görüşleri	107
4.2.4.Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Ürünlerini Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri	109
4.2.5.Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Öğrencilerinin Zorlandıkları Aşamalara Yönelik Görüşleri.....	110
4.2.6.Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri	112
4.2.7.Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri.....	114
BÖLÜM V	117
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	117
5.1. Tartışma ve Sonuç	117
5.2. Öneriler.....	130

KAYNAKÇA.....	132
EKLER.....	146



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları (varsayımları), sınırlılıkları ve tanımları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Dil; insanların işaret ve sözcükleri kullanarak duygularını, düşüncelerini ve izlenimlerini paylaştıkları, bireysel ve toplumsal yönü bulunan bir sistemdir. (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2015; Güneş, 2016). Dil öğretiminin en önemli amacı kişiye anlama ve anlatma becerisi kazandırmaktır. Türkçe öğretiminde bu amaca ulaşmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden yararlanılır (Güneyli, 2007, s. 2). Dili edinmenin bir diğer yolu da yazmaktır. Edinilen dili geliştirip ileriye taşıyarak o dilde özgün eserler vermenin yöntemi yazmaktan geçer. Yazma etkinlikleri aracılığıyla da dil gelişimi daha kolay ve çabuk olmaktadır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013, s. 219).

Eğitimin her kademesinde yer verilen ana dil derslerinde, özellikle öğrencinin okula başladığı ilk yıllarda temel dil becerilerinden olan okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması hedeflenir. Sonraki yıllarda ise öğrencilere dinleme, konuşma ve okuma gibi temel becerilerin kazandırılmasının yanı sıra öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri için yazma becerisi kazanmaları sağlanır (Karatay, 2013, s. 23). Küçük çocuklar kâğıt üzerinde ya da kullanışlı bir duvar üzerinde rastgele karalamalar ve çizimler yaparak oyunlarla el yazısını geliştirmeye başlar. Çoğu çocuk için bir ömür boyu bu çalışmalar yazının başlangıcını işaret eder. Bu başlangıç çalışmalarından yola çıkıldığında, yazma becerisinin gelişimi her çocuk için aynı hızda olmasa da benzer şekilde olmaktadır (Bruning ve Horn, 2000; Olinghouse ve Santangelo, 2010). Alanyazın incelendiğinde yazma ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmüştür. Bunlardan bazıları şöyledir:

Yazma, işaret ve sembolleri öğrenerek sözcük ve cümleler yoluyla duygu ve düşüncelerin ifade edilmesidir. Yazma, dil işaretlerini kâğıda ya da dijital ortama aktarma olarak da tanımlanabilir (Arı, 2008, s. 16). Yazmak, hem duyuşsal hem de bilişsel aktivitedir, yani yazarken düşünür ve hissederiz (Cheng, 2002, s. 647). Yazmak, düşünmenin ve zihinsel etkileşimin en yoğun şekilde yaşanmasıdır (Karadüz, 2008, s. 436).

Yazma, birtakım süreçleri ve stratejileri içinde barındıran karmaşık bir bilişsel faaliyettir. İyi yazı tesadüfi bir şekilde ortaya çıkmaz. Bu süreçte yazma stratejilerinin kullanımı başarılı bir ürün ortaya koymak için büyük önem taşımaktadır. Bu durumda başarılı yazarlar, yazma sürecini kontrol etmek ve gözlemlemek için zihinsel süreçleri kullanırlar (Chien, 2010, s. 419). Yazma, diğer dil becerileri ile birlikte (okuma, konuşma ve dinleme), birden fazla dil seviyesinde kazanılır ve geliştirilir (Olinghouse ve Santangelo, 2010, s. 3).

Yazma, öğrencilerin anlam geliştirmelerini veya kendileri için yeni fikirler ortaya koymalarını sağlar. Öğrenci kendi deneyimlerini ve izlenimlerini yazılarına taşır. Böylece öğretmenin bakış açısından bağımsız olarak kedisini düşünmeye sevk etmiş olur (Kahn ve Holody, 2012, s. 67). Yapılan tanımlar doğrultusunda yazma, hayatın her aşamasında ihtiyaç duyulan, birden fazla beceriyi kapsayan, duygu ve düşüncelerin sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir.

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencilerin yazı yazmaktan zevk almaları sağlanmalıdır. Bu durum ancak yazmayla ilgili eğlenceli çalışmalar yapıldığında gerçekleşebilir. Böylece öğrenciler yazı yazmayı alışkanlık haline getirebilir (Kırmızı, 2009, s. 54). Ayrıca öğrencilerin yazma çalışmalarında başarılı olmaları için yazım kurallarını, düşünceyi geliştirme yollarını, benzetmeyi ve betimlemeyi yeterli seviyede bilmeleri gerekir (Göçer, 2014, s. 62). Yazma becerilerinin kazandırılmasında çeşitli faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Yazmayı etkileyen bilişsel, duyuşsal, psikomotor faktörler olabilir. Alanyazın incelendiğinde yazma becerilerinin gelişimini etkileyen duyuşsal faktörlerden birinin tutum olduğu görülmüştür (Akkaya ve Kırmızı, 2010; Bruning ve Horn, 2000; Hess ve Wheldall, 1999). Tutum, kişinin kendisine ya da etrafındaki bir objeye, toplumsal

konuya ya da bir olaya karşı yaşıntı, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2011, s. 22). Yazmaya yönelik tutum ise yazma çalışmaları sürecinde bireyin bu sürece karşı göstermiş olduğu olumlu veya olumsuz davranış eğilimidir (Graham, Berninger ve Abbott, 2012, s. 53).

Öğrencilerin yazmaya karşı takındıkları tutumlar, yazma becerilerinin öğretiminde yaşanan sıkıntılardan biridir. Öğrenciler tarafından yazma çalışmalarının sıkıcı ve tek düze olduğu düşünülmektedir. Böyle düşünülmesi öğrencileri başarısızlığa götürmektedir. Bu düşüncelerden kurtulmak için öğrencilerin yazılı anlatım derslerine karşı olumlu tutum takınmaları gerekmektedir. (Akkaya ve Kırmızı, 2010, s. 4743).

Öğrencilerin yazmaya yönelik sahip oldukları tutum ve inançları ile onların yazar olarak yeterliklerini incelemek önemlidir. Çünkü bu inançlar ve tutumlar yazma sürecinde etkili olacaktır (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993, s. 237). Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin zorluk yaşamalarının nedeni sadece yazmanın doğası değildir. Yazma çalışmaları sürecinde gerçekleşen yazma uygulamaları da hem öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine hem de bunun sonucu olarak yazmayı zor kazanılan bir beceri olarak algılamalarına sebep olmaktadır (Maltepe, 2006, s. 5).

Yazmaya yönelik olumlu tutum geliştiren öğrenciler yazı yazmaktan zevk alırlar. Olumsuz tutum geliştiren öğrenciler ise yazı yazmaktan uzak dururlar (Erdoğan, 2012, s. 2). Öğrencilerin yaşları ilerledikçe yazmaya yönelik tutumları zayıflar (Williams, 2012, s. 18). Öğretmenler, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları hakkında bilgi sahibi olursa yazma öğretim uygulamalarını bu bilgiler doğrultusunda şekillendirebilirler (Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio, 2000, s. 10).

Alanyazın incelendiğinde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sürecinde etkili olan bir diğer faktörün de kaygı olduğu görülmüştür (Daly ve Wilson, 1983; Hassan, 2001; İşeri ve Ünal, 2012; Smith, 1984; Tighe, 1987). Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısız olunacağı duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma hissini barındıran heyecan verici bir duygudur (Cüceloğlu, 2017, s. 276). Kaygı, küçük

sorunlara karşı gösterilen endişelerden başlar ve bireyin herhangi bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmayı engelleyecek kadar yoğunlaşabilir (Başaran, 1991, s. 113).

Yazma kaygısı bir kişinin yazmayla karşılaştığında hissettiği özel bir kaygı türüdür (Fisher, 2017, s. 26). Yazma kaygısı; üzüntü, öfke ve korku gibi duygusal olarak kendini gösterirken kramplar ve terleme gibi fiziksel olarak da ortaya çıkabilir (Poff, 2004, s. 168). Bazen de öğrencilerin aşırı duyarlılığından kaynaklanabilir (Teksan, 2012, s. 488). Öğrencide yazma kaygısı, çoğunlukla sınıf ortamında ortaya çıkan bir durumdur. Çoğunlukla öğretmen öğrencinin yazdıklarını değerlendirmeye başladığında oluşur. Ancak kaygıyı ortaya çıkaran neden, sadece öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesiyle ilgili değildir (Topuzkanamış, 2014, s. 22). Öğretmenler öğrencilerin yazma kaygılarını tamamen ortadan kaldıramasalar da sınıf ortamında olumlu bir hava yaratabilir, öğrencilerin korkularını azaltabilir ve yazdıklarına güven duymalarını sağlayabilirler (Hassan, 2001, s. 27).

Kaygının akademik başarı üzerindeki etkileri, eğitim bilimciler ve psikologlar tarafından araştırılmaktadır. Özellikle kaygının çeşitleri, nedenleri ve kaygı ölçekleri ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Türkiye'de ilgili çalışmalar öncelikle yabancı dil olarak ikinci dil öğrenme kaygısına odaklanmıştır. Bu bağlamda, anadili için yazma kaygısı ile ilgili araştırmalar sınırlı olduğundan bu konuyla ilgili araştırmalar yapılmalıdır (Teksan, 2012, s. 488). Yazma kaygısı okul başarısını ve yazma becerilerini olumsuz yönde etkilediğinden okul ve kariyer başarısı için kritik öneme sahiptir. Bu sebeple öğrencilerin, okulda edindikleri deneyimler ve izlenimler de dâhil olmak üzere yazma ve yazma etkinliklerine yönelik tutumlarının nasıl geliştiği hakkında daha fazla bilginin öğrenilmesi gerekmektedir (Knudson, 1995, s. 91). Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ve yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde geliştirmek için neler yapılabileceği bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de tartışma konusudur (Erdoğan, 2012, s. 4). Bu araştırma ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin hangi düzeyde olduğunu ortaya koyduğundan, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sürecinde çeşitli değişkenler bakımından yazmaya yönelik tutumun ve kaygının etkili olup olmadığını belirlediğinden araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek; yazılı anlatım becerisi, yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri hangi düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri;
 - Cinsiyete,
 - Anne öğrenim durumuna,
 - Baba öğrenim durumuna,
 - Günlük tutma durumuna,
 - Aylık kitap okuma sayısına,
 - Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları;
 - Cinsiyete,
 - Anne öğrenim durumuna,
 - Baba öğrenim durumuna,
 - Günlük tutma durumuna,
 - Aylık kitap okuma sayısına,
 - Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları;
 - Cinsiyete,
 - Anne öğrenim durumuna,
 - Baba öğrenim durumuna,

- Günlük tutma durumuna,
 - Aylık kitap okuma sayısına,
 - Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve kaygıları arasında ilişki var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Anadil öğreniminde dinleme becerisi ile başlayan dil gelişim süreci konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ile devam etmektedir. Bu nedenle yazma becerisi diğer dil becerilerini kapsayan, üst düzey düşünmeyi gerektiren, zihinsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim ile sıkı bir ilişki içerisinde olan karmaşık bir beceridir (Okur, Demirtaş ve Keskin, 2013, s. 299).

Yazma, işaret ve sembolleri öğrenerek sözcük ve cümleler yoluyla duyguların ve düşüncelerin ifade edilmesidir. Yazma, dil işaretlerini kâğıda ya da dijital ortama aktarma olarak da tanımlanabilir (Arı, 2008, s. 16). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini iyi kullanarak başarılı olmasında birçok faktör etkili olmaktadır. Yazı yazmaya karşı bakış açısını değiştirerek, onun yazmaya karşı isteğini artırmak sadece sınıf içerisinde kullanılan yöntemlere bağlı değildir. Öğrencinin yazmaya karşı isteğinin güçlü olması, onun yazma becerisini iyi kullanabilmesi kadar önemli hale gelmektedir. Yazmaya karşı güçlü bir isteğe sahip olmak aynı zamanda yazmaya yönelik olumlu bir tutum takınmayı gerektirmektedir (Kırmızı, 2009, s. 53).

Alanyazın incelendiğinde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sürecinde etkili olan bir diğer faktörün de kaygı olduğu görülmüştür (Daly ve Wilson, 1983; Hassan, 2001; İşeri ve Ünal, 2012; Smith, 1984; Tighe, 1987). Yazma kaygısı, yazma etkinliklerinin başarıya ulaşmasında önemli bir faktördür. Çünkü yazmada kaygı düzeyi, çalışmalara başlama, süreci ilerletme ve başarılı bir şekilde tamamlamada büyük bir etkidir (Katrancı, 2015, s. 41).

Yazma kaygısı, okul başarısını ve yazma becerilerini olumsuz yönde etkilediğinden okul ve kariyer başarısı için kritik öneme sahiptir. Bu sebeple öğrencilerin, okulda edindikleri deneyimler ve izlenimler de dâhil olmak üzere yazma etkinliklerine yönelik tutumlarının nasıl geliştiği hakkında daha fazla bilginin öğrenilmesi gerekmektedir (Knudson, 1995, s. 91). Bu bağlamda öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ortaya konularak bu becerilerin çeşitli değişkenler bakımından ele alınmasıyla, yazmaya yönelik tutumun ve yazma kaygısının yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesiyle araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilerin araştırmacılara ve eğitimcilere yol göstermesi bakımından önemli görülmüştür.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

1. Öğrencilerin, araştırma sırasında kullanılan veri toplama araçlarını samimiyetle yanıtladıkları,
2. Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici ve bilgilendirici metnin, onların gerçek yazma beceri düzeylerini yansıttığı,
3. Görüşme yapılan öğretmenlerin sorulan soruları samimiyetle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2017–2018 eğitim öğretim yılı Kasım-Nisan aylarında Sivas ili merkezinde bulunan devlet okullarının dördüncü sınıfında öğrenim gören 810 ilkokul öğrencisiyle,
2. Veri toplama amacıyla öğrencilere yazdırılan öyküleyici ve bilgilendirici metinler ile ölçeklerden ve öğretmen görüşme formlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yazma: Kişinin kendisini ifade etmesini, başkalarıyla iletişim kurmasını, bilgi toplamasını ve açıklama yapmasını, düşüncelerini ve duygularını keşfetmesini, bulgularını belgelemesini, vatandaş olarak hak ve görevlerini yerine getirmesini sağlayan dil becerisidir (Sanders-Reio, 2010, s. 1).

Tutum: Kişinin kendisine ya da etrafındaki bir objeye, toplumsal konuya ya da bir olaya karşı yaşıntı, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2011, s. 22).

Kaygı: Genel olarak bir iç çatışmadan meydana gelen sıkıntılı psikolojik bir durumdur (Köseler, 2006, s. 17)

Yazmaya Yönelik Tutum: Yazma eylemi sırasında bireyin kendini mutlu ya da mutsuz hissetmesiyle ilgili düşünme eğilimidir (Graham, Berninger ve Abbott, 2012, s. 53).

Yazma Kaygısı: Bazen güdüleyici bazen de engelleyici bir biçimde ortaya çıkarak yazmaya karşı geliştirilen bir tepkidir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013, s. 93)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yazılı Anlatım Becerisi

Dil; emir ve istekleri bildiren, duygu ve düşünceleri ifade etmeye yarayan, yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamadan oluşan bir araçtır (Piaget, 1938; Beyreli vd., 2015). Birinci sınıftan başlayarak öğrencilere temel dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Eğitimin her aşamasında yer verilen ana dili derslerinde, özellikle öğrencinin okula başladığı ilk yıllarda temel dil becerilerinden okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması hedeflenir (Karatay, 2013, s. 23). Dilin öğrenilmesinde yazma becerisi ayrı bir öneme sahiptir. Yazma becerileri kişinin dil, bilişsel ve sosyal gelişimine doğrudan etkide bulunan bir beceridir (Güneş, 2016, s. 155).

Yazma becerileri temel dil becerilerinin öğretiminde oldukça önemlidir. Türkçe öğretiminde yazı ve yazılı anlatım önemli unsurlardır. Yazı ve yazılı anlatım sadece Türkçe derslerinde değil, diğer dersler ve günlük hayatta duyguları, düşünceleri, bilgileri ve bakış açılarını dile getirmede bir araçtır. Ana dilindeki duygu ve düşünceleri ifade etmede birey yazıyı kullanır (Özkara, 2007, s. 19). Yazma becerisi, temel dil becerilerini oluşturan zincirin son halkasıdır ve bütün becerilerde olduğu gibi yazma becerisi de uygulamalar ile kazanılır (Demirel ve Şahinel, 2006; Yıldız, vd., 2013). Yazma ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir:

Yazma, zihnimize oluşturduğumuz bilgileri, duyguları, düşünceleri ve istekleri belirli bir kurala göre gerekli sembol ve işaretleri mekanik olarak üreterek yazıya aktarma işlemidir (Akyol, 2011; Güneş, 2016). Yazma, büyük bir çaba gerektiren zihinsel etkinlikler ile beyinde yapılandırılan bilgileri mekanik olarak kâğıda aktarma işlemidir (Coşkun, 2006; Sharples, 1999). Konuşma gibi yazma da bir

anlatma yoludur. Duyguları, düşünceleri ve olayları yazı ile anlatma işine yazma denilmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111).

Yazma, düşünceyle ortaya çıkan bir üründür (Okur vd., 2013, 297). Yazma, hem duygusal hem de bilişsel aktivitedir, yani yazarken düşünmek ve hissetmektir (Cheng, 2002, s. 647). Yazma, düşünmenin ve zihinsel etkileşimin en yoğun şekilde yaşanmasıdır (Karadüz, 2008, s. 436). Yazma, öğrencilerin deneyimlerinden, izlenimlerinden, tasarı ve hayallerinden yararlanarak ortaya orijinal ürünler çıkarmaktır (Göçer, 2014, s. 51).

Yazma; kişinin kendisini ifade etmesini, başkalarıyla iletişim kurmasını, bilgi toplamasını ve açıklama yapmasını, düşüncelerini ve duygularını keşfetmesini, bulgularını belgelemesini, vatandaş olarak hak ve görevlerini yerine getirmesini sağlayan beceridir (Sanders-Reio, 2010, s. 1). Yazma, diğer dil becerilerinin gelişmesinde de rol oynar. Öğrencilerin, düşüncelerini genişletmesine, bilgileri düzenlemesine, dili iyi kullanmasına ve bilgi birikimlerinin zenginleşmesine destek olmaktadır. Öğrencilerin düşüncülerini paylaşmasına ve somutlaştırmasına yardımcı olan bir süreçtir (Güneş, 2016, s. 158).

Yazılı anlatım dili kullanmanın en iyi yoludur. Duyguları, düşünceleri ve tasarıları semboller ile anlatmak yazmadır. Yazılı anlatım bireyin kendisini anlatması ve iletişim kurmasıdır. Dilin kalıcı olmasını sağlayan yazılı anlatımın en büyük özelliği geniş kitlelere ve gelecek kuşaklara aktarılmasıdır (Erkul, 2004, s. 73). Yazının kalıcı olması ve gelecek kuşaklara aktarılabilir olması, yazıya önemli sorumluklar yüklemektedir. Toplumun kültürel ve sanatsal değerlerini geleceğe taşıyan, yaşamsal faaliyetlerini sürdüren, dili kalıcı kılan yazıdır (Temizkan, 2011, s. 14).

Yazma öğrenme alanında öğretimi iki aşamada ele almak gerekir. Bunlar kazanım ve geliştirme aşamasıdır. Kazanım aşaması, öğretim sürecinde temel bilgi ve becerileri öğrenerek bu becerileri kullanabilme yeterliğine ulaşabilmektir. İlk okuma yazmada öğrenilen harflerin, kelimelerin ve cümlelerin nasıl yazılacağı bu aşama içindedir. Geliştirme aşaması ise kazanılan becerilerin güçlü bir yazılı anlatıma nasıl dönüştürüleceğinin öğrenilmesidir (Akyol, 2016, s. 107). Yazma, hayatın sadece belli evresinde yer almaz. İlkokuldan başlayarak bütün eğitim dönemlerini kapsamakla

birlikte günlük ilişkilerde ve iş hayatında yer alır. Dolayısıyla yazma becerisi ilkokuldan başlayarak özenle kazandırılması gereken bir beceridir (Kaleağası, 2009, s. 22). Yazılı anlatım açısından ilkokulun temel amacı bireye günlük hayatta ihtiyacı olan temel yazma becerileri edindirmektir. Bu sebeple, eğitim öğretim sürecinde yazılı anlatım becerileri birçok yönden ele alınmalıdır (Akbayır, 2011, s. 5). Birinci sınıflarda yapılan yazma çalışmalarında kalem tutma, kâğıt pozisyonu, yazma hızı, okunabilirlik, öğrencinin oturuş şekli gibi birçok konularda eğitimcilerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi önemlidir (Akyol, 2011, s. 51).

Pek çok eğitimci, eğitimde önemli bir faktörün, öğrencilerin yazma davranışlarını geliştirecek yazma deneyimleri sağlamak olduğunu kabul etmektedir. Bilginin aktarılması, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi, kültürün sürdürülmesi ve toplumsal ihtiyaçları yansıtan değişimlerin üretilmesi anlamında yazının merkez haline geldiği çağdaş toplumumuzda, iyi yazma önemlidir (Phillips, 2007, s. 1).

İnsanın kendisini eksiksiz ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi, onun deneyimleri ve bilgisiyle doğru orantılıdır. Yeterli bilgi ve birikime sahip olmak için birey öncelikle dış dünyayı iyi algılamalı ve bu algıları kendi süzgecinden geçirmelidir (Beyreli vd., 2015, s. 37). Beyreli vd. (2015, s. 37), iyi yazı yazmanın ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

Gözlem Yapmak: Beş duyu organıyla dış dünyadan algılanan duyumlara gözlem yapma denilmektedir. Birey çevreyi, varlıkları ve yaşamındaki olayları tanımak için gözlem yapmalıdır. Görmediğimiz ve tanımadığımız şeyleri anlatamayız ve yazamayız. Bu nedenle iyi bir yazı yazmak için gözlem yapmak ve görmeyi öğrenmek önemlidir.

Okumak: İyi yazı yazmak için kesinlikle çok okumak ve okuma yoluyla birikim kazanmak gerekmektedir. Birey okuyarak duygu ve düşüncelerini geliştirebilir. Ayrıca çok okuyan kişinin anlatım gücü okumayan ya da az okuyan kişiye göre oldukça gelişmiştir.

Düşünmek: Yapılan gözlemleri ve okuma yoluyla kazanılan birikimleri kişinin kendi süzgecinden geçirmesine düşünme denir. Yazmak için düşünmek şarttır. Birey düşündükçe üretir.

İnsanın ilk kazandığı becerilerden biri düşünme becerisidir. Erken yaşlarda kazanılan düşünme becerisini yazıya aktarmak ise zaman almaktadır (Okur vd., 2013, 297). Bütün insanlar duyarlar ve düşünürler. Çevresinde yaşananlar insanın dikkatini çeker. Bu durum insanların zihninde karmaşık bir şekilde yer almaktadır. Dolayısıyla her insan yazacak ve anlatacak bir duygu ve düşünce deposudur (Güner, 2004, s. 226).

Yazma eylemi düşüncenin ortaya çıkardığı bir üründür. Yazma eylemi konuşmadan farklı olarak sadece bir defa anlatılır. Yazı yazılıp hedef kitleye ulaştıktan sonra onu geri alarak düzeltme imkânı mümkün değildir. Bu nedenle yazma eylemi düşünülerek, özenle planlanarak yapılmalıdır (Yıldız vd., 2013, s. 217).

Yazma eylemi, zihinde yapılandırılan bilgi ve birikimlerin yazıya aktarılması işlemidir. Bu nedenle öğrenciler iyi bir dinleyici ve okuyucu olarak bilgilerini zihinlerinde yapılandırmalıdır. Birey yazma işlemine bilgileri gözden geçirerek başlamalı ve yazının konusunu, amacını, taslağını zihninde oluşturarak yazılacak bilgileri ayırt etmelidir (Coşkun, 2006, s. 45). Yazma eylemine geçmeden önce öğrenci, ilk olarak yazmaya güdülenmeli ve aşağıdaki yazma aşamalarını sırasıyla uygulayarak yazıyı oluşturmalıdır (Beyreli vd., 2015, s. 38):

1. Konu seçimi yapılır.
2. Konunun ana maddesi belirlenir.
3. Konunun sınırları çizilir ve bakış açısı belirtilir.
4. Konunun amacı tespit edilir.
5. Bakış açısını destekleyecek yardımcı düşünceler bulunur.
6. Düşünceler anlatım sırasına uygun olarak düzenlenir.
7. Düşünceler, düzenine uygun ve istenilen tekniğe göre yazılır.
8. Yazı dinlendirilir (Yazıyı dinlendirmedeki amaç yazıdan kısa bir süreliğine uzak durmaktır ve böylece daha yüksek oranda objektif bir değerlendirme yapmak yüksek olacaktır.).
9. Yazıdaki hataları görmek ve düzeltmek için yazı okunur.

10. Yazıya son şekli verilir.

Yukarıda sıralanan aşamaları kullanarak oluşturulan yazı, başarılı ve ilgi çekici olmasıyla birlikte rahatlıkla okunan ve bütünlüğü bulunan bir yazı olacaktır. Ungan'a (2007, s. 462) göre yazma eyleminin gelişmesiyle bireyde bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ve bilgileri arasında muhakeme etme ve oluşturacağı metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesiyle bireyde estetik bir bakış açısı ortaya çıkmakta ve yazmayla ilgili algılar değişerek yerini sanatsal bir duyuşa bırakmaktadır.

Öğrencinin düşüncelerine ve duygularına ilgi göstermek yazma becerilerini kazandırmada ve etkili bir yazma öğretiminde çok önemlidir. Öğretmen, öğrenciye güven vermeli ve öğrencinin güçlü yönlerini ortaya çıkarmalıdır. Öğretmen, öğrencinin özgün fikrine göre yazma etkinliklerini kolaylaştırmalıdır (Bartscher, Lawler, Ramirez ve Schinault, 2001, s. 30).

Etkili bir yazma öğretimi öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve hayallerini ifade etmelerini sağlamaktadır. Ancak bunu yaparken öğrenciler yazma sürecinde cesaretlendirilip eğlendirilmelidir. Böylece öğrenciler sahip oldukları bilgi ve birikimlerinden yararlanarak daha ileri bir seviyeye ulaşabilirler (Yıldız vd., 2013, s. 226). Yazma sürecinde öğrencilerin kullanmaları gereken birçok beceri vardır. Bu becerilerin bir veya daha fazlasını kullanmada zorluklar yaşanabilir (Hess ve Wheldall, 1999, s. 14). Göçer (2010, s. 182) öğrencilerin yazma becerilerinde başarılı olabilmeleri için bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikleri şöyle sıralamıştır:

1. Öğrenci yeterli bilgi birikimine ve kültürel zenginliğe sahip olmalıdır.
2. Öğrencinin yazacağı konuya uygun deneyimler bulunmalıdır.
3. Türkçeyi etkin ve doğru kullanmaya özen göstermelidir.
4. Yazma konusunda teknik bilgilere sahip olmalıdır.
5. Farklı bakış açılarından yararlanarak muhakeme yapmalı ve sebep-sonuç ilişkisi kurmalıdır.
6. Analiz, sentez ve değerlendirmeler yapmalıdır.
7. Bazı kriterlere göre farklı olay ve düşünceleri ayıklayabilmelidir.

Yazı yazmadaki amaç, bireyin duygu ve düşüncelerini gözlem ve birikimlerinden yararlanarak kendi süzgecinden geçirip okuyucuya aktarma işlemidir. Bu aktarma işlemi basit bir bilgi aktarma işlemi değil okuyucunun zevk almasını sağlayan çok boyutlu karmaşık bir süreçtir (Aktaş ve Gündüz, 2013, s. 165). Yazma öğretiminin asıl amacı; öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini açık, etkili ve öz bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilere kazandırılmak istenen alt beceriler şöyle sıralanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2013; Güneş, 2016):

- Düşünceleri mantıksal bir bütünlük içerisinde sıralamak,
- Yazıya uygun başlık ve alt başlıklar koyabilmek,
- Paragraf düşüncesini vermek ve doğru paragraf yapmalarını sağlamak,
- Karşılaştırma yapmalarını sağlamak,
- Sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını sağlamak,
- Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanmak,
- Sınıflama, özetleme, birleştirme, yorumlama ve değerlendirme yapmak,
- Yaratıcı özellik taşıyan (roman, öykü, oyun vb.) kurmaca türlerde yazı yazma isteği uyandırmak,
- Planlı yazma alışkanlığı ve becerisi kazandırmak.

Hem profesyonel hem de profesyonel olmayan yazarlar genellikle yazma sürecinin zor ve karmaşık olduğunu ileri sürerler (Levy ve Ransdell, 1995, s. 767). Yazma süreci, bilgilerin, düşüncelerin ve kişisel farkındalığın geliştirilmesi için bir araçtır. Etkili bir yazma öncelikle alt seviyedeki yazma becerilerini kazanmayı gerektirir. Bu alt seviyedeki yazma becerileri yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarını, uygun kelime dağarcığını kullanarak oluşturulan planlama, üretme ve düzenleme gibi süreçlerdir. Öğrenciler bu alt seviyedeki yazma becerilerini kazanamazsa yazma konusunda zorluk yaşamaktadırlar (Graham ve Perin, 2007, s.23). Ancak alanyazın ve Türkçe öğretim programları incelendiğinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli yazma türlerinin kullanıldığı görülmektedir.

2.2. Yazma Türleri

Hem yazma uygulamalarında hem de öğretim programlarında, öğrencilere iyi bir yazar olmaları için seviyelerini geliştirme stratejileri öğretilir (Kear vd., 2000, s. 10). Yazılı anlatım açısından bakıldığında ilkokulun temel amacı, öğrenciye yaşamında ihtiyaç duyacağı yazmayla ilgili temel bilgi ve becerileri Türkçe derslerinde edindirmektir. Bu nedenle öğrencinin eğitim öğretim hayatında yazılı anlatım becerisi birçok öğeyle ele alınmalıdır. Bu öğelerden biri de yazılı anlatım biçimleridir (Akbayır, 2011, s. 5). Yazma becerileri kazandırılırken yazma türlerine dikkat çekilerek, yazma etkinlikleri ilk sınıflarda öğretmenin rehberliğinde ve tüm sınıfa ortak bir çalışma olarak yaptırılır (Demirel ve Şahinel, 2006; Güneş, 2016).

Yazma çalışmaları yapılırken öğrenci merkeze alınmalıdır. Öğrencilerin özel eğilimlerine ve kabiliyetlerine dikkat çekilip, üslup farklılıklarına saygı duyularak yazma türleri belirlenmelidir. Bazı öğrenciler şiir yazmada, bazıları hikâye yazmada, bazıları ise başka yazı türlerinde başarılı olarak bu durumdan zevk alabilirler. Farklı yazı türlerinde yazı yazan öğrenciler yazı türleri hakkında farkındalık kazanırlar. Bu sebeple amaca uygun yazı türü seçmek önemlidir. Örneğin öğrenci yazdığı yazıda bilgi vermek istiyorsa seçtiği yazı türü bilgilendirici metin olmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2013; Akyol, 2016).

Amacına göre farklı yazı türleri vardır. Bunlar; bilgilendirici, eğlendirici, ikna edici, betimleyici, sorgulayıcı; kullanılan yazıya göre bitişik eğik ve dik yazma; kişilere göre serbest yazma, paylaşarak yazma, birlikte yazma vb. başlıkları altında toplanabilir. Bilgilendirici yazılar, bilgi verme veya bilgi alma amacıyla yazılmaktadır. Eğlendirici yazılar masal, hikâye, tekerleme, fıkra yazma gibi etkinliklerdir. Yazmayla ilgili bilgi ve beceriler kazandırılırken bu türler göz önünde bulundurulmalı ve gerekli kazanımlar edinilmelidir. Bu yazı türlerinden bazıları aşağıda açıklanmaktadır (Güneş, 2016, s. 178).

2.2.1. Öyküleyici Yazma

Öykü; yazarın hayal gücüne dayanan ya da gerçek bir olayın, deneyimlerin anlatıldığı bir metin türüdür (Roid, 1994, s. 161). Öyküleyici yazma bir ya da birkaç

kişiyi, bir anıyı, bir dönemi veya bir durumu hikâye unsurlarını (karakter, olay, yer ve zaman) kullanarak ve iletmek istenen duyguları, düşünceleri bir olay içinde kurgulayıp anlatmadır. Öyküleyici anlatım kişi, yer, zaman ve olay olmak üzere dört öge üzerine kurulmuştur. Roman ve hikâye gibi olay örgüsünü temel alan yazı türlerinin amacı öyküleyici anlatımdır. Öyküleyici yazmada olaylar oluş sırasına göre yazılır. Bir olayın oluş sırasına göre anlatılması, yönerge verirken yapılacak olanların sıra ile anlatılması, bir tarihçinin tarihi olayları anlatması öyküleyici anlatımdır (Beyreli vd., 2015; Güneş, 2016).

2.2.2. İkna Edici Yazma

Güneş'e (2016, s. 179) göre ikna edici yazılarda istenilenlerin başkaları tarafından kabul görmesi gerekir. İkna edici yazıda yazıyı yazan kişi, üzerinde durduğu konunun nasıl olması ya da olmaması gerektiği konusunda düşünceler öne sürer. İkna edici yazılar hayal etmeyi, tahmin etmeyi ve görüş belirtmeyi gerektiren yazılardır. İkna etmek için öğrenci öncelikle yazacağı konuyu benimsemelidir. Benimsemediği düşünceyi savunarak ikna etme yoluna girmemelidir. İkna edici yazı türü ikiye ayrılır:

Reklam Yazma: Reklam yazma ikna edici yazıların özel bir türüdür. Amaç sadece bir şeye inandırmayı değil aynı zamanda dinleyicide ve okuyucuda reklamı yapılan ürünü satın alma isteği uyandırmaktır. Dergiler, gazeteler ve broşürlerde yer alan reklamlar okuyucuyu ikna etmeye yöneliktir.

Şikâyet Yazısı: Bir hizmetin yetersiz olması ya da ortaya çıkan memnuniyetsizlik durumunda yetkili kişilere bildirmek için yazılan yazılara “şikâyet yazısı” denir.

2.2.3. Betimleyici Yazma

Betimleme; nesneleri, varlıkları, bir yerin ve bir kişinin görünüşünü, onların hareketlerini, kişide uyandırdıklarını ve gözlemlenenleri zihinde canlandırmayı amaçlar. Gözlemlere dayanarak sözcüklerle resim yapmaktır. Okuyucunun olayları, kişileri ve çevreyi daha iyi canlandırması için başta roman ve öykü olmak üzere, birçok metinde kullanılan bir yazı türüdür (Aktaş ve Gündüz, 2013; Beyreli vd., 2015). Betimleyici yazmanın kaynaklarda çeşitlerinin olduğu da görülmüştür.

Güneş'e göre (2016, s. 178) betimleyici yazma çeşitleri şöyledir:

Nesne Betimlemesi: Bir objeye ait özellikler kullanılarak, nesnenin şekli, rengi ve diğer tüm fiziksel özelliklerine ait açıklamalar yapılır. Okuyan kişinin zihninde nesnenin fotoğrafını oluşturmak amaçlanmalıdır.

Yer Betimlemesi: Yer betimlemesinde önemli olan anlatılan yerin içerde mi yoksa dışarıda mı olduğudur. İçerden betimleme yapılıyorsa tek bir pencereden bakıldığında görülenleri anlatarak sınırlandırılmalıdır. Arka plana ait (dağlar, denizler, çiçekler) betimlemeler de yapılmalıdır.

Kişi Betimlemesi: Kişi betimlemesinde “iç görünüş” ve “dış görünüş” önemli iki unsurdur. İç görünüş kişinin duygusal özelliklerinin (mutluluk, kızgınlık, üzüntü, neşeli vb.) betimlenmesidir. Dış görünüş ise kişinin fiziksel özelliklerini (saç rengi, göz rengi, boy, kilo vb.) betimlemektir.

2.2.4. Yaratıcı Yazma

Yazma, diğer dil becerilerine göre en son ve en zor gelişen dil becerisidir. Çünkü yazı yazmak birikim, donanım ve deneyim gerektiren bir alandır. Özellikle yaratıcı yazma; bireyin sahip olduğu birikimi ve deneyimi kullanmasıyla başkalarından farklı düşünebilmeyi sağlayan, o ana kadar aralarında bağlantılar kurulmamış olaylar, durumlar, kişiler ve varlıklar arasında bağlantılar kurmayı hedefleyen, üretimde özgünlüğü, orijinalliği, anlatımda kişisel üslubun hâkim olduğu bir alandır (Temizkan, 2014, s. 6).

Okullardan beklenen, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini sağlamak, kendi yaratıcı potansiyellerini geliştirebilecekleri, neşeli, renkli ve biraz da zor sayılabilecek ortamlar yaratmaktır. Kişiden kişiye göre miktar ve biçim değiştiren yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkaracak uygulamalardan biri de yaratıcı yazmadır. Yaratıcı yazma demek, bireyin herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünden faydalananarak, özgürce kâğıda aktarmasıdır. Yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin cesaretle istedikleri konuda yazı yazmalarını sağlamak, onların özgüvenlerini artıracak ve bir başka özellik olan duygusal zekâlarının gelişmesine de büyük katkılar sağlayacaktır (Oral, 2014, s. 2-10).

Yaratıcı yazma etkinliklerinin en önemli amacı öğrencilerin sürekli tekrara düştüğü, sıkıcı ve tek düze yazılar yazmak yerine akıcı, dikkat çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini yansıtmasını sağlamaktır. Yaratıcı yazma etkinlikleri ile öğrencilerin iç dünyalarına yolculuk yaparak bilinçaltına inilecektir. Öğrencilerin hiçbir baskı olmadan, yargılama ve eleştirilme endişesinden uzak, her yerde ve herkesle paylaşamadıkları duygu ve düşüncelerini serbest bir şekilde ortaya koymaları daha rahat ve kolay olacaktır. Böylece öğretmenler öğrencilerle daha rahat duygudaşlık kurabilir ve onlara daha iyi rehberlik yapabilirler (Temizkan, 2010, s. 629).

2.2.5. İş Birliği Yaparak Yazma

İşbirliği yaparak yazma, öğrencilerin küçük gruplar oluşturmasıyla ya da sınıftaki bütün öğrencilerin katılımıyla bir konu hakkında çalışıp bir metin oluşturmalarıdır. Öğrenciler metin oluşturma sürecinde iş bölümü yaparlar. Gruptaki bir öğrenci metnin bir bölümünü yazabileceği gibi, metnin tamamını da yazabilir. Yazma süreci aşamalara bölünerek bütün öğrencilerin sürece katılmaları esastır. Paylaşarak yazma öğrencilerin birlikte bir ürün ortaya koymasını sağlar ve aynı zamanda sosyal ilişkileri de geliştirir. Paylaşarak yazma öğrencileri cesaretlendirmekte ve yazı yazmaktan zevk almalarını sağlamaktadır (Güneş, 2016, s. 182).

Dil becerilerinin gelişiminde sosyal ortamlar etkileyici bir rol oynamaktadır. Bu becerilerin gelişim sürecinde öğrenciler başkaları ile etkileşim halinde olursa anlama ve anlatma becerileri daha da gelişecektir. Öğrencilerin birbirleriyle iletişim halinde olmaları, onların yalnızca sosyal becerilerinin gelişmesine değil birbirlerinden yeni bilgiler öğrenmelerine ve eleştirel bakış açısına sahip olmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin grup çalışmalarında birbirleriyle etkileşimde olmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirecektir (Erdoğan, 2012, s. 54). Öğrenciler gruplar halinde yazma çalışmalarını planlarlar, taslak haline getirirler, gözden geçirirler ve düzenlerler. Öğrenciler birbirlerine yardımcı oldukları için yazdıklarının kalitesi artar ve yazdıkları güçlü bir etki gösterir (Graham ve Perin, 2007).

2.2.6. Planlı Yazma

Öğrencilerin planlı yazma yöntemine uygun biçimde bir yazıyı yazmalarını, yazma sürecini öğrenmelerini ve böylece yazma becerilerini geliştirmelerini kapsamaktadır (MEB, 2009, s. 362). Güneş'e (2016, s. 181) göre öğrenciler bir konuyu planlı yazma yöntemine uygun bir şekilde yazarak süreci öğrenirler. Böylece yazma becerilerini geliştirmiş olurlar.

Alanyazın incelendiğinde planlı yazma aşamalarının aşağıdaki gibi olduğu görülmüştür:

Ön Hazırlık: Bu aşamada aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

- Metnin bölümleri (giriş, gelişme ve sonuç) iyi oluşturulmuş, konusu, amacı ve ana düşüncesi açıkça ifade edilmiş örnek yazılar sınıf ortamına getirilir.
- Sınıfa getirilen örnek yazılar öğrencilerle birlikte incelenir ve analiz edilir.
- Metnin incelenmesi sırasında, düşüncenin nasıl yapılandırıldığı, metnin bölümlerinin (giriş, gelişme, sonuç) nasıl ayrıldığı, ana düşüncenin saptanma şekli, konunun ve amacın nasıl bir görev üstlendiği örnek verilerek anlatılır.
- Yazının başlığının, metnin içeriğini ve ana düşüncesini yansıtır yansıtmadığı; sonuç bölümünün nasıl bağlandığı ve yazının sayfa üzerine nasıl yerleştirildiğine dikkat çekilir.

Dikkat Edilecek Hususlar: MEB'e (2009, s. 362-363) göre planlı yazma uygulanırken aşağıda sıralanan aşamalar göz önünde bulundurulmalıdır:

- Yazı yazmanın faydaları öğrencilere anlatılmalıdır.
- Öğrenciler, yazma konusunda özgüven kazanıncaya kadar onların yazdıkları yazılar eleştirilmemelidir.
- Öğrencilerin yazma girişimlerine ve isteklerine destek olunmalıdır. Öğrencilere müdahale etmeden rehberlik yapılmalıdır. Öğrencilerin

yeteneklerini keşfetmelerine ve kendi üsluplarını oluşturmalarına izin verilmelidir.

- Öğrencilerin olumlu tarafları öne çıkarılmalı ve yazdıkları sıkça ödüllendirilmelidir.
- Öğrenciler yazı yazmayı benimseyip, bu konuda bir bilinç geliştirene kadar yazdıklarını paylaşacakları ortamlar oluşturulmalıdır.

İlk Taslağı Oluşturma: Güneş'e (2016, s. 181) göre bu aşamada aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

- Metnin konusu belirlenirken beyin fırtınası tekniği kullanılır. Konuyu yazarken amaçlarının ne olabileceği öğrencilerle tartışılıp örnekler verilir.
- Amaçlara uygun ana hatların neler olabileceğinin üzerinde durulur. Öğrenciler konunun, amacın ve ana hatların belirlendiği yazıyı yazmak için çeşitli düşünceler oluştururlar. Oluşturulan düşünceleri tartışma sırasında not alırlar ve bu düşünceler arasından seçim yaparlar.
- Öğrenciler seçilen düşüncelerden hangilerine, metnin hangi bölümünde (giriş, gelişme, sonuç) yer vereceklerine karar verirler.
- Öğrenciler yazıyı oluştururken korkuya kapılmamalı, daha sonra hatalarını düzeltme şanslarının olduğundan haberdar olmalıdırlar.

İkinci Taslağı Oluşturma: MEB'e (2009, s. 364) göre bu aşamada aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

- Öğrenciler düşüncelerini konudan ve amaçtan uzaklaşmadan, ana düşünceyi destekleyecek şekilde oluşturmalıdır.
- Ana düşünceyi destekleyerek açıkça ifade edip örnek vermelidirler.
- Bu aşamada metnin giriş bölümüne dikkat çekici bir düşünceyle başlanır. Böylece metnin bütününde nelerden bahsedileceği ve amacın ne olduğu hakkında genel bir bakış açısıyla konu okuyucuya tanıtılmış olur.

- Gelişme bölümünde; giriş bölümünde okuyucuya tanıtımı yapılan konunun ana düşüncesi kapsamında geliştirildiği belirtilir. Ana düşüncüyü destekleyici karşılaştırmalar yapmaları, nesnel bilgilerden faydalanarak örnekler vermeleri söylenir.
- Sonuç bölümünde ise giriş ve gelişme bölümlerinde anlatılanları özetleyen, dikkat çekici bir ifade ile yazının bitirilmesi gerektiği bildirilir.

Değerlendirme: İkinci taslak yazıldıktan sonra öğrencilere “Öz Değerlendirme Formu” dağıtılır. Böylece öğrenciler bu formla kendilerini değerlendirmiş olurlar.

2.2.7. Karşılaştırmalı Yazma

İki veya daha fazla olay, durum, nesne ya da kişilerin birbirleriyle farklı veya ortak noktalarını anlatan yazılardır. Karşılaştırmalı yazmada öğrenciler kişiler, varlıklar veya olaylar karşısında muhakeme yaparlar. Bu yazma türü öğrencilerin bakış açılarını geliştirmelerinde oldukça etkilidir (Karagül, 2010, s. 44).

2.2.8. Sorgulayıcı Yazma

Sorgulayıcı yazma, yazı yazar kişinin bir konu hakkındaki düşüncelerini, katılıp katılmadığı noktaları, tutarlılıkları veya tutarsızlıkları, mantıksal bir temele dayandırarak, karşı olduğu ya da desteklediği durumları aşamalı bir biçimde nedenlerini de ortaya koyarak yazmasıdır (Güneş, 2016, s. 180).

2.2.9. Not Alarak Yazma

Okunan veya dinlenen metin çeşitli işaret ve sembollerin kullanılmasıyla kayıt altına alınır. Böylece hem zamandan tasarruf edilmiş olur hem de daha sonra yapılan kontrollerde hatırlama kolaylaşır. Not almada detaylı bir kayıt tutulmamalıdır. Sadece kayıt sonrası anlamsal bağlantıların kurulacağı düşünce ve bilgilerin notlarla ilişkilendirilmesini yapmak için kısa ve öz kayıtlar yapılmalıdır. Daha sonra yapılacak zihinsel düzenlemelerle not alma amacına ulaşmış olacaktır (Yılmaz, 2009, s. 29).

Güneş’e (2016, s. 182) göre okuma esnasında not alırken izlenecek bazı yollar vardır. Bunlar:

- Metin hızlı bir şekilde gözden geçirilerek üst başlık, alt başlıklar ve görsellere dikkat edilerek metin hakkında genel bir düşünce edinme.
- Metni okuma, önemli görülen yerlerin ya da bilgilerin altını çizme.
- Metni tekrar okuma, metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini belirlemeye çalışma.
- Ana düşünceyi ya da önemli görülen bir bilgiyi merkeze alarak zihin haritası oluşturma.
- Altı çizilen ve zihin haritasına yerleştirilen kavramları, bilgileri kısaltmalar yaparak; ilişkileri oklar çıkararak; bağlaçları işaretler koyarak gösterme.
- Ayrıntılara fazla önem vermeme, bütünü anlamaya ve konunun özünü kavramaya çalışma vb. yollar kullanılabilir.

Not almada yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağlantı kurulmaya çalışılmalıdır. Öğrenci kendi kelimeleriyle ve cümleleriyle konunun özetini çıkarmalıdır.

2.2.10. Serbest Yazma

Serbest yazmanın amacı, öğrencilerin bir konu hakkında duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak onların ifade etme becerilerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmektir. Öğrenciler şiir, hikâye, tiyatro, masal gibi türleri kullanarak duygu, düşünce ve hayallerini sınırlama olmadan yazarlar. Serbest yazma sadece sınıfta uygulanmaz. Öğrenciler okul dışında yazdığı örnekleri de öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler (Yıldız vd., 2013, s. 260).

Türkçe öğretiminde dil becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli metinler kullanılmaktadır. Metinlerin özelliklerini bilmek, yapılarını keşfetmek öğrenme ve öğretim sürecini etkilemektedir (Güneş, 2016, s. 247). Aşağıda metin, metin türleri ve özellikleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.3. Metin

Dil öğretimde metinler önemli bir görev üstlenmektedir. Temel dil becerilerinin edinilmesinde metinler araç olarak kullanılmaktadır (İzdeş, 2011, s. 11).

Metin, “*Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünüdür*” (Türk Dil Kurum [TDK], 2018). Metin; bütün dil birimlerini kullanarak mantıklı bir düzen içinde dil bilgisi kurallarına ve anlatım özelliklerine dikkat edilerek bilgi, duygu ve düşüncelerin oluşturulduğu yapılardır (Güneş, 2013, s. 2).

Metin, iletişim değeri taşıyan, eyleme yönelik hareketli bir bütündür; kelimeleri, cümleleri ve paragrafları sıralayarak başı ve sonu kapalı bir biçimde oluşturulan yapılardır (Akbayır, 2010, s. 189). Erkul’a (2004) göre bir sanatçının, belli bir yazı ve dil aracılığıyla, duygularını, düşüncelerini ve hayallerini okurlara, dinleyicilere ve eleştirmenlere ilettiği araç “metin”dir. Tanımlanan bu iletişimde *gönderici* sanatçı; *alıcı* okur; dinleyici ve eleştirmen, *kanal*; yazı, dil ise *kod* terimi ile karşılanır. Buna göre metin; dilin ortaya çıkardığı bir üründür ve yazının kendisidir. Metnin özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Metin bir yazıyı oluşturan ses, sözcük, cümle ve paragraflarının bir araya gelmesiyle ortaya çıkan dil düzenlemeleridir.
2. Metin zengin anlamların olduğu bir dil birliğidir.
3. Metin anlamı oluşturmak için kullanılan parçaların toplamıdır.
4. Metin; sadece cümlelerden oluşmayan, onlara yoğun anlamlar yükleyen yapılardır.
5. Metin yazarın bilerek yaptığı sistemli bir dil düzenlemesidir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) kapsamında dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç ana biçimde toplanmıştır.

2.3.1. Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metinler, okura katkı sağlamak amacıyla herhangi bir konuda bilgi aktarmayı ve bu bilgileri tartışarak, eleştirerek, sorgulayarak okurun yaşamında uygulayabilmesini amaçlayan metinlerdir (Kuzu, 2004, s. 61). Alanyazında öğretici metin olarak da ifade edilen bilgilendirici metinler günlük hayatta uygulanabilirliği ve kullanılabilirliği olan, gerçek durumları değiştirmeden ifade eden yazılardır. Buradan şöyle bir sonuca varılabilir: Bilgilendirici metin günlük hayatta kullanılan, çok boyutlu ve derin bir kelime örgüsünden uzak olan, herkes tarafından anlaşılır bir dille

oluşturulan, anlaşılması için büyük çaba gerektirmeyen, olayları ve durumları gerçek dünyadaki nesnel bir yaklaşımla ele alan yazılardır (Akbayır, 2010; Erkul, 2004).

Bilgilendirici metinler bir konu hakkında bilgi veren, kişinin konu hakkındaki düşüncelerini ve görüşlerini değiştirmek ya da daha güçlü kılmak amacıyla yazılan metinlerdir (Aktaş ve Gündüz, 2013, s. 260). Bilgilendirici metinler, insanları eğlendirmekten ziyade, onlara günlük hayatta uygulayabilecekleri bilgileri sunmayı amaçlayan yazılardır (Özkara, 2007, s. 37).

2.3.2. Hikâye Edici Metinler

Hikâye, insanlık tarihinde uzun zamandır kullanılan bir metin türüdür. Kültürlerin değişmesi ve zamanın geçmesi bakımından bazı değişiklikler olsa da hikâye, metin elementleri somut olarak belirlenebilen ve hikâyenin yapısı bakımından insanlarda ortak bir beklenti oluşturan türdür (Coşkun, 2005, s. 108). Yaşanmış veya yaşanabilecek olayların anlatıldığı metinlere öykü (hikâye) denilmektedir (Akbayır, 2010, s. 248). Hikâyeler olay, kişi, zaman ve mekan olmak üzere dört temel unsurdan oluşmaktadır (Beyreli, vd., 2015, s. 109).

Hikâyeler, çocuklara dil gelişimi ve kişisel gelişim bakımından katkı sağlar. Çocuk kendisini hikâyedeki kahramanın yerine koyarak karşılaştırmalar yapar. Hikâyeler çocukların kelime hazinesinin zenginleşmesini sağlar ve dilin gücünü çocuklara tanıtır. Ayrıca hikâyeler çocuğa yeni kavramları kazandırmada ve yaşadığı toplumu tanıtmada en güçlü araçlardandır (Akyol, 2016, s. 161). Hikâyenin öne çıkan özelliği bir olayın anlatılmasıdır. Bu özelliği bakımından öncelikli amaç, okurun ilgisini çekerek okurda coşku ve heyecan uyandırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2013, s. 210).

Hikâyeler, öğrencilerin dikkatlerini çektiğinden yazma becerisini kazandırmak amacıyla Türkçe öğretiminde araç olarak kullanılmaktadır. Yazmayı öğrenmek beceri gerektirir. Yazının kurallarını öğrenmek kolaydır; ancak uygulamak zordur. Yazmayı öğrenmeye çalışan kişi, içinde bulunduğu süreci iyi anlamalı ve karşısına çıkacak olumsuzluklara direnmeyi öğrenmelidir (Akbayır, 2011, s. 7). Yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde etkili olan faktörlerden birinin tutum olduğu görülmüştür.

Çünkü tutum insanların yaptıkları çeşitli faaliyetler üzerinde etkili olduğu gibi yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde de etkili olmaktadır.

2.4. Tutum

Tutum kavramı son zamanlarda başta sosyal psikoloji olmak üzere birçok alanda önemli hale gelerek evrenselleşmiştir. Bu sebeple tutum incelenmesi gereken bir kavramdır (Allport, 1935, s. 798). Tutum, kişinin kendisine ya da etrafındaki bir objeye, toplumsal konuya ya da bir olaya karşı yaşantı, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2011, s. 22). Tutum, kişinin yaşadığı veya tanıklık ettiği durumlara karşı duygularının ve düşüncelerinin davranışsal olarak dışa vurulmasıdır (Bağcı, 2007, s. 40).

Tutum, bireyde açıkça gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı eğilimdir. İnsanın belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi onaylaması ya da reddetmesi biçiminde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk veya eğilimdir (Yıldız vd., 2013, s. 393). Tutum, doğrudan gözlenebilen bir davranış değil, insan doğasında var olan davranışların sebebi ve tutarlı olmasıdır (Allport, 1935).

Ünal'a (1981, s. 9) göre tutum, aslında bir davranış değil sadece davranışların ön koşuludur. Verilecek tepkilere bir hazırlıktır. Kapalı ve açık tepkilerde davranışın her kademesinde bulunan bir ön koşuldur. Tutum bir davranış değil, davranışa götüren eğilim olarak kabul edilmektedir (Kırmızı ve Beydemir, 2012, s. 322). Bireyin tutumu doğrudan gözle görülemez. Ancak bireyin davranışlarına bakarak bir nesneye ya da herhangi bir duruma ilişkin tutumu hakkında ancak dışa vurulan davranışlar ya da sözlü ifadelerle dayanılarak fikir sahibi olunabilir (İnceoğlu, 2011; Tavşancıl, 2014). Davranışçılar tutumu sosyal, dolayısıyla gözlenebilir bir ürün olarak açıklar (Jabeen ve Shah, 2011, s. 604).

Tutumlar üç ögeden oluşmaktadır. Bu ögeler; zihinsel, duygusal ve davranışsal öğelerdir (İnceoğlu, 2011, s. 29). Tutumun öğeleri aşağıda şöyle açıklanmıştır:

Zihinsel (Bilişsel) Öge: Olay, durum, birey ve nesne tutumun konularını oluşturmaktadır. Bu konulara ilişkin sahip olunan bilgiler, yaşantılar, inançlar ve düşünceler tutumun zihinsel veya bilişsel (cognitive component) ögesidir.

Duygusal Öge: Bilgileri, deneyimleri ve izlenimleri sınıflandırmayla birlikte, bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylarla, istenilen ya da istenilmeyen amaçlarla ilişkilendirilmesi tutumun duygusal ögesini yansıtır.

Davranışsal Öge: Kişinin uyarıcılara karşı davranış eğilimleri tutumun davranışsal boyutunu temsil eder. Kişinin davranış eğilimleri sözlerinden ya da hareketlerinden anlaşılabilir.

Tutumun bu ögeleri, kendi içerisinde bir bütün oluşturmasıyla birlikte diğer ögelerle de etkileşim halinde gelişme gösterebilir (Bağcı, 2007, s. 43). Tutumla ilgili tanımlardan ve değerlendirmelerden yola çıkarak Tavşancıl (2014, s. 71-72) tutumun özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. İnsanlar tutumları deneyimleri yoluyla kazanırlar. Doğuştan gelmez.
2. Tutumlar insanların yaşamlarında devamlılık gösterir. Geçici değillerdir. Çünkü birey, yaşamının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahiptir.
3. Tutumlar, kişiyle nesne arasındaki ilişkide bir düzen olmasını sağlamaktadır. Tutumlar belirli aşamalarla öğrenilir. Bu durum bireyin çevresini tanımasında ve anlamasında yardımcı olmaktadır.
4. İnsan-nesne ilişkisinde yanlı bir durum ortaya çıkar. Kişi bir objeye karşı tutum oluşturduktan sonra artık yansız davranamaz.
5. Bir nesneye karşı tutumların olumlu ya da olumsuz olması objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu ortaya çıkmaktadır.
6. Tutumlar bir tepki şeklinden ziyade tepki gösterme eğilimidir.
7. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Tutumlar öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili olan faktörlerdendir (Kırmızı ve Beydemir, 2012, s. 322). Bu sebeple yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

2.4.1. Yazmaya Yönelik Tutum

Öğrenme sürecinde kazanılması hedeflenen bilgi, beceri ve yaşantıların gerçekleşme düzeyine tutumlar yön vermektedir. Temel dil becerilerinin güçlü bir şekilde kazandırılması için öğrencilerin bu becerilere karşı tutumları tespit edilmeli ve bu tespitler doğrultusunda süreç organize edilmelidir. Yazma becerisi temel dil becerileri içerisinde daha zor kazanılan bir beceridir. Bu sebeple yazmaya yönelik tutumların belirlenmesi çok daha önemli bir durumdur (Erdoğan, 2012, s. 9). Öğrencilerin herhangi bir derse karşı tutumları onların başarılı olmasında önemli bir etkidir. Bireyin bir nesneye karşı tutum oluşturmaları veya var olan tutumunu değiştirmesi bir hayli güçtür. Öğrencilerin tutumlarını değiştirmek için ilk önce hedef kitlenin özelliklerinin ve tutumlarının oluşmasına ve gelişmesine sebep olan etkilerin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir (Erden, 1995, s. 99).

Yazmaya yönelik tutum, yazma eylemi sırasında bireyin kendini mutlu ya da mutsuz hissetmesiyle ilgili düşünme eğilimidir (Graham vd., 2012, s. 53). Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları onların başarılı ya da başarısız olmalarında çok önemli bir etkidir. Yazma konusunda zayıf olan öğrenciler becerileri öğrenmek ve uygulamak için sürekli denemeye ihtiyaç duyarlar (Hess ve Wheldall, 1999, s. 15).

Yazma çalışmaları sürecinde öğrencilerin yaşadığı olumsuz yaşantılar, yazma becerilerini geliştirmek için verilen yetersiz geri bildirimler, bir süre sonra öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz bir tutumun ortaya çıkmasına sebep olacaktır (Karatay, 2011, s. 1032). Tutumların olumlu olması öğrenmenin gerçekleşmesinde başarıya götürürken, olumsuz tutumlara sahip olmak başarısız olmaya sebep olmaktadır. Öğrenci yazı yazmaya karşı olumlu tutumlara sahipse yazma etkinliklerinde daha başarılı olur. Ancak olumsuz tutumlar kendini gösterirse yazılı anlatım çalışmalarında başarının düşmesi kaçınılmaz olacaktır (Kırmızı ve Beydemir, 2012, s. 322). Öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olması öğrenme sürecinde istendik öğrenmelerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Türkel, 2013, s. 3).

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, kişilik özelliklerine göre daha değişkendir. Ancak kısa ömürlü bir duyguya göre daha kararlıdır (Graham, Berninger ve Fan, 2007, s. 518). Yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde yaşanan sıkıntılardan

biri yazmaya yönelik tutumlardır. Öğrenciler tarafından yazma derslerinin sıkıcı ve tek düze olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla böyle düşünülmesi öğrencileri başarısızlığa götürmektedir. Bu düşüncelerden kurtulmak için yazılı anlatım derslerine karşı olumlu tutum takınmak gerekmektedir. Öğrencilerin dikkatini çeken, ilgilendikleri konulardan oluşan ve deneyimlerine dayalı yazı yazmaları öğrenciler için en iyi konulardır. Dolayısıyla bu konular üzerine yazmaya istekli olmaları onların yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır (Akkaya ve Kırmızı, 2010, s. 4743).

Yazma çalışmaları sırasında öğrencilerin hata yaptığı (örneğin, noktalama işaretleri) bir noktaya odaklanılmamalıdır. Yapılan çalışmaların olumlu yönlerine dikkat çekmek daha iyi olacaktır. Buna benzer şekilde yazı yazmak öğrenciye yönelik bir ceza olarak kullanılmamalıdır. Çünkü bu durum öğrencilerin yazı yazmaya karşı olumsuz tutumlarını artıracaktır (Santangelo, Harris ve Graham, 2008, s. 87).

Yazma sürecinde kullanılan ve yazmayla ilişkili teknikler, yazarın kendisine karşı tutumundaki olumlu değişimlerle ilişkilidir (Fishel, 1983, s. 29). Öğrencinin yazılı anlatım becerilerini iyi kullanarak başarılı olmasında birçok faktör etkili olmaktadır. Yazı yazmaya karşı bakış açısını değiştirerek, onun yazmaya karşı isteğini artırmak sadece sınıf içerisinde kullanılan yöntemlere bağlı değildir. Öğrencinin yazmaya karşı isteğinin güçlü olması, onun yazma becerisini iyi kullanabilmesi kadar önemli hale gelmektedir. Yazmaya karşı güçlü bir isteğe sahip olmak aynı zamanda yazmaya yönelik olumlu bir tutum takınmayı gerektirmektedir (Kırmızı, 2009, s. 53).

Öğrenciler yazının önemi konusunda güçlü inançlar geliştirmelidirler. Yazının zorluğu ve karmaşıklığıyla uğraşırken sabırlı ve esnek olmayı öğrenmelidirler. Her ne kadar bu inanç ve tutumların sonuç olarak içsel motivasyon alanı içinde açıkça düştüğüne inanıyor olsak da yazma becerilerinin gelişimi yazma görevlerini belirleyenlerin ve yazdıklarına tepki gösterenlerin elindedir (Bruning ve Horn, 2000, s. 26). Tutumla birlikte yazma sürecini etkileyen duyuşsal etkenlerden bir diğeri de kaygıdır.

2.5. Kaygı

Kaygının alanyazında pek çok tanımı bulunmaktadır. Yabancı kaynaklar incelendiğinde kaygı kavramını “anxiety” kelimesinin karşıladığı görülmektedir (Harmankaya, 2016, s. 57). Türk Dil Kurumu (TDK, 2018) kaygıyı “*üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa*” olarak tanımlamıştır. Kaygı, bireyin olumsuz koşullar altında hissettiği korku ve huzursuzluk durumudur (Büyüköztürk, 1997, s. 453). Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısız olunacağı duygusunu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma hissini barındıran heyecan verici bir duygudur (Cüceloğlu, 2017, s. 276).

Bireyin bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edildiği veya zorlandığı durumlarda açığa çıkan duygusal, zihinsel ve bedensel değişimlerle kendini gösteren uyarılma durumuna kaygı denir. Kaygı, biyolojik ve psikolojik dengenin bozulduğuna ve karşılaşılan yeni durumlara uyum sağlanarak dengenin yeniden kurulması gerektiğine dair bir işarettir (Bildik, 2007, s. 19).

Kaygı, kişinin bilmediği bir durumla karşı karşıya kaldığında göstermiş olduğu reaksiyondur (Harmankaya, 2016, s. 57). Kaygı genel olarak bir iç çatışmadan meydana gelen kararlı, sıkıntılı psikolojik bir durumdur (Köseler, 2006, s. 17). Kaygı, belli bir seviyeye ulaştığında düzensizlik ortaya çıkar ve kişinin konsantre olmasını engeller (Tsai ve Li, 2012, s. 96).

Kaygı, duygusal bir ifadedir. Kişilik gelişimini engelleyecek noktaya ulaştığında kaygının zararlı bir hal alması kaçınılmazdır (İşeri ve Ünal, 2012, s. 68). İnsanlar korktukları ve huzursuz oldukları tehlikeli durumlardan uzak durmaya çalışırlar. Ancak tehlikeli bir durumun içinde yer alırlarsa da kendilerini korumak için kaçmak isterler (Gençöz, 1998, s. 10).

Bireyde oluşan heyecanın nedenleri bireyin çevresini algılama tarzına göre şekillenir. İçinde bulunduğu çevrede kendisini güvende ve huzurlu hisseden bireyde korku ya da kaygı oluşmaz (Cüceloğlu, 2017, s. 277). Kaygılanan kişilerin davranışlarında bozukluk olabilir, etkili öğrenme gerçekleşmez. Bu durumun bireye verdiği zararın ve oluşturduğu tehdidin seviyesine göre kaygı artar veya azalır (Tekindal, 2015, s. 8).

Bireyde ortaya çıkan kaygı durumunun olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilmesi, bireyin kaygı oluşturan olay ya da durumu nasıl algıladığına ve bu durumla nasıl başa çıktığına bağlıdır (Bildik, 2007, s. 19). Öğrenciler kaygılarını sinirsel gerginlik, meşguliyet veya erteleme şeklinde sergileyebilirler (Martinez, Kock ve Cass, 2011, s. 352).

Kaygının bireye faydasının veya zararının olduğunu anlamak için aşağıdaki iki unsurun bilinmesi gereklidir:

1. Kaygının derecesi.
2. Başarmak istediğimiz görevin zorluk derecesi.

Kaygının şiddeti ve bireyin başarmayı amaçladığı görevin zorluk düzeyi, kaygının birey için yararlı veya zararlı olduğunu belirler (Cüceloğlu, 2017, s. 278). Cüceloğlu'na göre (2017) kaygının belirtileri şöyledir:

Nefes darlığı	Mide ağrısı
Terleme	İshal ya da kabızlık
Nefes alıp vermede düzensizlik	Aşırı tepkide bulunma
Kesik kesik nefes alma	Titreme
Gerginlik	El ve ayak parmaklarının soğukluğu
Kalp çarpıntısı	Sürekli yorgunluk
Aniden sinirlenme	Sürekli baş ağrısı
Bel ağrısı	Boyun kaslarının gergin olması

Şekil 1. Kaygının belirtileri. (Cüceloğlu, 2017).

Kaygı bozukluğu yaşayan kişiler fiziksel olarak bazı rahatsızlıklar yaşamaları ile birlikte günlük ilişkilerinde de zorlanırlar. Dolayısıyla kişiyi fiziksel ve duyuşsal bakımdan doğrudan etkileyen kaygının öğrenme üzerinde olumsuz etkilerinin görülme olasılığı vardır (Çeliktürk ve Yamaç, 2015, s. 99). Konuyla ilgili alanyazın ve yazma kursları öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, yazma sürecinin dokuz bileşeni tespit edilmiştir. Bu bileşenler: empati, ifade, başkaları tarafından değerlendirilme, motivasyon, örgütlenme, erteleme, benlik saygısı, teknik beceri ve yazma kaygısıdır.

(Petzel ve Wenzel, 1993, s. 4). Öğrencilerin birçoğu yazma becerisinin kazanılması sürecinde bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Yazma sürecinde ortaya çıkan engeller, ilerleyen zamanlarda öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve bununla birlikte yazma kaygısı taşımalarına sebep olmaktadır (Tayşi ve Taşkın, 2018, s. 1174). Yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ortaya çıkan yazma kaygısı öğrencilerin yazma becerilerini etkilemektedir.

2.5.1. Yazma Kaygısı

Yazma eylemi, öğrencinin bilgi birikimini kullanarak birbiriyle bağlantılı birçok cümleyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak arka arkaya sıralaması gereken uzun soluklu bir süreç eylemidir. Yazma süreci okumayı, düşünmeyi ve etkili bir şekilde ifade etme becerilerini kapsamaktadır. Bu becerilerin uygulanması ise öğrenci için kolay değildir. Bu nedenle öğrenci yazma etkinliklerinden uzak durma eğilimindedir. Dolayısıyla bireylerin kaçındığı, yapmaktan korktuğu eylemlerde hata yapma olasılığı daha yüksektir (Ungan, 2007, s. 462).

Yazma kaygısı, yazmaya yönelik endişe ya da korku duymaktır (Tighe, 1987, s. 3). Yazma kaygısı, öğrencinin yazmayı gerektiren durumlara yaklaşması ya da yazmaktan kaçınmasıdır (Daly ve Wilson, 1983; Faigley, Daly ve Witte, 1981). Yazma kaygısının farklı tanımları olsa da yazma kaygısı genellikle yazma sürecinin bir kısmını bozan ve yazma sürecini olumsuz etkileyen durumlar olarak algılanır. Yazmaya karşı oluşan bu duygunun aslında psikolojik olduğu düşünülmektedir. Yani, insanların yazma göreviyle ilgili duygularında, yaklaşımlarında ve bunları ele almasında oldukça uzun süre var olan eğilimleri olduğu tahmin edilmektedir (Özsoy, 2015, s. 32).

Öğrencide yazma kaygısı, çoğunlukla sınıf ortamında ortaya çıkan bir durumdur. Daha çok öğretmen öğrencinin yazdıklarını değerlendirmeye başladığında oluşur. Ancak kaygıyı ortaya çıkaran durum yalnız öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesiyle ilgili değildir (Topuzkanamış, 2014, s. 22). Öğretmenler öğrencilerin yazma kaygılarını tamamen ortadan kaldıramasalar da sınıf ortamında olumlu bir hava yaratabilir, öğrencilerin korkularını azaltabilir ve öğrencilerin yazdıklarına güven duymalarını sağlayabilirler (Hassan, 2001, s. 27). Öğretmen,

öğrencinin yazma kaygısını azaltmak için öncelikle kendisinden yola çıkmalıdır. Yazma kaygısı az olan öğrenciler çok olan öğrencilere göre daha iyi performans gösterirler (Smith, 1984, s. 13). Eğitimcilerin, öncelikle iyi yazı yazamayan kaygılı öğrencilere yönelik yazma kaygısı ile ilgili bilgi vermeleri gerekmektedir. Öğrenciler başarılı yazılar yazabilmeleri için öncelikle onların yazmaya yönelik kaygı seviyeleri düşürülmelidir (Bishop, 1989, s. 33).

Yazma kaygısı düşük olanlar yazma becerilerine güven duyarlar ve yazı yazmaktan zevk alırlar. Yazma kaygısı yüksek olanlar ise yazı yazmayı ceza olarak görürler ve yazılı ürünlerinin değerlendirilmesinden kaçınırlar (Daly ve Wilson, 1983, s. 327). Yazma kaygısının başlıca nedenlerinden biri olumsuz eleştirilerdir. Bu nedenle öğretmenlerin yapacağı değerlendirmeler kritik bir öneme sahiptir (Tighe, 1987, s. 3). Buna göre yazma çalışmaları yaparken öğretmen öğrencilere güven vermeli ve onları destekleyici bir tutuma sahip olmalıdır.

Öğretim ortamlarında derslerde başarısız olma ve sınavlar, öğrenciler için önemli bir kaygı sebebidir. Yüksek kaygı başarıyı negatif yönde etkilediğinden kaygı düzeyinin çok olması başarısızlığı getirecektir. Bu nedenle öğrencilerin kaygı durumlarını artıracak davranışlardan kaçınılması gerekmektedir. Öğretmen ortaya çıkan kaygı düzeyini düşürmek için çalışmalar yapabilir. Ancak kaygının tamamen ortadan kalkması istenilen bir durum değildir. Kaygı ne çok olmalı ne de az olmalıdır. Ölçülü bir kaygı motive edici olabilir ve böylece yazılacak metinlerde başarılı olunabilir (Bayat, 2014; İşeri ve Ünal, 2012; Tekindal, 2015). Bu nedenle kaygının ölçülü olmasının yazma etkinliklerinde başarı getireceği söylenebilir.

Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler özgüveni yüksek akranlarına göre daha zayıf yazma becerilerine sahiptir. Bu kaygı yazma becerisinin gelişmesine engel olmaktadır. Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler sınıf ortamında yapılan çalışmalardan kaçınırlar (Tighe, 1987, s. 3). Yazma kaygısının azaltılması için Tighe (1987, s.3) şu önerilerde bulunmuştur:

1. Öncelikle öğrenciler örnek yazıları inceleyip uygun kriterlere göre tartışarak değerlendirme sürecini anlamalıdır.

2. Yazma görevini planlı, uygun aşamalara ayırarak ve her seviye için etkinlikler hazırlayarak öğrenciler her adımı bir sonraki aşamaya taşımadan önce değerlendirme kriterlerine hâkim olmalıdırlar.
3. Öğrenciler yazmaya hazır olduklarını düşünürlerse daha az kaygı duyarlar.
4. Yazılı ürünleri gözden geçirme aşamasında akranların değerlendirmeye dâhil olması yararlı olacaktır.

Öğrencilerin yazmaya yönelik kaygılarını düşürmek için öğretmen değerlendirmelerinin azaltılması önerilir. Bunun yerine imkân varsa kendi kendine ya da akran değerlendirmelerin yapılması daha iyi olacaktır. Böylece öğrenciler özgüvenlerini yükseltecek ve daha nitelikli yazılı ürünler ortaya koyacaklardır (Hassan, 2001, s. 3). Yazma kaygısı, yazma etkinliklerinin başarıya ulaşmasında önemli bir faktördür. Çünkü yazmada kaygı düzeyi, çalışmalara başlama, süreci ilerletme ve başarılı bir şekilde tamamlamada büyük bir etkidir (Katrancı, 2015, s. 41).

Yazma kaygısı, öğrencinin davranışlarına ve yazılı ürünlerine yansır. Kaygı düzeyi düşük olanlar yazmaktan kaçınmazlar. Ancak kaygı düzeyi yüksek olanlar yazı yazmakta zorlandıklarını ve nitelikli yazılı ürünler ortaya koymakta sorunlar yaşadıklarını ifade ederler. Yazma kaygısı düşük olan öğrenciler yazmaya istekli olurlar, yazma becerilerine güvenirlir ve yazı yazarken eğlenirler. Bu sebeple yazma kaygısı yüksek öğrenciler için yapılacak yazma etkinlikleri öğrencinin kaygı düzeyini azaltacak ve özgüvenini artıracak nitelikte olmalıdır (Faigley vd., 1981; Katrancı, 2015).

Reeves (1997, s. 38-39), Daly ve arkadaşlarının 1981 yılında yapmış oldukları çalışmadaki bulguları özetleyerek yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin davranış, tutum ve yazılı ürünlerinin özelliklerini şöyle belirtmiştir:

1. Yazma becerisini mümkün olduğunca az gerektiren veya hiç gerektirmeyen meslekler seçme eğilimindedirler.
2. Yazmayı gerektiren derslerden kaçınırlar.
3. Sınıf dışında çok az yazarlar.
4. Evde, okulda veya toplumda yazma alanında iyi bir örnek değillerdir.

5. Sözel yetenek ve okuduğunu anlama testleri ile üniversiteye yerleşmek için kullanılan testlerden düşük puan alırlar.
6. Motivasyonları düşüktür.

Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin tutumları şöyledir:

1. Benlik kavramları düşüktür ve özgüvenleri olmayabilir.
2. Okuldaki yazma çalışmalarında başarıları düşüktür.
3. Yazma deneyimlerinde öğretmenlerinden olumsuz dönüt alırlar.
4. Kişisel duygularını, inançlarını ve deneyimlerini yazılı olarak ifade ederken çok endişelenirler.
5. Kişisel duygularını ve bakış açılarını içermeyen ikna edici yazılar yazarken kaygı düzeyleri daha düşüktür.

Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin özellikleri şöyledir:

1. Ne yazacaklarını kendileri bulmaları gerektiğinde daha çok zorlanırlar.
2. Kelime sayıları az ve kısa metinler üretirler.
3. Fikirleri iyi gelişmemiştir.
4. Bütüncül değerlendirme yapıldığında yazılarının kalitesinin düşük olduğu görülür.
5. Sözdizimsel olgunluk ölçeğinden düşük puan alırlar.
6. Cümleleri az bilgi içerir.
7. Yazı unsurlarını kullanırken zorlanırlar.
8. Cümle yapılarında çeşitlilik azdır.

Yazma becerileri diğer dil becerilerine göre zor kazanılan bir beceri olduğundan yazma çalışmalarına yeterli zaman ayrılmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun şekilde yazma çalışmaları yapılarak yazma becerilerinin kazandırılması gereklidir. Aşağıda Türkçe Dersi Öğretim Programlarının yazma öğrenme alanına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.6. İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programları

İlkokul programları okullarda eğitim öğretim bakımından çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü değişimin, gelişimin ve öğrenmenin en hızlı olduğu dönem ilkokullardır (Duman, 2004, s. 86). Bu nedenle aşağıda 2009, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe öğretim programları kapsamında yazma öğrenme alanına yönelik bilgi verilmiştir.

2.6.1. 2009 Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı

2005 yılında uygulamaya konulan ve 2009 yılında güncellenen Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı vizyonunda, öğrencilerin yazma alışkanlığı edinmeleri sürecinde yazı yazmayı severek kazanmaları amaçlanmıştır. Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazı ile başlanması ve yapılacak bütün yazı çalışmalarında bitişik eğik yazı harflerinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu program dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmuştur. Programda yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir.

2009 Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında, öğrencilerin yazma becerilerinin yanında zihinsel becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Yazma becerisinin geliştirilmesinden önce zihinsel hazırlık yapılması öngörülmüştür. Bu nedenle programda; yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, kurallarına uygun yazma, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma, uygun yöntem seçme kazanımlarına yer verilmiştir. Bunların dışında kendini yazılı olarak ifade etme becerileri de ele alınmıştır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı içeren ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi türler de programda yer almıştır.

Yazma öğrenme alanıyla ilgili üç genel kazanım başlığından söz edilmiştir. Bunlar: yazma kurallarını uygulama; kendini yazılı olarak ifade etme; tür, yöntem ve

tekniklere uygun yazma olarak öngörülmüştür. Bu programda sınıf düzeylerine göre yer alan kazanımların sayısı aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 1. 2009 Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanım Sayıları

Sınıf Düzeyleri	Kazanım Sayıları
1.Sınıf	24
2.Sınıf	36
3.Sınıf	44
4.Sınıf	58
Toplam	162

Programda öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç tür metne yer verilmiştir. Bu programda her temada dört metin bulunmaktadır. Metinlerden üçü ders kitabında bir tanesi ise dinleme metni olarak öğretmen kılavuz kitabında yer almıştır.

2009 Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nın amaçlarına ulaşması için yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak ele alınan çeşitli öğrenme tür, yöntem ve tekniklerinden yararlanılması öngörülmüştür. Programda yer alan yazma öğrenme alanı ile ilgili yazma türleri şunlardır:

1. Betimleyici Yazma
 - a. Nesne Betimlemesi
 - b. Yer Betimlemesi
 - c. Kişi Betimlemesi
2. Hikâye Edici Yazma
 - a. Olayların Oluş Sırası Karışık Olarak Verilen Cümlelerden Hikâye Yazma
 - b. Hikâyenin Ortasını Yazma
3. İkna Edici Yazma
 - a. Reklam Yazma
 - b. Şikâyet Yazma
4. Karşılaştırmalı Yazma
5. İş Birliği Yaparak (Paylaşarak) Yazma
6. Planlı Yazma
 - a. Ön Hazırlık
 - b. Dikkat Edilecek Hususlar

- c. İlk Taslağı Oluşturma
 - d. İkinci Taslağı Oluşturma
 - e. Değerlendirme
7. Sorgulayıcı Yazma
 8. Not Alma

Program süreç ve sonuç olmak üzere iki aşamalı bir değerlendirmeyi içermektedir. Süreç değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında yapılabilir. Sonuç değerlendirme ise sadece sürecin sonucunda yapılır. Programda bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmiştir. Bu anlayışa göre öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede çeşitli yöntemlerin kullanılması öngörülmüştür. Programda bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanı sıra, süreci değerlendirmeye ilişkin gözlem formları, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları vb. araç ve yöntemler kullanılmaktadır.

2.6.2. 2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı

2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını amaçlamıştır. Bu becerileri kullanarak öğrenciler kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde oluşturulmuştur.

Bu programda öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Programda yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve tasarıları ile bir konuda görüşlerini dilin olanaklarından faydalanarak yazılı anlatım kurallarına bağlı kalarak anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Yazma becerisinin kazanılmasının ve beklenen amaçlara ulaşılmasının çeşitli ve özendirici yazma çalışmalarıyla mümkün olabileceği öngörülmüştür.

Programda yazma alanıyla ilgili olarak planlı yazma, yazma kurallarını uygulama, kendi yazdıklarını değerlendirme, farklı türlerde metinler yazma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar bulunmaktadır.

Tablo 2. 2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanım Sayıları

Sınıf Düzeyleri	Kazanım Sayıları
1.Sınıf	9
2.Sınıf	10
3.Sınıf	11
4.Sınıf	17
Toplam	47

Bu programda yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alınmıştır. Program incelendiğinde sınıf düzeylerine göre hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç tür metne yer verildiği görülmüştür. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar düzeyinde hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, anı türleri; bilgilendirici metinler kapsamında kronolojik sıralama, betimleme, karşılaştırma, sebep-sonuç ve problem çözme odaklı metin yapılarından faydalanılacağı öngörülmüştür. Ayrıca bütün sınıf düzeylerinde şiir türüne yer verileceği belirtilmiştir.

Öğretim programının uygulanması sürecinde, ölçme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında, birinci sınıfta öğrencilere yazma etkinlikleri yaptırılırken anında izleme, dönüt verme ve rehberlik etme önemlidir. İlk yıl yazma öğretiminde hiçbir şekilde sınav yapılmamalıdır. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini doğru kullanma, anlam bütünlüğü içinde olayları oluş sırasına göre yazma, sayfa düzenine dikkat etme, metne uygun başlık yazma, içeriğe uygun doğru kelimeler seçme, oluşturduğu metinlere uygun çizim, grafik ve görsel kullanma becerilerinin ne ölçüde geliştiğini tespit etmeye yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmaları uygun görülmüştür. Öğrencilerin yazdığı metinler, öğretmen tarafından kontrol edilerek gerekli geri bildirimlerin verilmesi ve kendi yazdıklarını kontrol ederek hatalarını belirleme ve düzeltmelerine yönelik uygulamaların yapılması gerektiği öngörülmüştür.

2.6.3. 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

2017’de güncellenen ve 2018’de uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin yaşam süresince kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Program öğrencilerin temel dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçeyi severek ve isteyerek okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde oluşturulmuştur.

Programda tematik yaklaşım esas alınarak dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına göre doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması; okuma yazma sevgisinin ve alışkanlığının kazandırılması; bir konudaki görüşlerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde imkânlar doğrultusunda bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelerinin önemi belirtilmiştir.

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunda birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda süreç ve performansa yönelik bir yaklaşımın esas alınması gerektiği belirtilmiştir. Ölçme sonunda elde edilen verilerin tanı amaçlı kullanılması gerektiği öngörülmüştür. Dördüncü sınıflarda sürecin yanında sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiği ifade edilerek kazanımlarla tutarlı olan yazılı sınavların kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Programın uygulanmasında birinci sınıfta okuma ve yazma süreci tamamlandıktan sonra ikinci sınıfta öğrencilere okuma yazma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan etkinliklerin yaptırılması, üçüncü ve dördüncü sınıfta

ise öğrencilerin kendilerine özgü yazı alışkanlığı edinmelerine yönelik yazı uygulamaları yaptırılması öngörülmüştür.

Programın üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde Türkçe dersinin haftada bir saatinin yazı çalışmalarına ayrılması gerektiği ifade edilmiştir. Yazı çalışmaları, öğrencilerin düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazması, harflerin yazılış stillerini kavraması, bunları yazılarında uygulaması ve başkaları tarafından okunabilir şekilde yazma becerisi kazanması amaçlanmaktadır. Yazı çalışmaları ile öğrencilerin kendilerine özgü bir yazma becerisi kazanmaları ve bunu geliştirmeleri programda öngörülmüştür.

Tüm sınıf düzeylerinde sekiz tema ve her temada dört metin kullanılmıştır. Bu metinlerin üçü okuma biri dinleme/izleme metnidir. Ders kitaplarına bakıldığında 32 okuma ve dinleme/izleme metni kullanılmıştır. Programda metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Program incelendiğinde sınıf düzeylerine göre yazma öğrenme alanı ile ilgili kazanımların dağılımı aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 3. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanım Sayıları

Sınıf Düzeyleri	Kazanım Sayıları
1.Sınıf	13
2.Sınıf	14
3.Sınıf	17
4.Sınıf	21
Toplam	65

Tablo 4. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanım Sayıları

Sınıf Düzeyleri	Kazanım Sayıları
1.Sınıf	13
2.Sınıf	14
3.Sınıf	17
4.Sınıf	22
Toplam	66

Program incelendiğinde sınıf düzeylerine göre yazma öğrenme alanı ile ilgili kazanımların dağılımı 2017 yılında 65, 2018 yılında ise 66 olarak güncellenmiştir. Kazanım farklılığının 4. sınıf düzeyinde olduğu tabloların incelenmesi ile görülmektedir.

2.6.4. 2009, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

İncelenen öğretim programlarının tümünde tematik yaklaşım esas alınmıştır. 2009 öğretim programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanından oluşurken 2015 öğretim programı sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanından oluşmuştur. 2017 ve 2018 öğretim programları ise dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört öğrenme alanından oluşmaktadır. Ayrıca tüm öğretim programlarında hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç metin türüne yer verildiği görülmüştür.

2015 öğretim programının yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alınırken diğer programlarda böyle bir ifadeye rastlanılmamıştır. 2009 öğretim programında ölçme ve değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli testlerin kullanılabileceği ifade edilirken 2015 öğretim programında bu testlerin kullanılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Diğer programlarda ise çoktan seçmeli testlerle ilgili herhangi bir ifadeye rastlanılmamıştır.

Tablo 5. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Yazma Öğrenme Alanına Ait Sınıflara Göre Kazanım Sayıları

	2009	2015	2017	2018
1.Sınıf	24	9	13	13
2.Sınıf	36	10	14	14
3.Sınıf	44	11	17	17
4.Sınıf	58	17	21	22
Toplam	162	47	65	66

Programların yazma öğrenme alanıyla ilgili kazanımları karşılaştırıldığında, en çok kazanım sayısının 2009 yılında olduğu görülmektedir. 2015 öğretim programında ise kazanımlarda sadeleştirmeye gidildiği anlaşılmaktadır. 2015 yılındaki öğretim programına göre 2017 ve 2018 yıllarında kazanım sayılarının arttığı görülmüştür. 2018

öğretim programı ile 2017 öğretim programının yazma öğrenme alanıyla ilgili kazanım sayısındaki tek farklılık, 2018 öğretim programının dördüncü sınıf kazanımlarına “Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar” kazanımının eklenmesidir.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yazmaya Yönelik Tutumla İlgili Araştırmalar

Fishel (1983), “Seçilmiş değişkenler ile öğrenci yazma başarıları ve öğrenci yazma tutumları arasındaki ilişkiler” isimli çalışmasını Penn State Retorik Projesi Yaz Enstitüsünde yazılı eğitim veren öğretmenlerin, öğrenci yazma tutumları ve öğrenci yazma başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmıştır. Ayrıca çalışmada okulun sosyoekonomik durumu, öğretmen yazma tutumları ve öğretmen yazma başarıları ile öğrenci yazma tutumları ve başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örneklem, orta ve batı Pennsylvania'daki sekiz okul bölgesinden sekiz öğretmenden oluşmuştur. Her öğretmen toplam on altı sınıf için iki heterojen grup sağlamıştır. Dört öğretmene eğitim verilmesine karşın diğer dört öğretmene herhangi bir eğitim verilmemiştir. Öğretim yılı başında ve sonunda tüm öğrencilere Emig Öğrenci Yazma Tutum Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Öğrenci Yazma Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Her bir tutum ölçeği uygulamasında, her iki sınıfta da iki farklı yazı örneği toplanmıştır. Eğitimli öğretmen adaylarının yazma başarıları son test puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak deney grubunun, son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Gözden Geçirilmiş Öğrenci Yazma Tutum Ölçeği'nde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Emig Öğrenci Yazma Tutum Ölçeği için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonuç, Penn State Retorik Projesi Yaz Enstitüsündeki öğretmen eğitiminin öğrenci yazma tutumları ve başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu yönündedir.

Knudson (1991), “Dördüncü ve sekizinci sınıf aralığındaki öğrencilerde yazılı tutum anketinin gelişimi ve kullanımı” isimli araştırmasında dördüncü ile sekizinci sınıf düzeyleri arasındaki öğrenciler için bir yazma tutumu araştırması geliştirmeyi ve kullanmayı amaçlamıştır. 398 öğrencinin cevaplarına dayanarak dördüncü ile sekizinci

sınıf düzeyleri arasındaki öğrencilere 19 maddelik bir anket yapılmıştır. Araştırma sonuçları 51 dördüncü sınıf öğrencisinin 37 altıncı sınıf öğrencisinden anlamlı düzeyde daha olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermiştir.

Graham vd. (1993), “Öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciler ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yazma bilgisi, öğrenme süreci, yazmaya yönelik tutum ve öz yeterlik” isimli çalışmalarında 29 yedinci ve sekizinci sınıf (21 erkek ve 8 kadın) ve 10 dördüncü ve beşinci sınıf (7 erkek ve 3 kadın) öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile öğrenme güçlüğü yaşamayan 18 yedinci ve sekizinci sınıf (14 erkek ve 4 kadın) ve 11 dördüncü ve beşinci sınıf (7 erkek ve 4 kadın) öğrencileriyle yazma sürecindeki bilgilerini, yazmaya karşı tutumlarını ve yazar olarak özyeterliklerini değerlendirmek için tasarlanmış bir röportaj yapmışlardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin diğerlerine göre daha az kavramsallaştırmaya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle yazma konusunda olumluyken, diğer sınıf arkadaşlarından daha az olumlu görülmüştür. İki grup öğrenci arasında, kompozisyon yazma sürecinde öz yeterliklerinin değerlendirilmesinde hiçbir fark bulunmamıştır.

Knudson (1995) “İlköğretim birinci sınıf ile altıncı sınıf arasındaki öğrencilerin yazma deneyimleri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma başarıları” isimli araştırmasında öğrencilerin yazma başarısının ve yazmaya yönelik tutumun, sınıf düzeyi ve cinsiyet ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Denekler 430 öğrenciden oluşmuştur. Özellikle, üst sınıflarda olan kız öğrencilerin yazmaya karşı daha olumlu tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Graham vd. (2007), “Birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde yazmaya karşı tutum ve yazma başarısı arasındaki yapısal ilişki” isimli çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin yazma başarısı ile yazmaya karşı tutumları arasında yapısal üç model test etmişlerdir. Test edilen üç model: (a) yazma tutumun yazma başarısına tek yönlü etkisi, (b) yazma başarısının yazma tutumlarına tek yönlü etkisi ve (c) yazma tutumunun ve yazma başarısının çift yönlü ve karşılıklı etkisi. Üçüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha iyi yazar olmalarına rağmen, daha genç ve daha büyük yaştaki öğrencilerin yazıya karşı tutumlarında istatistiksel bir fark

bulunmamıştır. Ayrıca kızlar yazma konusunda erkeklerden daha olumlu olmasına rağmen cinsiyetle ilgili yazma başarısında istatistiksel bir farkın olmadığı görülmüştür.

Kırmızı (2009), “Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi” isimli araştırmasında ilköğretim beşinci sınıflarda, Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Denizli’de 68 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada yazmaya yönelik tutuma ilişkin deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine farklılık bulunduğu, deney grubunun ön test ve son testleri ile kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında önemli bir farklılık elde edildiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Beydemir (2010), “İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisi” isimli araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisini ölçmeyi ve araştırma doğrultusunda öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında Denizli ilinde 53 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmaların öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği; yaratıcı yazma çalışmaları yapan öğrencilerin yazma erişilerinin, Türkçe ders programında bulunan çalışmaları yapan öğrencilere göre artış olduğu; deney grubunun yaratıcı yazma erişilerinin kontrol grubuna göre arttığı; yaratıcı yazma yaklaşımına uygun yöntem ve etkinliklerin uygulandığı grupta yaratıcı yazma unsurlarına daha çok rastlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zumbrunn (2010), “Genç öğrencilerin yazma bilgisi, öz düzenleme, tutumlar ve öz yeterliklerini geliştirmek: öz düzenlemeli strateji geliştirme etkileri” isimli çalışmasında Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (SRSD) eğitim modelinin uygulanmasının yazma becerileri, yazma öz denetimi, yazma tutumları ve benlikleri üzerindeki etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada SRSD eğitim müdahalesinin etkililiğini test etmek için altı birinci sınıf öğrencisi üzerinde SRSD

eğitim modeli kullanılmıştır. Her katılımcıya SRSD hikâye yazma stratejisi ve öz düzenleme stratejileri öğretilmiştir. Tüm öğrenciler öykü yazmışlardır. Öyküler, önemli öykü bileşenleri, uzunluk ve genel kalite olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, SRSD'nin ortalama birinci sınıf yazarlar için yararlı olabileceğini göstermiştir. Katılımcılar, SRSD eğitimi aldıktan sonra daha önemli bileşenleri içeren, daha uzun ve daha iyi kalitede hikâyeler yazmışlardır. Tüm öğrenciler, çalışma boyunca olumlu yazma tutumlarını sürdürmüşlerdir.

Ak (2011), “Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi” isimli araştırmasında yaratıcı yazma etkinliklerinin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatımlarını ve yazılı anlatıma yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında 46 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütölmüştür. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı grubun serbest yazma puanlarının son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmaları yürütölen grubun puanlarında farklılık görölmemiştir. Yaratıcı yazma çalışmaları yapan deney grubu öğrencilerinin serbest yazma puanları ile mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmaları yapan kontrol grubunun serbest yazma puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı grubun öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmadığı grubun öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaratıcı yazma etkinlikleriyle yazma çalışmalarını yürüten grubun öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum puanlarıyla mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmaları ile öğrenimine devam eden grubun yazılı anlatıma yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Chohan (2011), “Benim için bir mektup var mı? İlkokul mektubu yazma programı ile öğrenci tutumları, okuryazarlık başarıları ve dostluk kültürü arasındaki ilişkiler” isimli çalışmasında kapsamlı bir okul çapında posta programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesini, çocuklara yazma konusundaki

coşkuyu iletmek ve aktif olarak harf yazımı ile meşgul etmek için pratik bir araç olarak ele almıştır. Çalışmanın amacı, yenilikçi bir posta programı ile çocukların mektup yazmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Yazar, çalışmayı öğretmenlere ve çocuklara sunarak, programı yıl boyunca değerlendirmek üzere öğretmenlerden sistematik olarak toplanan geri bildirimleri değerlendirmiştir. Veri analizi, çocukların duyarlı harf yazma sürecinden yararlandıklarını ve yazma becerileri gibi kendi algılarının geliştiğini göstermiştir. Sonuçlar, öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri geliştirmek, güçlendirmek ve aile katılımını teşvik etmek için bir araç olarak ilkökul postalama programının tanıtımını desteklemektedir.

Erdoğan (2012), “Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi” isimli araştırmasında yaratıcı yazma, iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerden oluşan karışık (mixed method) yöntem kullanılarak Trabzon ilinde 81 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği; iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazmaya ilişkin tutumlarını geliştirmede, bireysel yaratıcı yazma çalışmalarından daha etkili olduğu; yaratıcı yazma ve iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarına ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Graham vd. (2012), “Yazmaya ve okumaya yönelik tutumlar ayrılabilir yapılar mıdır? İlkokul çocukları ile bir çalışma” isimli çalışmalarında yazmaya yönelik tutumun, genç yazarlar için okumaya yönelik tutumdan eşsiz ve ayrılabilir bir yapı olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar 128 birinci sınıf öğrencisi (70 kız ve 58 erkek) ve 113 üçüncü sınıf öğrencisidir (57 kız ve 56 erkek). Sonuç olarak yazma ve okuma tutumlarının genç yazarlar için ayrılabilir yapılar olduğunu; yazmaya yönelik tutumun, üçüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler için okumaya yönelik tutumdan ayrılabilir bir yapı olduğunu ve yazma tutumunun eşsiz ve önemli bir katkı

yaptığını; kızların okuma ve yazma konusunda erkeklerden daha olumlu tutumlara sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Kadıoğlu (2012), “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi” isimli araştırmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerilerinin, hızlarının ve tutumlarının hangi düzeyde olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Araştırma nitel çözümleme teknikleri kullanılarak 2010-2011 öğretim yılında İstanbul’da 364 birinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin bitişik eğik yazı becerilerinin ve yazma hızlarının; okul öncesi eğitim alma, anaokuluna gitme süresi, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, sahip olunan kardeş sayısı, ailenin sosyokültürel ekonomik durumu, gittiği okulun sosyoekonomik seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kırmızı ve Beydemir (2012), “İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi” isimli araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisini ölçmeyi ve yaratıcı yazma sürecine ilişkin öneriler geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma Denizli ilinde orta sosyoekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunda 53 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Yapılan araştırmanın bulgularından elde edilenlere göre deney grubunun ön test ve son test ölçümlerinde, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinde anlamlı bir farklılık olduğu ve elde edilen veriler ışığında yaratıcı yazma yaklaşımı kapsamında yapılan yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uygun (2012), “Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi” isimli araştırmasında Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi öğretiminin ve Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine, yazmaya ilişkin tutumlarına ve kalıcılık düzeylerine etkisini ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karışık

yöntem (mixed method) kullanılmıştır. 2011-2012 öğretim yılında Bolu ilinde 66 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici türde yazılı anlatım becerilerinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, yazmaya ilişkin tutumlarının ve öz düzenleme becerilerinin olumlu yönde geliştirilmesi için yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Williams (2012), “Üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumları, öz yeterlik inançları ve başarıları” isimli çalışmasında yazma tutumlarını, öz yeterlik inançlarını ve başarıyı geliştirmek için tasarlanmış bir müdahalenin etkililiğini araştırmayı ve bu yapılar arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Katılımcılara yazma tutum anketi, yazma becerileri öz yeterlilik ölçeği ve kısa bir yazı değerlendirmesi yaptırılmıştır. Ayrıca, katılımcıların %50'si olumlu yazma tutumlarını, öz yeterlik inançlarını ve başarılarını arttırmak için tasarlanmış bir müdahaleye dâhil edilmiştir. Çalışmada, öz yeterlik ve tutumlar arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Müdahalenin, katılımcıların öz yeterliği, tutumları veya performansları üzerinde hiçbir etkisi bulunmamıştır.

Dashiell (2014), “Öğretmenlerin yazma öz yeterliğinin, birinci sınıf öğrencilerinin tutumlarının ve yazmadaki öz yeterliliğin ve öğrencilerin yazma davranışlarının incelenmesi” isimli araştırmasında öğretmenlerin yazma ile ilgili öz yeterlik inançlarını ve yönelimlerini araştırmayı ve bu faktörlerin yazım yönergelerine bağlı olup olmadığını incelemeyi ve birinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlik ve yazma konusundaki tutumlarının yazma davranışlarına bağlı olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Veriler iki sınıf öğretmeninden ve bir ilkokuldaki 42 birinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Bulgular, her iki öğretmenin de yazma öğretimi için yüksek öz yeterliliğe sahip olduğunu, süreç ve geleneksel öğretimi kullanarak birleştirilmiş bir öğretim yaklaşımını kullandığını ve yazma görevlerinin öz yeterlik

inançları ve yönelimleriyle uyumlu olduğunu, öğrencilerin %90'ının yazma konusunda olumlu tutumları olduğunu göstermiştir.

Korkmaz (2015), “Yaratıcı yazma yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi” isimli çalışmasında ortaokul altıncı sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yönteminin öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2013–2014 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde öğrenim gören 61 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre yaratıcı yazma yöntemi, öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma becerisi akademik başarılarını artırmada Türkçe Öğretim Programı’na dayalı yazma uygulamalarından daha etkili olduğu görülmüştür.

Görgüç (2016) “Analitik yazma ve değerlendirmenin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi” isimli araştırmasında analitik yazma ve değerlendirmenin öğrencinin yazma tutumuna ve yazma başarısına etkisini belirleyerek öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılında Balıkesir ilinde 42 kız 46 erkek olmak üzere toplam 88 altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında ve yazma başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel (2016), “Ortaokul beşinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi” isimli araştırmasında ortaokul beşinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılında Antalya’daki 60 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin sözel yaratıcılıkları üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde

olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Fakat deney grubunun lehine anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmemiştir.

Balcı (2017), “4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazılı anlatım tutumlarını geliştirmeye etkisi” isimli çalışmasında altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını geliştirmede 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkililiğini sınamayı amaçlamıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılarak 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kırklareli’nde altıncı sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin planlı öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma ön test son test puanları arasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin planlı öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri son test puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin ön test son test puanları arasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım tutumlarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Manay (2017) “Kelime ağı yönteminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma öz yeterlik algısına etkisi” isimli araştırmasında ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına etkisini tespit etmeyi ve bu yöntemin yazma öz yeterlik algısına etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılında 26 kız, 27 erkek olmak üzere toplam 53 altıncı sınıf öğrencisi ile İzmir ilinde yapılmıştır. Araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin kelime ağı yöntemi uygulaması ile yazmaya karşı tutum puanlarının yükseldiği görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin kelime ağı yöntemi ile daha rahat düşündükleri ve kompozisyon yazmayı sevmeye başladıkları, öğrencilerin öz yeterlik algılarının arttığı ve konuyla ilgili daha çok düşünce ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Olson (2017), “Öğrencilerin yazma ile ilgili tutumları ve algıları: Ne düşünüyorlar?” isimli çalışmasında üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılarıyla ilgili tutum ve algılarını incelemeyi amaçlamıştır. 27 öğrenciye Yazma Tutum Anketi uygulanmıştır. Ek olarak, araştırmacının tanımlanmış tutum düzeylerinin her birinde

üç odak noktası seçilmiştir. Öğrenciler röportajlara ve gözlemlere katılarak yazı örnekleri sunmuşlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin hem kendileri hem de yazıları hakkında olumlu ve olumsuz algılara sahip olduklarını ve bu algıların şekillendirilebilir olabileceğini göstermiştir. Öğrencilerin altı farklı konuşma kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Serbest seçim parçaları yazarken öğrenciler altı farklı türde yazmışlardır.

Sünter (2017), “Tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi” isimli çalışmasında altıncı sınıf Türkçe dersinde süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, tartışmacı metin yazma becerilerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılında İstanbul’da 64 altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonunda süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, öğrencilerin tartışmacı metin yazma ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olurken, yazmaya yönelik tutum üzerinde fazla etkili olamadığı belirlenmiştir. Süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin ürün temelliye göre tartışmacı metin yazma becerilerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde daha etkili olduğu görülürken, yazmaya yönelik tutumun gelişimi üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bir başka sonucunda süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin ürün temelliye göre tartışmacı metin yazma becerilerinin kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu belirlenirken, eleştirel düşünme ile yazmaya yönelik tutumun kalıcılığı üzerinde fazla etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

2.7.2. Yazma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

Book (1976), “Kaygının yazma performansı üzerindeki bazı etkileri” isimli çalışmasında yüksek ya da düşük derecede kaygı sahibi olan kişilerin, bilgiyi farklı şekilde kodlayıp kodlamadığını araştırmayı amaçlamıştır. Konuşma konusunda endişeli kişiler tarafından sergilenenlere benzer davranış biçimleri araştırılmıştır. Sonuçlarda genellikle yüksek kaygı derecesine sahip kişilerin okuma ve anlama

yetenekleri ile üretilen yazılı ürünlerin, dil ve nicelik açısından önemli ölçüde farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Daly ve Wilson (1983), “Yazma kaygısı, benlik saygısı ve kişilik” isimli çalışmalarında yazma kaygısının, çeşitli benlik saygısı ve kişilik ölçütleriyle ilgili olduğunu, yazma kaygısının benlik saygısıyla ters ilişkili olduğunu, benlik saygısının matematik kaygısıyla ters olarak ve sözel iletişim ve okuma ile pozitif ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Uçgun (2011), “İlköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri üzerinde çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” isimli araştırmasında ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerini cinsiyet, Türkçe dil kurslarından keyif alma, okuduğu kitap sayısı ve günlük tutma değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin cinsiyet, Türkçe dil kurslarından yararlanma durumları, okuduğu kitapların sayısı ve tutulan günlüklerinin durumları açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öztürk (2012), “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma Adana ilinde altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören toplam 611 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Üç sınıf düzeyi içinde en yüksek kaygıya sahip öğrencilerin altıncı sınıf, en düşük kaygıya sahip öğrencilerin ise sekizinci sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür. Her gün kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının hiç okumayanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yazma kaygıları yazma konusunu seçmede serbestlik tanınıp tanınmaması açısından incelendiğinde kendilerine yazma konusunu seçmede serbestlik tanındığını belirten öğrencilerin kaygılarının yazma konusunda serbestlik tanınmadığını belirten öğrencilerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bir diğer araştırma sonucu ise öğrencilerin yazma kaygılarının kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup

bulmamalarına göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı, yazmak için verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının süreyi yeterli bulmayan öğrencilerin yazma kaygılarından daha düşük olduğu yönündedir.

Teksan (2012), “Ortaöğretim öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre analizi” isimli araştırmasında ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini etkileyen faktörlerden biri olan yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Cinsiyetin, sınıf düzeyinin, günlük tutma ya da not tutmanın, Türkçe dersini sevmeye ya da bu dersi almamanın, bir ay içinde okunan kitap sayısının ve ifade etme durumlarının öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Avcı (2013), “Yaratıcı yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi” isimli çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerine ve yazma kaygılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2011-2012 öğretim yılında Adana ilinde 61 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Yapılan çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimlerinde anlamlı fark oluşturduğu görülürken yazma kaygılarında anlamlı fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

Ateş ve Akaydın (2015), “Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği” isimli çalışmalarında Malatya merkez ortaokullarının altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden seçilen toplam 228 öğrencinin yazma kaygılarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları; sınıfa, cinsiyete, ölçeğin uygulandığı okullara ve en sevdiklerini belirttikleri ders ile Türkçe dersi arasındaki ilişkiye göre incelenmiştir. Araştırma sonuçları ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı; cinsiyete ve sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterirken, okul ve sevilen ders değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Özsoy (2015), “Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı” isimli araştırmasında ortaokullarda öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerini inceleyerek hangi düzeyde olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Türkiye’de yer alan 74 Bilim ve Sanat Merkezi’nden dört farklı yerde yer alan Bilim ve Sanat Merkezleri’nde bulunan özel yetenekli 316 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinde cinsiyete, sınıf düzeyine, Türkçe dersini sevip sevmeme durumuna, günlük tutma durumuna, Türkçe ders notuna, kitap okuma düzeyine, yazma etkinliklerinde serbestlik verme durumuna, yazma etkinliklerinde verilen sürenin yeterli olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Öztürk (2016), “Öğrenme güçlüğü olan çocukların öyküleme yoluyla ölçümlenen yazılı ifadeleri ve yazma kaygıları arasındaki ilişki” isimli çalışmasında özel öğrenme güçlüğü tanılı ve normal gelişim gösteren çocukların öyküleme yoluyla ölçümlenen yazılı anlatımları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılında İzmir’de öğrenme güçlüğü tanılı 58 öğrenci ve normal gelişim gösteren 64 öğrenci olmak üzere toplam 122 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin yazılı anlatımlarının dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme özelliklerinden aldıkları puanlarının normal gelişim gösteren öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı ve düzeylerinin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin normal gelişim gösteren öğrencilerden yüksek olduğu ve yazma kaygılarıyla yazılı anlatımları arasında bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Ceyhan (2016), “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmalarında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarını farklı değişkenler açısından incelemeyi ve okuma kaygısı ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılında Ankara ilinde 317 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, cinsiyet ile anne ve baba öğrenim düzeylerine

göre anlamlı farklılık oluşturmadağı, okul öncesi eğitim alanların ve her gün kitap okuyanların okuma kaygılarının diğerlerinden daha düşük olduğı görülmüştür. Araştırma sonuçlarında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken, okul öncesi eğitim alanların, her gün kitap okuyanların ve cinsiyeti kız olanların yazma kaygılarının anlamlı düzeyde düşük olduğı belirlenmiştir. Araştırmada okuma ve yazma kaygıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğı tespit edilmiştir.

2.7.3. Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

Berk (2014), “Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması” isimli araştırmasında altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını ve eğilimlerini ortaya koyarak, birbirlerini yordama düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2011-2012 öğretim yılında Sivas ilinde 460 kız ve 400 erkek olmak üzere toplamda 860 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda yazma eğiliminin, yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğı; öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyetlerinin, yazma kaygısının ve eğilimlerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğı ortaya çıkmıştır.

Baki (2015), “Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi” isimli araştırmasında dijital öykülerin yazma becerisine ilişkin çeşitli değişkenler üzerindeki etkilerini incelemeyi, bu öykü türüyle teknolojiyi eğitim süreciyle uyumlu bir şekle dönüştürüp öğrencilerin teknolojik becerilerini yazma süreciyle birleştirerek farklı bir deneyim yaşamalarını ve böylece yazma becerisine ilişkin bir farkındalık geliştirmelerini amaçlamıştır. Araştırma 2013-2014 yılında Rize’de yapılmıştır. Çalışma grubu altıncı sınıflardan oluşan toplam 60 öğrencidir. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerilerini yordamada yazma kaygısının; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarını yordamada yazma kaygısının ve öykü yazma becerisinin önemli bir yordayıcı değişken olduğı sonucuna varılmıştır. Deneysel uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya yönelik tutumlarının; kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla oranda ve deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Cocuk, Yanpar-Yelken ve Ozer (2016), “Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve yazma eğilimleri arasındaki ilişki” isimli çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada 2013–2014 eğitim-öğretim yılında, Akdeniz bölgesinin doğusunda yer alan bir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin yazma eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Yazma kaygısı testinden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda analizleri yapılan altı değişken arasından sadece cinsiyet ve Türkçe dersine yönelik tutumda anlamlı farklılık görülmüştür. Buna ek olarak, yazma eğilimi testinden elde edilen verilerin analizi sonucunda altı değişkenden dördünde anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük tutma ve Türkçe dersini sevme değişkenleri anlamlı farklılık görülen değişkenlerdir. Kütüphaneye sahip olma ve internete erişim, yazma kaygısı ve yazma eğilimi ölçek sonuçlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ayrıca yazma kaygısı ile yazma eğilimi ölçeklerinden elde edilen puanlar incelendiğinde aralarında pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Görünüşe göre öğrenciler Türkçe dersini ne kadar severlerse o kadar da endişeli olmaktadır. Her iki ölçekten elde edilen sonuçların analizi de öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu tutuma sahip olmalarında anlamlı fark göstermiştir. Sonuçlar aynı zamanda kız öğrencilerin yazma kaygısı hissetme olasılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin genel anlamda erkeklerden daha yüksek düzeyde bir yazma eğilimine sahip olduğu görülmüştür. Beşinci sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde yazma kaygısı en yüksek bulunan grubun da beşinci sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür. Diğer yandan öğrencilerin genel anlamda Türkçe dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmalarının aynı zamanda onların yazmada daha kaygılı olmalarına yol açtığı düşünülmektedir. Yapılan analizler kız öğrencilerin yazma kaygısı ile karşılaşma olasılıklarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

2.7.4. Yazılı Anlatım Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Hess ve Wheldall (1999), “Zayıf yazma becerilerine sahip ilkököl çocuklarının yazılı ifadelerini geliştirme stratejileri” isimli çalışmalarında zayıf yazma becerilerine

sahip ilköğretim çağındaki çocukların yazılı ifadelerini geliştirme stratejileri ile ilgili alanyazını incelemeyi amaçlamışlardır. Çocukların yaşayabileceği belirli zorluklar incelenmekte ve sorunlarının giderilmesine yardımcı olmak için sosyobilişsel bir yaklaşımı savunan araştırmalar açıklanmaktadır. Yazılı beceriler kısmen yazarın kompozisyon sürecini yönetmenin yanı sıra planlama yeteneğine de bağlıdır. Öğretmenlerin zayıf yazma becerilerine sahip çocuklara özel bir eğitim vermeleri konusunda açık bir fikir birliği vardır.

Bartscher vd. (2001), “Öğrenci yazma becerilerini dergiler ve yaratıcı yazma alıştırmalarıyla geliştirmek” isimli çalışmalarında yazılı olarak düşük başarı gösteren dört, yedi ve sekizinci sınıflardaki öğrenciler için bir program açıklamayı amaçlamışlardır. Bu düşük başarı, davranışları, tutumları ve akran etkileşimlerini etkilemektedir. Yazma becerilerinin eksik olmasının muhtemel nedeni, öğretmenin öğrenciye ve öğrencilerin yazıya karşı tutumlarına dair geri bildirim eksikliğine bağlanmıştır. Bir başka olası neden ise, düşük sosyoekonomik statü, sağlık ve hazır olma etkilerinden kaynaklanan bazı öğrencilerin öngörülemez yaşam tarzlarıdır. Çözüm stratejisi, iş birlikli öğrenme, gazetecilik ve yaratıcı yazmayı içermektedir. İş birlikli öğrenme stratejisi grup yazımı ve akran değerlendirmesi kullanılmıştır. Raporlama stratejisi iki amaca hizmet etmiştir. İlk olarak, yazma becerilerini geliştirmenin bir göstergesidir. İkincisi, dergi yazılı becerileri geliştirmek için bir araç olarak hizmet etmektedir. Son bileşen, ilgiyi arttırmak ve öğrencileri yazmaya davet etmek için kullanılan yaratıcı yazma aktiviteleridir. Sonuçlar yazılarda bir iyileşme olduğunu göstermiştir.

Coşkun (2005), “İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri” isimli araştırmasında ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementlerini oluşturma düzeylerini belirlemeyi ve bu konulardaki sorunların neler olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara ilinde 191 beşinci sınıf ve 181 sekizinci sınıf olmak üzere toplam 372 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde tutarlılığı sağlama ile ilgili sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Öğrenciler hikâyede asıl olay örgüsüne hazırlık

teşkil eden ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay gibi hikâye elementlerinde diğer elementlere oranla daha başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin yazdığı hikâyelerde metin uzunluğu, tutarlılık düzeyi, hikâye elementleri puanı ve bağdaşıklık düzeyi arasında anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bağdaşıklık, metin elementleri ve tutarlılık puanlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ve sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2006), “İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma” isimli çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma beceri düzeylerini belirleyerek bu becerileri etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2005-2006 öğretim yılında Edirne ilinde toplamda 156 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri kitap okuma sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne babanın bitirdiği okul durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, yazılı anlatım becerilerinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkara (2007), “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi” isimli araştırmasında öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını belirlemeyi

amaçlamıştır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında Ankara ilinde 70 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubunun öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları ön test toplam puan ortalamaları ile son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Arı (2008), “Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (altıncı ve yedinci sınıf örneği)” isimli çalışmasında ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen yazma kurallarını uygulamayı; planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, yazım ve noktalama kurallarını uygulamayı; amaç ve kazanımları doğrultusunda öğrencilerin yazılı anlatımlarının ne durumda olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma İstanbul’da 623 altıncı ve yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında her iki sınıf seviyesinde de kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı metinler yazdıkları tespit edilmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri, başarı ortalamalarına göre cümle, düşün ve çözüm özellikleri bakımından yedinci sınıf öğrencilerinden daha başarılı bulunmuştur. Yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı metinlerin değerlendirme ortalamalarına göre biçim, kural, sözcük, paragraf, başlık, serim özellikleri bakımından altıncı sınıf öğrencilerinden daha başarılı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin metin oluşturmada özellikle yazım ve noktalama kurallarına uymada sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Metin alanı içinde ve dışında boşluklar bırakma, bitişik el yazısı ile yazma, cümle kurma, paragraf oluşturma, konunun anlatımında asıl olaydan uzaklaşma, ayrıntılara yer verememe; serim bölümünde zaman, kişi, yer, olay öğelerini eksik ya da belirsiz anlatma; olayı tam olarak bitirememe gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak hikâye edici anlatımı kullanarak metin türüne uydukları, başlık koyabildikleri, gözlemlerini aktarabildikleri saptanmıştır.

Yılmaz (2008), “İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri” isimli çalışmasında ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modeli ile 2007-2008 öğretim yılında Çorum ilinde öğrenim gören 150 altıncı

sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken; ebeveynlerin öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde kitaplık bulunması, eve sürekli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım becerileri de cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odası ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve sürekli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Can (2009), “Afyonkarahisar ili Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri” isimli araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerinin kurduğu cümlelerin uzunluğu ile kavram oranlarının, bazı değişkenlere göre gösterdiği farkların, anlamlı olup olmadığını tespit ederek bu okulun beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını geliştirme düşüncesiyle eğitimcilere önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırma Afyonkarahisar ilinde 2007-2008 öğretim yılında 39 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kendilerini yeterli sayıda kelimeyle ifade etmekte zorlandıkları ve yetiştikleri ortamın yazılarında etkili olduğu saptanmıştır. Kendini yazılı olarak ifade etme becerisinin gelişmesinin cinsiyete ve televizyon seyretme süresine bağlı olduğu belirlenmiştir. Evde kitaplığın olması, internet kullanma sıklığı, ebeveynin eğitim seviyesi, kitap okuma süresi gibi değişkenlerin yazılı anlatım becerilerini daha az etkilediği ortaya çıkmıştır.

Kaleağası (2009), “İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi” isimli çalışmada ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Adana ilinde dördüncü sınıfta öğrenim gören 759 öğrenci ve beşinci sınıfta öğrenim gören 764 öğrenci olmak üzere toplam 1523 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma sonucunda ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Şentürk (2009), “Planlı yazma ve değerlendirme modelinin sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi” isimli araştırmasında öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli”nin bilgilendirici yazı yazmada ne derecede etkili olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2008-2009 öğretim yılında İstanbul’da 200 sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatımı planlama becerisini geliştirmede kontrol grubuna göre anlamlı derecede fark oluşturduğu belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, dil ve anlatım becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, yazım ve noktalama becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan planlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde biçim ve kâğıt düzeninde hedeflenen becerileri geliştirmede kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklı gelişim sağladığı görülmüştür.

Çelik (2010), “İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri” isimli çalışmada bilgilendirici metinlerin öğrenciler tarafından hangi düzeyde yazılabildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Samsun ilinde 2009-2010 eğitim öğretim yılında toplam 420 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmasının sebebi, bilgilendirici metin yazma becerisinin sekizinci sınıf sonuna kadar öğrencilere kazandırılmasıdır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin ölçülen beş kazanıma istenen düzeyde ulaştıkları, yedisine istenen düzeyde ulaşamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında; babanın ve annenin öğrenim durumu, ailenin sosyoekonomik düzeyi, eve sürekli yayın alınması ve düzenli

kitap okuma alışkanlığına sahip olma durumlarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

İzdeş (2011), “İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi” isimli araştırmasında çeşitli etkinlikler aracılığıyla hazırlanmış bir yazma eğitiminin öğrencilerin bu alandaki bilgi birikimini beceriye dönüştürmeyi ve hikâye yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında Ankara’da 109 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Kodan (2011), “Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde kelime haritası yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirmeye etkisi” isimli çalışmasında bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde kelime haritası yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirmeye etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Bayburt il sınırları içinde bulunan iki ilköğretim okulunda random yöntemiyle belirlenmiş, 2010-2011 eğitim öğretim yılında beşinci sınıfta öğrenim gören 38 kız ve 28 erkek öğrenciden oluşan toplam 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; bilgilendirici metinlerde kullanılan kelime haritası yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi arasında kelimelerin anlamlarının öğrenilmesi açısından anlamlı bir farklılık vardır. Bilgilendirici metinlerde kullanılan kelime haritası yöntemi ile ulaşılan kelime öğretim erişisi öğrencilerin; cinsiyetine, anne babanın eğitim durumuna ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öyküleyici metinlerde kullanılan kelime haritası yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi arasında kelimelerin anlamlarının öğrenilmesi açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öyküleyici metinlerde kullanılan kelime haritası yöntemi ile ulaşılan kelime öğretim erişisi öğrencilerin; cinsiyetine, anne babalarının eğitim durumlarına, sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermemiştir. Bilgilendirici metinlerde kullanılan kelime haritası yöntemi ile öyküleyici metinlerde kullanılan kelime haritası yöntemi ile ulaşılan kelime öğretim erişisi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Kılıç (2012), “İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme” isimli araştırmasında ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen kazanımlara ulaşma düzeylerini ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerini kullanma becerilerinin hangi düzeyde olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2011-2012 öğretim yılında Amasya ilinde 150 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini kazanma düzeylerine bakıldığında istenen düzeyde olmadıkları saptanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyet, ebeveynlerin öğrenim durumu, ailenin sosyoekonomik düzeyi, eve sürelili yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklar bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Zumbrunn ve Bruning (2013), “Yeni gelişen yazarların yazı ve bilgi düzeyini geliştirmek: Öz düzenleme stratejilerini geliştirmenin etkileri.” isimli çalışmalarında Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (SRSD) öğretim modelinin altı birinci sınıf öğrencisinin yazma becerileri ve bilgisi üzerine uygulamasının etkililiğini araştırmışlardır. Tüm öğrencilere öyküler yazdırılmıştır. Yazdırılan öyküler temel öykü bileşenleri, uzunluk ve genel kaliteye göre değerlendirilmiştir. Sonuçlar, SRSD'nin birinci sınıf yazarlar için yararlı olabileceğini göstermiştir. Katılımcılar, SRSD öğretim modeli uygulamasından sonra daha önemli bileşenleri içeren, daha uzun ve daha iyi kalitede hikâyeler yazmışlardır. Katılımcılar ayrıca eğitim öncesi ve sonrası yazım bilgilerini geliştirmişlerdir.

Kaldırım (2014), “6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi” isimli araştırmasında planlanmış etkinlikler içeren 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kütahya ilinde öğrenim görmekte olan 53 altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli deney grubu öğrencilerinin Türkçe öğretim programındaki yazma kazanımlarını uygulama düzeyleri üzerinde etkili olmuş ve yazma başarılarında fikirler, düzenleme, ifade biçimi, kelime seçimi,

cümle akıcılığı, sunum ve imla aşamalarına ilişkin ölçütlerde anlamlı bir farklılık olduğuna ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Kaynaş (2014), “Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi” isimli çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2010-2011 yılında Eskişehir’de öğrenim gören 65 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazdıkları öykülerde öykü unsurlarını istenilen düzeyde kullanamadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını kullanma becerileri öğrencilerin devam ettikleri okullara göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğrencilerin televizyon izleme sürelerinin azalması ile öğrencilerin öykü yazma becerilerinde bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Kızların erkeklere oranla daha çok kitap okumaktan hoşlandıkları ve öyküleyici metin yazma konusunda erkeklere oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan (2014), “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi” isimli çalışmasında ilkokul dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında Bursa ilinde dördüncü sınıfta öğrenim gören 216 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri incelendiğinde kızlar erkeklere göre daha iyi yazmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan kız öğrenciler erkeklere göre daha iyi yazmaktadır. Öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinde sosyoekonomik düzeyin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucu saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazma motivasyonlarında cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre kız öğrencilerin yazma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yasul (2014), “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)” isimli çalışmasında

Muş'taki ilkokullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin hangi düzeyde olduğunu tespit ederek, öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım sürecinde karşılaştıkları problemleri saptayıp çözüme yönelik öneriler sunmayı amaçlamıştır. Araştırma 2012-2013 öğretim yılında Muş ilinde 2058 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin öykü elementlerini kullanma becerisine istenilen düzeyde sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri öykü türünün özelliklerinden bağımsız olarak genel bir değerlendirme yapıldığında aynı olumsuzluk görülmüştür. Öğrenciler, kendilerini yazılı olarak ifade etme konusunda mevcut programın kendileri için öngördüğü kazanımlara yeterli düzeyde sahip değildir. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri; cinsiyete, televizyon seyretme süresine, okunan kitap sayısına ve sosyal medyayı kullanma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim durumuna, ailenin gelir düzeyine, okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Yekeler (2015), “Yazma sürecine dayalı öğretimin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi” isimli araştırmasında yazma sürecine dayalı öğretimin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında Giresun ilinde öğrenim gören 30 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda çalışma yapılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen nicel veriler incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde olumlu bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2016), “Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi” isimli araştırmasında üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma yaklaşımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini ne derecede geliştirdiğini, uygulama süresince öğrencilerin ürünlerinde ve yazma performanslarında nasıl bir değişim olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Araştırma Zonguldak ilinde 2014-2015 öğretim yılında 64 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonunda deney ve kontrol

gruplarındaki öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinde ve hikâye edici metin yazma çalışmalarında yazma süreçlerini kullanmalarına ilişkin deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının ve yazma kaygılarının incelendiği bu araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Karma yöntem; araştırmacının hem tek bir araştırmada hem de birden fazla araştırma programlarında kullandığı, nicel ve nitel verileri topladığı, analiz ettiği ve birleştirdiği bir araştırma tasarımıdır (Creswell'den aktaran Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007, s. 119). Johnson ve Onwuegbuzie göre ise karma yöntem araştırması, araştırmacının nicel ve nitel araştırma tekniklerini, yöntemlerini, yaklaşımlarını, kavramlarını ya da dilini tek bir çalışma ya da ilgili çalışmalarla birleştirdiği araştırma sınıfıdır (Johnson ve Onwuegbuzie'den aktaran Johnson vd., 2007, s. 120).

Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem, araştırmacının araştırma sürecinde kendisinden veya araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek nesnel olmayan durumları asgari düzeye indirmesine büyük katkılar sağlamakta ve yapılan araştırmanın niteliğini artırmaktadır (Yıldırım, 2010, s. 102). Creswell'e (2013, s. 15) göre üç temel karma yöntem tasarımı vardır. Bunlar; yakınsayan paralel, açımlayıcı sıralı ve keşfedici sıralı yöntemdir. Bu araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu yaklaşım, araştırmacının ilk olarak nicel veri toplayarak bulguları analiz etmesi ve daha sonra bulguları nitel araştırma ile daha detaylı açıklamak için tekrar yapılandırmasını içeren bir desendir. Bu araştırmada belirlenen amaçlar doğrultusunda öncelikle nicel veriler toplanmıştır. Daha sonra nitel veriler toplanarak ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen nitel veriler de nicel verilerin açıklanmasında, incelenmesinde ve yorumlanmasında kullanılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Nicel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyen, önerme veya hipotez haline gelmiş birbirleriyle ilişkili yapılar dizisidir (Creswell, 2013, s. 54). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmek; yazılı anlatım becerilerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek; yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bu araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel (kesitsel) tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel araştırmalar çoğunlukla örneklem grubunun büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 178).

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanarak, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Bu araştırmanın nitel boyutunda; araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada gönüllü öğretmenlerden oluşan toplam 21 sınıf öğretmeni (11 kadın ve 10 erkek) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Her görüşme yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde, öğretmenlere görüşme ile ilgili açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Yapılan görüşmeler öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doküman haline getirilerek araştırmacı dışında başka bir çözümleyici öğretmen için çoğaltılmış ve araştırmanın güvenilirliğini artırmak için inceleme ve çözümleme süreci bağımsız olarak yürütülmüştür. Miles ve Huberman (1994) benzeşen kodları “Görüş Birliği”, ayrışan kodları ise “Görüş Ayrılığı” olarak adlandırmakta ve kodlayıcı güvenilirliği için Uzlaşma Yüzdesi = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} * 100$ formülünü önermektedir. Kodlayıcı

güvenirliği için hesaplamalar yapılmıştır (Yılmaz ve Bilici, 2016). Elde edilen veriler ayrı ayrı incelenmiş ve soru başlıklarına göre tasnif edilip kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacı ve diğer kodlayıcı bir araya gelerek yaptıkları kodlamaları karşılaştırmış ve kodlamalar arasında görülen sınırlı sayıdaki farklılık konusunda görüş birliğine varılmıştır. Ayrıca belli bir başlık altında yer almayan veriler de ortak özellikleri gözetilerek bir başlık altında toplanmıştır. Böylece yeni temalar oluşturulmuştur. Her bir sorudan elde edilen kategorilerin frekans değerleri tablo yapılarak sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir. Nitel verilerin analizinde kodlayıcılar arası güvenirliği Miles ve Huberman'ın formülüne göre yapılmış olup her bir açık uçlu soru için hesaplanan değerlerinin %80 ile %93 arasında değiştiği belirlenmiştir. Uzlaşma yüzdeleri 80 ve üzerinde çıktığından bulunan bu değerler kodlayıcılar arasında tutarlılığının sağlandığını göstermektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezindeki devlete bağlı ilkokullarda öğrenim gören 5064 dördüncü sınıf öğrencisi oluştırmaktadır. Örneklem grubu belirlenirken öncelikle Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK) (EK-11) Sivas il merkezinde bulunan mahallelerin sosyoekonomik düzeylerini yansıtan bilgi talep edilmiştir. TÜİK Sivas il merkezinde yer alan mahalleri sosyoekonomik bakımdan alt, orta ve üst düzey olmak üzere üç grupta sınıflandırmıştır. Araştırmanın örneklemine, Sivas il merkezinde sosyoekonomik düzeyleri bakımından farklılık gösteren bölgelerden seçilen devlet ilkokullarında öğrenim gören ve oranlı tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 810 öğrenci oluştırmaktadır. Oranlı tabakalı örnekleme; evrendeki alt grupların belirlenip, belirlen grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 86).

Örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Örneklem Grubunun Cinsiyete ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sosyoekonomik Düzey			Toplam
	Alt	Orta	Üst	
Kız	68	242	89	399
Erkek	75	248	88	411
Toplam	143	490	177	810

Tablo 6 incelendiğinde alt sosyoekonomik düzeyde 143 (68 kız ve 75 erkek), orta sosyoekonomik düzeyde 490 (242 kız ve 248 erkek) ve üst sosyo ekonomik düzeyde 177 (89 kız ve 88 erkek) olmak üzere toplamda 810 (399 kız ve 411 erkek) öğrenciden veri toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yazma Tutum Ölçeği”, “Yazma Kaygısı Ölçeği”, “Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı” ve “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu ölçeklere ve formlara yönelik açıklamalar sırasıyla verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, günlük tutma ve bir ayda kaç kitap okudukları bilgisine ulaşmayı amaçlayan beş sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu kullanılarak ulaşılan veriler, yapılan alanyazın taraması ışığında tespit edilen ve yazılı anlatım beceri düzeyine etki edebilecek verilerdir (EK-1).

3.3.2. Yazma Kaygısı Ölçeği

Ölçek, Katrancı ve Temel (2018) tarafından ilkokul öğrencilerinin yazma kaygılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (EK-3). Ölçek *Yazma Süreci, Paylaşma, Değerlendirme* ve *Ön Yargı* olmak üzere dört faktörden ve 20 maddeden

oluşmaktadır. Likert tipi olarak hazırlanan ölçekte “Hiçbir Zaman, Bazen, Her Zaman” şeklinde üçlü derecelendirme yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 60’dır. Ölçekten alınan puan arttıkça yazma kaygısı artmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılarak toplam varyansın %58.369 olduğu tespit edilmiştir. İkinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve yapılan analiz sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ve test tekrar test tekniği ile analiz edilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ölçek geneli için 0,91, test tekrar test tekniği için 0,73 bulunmuştur.

3.3.3. Yazma Tutum Ölçeği

Ölçek, Erdoğan (2012) tarafından beşinci sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (EK-2). Ölçekte 13’ü olumlu, dokuzu olumsuz olmak üzere toplam 22 madde vardır. Ölçek tek boyutlu olarak oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 66’dır. Likert tipi olarak hazırlanan ölçekte “Hiçbir Zaman, Bazen, Her Zaman” şeklinde üçlü derecelendirme yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği, faktör analizi sonunda hesaplanan varyans oranları ile belirlenmiştir. Yapılan faktör analizi sonunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediği ve toplam varyansın %50,45’ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırma dördüncü sınıflar üzerinde gerçekleştirildiğinden ölçeğin öncelikle güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizinin yapılması sürecinde, ölçek örneklem grubu dışında farklı devlet okullarında öğrenim gören 321 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulama ile elde edilen verilerin güvenilirlik analizi bilgisayar ortamında bir istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin tüm maddelerinin güvenilir çıkması sebebiyle madde sayısında azaltmaya gerek görülmemiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak belirlenmiştir.

3.3.4. Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı

“Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı” Erdoğan (2012) tarafından geliştirilmiştir (EK-4). Derecelendirilmiş puanlama anahtarı toplam 12 maddeden oluşmaktadır ve bu maddeler “1, 2, 3” şeklinde puanlanmaktadır. Derecelendirilmiş puanlama anahtarının geliştirilmesi aşamasında uzman görüşleri alınmıştır. Güvenirlik çalışması için beşinci sınıfta öğrenim gören 48 öğrenciye hikâye yazdırılmıştır. Öğrencilerin yazdığı hikâyeler üç alan uzmanı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirliliğe bakılmıştır. Puanlayıcılar ikiden fazla olduğu için güvenirliliğin tespit edilmesi Kendall’ın uyum katsayısına bakılarak belirlenmiştir. Yapılan güvenirlilik analizlerinde Kendall’ın uyum katsayısı $W=.83$ olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara bakıldığında puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğu görülmüştür (Erdoğan, 2012, s. 89).

Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı’ndan alınan ortalama puanların değerlendirilmesinde, öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin tespiti Tablo 7’ye göre yapılmıştır.

Tablo 7. Metinlerden Alınan Puanların Düzeyi

Puan Aralığı	Düzy
12-20	Düşük
20,1-28	Orta
28,1-36	Yüksek

Tablo 7’ye göre öğrencilerin yazdıkları metinlerden 12-20 puan aralığı düşük, 20,1-28 orta, 28,1-36 yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

3.3.5. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada, öğretmenlerin kendi sınıflarındaki yazma çalışmalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenleriyle “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” (EK-5) kullanılmıştır. Form hazırlanırken araştırmanın amacı ve alanyazın göz önüne alınarak 15 sorudan oluşan bir taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini sağlamak için beş konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır.

Uzmanların görüşleri esas alınarak bazı sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılırken resmi bir ortamın oluşmaması için araştırmacı sıcak ve samimi bir şekilde görüşme sürecini yürütmüştür. Araştırmacı yapılan görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına almıştır ve her bir görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Daha sonra kayıt altına alınan görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı hâle getirilmiştir.

3.4. Uygulama Süreci

Örneklem olarak belirlenen okullarda araştırma yapılabilmesi için Sivas Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma, izin alınan dokuz ilkokulda okul yöneticileriyle de görüşülerek toplam 34 sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada öğrencilere yazdırılmak amacıyla 15'er adet öyküleyici ve bilgilendirici metin konusu belirlenmiştir. Konular belirlenirken Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) uygun olarak Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan kitaplar, dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun dergiler ve alanyazın göz önünde bulundurulmuştur.

Konuların seçilmesi aşamasında altı konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan her konu için uygun değil, düzeltilmeli ve uygun şeklinde görüş belirtmeleri istenmiştir. Alınan görüşlerin puanlanması 0, 1 ve 2 şeklinde yapılmıştır. Bir konudan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 12 olarak belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan eleme sonucunda araştırmada kullanılmak üzere beş adet öyküleyici ve beş adet bilgilendirici türde metin konusu belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde kullanılan metin konularına ve puanlamalarına yönelik bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metin Konuları

Öyküleyici Metin Konuları	Puan	Bilgilendirici Metin Konuları	Puan
Bir kış günü sokakta yaşayan hayvanlara yiyecek vermek için sokakları dolaşmaya çıkan küçük Mert'in hayvanlara yiyecek verirken başından geçenler	12	Ülkemizdeki ormanların azalması sonucunda meydana gelebilecek olumsuzluklar	12
Soğuk bir kış günü çocukların okul bahçesine yaptığı kardan adamın canlanması sonucu yaşanan olaylar	12	Duyu organlarımızın görevleri	12
Evinin bahçesine fidan diken Mehmet'in diktiği fidan ile arkadaşlığı	12	Teknolojik ürünlerin faydaları ve zararları	11
Ormandaki küçük meşe ağacı ile onu kesmek isteyen balta arasında yaşananlar	12	Trafik kurallarına uymanın önemi	11
Yaptığı uzay aracı ile gökyüzüne çıkan küçük mucitin uzayda başından geçenler	10	Dengeli beslenmenin insan sağlığı açısından önemi	11

Veri toplama sürecinde Tablo 8'de verilen metin konularından öğrencilere öncelikle öyküleyici metin konuları verilmiştir. Öğrenciler beş metin konusu içerisinde istedikleri bir konuyu seçerek bir ders saati içerisinde araştırmacı tarafından dağıtılan çizgili kâğıtlara öyküleyici metin yazmışlardır. Farklı bir günde ise öğrencilere bilgilendirici metin konuları verilmiştir. Öğrenciler beş metin konusu içerisinde istedikleri bir konuyu seçerek bir ders saati içerisinde araştırmacı tarafından dağıtılan çizgili kâğıtlara bilgilendirici metin yazmışlardır. Öğrenciler metinleri yazarken araştırmacı veya başka bir kişi tarafından öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Uygulamanın diğer aşamasında ise öğrencilere, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından dördüncü sınıf öğrencileri için güvenilirlik analizi yapılan “Yazma Tutum Ölçeği” uygulaması yapılmıştır. Daha sonra uygulama sürecinde “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” araştırmacı tarafından 21 öğretmenle yüz yüze görüşülerek yürütülmüştür. Araştırmacı yapılan görüşmeleri ses kayıt cihazıyla kayıt altına almıştır. Görüşmeler yaklaşık 10

dakika sürmüştür. Kayıt altına alınan görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi bilgisayar ortamında bir istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizi için ilk olarak öğrencilerin her bir ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini araştırmak için bazı ölçütler kullanılmaktadır. Normallik dağılımı incelenirken grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılır (Büyüköztürk, 2014, s. 42). Bu açıklamalara dayanarak uygulama sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, çarpıklık basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik istatistik testlerinden yararlanılmıştır. Ancak öğrencilerin kitap okuma durumlarında alt gruplarda yer alan öğrenci sayısı 30'un altında olduğundan bu değişkene yönelik yapılan karşılaştırmalarda nonparametrik istatistik testlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizinde öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının ve kaygılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-Testi, yazmaya yönelik tutumlarının ve kaygılarının anne baba öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA testi, yazmaya yönelik tutumlarının ve kaygılarının günlük tutma durumlarına göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-Testi, yazmaya yönelik tutumlarının ve kaygılarının kitap okuma sayısına göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testi, yazmaya yönelik tutumlarının ve kaygılarının sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 9. Araştırmada Kullanılan Testler

	Cinsiyet	Anne-Baba	Günlük	Kitap	SED
Tutum-Kaygı	t-Testi	ANOVA	t-Testi	Kruskal Wallis-H	ANOVA
Öyküleyici-Bilgilendirici	t-Testi	ANOVA	t-Testi	Kruskal Wallis-H	ANOVA

Tablo 9 incelendiğinde araştırmanın değişkenleri üzerinde yapılan testler görülmektedir. Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-Testi, öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin anne baba öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA testi, öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin günlük tutma durumlarına göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-Testi, öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin kitap okuma sayısına göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis-H testi, öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının değerlendirilmesi amacıyla yazdıkları metinler, araştırmacı ve bir sınıf öğretmeni tarafından Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı (EK-4) kullanılarak ayrı ayrı puanlanmıştır. Puanlama anahtarına göre bir metne en düşük 12, en yüksek 36 puan verilmiştir. Metinler puanlanırken, her değerlendirmeci metin kâğıtlarını cümle, kelime, amaca ve konuya uygunluk, söz varlığı, yardımcı ve ana düşünce, mantıksal bütünlük ve başlık yönünden puanlamıştır. Her metin için iki değerlendirmeci tarafından verilen puanların ortalaması da o metnin araştırmada kullanılacak olan puanını meydana getirmiştir. Metinlerin değerlendirilmesinde kullanılan formun güvenilirliğini belirlemek amacıyla değerlendirmecilerin verdikleri puanlar üzerinde Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Buna göre birinci değerlendirmeci ile ikinci değerlendirmeci arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,91$ bulunmuştur. Buna göre değerlendirmecilerin verdikleri puanlar arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler “içerik analizi” yaklaşımı ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu analizde veriler daha derin bir

işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224-227). Ayrıca öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, yazma kaygıları, öyküleyici metin yazma becerileri ve bilgilendirici metin yazma becerileri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular verilirken öncelikle araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgular sunulmuş daha sonra da nitel boyutuna ilişkin bulgular verilmiştir. Yorumlar ise araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek sunulmuştur.

4.1.Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bu boyutunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları cinsiyete, anne baba öğrenim durumuna, günlük tutma durumuna, kitap okuma sayısına ve sosyoekonomik düzeye göre analiz edilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri cinsiyete, anne baba öğrenim durumuna, günlük tutma durumuna, kitap okuma sayısına, sosyoekonomik düzeye göre tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, yazma kaygıları, öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

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

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin hangi düzeyde olduğuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Hangi Düzeyde Olduğuna İlişkin Sonuçlar

Metin Türü	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S
Öyküleyici	810	12	33,5	23,14	4,17
Bilgilendirici	810	12	33	18,91	5,23

Tablo 10’a göre, öğrencilerin öyküleyici metin yazma ortalama puanının 23,14, bilgilendirici metin yazma ortalama puanının 18,91 olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri orta düzeyde, bilgilendirici metin yazma becerilerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinden daha iyi olduğu düşünülebilir. Bilgilendirici metin yazmanın öğrenciler tarafından daha zor olduğunun düşünülmesi ve bu metni yazmak için bilgiye ihtiyaç duyulmasının, sınıf içerisinde öyküleyici metin yazmanın daha çok kullanılmasının sonuçlar üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.2. Öğrencilerin Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Test	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Öyküleyici	Kız	399	23,24	4,20	808	-,705	,481
	Erkek	411	23,03	4,13			
Bilgilendirici	Kız	399	19,20	5,35	808	-1,551	,121
	Erkek	411	18,63	5,08			

Tablo 11’e göre, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri ($t_{(808)}=-,705$; $p>,05$) ve bilgilendirici metin yazma becerileri ($t_{(808)}=-1,551$; $p>,05$) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre, öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde öğrencilerin cinsiyetinin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin anne öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları					ANOVA Sonuçları					
Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	288	22,88	4,13	G. Arası G. İçi Toplam	147,268	3	49,089	2,844	,037*	1-4
2-Ortaokul	204	23,02	4,22		13913,468	806	17,262			
3-Lise	218	23,07	3,87		14060,736	809				
4-Lisans ve üzeri	100	24,25	4,64							
Toplam	810	23,19	4,16							

*<,05

Tablo 12’de yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri, anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 806)}=2,844$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılığın anneleri ilkokul mezunu olanlar ile lisans ve üzeri mezunu olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre anneleri lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin, anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinden daha iyi olduğu söylenebilir. Ortalama puanlar incelendiğinde anne öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin öyküleyici metin yazma puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Buna göre, lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının öyküleyici metin yazma konusunda daha başarılı olduğu düşünülebilir.

4.1.4. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları					
	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	288	18,14	4,95	G. Arası G. İçi Toplam	339,240	3	113,080	4,187	,006*	1-4
2-Ortaokul	204	19,06	5,31		21766,874	806	27,006			
3-Lise	218	19,25	5,11		22106,114	809				
4-Lisans ve üzeri	100	20,08	5,77							
Toplam	810	18,91	5,22							

*<,05

Tablo 13'te yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri, anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 806)}=4,187$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılığın ilkökul ile lisans ve üzeri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre anneleri lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin, anneleri ilkökul mezunu olan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ortalama puanlar incelendiğinde anne öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin bilgilendirici metin yazma puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olan annelerin çocuklarının bilgilendirici metin yazma konusunda daha başarılı olduğu düşünülebilir.

4.1.5. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	166	22,59	4,52	G. Arası G. İçi Toplam	185,856	3	61,952	3,599	,013*	1-4
2-Ortaokul	158	22,76	3,83		13874,879	806	17,214			
3-Lise	312	23,17	3,91		14060,736	809				
4-Lisans ve üzeri	174	23,94	4,44							
Toplam	810	23,13	4,16							

*<,05

Tablo 14’te yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri, baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 806)}=3,599$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılığın babaları ilkokul mezunu olanlar ile lisans ve üzeri mezunu olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre babaları lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin, babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ortalama puanlar incelendiğinde baba öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin öyküleyici metin yazma puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarının öyküleyici metin yazma konusunda daha başarılı olduğu düşünülebilir.

4.1.6. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	166	18,24	5,06	G. Arası G. İçi Toplam	359,837	3	119,946	4,446	,004*	1-4 2-4
2-Ortaokul	158	18,36	5,05		21746,277	806	26,980			
3-Lise	312	18,89	5,24		22106,114	809				
4-Lisans ve üzeri	174	20,08	5,34							
Toplam	810	18,91	5,22							

*<,05

Tablo 15’te yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri, baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 806)}=4,446$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılığın babaları lisans ve üzeri mezunu olanlar ile ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre babaları lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin, babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ortalama puanlar incelendiğinde baba öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin bilgilendirici metin yazma puanlarının arttığı belirlenmiştir. Buna göre lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olan babaların çocuklarının bilgilendirici metin yazma konusunda daha başarılı olduğu düşünülebilir.

4.1.7. Öğrencilerin Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin günlük tutma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

Test	Günlük Tutma	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Öyküleyici	Evet	337	23,06	4,42	808	-,445	,657
	Hayır	473	23,19	3,97			
Bilgilendirici	Evet	337	18,86	5,40	808	-,220	,826
	Hayır	473	18,94	5,10			

Tablo 16’ya göre, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri ($t_{(808)}=-,445$; $p>,05$) ve bilgilendirici metin yazma becerileri ($t_{(808)}=-,220$; $p>,05$) günlük tutma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre, günlük tutmanın öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi üzerinde bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

4.1.8. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin, bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kitap Okuma Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
1- Hiç okumam	6	408,92	5	5,647	,342	-
2- 1 tane okurum	51	364,76				
3- 2 tane okurum	98	380,79				
4- 3 tane okurum	103	395,11				
5- 4 tane okurum	146	437,63				
6- 5 ve üzeri okurum	406	407,61				
Toplam	810					

Tablo 17'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri, bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($\chi^2_{(5)}=5,647$; $p>,05$). Bu bulguya göre aylık kitap okuma sayısının öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.9. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin, bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kitap Okuma Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
1- Hiç okumam	6	261,67	5	4,437	,488	-
2- 1 tane okurum	51	370,09				
3- 2 tane okurum	98	407,07				
4- 3 tane okurum	103	391,48				
5- 4 tane okurum	146	415,32				
6- 5 ve üzeri okurum	406	411,72				
Toplam	810					

Tablo 18'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri, bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($\chi^2_{(5)}=4,437$; $p>,05$). Sıra ortalama puanları incelendiğinde beş ve üzeri kitap okuyanlar ve üç tane kitap okuyanlar dışında, kitap okuma sayısı arttıkça öğrencilerin bilgilendirici metin yazma puanlarının yükseldiği görülmüştür. Buna göre aylık kitap okuma sayısının öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.10. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları					ANOVA Sonuçları					
Sosyoekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-Alt	143	21,44	4,82	G. Arası	625,313	2	312,657	18,780	,000*	1-2
2-Orta	490	23,23	4,01	G. İçi	13435,423	807	16,649			1-3
3-Üst	177	24,23	3,58	Toplam	14060,736	809				2-3
Toplam	810	23,13	4,16							

*<,05

Tablo 19'da yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(2, 807)}=18,780$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılığın alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinden düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Gruplar arasındaki diğer farklılığın orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin, üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinden daha düşük olmasından

kaynaklandığı belirlenmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde okulların bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri puanlarının arttığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, okulların bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öyküleyici metin yazmada daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.1.11. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları					ANOVA Sonuçları					
Sosyoekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-Alt	143	16,94	4,75	G. Arası	777,405	2	388,702	14,707	,000*	1-2
2-Orta	490	19,10	5,16	G. İçi	21328,709	807	26,430			
3-Üst	177	19,98	5,37	Toplam	22106,114	809				
Toplam	810	18,91	5,22							

*<,05

Tablo 20’de yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(2, 807)}=14,707$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılığın alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinden düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Ortalama puanlar incelendiğinde okulların bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin bilgilendirici metin yazma puanlarının arttığı görülmüştür. Buna göre okulların bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin bilgilendirici metin yazmada daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.1.12. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Test	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Tutum	Kız	399	54,77	6,72	802,88	4,39	,000*
	Erkek	411	52,57	7,50			

*<,05

Tablo 21’e göre, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, ($t_{(802,88)}=4,39$; $p<,05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, kızların yazmaya yönelik tutum puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kızların yazmaya yönelik tutumunun erkeklere göre daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

4.1.13. Yazmaya Yönelik Tutumun Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	288	53,00	7,04	G. Arası	549,365	3	183,122	3,552	,014*	1-4
2-Ortaokul	204	53,19	7,29	G. İçi	41550,908	806	51,552			
3-Lise	218	54,12	7,08	Toplam	42100,273	809				
4-Lisans ve üzeri	100	55,48	7,54							
Toplam	810	53,65	7,21							

*<,05

Tablo 22’de yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 806)}=3,552$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılığın annesi ilkököl mezunu olanlar ile lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre anneleri lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanlarının, anneleri ilkököl mezunu olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortalama puanlar incelendiğinde anne öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin yazma tutum puanlarının arttığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuklarının yazmaya karşı olumlu tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

4.1.14. Yazmaya Yönelik Tutumun Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	Betimsel İstatistik Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	166	52,65	6,77	G. Arası G. İçi Toplam	746,240	3	248,747	4,848	,002*	2-3 2-4
2-Ortaokul	158	52,33	7,07		41354,033	806	51,308			
3-Lise	312	54,30	7,06		42100,273	809				
4-Lisans ve üzeri	100	54,65	7,74							
Toplam	810	53,65	7,21							

*<,05

Tablo 23’te yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 806)}=4,848$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi

sonucunda bu farklılığın babası lisans ve üzeri mezunu olanlar ile ortaokul mezunu olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Bonferroni testi sonucuna göre gruplar arasında bir diğer farklılığın babası lise mezunu olanlar ile ortaokul mezunu olanlar arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre babaları lise mezunu olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanlarının, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan diğer farklılık ise babaları lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanlarının, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklanmıştır. Ortalama puanlar incelendiğinde babası ortaokul mezunu olanların tutum puanlarında düşüş olmasına rağmen, babaların öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin tutum puanlarının arttığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğrenim durumu yüksek olan babaların çocuklarının yazmaya karşı olumlu tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

4.1.15. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Günlük Tutma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının günlük tutma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Günlük Tutma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

Test	Günlük Tutan	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Tutum	Evet	337	54,57	6,70	808	3,082	,002*
	Hayır	473	53,00	7,49			

*<,05

Tablo 24’e göre, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, ($t_{(808)}=3,082$; $p<,05$) günlük tutma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, günlük tutanların yazmaya yönelik tutum puanlarının günlük tutmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında günlük tutanların tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre, günlük tutan öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının daha iyi olduğu söylenebilir.

4.1.16. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının, bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kitap Okuma Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
1- Hiç okumam	6	166,50	5	43,406	,000*	
2- 1 tane okurum	51	273,98				1-3
3- 2 tane okurum	98	366,65				1-5
4- 3 tane okurum	103	352,94				1-6
5- 4 tane okurum	146	407,89				2-3
6- 5 ve üzeri okurum	406	447,41				2-4
Toplam	810					2-5
						2-6
						3-6
						4-6

*<,05

Tablo 25’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(5)}=43,406$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre anlamlı farklılığın hiç kitap okumayan öğrenciler ile iki tane, dört tane ve beş tane ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Bir tane kitap okuyan ile iki tane, üç tane, dört tane ve beş tane ve üzeri kitap okuyanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. İki tane kitap okuyan ile beş ve üzeri kitap okuyan arasında; üç tane kitap okuyan ile beş ve üzeri kitap okuyan arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Tabloda yer alan sıra ortalaması puanları incelendiğinde, üç tane kitap okuyanlar hariç kitap okuma sayısı arttıkça öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Bu bulgulara göre kitap okuma sayısının, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.17. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları					ANOVA Sonuçları					
Sosyoekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-Alt	143	53,51	6,77	G. Arası	26,860	2	13,430			
2-Orta	490	53,57	7,07	G. İçi	42073,412	807	52,136			
3-Üst	177	54,00	7,06	Toplam	42100,273	809		,258	,773	-
Toplam	810	53,65	7,21							

Tablo 26’da yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($F_{(2, 807)}=,258$; $p>,05$). Bu bulgulara göre okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.18. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Yazma süreci	Kız	399	11,46	3,71	808	2,179	,030*
	Erkek	411	11,99	3,50			
Paylaşma	Kız	399	9,46	2,60	808	-,208	,835
	Erkek	411	9,42	2,58			
Ön yargı	Kız	399	8,56	2,34	808	-,027	,978
	Erkek	411	8,56	2,31			
Değerlendirme	Kız	399	5,81	1,86	808	,042	,966
	Erkek	411	5,82	1,74			
Ölçek geneli	Kız	399	35,31	8,20	808	,842	,400
	Erkek	411	35,80	8,34			

*,<,05

Tablo 27 incelendiğinde yazma kaygısı ölçeğinin paylaşma alt boyutunun ($t_{(808)}=-,208$; $p>,05$), ön yargı alt boyutunun ($t_{(808)}=-,027$; $p>,05$), değerlendirme alt boyutunun ($t_{(808)}=,042$; $p>,05$) ve ölçek genelinin ($t_{(808)}=,842$; $p>,05$) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ölçeğin yazma süreci alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(808)}=2,179$; $p<,05$). Yazma süreci alt boyutundaki bu farklılık kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ortalama kaygı puanlarının daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin yazı yazma sürecinde daha az endişe duyduğu söylenebilir.

4.1.19. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Durumu	Betimsel İstatistik Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
		N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Yazma Süreci	1-İlkokul	288	12,19	3,41	G. Arası	260,631	3	86,877			
	2-Ortaokul	204	11,78	3,41	G. İçi	9352,698	806	11,634			1-4
	3-Lise	218	11,72	3,41	Toplam	9613,328	809		7,487	,000*	2-4
	4-Lisans ve üzeri	100	10,32	3,34							3-4
	Toplam	810	11,73	3,44							
Paylaşma	1-İlkokul	288	9,45	2,62	G. Arası	37,031	3	12,344			
	2-Ortaokul	204	9,43	2,52	G. İçi	5398,969	806	6,698			
	3-Lise	218	9,67	2,59	Toplam	5436,000	809		1,843	,138	-
	4-Lisans ve üzeri	100	8,94	2,58							
	Toplam	810	9,44	2,59							
Ön yargı	1-İlkokul	288	8,67	2,17	G. Arası	48,546	3	16,182			
	2-Ortaokul	204	8,79	2,35	G. İçi	4332,354	806	5,375			
	3-Lise	218	8,46	2,38	Toplam	4380,900	809		3,011	,029*	2-4
	4-Lisans ve üzeri	100	8,00	2,49							
	Toplam	810	8,56	2,32							
Değerlendirme	1-İlkokul	288	5,86	1,69	G. Arası	9,448	3	3,149			
	2-Ortaokul	204	5,91	1,84	G. İçi	2614,236	806	3,243			
	3-Lise	218	5,78	1,88	Toplam	2623,684	809		,971	,406	-
	4-Lisans ve üzeri	100	5,56	1,84							
	Toplam	810	5,81	1,80							
Ölçek geneli	1-İlkokul	288	36,18	7,81	G. Arası	892,863	3	297,621			
	2-Ortaokul	204	35,93	8,24	G. İçi	54480,550	806	67,594			1-4
	3-Lise	218	35,65	8,50	Toplam	55373,414	809		4,403	,004*	2-4
	4-Lisans ve üzeri	100	32,82	8,67							3-4
	Toplam	810	35,56	8,27							

*<,05

Tablo 28’de yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, yazma süreci alt boyutunda anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 806)}=7,487$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda bu farklılığın anneleri lisans ve üzeri mezunu olanların yazma kaygılarının ilkokuldan, ortaokuldan ve liseden mezun olanlardan daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Ölçeğin ön yargı alt boyutunda öğrencilerin yazma kaygılarının, anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($F_{(3, 806)}=3,011$; $p<,05$). Ön yargı alt boyutunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucuna göre anneleri

lisans ve üzeri mezunu olanların yazma kaygılarının ortaokul mezunu olanlardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, ölçek genelinde anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 806)}=4,403$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda bu farklılığın anneleri lisans ve üzeri mezun olanların yazma kaygılarının ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olanlardan daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Ölçeğin paylaşma ($F_{(3, 806)}=1,843$; $p>,05$) ve değerlendirme ($F_{(3, 806)}=,971$; $p>,05$) alt boyutlarında öğrencilerin yazma kaygılarının, anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.1.20. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Betimsel İstatistik Sonuçları					ANOVA Sonuçları					
	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Yazma Süreci	1-İlkokul	166	11,69	3,14	G. Arası	235,513	3	78,504			
	2-Ortaokul	158	12,40	3,77	G. İçi	9377,816	806	11,635			2-4
	3-Lise	312	11,92	3,38	Toplam	9613,328	809		6,747	,000*	3-4
	4-Lisans ve üzeri	174	10,79	3,34							
	Toplam	810	11,73	3,44							
Paylaşma	1-İlkokul	166	9,37	2,58	G. Arası	32,042	3	10,681			
	2-Ortaokul	158	9,70	2,61	G. İçi	5403,958	806	6,705			
	3-Lise	312	9,52	2,58	Toplam	5436,000	809		1,593	,190	-
	4-Lisans ve üzeri	174	9,12	2,57							
	Toplam	810	9,44	2,59							
Ön yargı	1-İlkokul	166	8,57	2,08	G. Arası	44,067	3	14,689			
	2-Ortaokul	158	8,90	2,33	G. İçi	4336,833	806	5,381			
	3-Lise	312	8,60	2,27	Toplam	4380,900	809		2,730	,043*	2-4
	4-Lisans ve üzeri	174	8,18	2,58							
	Toplam	810	8,56	2,32							
Değerlendirme	1-İlkokul	166	5,79	1,70	G. Arası	13,839	3	4,613			
	2-Ortaokul	158	5,86	1,77	G. İçi	2609,845	806	3,238			
	3-Lise	312	5,93	1,78	Toplam	2623,684	809		1,425	,234	-
	4-Lisans ve üzeri	174	5,59	1,94							
	Toplam	810	5,81	1,80							
Ölçek geneli	1-İlkokul	166	35,43	7,41	G. Arası	942,944	3	314,315			
	2-Ortaokul	158	36,87	8,54	G. İçi	54430,469	806	67,532			
	3-Lise	312	36,00	8,14	Toplam	55373,414	809		4,654	,003*	2-4
	4-Lisans ve üzeri	174	33,69	8,76							3-4
	Toplam	810	35,56	8,27							

*<,05

Tablo 29’da yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, ölçeğin yazma süreci alt boyutunda baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 806)}=6,747$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda bu farklılığın babaları lisans ve üzeri mezun olanların yazma kaygılarının ortaokul ve lise mezunu olanlardan daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Ölçeğin ön yargı alt boyutunda öğrencilerin yazma kaygılarının, baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($F_{(3, 806)}=2,730$; $p<,05$). Ön yargı alt boyutunda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucuna göre

babaları lisans ve üzeri mezunu olanların yazma kaygılarının ortaokul mezunu olanlardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin paylaşma ($F_{(3, 806)}=1,593$; $p>,05$) ve değerlendirme ($F_{(3, 806)}=1,425$; $p>,05$) alt boyutlarında öğrencilerin yazma kaygılarının, baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, ölçek genelinde baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 806)}=4,654$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda bu farklılığın babaları lisans ve üzeri mezunu olanların yazma kaygılarının ortaokul ve lise mezunu olanlardan daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

4.1.21. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Günlük Tutma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının günlük tutma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Günlük Tutma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Günlük Tutma	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Yazma süreci	Evet	337	11,79	3,48	808	,448	,654
	Hayır	473	11,68	3,42			
Paylaşma	Evet	337	9,45	2,56	808	,144	,886
	Hayır	473	9,43	2,61			
Ön yargı	Evet	337	8,51	2,34	808	-,489	,625
	Hayır	473	8,60	2,31			
Değerlendirme	Evet	337	5,75	1,77	808	-,881	,379
	Hayır	473	5,86	1,82			
Ölçek geneli	Evet	337	35,52	8,39	808	-,097	,922
	Hayır	473	35,58	8,19			

Tablo 30 incelendiğinde ölçeğin yazma süreci alt boyutunun ($t_{(808)}=,448$; $p>,05$), paylaşma alt boyutunun ($t_{(808)}=,144$; $p>,05$), ön yargı alt boyutunun ($t_{(808)}=-,489$; $p>,05$), değerlendirme alt boyutunun ($t_{(808)}=-,881$; $p>,05$) ve ölçek genelinin ($t_{(808)}=-,097$; $p>,05$) günlük tutma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık

göstermediği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin günlük tutma durumlarının yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.22. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin yazma kaygılarının, bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 31’de sunulmuştur.



Tablo 31. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Kitap Okuma Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Yazma Süreci	1- Hiç okumam	6	591,83	5	16,404	,006*	
	2- 1 tane okurum	51	467,46				
	3- 2 tane okurum	98	417,31				1-5
	4- 3 tane okurum	103	449,86				1-6
	5- 4 tane okurum	146	408,46				2-6
	6- 5 ve üzeri okurum	406	379,79				4-6
	Toplam	810					
Paylaşma	1- Hiç okumam	6	560,83	5	12,152	,033*	
	2- 1 tane okurum	51	448,35				
	3- 2 tane okurum	98	412,61				
	4- 3 tane okurum	103	455,98				4-5
	5- 4 tane okurum	146	393,15				4-6
	6- 5 ve üzeri okurum	406	387,74				
	Toplam	810					
Ön yargı	1- Hiç okumam	6	415,33	5	7,575	,181	
	2- 1 tane okurum	51	444,57				
	3- 2 tane okurum	98	415,83				
	4- 3 tane okurum	103	449,17				-
	5- 4 tane okurum	146	401,64				
	6- 5 ve üzeri okurum	406	388,26				
	Toplam	810					
Değerlendirme	1- Hiç okumam	6	414,50	5	4,079	,538	
	2- 1 tane okurum	51	434,01				
	3- 2 tane okurum	98	405,08				
	4- 3 tane okurum	103	427,21				-
	5- 4 tane okurum	146	421,44				
	6- 5 ve üzeri okurum	406	390,65				
	Toplam	810					
Ölçek geneli	1- Hiç okumam	6	593,33	5	14,742	,012*	
	2- 1 tane okurum	51	461,94				
	3- 2 tane okurum	98	414,71				
	4- 3 tane okurum	103	458,69				2-6
	5- 4 tane okurum	146	403,58				4-6
	6- 5 ve üzeri okurum	406	381,40				
	Toplam	810					

*<,05

Tablo 31'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, bir ayda okudukları kitap sayısına göre ölçeğin yazma süreci alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($x^2_{(5)}=16,404$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen

sonuçlara göre anlamlı farklılığın hiç kitap okumayanlar ile dört tane ve beş tane ve üzeri kitap okuyanlar arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sıra ortalama puanlarına bakıldığında hiç kitap okumayanların yazma kaygılarının dört tane kitap okuyan ve beş ve üzeri kitap okuyanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca beş ve üzeri kitap okuyanların bir tane ve üç tane kitap okuyanlardan farklı olduğu görülmüştür. Sıra ortalama puanlarına bakıldığında beş ve üzeri kitap okuyanların puanlarının bir tane ve üç tane kitap okuyanların puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, bir ayda okudukları kitap sayısına göre ölçeğin paylaşma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(5)}=12,152$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre anlamlı farklılığın üç tane kitap okuyanlar ile dört tane ve beş tane ve üzeri kitap okuyanlar arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sıra ortalama puanlarına bakıldığında üç tane kitap okuyanların puanlarının dört tane ve beş ve üzeri kitap okuyanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, bir ayda okudukları kitap sayısına göre ölçek genelinde anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(5)}=14,742$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre anlamlı farklılığın beş ve üzeri kitap okuyanlar ile bir tane ve üç tane kitap okuyanlar arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sıra ortalama puanlarına bakıldığında beş ve üzeri kitap okuyanların puanlarının bir tane ve üç tane kitap okuyanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, bir ayda okudukları kitap sayısına göre ölçeğin ön yargı ($\chi^2_{(5)}=7,575$; $p>,05$) ve değerlendirme alt boyutunda ($\chi^2_{(5)}=4,079$; $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.1.23. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Betimsel İstatistik Sonuçları					ANOVA Sonuçları					
	Sosyoekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Yazma Süreci	1-Alt	143	12,37	3,39	G. Arası	207,291	2	103,645	8,892	,000*	1-3 2-3
	2-Orta	490	11,86	3,39	G. İçi	9406,037	807	11,656			
	3-Üst	177	10,84	3,48	Toplam	9613,328	809				
	Toplam	810	11,73	3,44							
Paylaşma	1-Alt	143	9,55	2,70	G. Arası	50,662	2	25,331	3,796	,023*	2-3
	2-Orta	490	9,58	2,55	G. İçi	5385,338	807	6,673			
	3-Üst	177	8,97	2,57	Toplam	5436,000	809				
	Toplam	810	9,44	2,59							
Ön yargı	1-Alt	143	8,80	2,28	G. Arası	31,635	2	15,817	2,935	,054	-
	2-Orta	490	8,62	2,21	G. İçi	4349,265	807	5,389			
	3-Üst	177	8,21	2,60	Toplam	4380,900	809				
	Toplam	810	8,56	2,32							
Değerlendirme	1-Alt	143	5,87	1,77	G. Arası	22,966	2	11,483	3,563	,029*	2-3
	2-Orta	490	5,91	1,79	G. İçi	2600,718	807	3,223			
	3-Üst	177	5,50	1,81	Toplam	2623,684	809				
	Toplam	810	5,81	1,80							
Ölçek geneli	1-Alt	143	36,60	8,25	G. Arası	976,316	2	488,158	7,242	,001*	1-3 2-3
	2-Orta	490	35,98	7,96	G. İçi	54397,098	807	67,407			
	3-Üst	177	33,53	8,81	Toplam	55373,414	809				
	Toplam	810	35,56	8,27							

*<,05

Tablo 32’de yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygılarının, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre ölçeğin yazma süreci alt boyutunda ($F_{(2, 807)}=8,892$; $p<,05$) anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farklılık okulun bulunduğu bölgenin üst sosyoekonomik düzeyinin öğrencilerin yazma kaygılarının alt ve orta sosyoekonomik düzeye göre daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Analiz sonuçlarında ölçeğin paylaşma alt boyutunda ($F_{(2, 807)}=3,796$; $p<,05$) anlamlı

farklılık belirlenmiştir. Farklılığın nedeni üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yazma kaygılarının orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yazma kaygılarına göre daha düşük olmasıdır. Değerlendirme alt boyutunda ($F_{(2, 807)}=3,563$; $p<,05$) anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yazma kaygılarının orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yazma kaygılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Ölçek genelinde de ($F_{(2, 807)}=7,242$; $p<,05$) anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni okulun bulunduğu bölgenin üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yazma kaygılarının alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yazma kaygılarına göre daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre ölçeğin ön yargı alt boyutunda ($F_{(2, 807)}=2,935$; $p>,05$) anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.1.24. Yazmaya Yönelik Tutum, Yazma Kaygısı, Öyküleyici Metin Yazma Becerisi ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, yazma kaygıları, öyküleyici metin yazma becerileri ve bilgilendirici metin yazma becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım gösterdiğinden Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. Yazmaya Yönelik Tutum, Yazma Kaygısı, Öyküleyici Metin Yazma Becerisi ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Arasındaki İlişki

Değişken	1	2	3	4
1-Öyküleyici Metin Yazma Becerisi	1			
2-Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi	,53**	1		
3-Tutum	-,05	-,04	1	
4-Kaygı	,04	-,01	-,34**	1

**<,01

Tablo 33'te yer alan Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; öyküleyici metin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasında ilişki olmadığı; bilgilendirici metin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasında ilişki olmadığı; yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasında anlamlı düzeyde, ters yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile ilgili görüşleri nedir?” sorusu araştırmanın nitel boyutuna yönelik olan araştırma sorusudur. Bu araştırma sorusuna yönelik bulgular, uygulama yapılan okullardaki sınıf öğretmenleri arasından gönüllü olarak belirlenen sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar tekrar sıklığına göre frekans tablosu olarak sunulmuştur. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplardan birebir alıntılarla, elde edilen veriler desteklenmeye çalışılmıştır. Kadın öğretmenler “K”, erkek öğretmenler ise “E” olarak kodlanmıştır. 11 kadın, 10 erkek olmak üzere toplam 21 sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, sınıf öğretmenlerine sorulan sorulara yönelik olarak sınıflandırılmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlere “Öğrencilerinizin yazılı anlatım beceri düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle İlgili Görüşleri

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyi	Öğretmen Kodu	f
Genel olarak orta	K3, K4, K5, E5, E8, K9, E9	7
Bireysel farklılıklar var(hem iyi, hem orta, hem zayıf)	K2, E2, K6, K7, E9, K11	6
Genel olarak zayıf	E1, E3, E4, E7, K10	5
Genel olarak iyi	E6, K7, K8, E10	4
Kelimesi hazinesi geniş olanlar iyi, kelime hazinesi geniş olmayanlar zayıf	K1, E3, K4, E5	4
Kitap okuyanlar iyi, kitap okumayanlar zayıf	K1, E3, E7	3

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirdiğinde, kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde daha başarılı olduklarını, kitap okumayan öğrencilerin ise bu konuda daha zayıf olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin kelime hazinelerinin geniş olması sebebiyle yazılı anlatım becerilerinin daha iyi olduğunu, ancak okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin kelime hazineleri dar olduğundan yazılı anlatım becerisi bakımından daha zayıf olduklarını ifade etmişlerdir.

“Kitap okuma alışkanlığı yerleşmiş olan öğrencilerin daha başarılı olduğunu düşünüyorum bu konuda. Daha çok kitap okuyan çocuklar yazılı anlatımda daha başarılı oluyorlar. Kelime hazineleri daha zengin oluyor. Farklı anlatım yöntemlerini daha iyi öğrenmiş oluyorlar. Az kitap okuyan öğrenciler ne yazık ki bu konuda çok başarılı olamıyorlar. Yani doğrudan kitap okuma alışkanlığı ile bağlantılı diyebiliriz bu konudaki başarılarını.” (K1).

Öğretmenlerin bazıları öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirirken programdaki bitişik eğik el yazı harflerinin dik temel harflerle değiştirilmesinin olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. E8 olarak kodlanan öğretmen öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin orta düzeyde olmasının nedenini okulun bulunduğu bölgenin ekonomik ve kültürel yapısının etkisinin olduğu şeklinde açıklamıştır. K10 olarak kodlanan öğretmen öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin düşük olmasını uyguladığı kısa cevaplı, çoktan seçmeli, boşluk doldurma soruları

içeren sınav tarzından kaynaklandığını ifade etmiştir. K11 olarak kodlanan öğretmen öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde aile faktörünün etkisinden söz etmiştir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Orta düzeyde diyebilirim. Düz yazı ve el yazısı olayının karmaya dönmesiyle olumlu olmadı. Düz yazıya geçmek istediler. El yazısını bırakmak istediler. Onu da bırakamadılar. Düz yazıyı da tam kavrayamadılar. Tercihini onlara bıraktık. İkisi arasında bocaladılar. İkisinden bir karma yazı çıktı. Hiç güzel olmadı.” (K9).

“Orta düzeyde hocam. Yani bu tek başına öğrenciyle bağlantılı bir şey değil. Okulla da bağlantılı değil. Çocuğun yaşadığı sosyokültürel ve sosyoekonomik ortamlarla bağlantılı. Ulaşabildiği imkânlarla bağlantılı. Basit bir anketi bile evlerde yapma imkânları yok. Yani bu çocuklar her türlü imkâna sahip çocuğun illa ki seviyeleri birbirinden farklı olacaktır ama geri de değil. Yani şehrin bu semtinin bulunduğu sosyal yapısına göre şehre göre orta düzeyde bir sosyal yapı var. Çocuklar da keza o düzeyde.” (E8).

4.2.2. Öğretmenlerin Kullandıkları Yazma Uygulamaları ve Nedenleri İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlere “Yazılı anlatım çalışmalarında en çok hangi yazma uygulamalarını kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Öğretmenlerin Kullandıkları Yazma Uygulamaları İle İlgili Görüşleri

Yazma Çalışmaları	Öğretmen Kodu	f
Dikte çalışması	K2, K3, K4, E4, K5, E6, E7, K9, E10	9
Duyguları ve düşünceleri açıklayan yazılar	E3, E4, K7, K8, E8	5
Hikâye yazma	E3, K4, E9, K11	4
Şiir yazma	K2, E9, K11	3
Özet çıkarma	E1, E5, K10	3
Anahtar kelimelerle yazma çalışmaları	E3, K4, K11	3
Bakarak yazma	K3, E10,	2
İş birliği yaparak yazma	K8, E9	2
Atasözü, deyim açıklaması	K1, E2	2
Türkçe ders kitabındaki etkinlikler	K1, K2	2
Serbest konu	K1, E2	2
Mektup yazma	K1	1
Yaşanan bir olayı anlatma	E3	1
Metin yazma çalışmaları	K6	1

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için en çok dikte çalışması yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin çoğunluğunun yazı yazmanın mekanik boyutuna odaklandığını gösterebilir. Öğretmenlere dikte çalışması yapmalarının nedenleri sorulduğunda çeşitli cevaplar vermişlerdir. K3 olarak kodlanan öğretmen kelimeleri yazarken hatalı yazan öğrencilerinin bulunmasından bu çalışmayı yaptığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler öğrencilere yazım ve noktalama kurallarını kazandırmak için dikte çalışması yaptıklarını ifade etmiştir.

“Benim en yaygın yaptığım şey dikte çalışması. Önerine boş kâğıt veriyorum. Ben söylüyorum onlar yazıyorlar. İmla kurallarına dikkat ediyorlar mı? Noktasına, virgüline. Yazım yanlış yapıyorlar mı? En yaygın yaptığım benim dikte çalışmasıdır. Ona ağırlık veririm ben.”(K5).

Tablo 35’e göre en az yapılan çalışmalar ise mektup yazma, yaşanan bir olayı anlatma ve metin yazma çalışmalarıdır. Bu çalışmaları yapan öğretmenler ise K1, E3 ve K6 olarak kodlanan öğretmenlerdir. Öğrencilere duygularını ve düşüncelerini açıklayan yazılar yazdıran öğretmenlerden K7’ye nedeni sorulduğunda, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ön plana çıkararak kendilerini doğru ifade etmelerini, düşüncelerini ve hissettiklerini çekinmeden yazarak kâğıda aktarmalarını amaçladığını

belirtmiştir. E8 olarak kodlanan öğretmen ise öğrencilerin hayal etmelerini, düşüncelerini ve yazı yazarken kendi düşüncelerinin ürünü olmasını istediğinden bu çalışmaları yaptığını ifade etmiştir. E9 olarak kodlanan öğretmen hikâye yazdırmasının nedenini çocukların hayal kurmayı sevdiğini ve kurdukları hayalleri yazıya dökerken daha çok zevk aldıklarını belirtmiştir. Öğrencilere iş birliği ile şiirler yazdırdığını ve bu çalışmanın öğrencilerin hoşuna gittiğini söylemiştir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Önce nedenini söyleyeyim. Kendilerini doğru ifade etmelerini istiyorum. Düşündüklerini hissettiklerini yazılı kâğıda korkmadan, çekinmeden aktarmalarını istiyorum. Bunu yaparken de genelde yaratıcı düşüncelerini ön plana çıkarmak istiyorum.” (K7).

“Genelde şiir yazma ve hikâye yazma. Hikâye olduğu zaman daha hevesli yazıyorlar. Hayali şeyler olduğu için daha çok hoşlarına gidiyor. Şiirleri de genelde tahtada birlikte yazıyoruz. Yani birisi bir mısra söylüyor öbürü başka bir mısra söylüyor. Beyin fırtınası şeklinde konuyla ilgili en güzel şiiri bulmaya çalışıyoruz. O da çok hoşlarına gidiyor. İş birliği halinde bir konu belirliyoruz. Mesela işte biri çıkıyor bir mısra söylüyor. Öbürü öğretmenim ben ona uygun başka bir şey buldum diyor. Devamını o getiriyor. Çok güzel şiirler ortaya çıkıyor o şekilde iş birliğiyle daha güzel oluyor.” (E9).

4.2.3. Öğretmenlerin Kullandıkları Yazılı Anlatım Türleri ve Nedenleri İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlere “Yazılı anlatım çalışmalarında en çok kullandığınız yazılı anlatım türleri hangileridir? Seçtiğiniz türü tercih etme nedeninizi açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. Öğretmenlerin Kullandıkları Yazılı Anlatım Türleri İle İlgili Görüşleri

Yazılı Anlatım Türleri	Öğretmen Kodu	f
Şiir	K1, E3, K4, E4, K5, K6, E6, K7, E7, E8, K9, K11	12
Öyküleyici metin	K1, E1, K3, K4, K7, E7, K8, E9, E10	9
Türkçe ders kitabındaki ekinlikler	K1, K2, E2, E4	4
Bilgilendirici metin	K10, E10	2
Kompozisyon	E8	1
Hiçbiri	E5	1

Tablo 36 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin en çok şiir ve öyküleyici metin türünü tercih ettikleri görülmektedir. K11 olarak kodlanan öğretmen şiiri tercih etmesinin sebebini, bu türün çalışmalarda daha az zaman aldığını ve öğrencilerin bu türü daha çok sevdiği şeklinde açıklamıştır. K9 olarak kodlanan öğretmen ise şiiri tercih etmesinin nedenini, öğrencilerin kelime hazinesinin dar olmasından dolayı şiiri az kelime kullanarak daha rahat yazdıkları şeklinde belirtmiştir. Bazı öğretmenler öğrencilerin şiiri daha rahat ve kolay yazmalarından şiir türünü tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

“Genellikle kısıları tercih ediyoruz yazdırırken. Bu nesil yazı yazmayı sevmiyor. Bu nesil tablet kullandıklarından, cep telefonu kullandıklarından yazmayı sevmiyorlar. Sıkılıyorlar. Yazma ödevi verdiğimde de yapmak istemiyorlar. Bunlar hazır klavyede yazmayı tercih ettikleri için kalem kullanarak yazmayı seven bir nesil değil. Gidişat da öyle zaten. O yüzden kısa metinler. Özellikle şiiri tercih ediyorum ben. Çok da bıktırma taraftarı değilim. Sayfalarca metin yazdırmak bana doğru gelmiyor.” (K5).

Öğretmenlerden bazıları öğrencilerin hayal dünyasını geliştirdiğinden öyküleyici metin türünü tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İki öğretmen ise bilgilendirici metin türünü eve ödev olarak verdiklerini ve öğrencilerin yazdıklarını okulda sunmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmayı hem yazılı hem sözel olarak faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birçoğu öğrencilerin bilgilendirici metin yazmada zorlandığını, bu türün soyut kaldığını ve öğrencilerin bu türü yazmaktan hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

“En çok hikâyeyi kullanıyorum. Çocuklar da bu konuda daha hevesliler. Bilgilendirici metni yapıyoruz ama diğeri kadar hoşlarına gitmiyor. Bilgilendirici metinlerde hani derslerde öğrendiklerini tekrar özetlerini çıkarıyorlar gibi algılıyorlar. Bu tür bir metin yazacakları zaman hemen konu ne konuya bakalım oradan işte defterimize öğretmen ne yazdırmış veya kitabımızda o konuyla ilgili ne var diye oraya bakıyorlar. Kitaptan birebir alıp yazmaya çalışıyorlar. Kendi cümlelerini biraz daha zor katıyorlar. Yani bir fen bilgisinde anlatılan bir konuyla ilgili bilgilendirici metin yazın desek. Orada fen bilgisi kitabını açıyorlar. Oradan bakarak birebir yazıyorlar. Kendi cümlelerini katmada biraz zorlanıyorlar. Hikâyeye girdiğimiz zaman biraz daha hevesleniyorlar. Kendi cümlelerini daha iyi kuruyorlar.” (E9).

Tablo 36’ya göre en az tercih edilen türlerden biri kompozisyonudur. E8 olarak kodlanan öğretmen kompozisyonun günlük hayatta en sık kullanılan yazı türü olduğunu ve öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama imkânları olduğundan bu türü tercih ettiğini söylemiştir. Görüşme yapılan bir öğretmen ise herhangi bir yazma türü kullanmadığını belirtmiştir. Sebebini ise verim alamadığını ifade ederek açıklamıştır.

4.2.4. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Ürünlerini Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere “Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerinizin yazdıkları yazıları nasıl değerlendiriyorsunuz? Değerlendirme sonucu hakkında öğrencilerinize nasıl dönüt veriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Ürünlerini Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri

Değerlendirme	Öğretmen Kodu	f
Öğretmen okuyor ve dönüt veriyor	K2, K3, K4, K5, E5, E6, E7, E8, E9, K10, E10, K11	11
Öğrenci okuyor, öğretmen dönüt veriyor	K1, E1, E2, E3, E4, K7, K8, K9	9
Öğrenci ve öğretmen okuyor	K6	1
Akran değerlendirmesi	E4	1

Tablo 37'ye göre öğretmenlerin çoğunluğunun değerlendirme sürecinde öğrencilerin yazdıklarını kendilerinin okudukları ve öğrencilere sözlü olarak dönüt verdikleri, birçok öğretmenin ise değerlendirme sürecinde öğrencilerin yazdıklarını öğrencilere okutarak sözlü dönüt verdikleri görülmektedir. Tablo 37 incelendiğinde akran değerlendirmenin sadece bir öğretmen tarafından uygulandığı görülmektedir.

“Geri dönütlerimiz kesinlikle oluyor. Hepsini tek tek dinliyoruz. Üzerinde konuşuyoruz ama çok fazla yargılayıcı olmuyoruz. Onlara müdahale etmeden onların duygularını, düşüncelerini dinleyip yönlendirmeye çalışıyoruz. Ama bu neden şöyle böyle diye çok fazla müdahalede de bulunmuyorum. Onları kısıtlamamak adına.” (K7).

K1 ve E10 olarak kodlanan öğretmenler değerlendirme sonunda iyi olanları panoya asarak öğrencilere dönüt verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler dönüt verme işlemini alkışlatma, not verme, ödüllendirme, yıldız verme şeklinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerin yazdıklarını yazı üzerinde hatalı olan yerleri çizerek gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları öğrencilerin yazdıklarında noktalama işaretlerine, yazım hatalarına, anlatım bozukluğuna ve konu dışına çıkmadan akıcı bir şekilde yazılmasına dikkat ederek değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerimizin yazıları toplanır bize gelir. Geldikten sonra bunu alıp eve götürürüm veya burada derslerimin boş olduğu zaman burada incelerim. İncelerken kelimelerin düzgünlüğüne, yazı düzgünlüğüne, imla hatalarına, anlatım bozukluklarına dikkate alarak en iyilerini seçip bazen asıyoruz. Bazılarının da yine en iyilerini seçip yıldız atarak kendilerine geri veriyoruz. Hataları da kırmızı kalemle çiziyoruz.” (E10).

4.2.5. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Öğrencilerinin Zorlandıkları Aşamalara Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere “Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerinizin zorlandıkları aşamalar nelerdir? Sizce bunun nedenleri nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Öğrencilerinin Zorlandıkları Aşamalara Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin Zorlandıkları Yerler	Öğretmen Kodu	f
Yazım kuralları	K1, K2, K3, E6, E7, E9, K9, K10	8
Noktalama işaretleri	K1, K3, E5, E6, K9, E9, K10	7
Duygu ve düşünceleri ifade etme	E1, K3, K4, E4, E8	5
Harfleri kuralına uygun yazma	E3, K5	2
Yazma hızı	K8, E10	2
Dil bilgisi kurallarını uygulama	E5	1
Türkçe olmayan kelimelerin yazımı	K6	1
Uzun kelime ve uzun cümle yazımı	K6	1
Kâğıt ve sayfa düzeni	K5	1
Metnin giriş kısmı	K1	1
Verilen konuyu yazma	K7	1
Betimleme yapma	K11	1
Bilgilendirici metin yazma	K11	1
Hikâye tamamlama	K11	1
Yok	E2	1

Tablo 38 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında en çok zorlandıkları yerlerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguya göre öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında en çok yazının mekanik boyutunda zorlandıkları söylenebilir. K1 ve K3 olarak kodlanan öğretmenler öğrencilerin yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulamada zorlanmalarının nedenini teknolojinin olumsuz etkisi olarak göstermişlerdir. Öğrencilerin teknolojik ortamda yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini kullanmaya dikkat etmediklerini belirtmişlerdir. Sınıf ortamında yazma çalışmaları sırasında aynı davranışı devam ettirme eğiliminde oldukları için yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulamalarına dikkat etmediklerini ifade etmişlerdir. K2 olarak kodlanan öğretmen öğrencilerin yazma çalışmaları sırasında yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulamaya yeterince odaklanmadıklarını, K9 olarak kodlanan öğretmen öğrencilerin yazarken acele etmelerinden yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulamadıklarını, K10 olarak kodlanan öğretmen öğrencilerin yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulamayı günlük hayatta ciddiye almadıklarından davranışa dönüştüremediklerini belirtmişlerdir.

“En çok giriş kısmında zorlanıyorlar. Girişi güzel yapabilmişlerse gelişme bölümünü ve sonucunu güzel yapabiliyorlar. Aynı zamanda yazı çalışmalarında noktalama işaretlerinde ve yazım kurallarında sıkıntı yaşıyor. Çok dikkat etmiyorlar. Biraz bence çok küçük yaşta teknolojiyle karşılaşmış olmalarının bunda olumsuz bir etkisi var. Teknoloji kullanırken çok fazla yazım kuralına ve noktalama işaretine dikkat edilmiyor. Çocukların hafızasına da ne yazık ki bu şekliyle yerleşmiş olarak geliyor.” (K1).

Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde öğrencilerin zorlanmasının nedenini bazı öğretmenler teknolojik ürünlerin öğrencilerin hayal güçlerini zayıflatması ve yeterince kitap okumamaları olarak ifade etmişlerdir. E3 olarak kodlanan öğretmen öğrencilerin bitişik eğik harflerden dik temel harflere geçilmesinin harflerin yazımında zorlanmalarına neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Bir kere noktalama işaretleri kullanmakta çok zorlanıyorlar. Yazım kurallarında aynı şekilde çok hataları oluyor. Onun dışında yaratıcılıkları da çok fazla yok. Bir iki paragraf bir şey çıkarıp yazamıyorlar. Çünkü çocuklar her şeyi hazır almaya alıştılar. Ben ona bağlıyorum. Bu günlük hayatta da böyle. Her şey hazır geliyor önlerine. En büyük şey teknoloji. Çocukların düşünme becerileri azaldı. En büyük etken diye düşünüyorum. Bu derslerine de yansıyor. Okuma da mesela çok az yani. Cidden her gün kitap okuyan öğrencim de yok çok az.” (K3).

4.2.6. Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere “Yazılı anlatım çalışmalarında ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz? Bu zorlukları aşmak için neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin Zorlandıkları Yerler	Öğretmen Kodu	f
Yeterli zaman olmaması	K1, K2, K8, K9, E10	5
Yazma çalışmalarından verim alamamak	E2, E5, E6, K10	4
Öğrencilerin seviye farklılığı	K3, E4, K8	3
Öğrencileri motive etme güçlüğü	E1, E3	2
Yazım kuralları ve noktalama işaretleri	K1	1
Yabancı kökenli kelimelerin yazımı	K6	1
Yazmayı alışkanlığa dönüştürememe	K4	1
İfade etme becerisi kazandırma	K7	1
Yöresel ağızların yazıya aktarılması	E7	1
Düşünme becerisi kazandırma	E8	1
Dönüt verme	K9	1
Değişen yazma stili	K5	1
Öğrencinin seviyesine inme	K11	1
Sınıf kalabalık olması	E7	1

Tablo 39'a göre görüşme yapılan öğretmenler yazılı anlatım çalışmalarında en çok yeterli zamanın olmamasından, yaptıkları yazılı anlatım çalışmalarından verim alamamaktan ve öğrencilerin seviye farklılığı bulunmasından dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. K1 olarak kodlanan öğretmen yeterli zaman olmadığından ders saatleri dışında ek çalışmalar yaptığını, öğrencilere yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini kazandırmada zorlandığı için yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verdiğini ifade etmiştir. K5 olarak kodlanan öğretmen yazı stilinin değişmesinden dolayı yazma çalışmalarında zorlandığını ifade etmiştir. Bu sorunu aşmak için sık sık öğrencilere yazı yazdırdığı belirtmiştir.

“Bitişik el yazısıyla başladık. Sonra bakanlığa anlata anlata ikna ettik. En sonunda düz yazıya geçildi. Bizim çocuklar arada kaldı. O yüzen yazılarında çok ciddi sıkıntı yaşıyoruz. Tabi çok karıştı onların kafası da o geçiş döneminde. Orda bir sıkıntımız oldu. Onlara da işte pratik yaptırarak bol bol yazacaklar yani o şekilde bir çalışmam var.” (K5).

E7 olarak kodlanan öğretmen öğrencilerinde yöresel ağız farklılığı olduğunu ve bu konuşma şeklinin yazma çalışmalarına yansıdığını ifade etmiştir. Bu durumu düzeltmek için öğrencilerin kitap okumasını sağladığını belirtmiştir. K4 olarak kodlanan öğretmen öğrencilerde yazmayı alışkanlık haline dönüştürmekte zorlandığını ifade etmiştir. Kitap okuma ile yazma arasında ilişki kurmaya çalıştığını ve öğrencilere kitap okutarak onların hayal dünyalarını zenginleştirmeye özen gösterdiğini belirtmiştir. K10 olarak kodlanan öğretmen yapılan yazılı anlatım çalışmalarından verim alamadığını ifade etmiştir. Bu sorunu aşmak için sürekli dikte çalışmaları yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

4.2.7. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri

Öğretmenlere “Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 40’te sunulmuştur.

Tablo 40. Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Önerileri

Yazmaya Yönelik Öneriler	Öğretmen Kodu	f
Okuma alışkanlığı kazandırılmalı	E1, E2, E3, K4, E4, E5, E6, K7, E7, E8, K11	11
Yazma çalışmaları yaptırılmalı	E1, E2, E4, K6, E6, K7, E7, K9, E10	9
Yazılanlar ödüllendirilmeli	K2, K3, E3	3
Yazılanlar değerlendirilmeli	E3, E6, E7	3
Okuduğunu anlama çalışmaları yapılmalı	E5, K7, K10	3
Yazılanlar sergilenmeli	K1, K2	2
Dik temel harfler kullanılmalı	K8, E9	2
Öğrencinin hayal dünyası geliştirilmeli	K4, K11	2
Öğrenciye dönüt verilmeli	E3	1
Yazma eğlenceli hale getirilmeli	K5	1
Yazma ödevleri verilmeli	E10	1
Olumsuz dönüt verilmemeli	K11	1
Yazma kulübü kurulmalı	K3	1
Test tekniği azaltılmalı	K9	1
Klavyede değil kâğıtla ve kalemle yazılmalı	K1	1

Tablo 40 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için en çok öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılması ve yazma çalışmaları yaptırılması gerektiğini önerdikleri görülmektedir. Öğretmenler kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin kelime hazinelerinin daha geniş olduğunu, hayal dünyalarının zengin olduğunu ve kendilerini daha iyi ifade ettiklerini belirtmişlerdir. K1 olarak kodlanan öğretmen teknolojinin yazı yazmayı olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Klavye kullanılarak yazı yazılmasının yazının mekanik boyutunu arka planda bıraktığını ve öğrencileri kolaycılığa alıştırması nedeniyle klavye ile değil kâğıt ve kalem kullanılarak yazı yazılması gerektiğini belirtmiştir. K9 olarak kodlanan öğretmen test tekniğinin derslerde çok fazla yer aldığını ve öğrencilerin kısa cevaplara alıştığını ifade etmiştir. Bu durumun öğrencilerin ifade etme becerilerini zayıflattığını belirtmiştir.

“Çocuklar kesinlikle eğlenmedikleri şeyi yapmazlar. Zevk alarak yapmazlar. Yazmak eğlenceli hale getirilmeli. Yoksa verimsiz bir çalışma olur. Yazmayı eğlenceli hale getirmediğiniz zaman hiçbir şekilde verim alamazsınız. Çocukları eğlendiren etkinliklerin olması gerekiyor.” (K5).

K5 olarak kodlanan öğretmen öğrencilerin eğlenmediklerini, zevk almadıkları etkinlikleri yapmada istekli olmadıklarını ifade etmiştir. Bu durumun yapılan çalışmaların da verimsiz olmasına sebep olacağını söylemiştir. Bu nedenle yazılı anlatım çalışmaları yaparken eğlenceli etkinliklere ve ortamlara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Son zamanlarda test çözme olaylarına girdik ve çocukların yazılı anlatımlarını ifade etme güçlerini kaybettirdik. Bence biran önce ondan uzaklaşmamız test yönteminden biran önce kurtulmamız lazım. Test bile yok artık doğru yanlış şeklinde iyice kısaldı. Çocuklar hiç düşünmeden söylüyorlar. Akıllarından geçen bir şeyi bile yazamıyorlar. Ona yeterli kelime hazineleri bile olmuyor. Bence artık o test tekniğinin kalkması gerekiyor. Tamamen kalkmaz da en azından azaltılmalı. Yani bütün kitaplarımız böyle gerçi ders kitapları öyle değil ama. Ders kitaplarını bizim zorumuza mı gidiyor ne pek kullanmıyoruz onları. Kaynak kitaplarda hep doldurma olduğu için onları yapıyoruz. Yani bizden de kaynaklı. Ben daha ciddi çalışmamız gerektiğini düşünüyorum. Biraz daha özverili olmalıyız. Tembellik yapmamalıyız. Öğretmenler daha çok sorumluluk almalı. Kolayına kaçmamalıyız.” (K9)

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yönelik tartışma yapılmış ve bu kapsamda araştırmanın sonuçlarına ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmek; yazılı anlatım becerilerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek; yazılı anlatım becerisi, yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin *orta*; bilgilendirici metin yazma becerilerinin ise *düşük* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin, *yüksek* düzeyde olmasa da öyküleyici metin yazma becerilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine göre daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Alanyazında bu bulgu ile benzerlik gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Yasul'un (2014) yaptığı araştırmada öğrenciler, öyküleyici metin unsurlarının (ana karakter, zaman, mekân, çatışma, amaç, girişim, sonuç ve tepki) tamamında kendilerinden beklenen düzeyde bir başarı gösterememişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin yazılı anlatım becerileri bakımından (kâğıt düzeni, okunaklılık, başlık kullanımı, kelime kullanımı, cümle kullanımı, bağdaşıklık, tutarlılık, imla, noktalama) yeterli düzeyde olmadıkları belirlenmiştir.

Çelik'in (2010) yaptığı araştırmada öğrencilerin bilgilendirici metin yazma sürecinde edinilmesi gereken 12 kazanımdan beş tanesine ulaştıkları, yedi tanesine ise ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin bilgilendirici metin yazma açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Tok ve Erdoğan'ın (2017) yaptığı çalışmada, bu araştırmada elde edilen sonucun aksine dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenleri, öyküleyici metin yazma çalışmalarına bilgilendirici metin yazma çalışmalarından daha çok ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öyküleyici metin yazmada bilgilendirici metin yazmaya göre daha iyi durumda olmaları, öğretmenlerin Türkçe derslerinde öyküleyici metin yazmaya daha fazla zaman ayırmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca öyküleyici metin yapısının da etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre cinsiyetin, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde etkisi olmadığı belirtilebilir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyetin yazılı anlatım becerileri üzerinde etkisinin olmadığını belirleyen çalışmalara (Kılıç, 2012; Özcan, 2014; Yasul, 2014) ulaşılmıştır. Can (2009) tarafından yapılan araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin yaptığı yazılı anlatım çalışmalarında, öğrencilerin kullandıkları cümle uzunlukları üzerinde cinsiyetin herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Yılmaz (2008) tarafından altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisi düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada; öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerde, öykü öğelerini kullanma durumlarının ve yazılı anlatım becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Coşkun'un (2006) yaptığı araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna benzer olarak Çelik (2010), sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Coşkun'a (2006, s. 87) göre öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir

ilişkinin olmaması öğrencilerin; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişmişlik düzeyleri arasında önemli bir farklılığın olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu araştırmaların aksine Kaptan (2015) tarafından yapılan araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisi düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna benzer olarak Kaynaş da (2014) beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin unsurlarından ana karakter, girişim ve tepki öğelerini kullanma becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Yılmaz'ın (2009) yaptığı araştırmada da altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Demir (2011) tarafından yapılan araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Benzer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yazılı anlatım becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ya da kız öğrenciler lehine farklılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin günlük tutma durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre günlük tutmanın, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Can'ın (2009) yaptığı araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin yazılarındaki cümle uzunluklarının ve oluşturdukları metinlerde kullandıkları kavram sayısının, öğrencilerin günlük tutma durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çelik (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin günlük tutma durumuna göre farklılık göstermediği görülmüştür. Demir (2011) tarafından yapılan araştırmada ise sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin günlük tutanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Günlük; kişinin kendi isteğiyle, rahat ve samimi bir şekilde, herhangi bir sınırlama olmadan yazıldığından okulda uygulanan metin yazma sürecinden farklıdır. Ayrıca öğrenciler günlük tutarken değerlendirilme endişesi olmadığından metin oluşturma kurallarına da özen göstermeyebilirler. Buna bağlı olarak günlük tutma, yazılı anlatım becerisi üzerinde etkili olmamış olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin, ebeveynleri lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimiyle daha yakından ilgilenmelerinden ve onlara eğitimleri ile ilgili rehberlik yapmalarından kaynaklanabilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde alanyazında ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazılı anlatım becerisi düzeylerinin arttığı belirlenen çalışmalar (Çelik, 2010; Kılıç, 2012; Yasul, 2014; Yılmaz, 2008 ve Yılmaz, 2009) bulunmaktadır. Demir (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin ebeveynleri lisans mezunu olanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kaynaş (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarından yer, başlatıcı olay, hedef ve girişim öğelerini kullanma becerilerinde ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaptan'ın (2015) yaptığı araştırmada öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin, ebeveynleri lise mezunu olanlar lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Can (2009) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin kullandıkları cümle uzunluklarının ve metinlerindeki kavram oranlarının, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Coşkun (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin anneleri lise ile lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği, babalarının öğrenim durumunun ise herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin okudukları kitap sayısının, onların öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bu durum, yazmanın okumaya göre daha zor kazanılan bir beceri olması ve yazılı anlatımın daha üst düzeyde beceri gerektirmesinden kaynaklanabilir. Bu sonuç ile Yasul'un (2014) çalışması benzerlik göstermektedir. Ancak bazı çalışmalarda (Coşkun, 2006; Çelik, 2010 ve Yılmaz, 2009) öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin daha fazla sayıda kitap okuyanlar lehine farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde Kaptan (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin

ikna edici yazma becerilerinin kitap okuyanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kaynaş'ın (2014) yaptığı araştırmada da öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarından sonuç ve tepki öğelerini kullanma becerilerinin kitap okuyanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin devam ettikleri okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılması sonucunda, orta ve üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin devam ettikleri okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde alanyazında bazı çalışmalarda (Arıcı ve Urgan 2008; Coşkun, 2006; Özcan, 2014; Yılmaz, 2009) öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin orta ve üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Demir'in (2011) yaptığı araştırmada öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna paralel olarak Kaptan (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Kaynaş'ın (2014) yaptığı araştırmada öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarından başlatıcı olay, hedef ve girişim öğelerini kullanma becerilerinin üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun (2006), sosyoekonomik bakımdan üst gruba ait öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin alt gruba göre yüksek çıkmasının; gelişim aşamalarından itibaren çocukların çevrelerindeki uyarıcıların çeşitliliği (kelime hazinesi bakımından), beslenme durumları (zekâ gelişimi ve öğrenme hızı bakımından), boş vakitlerinde oynanan oyun, oyuncak ve oyun çeşitliliği (kelime hazinesi, hayal gücünün gelişimi, sosyalleşme ve paylaşımın öğrenilmesi bakımından), imkânlarının alt gruba göre iyi olması (özgüven ve kişilik gelişimi bakımından), alınan sağlık ve eğitim hizmetleri (bedensel olarak sağlıklı olmaları, okul dışı ders desteği), sosyal ve kültürel etkinliklerdeki çeşitlilik (gözlem ve deneyimlerinin çeşitliliği, hayal gücünün ve kelime hazinesinin zenginleşmesi) gibi nedenlere bağlı olabileceğini belirtmektedir.

Araştırma sonucunda kız öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonuca benzer şekilde kızların yazmaya yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Graham vd., 2007; Graham vd., 2012; Knudson, 1995; Korkmaz, 2015) bulunmaktadır. Çocuk vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmadan elde edilen sonuca benzer şekilde öğrencilerin yazma eğilimleri ile cinsiyetleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Kaynaş (2014) da ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazmaktan hoşlanma durumlarını incelediği araştırmada, kızların erkeklere göre öykü yazmaktan daha çok hoşlandıklarını belirlemiştir. Bu durum kızların erkeklere göre öyküleyici metin unsurlarını daha başarılı kullanmalarına sebep olarak gösterilmiştir. Coşkun (2006), ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını incelediği araştırmada kızların tutumunun erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın bulguları kızların erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Gönen, Öncü ve Işıtan'a (2004) göre yazma konusunda kızların erkeklere oranla daha olumlu tutuma sahip olması; kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı, okudukları kitap türlerinin çeşitliliği ve kitap okuma sıklığı bakımından akranları olan erkek öğrencilere göre iyi durumda olmalarından kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının; annesi lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlarla babaları lise ile lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulguya göre ebeveynlerin öğrenim durumunun çocuklarının yazmaya yönelik tutumları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının dersleri ve ödevleri ile daha yakından ilgilenmelerinden, eğitime ve eğitilmiş insana bakış açılarından kaynaklanabilir. Bu araştırmada elde edilen bulguların tersine, Coşkun (2006) tarafından yapılan araştırmada ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum, her iki araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanabilir.

Yazmaya yönelik tutumun, öğrencilerin günlük tutma durumuna göre karşılaştırılması sonucunda, günlük tutan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının günlük tutmayanlara göre anlamlı düzeyde daha iyi durumda olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Çocuk vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada da ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin günlük tutma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Günlük tutma, bireyin kendi isteğiyle yaptığı ve çoğunlukla öğrenciler tarafından sevilen bir etkinliktir. Öğrenciler günlük tutarak yazma deneyimlerini geliştirebilirler. Bu nedenle, öğrencilerin günlük tutmaları yazmaya yönelik tutumlarını da olumlu şekilde etkilemiş olabilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin bir aylık sürede okudukları kitap sayısı arttıkça yazmaya yönelik tutumlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kitap okumanın, yazmaya yönelik tutum üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Coşkun (2006) tarafından beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin kitap okuma sayısının, Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Türkçe dersine yönelik tutum yazma ile birlikte diğer dil becerilerini de içermektedir. Bu nedenle her iki araştırmanın sonuçları birbirinden farklı olabilir.

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, öğrenim gördükleri okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre sosyoekonomik düzeyin, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonuca benzer şekilde Coşkun (2006) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Coşkun'a (2006, s. 105) göre sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olmaması, bu iki değişkenin birbirinden farklı etkinlik alanları olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlardan farklı olarak Kaynaş'ın (2014) beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazmaktan hoşlanma durumlarını alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırdığı araştırmada orta grup lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci alt boyutunda öğrencilerin yazma kaygılarının kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma kaygılarının; paylaşma, ön yargı ve değerlendirme alt boyutları ile ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen, kızların yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip olduğu bulgusu ile yazma sürecinde kaygı düzeyinin düşük olduğu bulgusu örtüşmektedir. Bu sonuç ile alanyazında yer alan benzer çalışmaların (Ateş ve Akaydın, 2015; Berk, 2014; Cheng, 2002; Çocuk vd., 2016; Özsoy, 2015) sonuçları tutarlılık göstermektedir. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta dereceye yakın düşük düzeyde olmakla birlikte, anlamlı düzeyde kızların erkeklere göre daha düşük yazma kaygısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Uçgun (2011) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin yazma kaygısının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) yaptıkları araştırmada da kızların erkeklere göre yazma kaygılarının anlamlı düzeyde daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada elde edilen sonuçların aksine Teksan'ın (2013) yaptığı araştırmada, erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde kız öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısına sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yazma kaygılarının, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre karşılaştırılması sonucunda ölçeğin yazma süreci ve ön yargı alt boyutu ile ölçek genelinde lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim düzeyi yükseldikçe yazma kaygılarının düştüğü ifade edilebilir. Bu sonuç ile Özsoy (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından yapılan araştırmada ise bu sonuçtan farklı şekilde anne ve babanın öğrenim durumunun, çocuklarının yazma kaygıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukları ile daha bilinçli bir şekilde ilgilendikleri ve böylece çocukların da özgüvenlerinin arttığı söylenebilir. Buna bağlı olarak ebeveyni lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerin yazma kaygıları diğer öğrencilere göre daha düşük düzeyde çıkmış olabilir.

Araştırmada öğrencilerin yazma kaygılarının günlük tutma durumlarına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre günlük tutmanın, öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonuçtan farklı olarak Özsoy (2015) tarafından özel yetenekli ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada, günlük tutan öğrencilerin yazma kaygısının günlük tutmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Uçgun'un (2011) yaptığı çalışmada ise günlük tutan öğrencilerin günlük tutmayanlara göre daha fazla yazma kaygısına sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara göre, günlük tutmak bazı öğrenciler için yazma kaygısını artırırken, bazı öğrenciler için azaltan bir faktördür (Teksan, 2012, s. 492). Öğrenciler tarafından tutulan günlükler tamamen kendi isteklerine bağlı olan, günlük olarak yaptıklarını ve anılarını paylaştığı dostlarıdır. Öğrencilerin günlük tutmaları tamamen kendi isteklerine bağlı olduğu için, sadece yazı yazmayı seven, anılarını yazıya aktarmayı isteyen öğrenciler günlük tutmaktadır. Buna bağlı olarak da günlük tutan öğrenciler yazı yazmayı günlük tutmayanlara göre daha çok sevebilmekte, yazmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip olabilmektedir. Yazmaya yönelik iyi tutuma sahip olan öğrenciler de akranlarına göre yazma etkinliklerinde daha az kaygı yaşayabilirler (Özsoy, 2015, s. 63-64).

Araştırmada öğrencilerin yazma kaygılarının bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre karşılaştırılması sonucunda, öğrencilerin kaygılarının yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci ve paylaşma alt boyutu ile ölçek genelinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça yazma kaygılarının da azaldığı ifade edilebilir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte okunan kitap sayısının artmasıyla öğrencilerin yazma kaygılarının azaldığını rapor eden araştırmalar (Özsoy, 2015; Öztürk, 2012; Uçgun, 2011) bulunmaktadır. Teksan (2012) tarafından yapılan ve ortaöğretim öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin hiç kitap okumadıkları ya da az kitap okudukları tespit edilmiştir. Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından yapılan araştırmada ise bu sonuçlardan farklı olarak her gün kitap okuyan öğrenciler ile bazen okuyanlar ve hiç okumayanların yazma kaygısı düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Kitap okumanın yazma kaygısını azaltması beklenen bir durumdur. Çünkü birey okuma yoluyla kelime ve bilgi dağarcığını genişletir. Böylece yazarken ihtiyaç duyacağı malzemeye yönelik

eksikliğini giderir. Bu nedenle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için onlara kitap okuma alışkanlığı kazandırılması gerektiği belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygılarının öğrencilerin devam ettikleri okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılması sonucunda, yazma kaygısının üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre sosyoekonomik düzeyin yazma kaygısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, sosyoekonomik düzey arttıkça ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları imkânların da artmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Öyküleyici metin yazma becerisi ile bilgilendirici metin yazma becerisi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, her iki yazı türünün de bazı temel yazma becerilerini gerektirmesinden ve öğrencilerin kazandığı bu becerileri her iki yazı türünde de uygulayabilmesinden kaynaklanabilir. Araştırma kapsamında öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri ile yazmaya yönelik tutumları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Yazmaya yönelik tutum ile öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının 0'a yakın olması ve ilişkinin anlamlı olmaması; ilişki bulunmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Alanyazında bu bulgudan farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Kaptan (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin ikna edici yazma beceri düzeyinin yazı yazmaktan hoşlanan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kaynaş'ın (2014) yaptığı araştırmada ise öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarından yer ve tepki öğelerini kullanma becerilerinin öykü yazmaktan hoşlananlar lehine olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri ile yazma kaygısı arasında ilişki olup olmadığına yönelik yapılan inceleme sonucunda; yazma kaygısı ile öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonuca benzer şekilde Choi (2013) tarafında yapılan araştırmada da yazma kaygısı ile yazma performansı arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Book (1976) tarafından yapılan araştırmada ise yazma kaygısının, yazma performansı

üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu tespit edilmiştir. Kaygı, gereğinden fazla olduğunda üzerinde odaklanılan görevi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Araştırmada elde edilen öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi ile yazma kaygısı arasında ilişki bulunmamasına yönelik bulgu, öğrencilerin genel yazma kaygılarının orta düzeyde ancak düşük düzeye çok yakın olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasında anlamlı, ters yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yazmaya yönelik tutumları yüksek olan öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olması beklenen bir durumdur. Çünkü yazı yazmaktan hoşlanan öğrenciler ilgi duydukları etkinliği yaparken kendilerini rahat hissedebilirler. Bu durum yazı yazarken daha az endişe duymalarını sağlayabilir. Alanyazında bu sonucun aksine Çocuk vd. (2016) öğrencilerin yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasında pozitif yönlü, doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşüne başvurulmuş öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında elde edilen, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu bulgusu ile öğretmenlerin bu görüşü örtüşmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler bireysel farklılıklara göre öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değiştiğini ve yazılı anlatımda başarılı olmanın kitap okumayla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuca benzer olarak Arı (2008) tarafından yapılan araştırmada altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazdıkları hikâyeye edici metinlerin biçim ve kurallar, dil ve anlatım ile düzenleme bakımından orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elma ve Bütün'ün (2015) ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirdikleri araştırmada öğretmenlerin birçoğunun; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin mevcut sınıf seviyesine uygun olmadığı yönünde görüş belirttiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin, bilgilendirici yazı yazabilecek seviyede olmadıklarını, bağımsız yazma becerisinde yetersiz olduklarını, kendilerini birkaç cümle ile ancak ifade edebildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerine, öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için neler yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenler en çok dikte çalışması yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak Gültekin ve Aktay'ın (2014) yaptıkları çalışmada da öğretmenler dikteyi önemli, gerekli ve yararlı bir çalışma olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler dikte çalışmasının yanı sıra öğrencilere hikâye, şiir, duygu ve düşünceleri ifade eden yazılar, atasözü ve deyim açıklatma gibi çalışmalar yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Buna benzer şekilde Kaleağası (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin en çok dikte çalışması, hikâye tamamlama, atasözü ve deyim açıklatma gibi yazılı anlatım çalışmaları yaptırdıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri dikte çalışmalarından sonra öğrencilere en çok şiir ve öyküleyici metin yazdırdıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler şiir yazmanın daha az zaman alması ve kolay yazılması nedeniyle tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkılarak öğretmenlerin yazma çalışmalarına yeterince zaman ayırmadığı söylenebilir. Ayrıca çalışmada elde edilen, öğrencilerin öyküleyici metin yazmada bilgilendirici metin yazmaya göre daha iyi durumda olmaları ile öğretmenlerin öyküleyici metin yazmaya bilgilendirici metin yazma çalışmalarından daha fazla zaman ayırdıklarına yönelik bulgular birbirini destekler niteliktedir. Kaleağası (2009) tarafından yapılan çalışmada bu araştırma kapsamında elde edilen bulgunun aksine öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında tercih ettikleri türün çoğunlukla kompozisyon olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yazdıkları yazıları okuduktan sonra onlara dönüt vererek değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler başarılı yazı yazan öğrencilere çeşitli ödüller verdiklerini belirtmişlerdir. Kaleağası (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin öğrencilere, yazdıkları yazılara yönelik dönüt-düzeltilme verdiğini, bu dönütlerin olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını ve başarılı olan öğrencilerin ödüllendirildiği belirlenmiştir. Ungan (2007) öğrencilerin yazdıkları metinlere gerekli özenin gösterilmesi ve metinlerin mutlaka değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Böylece öğrenciler hatalarını fark edebilir ve doğrusunu öğrenerek hatalarını düzeltebilir.

Öğretmenler yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin en çok yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin duygu ve düşünceleri ifade etmede, harfleri doğru yazmada ve cümle kurmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara benzer şekilde Karagül'ün (2010) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada, öğrencilerin yazım kurallarını uygulama ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanma konusunda sıkıntılar yaşadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Elma ve Bütün'ün (2015) ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirdikleri araştırmada, yazma becerisine yönelik eksiklerin daha çok biçimsel açıdan olduğu; bunun yanı sıra öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazılı anlatım becerisinin en önemli unsurlarından biri olan yazım ve noktalama kurallarına uymadıkları tespit edilmiştir. Taşkaya ve Yetkin (2015) tarafından 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerde yazma konusunda gördükleri hatalar olarak çoğunlukla yazının şekilsel yönüne değindikleri belirlenmiştir. Kaleağası (2009) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin cümle kurmada zorlandığı ve bu durumun kelime hazinelerinin yeterli olmamasından kaynaklandığı yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre yazılı anlatım çalışmaları sürecinde en çok karşılaşılan sorun ders süresinin yeterli olmamasıdır. Ayrıca öğretmenler; çalışmalardan verim alamama, öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları ve öğrencileri yazmaya yönelik motive edememe gibi nedenlerle yazılı anlatım çalışmalarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması ve yazma çalışmaları yaptırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuca benzer olarak Kaleağası'nın (2009) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılması gerektiği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Ugan (2007) ise çalışmasında, okullarda yazılı anlatım derslerinden yüksek verim almak için bütün öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması gerektiğini

öne sürmüş ve öğretmenlere yazılı anlatımın öneminden bahsederek onların yazılı anlatım derslerine daha çok önem vermelerinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Günlük tutmanın, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlendiğinden öğretmenler, öğrencileri günlük tutmaları konusunda teşvik edebilirler.
2. Araştırmada, kitap okumanın yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu etki göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
3. Araştırmada, öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin öyküleyici metin yazma becerilerine göre daha zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini de geliştirmeye yönelik yazma çalışmaları düzenlemelidirler.
4. Öğretmenler, öğrencilerin yazma kaygılarını düşürmek ve yazmaya yönelik tutumlarını artırmak için öğrencilerin seviyesine uygun eğlenceli yazılı anlatım çalışmaları düzenleyebilir.
5. Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin yazılı anlatım becerileri de artmaktadır. Bu sebeple öğrenim düzeyi düşük olan veliler için çocuklarının yazılı anlatım becerilerini yükseltmeye yönelik eğitim programları ve toplantılar düzenlenebilir.
6. Yazmaya yönelik tutumları düşük ve yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler üzerinde bu durumun nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
7. Bu araştırmada yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Benzer araştırmalar diğer dil becerilerini de kapsayacak şekilde yapılabilir.
8. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma kaygılarına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

9. Bu araştırma, Sivas ilinde ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Benzer çalışmalar daha fazla öğrenciyle ve farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akbayır, S. (2010). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbayır, S. (2011). *Yazılı anlatım nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Akkaya, N. & 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.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Aşılıoğlu, B. & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Ateş, A. & Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Journal of Language and Literature*, 15, 24-38.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, O. (2017). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazılı anlatım tutumlarını geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bartscher, M. A., Lawler, K.E., Ramirez, A.J. & Schinault, K.S. (2001). *Improwing student's writing ability through journals and creative writing exercises*. Master of arts action research project reports, Saint Xavier University, Chicago.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Berk, R. R. (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. & Celepoğlu, A. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bildik, T. (2007). *Sınav kaygısı*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Book, V. (1976). Some effects of apprehension on writing performance. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Business Communication Association*, ED132595.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37.

- Bishop, W. (1989). We're all basic writers: Tutors talking about writing apprehension. *The Writing Center Journal*, 9(2), 31-42.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili merkez hoca Ahmet Yesevi ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(5), 647-656.
- Chien, S. C. (2010). Enhancing english composition teachers' awareness of their students' writing strategy use. *The Asia Pacific Education Researcher*, 19 (3), 417-438.
- Chohan, S. K. (2011). Any letter for me? Relationships between an elementary school letter writing program and student attitudes, literacy achievement, and friendship culture. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 39-50.
- Choi, S. (2013). Language anxiety in second language writing: Is it really a stumbling block?. *University of Hawai'i Second Language Studies Paper 31* (2), 1-42.
- Cocuk, H. E., Yelken, T. Y., & Ozer, O. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16 (63), 335-352.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çeliktürk, Z. & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107, 2015.
- Daly, J. A. & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Dashiell, J. B. M. (2014). *An examination of teachers' writing self-efficacy, first-grade students' attitudes and self-efficacy in writing, and students' writing behaviors*. Old Dominion University.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duman, B. (2004). İlköğretim Türkçe programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Konya ve Muğla örneklerinin karşılaştırılması). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), s. 85-108.
- Elma, C. & Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21.
- Fishel, C. T. (1983). *The relationships between selected variables and student writing achievement and student writing attitudes*. Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University.
- Fisher, J. E. (2017). *The intelligent essay assessor autograder and it's effect on reducing college writing anxiety*. Doctoral Dissertation, Keiser University.
- Gençöz, T. (1998). Korku: sebepleri, sonuçları ve başatme yolları. *Kriz Dergisi*, 6(2), 9-16.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 170-195.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç. & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Graham, S., Schwartz, S. S. & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 26(4), 237-249.
- Graham, S., Berninger, V. & 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. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools- A Report to Carnegie Corporation of New York*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Berninger, V. & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28 (1), 51-69.

- Gültekin, M. & Aktay, E. G. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 19-44.
- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (ilköğretimin II. basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 225-230.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Hassan, B. A. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. (Report) *Mansoura University, College of Education*.
- Hess, M. & Wheldall, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4 (4), 14-20.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum ve algı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jabeen, F. & Shah, S. K. (2011). The role of culture in ELT: Learners' attitude towards the teaching of target language culture. *European Journal of Social Sciences*, 23(4), 604-613.

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Kadioğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kahn, J. M. & Holody, R. (2012). Supporting field instructors' efforts to help students improve writing. *Journal of Social Work Education*, 48(1), 65-73.
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kaleağası, İ. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadüz, A. (2008). “Yazı” ve “yazım” kavramlarının dilin “anlam” ve “ses” öğeleriyle ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 3(6), 430-457.
- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- 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. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Murat Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21–48). Ankara: Pegem 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), 40-55.

- Katrancı, M. & Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 5(24), 1544-155.
- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C. & Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10-23.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Kırmızı, F. S. & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, 68 (3), 807-816.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research*, 89 (2), 90-97.
- Kodan, H. (2011). *Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde kelime haritası yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik*

- başarılarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Gaziantep.*
- Köseler, A. (2006). *Lise öğrencilerinde iletişim kaygısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.*
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Levy, C. M. & Ransdell, S. (1995). Is writing as difficult as it seems?. *Memory & Cognition*, 23(6), 767-779.
- 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. (2017). *Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.*
- Martinez, C. T., Kock, N. & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 351-360.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.Sınıflar). MEB: Ankara.*
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8.Sınıflar) öğretim programı. MEB: Ankara.*
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). MEB: Ankara.*
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). MEB: Ankara.*
- Okur, A., Demirtaş, T. & Keskin, F. (2013). Yazma eğitiminde en son uygulamalar üzerine bir model incelemesi: Avustralya ana dili öğretim programı portfolyosu. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 297-319.
- Olinghouse, N. G. ve Santangelo, T. (2010). Assessing the writing of struggling learners. *Focus On Exceptional Children*, 43 (4), 1-27.

- Olson, M. L. (2017). *Students' attitudes and perceptions about writing: What do they think?*. Doctoral dissertation, Northern Illinois University.
- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem
- Özcan, S. T. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özkara, Y. (2007). *6+ 1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, H. (2016). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların öyküleme yoluyla ölçümlenen yazılı ifadeleri ve yazma kaygıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, B. K. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Petzel, T. P. & Wenzel, M. U. (1993). Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety. (ERIC Document No: ED 373072) www.eric.ed.gov.
- Phillips, W. C. (2007). *Writing behaviors and attitude: A survey of writing process behaviors, self-efficacy, writing achievement and writing preferences of sixth, seventh and eighth grade students*. Doctoral Dissertation, George Fox University School of Education, Newberg, Oregon.
- Piaget, J. (1938). *Çocukta dil ve düşünme* (S. E. Siyavuşgil, Çev.). İstanbul: Devlet basımevi.
- Poff, S. I. (2004). *Regimentation: A predictor of writer's block and writing apprehension*. Unpublished PhD Thesis, University of Southern California (UMI Number: 3155461).
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.

- Roid, Gale H. (1994): Patterns of skills derived from cluster analysis of direct-writing assessments. *Applied Measurement in Education*, 7(2), 159-170.
- Sanders-Reio, J. (2010). *Investigation of the relations between domain-specific beliefs about writing, writing self-efficacy, writing apprehension, and writing performance in undergraduates*. University of Maryland, College Park.
- Santangelo, T., Harris, K., R. & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “trubol giting thangs into werds. *Remedial and Special Education*, 29 (2), 78-89
- Sharples, M. (1999). *How we write: writing as creative design*. London: Routledge.
- Smith, M. W. (1984). Reducing writing apprehension. (Eric Document No: ED243112) www.eric.ed.gov.
- Sünter, M. (2017). *Tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Taşkaya, S. M. & Yetkin, R. (2015). İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 157-169
- Tavşancıl, E. (2014). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel.
- Tayşi, E. K. & Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1172-1189.
- TDK, (2018). Güncel Türkçe sözlük. 31.03.2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5abfe1f0e6ee99.74145951 sayfasından ulaşılmıştır.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.

- Teksan, K. (2012). Analysis of writing anxiety of secondary school students according to several variables. *Educational Research and Reviews*, 7(22), 487-493.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 621-643.
- Temizkan, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşünceleri geliştirme yollarını kullanma durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 13-32.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tighe, M. A. (1987). Reducing writing apprehension in English classes. (Eric Document No: ED281196) www.eric.ed.gov sayfasından erişilmiştir.
- 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.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tsai, Y. C. & Li, Y. C. (2012). Test anxiety and foreign language reading anxiety in a reading-proficiency test. *Journal of Social Sciences*, 8(1), 95-103.
- Türkel, A. (2013). Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (Ortaokul 8. sınıf örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-11.
- Uçgun, D. (2011). The study on the writing anxiety levels of primary school 6, 7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational Research and Reviews*, 6 (7), 542-547.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 461-472.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Williams, H. M. (2012). *Third grade students' writing attitudes, self-efficacy beliefs, and achievement*. University of Maryland, College Park.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (muş ili merkez ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yekeler, A. D. (2015). *Yazma sürecine dayalı öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöneme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, O. (2009). *6, 7, 8. sınıftaki yüz öğrenciye ait çalışma kitabından hareketle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Yılmaz, E. M. & Bilici, S. (2016). Görsel sanatlar alanına yönelik öğretim teknolojileri ve materyali durumu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 64-74.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5.sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel*

yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Zumbrunn, S. & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26 (1), 91-110.

Zumbrunn, S. K. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development*. The University of Nebraska-Lincoln.



EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda siz ve ailenizle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Bu bilgiler sadece bir araştırma için kullanılacak, hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve eksiksiz olarak doldurunuz. Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz nedir?

Erkek

☐

Kız

☐

2. Annenizin en son mezun olduğu okul düzeyi nedir?

Okur-yazar değil

☐

İlkokul

☐

Ortaokul

☐

Lise

☐

Üniversite

☐

Lisansüstü

☐

3. Babanızın en son mezun olduğu okul düzeyi nedir?

Okur-yazar değil

☐

İlkokul

☐

Ortaokul

☐

Lise

☐

Üniversite

☐

Lisansüstü

☐

4. Bir ayda kaç tane kitap okuyorsunuz?

Hiç kitap okumuyorum

☐

1 kitap

☐

2 kitap

☐

3 kitap

☐

4 kitap

☐

5 kitap ve üzeri

☐

5. Günlük tutuyor musunuz?

Evet

☐

Hayır

☐

EK-2**YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda verilen 22 maddenin her birini dikkatlice okuyup o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi, ifadenin karşısında bulunan kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
1.Yazı yazarken çok mutlu oluyorum.			
2.Yazma etkinlikleri sayesinde diğer derslerdeki başarımlarım artacağını düşünüyorum.			
3.Yazı yazarken genellikle canım sıkılır.			
4. Türkçe dersindeki yazma etkinlikleri eğlencelidir			
5.Yazı yazmak bana her zaman ilgi çekici gelir.			
6. Türkçe dersinde yazma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmasını isterim.			
7.Yazı yazarken kendimi huzursuz hissedirim.			
8.Yazma etkinliklerine katılmaktan keyif alıyorum.			
9.Yazma etkinliklerine ayrılan zaman azaltılsa mutlu olurum.			
10.Yazma etkinliklerine ilgi duymuyorum.			
11.Türkçe dersindeki yazma etkinliklerini çok seviyorum.			
12.Yazma etkinlikleri olmasa Türkçe dersi daha zevkli geçer.			
13.Yazı yazmaya daha fazla zaman ayırmak isterim.			
14.Yazı yazmak zaman kaybıdır.			
15.Yazı yazarken yeni bilgiler öğrenirim.			
16.Yazı yazarken kendimi rahat hissedirim.			

	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
17. Yazı yazarken zaman çok çabuk geçiyor			
18. Düşüncelerimi yazarak iyi ifade ederim.			
19. Yazma etkinliklerine zorunlu olduğum için katılıyorum.			
20. Yazı yazmanın yararlı bir etkinlik olduğuna inanmıyorum.			
21. Yazı yazarken zorlanıyorum.			
22. Yazı yazdıktan sonra rahatladığımı hissedirim.			



EK-3**YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ**

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda verilen 22 maddenin her birini dikkatlice okuyup o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi, ifadenin karşısında bulunan kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

No	Maddeler	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
1	Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi beni tedirgin eder.			
2	İyi yazamadığım için yazı yazmaktan kaçınırım.			
3	Yazdıklarımı sadece kendime yakın hissettiklerime okurum.			
4	Yazı yazarken terlemeye başlarım.			
5	Yazdıklarımı başkalarının okuyacağı düşüncesi beni korkutur.			
6	Arkadaşımdan daha kötü yazı yazacağım düşüncesi beni tedirgin eder.			
7	Yazdığım bir yazıyı sınıfta okurken sesim titrer.			
8	Yazdıklarımın değerlendirileceği düşüncesi beni kaygılandırır.			
9	Yazdıklarımı başkalarının okumasından rahatsız olurum.			
10	Yazı yazarken başım ağrır.			
11	Yazdığım yazılardan düşük not alma korkusu beni tedirgin eder.			
12	Yazı yazarken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.			
13	Kendimi yazma konusunda yetersiz hissederim.			
14	Yazma etkinliklerinde düşüncelerimi sıralarken zorlanırım.			

15	Yazı yazarken, yanlış yazacağım düşüncesi beni endişelendirir.			
16	Yazdıklarımı okurken heyecanlanırım.			
17	Yazı yazarken verilen konunun dışına çıkacağım korkusuna kapılırım.			
18	Yazdıklarımın eleştirileceği düşüncesi beni huzursuz eder.			
19	Yazdıklarımın başkaları tarafından anlaşılmayacağı düşüncesi beni endişelendirir.			
20	Yazı yazarken nefes alış verişim hızlanır.			

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler
Yazma süreci	7	4-10-12-14-15-17-20
Paylaşma	5	3-5-7-9-16
Ön yargı	5	1-2-6-13-19
Değerlendirme	3	8-11-18

EK-4**YAZILI ANLATIMI DEĞERLENDİRME İÇİN
DERECELENDİRİLMİŞ PUANLAMA ANAHTARI**

ÖLÇÜTLER	1	2	3
Anlamli cümleler yazmış.	2'den fazla cümlesi anlaşıl原因amamaktadır.	1-2 cümlesi anlaşıl原因amamaktadır.	Bütün cümlelerde kimin ne yaptığı anlaşıl原因amaktadır.
Gereksiz kelime tekrarı yapmamış.	Metinde 2'den fazla gereksiz kelime tekrarı bulunmaktadır.	Metinde 1-2 gereksiz kelime tekrarı bulunmaktadır.	Metninde gereksiz kelime tekrarı bulunmamaktadır.
Kelimeler anlamına uygun kullanılmıştır.	Anlamına uygun kullanılmayan kelimeler 2'den fazladır.	Anlamına uygun kullanılmayan 1-2 kelime vardır.	Cümlelerdeki tüm kelimeler anlamına uygun kullanılmıştır.
Belirlenen amaca (öyküleyici, bilgilendirici, açıklayıcı) uygun yazmış.	☐ Hikâye: Yazısında yer, olay, zaman ile ana ve yardımcı karakterlerden en fazla 2 ögeye yer vermiştir. ☐ Şiir: En fazla 1 özelliği sağlamıştır. ☐ Mektup: En fazla 2 özelliği sağlamıştır. ☐ Haber yazısı: En fazla 1 özelliği sağlamıştır.	☐ Hikâye: Yazısında yer, olay, zaman ile ana ve yardımcı karakterlerden en az 3 ögeye yer vermiştir. ☐ Şiir: 2 özelliği sağlamıştır. ☐ Mektup: En az 3 özelliği sağlamıştır. ☐ Haber yazısı: 2 özelliği sağlamıştır.	☐ Hikâye: Yazısında yer, olay, zaman ile ana ve yardımcı karakterlere yer vermiştir. ☐ Şiir: (1) Şiirinde dizeleri alt alta sıralamıştır. (2) Farklı bir düşünceye ya da duyguya geçerken diğer kıtaya geçmiştir. (3) Her dörtlüğünde en az 2 dizede ses uyumu sağlamıştır. ☐ Mektup: (1) Kâğıdın sağ üst köşesine tarih koymuştur. (2) Mektuba bir hitap cümlesiyle başlamıştır. (3) Mektubu bir dilek cümlesiyle bitirmiştir. (4) Sağ alt köşeye adını ve soyadını yazmıştır. (5) Sağ alt köşeye imza atmıştır. ☐ Haber yazısı: (1) Yazısına içeriğe uygun bir başlık koymuştur. (2) Bilgi veren bir haber yazmıştır. (3) Yazısına yorum katmamıştır.
Belirlenen konunun dışına çıkmadan yazmış.	Metinde konu dışına çıkılmıştır. Yazılması gereken konudan uzaklaşmıştır. Metinde 2'den fazla konu dışında ifade bulunmaktadır.	Metinde 1-2 tane konu dışında ifade bulunmaktadır.	Metin, konu dışına çıkılmadan yazılmıştır. Metinde kullanılan ifadeler konuya uygundur.

Yazılarında söz varlığından yararlanmış.	Metinde anlamı zenginleştirmek amacıyla deyim, atasözü, özdeyiş vb. ifadelerle hiç yer vermemiştir.	Metinde anlamı zenginleştirmek amacıyla deyim, atasözü, özdeyiş vb. ifadelerle en az 1 kez yer verilmiştir.	Metinde anlamı zenginleştirmek amacıyla deyim, atasözü, özdeyiş vb. ifadelerle 1’den fazla yer verilmiştir.
Giriş cümlelerini özenle seçmiş.	En fazla 1 özelliği sağlamıştır.	En az 2 özelliği sağlamıştır.	(1) Giriş cümleleri metnin ana unsurları (öykü unsurları, ele alınacak duygu ya da düşüncesi, yazma amacı vb.) hakkında yeterince bilgi vermektedir. (2) Cümleler dikkat çekici, özgün, etkileyici vb.dir. (3) Giriş cümlelerinde "çünkü, fakat, ancak, bundan dolayı, aslında, yalnız" gibi bağlayıcı ögeler yoktur.
Sonuç cümlelerini özenle seçmiş.	En fazla 1 özelliği sağlamıştır.	En az 2 özelliği sağlamıştır.	(1) Sonuç cümleleri metinde verilmek istenen ana duygu ya da düşüncüyü özetler niteliktedir. (2) Sonuç cümleleri metnin mantıksal bütünlüğü ile tutarlıdır. (3) Cümleler dikkat çekici, özgün ve etkileyicidir.
Ana düşünceye yer vermiş.	Metinde ana duygu ya da düşünceye yer verilmemiştir.	Metinde ana duygu ya da düşünceye yer verilmeye çalışılmıştır. Fakat ana duygu ya da düşünce net bir şekilde ifade edilmemiştir.	Metinde anlatılmak istenen ana duygu ya da düşünce açık bir şekilde ifade edilmiştir.
Yardımcı düşüncelere yer vermiş.	Metinde konuyla bağlantılı yardımcı duygu ya da düşüncelere yer verilmemiştir.	Ana düşünceyi destekleyen yalnızca 1 yardımcı duygu ya da düşünceye yer verilmiştir.	Ana düşünceyi destekleyen 1’den fazla yardımcı duygu ya da düşünceye yer verilmiştir.
Mantıksal bütünlük içinde yazmış.	Birbirini anlam ya da oluş bakımından tamamlamayan cümlelerinin sayısı 3’ten fazladır.	Birbirini anlam ya da oluş bakımından tamamlamayan 1-3 cümle bulunmaktadır.	Cümleler birbirini anlam ya da oluş bakımından tamamlayacak nitelikte sıralanmıştır.
Yazısına uygun başlık belirlemiş.	Yazıya bir başlık konulmamıştır ya da konulan başlık yazının içeriğine uygun değildir.	Başlık yazının ana duygu ya da düşüncesiyle değil kişi, yer, zaman vb. diğer unsurlarıyla örtüşmektedir.	Yazıya konulan başlık yazının ana duygu ya da düşüncesini tamamen yansıtmaktadır.

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Öğrencilerinizin yazılı anlatım beceri düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Yazılı anlatım çalışmalarında en çok hangi yazma uygulamalarını kullanıyorsunuz? Neden? (yaratıcı yazma, iş birliği yaparak yazma vb.).
3. Yazılı anlatım çalışmalarında en çok kullandığınız yazılı anlatım türleri hangileridir? Seçtiğiniz türü tercih etme nedeninizi açıkla mısınız? (hikâye, şiir, bilgilendirici metin vb.).
4. Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerinizin yazdıkları yazıları nasıl değerlendiriyorsunuz? Değerlendirme sonucu hakkında öğrencilerinize nasıl dönüt veriyorsunuz?
5. Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerinizin zorlandıkları aşamalar nelerdir? Sizce bunun nedenleri nedir?
6. Yazılı anlatım çalışmalarında ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz? Bu zorlukları aşmak için neler yapıyorsunuz?
7. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için önerileriniz nelerdir?

ADI SOYADI:

MEŞE AĞACI VE ARKADAŞLARI

Bir varmış bir yokmuş. Bir ormanda küçük bir meşe ağacı yaşarmış. Bu meşe ağacının da bir sürü arkadaşı varmış. Kuşlar, sincaplar ve onun gibi küçük sevimli ağaçlar. Bir gün meşe ağacı ve arkadaşları sohbet ederken birden korkunç sesler duymuşlar. Bu sesler ayak sesine benziyormuş. Meşe ve arkadaşları çok korkmuş. Arkadaşlardan biri: - Olamaz! Hayalet! diye bağırmış.

Bu söylentiden sonra herkes çok korkmuş. Sonra genç biri:

- Hayır hayır bu bir canavar. demiş.

Arkadaşları daha da çok korkmuş.

Meşe ağacı bunun üzerine:

- Hayalet diye birşey yok. Ormanda da canavar olmaz. Bence bu daha kötü birşey oduncu geliyor. Bizi kesecek.

Birden bir balta sesi duyulmuş. Herkes oduncunun geldiğini anlamış. Zaten geldiğinden beri ağaçları kesmeye başlamış. Daha sonra Oduncu meşe ağacının olduğu yere gelmiş. Ve baltasıyla meşe ağacının arkadaşlarını kesivermiş. Geriye meşe ağacı kalmış. Ama Oduncu meşe ağacına kıyamamış. Meşe ağacı:

- Sen benim arkadaşlarımı kestin. diyerek oduncuya bağırmış. Oduncuda sinirlenip tam baltasını meşe ağacına vururken balta kırılıvermiş. Oduncu bunun üzerine korkup kaçmış. Balta yerde kırık bir şekilde meşe ağacının önüne düşmüş. Meşe ağacı baltayı affetmiş. Meşe ağacı yalnız kalmış ama kesilmediği içinde sevinçliymiş.

SON

ADI SOYADI:

MERT'İN SERCELERE SEVGİSİ

Bir kış günü Mert televizyon da bir çizgi film izliyormuş çizgi filmde sercelerin soğukta ne yiyorduk da yemiyor hanusuda bir çizgi filmmiş Mert çok üzülmuş hayvanlara. Annesinin yanına gidip.

- Anne niye bütün kışlar gidiyorduk niye tek serceler kalıyor
- Bilmiyorum oğlum

deyip Mert yine oturup televizyon izlemeye gitti. Zaman su gibi akıp gitmiş güneş batıp yıldızlar görünmeye başlamış. Annesi iyi geceler yarıyorum diyor Mert'in anlardan öpmüş ve Allah rahatlık versin demiş. Sabah olmuş güneş akmış Mert uyanın uyanmaz dula gitmişti bir omca gelip tiyatroya gösterisi var dedi. Mert konusu ne diye sordu. Hanusuda soğukta serceler ne yiyor yada yemiyor ibili bir konyu Mert ben serce olmak istiyorum dedi Tiyatroya 1 gün kalmıştı Mert çok heyecanlıydı sabah oldu Mert Serce kostümünü giyip tiyatroya gitti sahne arkasında prova yapıyorlardı sunucu Mert'i çağırdı. Ötten Merit'e sercenin yecine gezmek istiyordu yani empati. Ona yemek vermyen ricadan sızalar vardı Mert sercelere çok üzülmişti tiyatroya sona erdiğinde Mert artık bir sorumluluğu daha oldu Kuşlara bir barınak yapıp onları besliyecekti.

♥ Gümüş İsmi



ADI SOYADI:

Teknolojik Ürünler:

Bugün sizlere teknolojik ürünlerin faydalarını ve zararlarını anlatacağım.

Teknolojik ürünler denilince aklımıza telefon, bilgisayar ve televizyon gelir. İlk önce telefonla başlayalım. İnsanlar telefon icat edildiğinden beri gözünü onlardan ayırmıyor. İlk önce telefonun zararlarından bahsedelim. Telefon kitap okumayı, eğlenceli teknolojiden uzak şeyler yapmayı etkiliyor. Ama telefonun faydaları da var mesela telefondan bilgiler öğrenilebiliyor. Ama telefonu oyun oynamak yerine telefondan bilgi öğrenebiliriz. Gelelim bilgisayara. Bilgisayar önemli bir teknolojik alettir. Ama bilgisayarı gereksiz yere kullanmak yani oyun oynamak için kullanmak yerine bilgiler öğrenebiliriz. En sonuncu teknolojik alet yani televizyona. Televizyon da çok kullanıldığında gözlere zararlıdır. Herkes televizyon izleyebilir ama yine her zaman söylediğim gibi fazla izlersek zararlı olabilir.

Evet bugünkü bu kadar. Unutmayın herşeyin fazlası zarardır.

SON

ADI SOYADI:

Duyu Organlarımızın Görevleri

Her insanın 5 duyu organı vardır. Birincisi burundur. Burun bizim kokuları almamıza yarar. Meselâ bir çiçeğin kokusunu burunumuz sayesinde alırız. İkincisi dildir. Dil bir dondurma yada başka bir yiyecek yada içeceğin tadını alır. O yiyeceğin yada içeceğin tatlı mı yada tuzlu mu veya acı mı olduğunu anlar. Dil sağdece taları algılamaz. Aynı zamanda soğuk mu yada sıcak mı olduğunu anlar. Üçüncüsü de kulaktır. Kulak sesleri işitmemize yarar. Dördüncüsü de görmemizi sağlayan gözdür. Göz etraftaki canlı yada cansız varlıkları görmemizi sağlar. En son olarak beşinci duyu organımıza olan tencedir. Tene bir şeye yada bir eşyaya dokunduğumuzda sert mi yumuşak mı, sıcak mı soğuk mu olduğunu anlar. Meselâ bir buza parçasına dokunsa o buzun soğuk olduğunu anlayabiliriz. Bu 5 duyu organlarımız her zaman iyi ve sağlıklı olmasında gereklidir. Bunun içinde sağlıklı besinleri tüketmek gereklidir.

ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297-605.01-E.1803537
Konu: Araştırma İzni
(Sezgin TEMEL)

08.11.2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a)Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 30/10/2017 Tarihli ve 76250085-730.08.01-E.8757 Sayılı Yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 Tarihli 5558626-10.06.01-E. 1260729 Sayılı 2017/25 No'lu Genelgesi
c)Valilik Makamının 15/09/2017 Tarih ve 92255297-605.99-E.14865549 Sayılı Onayı.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Sezgin TEMEL "İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarının ve Yazma Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, ilimiz merkezinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekinde anket çalışması; Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla, ilimiz merkezinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine uygulanmasında bir sakınca görülmektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Ayhan BÜLBÜL
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
08.11.2017

Ahmet SEVİM
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

08 11 17
LUTİ KELLİ
Şef

Atıfhan Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr>
E-posta: argos58@meh.gov.tr / icristatistik@meh.gov.tr

Bilgi için: 1. KILIDAL / Şef
Tel: 346 2805800
Faks: 346 2805048

İlçe merkezindeki elektronik imza ile kullanılabilir. E-posta ile gönderilen e-imza ile kullanılmamalıdır. E-posta ile gönderilen e-imza ile kullanılmamalıdır. E-posta ile gönderilen e-imza ile kullanılmamalıdır.

TÜİK İZİN



T.C.
TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU BAŞKANLIĞI
Bilgi Dağıtım Ve İletişim Daire Başkanlığı

Sayı : 27964695-622.03-E.26629
Konu : Ulusal Adres Veritabanı

07.11.2017

Sayın Sezgin TEMEL

İlgi : 05.11.2017 tarihli yazınız.

Talep etmiş olduğunuz bilgiler için mevcut olan, 01.11. 2017 tarihi itibarıyla, Sivas ili, Merkez'e ait mahallelerin cadde, sokak ve bulvar bazında gelişmişlik durumlarına ilişkin bilgiler elektronik ortamda hazırlanmıştır.

Ayrıca, bilgi ücreti 20 TL'sini T.C. Ziraat Bankası'nın **2532 Şube Kodlu Ankara Bakanlıklar Kamu Girişimci şubesi hesabına (IBAN No: TR040001002532035151315018)** ilgili banka şubesiinden veya İnternet Bankacılığı aracılığıyla EFT yaparak, dekontunu 0 (312) 417 04 32 nolu faksa veya bilgi@tuik.gov.tr adresine gönderdiğiniz takdirde 227 Kb. bilgi e-posta adresinize gönderilecektir. **Ancak, bilgilerin okulunuz çalışmalarında kullanılacağını gösteren Dekanlıktan alınan resmi yazıyı verilen numaraya fakslamanız halinde ücreti %50 indirimli olarak yatırabilirsiniz.** Ayrıca, lütfen dekont üzerine faksta okunamayacağı ihtimalini dikkate alarak; isminizi, açık adresinizi, bilgi ücretini, yazımızın sayı ve konu bölümünü belirtiniz. T.C. Ziraat Bankası Bankacılık Hizmetleri Daire Başkanlığının 22.03.2001 tarih ve 6211 sayılı genel mektubuna istinaden **(IBAN No: TR 040001002532035151315018)** hesaba gönderdiğiniz mektup ve on-line havaleleriniz için komisyon veya haberleşme ücreti ödemeyiniz.

Bilgilerinizi rica ederim.

Şahin ÇELİK
Grup Sorumlusu

Ek : Bilgi (227 Kb.)

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanununun 5.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Devlet Mahallesi Necatibey Caddesi No:114 Çankaya/Ankara
Tel: (0312) 410 02 22 Faks: (0312) 417 04 32
KEP: tuikbilgidagitimveiletisimdairesbaskanligi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Güldan BAYAZIT
Şef

EK-12

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Sezgin TEMEL
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 10.05.1987 / Yıldızeli
İletişim Bilgileri	E-posta: temel_sezgin@hotmail.com Lise: 2001-2004 Ankara Çankaya Dikmen Lisesi Lisans: 2006-2010 Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	Milli Eğitim Bakanlığı Hafik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Esenli İlkokulu Sınıf Öğretmeni Milli Eğitim Bakanlığı Hafik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Düzyayla İlkokulu Sınıf Öğretmeni (Halen)