

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
MOTİVASYONLARI İLE HİKÂYE YAZMA BECERİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVİL TAKIMCIGİL ÖZCAN

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. ERGÜN ÖZTÜRK

HAZİRAN 2014

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
MOTİVASYONLARI İLE HİKÂYE YAZMA BECERİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVİL TAKIMCIGİL ÖZCAN

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. ERGÜN ÖZTÜRK

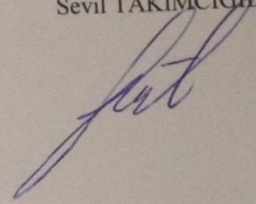
HAZİRAN 2014

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza

Sevil TAKIMCIGİL



JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Bu yüksek lisans tezi, ...Sıvaf... Eğitimciliği... Anabilim/bilim Dalında jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan... Doç. Dr. Alptekin... ÖZÜR... (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye... Yrd. Doç. Dr. Mustafa... BERTAŞ (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye... Yrd. Doç. Dr. Ergün... ÖZNEK (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

(İmza)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yapılan çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarının hikaye yazma becerilerine olan etkisi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırma süresi boyunca bilgi ve birikimlerini esirgemeyen ve beni her zaman destekleyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK' e, çalışma yaptığım okul yönetici, öğretmen ve öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen her alanda örnek almaktan gurur duyduğum sevgili annem Vildan TAKIMCIGİL ve babam Sedat TAKIMCIGİL' e, davranışlarıyla ve başarılarıyla gurur duyduğum kardeşim Şeyma TAKIMCIGİL' e, sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA MOTİVASYONLARI İLE HİKÂYE YAZMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Takımcıgil Özcan, Sevil

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK

Haziran, 2014. xv + 100 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, yazma motivasyonunun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerilerine olan etkisinin incelenmesidir.

Araştırma, genel tarama modeli türlerinden kesitsel tarama modeline göre yürütülmüştür.

Araştırmada olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde kolay ulaşılabilir olan ve sosyo ekonomik düzeyler dikkate alınacak şekilde 5 ilkokulun 4. sınıfta öğrenim gören 216 öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada öğrencilerin yazma motivasyonlarını belirlemek üzere Öztürk (2013) tarafından geliştirilen yazma motivasyon ölçeği kullanılmış ve öğrencilerden serbest konuda hikaye yazmaları istenerek bu hikayeler hikaye yazma rubriği ile değerlendirilmiştir. Ölçekler öğrencilere bir ders saatinde uygulanmış ve ortalama olarak 40 dakika süre verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hikaye yazma beceri puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin ortalama puanının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazma becerileri incelendiğinde her bir sosyo ekonomik düzeyde bulunan kız öğrencilerin yazma becerisi puanları erkek öğrencilere göre yüksek olarak bulunmuştur.

Bu, 4. sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerilerinde sosyo ekonomik düzeyin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucunu gösterebilir. Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarında cinsiyet ve sosyo ekonomik düzeyin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre kız öğrencilerin yazma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yazma motivasyonu ile hikaye yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Yazma Motivasyonu, Hikaye Yazma Becerisi.

ABSTRACT

EVALUATION OF WRITING MOTIVATIONS AND STORY WRITING SKILLS IN ELEMENTARY FOURTH GRADE STUDENTS

Takımcıgil Özcan, Sevil

Master Thesis, The Department of Elementary Education, The Subfield of

Primary Education,

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK

June, 2014. xv + 100 Pages.

The purpose of this research is examining the effect of writing motivation on story writing skills of primary education 4th class students.

The research was carried on according to cross sectional surveillance model, one of general surveillance model types.

The suitable sampling method was selected among non-probability sampling methods in the research. The sample of the research was composed of 216 4th class students of 5 primary schools selected according to this sampling method considering their socioeconomic levels and being easily accessible.

The writing motivation scale developed by Öztürk (2013) was used in the research in order to determine writing motivation of the students and the students were asked to write a story with a genuine topic and those stories were assessed using a story writing rubric. The scales were applied to the students in a course hour and the students were given averagely 40 minutes. When story writing skill scores of the students participating in the research were examined according to gender variable, average scores of female students were found to be higher than male students at meaningful level. Nevertheless when writing skills of students at different socioeconomic levels were examined, writing skill scores of female students at each socioeconomic level were found to be higher than male students at meaningful level.

This may indicate that socioeconomic level has a meaningful effect on story writing skills of 4th class students. In the research it was suggested that gender and socioeconomic level have meaningful effect on writing motivation of 4th class students. According to the research, it was detected that writing motivation of female students was higher than male students. According to the research results it was determined that there is a meaningful relation between writing motivation and story writing skill.

Keywords: Writing, Writing Motivation, Story Writing Skill.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	ii
Önsöz	vi
Özet	vii
Abstract	ix
İçindekiler	xi
Tablolar Listesi	xiv
Şekiller Listesi	xv
1. Bölüm, Giriş	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Amaç	5
1.3 Önem	5
1.4 Sayılıtlar	6
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	8
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	9
2. Bölüm, Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	10
2.1 Yazma	10
2.2 Yazma Öğretimi Yaklaşımları	12
2.3 Yazma Öğretiminin Önemi	17
2.4 Çocukta Yazmanın Gelişimi	20
2.5 Yazma Motivasyonu	23
2.6 Yazma Türleri	26
2.7 Hikaye	27
2.7.1 Hikaye Türleri	30

2.7.2 Hikaye Unsurları.....	32
2.7.2.1 Olay.....	32
2.7.2.2 Kahramanlar.....	33
2.7.2.3 Mekan.....	34
2.7.2.4 Zaman.....	35
2.8 İlgili Araştırmalar.....	36
2.8.1 Yazma ile İlgili Araştırmalar.....	36
2.8.2 Yazma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar.....	41
2.8.3 Hikaye İle İlgili Araştırmalar.....	44
3. Bölüm, Yöntem.....	48
3.1 Araştırma Modeli.....	48
3.2 Evren ve Örneklem.....	48
3.3 Veri Toplama Araçları.....	50
3.3.1 Hikaye Yazma Rubriği.....	50
3.3.2 Yazma Motivasyon Ölçeği.....	53
3.4 Verilerin Toplanması.....	53
3.5 Verilerin Analizi.....	53
4. Bölüm, Bulgular ve Yorum.....	54
5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	68
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	68
5.2 Öneriler.....	72
5.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	72
5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	72
Kaynakça.....	74
Ekler.....	88

Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi.....	100
-----------------------------------	-----

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem Grubunun Cinsiyet, Yaş, Alan, Güvenlik, Eğitimi, İnternet Kullanım Süresine Göre Dağılım Tablosu.....	49
Tablo 2. Değerlendirmeciler Arası Tutarlık Korelasyon Değerleri Tablosu.....	51
Tablo 3. Yazma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanları ile Hikaye Yazma Beceri Puanlarının Betimsel İstatistikleri Tablosu.....	54
Tablo 4. Yazma Motivasyonu Ölçeğinin Alt Faktörleriyle Hikâye Yazma Beceri Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Tablosu.....	56
Tablo 5. Hikaye Yazma Becerilerini Yordayan Değişkenler.....	58
Tablo 6. Cinsiyet ve Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Hikaye Yazma Becerisi Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	59
Tablo 7. Cinsiyet ve Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenlerinin Bağımsız ve Birlikte Hikaye Yazma Beceri Puanlarına Etkisi ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 8. Sosyo Ekonomik Düzey Değişkeninin Hikaye Yazma Becerisi Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları.....	61
Tablo 9. Cinsiyet ve Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Yazma Motivasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	62
Tablo 10. Cinsiyet ve Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenlerinin Bağımsız ve Birlikte Yazma Motivasyonu Puanlarına Etkisi ANOVA Sonuçları.....	63
Tablo 11. Cinsiyet ve Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenlerinin Birlikte ve Tek Tek Yazma Motivasyonu Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yazma Süreç Yaklaşımı.....	14
Şekil 2. Yazma Modeli.....	15
Şekil 3. Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey Değişkeni Temelinde Cinsiyete Göre Değişim Grafiği.....	66
Şekil 4. Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Temelinde Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Değişim Grafiği.....	67

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 PROBLEM DURUMU

Yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesini amaç edinen motor beceri gerektiren aynı zamanda bilişsel süreçleri kapsayan bir eylem dizisidir.

Yazma, düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın, başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin yollarından birisidir (Sever, 2004). Akyol'a (2000) göre ise yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir.

Zhang ve Chen (1989), yazmayı, gramer, kelime bilgisi, kavram, retorik ve dilin diğer öğelerini içerisine alan kapsamlı bir yeti olarak tanımlarken Elbow (1973) yazmayı, öğrencilerin görüş ve düşüncelerini paylaşmaları için önemli bir vasıta olmanın yanı sıra dil ile ilgili diğer yetileri edinmek için de ön koşul olarak görmektedir. Yazma, kompleks bir beceri olup yazmayı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden birisi de duygusal faktörlerdir. Motivasyon, isteklilik, yazmaya karşı inanç gibi duygusal faktörler bireyi yazmaya yönelten temel dinamikler arasında bulunmaktadır.

Yazmayı etkileyen duygusal faktörleri inceleyen birçok araştırma mevcuttur (Beach, 1989; Faigley, Cherry, Jolliffe ve Skinner, 1985). Bu araştırmalar, öğrencilerin yazma konusunda yetkin olmaya dair inançlarının, yazma konusunda güdü düzeylerinden etkilendiğini belirtmişlerdir.

Bandura'nın (1997) da belirttiği üzere, insan davranışı ve bireyin yapabileceklerine dair inancı kişinin güdülenme seviyesinden etkilenmektedir ve insan davranışını açıklamakta önemli bir yere sahiptir. Graham ve Weiner'e (1996) göre ise bireyin

güdülenme seviyesi, onun akademik başarısını yordayan en önemli değişkenlerin başında gelmektedir. Güdüsel faktörler ise bireyin davranışını ve elde edeceği başarıyı etkileyen en önemli etkidir. Bu durum yazmayı sürdürülebilir kılabilecek olan güdüsel faktörlerin önemini göstermektedir.

Bireyi yazmaya iten güdüsel faktörlerin başında motivasyon gelmektedir. Motivasyon, üzerinde yeterince çalışma yapılmış bir kavram olmasına rağmen, bu kavramın, matematik, fen ya da yazma gibi bazı özel alanlarla olan ilişkisi yeterince incelenmemiştir (Hidi ve Boscolo, 2007). Yazma becerisinin insan varlığının önemli bir parçası olması gerçeği ile düşünülecek olunursa, yazma ve motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesinin gerekliliği ortaya çıkacaktır.

Bireyi yazmaya yönelten nedenler yazma motivasyonunu gündeme getirmektedir. Yazma motivasyonu, bireyin yazıda fikirlerini ifade etmek için enerjisini harcama sürecidir. Yazma güdüsü bilişlerin değerlendirilmesinden doğar. Yazma motivasyonu da, okuma motivasyonu gibi içsel ya da dışsal olabilir (Dutta Roy, 2004). Bireylerin sahip oldukları yazma motivasyonu, bireyin yazmaya yönelmesinde, iyi bir yazar olmasında ve akademik başarısında etkili olmaktadır.

Pajares (1996), yazma konusunda yeterli motivasyona sahip olmayan öğrencilerin akademik olarak başarısız olmalarının yanı sıra, yazma aktiviteleri sırasında yüksek kaygı duydukları, yazma konusunda düşük seviyede öz yeterliğe sahip oldukları ve öz düzenleme becerilerinin yeterince gelişmediği belirtmiştir. Ayrıca düşük düzeyde yazma motivasyonu, yazma sürecinde yaşanan güçlüklerle, yazma bütünlüğünü sağlayacak olan yazma aşamalarında sorunlara neden olmakta ve bu durum yazma amacına hizmet etmemektedir.

Süreci açıklama, sonucu genelleştirme, cevabı ya da süreci doğrulama, sözel problemler oluşturma, düşünceleri özetleme, tanımlama ve belirleme, karşılaştırma ve öğrenme üzerine düşünme gibi amaçlar için yazmak bir araç olarak kullanılabilir (O'Connell, 2007). Öğrencilerin bu yazma amaçlarını uygulayabilecekleri ortamı hazırlayan yazma etkinliklerinden biri hikaye yazmadır. Hikaye yazma, bir resim çizip sonrasında yazıya aktarma, kişisel mektuplar yazma, makale yazma, kişisel yansımaların yazılması ve şiirler yazmadır (Cutler ve Graham, 2008).

Hikaye, yaşanmış ya da yaşanması mümkün olayları yer ve zaman kavramlarına bağlayarak ele alan kısa yazı türüdür. Fisher'a (1996) göre hikaye, iletişim ve düşünmenin temel dilbilgisidir. Ünal (2006: 19) ise hikayeyi "*Olan veya olacak kanısı veren olayları, hayalde tasarlayarak okuyanı heyecanlandırmak, onda zevk uyandırmak amacıyla insan yaşamından değişik kesitler sunan, bunu yer ve zamana bağlayarak yapan kısa yazı türüdür.*" şeklinde tanımlamaktadır.

Hikayeler düşünmenin ve iletişimin doğal bir biçimidir ve bundan dolayı da öğrenme ve öğretme hakkında anlamlı konuşma ve düşünme yolları sağlar. Hikayeler, öğrencilerin önemli kavramları öğrenmelerini sağlar ve öğrenilen kavramın gerçek hayatta nasıl uygulanabildiğine örnek oluşturur (Franz ve Pope, 2005). Hikayelerin gerçek hayat ile örtüşmesi eğitim için bir fırsat oluşturmaktadır ve etkin bir öğretim amacı gütmektedir. Eğitimin bu denli etkililiği ise eğitimde benimsenen eğitim yaklaşımları ile doğrudan ilintilidir.

Günümüzde eğitime yön veren yaklaşımlardan bir tanesi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın 5 temel ilkesi bulunmaktadır (Clements ve Battista, 1991). Bunlar:

- Bilgi, öğrenci tarafından aktif olarak oluşturulur, çevreden pasif olarak alınmaz.
- Öğrenci fiziksel ve zihinsel hareketlerinin üzerinde ayrıntılı olarak düşünerek yeni matematiksel bilgiler yaratır. Öğrenci kendisinde var olan bilişsel yapıları yeni düşünceler oluşturmak için kullanır ve bu düşünceleri anlamlı hale getirir.
- Bireyden bağımsız bir gerçekliğin varlığından söz edilemez, gerçeklik bireylerin kişisel yorumlarıdır. Bu yorumlar deneyim ve sosyal etkileşimle şekillenir. Böylece öğrenme süreci, başkaları tarafından dayatılan ve önceden var olan düşünceleri keşfetmek değil, birisinin nicel dünyasını organize ve adapte etme süreci olarak düşünülebilir.
- Anlamlandırılan ve kullanılan matematiksel düşünce ve doğrular kültürel gelişimle oluşur. Böylece, yapılandırmacı sınıf ortamı, öğrencilerin sadece keşfetme ve oluşturma faaliyetlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda onların düşüncelerini açıklamalarını, birbirleriyle müzakere etmelerini, fikirlerini paylaşmalarını ve değerlendirme yapmalarını da sağlayan bir ortam oluşturmaya hedefler.

- Öğrencilerden öğrendikleri bilgileri istenildiğinde, öğrenciler bu metotları kullanmak için kendilerinin bizzat yaparak anlamlandırdıkları aktiviteleri kullanırlar.

Ülkemizde 2005-2006 öğretim yılında matematik eğitim-öğretim programı değiştirilmiş ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Yeni programda öğrencinin öğreneceği bilginin daha anlamlı ve daha kalıcı olması ve yeni bilgilerin ön bilgilerle yapılandırılarak zihinde anlamlı hale getirilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Senemoğlu, 2005). Bu bağlamda, geleneksel yöntemlerin dışına çıkıp öğrencilerin tutumlarını değiştirecek alternatif öğretim yöntemlerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Tam aksine, geleneksel yöntem ile işlenen Türkçe derslerinde yapılan yazma uygulamaları hem öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine hem de yazmayı üstesinden gelinmesi zor bir uğraş alanı olarak düşünmelerine sebep olmakta ve başarısızlık ile sonuçlanmaktadır.

Nitekim, öğrencilerin yazma becerisinin gelişmemesindeki bir engel de öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumları ve düşük güdülenme seviyesidir. Öğrencilere yazmak zor ve zaman alıcı gelmekte, öğrenciler yazamayacakları kaygısına kapılmaktadır. Olumsuz tutumun giderilebilmesi için öğrenciler yazmaya karşı özendirilmeli, istek ve çaba harcadıklarında yazabileceklerine inandırılmalıdır (Nas, 2003: 200). Öğrencilere yaş, gelişme, uğraş, cinsiyet ve ilgi düzeylerine dikkat edilerek yaşantıları, merakları, okudukları, yaptıklarına ilişkin konular verilmelidir (Göğüş, 1978). Araştırmalar, yazma becerilerin gelişmesi için yazma çalışmalarının, öğrencilerin zevk alabileceği ve birikimlerini yazıya dökebilecekleri bir etkinlik süreci olmasını sağlayacak yöntemlerin kullanılması gerektiğini göstermektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için hikaye yazma tekniğinin kullanılmasının yazmaya olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

Özellikle son yıllarda yapılandırmacı eğitim sistemine geçiş ile birlikte, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik gözlenen sorunların çözümü ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda daha çok yöntem üzerinde durulmaktadır. Türkçe derslerinde gerçekleştirilen yapılandırmacı yönetime yönelik hikaye yazma uygulamaları hem öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine hem de yazmayı üstesinden gelinebilen bir uğraş alanı olarak düşünmelerine neden olduğu

düşünülmektedir. Yukarıda yer alan çalışmalar özellikle yazma çalışmalarının, öğrencilerin zevk alabileceği ve motivasyon düzeyinin yüksek olacağı bir etkinlik süreci olmasını sağlayacak yöntemlerin önemine işaret etmektedir.

1.2 AMAÇ

Bu çalışmanın amacı ilkokul 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin yazma motivasyonları ile hikaye yazma becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin hikaye yazma becerileri hangi düzeydedir?
- Öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyon seviyeleri hangi düzeydedir?
- Öğrencilerin hikaye yazma becerileri ile yazmaya yönelik motivasyon seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Öğrencilerin yazma motivasyonu, hikaye yazma becerilerini anlamlı seviyede yordamakta mıdır?
- Öğrencilerin cinsiyetinin hikaye yazma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmakta mıdır?
- Öğrencilerin buldukları sosyo-ekonomik seviye hikaye yazma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmakta mıdır?

1.3 ÖNEM

Günümüzde, ilköğretim basamağından başlayıp yüksek öğretime geçen öğrencilerin dahi sahip oldukları duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini yazılı ve sözlü olarak düzgün bir şekilde ifade etmekte yetersiz oldukları görülmektedir. Bozuk yapılu cümleler, anlamsal ve yapısal bütünlük taşımayan paragraflar, noktalama ve imlâ kurallarının kullanımında gösterilen özensizlik ile oluşturulan yazılar durumun ciddiyetini göstermekte ve öğrencilerin yazma becerilerinin yetersiz olduğunu

göstermektedir. Yürütülen çalışmalar, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerilerini yeterli seviyede edinmemiş olduklarını göstermektedir (Ünalın, 2001: 171). Bu durum, ilkokuldan lise sonuna değin sürdürülen temel eğitim seviyesinde Türkçe öğretiminin bireylere yazma becerilerini yeterince kazandırmadığını göstermektedir.

Yazma öğretimi ile ilgili yeterli ve kabul edilebilir seviyede amaçlara ulaşılamaması, uygulanan geleneksel yöntemlerin yenilenmesini, geliştirilmesini ya da yeni yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu amaçla, günümüzde, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların tespiti ve çözümüne yönelik birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak uygulamaların tespit edilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Yazma çalışmalarının gerçekleştirilen yazma uygulamalarına bir seçenek oluşturacağı düşüncesiyle yapılan bu araştırmanın, elde edilen verilerle alandaki uygulama ve uygulamacılara eğitim öğretim sürecinde fayda sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4 SAYILTILAR

- İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcılar araştırmada kullanılan ölçme araçları olan “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nde yer alan maddelere içtenlikle ve dürüst olarak cevap vermişlerdir.
- Öğrencilerin hikaye yazma becerisini değerlendiren puanlayıcıların alan yeterlik seviyelerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma aşağıda yer alan durumlarla sınırlıdır.

- Araştırma rneklemi 2013-2014 eğitim-ğretim yılı içerisinde Bursa il merkezindeki ilkokulların 4. sınıfında öğrenim gören 216 ilköğretim ğrencisi ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen bulgular ‘‘Yazma motivasyonu leği’’ ve hikaye yazma becerilerinin değerlendirilmesi sırasında elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Yazma: Yazma, bilişsel ve psikomotor beceri gerektiren, duygu düşünce ve yaşantıların sembol ve işaretler kullanarak yazıya aktarılma işlemidir.

Yazma Motivasyonu: Yazma motivasyonu, bireyi yazma eylemine yönlendirici istek ve güç oluşturan, yazma davranışının sürdürülebilir olmasını sağlayan bir etmendir.

Hikaye Yazma Becerisi: Hikaye yazma becerisi, bireyin gözlem yapma, tasavvur etme gibi bilişsel beceriler ile transfer etme, düzenleme, gözden geçirme, dili kullanma gibi yazınsal becerileri içeren kompleks bir bütündür.

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

n : Örneklemdaki öğrenci sayısı

r : Kolerasyon katsayısı

P : Anlamlılık düzeyi

SS : Standart sapma

R² : Açıklayıcılık katsayısı

\bar{x} : Aritmetik ortalama

SED : Sosyo ekonomik durum

TDK : Türk Dil Kurumu

WWW : World Wide Web

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 YAZMA

İnsanlar sosyal bir varlık olma özelliğinden dolayı çevreleri ile iletişim kurma becerilerini geliştirmişlerdir. Bu beceri önce söz dili olarak ortaya çıkmış daha sonralarda ise kalıcılığı yakalamak, nesillere doğru aktarım sağlama amacıyla yazı dili geliştirilmiş ve iletişim sözlü olmanın yanında yazı ile desteklenmiştir.

Bir iletişim aracı olarak yazı, yüzyıllardır dünya milletleri tarafından değişik şekillerde kullanılmış, hiçbir yetenek ya da buluş, yazının keşfinden daha çok insanoğlunun medeniyetine katkıda bulunmamıştır. İnsanoğlu elde ettiği deneyimlerini gelecek nesillere yazı aracılığıyla aktararak bugünkü bilim, kültür ve medeniyet seviyesine ulaşmıştır (Karatay, 2011).

Yazı, insanların duygularını, düşüncelerini bir başkasına aktarmak amacı ile herhangi bir materyal üzerine yazmak ve çizmek için kullandığı sembollerdir. Yazının insan hayatına ve toplumlara kattığı iletişim ve deneyim bu gün eğitimde yazıya verilen önemi bir kat daha arttırmaktadır. İlköğretim düzeyinde ele alındığında öğrencilere iletişim kurmada yazı dilini etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak okuma-yazmanın temel amaçları arasındadır.

Yaşamsal süreçte yazının öneminin bu denli fazla olması yazmanın tanımını bilmeyi gerektirir. Herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işine de yazma denir (Göçer, 2010). Yazma, bireylerin gördüklerini duyduklarını düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun bir biçimde yazıyla anlatılmasıdır (Köksal, 2001). Yazmak, düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın yanında başkalarıyla da iletişim kurmanın ve kendimizi,

yaşantılarımızı anlatmanın bir yoludur (Sever, 1998). Yazma, yalnızca bir dil sistemi olmayıp, ileri düzeyde uzun bir metin yazmayı kapsamaktadır (Kellog, 2008). Yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere yazma, konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi, yaşantımızı, duygu ve düşüncelerimizi dil ile somutluğa büründürme çabasıdır. Düşüncelerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatma sırasında kullanılan semboller ise yazmanın temel aracıdır.

Doğru ve etkili bir anlatım her şeyden önce düzenli düşünme alışkanlığının bir ürünüdür. Başka bir deyişle, doğru ve etkili yazmak, düşünsel bir çabanın uygulamaya dönük bir eylemidir (Sever, 1998). Yazma aktivitesi duygusal olduğu kadar bilişsel bir süreçtir. Yazmak, bireyin dış dünya ile iç dünyasının birleşip bir bütün halinde ürün ortaya çıkarma çabasıdır. Yazmak, düşünceleri durulaştırır ve filtreler. Yazmanın bilişsel yönü yaş ile ilintili olarak yaşamsal tecrübe ile gelişme göstermektedir.

Yazma, sadece okul hayatına sıkıştırılmayıp tüm yaşam sürecini kapsar. Bu sebeple, yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin yaşam deneyimlerinin artmasıyla birlikte ilköğretim basamağında doğru, etkili ve yararlı yazmayı öğretmek amaçlanmalıdır. İlköğretimde yazma çalışmaları öğrencilerin kas gelişimine uygun çizgi çalışmaları ile başlar ve öğrencilerin ilk yazma deneyimleri bu dönemde oluşur. Bu açıdan bakıldığında ilk okuma-yazma eğitimi Türkçe eğitiminin de temelini oluşturmaktadır (Arslan ve Aytaç, 2010). Yazmanın hem okul içinde hem de okul dışında başarı için gerekli olduğundan, diğer iletişim araçlarından daha önemli ve daha üstün olduğunu belirten Graham ve Harris (2005: 1, akt. Arı, 2008), yazmanın üstün olan taraflarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilginin yazıyla korunması ve iletilmesi mümkündür.
- Yazı, bir konu hakkında bilgiyi daraltmak ve genişletmek için önerilen en ideal araçtır.
- Yazı, zaman ve mekân bakımından birbirlerinden ayrı düşen insanlar arasında iletişimi sağlar.
- İnsanoğlunun; sanat, siyaset, din ile ilgili açıklamalar yapması ve kendisini anlatması için en uygun araç yazıdır.

Yazma iletişimin etkililiği bakımından gerek eğitim gerek ise yaşamsal süreçte önemli bir yer tutmaktadır. Özdemir ve Binyazar (1969: 3) ise yazmanın önemini şu şekilde belirtmektedir: “*Yazma; kişi, toplum ve uğraş bakımından önemlidir. Tanıdıklarla ya da akrabalarla iletişim kurmayı sağladığı için kişi bakımından; insanları bilgilendirme, onlara yön verme amacıyla kullanıldığı için toplum açısından; hangi mesleğe mensup olunursa olunsun yazmanın bir mecburiyet olmasından uğraş bakımından bir ihtiyaçtır.*” GuyDebord ise, yazmanın önemini: ‘*Yazmayı bilmek için okumayı bilmeli, okumayı bilmek için yaşamayı bilmeli.*’ sözleriyle vurgulamaktadır.

Kısaca yazma, hayatı semboller kullanarak her hangi bir nesne üzerine aktarma işlemi olması nedeniyle yaşamın ve eğitimin temeli haline gelmektedir. Yazmanın önemini kavrayabilmek için yazma öğretimi yaklaşımlarının bilinmesi gerekmektedir.

2.2 YAZMA ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMLARI

Yazma öğretimi; düşünme, konuşma gibi beceriler ile bağlantılı olması sebebiyle çok yönlü bir etkinliktir. Oral (2003), yazma öğretiminin iki ana yaklaşımda incelendiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlardan birinin ürünü temel alırken diğeri süreç yaklaşımı olduğunu belirtmektedir.

1970’li yıllardan önce yazma öğretimi, kurallara ve talimatlara dayalı, ürün merkezli doğru kullanım ve yazım şeklini vurgulayan, yazımın geleneksel türlerini içeren bir yapı sergilemektedir. Ürün merkezli yaklaşımda, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kağıda aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda, yazıdan önce gerekli belgeler toplanır; daha sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama kıyaslamalar yapma yoluyla kağıda işlenir. Öğretmen, öğrencinin yazısını dilbilgisi, sözcük kullanımı, biçim gibi teknik ölçülere göre değerlendiren kişi konumundadır (Maltepe, 2006). Bu yıllarda yazmada göze çarpan nitelikler; yazma sonucu elde edilen ürün ve yazıda dil bilgisi ve yazım kurallarına olan sıkı sıkıya bağlılıktır.

Ürün temelli yazma yaklaşımı, ‘genellikle erken aşamalarda sunulan ve analiz edilen geleneksel yaklaşım, öğrencilerin örnek metni taklit etmeleri için cesaretlendirir’ şeklinde betimlenmektedir. Örneğin ürün temelli yaklaşım uygulanan bir sınıfta, öğrenciler aynı örnek metinden faydalanır ve öğrencilerden yeni bir ürün ortaya çıkarmak için örnek metni takip etmeleri beklenir (Hasan ve Akhand, 2010).

Steele (2004) ürün temelli yazma yaklaşımının dört aşaması olduğundan bahseder:

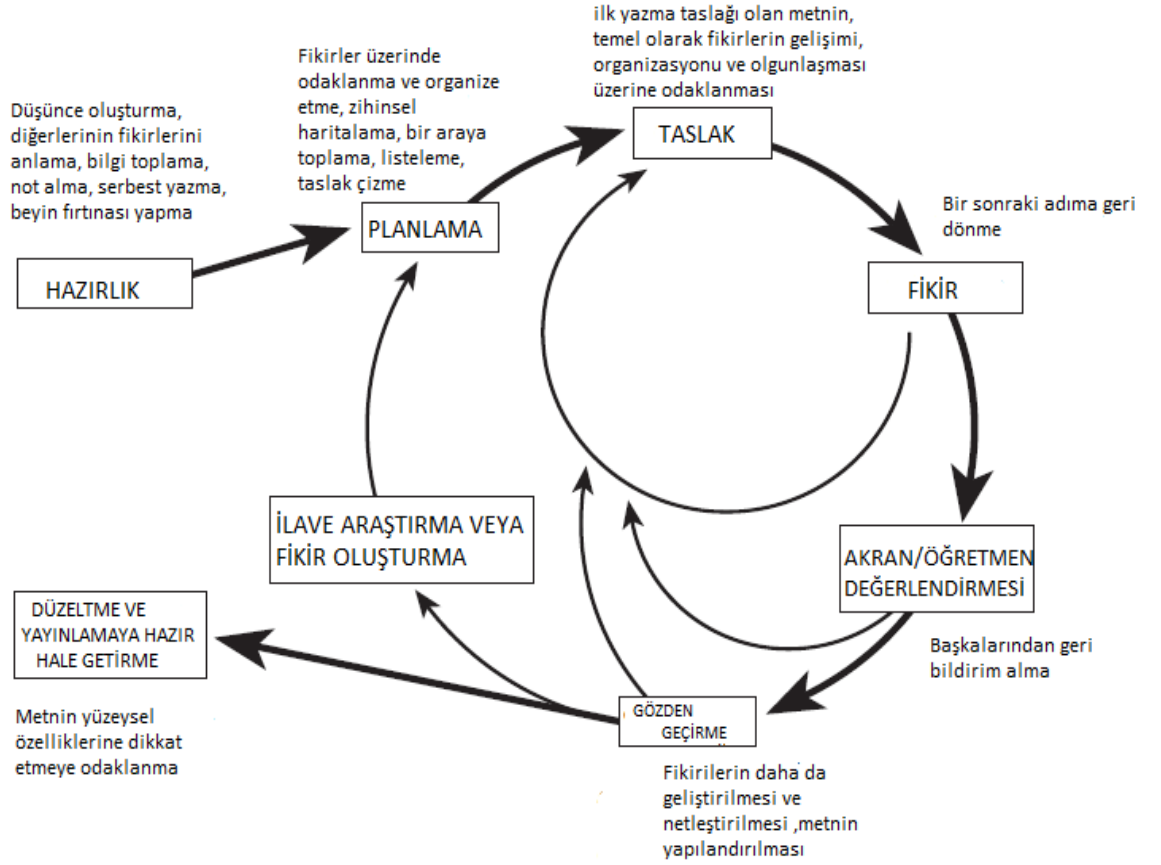
1. Adım: Öğrenciler öncelikle örnek metin üzerine çalışır daha sonra türün özelliği vurgulanır. Örneğin eğer bir öğrenci hikaye okursa, odak noktası hikayeyi ilgi çekici hale getiren teknik üzerine yoğunlaşabilir ve öğrenci tekniklerin yazar tarafından nerede ve nasıl kullanıldığına odaklanır.
2. Adım: Bu aşamada uygulamanın vurgulanan özelliklerinin kontrolü oluşur.
3. Adım: Bu aşama fikirlerin düzenlendiği en önemli aşamadır. Bu yaklaşımı benimseyenler fikirlerin organize edilmesinin, kendi fikirlerinden ve dili kontrol etmekten daha önemli olduğuna inanırlar.
4. Adım: Yaklaşımın en son aşamasıdır. Öğrenciler karşılaştırılabilir yazılardan seçim yapabilirler. Bu öğrencilerin akıcı ve yetkin dil kullanıcısı olabildiklerini, bireysel olarak yeteneklerini kullanabildiklerini, kelime ve yapıların ürün üretmek için öğretildiklerini gösterir.

Yazma öğretimi zaman içinde bir takım değerler dizisine uğramıştır. Eski değerlerin aksine yazma bir süreç olarak ele alınmış ve gerektiğinde öğretmen rehberliği eşliğinde öğrenci merkezli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu gelişen yeni değerde, yazma için keşif ve buluş gerektirecek öğrenme stratejileri uygulanmaya başlanmıştır. Değerlendirme ise yazarın kendini ifade etme başarısına göre yapılmıştır.

70’li ve 80’li yıllar ürün odaklı yaklaşımlardan uzaklaşıp süreç merkezli yaklaşımlarının başlangıcını oluşturur. Süreç yaklaşımı ürün yaklaşımının tersine ürüne değil sürece ağırlık verir. Yazma süreci, öğrencilerin yazının başlangıç aşamasından bitimine kadar neler yapılması gerektiğini aşamalı olarak gösteren bir şablondur. Bu şablon öğrenciye yazının nasıl yazılması gerektiğini göstermek için kullanılır. Öğrenciler yazma sürecini yaşarken, farklı stratejiler yoluyla problem çözme becerilerini de geliştirirler (Cavkaytar, 2009). Yazma süreci yaklaşımı yazma

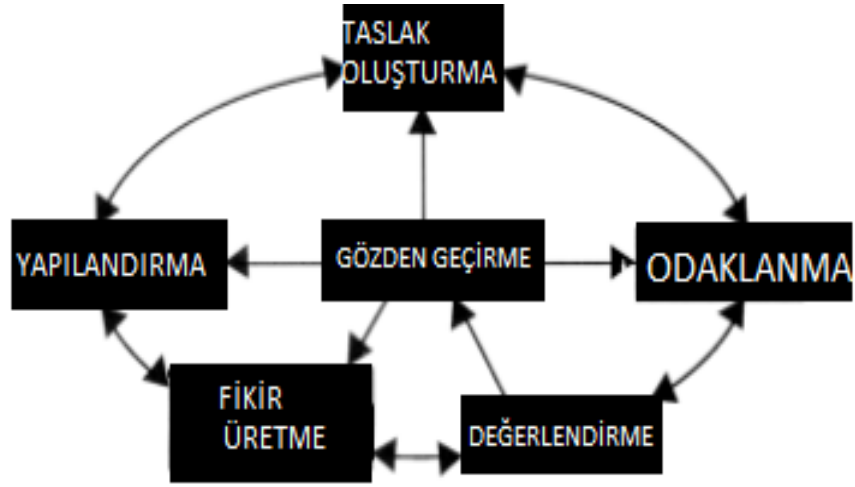
becerileri, planlama ve hazırlık aşamalarında etkilidir ve gramer, metin yapısı gibi dilsel bilgiler üzerinde daha az vurgu yapar (Badger ve White, 2000).

Murray (1987), süreç yaklaşımlarının, *yazma tekrarlanan bir süreçtir* görüşüne dayandığını bildirir. Bu görüşe göre yazma süreci aşağıdaki şekilde gibidir:



Şekil 1. Yazma Süreci Yaklaşımı (Coffin ve diğerleri, 2003).

White ve Arndt (1991) ise, oluşturdukları diagram ile öğretmenlere yinelenmeyi yakalamaya çalışan, doğrusal olmayan bir çerçeve çizmelerini önermişler ve süreç temelli yazma yaklaşımını şekilde görüldüğü gibi şematize etmişlerdir:



Şekil 2. Yazma Modeli (Murray, White ve Arndt'ın (1991) yazma süreci diagramı akt. Hasan ve Akmand, 2010).

Yazma süreç aşamaları Murray, White, Arndt ve benzeri bilim insanları tarafından farklı şematize edilmiş fakat içerik ve anlam bakımından birbirleri ile ortak tanımlarda bulunulmuştur. Genel olarak süreç temelli yazma aşamaları şu şekildedir:

1. Planlama : Fikir üretme,
Konuyu, amacını ve kime yazacağını belirleme
2. Taslak : Planlananları kağıda aktarma
3. İçerik Düzeltme : Ekleme
Silme
Birleştirme
Yeniden düzenleme
4. Dilbilgisel Düzeltme : Yazım ve noktalama işaretleri hatalarını düzeltme
5. Paylaşma-Yayınlama: Hedef kitleyle paylaşma (arkadaşlarıyla, öğretmeniyle, okul gazetesi ile vb.)

Yaklaşım bu aşamaları izleyerek uygulanır. Bu aşamaların sırayla izlenmesi gerekmediği gibi gerektiğinde bazı aşamalar atlanabilir ya da düzeltme amacıyla aşamalara geri dönülebilir.

Yaklaşımında ağırlık noktasını şu görüş oluşturur: Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrenciler, iyi bir yazarın gerçek yazma sürecindeki yaşantılarından geçirilirse, kısacası ürüne ağırlık vermek yerine sürece ağırlık verilirse, ortaya çıkan ürünün niteliği de artacaktır. Öğretmen, öğrencinin bu sürecin çeşitli aşamalarındaki gelişimini gözlemlemek ve değerlendirmek durumundadır (White ve Arndt, 1991; Richards,1990 akt. Çakır, 2003). Değerlendirmede süreç ön plandadır ve değerlendirme öğretmen değerlendirmesi, akran değerlendirmesi ve öz-değerlendirme olarak üç şekilde yapılabilir (Özağaç, 2004).

Martinez (2005) süreç temelli yazma yaklaşımı tarafından sunulan avantajları şu şekilde sıralar;

- Ürün değil süreç odaklıdır.
- Okuyucu tabanlıdır (Yazar tabanlı değildir).
- Gerçek bir okuyucu bulur.
- Çeşitli teknikler sunar.
- Öğretmen; rehber, kolaylaştırıcı ve iyi bir okuyucudur.
- Öğrenci paylaşımcı ve işbirlikçidir.
- Gramer yazıda sadece bir araçtır.
- Biçim değil anlam önemlidir.
- Yazma süreci yaratıcı bir süreçtir.
- Geribildirim sadece sonda değil süreç boyunca verilir.
- Sonuç değil süreç değerlendirme yapılıır.

Özetle, yazma öğretim yaklaşımları tarihsel süreçte çeşitli değişikliklere uğramış ve zamanla daha yaratıcı ve akılcı düşünmeye ve düşündüklerini daha serbest formlarda yazıya döken nesiller yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Gelişen süreç içerisinde biçimselcilikten çıkılıp nasıl yazdığı değil ne yazıldığı daha anlamlı hale gelmiştir. Bu anlamlılık yazma öğretiminin önemini kavramayı gerektirmektedir.

2.3 YAZMA ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

Sosyal bir varlık olan insanların gelişim sürecinde dil edinme ve kullanma becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Kendini ifade etme, diğer insanları anlama gibi yaşamsal gereklilik arz eden ihtiyaçlar için kullanılan dil, doğumdan itibaren başlar ve eğitim ile pekişir, gelişir ve dili daha üst düzeyde kullanma imkanı tanır.

Dil eğitimi bireyin konuşma, yazma, okuma, dinleme etkinliklerini kapsar. Dil eğitimin amacı bireylerin dil becerilerini geliştirerek onların iletişim yeteneklerinin artırılmasına yardımcı olmaktır. Yazılı anlatım becerisi iletişim araçlarının en etkili olanıdır. Yazı insanlığın belleğidir, yazının düşünceyi bulup saptamada, zenginleştirip boyutlandırmada büyük payı vardır (Özdemir, 1999).

Yazma, ilköğretim aşamasından başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Türkiye’de yazma eğitimine ilköğretimin ilk sınıflarında başlanır, bitene kadar devam eder, lisede de yine bu eğitim sürdürülür. Üniversitede ise birkaç bölümde (özellikle eğitim fakültelerinde) yazma eğitimi verilir. Okullarımızda okutulmakta olan Türkçe veya Türk Dili adı altındaki derslerde öğrencinin, edebiyat sanatı örnekleri yoluyla, estetik haz duyması ve düşünce ufkunun genişlemesi düşünülmektedir. Okunan bu eserlerdeki anlatım güzellikleri ve ifade kalıpları aracılığıyla bunları okuyan öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarının zenginleştirilmesidir (Cemiloğlu, 2001). Eğitimde kazanılan bu zengin yazılı anlatım becerisi, doğru ve etkin iletişimin anahtarı olmaktadır.

Yazmanın amacı iletişimdir. Öğrenciler yazmanın bu amacını yazı yazarken gördüğü ve yazı yazma hakkında konuştuğu yetişkinler tarafından desteklenerek öğrenmektedir (Ranweiller, 2004). Roth (2009), yazma öğretiminin amacının çocukların okul ve yaşamları için bilgilendirici, anlamlı ve etkili iletişim yeteneğini geliştirmek olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkili ve işlevsel bir şekilde ifade etmeleri için gerekli alt yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Onların eleştirel düşünceleri, düşüncelerini düzgün ve belirli bir sıra düzeni içinde ifade etme becerilerini kazanmaları yazma eğitimini iyi almaları ile doğru orantılıdır (Ungan, 2007). Kavcar (1983), iyi bir yazı yazmanın temellerini altı noktada ele alır. Bunlar; yazmaya karşı

istek ve çaba, cümle bilgisi, noktalama ve yazım kurallarını bilme, okuma, yazıda plan yapma ve yazdıklarını kontrol etmedir. Bu noktalara dikkat edildiğinde yazmanın doğru ve düzgün olarak gerçekleştirilebileceğini vurgular. Doğru ve düzgün yazmak ise hayatın her alanında başarı getiren önemli bir unsurdur.

Graham, Macarthur ve Fitzgerad'a (2007) göre, gelişimin okul basamağında öğrencilere düzgün ve doğru şekilde bilgilendirici ve yararlı yazı yazmanın önemi kavratılmalıdır. Bu yazı yönteminin nasıl öğretileceği altı adımda açıklanabilir.

1. Adım: Okul, öğrencilere doğru plan yapmayı, taslak oluşturmayı ve yazılarını gözden geçirmeyi öğretmelidir.
2. Adım: Öğrenciler için yeni olduğundan yazma süreci yavaş ve küçük adımlar ile başlamalıdır.
3. Adım: Yazı öğretiminde öğretmenin model olması ve bol bol pratik yaptırması gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki öğrenciler, model alarak ve pratik yaparak en iyi şekilde öğrenir ve yazılarını geliştirir.
4. Adım: Öğrencilerin deneyimlerinin artması için gelişime talep olması gereklidir.
5. Adım: İlk olarak öğrencilerin nasıl yazacaklarını anlamaları derslere karşı istek oluşturacaktır.
6. Adım: Öğrencilerin yazı için çaba göstermeleri gerekir.

Öğrencilere doğru ve etkili yazmanın ve yazma öğretimin önemini kavratmak her zaman başarıyı getirmeyebilir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında başarısız olmalarına sebep olarak çeşitli hususlar gösterilebilir. Bunların başında, özellikle ilköğretimde öğrencilere soyut, yaşamlarından uzak yazma çalışmalarının yaptırılmış olması, test türü değerlendirmelere fazlaca yer verilerek yazılı anlatım çalışmalarının geri plana atılması ve dolayısıyla öğrencilere düşük notlar verilerek onların kaygıya düşmeleri gelebilir (Arıcı, 2008). Öğretim stratejilerinden kaynaklan başarısızlıkların yanında yazma becerilerinin de kazandırılması noktasında karşı karşıya gelinen sorunlar öğrencileri başarısızlığa götürmektedir. Akyol'a (2000) göre, yazma becerilerinin gereken şekilde kazanılamayışı çocuğu üç temel sorunla karşı karşıya bırakır :

1. Yazma aşamasında çocuğun, öğretmen veya ilgili yetişkin tarafından algılanmasına olumsuz etki eder.

2. Harflerin doğru yazılmayışı veya kelime içerisinde yazılmayışları, yazma sürecinin fikir üretme, plânlama vb. unsurları üzerinde olumsuz etki yapar.
3. Yazma yetersizlikleri çocuğun "yazar" olarak gelişimini olumsuz yönde etkiler.

Yazma öğretiminin niteliksiz gerçekleşmesi, öğrencinin yazmadan uzaklaşması eğitim sürecine olumsuz etki etmektedir. Yazma öğretimini etkileyen öğelerin önemini belirtmek için Graham ve Perin (2007) tarafından hazırlanan New York Carnegie Birliği'nin raporunda "Gençlerin Yazma Öğretimini Etkileyen On Bir Etkili Öğe" belirlenmiş ve bunların genç öğrencilerin iyi yazmayı öğrenme ve yazmayı öğrenme için bir araç olarak kullanmalarına yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Rapora göre bu on bir öge şu şekildedir:

- *Yazma Stratejileri*, öğrencilerin kendi kompozisyonlarını planlama, gözden geçirme ve düzeltmek için stratejiler öğretmeyi içerir.
- *Özetleme*, öğrencilere metinlerin nasıl özetleneceğini sistemli ve açık bir şekilde öğretileneğini içerir.
- *Birlikte (işbirlikçi) yazma*, gençlerin plan yapma, taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzeltme gibi bir arada çalışma etkinliklerinde kendi kompozisyonlarını yapısal olarak düzenlemede kullanılır.
- *Özel Sonuç Hedefleri*, öğrencilerin yazma için elde etmesi beklenen özel, ulaşılabilir amaçları belirler.
- *Kelime Yöntemi*, yazma ödevleri için yapısal destek olarak kelime yöntemleri ve bilgisayarı kullanmadır.
- *Cümle Birleştirme*, öğrencilere daha üs düzeyde ve daha karışık cümle yapmayı içerir.
- *Ön yazma*, öğrencilerin kendi kompozisyonlarını yazarken düşünce oluşturma ya da üretmeleri için uğraşmadır.
- *Araştırma Aktiviteleri*, belirli bir yazma görevi için içerik ve düşünce geliştirmelerine yardım etmek için somut bilgi sağlamalarına zemin oluşturur.
- *Yazma Yaklaşımı Yöntemi*, yazma olanaklarının genişletilmesi, doğal dinleyiciler için yazma, bireysel öğrenme ve yazmanın dönüşümünü

vurgulayan bir çalışma ortamında birtakım yapısal yazma aktivitelerini birlikte ele almaz.

- *Model Çalışması*, öğrencilere iyi kompozisyon örneklerini okuma, analiz etme ve daha iyisini yapmaya çalışma fırsatlarını sağlamaz.
- *İçeriği Öğrenmek İçin Yazma*, materyallerin içeriğini öğrenmek için bir araç olarak yazmanın kullanımınıdır.

Özetle, yazma öğretimi öğrencilerin yaşamsal süreçleri içerisinde iletişim bazında gerek eğitim gerek yaşamsal süreçte büyük önem taşımaktadır. Eğitimciler bu önemi fark etmiş ve yazma öğretimini etkin ve yararlı kılmak için çeşitli yöntem ve teknikler sunmuş ve öğretiminde çeşitli yollar geliştirmişlerdir.

Günümüzde gelişen teknoloji büyük ölçüde eğitime de yansımıştır. Yazma öğretiminde bu teknolojiyi kullanmak önemli ve gereklidir. Paralel olarak yazma işlemi yalnızca kağıt üstünde kalmamaktadır. Bu nedenle eğitimciler öğrencilerin e-mail, mesaj yazma ve blog yazma gibi yeni yazma yöntemlerine değinmelidir (Barton ve Klump, 2008). Bunun yanında, geleneksel ya da teknolojik bazlı yapılacak yazı öğretim yönteminin de çocuğun yazma gelişimine de uygun olarak seçilmesi gerekmektedir.

2.4 ÇOCUKTA YAZMANIN GELİŞİMİ

Okuma yazmayı öğrenme çocuğun dil gelişiminin bir parçasıdır. Çocuğun dil gelişimi anne karnında etrafını dinleyerek başlar ve doğumdan sonra bu gelişim devam eder. Bir yaşından itibaren bunu konuşma takip eder. Çocuğun etrafındaki yazı sembollerine ilgi duyması akademik dil gelişiminin başladığını gösterir. Bu süreç, sanıldığı gibi aksine çok erken yaşlarda başlar (Aşıcı, 2009).

Yazma duygu ve düşüncelerimizi motorsal becerilerimizi kullanarak aktarma işlemidir. Yazma gelişimsel bir süreçtir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda yazma becerisi, bir başkası için ya da kişinin kendisi için mesaj ya da fikirlerini kaydetme, el yazısının fiziksel hareketini yapma ya da bu davranışı taklit etme, harf ya da harf benzeri şekiller yapma, kelime ya da harfleri kopya etme, sözcükler yazma gibi birkaç farklı şekilde görülebilir (Rainwaller, 2004). Çocukların çok erken yaşlardan

itibaren gösterdikleri bu tür sembolik yazma girişimleri onların yazmayı ve yazılı dil sistemini öğrenmelerinde önemli görülmektedir (Yaden ve Tardibuono, 2004: 29).

Yazma işlemi birden fazla alt beceriyi gerektiren çok yönlü ve zor bir süreçtir. Bir metni oluştururken birçok bilişsel, dilbilimsel ve fiziksel işlemle birlikte metnin nasıl yazılacağı (metin yapısı), kime yazılacağı (hedef kitle) ya da niçin yazılacağı ilişkilendirilerek bir kompozisyon oluşturulmaya çalışılması sürecin zorluğunun göstergesidir. Dolayısıyla yazılı anlatım becerileri sadece öğrenen için değil; konuya ilişkin yeterince bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için de öğretilmesi zor bir beceridir (Harris, Graham ve Mason, 2003).

Yazma için gereken becerilerin yanında öğrencilerin yazmaya hazır olması önemli bir faktördür. Hazıroluşluk, öğrencinin yazma için gerekli donanımlara (fiziksel, bilişsel, vs.) sahip olduğunu göstermektedir.

Güneş (2007) yazmanın fiziksel, zihinsel, gelişimsel, etkileşimsel süreçlerden meydana geldiğini belirtmektedir. Yazmanın fiziksel süreci içinde, kalem tutma, çizgi çizme, el hareketleri, soldan sağa yazma gibi beceriler yer almaktadır. Fiziksel becerilerin yanında çocukların yazma becerilerinin gelişiminde duyuşsal hareket, bilişsel ve psikososyal beceriler de etki etmektedir. Duyuşsal hareket becerileri kas, hareket, duruş ve görsel algı becerilerini içermektedir. Yazma bilişsel alan becerilerinden de etkilenmektedir. Yazma için dikkat, görsel ve işitsel algı gibi bilişsel beceriler gerekmektedir (Cook, 1992; Fletcher, 1997 akt. Şimşek, 2011). Yazmayı etkileyen diğer bir faktör de öz kontrol becerisi ve yazmaya istekli olmak gibi psikososyal özelliklerdir (Fletcher, 1997). Yangın'a (2007) göre, bu özellikleri henüz kazanamamış öğrencilere yazmayı öğretmeye girişmek: öğrencinin çabuk yorulması, kalemi doğru tutamaması; yazının çirkin ve yanlış olması (Akyol, 2001; Alperen, 2001; Güteryüz, 2002); öğrencinin yazmada başarısız olması, yazmadan nefret etmesi gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu nedenle yazma öğretimi sırasında öğrencilerin özelliklerini ve donanımlarını dikkate almak ve öğretim yönteminin belirlenmesi yazı etkinliği için büyük önem taşımaktadır.

Çocuklar nasıl yazacağını öğrenmek için birçok fırsata ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin yazılarının gelişmesi için çokça yazı çalışmaları yapmaları ve öğretmenleri tarafından anlamlı geribildirim almaları gerekmektedir (Barton ve Klump, 2008). Bunun için yazma öğretimi öğrencilere sıkça yaptırılan yazma alıştırmalarıyla

pekiştirilir. Zengin öğretim programları öğrencilerin ilk yazı yazma aşamasında öğretmenleri tarafından desteklenmesini ve rehberlik edilmesini önerir. Buna bağlı olarak birçok öğretim modeli öğretmenin yazmayı göstererek ve bir katip gibi yazarak öğrenciye tam destek olmasını söyler (Pressley, Mohan, Fingeret, Reffitt ve Raphael-Bogaert, 2007). Öğretmen desteğiyle gelişen yazma becerisi doğru, etkili ve kalıcı olmaktadır.

Okul ortamında yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Yazma, okul ortamında iki rol oynamaktadır: Birincisi, bir fikri kanıtlar gibi ifade etme, rapor yazma, metni gözden geçirme, plân yapma ve değerlendirme; ikincisi, öğrencinin bilgisini derinleştirmesinin ve ilerletmesinin bir yolu olmasıdır. Yazma, konu, alan bilgisini, öğrenmek için bir araçtır (Keys, 2000; Sperling, Freedman, 2001).

Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgileri arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duru ve duyuya bırakmaktadır (Ungan, 2007). Öğrencilerde gelişen estetik duygusu, bireysel yazı tarzlarını oluşturmada etkili olmaktadır.

Yazmada her çocuk bireysel farklılıklarından dolayı kendi üslubunu oluşturur. Kıvrımlarda fazlalık-azlık, harfleri farklı şekillerde birbirine bağlama veya yazı türlerini birbirine karıştırma öğrencinin kişisel üslûbuyla ilgilidir. Bu nedenle öğretmen rehber olmalı fakat bir model üzerinde aşırı derecede durmamalıdır (Tebliğler Dergisi akt. Akyol, 2000). Çocuğun geçmiş yaşantıları, kelime bilgisi, çeşitli yaşam tecrübeleri, gözlem gücü, kendini ifade etme becerisi de, ne yazdığı noktasında, üslup oluşturmada önemli bir etkidir.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, onlara öğretici yazılar yazdırmanın yanında dış dünyayı algılamaları ve anlatımlarında kendi görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarına da imkân tanımak gerekir. Dış dünyadan beş duyu yoluyla alınan izlenimler zihinde canlanır ve kâğıda dökülür. Duyular aracılığıyla dış dünyayı algılamak, ayrıntıların farkında olmak ve bu ayrıntıları zihinde canlandırmak öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşmalarını sağlar. Yazılı anlatımda

özgünlüğe ulaşmada kişinin kendi görüş, düşünce ve hayal gücünü de işin içine katmasının önemi büyüktür (Aşılıoğlu, 1993).

Çocuklarda yazma gelişimi duyuşsal, bilişsel, fiziksel olarak gerçekleşmektedir. Gelişimin bu üç basamağının yanı sıra çocuklarda yazmayı teşvik edecek ve yazma isteğinin zeminini oluşturacak olan motivasyon da bu gelişime eşlik etmekte ve yazmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu etkinin için önemini kavrayabilmek için motivasyonun yazmaya etkisinin anlaşılabilmesi gerekmektedir.

2.5 YAZMA MOTİVASYONU

Yaşantısal süreçte karşılaşılan günlük olay ve aktiviteler çocukların okul öncesi dönemde yazma ile ilgili bazı ön bilgi ve becerilerin oluşmasını sağlar. Bu deneyim ve bilgiler çocukların yazma ve yazı becerisi için hazır bulunuşluk düzeyini oluşturur. Okul öncesi oluşan bu durum çocukların okula başladıkları dönemlerde onları yazmaya karşı ilgili ve deneyimli kılar.

Yazma, düşünce ve duygularımızı kağıda aktarma işleminden çok daha fazlasıdır. Yazı yazma işlemi düşüncelerimizi elemeye ve şekle sokmaya yardımcı olur. Bu beceriyi öğrenme ve öğretme, öğretmen ve öğrenciler için oldukça önemlidir. Eğitim tarihi boyunca dil araştırmacıları öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirme yolları aramışlardır. Bu araştırmalar sonucunda motivasyonunun yazı becerisini geliştirmede ana unsur olduğu bulunmuştur (Davamand, 2012).

Yazma ile tanışma aşamasında çocuklarda kavram gelişimi ve kavramların görev ve kuraları da öğrenilmiş olur. Bunun sonucunda çocuk yazma aktivitelerine karşı doğal bir davranış ve tutum oluşturur, duruma paralel olarak yazma motivasyonu gelişmeye başlar. Motivasyon dil ediniminde önemli bir unsurdur ve değişmeye tabi dinamik bir süreçtir (Dörnyei, 2001). Motivasyon, yaygın olarak bireyin harekete geçmesi ve amaca yönelik girişiminin sürekliliğinin derecesi olarak tanımlanmaktadır (Adler ve diğerleri, 2001: 102). Shunk ve diğerleri (2008) motivasyonu '*sürdürülebilir ve harekete geçiren hedefe yönelik aktiviteler süreci*' olarak tanımlar. Yazmayı ihtiyaç olarak kabul eden öğrenciyi hedefe geçiren süreç olan motivasyonu, Lo ve Hyland (2007) öğrencilerin öğrenme aktivitelerini ve ilgilerini kontrol eden unsur olarak ele

alır. Motivasyon kişiden kişiye göre değişiklik gösterebilir. İnsanlar farklı düzeylerde ve farklı biçimlerde güdülenirler (Akbaba, 2006). Örneğin bir öğrenci yazma ödevlerinde daha başarılı olmayı ailesi ve öğretmeni tarafından takdir almak için yaparken bir başka öğrenci ise bunu sadece kendi amaçları için yapabilir. Yetenek gibi algılanan motivasyon, yazma yeteneği olan ve olmayan çocukların yazma sonuçlarında da önemli bir rol oynar (Parajers, 2003). Chakraborty ve Stone (2008), yazma motivasyonunun, yaratıcılık için gereken fırsatlar ile öğrencilerin ilgileri birbiri ile karıştığında başladığını belirtmektedir.

Yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi aşamasında öğrenciler arası bireysel farklılıklar nedeniyle öğrencilerin yazma hızları ve başarıları arasında farklılıklar bulunur. Bu nedenle öğrenciler arasındaki farkı kapatmak için öğretmenlerin yazma motivasyonunu öğretimin temel odak noktası olarak almaları gerekmektedir (Brouwer, 2012). Eğitimciler öğrenci motivasyonunu sağlamak için öğrenme koşulları oluşturmalıdır (Coulton, 2011). Gereken eğitim verildiği takdirde öğretimde motivasyonu arttırmak mümkündür (Wang ve Liu, 2008: 396). Öğretme-öğrenme ortamının en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenin öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemesi çok önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinde sınıf içinde motivasyon sağlama önemli bir rol oynamaktadır (Ersoy ve Başer, 2010: 340). Öğrenme ortamında iyi motive edilmiş öğrenciler, yazma kapasitelerini en iyi şekilde kullanmakta ve kendilerini yazma konusunda daha başarılı olarak algılamaktadırlar.

Eggen ve Kauchak, eğitimde motivasyonu öğrenme odaklı sınıf modelinde şöyle açıklamıştır:

1. Öğretmen nitelikleri: Öğretmenin iyi bir model olması, coşkulu olması, sıcak ve empatik bir yaklaşımı taşıması motivasyonu artırır.
2. İklim değişkenleri: Sınıf ortamının düzenli ve sıcak olması, başarıya yönlendiren ve destekleyen bir atmosferde olması, çok şiddetli olmaya yarışma havasının bulunması motivasyonu artırır.
3. Öğretim değişkenleri: Öğretimde konuya uygun bir giriş, eğitimin kişiselleştirilmiş olması, öğrencinin sürece dahil edilmesi ve geri bildirim mümkün olması motivasyonu artırır (WEB,1).

Yazı faaliyetlerinde dışsal etmenlerin sağladığı motivasyonun yanı sıra öğrencilerin içsel motivasyonları da önemli yer tutmaktadır. Öğrenci motivasyonu, öğrencilerin

öznel deneyimlerine özellikle öğrenmeye karşı istekliliklerine ve öğrenme faaliyetlerini ne için yaptığını bilmelerine dayanır (Brophy, 2010). Öğrenmeye karşı isteğin yanında olumlu tutum da, öğrenci motivasyonunu etkileyen etkenlerin başında gelir. Araştırmalar öğrencilerin öğrenmeye karşı olan tutumlarını üç grupta toplamaktadırlar. Bunlar başarıya odaklı, başarıdan kaçınan ve başarısızlığı kabul eden tutumlar olarak adlandırılmaktadır (Aydemir, t.y.). Bu tutumlara sahip olan öğrenciler yazma becerilerini geliştirmede farklılıklar gösterir. Buna göre, yazma başarısını artırmak isteyen eğitimciler paralel olarak öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmak için gerekli çabayı göstermelidirler.

Bruning ve Horn (2000), yazma motivasyonunu geliştirmek için dört koşulun gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu koşullar;

1. Öğrencilerin yazma inançlarını besleme,
2. Öğrencilerin güvenilir yazma amaçları ve bağlamları oluşturmalarını besleme,
3. Yazma için destekleyici bir bağlam sağlama,
4. Yazma için duygusal bir çevre yaratma biçiminde oluşmaktadır.

Yazma motivasyonunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Hidi ve Boscolo (2006), yazma motivasyonunu etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır: Yazmak için istekli olmak, konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmak, yazma konusunun karmaşık olmaması, yazıya yönelik geribildirimim hemen yapılması ve yazmayı gerçekleştirirken sürekli çaba gösterebilmek. Bruning ve Horn (2000) ise, öğrencilerin yazmaya karşı pozitif inançlar beslemesinin, gerçek yazma amaçlarına ve bağlamlara teşvik edilmesinin, öğrencilere yazma için destekleyici bir bağlam sağlanması ve pozitif duygusal bir sınıf çevresi yaratılmasının öğrencinin yazmaya motive olmasını belirleyen koşullar olduğunu ifade etmişlerdir.

Yazma motivasyonunu etkileyen bir başka unsur ise cinsiyettir. Motivasyonun cinsiyetlere göre farklılık gösterdiği yapılan araştırmalarla ortaya çıkmıştır. Mata (2011), kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla motivasyon değerlerinin daha yüksek olduğunu söyler. Parajers ve Valiante (1997) yaptığı araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin yazma performansları arasında fark bulamamış fakat kız öğrencilerin öz-yeterliliklerinin daha yüksek çıktığını, kızların daha yararlı yazdığını ve kız öğrencilerin yazma korkusunun erkek öğrencilere göre daha düşük olduğunu

belirtmiştir. Bu sebeple kızlar tıpkı bir yazar gibi kendilerini güvenli bir biçimde ifade ederler. Meece ve Miller (1999) ise 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yazı başarıları arasındaki farkı bulmak için yaptığı araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha amaçsız yazdıklarını tespit etmiştir.

Özetle, yazma yaşamsal faaliyetlerde ve eğitim-öğretim sürecinde iletişimin asıl unsurlarından biridir. Yazma becerisini geliştirmek için gerekli olan şartlardan biri de motivasyondur. Motivasyon, öğrencileri yazmayı geliştirmek ve yazmada başarılı kılmak için harekete geçiren etkidir. Motivasyon başarıyı tetikleyen önemli bir faktördür. Motivasyon kişiden kişiye değiştiği gibi cinsiyet, öğretmen, sınıf ortamı gibi faktörlere dayanmaktadır. Motivasyon tüm yazma türlerinde etkili olmaktadır. Aşağıda bu yazı türleri açıklanacaktır.

2.6 YAZMA TÜRLERİ

Yazma, günlük, eğitim ve iş yaşamında kullanılmak üzere çeşitli sınıflara ayrılır. Karagül'e (2010) göre yazma türleri; inandırıcı/ikna edici yazma, betimleyici yazma, paylaşarak/işbirliği yaparak yazma, karşılaştırmalı yazma, sorgulayıcı yazma, planlı yazma ve hikâye edici/öyküleyici yazma, olmak üzere yedi farklı kategoride gösterilmektedir.

Inandırıcı/ikna edici yazma; yazarın bakış açısını sergileyen entelektüel bir savunma yazısı yazmaktır. Bu yazı türünün diğer yazılardan farkı okuyucuyu yazarın bakış açısına ikna etmeye dayandırma olmasıdır (Davis, 2010). İkna edici yazı yazarken öğrencinin bir duruş sergilemesi ve yazısını inandırıcı nedenlerle savunması gereklidir.

Betimleyici yazma; bir nesnenin, bir yerin veya bir kişinin dış görünüşü hakkında yazılan yazıdır. Bu yazılarda gözlem ve ayrıntılar önemlidir (Tuncer, 2009). Betimleyici yazılar, tıpkı bir şiir gibi özel cümle ve kelimeler kullanarak, betimlenen nesnelerin özelliklerini ve konumunu; betimlenen insanların ise yaşadıklarını, hissettiklerini, konuşmalarını daha inandırıcı ve gerçekçi kılar (McCarthy, 1998). Betimleyici yazma ile öğrenciler, gözlemlerini seçtiği uygun kelimeler aracılığı ile doğru ve etkin bir şekilde yazıya aktarma olanağı bulurlar.

Paylaşarak/ iş birliği yaparak yazma; Graham ve Perin(2007) tarafından hazırlanan New York Carnegie Birliği'nin raporuna göre, öğrencilerin plan yapma, taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzeltme gibi bir arada çalışma etkinliklerinde kendi yazılarını yapısal olarak düzenlemede kullanılır. Bu süreç öğrencinin iş birlikçi çalışma becerisini geliştirir.

Karşılaşmalı yazma; iki veya daha fazla olayın, kişinin, bakış açısının yanında ya da karşısında olarak karşılaştırılması biçimiyle yazıya alınmasıdır. Karşılaşmalı yazma öğrencilerin yargılama ve karar verme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır(Jamieson, 1999).

Sorgulayıcı yazma; öğrencinin herhangi bir konuya eleştirel gözle bakarak yazması işlemidir. Sorgulayıcı yazmanın amacı öğrenciye konu hakkında farklı bir bakış açısı kazandırmaktır. Bu yazı türü ile öğrenciler bakış açıları arasında karşılaştırma yapmayı öğrenirler.

Planlı yazma; öğrencilerin bireysel ya da grup hâlinde bir konuyu iş bölümü yaparak veya bütünü birlikte yazma çalışmasıdır. Planlı yazmada ön hazırlık, taslağı oluşturma ve değerlendirme çalışmaları yapılır (Tuncer, 2009).

Hikaye edici/öğretici yazma; genellikle kişisel deneyimlerden yola çıkarak olayları durum, kişi, zaman ve yer öğelerine uygun bir biçimde yazma işlemidir. Yazma konusu anılardan oluşabileceği gibi başka insanların hayatlarından da esinlenerek oluşturulabilir. Betimleyici yazma öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerini ve konsantre olmasını gerektirir. Betimleyici yazmanın amacı öğrencileri otobiyografi, biyografi ve olayları yazmada geliştirmektir.(Trischitta, Buehler ve Levin, 2004).

Bir sonraki bölümde yazma türlerinden biri olan hikaye edici yazma türü ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

2.7 HİKAYE

Hikaye, olmuş ya da olabilecek olayları yere ve zamana bağlı kalarak yazılan bir edebi metin türüdür. Türkçe Sözlük' de (2005) hikâye “*bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması, gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düz yazı*” olarak tanımlanmaktadır.

Berger'e (1997) göre hikaye, olmuş ya da olabilecek olayları ve insanlar, hayvanlar, başka gezegenlerdeki insanları ele alan konuları anlatır. Hikaye olaylar dizisini içerir bunun anlamı hikaye bir olay içerir ya da içermez fakat bir çeşit zaman dilimi barındırır. Bu zaman dilimi bir çocuk hikayesi gibi çok kısa olabileceği gibi, roman ve destan gibi uzun da olabilir (akt. Özyıldırım, 2009). Hikayeler tasavvur edilenin kağıda aktarılma işlemidir.

Parlakyıldız'a (1999) göre hikaye, belirli zaman ve yerlerde az sayıdaki kişiler arasında geçen, gerçeğe uygun olayların hareketleriyle birlikte kısa, duygulu, heyecanlı biçimde gözleme ve tasarlanmaya dayanan yazılardır.

Kaya (2006) ise hikayeyi, belirli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen, gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterlerini çizen kısa yazılar olarak adlandırmaktadır.

Tuncer ve Yardımcı'ya (2000) göre hikaye, vakaya dayalı bir anlatım şeklidir. Sözlük anlamı, bir sözü ve haberi nakil ve rivayet etmek, bir nesneye benzetmek, bir kimseyi hareket ve sözle taklit etmektir. İnsanların başından geçmiş ya da geçebilecek türden olayları anlatan bir edebiyat türüdür. Hikaye genel olarak olayların ve şahısların anlatılmasını amaçlar. Hikaye yapı bakımından romandan kısadır ve kahramanları azdır (akt. Özler, 2006).

Hikaye, aynı zamanda insanları duygulandırmak ya da heyecanlandırmak için onların başlarından geçmiş ya da geçebilecek olayları sanatlı bir dille ve kısa biçimde anlatan yazılardır. Hikayeler, yaşamı tanımak ve yorumlamak için birer araçtır (Bülbül, 2000).

Hikaye okuyucuya yorum yapma (Bruner, 1990) anlamı açıklama, (Gudmundsdottir, 1995), organize etme, hatırlama (Bruner,1990; Shank, 1999) ve problem çözme (Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002) fırsatları sunan etkili okuma metinleridir. McEwan ve Egan'a (1995) göre hikayeler, tecrübeler üzerine farklı açılardan yorum getirmede önemli katkılar sağlamaktadır. Shank (1999), öykü dinlemeyi ve dinlenen öykülerin hayatla ilişkilendirilmesini en önemli öğrenme yolu olarak görmektedir. Chen, Fertig ve Wood (2003) öyküleri, tecrübeye dayalı bilgiyi zihne depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü unsurlar olarak belirtmiştir. Bütün bu açıklamalardan hareketle öykülerin önemli bir düşünme, açıklama, anlama ve

hatırlama aracı olduğu söylenebilir (akt. Akyol, 2006: 139). Bu yönüyle hikayeler dinleme, öğrenme, akılda tutma, yorum yapma, karşılaştırma yapma, ilişki kurma, transfer etme gibi becerilerin kazanılmasını sağlayarak bireylerin yaşamlarına olumlu katkılar sağladığından nesiller arası kültür aktarma işlevi gören en önemli yazı türleridir.

Her toplumda ve her kültürde hikaye ve masallar, çocukların en çok ilgi duyduğu türlerdendir. Çocukların dil edinimlerinde hikayeler önemli bir yere sahiptir (Coşkun, 2007). Hikayeler okuma, anlatma ve yazmaya elverişli olması nedeni ile dil becerilerini desteklemektedir. Boratav'a (1998) göre, çocuğa ana dilinin, bir işçi elindeki alet gibi, nasıl kullanacağını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini; kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yakınlaştırıcı duyguyu ninnilerin, tekerlemelerin yanında, herhalde onlardan daha geniş ölçüde ilk aşıl原因 hikayelerdir (akt. Tekşan, 2001). Hikayeler insandan insana aktarılması nedeni ile ulaşılması kolay, çocuk gelişimine katkıda bulunan en temel kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hikayeler çocukların kişilik ve dil kullanımını açısından gelişmelerini sağlar. Kişisel olarak çocuk, hikaye kahramanı ile kendisi arasında ilişki kurarak duygularının gelişimini sağlar. Kendisi ve başkalarının hareketleri üzerine yorum yapma imkanı bulur. Hikayeler çocuğun kelime hazinesini zenginleştirerek, dilin gücünü tanıtır ve mesajı iletmede yaratıcı olarak nasıl kullanıldığını sezdirir (Akyol, 2010). Aynı zamanda hikayeler, tasavvur etme fırsatı verir, çocukların hayal dünyasını genişletir, empati becerisinin gelişiminde katkıda bulunur.

Palamut'a (2008) göre hikayeler, çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir. Farklı insan tipleri üzerine düşünmelerine imkan sağlar, geliştirmekte oldukları değer yargılarının daha açıklık kazanmasına yardımcı olur; böylece çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uymalarını büyük ölçüde kolaylaştırır. Okuma alışkanlığı ve zevkinin geliştirilmesinde, hikayeler çocuklar için önem taşımaktadır.

Gönen (2005) çocuklarda hikaye okumanın ve anlatmanın üç amaca hizmet ettiğini belirtir;

1. İçinde buldukları kültürün merkezini oluşturan edebiyatı çocuklara tanıtmak;
2. Bilgilerini pekiştirmek, bilgi çemberlerini genişletmek ve daha fazla bilgi arayışına yöneltmek,
3. Bellek, sıra takibi ve çözümlene gibi terimlerle dile getirilen dille bağlantılı becerileri çocukta geliştirmek.

Rıza (1999: 113), hikâye ve romanların okuma alışkanlığı kazandırılması için oldukça uygun eserler olduğunu belirtir. Ek olarak; hikâyedeki kahramanlar ve olaylar, çocuğun ilgisini çeker. Çok okumak, kelime hazinesini geliştirir, düşüncelerini düzgün şekilde ifade etmelerine olanak sağlar. Yine aynı eserin 186. sayfasında, hikâyeleri çocukların yaşamında önemli etkiler bırakan önemli bir eğitim aracı olarak tanımlamaktadır. Çocukluk dönemi, karakter oluşturulan dönem olup, hikâyeye kahramanları çocuklara model olmaktadır. Bu husus dikkate alınarak, çocuklara gelişigüzel hikâyeler verilmemeli, onları ahlaki yönden geliştirici, akademik benliklerine katkıda bulunan hikâyelerle karşılaştırma konusunda öğretmenler ve veliler gereken özeni göstermelidirler (Şahinli, 2008).

Özetle, hikaye gerçeğe uygun olayları kişi, yer, zaman belirterek etkileyici bir üslup ile yazılan kısa yazı türüdür. Hikaye, çocuklara düşünme, hayal etme gibi zihinsel beceriler kazandırmanın yanında kültürel ve sosyal olarak topluma uyum sağlamada ve dil becerilerini geliştirmede etkili bir araçtır. Hikaye okumak bireye anlama ve anlatma becerisi kazandırmaktadır. Hikayeler konu aldıkları sahne ya da olay bakımından türlere ayrılmaktadır. Aşağıda hikaye türleri hakkında bilgi verilecektir.

2.7.1 Hikaye Türleri

Hikâyeler, olayların akış ritmi ve öne çıkan öğeler açısından ele alındığında birtakım sınıflandırmalar söz konusu olmaktadır. Genellikle ‘olay hikâyesi’ ve ‘durum hikâyesi’ şeklinde bir sınıflama yapılsa da, modern hikâyecilikte bu sınıflandırmalar öz niteliğini kaybetmiş ve türler iç içe geçmiş durumdadır. Ancak, olay ve durum

hikâyesi şeklinde yapılan tanımlamalar, geçerliliğini tam anlamıyla yitirmiş değildir (Bozkurt, 2005).

Olay hikâyesi; olayın merkeze alındığı, kişi, zaman ve yer öğelerine bağlı kalınarak yazılmış hikayelerdir. Bu tür hikayelerde problem ve gerilim bulunur. Hikayenin sonunda ise problem ve gerilim çözüme ulaştırılır.

Durum hikâyeleri; olaya ve gerilime dayanmayan, bir durumdan hareketle ifade edilen değerlendirmeler, varılan sonuçlar, benzetmelerin yer aldığı hikâye türleridir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005 akt. İzdeş, 2011). Bu tür öykülerde yazar hayattan belli bir kesit ve belirginleştirilmiş bir sahneyi ortaya koyar. Olay öykülerindeki olay ve gerilimin yerini izlenimler ve çağrışımlar alır. Tek düze bir anlatım görülür.

Hikayeler, Özdemir ve Binyazar'a (1969) göre başlangıç, gelişme ve sonuç; Bülbül'e (2000) göre serim, gelişme, düğüm ve sonuç-çözüm; Karaalioglu (2000) ve Güneş'e göre serim, düğüm, çözüm; Akyol'a (2006) göre giriş, gelişme ve sonuç olarak bölümlere ayrılmıştır. Benzeri sınıflamalara göre hikâyeler bazı araştırmalarda başlangıç, gelişme, sonuç, çoğu kaynakta ise serim, düğüm ve çözüm olarak adlandırılan üç bölümden oluşur. Farklı adlandırılmalarına rağmen bütün bölümler aynı temel özellikleri taşımaktadır. Araştırmada hikayenin bölümleri serim, düğüm, çözüm olarak ele alınacaktır.

Serim bölümü, hikayenin ilk dikkati çeken bölümüdür dolayısıyla okuyucuyu hikayeyi okuyup okumama konusunda kararlı kılar. Serim bölümünde sahne ve karakterler tanımlanarak, problemin çerçevesi çizilip, okuyucu hikâyeye motive edilmektedir (Akyol, 1999). Hikaye betimlemelerle ya da diyaloglar ile başlayabilir.

Düğüm bölümü, ortaya konulan olayın açıldığı, okuyucuyu meraklandırarak şekilde geliştirildiği bölümdür. Gelişme bölümünde, problem bütün çıplaklığıyla ortaya konmakta ve problemin çözümü sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konmaktadır. Karakter hakkında daha çok bilgi verilmekte ve bu bölümde okuyucu karakterle ilişki içerisine girmekte, onu ideal bir tip olarak benimsemeye çalışmakta veya tasvip etmemektedir. Bu bölüm hikâyenin en uzun bölümüdür (Akyol, 1999).

Çözüm bölümünde ise problem çözülmekte, dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanmakta ve okuyucu bu bölümde bir rahatlama içerisine girmektedir (Akyol,

1999). Bu bölümde, olayı sürükleyen merak unsuru biter. Sonuç okuyucuda duygu ve ibret uyandırıcıdır. Yani insanlar hikâyenin sonunda bir ders alırlar (Aytaş, 2006). Özetle, hikâyeler hayatı kendi sahnesine alıp bir kesit ya da bir olayı anlatması bakımından durum ve olay hikayesi olarak ikiye ayrılır. Hikâyeler, sahne ve olayları oluşturan serim, düğüm, çözüm olmak üzere üç ana bölüm barındırırlar. Serim bölümünde karakterler ve sahne tanıtılarak okuyucu güdülenir ve hikâyeye hazırlanır. Düğüm bölümünde olay ya da sahne detaylı olarak anlatılarak okuyucu bilgilendirilir. Problem karmaşıklaşır. Karakterler hakkında geniş bilgi verilir. En uzun bölümdür. Çözüm bölümünde ise konu toparlanarak problem çözülür okuyucunun merak duygusu tatmin edilir. Bütün bölümler içerisinde bir takım unsurlar barındırmaktadır. Aşağıda bu unsurlar açıklanacaktır.

2.7.2 Hikaye Unsurları

Özdemir'e (1999) göre, hiçbir tanım hikâyeyi tam anlamıyla kuşatmaz. Öyle hikâyeler vardır ki yaşamdan bir kesit sunar. Belirgin bir olay ya da durum yok gibidir. Hikâyeyi durum ve olay tek başına oluşturmaz. Hikâyenin başka unsurları da vardır. Bu unsurlar, farklı bilim adamları tarafından çeşitli bakış açılarıyla ele alınmıştır.

Hikaye unsurları, Cemiloğlu'na (2009: 28) göre "olay, kahramanlar, çevre, zaman, mesaj, plan, anlatım kalıpları, tür bilgileri" Bülbül' e (2000) göre "olay, kişi ya da kişiler, yer", Güneş'e (1999) göre, "plan, olay örgüsü, karakter yaratma ve motifler", Sarıca ve Gündüz'e (1994) göre "kişi, olaylar, yerler ve süre", Özdemir ve Binyazar'a (1969) göre "eylem, zaman, anlam", Şimşek' e (1982) göre "olay, kişiler, çevre, zaman, ana duygu, dil" olarak ele alınmıştır. Araştırmada hikaye unsurları; "olay, kahramanlar, mekan ve zaman" olarak incelenecektir.

2.7.2.1 Olay

Hikâyeler, açık şekilde görülen ya da çatışma yahut gerilimlere konu olan bir "olay" barındırmaktadır. Bu olaylar hikâyelerin yapısı nedeniyle uzun ve karmaşık olmayıp hikâyede tek bir ana olay üzerine yoğunlaşma görülmektedir.

Aktaş'a (2003) göre hikayede asıl unsur olaydır. Diğer tüm unsurlar olayın etrafında birleşerek metni oluşturur. Hikaye, roman, masal vb. metinlerde anlatılacak bir olayın varlığı hemen sezilir. Hikaye edici metinlerden olay çıkarıldığında geriye bir yığın sözcük kalır (Başaran ve Akyol, 2009).

Eylem, olguların birbirlerini etkilemesinden doğar. Bir bakıma bu, bir durumdan başka bir duruma; görüntüden başka bir görüntüye sürekli bir geçiştir (Özdemir ve Binyazar, 1969).

Öyküde olayı anlatmanın başlıca iki yolu vardır. Bunlardan birisi doğrudan anlatmadır. Doğrudan anlatmada olay, başından başlanarak oluş sırasına göre verilir. Bu tür öykülemelerde zaman sıralamasına uyulur: Önce çıkan olay, önce; sonra çıkan ola ya sonra anlatılır.

Olayın öykülenmesinde ikinci yol, dolaylı anlatımdır. Dolaylı anlatımda öykülemeye, olayın ilginç bir yerinden başlanır, sonra bir ilgi kurularak başa dönülür (Şimşek, 1982).

Güneş (1999) ise, anlatış zamanına olan ilgileri bakımından, anlatış zamanına cereyan eden olayları ‘son çatı: sujet’, anlatış zamanından önce cereyan eden fakat geriye dönüşlerle gündeme gelen olayları ise ‘ön çatı: fable’ olarak adlandırmaktadır.

2.7.2.2 Kahramanlar

Kahramanlar, yazar tarafından, kişilik ve fiziksel özellikleri tanıtılan kişilerdir. Hikayede duygu, düşünce ve fikirler, hikayede var olan kahramanlar aracılığı ile okuyucuya aktarılmaktadır. Kahramanlar anlatıcının sesidir. Bu yönüyle kahramanlar hikayenin en önemli unsuru olmaktadır.

Hikâye kişileri özelliklerine göre tip ve karakter olmak üzere ikiye ayrılabilir. Gündüz (2003: 63) *tipi*, “ortak özelliklerinden ötürü bir küme içinde düşünebileceğimiz bir topluluk veya birey” olarak; *karakteri* ise “kişiye özel, kişilik özelliklerini, kişinin doğasını, davranış biçimlerini ele alan bir kavram” olarak tanımlamaktadır. Karakter, tipe göre daha özeldir. *Tip* genel olarak bir topluluğun karakteristik özelliklerini taşıırken *karakterin* başkalarına benzemeyen özellikleri,

davranışları mevcuttur. Bir hikâyede her ikisi de kişileri oluşturabilir (akt. İzdeş, 2011).

Her hikâyede ana karakter bulunur. Bunun yanında yardımcı karakterler de bulunabilir. Akyol'a (2006) göre ana karakter hikâyenin en önemli kahramanıdır. Duruma göre yani, hikâyenin uzunluğuna, olayların sayısına ve karmaşıklığına göre ana karakterin sayısı birden fazla olabilir. Hikâyedeki problemin oluşmasında veya çözüme kavuşturulmasında en önemli görev ana karakterindir. Yardımcı karakterler ise hikâyede ana karakter kadar etkin olmayan diğer kişiler ve unsurlardır.

Hikayelerde kullanılan karakterler çocuklar için uygun nitelikte olmalıdır. Cemiloğlu'na (2009: 30) göre, kahramanlar hakkında yaptırılacak çalışmalar daha çok onların fiziksel ve ruhsal özelliklerini belirlemeye yönelik soruları cevaplandırma şeklinde olmaktadır. Bu çalışma, planlı olması bakımından kolaydan zora doğru ve önce fiziksel, sonra ruhsal özellikleri belirleme biçiminde sürdürülür. Kahramanların kişilik yapıları, davranış biçimleri, tepkileri ortaya çıkartıldıktan sonra bu davranışa uygun bir kişilik sıfatı araştırmaları istenir.

2.7.2.3 Mekan

Mekân, sadece olay ve hareketleri değil, zihinde canlandırılan yansımaları, sosyal ve kültürel hayattaki değişim ve farklılıkları da sergileyen bir çevre, atmosferdir (Zambak, 2007: 2). Mekân, hikâyede sahne görevi görür. Ama genel olarak mekan, vakanın varlık bulunduğu yer, şahısların içinde yaşadıkları, kendi oluşlarını fark ettikleri alandır. Bununla birlikte şahısların içinde buldukları çevreyi algılayış biçimlerini, ruhsal ekonomik durumlarını, karakterlerini açıklama yolunda imkânlar sunabilir. Şahısları tanıma yollarının biri olarak dramatik bir iş de üstlenerek vakanın temel ögesi olur ve şahsın çevresini, algılayış şekillerini, o çevredeki ruh durumunu hatta karakterini etkiler (Narlı, 2010). Olayların yaşanış şekli, karakterlerin olay ve/veya durum karşısındaki etki ve tepkisi, yan karakterlerin olay karşısındaki tutumu olayın geçtiği mekan ile ilintilidir.

Tekin'e göre (2003), mekânın ifade edilmesindeki üslup, olay ile mekân arasında kurgunun sağlamlığını öne çıkarabilecek önemli bir unsurdur. Bunun dışında yazar mekân unsurunu; olayların cereyan ettiği çevreyi tanıtmak, roman kahramanlarını

çizmek, toplumu yansıtmak, atmosfer yaratmak cihetinde kullanabilir ve o, olayları şekillendirirken bunlardan birini devreye soktuğu gibi, birkaçını da dikkate alabilir (Şengül, 2010).

Hikayelerde mekanın betimlendiği bölümler hikayenin türüne göre, klasik ya da modern oluşuna göre değişiklik göstermektedir. Bu bölümlerde dikkat edilmesi gereken nokta tasvirlerin okuyucuyu sıkmayacak ve okuyucuyu canlı tutacak şekilde olmasıdır.

2.7.2.4 Zaman

Hikayede olay ve durum bir zaman dilimi içinde gerçekleşir ve her olay veya şahıs, içinde olduğu zamanın izlerinden bir parça taşır.

Hikâyeler, geçmiş, şimdiki, gelecek, kuramsal, alışlagelmiş veya belirli bir zaman diliminde meydana gelmiş kültürel olaylarla da ilişkili olabilir. Öncelikle geçmiş olaylarla ilgili olan hikâye anlatımları, tarihi olaylar gibi açık ve net bir üslupla yazılır ve aynı zamanda genel ve kişisel sorunları da ele alır (Ochs, 1998).

Olayların sırası, süresi ve sıklığı bu zaman dilimi içinde düzenlenir. Her anlatıcı, bu süreyi istediği şekilde verebilir. Alışılmış olanı kronolojik düzenlemedir. Meselâ olaylar bir kişinin doğumundan itibaren başlar, ölümüne kadarki hayatını sırayla anlatabilir. Anlatıcı bu sırayı, hikayesine iyice hakim ise, değiştirebilir. Sondan başlayarak "geriye doğru", veya ortadan başlayarak "geriye ve ileriye doğru" gidebilir (Narlı, 2002: 94).

Erden'e (2002) göre, hikâyelerde zaman çoğunlukla belirtilir. Okuyucu olayların ne zaman meydana geldiğini (hangi gün, hangi yıl, hangi mevsim vb.) bilir, buna göre çıkarımda bulunur. Bazı hikâyelerde ise zaman kesin değildir. Bu tür metinlerde okuyucu; hikâyede sözü edilen nesnelere, giyim tarzından, kişilerin kullandığı teknolojiden çıkarımlarda bulunarak zamanı tahmin etmelidir (İzdeş, 2011). Hikayelerde zamanı belirleme noktasında zaman ile mekan arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır.

Öğrenciler için seçilecek hikayeler, öğrenci seviyesine uygun olarak zaman açık şekilde verilmiş hikayelerden başlanıp, yazarın zamanı açıkça vermediği, zamanın

yalnızca mekan ilişkisi bağlamında hikayenin geçtiği durum ve yer kavramlarından çıkarım yapmaları istenecek şekilde olan hikayelere doğru olmalıdır.

2.8 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.8.1 Yazma ile İlgili Araştırmalar

Çelik (2012), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasını Samsun ili merkez ilköğretim okullarının üçünden seçilen 420 öğrenci üzerinde, farklı değişkenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı araştırmış ve araştırma sonucunda, öğrencilerin yazma becerisinin; cinsiyet, kendine ait oda ve evde kitaplık bulunup bulunmaması, günlük tutup tutmama alışkanlığı, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığını; babanın ve annenin öğrenim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eve süreli yayın alınması ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir.

Öztürk (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Ankara ilinde yapılan çalışmada deney ve kontrol grubunda yer alacak olan öğrencilerin seçimi için, okulda beşinci sınıfları oluşturan dört şubeye serbest yazma etkinliği yaptırılmıştır. Bu yazılar araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı yazma ölçeğine göre (Rubric’le) değerlendirilmiştir. Bu araştırmada deney grubuyla, haftada iki ders saati olmak üzere on dört hafta boyunca yaratıcı yazma uygulaması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre deney grubunun lehine anlamlı derecede fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Uyanık ve arkadaşlarının (2001), “İlkokul Öğrencilerinin Yazı Yazma Performanslarına Etki Eden Faktörlerin Araştırılması” adlı çalışmasında İlkokul

öğrencilerinin yazı yazma performanslarına etki eden faktörleri araştırmak amacıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden rastgele yöntemle seçilen 70 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çocukların el yazıları değerlendirilerek iyi ve kötü yazı yazanlar olarak 2 gruba ayrılmıştır. Çocuklara Ayres Güney Kaliforniya Duyu Bütünlüğü Testlerinden Uzayda Pozisyon Testi, Desen Kopye Etme Testi ve el fonksiyon testlerinden Peg-Test uygulanmıştır. Ergonomi yönünden dinamik tripod kavraması ve diğer kalem tutuşları değerlendirilmiş ve Lateral Sabitlik Testi yapılmıştır. Değerlendirmelerin sonucunda iyi yazı yazan öğrencilerin tüm testlerde puanları kötü yazı yazanlara göre daha yüksek bulunmuştur ($p < 0.05$). Görsel algılama, kinestetik algılama, görsel-motor performans ve motor planlama yeteneğinin yazı yazma yeteneğini etkilediği görülmüştür. Sonuç olarak Yazı yazma problemi olan çocuklarda görsel motor integrasyon, kinestezi ve motor planlamaya yönelik eğitim üzerinde odaklaşılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yıldızlar (1964), “Özel ve Resmî İlköğretim Okulları 1.Kademe 4.Sınıf öğrencilerinin Yazma Hataları” adındaki çalışmasında özel ve resmî ilköğretim okulu öğrencileri arasında yazma hataları bakımından bir karşılaştırma yapmıştır. Toplam 97 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, “sözcükleri doğru yazma” davranışını, özel okul öğrencilerinin %71’inin, resmi okul öğrencilerinin %61’inin gerçekleştirebildiğini ortaya konulmuştur. Araştırmacı, sonuçta öğrencilerin yazım becerileri bakımından tam öğrenme düzeyinin (%70) altında olduğu sonucuna varmıştır (akt. Tan ve diğerleri, 2006: 105).

Can (2009), “Afyonkarahisar İli Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Afyonkarahisar ili Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin yetiştikleri ortama bağlı birtakım değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kendilerini yeterli sayıda kelimeyle ifade etmekte zorlandıkları ve yetiştikleri ortamın yazılarında etkili olduğu belirlenmiş; bunun yanında kendini yazılı olarak ifade etme becerisinin gelişmesinin cinsiyete, televizyon seyretme süresine bağlı olduğu; ancak evde kitaplığın olması, internet kullanma sıklığı, ebeveynin eğitim seviyesi, kitap okuma süresi gibi değişkenlerin yazılı anlatım becerilerini daha az etkilediği saptanmıştır (Karagül, 2010).

Sallabaş (2009), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi” adlı makalede, Ankara ili merkez ilköğretim okullarının üçünden seçilen 120 öğrenci üzerinde, çeşitli değişkenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yazma becerisinin cinsiyet, ailedeki birey sayısı ve günlük tutup tutmama alışkanlığına göre anlamlı fark oluşturmadığı; ancak babanın ve annenin eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kendine ait oda ve çalışma masasının olup olmaması, evde kitaplık bulunup bulunmaması, evlerine süreli yayın alma sıklığı ve okul öncesi eğitim alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Güneyli (2007) doktora çalışmasında etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. KKTC’deki iki okulun 5. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan araştırma, deneysel niteliktedir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “bilgi” ve “bilgi üstü” düzeyindeki puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak etkin öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisini ve bu beceriye yönelik tutumlarını geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Deniz’in (2000) yaptığı “Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent 5. Sınıf Öğrencilerinin Durumu” isimli yüksek lisans tezinde köy ve kentte yaşayan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Deniz; köy ve kent yaşamının, ailenin sosyo-ekonomik durumunun, öğrencinin sosyal hayat ve okuldaki durumunun, öğrenci ile ailesi arasındaki ilişkilerin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda kentteki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Coşkun’un (2006) yaptığı, “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezi Edirne’de farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören 156 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kompozisyon Puanlama Anahtarı” kullanılmış ve öğrencilerden kendilerine verilen altı konudan biriyle ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin;

kitap okuma sayılarına, annelerinin eğitim düzeyine, okul öncesi eğitim alıp almamalarına, sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyetin yazılı anlatım becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin de zayıf olduğu ifade edilmiştir.

Alkan (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları” isimli yüksek lisans tezini Ankara’nın Nallıhan ilçesi merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 214 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Öğrencilerden farklı zamanlarda “Atatürk”, “Çevre Sorunları ve Çözüm Önerileri”, “Uzayda Yaşam” konularını ele alan metinler oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları, hazırlanan bir ölçek aracılığıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım boyutundaki hataları tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin dış yapı boyutunda uygun kenar boşluğunu bırakmama, paragraflara içeriden başlamama, kimlik bilgilerini doğru yere yazmama, harfleri okunaklı ve düzgün yazmama gibi birtakım hatalarının olduğu görülmüştür. İç yapı boyutunda ise öğrencilerin; konuyu sınırlandırma, konuya farklı yaklaşımlar getirme, anlatmak istediklerini mantıksal bir bütünlük içerisinde aktarma gibi hususlarda hatalarının olduğu belirtilmiştir. Dil ve anlatım boyutunda da paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kuramama, cümleler arasında düşünce ve anlatım bütünlüğü oluşturamama gibi hataları olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım boyutunda yaptıkları hataların uygulama zamanına ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaştığı gözlenmiştir.

Koçak (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelemeyi ve inceleme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin ilgi duydukları ve iç içe buldukları konularda yazı yazarken daha başarılı oldukları; şehirde yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları; öğrencilerin okuma alışkanlıkları, anne-babalarının eğitim durumları, meslekleri ve diğer faktörlerin yazılı anlatım çalışmalarında önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Güner (2004), “Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretim II. Basamağı) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler” adlı makalede, öğrencilerin duygu, düşünce ve birikimlerini plânlı bir biçimde yazabilme yeteneği kazanabilmeleri için yazma öncesinde yapılacak bazı etkinliklerle güdülendirilmeleri ve yazmaya hazır duruma getirilmeleri gerektiği düşüncesinden hareketle öğretmenlerin yazma öncesinde sınıfta uygulayabilecekleri bazı önemli etkinlikler üzerinde durmuştur.

Şimşek (2000) yaptığı araştırmada 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve bilgisayar destekli yazılı anlatım etkinliğini saptamaya çalışmıştır. Bunun için öncelikle öğrencilerin yazılı anlatımdaki dilbilgisi özelliklerinin hangi etkenler doğrultusunda değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre kelime çeşitlerini kullanma, cümle çeşitlerini kullanma, ismin durum eklerini kullanma, kelime gruplarını ve fiilleri kullanmada sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeylerin anlamlı derecede etkileri bulunmaktadır.

Anılan (2005) doktora tezinde, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmış, çalışma Eskişehir Merkez Kurtuluş İlköğretim Okulunda yirmi dört saatlik sürede uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği, gözlemci formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

İnce (2006), “İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde Muğla il merkezindeki yedi başarılı okulda öğrenim gören 150 öğrencinin noktalama, imla ve yazılı anlatım becerilerini otuz üç ölçüte göre incelemiştir. Araştırma sonucunda; sınıf seviyesi arttıkça kompozisyonlarda kullanılan kelime sayılarının arttığı, bununla birlikte noktalama ve imla hata oranlarında da artış olduğu, anlatım bozukluklarının azaldığı tespit edilmiştir.

Aram ve Levin (2001) tarafından yapılan araştırmanın amacı düşük sosyo ekonomik düzeydeki çocukların, yazma becerilerinde sosyo kültürel faktörlerin, gelişen okuma yazma becerilerinin ve anne desteğinin (anne çocuk etkileşimini) etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini düşük sosyo ekonomik seviyeden gelen 5,5-6 yaşlarındaki 41 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Çocukların gelişen okuma yazma becerileri kelime yazma ve anlama, fonolojik farkındalık ve yazım farkındalığı becerileri ölçülerek değerlendirilmiştir. Yazma sırasında annelerin desteğini (anne çocuk etkileşimini) değerlendirmek için, çocukların kelime ve isim yazmaları sırasında annelerinin yardım etmeleri istenmiştir. Çocukların gelişen okuma ve yazma becerileri ile sosyo kültürel faktörler; ailenin sosyo ekonomik düzeyi, annenin okuma yazma durumu, evdeki okuma yazma araçları, annenin çocuğuna verdiği destek (anne çocuk etkileşimi) arasında ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Justice ve diğerleri (2006), “Okul Öncesi Yazdırma Kavramının Kazanılmasının Ölçümü: Madde Yanıt Kuramı Yardımıyla Tipik Olan ve Risk Altındaki 3 ila 5 Yaşındaki Çocuklar Üzerinde Bir Çalışma ” adlı çalışmada okul öncesi dönemdeki 3-5 yaşlarındaki çocukların yazı kavramlarını ölçmede “Preschool Word and Print Awareness” (PWPA) ölçeğinin Partial Credit Model (PCM) kullanılarak geçerliğinin yapılması amaçlamışlardır. Araştırmaya normal gelişen ve dil gelişim engeli bulunan 128 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda sosyo ekonomik düzeyin ve dil gelişiminin PWPA’da anlamlı bir farklılığa neden olduğu ve PWPA’nın çocukların yazı kavramlarını ölçmede geçerli bir ölçüm aracı olduğu bulunmuştur.

Flockton, Crooks ve White (2006) ve Yeni Zelanda Milli Eğitim Bakanlığı (2007), yazma davranışında cinsiyet başarısını karşılaştıran araştırmalar yapmışlar ve bu araştırmalarında kız öğrencilerin yazma becerisinde daha başarılı skorlar elde ettiğini ve yazmaya karşı daha olumlu davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmışlardır.

2.8.2 Yazma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers ve Lawrence (2012), “Yazma Motivasyonu, Yazma Aktiviteleri ve Yazma Performansı arasındaki İlişki: Yaş, Cinsiyet ve Yetenek etkisi” adlı çalışmalarında 4.-10. sınıf arası ve 8. sınıf hariç toplam 618

çocuk ve ergen üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada öğrencilerden yazma motivasyon ve aktivite ölçeğini yanıtlamaları istenmiş ve yazma motivasyonu, yazma aktiviteleri, yazma performansı, öğrencilerin yaş, cinsiyet özellikleri ile ilişkili karakter özellikleri, yazma yeteneğine karşı öğretmen yargısı arasındaki ilişkiyi incelemek için zamanlanmış hikaye yazma örneği sağlanmıştır. Öğretmen kanaatine göre yazma yeteneği yüksek olan öğrenciler olduğu gibi, kız öğrenciler ve yaşça büyük öğrenciler niteliksel olarak daha kurgusal hikayeler yazmışlardır. Kız öğrenciler, iyi yazarlar ve yaşça küçük öğrenciler okul içi ve dışında daha sık yazma aktivitesi göstermişlerdir. Yapılan analizlerde sınıf ve cinsiyet yazma aktivitelerini doğrudan etkilemiştir. Cinsiyet, yazma yeteneği hakkındaki öğretmen kanaati, yazma yeteneği ise yazma motivasyonunun bazı yönlerini doğrudan etkilemektedir. Genel olarak yazma yeteneği hakkındaki öğretmen yargıları, sınıf düzeyi, motivasyonel inançlar hikaye kalitesine doğrudan pozitif etki etmiştir. Yazma hedefinin ise hikaye kalitesine olumsuz etki ettiği görülmüştür.

Pajers ve Valentine (2001), “Ortaokul Öğrencilerindeki Yazma Başarı ve Yazma Motivasyonunda Cinsiyet Farklılıkları: Cinsiyet yönü faktörü” adlı çalışmalarının amacının, ortaokul öğrencilerinin cinsiyet farklılıklarına göre yazılı motivasyon ve başarılarının, cinsiyet yerine toplumsal cinsiyet basmakalıp inançların bir fonksiyonu olup olmadığını belirlemek olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya göre kız öğrenciler yazma öz yeterliliği, kendini düzeltme için öz yeterlilik, görev hedefleri açısından daha güçlü performans göstermişlerdir. Erkek öğrenciler ise güçlü yaklaşım hedef performansı göstermişlerdir. Kız öğrencilerin yazma başarı ve motivasyonu, kadınsı yön inançları kontrol edildiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuçlara göre yazma alanında, masküler bir yapı kadınsı yöne eşlik ettiğinde yararlı olmaktadır. Araştırma Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı perspektifinden yorumlanmıştır.

Pajers (2003), “Yazmada Öz yeterlilik İnançları, Motivasyon ve Başarı: Literatüre İncelemesi” adlı çalışmasında Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında bulunun öz yeterlilik bileşenlerinin akademik alanda yazma çalışmalarına katkısını bulmayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarının sentezi, akademik alanda yazma öz yeterlilik, yazma ile ilişkili diğer motivasyon yapıları ve yazma sonuçları arasında bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin yazma kapasitelerine olan

inançlarının yazma motivasyonlarının yanı sıra okuldaki çeşitli yazma sonuçlarını da etkilediğini göstermektedir.

Lam ve Law (2010), “Yazma Performansında Öğretim Uygulamalarının ve Motivasyonun Rolü” adlı çalışmalarında, öğretim uygulamalarının nasıl ve ne şekilde yapıldığının öğrencilerin yazma motivasyon ve performansı ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmayı Hong Kong’da bulunan altı stajyer öğretmen ve öğrencileri oluşturmaktadır. 3 öğretim döneminde öğretmenler öğrencilere açıklayıcı kompozisyon yazmayı öğretmişlerdir. Öğrenciler yazmayı tamamladıktan sonra verilen görev içinde yazma motivasyonlarını ve yazma öğretim metodu hakkındaki algılarını belirtmek için bir anket doldurmuşlardır. Yapısal eşitlik modeli sonuçları göstermiştir ki öğrencilerin motivasyonları ile yazma performansına etki eden öğretim uygulamaları arasında ilişki bulunmaktadır. Ek olarak sonuçlara göre öğretmenler yazma stratejilerine motive olduklarında öğrencilerin de daha fazla motive oldukları belirlenmiştir. Daha fazla motive olan öğrencilerin daha iyi yazma performansı gösterdikleri bulunmuştur.

Yeşilyurt (2008), “Motivasyon Kalıpları ve EFL Yazma Derslerinde Başarı: Öz Belirleme Kuramı Perspektifinden Bir İnceleme.” adlı çalışmada, İngilizce 'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce yazma derslerindeki motivasyon türlerinin tespit edilmesini ve bu motivasyon türleri ile yazma derslerindeki başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin öz-belirleme kuramı bakış açısına göre incelenmesini amaçlamıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcıların motivasyon türleri ile yazmadaki başarıları arasında önemli bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin motivasyonsuzluk ve öz-belirleme düzeyi daha düşük motivasyonları ile yazma başarıları arasında kayda değer olumsuz bir korelasyon bulunurken öz-belirleme seviyesi daha yüksek dışsal ve içsel motivasyon türleri ile yazma başarıları arasında olumlu korelasyon tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, öz-belirleme düzeyi yüksek motivasyon türlerinin yazma derslerindeki başarı üzerinde diğer motivasyon türlerine göre çok daha etkili olduğu ve daha olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meece, Glienke ve Burg (2006) “Cinsiyet ve Motivasyon” adlı çalışmalarında cinsiyet farklılıklarının motivasyon ile ilişkisini, özyeterlilik, başarı motivasyonu, tutum ve beklenti-değer teorisine dayanarak araştırmışlardır. Çalışmaya göre erkekler

matematik ve fen bilimlerine karşı daha güçlü bir yetenek ve ilgi göstermişlerdir. Buna karşılık kızlar ise yazma ve dil sanatlarına karşı daha fazla güven ve ilgi sergilemişlerdir. Cinsiyet etkileri yetenek, etnik, sosyo-ekonomik durum gibi etkenlere göre değişmektedir. Gelişimsel araştırmalara göre cinsiyete göre motivasyon farklılıkları okulda erken belirginleşmektedir ve okuma ve dil sanatlarında artmaktadır.

2.8.3 Hikaye ile İlgili Araştırmalar

Şahin (2012), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikaye Haritalarının Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında Düzce ilinde bulunan 55 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi ile çalışmış, öğrencilerin hikaye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerilerine hikaye haritasının etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda hikaye haritası yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında; ana fikir bulma, özetleme, hikayenin geçtiği yeri belirleyebilme, hikayenin geçtiği zamanı belirleyebilme, hikayede geçen ana karakterleri belirleyebilme, anlatıcının sonuca verdiği tepkiyi belirleyebilme açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin özetleme ve ana fikir bulma becerileri arasında ön test- sön test arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kontrol grubunda ise özetleme ve ana fikir bulma beceri arasında ön test- son test arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Başaran ve Akyol (2009), “İlköğretim Beşinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Hikaye Unsurlarına Karşın Beklentileri” adlı çalışmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinlere ilişkin tercihleri ve bu tercihlerin hangi değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespitini amaçlamışlardır. Amaç doğrultusunda 601 öğrenci örneklem olarak alınmış araştırmacı tarafından gerçekleştirilen anket formu uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin hikaye unsurlarını ve hikaye konularını tercih etmeleri üzerine cinsiyet ve öğrencinin ikamet ettiği yerleşim yeri değişkenlerinin oldukça fazla; okumaya karşı geliştirilen tutum ve akademik başarı seviyesinin ise orta seviyede etkisinin olduğu bulunmuştur.

Kuruyer (2010), “İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Öğretiminin Hikâye Analizine ve Yazımına Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin hikâye analizi ve yazımına etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen üzerine modellenmiştir. Araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında, 40 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunda (n=20) bulunan öğrencilere hikâye edici metin analizi ve hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla; 11 hafta süresince, İkili Kodlama Kuramı destekli bir hikâye haritası öğretimi uygulanmıştır. Kontrol grubunda (n=20) ise var olan normal öğretim süreci devam etmiştir. Araştırmanın verileri; öğrencilerin oluşturdukları hikâye haritalarından, hikâye edici metinlerden, verilerin değerlendirilmesinde kullanılan 'Hikâye Haritası Analizi Dereceli Puanlama Anahtarı' ve 'Hikâye Edici Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı' ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t testi ve içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu edinilen bulgular incelendiğinde; deney grubunun hem hikâye haritası oluşturma beceri düzeyinde, hem de hikâye edici metin yazma beceri düzeyinde artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise anlamlı bir artış gözlenmemiştir.

Yılmaz (2009), “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Çorum’da öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde bir kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. 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 odası ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Dur (2010), “Öğrencilerin Matematiksel Dili Hikaye Yazma Yoluyla İletişimde Kullanabilme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Eskişehir il merkezinde yer alan bir ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 190 kişilik grup ile çalışmıştır. Çalışmanın bulguları öğrencilerin matematiksel dili hikaye yazmada kullanabilme becerilerinin yeterli olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin çoğu hikaye yazarken çok az sayıda matematiksel ilişki ve kavram özelliği kullanabilmiş, hikaye içindeki problem durumunu saptayarak buna göre hikayeyi yapılandırmakta başarılı olamamıştır. Genel olarak, kız öğrencilerin yazdıkları hikayelerin değerlendirme ölçütlerine göre erkek öğrencilerin yazdıkları hikayelerden daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Coşkun (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri” isimli doktora tez çalışmasında, ilköğretim 5. ve 8. sınıfta öğrenim gören, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımlarını, bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirmiştir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen on konudan birini seçerek hikâye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler, “Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği”, “Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği”, “Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bağdaşıklık elementlerinin kullanımı ile ilgili, öznenin söylenmemesinden dolayı gönderim ögesinin metindeki karşılığının karışması, gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması, bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan bir şekilde kullanılması gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Tutarlılığı sağlama ile ilgili de metinde daha önce söylenmesi gereken bir bilginin eksikliğinden kaynaklanan anlam karmaşası, olaylar arasındaki ilişkilerin yazarın zihninde var olmasına rağmen metne aktarılamaması, olay akışının birden değişmesi gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Öğrencilerin yazdığı metinlerde hikâye elementlerinin detaylandırılmaması, kurgusal zamanla gerçek zamanın karıştırılması, zamanın çok hızlı ilerlemesi, hikâyenin bir sonucunun bulunmaması gibi sorunlar bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin asıl olay örgüsüne hazırlık teşkil eden hikâye elementlerinde (ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay) diğer elementlere göre (sonuç, girişim, amaç, tepki) daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Sallabaş (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendilerini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi” isimli yüksek lisans tezinde Ankara’da sosyo-ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 120 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin, İlköğretim Türkçe Programı’ndaki *Kendilerini Yazılı Olarak İfade Etme* amacı altında yer alan kazanımlarına ulaşma düzeyini tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla öğrencilere bilgilendirici ve öyküleyici türde metinler yazdırılmış, bu metinler “Öyküleyici Metin Yazma Ölçeği” ve “Bilgilendirici Metin Yazma Ölçeği”ne göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yazılan öyküleyici metinler incelendiğinde öğrencilerin; ana karakter ve zaman unsurlarının detaylandırılmasında başarısız, mekân unsurunun detaylandırılmasında ise başarılı oldukları görülmüştür. Amaç, girişim, sonuç, tepki unsurlarını detaylandıranların oranı % 50’nin altındayken başlatıcı olay unsurlarını detaylandıranların oranı %50’nin üstündedir. Dolayısıyla öğrencilerin başlatıcı olay ve mekân unsuru dışındaki unsurları detaylandırmada başarısız olduklarını söylemek mümkündür.

“Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Derslerine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde Kapar Kuvanç (2008), İzmir Buca Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulunda öğrenim gören 68 öğrenci ile çalışmıştır. Deneysel nitelik taşıyan araştırmada veri toplama aracı olarak “Türkçe Dersi Başarı Testi”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve yaratıcı yazma etkinlik yaprakları kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarını ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla haftada iki ders saati olmak üzere on iki hafta boyunca yaratıcı yazma çalışması yapılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yazma çalışmaları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi ile Türkçe dersine yönelik tutumlarına yönelik testten aldıkları puan ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Söz varlığı aritmetik ortalamasında deney grubunun lehine bir artış olduğu sonucuna da varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, genel tarama modeli türlerinden kesitsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Kesitsel tarama türünde yapılan araştırmalarda tanımlanacak olan değişkenlerin özelliklerine uygun olarak bir seferde ölçüm yapılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu nedenle araştırmada kullanılan ölçekler örneklem üzerinde bir kez uygulanmıştır.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni olarak Bursa ilinde bulunan ilköğretim okullarının tüm 4. Sınıfları olarak belirlenmiş ve araştırma 2013-2014 öğretim yılı birinci yarısında 5 tane ilköğretim okulunda 4. Sınıfta öğrenim gören 216 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının 2013-2014 öğretim yılı Örgün Eğitim istatistiklerine göre Bursa ili ilköğretim okullarında resmi okullarda 37461, özel okullarda ise 1547, toplam 39008 4. Sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Bu araştırmada olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örnekleme

yönteminde kolay ulaşılabilir olan 5 ilköğretim okulunun 4. Sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örneklemin cinsiyet, sosyo ekonomik durum, anne eğitimi, baba eğitimi, annenin yazmaktan hoşlanması ve babanın yazmaktan hoşlanmasına göre dağılım tablosu Tablo I'da yer almaktadır.

Tablo I. Örneklemin Cinsiyet, Sosyo Ekonomik Durum, Anne Eğitimi, Baba Eğitimi, Annenin Yazmaktan Hoşlanması, Babanın Yazmaktan Hoşlanmasına Göre Dağılım Tablosu

		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kız	101	46.8
	Erkek	115	53.2
SED	Alt	87	40.3
	Orta	59	27.3
	Üst	70	32.4
	İlkokul	67	31.0
Anne Eğitim	Ortaokul	43	19.9
	Lise	54	25.0
	Üniversite	46	21.3
	Lisansüstü	6	2.8
	İlkokul	32	14.8
Baba Eğitim	Ortaokul	43	19.9
	Lise	72	33.3
	Üniversite	58	26.9
Anne yazmaktan hoşlanma	Lisansüstü	11	5.1
	Evet	155	71.8
	Hayır	61	28.2
Baba yazmaktan hoşlanma	Evet	138	63.9
	Hayır	78	36.1
Toplam		216	100

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikaye yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçme araçları tanıtılacaktır.

3.3.1 Hikaye Yazmaya Rubriği

Araştırmada hikaye yazma becerileri bir derecelmeli puanlama anahtarı ile toplanmıştır. Bu nedenle elde edilen bu verinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacının yanında iki farklı alan uzmanı da araştırmaya katılan öğrencilere hikaye yazma becerisi açısından puan vermiş ve değerlendirmeciler arasında tutarlık bakılmıştır. Değerlendirmeciler arası tutarlık için elde edilen korelasyon katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Değerlendirmeciler Arası Tutarlık Korelasyon Değerleri Tablosu

		Uzman 1	Uzman 2
Ana Fikir	Araştırmacı	.911**	.837**
	Uzman 1	1	.914**
İçerik	Araştırmacı	.931**	.873**
	Uzman 1	1	.923**
Organizasyon	Araştırmacı	.918**	.838**
	Uzman 1	1	.880**
Teknik	Araştırmacı	.923**	.896**
	Uzman 1	1	.938**
Gramer	Araştırmacı	.928**	.883**
	Uzman 1	1	.934**
Yazma Uygulamaları	Araştırmacı	.927**	.873**
	Uzman 1	1	.930**
Yazma Stratejileri	Araştırmacı	.943**	.916**
	Uzman 1	1	.942**
Hikaye Yazma	Araştırmacı	.947**	.913**
	Uzman 1	1	.949**

Tablo 2 incelendiğinde 4. Sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerilerinden yazma uygulamaları boyutunun ana fikir maddesini değerlendiren 3 alan uzmanından araştırmacının verdiği puanlar ile diğer iki uzmanın puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ($r_{uzman1} = .911$, $r_{uzman2} = .837$) ve anlamlı ilişki olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bu bulgu araştırmacının ana fikir maddesi ile ilgili öğrencilere verdiği puanların diğer değerlendirmeçiler ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yazma uygulamaları boyutunun içerik maddesi açısından değerlendirmeler incelendiğinde araştırmacının verdiği puanlar ile diğer iki uzmanın puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ($r_{uzman1} = .931$, $r_{uzman2} = .873$) ve anlamlı ilişki olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bu bulgu araştırmacının içerik maddesi ile ilgili öğrencilere verdiği puanların diğer değerlendirmeçiler ile tutarlı olduğunu göstermektedir.

Değerlendirmecilerin yazma uygulamaları boyutu ile ilgili verdiği puanlar karşılaştırıldığında araştırmacının verdiği puanlar ile diğer iki uzmanın puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ($r_{uzman1} = .927$, $r_{uzman2} = .873$) ve anlamlı ilişki olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bu bulgu araştırmacının yazma uygulamaları boyutunda öğrencilere verdiği puanların diğer değerlendirmeçiler ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular araştırmacının yazma uygulamaları boyutu ile ilgili verdiği puanların araştırmada kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan 4. Sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerilerinden yazma stratejileri boyutunun organizasyon maddesini değerlendiren 3 alan uzmanından araştırmacının verdiği puanlar ile diğer iki uzmanın puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ($r_{uzman1} = .918$, $r_{uzman2} = .838$) ve anlamlı ilişki olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bu bulgu araştırmacının organizasyon maddesi ile ilgili öğrencilere verdiği puanların diğer değerlendirmeçiler ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yazma stratejileri boyutunun teknik maddesi açısından değerlendirmeler incelendiğinde araştırmacının verdiği puanlar ile diğer iki uzmanın puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ($r_{uzman1} = .923$, $r_{uzman2} = .896$) ve anlamlı ilişki olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bu bulgu araştırmacının teknik maddesi ile ilgili öğrencilere verdiği puanların diğer değerlendirmeçiler ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Yine gramer maddesi açısından değerlendirmeler incelendiğinde araştırmacının verdiği puanlar ile diğer iki uzmanın puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ($r_{uzman1} = .928$, $r_{uzman2} = .883$) ve anlamlı ilişki olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bu bulgu araştırmacının gramer maddesi ile ilgili öğrencilere verdiği puanların diğer değerlendirmeçiler ile tutarlı olduğunu göstermektedir.

Değerlendirmecilerin yazma stratejileri boyutu ile ilgili verdiği puanlar karşılaştırıldığında araştırmacının verdiği puanlar ile diğer iki uzmanın puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ($r_{uzman1} = .943$, $r_{uzman2} = .916$) ve anlamlı ilişki olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bu bulgu araştırmacının yazma stratejileri boyutunda öğrencilere verdiği puanların diğer değerlendirmeçiler ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular araştırmacının yazma stratejileri boyutu ile ilgili verdiği puanların araştırmada kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hikaye yazma becerileri ile ilgili verilen toplam puanlar incelendiğinde ise araştırmacının verdiği puanlar ile diğer iki uzmanın

puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ($r_{uzman1} = .947$, $r_{uzman2} = .913$) ve anlamlı ilişki olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bu bulgu araştırmacının hikaye yazma becerilerinde öğrencilere verdiği puanların diğer değerlendirmeciler ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular araştırmacının hikaye yazma becerileri ile ilgili verdiği puanların araştırmada kullanılabileceğini göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmacının dışındaki diğer iki değerlendirmecilerin öğrencilere yönelik verdikleri hikaye yazma becerileri toplam, boyut ve madde puanlarının arasındaki korelasyonun da pozitif yönlü, yüksek ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum diğer iki araştırmacının puanlarının da tutarlı olduğunu göstermiştir.

3.3.2 Yazma Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin yazma motivasyonlarını belirlemek üzere Öztürk (2013) tarafından geliştirilen Yazma motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, 5 faktörden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. 22 maddeden oluşan ölçekteki faktörlerin yük değerleri 0.42-0.75 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan 5 faktör toplam varyansın %54.27'sini açıklamaktadır. Ölçeğin tümü için cronbach değerleri .81'dir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Kullanılacak ölçekler 2013 aralık ayında sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak Bursa ilinde bulunan 3 resmi ve 2 özel olmak üzere toplam 5 okulda okuyan ilköğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçekler öğrencilere bir ders saatinde uygulanmış ve ortalama olarak 40 dakika süre verilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada verilerin analizi için Pearson korelasyon testi, Regresyon Analizi, bağımsız ölçümler için iki faktörlü ANOVA yapılmıştır. Veriler SPSS 20.0 programıyla çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada ilk olarak 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutları, toplamı ve hikaye yazma beceri puanlarının betimsel istatistiklerine bakılmıştır. Bu değişkenlere ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Yazma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanları ile Hikaye Yazma Beceri Puanlarının Betimsel İstatistikleri Tablosu

	Puanlar			
	En düşük	En yüksek	Ortalama	Standart Sapma
Yazmaya Karşı Olumlu Tutum	9	45	34.48	9.59
Sahip Olunan Amaç	4	20	17.74	2.91
Yazıda Başarısızlık Yükleme	3	15	9.84	2.22
Yazının Paylaşılması	3	15	9.93	2.96
Yazmaya Karşı Çaba	4	15	12.86	2.23
Yazma Motivasyonu Toplam	27	110	84.86	15.72
Ana Fikir	1	4	3.03	1.04
İçerik	1	4	2.88	1.11
Organizasyon	1	4	2.83	1.07
Teknik	1	4	2.84	1.11

Gramer	1	4	2.70	1.02
Yazma Uygulamaları	2	8	5.91	2.09
Yazma Stratejileri	3	12	8.38	2.96
Hikaye Yazma Beceri	5	20	14.29	4.95

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 4. Sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ölçeğinin yazmaya karşı olumlu tutum faktöründen en düşük 9 en yüksek 45 puan aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu faktörden ortalama (\pm SS) 34.48(\pm 9.59) puana sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğinin sahip olunan amaç faktöründen en düşük 4 en yüksek 20 puan aldıkları, bu faktörde ortalama (\pm SS) 17.74(\pm 2.91) puana sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmada yazma motivasyonu ölçeğinin yazıda başarısızlık yüklemesi ve yazının paylaşılması faktöründen öğrencilerin en düşük 3 en yüksek 15 puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu faktörlerden yazıda başarısızlık yüklemesi faktöründe öğrencilerin ortalama (\pm SS) 9.84(\pm 2.22), yazının paylaşılması faktöründe ise ortalama (\pm SS) 9.93(\pm 2.96) puana sahip oldukları bulunmuştur. Yazma motivasyonu ölçeğinin son faktörü olan yazmaya karşı çaba faktörü için öğrencilerin en düşük 4 en yüksek 15 puan aldıkları, bu faktörde ortalama (\pm SS) 12.86 (\pm 2.23) puana sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar incelendiğinde bu ölçekten en düşük 27 en yüksek 110 puan aldıkları, ortalama (\pm SS) 84.86 (\pm 15.72) puana sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeği alt boyutları ve toplam puanında ortalama puanın üzerinde bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tüm bunların yanında öğrencilerin hikaye yazma becerileri ile ilgili maddeler, alt boyutlar ve toplam puanları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ana fikir, içerik, teknik, organizasyon ve gramer maddelerinden en düşük 1 en yüksek 4 puan aldıkları, bu faktörlerden ortalama (\pm SS) ana fikir için 3.03 (\pm 1.04), içerik için 2.88 (\pm 1.11), organizasyon için 2.83 (\pm 1.07), teknik için 2.84 (\pm 1.11) ve gramer için 2.70 (\pm 1.02) puan aldıkları bulunmuştur. 4. Sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerilerinin alt boyutları olan yazma uygulamaları için en düşük 2 en yüksek 8, yazma stratejileri

alt boyutu içinse en düşük 3 en yüksek 12 puan aldıkları ve bu boyutlardan sırasıyla ortalama 5.91 (± 2.09) ve 8.38 (± 2.96) puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin hikaye yazma beceri toplam puanlarından en düşük 5 en yüksek 20 puan aldıkları ve ortalama 14.29 (± 4.95) puan aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin hikaye yazma becerileri maddeleri, alt boyutları ve toplam puanında ortalama puanın üzerinde bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğinin alt faktörleri ile hikâye yazma beceri puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu ilişkileri incelemek için yapılan Pearson korelasyon testi sonuçları Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Yazma Motivasyonu Ölçeğinin Alt Faktörleriyle Hikâye Yazma Beceri Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Tablosu

	Yazmaya Karşı Olumlu Tutum	Sahip Olunan Amaç	Yazıda Başarısızlık Yükleme	Yazının Paylaşılması	Yazmaya Karşı Çaba	Hikaye yazma Becerisi
Yazmaya Karşı Olumlu Tutum	1					
Sahip Olunan Amaç	.701**	1				
Yazıda Başarısızlık Yükleme	.281**	.302**	1			
Yazının Paylaşılması	.494**	.414**	.011	1		
Yazmaya Karşı Çaba	.556**	.547**	.211**	.367**	1	
Hikaye Yazma Becerisi Toplam	-.116*	.092*	.191**	-.070	.144*	1

** . Korelasyon 0.01, * . Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4 incelendiğinde yazma motivasyonu ölçeğinin yazmaya karşı olumlu tutum alt faktörü ile sahip olunan amaç faktörü arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r = 0.701$), yazıda başarısızlık yükleme faktörü arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r = 0.281$), yazının paylaşılması faktörü arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r = 0.494$), yazmaya karşı çaba faktörü arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r = 0.556$) ve her biri ile anlamlı bir ilişki ($p < 0.05$) bulunmuştur. Yazma motivasyonu ölçeğinin sahip olunan amaç alt faktörü ile yazıda başarısızlık faktörü arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r = 0.302$), yazının paylaşılması faktörü arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r = 0.414$), yazmaya karşı çaba faktörü arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r = 0.547$) ve her biri ile anlamlı bir ilişki ($p < 0.05$) bulunmuştur. Yazma motivasyonu ölçeğinin yazmaya karşı çaba alt faktörü ile yazıda başarısızlık yükleme faktörü arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r = 0.211$), yazının paylaşılması faktörü arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r = 0.367$) ve her biri ile anlamlı bir ilişki ($p < 0.05$) bulunmuştur. Yazma motivasyonu ölçeğinin yazıda başarısızlık yükleme ve yazının paylaşılması alt faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerin hikaye yazma becerileri ile motivasyonu ölçeğinin yazmaya karşı olumlu tutum alt faktörü arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r = -0.116$), sahip olunan amaç faktörü arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r = 0.092$), yazıda başarısızlık yükleme faktörü arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r = 0.191$), yazmaya karşı çaba faktörü arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r = 0.144$) ve bu dört alt faktör ile anlamlı bir ilişki ($p < 0.05$) bulunmuştur. Ancak hikaye yazma becerileri ile motivasyonu ölçeğinin yazının paylaşılması alt faktörü arasında anlamlı bir ilişki ($p > 0.05$) bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hikaye yazma beceri puanlarının motivasyonu ölçeğinin alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığını test etmek için aşamalı (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen aşamalı regresyon analizinden elde edilen veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Hikaye Yazma Becerilerini Yordayan Değişkenler

	R	R2	S.Beta Değeri	T	F	p
Yordayan Değişkenler	.191	.037			8.122	.005
Yazıda Başarısızlık Yükleme			.191	2.850		.005

Tablo 5 incelendiğinde yazma motivasyonu ölçeğinin yazıda başarısızlık yükleme alt boyutu puanının öğrencilerin hikaye yazma beceri puanlarının varyansına katkısının anlamlı olduğu görülmektedir ($R^2 = .04$, $F=8,122$, $p < .05$). Yazıda başarısızlık yükleme alt boyutunun hikaye yazma beceri puanlarının varyansının %4'ünü açıkladığı bulunmuştur. Buna göre 4. Sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerilerinde anlamlı yordayıcı olarak yazıda başarısızlık yükleme alt boyutu gösterilebilir.

4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve sosyo ekonomik düzeylerinin hikaye yazma beceri ve yazma motivasyonu ölçeğinde aldığı toplam puanlara göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Burada öncelikle cinsiyet ve sosyo ekonomik düzeylerinin hikaye yazma becerisi puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA analizinin betimsel istatistik sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Cinsiyet ve Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Hikaye Yazma Becerisi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

SED	Cinsiyet								
	Kız			Erkek			Toplam		
	n	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Üst	37	17.05	4.09	33	15.33	4.60	70	16.24	4.39
Orta	27	15.63	4.15	32	15.25	4.52	59	15.42	4.32
Alt	37	12.65	5.28	50	11.42	4.49	87	11.94	4.85
Toplam	101	15.06	4.93	115	13.61	4.89	216	14.29	4.95

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin hikaye yazma beceri puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin ortalama puanı 15.06, erkek öğrencilerin ise 13.61 olduğu görülür. Bunun yanında öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre yazma becerileri incelendiğinde Üst SED öğrencilerinin ortalama puanı 16.24, Orta SED öğrencilerinin ortalama puanı 15.42 ve Alt SED öğrencilerinin ortalama puanı 11.94 bulunmuştur. Bununla birlikte farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazma becerileri incelendiğinde Üst SED öğrencilerinden kızların ortalama puanı 17.05 iken erkeklerin ortalama puanı 15.33'tür. Orta SED öğrencileri incelendiğinde kızların ortalama puanı 15.63 iken erkeklerin ortalama puanı 15.25 ve Alt SED öğrencilerinden kızların ortalama puanı 12.65 iken erkeklerin ortalama puanı 11.94 olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hikaye yazma beceri puanlarının cinsiyete ve sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve bu iki değişkenin birlikte etkisinin olup olmadığına yönelik ilişkisiz örneklem için iki faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Cinsiyet ve Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenlerinin Bağımsız ve Birlikte Hikaye Yazma Beceri Puanlarına Etkisi ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p.
Cinsiyet	64.191	1	64.191	3.096	.080
SED	762.752	2	381.376	18.394	.000
Cinsiyet* SED	14.502	2	7.251	.350	.705
Hata	4354.134	210	20.734		
Toplam	49352.000	216			

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin ($F_{(1-210)}=3.096$) ve cinsiyetleri ile sosyo ekonomik düzeylerinin ortak etkisinin ($F_{(2-210)}=0.350$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan 4. Sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerilerinde cinsiyet değişkeni ve cinsiyet ile sosyo ekonomik düzey değişkenlerinin birlikte etkili olmadığını göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerinin hikaye yazma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($F_{(2-210)}=18.394$, $p<.05$) bulunmuştur. Bu, 4. sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerilerinde sosyo ekonomik düzeyin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucunu gösterebilir.

Burada sosyo ekonomik düzeylerdeki farklılığın hangi sosyo ekonomik düzeylerin ortalama puanları arasındaki farka bağlı olarak ortaya çıktığını bulmak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakılmış ve test sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Sosyo Ekonomik Düzey Değişkeninin Hikaye Yazma Becerisi Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

SED		Ortalama Fark	Standart Hata	p.
Üst	Orta	.754	.807	1.000
Üst	Alt	4.159	.735	.000
Orta	Alt	3.405	.773	.000

Tablo 8 incelendiğinde Üst ($\bar{x} = 16.24$) ve Orta ($\bar{x} = 15.42$) sosyo ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin Alt sosyo ekonomik düzeye ($\bar{x} = 11.94$) sahip olan öğrencilere göre daha fazla hikaye yazma becerisi puanına sahip oldukları bulunmuştur. Bunun yanında Üst ile Orta sosyo ekonomik düzeye sahip olan öğrenciler arasında ise anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu alt sosyo ekonomik düzeyin hikaye yazma becerisini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve sosyo ekonomik düzeylerinin yazma motivasyonu ölçeğinde aldığı toplam puanlara göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı da incelenmiştir. Yapılan iki yönlü ANOVA analizinin betimsel istatistik sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Cinsiyet ve Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Yazma Motivasyonu Puanlarının
Betimsel İstatistikleri

SED	Cinsiyet								
	Kız			Erkek			Toplam		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Üst	37	81.76	13.38	33	64.33	16.54	70	73.54	17.23
Orta	27	88.93	10.24	32	83.59	14.43	59	86.03	12.86
Alt	37	93.27	8.25	50	93.08	10.66	87	93.16	9.66
Toplam	101	87.89	11.88	115	82.19	18.09	216	84.86	15.72

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yazma motivasyon puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin ortalama puanı 87.89, erkek öğrencilerin ise 82.19 olduğu görülür. Bunun yanında öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre yazma motivasyonları incelendiğinde Üst SED öğrencilerinin ortalama puanı 73.54, Orta SED öğrencilerinin ortalama puanı 86.03 ve Alt SED öğrencilerinin ortalama puanı 93.16 bulunmuştur. Bununla birlikte farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazma motivasyonları incelendiğinde Üst SED öğrencilerinden kızların ortalama puanı 81.76 iken erkeklerin ortalama puanı 64.33'tür. Orta SED öğrencileri incelendiğinde kızların ortalama puanı 88.93 iken erkeklerin ortalama puanı 83.59 ve Alt SED öğrencilerinden kızların ortalama puanı 93.27 iken erkeklerin ortalama puanı 93.08 olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma motivasyonları puanlarının cinsiyete ve sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve bu iki değişkenin birlikte etkisinin olup olmadığına yönelik ilişkisiz örneklem için iki faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Cinsiyet ve Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenlerinin Bağımsız ve Birlikte Yazma Motivasyonu Puanlarına Etkisi ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p.
Cinsiyet	3049.701	1	3049.701	19.771	.000
SED	15729.628	2	7864.814	50.987	.000
Cinsiyet* SED	2918.973	2	1459.486	9.462	.000
Hata	32392.692	210	154.251		
Toplam	1608481.000	216			

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin ($F_{(1, 210)}=19.771$) ve sosyo ekonomik düzeylerinin ($F_{(2,210)}= 50.987$) tek değişken olarak etkilerinin ve cinsiyetleri ile sosyo ekonomik düzeylerinin ortak etkisinin ($F_{(2, 210)}=9.462$) yazma motivasyon puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bu bulgular 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarında cinsiyet ve sosyo ekonomik düzeyin anlamlı bir etkisinin olduğu sonucunu gösterebilir. Burada cinsiyet ve sosyo ekonomik düzeylerdeki tek tek ve birlikte etkisinde farklılığın hangi alt gruplardaki ortalama puanlar arasındaki farka bağlı olarak ortaya çıktığını bulmak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testine bakılmış ve test sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Cinsiyet ve Sosyo Ekonomik Düzey Değişkenlerinin Birlikte ve Tek Tek Yazma Motivasyonu Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

		Ortalama Fark	Standart Hata	p.
Kız	Erkek	7.649	1.720	.000
Üst SED	Orta SED	-13.215	2.201	.000
Üst SED	Alt SED	-20.130	2.006	.000
Orta SED	Alt SED	-6.915	2.109	.004
Üst SED Kız	Üst SED Erkek	17.423	2.974	.000
Orta SED Kız	Orta SED Erkek	5.332	3.246	.102
Alt SED Kız	Alt SED Erkek	.190	2.693	.944
Üst SED Kız	Orta SED Kız	-7.169	3.144	.071
Üst SED Kız	Alt SED Kız	-11.514	2.888	.000
Orta SED Kız	Alt SED Kız	-4.344	3.144	.505
Üst SED Erkek	Orta SED Erkek	-19.260	3.081	.000
Üst SED Erkek	Alt SED Erkek	-28.747	2.786	.000
Orta SED Erkek	Alt SED Erkek	-9.486	2.812	.003

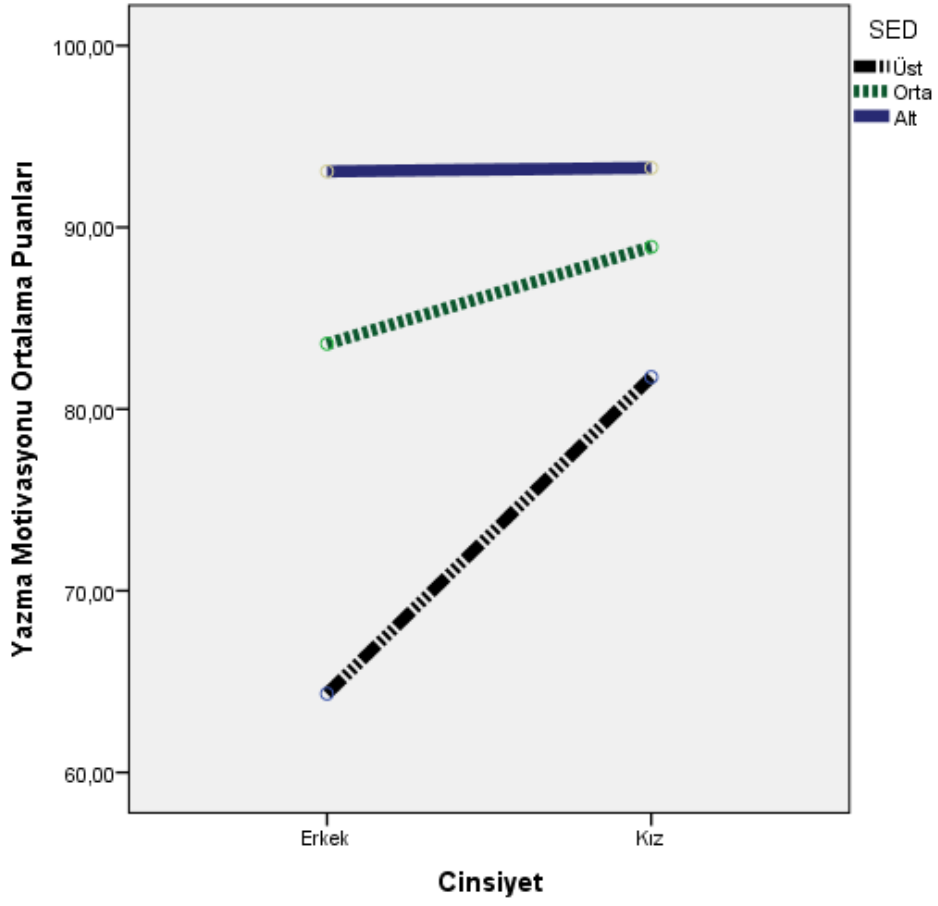
Tablo 11 incelendiğinde kız öğrencilerin ($\bar{x} = 87.89$) erkek öğrencilere ($\bar{x} = 82.19$) göre yazma motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu ilköğretim 4. Sınıftaki öğrencilerde kızların yazma motivasyonlarının erkeklere göre fazla olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bunun yanında alt sosyo ekonomik düzeye ($\bar{x} = 93.16$) sahip olan öğrencilerin, üst ($\bar{x} = 73.54$) ve orta ($\bar{x} = 86.03$) sosyo ekonomik düzeye sahip olan öğrencilere göre daha fazla yazma motivasyonu puanına sahip oldukları bulunmuştur. Yine orta sosyo ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin üst sosyo ekonomik düzeye sahip olan öğrencilere göre daha fazla yazma motivasyonuna sahip

oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu sosyo ekonomik düzeyin azalmasının yazma motivasyonunu artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

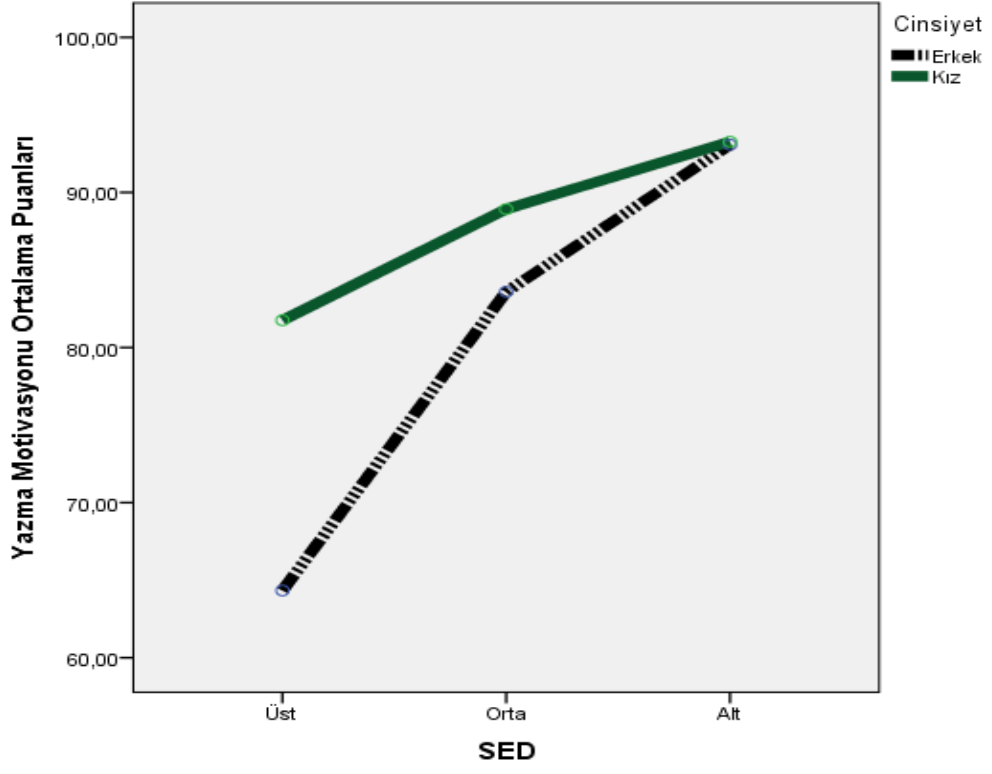
Tüm bunların yanında üst sosyo ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerden kızların yazma motivasyonu puan ortalamalarının ($\bar{x} = 81.76$) erkeklere ($\bar{x} = 64.33$) göre anlamlı derecede yüksek olduğu diğer sosyo ekonomik düzeylerde ise cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında araştırmaya katılan kız öğrencilerden alt sosyo ekonomik düzeye sahip olanların ($\bar{x} = 93.27$) üst sosyo ekonomik düzeye sahip olanlara ($\bar{x} = 81.76$) göre daha fazla yazma motivasyonuna sahip olduğu bulunmuştur. Yine kız öğrenciler açısından orta sosyo ekonomik düzeyle alt ve üst sosyo ekonomik düzey arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Erkek öğrenciler için bir karşılaştırma yapıldığında ise alt sosyo ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ($\bar{x} = 93.16$), orta ($\bar{x} = 86.03$) ve üst ($\bar{x} = 73.54$) sosyo ekonomik düzeye sahip olan öğrencilere göre daha fazla yazma motivasyonuna sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu bulguların yanında ANOVA testi sonuçlarına göre değişkenlerin etkisinin kaynağını araştırmanın yanında grafiğinin de çizilmesi yararlıdır. Bu yönüyle cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerinin yazma motivasyonu puanları üzerindeki ortak etkisine ilişkin iki ayrı grafik Şekil 3 ve Şekil 4’de yer almaktadır.



Şekil 3. Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzey Değişkeni Temelinde Cinsiyete Göre Değişim Grafiği



Şekil 4. Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Temelinde Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Değişim Grafiği

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı ilkokul 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar bu bölümde özetlenerek tartışılacak ve ilgili literatür ışığında tartışılacaktır. Daha sonra ise bu konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılar ile uygulayıcılara yönelik gerekli öneriler elde edilen bu bulgular doğrultusunda sunulacaktır.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Elde edilen bulgulara göre hikaye yazma rubriğinde puanlayıcılar arasındaki ilişkisel tutarlılığın oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ana Fikir, İçerik, Organizasyon, Teknik, Gramer, Yazma Uygulamaları, Yazma Stratejileri, Hikâye Yazma ölçütleri için puanlayıcılar arası ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve ilişki değerlerinin .80 üzerinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu geçerli ve güvenilir ölçümler yapıldığını göstermektedir. Buna göre, ölçeğin geçerli olması ile elde edilecek sonuçların olacağı ve farklı evrenlere de genellenebileceği (dış geçerlik) ve tutarlı ve hatadan arınmış ölçümler gerçekleştirildiği söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında, yazma motivasyonu ile hikâye yazma becerileri değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı seviyede ilişkili olduğu söylenebilir. İlgili literatürde elde edilen bu bulguyu destekleyebilecek birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Kapar Kuvanç (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaratıcı yazma tekniklerinin önemine vurgu yapılmıştır. Bu çalışmada da görüldüğü üzere yaratıcılığı arttıran bir etkinlik olan hikaye yazma becerilerinin öğrencilerin yazma

becerilerinin etkisi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, Guy ve arkadaşlarının (2008) belirttiği üzere, motivasyon ve duyuşsal etmenler, bireylerin akademi ile ilintili alanlardaki beceri seviyelerini olumlu yönde etkilemektedir. Özbek (2006) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve yaratıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin yer aldığı eğitsel programın yabancı dil hazırlık okulundaki öğrencilerin kendi yazılı anlatım çalışmalarına yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kendi yazılı anlatım çalışmalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir. Görüldüğü üzere yaratıcılığı arttırıcı etkinliklerin yer aldığı etkinlikler ile yazılı ifade becerileri arasında olumlu bir ilişki yürütülen çalışmalarda yer almaktadır. Hikaye yazmanın da yazma becerisini geliştirme açısından yaratıcı etkinlikler sınıfında yer aldığı düşünülecek olunursa, elde edilen bu bulgunun literatürde yer alan halihazırdaki bulgular ile örtüştüğü görülmektedir.

Çalışma sonucunun aksine, Lepper ve arkadaşlarının (2005) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, etnik azınlıkta yer alan dezavantajlı gruplar ele alınmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, motivasyonun akademik başarı ve ilintili beceriler ile herhangi bir ilişkisinin olmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmada gözlenen bu farklılık çalışma grubunun farklı olması ile açıklanabileceği gibi, kültürel farklılıkların etkisinin olduğu da düşünülebilir.

Gerçekleştirilen fark testleri, farklı sosyo ekonomik seviyede yer alan bireylerin hikâye yazma becerilerinin anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, Başaran ve Akyol'un (2009) yaptığı çalışma bulgularında yer alan hikaye üzerinde ikamet edilen yerin etkisinin fazlalığı sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, sosyo ekonomik seviye arttıkça hikâye yazma becerilerinin de düzenli olarak arttığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, ilgili alan yazında yer alan birçok çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir (Küçük, 1998; Salıcı Ahioglu, 2006; Vural, 2007 ve Çiftçi, 2007). Bu çalışmalarda ortak olarak değinilen temel gerekçenin; sosyo-ekonomik seviyesi daha yüksek olan ailelerin (daha fazla aylık gelir, ebeveynlerin daha nitelikli işlerde çalışıyor olması, daha iyi eğitim-öğretim olanaklarına sahip olunması vs.) yetiştirdiği çocuklar dilsel gelişimin

tetiklendiği ve daha zengin uyarıcıların olduğu ortamlarda yetiştirildikleri için, gösterdikleri dilsel gelişimlerinin daha üst düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve sosyo ekonomik düzey kız cinsiyeti etkileşim değişkenlerinin yazma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre sosyoekonomik seviyeden bağımsız olarak bakılacak olursa, kız öğrencilerin yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre fazla olduğu görülmektedir.

Bilişsel psikoloji alanında yapılan çalışmalar da yazma performansı olarak kızların daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Malecki ve Jewell, (2003) belirttiği üzere kız öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları erkeklere göre daha olumlu seviyededir. Sahip olunan bu olumlu tutumun öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve yazma becerilerinin olumlu yönde değişim gösterdiği belirtilmiştir. Özellikle ilköğretim seviyesinde öğrenme ve öğretme sürecinde gelişimi başlayan okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik aktivitelerin kızların beklentilerini karşılama konusunda daha uygun olduğu belirtilmektedir (Brozo, 2002).

Dingwall (1998), cinsiyete dayalı yazma becerisindeki bu farklılıkları, cinsiyetler arasındaki nörolojik farklılıklardan kaynaklandığını savunmaktadır. Bu görüşe göre, kız ve erkeklerin beyin işleyişlerinde farklılaşmalar bulunmaktadır. Kadınların yazma becerilerinin daha gelişmiş olma ihtimali bu bakış açısı ile açıklanabilir.

Yapılan araştırmaların aksine, Pajers ve Valiante (1997) yaptıkları araştırmada kız ve erkek öğrencilerin yazma performansları arasında fark bulamamışlardır. Meece ve Miller'de (1999) yaptıkları araştırmada kız ve erkek öğrencilerin yazma performansı arasında fark bulamayıp yazma konularında kızların erkeklere göre daha amaçlı yazdıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçları cinsiyet faktörü açısından değerlendirildiğinde, yazma motivasyonları yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinin de yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Hidi ve Boscolo (2006: 152), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yazarken yazma konusunda kendilerine güvenen ve yazma motivasyonuna sahip öğrencilerin, yazma performansından memnun ve yeni yazma görevlerinde yer almada daha gönüllü olabileceğini; tersine yazma becerisi zayıf bir öğrencinin, güdülenme seviyesi düşük olabileceğini, yazmayla ilgili kaygı

hissedebileceğini ve yazma becerilerinin düşük seviyede olabileceği belirtilmiştir. Görüldüğü üzere yazma becerisi açısından motivasyon seviyesinin önemine değinilen bu çalışma da halihazırdaki çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sosyo ekonomik düzeylere göre yazma motivasyonları karşılaştırıldığında, alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yazma motivasyonlarının yüksek, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin orta, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin ise düşük bulunmuştur. Bu sonuç, alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin öğretimde yazma etkinliklerinde yer almamaları sonucunda araştırma için ilk kez yazı çalışması yapmaları sonucu motivasyonlarının artması ve araştırma sırasında dışarıdan sınıfa dahil olan uygulamacının öğrenciler üzerinde motivasyonel etkililiği olduğu ile açıklanabilir. Bununla beraber, her sosyo ekonomik düzeyde yazma motivasyonunun kızlar lehine anlamlı seviyede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers ve Lawrence (2012); Pajers ve Valentine (2001); Meece, Glienke ve Burg (2006) araştırmacılarının kız öğrencilerinin yüksek motivasyon değerleri sonucuyla uyumluluk göstermektedir.

Sonuç olarak, ilkokuldan yükseköğretime kadar geleneksel öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, sıkıcı bir eğitim tasarımı yerine; öğrencilerin zevk almalarına olanak veren, ilgilerini arttıran, bilgiye ulaşmayı beceri hâline getirmiş, işbirlikçi, ve sonuçtan ziyade sürece ve öğrenci gelişimine önem veren, teknoloji kullanımına yer veren bir eğitim-öğretim yöntemi anlayışının uygulanması günümüzün gereksinimlerini karşılama adına önemli bir adım olacaktır. Bu bağlamda hikaye yazmanın yer aldığı ve öğrencilerin yazma motivasyonlarını arttırıcı ve yazma becerilerini olumlu yönde etkileyen öğretim ortamları da bireylerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, duygularını akıcı bir üslupla anlatabilecekleri, yazmadan zevk alan ve kendisine yazmayı bir uğraş edinmiş bireyleri yetiştirmeye yönelik önemli etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler etkili yazma sürecinde yargılanma ve olumsuz eleştirilere maruz kalma korkusundan uzak, zihinsel ve duygusal rahatlığın olduğu bir sınıf ortamında, baskı altında kalmadan, özgürce yazmak eğiliminde oldukları düşünülmektedir.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Elde edilen bu bulgular ışığında uygulamacılara yönelik şu öneriler yapılabilir;

- Öğrencilerde yazmaya yönelik motivasyonun artırılması için teşvik edici öğretmen tutumlarının geliştirilmesi gereklidir. Bu bağlamda, öğretmen model olmalıdır.
- Öğrencilerin yazma motivasyonlarının artırılması için, farklı öğretim stratejileri ile materyallerin kullanımı öğrencilerin ilgilerinin ve yazma motivasyonlarının artırılmasında oldukça önemlidir. Eğitim ve öğretimin sadece ders kitapları ile sınırlandırılmasının önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin günlük hayatla ilişkilendirebilecekleri, gözlemlerini yansıtabilecekleri, ilgi çekici yazma konuları seçilmeli ve ilgi çekici öğretim tekniklerinden faydalanması önerilmektedir.
- Özellikle alt sosyoekonomik seviyede yazma becerilerinin geliştirilmesi için risk grubunda olan öğrencilere yönelik destekleyici öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir.
- Yeni teknoloji ve iletişim gelişen teknolojik araçlar (tablet, akıllı telefon vs.) aracılığı ile öğrencilerin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Bu kapsamda ülkemizde uygulanan Fatih Projesi ile öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılmakta ve teknoloji eğitim sisteminin içine alınmaktadır. Öğrencilerin-özellikle erkek öğrencilerin- yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazmaya motive edilmesi için sınıf içi teknolojik yazma etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir.

5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bundan sonra gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, araştırmacılara yönelik şu önerilerin sunulması gerekmektedir.

- Bundan sonra gerçekleştirilen çalışmaların farklı öğretim kademelerinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

- Bundan sonra gerçekleştirilen çalışmalarda bu konuda bir eğitsel program geliştirilerek bu programın etkililiğinin test edilmesi üzere deneysel bir çalışma gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Bundan sonraki çalışmalarda akademik başarı düzeyi, sınıf mevcudu, akademik motivasyon gibi demografik özelliklerin araştırma sürecine dahil edilerek çok değişkenli istatistikler ile daha detaylı inceleme yapılması önerilmektedir.
- Bundan sonra gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, karma yöntem kullanılarak odak grup çalışmaları ile konunun daha derinlemesine çalışılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adler, R. W., Milne M., J. ve Stablein R., (2001). "Situating Motivation: An Empirical Test in an Accounting Course", *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18 (2), 101-115.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13.
- Akyol, H. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 142, 55-57.
- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 146.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aram, D., Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low ses sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikaye Edici Metinlerden Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Öğretim Hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 209-220.
- Aslan, D. ve Aytaç, A. (2010). İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9 (3), 841-850.

- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe Öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydemir, O. (t.y.) Öğrenmede Motivasyon ve Dikkatin Önemi. Online Makale. <http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat2.pdf> adresinden 20.10.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Aytaş, G. (2006). Edebi Türlerden Yararlanma. *Milli Eğitim*, 169, 261-276.
- Badger, R. ve White G. (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153-160. DOI: 10.1093/elt/54.2.153.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barton, R. ve Klump, J. (2008). Improving Writing in Secondary Schools. *Principal's Research Review*, 3 (4), 1-7.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Hikaye Unsurlarına İlişkin Beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 226-251.
- Beach, R. (1989). Showing students how to assess: Demonstrating techniques for response in the writing conference. *Writing and Response*. In C. M. Anson (Editör). pp. 127-148. Urbana, IL: NCTE.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikaye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn*. Third Edition. Routledge.
- Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of Students With Language Impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28, 189.
- Brozo, W. G. (2002). *To Be a Boy, To Be a Reader: Engaging Teen and Preteen Boys in Activate*. Newark, DE: International Reading Association.
- Bruning, G. ve Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*. 35 (1), 25-37.
- Bülbül, A. R. (2000). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. Konya: Nobel Yayınları.

- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Chakraborty, B. ve Stone, S. (2008). A recipe for writing motivation. *Childhood Education*, 84 (3), 158-G(4). Expanded Academic ASAP. Online Makale. <http://www.highbeam.com/doc/1G1-176049276.html> adresinden 04.04. 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Chen, M., Ferdig, R. ve Wood, A. (2003, Spring). Understanding Techonology-enhanced Storybooks and Their Roles in Teaching and Learning: An Investigation of electronic Storybooks in Education. *The Journal of Literacy and Techonology*, 3, 1.
- Clements, D. H. ve Sarama, J. (2006). Math All Around the Room!. *Early Childhood Today*, 21(2), 24-32.
- Coffin, C., Curry, M., J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis T., M. ve Swann, J. (2003). *Approaches to Teaching Writing. Teaching Academic Writing. A Toolkit for Higher Education*. Routledge Taylor & Francis Group. London and New York.
- Cook, K. L. (1992). *The Effect of an Intervention Program on Writing Readiness as Measured by the Develomental Test of Visual Motor İntegration*. Unpublished master thesis. Texas Women's University, Texas.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). *Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi. İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 233-279.

- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coulton, K. (2011). *Enhancing year 7 and year 8 boys' motivation in narrative writing through peer collaboration and a drama strategy: a case study*. Thesis of master. Victoria University of Wellington.
- Cutler, L., Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 100 (4)*, 907-919.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımında Dayalı Programının Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. Online Makale. <http://www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/122/31-51.pdf> adresinden 23.09.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7 (1)*, 727-743.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Davamand, A. (2012). The Effects of Motivation Types (Instrumental and Integrative) on Writing Proficiency Among Iranian IELTS Candidates. *ZKU Journal of Social Sciences, 8*, 15.
- Davis, C. (2010). *How to Write Persuasively Today*. ABC-CLIO, LLC. Santa Barbara: California.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Dingwall, W. O. (1998). The biological bases of human communication behavior. *Psycholinguistics*. In J. B. Gleason & N. B. Ratner (Eds.), pp. 51-105. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Dörnyei, Z. (2001). The psychology of the language learner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dutta Roy, D. (2004). Teaching models of writing motivation. *Psychological approaches to teacher education*. In Panch Ramalingam (Ed.). Chennai: Inland Books.
- Dur, Z. (2010). *Öğrencilerin Matematiksel Dili Hikaye Yazma Yoluyla İletişimde Kullanılabilir Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Elbow, P. (1973). *Writing in the Disciplines*. New York: Oxford University Press .
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2010). Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5, 4.
- Faigley, L., Cherry, R. D., Jolliffe, D. A. ve Skinner, A. M. (1985). *Assessing writers' knowledge and processes of composing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Fisher, R. (1996). *Stories For Thinking*, Oxford, England: Nash Pollock.
- Fletcher, E. B. (1997). *The relationship between visual – motor development and handwriting in kindergarten children*. Unpublished master thesis. Buffalo University, Buffalo.
- Flockton, L., Crooks T. ve White J. (2006). *The National Educational Monitoring Project, Report 41 (NEMP)*, Educational Research Unit, University of Otago.
- Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill Education.
- Franz, D. P. ve Pope, M. (2005, Spring). Using Children's Stories In Secondary Education. *American Secondary Education*, 33 (2), 20-28.

- Gabrielatos, C. (2002). EFL Writing: Product and Process. <<http://www.gabrielatos.com/Writing.pdf>> adresinden 13.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Gönen, M. (2005). Dil Gelişiminde Çocuk Kitaplarının Rolü. *Bilimin ve Aklın Işığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Graham, S. ve Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. *Handbook of educational psychology*. In Berliner, D. C., Calfee, R. C. (Eds.). pp. 63784. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Graham,S., MacArthur, A. ve Fitzgerald, J. (2007). Writing Instruction in Engaging and Effective Elementary Settings. *Best Practices in Writing Instruction*. New York,NY. Guilford Publications,Inc.
- Graham, S. ve 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.
- Guay F., Ratelle C. F. ve Chanal J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination theory in education. *Canadian Psychology*, 49, 233–40.
- Güner, G. (2004). Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretimin II. Basamağı) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 2.
- Güneş, S. (1999). *Anlatım Bilgisi*. İzmir: D.E.Ü. Rektörlük Matbaası.
- Güneş, S. (2003). *Anlatım Bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Matbaası.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. (1.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Harris, K. R., Graham, S. ve Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*. 35 (7), 1-16.
- Hasan, K. ve Akmand, M. (2010). Approaches to Writing in EFL/ESL Context: Balancing Product and Process in Writing Class at Tertiary Level. *Journal of NELTA*, 15, 1-2.
- Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing (Chapter 10). *Handbook of Writing*. In Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., Research (Eds.). New York: The Guilford Press.
- Hidi, S. ve Boscolo, P. (2007). *Writing and motivation*. Oxford: Elsevier.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikaye Yazma Becerisine Etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Jamieson, S. (1999). *Resources for Writers: Comparison Writing*. Drew University On-Line Resources for Writers.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: a study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Child Language Teaching and Therapy*, 37, 224 – 235.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Derslerine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaalioglu, S. K. (2000). *Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi*. 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 - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6, 3.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kellog, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1 (1), 1-26.
- Keys, C.W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboatory report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 676-690.
- Koçak, A. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kuruyer, H. G. (2010). *İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Öğretiminin Hikâye Analizine ve Yazımına Etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, S. (1998). *Şehirleşmenin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerisine Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Lam, S. F. ve Law, Y. K. (2007). The Roles of Instructional Practises and Motivation in Writing Performance. *The Journal of Experimental Education*, 75(2), 145-164.
- Lepper M.R., Iyengar S.S. ve Corpus J.H. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184–96.
- Lo, J. ve Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16, 219–237.
- Malecki, C. K. ve Jewell, J. (2003). Developmental, gender, and practical considerations in scoring curriculum-based measurement writing probes. *Psychology in the Schools*, 40, 379–390.
- Martinez, A. (2005). The Process-Writing Approach: An Alternative to Guide the Students' Compositions. *Ana Virginia*, 6, 37-46.
- Mata, L. (2011). Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 32, 272–299.
- McCarthy, T. (1998). *Schoolacting Writing Series- Descriptive Writing, Mini Lessons, Strategies, Activites*. Schoolastic Professional Books. New York: USA.
- Meece, C., L., Glienke, B., B. ve Burg, S. (2006). Gender and Motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351–373.
- Meece, J. ve Miller, S. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 207–229.
- Ministry of Education. (2007). *Boys' achievement: a synthesis of the data*. Ministry of Education, Learning Policy Frameworks, Wellington.
- Narlı, M. (2002). Romanda Zaman ve Mekan Kavramları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 7.
- O'Connell, S. (2007). *Introduction to Communication Grades 3-5*. The Math Process Standarts Series, Heinemann Portsmouth, NH.

- Ochs, E. (1998). *Narrative: Discourse as Structure and Process*. London: Sage Publications Ltd.
- Özağaç, O. (2004). Process Writing. Bogazici University SFL. Online Makale. <http://www.buowl.boun.edu.tr/teachers/PROCESS%20WRITING.pdf> sitesinden 23.09.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir E. ve Binyazar. A. (1969). *Yazmak Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Özdemir, E. (1999). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E. (1999). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özler, A. (2006). *İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Hikaye ve Masalların Eğitimsel İşlevleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2013). The Psychometric Properties of the Writing Motivation Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (52), 351-360.
- Özyıldırım, I. (2009). Narrative analysis: An analysis of oral and written strategies in personal experience narratives. *Journal of Pragmatics*, 41, 1209–1222.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353–360.
- Pajares, F. ve Valentine G., (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366–381.

- Palamut, İ. (2008). *Hikaye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Parlakıldız, H. (1999). *İlkokulların Dördüncü-Beşinci Sınıflarında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Metinleri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffitt, K. ve Raphael-Bogaert, L. (2007). *Writing Instruction in Engaging and Effective Elementary Settings*. In S. Graham C.A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.). *Best Practicals in Writing Instruction*. New York: Guilford Press.
- Ranweiller, L.W. (2004). *Preschool readers and writers early literacy for strategies*. Michigan: High Scope Press.
- Roth, K. (2009). *Interactive Writing: Investigating the Effectiveness Of A Dynamic Approach to Writing Instruction for First Graders*. Doctoral thesis. Harvard University.
- Salıcı Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve Veli Görüşmelerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendilerini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 181.
- Sarıca, S. ve Gündüz M. (1994). *Güzel Konuşma Yazma Kompozisyon*. İstanbul: Fil Yayınevi.
- Schunk D.H., Pintrich P.R. ve Meece J.L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. 3rd edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Eğitim Kuramından Uygulama*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (1998). Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31, 1.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sperling, M. ve Freedman, S. W. (2001). *Review of Writing Research*. In N. V. Richardson (Eds.). *Handbook of research on teaching*, 4, 370-389. Washington. DC: American Educational Research.
- Steele, V. (2004). Product and process writing. <http://www.englishonline.org.cn/en/teachers/workshops/teachingwriting/teaching-tips/product-process> adresinden 13.04.13 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikaye Haritalarının Etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahinli, A. (2008). *Hikaye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şengül, M. B. (2010). Romanda Mekan Kavramı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 11.
- Şimşek, Ö. (2000). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, R. (1982). *Türkçe Anlatım*. Trabzon: T.C. Trabzon İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi Yayın.

- Tan, Ş., Elbir, B., Sevinç, Seyfettin, Ö. ve Erdoğan, E. (18-20 Mayıs 2008). Disiplinler arası Bir Yaklaşım Denemesi Olarak İmlâ. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Bahçeşehir Üniversitesi, *Türkçe Öğretimi Kongresi*, İstanbul.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Trischitta, A., Buehler, S. ve Levin I.M. (2004). *Narrative Writing, Grades 3-5 (Meeting Writing Standards)*. Teacher Created Resources.
- Troia, G., A., Harbaugh, A., G., Shankland R., K., Wolbers, K., A. ve Lawrence, A., M. (2012). Relationships Between Writing Motivation, Writing Activity, and Writing Performance: Effects of Grade, Sex, and Ability. *Reading and Writing*, 26 (1), 17-44.
- Tuncer, H. (2009). *Anlatma Teknikleri (Konuşma, Yazma)*. İzmir: Orkun Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Uyanık, M., Bumin, G., Düger, T. ve Kayıhan, H. (2001). İlkokul Öğrencilerinin Yazı Yazma Performanslarına Etki Eden Faktörlerin Araştırılması. *Türkiye Klinikleri J PM&R*, 1 (3), 161-6.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Ünal, E. (2006). *Öykülerin Türkçe Öğretimindeki İşlevi ve 6., 7., 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ünal, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vural, S. (2007). *Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Aile-Öğretmen İletişimi ve Okuma Yazma Başarısıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Wang, C. K. J. ve Liu W. C. (2008). Teacher's Motivation to Teach National Education in Singapore: A Self-Determination Theory Approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 28 (4), 395-410.

Web, 1, Motivasyon. Online Makale. www.ingilish.com/motivasyon.htm adresinden [12.10.2013](#) tarihinde erişilmiştir.

Yaden, D. B. ve Tardibuono J. M. (2004). The emergent writing development of urban latino preschoolers: developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 29- 61.

Yangın, B. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.

Yeşilyurt, Ş. (2008). Motivational Patterns and Achievement in EFL Writing Courses: An Investigation From Self-Determination Theory Perspective. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18.

Zambak, F. (2007). *Türk Romanında Mekân*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Zhang, X. ve Chen, J. (1989). The techniques to teaching writing. *Forum*, XXVII (2), 34-36.

EKLER
EK-1 HİKAYE YAZMA RUBRİĞİ

Puanlama	4 puan	3 puan	2 puan	1 puan	
YAZMA UYGULAMALARI	Ana Fikir	<ul style="list-style-type: none">Hikaye tek bir konu üzerinde yoğunlaşıyor.Hikaye akışımı bozan detaylara yer verilmiyor.	<ul style="list-style-type: none">Çoğunlukla tek bir konu üzerinde yoğunlaşıyor.Ana fikir ile ilintili olmayan bir ya da iki olay bulunuyor.	<ul style="list-style-type: none">Hikayenin konusu ile ilgili olmayan bir çok detay ve olay bulunuyor.	<ul style="list-style-type: none">Hikayede tek bir konu üzerine yoğunlaşma görülüyor.
	İçerik	<ul style="list-style-type: none">Hikayede kapsamlı bir konu zengin detaylar kullanılarak destekleniyor.Hikâyede yer, zaman, olay, karakter gibi tüm hikâye unsurları bulunuyor.	<ul style="list-style-type: none">Hikayede konu çeşitli detaylar ile destekleniyor. Konuyu ortaya çıkarmak için biraz daha detaya ihtiyaç duyuluyor.Hikayede bir çok hikaye unsuru bulunuyor.	<ul style="list-style-type: none">Detaylar hikaye konusunu desteklemiyor ve çok daha fazla detaya ihtiyaç duyuluyor.Bir ya da iki hikaye unsuru bulunuyor.	<ul style="list-style-type: none">Hikayede detaylar kullanılmıyor ve hikayenin anlaşılması zorlaşıyor.Hikaye unsurları bulunmuyor.

YAZMA STRATEJİLERİ	Organizasyon (Giriş-Gelişme-Sonuç Bölümleri)	<ul style="list-style-type: none"> • Giriş okuyucunun dikkatini çekiyor. • Gelişme ve sonuç bölümlerinde olay ya da zaman sıralaması, amaca ve konuya bağlı olarak ustaca yapılıyor. • Problem açık olarak ortaya konmuş. • Sonuç okuyucuyu tatmin ediyor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri mevcut fakat yeterince okuyucuyu tatmin etmiyor. • Hikâye olay ya da zamana bağlı olarak sıralı bir biçimde devam ediyor. • Problem açık değil. • Sonuç iyi bir şekilde ortaya konmamış. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hikayenin giriş ya da sonuç bölümü eksik bırakılıyor. • Hikayede olay ya da zaman sıralaması karışık şekilde bulunuyor. • Hikayede problem açık değil ya da hiç yok. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hikayede giriş ya da sonuç bölümü bulunmuyor. • Hikayede olaylar sırasız bir şekilde anlatılıyor. • Hikayede akış gözlenmiyor.
--------------------	--	--	---	--	--

Teknik (Kelime seçimi – Yazım stili – Cümle akıcılığı)	<ul style="list-style-type: none"> Hikayede çeşitli uzunlukta ve yapıda cümleler kullanılıyor. Hikayede kullanılan kelimeler okuyucuların olayları tasavvur etmesine olanak sağlıyor. Seçilen kelime ve ifadeler yazarın kişiliğini ve yazma tarzını temsil ediyor. 	<ul style="list-style-type: none"> Hikayede çeşitli cümle yapıları ve kelime seçimleri kullanılıyor fakat olayları zihinsel olarak resimleyebilmek için daha net kelimelere ve cümle yapısına ihtiyaç duyuluyor. Yazarın duyguları bazen okuyucuya yansımıyor. 	<ul style="list-style-type: none"> Hikayede kullanılan bazı cümleler kısa ve tutarsız şekilde kullanılıyor. Hikayede sınırlı kelimeler kullanılarak hikaye içerisinde tekrarlanıyor. Yazarın anlatmak istedikleri ve hisleri okuyucuya aktarılamıyor. 	<ul style="list-style-type: none"> Hikayede çoğu cümle kısa ve tutarsız şekilde kullanılıyor. Kelimeler çok sınırlı şekilde seçiliyor. Yazarın anlattıkları hikaye konusu ile tutarsızlık gösteriyor.
Gramer	<ul style="list-style-type: none"> Hikayede kullanılan bütün cümleler kurallı bir biçimde tamamlanıyor. Hikaye, gramer, imla ve noktalamada çok az ya da hiç hata yapılmadan tamamlanıyor. 	<ul style="list-style-type: none"> Hikayede kullanılan çoğu cümle kurallı olarak kullanılıyor. Gramer, imla ve noktalamada bazı hatalar yapılıyor fakat bu hatalar hikayenin bütünlüğünü etkilemiyor. 	<ul style="list-style-type: none"> Bazı cümleler tamamlanmamış şekilde bulunuyor. Gramer, imla ve noktalamada bir kaç hata bulunuyor ve bu hatalar bazen hikayeyi okuma ve anlamayı güçleştiriyor. 	<ul style="list-style-type: none"> Hikayede çoğu cümle tamamlanmıyor. Gramer, imla ve noktalamada bir çok hata bulunuyor. Hatalar hikayeyi okunmaz ve anlaşılmaz kılıyor.

EK-2 ALT, ORTA VE ÜST SOSYO EKONOMİK DÜZEYLER BAZ ALINARAK SEÇİLMİŞ OKULLARDA YAPILAN ARAŞTIRMA ÖRNEKLERİ

EK-2.1. Alt sosyo ekonomik düzey okulda yapılan iyi, orta ve düşük seviye çalışma örnekleri

Okul Sevgisi

Bir sabahın sabah kalktığımda çok sevinçliydim: Çünkü okullar açlıyordu. Arkadaşlarımı görmeye sabırsızlanıyordum. Ayrıca öğretmenimide görmeyi istiyordum. Okulumu çok seviyordum. Ama sabah okula gittiğimde okulumu görünce Polib amcaya sordum okuluma ne oldu?
Polib amca
— Okulumuz depremde yıkıldı çocuğum
ozamanda ben çok üzülledim.

*Sevgili
Okulum*

Teşekkür ederim anlattığınız için.

Yazdığınız için teşekkür ederim. Benim de okulumun depremde yıkıldığına üzüldüm. Benim de okulumun depremde yıkıldığına üzüldüm. Benim de okulumun depremde yıkıldığına üzüldüm.

ÖDELE

Ben ödele yatacım.
meslek sahibi olmak için.
ödele yapmasak sınıfta kalırım.
onlar çalışmasın ben çalışayım.
sınıfta kalmamak ne de güzel.
onlar mesun olmasınlar.
ne de güzel ders.
ödele olmasınmış.
ödele olmasın ki kalmasın.
ö ödelelerin deyerini seil.
allah demis çalışsın.
Bir demisiz ödele.
Stalorumu ne e persenemü leicesin.

Sing'in Hikayesi

Bir gün bir imparator varmış. Bu imparator demis ki benim
antik imparatorluğum bitti.
Ben içinizden birini imparator seçicim. İmparator dedi ki:
Kim imparator olmak ister. Analarına Sing te katilole.
Bir hoc bu imparatorun hançerine çıktı. İmparator dedi ki ben size birer
tohum vericem siz bu tohumu büyütüp bana getireceksiniz.
Ama bir yıl sonra. Sing hemen eve gelip diye anıvına anlattı:
Hançer tohumu alıp topağa aktı. Sing çıktıktan sonra tohumu hiç büyümüyordu.
Ve sonunda bir yıl oldu. Hançer tohumu alıp imparatorun hançerine aktı.
Sing büyüyordu. Sing te tohumu alıp imparatorun hançerine aktı. Ama hoc
sahneyle aktı. İmparator Sing i yanına çağırmas Sing yeniden imparator gelice
ki aktı. Ama imparator onu yanına çağırıp için yeni imparatorunu bu
söyl. Hançer tohumu dedi İmparator.
- Ben size için tohumu vermistim. Siz ama o tohumu başka tohumla
değiştirdiniz onun için bu çocuk yeni imparatorunu aktı.
Sing imparator olgunu duyunca çok sevindi.

Kızın Kızının

- O gün Ayşe uyarıldı. Elini yüzünü yıkadı. Annesi kakaabıtıye hasırları-
tı. Ance arıgıya ineli. Ance:
- Hadi arıgıya gel, dedi. Ayşe odasına gitti ve yatıgını topladı, üstü-
nün giydi. Arıgıya annesini yanına aldı. Annesi:
- Günaydı Ayşe hadi kahvaltı etmiş ve yanğıni ye sonra gelmek ce sonra
Ayşe annesine gülmüşçürek.
- Tamam anne bu bugün geyge gülmüşçürek. Ana canla gülmüşçürek. Ance
hik yap derişim yapın ne? dedi. Ance:
- Bah gülmüşçürek akıllığı ben hik yapmadım. Ana pasta yaptım herde
kalktı, dedi. Ayşe in arıgı açık kaldı. Ayşe mutlu bir sekilde:
- Ben arıgıya en güzel, en ferahlıgım, dedi. Ayşe masadan kalktı ve aynama-
ya baktı. Ance arıgıya. Ance:
- Ayşe sonra geldi. Hadi masana geç, dedi. Ayşe kaza kaza masana giydi.
Ance Ayşe in eline pasta verdi. Ayşe sonra kızı ve gitti.
Ayşe okula gitti. Zeynep'e güldü. Zeynep öğütürken anıta güldü. Öğretil-
ti aygıya kalktı. Zeynep de sonra kızı gitti.

SON

Kendini Beğenmiş Mavi Balık

Bir zamanlar Orman ortasında küçük güzel bir göl varmış.
Gölün içinde bir çok balık yaşamış. Gölün içinde yaşayan en
güzel balık Mavi balıkmış.
Kendini beğenen Mavi balık hiç kimseyle arkadaşlık yapmamış.
Sözüne sözünü hiç dinlemezmiş. Diğerlerinden farklı olduğunu bilir
kendine çok güvenmiş.
Mavi balık bir gün aynası uyanırken geygece suından ayrılmış.
Göl balık tutmaya gelen çocukların suyu plüme yandırma işini zıplamış.
Çocuklar ise geygece alıp a tims balıkların gelmesini bekliyormuş. Kendini
beğenen Mavi balık a timsin uanduki yeni merak edip suyu
arınmış. Zeynep suyu çok kötü bir işe deymiş. Çocuklar ise güle oynaya
su bırıne dönmüşler. Mavi balığa bir akşamına akşam yine kayıp gitti.
Mavi balık çok mutsuzmuş. Daha beğenmediği arkadaşları ve ailesini
çok gördü. Zeynep yine suyu tutmaya ve kızı da mıyın hale bulmamış.
Çocuklar buldu bu kuluire çok uydular. Zeynep'e donmuşse okuyun
arkasında çocukları akşamın glarak kuzik göle bırakmışlar.
Mavi balığa göre arkadaşları ve ailesi çok zıplamışlar.
Yaptıkları çok yanlış olduğunu bilir mavi balık arkadaşlarından ve
ailesinden çok üzür delmiş. Küçük göle mutlu bir hayat sürdürmüşler.

EK-2.2.Orta sosyo ekonomik düzey okulda yapılan iyi, orta ve düşük seviye çalışma örnekleri

♥ İki Bitmeyen Dostluk ♥

Günlere bir gün Barak, o güzel parlayan güneşle uyandı. Yatığını toplayıp kişisel bakımını yapıp annesinin o güzel ellerinden hazırlanmış olan kahvaltısını etti. Okulunu bittikten sonra tam parka gidecektiki saatlerden önce arkadaşları olan Bade ile Eli'ye kavgaya çıktı. Bade Barak'ın en yakın arkadaşlığı. Barak yanlış davranış yapıyor Bade'yi tuttu. Eli kavgayı bitirdi. Eli Barak'a dönerek:
- Canım arkadaşım benim. Seni çok seviyorum Barak'ım. Ama yaptığın çok yanlış. Tanrı'ya sormalıydın, dedi. Barak Eli'ye ve Bade'ye dönerek:
- Özgür dilerim sizce rica olarak bırakırmısınız? dedi.
Bade ile Eli hatalarını anlayıp birbirlerinden özgür dilediler.
O her bir gözde:
- İki bitmez bu dostluk. diye bağırıyorlar.

~ Son ~

Barak'ın Kavgası - Royal Madrid Maçı

Barak'ın maçı başladı. Top Pilede Pile fabrikası vardı. Fabrikası Messi Messi ve gol Royal Madrid'de parkın ve jüriyi kazandı. Kale vurmasını kullandı top. Maçta Messi bir golü ikinci golün bir saat sonra korner çıkardı. Royal Madrid her gol kullandı top. Messi geldi Messi ve gol. Bu maç çok güzel oldu.

At Biriyorum

Merue bir gün okul çıkışı eve gitti. O gün çok mutluydu. Çünkü o gün doğum günüydü. Eve gitti. Hemen yemeğini yedi ve hazırlandı.

Daha sonra arkadaşları, anneannesi, babaannesi, teyzesi, kuzenleri, eniştesi ve dedeleri geldi. Merue arkadaşları ile oynarken annesi pastayı getirdi. Merue hediyelerini aldı ama anne ve babası vermemişti. Merue niye vermediklerini sordu. Anne ve babası:

- Sana hediye alamadık ama seni at birmeye götüreceğiz, dediler.

Merue çok sevindi. Hediyelerini baktıklar sonra pastayı yedi. Ertesi gün anne ve babası onu at birmeye götürdü. Merue eve gidince yasadıklarını günlüğüne yazdı ve o günü bir daha unutmadı.

Hedimin Değerini Gördü Anladım.

Bir varmış, bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur saman içinde Misra adlı bir kuz varmış. Misra, bir kedi almış. Bu kedi almış, bu kediye çok değer vermiş. Anadoluda birkaç gün geçmiş ve artık bu kediye fazla değer vermemeye başlamış.

~ Karateci Çocuk Zack ~

Zack diye bir çocuk varmış. Zack karateciymiş. Turnuvaları varmış. Zack yapa-
mam diye korkuyormuş. Tüccere çalışmış. Turnuva-
nın olduğu gün gelmiş. Bu turnuva 4 maçtan oluşmuş-
tu. Turnuvarın ödüllü şehin karatecisi olmuştum.
Sonunda turnuvarın olduğu gün gelmiş. Zack'in
karşısına aynı bir çocuk gelmiş. Günler sonra Zack
finale çıkmış. Karşısına bilalı bir çocuk gelmiş.
Zack kazanmış ve şehin karatecisi seçilmiş.

90 a girdi miydi

Birgin voleybolcu 90 a girdi kollecion
Rdu oyun yandı 2 inci yanda dealese
Ben gectim Jopen filmi gitei 5 oran
Bidiletim 90 a girdi cete savindim
vesera odum 90 oldu ve hep de olsa
Nadim Takum at kadasiym Bertay
oda 90 a tanyordu

EK-2.3.Üst sosyo ekonomik düzey okulda yapılan iyi, orta ve düşük seviye çalışma örnekleri

Hayal Dnyam Gitti de Gitti...

Matematik dersindeydik. Ben matematiği pek sevmem. Rakamlar, rakamlar, bölün, bölün... İmdat! Kuvvete gikiyim.. Bu akşam derste basliyorum düşünmeye... Ülkenizin adı "Muhterika Ülkesi" yani muhtesem ve harikarın bütünü. Burada her zaman mutluluk barış ve sevgi var. Ulusalor gela-keler, bisküvüden kapılar, sıcak ciolalar denizler... Daha neler neler... Ben 10+1 sınıfta 3 katta havuzla girmiş, Güneş'in güneş gözlüklerine dansla ciolalar koşlar atmaya çalışıyorduk. Burada her şey yanaktan olsa bile insanlar yanaktığı kadar şımar, saygı kalıyorlardı. Güneş'in gözleri resmen "Çok beklerseniz küçümler!" diyerdu. Derken ani çok haber ul-kede yankı yankı yankılandı "Yarınki" Kitap Kurdu Yarınması'na katılma bakiyemiz. "Hemen üstüne elbiselerimi geçirip kaydol-mak için bütün kızlarla koştum. İlk sıraya kaydaldım. Ertesi gün...

Üstüne en güzel kıyafetimi giydim. Ne, güzel görünmek herkesin hakkı. Yarınmaya girdim. Bütün sorulan bildim, ama sorularını çok vardı. "80 Günde Davet Akim" kitabını yazarı kimdir?" Aklima kirtürlü gelmedi. Düşündüm, düşündüm ve buldum. "Zules UERNE"

Kocaman Hayaller

Bahçedeyim, küçüğüm daha, simsiyah zayıf gözlerim ve tombul yanaklarımla çok şirinim. Ağabeyimin bana yaptığı küçük bir gemi tombul parmaklarım arasında. Çok mutluyum, bir gemim var çünkü!

Evimizin avlusundaki küçük siyah havuzunda geçireceğim küçük gemi-mi. Ben küçüğüm ama hayallerim kocaman... Büyük hayaller peşinde gidiyorum... O anda için gormiş...

Gemideyim, daha doğrusu kaptan odamda. Kapuy açtım ve yüzümü sevgi bir rüzgarı tokatladı. Aslında iyi geldi. Dıldım biraz, Akyna-ya baktım. O küçük tombul yanaklı, kuytu gözlü şirin çocuk bir geminin kaptanı, kocaman adam olmuş. Taşlara emirler veriyot, dümen çıkıyot, dörbünde waktlere bakıyotum...

Üçüncüymü fark ettim, doğrudum. Eve girip hayranla aynaya bak-tım. Ama hala annesinin etğine sarılan, haylaz, şirin bir çocuktum...

Pufu ve Tute

Bir zamanlar bir yakma zaman zaman
icinde kalması zaman içinde Pufu ve Tute zaman
Pufu tertemiz Tute duvarlar laireziyini. Pufu
demir "lok tuturdu el demir" Tute "duvarcı" demir
Pufu "iyi duvarcı bonare sende qürakü demir
Tute "bu zindire künse ona bakması sonra
Tute ağlamaya başlar "neden" diye bağırır
sonra Tute sonra Pufu'na sordular
hatır künse Tute Pufu'ya özür dilemiş
ve yaktın atladı oldu ve son

Uzayda Arkadaşlıklarla

Bir Gün

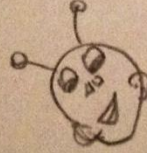
Bir gün

Kağan, Umur ve Buğra'nın canı çok sıkılmış.
Ne yapsak diye kardular birbirlerine. Birden
Umur buldu uzayı keşfetmeye gidecek dedi.
Herkes bu fikri çok beğendi. Kağan'ların gerisinde
uzay gemisi. yastılar ve uzaya doğru yola
kayıldılar. Uzaya geldiklerinde herkes çok
şaşırmıştı. Buğra: hadi gelin uzay gemisinden
çıkıp dışarıda futbol oynayalım dedi. Dışarı
çıkışlarında yer çekimi olmadığını görünce
herkes uzay gemisine geri bindi. Bir anda Kağan'ın
anesi "Kağan halk okula geç balyasun dedi
Kağan aklını acile toplandı. İçinden herke
bu rüya hiç bitmeseydi dedi.

Birin Hayal Gücüm Giriş

Birin adını Duru. Hayal gücüm çok geniş. Kafamı
göstüğe koyduğum zaman hayallere dalırım. İşte şu
anda okuduğum süzeye bir hikaye yazmaya başlayacağım.
Günlerden bir gün uzağa bir uzağa Dünya'ya rasul
olduğunu düşünüyordum. Ve bu uzağın adı Tina'yı.
Tina bir gün küçük uzağ gemisine binip Dünya'ya adanmış
adı. Orada birinin olduğunu anlayan Duru oandan
duran başlamış. Bu bir uzağ olmalı denmiş kından. Ama
bu garçemmiş. Duru Tina'ye içeri almış ve... Ben kimim?
denmiş. Tina ben uzağlıyım denmiş. Onun uzağda olmalarını
anlayan anne ve baba boy komutanı haber vermiş.
Boy komutan ve askerlere hemen uzağ gemilerine
alıp Dünya'ya gitmişler. Dünya'da Tina'ye bulup almaya
çalışmışlar. Ama Duru buna izin vermemiş. Ağlaya ağlaya
vermiş Tina'ye onların dine. Ama artık Tina diye
seslendiğinde Tina hemen Duru'nun yanına gelmeyi
istememiş.

Ve
Ben



Yazı Yarmayı Seven Çocuk

Günün birinde yazı yarmayı çok
seven bir çocuk varmış. Ama sınıf
arkadaşları yazı yarmayı hiç sev-
memiş. Öğretmen tahtaya bir
sey yazınca arkadaşları aman
yarmamak da olur dermiş. Ama
o öğreniyim diye sabalar öğretmen
tahtaya ne yazarsa onu yarı-
mış. Günün birinde sınıfca
bir erusa dirmişler. Arkadaşları
öğretmenin dediklerini yarmadıkları
için sınıftan düşük olmuşlar.
Ama o yazı yarmayı sevdiği için
sınıftan yüz almış.

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Sevil Takımcıgil Özcan Bursa ili Osmangazi ilçesinde 1989 yılında doğdu. İlk, orta, lise ve yüksek öğrenimini burada tamamladı. 2011 yılında Uludağ Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünü bitirdi. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği eğitiminde yüksek lisansa başladı. Aynı zamanda Bursa ilinde bulunan özel bir kurumda öğretmenlik yaptı.

İletişim Bilgisi: sss-sss-sss1@windowslive.com

