



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZMA ÖZ YETERLİLİK ALGILARI İLE
HİKÂYE YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Hacer TAŞ**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ahmet BALCI**

Hatay-2019



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZMA ÖZ YETERLİLİK ALGILARI İLE
HİKÂYE YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Hacer TAŞ**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ahmet BALCI**

Hatay-2019

ONAY

Hacer TAŞ tarafından hazırlanan “**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZYETERLİLİK ALGILARI İLE HİKÂYE YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile **TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

03/ 05/2019

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Ahmet BALCI (Tez Danışmanı- Başkan)	
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ (Üye)	
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN (Üye)	

Hacer TAŞ tarafından hazırlanan “**Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Alguları ile Hikâye Yazma Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Enstitü Müdür Vekili

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (.././2019)

Hacer TAŞ



ÖN SÖZ

İletişim insanların ilk çağlardan beri en önemli ihtiyacı olmuştur. İnsanoğlu sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla iletişim ihtiyacı içindedir. Bu ihtiyacı, insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliğidir. Bu iletişim ihtiyacı neticesinde insanların hissettiklerini ve düşündüklerini ifade etmeyi sağlayan “dil” denen kelime ve ifade şekli geliştirilmiştir. Dil insanlar arasındaki iletişimin gerçekleştirilmesini sağlayan en önemli araçtır. İletişimin başlıca aracı olan dil; okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel beceri üzerine kurulmuştur. Dilin anlatma yani üretici yönünü oluşturan becerilerden biri olan yazma; psikolojik, kişisel, toplumsal önemi olan, insanoğlunun yüzyıllardır duygularını, düşüncelerini ve isteklerini kalıcı olarak aktarabilmesini sağlayan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde temel amaçlarından birinin de yazma becerisinin gelişimini sağlayabilmek olduğu gerçeğinden yola çıkıldığında; üst düzey bilişsel bir çaba gerektiren bu becerinin geliştirilmesi için birtakım duyuşsal (inanç, tutum ve değer) becerilere de ihtiyaç vardır. Duyuşsal bir beceri olan öz yeterlilik sağlandığında, bireyin yazmaya dair başarabileceği inancından hareketle daha başarılı yazılı anlatım ürünleri ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Bu gerçekten hareketle ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile yazma becerileri arasında bir ilişki olması gerektiğine yönelik merak, bu çalışmanın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile hikâye yazma becerisi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünü “Problem Durumu”, “Amaç”, “Önem”, “Sınırlılıklar”, “İlgili Araştırmalar”, “Tanımlar” başlıkları oluşturmaktadır. İkinci bölümde, araştırmanın “Kavramsal Çerçevesi” bulunmaktadır. Üçüncü bölümde “Yöntem” ise “Araştırma Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması”, “Veri Toplama Süreci” ve “Verilerin Analizi” başlıklarıyla açıklanmıştır. Dördüncü bölümde, temel ve alt problemlere ilişkin “Bulgular ve Yorumlar” açıklanmış ve araştırmanın son kısmını oluşturan beşinci bölümde “Sonuç ve Öneriler” başlığı altında araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

Yüksek lisans eğitimim süresince ve bu araştırmanın başından sonuna kadar bana daima yol gösteren, ilgi ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Ahmet BALCI'ya, görüş ve önerilerinden dolayı kıymetli hocam Doç. Dr. Bilginer ONAN'a, araştırma verilerinin değerlendirilmesinde geliştirmiş oldukları ölçekler için Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN ve Doç. Dr. Tazegül DEMİR hocalarıma, değerli yorumlarıyla tezime katkıda bulunan Doç. Dr. Namık Kemal Şahbaz'a, çalışmamın düzenlenme aşamasında yaptığı katkılardan dolayı arkadaşım Nuray ÇINAR'a, çalışmalarımda beni yüreklendiren ağabeyim İsmail TAŞ'a, çalışmam süresince ve hayatımın her anında yanımda olan ikizim diyebileceğim sevgili kardeşim İbrahim TAŞ'a ve çok sevdiğim biricik aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hacer TAŞ

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZ YETERLİLİK ALGILARI İLE HİKÂYE YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hacer TAŞ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2019

Danışman: Doç. Dr. Ahmet BALCI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmada genel tarama modelinden “ilişkisel tarama” modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Hatay il merkezi merkez ilçelerinde (Antakya ve Defne) 8. sınıfta öğrenim gören 600 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada 3 veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, Pajares, Hartley ve Valiante (2001), tarafından geliştirilen ve Demir (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği”; Temizkan (2011) tarafından geliştirilen “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş kişisel bilgi formudur.

Çalışma sonucunda öğrencilerin yüksek düzeyde yazma öz yeterlilik algısına sahip oldukları saptanırken hikâye yazma beceri düzeylerinin geliştirilmeli düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin geliştirilmeli şeklindeki hikâye yazma düzeylerine karşın hikâye yazma beceri ölçeğinin temel ve alt boyutlarında sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma öz yeterliliğinden aldıkları puanlar ile hikâye yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğrencilerin yazma öz yeterlilik algıları ve hikâye yazma becerileri cinsiyet, sosyoekonomik çevre, anne ve babanın eğitim durumu, yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumu, Türkçe dersi karne notu, son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu, kitap okurken not alma durumu, kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumu, ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış açısını içeren yazılar yazma durumu, e-postalarında, telefon mesajlaşmalarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanma durumları, konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma

durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunurken; günlük tutma değişkenine ilişkin anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarına ilişkin yazma öz yeterlilik algıları toplam düzeyleri ve hikâye yazma becerisi arasında düşük düzeyli bir korelasyon bulunmuştur.

ANAHTAR KELİMELER

Türkçe Eğitimi, Yazma Becerisi, Öyküleyici Metin, Öz Yeterlilik, Yazma Öz Yeterliliği



**EVALUATION OF RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL 8
GRADE STUDENTS' WRITING SELF-EFFICACY PERCEPTIONS
AND STORY WRITING SKILLS**

Hacer TAŞ

Department of Turkish Language Teaching, Master Thesis, 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet BALCI

ABSTRACT

The aim of this research is to ascertain the relationships between secondary school 8 grade students' writing self- efficacy perceptions and the story writing skills. In the research, relational scanning models has been used. Target population of research consists of 600 students who study at 8. grade in Hatay and its central districts (Antakya and Defne).

3 data tools have been used in the research. These are "the writing self- efficacy scale" developed by Pajares, Hartley and Valiante (2001), and translated into Turkish by Demir (2011); "the story writing skill scale" developed by Temizkan (2011) and it is a personal information form improved by the reseacher.

At result of the research, it has been ascertained that students don't have the intended level for the story writing skills. Also, it is seen that there is a meaningful difference between the marks they took from the writing self- efficacy and the story writing skills. There are meaningful differences among students' writing self- efficacy perceptions and the story writing skills, gender, socio-economic environment, the education status of mother and father, the dreaming situation by noting down before starting to write, the report card note of Turkish lesson from last term, having been read how many books except the school books, taking notes while reading books, writing a petition without any help, writing something which contains personal opinion and view within the issues that are of interest to them, the correct using situations of spelling rules in e-mails, texting in mobile phones and instant messaging on the Internet, conference or situation of taking notes while listening to any speech, however; it has been seen that there isn't any meaningful difference related to keeping a diary variable. It is verified that students couldn't actualised the basis and sub-dimension of the story into the story writing in intended level. Also, it is

discovered that there is a low- level correlation between the story writing and the writing self- efficacy perceptions total levels related to students' writing self efficacy perceptions.

KEYWORDS

Turkish Education, Writing Skill, Narrative Text, Self-Efficacy, Writing Self Efficacy



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	
ÖZET	i
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	v
GİRİŞ.....	1
PROBLEM, ÖNEM VE AMAÇ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	2
1.3.Alt Problemler.....	2
1.4.Araştırmanın Amacı.....	2
1.5.Araştırmanın Önemi.....	2
1.6.Sınırlılıklar.....	3
1.7.Tanımlar.....	4
1.8.İlgili Araştırmalar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	16
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2.1. Dil ve Dil Becerileri.....	16
2.2. Yazma Becerisi.....	19
2.3. Yazma Eğitimi ve Yazma Süreci.....	21
2.4. Yazma Eğitiminde Kullanılan Bazı Yöntemler.....	25
2.4.1. Serbest Yazma.....	25
2.4.2. Metin Tamamlama.....	25
2.4.3. Güdümlü Yazma.....	25
2.4.4. Yaratıcı Yazma Yöntemi.....	25
2.4.5. Kontrollü Yazma.....	26
2.5. Anlatım Biçimleri.....	26
2.5.1. Açıklayıcı Anlatım.....	26
2.5.2. Betimleyici Anlatım.....	27
2.5.3. Tartışmacı Anlatım.....	27

2.5.4. Öyküleyici Anlatım.....	28
2.6. Metin Kavramı.....	28
2.7. Yaratıcı Yazma.....	30
2.8.Hikâye ve Hikâye Yapısı.....	31
2.9. Motivasyon.....	34
2.10. Öz Yeterlilik İnançlarına Genel Bakış.....	35
2.11. Yazma Öz Yeterliliği.....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	42
YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Evren ve Örneklem.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	47
3.3.2. Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği.....	47
3.3.3. Öykü Yazma Becerisi Ölçeği.....	48
3.4 Veri Toplama Süreci.....	49
3.5. Verilerin Analizi.....	49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	52
BULGULAR VE YORUMLAR.....	52
4.1. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular.....	52
4.2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular.....	60
4.3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular.....	71
4.4. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları Toplam Puanları İle Hikâye Yazma Becerileri Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları.....	95
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	97
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	97
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	97
5.1.1. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Alışkanlıklarına İlişkin Sonuçlar.....	97

5.1.2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Sonuçlar.....	100
5.1.3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	103
5.1.4. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları Toplam Puanları İle Hikâye Yazma Becerileri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	109
5.2. Öneriler.....	109
5.2.1. Yazma Öz Yeterlilik Algısının Geliştirilmesine İlişkin Öneriler.....	110
5.2.2. Hikâye Yazma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler.....	110
5.2.3. Akademik Çalışmalarda Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	111
KAYNAKÇA.....	113
EKLER.....	124
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu.....	124
Ek-2: Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği.....	127
Ek-3: Öykü Yazma Becerisi Ölçeği.....	128
Ek-4: Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Yazısı.....	129
Ek-5: Doç. Dr. Tazegül Demir'den Alınan İzin Yazısı.....	130
Ek-6: Prof. Dr. Mehmet Temizkan'dan Alınan İzin Yazısı.....	131
Ek-7: Öğrenci Yazılı Anlatım (Hikâye) Örnekleri.....	132
Ek-8: Hikâye Kodlama Örnekleri.....	141

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Örneklemini Oluşturan Okullar.....	43
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları.....	44
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyleri.....	44
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeyleri.....	45
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine İlişkin Sonuçlar.....	45
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde İnternet Bağlantısı Durumları.....	46
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları.....	46
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Tutma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	52
Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazmaya Başlamadan Önce Yazacaklarınıızı Hayal Edip Etmediklerine İlişkin Sonuçlar.....	53
Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Geçen Dönem Türkçe Dersi Karne Notuna İlişkin Sonuçlar.....	53
Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerine Hangi Sıklıkla Gazete Alındığına İlişkin Sonuçlar.....	54
Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Sitelerinde Yorum Yaparken Kendilerini Rahatlıkla İfade Edebilme Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	54
Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okurken Not Tutma Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	55
Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İlgi Alanına Giren Konularda Kişisel Görüş ve Bakış Açısını İçeren Yazıları Yazma Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	56
Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Son Bir Yıl İçinde Ders Kitabı Dışında Kitap Okuma Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	56

Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Son Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısını Yeterli Bulup Bulmadıkları Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	57
Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okumak İçin Haftada Kaç Saat Süre Ayırabildiklerine İlişkin Sonuçlar.....	57
Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin E-postalarında, Telefon Mesajlarında ve İnternetteki Anlık Mesajlaşmalarında Yazım Kurallarını Doğru Kullanmaya Dikkat Etmesi Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	58
Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kimseden Yardım Almadan Dilekçe Yazma Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	59
Tablo 20: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Konferans ya da Herhangi Bir Konuşmayı Dinlerken Not Alma Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	59
Tablo 21: Veri Grubunun Normallik Testi.....	60
Tablo 22: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	61
Tablo 23: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 24: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Sosyoekonomik Çevre (SEÇ) Değişkenine Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları.....	62
Tablo 25: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları.....	62
Tablo 26: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 27: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Yazmaya Başlamadan Yazacaklarını Hayal Etme Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 28: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Geçen Dönem Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 29: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Son Bir yıl İçinde Ders Kitabı Dışında Kaç Kitap Okuduğu Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	66

Tablo 30: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Kitap Okurken Not Tutma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 31: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Kimseden Yardım Almadan Dilekçe Yazma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 32: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Konferans ya da Herhangi Bir Konuşmayı Dinlerken Not Alma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 33: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının İlgi Alanına Giren Konularda Kişisel Görüş ve Bakış İçeren Yazılar Yazma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 34: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının E-postalarından, Telefon Mesajlarında ve İnternetteki Anlık Mesajlaşmalarında Yazım Kurallarını Doğru Kullanmaya İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 35: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Günlük Tutma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 36: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Evlerine Ne Sıklıkla Gazete Alındığına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 37: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hikâye Yazma Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	72
Tablo 38: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi İçerik Ana Boyutu Ana Olay (Konu) Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	72
Tablo 39: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi İçerik Ana Boyutu Yan Olay Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	73
Tablo 40: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi İçerik Ana Boyutu Tema (İzlek) Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	74

Tablo 41: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi İçerik Ana Boyutu Tez (Ana Düşünce) Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	74
Tablo 42: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi İçerik Ana Boyutu Ana Düğüm Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	75
Tablo 43: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi İçerik Ana Boyutu Ara Düğüm Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	76
Tablo 44: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Planlama Ana Boyutu Serim Bölümü Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	77
Tablo 45: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Planlama Ana Boyutu Düğüm Bölümü Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	77
Tablo 46: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Planlama Ana Boyutu Çözüm Bölümü Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	78
Tablo 47: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Karakterler Ana Boyutu Ana Karakter Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	79
Tablo 48: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Karakterler Ana Boyutu Hasım Karakter Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	79
Tablo 49: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Karakterler Ana Boyutu Yardımcı Karakter Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	80
Tablo 50: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Karakterler Ana Boyutu Karakter Tasviri Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	81
Tablo 51: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Karakterler Ana Boyutu Fiziksel Çatışma Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	81

Tablo 52: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Karakterler Ana Boyutu Psikolojik Çatışma Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	82
Tablo 53: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Mekân Ana Boyutu Mekân Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	83
Tablo 54: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Mekân Ana Boyutu Mekân Tasvirleri Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	84
Tablo 55: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Zaman Ana Boyutu Zaman Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	84
Tablo 56: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisi Zaman Ana Boyutu Geriye Dönüş Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	85
Tablo 57: Veri Grubunun Normallik Testi-2.....	86
Tablo 58: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 59: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	87
Tablo 60: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	88
Tablo 61: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	89
Tablo 62: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Yazmaya Başlamadan Önce Yazacaklarını Hayal Etme Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	90
Tablo 63: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Geçen Dönem Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	90
Tablo 64: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Kitap	

Okurken Not Tutma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	91
Tablo 65: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Kimseden Yardım Almadan Dilekçe Yazma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	91
Tablo 66: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Konferans ya da Herhangi Bir Konuşmayı Dinlerken Not Alma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	92
Tablo 67: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin E-Postalarında, Telefon Mesajlarında ve İnternetteki Anlık Mesajlaşmalarında Yazım Kurallarını Doğru Kullanma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	92
Tablo 68: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Son Bir Yıl İçinde Ders Kitabı Dışında Kaç Kitap Okuduğu Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	93
Tablo 69: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin İlgi Alanına Giren Konularda Kişisel Görüş ve Bakış İçeren Yazılar Yazma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 70: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	95
Tablo 71: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Evlerine Ne Sıklıkla Gazete Alındığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	95
Tablo 72: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanları ile Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Arasındaki Korelasyon.....	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğrencilerin Yazma Başarısı ve Yazma Öz Yeterlikleri ile İlişkilendirilen Değişkenler.....	41
---	----



KISALTMALAR LİSTESİ

% : Yüzde

Akt. : Aktaran

Bkz. : Bakınız

F : Frekans

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

N : Katılım Sayısı

p : Anlamlılık Düzeyi

r: Korelasyon Katsayısı

r²: Determinasyon Katsayısı

Sd : Serbestlik Derecesi

SEÇ: Sosyoekonomik Çevre

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TDK : Türk Dil Kurumu

vd. ve diğerleri

X: Aritmetik Ortalama

X² : Kay-Kare

GİRİŞ

PROBLEM, ÖNEM VE AMAÇ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara, araştırma kapsamında sıklıkla kullanılmış olan bazı kavramların tanımlarına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil insanlar arasında iletişimi sağlamada, deneyimlerin nesilden nesile aktarılmasında kullanılan en yaygın araçtır. Bu bakımdan toplumlar arasında sosyalleşmenin yolu dili doğru kullanmaktan geçer.

Bireyin doğumuyla birlikte beyinde kodlanmış olarak bulunan dil yeteneği ana dili eğitiminde her zaman en temel unsur olmuştur. Ayrıca anlama ve anlatma isteği insanoğlunun içinde her zaman var olan ve zamanla da gelişen doğal bir eğilimdir. Bu durum ise insanın hayatı anlama ve anlatma becerisine sahip oluşunun önemli olduğunu gösterir. Nitekim birey dinleme yeteneği sayesinde aldığı dil öğelerini belirli bir olgunluğa geldiğinde seslendirebilmektedir. Bunun yanında okul döneminde verilen eğitimle okuma yazma günlük hayata girmektedir (Demir, 2011: 2). Okul döneminde başlayan yazma, diğer öğrenme alanlarına göre daha yavaş gelişen zihinsel süreçlerden birini kapsamaktadır. İnsanlar belirli bir olgunluğa eriştikten sonra duygu, düşünce ve hayallerini aktarmak isterler. İletişim kurmak ya da kendini ifade etmek için konuşmanın dışında yazma eylemine yönelirler. Bu gibi sebepler yazma ihtiyacı sonucunda ortaya çıkmıştır.

Yazma becerisi örgün eğitim faaliyetleriyle birlikte kazanılmasının ardından kişinin ileriki yaşamında da geliştirebileceği bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesinde ve başarı sağlanabilmesinde ön koşul ise kişinin öz yeterlilik algısıdır. Yazma becerisinde öz yeterlilik ise kişinin çok iyi bir yazılı anlatım faaliyeti sürdüreceği ve nitelikli ürünler verebileceğine dair bir inanç olan yazma öz yeterlilik algısıdır. Bu algı öğrencinin kapasitesi ve becerisine güvenmesiyle birlikte daha nitelikli ürünler ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Okullarda yazma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencinin yazma öz yeterlilik algısının ne seviyede olduğunun belirlenmesi önemlidir. Bunun belirlenmesinin ardından duruma göre öğrencinin yazma öz yeterliğinin üst düzeye çıkarılması ve yazmaya yöreklendirilmesi için gerekli koşulların ve desteğin sağlanması gerekmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.3. Alt Problemler

Yapılan bu araştırmada, yukarıdaki temel probleme bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilikleri hangi düzeydedir?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri hangi düzeydedir?
3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile hikâye yazma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algıları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Türkçe dersinin temel amacı, öğrencilerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerilerini geliştirmektir. Bu sebeple ders etkinlikleri dört temel dil becerisi ve bunları destekleyici etkinlikler çerçevesinde verilmelidir. Yazma eğitimi ve becerisi düşünüldüğünde öğrencilerde bu beceriyi geliştirmek için öncelikle başarabileceklerine dair bir tutum geliştirmeleri, kendilerine olan güvenlerinin olması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerde yapabileceğine, başarabileceğine dair bir inanç olan öz yeterliliğin yeteri derecede var olması beklenmektedir. Özellikle ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anlatma becerisi olan yazmaya yönelik yazma öz yeterliliklerinin gelişimiyle birlikte bu becerinin artırılması nihaî hedeftir.

Öz yeterlilik inançları bireyin başarısını, bir faaliyet seçimini ve bu faaliyette sergileyeceği uğraşı ve bu faaliyette ısrarcı oluşunu etkilemektedir (Schunk, 2003). Öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının desteklenmesi öğrenme ve motivasyon üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Yazmanın, bireyin özellikle okuma, dinleme, gözlem, izlenim ve birikimlerinin başkalarına kalıcı bir yolla aktarılmasını sağlayan çok önemli bir beceri olduğu düşünüldüğünde bu olumlu etkinin bu becerinin geliştirilmesinde bir fark yaratacağı muhtemeldir.

Sonuç itibariyle anadili eğitiminin ve öğretiminin daha bilimsel ve sistemli olarak gerçekleştirilebilmesi adına; tutum, motivasyon, öz yeterlilik inancı gibi kavramların yazma etkinliklerinde göz önünde bulundurulması yazılı anlatım ürünlerinin daha nitelikli olmasına katkı sağlayacaktır. Bu kavramların etkisinin bilinmesiyle yapılan yazma çalışmaları da yazmayı gelişigüzel olmaktan kurtarıp öğrenciyi daha yetkin ürünler ortaya koyma çabasına girdirecektir. Böylelikle yazılı bir anlatım ürünü olan hikâye yazma da daha yetkin hâle gelecektir.

Çalışmanın “İlgili Araştırmalar” bölümünde öyküleyici metin yazmaya ve yazma öz yeterliliği üzerine yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmalar incelendiğinde Türkiye’de yazma öz yeterlilik inancı ve yaratıcı yazma becerisi üzerine en kapsamlı bilimsel çalışmanın (Demir, 2011) tarafından yürütüldüğü görülmüştür. Ayrıca Demir (2012) tarafından yaratıcı yazmayı geliştireceğine inanılan, metin oluşturmaya gerek kalınmadan az sözle çok şey ifade etmeyi amaçlayan hikâye türlerinden çağdaş bir tür olan küçürek öykü adı altında betimsel nitelikli analiz çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Ancak yazınsal türlerden hikâyenin oluşturulma biçimi düşünüldüğünde bir metin oluşturma çabasının olduğu bu tür ve yazma öz yeterliliğine ilişkin değerlendirmenin amaçlandığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik inançları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma;

1. Hatay il merkezinde farklı sosyoekonomik düzeylerdeki yedi okulda öğrenim gören 600 ortaokul 8. sınıf öğrencisiyle,
2. Bu öğrencilerin oluşturdukları yazılı anlatım (hikâye) çalışmalarıyla,
3. Kişisel Bilgi Formu ve Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yazma: Yazma, türlü yollarla edinilmiş bilgiyi yazılı iletişim kanalları ile anlatma süreçlerinden oluşan bir beceridir (Carter, Bishop ve Kravits, 2002: 246).

Metin: “Belirli bir bildirişim neticesinde bir veya birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı şekilde üretilmiş dil dizgeleri birliğinin bütünüdür” (Günay, 2003: 35).

Öyküleyici Metin: “Olay ve durum anlatımına dayanan ve okuru o olayın içinde yaşatmayı amaçlayan öyküleyici anlatım biçimini kullanan metinlerdir” (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005: 70).

Hikâye: Olmuş ya da olması mümkün olayı yer, zaman ve kişi belirterek anlatan bir türdür (Oğuzkan 2001: 243).

Öz Yeterlilik: Eğitim bağlamında öğrencilerin “önceden tayin edilmiş performansları gerçekleştirme, bir yol haritası çizerek bu yoldan gitme hususlarında kendi kabiliyetlerine dair” yargıları olarak tanımlanabilir (Bandura, 1986: 391).

Yazma Öz Yeterliliği: Eğitim süreci dâhilinde oluşturulan ve daha sonra elde edilen deneyimlerle geliştirilen bir beceri olan yazmanın, öğrencinin bu beceriyi gerçekleştirebildiğine yönelik algısıdır (Demir, 2011: 3).

1.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye’de öyküleyici metin yazma ve yazma öz yeterliliğine ilişkin çalışmalar ve bu çalışmaların uygulanış biçimleri ve sonuçları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Coşkun (2005) yaptığı doktora çalışmasında 5. ve 8. sınıfta öğrenim gören farklı sosyoekonomik düzeydeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımlarını; tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri açısından değerlendirmiş ve öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada ve anlatımlarındaki tutarlılığı sağlamada önemli sorunlar yaşadıklarını saptamıştır. Öte yandan öğrencilerin hikâye elementlerinde öğrencilerin ana karakter, mekân, zaman ve başlatıcı olay elementlerinde diğer elementlere oranla daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin

buldukları sosyoekonomik düzeyleri ve sınıf seviyelerine göre bağdaşıklık ve tutarlılık puanlarında istatistiki açıdan anlamlı farklar bulunduğu görülmüştür.

Özkara (2007) doktora çalışmasında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme modelinin hikâye yazma becerisini geliştirme üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla 2005-2006 bahar yarıyılında Ankara Keçiören ilçesinde bulunan Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine deneysel içerikli ön test-son test çalışması uygulamıştır. Verileri elde etmek için “Kendini Değerlendirme Ölçeği” ve “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin bu model ile hikâye yazma becerilerinin anlamlı şekilde geliştiği ve deney grubunda yer alan öğrencilerin son testte yazdıkları hikâye edici metinlerin kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Sallabaş (2008) yaptığı araştırmasında İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde, öyküleyici metin öğelerine yer verme düzeylerini tespit etmek istemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en başarılı oldukları metin ögesi “başlatıcı olay” olarak tespit edilmiştir. Bu ögeyi sırasıyla sonuç, girişim, ana karakter, mekân, amaç, zaman ve tepki öğelerinin izlediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yürütülen bu çalışma sonucunda öğrencilerin en başarısız olduğu hikâye ögesinin “teпки” olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin eğitim öğretim sene başı yazılı anlatım uygulamaları ve sene sonu yazılı anlatım uygulamalarında metin öğelerine yer verme düzeyleri bakımından ön test-son test puanları arasında son teste ilişkin anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.

Arı (2008) tarafından yürütülen doktora çalışmasında 6. ve 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 623 öğrenci örnekleme alınmış ve onlara öyküleyici metin çalışması yaptırılmıştır. Ardından bu hikâye edici metinler “Çözümleyici Puanlama Yönergesi”ne göre dil ve anlatım, düzenleme ve dış yapı özelliklerine göre değerlendirmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin başarı ortalamaları düğüm ve çözüm bölümlerine yer verme düzeyleri bakımından 7. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı bulunurken; 7. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerin de başlık, serim, paragraf ve biçim gibi özellikler bakımından 6. sınıf öğrencilerine nazaran daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin genellikle hikâye edici anlatımı kullanarak metin türüne uyabildikleri, gözlemlerini yansıtabildikleri belirlenirken metin oluştururken yazım ve noktalamada bazı sıkıntılar yaşadığı da görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre her iki sınıf düzeyinde kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha başarılı metinler oluşturabildikleri görülmüştür.

Yılmaz'ın (2008) araştırması 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerinin ne derecede olduğunu belirlemek üzere Çorum ilinde öğrenim gören farklı sosyoekonomik düzeydeki 150 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi üzerinedir. Öğrencilere öyküleyici metinler yazdırılmış ve bu metinler “Öyküleyici Metin Yazma Ölçeği”ne göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde başlatıcı olay ögesi dışındaki öğelere istenen düzeyde yer vermedikleri görülmüş ve çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerinin beklenen seviyede olmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin öyküleyici yazılı anlatımları cinsiyetlerine göre değişmezken; anne babanın öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin okul öncesi eğitim alması, evde kitaplık bulunması ve eve süreli yayın alınması değişkenlerine göre anlamlı fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gülüşen (2011) akran dönütünün öyküleyici metin yazma becerisi üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla 8. sınıfları örneklem alan bir çalışma yapmıştır. Araştırma için deney grubundan 20 öğrenciye üçer hikâye yazdırılmıştır. Bu 20 öğrenciye ilk iki hikâye için yazım ve noktalama, biçim, dil ve anlatım kısımları için akranlarından dönüt almaları sağlanmıştır. Üçünde hikâyede ise akran dönütü ile kendilerini ne derece geliştirebildikleri saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen üçüncü hikâye verileri araştırmacı tarafından yazılı anlatımı değerlendirme formu doğrultusunda puanlanmış ve her bir öğrencinin akranına verdiği dönütler veri analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda akran dönütünün öyküleyici anlatımdan yüksek puan alan öğrencilere biçim ile dil ve anlatım kısmında faydalı olduğu; düşük puan alan öğrencilerin ise buna ek olarak noktalama işaretlerinde kendilerini geliştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çeçen (2011) “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılarında Tutarlılık” isimli çalışmasında yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerini tutarlılık birimi açısından değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini 34 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğrencilere uzman görüşü ile belirlenmiş on konu verilmiş ve bu konulardan biriyle ilgili öyküleyici bir yazı yazmaları istenmiştir. Ardından öğrencilerden alınan bu veriler tutarlılık açısından puanlama yapılmış ve inceleme sonucu yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar belirtilmiştir. Bu sorunlar; hikâyede yarım bırakılan olayların oluşu, olay akışının bir anda değişmesi, metin

birimleri arasında olan çelişkiler, hikâyede tek bir odak noktasının bulunmayışı şeklinde tespit edilmiştir.

Temizkan (2011) yaptığı araştırmada üniversite 1. sınıfta öğrenim gören 60 Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencisini örneklem almıştır. Örnekleme alınan 60 öğrenci üzerinde deneysel desende ön test-son test gruplu bir model uygulanmıştır. Araştırmada kontrol ve deney grubuna ayrılan öğrencilerden, deney grubuna 10 hafta boyunca yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği”ne göre değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre geleneksel yazma eğitimi ile yaratıcı yazma etkinlikleri ile gerçekleştirilen yazma eğitimi arasında deney grubu lehine anlamlı farklar olduğu, yaratıcı yazma etkinliklerinin hikâye yazma becerisini geliştirmede geleneksel olarak verilen yazma eğitiminden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Çoban (2012) yaptığı araştırmada ortaokul 7. sınıfta öğrenim görmekte olan farklı sosyoekonomik çevreden 83 öğrencinin öyküleyici metinlerini sosyoekonomik çevresi ve cinsiyet değişkenini de gözetererek öğrencilerin oluşturdukları metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerini değerlendirmiştir. Veriler daha önceden uzman görüşü ile belirlenen 10 hikâye konusu ve öğrencilerin yazmış olduğu öyküleyici metinlerden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin buldukları sosyoekonomik çevrenin öğrencilerin yazmış olduğu hikâye türündeki metinlerde bağdaşıklık araçlarına yer vermelerine ilişkin olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Demir (2012) çalışmasında Türkçe derslerinde yaratıcı yazma becerisini geliştireceğine inanılan modern bir öykü türü olan küçürek öykülerin bu beceriyi hangi düzeylerde geliştirebileceğine yönelik örnek uygulamalarla betimsel nitelikli analiz çalışması yapmıştır. Sonuç olarak küçürek öykü türünde oluşturulan yazıların öğrencilerin düş güçlerini sınırlamadığı, özgür bırakıldığı, basmakalıp yargılara sokulmadığı, duygu ve hayallerinin sınırsızca aktarabildikleri bir yazma etkinliği olması sebebiyle yaratıcı yazmayı geliştirici bir yönünün olacağı beklentisine ulaşmıştır.

Uysal (2014) yaptığı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim 4. sınıfa devam eden öğrencilerin öyküleyici metin oluşturabilme becerilerini değerlendirmek istemiştir. Bu amaçla Muş il merkezinde sosyoekonomik düzeyleri bakımından farklılık gösteren okullardan 165 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Coşkun (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Hikâye

Elementleri Değerlendirme Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” kullanılarak öğrencilerin bu iki formdan aldıkları toplam puanlar öyküleyici metin yazma beceri puanları olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye elementlerini kullanma becerisine istenilen düzeyde sahip olmadıkları, öyküleyici metin yazma becerilerinin; cinsiyete, okunan kitap sayısına ve sosyal medyayı kullanma durumuna, televizyon seyretme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, baba ve annenin öğrenim durumlarına, ailenin ekonomik gelirine, okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Yaylacık (2014) yüksek lisans çalışmasında Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) öğrenim gören üstün yetenekli 5. sınıf öğrencileri ile ortaokul 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öyküleyici metinlerini metinsellik birimleri bakımından değerlendirmek istemiştir. Bu amaçla Gaziantep, Hatay ve Kahramanmaraş illerindeki BİLSEM ve il merkezlerindeki ortaokullar evren olarak alınmış, bu illerdeki BİLSEM’lerde öğrenim gören 5. sınıftan 145 öğrenci ve ortaokullarda öğrenim gören 140 5. sınıf öğrencisi örneklem olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmacı öğrencilere verilen üç konudan birini seçerek bir hikâye yazmalarını istemiştir. Elde edilen verileri “Hikâye Elementleri Ölçeği”ne göre değerlendirdiğinde üstün yetenekli 5. sınıflar ve ortaokul 5. sınıflar arasında girişim, mekân, ana karakter, amaç, başlatıcı olay ve sonuç birimlerinde üstün yetenekli öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öyküleyici metin birimlerinden olan zaman ve tepki unsurunda iki gruptaki öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kaynaş (2014) araştırmasını Eskişehir Odunpazarı ilçe merkezindeki 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan 663 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Öğrencilere yazdırılan hikâyelerin analizinde yurt dışında geliştirilmiş ve Türkçeye çevrilmiş olan “Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği”ni kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarına istenilen düzeyde yer vermedikleri ve öğrencilerin öyküleyici unsurları kullanma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre bakıldığında kızların erkeklere oranla daha çok kitap okumaktan hoşlandıkları ve öyküleyici metin yazmada erkeklere oranla daha başarılı oldukları görülmüştür.

Doğan ve Mldr'un (2014) bir yüksek lisans tezinden hareketle yaptıkları çalışmalarında 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 109 7. sınıf ğrencisi örneklem olarak alınmıştır. n test-son test deneysel yöntemli araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilere 14 haftada toplam 30 saat yazma etkinliği uygulanmış, kontrol grubunda ise dersler mevcut düzende devam ettirilmiştir. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri, toplam puanlar bakımından karşılaştırıldığında deney grubu ğrencilerinin son testten aldıkları toplam puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre yazma eğitimi alan öğrencilerin daha başarılı hikyeler yazdıkları ve yazma eğitiminin öğrencilerdeki hikâye yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sulak, evik ve Sönmez (2015), "Sınıf ğretmenlerinin Hikâye Yazma Becerilerinin İncelenmesi" adlı çalışmalarını nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirmişlerdir. Sınıf ğretmenliğinden mezun olan ve MEB'de görev yapmakta olan 23 gönüllü öğretmenin yazmış olduğu ilkokul düzeyindeki hikyeler, hikâye türü metinlerde bulunması gereken elementler (başlangıç olayı, sahne, ana ve yardımcı karakterler, ana fikir, problem çözme teşebbüsleri, sonuç ve tepki) açısından içerik analizi ile yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Hikâyeler analiz edilirken hikâye haritası tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf ğretmenlerinin yazmış olduğu hikâyelerde ykleyici metin yapısı unsurlarının tamamına yer vermedikleri, hikâye haritasını oluştururken zihinlerinde var olduğu düşünülmesine karşın uygulamaya koymada dikkate almadıkları, genellikle bilinen konulardan esindikleri ve yeni bir kurgu üretmek için zaman harcamadıkları fikri oluşmuştur. Ayrıca bazı hikâyelerde tema ve ana fikir olgusunun yer almadığı ve bir amaç taşımadığı görülmüştür.

Küreci (2017) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasını örneklem aldığı 15 öğrencinin yazmış olduğu hikyelerden elde ettiği veriler ile yürütmüştür. Araştırmacı, 15 öğrenciden almış olduğu hikâye verilerini nitel içerik analiz yaklaşımını kullanarak analiz etmiştir. Yapmış olduğu analiz sonucunda öğrencilerin mekân tasvirleri yapmada, karakterlere ad vermede, mekân-karakter ve mekân-olay örgüsü arasında bağlantı kurmada, figüran karakterlerin toplumsal tanıtımını yapmalarında sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bir başka yönden ise öğrencilerin giriş bölümünü başlatma, başlatıcı olaya ayrıntılarıyla ver verme,

anlatıcı tipini kullanma, zamanı etkin aktarabilme gibi unsurlar yönünden istenilen düzeyde yapı unsurlarını kullandıklarını saptamıştır.

Baki ve Feyzioğlu (2017), “Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmalarında Rize il merkezinde bir ortaokulda öğrenim gören 60 6. sınıf öğrencisini örneklem olarak başlıktaki etkiyi ölçmeyi amaçlamışlardır. Deney ve kontrol gruplu yürütülen bu çalışmada; dersler deney grubunda dijital öyküleme etkinlikleriyle gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut ders programı uygulanmaya devam edilmiştir. Verilerin toplanmasında “Öykü Yazma Becerileri Puanlama Anahtarı” kullanılmış ve ardından ANCOVA analizi yapılarak deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine ilişkin son test puanlarının deney grubu yararına anlamlı düzeyde değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun hikâye yazma becerisi ön-test puanları, uygulama sonrasında 12.80 puan artarken kontrol grubunda ön-test puanları uygulama sonrasında 0.10 puan artmıştır. Uygulama sonrasında her iki grupta hikâye yazma becerisi puanlarında artış olduğu gözlenirse de deney grubunun puanlarındaki artışın kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre dijital öyküleme etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubunun hikâye yazma becerilerinde olumlu şekilde artış sağladığı tespit edilmiştir.

Eğilmez ve Berber (2017) araştırmalarında öğrencilerin hikâye yazma becerilerini belirleyebilmek amacıyla 47 5. sınıf öğrencisine hikâye yazma çalışması uygulanmış ve çalışmaların değerlendirilmesinde “Dereceli Puanlama Çizelgesi”ne başvurulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Örnekleme alınan 47 5. sınıf öğrencisinin “Barış” konulu hikâye yazarken en zorlandıkları bölümün “içerik” olduğu sonucuna ulaşılrken; başarı gösterdikleri bölümün “dil ve anlatım” unsuru olduğu görülmüştür. Aynı zamanda yapılan bu çalışmanın başka bir sonucuna göre öğrencilerin yazıları hikâye unsurları bakımından değerlendirildiğinde, en çok kahraman, mekân unsurları noktasında yetersizliklerinin olduğu belirlenmiştir.

Sivrikaya ve Çetin (2018) araştırmalarında “Öykü Yazma Stratejisi”nin kaynaştırma öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmaya ortaokula devam eden iki erkek (12) ve iki kız (13) olmak üzere dört kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Çalışma denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kapsamındadır ve veriler “Öykü Yazma Becerisi Değerlendirme Aracı” ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri grafiksel analiz

ile analiz edilmiştir. Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenli ölçümler yapılmış sonuç olarak hikâye yazma stratejisinin öğretimiyle kaynaştırma öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinde artış görülmüş ve bu artışın da izleme oturumlarında korunduğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak yapılan ilgili araştırmaların genelde öğrencilerin hikâye yazma beceri düzeyini ölçmeye yönelik olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan araştırmalarda verilen yazma eğitimi ve yazma modellerinin öğrencilerdeki hikâye yazma becerisini ne derece geliştirdiği ve hangi noktalarda eksikliklerin olduğu da tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öz yeterlilik üzerine birçok çalışma yapıldığı görülürken Türkiye’de öz yeterliliğe nazaran öğrencilerin yazma öz yeterliliğini ölçen sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin yazma öz yeterliliğine dair yapılan çalışmalar ise şunlardır:

Akar (2008) araştırmasında literatüre dayalı bir derleme çalışması yapmıştır. Çalışmanın amacı öğrencilerdeki öz yeterlilik algısının okuma yazma başarısı üzerindeki etkileri üzerine literatür bulguları derlemektir. Araştırmacı, doğrudan konu ile ilgili yerli bir literatürün varlığını saptayamamış ulaştığı kaynaklardan okuma yazmada öz yeterlilik ve motivasyon ile doğrudan ve dolaylı ilgisi olduğu düşünülen kaynakları değerlendirmeye çalışmıştır. Bu doğrultuda doğrudan okuma-yazma konusuyla ilgili olan kaynakları ön planda tutarak birtakım sonuçlara ulaşmıştır. Okuma yazma etkinliklerinde öz yeterlilik inancının artırılabilmesi için hedeflerin öğrencilerin yeteneklerinin gözetilerek detaylı şekilde hazırlanması gerektiği, okuma-yazma etkinliklerindeki ilk deneyimlerin olumlu olmasına itina gösterilmesi, öğretmenlerin öğrenciler için yüksek beklenti içerisinde olmadan bireysel farklılıklara dikkat etmesi gerektiği, zor olan görevlerin bile çaba gösterilerek başarılabileceği, anne-baba ve öğretmenlerin model olmasıyla kazandırılabilmesine dair tespitlere ulaşmıştır.

Demir (2011) yaptığı doktora çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarının öğrenme ve performans amaç yönelimleriyle ilişkisini ortaya çıkarmayı; yaratıcı yazma becerisi ve yazma öz yeterlilik algısını, öğrenme amaç yönelimleri ve performans amaç yönelimleri arasındaki bağı ve ayrıca öğrencilerin yaratıcı yazabilme becerisi ve yazma öz yeterlilik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda 2010-2011 senesinde Ankara’da ve merkezi ilçelerinde farklı sosyoekonomik çevrelerde öğrenim gören

518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmıştır. Bilgi sağlamak amacıyla araştırmacının kendisinin Türkçeye uyarlamış olduğu Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmış ayrıca öğrencilerden yazılı anlatım örnekleri alınmıştır. Bu verilerin değerlendirilmesinde ise “Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı”na başvurulmuştur. Bu ölçeklerin ve yazılı anlatımların değerlendirilmesi neticesinde öğrencilerin yaratıcı yazma yetenekleri ile yazma öz yeterlilik algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve önemli bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada yazma öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin genel olarak yaratıcı yazmabilme becerilerinin de iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükkız (2012), Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 156 öğrenciyi örneklem olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterliliklerini ölçmek için bir ölçek geliştirmiştir. Veri analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının tümü için 0.92 olduğu görülmüştür.

Şengül (2013) ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla yazma öz yeterlilik ölçeği geliştirme çalışması yapmıştır. Araştırmacı geliştirmeye çalıştığı bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik sonuçlarını da ortaya koymuştur. Öncelikle ölçek geliştirmeye başlanılırken 47 maddelik bir havuz oluşturulmuş ardından uzman görüşü ve öğrenci görüşleri de dikkate alınarak 47 ifadeden oluşan madde havuzu 45 madde sayısına düşürülmüştür. Araştırma Elazığ il merkezindeki 10 ilköğretim okulunda ve 293 ilköğretim öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler faktör analizi ile değerlendirildiğinde 30 olumlu ve 10 olumsuz madde belirlenmiştir. Ardından bu ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 200, en düşük puanın ise 40 olacağı belirlenmiştir. Öğrencilere sunulan bu ölçeğin puan ortalaması 135,6 olarak tespit edilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin .92 güvenirlik sonucuyla da uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özonat (2015), 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algı düzeylerini tespit etmek için tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Malatya ilinden örneklem alınan 250 8. sınıf öğrencisinden “Yazma Öz Yeterlilikleri Ölçeği” ile elde edilen verileri SPSS 21.0 programına aktararak tanımlayıcı istatistik yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirmeler sonucunda kız öğrencilerin yazma farkındalığının, kişisel ilerlemelerinin ve genel ilerlemelerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre örnekleme alınan öğrencilerin yazma öz yeterlilik düzeylerinin yeterli olduğu saptanmıştır.

Korkmaz (2015), 6. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlilik algılarının, yazmaya ilişkin tutumlarının ve yazma akademik becerilerinin üzerinde yaratıcı yazma yönteminin etkisini incelemiştir. Bu amaçla 2013-2014 yılı güz döneminde Gaziantep'in merkez ilçelerinde bulunan bir ortaokulda 59 öğrenci ile deneysel desende bir araştırma gerçekleştirmiştir. Verileri toplamak için Susar Kırmızı (2009) tarafından geliştirilen “yazmaya yönelik tutum ölçeği”, Şengül (2011) tarafından geliştirilmiş olan “yazma öz yeterlilikleri” ve MEB’de Türkçe dersinde kullanılan “Yazma Becerisini Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Deney grubuyla gerçekleştirilen on iki haftalık çalışmalara karşın kontrol grubunda eğitim-öğretim yılında sürdürülen Türkçe Öğretim Programı’na devam edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubunda öğrencilerin yaratıcı yazma öz yeterlilik algılarının, yazmaya yönelik tutumlarının ve yazma akademik başarı düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma yönteminin öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarında, yazma akademik başarılarının artırmada ve yazma yönelik tutumlarında Türkçe Öğretim Programı’ndaki yazma uygulamalarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Manay, Türkel ve Savaş (2017) çalışmalarında “kelime ağı yöntemi”nin yazmaya yönelik tutumda ve öz yeterlilik algısındaki etkisini araştırmak üzere deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Yürütülen bu çalışma kontrol grupsuz ön test ve son test uygulamalı desen şeklinde 53 6. sınıf öğrencisi ve iki sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde bu örneklem grubuna yazmaya yönelik öz yeterlilik algısı testi ve tutum testi uygulanmış ve ardından altı hafta boyunca kelime ağı yöntemi yazma etkinliği olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresinin ardından yazmaya yönelik öz yeterlilik algı testi ve tutum testi son test uygulaması yapılmış ve ön test-son test farklarına bakılarak bu yazma etkinliğinin yazma öz yeterliliği üzerindeki etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda son test puanlarının öğrencilerin hem yazmaya yönelik tutumlarında hem de yazma öz yeterlilik algılarında uygulama öncesiyle sonrası arasında anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altunkaya ve Ateş (2017), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlilik algıları ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde ve Suriye Mülteci Kampı Türkçe Öğretim Merkezi’nde öğrenim gören B2 seviyesindeki öğrencileri örneklem olarak

bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarında veri toplama aracı olarak Demir (2013a: 568) tarafından oluşturulmuş “B2 Düzeyindeki Kullanıcılar İçin Yazılı Anlatım (Yazma) Değerlendirme Formu”, Güngör ve Kan (2015) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda yazma öz yeterlilik düzeyinin yazma becerisini artırdığı saptanmıştır ($\beta=0,094$).

Akar ve Özber (2018), yaptıkları çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliliklerini belirlemeyi ve yazma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Örneklemeye alınan öğrenci grubunu Uşak İl Milli Eğitime bağlı okullarda öğrenim gören 219 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel desenli betimsel alan araştırması yoluyla yapılan bu çalışmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından geliştirilmiş olan “Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan t testi ve Pearson momentler korelasyonu analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik düzeylerinin “iyi” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın diğer bir sonucunun da kitap okumanın öğrencilerdeki yazma öz yeterliliklerini artırdığının gözlenmesi olmuştur.

Sonuç olarak yazma öz yeterliliği ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öncelikle yazma öz yeterliliğini ölçmeye yönelik ölçekler geliştirilmeye çalışılarak bu becerinin güvenilir şekilde ölçülmesinin hedeflendiği görülmektedir. Geliştirilen ölçeklerle yapılan araştırmalarda öğrencilerdeki yazma öz yeterliliği düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalarda bazı yöntemlerin, yazma öz yeterliliği ve yazma becerisi üzerindeki etkisi çeşitli değişkenler de gözetilerek belirlenmeye çalışılmıştır.

Yazma öz yeterliliği ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında;

McCarthy, Meier ve Rinderer (1985), Southern Illinois Üniversitesi 137 1.sınıf öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmanın temel amacı yazmanın niteliği ile yeterlilik beklentisinin kuvveti arasında bir bağlantı olup olmadığını yoklamaktır. İkinci bir amaç ise psikolojik değişkenlerin etkili yazmayla bağlantısını geniş bir şekilde resmedebilmektir. Bu amaçla kaygı, bilişsel stil ve denetim merkezi gibi üç psikolojik değişkenin etkili yazmayla olan bağlantısı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada öz yeterlilik inançları güçlü, endişe düzeyleri düşük öğrencilerin yazılı anlatımlarının öz yeterlilik inançları düşük, endişe düzeyleri yüksek öğrencilerin yazılı anlatımlarına göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pajaras ve Valiante (1997), 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin yazılarında öz yeterlilik inançlarının yazacaklarını hayal edip canlandırmalarında doğrudan doğruya etkili olduğunu; yazmanın kullanılabilirliği algısının yazmaya dair performansını yansıttığını, cinsiyet değişkeni ve öğrencinin yazacağı konuyu hayal edip canlandırmasının yazma performansı ve tutumunu bağdaştırdığını belirtmişlerdir.

Pajares (2007), araştırmasını 633'ü kız 625'i erkek toplamda 1258 öğrenciyi örneklem olarak yapmıştır. Örneklemedeki öğrenciler 4. ve 11. sınıf aralığında öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmada yazma öz yeterlilik ölçek değerlendirmesinin psikometrik özellikleri, faktör analizi ile incelenmiştir. Ortaya çıkan iki faktörde temel dil bilgisi becerileri ve ileri düzey kompozisyon yazma becerileri eşit bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu araştırmasında yazma performansında yazma öz yeterlilik inancının ilgili olduğu bulgusuna yer vermiştir.

Jones (2008), English College temel yetenekler bölümüne yerleştirilen 118 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz inançlarının birinci dönem derslerindeki zayıf yazarların başarılarının başlıca önemli yordayıcısı olabileceğini ileri sürmüştür. Güncel kompozisyon uygulamasını daha yakından takip edebilmek için, öz yeterlilik ölçeğinin iki türü; yazma beceri/görev ölçeği ve yazma yaklaşım ölçeği geliştirmiştir ve başarının en temel yordayıcısı olarak da denetim merkezi olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu da yeni ve belirsiz durumlarda denetim merkezinin önemi hakkındaki teori ile uyumluluk göstermektedir. Lise performansı, yazma becerisi ve olumsuz akademik davranışlar, hem ders düzeyi hem de yazma becerisi testi için gerileme analizinde kayda değer etkenler olarak saptanmıştır. Ayrıca öz yeterlilik inancının yazma performansını olumlu şekilde etkilediğinden söz edilmiştir.

Martinez ve arkadaşları (2011), 97'si kız 30'u erkek olmak üzere toplamda 127 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmada yazma kaygısı yüksek öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarının, yazma kaygısı düşük olan öğrencilere oranla daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Yurtdışında yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında yapılan araştırmaların çoğunda yazma performansı üzerinde yazma öz yeterliliğinin etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yürütülen bazı çalışmalarda yazma öz yeterliliğinin birçok değişkenle karşılıklı olarak birbirlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde alanyazın taraması sonucunda ulaşılan bilgiler ışığında, araştırmanın temel dayanağını oluşturan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın birinci bölümünde dil, yazma, yazma becerisinin geliştirilmesi, metin, hikâye ve hikâye yazma süreci üzerinde durulmuş; aynı zamanda öz yeterlilik ve yazma öz yeterliliği açıklanmaya çalışılmıştır.

2. 1. Dil ve Dil Becerileri

En kolay iletişim yolu olan dili, Türk Dil Kurumu (2009: 526) insanların duydukları ve düşündüklerini bildirmek amacıyla sözcükler veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, zeban ve lisan olarak tanımlarken Ergin (2004: 9) ise dili şu şekilde tanımlamıştır:

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.”

Bu tanımlardan hareketle dilin, iletişim sağlamak adına ister sözlü ister işaret ya da resimle olsun bir iletişim ve kendini ifade etme biçimi olduğunu söylemek mümkündür. Dil, insanların anlatma ve anlama ihtiyacının bir gereği olarak ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan insanların anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayacak bir işlev üstlenmiştir. Dilin bu işlevi karşımıza öncelikle anlama ve anlatma olarak ortaya çıkar. Anlama işlevi ise dinleme, okuma ve görsel okuma gibi beceriler oluşturmaktadır. Anlatma becerisi ise kendini ifade etme, duygularını, isteklerini, düşüncelerini karşı tarafa iletme isteğiyle oluşan beceriler olup konuşma, yazma ve görsel sunu olarak karşımıza çıkar.

Yukarıda belirtildiği üzere dili temelde anlama (dinleme, okuma, görsel okuma) ve anlatma (konuşma, yazma ve görsel sunu) becerileri olarak ayırmak mümkündür. Hikâye yazma becerisi düşünüldüğünde yazma becerisini geliştirdiği düşünülen diğer becerilere de değinmek gerekir.

Öncelikle anlama becerilerinden olan dinleme; bireylerin kazandığı ilk dil becerisidir. Dinlemenin birkaç tanımı ise karşımıza şu şekilde çıkar: Dinleme, kişinin konuşma eylemi ile anlatmak istediği iletiyi hatasız yani pürüzsüz olarak anlama ve gelen uyarılara yönelik bir reaksiyon (tepki) gösterebilme etkinliğidir (Demirel, 1999: 33). İşeri (2008: 172) de dinlemeyi duyduklarımızın kısa süreli bellekten uzun süreli bellekteki şemalara geçerek oradaki bilgilerle etkileşime girerek anlamlandırılması olarak tanımlamıştır.

Özbay (2009: 40)'a göre dinleme, konuşanın ya da sesli bir şekilde bir kimsenin iletmek istediği sözlü iletileri eksiksiz ve doğru anlayabilme etkinliğidir. Dinleme sonuç olarak konuşan ya da okuyan kişilerin sözlü olarak verdiği mesajları tam ve doğru anlayabilme etkinliğidir. Alıcı dil becerilerinden olan dinleme bireyin bilgi birikiminin artmasında önemli bir beceridir. Kelime hazinesinin artmasında ve söz varlığının gelişmesinde önem arz eden bir beceri olduğu ortadadır.

İnsanın anlama ve bilgi edinme yollarından birisi de okumadır. Anlamaya dayalı olan dil becerilerinden olan okuma, okul çağında kazanılan bir beceridir. Okul çağında kazanılıp ileriki eğitim süreçlerinde de geliştirilmesi gerekir. Yılmaz (1995: 325) da bu hususta okumanın sadece eğitim sürecinde değerlendirilen değil hayatın her döneminde kullanılan bir beceri olduğundan bahseder. Kişinin bilgi edinmesinin ve birikim sağlamanın en temel yolu okumadan geçer. Özellikle günümüz iletişim teknolojileri düşünüldüğünde bireylerin izlediğini ve gördüğünü anlamaya yönelik ihtiyacı artmaktadır. Bu bakımdan öncelikle okumanın ne olduğuna bakmak gerekir: Okuma kişinin dış dünyadaki bilgilere ulaşabilme kapısıdır ve gözle yazının tanınmasından zihnin anlam kurma çabasına kadar gerçekleşen karmaşık bir etkinliktir (Nas, 2003: 138).

Rozan (1982: 19)'a göre okuma yazılı ve basılı işaretleri, belirli kurallara uyarak sesletmedir. Okuma işi ses organlarının türlü hareketleri ve gözlerin zihinde var olan yazılı sembolleri anlamlandırmasıyla ortaya çıkar. Bunun yanında Durkin (1993), okuma eyleminde önemli olanın okuduğunu anlama olduğuna vurgu yapmıştır.

Tuna (2016: 5) okumanın tanımını yaparken duyuşal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreç olduğuna değinmiştir. Bu bakımdan okumanın bu becerilerin eş güdümü ile gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Yapılan tüm bu tanımların hepsinde harf ve sembolleri tanımanın dışında anlama ve anlamlandırmaya vurgu yapıldığı görülmektedir. Okuma ve yazma becerisi düşünüldüğünde her iki beceride de zihnin bir anlam kurma çabası içerisinde olduğundan hareketle anlam kurma sürecinde önceden yapılan okuma eylemlerinin yazma çalışmalarına katkıda bulunacağını söylemek de mümkündür.

Dışarıdan hazır olarak gelen bilgilerin çözümlenmesinde dahi birçok bilişsel sürecin etkin olduğu düşünüldüğünde konuşma ve yazma gibi anlatma becerilerinde de birtakım bilişsel süreçlerden geçmek gerekir. Bu bakımdan ilk olarak konuşma ve konuşma becerisine bakacak olursak insanların birbirleriyle sürekli iletişim hâlinde olduğu ve bunun da bir ihtiyaç neticesinde ortaya çıktığı görülür. Bunun için de birçok iletişim yöntemi kullanılır. En sık olanı ise konuşma ile kurulan iletişim yöntemidir (Özbay, 2009: 41). Yani insanlar arasında en kolay ve en çok kullanılan dil becerisi konuşma olup şu şekillerde tanımlanmaktadır:

Konuşma, birden fazla organın hep beraber çalışmasıyla oluşan karmaşık bir yetenektir. Konuşma; dinleyenlere sanatsal, bilimsel ya da edebî konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi ve konferanstır (TDK, 2009: 1212).

Konuşma, düşüncelerin, bilgilerin, görüşlerin, olayların, isteklerin, önerilerin, duyulanların, izlenimlerin sözlü olarak karşı tarafa ifade edilmesidir. Buna bakarak konuşma sözlü bir anlatım yöntemidir (Sarıca ve Gündüz, 1995: 217).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere bilgi alışverişinin yanında bu beceride karşı tarafa bir şeyleri iletmek için bireyin hazır alma değil bilişsel bir üretim çabasına girmesi söz konusudur. Bir anlatma faaliyeti sürdürülür.

Diğer bir dil becerisi olan yazma insanoğlunun uzun yıllar boyunca kullandığı iletişim araçlarından biridir. Bu iletişim aracı sayesinde insanlık, oluşturmuş olduğu maddi ve manevi birikimleri kuşaktan kuşağa aktarabilme imkânı elde etmiştir (Özonat, 2015: 208). Bu birikimleri aktarmada Ungan (2007: 462), yazılı anlatım becerisini iletişim araçlarının en etkili olanı olarak ifade etmiştir. Erkul (2004: 73), dili daimî kılan yazılı anlatımın en mühim unsuru gelecek nesillere ulaşabilecek oluşu ve geniş kitlelere yayılabilmesidir diyerek yazılı anlatımın kalıcı yönüne değinmiştir.

Bu bakımdan yazmanın ne olduğuna değinmeden önce yazının ne olduğuna bakmak gerekir.

“Bugün, dört temel dil becerisinden birisi olarak kullandığımız yazma, medeniyet tarihinde çok büyük değişmelere sahip olmuş bir icadın, yani yazının ürünüdür. Yazının Sümerliler tarafından icat edilen ilk biçimi, çivi yazısı şeklindeydi ve devlet sisteminin önemli bir parçası olan vergi kayıtlarını tutmakta kullanılıyordu. Telgrafı bir stenoya benzetebileceğimiz bu ilk yazı biçimi, adlar, sayılar, ölçü birimleri, sayıları verilen nesnelerin adları ve birkaç sıfat gibi sınırlı bir sözcük dağarcığına sahipti” (Diamond, 2010: 298’ den akt. Karadağ ve Maden, 2013: 265).

Her türlü ilmi araştırmaları ve duyguları ifade eden güzel sanat eserlerinin günümüz dünyasına ulaşmasını ve gelecekte de devam etmesini sağlayan araç yazı dilidir (Ağca, 2005: 19). Yazı, insanların iletişim kurmak adına, dil denilen düzeni, belirli işaretlerle belirleyen ikinci düzendir. Diğer bir söyleyişle yazı, sözün resmedilmiş biçimidir (Özbay, 2009: 115).

Yazma ise bir kodlama sistemi olarak duygularımızı ve düşüncemizi ifade etmek için gerekli olan sembol ve de ifadeleri anlamlı olarak üretebilme etkinliği olarak tanımlanabilir (Aydın, 2009: 30). Benzer bir tanımda Gömleksiz vd. (2010: 1137) yazmanın bildirişim amaçlı olarak bireyin düşünce ve duygularını belli semboller kullanarak kodlaması şeklinde ifade etmişlerdir.

Yapılan tanımlardan hareketle yazmanın zihinsel faaliyetlerin, bilişsel süreçlerin etkin olduğu ve ilk dil edinim faaliyetlerinin ardından yazmanın sistematik bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca yukarıda değinilen dil becerilerinden dinleme ve okuma becerisinin kelime hazinesinin zenginleşmesi, aktarılan bilginin anlaşılabilmesi, duygu ve düşüncelerin öğrenilmesi açısından önem teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Yazma ve konuşma becerisi ise dili daha yetkin olarak kullanabilmede üst bir beceridir. Yazma ve konuşma duygu ve düşüncelerin başkalarıyla söz ya da yazı aracılığıyla paylaşılması ve dili etkili ve güzel kullanma açısından önemlidir (Tazebay, 1997: 19). Bu bakımdan yazma becerisini gelişigüzel faaliyetlerden sıyrıp daha sistemli hâle getirmek bu beceriyi geliştirmede etkili olacaktır.

2. 2. Yazma Becerisi

Dil eğitimi dinleme, okuma, konuşma ve yazma faaliyetlerini kapsar. Bu dört temel dil becerisinden olan yazma becerisi, görülenlerin, duyulanların, anlatılmak istenen fikir ve duyguların estetik olarak ifade edilmesini temel alır. Yani sadece akıldan geçenlerin kâğıda aktarılması değil sistemli bir süreci kapsaması gerekir. Nitelikli bir yazma becerisi eğitiminin verilmesinde öncelikle nitelikli bir bilgi birikiminin kazandırılmasına ihtiyaç vardır. Bilgi birikimini arttırmak da diğer dil becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Bizler okuma ve dinleme faaliyetleri

sayesinde belirli bir bilgi birikimine sahip oluruz. Ancak bu şekilde kendimizi ifade edebilecek bir yetkinliğe ulaşabiliriz.

Türkçe öğretiminin önemli alanlarından biri olan yazma becerisi diğer dil becerileriyle yakından ilişkilidir. Yazma becerisini geliştirmenin de bazı yolları vardır. Öncelikle yazma becerisinin gelişimini sağlamak diğer dil becerilerinden daha farklı ve zordur. Çünkü her konuşan söylediklerini yazamaz. Bildiği halde düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmek bir bilgi birikimine sahip olmayı ve bir süreci gerektirir. Ayrıca bu becerinin geliştirilmesi ise diğer dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma) geliştirilmesine dayalıdır. Bu yüzden yazılı anlatımın bütün bireylerde aynı derecede gelişmesi beklenemez. Bireyin doğumuyla birlikte dinleme, konuşma ve okuma evrelerini başarıyla geçebilmesi ve olgunlaşması yazılı anlatım becerisini de etkileyecektir (Özkara, 2007: 23).

Konuşma, okulöncesi dönemde doğal bir şekilde edinilirken; yazmayı öğrenebilmek için okumada olduğu gibi formal bir eğitime ihtiyaç vardır (Sever, 1998:60; İpşiroğlu, 2006: 16). Sonuç olarak okul çağıyla birlikte kazanılan okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisi de okul çağıyla birlikte kazanılır.

Türkçenin eğitiminde esas gaye temel dil becerilerini sınıf düzeyine göre geliştirmektir. Özellikle bu becerinin kazandırılmasında ilkokul ve ortaokul döneminin önemi büyüktür (Göçer, 2013: 5). Nitekim Türkçe eğitiminde kazanılan en zor beceri de yazma olup birçok bilişsel süreci de içerisinde barındıran bir beceridir. Ayrıca yazma becerisi diğer becerilere göre daha yavaş gelişmektedir (Yalçın, 2002: 25; Demirel ve Şahinel, 2006: 111; Maltepe, 2006: 11). Benzer bir yaklaşımda Onan ve Baş (2009: 120) anadili eğitiminde dört dil becerisi arasında en karmaşık ve zor olanı yazma olarak değerlendirir. Bu yüzden bu becerinin geliştirilmesi için sistemli bir yazma eğitiminin verilmesi gerekir.

Coşkun (2009: 51), Türkçe derslerinin bir amacının da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek ve yazma eğitiminin esas maksadının, metin oluşturma değil metni meydana getirmek için gereken becerilerin kazandırılmasını sağlamak olduğundan bahseder. Yazma derslerinin hedefini ise Gündüz ve Şimşek (2011: 17) öğrencileri sanat metinleri ile bir araya getirerek estetik hazlarını geliştirmek ve Türkçe kurallarına uygun bir yazma kabiliyeti kazandırabilmek olarak ifade etmişlerdir. Göğüş (1978), yazmanın amaçlarını öncelikle iş ve mesleklere göre değişmesinin yanında Türkçe öğretiminde yazma çalışmalarının amacını yaratıcı yazılar yazma yönünden, yazılı bildirme yönünden, noktalama ve yazma yönünden,

anlatım yönünden ve bilgi toplayarak yazma yönünden kümelenmiştir. Bu kümelerdeki tüm amaçları da yetişkinlerin tüm yazma biçimlerini ve yazma becerilerini öğrenmesi şeklinde ifade etmiştir.

Yazıyı, bazı durumlarda, muhataplarımızla aynı mekânı paylaşmamıza rağmen konuşmaya tercih ederiz. Bu, bazı anlamların muhataplarımızca özellikle okunarak elde edilmesini istememizden kaynaklanır. Örneğin, hemen yanımızda duran bir arkadaşımıza “Bir deneme yazdım, sana anlatayım.” demek yerine “Bir deneme yazdım okumanı istiyorum.” demeyi tercih ederiz (Karadağ ve Maden, 2013: 270). Bu bakımdan uzaklık yani mesafenin irdelenmesi sonucu bu kavramın yazma ve konuşmada önem arz edebileceği ortaya çıkmaktadır. Bu önem ise şu örnekle açıklanabilir: Ders sırasında iki arkadaş tek kelime ile yazışarak iletişim haline geçebilmektedirler. Bu tek kelime bile onların anlaşmasını sağlar. Oysa resmî yazışmalarda örneğin dilekçede kendimizi ifade etmek için tek kelime yeterli olmayacaktır. Yani tek kelime değil daha açıklayıcı bilgiler gerekir. Sebebi ise psikolojik mesafenin olmamasıdır. Bu da disiplinler arası bir yaklaşımla incelendiğinde dil eğitiminin temel kavramlarından proxemiksin iletişim kurmada etkili olduğunu göstermektedir. Proxemiks kavramının aynı ortamda bulunan kişilerin konuşma dışında yazma eyleminde de anlaşmayı kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Onan, 2013: 210). Yazma etkinliği sonucu ortaya çıkan ürünün hedef kitlesi geniştir. Yani psikolojik mesafe fazladır. Bu bakımdan psikolojik mesafenin yani proxemiks kavramının dikkate alınarak yazma eyleminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Hedef kitlesi geniş olacak olan yazma ürününün daha açıklayıcı ifadelerle anlaşılır hâle getirilmesi yazının netlik kazanmasını sağlayacaktır.

2. 3. Yazma Eğitimi ve Yazma Süreci

Yazma eğitimi diğer becerilerin kazanılmasından sonraki süreci kapsar. Yazma, ilk okuma yazma öğrenimi ile başlayıp hayat boyu devam eden bir beceridir. Etkileyici ve güzel bir yazma becerisi ise birden sahip olunacak bir beceri değildir. Ayrıca yazma eğitimi zihinsel becerilerin geliştirilmesi ile yakından ilgili olan bir süreci kapsar. Çünkü yazılacak olan metin önce beyinde düzenlenir, yapılandırılır ardından kâğıda dökülür. Yazılmak istenen konu ile alakalı akla gelenler (duygu ve düşünceler) öncelikle beyinde bir sıralamaya, sınıflandırmaya, sınırlandırmaya tâbi tutulur ve düzenlenip yazma kuralları dâhilinde yazıya dökülür (Kırkkılıç ve Akyol,

2007: 56). Bu bakımdan yazılı anlatım çalışmalarının başarıya ulaşmasının ve iyi bir yazma ürünü elde edilebilmesinin dayanağı ancak yazma çalışmalarında belirli aşamalardan geçmekle mümkün olabilir (Karatay, 2011: 24).

Yazma sistemli bir iştir. Bu sebeple kişilerin yazma becerisini kazanabilmesi için birtakım esas bilgileri ve becerileri örgün bir eğitim ile kazanmaları gerekir (Elma ve Bütün, 2015: 106). Yazma, sembollerin gelişigüzel bir şekilde yan yana getirilmesi değil var olan sembollerin belirli bir plan dâhilinde anlamlı bir bütün olacak şekilde yan yana getirilmesidir. Bu anlamlı bütünü meydana getirebilmek için öğrencilerin belli bir eğitim sürecine dâhil edilmesi gerekir. Bu eğitim ise “yazma eğitimi” olarak adlandırılır (Akbaba ve Yalçın, 2016: 1322). Yazma eğitimi olarak adlandırılan bu süreçte bu becerinin geliştirilmesinde yazma aşamalarının ve çalışmalarının önemli bir yeri vardır.

Yazma becerisi türlü çalışmalar yapılarak geliştirilir. Öğrenciler, fikirlerini mantıklı bir bütünlük içinde yazma, özetleme, sınıflama, değerlendirme, farklı düşünmeyi geliştiren ifadeler kullanma gibi çalışmalar yapmalıdır. Ayrıca bilgi edinmek ve eğlenmek için yazma, ikna edici yazma, serbest yazma, sorgulayıcı yazma, betimleyici yazma gibi tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmelidir (Güneş, 2007: 159-160).

Ayrıca araştırmacılar yazılı anlatım ürününün başarılı olması için birtakım aşamalardan bahsetmişlerdir.

Karatay (2011: 29) nitelikli yazıyı oluşturan iki temel ögenin planlama ve değerlendirme olduğunu belirtmiş, planlı yazma ve değerlendirmeye dayalı yazma sürecini aşağıdaki başlıklar altında toplamıştır:

- “ 1. Hazırlık: Konu ile ilgili beyin fırtınası yapma, öğrencilerin konu ile neler bildikleri belirleme, araştırma yapma, gözlem ve deneyimlerden yararlanma
2. Yazma taslağını oluşturma: Konuyu sınırlama, yazma amacını belirleme, ana maddeleri, başlıkları düzenleme
3. Yazma taslağının gözden geçirme/ düzenleme- geliştirme: Konu ile ilgili nelere değinildiğini veya değinilmediğini ve konuya nasıl değinildiğini gözden geçirme, düzenleme.
4. Yazıyı düzeltme: Dil ve anlatım yönünden, yazım ve noktalama açısından düzeltme.
5. Yazıyı ortaya koyma- yayınlama: Yazılı anlatım metninin okurlarla paylaşılması. Bu paylaşımın sınıf panosu, duvar gazetesi, okul dergisi, internet sayfası, yerel gazeteler vs. aracılığı ile gerçekleştirilmesi.”

Bu gibi aşamalar bireylerin kendilerini ifade edebilmelerini ve daha yetkin yazılı anlatım ürünleri ortaya çıkarmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu aşamaların yanında yazmanın bazı unsurları vardır ve yazmayı daha yetkin kılmada önemli bir işleve sahiptirler. Yazmanın unsurları ise söz varlığı, konu, plan, başlık, kelime ve

paragraf olarak sıralanabilir.

Söz varlığı; bir öğrencinin sahip olduğu temel kelimeler, deyimler, atasözleri, ikilemeler, terimler, kalıp sözlerin tümüdür (Karadağ ve Maden, 2013: 272). Ayrıca ne amaçla yazılırsa yazılsın her yazının mutlaka bir konusu vardır. Konu, bir yazıda üzerinde durulan, söz söylenen, açıklama yapılan, savunulan, fikir, varlık, kavram, durum veya olay demektir (Şentürk, 2009: 21).

Yazma sürecinde yazma yöntem bilgisine sahip olmak önemlidir. Ayrıca belirlenen konunun belli içerik ve biçim özelliklerine sahip olacak şekilde ve belirli bir plan dâhilinde anlatılması gerekir (Göçer, 2010: 183).

İnsan vücudunu ayakta tutan iskelet gibi bir yazının iskeletini de plan oluşturur. Çelik (2012: 730) planı, duygu ve düşüncelerin yazıya aktarılırken veya konuşulurken gelişigüzel şekilde ifade edilmediğinden ve konuşma ya da yazma ediniminde duygu ve düşüncelerin belirli bir sistemde sıralanıp düzenlenmesi olarak tanımlar.

Bir yazılı anlatım ürünü oluştururken plan yapmak hem yazmayı kolaylaştırır hem de başarılı bir sonuç çıkmasına yardımcı olur. Yazılı anlatımda plan ise bir konuda sıralanacak duygu, fikir ve olayların mantıksal olarak düzenlenmesidir (Kantemir, 1991: 153).

Bir başka ifade ile plan, sözlü yahut yazılı şekilde anlatılmak istenen hislerin ve fikirlerin dinleyicilere veya okuyuculara daha çarpıcı, anlaşılır, kolay ve güzel bir şekilde iletilmesine yardımcı olan bir anlatım sistemidir (Bağcı, 2011: 96). Bu sistem dâhilinde yazmaya başlamadan bir düşünce havuzu oluşturmak konunun dışına çıkılmadan gereksiz başlıklardan sıyrılmasını sağlayarak planın daha sağlam olmasını sağlayacaktır.

Her yazının bir başlığı vardır. TDK (2009: 219) başlığı bir yazının, bir kitabın başına konulan ayrıca konuyu kısa bir şekilde tanıtan deyiş şeklinde tanımlamıştır. Başlık, yazıda neyin anlatıldığının ve neden yazıldığının sezdirilmesi bakımından önemlidir. Bir yazıda başlığın olması okuyucunun dikkatinin çekmesi ve başlıktan hareketle tahmin çalışmaları yapmaları bakımından bir yazıda olması gereken bir unsurdur diyebiliriz.

Diğer bir yazma unsuru ise kelimelerdir. Dil gelişimi açısından kelimelerin önemi büyüktür. İnsanın kullandığı sözcüklerin tümü sözcük dağarcığını oluşturur (Vardar, 1998: 190). Sözcük dağarcığının genişliği kişinin dil becerisinin gelişmiş olduğunu gösterir. Yılmaz (2008: 26), kelime zenginliğini kelime hazinesinin fazla

oluşuna ve bu kelimelerin doğru konumda kullanılmasına bağlar. Ayrıca kelime hazinesinin çok oluşunu da ifade edebilme becerisinin gelişimiyle doğru orantılı bulur. Bu bakımdan kişinin ifade yeteneğinin temelinde kelime hazinesinin zenginliği yatar.

Yazma becerisi bakımından değerlendirildiğinde kelimelerin yazma ürünlerinin niteliği hakkında önemli bir yerinin olduğu görülür. Kendini yazılı olarak ifade edebilmenin en etkili yolu doğru kelimeyi doğru yerde kullanmaktan geçer. Farklı bir açıdan Özbay ve Melanlıoğlu (2008: 32) anlamı bilinmeden okunan ya da söylenen kelimelerin anlaşılmasının imkânsız oluşundan bahseder. Kelimelerin anlamının bilinerek yazma faaliyetlerinin yapılması verilmek istenen mesajı ve ifadeyi güçlendirir.

Yazmanın unsurlarından olan cümleyi Karahan (2006: 9) bir duyguyu ve düşüncüyü, olayı ya da durumu yargı bildirecek şekilde anlatan kelime veya kelimeler dizini şeklinde tanımlarken; Korkmaz (1988: 102) cümleyi; bir düşüncüyü, duyguyu, olayı, isteği, bir hayâli bir hüküm hâlinde tam olarak anlatmaya yarayan kelime topluluğu şeklinde ifade etmiştir.

Cümlelerin sistemli olarak bir araya gelmesiyle oluşan yazma unsurlarından paragrafı ise TDK (2009: 1572) “Düz yazıların kendi içinde satır başlarıyla ayırdıkları bölümler” olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda Bağcı (2007: 96), paragrafı ana fikri tamamlayan cümle ya da cümlelerin oluşturduğu anlam birliği olarak ifade eder.

Paragraflar gelişigüzel olarak değil de belirli bir düzen içerisinde yazılmalıdır. Birer düşünce birimi olan paragraflar, iç yapı olarak bir kompozisyon metnindeki gibi giriş, gelişme ve sonuç cümlelerinden meydana gelir (Bağcı, 2007: 100). İyi oluşturulmuş paragraflar, plan dâhilinde hareket edildiğini ve cümlelerin sağlam bir yapıya oturtulduğunu gösterir. Başarılı ve etkili bir yazılı anlatımın gerçekleştirilmesinde bu unsurların her birinin özelliklerinin bilinerek yazma faaliyetleri gerçekleştirilmesi önemlidir.

Sonuç olarak bir yazıyı yazı yapan şey tüm bu unsurların birleşimiyle oluşan bir bütündür. Yazmanın temelini söz varlığı oluşturur. Nitekim yeterli kelime hazinesine sahip olmadan bir yazma ürünü ortaya çıkarmak güçtür. Planlı hareket etme, konu sınırlaması yapma gibi unsurların yanında kelimelerin ağırlık, genişlik ve derinlik yönüyle yapılacak çalışmalar söz varlığını geliştirmeye, dolayısıyla yazma becerisini geliştirmeye katkıda bulunacaktır. Yukarıda değinildiği üzere

araştırmacıların belirlemiş olduğu yazmanın unsurları dikkate alınarak yapılan sũrece dayalı yazma eğitimi faaliyetleri ile daha başarılı yazılı anlatım ũrũnlerinin ortaya çıkacağı muhtemeldir.

2. 4. YAZMA EğİTİMİNDE KULLANILAN BAZI YÖNTEMLER

Yazma çalışmalarında uygulanan yœntemlerin en temel amacı, yazılı anlatım ũrũnlerinin başarılı sonuç vermesini sağlamaktır. Bu başarıyı sağlamak için Tũrke œđretim programında yer alan bazı yœntemleri Özbay (2009: 129-130) şu şekilde belirtmiştir:

2. 4. 1. Serbest Yazma

Bu yazma yœnteminde amaç, bireyin verilen bir mevzuda başta kendisine œzgũ hislerini, hayallerini ve fikirlerini yazması sağlanarak, yazarak ifade kapasitelerini geliştirmektir. Buna yœnelik olarak bireye, tercih ettiği bir mevzuda, kendisine œzgũ hislerini, hayallerini ve fikirlerini bir yazı tũrũnde (masal, hikâye, şiir ve tiyatro gibi) yazmaları istenir. Mevcut durumda œzgũr yazım işinin derste uygulanma zorunluluğu bulunmaktadır. Őđrenciler ders haricinde kaleme aldıklarını başta œđretmenleriyle ve akranlarıyla olmak ũzere çevreleriyle paylaşabilirler.

2. 4. 2. Metin Tamamlama

Bireyin okuduğundan yola çıkararak kendisine œzgũ hislerini, hayallerini ve fikirlerini geliştirmeleri sağlanarak, bunları etkili şekilde kullanarak anlam çıkarma ve kuruntu oluşturabilme yetilerini geliştirmektir. Buna yœnelik olarak bireye, dũřũnce veya vaka ağırlıklı bir metnin bazı kısımları verilir. Bireyden bu okuduklarından yola çıkararak olayların gelişimine yœnelik olarak kendisine œzgũ hislerini ve fikirlerini kaleme almaları istenir. Metin tamamlamada amaç, bireyin kendisine has dũřũnce ve hisleriyle, genel olarak tekstin mantıksal bũtœnlũđüne ve manasına bağlı olarak tamamlamasıdır.

2. 4. 3. Gũdœmlũ Yazma

Bu yœntem ile œđrencilerin bir konudaki his, fikir ve bilgilerini etkili olarak anlatma yeteneklerinin gelişimini sağlamak amaçlanmıştır. Gũdœmlũ yazma ise ilk olarak œđretmenin œđrencileri belirli bir konu hakkında bilgilendirmesi ile yapılır. Ardından konu tũrlũ yœnlerden sınıfta tartışılır ve değerlendirilir.

2. 4. 4. Yaratıcı Yazma

Bu yöntemin amacı öğrencilerin yaratıcılıklarını ve onların yazma becerilerini ortaya çıkarmaktır. Yaratıcı yazma yönteminde yazılı anlatım türü ve konu öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi öğrenciler de istedikleri tür ve konuyu seçebilirler. En çok hikâye, roman ve şiir gibi türlerde kullanılan yaratıcı yazma yönteminde, daha önce belirlenmiş olan konu beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım tekniği ile şuuraltındaki konu ile ilgili her şey, yazılan konunun etrafındaki boş alanlara yazılır. Şuuraltından gelen sözcükler alt alta sıralanarak yazılır ve sözcükler arasında ilişki kurulur. Ardından öğrenciler konu ile ilgili olarak elde ettikleri bilgiler ışığında hislerini, fikirlerini yazılı şekilde anlatırlar.

2. 4. 5. Kontrollü Yazma

Bu yazma yönteminde amaç sözcüklerin, tümce yapıları ve kalıp ifadelerin Türkçe kurallarına uygun olarak yazılmasıdır. Sözcük, tümce ve paragraf düzeylerinde yapılabilen kontrollü yazma çalışmaları, öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak tümce ve paragraf düzeyinde ele alınmıştır. Diğer yönden bu yöntem ile yapılan yazma faaliyetleriyle öğrencilerin dil bilgisel olarak gelişimleri de sağlanmış olur.

Yukarıda verilen bazı yazma yöntemlerinin temel amacı başarılı yazılı anlatım ürünleri ortaya çıkarmada kolaylık sağlamaktır. Türkçe öğretim programında belirtilen bu yazma yöntemleriyle yapılan yazma çalışmaları bu becerinin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

2. 5. Anlatım Biçimleri

Yazılı anlatım çalışmalarında, duygu, düşünce, his ve hayallerin anlatılması söz konusudur. Anlatım yaparken kimi zaman gözlemlerden, olaylardan kimi zaman da bilgilerden faydalanırız. Bu da anlatım biçimlerinin farklı olmasına neden olur (Yılmaz, 2008). Genel olarak kabul edilen dört anlatım biçimi vardır:

1. Açıklayıcı anlatım biçimi
2. Öyküleyici anlatım biçimi
3. Betimleyici anlatım biçimi
4. Tartışmacı anlatım biçimi

Açıklayıcı, betimleyici ve tartışmacı metinler araştırmanın asıl konusuyla doğrudan ilişkili olmadığından bu metinlerle ilgili ayrıntılı bilgiye yer verilmemiştir.

2. 5. 1. Açıklayıcı Anlatım: Gündelik hayatımızda en çok kullanılmak zorunda kaldığımız bir ifade biçimi olan açıklayıcı anlatımın amacı, belirli bir konuda okuyuculara açıklayıcı bilgiler vermek, konuyu bütün ayrıntılarıyla ele almak ve okur zihninde soru işareti oluşmasına mahal vermemektir (Çelik, 2012: 19).

Karadağ'a (2011: 150) göre öğrencilerin bir konuda bilgileri olsun ya da olmasın en çok kullandıkları anlatım tarzı açıklamadır. Ayrıca insanlar gündelik hayatta yazma gereksinimi duyarlar ve genellikle açıklayıcı metin yazmak zorunda kalırlar. İlan, davetiye, dilekçe gibi gündelik hayatta sıkça karşılaştığımız metinler de açıklayıcı anlatım tarzı ile oluşturulur.

2. 5. 2. Betimleyici Anlatım: betimleme; göz önünde canlandırma yapma, bir şeyi söz veya yazı ile anlatma, tasarlama ve tasvir işidir (TDK, 2009: 252). Diğer bir tabirle sözle resim çizebilmektir.

Adalı (2004: 122)'ya göre betimleyici anlatım bir yerin, nesnenin ya da varlığın özelliklerinin ayrıntılarıyla verildiği bir tasvir etme ve canlandırma sanatı olan anlatım biçimidir. Betimleme gözlemlere dayandığı için kişinin gözlem yeteneğinin yüksek olması bu anlatım biçiminde başarıyı artırır. Bu bakımdan öncelikle öğrencilerdeki gözlem yapma becerisi geliştirilmelidir (Karadağ, 2011: 165). Öğrencilerin en çok hoşlanarak yapacağı bir anlatım biçimi olan betimlemede çevrenin, kişilerin, nesnelerin ve hatta tat, koku gibi duyuların da tasviri yapılarak anlatımın zenginleştirilmesi sağlanır.

Bu anlatım biçimine özellikle öyküleyici metinlerde rastlanır. Roman ve hikâyede kahramanların fiziksel özellikleri ile onların yaşadıkları çevre betimleme yani tasvir yoluyla anlatılır. Karakterlerin canlandırılmasında betimleyici anlatımın önemli payı vardır (Yakıcı vd., 2006: 63).

2. 5. 3. Tartışmacı Anlatım: Tartışma, bilgi keşfini, bilginin eleştirilmesini, fikirlerin sınanmasını, seçeneklerin araştırılmasını, daha iyi şartlar altında fikir geliştirme yöntemini, savunma ve araştırma boyutlarını kapsar (Aldağ, 2005: 66). Karadağ (2003: 85) ise tartışmayı, gerçekten öğrenciler adına verim sağlayabilecek bir anlatım tarzı olarak görmektedir. Bunun sebebi olarak da karşıdaki kişinin fikri değiştirilmeye çalışılırken öğrencinin de düşünmeye sevk edilmesini gösterir.

Tartışmacı anlatımda başarının sağlanabilmesi için konu dışına çıkılmaması, örneklerin ve kanıtların iyi bir şekilde ortaya konulması gerekir.

2.5.4.ÖyküleyiciAnlatım: Bir anlatım tarzı olarak öyküleyici anlatım esasında bir olay olan anlatım biçimidir. Anlatım tarzının belirleyicisi olan unsur ise konudur. Gerçekleşen ya gerçekleşmesi muhtemel bir olayın anlatımında kullanılacak anlatım biçimi hikâyelemedir (Can, 2018: 26).

Bu anlatım tarzının kullanırken belirli unsurlar göze göze çarpar. Öyküleyici anlatımın esas unsurları ise olayın kahramanı, yer, zaman ve olaydır. Bu anlatım biçimi daha çok hikâye, destan, masal, gezi yazısı, efsane, biyografi, anı, tiyatro, tarih ve fıkra türlerinde kullanılır (Tekşan, 2013: 160; Yasul, 2014: 31).

Yılmaz (2012: 43)'a göre bir yazar olmuş veya olabilecek bir olay anlatmak isterse öyküleyici anlatımdan yararlanır. Bu yüzden öyküleyici anlatım biçiminde olay anlatımı ön plandadır. Bu anlatım biçimi ile oluşturulmuş türlerde bir hareket vardır. Çünkü bu türün temeli olaydır ve bu olaylar belirli yerde, zamanda ve kişilerle gerçekleşir. Bahsedilen bu unsurların ayrıntılı olarak verilmesi anlatımı başarılı kılmada etkilidir. Sonuç olarak öyküleme anlatım tarzının temelini olay oluşturmaktadır.

Kolaç (2009: 603), öyküleyici metni aşağıdaki özellikleri ile tasnif etmiştir:

1. Olaya dayalıdır. Olay ya da olay örgüsünü içerir.
2. Bir ana düşünceye sahiptir.
3. Kişi, zaman ve mekan öğelerine yer verilir.
4. Olay ya da olay örgüsü belli bir plana bağlı kalınarak anlatılır.
5. Duygusal, düşsel öğelere yer verilir.
6. Sözcükler ve cümleler açıkça görünen anlamlar dışında başka anlamlar da çağırır.
7. Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar örtüktür.
8. Okurun, yazarın iletmeye çalıştığı ileti ya da iletileri anlayabilmesi için çaba harcaması gerekir.
9. Anlatımda öznellik vardır.
10. Anlatıcı bellidir.
11. Yazarın kendine özgü bir anlatım biçimi vardır.
12. Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı olmayabilir.
13. Estetik kaygı gözetilerek yazılır."

Bu özelliklere bakıldığında bir metni okurken o metnin öyküleyici tarzda yazılmış olduğunu belirlemek ya da bu özelliklerine dikkat ederek öyküleyici tarzda bir metin oluşturmak mümkündür.

2.6. Metin Kavramı

Yapılan bu çalışmanın hikâye yazma becerisini ölçmeye yönelik olması ve hikâyenin de bir metin olması sebebiyle öncelikle metin kavramına değinmek gerekir. Metin kelimesi Fransızca'da örmek veya dokumak anlamına gelen "texe" kelimesiyle karşılanmaktadır. Türkçede "tekstil" kelimesindeki gibi metin, dil ile meydana getirilmiş anlamlı bir bütünü ve bir örüntüyü anlatmaktadır (Güneş, 2013: 606). Bir kumaş, ipliklerden dokunduğunda nasıl bir bütün meydana getiriyorsa, metin de kendisini oluşturan unsurların birbirlerine adım adım eklenmesiyle bir dokuma sürecinin sonucunda ortaya çıkar (Onursal, 2003: 121). Bu bakımdan ilmek ilmek dokunan bir kumaş nasıl bir bütünü meydana getiriyorsa metinler de dilsel birlikleriyle bir bütünü meydana getirir. Ayrıca kumaşlar bünyesinde ne kadar desen ve renk barındırıyorsa o kadar ilgi çekici olur. Metinler de tıpkı bu kumaşlar gibi anlatım zenginlikleriyle ilgi çekici olabilir.

Erkul (2004: 80) metni şu özellikleri ile tanımlamıştır:

1. Metin; okunmaya konu olan bir yazıyı oluşturan ses, kelime, cümle ve birbirini takip eden cümleler topluluğuyla ilgili dil düzenlemeleridir.
2. Metin, yazarın bilinçli bir şekilde yaptığı bir dil düzenidir.
3. Metin, tümcelerden oluşmayıp onlar ile kodlanan, karmaşık bir anlam ünitesidir.
4. Metin, anlamlı dil birliğinin zenginliği ile oluşur.
5. Metin, anlamsal bütünlük sağlanabilen metin parçacıklarının toplamından meydana gelir.

Bu tanımlardan hareketle metni oluşturan kelime ve cümlelerin rastlantısal olarak meydana gelmediği tam tersine belirli bir düzen ve anlamlı yapılardan oluştuğu, mantıklı bir biçimde bir araya getirildiği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda tanımlarda da mantık ve anlamlı bütünlükten kastedilen metnin yapısıdır. Araştırmacıların yapmış olduğu bu tanımlardaki bütünlüğün aksine metni daha farklı tanımlayan Hasan ve Halliday (1976: 1-2)'a göre metni cümlelerin toplamı olarak görmek de yanlıştır.

"Metin, dilin kullanımındaki birimdir. O cümlecik ya da cümle gibi dil bilimsel bir birim değildir ve büyüklüğüyle tanımlanamaz. (...) Metin, biçimsel değil, anlamsal bir birliktir. Metin, cümlelerden oluşmaz, cümleler tarafından gerçekleştirilir ya da cümleler içinde kodlanır." Buna göre, *"metin, sözlü veya yazılı, mensur veya manzum, diyalog veya monolog olabilir. Tek bir atasözünden tüm bir oyuna, bir anlık yardım çağrısından bir topluluktaki tüm gün süren bir tartışmaya kadar her şey metin olabilir."* (Hasan ve Halliday'den akt. Coşkun, 2005: 37-38).

Metin türleri konusunda da kaynaklarda çeşitli şekillerde metin tasnifleri yapılmıştır. Erkul (2004: 80) metinleri sanatlı metinler, bilgilendirici metinler, düşünce metinleri ve yazışma metinleri olarak sınıflandırmaktadır. Kıran ve Kıran (2003: 18-27) anlatsal, açıklayıcı, kanıtlayıcı ve betimsel metin olmak üzere dört metin türü belirlemiştir. Günay (2003: 152) ise edebî türleri birbirinden farklı şekillerde ve kesin bir sınıflama yapmanın mümkün olmadığını belirtmesinin yanında metin türlerini öğretici metinler, söyleşimsel metinler, anlatı türü metinler, şiirsel metinler, haberleşme metinleri, basın metinleri, uyarıcı yazılar, panolar, pankartlar, afişler, el ilanları gibi metinler olarak ifade etmiştir.

Bizim araştırmamızla ilgili olan kısım metin yapısı itibariyle hikâye olduğu için hikâye metni üzerinde durulup ayrı bir başlıkta ele alınacaktır.

2.7. Yaratıcı Yazma

Yaratıcılık, insanın ve toplumun gelişiminde önemli yer tutan bir davranış biçimi ve tutum; var olanlardan farklı ve yeni bir şeyler çıkartma, yoğun bir farkındalık ve bilinç artışı (Maltepe, 2006: 32) olarak değerlendirilmektedir.

Yaratıcılık kavramına kişilik ve bireysel yaratıcılık gözüyle baktığımızda yaratıcı bireylerin birtakım özelliklere sahip olduğunu görürüz. Stein (1974), bazı araştırmaları da dikkate alarak yaratıcı bireylerin bazı kişilik özelliklerinden bahsetmiştir. Stein (1974: 58-60)'e göre yaratıcı bireyler önzemli ve duygu sezili, meraklı, öz gerçekleştirme yanlısı, motivasyonu sürekli ve kendini disipline edebilen, işi tamamına erdirebilen özelliklere sahiptirler. Ayrıca yaratıcı bireyler için hissetmek düşünmekten daha önemli ve öznel, daha coşkulu ve canlıdır. Yıldırım (1998: 49-113) ise yaratıcı birey özelliklerini hayal gücüne sahip, esnek düşünebilen, yargılama yapmayı geciktirebilen ve farklı olmayı göze alabilen kişiler gibi temellendirdiği başlıklar ile ortaya koymuştur.

Yaratıcılık kavramı ile bağlantılı olan yaratıcı yazma kavramına bakıldığında Bulut (2012: 69), yaratıcı yazmanın bireylerin yaratıcılıklarını kullanması yoluyla dış dünyadan edindiği izlenimleri, kendi hayal dünyasında farklı ve yeni bir şekilde ortaya koyarak yazması olarak ifade etmiştir.

Yaratıcı yazmada hayal gücünü kullanarak herkesten farklı fikirler ortaya koymak, orijinalliği yakalamak, normal durumların ötesine çıkmak, akıcı yani kesintisiz yazmak ve yazmaktan haz duymak gibi boyutlar söz konusudur (Küçük, 2007: 11). Sonuç olarak yaratıcı yazma ve yazınsal türler ilişkisi incelendiğinde

hepsinin özünde kurgulanmış bir dünya oluşturma çabasının olduğu görülür.

Yazınsal eserler bağlamında da kurgusal dünya yazarın dışarıdan da edindiği izlenimi, kendi hayal dünyasında önceden elde ettiği tasarım ve izlenimler ile birleştirmesi ve bunun neticesinde oluşan yeni dünyayı yazıya dökmesiyle gerçekleşir (Çetin, 2006'dan akt. Temizkan, 2011: 921). Bu dünyanın başlıca öğeleri ise kişiler, anlatıcı, bakış açısı, olay, yer ve zamandır. Kurgusal dünyaya en uygun edebî türler ise masal, hikâye ve romanlardır.

Birçok araştırmacı yaratıcı yazmayı geliştirmede hikâye türünün etkili olduğundan bahsetmiştir. Karakoç Öztürk (2016: 392), hikâye türünü çocuklar için oyun kadar doğal oluşu, onların tecrübelerini yazmaları ve paylaşımları için bir araç olarak kullanılabilmesi yönünden yazma becerisini geliştirmede etkili bir tür olarak kullanılabilirliğini belirtmiştir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde hikâye gibi kurgusal nitelik taşıyan yazınsal ürünlerden mutlaka yararlanmak gerekir. Bundan dolayı öğrencilere beklenen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmak sadece öğretici türleri yazdırmakla mümkün olmaz. Asıl olan dış dünyayı algılayıp ifade etmelerinde kendi düşüncelerini, görüşlerini ve düşlerini kullanmalarına imkân tanımaktır (Aşıcıoğlu, 1993'den akt. Temizkan, 2011: 922). Sonuç olarak öğrencilerin yaratıcı yazma açısından en rahat olarak yazma faaliyeti sürdürebilecekleri yazınsal tür hikâyedir. Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin yazma öz yeterliliklerini en iyi şekilde ortaya koyabilmelerini sağlayabilmek adına yazınsal türlerden hikâye seçilmiştir.

2.8. Hikâye (Hikâye) ve Hikâye Yapısı

Öykülemenin temelini hikâye türü oluşturur. Hikâye türü ise “bir gözlemden, izlenim ya da tasarımdan yola çıkarak bir olayın, bir durumun, bir kesitin, bir anın anlatımıdır” (Andaç , 2008: 19).

Hikâye, sözlükte bir olayın yazılı ve sözlü şekilde anlatılması ve gerçek ya da tasarlanmış olayların anlatıldığı düz yazı olarak geçer. Anlatım tarzlarında değinildiği üzere hikâye türünün konularını yaşanmış ve yaşanması mümkün olan olaylar oluşturur..

Bu türün tarihine bakacak olursak hikâye kelimesi ilk defa dokuzuncu yüzyılda Cehiz tarafından kullanılmıştır. Kelime olarak ise edebiyatımıza Arapça'dan geçmiş ve yazınsal bir tür olarak İslâmiyet'ten önceki anonim edebiyatında, destana yakın bir özelliği ile ortaya çıkmış, Uygurlar devrinde ise en

çok Budizm'in yaşam felsefesini kabullenerek dinsel bir özellik kazanan tür olarak devam etmiştir (Alptekin, 1997 ve Öztürk, 1985'ten akt. Özkara, 2007: 38). Hikâye, tarihte binlerce yıldır insanların kullandığı bir metin türüdür. Çağ ve kültürere göre birtakım farklılıklar göstermişse de metin elementleri somut olarak belirlenebilen ve insanlarda metin yapısı itibariyle ortak beklenti oluşturan bir türdür (Coşkun, 2005: 127). Bu bakımdan tarihi çok eskiye dayanan bu türü, dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanmak çok doğaldır.

Hikâye, çocukların dil kullanımı açısından ve kişilik olarak gelişmelerini sağlar. Kişisel yönden hikâye kahramanı ve kendisi arasında ilişkiler kurarak duygularının gelişimi sağlar, başkalarının ve kendi hareketleri üzerine yorum yapma şansı bulur. Hikâyeler çocuğun kelime hazinesini de geliştirerek dilin gücünü tanınmasında ve mesajları iletmede yaratıcı olarak nasıl kullanıldığını sezdirir (Akyol, 2010: 161).

Hikâyeler kurmaca dünyanın gerçekçi öğelerle ortaya çıkan bir yansımasıdır. Bu kurmaca dünya için öncelikle yaratıcı bir hayal gücü ve yeteneğe ihtiyaç vardır. Temizkan (2011: 922)'a göre yaratıcı yazma çalışmalarında üzerinde çalışılabilecek en uygun metin türü hikâyedir. Çünkü hikâye, roman gibi girift ve uzun değildir. Aynı zamanda masaldaki gibi olağanüstü unsurlar ile doldurulmuş değildir. Masalda hep iyilerin kazanmasını gerektiren gerçeklikten uzak bir amaç varken hikâyede böyle amaçlar yoktur. Bu sebeple hem kurgusal öğeleri hem de realistiği bünyesinde taşır. Çok uzun yazınsal tür olmayışı öğrencileri hikâye yazmaya karşı heveslendirir. Ayrıca hikâye türü için çocukların okumaktan ve dinlemekten zevk aldıkları edebî türlerin başıdır denilebilir. Çocukların düş gücünü geliştirmesinin yanında anlatılanlarda neden sonuç ilişkisi kurabilme, olayı belli bir bütünlükte kavrama gibi zihinsel becerilerinin gelişmesine de olanak tanır.

Ayrıca tüm metin türlerinde olduğu gibi hikâye yazarken de öğrencileri tek bir konuyla sınırlandırmak doğru değildir. Öğrencilerin ilgileri, deneyimleri, bilgi birikimleri birbirinden oldukça farklıdır. Her öğrenci aynı konu hakkında kolayca yazamaz, tesirli sözler söyleyemez. Onlara farklı konular sunulmalı, seçim hakkı tanınmalıdır (Akyol, 2010: 110).

Her edebî tür farklı yapıya sahiptir. Bu nedenle edebî eserlerin incelenmesi, eserin türüne göre değişir (Karaalioğlu, 1992: 311). Edebî bir tür olan hikâyeye bakıldığında araştırmacıların farklı birtakım hikâye yapıları ortaya koyduğunu görmekteyiz. Bunlardan birkaçına değinecek olursak hikâyelerin algılanması

sırasında kullanılan zihinsel yapıları tanımlamaya çalışan ilk araştırmacılardan biri Barlett'tir. Barlett (1932: 15) eserinde zihinsel şema (mental schema) ve yapı (structure) kavramı ile hikâyenin iç yapısı üzerinde durmuştur. Bu kapsamda insanlardan başlarından geçen tehlikeli bir olayı anlatmalarını isteyen ve onların sözlü anlatımlardan yola çıkarak bir hikâyedeki birimleri Labov (1972: 203-212) özet, tanıtım, karmaşık olaylar, değerlendirme, çözüm ve sonuç şeklinde belirlemiştir.

Hikâye yapıları dışında araştırmacılar hikâyenin bölümlerini farklı adlandırmalarla ortaya koymuşlardır. Erden (1998) hikâyenin “giriş, çatışma-zirve, çözüm” olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtirken Yıldırım (2010: 119), hikâyede olay anlatımının serim, düğüm ve çözüm bölümünden oluştuğunu belirtmiş ve bu bölümlerin içeriğinden bahsetmiştir:

Serim-giriş bölümünde sahne ve karakterler tanıtılır, sorunun çerçevesi çizilir ve okuyucu hikâyeye motive edilir, zaman ve yerden bahsedilir; düğüm-gelişme bölümünde problem ve problemin çözümünde ana karaktere mâni olan unsurlar ortaya konur, okuyucuda merak duygusu uyandırılır ve hikâyenin en uzun bölümüdür; çözüm-sonuç bölümünde ise dağınık haldeki olaylar toparlanır, merak giderilir, olaylar sonuca bağlanır.

Nitelikli hikâye ürünlerinin ortaya konmasında bu türe ait ön bilginin varlığı yazmayı kolaylaştıracaktır. Bu hususta Şengül (2011: 31), öğrencilerin öyküleyici metinleri yazabilmeleri ve kavrayabilmeleri için bu metnin yapısal özelliklerinin (olay örgüsü, yer, zaman, karakterler, problem, amaç, ana fikir, sonuç) ve öyküleyici metni oluşturan hikâye unsurlarının öğrenciler tarafından iyi şekilde bilinmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu araştırmada kullandığımız öykü yazma becerisi ölçeğine göre ise Temizkan (2011: 923-924) hikâyeyi; içerik, planlama, kahramanlar, mekân ve zaman temel boyutu ve alt boyutlarından oluşan bir değerlendirme yapısıyla ortaya koymuştur. Bu ana başlıklarsa bir metni hikâye yapan temel unsurlardır.

Değerlendirme ölçütü olarak ele aldığımız “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği”ne (Temizkan, 2011: 923) göre bu bölümler serim, düğüm ve çözüm bölümleri ile ölçmeye tabî tutulmuştur. Sonuç olarak araştırmacıların ortaya koymuş olduğu yapılar ve bölümler bizlere hikâye metninde olması gereken nitelikleri göstermektedir.

Ayrıca hikâye ortaokulun her seviyesinde sevilen bir tür olmuştur. Okuyunca kişide estetik bir zevk veren bu tür anlatımı ve kolaylığı ile aynı zamanda kişilerde bu türü üretme isteğini de doğurabilmektedir. Bu üretme isteğinin oluşumuyla birlikte yazma sürecini başlatma ve devam ettirmede motivasyon gibi kavramların etkili olduğu düşünüldüğünde bu kavramın da üzerinde durulması gerekir. Bu sebeple motivasyon kavramı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.9. Motivasyon

Günlük hayatta birçok olay cesaretimizi kırarak başarımızın düşmesine neden olabilir. Bu başarıyı sağlamada etkili olabilecek kavramlardan biri de kişilerde bulunması gereken motivasyondur. TDK'ye göre motivasyon (2009: 1409), isteklendirme, güdüleme, harekete geçirme, harekete yöneltici iç güçtür. Motivasyon bir maksat için etkinliği gerçekleştirmeye özendirme ve davranışı devam ettirme sürecidir (Pintrich ve Schunk, 1996: 1). Motivasyon üzerine Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013: 101) ise bireyin kendisinde bir işi yapmak için ilham ya da gücü hissetmemesi durumunda motive olmadığını buna karşılık bireyin bir işi yaparken aktif ve enerjili oluşunu motive olduğu şeklinde yorumlamışlardır.

Tüm bu tanımlar çerçevesinde motivasyonun kişiyi belli bir amaca götüren ve bu amacına ulaşması için gereken tepkileri ortaya koymasını ve bu tepkinin devam ettirilmesini sağlayan bir güç olduğunu söylemek mümkündür.

Motivasyon kişilerin birçok sahadaki davranışında belirleyici bir konumdadır. Bu sahalardan birisi ise akademik çevredir (Güdül Demir, 2015: 16). Özellikle eğitim-öğretim alanlarında ve öğrenme sürecinde bu kavram büyük önem taşır. Çolak ve Cırık (2015: 1311)'a göre motivasyon öğrencinin öğrenme sürecindeki görevlerinin seçiminde bu görevlerini yerine getirmek için gösterdiği çabayı ve öğrenme sürecinde karşısına çıkan güçlüklerle olan uğraşını açıklayan bir parametre olarak akademik başarının sağlanmasında büyük bir role sahiptir.

Lumsden (1994: 2)'e göre öğrencilerin motivasyonu onların öğrenme sürecine katılma istekleri ile ilgilidir. Aynı zamanda öğrencilerin akademik faaliyetlere etkin katılımlarının yahut konuşmalarının altında yatan hedefler veya nedenler ile de ilgilidir. Öğrenciler bir görevi yerine getirmek amacıyla aynı şekilde motive olabilseler de onların motive kaynakları değişik olabilir.

Akbaba (2006: 345)'ya göre de öğrenme motivasyonu üzerinde etkili olan içsel ve dışsal etkenler vardır. Bu etkenler bireyin kişilik özellikleri (iç) veya

çevreden (dış) gelen birtakım faktörlerdir. Öğrenme süreci çerçevesinde bakıldığında içsel motivasyonda kişinin kendi arzusu ile davranış gösterip çalışması varken dışsal motivasyonda dışarıdan gelen pekiştiricilerin etkisi vardır. İçsel olarak motive olabilen öğrenciler öğrenme ve çalışmanın harcanan çabaya değdiğini düşünür ve çalışırlar. Dışsal motive olan öğrenciler de herhangi bir tepkiden kaçınmak ya da beğeni toplamak amacıyla sorumluluklarını yerine getirirler.

Sonuç olarak motivasyon ve yazma süreci birlikte değerlendirildiğinde öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonunu sağlaması, ortaya çıkacak yazma ürününü bütünüyle etkileyecektir. Bu bakımdan yazma sürecinde motivasyon kavramı önem arz etmekle birlikte bireyin kendine dair yazabileceğine olan inancı da göstereceği performans üzerinde etkili olacaktır. Bu sebeple öz yeterlilik inancı kavramına da değinilmelidir.

2.10. Öz Yeterlilik İnançlarına Genel Bakış

Öz yeterlilik kavramı sosyal bilişsel kuramcılar tarafından çok boyutlu olarak ele alınmış ve uzun yıllar boyunca araştırmacıların ilgilendiği konulardan biri olmuştur. “Sosyal Bilişsel Teori” adı altında öz yeterliliğin kişilerin davranışlarının açıklanmasında önemli bir kavram olduğuna dair ilk tanımı yapan araştırmacı ise Bandura’dır. Bandura (1986: 391) öz yeterliliği başarılı olmak için gereken etkinlikleri organize etme ve bu etkinlikleri gerçekleştirmeye ilişkin kendi kapasitesine yönelik inançları şeklinde tanımlamıştır. Yapılan çalışmalarda bu kavram Türkçeye, öz yeterlilik inancı, öz yeterlik algısı, öz yeterlik beklentisi gibi çeşitli terimlerle çevrilmiştir (Azar, 2010: 236).

Bandura’nın bu anahtar kavramına ilişkin olarak araştırmacılar da öz yeterliliğin farklı yönlerini ele alan birtakım tanımlarla bu kavramın anlaşılmasına katkıda bulunmuşlardır.

Nasta (2007: 10)’ya göre öz yeterlilik kişilerin kendilerinde olan güvenlerini nasıl geliştirdiklerini anlamalarında ve kapasitelerini algılamalarında önemli bir etkidir. Benzer bir yaklaşımla Azar (2010: 236), bu kavramın kişinin kapasitesinin neyi yapmaya yeterli olacağına yönelik düşüncesi olduğundan ve becerileri yoluyla yapabileceklerine ilişkin algıları sonucunda oluştuğundan bahsetmiştir.

Akkoyunlu, Orhan ve Umay (2005: 1) ve Arastaman (2013: 206) ise bu kavramın yukarıdaki tanımlarda bahsedilen yönüne dair, kişinin kendi yeteneklerinin dışında bu yeteneklere ve kapasitesine olan inancı olduğuna vurgu yapmışlardır.

Senemoğlu (1998: 235) da 6z yeterliliği bireyin kendi kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, farklı durumlarla baş edebilmesi, belirli bir etkinliği başarabilme ve kendisine dair yargısı olarak tanımlamıştır.

Aşkar ve Umay (2001: 7), 6z yeterlilik kavramının engeller karşısında m6cadele etmede, etkinlik seçiminde, çabalama ve performans 6zerine yoğunlaştığından s6z etmiştir. Benzer bir açıklamada Pajares ve Valiante (2008: 159), 6z yeterlilik inancının bir faaliyet s6z konusu olduğunda 6đrencilerin engellerle karşılaştıklarında ne kadar s6re tahamm6l edeceklerini, ne derece dayanaklı olacaklarını ve de ne yoğunlukta çaba sarf edeceklerini belirlemeye yaradığından s6z etmişlerdir.

Yukarıda açıklanmaya çalışılan 6z yeterlilik kavramının benzer şekillerde tanımlandığı g6r6lmektedir. Schunk (1990) 6z yeterlilik kavramına diğer araştırmacılardan farklı olarak 6đrencinin kapasitesiyle ilgili olan inancının, sonuca ulaşmada gereken bilgi ve beceriyi etkili biçimde kullanmasına y6nelik oluşundan s6z etmiştir. Bu bakımdan bu inancın gelişmiş olmasında bireyin kapasitesini iyi bilmesi etkilidir.

Ayrıca Bandura (1997: 3)'ya g6re 6z yeterlilik inancının etkilendiği bazı kaynaklar vardır. Bu kaynaklar;

1. Kişinin yani 6đrencinin daha 6nceki performanslarının sonuçlarına dayanan geçmiş yaşantıları
2. Başkalarından alınan s6zel yargılar sonucu oluşan ifadeler: S6zel ikna
3. Dolaylı yaşantılar denilen başkalarının tecr6belerinin g6zlenmesi ile oluşan durumlar
4. Duygusal ve fiziksel durumlar

6đrenciler bu kaynaklardan en çok kendi yaşadıkları deneyimler sonucu 6z yeterlilik algılarını biçimlendirirler. 6nk6 kişinin kendi deneyimleri, inançları 6zerinde etkili olan birincil kaynaklardır. Dolaylı yaşantılar yoluyla 6đrendiklerimiz kendi deneyimlerimize g6re ikinci plandadır. Dolaylı yaşantıdan kasıt g6zlenen deneyimlerdir. Bu şekilde başka davranış modellerinin g6zlenmesiyle birtakım inançlarına sahip olabiliriz. S6zel ikna kaynağı ile kişinin yaptığı işler karşısında çevresinden gelen olumlu d6n6tler ve s6zel desteklerle olumlu bir 6z yeterliliğe sahip olunabilir. Duygusal ve fiziksel durumlarda ise kişinin kaygılı, stresli ya da yorgun oluşunun 6z yeterlilik inancı 6zerinde etkili olabilmesi kastedilmektedir.

Araştırmacılar öz yeterliliğın etkilendiğı bilgi kaynaklarının sonuçlarına dair birtakım tespitlerde bulunmuştur:

Pajares ve Valiante'ye (2008: 160) göre etkinliklerle meşgul olan öğrenciler, eylemlerinin sonuçlarını yorumlar ve bu yorumlardan başarılı olarak yorumlanan çıktılar öz yeterliliğı artırırken, başarısız olarak yorumlanan çıktılar öz yeterliliğı azaltır. Bu yönden kişinin yaşantılarının yani deneyimlerinin ileride göstereceğı performanslar üzerinde etkili olduğı görölmektedir. Sonuç olarak birey bu eylemlerin sonuçlarına göre öz yeterlilik inancını artırır veya azaltır.

Teorik olarak öz yeterlilik, geçmişte edinilen performans aracılığıyla şekillenir. Örnek verilecek olunursa, bir öğrenci önceden matematik testinden yüksek düzeyde bir performans gösterdiyse o öğrencinin gelecekte de matematik testinden yüksek düzeyde bir performans göstereceğini kestirebiliriz. Yüksek bir öz yeterlilik yüksek başarıya neden olurken; düşük öz yeterliliğın de düşük başarı ile ilişkisi vardır (Carpenter, 2007). Aynı zamanda yüksek bir öz yeterlilik algısına sahip kişiler problem çözmeye daha başarılıdır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005: 1).

Genelde bir öğrencinin yeterlilik duygusu ne kadar yüksek olursa göstereceğı uğraş, direnç ve de dayanıklılık da o kadar büyük olur. Kişisel öz yeterlilik duygusu güçlü olan öğrenciler akademik olarak verilen görevlere uzak durulması gereken tehditlermişçesine yaklaşmak yerine bu görevlerin üstesinden gelinecek zorluklar olarak görür. Öz yeterliliğı yüksek olan öğrenciler kendilerine hedef belirler, hata yapma riskine karşılık çabalarını artırır ve bu çabada sürekliliğı sağlamış olurlar. Başarısız olduklarında yahut hata yaptıklarında çok hızlı şekilde yeterlilik duygusunu geri kazanırlar ve başarısız olmalarını bilgi eksiklerine ve çabalarının yetersiz oluşuna dayandırır ve dayandırır (Pajares ve Valiante, 2008: 159).

Ayrıca bir eylemin sonucu başarısızsa, yüksek öz yeterliliğe sahip kişi, başarısızlığı kendi yetersizliğine değıl de kullanılan strateji ve yöntemin yanlış oluşuna bağlar (Yıldırım ve İlhan, 2010: 302). Başarılı tecrübeler öz yeterlilik inancının artmasını sağlarken; üst üste yaşanan başarısızlıklar da bu inancın düşmesine neden olur (Kurbanoğlu, 2004: 140). Arseven (2016: 67), öz yeterlilik kuramının esas unsurunun, kişilerin kendilerini yeterli gördükleri eylemleri yapma olasılığının yüksek; yeterli olmadıklarını hissettikleri eylemleri yapma olasılıklarının ise düşük olduğundan bahseder.

Öz yeterlilik temelde düşük öz yeterlilik ve yüksek öz yeterlilik inancı boyutlarıyla değerlendirilir. Yüksek öz yeterlilik inancı ile düşük öz yeterlilik inancına sahip bireylerin göstermiş olduğu görevi gerçekleştirmedeki başarı oranı da değişiklik gösterir. Altun ve Aykaç (2009'dan akt. Demir, 2011: 57) yüksek ve düşük öz yeterlilik algısına sahip öğrencilerin özelliklerine yönelik birtakım tespitlerde bulunmuşlardır. Buna göre, yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğrencilerin kendilerine sunulan görevlere olan ilgilerinin yüksek olduğu, aksiliklerle karşılaşınca çabalamayı arttırdıkları, başarılı sonuç umdukları gözlenirken; öz yeterlilik algısı düşük öğrencilerin kendilerine sunulan görevlere olan isteklerinin düşük olduğu, kendisine fazla çaba gerektirmeyen çok küçük hedefler belirlediği, aksiliklerle karşılaşınca çabuk pes ettiği, iyi performans sergileyeceğini ummadığı görülmüştür.

Sonuç olarak araştırmacıların öz yeterliliğin yüksek ya da düşük oluşunun nedenleri, öz yeterliliğin yüksek olması durumunda performans düzeyi ve ileride performansı tekrar etme sıklığı, performans düşük olduğunda takınılan tavır gibi ortak noktalarda buluştuğunu söylemek mümkündür.

Daha öncede belirtildiği gibi öz yeterlilik inancı, bireylerin seçimini, hareket stillerini, amaçlarını, ne kadar ölçüde çaba sarf edeceklerini, olumsuzluklar karşısında ne kadar zamanda kendilerini toparlayabileceklerini, güçlülere ne kadar direnebileceklerini, stres ve kaygılarının miktarını sonuç olarak da onların başarısını etkileyen bir öge olduğu görülmektedir (Pajares, 1997'den akt. Türkmen, 2009: 25). Bu sebeple bu kavramın dikkate alınarak bir öğretim faaliyeti gerçekleştirilmesi gerekir. Nitekim dil becerilerinden en çok zaman alarak gelişen yazma becerisinin, kişinin yapabileceğine dair inancının bu zaman alıcı süreçte her daim kişiyle yüksek düzeyde var olması performansı gerçekleştirme ve başarılı sonuç sağlamada etkili olacaktır. Bu bakımdan yazma öz yeterliliğinden de bahsetmek gerekir.

2.11. Yazma Öz Yeterliliği

Öz yeterlilik algısı eğitim alanında yürütülen başat konulardan biri olmuştur. Yürütülen çalışma sonuçları da öz yeterlilik ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu kanıtlar niteliktedir (Pajares, 1996: 551-557; Vrugt, Langereis ve Hoogstraten, 1997: 61; Bandura ve Locke, 2003: 90; Büyükkiz, 2011: 152).

Akademik başarı noktasında önemli bir üst düzey beceri olan yazma becerisinin geliştirilip nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya konması için de yazma öz yeterliliğinin sağlanması gerekir.

Yazma öz yeterliliğinin ne olduğuna bakıldığında Hidi ve Boscolo (2006) yazma öz yeterliliğini; kişinin bir metni meydana getirebilmesine yönelik kişisel bir algısı olarak belirtmişlerdir. Bu kavramın bilinmesine yönelik diğer bir ifade de yazma öz yeterliliği öğrencilerin yazma konusunda bu beceriye dair güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi şeklinde açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bu becerilerine yönelik kendilerinde güven ya da güvensizliklerinin farkına varması bireyin yazma becerisini geliştirmesi için çabalamasına katkıda sağlayacaktır. Öz yeterlilik algısının bir işe başlama ve yapılan o işi sürdürmede gerekli olan motivasyonu etkilediği düşünüldüğünde; yazma çalışmalarında güvenleri yüksek olan öğrencilerin yazma eylemlerine başlamalarında ve bunu sürdürmelerinde öğrencilere kolaylık sağlayacağı muhtemeldir (Özonat, 2015: 210). Sağlanan bu kolaylıkla motivasyon uzun süre devam ettirilebilirse başarılı yazma çalışmaları ortaya çıkabilir.

Öte yandan yazma becerisinde güvenleri yeterli olmayan öğrenciler, yazma eyleminin gerektirdiği vazifelere daha az müdahil olur ve engellerle karşı karşıya kaldıklarında daha çabuk pes ederler (Pajares, 2007: 246).

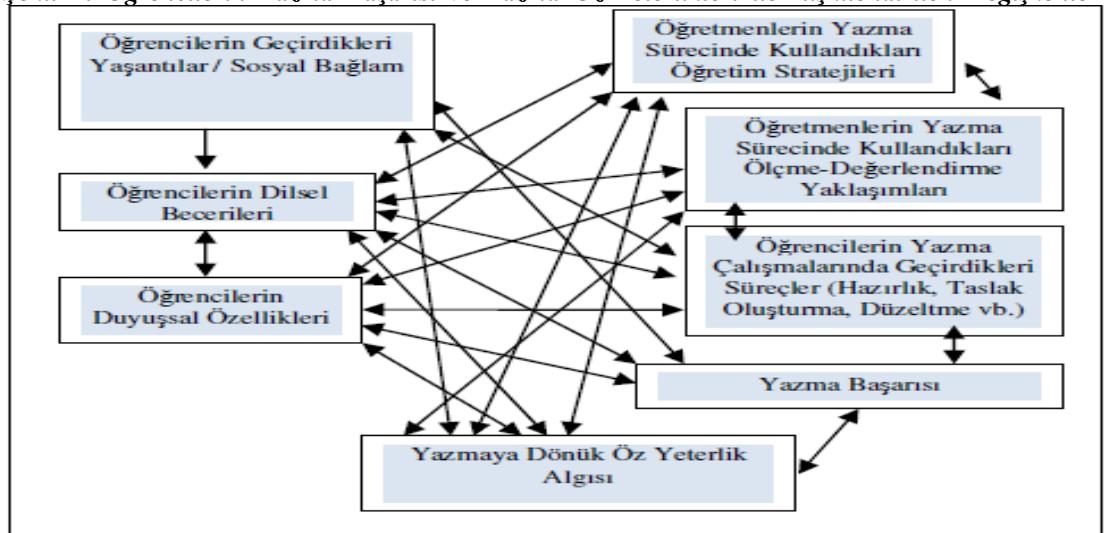
Pajares ve Valiante'ye (1996: 5) göre yazma öz yeterliliği; öğrencilerin yazma eylemine başlarken kendilerini yetenekli birer yazar olduklarına inandırarak başladıklarında daha başarılı bir performans göstermelerine yardımcı olur. Diğer yandan bu inancın öğrencilerin yazma yeteneklerinin artmasını sağlamadığından fakat yazma ile ilgili süreklilik arz eden bir çabanın sergilenmesine, performans ortaya konurken çıkan herhangi bir engel karşısında daha dirençli, sebatkâr olunmasına ve yazmaya karşı daha çok ilgi duyulmasına yardımcı olacağından söz etmişlerdir.

Yazma becerisi, teknik bilgiyi diğer alanlardan daha çok gerektirir. Bilhassa yazmanın zor bir uğraş olarak algılanması ve buna dayandırılarak yazma korkusu yaşanıp zaman kaybı olarak görülmesiyle öğrenciler yazma sürecine karşı isteksiz olabilir. Yazılı anlatımın esnasında yazılacaklarla ilgili bireysel bilgilerin ve bu bilgilerin de etkili bir şekilde aktarılması vardır. Bu da ilk olarak anlamlı bütünlükten tutun da yazım kurallarını, tutarlılığı, kelime seçimini ve kullanımını, bakış açısını,

bağlaçların doğru kullanımını, temayı ve ana düşünceyi destekleyen fikirler gibi değişkenleri kapsayan bir süreçtir (Tok ve Ünlü, 2014: 75). Bu süreçte bu değişkenlerin kullanılmayışı ya da hatalı kullanılışı yazma sorunlarını doğurur. Bu sorunları çözmeye öz yeterlilik kavramından yararlanılabilir. Özönat (2015: 215), öz yeterliliğin yüksek oluşuyla yazma sürecinde ortaya çıkabilecek bazı yazma sorunlarının çözebileceğinden bahseder. Yazmaya güçlü bir öz yeterlilik algısı ile başlayan öğrencilerin olumsuz yazma tutumları değiştirilebilir ve öğrenciler yazma konusunda herhangi bir olumsuzlukla karşılaştıklarında daha dirayetli davranabilirler.

Öz yeterlilik başlığında değinildiği üzere kişilerin performansları üzerinde etkili olan inancın da etkilendiği birtakım kaynaklar vardır. Bu kaynaklardan biri olan geçmiş yaşantılar da öğrencilerin ortaya koyacakları yazılı anlatım becerilerini etkilemektedir. Nitekim yazma akademik alanında yürütülen çalışmalar bireyin başarıyı algılayışında geçmiş başarılarının güçlü bir şekilde etkili olduğunu ve bunun da karşılıklı olduğunu göstermiştir (Morgan ve Fuchs, 2007: 179'dan akt. Büyükkiz, 2011: 11). Buna benzer bir yaklaşımla Şengül (2011: 56), öğrencilerin yazma başarıları ve yazma öz yeterlilikleriyle ilişkilendirilen değişkenlerin varlığından söz etmiş ve aşağıda yer alan kavram haritasında bu değişkenleri ve ilişkilerini göstermiştir:

Şekil 1: Öğrencilerin Yazma Başarısı ve Yazma Öz Yeterlikleri ile İlişkilendirilen Değişkenler



Kaynak: (Şengül, 2011: 56)

Yukarıda yer alan kavram haritası incelendiğinde kişinin yazmaya dönük öz yeterlilik algısı ve yazma başarıları üzerinde birçok değişkenin etkili olduğu

görülmektedir. Bu şablona göre bu etkileri öğrenci ve öğretmen olarak iki ana değişken üzerinden yorumlamak mümkündür. Öncelikle öğrencilerin öğrenme sürecine getirdikleri birtakım özellikler (geçmiş yaşantı, dilsel beceriler, duyuşsal özellikler) onların yazma öz yeterliliği ve yazma başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin yazma öz yeterliliği ve yazma başarısı üzerinde etkili olan dışsal etki ise öğretmen özellikleridir (kullanılan yazma strateji ve yöntemleri, yazma sürecinde kullanılan ölçme değerlendirme). Bu bakımdan öğretmenin niteliği yazma sürecinin şekillenmesinde büyük rol oynar (Tağa ve Ünlü, 2013: 1288).

Tüm bu açıklamalar çerçevesinde öğrencinin yazma öz yeterliliğinin yazma sürecini daha kolay gerçekleştirebilmesinde ve ortaya başarılı bir yazma ürünü koyabilmesinde etkileyeceği görülmektedir. Ayrıca öğrencinin yazma öz yeterliliğinin sağlanmasında öğrenciden kaynaklanan özellikler dışında birbiri ile ilişkili olan birçok değişken bulunmaktadır. Gerek yazma eğitimi programları gerekse öğretmen tutumları yazma öz yeterliliğini etkileyerek ortaya çıkacak olan yazma ürününü etkileyebilmektedir. Bu bakımdan öğrencileri yazmaya karşı soğutucu tutumlar yerine iyi yazabilmeleri için öğrencide oluşturulabilecek güven hissi, yapılan hatalar karşısında yapıcı bir dille yapılan eleştiriler, sınıfta yazmaya karşı uyandırılan istek, öğrencilere yapılacak olan özendirici ve destekleyici etkinlikler yazma öz yeterliliğini geliştirerek başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma yöntemini açıklamak amacıyla sırasıyla “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları”, “Veri Toplama Süresi”, “Verilerin Analizi” başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır.

Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ise “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi” amaçlar (Karasar, 2008: 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, yapılan çalışmalarda “soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur”; örnekleme “evrenden seçilen onun sınırlı bir parçasıdır” (Büyüköztürk, 2014: 80-81). Sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda evren fazlasıyla büyüktür. Zaman tasarrufu sağlayabilmek ve çalışmayı çeşitli yönlerden ilerlemesini etkileyecek etmenleri ortadan kaldırmak ve araştırma verilerine kolay erişim sağlamak açısından iyi bir örneklem seçimi gereklidir. “Evrenin tanımı, veri toplama teknikleri, araştırmanın deseni ve bütçe, zaman ve kontrol açısından sahip olunan olanaklar örnekleme yönteminin seçilmesinde belirleyici faktörlerdir” (Büyüköztürk, 2014: 83).

Bu araştırmanın evrenini, Hatay ilinde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Belirtilen dönemde Hatay il merkezi Antakya ve Defne merkez ilçeleri ortaokul 8. sınıfta eğitim gören 6481 öğrenci

bulunmaktadır¹. Evrene giren bütün öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna başvurulmuştur. .05 sapma miktarına göre 6481 öğrenci evrenini temsil edecek büyüklüktedir. Ayrıca örneklem büyüklüğü 0.5 sapma miktarına göre 363 kişidir (Krejcie ve Morgan, 1970). Veri çeşitliliğini sağlamak ve veri güvenilirliğini arttırmak amacıyla evreni temsil edebilecek farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda bulunan 600 öğrenci “tesadüfî (random-yansız) yöntemle” araştırma örnekleme seçilmiştir.

Bilimsel açıklamalarda dikkate alınması gereken konuların başında örnekleme koşulları ve yapılan örneklemin sınıflandırılması gelir. Yapılan çalışma kapsamında, alınan örnekler sosyoekonomik çevreleri (SEÇ) bakımından sınıflandırılmıştır. İstatistiksel olarak elde edilen sonuçlara ilerleyen satırlarda yer verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik çevrelerine göre dağılımlarını gösteren okul bilgileri yer almaktadır:

Tablo 1

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Okullar

Okullar	SEÇ	Uygulamaya Katılan Toplam Öğrenci Sayısı
Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	ÜST DÜZEY	66
Sümerler Ortaokulu	ÜST DÜZEY	68
Dr. Mustafa Gençay Ortaokulu	ÜST DÜZEY	66
Ayşe Fitnat Ortaokulu	ORTA DÜZEY	100
Beyhan Gençay Ortaokulu	ORTA DÜZEY	100
Hayrettin Özkan Ortaokulu	ALT DÜZEY	100
Ataker Ortaokulu	ALT DÜZEY	100
TOPLAM		600

İlerleyen bölümlerde araştırma örnekleme dâhil edilen ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin demografik nitelikleriyle ilgili olarak toplanan verilerin sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ait bulgular “Kişisel Bilgi Formu” bölümüne verilen cevaplardan elde edilmiştir.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre SEÇ dağılımlarını gösteren bilgiler yer almaktadır:

¹ Toplam öğrenci sayısı Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır.

Tablo 2
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	f	%	Geçerli Yüzde
Kız	383	63,8	63,8
Erkek	217	36,2	36,2
Toplam	600	100,0	100,0

Örnekleme yapılan öğrenciler cinsiyet açısından sınıflandırıldığında oluşan durum Tablo 2’de gösterilmiştir. İlgili tablodan da görüleceği üzere örneklerin %63.8 (383) kızlardan, %36.2 (217) erkeklerden oluşmaktadır. Bu oranlardan da anlaşılacağı üzere örneklem ağırlıklı olarak kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin baba öğrenim düzeylerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir:

Tablo 3
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyleri

Babanın Öğrenim Durumu	f	%	Geçerli Yüzde
Mezun değil	11	1,8	1,8
İlkokul	182	30,3	30,4
Ortaokul	129	21,5	21,5
Lise	144	24,0	24,0
Üniversite	113	18,8	18,9
Lisansüstü	19	3,2	3,2
Toplam	599	99,8	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	1	0,2	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur. Tablodan da görüleceği üzere, ilkokul mezunu olmayanlar %1.8 (11), ilkokul mezunu olanlar %30.3 (182), ortaokul mezunu olanları %21.5 (129), lise mezunu olanlar %24 (144), üniversite mezunu olanlar %18.8 (113) ve lisansüstü olanlar ise %3.2’lik (19) orana sahiptirler. Öğrenim durumu bakımından öğrencilerin babaları ağırlıklı olarak ilkokul, ortaokul ve lise mezunlarından oluşmaktadır.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anne öğrenim düzeylerine ilişkin bilgiler sunulmuştur:

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Düzeyleri

Annenin Öğrenim Durumu	f	%	Geçerli Yüzde
Mezun değil	32	5,3	5,4
İlkokul	227	37,8	38,0
Ortaokul	135	22,5	22,6
Lise	137	22,8	22,9
Üniversite	57	9,5	9,5
Lisansüstü	9	1,5	1,5
Toplam	597	99,5	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	3	0,5	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyleri incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur. Tablodan da görüleceği üzere, ilkokul mezunu olmayanlar %5.3 (32), ilkokul mezunu olanlar %37.8 (227), ortaokul mezunu olanları %22.5 (135), Lise mezunu olanlar %22.8 (137), üniversite mezunu olanlar %9.5 (57) ve lisansüstü olanlar ise %1.5’lik (9) orana sahiptirler. Öğrenim durumu bakımından öğrencilerin annelerinin eğitim durumları, babalarının durumlarıyla benzerlik göstermekte olup, ağırlıklı olarak ilkokul, ortaokul ve lise mezunlarından oluşmaktadır.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ailelerinin ortalama aylık gelirleri tabloda gösterilmiştir:

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirleri

Gelir Miktarı (TL)	f	%	Geçerli Yüzde
500’den az	41	6,8	6,9
501-1000	139	23,2	23,2
1001-1500	107	17,8	17,9
1501-2000	67	11,2	11,2
2001-2500	70	11,7	11,7
2501-3000	49	8,2	8,2
3001-3500	32	5,3	5,4
3501-4000	36	6,0	6,0
4001-4500	18	3,0	3,0
4501-5000	19	3,2	3,2
5001+	20	3,3	3,3
Toplam	598	99,7	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	2	0,3	
Toplam	600	100,0	

Örneklenen öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri Tablo 5 incelendiğinde 500 TL'den daha az gelire sahip aileler %6.8 (41), 501-1000 Tl aralığında olanlar %23.2 (139), 1001-1500 TL aralığında olanlar %17.8 (107), 1501-2000 TL aralığında olanlar %11.2 (67), 2001-2500 TL aralığında olanlar %11.7 (70), 2501-3000 TL aralığında olanlar %8.2 (49), 3001-3500 TL aralığında olanlar %5.3 (32), 3501-4000 TL aralığında olanlar %6 (36), 4001-4500 TL aralığında olanlar %3 (18), 4501-5000 TL aralığında olanlar %3.2 (19), 5000 TL'nin üzerinde olanlar %3.3 (20) oranındadır. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri ağırlıklı olarak 500-2500 TL arasında olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin evlerinde internet bağlantısı olup olmama durumları verilmiştir:

Tablo 6
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde İnternet Bağlantısı Durumu

İnternet Bağlantısı	f	%	Geçerli Yüzde
Evet	399	66,5	66,6
Hayır	198	33,0	33,1
Toplam	599	99,8	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	1	0,2	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrenciler, evlerinde internet bağlantısı olup olmamalarına göre sınıflandırdığında oluşan durum Tablo 6'da gösterilmiştir. İlgili tablodan da görüleceği üzere evinde internet bağlantısı olanların oranı %66.5 (399) iken internet bağlantısı olmayanların oranı ise %33'dür (198). Değerler dikkate alındığında hemen hemen öğrencilerin üçte ikisinin evinde internet bağlantısı olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına yer verilmiştir:

Tablo 7
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları

Okul Öncesi Eğitim	f	%	Geçerli Yüzde
Evet	324	54,0	54,1
Hayır	269	44,8	44,9
Toplam	599	99,8	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	1	0,2	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrenciler, okul öncesi eğitim durumlarına göre sınıflandırdığında oluşan durum Tablo 7’de sunulmuştur. İlgili tablodan da görüleceği üzere okul öncesi eğitime katılanların oranı %54 (324) iken, katılmayanların oranı ise %44.8 (269) olarak belirlenmiştir. Saptanan oranlara bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlasının okul öncesi eğitim aldıkları anlaşılmaktadır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, öğrencilere öyküleyici anlatımla yazdırılan metinlerden ve yazma öz yeterlilik ölçeğine göre kendilerine verdikleri puanlardan elde edilmiştir. Ayrıca uygulamaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerini tespit etmek için bir “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

3. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin sosyoekonomik durumları hakkında bilgi edinmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu (bkz. Ek 1) kullanılmıştır. Bu form oluşturulurken sosyoekonomik çevreyle ilgili değişkenlerin de yer aldığı ölçme aracından yararlanılmış; aynı zamanda alan kaynakçası taraması sonucunda hikâye yazmayla ilişkisi olduğu düşünülen günlük tutma alışkanlığı, okul öncesi eğitim alma, evde internet bağlantısı bulunma durumu, eve hangi sıklıkla gazete alındığı, yazmaya başlamadan yazacakları hayal etme, geçen dönem Türkçe dersi karne notu, son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu, kitap okurken not tutma durumu, kimseden yardım almadan dilekçe yazma, konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma, ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış içeren yazılar yazma, e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarda yazım kurallarını doğru kullanma gibi bilgilerinin de alınması gerekli görülmüştür.

3. 3. 2. Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği

Öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği (YÖYÖ) (Demir, 2011) kullanılmıştır (bkz. Ek 2). Öğrencilerden yazma öz yeterliliklerini belirlemeleri için on maddeden oluşan ve her bir madde için 0’den 100’e kadar herhangi bir rakamla doldurulacak olan bu ölçek ile kendi öz yeterliliklerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Demir (2011), öğrencilerdeki yazma öz yeterlilik inançlarını ölçmek amacıyla Pajares, Hartley ve Valiante (2001) tarafından oluşturulan Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak amacıyla ilköğretim okullarından 318 öğrenciden oluşan bir grup üzerinde çalışma yapmıştır. Uyarlanan bu ölçeğin geçerliliğini test etmek amacıyla döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Bu sonuca göre orijinal ölçekte bulunan 2 alt faktörlü yapı da ortaya çıkmıştır. Madde geçerliliğini kanıtlamak amacıyla da madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve madde test korelasyonlarının 0.45-0.70 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu ölçeğin güvenirliğini saptamak amacıyla da *Cronbach alfa* iç tutarlık katsayısı testi uygulanmış, toplam ölçek için .88, alt ölçekler için ise sırasıyla 0.80 ve 0.84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına yönelik test tekrar test güvenirlik katsayısının sonucu ise 0.90 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara bakarak yazma öz yeterlilik ölçeğinin Türkçe formundan edinilen puanların geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3. 3. 3. Öykü Yazma Beceri Ölçeği

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirleyebilmek için “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” (Temizkan, 2011) kullanılmıştır (bkz. Ek 3). Türkçe Öğretmenliği Bölümü 1. sınıf öğrencileri üzerinde çalışma yapılan, rubrik niteliğinde olan ve 19 maddeden oluşan bu ölçeğin oluşturulması amacıyla yapılan literatür taraması sonucunda hikâye türünde metin yazma sürecindeki çalışmaların “İçerik, Planlama, Karakterler, Mekân ve Zaman” olmak üzere beş temel boyutta gerçekleştirildiği görülmüştür. Hikâye türünde metin yazma becerisini değerlendirmek üzere geliştirilen bu ölçekte bu temel beş boyutta hazırlanan ölçme aracına ilişkin alt boyutlara da yer verilmiştir. 5 temel ve 19 alt boyuttan oluşan bu ölçekte her bir madde 1 (Yetersiz), 2 (Geliştirilmeli), 3 (Yeterli) olmak üzere üçlü likert tipi form biçiminde derecelendirilmiştir. Öğrenci bu ölçekteki her alt boyut için 1 ile 3 arasında değişen puanlar alabilir. Toplam olarak bir öğrenci ölçekten 19 ile 57 arasında puan alabilmektedir.

Bu ölçme aracının geçerliliğini saptamak üzere ise içerik geçerliliği (content validity) ölçütlerinden birisi olan uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla da gözlemciler arası uyum yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmacı ve 1 Türkçe öğretmeni 20 hikâyeyi birlikte değerlendirmiştir. Sonrasında bu değerlendirmeler arasındaki ilişkileri

belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin hikâye metinlerine ilişkin gözlemciler arası uyum oranını gösteren Pearson Korelasyon sonuçlarına göre içerik boyutu puanlarında $r = .86$, planlama boyutu puanlarında $r = .93$, kahramanlar boyutu puanlarında $r = .83$, mekân boyutu puanlarında $r = .91$, zaman boyutu puanlarında $r = .88$ olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakarak “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği”nin bütün temel boyutlarında güvenilir olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

3. 4. Veri Toplama Süreci

Uygulama, 2014-2015 öğretim yılının birinci dönemi sonunda (Ocak-2015) gerçekleştirilmiştir. Verilerin tamamı bir ders saatinde (40 dk.) uygulama için izin alınan okullarda araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden toplanmıştır. İstenilen sürede uygulamayı tamamlayamayan öğrencilere ek süre verilmiştir. Veri toplama araçları öğrencilere dağıtıldıktan sonra öğrencilerden uygulama esnasında özellikle yazılı anlatımlarında yaratıcılıklarını kısıtlamamak ve kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlamak adına isimleri alınmamıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

1. Kişisel Bilgi Formu, Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği ve Öykü Yazma Becerisi Ölçeği’nden elde edilen verilerin analizi SPSS (21.0) programı ile yapılmıştır. Öğrencilerin demografik niteliklerine ve okuma ve yazma alışkanlıklarına ilişkin veriler betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algı seviyelerini belirlemek amacıyla kullanılan “Yazma Özyeterlilik Ölçeği”nden elde edilen veriler istatistik programına girilirken öğrencilerin her bir maddeye yönelik kendilerine 100 tam puan üzerinden verdikleri puanlar toplanmış ve öğrencinin kendini yazma öz yeterlilik bakımından değerlendirdiği bir ortalama not elde edilmiştir. Bu puanlama sonucunda en düşük puan alan, yazma öz yeterliliği en düşük olan birey 0 alacak; en yüksek puan alan, yazma özyeterliliği en yüksek olan birey de 1000 tam puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar azaldıkça yazma öz yeterlilik algısının düşük olduğu, ölçekten alınan puanlar arttıkça da yazma öz yeterlilik algısının yüksek olduğu söylenebilir.

3. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 1. İçerik (Ana olay, Yan Olay, Tema), 2. Planlama (Serim, Düğüm, Çözüm), 3. Karakterler (Ana karakter, Hasım Karakter, Yardımcı Karakter, Karakter Tasvirleri, Fiziksel Çatışma, Psikolojik Çatışma), 4. Mekân (Mekân, Mekân Tasvirleri), 5. Zaman (Zaman, Geriye Dönüş) olmak üzere toplam 5 temel ve 19 alt boyuttan oluşmaktadır. Rubrik olan bu ölçek alt boyutların her biri Yeterli (3), Geliştirilmeli (2), Yetersiz (1) şeklinde değerlendirilmiştir. Hikâye yazma becerisi ölçeğine göre toplam ortalama puanın belirlenmesinin dışında içerik, planlama, karakterler, mekân ve zaman unsurları ayrı ayrı toplanmış ve bunlardan da ortalama bir puan elde edilmiştir. Hikâye yazma becerisi ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin betimsel istatistikleri (f ve %) alınmıştır. Öğrencilerin yazma becerisi ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile çeşitli değişkenler (cinsiyet, sosyoekonomik çevre, anne ve babanın eğitim durumu, yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumu, geçen dönem Türkçe dersi karne notu, son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu, kitap okurken not alma durumu, kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumu, konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumu, ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış içeren yazılar yazma durumu, e-postalarında, telefon mesajlaşmalarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanma durumu, günlük tutma ve evlerine ne sıklıkla gazete alınıdığı durumları) arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için öncelikle grupların normal dağılım gösterme özellikleri tespit edilmiştir. Bunun için dağılımların normalliğini belirleyebilmek için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır (Sig.=.000). Parametrik istatistikler için normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif testler uygulanır (Büyüköztürk, 2017: 155). Bu bakımdan T-testi ve ANOVA için normallik testi uygulanarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Bu uygulama sonucunda anlamlı farklılık belirlendiğinde; varyans analizi yerine parametrik olmayan bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH), t testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) uygulanmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması hâlinde ise grupların ikili birleşimleri üzerinden Mann Whitney U (MWU) testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2017: 155).

Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatımları öykü yazma becerisi ölçeğine göre değerlendirilirken öğrencilere puanların nasıl verildiğine ilişkin kodlama örnekleri EK 8’de sunulmuştur.²

4. Öykü yazma becerisi ölçeği boyutlarını değerlendirmeye ilişkin olarak öğrenci yazılı anlatım örnekleri üzerinde derecelendirmenin güvenilirliğini saptamak üzere kontrol-kodlaması yöntemine başvurulmuştur. Buna göre araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans yapan bir Türkçe öğretmeni belirli sayıdaki hikâye yazılı anlatım örneklerini ayrı ayrı kodlamış ve daha sonra ortaya çıkan kodlamaları birlikte gözden geçirmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öyküleyici metinlerine dair derecelendirmenin gözlemciler arası uyumunu gösteren, nitel verilerin güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (2015) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Kontrol- Kodlaması (Güvenirlilik = Toplam Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) sonuçlarına göre; araştırmanın güvenilirliği %80 (0.80) olarak tespit edilmiş ve bu sonuç veri kodlaması için güvenilir olarak kabul edilmiştir.

² Öykü yazma beceri ölçeği boyutlarına ilişkin olarak derecelendirmenin nasıl yapıldığına dair bilgiler Ek 8’de üst, orta ve alt sosyoekonomik çevreye göre kodlanıp tablolaştırılmıştır. Tablolardaki kodlama örnekleri EK 7’de verilen öğrenci yazılı anlatım örnekleri üzerinde yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, örnekleme giren 600 ortaokul 8. sınıf öğrencisinin, okuma ve yazma alışkanlıklarına, yazma öz yeterlilik algısı ile hikâye metni yazma becerilerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde öğrencilerin öyküleyici yazılı anlatıma ilişkin becerilerinin ve yazma öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından ayrı ayrı analizleri yapılmış ve bunlara ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4. 1. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlığını ölçmeye yönelik olduğu düşünülen bulgular Kişisel Bilgi Formu'na verilen cevaplardan elde edilmiştir. Bulgulara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolastırılarak açıklanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına ilişkin günlük tutma düzeyleri toplam puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 8
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Tutma Durumu

Günlük Tutma	f	%	Geçerli Yüzde
Evet	171	28,5	28,5
Hayır	428	71,3	71,5
Toplam	599	99,8	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	1	0,2	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilerin günlük tutma alışkanlıkları bakımından sınıflandırdığında oluşan durum Tablo 8'de verilmiştir. İlgili tablodan da görüleceği üzere günlük tutmayanların oranı %71.3 (428) iken tutanları oranı ise sadece %28.5'dir (171). Değerler dikkate alındığında hemen hemen öğrencilerin üçte ikisinden fazlası günlük tutmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına dair yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal edip etmediklerine ilişkin toplam puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 9
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazmaya Başlamadan Önce Yazacaklarını Hayal Edip Etmedikleri Durumu

Yazmaya Başlamadan Hayal Etme Durumu	f	%	Geçerli Yüzde
Evet	520	86,7	86,8
Hayır	68	11,3	11,4
Toplam	599	99,8	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	1	0,2	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrenciler, yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal edip etmedikleri bakımından sınıflandırdığında oluşan durum Tablo 9’da sunulmuştur. İlgili tablodan da görüleceği üzere yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal edenlerin oranı %86.7 (520) iken etmeyenlerin oranı ise sadece %11.3 (68) olarak belirlenmiştir. Söz konusu değerler dikkate alındığında, öğrencilerin beşte dördünden fazlası yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etmektedirler.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına dair geçen dönem Türkçe dersi karne notuna ilişkin toplam puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 10
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Geçen Dönem Türkçe Dersi Karne Notuna İlişkin Sonuçlar

Geçen Dönem Türkçe Dersi Karne Notu	f	%	Geçerli Yüzde
Bir	12	2,0	2,0
İki	23	3,8	3,8
Üç	67	11,2	11,2
Dört	165	27,5	27,6
Beş	331	55,2	55,4
Toplam	598	99,7	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	2	0,3	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrenciler, geçen dönem Türkçe dersi karne notu sonuçları bakımından sınıflandırıldığında elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere, notu beş olanların oranı %55.2’dir

(331). Bunu dört olanlar %27.5 (165), üç olanlar %11.2 (67), iki olanlar %3.8 (23) ve bir olanlar %2 (12) ile izlemektedir. Öğrenciler Türkçe ders notu açısından değerlendirildiğinde, yarıdan fazlasının notunun beş olduğu görülmektedir. Üç ve daha fazla olanların oranının %93.9'luk (563) bir oran gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına dair evlerine hangi sıklıkla gazete alındığına ilişkin toplam puanları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 11
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerine Hangi Sıklıkla Gazete Alındığına İlişkin Sonuçlar

Gazete Alımı	f	%	Geçerli Yüzde
Hiç	119	19,8	19,9
Arada Bir	304	50,7	50,8
Çoğunlukla	98	16,3	16,4
Her Gün	73	12,2	12,2
Toplam	598	99,7	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	2	0,3	
Toplam	600	100,0	

Örnelemeye katılan öğrencilerin evlerine hangi sıklıkta gazete alındığı incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir. Belirtilen tablodan da görüleceği gibi, öğrencilerin %50.7'si (304) evlerine arada gazete alındığını belirtmişlerdir. Her gün gazete alınanların oranı %12.2 (73), çoğunlukla alınanların oranı %16.3 (98) ve hiç alınmayanların oranı ise %19.8 (119) olarak belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin %80.2'sinin (475) evine farklı sıklıklarda da olsa gazete alınmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına dair sosyal paylaşım sitelerinde yorum yaparken kendilerini rahatlıkla ifade edebilme durumlarına ilişkin toplam puanları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Sitelerinde Yorum Yaparken Kendilerini Rahatlıkla İfade Edebilme Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Sosyal Paylaşım Sitelerinde Kendini İfade Edebilme Durumu	f	%	Geçerli Yüzde
Her zaman	275	45,8	45,9
Sık sık	72	12,0	12,0
Ara sıra	130	21,7	21,7
Nadiren	49	8,2	8,2
Hiçbir zaman	73	12,2	12,2
Toplam	599	99,8	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	1	0,2	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilere, sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, instagram, youtube vb.) yorum yaparken kendimi rahatlıkla ifade edebilme durumlarını belirlemeye yönelik olarak yöneltilen soruya ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur. Tablodan da görüleceği üzere, her zaman ifade edebildiğini belirtenlerin oranı %45.8’dir (275). Bunu ara sıra ifade edenler %21.7 (130), hiçbir zaman ifade edemeyenler %12.2 (73), sık sık ifade edebilenler %12 (72) ve nadiren ifade edebilenler %8.2 (49) ile takip etmektedir. Genel olarak öğrencilerin, sosyal paylaşım sitelerinde yorum yaparken kendimi farklı sıklıkta da olsa rahatlıkla ifade edebildiklerini dile getirenlerin oranı %87.7’dir (526).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına dair kitap okurken not tutma durumlarına ilişkin toplam puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okurken Not Tutma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Kitap Okurken Not Tutma Durumu	f	%	Geçerli Yüzde
Evet	248	41,3	41,4
Hayır	349	58,2	58,3
Toplam	599	99,8	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	1	0,2	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilerin kitap okurken not tutma durumları incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur. Anılan tablodan da görüleceği üzere kitap okurken not tutanların oranı %41.3 (248) iken %58.2’si (349) not tutmamaktadır. Belirlenen oranlara bakıldığında öğrencilerin hemen hemen beşte üçü kitap okurken not tutma alışkanlığına sahip değildir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına dair ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış açısını içeren yazıları yazma durumlarına ilişkin toplam puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İlgi Alanına Giren Konularda Kişisel Görüş ve Bakış Açısını İçeren Yazıları Yazma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Kişisel Görüş ve Bakış İçeren Yazılar Yazma	f	%	Geçerli Yüzde
Evet	418	69,7	69,8
Hayır	178	29,7	29,7
Toplam	599	99,8	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	1	0,2	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilerin ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış açısını içeren yazıları yazma durumları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 14’te gösterilmiştir. Söz konusu tablodan da görüleceği üzere ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış açısını içeren yazıları yazanların oranı %69.7 (418) iken, bu oran yazmayanlarda %29.7’dir (178). Genel olarak öğrencilerin yaklaşık %70’i ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış açısını içeren yazılar yazmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına dair son bir yıl içinde ders kitabı dışında kitap okuma durumlarına ilişkin toplam puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Son Bir Yıl İçinde Ders Kitabı Dışında Kitap Okuma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Bir Yıl İçinde Ders Kitabı Dışında Kitap Okuma Durumu	f	%	Geçerli Yüzde
1-5	112	18,7	18,7
6-10	158	26,3	26,4
11-20	151	25,2	25,3
21-50	97	16,2	16,2
51+	77	12,8	12,9
Hiç okumadım	3	,5	,5
Toplam	598	99,7	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	2	0,3	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilere, son bir yıl içinde ders kitabı dışında kitap okuduklarını belirlemeye yönelik olarak sorulan soruya ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur. Dile getirilen tablodan da görüleceği üzere, en yüksek kitap

okuma oranı 6-10 kitap arasında %26.3 (158) iken onu %25.2'lik (151) oranla 11-20 kitap sayısı takip etmektedir. 1-5 adet kitap okuyanların oranı %18.7 (112), 21-50 adet kitap okuyanların sayısı %16.2 (97), ve 50 adetten fazla kitap okuyanların oranı ise %12.8 (77) olarak belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin yaklaşık yarısının (%51.5) 6-20 adet kitap okuduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına dair son bir yılda okudukları kitap sayısını yeterli bulup bulmadıkları durumlarına ilişkin toplam puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Son Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısını Yeterli Bulup Bulmadıkları Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Okuma Yeterliliği	f	%	Geçerli Yüzde
Evet	225	37,5	37,5
Hayır	366	61,0	61,0
Toplam	591	98,5	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	9	0,015	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilere son bir yılda okudukları kitap sayısını yeterli bulup bulmadıkları sorulduğunda elde edilen cevaplar Tablo 16'da gösterilmiştir. Söz konusu tablodan da görüleceği üzere, öğrencilerin %61'i (366) son bir yılda okudukları kitap sayısını yeterli olmadığını belirtmiştir. Yeterli olduğunu söyleyenlerin oranı ise %37.5'dir (225). Genel olarak öğrencilerin yaklaşık beşte üçünden fazlası son bir yılda okudukları kitap sayısını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına dair kitap okumak için haftada kaç saat süre ayırabildiklerine durumlarına ilişkin toplam puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okumak İçin Haftada Kaç Saat Süre Ayırabildiklerine İlişkin Sonuçlar

Kitap Okumaya Kaç Saat Süre Ayırabildiği	f	%	Geçerli Yüzde
1 saatten az	120	20,0	20,0
1-2 saat	227	37,8	37,8
3-5 saat	140	23,3	23,3
6-10 saat	84	14,0	14,0
10 saatten fazla	28	4,7	4,7
Toplam	599	99,8	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	1	0,2	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilere, kitap okumak için haftada kaç saat süre ayırabildikleri sorulduğunda alınan cevaplara ilişkin sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur. Tablodan da görüleceği üzere, kitap okumak için haftada 1-2 saat zaman ayrılması %37.8 (227) oranla en büyük orana sahiptir. 3-5 saat kitap okumak süresi bu oranı % 23.3 (140) ile ikinci olarak takip etmektedir. Bir saatten az %20 (120), 6-10 saat %14 (84) ve 10 saatten fazla okuyanların oranı ise %4.’dür (28). Genel olarak örneklenen öğrencilerin %81.1’i (487) haftada 5 saate kadar okumaya zaman ayırmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına dair e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanmaya dikkat etmesi durumlarına ilişkin toplam puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 18
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin E-postalarında, Telefon Mesajlarında ve İnternetteki Anlık Mesajlaşmalarında Yazım Kurallarını Doğru Kullanmaya Dikkat Etmesi Durumuna İlişkin Sonuçlar

E-Posta, Telefon ve İnternet Mesajlaşmalarında Yazım Kurallarını Doğru Kullanma Durumu	f	%	Geçerli Yüzde
Her zaman	174	29,0	29,2
Sık sık	113	18,8	19,0
Ara sıra	187	31,2	31,4
Nadiren	71	11,8	11,9
Hiçbir zaman	50	8,3	8,4
Toplam	595	99,2	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	5	0,8	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilere, e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanmaya dikkat etme durumları incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur. Tablodan da görüleceği üzere, en yüksek oran %31.2 (187) ile ara sıra ve %29 (174) ile her zaman cevapları gelmektedir. Bunları %18.8 (113) sık sık, %11.8 (71) nadiren ve %8.3 (50) ile hiçbir zaman cevapları takip etmektedir. Genel olarak öğrencilerin, yazım kurallarını doğru kullanmaya dikkat etmelerine ilişkin olarak her zaman, sık sık ve ara sıra yanıtlarının toplamı %79’dur (474). Bu orana bakarak öğrencilerin e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanmaya özen gösterdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına dair kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumlarına ilişkin toplam puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 19

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kimseden Yardım Almadan Dilekçe Yazma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Yardım Almadan Dilekçe Yazma Durumu	f	%	Geçerli Yüzde
Evet	386	64,3	64,9
Hayır	204	34,0	34,3
Toplam	595	99,2	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	5	0,8	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilerin kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumları incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir. Anılan tablodan da görüleceği üzere öğrencilerin %64.3’ü (386) evet cevabı vermişlerdir. Hayır cevabı verenlerin oranı ise %34’dür (204). Genel olarak öğrencilerin yaklaşık beşte üçünden fazlası kimseden yardım almadan dilekçe yazabildiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarına dair konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumlarına ilişkin toplam puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Konferans ya da Herhangi Bir Konuşmayı Dinlerken Not Alma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Dinlerken Not Alma Durumu	f	%	Geçerli Yüzde
Her zaman	50	8,3	8,4
Sık sık	45	7,5	7,6
Ara sıra	235	39,2	39,6
Nadiren	137	22,8	23,1
Hiçbir zaman	127	21,2	21,4
Toplam	594	99,0	100,0
Cevap Vermeyen Öğrenci	6	1,0	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilere, konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumları incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur. Tablodan da görüleceği üzere, en yüksek oran %39.2 (235) ile ara sıra ve %22.8 (137) ile nadiren ve %21.2 (127) ile hiçbir zaman cevapları gelmektedir. Her zaman not tutanların oranı sadece %8.3 (50) ve sık sık tutanların oranı ise %7.5’dir (45). Genel olarak öğrencilerin, konferans ya da herhangi bir konuşmayı

dinlerken not almalarına ilişkin olarak ara sıra, nadiren ve hiçbir zaman yanıtlarının toplamı %83.2'dir (499). Bu orana bakarak öğrencilerin konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not almaya özen göstermedikleri/tercih etmedikleri görülmektedir.

4. 2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik yazma öz yeterlilik ölçeğine verdikleri puanların aralığı 0-100 arasında bir puanlama ile ifade edilmektedir. Ölçekten bir öğrenci toplamda 0-1000 arasında puan alabilecektir. Örneklem grubunun yazma öz yeterlilik algıları cinsiyet, sosyoekonomik çevre, anne ve babanın eğitim durumu, yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumu, geçen dönem Türkçe dersi karne notu, son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu, kitap okurken not alma durumu, kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumu, konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumu, ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış içeren yazılar yazma durumu, e-postalarında, telefon mesajlaşmalarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanma, günlük tutma ve evlerine ne sıklıkla gazete alındığı durumu değişkenlerine göre analiz edilmiştir.

Analiz öncesinde veri grubunun normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre:

Tablo 21
Veri Grubunun Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
YAZMA ÖZ YETERLİLİK ALGISI	.176	593	.000	.728	593	.000

Tablo 21'de veri grubunun normallik dağılım testine ilişkin bulgular gösterilmiştir. Veri grubunun normallik testi için Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Örneklem grubu 29'dan büyük olduğu için Kolmogrov-Smirnov test sonuçları dikkate alınmıştır (Kalaycı, 2016: 10). Anlamlılık düzeyinin ,05'ten küçük olması (Sig.= .000) veri grubunun homojen dağılıma sahip olmadığını

göstermektedir. Bu sebeple analizlerde parametrik analizler yerine parametrik olmayan analizler yapılmıştır.

Öncelikle ortaokul öğrencilerinin yazmaya dair öz yeterlilik algıları puanlamanın 0-1000 aralığında olmasından dolayı 1000/3 şeklinde ortalama olarak düzeylere ayrılmış ve bu puanlar frekans ve yüzde olarak sunulmuştur.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algı düzeylerine ilişkin toplam puanlarından elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 22

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Yazma Öz Yeterlilik Algı Puanları	f	%	Geçerli Yüzde
Yüksek Düzey (668-1000)	559	93, 2	94, 3
Orta Düzey (334-667)	26	4, 3	4, 4
Alt Düzey (0-333)	7	1, 2	1, 2
Toplam	593	98, 8	100, 0
Cevap Vermeyen Öğrenci	7	1, 2	
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilere, yazma öz yeterlilik ölçeğine verdikleri puanlara ilişkin sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur. Tablodan da görüleceği üzere, öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarına dair %93.2 (559) oranla yüksek düzeyde (668-1000) yazma öz yeterlilik algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu oranı %4.3 (26) ile ikinci olarak takip eden orta düzey (334-667) yazma öz yeterlilik algısına sahip öğrencilerdir. En az düzeyde yazma öz yeterlilik algısına sahip öğrencilerin %1.2 (7) oranla alt düzeyde (0-333) bir yazma öz yeterlilik algısına sahip olduğu görülmektedir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algı puanlarının cinsiyet değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 23

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	378	320,52	121157,50	31743,500	.000
Erkek	215	255,64	54963,50		

Tablo 9’deki sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam yazma öz yeterlilik puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmektedir

($U=31743,50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yazma öz yeterlilik algı puanlarının sosyoekonomik çevreye göre farklılaşp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolatırılmıştır:

Tablo 24

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Sosyoekonomik Çevre (SEÇ) Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1.Üst	198	372,19	2	77,017	.000	1-2
2.Orta	196	297,92				1-3
3.Alt	199	221,29				2-3

Tablo 24 incelendiğinde Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik toplam puanları buldukları sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=77,01$, $p< 0.05$). Grupların sıra ortalamaları göz önüne alındığında yazma öz yeterlilik algılarına yönelik alınan toplam algı puanları en yüksek olan öğrencilerin sosyoekonomik çevreye göre üst sosyoekonomik çevrede olduğu bunu sosyoekonomik çevresi orta ve alt olan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyoekonomik çevre olarak Üst-Orta ($p=.000$), Üst-Alt ($p=.000$) ve Orta-Alt ($p=.000$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (Üst $\bar{x}=915,14$; Orta $\bar{x}= 869,09$ ve Alt $\bar{x}=818,14$) anlaşılmaktadır.

Yazma öz yeterlilik algı puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolatırılmıştır:

Tablo 25

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algularının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anninin Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
1. Herhangi Bir Okul Mezunu Değil	31	214,08	5	60,779	,000	1-3 1-4
2. İlkokul Mezunu	226	255,89				1-5
3. Ortaokul Mezunu	134	274,61				1-6
4. Lise Mezunu	136	356,17				2-4 2-5
5. Üniversite Mezunu	55	378,35				2-6 3-4
6. Lisansüstü Eğitimi Görmüş	8	478,94				3-5 3-6 4-6

Tablo 25'te Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algularına yönelik toplam puanları annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. ($X^2=60,77$, $p> 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yazma öz yeterlilik algularına ilişkin alınan toplam yazma özyeterlilik puanları en yüksek olan öğrencilerin annelerinin lisansüstü eğitim görmüş olduğu, bunu üniversite mezunu, lise mezunu, ortaokul mezunu, ilkokul mezunu ve herhangi bir okul mezunu olmayanların izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre annenin öğrenim durumu olarak herhangi bir okul mezunu değil- ortaokul mezunu ($p=.041$), herhangi bir okul mezunu değil- lise mezunu ($p=.000$), herhangi bir okul mezunu değil- üniversite mezunu ($p=.000$), herhangi bir okul mezunu değil- lisansüstü eğitimi görmüş ($p=.002$), ilkokul mezunu- lise mezunu ($p=.000$), ilkokul mezunu- üniversite mezunu ($p=.000$), ilkokul mezunu- lisansüstü eğitimi görmüş ($p=.000$), lise mezunu- ortaokul mezunu ($p=.002$), ortaokul mezunu- üniversite mezunu ($p=.000$), ortaokul mezunu- lisansüstü eğitimi görmüş ($p=.001$), lise mezunu- lisansüstü eğitimi görmüş ($p=.020$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Anninin öğrenim durumuna göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (mezun değil $\bar{x}= 799,5339$; İlkokul mezunu $\bar{x}=842,59$ ortaokul mezunu $\bar{x}=857,94$ lise

mezunu $\bar{x}=910,14$ üniversite mezunu $\bar{x}=913,65$, lisansüstü eğitim $\bar{x}=960,75$) anlaşılmaktadır.

Yazma öz yeterlilik algı puanlarının baba öğrenim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolastırılmıştır:

Tablo 26
Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Babanın Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1. Herhangi Bir Okul	11	191,55	5	36,663	,000	1-4
2. İlkokul Mezunu	181	265,85				1-5
3. Ortaokul Mezunu	129	258,35				1-6
4. Lise Mezunu	140	318,63				2-4
5. Üniversite Mezunu	112	359,22				2-5
6. Lisansüstü Eğitimi Görmüş	18	363,47				2-6
						3-4
						3-5
						3-6

Tablo 26'daki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik toplam puanları babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. ($X^2=36,66$, $p > 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yazma öz yeterlilik algılarına ilişkin alınan toplam yazma özyeterlilik puanları en yüksek olan öğrencilerin babalarının lisansüstü eğitim görmüş olduğu, bunu üniversite mezunu, lise mezunu, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve herhangi bir okul mezunu olmayanların izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre baba öğrenim durumu olarak herhangi bir okul mezunu değil- lise mezunu ($p=.020$), herhangi bir okul mezunu değil- üniversite mezunu ($p=.004$), herhangi bir okul mezunu değil- lisansüstü eğitimi görmüş ($p=.012$), herhangi bir okul mezunu değil- lise mezunu ($p=.005$), ilkokul mezunu- üniversite mezunu ($p=.000$), ilkokul mezunu- lisansüstü eğitimi görmüş ($p=.022$), ortaokul mezunu- lise

mezunu ($p=.004$), ortaokul mezunu- üniversite mezunu ($p=.000$), ortaokul mezunu- lisansüstü eğitimi görmüş ($p=.019$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Babanın öğrenim durumuna göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (mezun değil $\bar{x}=744,86$; ilkokul mezunu $\bar{x}=851,81$, ortaokul mezunu $\bar{x}= 844,37$, lise mezunu $\bar{x}=890,26$, üniversite mezunu $\bar{x}= 898,00$, lisansüstü eğitim görmüş $\bar{x}= 908,11$) anlaşılmaktadır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algı puanlarının yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumu değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 27
Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Yazmaya Başlamadan Önce Yazacaklarını Hayal Etme Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Y.B.Ö. Yazacaklarını Hayal Etme Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	514	297,41	152868,00		
Hayır	67	241,84	16203,00	13925,000	,011

Tablo 27'deki bulgulara göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam yazma öz yeterlilik algı puanları yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($U=13925,00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumuna evet diyenlerin yazma öz yeterlilik algılarının hayır diyenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yazma öz yeterlilik algı puanlarının geçen dönem Türkçe dersi karne notuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolandırılmıştır:

Tablo 28

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Geçen Dönem Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Geçen Dönem Türkçe Dersi Karne Notu	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
1	12	164,00	4	191,811	,000	1-5
2	23	123,67				2-4
3	66	147,96				2-5
4	163	220,69				3-4
5	327	380,38				3-5
						4-5

Tablo 28'deki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik toplam puanları geçen dönem Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. ($X^2=191,81$, $p>0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yazma öz yeterlilik algılarına ilişkin alınan toplam yazma özyeterlilik algı puanları en yüksek olan öğrencilerin geçen dönem Türkçe dersi karne notunun 5, 4, 1, 3 ve 2 olarak izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre geçen dönem Türkçe dersi karne notu durumu 1-5 ($p=.000$), 2-4 ($p=.000$), 2-5 ($p=.000$), 3-4 ($p=.000$), 3-5 ($p=.000$), 4-5 ($p=.000$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Geçen dönem Türkçe dersi karne notu durumuna göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (1 $\bar{x}=758,16$; 2 $\bar{x}=730,69$, 3 $\bar{x}=776,15$, 4 $\bar{x}=824,84$, 5 $\bar{x}=920,74$) anlaşılmaktadır.

Yazma öz yeterlilik algı puanlarının son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolastırılmıştır:

Tablo 29

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algularının Son Bir Yıl İçinde Ders Kitabı Dışında Kaç Kitap Okuduğu Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Son Bir Yıl İçinde Ders Kitabı Dışında Kaç Kitap Okuduğu	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
1. (1-5)	110	245,21	5	60,386	,000	1-3
2. (6-10)	157	253,44				1-4
3. (11-20)	149	292,62				1-5
4. (21-50)	96	340,99				2-3
5. (51+)	76	409,76				2-4
6. Kitap okumam	3	231,67				2-5
						3-4
						3-5
						4-5

Tablo 29'daki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik toplam puanları son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. ($X^2=60.38$, $p> 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yazma öz yeterlilik algılarına ilişkin alınan toplam yazma özyeterlilik algı puanları en yüksek olan öğrencilerin son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu durumu 51+, 21-50, 11-20, 6-10, 1-5 ve kitap okumam olarak izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu durumu 1-5/11-20 ($p=.021$), 1-5/21-50 ($p=.000$), 1-5/51+ ($p=.000$), 6-10/11-20 ($p=.033$), 6-10/21-50 ($p=.000$), 6-10/51+ ($p=.000$), 11-20/21-50 ($p=.025$), 11-20/51+ ($p=.000$), 21-50/51+ ($p=.005$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu durumuna göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (1 $\bar{x}=835,72$; 2 $\bar{x}=856,64$, 3 $\bar{x}=865,49$, 4 $\bar{x}=891,33$, 5 $\bar{x}=911,55$, 6 $\bar{x}=825,00$) anlaşılmaktadır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algı puanlarının kitap okurken not tutma durumu değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 30

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Kitap Okurken Not Tutma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Kitap Okurken Not Tutma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	244	331,35	80850,50	33463,500	,000
Hayır	346	270,22	93494,50		

Tablo 30 incelendiğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam yazma öz yeterlilik algı puanları kitap okurken not tutma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($U=33463,50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kitap okurken not tutma durumuna evet diyenlerin yazma öz yeterlilik algılarının hayır diyenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algı puanlarının kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumu değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 31

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Kimseden Yardım Almadan Dilekçe Yazma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Yardım Almadan Dilekçe Yazma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	380	317,65	120705,50	28824,500	,000
Hayır	203	243,99	49530,50		

Tablo 31 incelendiğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam yazma öz yeterlilik algı puanları kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($U=28824,50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumuna evet diyenlerin yazma öz yeterlilik algılarının hayır diyenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yazma öz yeterlilik algı puanlarının konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolandırılmıştır:

Tablo 32

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Konferans ya da Herhangi Bir Konuşmayı Dinlerken Not Alma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Konferans ya da Herhangi Bir Konuşma Dinlerken Not Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
1. Her zaman	50	373,56	4	18,162	,001	1-2
2. Sık sık	44	307,77				1-3
3. Ara sıra	233	303,37				1-4
4. Nadiren	136	269,63				1-5
5. Hiçbir zaman	124	266,15				3-5

Tablo 32'deki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik toplam puanları konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. ($X^2=18.16$, $p > 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yazma öz yeterlilik algılarına ilişkin alınan toplam yazma özyeterlilik algı puanları en yüksek olan öğrencilerin konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumunun her zaman, sık sık, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman olarak izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumu her zaman- sık sık ($p=.043$), her zaman- ara sıra ($p=.006$), her zaman- nadiren ($p=.000$), her zaman- hiçbir zaman ($p=.000$), ara sıra- hiçbir zaman ($p=.049$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumuna göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu ($1 \bar{x}=914.94$; $2 \bar{x}=872.11$, $3 \bar{x}=873.82$, $4 \bar{x}=844.84$, $5 \bar{x}=860.84$) anlaşılmaktadır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algı puanlarının ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış içeren yazılar yazma durumu değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 33

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının İlgili Alanına Giren Konularda Kişisel Görüş ve Bakış İçeren Yazılar Yazma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Kişisel Görüş ve Bakış İçeren Yazılar Yazma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	412	306,87	126430,00	31572,000	,010
Hayır	177	267,37	47325,00		

Tablo 33'deki sonuçlara göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam yazma öz yeterlilik algı puanları ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış içeren yazılar yazma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($U=31572,00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış içeren yazılar yazma durumuna evet diyenlerin yazma öz yeterlilik algılarının hayır diyenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yazma öz yeterlilik algı puanlarının e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanmaya ilişkin durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolştırılmıştır:

Tablo 34

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının E-Postalarında, Telefon Mesajlarında ve İnternetteki Anlık Mesajlaşmalarında Yazım Kurallarını Doğru Kullanmaya İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

E-Posta, Telefon ve İnternet Mesajlaşmalarında Yazım Kurallarını Doğru Kullanma Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anamlı Fark
1. Her zaman	174	329,74	4	6,629	,157	1-3
2. Sık sık	110	299,15				1-5
3. Ara sıra	186	277,30				2-5
4. Nadiren	70	296,21				3-5
5. Hiçbir zaman	48	220,25				4-5

Tablo 34'deki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik toplam puanları e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. ($x^2=6.62$, $p> 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yazma öz yeterlilik algılarına ilişkin alınan toplam yazma özyeterlilik algı puanları en yüksek olan öğrencilerin e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım

kurallarını doğru kullanma durumunun her zaman, sık sık, nadiren, ara sıra ve hiçbir zaman olarak izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanmaya ilişkin durumu her zaman-ara sıra ($p=.003$), her zaman- hiçbir zaman ($p=.000$), sık sık- hiçbir zaman ($p=.013$), ara sıra- hiçbir zaman ($p=.028$), nadiren- hiçbir zaman ($p=.008$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

E-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanma durumuna göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (1 $\bar{x}=890.05$; 2 $\bar{x}=867.97$, 3 $\bar{x}=852.55$, 4 $\bar{x}=880.65$, 5 $\bar{x}=826.74$) anlaşılmaktadır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algı puanlarının günlük tutma durumu değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 35
Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Günlük Tutma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Günlük Tutma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	170	318,15	54086,00	32189,000	,051
Hayır	422	287,78	121442,00		

Tablo 35’te yer alan sonuçlara göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam yazma öz yeterlilik algı puanları günlük tutma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. ($U=32189.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında günlük tutma durumuna evet diyenlerin yazma öz yeterlilik algılarının hayır diyenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yazma öz yeterlilik algı puanlarının evlerine ne sıklıkla gazete alındığına ilişkin durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolştırılmıştır:

Tablo 36

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algularının Evlerine Ne Sıklıkla Gazete Alındığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Evlerine Gazete Alınma Sıklığı	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1. Hiç alınmaz	119	234,68	3	29,648	,000	1-2
2. Arada bir alınır	298	289,84				1-3
3. Çoğunlukla alınır	98	352,92				1-4
4. Her gün/ Aboneyiz	72	329,06				2-3

Tablo 36'daki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algularına yönelik toplam puanları evlerine ne sıklıkla gazete alındığına ilişkin durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. ($\chi^2=29,64$, $p> 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yazma öz yeterlilik algularına ilişkin alınan toplam yazma özyeterlilik algı puanları en yüksek olan öğrencilerin evlerine ne sıklıkla gazete alındığına ilişkin durumunun çoğunlukla, her gün, arada bir ve hiç alınmaz olarak izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin evlerine ne sıklıkla gazete alındığına ilişkin durumu hiç alınmaz- arada bir alınır ($p=.001$), hiç alınmaz- çoğunlukla alınır ($p=.000$), hiç alınmaz- her gün ($p=.001$), arada bir alınır- çoğunlukla alınır ($p=.001$) arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Evlerine sıklıkla gazete alındığına ilişkin durumlarına göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (1 $\bar{x}=822.54$; 2 $\bar{x}=868.95$, 3 $\bar{x}=922.30$, 4 $\bar{x}=862.85$) anlaşılmaktadır.

4. 3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine ilişkin "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği"ne göre yapılan değerlendirmeler ışığında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öncelikle ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri değerlendirilirken puanlamanın 19-57 aralığında olmasından dolayı 19 alt unsura ve

rubrik ölçütüne dayanarak her bir alt unsur toplanmış ve yeterli (39-57), geliştirilmeli (20-38), yetersiz (0-19) şeklinde düzeylere ayrılmış ve bu puanların frekans ve yüzdeleri alınarak tablolaştırılmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri düzeylerine ilişkin toplam puanlarından elde edilen sonuçlar aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 37

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hikâye Yazma Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Hikâye Yazma Becerisi Puanları	f	%	Geçerli Yüzde
Yeterli (39-57)	44	7,3	7,3
Geliştirilmeli (20-38)	555	92,5	92,5
Yetersiz (0-19)	1	,2	,2
Toplam	600	100,0	

Örnekleme yapılan öğrencilerin öyküleyici yazılı anlatımlarının öykü yazma becerisi ölçeğine göre değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar Tablo 37’de görüleceği üzere, öğrencilerin hikâye yazma becerilerine dair %92.5 (555) oranla hikâye yazma becerilerinin geliştirilmeli düzeyinde oldukları (20-38) görülmektedir. Bu oranı %7.3 (44) ile ikinci olarak takip eden yeterli düzeyde (39-57) hikâye yazma becerisine sahip öğrencilerdir. En az düzeyde hikâye yazma becerisine sahip öğrencilerin %,2 (1) oranla yetersiz düzeyde (0-19) bir hikâye yazma becerisine sahip olduğu görülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin hikâye yazma becerilerine ilişkin hikâye yazma becerisi ölçeğinin temel boyutları ve alt boyutlarından elde edilen sonuçların herbiri f (frekans) ve % (yüzde) olarak ilerleyen satırlarda tablolar hâlinde sunulmuştur.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “içerik” temel boyutu “ana olay (konu)” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 38

Hikâye Yazma Becerisi İçerik Ana Boyutu Ana Olay (Konu) Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“İçerik” Temel Boyutu	“Ana Olay” Alt Boyutu	
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	60	10,0
2 (Geliştirilmeli)	158	26,3
3 (Yeterli)	382	63,7
Toplam	600	100,0

Tablo 38’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve ana olay (konu) alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede ana olaya (konuya) yer vermeyen 60 öğrencidir. Hikâyedeki ana olayı tam olarak seçilemeyen 158 öğrenci iken hikâyede ana olaya belirgin olarak yer veren 382 öğrencidir. Ana olaya (konu) yer vermeyenlerin oranı %10.0, ana olayı tam olarak seçilemeyenlerin oranı %26.3, hikâyede ana olayı belirgin olarak yer verenlerin oranı ise %63.7’dir.

Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve ana olay (konu) alt boyutunu kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %63.7 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyede ana olaya (konu) yer verme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleştiği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “içerik” temel boyutu “yan olay” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 39
Hikâye Yazma Becerisi İçerik Ana Boyutu Yan Olay Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“İçerik” Temel Boyutu “Yan Olay” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1 (Yetersiz)	514	85,7
2 (Geliştirilmeli)	48	8,0
3 (Yeterli)	38	6,3
Toplam	600	100,0

Tablo 39’da ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve yan olay alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede yan olaya yer vermeyen 514 öğrencidir. Hikâyedeki yan olayları ana olayı yeterince desteklemeyen öğrenci 48 iken hikâyede yan olayları ana olayı destekleyen 38 öğrencidir. Yan olayları kullanmayanların oranı %85.7, yan olayları ana olayı yeterince desteklemeyenlerin oranı %8.0, hikâyede yan olayları ana olayı destekleyenlerin oranı ise %6,3’tür.

Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve yan olay alt boyutunu kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %6.3 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyede yan olayların ana olayı desteklemeye yer verme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “içerik” temel boyutu “tema” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 40

Hikâye Yazma Becerisi İçerik Ana Boyutu Tema (İzlek) Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“İçerik” Temel Boyutu “Tema (İzlek)” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	394	65,7
2 (Geliştirilmeli)	108	18,8
3 (Yeterli)	98	16,3
Toplam	600	100,0

Tablo 40’ta ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve tema (izlek) alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede belirgin bir temaya yer vermeyen 394 öğrencidir. Hikâyedeki temaları tam olarak seçilemeyen öğrenci 108 iken hikâyede belirgin bir temaya yer veren 98 öğrencidir. Hikâyede belirgin bir temaya yer vermeyenlerin oranı %65.7, hikâyedeki temaları tam olarak seçilemeyenlerin oranı %18.8 hikâyede belirgin bir temaya yer verenlerin oranı ise 16.3’tür.

Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve tema(izlek) alt boyutunu kullanma düzeylerinin başarı ortalaması % 16.3 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyede belirgin bir temaya (izlek) yer verme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “içerik” temel boyutu “tez(ana düşünce)” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 41

Hikâye Yazma Becerisi İçerik Ana Boyutu Tez (Ana Düşünce) Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“İçerik” Temel Boyutu “Tez (Ana Düşünce)” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	413	68,8
2 (Geliştirilmeli)	118	19,7
3 (Yeterli)	68	11,3
Toplam	600	100,0

Tablo 41’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve tez (ana düşünce) alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede ana düşünceye yer vermeyen 413

öğrencidir. Hikâyedeki ana düşünceleri tam olarak seçilemeyen öğrenci 118 iken hikâyede belirgin bir ana düşünceye yer veren 68 öğrencidir. Hikâyede ana düşünceye yer vermeyenlerin oranı %68,8, hikâyedeki ana düşünceleri tam olarak seçilemeyenlerin oranı %19,7 hikâyede belirgin bir ana düşünceye yer verenlerin oranı ise %11,3'tür.

Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve tez (ana düşünce) alt boyutunu kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %11,3 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyede belirgin bir teze (ana düşünce) yer verme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “içerik” temel boyutu “ana düğüm” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 42
Hikâye Yazma Becerisi İçerik Ana Boyutu Ana Düğüm Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“İçerik” Temel Boyutu “Ana Düğüm” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	283	47,2
2 (Geliştirilmeli)	153	25,5
3 (Yeterli)	164	27,3
Toplam	600	100,0

Tablo 42’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve ana düğüm alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede ana düğümüne yer vermeyen 283 öğrencidir. Hikâyedeki ana düğümü tam olarak belirlenemeyen öğrenci 153 iken hikâyedeki ana düğümü işlevini yerine getiren 164 öğrencidir. Hikâyede ana düğümüne yer vermeyenlerin oranı %47,2, hikâyedeki ana düğümleri tam olarak belirlenemeyenlerin oranı %25,5, hikâyede ana düğüm işlevini yerine getirenlerin oranı ise %27,3’tür.

Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve ana düğüm alt boyutunu kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %27,3 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyede belirgin bir ana düğümüne yer verme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “içerik” temel boyutu “ara boyutu” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 43

Hikâye Yazma Becerisi İçerik Ana Boyutu Ara Düğüm Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“İçerik” Temel Boyutu “Ara Düğüm” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	491	81,8
2 (Geliştirilmeli)	79	13,2
3 (Yeterli)	30	5,0
Toplam	600	100,0

Tablo 43’te ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve ara düğüm alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede ara düğümlere yer vermeyen 491 öğrencidir. Hikâyede ara düğümleri yeterince kullanmayan öğrenci 79 iken hikâyedeki ara düğümleri işlevini yerine getiren 30 öğrencidir. Hikâyede ara düğüme yer vermeyenlerin oranı %81,8, hikâyede ara düğümleri yeterince kullanmayanların oranı %13,2, hikâyede ara düğümleri işlevini yerine getirenlerin oranı ise %5,0’dır.

Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve ara düğüm alt boyutunu kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %5,0 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki ara düğümlerin işlevini yerine getirme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “planlama” temel boyutu “serim bölümü” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 44

Hikâye Yazma Becerisi Planlama Ana Boyutu Serim Bölümü Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Planlama” Temel Boyutu “Serim Bölümü Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	18	3,0
2 (Geliştirilmeli)	474	79,0
3 (Yeterli)	108	18,0
Toplam	600	100,0

Tablo 44’te ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde planlama ana boyutu ve serim bölümü alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer

almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede serim bölümüne yer vermeyen 18 öğrencidir. Hikâyede serim bölümü işlevini tam olarak yerine getirmeyen öğrenci 474 iken hikâyede serim bölümü olan ve işlevini yerine getiren 108 öğrencidir. Hikâyede serim bölümüne yer vermeyenlerin oranı %3.0, hikâyedeki serim bölümü işlevini tam olarak yerine getirmeyenlerin oranı %79.0, hikâyede serim bölümü olan ve işlevini yerine getirenlerin oranı ise %18.0'dır.

Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde planlama ana boyutu ve serim bölümü alt boyutunu kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %18.0 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki serim bölümüne yer verme ve işlevini yerine getirme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “planlama” temel boyutu “düğüm bölümü” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 45

Hikâye Yazma Becerisi Planlama Boyutu Düğüm Bölümü Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Planlama” Temel Boyutu “Düğüm Bölümü” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1 (Yetersiz)	97	16,2
2 (Geliştirilmeli)	407	67,8
3 (Yeterli)	96	16,0
Toplam	600	100,0

Tablo 45’te ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde planlama ana boyutu ve düğüm bölümü alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede düğüm bölümüne yer vermeyen 97 öğrencidir. Hikâyede düğüm bölümü işlevini tam olarak yerine getirmeyen öğrenci 407 iken hikâyede düğüm bölümü olan ve işlevini yerine getiren 96 öğrencidir. Hikâyede düğüm bölümüne yer vermeyenlerin oranı %16.2, hikâyedeki düğüm bölümü işlevini tam olarak yerine getirmeyenlerin oranı %67.8, hikâyede serim bölümü olan ve işlevini yerine getirenlerin oranı ise %16.0’dır.

Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde planlama ana boyutu ve düğüm bölümü alt boyutunu kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %16.0 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki düğüm bölümüne yer verme ve işlevini yerine getirme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “planlama” temel boyutu “çözüm bölümü” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 46

Hikâye Yazma Becerisi Planlama Ana Boyutu Çözüm Bölümü Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Planlama” Temel Boyutu “Çözüm Bölümü ”Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	79	13,2
2 (Geliştirilmeli)	453	75,5
3 (Yeterli)	68	11,3
Toplam	600	100,0

Tablo 46’da ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde planlama ana boyutu ve çözüm bölümü alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede çözüm bölümüne yer vermeyen 79 öğrencidir. Hikâyede çözüm bölümü işlevini tam olarak yerine getirmeyen öğrenci 453 iken hikâyede çözüm bölümü olan ve işlevini yerine getiren 68 öğrencidir. Hikâyede çözüm bölümüne yer vermeyenlerin oranı %13.2, hikâyedeki çözüm bölümü işlevini tam olarak yerine getirmeyenlerin oranı %75.5, hikâyede çözüm bölümü işlevini yerine getirenlerin oranı ise %11.3’dür. Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde planlama ana boyutu ve çözüm bölümü alt boyutunu kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %11.3 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki çözüm bölümlerinin işlevini yerine getirme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “karakterler” temel boyutu “ana karakter” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 47

Hikâye Yazma Becerisi Karakterler Ana Boyutu Ana Karakter Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Karakterler” Temel Boyutu “Ana Karakter ” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	15	2,5
2 (Geliştirilmeli)	266	44,3
3 (Yeterli)	318	53,0
Toplam	600	100,0

Tablo 47’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler ana boyutu ve ana karakter alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede ana karaktere yer vermeyen 15 öğrencidir. Hikâyede ana karakteri tam olarak seçilemeyen öğrenci 266 iken hikâyede ana karakteri ayrıntılarıyla veren 318 öğrencidir. Hikâyede ana karaktere yer vermeyenlerin oranı %2.5, hikâyedeki ana karakteri tam olarak seçilemeyenlerin oranı %44.3 hikâyede ana karakteri ayrıntılarıyla verenlerin oranı ise %53.0’dır. Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler ana boyutu ve ana karakter bölümü alt boyutuna yer verme düzeylerinin başarı ortalaması %53.0 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki ana karakteri ayrıntılarıyla yer verme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleştiği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “karakterler” temel boyutu “hasım karakter” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 48

Hikâye Yazma Becerisi Ana Boyutu Karakterler Hasım Karakter Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Karakterler” Temel Boyutu “Hasım Karakter” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1 (Yetersiz)	387	64,5
2 (Geliştirilmeli)	85	14,2
3 (Yeterli)	128	21,3
Toplam	600	100,0

Tablo 48’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler ana boyutu ve hasım karakter alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede hasım karaktere yer vermeyen 387 öğrencidir. Hikâyede hasım karakteri işlevini yerine getiremeyen öğrenci 85 iken hikâyede hasım karakteri işlevini yerine getiren 128 öğrencidir. Hikâyede hasım karaktere yer vermeyenlerin oranı %64.5, hikâyede hasım karakteri işlevini yerine getirmeyenlerin oranı %14.2, hikâyede hasım karakteri işlevini yerine getirenlerin oranı ise %21.3’tür. Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler ana boyutu ve hasım karakter bölümü alt boyutuna yer verme düzeylerinin başarı ortalaması %21.3 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki hasım karakterin işlevini yerine getirme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “karakterler” temel boyutu “yardımcı karakter” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 49

Hikâye Yazma Becerisi Karakterler Ana Boyutu Yardımcı Karakter Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Karakterler” Temel Boyutu “Yardımcı Karakter ” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	311	51,8
2 (Geliştirilmeli)	91	15,2
3 (Yeterli)	197	32,8
Toplam	600	100,0

Tablo 49’da ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler ana boyutu ve yardımcı karakter alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede yardımcı karaktere yer vermeyen 311 öğrencidir. Hikâyede yardımcı karakteri işlevini yerine getiremeyen öğrenci 91 iken hikâyede yardımcı karakteri işlevini yerine getiren 197 öğrencidir. Hikâyede yardımcı karaktere yer vermeyenlerin oranı %51,8, hikâyede yardımcı karakteri işlevini yerine getirmeyenlerin oranı %15,2, hikâyede yardımcı karakteri işlevini yerine getirenlerin oranı ise %32,8’dir. Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler ana boyutu ve yardımcı karakter bölümü alt boyutuna yer verme düzeylerinin başarı ortalaması %32,8 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki yardımcı karakterin işlevini yerine getirme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “karakterler” temel boyutu “karakter tasvirleri” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 50

Hikâye Yazma Becerisi Karakterler Ana Boyutu Karakter Tasvirleri Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Karakterler” Temel Boyutu “Karakter Tasvirleri ” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	471	78,5
2 (Geliştirilmeli)	112	18,7
3 (Yeterli)	17	2,8
Toplam	600	100,0

Tablo 50’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler ana boyutu ve karakter tasvirleri alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede karakter tasvirlerine yer vermeyen 471 öğrencidir. Hikâyede karakter tasvirleri yeterli olmayan öğrenci 112 iken hikâyede karakter tasvirlerini yeterli derecede kullanan 17 öğrencidir. Hikâyede karakter tasvirlerine yer vermeyenlerin oranı %78.5, hikâyede karakter tasvirleri yeterli olmayanların oranı %18,7, hikâyede karakter tasvirlerini yeterli derecede kullananların oranı ise %2.8’dir. Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler ana boyutu ve karakter tasvirleri alt boyutuna yer verme düzeylerinin başarı ortalaması %2.8 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki karakter tasvirlerini yeterli derecede yer verme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “karakterler” temel boyutu “fiziksel çatışma” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 51
Hikâye Yazma Becerisi Karakterler Ana Boyutu Fiziksel Çatışma Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Karakterler” Temel Boyutu “Fiziksel Çatışma” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1 (Yetersiz)	426	71,0
2 (Geliştirilmeli)	85	14,2
3 (Yeterli)	89	14,8
Toplam	600	100,0

Tablo 51’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler ana boyutu ve fiziksel çatışma alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede fiziksel çatışmaya yer vermeyen 426 öğrencidir. Hikâyede fiziksel çatışmada işlevini yerine getiremeyen öğrenci 85 iken hikâyede fiziksel çatışmanın var olduğu ve işlevini yerine getiren 89 öğrencidir. Hikâyede fiziksel çatışmaya yer vermeyenlerin oranı %14.2 hikâyede fiziksel çatışmada işlevini yerine getirmeyenlerin oranı %85, hikâyede fiziksel çatışmanın var olduğu ve işlevini yerine getirenlerin oranı ise %14.8’dir. Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler ana boyutu ve fiziksel çatışma alt boyutuna yer verme düzeylerinin başarı ortalaması %14.8

olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki fiziksel çatışmaya ve işlevini yerine getirmede istenilen seviyede olmadıkları söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “karakterler” temel boyutu “psikolojik çatışma” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 52

Hikâye Yazma Becerisi Karakterler Ana Boyutu Psikolojik Çatışma Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Karakterler” Temel Boyutu “Psikolojik Çatışma” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	546	91,0
2 (Geliştirilmeli)	38	6,3
3 (Yeterli)	16	2,7
Toplam	600	100,0

Tablo 52’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler ana boyutu ve psikolojik çatışma alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede psikolojik çatışmaya yer vermeyen 546 öğrencidir. Hikâyede psikolojik çatışma işlevini yerine getiremeyen öğrenci 38 iken hikâyede psikolojik çatışmanın var olduğu ve işlevini yerine getirebilen öğrenci sayısı ise 16’dır. Hikâyede psikolojik çatışmaya yer vermeyenlerin oranı %91.0 hikâyede psikolojik çatışmada işlevini yerine getirmeyenlerin oranı %6.3, hikâyede psikolojik çatışmanın var olduğu ve işlevini yerine getirenlerin oranı ise %2.7’dir. Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler ana boyutu ve psikolojik çatışma alt boyutuna yer verme düzeylerinin başarı ortalaması %2.7 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki psikolojik çatışmaya yer verme ve işlevini yerine getirmede istenilen seviyede olmadıkları söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “mekân” temel boyutu “mekân” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 53

Hikâye Yazma Becerisi Mekân Ana Boyutu Mekân Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Mekân” Temel Boyutu “Mekân” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	143	23,8
2 (Geliştirilmeli)	423	70,5
3 (Yeterli)	34	5,7
Toplam	600	100,0

Tablo 53’te ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde mekân ana boyutu ve yine mekân alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede mekân kullanımına yer vermeyen 143 öğrencidir. Hikâyede mekân/ mekânları belirgin olmayan öğrenci 423 iken hikâyede mekân/ mekânları belirgin olarak veren 34 öğrencidir. Hikâyede mekân kullanımına yer vermeyenlerin oranı %23.8, hikâyede mekân/mekânları belirgin olmayan öğrencilerin oranı %70.5, hikâyede mekân/mekânları belirgin olarak verenlerin oranı ise %5.7’dir. Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde mekân ana boyutu ve mekân bölümü alt boyutuna yer verme düzeylerinin başarı ortalaması %5.7 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki mekân/mekânları belirgin olarak verme düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “mekân” temel boyutu “mekân tasvirleri” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 54

Hikâye Yazma Becerisi Mekân Ana Boyutu Mekân Tasvirleri Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Mekân” Temel Boyutu “Mekân Tasvirleri” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	569	94,8
2 (Geliştirilmeli)	24	4,0
3 (Yeterli)	7	1,2
Toplam	600	100,0

Tablo 54’te ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde mekân ana boyutu ve yine mekân tasvirleri alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede mekân tasvirine yer vermeyen 569 öğrencidir. Hikâyede mekân tasvirleri yeterli olmayan öğrenci 24 iken hikâyede mekân tasvirleri işlevini yerine getiren 7 öğrencidir. Hikâyede mekân

tasvirine yer vermeyenlerin oranı %94.8, hikâyede mekân tasvirleri yeterli olmayan öğrencilerin oranı %4.0, hikâyede mekân tasvirleri işlevini yerine getirenlerin oranı ise %1.2'dir. Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde mekân ana boyutu ve mekân bölümü alt boyutuna yer verme düzeylerinin başarı ortalaması %5.7 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki mekân tasvirleri işlevini yerine getirme düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “zaman” temel boyutu “zaman” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 55
Hikâye Yazma Becerisi Zaman Ana Boyutu Zaman Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Zaman” Temel Boyutu “Zaman” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	99	16,5
2 (Geliştirilmeli)	459	76,5
3 (Yeterli)	42	7,0
Toplam	600	100,0

Tablo 55'te ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde zaman ana boyutu ve yine zaman alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede zaman alt boyutunu kullanmayan 99 öğrencidir. Hikâyede zaman alt boyutu tam olarak seçilemeyen öğrenci 459 iken hikâyede zamanı belirgin olarak kullanan 42 öğrencidir. Hikâyede zaman alt boyutunu kullanmayan öğrencilerin oranı %16.5, hikâyede zaman alt boyutu tam olarak seçilemeyenlerin oranı ise %76.5'tir. Hikâyede zamanı belirgin olarak kullanan öğrencilerin oranı ise %7.0'dır.

Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde zamanı belirgin olarak kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %7.0 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki zaman boyutunu belirgin olarak kullanma düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde “zaman” temel boyutu “geriye dönüş” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 56

Hikâye Yazma Becerisi Zaman Ana Boyutu Geriye Dönüş Alt Boyutu Yazabilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

“Zaman” Temel Boyutu “Geriye Dönüş” Alt Boyutu		
Puanlama	f	%
1(Yetersiz)	590	98,3
2 (Geliştirilmeli)	6	1,0
3 (Yeterli)	4	7
Toplam	600	100,0

Tablo 56’da ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde zaman ana boyutu ve geriye dönüş alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen bu verilere göre hikâyede geriye dönüş boyutunu kullanmayan 590 öğrencidir. Hikâyede geriye dönüşü işlevini yerine getirmeyen öğrenci 6 iken hikâyede geriye dönüşü işlevine uygun olarak kullanan 4 öğrencidir. Hikâyede geriye dönüş boyutunu kullanmayan öğrencilerin oranı %98.3, hikâyede geriye dönüşü işlevini yerine getirmeyen oranı ise %1.0’dır. Hikâyede geriye dönüş boyutunu işlevine uygun olarak kullanan öğrencilerin oranı ise %7.0’dır.

Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde geriye dönüş boyutunu işlevine uygun olarak kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %7.0 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki geriye dönüş boyutunu işlevine uygun olarak kullanan olarak kullanma düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı söylenebilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine yönelik hikâye yazma becerisin ölçeğinden aldıkları puanların aralığı (1-3) arasında bir puanlama ile ifade edilmektedir. Ölçekten bir öğrenci toplamda 19-57 arasında puan alabilecektir. Örneklem grubunun hikâye yazma becerileri cinsiyet, sosyoekonomik çevre, anne ve babanın eğitim durumu, yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumu, geçen dönem Türkçe dersi karne notu, son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu, kitap okurken not alma durumu, kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumu, konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumu, ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış içeren yazılar yazma durumu, e-postalarında, telefon mesajlaşmalarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanma durumu, günlük tutma ve evlerine ne sıklıkla gazete alındığı durumu değişkenlerine göre analizlerine ilerleyen satırlarda yer verilmiştir.

Analiz öncesinde veri grubunun normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre:

Tablo 57
Veri Grubunun Normallik Testi-2

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
HİKÂYE YAZMA BECERİSİ	,081	600	.000	.932	600	.000

Veri grubunun normallik testi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Örneklem grubu 29'dan büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov test sonuçları dikkate alınmıştır (Kalaycı, 2016: 10). Anlamlılık düzeyinin ,05'ten küçük olması (Sig.= .000) veri grubunun homojen dağılıma sahip olmadığını göstermektedir. Bu sebeple analizlerde parametrik analizler yerine parametrik olmayan analizler yapılmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri puanlarının cinsiyet değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 58
Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra		U	p
		Ortalaması	Sıra Toplamı		
Kız	383	321,27	123045,00	33602,000	.000
Erkek	217	263,85	57255,00		

Tablo 58'deki sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam hikâye yazma puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($U=33602,00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Hikâye yazma becerisi puanlarının sosyoekonomik çevreye göre farklılaşp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolştırılmıştır:

Tablo 59

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Sosyoekonomik Çevre(SED) Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1.Üst	198	413,66	2	154,460	.000	1-2
2.Orta	196	288,12				1-3
3.Alt	199	199,73				2-3

Tablo 59'daki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisi toplam puanları buldukları sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=154.46$ $p < 0.05$). Grupların sıra ortalamaları göz önüne alındığında hikâye yazma becerilerine yönelik alınan toplam hikâye yazma becerisi puanları en yüksek olan öğrencilerin sosyoekonomik çevreye göre üst sosyoekonomik çevrede olduğu, bunu sosyoekonomik çevresi orta ve alt olan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyoekonomik çevre olarak Üst-Orta ($p=.000$), Üst-Alt ($p=.000$) ve Orta-Alt ($p=.000$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (Üst $\bar{x}=34.86$; Orta $\bar{x}= 30.94$ 869.09 ve Alt $\bar{x}=28.49$) anlaşılmaktadır.

Hikâye yazma becerisi puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılaşım farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolastırılmıştır:

Tablo 60

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Annenin Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1.Herhangi Bir Okul Mezunu Değil	32	219,09	5	23,293	,000	1-4
2. İlkokul Mezunu	227	281,50				1-5
3. Ortaokul Mezunu	135	284,70				2-4
4. Lise Mezunu	137	331,49				2-5
5.Üniversite Mezunu	57	360,89				3-4
6. Lisansüstü Eğitimi Görmüş	9	352,56				3-5

Tablo 60'daki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine yönelik toplam puanları annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. ($X^2=23.29$, $p> 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında hikâye yazma becerilerine ilişkin alınan toplam hikâye yazma beceri puanları en yüksek olan öğrencilerin annelerinin üniversite mezunu olduğu bunu lisansüstü eğitim görmüş, lise mezunu, ortaokul mezunu, ilkokul mezunu ve herhangi bir okul mezunu olmayanların izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre annenin öğrenim durumu olarak herhangi bir okul mezunu değil- lise mezunu ($p=.001$), herhangi bir okul mezunu değil-üniversite mezunu ($p=.000$), ilkokul mezunu- lise mezunu ($p=.007$), ilkokul mezunu- üniversite mezunu ($p=.002$), ortaokul mezunu- lise mezunu ($p=.024$), ortaokul mezunu-üniversite mezunu ($p=.004$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Annenin öğrenim durumuna göre öğrencilerin hikâye yazma beceri puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (mezun değil $\bar{x}=29.28$; ilkokul mezunu $\bar{x}=30.76$, ortaokul mezunu $\bar{x}=31.35$, lise mezunu $\bar{x}=32.27$, üniversite mezunu $\bar{x}=33.21$ lisansüstü eğitim $\bar{x}=32.33$) anlaşılmaktadır.

Hikâye yazma becerisi puanlarının baba öğrenim düzeyine göre farklılaşım farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolştırılmıştır:

Tablo 61
Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Babanın Durumu	Öğrenim	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
1. Herhangi Bir Okul Mezunu Değil		11	203,23	5	21,552	,001	1-4
2. İlkokul Mezunu		182	259,32				1-5
3. Ortaokul Mezunu		129	308,25				2-3
4. Lise Mezunu		144	320,45				2-4
5. Üniversite Mezunu		113	338,35				2-5
6. Lisansüstü Eğitimi Görmüş		19	290,92				

Tablo 61'deki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine yönelik toplam puanları babanın öğrenim

durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=21.55, p> 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında hikâye yazma becerilerine ilişkin alınan toplam hikâye yazma becerisi puanları en yüksek olan öğrencilerin babalarının üniversite mezunu olduğu, bunu, lise mezunu, ortaokul mezunu, lisansüstü eğitim görmüş, ilkokul mezunu ve herhangi bir okul mezunu olmayanların izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre baba öğrenim durumu olarak herhangi bir okul mezunu değil- lise mezunu ($p=.043$), herhangi bir okul mezunu- üniversite mezunu ($p=.010$), ilkokul mezunu- ortaokul mezunu ($p=.012$), ilkokul mezunu- lise mezunu ($p=.002$), ilkokul mezunu- üniversite mezunu ($p=.000$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Babanın öğrenim durumuna göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (mezun değil $\bar{x}=29.00$; ikokul mezunu $\bar{x}=30.49$, ortaokul mezunu $\bar{x}=31.43$, lise mezunu $\bar{x}=31.93$, üniversite mezunu $\bar{x}=32.43$, lisansüstü eğitim görmüş $\bar{x}=32.00$) anlaşılmaktadır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri puanlarının yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumu değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 62

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Yazmaya Başlamadan Önce Yazacaklarını Hayal Etme Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Y.B.Ö. Yazacaklarını Hayal Etme Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	520	301,03	156536,00	14284,000	,010
Hayır	68	244,56	16630,00		

Tablo 62'deki sonuçlara göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam hikâye yazma becerisi puanları yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($U=14284.00, p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumuna evet diyenlerin hikâye yazma becerilerinin hayır diyenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Hikâye yazma becerisi puanlarının geçen dönem Türkçe dersi karne notuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz

ölçümler için Kruskal Wallis Test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolaştırılmıştır:

Tablo 63

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Geçen Dönem Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Geçen Dönem Türkçe Dersi Karne Notu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1	12	204,38	4	64,990	,000	1-5
2	23	212,41				2-5
3	67	200,77				3-4
4	165	262,16				3-5
5	331	347,60				4-5

Tablo 63'deki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine yönelik toplam puanları geçen dönem Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. ($X^2=64.99$, $p>0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında hikâye yazma becerisine ilişkin alınan toplam puanları en yüksek olan öğrencilerin geçen dönem Türkçe dersi karne notunun 5, 4, 2, 1 ve 3 olarak izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre geçen dönem Türkçe dersi karne notu durumu 1-5 ($p=.003$), 2-5 ($p=.000$), 3-4 ($p=.012$), 3-5 ($p=.000$), 4-5 ($p=.000$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Geçen dönem Türkçe dersi karne notu durumuna göre öğrencilerin hikâye yazma beceri puan ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (1 $\bar{x}=28.75$; 2 $\bar{x}=28.91$, 3 $\bar{x}=28.61$, 4 $\bar{x}=30,29$, 5 $\bar{x}=32.85$) anlaşılmaktadır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisi puanlarının kitap okurken not tutma durumu değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 64

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Kitap Okurken Not Tutma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Kitap Okurken Not Tutma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	248	75802,50	75802,50		
Hayır	349	102700,50	102700,50	41625,500	,426

Tablo 64'te yer alan sonuçlara göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam hikâye yazma beceri puanları kitap okurken not tutma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($U=41625.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kitap okurken not tutma durumuna hayır diyenlerin hikâye yazma becerilerinin evet diyenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisi puanlarının kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumu değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 65

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Kimseden Yardım Almadan Dilekçe Yazma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Yardım Almadan Dilekçe Yazma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	386	310,66	119913,50	33521,500	,003
Hayır	204	266,82	54431,50		

Tablo 65'te yer alan sonuçlara göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam hikâye yazma beceri puanları kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($U=33521.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumuna evet diyenlerin hikâye yazma becerilerinin hayır diyenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Hikâye yazma becerisi puanlarının konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolandırılmıştır:

Tablo 66

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Konferans ya da Herhangi Bir Konuşmayı Dinlerken Not Alma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Konferans ya da Herhangi Bir Konuşmayı Dinlerken Not Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
1. Her zaman	50	309,14	4	1,376	,848	-
2. Sık sık	45	319,23				
3. Ara sıra	235	298,20				
4. Nadiren	137	289,14				
5. Hiçbir zaman	127	292,94				

Tablo 66'daki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik toplam puanları konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($X^2=1.37$ $p> 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında hikâye yazma becerilerine ilişkin alınan toplam hikâye yazma becerisi puanları en yüksek olan öğrencilerin konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumunun sık sık, her zaman, ara sıra, hiçbir zaman ve nadiren olarak izlediği görülmektedir.

Hikâye yazma becerisinin puanlarının e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanmaya ilişkin durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolaştırılmıştır:

Tablo 67

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin E-Postalarında, Telefon Mesajlarında ve İnternetteki Anlık Mesajlaşmalarında Yazım Kurallarını Doğru Kullanma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

E-Posta, Telefon ve İnternet Mesajlaşmalarında Kurallarını Doğru Kullanma Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
1. Her zaman	174	297,39	4	6,629	,157	-
2. Sık sık	113	311,40				
3. Ara sıra	187	302,94				
4. Nadiren	71	251,73				
5. Hiçbir zaman	50	317,08				

Tablo 67'deki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine yönelik toplam puanları e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($x^2=6.62$, $p> 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında hikâye yazma becerilerine ilişkin alınan toplam hikâye yazma beceri puanları en yüksek olan öğrencilerin e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanma durumunun hiçbir zaman, sık sık, ara sıra, her zaman ve nadiren olarak izlediği görülmektedir.

E-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanma durumuna göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik

algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (1 \bar{x} =31.35, 2 \bar{x} =31.89, 3 \bar{x} =31.64, 4 \bar{x} =30.01, 5 \bar{x} =32.30) anlaşılmaktadır.

Hikâye yazma becerisi puanlarının son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolastırılmıştır:

Tablo 68

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Son Bir Yıl İçinde Ders Kitabı Dışında Kaç Kitap Okuduğu Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Son Bir Yıl İçinde Ders Kitabı Dışında Kaç Kitap Okuduğu	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
1. (1-5)	112	242,29	5	49,935	,000	1-3
2. (6-10)	158	262,71				1-4
3. (11-20)	151	303,61				1-5
4. (21-50)	97	346,68				2-3
5. (51+)	77	393,08				2-4
6. Kitap okumam	3	238,17				2-5
						3-4
						3-5
						4-5

Tablo 68'deki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine yönelik toplam puanları son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=49.35$, $p> 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında hikâye yazma becerilerine ilişkin alınan toplam hikâye yazma beceri puanları en yüksek olan öğrencilerin son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu durumu 51+, 21-50, 11-20, 6-10, 1-5 ve kitap okumam olarak izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu durumu 1-5/11-20 ($p=.003$), 1-5/21-50 ($p=.000$), 1-5/51+ ($p=.000$), 6-10/11-20 ($p=.027$), 6-10/21-50 ($p=.000$), 6-10/51+ ($p=.000$), 11-20/21-50 ($p=.040$), 11-20/51+ ($p=.000$), 21-50/51+ ($p=.040$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğuna durumuna göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu (1 \bar{x} =29.60, 2 \bar{x} =30.22, 3 \bar{x} =31.52, 4 \bar{x} =32.85, 5 \bar{x} =34.66, 6 \bar{x} =29.66) anlaşılmaktadır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri puanlarının ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış içeren yazılar yazma durumu değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 69

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin İlgili Alanına Giren Konularda Kişisel Görüş ve Bakış İçeren Yazılar Yazma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Kişisel Görüş ve Bakış İçeren Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	418	305,68	127773,00		
Hayır	178	281,65	50133,00	34202,000	,118

Tablo 69’da yer alan sonuçlara göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları hikâye yazma beceri puanları ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış içeren yazılar yazma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($U=34202.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış içeren yazılar yazma durumuna evet diyenlerin hikâye yazma becerilerinin hayır diyenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri puanlarının günlük tutma durumu değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 70

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumuna İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Günlük Tutma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	171	317,76	54337,00	33557,000	,112
Hayır	428	292,90	125363,00		

Tablo 70’te yer alan sonuçlara göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam yazma hikâye yazma beceri puanları günlük tutma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($U=33557.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında günlük tutma durumuna evet diyenlerin hikâye yazma becerilerinin hayır diyenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Hikâye yazma becerisi puanlarının evlerine ne sıklıkla gazete alındığına ilişkin durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik test varsayımı

sağlanamadığından ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis test sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda tablolaştırılmıştır:

Tablo 71

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Evlerine Ne Sıklıkla Gazete Alındığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Evlerine Gazete Alınma Sıklığı	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1. Hiç alınmaz	119	234,61	3	23,102	,000	1-2
2. Arada bir alınır	304	302,99				1-3
3. Çoğunlukla alınır	98	332,19				1-4
4. Her gün/ Aboneyiz	73	330,58				

Tablo 71'deki Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine yönelik toplam puanları evlerine ne sıklıkla gazete alındığına ilişkin durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($\chi^2=23.10$, $p> 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında hikâye yazma becerilerine ilişkin alınan toplam hikâye yazma beceri puanları en yüksek olan öğrencilerin evlerine ne sıklıkla gazete alındığına ilişkin durumunun çoğunlukla alınır, her gün, arada bir ve hiç alınmaz olarak izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre evlerine ne sıklıkla gazete alındığı durumu hiç alınmaz- arada bir alınır ($p=.000$), hiç alınmaz- çoğunlukla alınır ($p=.000$), hiç alınmaz- her gün ($p=.000$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Evlerine ne sıklıkla gazete alındığı durumuna göre öğrencilerin hikâye yazma beceri puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu ($1 \bar{x}=29.52$, $2 \bar{x}=31.61$, $3 \bar{x}=32.64$, $4 \bar{x}=32.31$, $5 \bar{x}=27.25$) anlaşılmaktadır.

4. 4. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları Toplam Puanları ile Hikâye Yazma Becerileri Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları

İki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bularak yorumlamak amacıyla korelasyon katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2017: 31).

Araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algısı ölçeğinden aldıkları puan ile öykü yazma becerisi ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye dair Pearson korelasyon katsayısı bulgularına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 72

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanları ile Hikâye Yazma Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Arasındaki Korelasyon

		Yazma Öz Yeterlilik Algısı Toplam	Hikâye Yazma Becerisi Toplam
Yazma Öz Yeterlilik Algısı Toplam Puan	Pearson Korelasyon	1	,216**
	P		,000
	N	593	593
Hikâye Yazma Becerisi Toplam Puan	Pearson Korelasyon	,216**	1
	P	,000	
	N	593	600

** p<.01

Tablo 72 incelendiğinde yazma öz yeterlilik algısı ölçeği toplam puanları ile hikâye yazma becerisinden alınan toplam puan arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=0.216$, $p<.01$). Bu sonuca göre yazma öz yeterlilik algısına yönelik düzey yükseldikçe hikâye yazma beceri puanlarından alınan toplam puanın arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.04$) dikkate alındığında öykü yazma becerisi ölçeğinden alınan toplam puan varyansının %4'ünün yazma öz yeterlilik algı düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar bulgular ışığında özetlenerek değerlendirilmiş ve bu bulgulardan hareketle bazı öneriler sunulmuştur.

5. 1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile hikâye yazma becerisi arasındaki ilişki tespit edilmek istenmiştir. Bilişsel becerilerin geliştirilmesi ile yakından ilgili olan yazma becerisi kâğıtlara karalamaların dışında beyinde yapılandırılan sınıflama, sıralama gibi pek çok süreci bünyesinde barındıran karmaşık bir süreçtir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde ve yazma alışkanlığı kazandırılmasında bireylerin algıları ve kendilerine olan öz yeterlilik inançları önemli etkenlerdir. Yapılan bu araştırmada ölçme araçlarından elde edilen verilerin sonuçları gruplar halinde sunulmuştur.

5.1.1. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Alışkanlıklarına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıklarına ilişkin sonuçlar öğrencilerin cevapladıkları “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilmiştir. Bu cevaplara ait sonuçlar okuma ve yazma alışkanlığı ile ilişkisi olduğu düşünülen birtakım değişkenlere göre açıklanmıştır.

Öncelikle son bir yılda okunan kitap sayısı ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiye bakıldığında araştırma sonuçlarına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yaklaşık yarısının (%51.5), 6-20 adet kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışma ile paralellik gösteren birtakım çalışmalar da mevcuttur. Kasımoğlu (2014), 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarıları üzerine yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin yarısının (%50,89) bir yılda 6-20 arasında kitap okuduğu sonucuna ulaşmıştır. Balcı, Uyar ve Büyükkız (2012), yaptıkları araştırmada örneklem grubunun son bir yılda okuduğu kitap sayısını %21-50 aralığında tespit etmiştir. Yurtbakan (2017) ise ilkokul 4. sınıf öğrencilerini örneklem aldığı araştırmasında ise öğrencilerin son bir yılda ders kitabı dışında okudukları

kitap sayısını 6-10 olarak tespit etmiştir. Balcı'nın (2009) araştırması da 6-10 kitap okunduğu ile sonuçlanması yönünden benzerlik taşımaktadır.

Günlük tutma ve yazma alışkanlığı arasında ilişkiye bakıldığında araştırma sonuçlarına göre araştırma örnekleminde bulunan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sadece %28,5'nin günlük tutma oranı dikkate alındığında hemen hemen öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının günlük tutmadığı görülmüştür. Demir'in (2011) araştırmasında katılım sayısına bakıldığında günlük tutmayan 443 öğrencinin olduğu görülmüş ve günlük tutan ve tutmayanların arasında yaratıcı yazma bakımından günlük tutanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada sadece günlük tutup tutmama oranına bakıldığında Demir'in (2011) çalışmasının bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal eden öğrencilerin %86.7 değeri dikkate alındığında, öğrencilerin beşte dördünden fazlasının yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal ettiği görülmektedir. Demir'in (2011) araştırmasının yazmaya başlamadan hayal edenler ($t=3,552$, $p < 0,05$) lehine anlamlı bir farkın olması yönünden bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre örnekleme alınan öğrencilerin %80.2'sinin evine farklı sıklıklarda da olsa gazete alındığı görülmektedir ve gazete alınma sıklığı araştırılan değişkenler üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Benzer sonuçlara daha önce yapılan çalışmalarda da rastlanmıştır (Yılmaz, 2008; Zorbaz, 2010; Demir, 2011). Kaynaş (2014), çalışmasında eve süreli yayın alma ve öğrencilerin öyküleyici metinlerde hikâye unsurlarını kullanma düzeyleri arasında genel olarak bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Kısmen benzer bir çalışmada Kasımoğlu (2014) ise öğrencilerin %84,05'inin günlük olarak bir gazeteyi takip etmediği sonucuna ulaşmıştır.

Örnekleme alınan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin %87.7 oran ile genel olarak sosyal paylaşım sitelerinde yorum yaparken kendini farklı sıklıkta da olsa rahatlıkla ifade edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenin etkisini ölçmeye çalışan bir çalışmada Uysal (2014), öğrencilerin sosyal medyayı kullanma becerilerinin onların öyküleyici metin yazma becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucunun anlamlı bir fark oluşturmamasının sebebi Uysal'ın (2014) örnekleme aldığı grubun (ilkokul 4. sınıf öğrencileri) yaş ortalamalarının ortaokul 8. sınıf öğrencilerine göre küçük olması gösterilebilir. Bunu

insanların elektronik aletlere ulaşma imkânlarının yaş ile birlikte artmasına bağlayabilmek mümkündür.

Ayrıca örnekleme alınan öğrencilerin %61'i (366) son bir yılda okudukları kitap sayısının yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin yaklaşık beşte üçünden fazlasının son bir yılda okudukları kitap sayısının yeterli olmadığını seçeneğini işaretlediği görülmüştür. Alamdar (2015), araştırmasında öğrencilerin %47,4'ünün son bir yılda okudukları kitap sayısını yeterli bulduğunu, yeterli bulmayanların oranını ise %52,6 olarak tespit etmiştir. Bu verileri öğrencilerin çoğunun son bir yılda yeteri kadar kitap okuduğu düşüncesinde olduğu şeklinde yorumlamıştır. Oranlar dikkate alındığında bu araştırma sonucunun yapılan bu çalışma ile örtüşmediği görülmektedir.

Bu çalışmada örnekleme yapılan öğrencilerin, geçen dönem Türkçe dersi karne notu sonuçları bakımından değerlendirildiğinde notu 5 olanların oranı %55.2'dir (331). Bunu 4 olanlar %27.5 (165), 3 olanlar %11.2 (67), 2 olanlar %3.8 (23) ve 1 olanlar %2 (12) ile izlemektedir. Öğrenciler Türkçe ders notu açısından değerlendirildiğinde, yarıdan fazlasının notunun beş olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve hikâye yazma becerileri üzerinde anlamlı şekilde değiştiği görülmüştür. Benzer bir çalışmada Baki (2017), öğrencilerin Türkçe dersi karne notunun attıkça okuma tutumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık Demir'in (2011) araştırmasında öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde önceki dönem Türkçe karne notu açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Örnekleme giren öğrencilerin kitap okumak için haftada 1-2 saat zaman ayırdıkları %37.8 (227) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca genel olarak öğrencilerin %81.1'inin (487) haftada 5 saate kadar okumaya zaman ayırdıkları görülmüştür. Benzer araştırma sonucuna Alamdar'ın (2015) araştırmasında rastlanmıştır ve öğrencilerin haftada %36,3'ünün 1-2 saatini kitap okumaya ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, (2013) araştırmalarında örneklem grubunun %51.2 oranla haftada iki-üç gün kitap okuduğu tespitinde bulunmuşlardır. Çeşitli araştırmalarda farklı bir sonucu görmek de mümkündür. İnan (2005), ilköğretim birinci kademe öğrencilerini örneklem aldığı araştırmasına göre %43,5 oranla öğrencilerin günde 1 saat kitap okumaya zaman ayırdığını tespit etmiştir. Kitap okumaya ayrılan sürenin azalmasında yaş seviyesi muhtemel bir sebep olarak görülebilir.

Okuma yazma alışkanlıklarına dair diğer sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %70'inin ilgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış açısını içeren yazılar yazdığını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin %58.2 oran ile hemen hemen beşte üçünün kitap okurken not tutma alışkanlığına sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık beşte üçünden fazlası kimseden yardım almadan dilekçe yazabildiğini belirtirken genel olarak öğrencilerin, konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not almalarına ilişkin olarak ara sıra, nadiren ve hiçbir zaman yanıtlarının toplamı %83.2 olduğu görülmüştür. Bu orana bakarak öğrencilerin konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not almaya özen göstermedikleri/tercih etmediklerini söylemek mümkündür. Örnekleme alınan öğrencilerin genel olarak yazım kurallarını doğru kullanmaya dikkat etmelerine ilişkin olarak her zaman, sık sık ve ara sıra yanıtlarının toplamı %79 olmasından hareketle e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanmaya özen gösterdiklerini söylemek mümkündür.

5. 1. 2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algularına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliliklerine ilişkin sonuçlar “Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği”ne göre kendilerine verdikleri puanlardan elde edilmiştir. “Yazma Öz Yeterliliği Ölçeği”nden alınan toplam puanlar yazma öz yeterlilik algısıyla ilişkisi olduğu düşünülen birtakım değişkenlere göre açıklanmıştır.

Öncelikle öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarının %93.2 oranla yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ardından bu oranı %4.3 olarak orta düzey yazma öz yeterlilik algısına sahip öğrencilerin takip ettiği görülmüştür. %1.2'lik oranla da en az düzeyde yazma öz yeterlilik algısına sahip öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bu oranlara bakıldığında öğrencilerin kendilerinde yazmaya dair yüksek derecede öz yeterlilik inançlarının olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunun bu şekilde çıkmasının sebebi olarak öğrencilerin kendi gerçek durumlarının farkında olmadan cümleleri görünce yüksek cevaplar ve puanlamalar yapmaları gösterilebilir. Benzer sonuç Akar ve Özber'in (2018) araştırmalarında da ortaya çıkmıştır. Akar ve Özber'in (2018) araştırmalarında öğrencilerin yazma öz yeterliliği ortalamalarının “iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Manay, Türkel ve Savaş (2017), araştırmalarında öğrencilerin yazma öz yeterliliklerine dair “yüksek”, Özonat (2015) “yeterli” ve

Şengül (2011) “kısmen yeterli” sonuçlarına ulaşmıştır. Yapılan bu araştırma sonuçlarına bakıldığında sonuçların benzerlik gösterdiği görülmektedir..

Yazma öz yeterlik algı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan analiz sonuçları değerlendirildiğinde ortaokul öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam yazma öz yeterlilik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değiştiği sonucu saptanmıştır ($U=31743,50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kızlar lehine çıkan sonuçlar önceki yıllarda yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. (Demir, 2011; Baş ve Şahin, 2012; Batar ve Aydın, 2014; Özonat, 2015; Korkmaz, 2015; Akar ve Özber, 2018).

Araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik toplam puanları buldukları sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=77,01$, $p< 0.05$). Yazma öz yeterlilik algılarına yönelik alınan toplam algı puanları en yüksek olan öğrencilerin sosyoekonomik çevreye göre üst sosyoekonomik çevrede olduğu, bunu sosyoekonomik çevresi orta ve alt olan öğrencilerin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Demir’in (2011) çalışmasında sosyoekonomik çevrenin yazma öz yeterlilik algısı üzerinde gruplar arası anlamlı farkların olduğu sonucu bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algısına ilişkin yazma öz yeterlilik algı toplam puanlarının anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan analizler sonucunda toplam yazma öz yeterlik algı puanları ile anne-baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında yazma öz yeterlilik algılarına ilişkin alınan toplam yazma öz yeterlilik puanları en yüksek olan öğrencilerin sırasıyla annelerinin lisansüstü eğitim görmüş olduğu, bunu üniversite mezunu, lise mezunu, ortaokul mezunu, ilkokul mezunu ve herhangi bir okul mezunu olmayanların izlediği; babalarının lisansüstü eğitim görmüş olduğu, bunu üniversite mezunu, lise mezunu, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve herhangi bir okul mezunu olmayanların şeklinde sıralandığı görülmüştür. Demir’in (2011) çalışması öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Aynı şekilde baba eğitim durumu değişkeninin anlamlı farklılık göstermesi yönünden bu çalışma ile benzerlik taşımaktadır.

Grupların yazma öz yeterlilik algısına yönelik sıra ortalamaları başka değişkenler açısından incelendiğinde yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumuna evet diyenlerin hayır diyenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam yazma öz yeterlilik algı puanları yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Böyle bir sonuca ulaşılmasının sebebini örnekleme alınan çalışma grubunun yaş düzeyinin getirmiş olduğu bazı özelliklere bağlamak mümkündür. Benzer sonuç Demir'in (2011) çalışmasıyla paraleldir. Buna göre yazma öz yeterlilik algısı yüksek öğrencilerin yazmaya başlamadan önce hayal ederek yazma faaliyetine başladıklarını söylemek mümkündür.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algısı aşağıdaki değişkenler açısından incelendiğinde; kitap okurken not tutma durumuna evet diyenlerin hayır diyenlerden daha yüksek olduğu, kimseden yardım almadan dilekçe yazma durumuna evet diyenlerin hayır diyenlerden daha yüksek olduğu, kişisel görüş ve bakış içeren yazılar yazma durumuna evet diyenlerin hayır diyenlerden daha yüksek olduğu ve anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre bu değişkenlerin yazma öz yeterlilik algısıyla ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma sonucuna göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam yazma öz yeterlilik algı puanları günlük tutma durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Demir'in (2011) çalışması da bu değişkenin anlamlı farklılık göstermemesi bakımından benzerlik göstermektedir. Akar ve Özber'in (2018) çalışmalarında günlük tutanların ($X=2,63$) yazma öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu ve günlük tutmanın da öğrencilerdeki yazma öz yeterliliklerini olumlu etkilediği görülmüştür. Bulut (2017) araştırmasında günlük tutma ve yazma öz yeterlilik algısı arasında yüksek düzeydeki bir ilişkinin varlığından söz etmiştir. Bu sebeple Aker ve Özber (2018) ve Bulut'un (2017) araştırmaları bu değişken yönünden araştırmayı destekler nitelikte değildir.

Yapılan analizler sonucunda ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik toplam puanlarının geçen dönem Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Yazma öz yeterlilik algılarına ilişkin alınan toplam yazma öz yeterlilik algı puanları en yüksek olan öğrencilerin geçen dönem Türkçe dersi karne notunun 5, 4, 1, 3 ve 2 olarak izlediği görülmektedir. Ayrıca notların gerçekçi olmaması bu durumun oluşmasına neden olmuş olabilir.

Yine benzer şekilde Demir (2011) , 5 ile 1-2-3-4; 4'le 3-2-1 ve 3 ile 1-2 notları arasında 5, 4, 3 lehine anlamlı farklar tespit etmiştir. Demir'in araştırmasında da yazma öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin önceki dönem karne notunun 5 olması bu değişken üzerinden araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmada öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik toplam puanlarının son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu durumuna göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. ($\chi^2=60.38, p> 0.05$). Öğrencilerin son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğu durumu 51+, 21-50, 11-20, 6-10, 1-5 ve kitap okumam sıralaması sonuçlarından hareketle son bir yılda okunan kitap sayısının artışıyla yazma öz yeterliliğinde de artışın olduğunu söylemek mümkündür. Akar ve Özber'in (2018) çalışmalarında okunan kitap sayısı ve yazma öz yeterliliği değişkenleri arasında ($r= 0,26, p<0,005$) orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin tespitiyle bu araştırmanın sonuçlarının örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırma sonuçlara göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik toplam puanları evlerine ne sıklıkla gazete alındığına ilişkin durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. ($\chi^2=29,64, p> 0.05$). Demir'in (2011) araştırması bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca evlerine sıklıkla gazete alındığına ilişkin durumlarına göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı puanları ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmüştür. Akar ve Özber'in (2018) araştırmaları ise yazma öz yeterliliği ve eve gazete alınma sıklığı değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmayışı yönünden bu araştırma sonucu destekler nitelikte değildir.

Araştırmanın diğer sonuçlarına göre konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma durumuna göre, e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanma durumuna göre anlamlı bir şekilde değiştiği gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre her zaman seçeneğini işaretleyen öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca bu araştırmada öğrencilerin kendilerinde yüksek düzeyde bir yazma öz yeterlilik algısına sahip olduklarını düşündükleri görülürken; yazılı anlatım çalışmalarında bu algılarının gerçek bir yazma öz yeterliliğine sahip olmadıkları sonuçlarla tespit edilmiştir.

5. 1. 3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine ilişkin sonuçlar öğrencilerin yazılı anlatımlarının “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği”ne göre değerlendirilmesiyle elde edilmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında hikâye türünün temel ve alt boyutları kullanma düzeyleri ve bu türün çeşitli değişkenlerle anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilmek istenmiştir. Öyküleyici yazılı anlatımlar 5 temel ve 19 alt boyutta incelenmiş, yapılan analiz sonuçlarına göre örnekleme yapılan öğrencilerin öyküleyici yazılı anlatımlarının öykü yazma becerisi ölçeğine göre değerlendirildiğinde öğrencilerin hikâye yazma becerilerine dair %92.5 (555) oranla hikâye yazma becerilerinin geliştirilmeli düzeyinde oldukları (20-38) görülmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin hikâye yazma becerisinin tüm unsurlarını yeterli derecede kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunu öğrencilerin her ne kadar öyküleyici metin bilgisine sahip olsalar da bu ölçekteki bazı unsurların öğrencilerce tam olarak bilinmemesinden kaynaklanmış olabilir. Yılmaz (2008), araştırmasında öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmış ve yapılan bu araştırma ile öğrencilerin hikâye yazma beceri düzeylerinin yetersizliği yönünden benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinde içerik temel boyutu ana olay alt boyutunu kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %63.7 olarak tespit edilmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin hikâyede ana olaya (konu) yer verme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Eğilmez ve Berber (2017), hikâyeleri “olay” unsuru açısından incelendiğinde öğrencilerin %57’sinin hikâyelerini tek bir olay üzerine kurgulama yaptıkları ve diğer hikâye yapı unsurları içerisinde nispeten daha başarılı oldukları unsurun “olay” olduğu sonucuna ulaşımlardır. Temizkan (2011) çalışmasında ana olayı içerik temel unsurunun diğer unsurlarıyla sonuçlandırmış ve yaptığı ön test- son test deney ve kontrol gruplu araştırmasında öğrencilerde içerik temel boyutuna yer verme düzeylerinin yaratıcı yazma etkinlikleri ile deney grubu lehine arttığı sonucuna [$t(29) = -3,668; p \leq ,05$] ulaşmıştır. Bu çalışmada ana olay değişkenine ait bulguların öğrencilerin hikâyede ana olaya yer verme düzeyine ilişkin olumlu sonucun daha önce yapılan bu çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca Kuruyer (2010),

çalışmasında içerik boyutunda örnekleme aldığı öğrencilerin öyküleyici metinlerinde, metin yapısı oluşturabilme bakımından bazı güçlükler yaşadıkları tespitinde bulunmuştur.

Diğer alt boyutlar incelendiğinde öğrencilerin başarı ortalamalarının yan olay %6.3, tema(izlek) %16.3, tez (ana düşünce) %11, ana düğüm %27.3, ara düğüm %5.0 oranlarında olduğu ve öğrencilerin öyküleyici anlatımlarının içerik işlevini yerine getirme düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı tespit edilmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinde planlama temel boyutu; serim (%18.0), düğüm (%16.0), çözüm (%11.3) alt boyutlarının işlevini yerine getirme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği görülmüştür. Eğilmez ve Berber (2017), öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde sadece %9’unda başarılı bir serim bölümünün, %6’sında düğüm bölümünün ve %4’ünde çözüm bölümünün beklenen bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırmada elde edilen oranlara bakıldığında bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buna karşılık Arı’nın (2008) araştırmasında 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin serim bölümü (288), düğüm bölümü (343) ve çözüm bölümüne (303) yer verme düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uysal (2014) ve Yılmaz (2008) araştırmalarında öğrencilerin öyküleyici metinlerinde sonuç bölümüne yer verme düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşırken Coşkun (2005), Sallabaş (2007) ve Sidekli (2012) araştırmalarında %50 ve üstü bir oranla başarılı bir sonuç bölümüne yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler temel boyutu ana karakter alt boyutunu %53.0 başarı ortalaması ile ayrıntılarıyla yer verdikleri görülürken hasım karakter %21.3, yardımcı karakter %32.8, karakter tasvirleri %2.8, fiziksel çatışma %14.8, psikolojik çatışma %2.7 alt boyutlarıyla incelendiğinde bu ortalamaların karakterler temel boyutuna yer verme işlevini yerine getirmede istenilen seviyede olmadıkları görülmektedir. Ana karaktere yer verme (%53.0) başarı ortalamasına bakıldığında; öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinlerde ana karaktere yer verme düzeylerinin yeterli olduğu sonucu, benzer araştırmaların varlığıyla bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir (Coşkun, 2005; Sallabaş, 2008; Yaylacık, 2014; Küreci, 2017). Buna karşılık ana karaktere yer verme düzeylerinde belirsizliğin görüldüğü araştırmalar da mevcuttur (Kılıç, 2012; Kaynaş, 2014 ve Yasul, 2014). Temizkan ve Atasoy’un (2014) ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde ana karaktere yer verme oranını

inceledikleri araştırmada 21 hikâye metninin 16'sında ana karakterin olduğu 5'inde olmadığı görölmüştür. Buna bakılarak ders kitaplarındaki metinlerin ana karakterin çok da önem arz edecek oranda verilmediği görölmektedir. Kaynaş (2014), araştırmasında öğrencilerin öyküleyici metinlerinde ana karaktere yer verme oranını orta düzey olarak saptamıştır. Yardımcı karaktere yer verme boyutunda %32.8'lik bir oran olduğu görölürken Sidekli (2012) araştırmasında deney işlem sonrası örneklemin %50'sinin hikâyesinde yardımcı karakteri okuyucuya tanıttığından bahsetmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde mekân ana boyutu ve yine mekân alt boyutunu kullanma, mekân tasvirleri yapma alt boyut düzeylerine ilişkin başarı oranı %5.7 olarak tespit edilmiştir. Bu orana bakıldığında öğrencilerin hikâyelerindeki mekân/mekânları belirgin olarak verme düzeylerinin ve mekân tasviri yapma düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonucu ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Yılmaz, 2008; Kılıç, 2012; Yasul, 2014; Uysal, 2014; Kaynaş, 2014; Eğilmez ve Berber, 2017). Buna karşılık öğrencilerin yazdıkları hikâye metinlerinde mekân ögesinin yeterli düzeyde kullanıldığına ilişkin araştırmalar da mevcuttur (Coşkun, 2005; Sallabaş, 2007; Küreci, 2017). Temizkan ve Atasoy'un (2014) ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde mekân temel boyutu incelemelerinde mekâna yer verme düzeylerinin yeterli derecede kullanıldığı görölmüştür. Sidekli (2012), ön test son test içerikli çalışmasında son testte uygulama sonucunda hikâyelerin %98'inde mekân tanıtımına yer verildiği, mekân tasviri boyutunda da %48'inin mekânı betimleyebildiğini tespit etmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde zaman ana boyutu ve yine zaman alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlara bakıldığında zamanı belirgin olarak kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %7.0 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin hikâyelerindeki zaman boyutunu belirgin olarak kullanma düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı, geriye dönüş alt boyutunun da %7.0 oranla yer verilerek bu düzeyin de düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öyküleyici metinlerde zaman temel boyutu ve alt boyutu kullanımı değerlendirildiğinde Uysal'ın (2014) yaptığı araştırmasında öğrencilerin ancak %4,8'inin hikâyede zaman unsuruna istenilen düzeyde yer vermediğine ilişkin sonucu bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Eğilmez ve Berber (2017), araştırmalarında öğrencilerin %85'inin zaman unsurunu kullanmadığı ve sadece %2

oranında başarılı bir zaman boyutunun kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2008), Kılıç (2012), Kaynaş (2014) ve Yasul (2014), araştırmalarında zaman ögesinin kullanımını yetersiz bulmuşlardır. Temizkan ve Atasoy'un (2014) ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde zaman temel boyutu incelemelerinde zaman temel ve alt boyutunun kullanılmadığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmalarda elde edilen sonuçlarının bu araştırmayla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Buna karşılık örnekleme alınan öğrencilerin yazdıkları hikâye metinlerinin büyük çoğunluğunda zaman ögesine yer verildiğini saptayan araştırmalar da mevcuttur (Coşkun, 2005; Sidekli, 2012; Yaylacık, 2014; Küreci, 2017).

Öte yandan örneklem grubunun hikâye yazma becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve birtakım sonuçlarına yer verilmiştir. İlk olarak cinsiyet değişkeni ile olan ilişkisine bakıldığında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam hikâye yazma puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır ($U=33602.00, p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların önceki yıllarda yapılan bazı çalışmalarda kızların puan ortalamalarının bir miktar da olsa daha yüksek çıktığından dolayı paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür (Coşkun, 2005; Demir, 2011; Çoban, 2012; Yaylacık, 2014; Kaynaş, 2014; Takımcıgil, 2014). Buna karşılık cinsiyet değişkeni ve hikâye yazma becerisi üzerinde anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalar da mevcuttur (Coşkun, 2006; Yılmaz, 2008; Uysal, 2014; Baki ve Feyzioglu, 2017).

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisi toplam puanlarının anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan analizler sonucunda hikâye yazma becerisi puanları ile anne-baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($X^2=23.29, p> 0.05$)-($X^2=21.55, p> 0.05$). Öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri puanlarının annenin ve babanın eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koyan benzer çalışmalar da vardır (Uysal, 2014; Kaynaş, 2014; Yılmaz, 2008). Bu çalışmalar, bu değişken yönünden araştırmayı destekler niteliktedir. Hikâye yazma becerisi puanları ile anne-baba öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı araştırmalar da görülmüştür (Demir, 2011).

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisi puanları ile buldukları sosyoekonomik çevre arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($X^2=154.46$ $p < 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında hikâye yazma becerilerine ilişkin alınan hikâye yazma becerisi toplam puanları en yüksek olan öğrencilerin üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenle ilgili benzer sonucun elde edildiği araştırmalar da görülmüştür (Coşkun, 2005; Demir, 2011; Çoban, 2012; Kaynaş, 2014).

Grupların hikâye yazma becerisine yönelik sıra ortalamaları başka değişkenler açısından incelendiğinde yazmaya başlamadan önce yazacaklarını hayal etme durumuna evet diyenlerin hayır diyenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer sonucuna Demir'in (2011) çalışmasında yaratıcı yazma becerilerinin yazacaklarını önce hayal edip etmeme durumuna göre yazacaklarını önce hayal edenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturması ile ($t=3,552$, $p < 0,05$) rastlanmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine yönelik toplam puanlarının geçen dönem Türkçe dersi karne notuna göre değerlendirildiğinde anlamlı bir şekilde değiştiği ($X^2=64.99$, $p > 0.05$) sonucuna ulaşıırken; Demir (2011) araştırmasında yaratıcı yazma becerilerinin önceki sene Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşmıştır ($F=1,072$, $p > 0,05$).

Yapılan bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin evlerine ne sıklıkla gazete alındığına ilişkin durumuna göre değerlendirildiğinde çoğunlukla alınır unsurunun hikâye yazma becerisi üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Yılmaz (2008), öğrencilerin öyküleyici metin öğelerini kullanma başarısı ve evlerine süreli yayın alınma sıklığına göre anlamlı farklılık ($F(2-147)=10,063$, $p < .05$) gösterdiğini, Demir (2011), yaratıcı yazma becerilerinin, eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılığın oluştuğunu belirtmiştir ($t=-6,660$, $p < 0,05$). Zorbaz (2010), yaptığı çalışmada örneklem grubu öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmalarda elde edilen sonuçların bu çalışma sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buna karşılık Kaynaş (2014), araştırmasında eve süreli yayın alma değişkeni arasında hikâye unsurlarından sadece hedef boyutunda ($p < 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu diğer hikâye unsurlarında anlamlı farklar bulunmadığını belirtmiştir.

Yapılan diğer analizler sonucunda ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alma

durumuna göre, e-postalarında, telefon mesajlarında ve internetteki anlık mesajlaşmalarında yazım kurallarını doğru kullanma durumuna, kitap okurken not tutma durumuna, kişisel görüş ve bakış içeren yazılar yazma durumuna göre bu değişkenlerin hikâye yazma becerisi üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri öğrencilerin günlük tutma durumuna ilişkin değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu değişkenin yazılı anlatımlarda anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu destekleyen araştırma sonuçları da mevcuttur (Bağcı, 2007 ve Zorbaz, 2010). Buna karşılık Demir'in (2011) araştırmasında yaratıcı yazma ve günlük tutma değişkenleri arasında günlük tutanlar lehine anlamlı bir fark oluşması bakımından bu çalışma ile örtüşmemektedir. ($U=2,416$, $p<.05$).

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine yönelik toplam puanları son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okuduğuna göre değerlendirildiğinde anlamlı bir şekilde değiştiği ($X^2=60.38$, $p> 0.05$) sonucuna ulaşılmıştır. Sadece kitap okuma sayısına yönelik kısmen benzer bir araştırmada Kaynaş (2014), öğrencilerin yaz tatillerinde kaç kitap okuduğuna yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin farklı sosyoekonomik çevreden olsalar dahi okudukları kitap sayısını 11 ve 11+ olarak tespit etmiştir. Ancak bu sonucun sosyoekonomik çevrede devam edilen okullarla bir ilişkisinin olmadığından ve bu durumun anlamlı bir farklılık oluşturmadığından bahsetmiştir.

5. 1. 4. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları Toplam Puanları ile Hikâye Yazma Becerileri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Bu bölümde, örnekleme alınan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algısı ölçeğinden aldıkları puan ile hikâye yazma becerisi ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye dair sonuca yer verilmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algısı ölçeği toplam puanları ile hikâye yazma becerisi ölçeğinden aldıkları toplam puan arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=0.216$, $p<.01$). Bu sonuç değerlendirildiğinde öğrencilerin yazma öz yeterlilik algıları yükseldikçe hikâye yazma becerisinden aldıkları toplam puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Hikâye yazma becerisiyle yazma öz yeterlilik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin

varlığı dikkate alındığında; yazma öz yeterlilik algıları yüksek olan öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin de daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.04$) göz önüne alındığında ise %4'lük oran ile hikâye yazma becerisi toplam puanlarının, yazma öz yeterlilik algısından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Demir (2011) araştırmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlilik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit etmiştir ($r=0.333$, $p<.01$). Yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin daha iyi olduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak Demir'in (2011) araştırması bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

5. 2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlardan hareketle eğitim sürecine ve akademik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

5. 2. 1. Yazma Öz Yeterlilik Algısının Geliştirilmesine İlişkin Öneriler

1. Yazma öz yeterlilik algısının yazma ürünlerinin ne derecede başarılı olacağını belirleyicisi olduğundan hareketle okullarda öncelikle öğrencilerin yazmaya dair algılarının hangi düzeyde olduğu her sınıf düzeyinde ve sürekli olarak tespit edilmelidir.

2. Yapılan bu çalışmanın yürütüldüğü dönem dikkate alındığında öğrencilerde yazma öz yeterlilik algısının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucu olumlu olarak yorumlamak mümkündür. Ancak yazma öz yeterlilik algısının her dönemde sözel mesajlarla da iyileştirilerek daha da artırılması sağlanmalıdır.

3. Öğrencilerin kendilerini yetersiz olarak algıladıkları yazma aşamalarında onların bu yetersizliklerini giderip geliştirecek etkinliklere yer verilerek yazmaya dair öz yeterlilik algıları yükseltilmeye çalışılmalıdır. Bu şekilde yazma öz yeterlilik algısının yükselmesiyle daha yetkin yazılı anlatım çalışmalarının ortaya çıkması mümkündür. Ayrıca yapılan yazılı anlatım etkinliklerinde öğrencilere verilen dönütlerle başarının artması sonucu yazma öz yeterlilik algılarının da artacağı görülecektir.

4. Yapılan bu çalışmada cinsiyet değişkeni incelendiğinde kızların erkek öğrencilere nazaran öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Erkek öğrencilerdeki yazma öz yeterlilik algısının yükseltilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu durumun farkında olup erkek öğrencilerin ilgi ve tutumlarını da dikkate alarak yapılacak yazma etkinliklerinde yazmaya karşı özendirici tutumlar sergilemelidirler.

5. 2. 2. Hikâye Yazma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler

1. Yapılan bu araştırmada öğrencilerin genel olarak öyküleyici metnin temel ve alt boyutlarını kullanma düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı sonuçları göz önüne alındığında öğrencilere verilecek olan yazma eğitiminde öğretmenlerin öğrencilere ilgi duydukları konularda serbest konulu yazma etkinlikleri yaptırması, bunun öncesinde ise öğrencilere bir hikâyenin oluşturulma sürecinde etkili olan temel ve alt boyutların hikâye örnekleriyle verilmesi hikâye yazma becerisini bir üst düzeye taşımada etkili olacaktır.

2. Bir metinden hareketle içerik temel boyutu ana olay(konu), yan olay, tema, ana düşünce, ana düğüm, ara düğüm gibi alt boyutların örnekleri sunulup bu boyutlardan birinin metinden çıkarılmasıyla nasıl bir değişikliğin meydana geldiği sorularak bu unsurların bir hikâyede neden önemli olduğu farkettilmeye çalışılmalıdır.

3. Planlama temel boyutunun öğretimi yapılırken karışık biçimde verilmiş serim, düğüm, çözüm bölümlerinin sıralanması istenebilir. Ardından neden bu şekilde sıralandığı sınıfça tartışılarak bölümlerin içerikleri kavratılabilir.

4. Sınıf içi yazma etkinlikleri öncesi hikâyede karakteri tanıtmaya becerisini kazandırmak için öğrencilerin birbirlerini fiziksel ve ruhsal olarak tanıtmalarına ya da çocukken en sevdiği oyuncuğu tanıtmaya gibi faaliyetlere yer vererek hem eğlenceli hem de öğretici ders içi etkinlikler planlanabilir. Ardından karakterlerdeki bu özellikleri öyküleyici metinlerinde de kullanmaları sağlanabilir.

5. Hikâyede verilecek olan mekân ve mekân tasvirleri için yazma etkinlikleri öncesinde sınıf dışı faaliyetler yapılarak öğrencilerin çevreyi keşfetmeleri ve tekrar sınıfa döndüğünde o mekânı anlatmaları sağlanarak bu unsurun hikâyeye yazarken etkili hâle getirilmesi mümkün olabilir.

6. Öğrencilerin zaman boyutunu hikâyelerinde etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak adına sınıf içi etkinliklerde zaman ögesinin belirgin olarak verildiği, belirsiz bir zamanın verildiği ya da zamana dair bilginin hiç verilmediği

bölümler karşılaştırmalı olarak verilebilir. Bu şekilde yazacağı metinde zaman unsurunu işlevine uygun olarak kullanması sağlanabilir.

7. Öğrencilerin öyküleyici metin oluşturma sürecinde yaşadıkları sorunlar bireysel ya da toplu olarak metinde yapılan hatalar veya eksik bırakılan noktalar üzerine bunların nasıl düzeltileceği, eksik kısımların nasıl tamamlanacağına dair geri bildirimler vermeye dair etkinlikler yapılarak hataların farkına varılması sağlanabilir.

5. 2. 3. Akademik Çalışmalarda Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yürütülen bu çalışma ile öğrencilerdeki yazma öz yeterlilik algısı ve hikâye yazma becerileri arasındaki ilişki düzeyleri çeşitli değişkenlerle incelenmiş ve birtakım tespitlere ulaşılmıştır.

1. Bu araştırma, 8. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Benzer çalışmaların, tüm eğitim kademelerinde uygulanması farklı sınıf düzeylerindeki algıyı ve beceriyi ortaya koyacaktır.

2. Yazma öz yeterlilik algılarının sınıf derecelerine (5-6-7-8) ve yıllara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin uzun süreli gözlemler yapılarak hem öğrencilerin hikâye yazma beceri düzeylerinin ne derece geliştiği hem de yazmaya dair algılarının ne derece arttığı belirlenebilir. Bu belirlemeyle süreç içerisindeki gelişimin olumlu ya da olumsuz yönü ortaya çıkartılabilir.

3. Akademik açıdan başka araştırmalarda özellikle eğitim üzerine yapılacak çalışmalarda dil becerilerinin önemli bir alanı olan yazma becerisinin, yazma öz yeterlilik algısı ile ilişkilendirilerek hikâye dışında farklı yazılı anlatım türleri üzerine çalışmalar yapılarak bu alana katkı sağlanabilir. Çünkü her metin türü farklı bir yapıya sahiptir ve bireysel farklılıklar dikkate alındığında yazma öz yeterlilik algısı metin türüne göre değişiklik gösterebilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağca, H. (2005). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akar, C. (2008). Öz yeterlilik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/2, 185-198.
- Akar, C. ve Özber, M. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 75-89.
- Akbaba, R. S. ve Yalçın, S. K. (2016). 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataların sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1320-1338.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alamdar, S. G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının incelenmesi (Kırıkkale ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Aldağ, H. (2005). *Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımının tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005) Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103.
- Andaç, F. (2008). *Hikâyeyi yazmak hikâyeyi düşünmek*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.

- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 205-217.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinden çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11/19, 63-80.
- Aşkar, P. ve Umay A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aydın, İ. (2009). Anadili dersinin etkinlik alanları ve dilbilgisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 20-52.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bağcı, H. (2011). *Yazılı anlatım ve unsurları*. (ed.: Murat Özbay) *Yazma eğitimi* (85-126).
- Baki, Y. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1166-1186.
- Baki, Y. ve Feyyzioğlu, N. (2017). Dijital hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (3), 686 – 704.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve K. K. Büyükkiz (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7/4, 965-985.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive teory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the excercise of contiol*. New York: Freeman.
- Bandura, A. and Locke E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99.
- Barlett, F. C. (1932). *Remembering: a study in experimental soical psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 2/4, 579-598.
- Batar, M. ve Aydın, S. İ. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy Dergisi*, 2/4, 579-598.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285.
- Büyükikiz, K. K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (12), 69-80.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E, Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş, ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Can, E. (2018). *öyküleyicimetin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Carpenter, S. L. (2007). *A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation and achievement across grade level: meta-analysis*. Master's Thesis, Simon Fraser University, Canada.
- Carter, C.; Bishop, J. ve Kravits, S. L. (2002). *Key to Effective Learning*. New Jersey: Printice Hall.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2009). *Yazma eğitimi*, (ed.: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma eğitimi açısından metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çeçen, M. A. (2011). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarında tutarlılık. <https://docplayer.biz.tr/39250934-Lko-ret-m-6-sinif-o-renc-ler-n-n-oykuley-c-yazili-anlatimlarinda-met-n-ogeler-ne-yer-verme-duzeyler.html>. Erişim Tarihi 03.04.2019.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 727- 743.
- Çoban, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çolak ve Cırık (2015). Ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 14(4), 1307- 1326.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlilik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek hikâye. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343- 357.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.

- Doğan, Y. ve Mldr, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49- 65.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston: Allyn & Bacon.
- Eğilmez, N. İ. ve Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf ğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187..
- Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul ğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin ğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Erden, A. (1998). *Kısa hikâye ve dil bilimsel eleştiri*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Ergin, M. (2004). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2013). Türkçe ğretmeni adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 491-515.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gl Yayınevi.
- Gömleksiz, M. N. Ve Serhatoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 100-127.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A., T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi ğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkishstudies*, 5(4), 1135-1173.
- Gdl Demir, M. (2015). *niversite ğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumunu, akademik erteleme ve yaşam doyumunu ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gülüşen, A. (2011). *Akran dönütünün sekizinci sınıf ğrencilerininykleyicimetin yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, O. ve şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe ğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin ğretimi yerine metinle ğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 6(11), 603-637.

- Hidi, S. and Boscolo, P. (2006). *Motivation and writing*. (ed.: Macarthur, C., Graham, S. and Fitzgerald, J.) *Handbook of Writing Research*, Chapter 10, New York: The Guilford Press.
- İnan, D. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma: yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İşcan, A.; Arıkan, İ. B. ve Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16.
- İşeri, K. (2008). *Dinleme Eğitimi*. (ed.: Attila Tazebay ve Süleyman Çelenk). *Türkçe öğretimi ilke- yöntem-teknikler* (53-60), Ankara: Maya Akademi.
- Jones, E. (2008). Predicting performance in first-semester college basic writers: revisiting the role of self-beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 209–238.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: AÜEBF Yayınları.
- Karaalioglu, S. K. (1992). *Sözlü yazılı kompozisyon sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karadağ, Ö. (2003). Türkçe eğitiminde anlatım tarzları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 79-91.
- Karadağ, Ö. (2011). *Yazma eğitiminde anlatım tarzları ve öğretimi*. (ed.: Murat Özbay). *Yazma eğitimi* 147-174. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). *Yazma eğitimi: kuram ve uygulama, ölçme ve değerlendirme*, (Ed., Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay). *Türkçe öğretimi el kitabı* (265-292). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Bir eylem araştırmasının öğrencilerin hikâye yazma becerilerine yönelik algılarına ve yazma kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 390-415.
- Karahan, L. (2006). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*, (ed.: Murat Özbay). *Yazma eğitimi* (21-45). Ankara: Pegem Akademi.

- Kasımoğlu, M. (2014). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kıran (Eziler), A. ve Kıran, Z. (2003). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-625.
- Korkmaz, A. (1988). *Tamamlayıcı uygulama metinleriyle Türkçe kompozisyon*. Ankara: Ecdat Yayınevi.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Krejcie, R. V. ve Daryle W. M. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 5(2), 137-152.
- Kuruyer, H. G. (2010). *İkili kodlama kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin hikâyeye analizine ve yazımına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Küreci, S. (2017). *4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin metin üst yapı unsurları doğrultusunda çözümlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Lumsden, L.S. (1994). Student motivation to learn. *Eric Digest*, 92, 1-7.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Manay, E. B., Türkel, A. ve Savaş, B. (2017). Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 257-284.
- Martinez, C. T., Kock, N. ve Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54 (5), 351-360.
- McCarthy, P., Meier, S., and Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Nasta, K. A. (2007). *Influence of career self-efficacy beliefs on career exploration behaviors*. Master's Thesis, The State University of New York at New Paltz.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Onan, B. ve Baş, B. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında deyim kullanımı: Hatay ve Sivas örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 113-139.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık*. (ed.: Ayşe Kıran ve Ece Korkut). *Günümüz dilbilim çalışmaları* (121-132). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 207-220.
- Pajares F. ve Valiante, G. (2008). *Self-efficacy beliefs and motivation in writing development*. (ed.: Charles A. Macarthur, Steve Graham and Jill Fitzgerald). *Hand book of writing research* (158-169). New York: Guilford Press.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scaie to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.
- Pajares, F. and Valiante G. (1996). Predictive utility and causal influence of the writing self-efficacy beliefs of elementary student. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 8-12.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Pintrich, P. ve Schunk, D. (1996). *Motivation in education: theory, research & applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rozan, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7(39), 19-23.
- Sallabaş, M. E. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında metin öğelerine yer verme düzeyleri. *Gazi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (1-2), 193-205.
- Sarıca, S. ve Gündüz, M. (1995). *Güzel konuşma yazma*. İstanbul: Fil Yayın Evi.
- Schunk D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting and self evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25 (1), 71– 86.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sever, S. (1998). Dil ve İletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisinin geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18.
- Sivrikaya, T. ve Eldeniz Çetin, M. (2018). Hikâye yazma stratejisinin kaynaştırma öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine etkisi. *Education Sciences*, 13(1), 1-18.
- Stein, Morris, I. (1974). *Stimulating Creativity*. New York: Academic Press Inc.
- Sulak, S. E.; Çevik, A. Ve Sönmez, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hikâye yazma becerilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. *Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 306 – 317.

- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma öz yeterlikleri ölçeği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 81-94.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8/8, 1285-1299.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikaye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okumaya olan etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TDK (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin hikâye yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türlerindeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebîyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 210-237.
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Türkmen, E. (2009). *İş karakteristikleri ve algılanan örgütsel destek kavramlarının öz-yeterlilik inancı ile ilişkisi ve öz-yeterlilik inancının çalışan performansı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.

- Uysal, F. A. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyicinin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dil bilim terimleri sözlüğü*. Ankara: ABC Yayınları.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P., ve Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. V. Ve Yelok, S. (2006). *Üniversiteler için Türkçe sözlü anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yasul, F. A. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyicinin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (muş ili merkez ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyicinin yazma becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2010). *Türk dili anlatım türleri*, İstanbul: Der Yayınları.
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 9(3), 325-336.
- Yılmaz, Ö. (2012). *11 sınıf öğrencilerine ait öyküleyicininin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Yılmaz, S. K. (2008) *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyicininin yazma becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yurtbakan, E. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

EKLER

Ek 1:

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu form Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yürütülen “ Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları İle Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi için sizden beklenen bütün sorulara doğru cevap vermenizdir. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katkınız için teşekkür ederiz.

Hacer TAŞ
MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

1.Cinsiyetiniz:

Kız Erkek

2. Babanızın öğrenim durumu:

- Herhangi bir okul mezunu değil
 İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu
 Lisansüstü eğitim görmüş
(yüksek lisans, doktora)

3. Annenizin öğrenim durumu

- Herhangi bir okul mezunu değil
 İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu
 Lisansüstü eğitim görmüş
(yüksek lisans, doktora)

4.Ailenizin ortalama aylık geliri;

- 500 TL'den az
 501–1.000 TL arası
 1.001–1.500 TL arası

- 1.501–2.000 TL arası
 2.001–2.500 TL arası.
 2.501–3.000 TL arası.
 3.001–3.500 TL arası.
 3.501–4.000 TL arası
 4.001–4.500 TL arası
 4.501–5.000 TL arası
 5001 TL ve yukarısı

5.Evinizde internet bağlantısı var mı?

Evet Hayır

6.Günlük tutuyor musunuz?

Evet.
 Hayır.

7.Yazmaya başlamadan önce yazacaklarınızı hayal eder misiniz?

Evet Hayır

8.Geçen dönem Türkçe dersi karne notunuz?

1 2
 3 4 5

9.Okul öncesi eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

10.Evinize hangi sıklıkla gazete alınır?

- Hiç alınmaz.
 Arada bir alınır.
 Çoğunlukla alınır
 Her gün/Aboneyiz.

11. Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, instagram, youtube vb.) yorum yaparken kendimi rahatlıkla ifade edebiliyorum.

- Her zaman Sık sık
 Ara sıra Nadiren
 Hiçbir zaman

12. Kitap okurken not tutarım.

Evet Hayır

13. İlgili alanıma giren konularda kişisel görüş ve bakış açımı içeren yazılar yazarım.

Evet Hayır

14. Son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okudunuz?

- 1-5 6-10 11-20
 21-50 51 ve daha fazla
 Kitap okumam.

15. Son bir yılda okuduğunuz kitap sayısını yeterli buluyor musunuz?

Evet Hayır

16. Kitap okumak için haftada kaç saat süre ayırabiliyorsunuz?

- 1 saatten az 1-2 saat 3-5 saat
 6-10 saat 10 saatten fazla

17. E-postalarım, telefon mesajlarım ve internetteki anlık mesajlaşmalarım yazım kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.

- Her zaman Sık sık
 Ara sıra Nadiren
 Hiçbir zaman

18. Kimseden yardım almadan dilekçe yazarım.

Evet Hayır

19. Konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alırım.

- Her zaman Sık sık
 Ara sıra Nadiren
 Hiçbir zaman

Ek 2:

YAZMA ÖZYETERLİLİK ÖLÇEĞİ³

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen cümlelerde belirtilen yazma becerisine yönelik ifadeleri ne kadar yerine getirebiliyorsunuz? Lütfen her bir cümle için 0 ile 100 arasında herhangi bir sayı ile kendinizi değerlendiriniz.

70

ÖRNEK CÜMLE: Metne uygun ve konuyu özetleyen bir başlık yazma.

1. Bir sayfalık hikâye ya da kompozisyondaki bütün sözcükleri hece yanlışı yapmadan yazma.
2. Bir sayfalık hikâye ya da kompozisyonda noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanma.
3. Yazılı bir anlatımda bütün sözcük türlerini (isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç) doğru bir şekilde kullanma.
4. Dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde basit cümleler yazmak.
5. Kip ve zaman eklerini, kişi, hâl, çoğul, iyelik ve fiilimsi ekleri ile yapım eklerini doğru bir şekilde kullanma.
6. Bir konu ve ana fikir etrafında, etkili bir paragraf yazmak.
7. Konuyu desteklemek için yardımcı fikirleri barındıran paragraflar oluşturmak.
8. Paragrafları uygun ifadelerle sonlandırma.
9. Düzenli bir giriş, gelişme ve sonucu olan; düşüncelerin iyi aşamalandırıldığı ve tasarlandığı bir yazı yazmak.
10. Konudan uzaklaşmadan mesajları açık ve net bir biçimde aktarabilmek

³ Demir (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılarak geliştirilmiştir.

Ek 3: Öykü Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

Öykü Yazma Becerisi Ölçeği				
Temel Boyutlar	Alt Boyutlar	Puanlar		
		Yeterli (3)	Geliştirilmeli (2)	Yetersiz (1)
İÇERİK	Ana Olay (Konu)	Öyküde ana olay belirgin olarak yer almaktadır.	Öyküdeki ana olay tam olarak seçilememektedir.	Öyküde ana olay yoktur.
	Yan Olaylar	Öyküde yan olaylar ana olayı desteklemektedir.	Öyküde yan olaylar ana olayı yeterince desteklememektedir.	Öyküde yan olaylar kullanılmamaktadır.
	Tema (İfade)	Öyküde belirgin bir tema vardır.	Öyküdeki tema tam olarak seçilememektedir.	Öyküde belirgin bir tema yoktur.
	Tez (Ana Düşünce)	Öyküde belirgin bir ana düşünce bulunmaktadır.	Öyküdeki ana düşünce tam olarak seçilememektedir.	Öyküde ana düşünce yoktur.
	Ana Düşüm	Öyküdeki ana düşünce işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde ana düşünce tam olarak belirlenmemektedir.	Öyküde ana düşünce yoktur.
	Ara Düşümler	Öyküde ara düşümler işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde ara düşümler yeterince kullanılmamaktadır.	Öyküde ara düşümler bulunmamaktadır.
PLANLAMA	Serim Bölümü	Öyküde serim bölümü var ve işlevini yerine getirmektedir.	Öyküdeki serim bölümü işlevini tam olarak yerine getirememektedir.	Öyküde serim bölümü yoktur.
	Düşüm Bölümü	Öyküde düşüm bölümü var ve işlevini yerine getirmektedir.	Öyküdeki düşüm bölümü işlevini tam olarak yerine getirememektedir.	Öyküde düşüm bölümü yoktur.
	Çözüm Bölümü	Öyküde çözüm bölümü işlevini yerine getirmektedir.	Öyküdeki çözüm bölümü işlevini tam olarak yerine getirememektedir.	Öyküde çözüm bölümü yoktur.
KARAKTERLER	Ana Karakter	Öyküde ana karakter ayrıntılarıyla verilmektedir.	Öyküdeki ana karakter tam olarak seçilememektedir.	Öyküde ana karakter yoktur.
	Hasım Karakter	Öyküde hasım karakter işlevini yerine getirmektedir.	Öyküdeki hasım karakter işlevini yerine getirememektedir.	Öyküde hasım karakter yoktur.
	Yardımcı Karakter	Öyküde yardımcı karakter işlevini yerine getirmektedir.	Öyküdeki yardımcı karakter işlevini yerine getirememektedir.	Öyküde yardımcı karakter yoktur.
	Karakter Tasvirleri	Öyküde karakter tasvirleri yeterli derecede kullanılmaktadır.	Öyküdeki karakter tasvirleri yeterli değildir.	Öyküde karakter tasvirleri bulunmamaktadır.
	Fiziksel Çatışma	Öyküde fiziksel çatışma vardır ve işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde fiziksel çatışma işlevini yerine getirememektedir.	Öyküde fiziksel çatışma yoktur.
	Psikolojik Çatışma	Öyküde psikolojik çatışma vardır ve işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde psikolojik çatışma işlevini yerine getirememektedir.	Öyküde psikolojik çatışma yoktur.
MEKÂN	Mekân	Öyküde mekân/lar belirgin olarak verilmektedir.	Öyküde mekân/lar belirgin değildir.	Öyküde mekân yoktur.
	Mekân Tasvirleri	Öyküde mekân tasvirleri işlevini yerine getirmektedir.	Öyküdeki mekân tasvirleri yeterli değildir.	Öyküde mekân tasvirleri yoktur.
ZAMAN	Zaman	Öyküde zaman belirgindir.	Öyküde zaman tam olarak seçilememektedir.	Öyküde zaman kullanılmamaktadır.
	Geriye Dönüş	Öyküde geriye dönüş işlevine uygun olarak kullanılmaktadır.	Öyküde geriye dönüş işlevini yerine getirememektedir.	Öyküde geriye dönüş yoktur.

Ek 4: Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Yazısı



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

İst yazı imzalı
13/01/2015

Sayı : 32889839/605/321725

12/01/2015

Konu: Hacer TAŞ'ın Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hacer TAŞ'ın "Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Yazma, Öz Yeterlilik Algıları ile Hikaye Yazma Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" konulu anket çalışmasını İlimiz Antakya ve Defne İlçelerindeki ortaokul öğrencilerine uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığının 07.03.2012 tarihli ve B.08.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin Antakya ve Defne ilçelerindeki ortaokul okullarındaki idarecilerin uygun göreceği tarih ve saatlerde ortaokul öğrencilerinin derslerini aksatmayacak şekilde çalışmasını yapması komisyonumuzca uygun görülmüş olup, olurlarınıza arz ederim.

Şevket HELVACI
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
.../01/2015

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek 5: Doç. Dr. Tazegül DEMİR' den Alınan İzin Yazısı

Alıcı: tazeguldemir

"Saygıdeğer Hocam,
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimi görüyorum. İsmim Hacer Taş. Yrd. Doç. Dr. Ahmet Balcı danışmanlığında "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları ile Hikâye Yazma Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmamda tarafınızdan Türkçe uyarlaması yapılarak geliştirilen "Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği"ni kullanmak için izin istiyorum. Bu hususta yardımlarınızı bekliyorum. İlginiz için teşekkür ederim. Saygılarımla..."

Tazegül Demir

10:20 (13 saat önce) ☆

Alıcı: bana

Sevgili Hacer,
Ölçeği kaynak belirterek kullanabilirsin; uyarlama bir ölçek ve tezin yanında makalesi de mevcut.
Ahmet hocama selam ve hürmetlerimi iletirsen sevinirim.
İyi çalışmalar diliyorum.

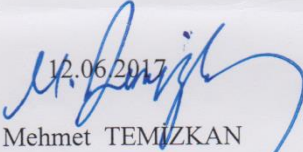
Ek 6: Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN'dan Alınan İzin Yazısı

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Hacer Taş'ın "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları ile Okuma Yazma Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasında akademik olarak geliştirilen "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği"ni kullanma isteği tarafımdan onaylanmıştır.

Gereğini arz ederim.

12.06.2017

Mehmet TEMİZKAN

gündü bu gün, O gün yeni dönüm noktası diye saydığımız gün Melis bu ayakkabıları, bu mükemmel kırmızı ayakkabıları istemişti. O günde alamamıştı Mehmet Bey. Parası yoktu ne yapsın. Alkolik olduğu için attılar onu isten. En başta Mehmet Bey'in ayakkabıları gönlüğü gün dediğimiz zamanın üstünden üç koca yıl geçmişti. Melis hala bekliyordu o kırmızı ayakkabıları. Yine bir gün babasına "Ne zaman alacaksın bana o kırmızı ayakkabıları?" diye sordu. Mehmet Bey hem alamadığı için üzgün, hem de kansasını örtmediği için mutsuzdu. İstik bir suratla sinirlenerek: "Almayacağım sana bir şey anlaman mı beni almayacağım! Yeter baktım artık her gün her gün ayrı soru sıldım artık!" Melis'in canı yanmıştı. Bu sözler onu kendinden almış, başka bir dünyaya götürmüştü. O gece ucu taktetti bu sefer kararlılıkla giderekti annesinin, onu seven tek kişinin, yanına. O gece dolandı, dolandı... Bir yere varamadı. Karanlık sokaklarda dolanıyordu öylece. Sonra bir dükkân gördü, Buvasyede ellet buvasyede. O kırmızı ayakkabıların satıldığı yer...

15 yıl sonra...

Melis nasıl yaşayacağını bilmiyordu. Eşlenmiş, çocukları olmuş, bir yava kırmıştı. Babası ise ocusuna dayanamayıp iki yıl sonra hastalanmış. Huzurevinde yaşamıştı babası. Mehmet Bey huzurevine yattıktan sonra Melis eve geri gelmiş ve babasının günlüğünü bulmuştu. Meğer ne yorulmuş babası hakkında. Anın beşil, kötü talpli biri olduğunu düşünürken günlüğünde o gün kansasını örtmediği ve parası olmayıp kızına o ayakkabıları almadığı için üzgünmüş meğer. Keske kaçmasaydı eğer, keske buaktınsaydı babasını. Bir kırmızı ayakkabının iplerinde sandığı hayalleri yok almıştı. Çünkü günlüğün yanında bulunduğu, babasının sırtından aldığı kırmızı ayakkabılar hala eskisi gibi parlak, mükemmel görünüyordu ancak hayalleri babasının iki gün önceki ilimıyla yok almıştı.

Anlamıştı artık Melis, hayat bir ayakkabının iplerindeki hayallerle bağlıydı, bağlıydı da yanında bu hayalleri yaşayacağını kimse yoksa ne hayallerin ne de hayatın anlamı yoktu. Ancak şimdi küyülebilmisti Melis. Hayatının sırtını böyle bitirmişti. Huzurlu eğer kaçmasına neden olan ayakkabılar ve her huzurluğuna kolların biricik babası olmadan.

Maat da iyiydi. Gittikce seginliyyarda. Barclann bitirmisi. Artik maasi kendisin ve cacuk-
lanına balyardur. Onlann bu halini anlatan bir mektup yadum ve adresini gus belo bulabil-
digim Tehro'ya ganderdim. Kendisi gittiginde bir "esti" ailesinin neler yosadigine ture ayrintilar ile
anlattim. Amacim Tehro'na esine, ailesine qai dnmelerini saglamakti. Tehro bu mektulele okur
yurce sinirlenmis. Boyle bir soyi nasil dusunebilmezimize inanmadigine, Huseyin'den nefret etti-
gin anlattigi bir mektup yormisti. Ben de ano astinda Huseyin'den nefret etmedigini anu
cok seadedigini ve cacuklanına dnmesi gerektiğini anlatan cevap yadum. Kendisi daha da hid-
dellendi ve andon nefret ettigin kanitlayacagını birtal esine gelip bagrup sagvarak ar-
latt. O ando cok kartim. Bu badiu cok kurtlydi. Acaba batiu bir seyler yapor muydu?
Basurcu kuruntu yopyordum. Sonructo Huseyin esti esi ve cacuklanın ot bobasuydu. Ono
bir babilik yopmudu. Sonructo iki gus sabir vacti. Hicbir olay olmadı. Ucuncu gus buyut ogloe
Santabi iki gus sabir gecti. Hicbir olay olmadı. Ucuncu gus buyut ogloe Ahmet aglayarak yanına
geldi.

"Mehmet Abi, yardım et!"

"Ne oldu Ahmet?"

"Baban, babam insaatten dnmis."

"Ne! Bir soyi var mı?"

"Durumu agimıs. Hastaney, baldurmistor."

"Bakle! Arabanın araktartlann dip geliyanım." 1982 yilinda arabalanın cok oz oldugu

Yayladağı ilcasinde hastane icin Antakyo'ya - Yayladağı, hastanesi olmayan tek ilcedir. gitmemiz tam
bir kucuk saatinisi aldı. Hastaneye ulastiginizda agrendik ki Huseyin yaldo sefal etnis. Polistler avos-
turmo icin gelmist. Bizim de ifodemiı aldilar. Sonra do insaatı avosturdilar. Tek bulatildikleri Hı-
seyin'in ustinde durdugu isbelenis saglari almanasydi. O zamanlarda boylesi is korzaları cok
oldugundan ustinde durmadilar. Ama ben kurun bir kono olduguna inanmyordum. O gece eve
gittiginde kono ganderilmis bir mektup vardi. Zartı achiğında icinde incedik bir bagut cabli.
Kagitto tek yopar: "Artık onu suemedigini anlamissindir!"

Ek 7.3 : Öğrenci Yazılı Anlatım Örneği: 1 (Orta Sosyoekonomik Çevre)

Sevgili Öğrenciler,

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yürütülen "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları ile Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için sizlerin yazılı anlatımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Sizlerden herhangi bir konu sınırlaması olmaksızın bir hikâye yazmanız beklenmektedir. İlgili ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Buz Prenses

Melis 18 yaşında büyük bir şehirde yaşıyor doktor bir anne-babanın kızıydı. Melis gelişimsiz denilebilecek zayıf bir yapıda, kendi halinde kendi içi dünyasında yaşayan kimseyle konuşmayan, soğuk bir kızdı. Bu yüzden okuldakiler Melis'e Buz prenses demişlerdi. Melis'in en yakın arkadaşı Umay onun tam tersi bir kızdı, konuşkan, her zaman neşeli bir hali vardı. Melis'in aksine arkadaş çevresi genişti. Melis ve Umay'ın arkadaşlığı çoktu lüguna dayanırdı. Umay her zaman Melis'in bu haline üzülür gittiği her yere Melis'i götürmeye çalışırdı. Umay her zaman Melis'in bu haline "üzülür gittiği her yere Melis'i götürmeye çalışırdı bu işte pek başarılı olduğu söylenemezdi. Günlerden bir gün Melis'in annesi Melis'i yanına çağırdı; "Söylesene Melis neyin var kızım? diye sordu. "Bir şeyim yok anne sadece konuşmayı sevmiyorum. "Melis kızım senin yerinde olmak isteyen birçok kız var, yediğin önünde yemediğin arkada ne istiyorsun!" dedi. Melis bunu duyunca göz yaşlarına hakim olamadı. "Bunları söyleyeceğine bana biraz ilgi göstererseniz! Siz bugüne kadar her şeyi parayla vermeye çalıştınız. Sevgi yerine parayla beni mutlu etmeye çalıştınız. Her zaman önceliğiniz işiniz oldu. Söylesene anne beni sevmeyeceksen ben neden doğdum?"

Annesi sustu duydukları karşısında çok şaşırılmıştı, çünkü Melis ilk defa bu kadar uzun konuşmuştu. Devam etti Melis. "Yılda bir yapılan sarıma aile yemeklerimiz sadece emirden ibaret a yemeklerde ya senin ya babamın ismi çıkıyor dedi. Melis. "Ben çok mutluyum sanıyorsun insanlar bana "Buz prenses" dedikleri için ha? Çok mutluyum? Güldü Melis uzun süreden sonra ilk defa gülmüştü. Annesinin gözlerinden yaşlar gelmeye başlamıştı. Olanların hepsini Melis'in babası Kaan Bey'de duymuştu. Bu duydukları karşısında adeta şok olan Kaan Bey dayanamayıp içeri girdi ve kızına sarıldı. "Bundan sonra tüm önceliğimiz sensin sensin kızım" dedi Kaan Bey. Artık onlar Aksoy ailesi olarak mutlu oldu. Melis artık "Buz Prenses" değil. O artık herkesin sevdiği herkesle "

konuşan biriydi. Ailesi'nde anlamıştı. Gövleklerini ihmat etmeyeceklerdi artık.
Artık huzur vardı, mutluluk vardı. Güler yüzlü Umayla daha sık konuşan
Melis vardı.

Ek 7.4 : Öğrenci Yazılı Anlatım Örneği: 2 (Orta Sosyoekonomik Çevre)

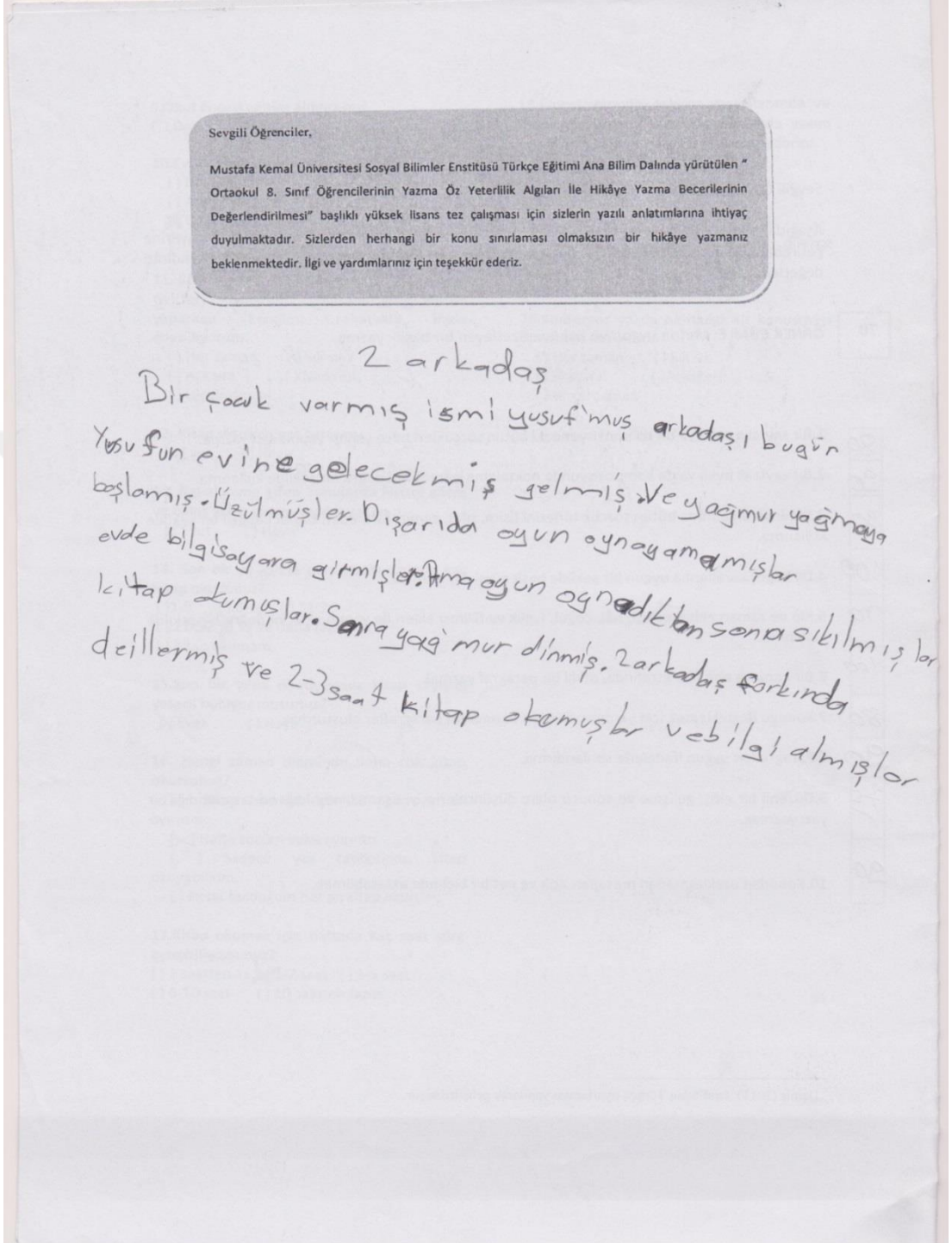
Sevgili Öğrenciler,

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yürütülen "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları ile Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için sizlerin yazılı anlatımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Sizlerden herhangi bir konu sınırlaması olmaksızın bir hikâye yazmanız beklenmektedir. İlgî ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

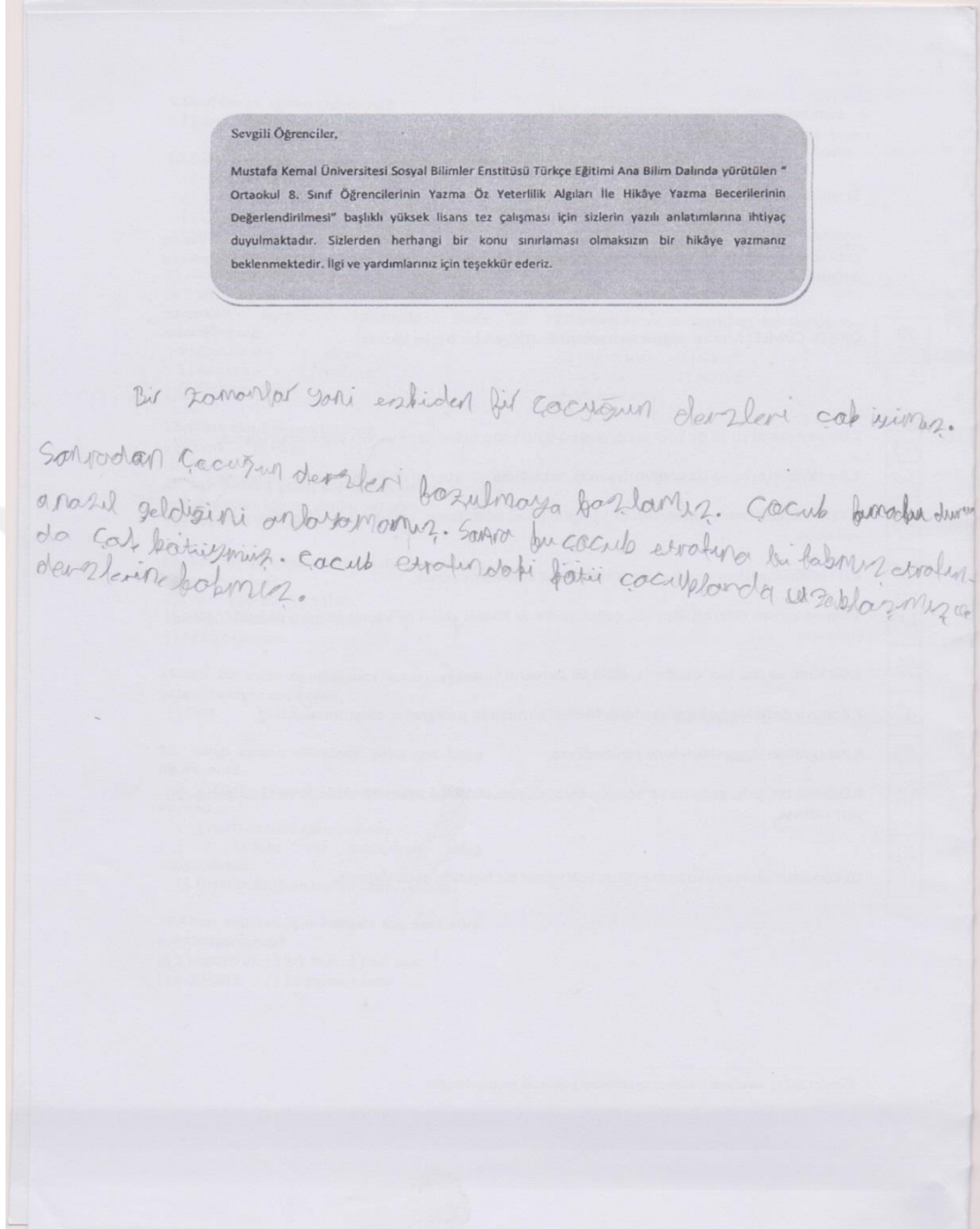
BİR PAZAR GECİSİ

Haftanın ilk günüydü. Herkes bir telaş içindeydi. Pazartesi sendromu diye buna deniliyordu. Annem, babam, küçük kardeşim ve ben uyanmıştık. Annem ve babam telaş içinde hem beni hazırlıyor hem kardeşime yemek yedirtiyordu. Kardeşim onu batıcıya bırakacağı için çığlık çığlığa ağlıyordu. Babam geç kaldığı için sınırdan atış kırıyordu. Sonunda evden çıkıp arabaya bindik. Kardeşimi batıcıya bıraktık. Babam son süratla gidiyordu. Sonra yollar kaygan olduğu için araba kaydı ve bir arabaya çarptı. Arabanın sahibi arabadan çıkıp babama bağırmağa başladı. Babam da o sınırdan arabadan çıkıp adama kafa attı. Etraftaki insanlar başımıza toplandı. Annem babamı zor saptediyordu. Babam adamı öldüresine kadar dövcekti. Sonra polis geldi. Ben okula, annem ve babam da işe gidemedi. Polisler babamı ve arabanın sahibini götürdü. Annem ve ben bizim arabaya binip polis arabasını takip ettik. Adliye'ye gittik. Babam ve o adamı sorguya çekti. Babam bir gün hapisenede kalacaktı. Annem ağlamaya başladı. Annem arabanın sahibiyle konuşup babamı hapisaneden çıkardık. Arabanın hasarında biz öledük. Sonrada kardeşimide batıcıdan alıp eve gittik.

Ek 7.5 : Öğrenci Yazılı Anlatım Örneği: 1 (Alt Sosyoekonomik Çevre)



Ek 7. 6 : Öğrenci Yazılı Anlatım Örneği: 2 (Alt Sosyoekonomik Çevre)



Ek 8 : Hikâye Kodlama Örnekleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 1. İçerik (Ana olay, Yan Olay, Tema) ,2. Planlama (Serim, Düğüm, Çözüm), 3. Karakterler (Ana karakter, Hasım Karakter, Yardımcı Karakter, Karakter Tasvirleri, Fiziksel Çatışma, Psikolojik Çatışma) 4. Mekân (Mekân, Mekân Tasvirleri) 5. Zaman (Zaman, Geriye Dönüş) olmak üzere toplam 5 ana ve 19 alt boyuttan oluşmaktadır. Rubrik olan bu ölçek alt boyutların her biri Yeterli (3), Geliştirilmeli (2), Yetersiz(1) şeklinde değerlendirilmiştir.

Aşağıdaki tablolarda ölçeğin boyutlarına ilişkin derecelendirmenin nasıl yapıldığına, derecelendirme içeriklerine ve değerlendirme biçimlerine yönelik kodlama örneklerine yer verilmiştir.

Ek 8.1 : Üst Sosyoekonomik Çevreden Seçilen Veri Kodlama Örneği

İçerik Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği

	İÇERİK	ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
Ana Olay	Konu gerçek ya da tasarlanmış bir olay, duyuş, düşüntüş, bir nesne, bir durum kesiti, bir betimleme, bir anı veya bir düş.	Hüseyin'in ölmesi/öldürülmesi	Hikâyede ana olay belirgin olarak yer almaktadır.	3		
Yan Olaylar	Ana olayı destekleyen olaylar zinciri	Hüseyin'in eşi Zehra'nın evi terk etmesi, Mehmet Bey ile evliliğini sürdürmek istememesi hususunda mektuplaşmaları ve kavgaları	Hikâyede yan olaylar ana olayı desteklemektedir.	3		
Tema (İzlek)	Yapıtta ele alınan temel duygu, temel düşünce	Nefret	Hikâyede belirgin bir tema vardır.	3		
Tez (Ana Düşünce)	Yapıt içinde okuyucuya iletilmek istenen asıl düşünce	Nefret sonucu neler yaşanabileceği	Hikâyedeki ana düşünce tam olarak seçilememektedir.		2	
Ana Düğüm	Yapıtın girişinden sonucuna kadar ana izleğe bağlı kalarak devam eden en büyük merak ögesi	Hüseyin'in işe girmesi sonucunda evini terk eden ve nefret dolu olan Zehra'nın yuvasına tekrar dönüp dönmeyeceği hikâyedeki en büyük merak ögesidir.	Hikâyedeki ana düğüm işlevini yerine getirmektedir.	3		
Ara Düğüm	Metnin bütününe yayılmayan kısa süreli ve ana düğümü destekleyici nitelikteki düğümler	Korkutma beni Hüseyin kim gitti? Cevap verecek hali yoktu. Tek dediği gitti idi. Ne olduğunu anlamamış ama korkmuştum.	Hikâyede ara düğümler işlevini yerine getirmektedir.	3		

Planlama Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Üst Düzey Veri 11. Öğrenci)

PLANLAMA		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
Serim Bölümü	Olay ve karakterlerin tanımlandığı, problemin çerçevesinin çizildiği ve okuyucunun hikâyeye güdüldüğü bölüm	Karşımdaki bu kocaman bina benim vicdan azabımın bir göstergesi olarak karşımda dikilirken ona her baktığımda aklıma korkunç anılar doluyor. Arkadaşım Hüseyin'i, eşi Zehra'yı, altı tatlı çocuğunu düşünüyorum.	Hikâyede serim bölümü var ve işlevini yerine getirmektedir.	3		
Düğüm Bölümü	Olay örgüsü içerisindeki gerilimin gittikçe arttığı bölüm	Zehra'nın gittikçe hiddetlenip bağırıp çağırarak kötü bir şeyler yapar mı diye düşündürmesi	Hikâyede düğüm bölümü var ve işlevini yerine getirmektedir.	3		
Çözüm Bölümü	Olayların toparlandığı ve bir sonuca bağlandığı bölüm	O gece eve gittiğimde bana gönderilmiş bir mektup vardı. Zarfı açtığımda içinden incecik bir kâğıt çıktı. Kâğıtta tek yazan "Artık onu sevmediğimi anlamışsındır."	Hikâyede çözüm bölümü var ve işlevini yerine getirmektedir.	3		

Karakter Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Üst Düzey Veri 11. Öğrenci)

KARAKTERLER		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
1. Ana Karakter	Olayların merkezinde olup olayları yaşayan asıl kişi	Hüseyin	Hikâyede ana karakter ayrıntılarıyla verilmektedir.	3		
2. Hasım Karakter	Ana karaktere sorun çıkartan, karşı tarafta bulunan düşman karakter	Hüseyin'in eşi Zehra (Zehra, mektubu okuyunca sinirlenmiş. Böyle bir şeyi nasıl düşünebileceğine inanmadığını, Hüseyin'den nefret ettiğini yazan bir mektup yazmıştı.)	Hikâyede hasım karakter işlevini yerine getirmektedir.	3		
3. Yardımcı Karakter	Hikâyede ana karakteri destekleyen karakter	Hüseyin'in arkadaşı Mehmet (Hemen gecenin geç bir saati olmasına aldırmadan Osman'ın yanına gittim. İnşaatında çalışması için bir işçi bulduğumu söyledim.)	Hikâyede yardımcı karakter işlevini yerine getirmektedir.	3		
4. Karakter Tasviri	Kişilerin şekli, biyolojik özellikleri, boyu, rengi, vücut yapısı, giyim kuşamı gibi özellikler ve ruhsal özellikleri	Karşımda duran Hüseyin uzun süre yağmur altında koşmuş gibi ııslak ve nefes nefeseydi. Gözlerinden boncuk boncuk dökülen yaşlar ve kızarmış gözleri beni daha da ürküttü. (Kişinin o anki durumuna ilişkin tasvir yapılmış ancak fiziksel özelliklerini karşılayacak bir tasvir yoktur.)	Hikâyedeki karakter tasvirleri yeterli değildir.		2	
5. Fiziksel Çatışma	Okuyucuyu gerilime sürekleyen, sert sözler, kaba kuvvet gibi unsurlar	Kendisi daha da hiddetlendi ve ondan nefret ettiğini kanıtlayacağını bizzat evime gelip bağırıp çağırarak anlattı.	Hikâyede fiziksel çatışma vardır ve işlevini yerine getirmektedir.	3		
6. Psikolojik Çatışma	Karakterlerin kendi içlerinde girdikleri iki duygu arasında kalma ya da yapıp yapmama gibi tereddüt içeren durumlar	Bencilik ediyordum şu anda Hüseyin'in yanında olmam gerekirdi. Tam içeri gireceken bir şey bana engel oldu. Aklıma düşen bu fikri yerine getirecektim.	Hikâyede psikolojik çatışma vardır ve işlevini yerine getirmektedir.	3		

Mekân Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Üst Düzey Veri 11. Öğrenci)

MEKÂN		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilme	Yetersiz
Mekân	Olayların gerçekleştiği sahne					
Mekân	Olayların gerçekleştiği sahne	Hastane için Antakya'ya – Yayladağı hastanesi olmayan tek ilçedir- gitmemiz üç buçuk saatimizi aldı.	Hikâyede mekân/lar belirgin olarak verilmektedir.	3		
Mekân Tasvirleri	Olayların geçtiği yerin tanıtılması, betimlenmesi	Elimde bir kitap, masamda kahvem, önümde gürül gürül yanan bir soba. Güçlü rüzgârlarla birlikte şiddetlenen yağmur içeri girmek için en zayıf halka olan pencereleri zorlarken çıkan ses dışında içeride huzurlu bir sessizlik vardı.	Hikâyede mekân tasvirleri işlevini yerine getirmektedir.	3		

Zaman Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Üst Düzey Veri 11. Öğrenci)

ZAMAN		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilme	Yetersiz
Zaman	Olayların veya durumun gerçekleştiği dönem					
Zaman	Olayların veya durumun gerçekleştiği dönem	1982 yılında arabaların çok az olduğu Yayladağı ilçesinde.	Hikâyede zaman belirgindir.	3		
Geriye Dönüş	Olay örgüsü sıra dizimsel olarak ilerlerken bu akışın durdurulduğu, ana olayla ilgili olan ve geçmiş zamanda meydana gelmiş başka bir olayın anlatıldığı zaman ögesi	Hikâyede geriye dönüş kullanılmamıştır.	Hikâyede geriye dönüş yoktur.			1

Ek 8.2 : Orta Sosyoekonomik Çevreden Seçilen Veri Kodlama Örneği

İçerik Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Orta Düzey Veri 219. Öğrenci)

İÇERİK		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilme	Yetersiz
1. Ana Olay	Konu gerçek ya da tasarlanmış bir olay, duyuş, düşünüş, bir nesne, bir durum kesiti, bir betimleme, bir anı veya bir düş.	Melis'in iletişim sorununun çözüme kavuşması	Hikâyede ana olay belirgin olarak yer almaktadır.	3		
2. Yan	Ana olayı destekleyen olaylar zinciri	_____	Hikâyede yan olaylar kullanılmamaktadır.			1
3. Tema (İzlek)	Yapıtta ele alınan temel duygu, temel düşünce	Yalnızlık gibi tek bir tema ögesi bulunması gerekirken içerisinde birden çok tema unsuru bulunduğu için tema net değildir.	Hikâyedeki tema tam olarak seçilememektedir.		2	
4. Tez (Ana)	Yapıt içinde okuyucuya iletilmek istenen asıl düşünce	Maddiyatın sevgi ihtiyacını karşılamada yeterli olamayacağı doğrudan bir cümle ile ifade edilmemiştir.	Hikâyedeki ana düşünce tam olarak seçilememektedir.		2	
5. Ana Düğüm	Yapıtın girişinden sonucuna kadar ana izleğe bağlı kalarak devam eden en büyük merak ögesi	Melis'in iletişim sorununun (Buz Prensesliğinin) çözüme kavuşup kavuşamayacağı	Hikâyedeki ana düğüm işlevini yerine getirmektedir.	3		
6. Ara Düğüm	Metnin bütününe yayılmayan kısa süreli ve ana düğümü destekleyici nitelikteki düğümler.	_____	Hikâyede ara düğümler bulunmamaktadır.			1

Planlama Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Orta Düzey Veri 219. Öğrenci)

PLANLAMA		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
1.Serim Bölümü	Olay ve karakterlerin tanımlandığı, problemin çerçevesinin çizildiği ve okuyucunun hikâyeye güdüldüğü bölüm.	Melis, 18 yaşında, doktor bir anne ve babanın zayıf, narin yapılı bir kızıydı.	Hikâyede serim bölümü var ve işlevini yerine getirmektedir.	3		
2.Düğüm Bölümü	Olay örgüsü içerisindeki gerilimin gittikçe arttığı bölüm	Bunları söyleyeceğinize bana biraz ilgi gösterseniz, kızım deyip başımı okşasanız, seninle bir anne kız gibi davransak, babam başımı okşasa. Siz bugüne kadar her şeyi parayla vermeye çalıştınız.	Hikâyedeki düğüm bölümü işlevini tam olarak yerine getirememektedir.		2	
3.Çözüm Bölümü	Olayların toparlandığı ve bir sonuca bağlandığı bölüm	Duydukları karşısında adeta şok olan Kaan Bey dayanmayıp içeri girdi ve kızına sarıldı. Bundan sonra tüm önceliğimiz sensiz kızım dedi Kaan Bey.	Hikâyedeki çözüm bölümü işlevini tam olarak yerine getirememektedir		2	

Karakter Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Orta Düzey Veri 219. Öğrenci)

KARAKTERLER		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilme	Yetersiz
1. Ana Karakter	Olayların merkezinde olup olayları yaşayan asıl kişi	Melis	Hikâyede ana karakter ayrıntılarıyla verilmektedir.	3		
2. Hasım Karakter	Ana karaktere sorun çıkartan, karşı tarafta bulunan düşman karakter	_____	Hikâyede hasım karakter yoktur.			1
3. Yardımcı Karakter	Hikâyede ana karakteri destekleyen karakter	Umay, her zaman Melis'in bu haline üzülür gittiği her yere Melis'i de götürmeye çalışsa da bu işte pek başarılı olduğu söylenemezdi.	Hikâyede yardımcı karakter işlevini yerine getirmektedir.	3		
4. Karakter Tasvi	Kişilerin şekli, biyolojik özellikleri, boyu, rengi, vücut yapısı, giyim kuşamı gibi özellikler ve ruhsal özellikleri	Melis 18 yaşında çelimsiz denilebilecek zayıf bir yapıda, kendi halinde, kendi iç dünyasında yaşayan, kimseyle konuşmayan soğuk bir kızdı.	Hikâyedeki karakter tasvirleri yeterli derecede kullanılmaktadır.	3		
5. Fiziksel Çatışma	Okuyucuyu gerilime sürekleyen, sert sözler, kaba kuvvet gibi unsurlar	Melis, kızım senin yerinde olmak isteyen birçok kız var. Yediğin önünde yemediğin arkanda ne istiyorsun?	Hikâyede fiziksel çatışma vardır ve işlevini yerine getirmektedir.	3		
6. Psikolojik Çatışma	Karakterlerin kendi içlerinde girdikleri iki duygu arasında kalma ya da yapıp yapmama gibi tereddüt içeren durumlar	_____	Hikâyede psikolojik çatışma yoktur.			1

Mekân Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Orta Düzey Veri 219. Öğrenci)

MEKÂN		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
1. Mekân	Olayların gerçekleştiği sahne	Bu duydukları karşısında şok olan Kaan Bey dayanamayıp <u>içeri</u> girdi.	Hikâyede mekân/ mekânlar belirgin değildir.		2	
2. Mekân Tasvirleri	Olayların geçtiği yerin tanıtılması, betimlenmesi	_____	Hikâyede mekân tasvirleri yoktur.			1

Zaman Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Orta Düzey Veri 219. Öğrenci)

ZAMAN		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilme	Yetersiz
Zaman	Olayların veya durumun gerçekleştiği dönem	_____	Hikâyede zaman kullanılmamaktadır.			1
Geriye Dönüş	Olay örgüsü sıra dizimsel olarak ilerlerken bu akışın durdurulduğu, ana olayla ilgili olan ve geçmiş zamanda meydana gelmiş başka bir olayın anlatıldığı zaman ögesi	_____	Hikâyede geriye dönüş yoktur.			1

Ek 8.3 : Alt Sosyoekonomik Çevreden Seçilen Veri Kodlama Örneği

İçerik Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Alt Düzey Veri 598. Öğrenci)

İÇERİK		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilmel	Yetersiz
1. Ana Olay	Konu gerçek ya da tasarlanmış bir olay, duyuş, düşünüş, bir nesne, bir durum kesiti, bir betimleme, bir anı veya bir düş.	_____	Hikâyede ana olay yoktur.			1
2. Yan Olaylar	Ana olayı destekleyen olaylar zinciri	_____	Hikâyede yan olaylar kullanılmamaktadır.			1
3. Tema (izlek)	Yapıtta ele alınan temel duygu, temel düşünce	_____	Hikâyede belirgin bir tema yoktur.			1
4. Tez (Ana Düşünce)	Yapıt içinde okuyucuya iletilmek istenen asıl düşünce	_____	Hikâyedeki ana düşünce yoktur.			1
5. Ana Düğüm	Yapıtın girişinden sonucuna kadar ana izleğe bağlı kalarak devam eden en büyük merak ögesi	_____	Hikâyedeki ana düğüm yoktur.			1
6. Ara Düğüm	Metnin bütününe yayılmayan kısa süreli ve ana düğümü destekleyici nitelikteki düğümler	_____	Hikâyede ara düğüm yoktur.			1

Planlama Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Alt Düzey Veri 598. Öğrenci)

PLANLAMA		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
1. Serim Bölümü	Olay ve karakterlerin tanımlandığı, problemin çerçevesinin çizildiği ve okuyucunun hikâyeye güdüldüğü bölüm	Bir çocuk varmış ismi Yusufmuş arkadaşı bugün Yusuf'un evine gelecekmış gelmiş.	Hikâyede serim bölümü işlevini tam olarak yerine getirememektedir.		2	
2. Düğüm Bölümü	Olay örgüsü içerisindeki gerilimin gittikçe arttığı bölüm	_____	Hikâyedeki düğüm bölümü yoktur.			1
3. Çözüm Bölümü	Olayların toparlandığı ve bir sonuca bağlandığı bölüm	_____	Hikâyedeki çözüm bölümü yoktur.			1

Karakter Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Alt Düzey Veri 598. Öğrenci)

KARAKTERLER		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
1. Ana Karakter	Olayların merkezinde olup olayları yaşayan asıl kişi	_____	Hikâyede ana karakter tam olarak seçilememektedir.		2	
2. Hasım Karakter	Ana karaktere sorun çıkartan, karşı tarafta bulunan düşman karakter	_____	Hikâyede hasım karakter yoktur.			1
3. Yardımcı Karakter	Hikâyede ana karakteri destekleyen karakter	_____	Hikâyede yardımcı karakter yoktur.			1
4. Karakter Tasviri	Kişilerin şekli, biyolojik özellikleri, boyu, rengi, vücut yapısı, giyim kuşamı gibi özellikler ve ruhsal özellikleri	_____	Hikâyede karakter tasvirleri yoktur.			1
5. Fiziksel Çatışma	Okuyucuyu gerilime sürekleyen, sert sözler, kaba kuvvet gibi unsurlar	_____	Hikâyede fiziksel çatışma yoktur.			1
6. Psikolojik Çatışma	Karakterlerin kendi içlerinde girdikleri iki duygu arasında kalma ya da yapıp yapmama gibi tereddüt içeren durumlar	_____	Hikâyede psikolojik çatışma yoktur.			1

Mekân Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Alt Düzey Veri 598. Öğrenci)

MEKÂN		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
1.Mekân	Olayların gerçekleştiği sahne	Yusuf'un evi	Hikâyede mekân/mekânlar belirgin değildir.		2	
2.Mekân Tasvirleri	Olayların geçtiği yerin tanıtılması, betimlenmesi	_____	Hikâyede mekân tasvirleri yoktur.			1

Zaman Tanıtımına İlişkin Kodlama Örneği (Alt Düzey Veri 598. Öğrenci)

ZAMAN		ÖRNEKLER	DEĞERLENDİRME	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
Zaman	Olayların veya durumun gerçekleştiği dönem	Bugün Yusuf'un evine gelecekmış.	Hikâyede zaman tam olarak seçilememektir.		2	
Geriyeye Dönüş	Olay örgüsü sıra dizimsel olarak ilerlerken bu akışın durdurulduğu, ana olayla ilgili olan ve geçmiş zamanda meydana gelmiş başka bir olayın anlatıldığı zaman ögesi	_____	Hikâyede geriye dönüş yoktur.			1