

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA MOTİVASYONU
İLE YAZILI ANLATIM BECERİ DÜZEYLERİ
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ayşegül CANİTEZER
DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Konya-2014

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA MOTİVASYONU
İLE YAZILI ANLATIM BECERİ DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA

Ayşegül CANITEZER
DOKTORA TEZİ

Danışman
PROF. DR. Murat ÖZBAY

Bu çalışma.....tarafındannolu Doktora tez projesi olarak desteklenmiştir.

Konya–2014



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin

Adı Soyadı Aysegül CANITEZER

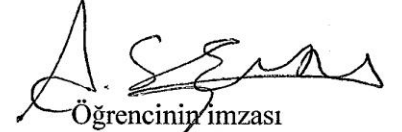
Numarası 078303013001

Ana Bilim / Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Programı Doktora

Tezin Adı 8- Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu ile
Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek, sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Öğrencinin imzası
(İmza)



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Aysegül CANITEZER
	Numarası	078303013001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Murat ÖZBAY
	Tezin Adı	8. Sınıf Öğrencilerinin Yaama Motivasyonu ile Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan başlıklı bu çalışma 23./11./2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Murat ÖZBAY		
Prof. Dr. Halim SERASLAN		
Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK		
Prof. Dr. Ahmet SABAN		
Prof. Dr. İsa KORKMAZ		

TEŞEKKÜR

Araştırmanın başından sonuna kadar ilgi ve yardımlarını esirgemeyen, değerlendirmeleriyle yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a, görüş ve önerilerinden faydalandığım hocalarım Prof. Dr. Ahmet SABAN ve Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK'a, araştırmanın istatistiksel analizlerinin değerlendirilmesinde yardımcı olan Doç. Dr. Bülent ALTUNKAYNAK, Yrd. Doç. Dr. Kemal Zeki ZORBAZ ve Arş. Gör. Ersoy TOPUZKANAMIŞ'a, gerek pilot uygulamada gerekse ana uygulamada yardımcı olan okulların müdürleri ve Türkçe öğretmenlerine, kompozisyonları değerlendiren Türkçe öğretmenleri Mustafa ERGÜN, Osman IŞIK, Mahmut ALMA ve Çiğdem TOPÇU arkadaşlarıma, yabancı kaynaklı makale ve tezleri okumamda yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Gonca EKŞİ'ye ve Mevlâna Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencisi Selva IRIM'a, tezimi yazarken verdiği ipuçlarıyla yardımcı olaneşim Göker CANITEZER'e, maddi manevi desteğini benden esirgemeyen babam Prof. Dr. Hasan ŞENAY ve annem Gülşen ŞENAY'a, yazma motivasyonu ölçeği maddelerine verilen cevapları okumamda yardımcı olan kayınvalidem Nazife CANITEZER ve kayınbabam Muammer CANITEZER'eve en önemlisi benim için vazgeçilmez, hayatın anlamı ve motivasyon kaynağım olan yavrularım Yusuf Caner ve Zeynep Azra'yateşekkürlerimi bir borç bilirim.



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşegül CANITEZER
	Numarası	078303013001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Tezin Adı	8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma	

ÖZET

Türkçeyi etkili, güzel ve doğru kullanabilmek için dilin kurallarını çok iyi bilmek gerekir. Ama bazen sadece dil kurallarını bilmek işe yaramayabilir. Mesela dilbilgisi iyi olan bir çocuğun kompozisyonu kötü olabilir. İyi yazabilmek için kompozisyonun dış yapı ve iç yapı ilkelerine uymak yeterli olmaz. Öğrenci neyi, niçin yazacağını bilmelidir. Öğrencinin yazmak için amacı olmalıdır. Amacı olan çocuk yazmaya karşı motive olabilmüş demektir. Türkiye’de yazma motivasyonunayeterince önem verilmemiştir.Bu nedenlerle çalışma, öğrencilerin yazmaya karşı nasıl motive edilebileceklerini, yazma motivasyonlarının yazılı anlatım becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Çalışma öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve yazılı anlatım başarı düzeylerini belirlemeye yönelik tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini; basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen ve Konya ili merkez ilçeleri alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerdeki ilköğretim okullarındaöğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden veri toplama araçlarını eksiksiz dolduran toplam 558 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler “Yazma Motivasyonu Ölçeği” ve “Kompozisyon Puanlama Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır.

Tezin dördüncü bölümü olan “Bulgular” bölümünde ise araştırmanın alt problemlerine ilişkin cevaplar, bunlarla ilgili tablolar ve öğrencilerden bazılarının kompozisyonları örnek olarak gösterilmiştir.Kompozisyonla ilgili yorumlara da yer verilmiştir.

Araştırmanın“Sonuç ve Öneriler” bölümünde ise çalışmanın bulgularına ait sonuçlar ve bu sonuçları destekleyici ilgili literatür yer almaktadır. Yazma motivasyonu ile ilgili önerilerde bulunmaktadır.



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ayşegül CANITEZER
	Numarası	078303013001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Murat ÖZBAY
	Tezin İngilizce Adı	The writing motivations of eight grade students and their levels of success in writing

SUMMARY

In order to use Turkish effectively, correctly and nicely, it is necessary to know the rules of the language well. However, knowing the rules of language may not always be sufficient. For instance, a child with good grammar may have bad composition skills. In order to write a good composition, it is not sufficient just to obey the mechanics and principles of a composition. A student has to know why he is writing and what he is writing. That is, the student must have an aim to write. A student who has an aim means that he is motivated to write. Not enough importance is given to writing motivation in Turkey. The study has been done to learn how students can be motivated to write and whether writing motivation has an effect on writing skills.

The study is a screening model study which aims to determine the writing motivations of students and their levels of success in writing. The sample of the study consists of a total of 558 students who have been chosen using simple random sampling. They are eighth grade students in Konya who come from low, average and high socioeconomic environments and who have completed the data collection tools thoroughly. Data has been obtained by using “Writing Motivation Scale” and “Composition Grading Scale”.

In the “Findings”, which is the fourth part of the thesis, answers on the sub problems of the study and the tables showing these are given. Composition examples of students with low, average and high writing grades are given.

In “Results and Suggestions” results on the findings of the study and related literature supporting these results are given. In addition, suggestions on writing motivation are presented.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	V
ÖZET	vi
SUMMARY	vii
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	8
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	8
1.6. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1.1. YAZILI ANLATIM	11
2.1.2. MOTİVASYON (GÜDÜ)	16
2.1.3. YAZMA MOTİVASYONU	29
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32
2.2.1. MOTİVASYONLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32
2.2.2. YAZILI ANLATIM VE KOMPOZİSYONLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	50
2.2.3. YAZMA MOTİVASYONU İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	63
3. YÖNTEM.....	84
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	84
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	84
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	86
3.4. ÖLÇEĞİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI	86
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	94
4. BULGULAR VE YORUM	96
4.1. ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİNE AİT BULGULAR	96
4.2. ÖĞRENCİLERİN YAZMA MOTİVASYONU DÜZEYLERİYLE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE AİT BULGULAR.....	99
4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular.....	99
4.2.2. Öğrencilerin Kompozisyon Yazma Yeterliliklerine İlişkin Bulgular.....	101

4.2.3.	Öğrencilerin SBS Puanlarına İlişkin Bulgular	104
4.2.4.	Öğrencilerin Karne Notlarına İlişkin Bulgular.....	106
4.3.	ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİYLE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE AİT BULGULAR	108
4.4.	ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİYLE YAZMA MOTİVASYONU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE AİT BULGULAR	111
4.5.	YAZILI ANLATIM BAŞARI PUANLARI FARKLI SEVİYELERDE OLAN BAZI ÖĞRENCİLERİN KOMPOZİSYON ÖRNEKLERİ.....	111
4.6.	YAZMA MOTİVASYONLARI FARKLI SEVİYELERDE OLAN BAZI ÖĞRENCİLERİN KOMPOZİSYON ÖRNEKLERİ 123	
4.7.	ÖĞRENCİLERİN KOMPOZİSYONLARINDA KARŞILAŞILAN ÖNEMLİ HATALAR	133
4.7.1.	Noktalama Hataları	133
4.7.2.	İmlâ Hataları.....	139
4.7.3.	Uyumsuzluk.....	145
4.7.4.	Sıra Yanlılığı.....	147
4.7.5.	Aykırı Kelime Kullanımı	147
4.7.6.	Tekrar Sıklığı	148
4.7.7.	Eksiklik	149
4.7.8.	Fazlalık.....	149
4.7.9.	Muğlâk İfadeler.....	151
4.7.10.	Başlıklar	152
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	153
5.1.	SONUÇ 153	
5.1.1.	“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu Düzeyleri Nedir?” Alt Problemiyle İlgili Sonuçlar	153
5.1.2.	“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Düzeyleri Nedir?” Alt Problemiyle İlgili Sonuçlar	160
5.1.3.	“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu Düzeyleri ile Yazılı Anlatım Başarı Düzeyleri Arasında Bir İlişki Var mıdır?” Alt Problemiyle İlgili Sonuçlar.....	162
5.2.	ÖNERİLER.....	163
5.2.1.	Yazmaya Başlamadan Önce Motivasyon.....	163
5.2.2.	Yazmaya Başlarken Motivasyon	165
5.2.3.	Yazma Sırasında Motivasyon	166
5.2.4.	Yazma Sonunda Motivasyon.....	167

6.	KAYNAKÇA	169
7.	EKLER	186
	EK-1 KONYA VALİLİĞİNDEN ALINAN İZİN BELGESİ	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
	EK-2 YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ	187
	EK-3 KOMPOZİSYON PUANLAMA ÖLÇEĞİ	192

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 Murray’ın Belirlediği Gereksinimler ve Kısa Tanımları	25
Tablo 2 İçsel ve Dışsal Motivasyonun Karşılaştırılması	29
Tablo 3 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları	85
Tablo 4: Faktör analizine uygunluk testleri.....	87
Tablo 5: Alt boyutları ve varyansı açıklama yüzdeleri	88
Tablo 6: Faktör analizine ait birinci bileşen matrisi.....	90
Tablo 7: Madde İstatistiklerinin İlk Tablosu	91
Tablo 8: Madde İstatistiklerinin Son Tablosu	93
Tablo 9: Alt boyutlara ilişkin maddelerin dağılımı, faktör yükleri ve güvenilirlik katsayıları	94
Tablo 10: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	96
Tablo 11: Öğrencilerin Karne Notuna Göre Dağılımı.....	96
Tablo 12: Öğrencilerin Kompozisyon Yazma Yeterliliklerine Göre Dağılımı	97
Tablo 13: Öğrencilerin Kompozisyon, Karne ve SBS Puanlarına Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	97
Tablo 14: Yazma Motivasyonu Ölçeğinin Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı.....	97
Tablo 15: “İsteksizlik” Boyutunun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	99
Tablo 16: “Güven” Boyutunun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	100
Tablo 17: “İlgi” Boyutunun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	100
Tablo 18: “Hayal Etme” Boyutunun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	100
Tablo 19: “Çaba gösterme” Boyutunun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	101
Tablo 20: “İsteksizlik” Boyutunun Kompozisyon Yazma Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	101
Tablo 21: “Güven” Boyutunun Kompozisyon Yazma Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	102
Tablo 22: “İlgi” Boyutunun Kompozisyon Yazma Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	102
Tablo 23: “Hayal Etme” Boyutunun Kompozisyon Yazma Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	103

Tablo 24: “Çaba gösterme” Boyutunun Kompozisyon Yazma Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	103
Tablo 25: SBS puanının “isteksizlik” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi.....	104
Tablo 26: SBS puanının “güven” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi.....	104
Tablo 27: SBS puanının “ilgi” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi.....	104
Tablo 28: SBS puanının “hayal etme” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi.....	105
Tablo 29: SBS puanının “çaba gösterme” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi.....	105
Tablo 30: Karne notunun “isteksizlik” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi.....	106
Tablo 31: Karne notunun “isteksizlik” boyutuyla ilgili regresyon katsayıları	106
Tablo 32: Karne notunun “güven” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi.....	106
Tablo 33: Karne notunun “güven” boyutuyla ilgili regresyon katsayıları	107
Tablo 34: Karne notunun “ilgi” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi.....	107
Tablo 35: Karne notunun “ilgi” boyutuyla ilgili regresyon katsayıları.....	107
Tablo 36: Karne notunun “hayal etme” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi.....	108
Tablo 37: Karne notunun “çaba gösterme” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi.....	108
Tablo 38: Yazma Becerisinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	108
Tablo 39: Yazma Becerisinin Kompozisyon Yazma Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	109
Tablo 40: SBS puanının yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi.....	109
Tablo 41: SBS puanının yazma becerisi üzerindeki etkisiyle ilgili regresyon katsayıları	110

Tablo 42: Karne notunun yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi.....	110
Tablo 43: Karne notunun yazma becerisi üzerindeki etkisiyle ilgili regresyon katsayıları	110
Tablo 44: Yazma becerisi ve alt boyutlar arası ilişki katsayıları.....	111

KOMPOZİSYON LİSTESİ

Kompozisyon 1.....	112
Kompozisyon 2.....	113
Kompozisyon 3.....	115
Kompozisyon 4.....	116
Kompozisyon 5.....	118
Kompozisyon 6.....	119
Kompozisyon 7.....	121
Kompozisyon 8.....	122
Kompozisyon 9.....	123
Kompozisyon 10.....	125
Kompozisyon 11.....	126
Kompozisyon 12.....	127
Kompozisyon 13.....	128
Kompozisyon 14.....	130
Kompozisyon 15.....	131
Kompozisyon 16.....	132

ŞEKİLLER

Şekil 1 Maslow'un İhtiyaç Piramidi	26
Şekil 2-ScreePlot	87
Şekil 3 Yazma motivasyonu ölçeği boyutlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre sonuçları	154
Şekil 4 Yazma Motivasyonu Ölçeği Boyutlarının Kompozisyon Yazma Yeterliliğine Göre Sonuçları	156
Şekil 5 Yazma Motivasyonu Ölçeği Boyutlarının Öğrencilerin SBS Puanlarına Göre Sonuçları.....	158
Şekil 6 Yazma Motivasyonu Ölçeği Boyutlarının Öğrencilerin Karne Notlarına Göre Sonuçları.....	159
Şekil 7 Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin bağımsız değişkenler ile ilişkisi	162
Şekil 8 Yazma motivasyonu düzeyleri ile yazılı anlatım başarı düzeyleri arasındaki ilişki.....	162
Şekil 9 Yazmaya Başlamadan Önce Motivasyon.....	165
Şekil 10 Yazmaya Başlarken Motivasyon.....	166
Şekil 11 Yazma Sırasında Motivasyon	167
Şekil 12 Yazma Sonunda Motivasyon	168

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın konusu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları hakkında bilgiler verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU

Dil bir milletin sahip olduğu ve milleti millet yapan en büyük değerlerden biridir.

Toplumdan izler taşıyan ve toplum üzerinde izler bırakan dil, geçmişle gelecek arasındaki en sağlam köprüdür. Hem geçmişin karanlık izlerine hem de geleceğin çağdaş medeniyetine ışık tutar.

Karakuş (2002) dilin, her milletin önemle üzerinde durduğu, korumaya ve geliştirmeye özen gösterdiği milli hassasiyetlerinin ilk sırasında yer aldığını ve dilin milletin, milli kimliğinin belgesi, bütünlüğünün senedi, vatana sahipliğinin tapusu, his ve hayal dünyasının fotoğrafı, mantık ve düşünce tarzının dokusunu oluşturan sistematiği, hafızası, kısacası yaşayış biçiminin aynası olduğunu söyler.

Her ulusun kendine özgü bir yaşayışı, duygu ve düşüncesi, inancı vardır. Bütün bunlar nesilden nesile, ister yazıyla olsun ister sözle, ancak ve ancak dille aktarılır. Zaten bu aktarım yani insanların birbirleriyle iletişim kurması da kaçınılmaz bir zaruriyettir. Bazen sözün bazen de yazının yardımıyla kurulan bu iletişimde anlatmak ne kadar önemliyse anlamak da o kadar önemlidir. Anlamanın doğru gerçekleşebilmesi için anlatımın kaliteli olması gerekir. Gerçi anlatım, anlayanın alabileceği kadardır. Buna rağmen anlatımın güzel olması için çaba sarfetmek, dili ve dilin kurallarını iyi tanıyıp doğru kullanmak gerekir. Ama maalesef “Derdimi anlatıyorum ya ben ona bakarım, Türkçe benim anadilim, kuralını bilmeye ne gerek var, Türkçe sorularını, paragraf sorularını okur okur yaparım, çalışmaya gerek yok...” gibi düşünceler ve toplumumuzca sayısal bölümlere (mühendislik, tıp,... vb.) daha çok önem verilmesi neticesinde dilimizin kuralları hiçe sayılmıştır. Aktaş (2001: 3) günümüzde çok yaygın bir hâle gelen kitle iletişim araçlarının özellikle özel televizyon kanallarının ve radyoların, sorumsuzca kullandıkları bozuk ifadelerle dilimizi olumsuz yönde etkilediklerini söyler.

Kişilerin konuşurken ya da yazarken kolayca kaçmaları, dil kurallarını hiçe saymaları, özellikle gençlerin internetteki yazışmaları ve kendi aralarındaki konuşmaları dilin yani Türkçe'nin bozulmasına neden olmuştur.

Adalı (1982: 5) “Yazma ve konuşma becerisinin kazanılmasında en büyük engel, birtakım yerleşik önyargılardır.” der. Ayrıca bu önyargılardan birinin, iyi yazma ve konuşmanın ancak bu işi meslek olarak seçenlerin başarması gereken etkinlikler olarak düşünülmesi diğerinin de yazma ve konuşmanın doğuştan gelen bir yetenek olarak görülmesi olduğunu söyler. Hâlbuki Aktaş (2001: 7) günümüzde konuşmak kadar yazmanın da önemli olduğunu, yazmakla zaman ve mekan mefhumlarının aşılabileceğini, kitap, gazete, dergi okumak; bir dilekçe yazmak vb. gibi işlemlerin dilin çağdaş insanın vazgeçilmez anlaşma ve iletişim aracı olduğunu vurgulamıştır. Bütün bunlara rağmen konuşma ve yazmaya gereken önem verilmemiştir. Yukarıda sayılan olumsuz durumlar konuşma ve yazmayı çıkmaza sokmuştur; özellikle yazmak kişilerin gözünde büyümüştür.

Emir (1968: 5) okul çağındaki çocuktan tutun da yetişmiş, olgun insanlara varıncaya kadar herkeste yazmaya karşı bir korku ve çekimserlik olduğunu, genellikle insanların yazı yazma alışkanlığına sahip olmak için gerekli çabayı göstermediklerini, kalem kâğıttan kaçındıklarını, birçok kişinin kompozisyon yazmak yetenek işi deyip işin içinden çıktıklarını ve bunun da kayıtsızlığın zorladığı bir mazeretten başka bir şey olmadığını ve ayrıca bu yönde azimli olan, çalışan kimsenin giderek arzu edilen başarıya ulaşabileceğini ifade etmiştir.

Yazmak, dili doğru ve güzel kullanmak bir yetenek değil aksine eğitim yardımıyla kazanılabilecek bir beceridir. Dili doğru ve güzel kullanmak için ilk önce dilin kurallarını iyi bilmek gerekir. Dilin kurallarını iyi tanıyıp tecrübe sahibi olarak gözlemleri, bilgileri, kültürü, gelenekleri, duygu ve hayal dünyasını kısacası her şeyi iyi ve özenle seçilmiş kelimelerle yazıya dökmek zor değildir.

Emir de (1968: 5) güzel yazının, doğru düşünebilen, işlek bir zekanın, sağlam bir mantığın, ince bir ruhun, keskin görüşün mahsulü ve kültürün bir aynası olduğunu söylemiştir.

Erkan (1976: 48) ise güzel konuşup yazabilmek için anılardan, duygulardan, düşüncelerden, imgelerden oluşmuş zengin bir gereç ile gerçeği gözleme, duyguları, düşünceleri çözümlene yeteneklerinin de gelişmiş olması gerektiğini söyler.

Anıları, duygu ve düşünceleri iyi bir şekilde organize etmek, dilin kurallarını tanıyıp imkânlarından faydalanmak, kelimelerin dünyasına girmek, niçin ve nasıl yazılacağını bilmek yazmayı kolaylaştırır. Yazmayı başarıya ulaştıran diğer önemli bir unsur da tabii ki kişinin yazmayı gönülden istemesi ve yazabileceğine inanmasıdır. Yani kısacası moraldir; motivasyondur.

Hagemann (1995: 7) birisine bir işi zorla yaptırabileceğimizi ama o kişiye bu işi “yapmayı istemesini” zorlayamayacağımızdile getirmiştir. Ayrıca motivasyonu da zevk almamızı sağlayan, içten gelen en büyük güç veya istemek şeklinde açıklamıştır.

Özbay’a (2006: 86) göre “motivasyon istek uyandırma, ihtiyaç kabul etme hâlleridir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için de öğrencinin, öğreneceklerini ihtiyaç olarak kabul etmesi ve bunun sonucunda da isteklenmesi gerekir.”

Bu iki tanıma göre motivasyon “istek, amaç, tutum, ilgi, seçim... vb.” kavramlarıyla da adlandırılabilir. Yani kişi bir davranışı yerine getiriyorsa ya istediği için ya bir amacı olduğu için ya da ilgisini çeken bir şey olduğu için yapar. Buradan da şu sonuç ortaya çıkar: Güdü veya motivasyon kişinin davranışı yerine getirmesini sağlayan veya kişiyi harekete geçiren iç güç, insanların davranışlarının arkasında yatan sebeptir. Bunlara göre eğer bir kişinin davranışı beğenilmiyorsa onu düzeltmek yerine önce davranışın rotasını belirleyen motivasyon yani güdü incelenmelidir.

İnsanların davranışları ailelerinin yanında ve eğitim hayatları boyunca şekillenir. Dolayısıyla hem aile hem de eğitim yuvası olan okullarmotivasyona gereken önemi vermeli ki çocuğun, bireyin davranışı doğru bir yol alsın. Ama maalesef Türkiye’de aileler ve okullar motivasyona yeterince önem vermemektedir. Aksine “ders çalış, ellerini yıka, erken yat, bu gidişle sen bir yer kazanamazsın, senden adam olmaz, sen okumazsın...” gibisözler ve emir cümleleriyle motivasyon olumsuz yönde etkilenmiştir.

Pressley ve Roehring (2002) motivasyonun eğitim psikolojisinde incelenmesi gereken önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmişlerdir.

Yazıcı (2008:424) motivasyonun, sosyal ve kültürel bir ortam içinde ve öğrenme yaşantılarıyla ilişkilendirildiğinde geliştiğini, öğrenme yaşantılarının yanında bireyin özelliklerinin, çevre koşullarının ve önceki yaşantıların motivasyonla

ilişkili diğer kavramlar olduğunu, motivasyon ile öğrenme isteği ve performans arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu söyler.

Alan taraması neticesinde Türkiye'deki eğitim sisteminde motivasyonayok denilecek kadar az önem verildiği görülmüştür. Hâlbuki öğretmen, okul, arkadaş çevresi, çocuğun ilgi, yetenek ve ihtiyaçları kısacası eğitim öğretime dair her şey öğrencinin motivasyonunu dolayısıyla da başarısını -ister olumlu olsun ister olumsuz- etkiler.

Okullar öğrencileri güdülemeye, öğrenci motivasyonunadaha çok dikkat etmelidir. Zaten güdüye dikkat edilirse istenilen davranış gerçekleşir. Mesela bir çocuğa Türkçenin kurallarını zorla ezberletmek yerine çocuğun niçin ezberleyemediği araştırılmalı, ezberlemesine mani olan nedenler ortadan kaldırılmalı yani önce Türkçeye, dile olan bakış açısı, motivasyonu düzeltilmelidir.

Öğretmen çocuklardaki motivasyonu arttırmak için farklı güdüleme stratejilerinden faydalanmalıdır. Örneğin öğrencileriyle ilişkilerini olumlu yönde tutmalı, rahat bir sınıf ortamı oluşturmalı, dersin arasına ilgi çekici aktiviteler serpiştirmeli, hatta bu aktivitelerde çocuklara rol vermelidir.

Dörnyei (2001b:2) de güdüleme stratejilerini “öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde olumlu ve uzun süreli etkiler yaratabilmek amacıyla uygulanan bilinçli öğretmen davranışları” olarak tanımlar.

Dört temel beceri çocuğa zorla kazandırılmaz. Çocuk niçin dinlemesi, konuşması, yazması ve okuması gerektiğini bilmeli ve dinlemeyi, okumayı, konuşmayı, yazmayı istemelidir.

Cüceloğlu (1997) da güdülerin organizmayı uyardığını, faaliyete geçirdiğini ve organizmanın davranışını belirli bir amaca yönelttiğini ayrıca organizmanın davranışında bu özellikler gözlemlendiği zaman da organizmanın güdülenmiş olduğunu söyler.

Türkçe derslerinin amaçlarından biri de çocukları yazmaya yöneltmek ise ilk önce çocukların kompozisyona karşı güdülenmeleri, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Günümüzde sadece ilkokul öğrencilerinin değil yetişkinlerin bile doğru düzgün bir yazı yazmakta güçlük çektikleri birçok araştırmada dile getirilmiştir. Güçlüklerin temelinde “ana dili iyi kullanamama, üslup kaygısı, kitap okumama,

düşünememe” gibi birçok neden araştırılmış olmasına rağmen motivasyonun bir etkisinin olup olmadığı yeterince araştırılmamıştır. Hâlbuki yukarıda da bahsedildiği gibi öğrenci motivasyonunun incelenmesi bir gerekliliktir. Bu gereklilikten ötürü de araştırmanın konusunun “8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeylerinin araştırılması” olmasına karar verilmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yukarıda iletişimin temel yapı taşı olan dilden, Türkçeye ve kurallarına verilmesi gereken önemden, dört temel dil becerisinden, özellikle yazma becerisinden ve asıl önemlisi motivasyon ile çocukların yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanmasından bahsedilmiştir.

Çocuklar ana dillerini etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olmalıdır. Öncelikle de dört temel dil becerisini kusursuz bir şekilde edinmeleri gerekir. Bu araştırmada dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisinin iyi bir şekilde nasıl elde edilebileceği üzerinde durulmuştur.

Mükemmel bir yazı için motivasyon ön şarttır. Çocuklar yazmaya özendirilirse, yazma becerisi de istenilen düzeyde gelişir. İşte bu çalışmada “8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu ve bunun da yazılı anlatımlarına bir etkisinin olup olmadığını ” belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde de aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır:

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu düzeyleri nedir?

1.1. Öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğinin “isteksizlik” boyutunda;

- a. Cinsiyetlerine,
- b. SBS puanlarına,
- c. Türkçe dersi karne notlarına,
- d. Kompozisyon yazma konusundaki yeterliliklerine göre farklılık var mıdır?

1.2. Öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğinin “güven” boyutunda;

- a. Cinsiyetlerine,
- b. SBS puanlarına,
- c. Türkçe dersi karne notlarına,

- d. Kompozisyon yazma konusundaki yeterliliklerine göre farklılık var mıdır?
- 1.3. Öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğinin “ilgi” boyutunda;
- a. Cinsiyetlerine,
 - b. SBS puanlarına,
 - c. Türkçe dersi karne notlarına,
 - d. Kompozisyon yazma konusundaki yeterliliklerine göre farklılık var mıdır?
- 1.4. Öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğinin “hayal kurma” boyutunda;
- a. Cinsiyetlerine,
 - b. SBS puanlarına,
 - c. Türkçe dersi karne notlarına,
 - d. Kompozisyon yazma konusundaki yeterliliklerine göre farklılık var mıdır?
- 1.5. Öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğinin “çaba gösterme” boyutunda;
- a. Cinsiyetlerine,
 - b. SBS puanlarına,
 - c. Türkçe dersi karne notlarına,
 - d. Kompozisyon yazma konusundaki yeterliliklerine göre farklılık var mıdır?
2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeyleri nedir?
- 2.1. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinde cinsiyete göre farklılık var mıdır?
- 2.2. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinde 7. sınıf SBS puanlarına göre farklılık var mıdır?
- 2.3. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinde 7. sınıf Türkçe dersi karne notlarına göre farklılık var mıdır?
- 2.4. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinde kompozisyon yazma konusundaki yeterliliklerine göre farklılık var mıdır?
3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu düzeyleri ile yazılı anlatım başarı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

4. Yazılı anlatım başarı puanı farklı seviyelerde olan bazı öğrencilerin kompozisyonları nasıldır?
5. Yazma motivasyonu farklı seviyelerde olan bazı öğrencilerin kompozisyonları nasıldır?
6. Öğrencilerin kompozisyonlarında karşılaşılan önemli hatalar nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

“Araştırmanın konusu” ve “amacı” bölümlerinde dilin öneminden, yazılı anlatımdan ve motivasyondan, yazılı anlatım için motivasyonun gerekliliğinden kısaca söz edilmiştir.

Türkçeyi etkili bir şekilde kullanmak, duygu ve düşünceleri güzel ifade edebilmek, karşımızdaki insanların da ifadelerini anlayabilmek için ana dil öğretimine önem verilmelidir. Hayatımızdaki pek çok başarısızlığın sebebi okunanı veya konuşulanı anlayamamak ya da anladıklarımızı yazılı veya sözlü olarak anlatamamaktır. Eğitim öğretim hayatımızdaki başarısızlıkların ya da eksikliklerin temelinde de “anlayamamak” ve “anlatamamak” vardır.

Okullardaki bütün faaliyetler anadil ile yürütüldüğü için, Türkçe eğitimi birtakım zorlayıcı kurallarla değil çocuğu motive ederek verilmelidir. Aynı şekilde kompozisyon da öğrenci motive edilerek yazdırılmalıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerimizde ciddi anlamda motivasyonun eksikliği hissedilse de hâlâ motivasyona yeterince önem verilmediği görülmüştür. Yapılan bu araştırmada da kompozisyon yazdırırken, çocuklarda motivasyon eksikliğine rastlanmıştır. Çocuğun sistemli düşünmesi, hayal kurması, duygularını rahat bir şekilde ifade edebilmesi için motivasyona ihtiyacı vardır. Türkiye’de bugüne kadar “çocuklar yazmaya karşı nasıl özendirilir, onların yazmaya karşı motivasyonları nasıl artırılır... gibi” fikirler hemen hemen hiç araştırılmamıştır. Yurt dışında yazma motivasyonu ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Çocukların motivasyonlarının, yazılı anlatım becerilerine bir etkisinin olup olmadığını anlamak için böyle bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırma;

- motivasyonla ilgili eksikliklerin giderilmesinde başka çalışmalara yardımcı olabileceği düşüncesinden
- ülkemizde ilk kez bir yazma motivasyonu ölçeği geliştirildiğinden

- Türkçe öğretmenlerine ışık tutacağı düşüncesinden
- Yazma motivasyonu ile ilgili görüş ve düşüncelerin olmasından ötürü önemli görülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmada,

1. 8. sınıf öğrencilerine uygulanan yazma motivasyonu ölçeği ile öğrencilere yazdırılan kompozisyonların, örneklem ve evreni yeteri derecede temsil ettiği,
2. Yazma Motivasyonu Ölçeğinin, öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemede yeterli olduğu,
3. Öğrenci kompozisyonlarının, öğrencilerin gerçek seviyelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışma,

1. Konya ili merkez ilçelerine bağlı 10 ilköğretim okulunda ve 8. sınıfta öğrenim gören 558 öğrenciyle,
2. Öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan yazma motivasyonu ölçeği maddelerine verdikleri cevapların değerlendirilmesiyle,
3. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için öğrencilere yazdırılan kompozisyonlarla,
4. Öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeklerinden ve kompozisyonlarından elde edilen puanların bağımsız değişkenlere göre anlamlılıklarının değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

1.6. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI

Tezin bu bölümünde hem bu araştırmanın hem de tezde bulunan ve başka yazarlara ait “yazma, motivasyon ve yazma motivasyonu” ile ilgili araştırmaların tanımlarına yer verilmiştir. Diğer yazarlara ait tanımların geçtiği yerlerin sayfa numaraları tanımın sonunda, parantez içinde ve “(bkz. ...)” şeklinde belirtilmiştir.

Kompozisyon:Düşüncelerin, duyguların, olayların, tasarıların uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde sözle veya yazıyla anlatılmasıdır. (Gülensoy, 2001:269)

Yazılı anlatım: Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dahilinde başkalarına ve yarınlar ulaştırmaya, böylece kalıcılığı sağlamaya imkan veren bir araç olarak tanımlanabilir. (Aktaş ve Gündüz 2001: 57)

Motivasyon:Davranışın yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağıdır (TDK, 2008).

Yazma Motivasyonu:TDK'nin yukarıdaki tanımından yola çıkarak yazma motivasyonu ile ilgili şöyle bir tanım yapılabilir:

“Öğrencinin duygu ve tasarımlarını gönülden isteyerek etkili bir biçimde yazıyla aktarabilme durumu” dur. Ayrıca “kişinin yazmaya karşı istekli olması veya yazmaya isteklendirilmesi” şeklinde de açıklanabilir.

KWL Tekniği:Öğrencilerin yazma çalışmalarısirasında anlamını “bildikleri”, “bilmek istedikleri” ve yazma çalışmalarının sonunda “öğrendikleri” kelimeleri listeleyip sıraladıkları bu kelimeler yardımıyla kompozisyonlarını yazdıkları bir tür tekniktir (bkz: 30, 74).

Yazarın Atölyesi:Öğrencilerin gruplar halinde ya da bireysel çalıştıkları, yazarlık eğitiminin verildiği, yazmanın aşamalı bir şekilde öğretildiği çalışma ve yazma ortamıdır (bkz: 65).

LCT (Literacy Center Time): “Okuma Yazma Zamanı” olarak adlandırılan bu süreç, okul ortamında yazmaya motive olamayan öğrencilerin kendilerini evdeymiş gibi hissedip yazdırma çalışmalarına ve yazmayayaklaşmalarını sağlayan süreçtir. Amaç yazmak için daha rahat bir sınıf ortamı oluşturmaktır(bkz: 68).

Sesli Düşünme Tekniği:Öğrencilerin yazmaya başlamadan önce yazacakları konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini konuşarak ifade ettikleri daha sonra da yazmaya başladıkları, yazma sürecini kolaylaştıran bir tür tekniktir(bkz: 75).

Retrospektif Görüşmeler: Geçmişe dayalı veya geriye dönük görüşmelerdir (bkz: 75).

Sabit Karşılaştırma:Yeni elde edilen araştırma sonuçlarını bir önceki ya da daha önceki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmaktır(bkz: 76).

Çözümsel Tümevarım:Bilgilerin toplanarak çözümler geliştirilmesi veya araştırma sonuçlarının düzenlenmesidir(bkz: 76).

Çapraz Durum Analizi:Aynı çalışmayı (test, deney, uygulama)farklı zaman dilimlerinde ya da farklı iki çalışmayı aynı anda bir topluluğa uygulamaktır(bkz: 77).

İçsel Mizah: Stres seviyesini düşük tutmak, her durumda, gülünecek bir şey olmasa da, eğlendirecek ve gülünecek bir şeyler bulma gayretinde olmaktır(bkz: 77).

Dışsal Mizah:Mutlu olmak ya da gülmek için dış sebeplere ihtiyaç duymak veya her gülünecek durumu değerlendirip tebessüm etmektir(bkz: 77).

Eş Zamanlı Üçgenleme Stratejisi: Aynı zamanda aynı olay için farklı, çeşitli verilerin elde edilmesi veya toplanmasıdır(bkz: 79).

Web Destekli Öğrenme: (Allesi ve Trollip, 2001; Esgi, 2006) Yüz yüze öğretim yanında, öğrenciler ile öğretmenin veya öğretmenlerin farklı mekanlarda internet üzerinde web ortamında gerçekleştirdikleri tamamlayıcı veya destekleyici eğitim türüdür (Akt: Acar; 2009: 21) (bkz:38).

Performans Tabanlı Öğrenme:(Xiao, 2004; Roe, 2006).Performans odaklı bir öğrenme görevine ilişkin doğruluk ve tamlik standartlarını içeren, içerik bilgisini kullanmada uygulama becerilerine ve bu becerilere ilişkin kazanımlara odaklanan, öğrenenleri belli bir seviyeden öğrenmeye yönelik anlamlı bir seviyeye taşımak amacıyla tasarlanmış problem temelli veya görev temelli bir öğrenme yaklaşımıdır (Akt: Acar; 2009: 22) (bkz: 38).

ARCS: Keller'in (1987) öğretim tasarımında motivasyon boyutunu ele alan ARCS motivasyon modelinin, temel strateji, bileşenleri olan dikkat, uygunluk, güven ve doyumun (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) İngilizce karşılıklarının ilk harflerinin birleşimidir (Akt: Acar; 2009: 22) (bkz:38).

Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS):Yomralıoğlu, (2002: 49) coğrafi bilgi sistemlerinin; konuma dayalı işlemlerle elde edilen grafik ve verilerin toplanması, saklanması, analizi ve kullanıcıya sunulması işlevlerini bir bütünlük içerisinde gerçekleştiren bir bilgi sistemi olduğunu söylemiştir (Akt: Aladağ; 2007: 8) (bkz:44).

Anglo Sakson:Bugünkü İngiliz milletinin çekirdeğini oluşturan Germen kavimleridir (bkz:40).

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu: 1968'den beri yürürlükte olan, tüm dünyada kabul edilen, en yetkin ve en işlevsel eğitim programıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tezin bu bölümü “Kuramsal Çerçeve” ve “İlgili Araştırmalar” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. “Kuramsal Çerçeve” bölümünde yazılı anlatım, motivasyon ve yazma motivasyonu ile ilgili bilgi ve tanımlara yer verilmiştir. “İlgili Araştırmalar” bölümünde de yine yazılı anlatım, motivasyon ve yazma motivasyonu ile ilgili alan taraması bulunmaktadır.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. YAZILI ANLATIM

Giriş bölümünde dil ve dilin öneminden, iletişimden, yazılı anlatımdan bahsedilmiştir. Bu bölümde ise yazı ve yazılı anlatım becerisi daha ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

Bütün derslerin başı ve temeli sayılan Türkçe dersi ve ana dil öğretimi çok önemlidir. Dilin, ana dilin en önemli görevi bireylerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir.

Burdurlu (1965: 10) da “Dilsiz ulus, dilsiz insan topluluğu yoktur. En ilkel toplumların bile anlaşmalarını sağlayan bir dil yapıları vardır.” diyerek dilin önemini vurgular. Ayrıca konuşmayı sözle yazıyla ortaya koyan dilin, insanın dilek, duygu ve düşüncelerinin başkalarına duyurulmasını sağladığını ve anlaşmanın, dille daha iyi gerçekleşeceğini de ifade eder.

Binyazar ve Özdemir (tarihsiz) de “İnsanlar konuşmadan, anlatmadan, yaşantılarını başkalarıyla paylaşmadan edemezler. Konuşmayan, anlatmayan, başkalarıyla düşünce alış verişinde bulunmayan bir insan, gerçek anlamda yaşıyor sayılmaz.” (s 11) diyerek iletişimin öneminden ve ayrıca “Anlatma; bizim yeme, içme, soluma gibi en doğal gereksinimlerimizden biridir.” (s. 9) diyerek de anlatmanın öneminden söz etmişlerdir.

İnsanlarla daha iyi anlaşabilmek, duygu, düşünce, ihtiyaç ve dertleri... vb. doğru, düzgün ve güzel bir şekilde aktarabilmek ve anlatabilmek için de dili doğru ve güzel kullanmanın yollarını aramak gerekir.

Dili kullanmanın yolu olan iletişim insanoğlu yaratıldığından beri vardır. Şahıslar arasındaki bu iletişim bazen sözlü bazen de yazılı olmuştur.

Erkan (1976: 11) dilin, onu konuşup yazan toplumun ürünü olduğunu, kişilerin dil aracılığıyla düşündüklerini, düşüncelerin de ister sözlü ister yazılı olsun en etkili yalnız bu araçla yayılabileceğini söyler.

Fakat yazının bulunuşunu uygarlık ve insanlık tarihinin başlangıcı sayan tarihçiler ve “Söz uçar, yazı kalır... gibi” Türk atasözleri yazının sözden daha değerli olduğunu bize kanıtlamışlardır. Yazıdan önceki zamanlar sadece bize değil bütün dünya milletlerine karanlıktır. Mesela Türk dünyası açısından Orhun Abidelerinden öncesine gidememek büyük bir kayıptır. Söz düşünce, duygu, inanış ve yaşayışları geleceğe taşıyamamıştır. Yazıyı zamanın yıkıcı etkisinden korumak zor olsa da onun ömrü, söze göre daha uzundur. Çoğu sözlü edebiyat ürünlerimiz özellikle anonim eserlerimiz ya yok olup gitmiş ya da zamanla değişmiştir. Birçok efsane, halk hikayesi, türkü... vb. eserlerde bu değişikliği görmek mümkündür. Doğru neticelere ulaşmada yazılı metinlerin sözlü edebiyat ürünlerine göre daha güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca yazıyı anlamayan biri defalarca okuyabilir; ama konuşma tekrar tekrar yaptırılmaz. Konuşma sırasında söylenmiş bir söz geri alınamaz, ağızdan çıkmıştır bir kere. Oysaki yazının onu okuyacak kişinin önüne gelmeden silinip düzeltilmesi gibi bir ayrıcalığı daha vardır.

Gedizli (2006: 13) de yazının eğitim-öğretim hayatında bilginin daha az zaman kaybıyla ve daha doğru taşınmasında önemli bir araç olduğunu söyler. Ayrıca yazının, milletler ve onların kültürleri açısından devamlılığının ön koşulu, bununla beraber gelecekte var olmak adına çok önemli bir araç” olduğunu da ifade etmiştir(s. 26).

Yazı bilimin, sanatın ve teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği bu dünyada her geçen gün daha da önem kazanmıştır. Bilginin yayılması ve paylaşılmasında da yazı en büyük pay sahibidir. İster divit ve hokka ile yazın ister kalemle, ister mektup yazın ister e-posta hiç fark etmez; yani yazının, niçin ve nasıl yazıldığı önemli değildir. Neyi, nasıl ve niçin yazarsanız yazın, yazdığımızın temelini yazı olduğunu görürsünüz.

Aktaş(2001: 57) yazılı anlatımı her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dahilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya imkan veren bir araç olarak tanımlar.

Emir'e göre (1968:7) “yazı yazmak, düşünce ve duyguları disiplinli bir şekilde ifade etmek” demektir.”

Gedizli de yazıyı “aklın akla akıl katması” şeklinde düşünür(2006: 11).

Burdurlu (1965: 33) insanlık tarihini saptayan yazının varlığının ve biçiminin hiçbir zaman küçümsenemeyeceğini, insan karakterinin bir penceresi olan yazının, kompozisyon dersleri için önemli olduğunu söyler.

Yukardaki tanımlar yazının ne kadar önemli olduğunu vurgularken günümüzgençleriise istenilen düzeyde yazıya ve kompozisyona önem vermemektedir. İleride belli mevkilere gelen bu gençlerin bir dilekçe, tutanak veya rapor yazarken bile zorlandıkları görülmüştür.

Okullarda kompozisyon dersine verilmesi gereken önemin artacağı yerde çocuklar test tekniğine alıştırıldığı için yazı yazmak, kompozisyon yazmak çocuklara zor gelmektedir. Tabii çocuklar kompozisyon yazmadıkları için de noktalama işaretlerini ve tanık gösterme, karşılaştırma, örneklendirme... gibi düşünceyi geliştirme yollarını istenilen şekilde ve doğru düzgün kullanmaktan yoksundurlar. Hatta kâğıdı bile güzel kullanamamaktadırlar.

Kantemir (1972: 104) güzel, düzgün ve okunaklı bir yazının, iyi bir başarı belgesi olduğunu, düzgünlüğün aynı zamanda ruh düzeni olduğunu, dikkat ve titizliği işaret ettiğini söyler. Ayrıca iyi araç ve gereçlerle kompozisyon kâğıdının düzeninin sağlanabileceğini ve dış görünüşünün ilgi çekici kılınabileceğini ifade eder (s. 105).

Cemiloğlu kompozisyonu “sözcüklerden cümle, cümlelerden paragraf ve paragraflardan bir yazı veya eser meydana getirmek” olarak tanımlar (2001: 2).

Kaplan (1968) “Kompozisyon bir fikri açık seçik olarak ortaya koymak, kelime ve cümleleri doğru bir şekilde kullanmaktır.” der.

Çiçekli (1972: 8) kompozisyonu şu şekilde tanımlar: “Edebiyatta da düşünceler, duygular, olaylar, tasvirler, tahliller gibi ayrıntılar, uyumlu bir bütün meydana getirecek biçimde birleştirilip bütünlenir, böylece bütünlük olan bir yazı yazılır. Bu yazıya da kompozisyon denir.”

Garipoğlu (1971: 22) da kompozisyonun, kendine temel olan sözcüğün kendi başına anlamının, sözün içinde kazandığı uyum ve anlatım gücüne dayalı bir sanat yapıtı olduğunu söyler.

Kompozisyon ve yazılı anlatımla ilgili bütün bu açıklama ve tanımlarda da görüldüğü gibi iyi bir kompozisyon görüş, duygu, düşünce, olay veya tasvirlerin birbiriyle uyumlu kelime ve cümlelerle anlatıldığı düzgün paragraflarla ve okunaklı, etkileyici, güzel bir yazıyla elde edilir. Yani iyi bir yazı veya kompozisyon için belli bir plan, belli bir düzen gerekir. Bu düzen de okullarda verilecek eğitimle sağlanır.

Garipoğlu da (1971: 22) okul eğitiminin, kompozisyon yazmanın yolunu ve dengesini kazandıracağını söyler.

Orta öğrenim programındaki kompozisyon derslerinden üniversitedeki güzel konuşma ve yazma veya yazılı anlatım derslerine kadar amaç hep Türkçe'nin doğru düzgün, kurallarına uygun bir şekilde yazımını sağlamak olmuştur.

Gedizli (2006: 21) yazılı anlatımın, dilin yazılı kültürünün geliştirilebilmesi ve doğru öğrenilmesi açısından dil öğrenmekle eş değer olduğunu söyler.

Burdurlu da (1965: 33) yaşamın çeşitli alanlarında yazının, insanın sözü kadar, bazı durumlarda sözden de önemli olduğunu, onun için yazıyı, biçim ve imla bakımından en istenir, sevilir duruma getirmenin, kişinin bir eğitim amacı olduğunu ifade eder.

Özbay (2003: 102) seviyelerine uygun metinlerle öğrencilere sık sık dikte çalışmaları yaptırılmasının, onların yazma ve telaffuz becerilerini geliştirirken kelime hazinelerinin zenginleşmesine, en önemlisi de dinleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacağını söyler.

Yapılacak dikte çalışmaları yanında öğrencilere bol bol kitap okuyabilecekleri ortamlar da sağlanmalıdır. Kitap okuyan çocuk bilgi sahibidir. Bir şeyler yazabilmek için de bilgi sahibi olmak gerekir. Herhangi bir konu hakkında bilgisi olmayan kişi, o konu hakkında yazamaz da. Tabii sadece bilgi sahibi olmak da yetmez; çok iyi düşünmek gerekir.

Hatiboğlu (2000: 245) iyi yazmanın öncelikle açık ve doğru düşünmeye bağlı olduğunu, zihnimizde berraklığa kavuşmamış düşünceleri yazıya dökmemizin de imkânsız olduğunu vurgular.

Özyürek de (2002: 114) düşünce açık seçik öğrencinin zihninde belirmemişse anlatımda belirsizlik ortaya çıkacağını, bir öğrencinin anlatımı tam ve açık değilse, o öğrencinin açık seçik düşünemeyeceğini ifade eder.

Düşünmesini bilen, düşündüklerini yazıya dökabilen ve kurallara uygun yazabilen, iyi gözlem yapabilen, kelime hazinesi zengin öğrenci kendine özgü güzel yazılar ortaya çıkarabilir.

Garipoğlu (1971: 25) değerli bir kompozisyon ortaya koyabilmenin başta gelen koşullarının, herkesten başka bir görüşe sahip olmanın ve herkesten başka türlü anlatmanın olduğunu ve bu yol izlenirse sanat değeri olan kompozisyonlar yazılabileceğini söyler.

Başkalarından farklı ve sanat değeri olan kompozisyonlar yazmak tabii ki çok önemlidir; fakat farklı ve hiçbir sanat değeri olmayan yazılar için de değişmez bir kural vardır ki o da yazının iyi organize edilmiş düşüncelerle, sağlam dil bilgisi kurallarıyla oluşturulmuş olmasıdır.

Çiçekli (1972: 5) ne dediği belli olmayan; imlası, anlatımı bozuk; dile getirdiği duygular, düşünceler, olaylar, ayrıntılar tutarsız; kısaca neresinden baksan dökülen bir yazı ile amacın gerçekleşmeyeceğini, kişinin bu yazıdan umduğunu elde edemeyeceğini söyler.

Yazmayı bilmek ayrı meseledir; yazma işini kurallarına uygun bir şekilde yapmak ayrıdır. Bazıları için okuma yazma bilmek yeterlidir. Bazıları ise sadece okuma yazma bilmenin yeterli olmayacağını ve işi kurallarına uygun bir şekilde yürütmenin bir gereklilik olduğunu düşünürler. Aslında sadece yazmanın değil her şeyi yapmanın kendine has bir kuralı vardır. Günlük hayattan basit örnekler verilecek olursa yemek yapmanın, televizyon izlemenin, el yıkamanın... vb. bile bir kuralı vardır. Bu işleri yaparken belli bir plana uyulur. Mesela televizyon yakından izlenmez; bu bir kuraldır. Yakından izlenilirse göz sağlığı tehlikeye atılmış olur. Yemek yapmanın da kendine has bir kuralı vardır. Önce alışveriş yapıp yemek için gereken malzemeler alınır. Yazı yazmak da böyledir işte. Kendine has malzemesi, kendine has kuralı, yazarken yapılması gereken bir planı vardır. Yazının görünümü önemlidir. Bu görünümde de kâğıt ve kaleme büyük pay düşer. O yüzden önce güzel bir kâğıt ve kalemle başlangıç yapılmalıdır. Daha sonra neyin, niçin, nasıl ve kimlere yazılacağı bilinmelidir. Hitap edilen kesime göre en uygun yazı türü seçilmeli ve hangi anlatım tekniklerinin kullanılacağına karar verilmelidir. Mesela okul öncesi çağındaki bir çocuğa makale yazdırılmayacağı gibi dilekçe gönderilmesi gereken

kurum ya da kuruluşa da öykü yazılamaz. Veya bir öykü de tanımlama tekniği bir dilekçede de betimleme ya da öyküleme teknikleri kullanılamaz.

Şekil açısından diğer önemli unsurlar ise yazının başlığı, paragraflar-giriş, gelişme, sonuç bölümleri-, yazının sağ-sol, alt-üst kısımlarındaki boşluklar vb. gibi sayfa düzeniyle ilgili hususlardır. Mesela öğrencilerin çoğu giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini sadece isim olarak bilmekte, bu bölümlerde nelerin yazılması gerektiğini bilmemektedir. Hatta kompozisyonu da görünüş açısından, bilinçsizce üç bölüme ayırıp giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini yaptıklarını iddia ederler.

Öğrencilerin yazmaya karşı bu kadar ilgisiz ve kayıtsız kalmalarının sebebinin okullarda verilen yanlış eğitim olduğu düşünülmektedir. Amaç okullarda çocuğa kompozisyon yazmayı değil, niçin yazacağını ve yazmanın önemini öğretmek olmalıdır. Bu da işin motivasyon yani güdü boyutudur.

2.1.2. MOTİVASYON (GÜDÜ)

Latin kökenli movere sözcüğünden gelen motivasyon “Davranışın yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı” (TDK, 2008) olarak tanımlanmaktadır.

Güdü yani motivasyon dilek, arzu, ilgi, ihtiyaç ve dürtüyü kapsar. Ayrıca öğrenme gibi bireyin davranışlarından çıkarılır yani davranış bir hedefe doğruysa o davranış motive edilmiş demektir.

Brophy (2004: 4) motivasyonun amaç ve strateji gibi kavramlardan farklı olduğunu mesela kişi açlığına cevap vermek istiyorsa bunun motivasyon, lokantaya gidecekse bunun strateji, yemek yiyecekse de bunun amaç olduğunu söyler.

Motivasyon sürecinde 4 temel aşama vardır. Bunlar;

1. İhtiyaç: Motivasyonun oluşabilmesi için belirli bir ihtiyacın olması ve bu ihtiyacın giderilmesi için de harekete geçilmesi gerekir.
2. Uyarılma: Bireyde ihtiyacın giderilebilmesi için, herhangi bir gücün oluşması ile uyarılma süreci başlar. Uyarılma hem fiziksel hem de ruhsal bir isteklendirmedir. Bireyin ihtiyacını giderebilmesi için belirli bir davranışta bulunması, davranışta bulunabilmesi için de uyarılması zorunludur.

3. Davranış: Bireyin herhangi bir ihtiyacı doğduğunda ve bu ihtiyacı gerçekleştirmek için uyarıldığında belirli bir davranışta bulunma aşamasına gelir. Davranışın amacı oluşan ihtiyacın doyurulmasıdır.
4. Doyum: Bireyin gösterdiği davranış, ihtiyacını gerçekleştirdiği ölçüde birey doyuma ulaşmıştır. Demek ki önemli olan, bireyin ihtiyacı değil, bu ihtiyacın giderilmesi ve böylelikle istenen doyuma ulaşabilmesidir. Birey doyuma ulaşabildiği sürece mutludur, isteklidir, performansı yüksektir ve verimlidir (Aşıkoğlu,1996).

Motivasyon için şu tanımların yapıldığı da görülmüştür:

Brophy (2004: 2) motivasyonun kişisel olduğunu ve tercihlerin, hareketlerin arkasındaki nedenlere odaklandığını söyler.

Thrash ve Elliot (2001) ise güdünün amaçlı faaliyetleri başlatmak için insana gereken enerjiyi sağlayan ihtiyaç ve istekler üzerine inşa edildiğini söyler.

Maehr ve Meyer (1997) motivasyonun davranışların başlayışını, yönünü, şiddetini, kararlılık ve kalitesini anlatmakta kullanılan bir varsayım veya farazi olduğunu yani davranışı amaca yönelten güç olduğunu söyler.

Güdülenme (motivasyon), en genel tanımıyla, insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan iç ve dış nedenler ile bunların işleyiş mekanizmalarını ifade eder (Arık,1996: 15).

Fidan (1997: 129) ise güdüyü, belli bir durumda belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların gösterilebilmesi için bireyi harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselmeye neden olan ve davranışları yönlendiren itici bir güç olarak tanımlar.

Dörnyei'nin (2001:9) benimsediği tanım da şöyledir: “Genel anlamda motivasyon bir insanda meydana gelen ilk isteklerin seçilmesinde, öncelik sırasına konulmasında, planlanmasında ve (başarılı yada başarısız bir şekilde) ifa edilmesinde kullanılan bilişsel ve motor süreçleri harekete geçiren, yönlendiren, koordine eden, artıran, sonlandıran ve değerlendirmesini yapan, dinamik olarak değişen kümülatif bir hareketlenmedir.”

Ülgen'in (1997: 62) benimsediği tanıma göre motivasyon bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için belli bir hedef doğrultusunda davranışlar üretmesine, hedefe ulaşmak için çaba harcamasına işaret eder.

Gardner'a (1985: 50) göre "Motivasyon dört ögeyi kapsar: Bunlar; amaç, çaba harcanan bir davranış, amaca ulaşma isteği ve söz konusu aktiviteye olumlu yaklaşım göstermedir."

Güdü, insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, bir işin yerine getirilmesinde bireyin düşüncelerini, umutlarını, inançlarını, kısaca arzu, ihtiyaç ve korkularını içerir. Motivasyon, bir ürün veya sonuç değil, bir süreçtir (Pintrich; 1996).

Açıkgöz'e (2003) göre güdü, kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma vb. birçok duyguyu içeren karmaşık yapıya sahip bir özelliktir.

Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi motivasyon davranışa yön veren, kişiyi harekete geçiren veya kazanılması istenilen, davranışa iten en büyük güç ya da bir işi yapmak için gönülden gelen istektir. Bu yüzden eğitimde de motivasyonun yeri ve önemi büyüktür. Bir çocuğa, kazanması istenilen davranış zorla kazandırılmaz, öğrenmesi istenilen konu zorla öğretilmez.

Pressley ve Roehring (2002), eğitim psikolojisi alanında 40 yıl içinde yapılan araştırmaları incelemişlerdir. Araştırdıkları bir dizi makale, ders kitabı ve diğer araştırma içerikli kaynaklara göre, motivasyonun eğitim psikolojisinde temel olarak belirlenen 11 araştırma alanından biri olarak ifade edildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Farideh ve Rumjahn (2007: 3) kültürün, motivasyonu ve öğrenmeyi de etkilediğini araştırıp kültürel farklılıkları anlamının, öğrenci motivasyonunu arttıracak yeni öğretim metotlarının ve programlarının tasarlanmasında önemli olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca farklı öğrenme yaklaşımları ve motivasyonel karakterlerin de eğitimcilerle öğrencileri motive edecek program ve öğrenme stratejileri geliştirmelerinde imkân sağladığını dile getirmişlerdir.

Eğitim psikolojisinde motivasyon; öğrencilerin isteksizliği, ihtiyaçları, arzuları, öğrenme sürecine katılımı ve başarılı olmaları ile ilgili bir kavramdır (Bomia vd., 1999:3).

Bacanlı (2003) ve Ataman (2001) öğrenciyi güdüleme yollarını da şu şekilde sıralamışlardır:

1. Güven duygusu yaratın.
2. Mantıklı nedenler gösterin.
3. Gdleyecek düşünceler ğretin.
4. Düşünceleri eylemle bağlantılandırın.
5. Dersi hayatla ilişkilendirin.
6. Benlik imajında düzelme olacağını gösterin.
7. Kültürel (evresel) bir ilerleme ve destek sağlayın.
8. Öğrencilerin bağlılık hissetmelerini (konuyu benimsemelerini) sağlayın.
9. İlerlemeyi gösterin.
10. Sıcak, dürüst ve destekleyici olun.
11. Sınıfı bir destek hizmet sınıfı hâline getirin.
12. Kültürel değerlerle ilgilenin.
13. İstenilen davranışı kazandırmada model olun.
14. Sözel vg kullanın.
15. Öğrenciyi dersin hedeflerinden haberdar edin.

Yukarıda verilen tanımlardan, bilgilerden ve özellikle öğrenciyi güdüleme yollarından da anlaşılacağı gibi eğitim psikolojisinde motivasyon ocuk açısından çok önemlidir. İşte bu yüzden okullarda da güdünün yani motivasyonun üzerinde önemle durulmalıdır.

2.1.2.1. MOTİVASYONAYNELİK YAKLAşIMLAR

Dört tür motivasyon (güdü) yaklaşımı vardır: Davranışçı yaklaşım, Hümanistik yaklaşım, Bilişsel yaklaşım, Sosyal ğrenme yaklaşımı.

Weibelzahl ve Kelly (2005), bu gruplandırmaya psikoanalitik teoriyi de ekleyerek motivasyon teorilerinin beş grupta incelenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Motivasyon teorileri, genellikle insan davranışlarının yönlerini açıklamaya çalışır. Bir başka ifadeyle motivasyon, bireylerin bir işi yapma sebeplerini araştırıp, bu işi için ne kadar zaman ve çaba harcayacaklarına göndermede bulunur (Dörnyei, 2000).

Davranışçı Yaklaşımın Göre Motivasyon: Bu teorinin öncüleri dışsal motivasyonun, güdü yani motivasyon üzerinde etkisinin olduğunu iddia ederler. Güdülenmenin pekiştirici yani ödül ve uyarılarla artırılacağını söylerler.

Davranışçı yaklaşımın öncülerinden Skinner, pekiştiricilerin bireyin gelişimine ve performansına olumlu etkisinin olduğundan söz eder. Ancak, davranışçı yaklaşım bireyin içsel motivasyonunu ve bilişsel süreçleri göz ardı ettiğinden eleştirilmektedir (Yazıcı, 2008: 427).

Davranışçı Kuramın diğer bir savunucusu Maslow ise motivasyonla ihtiyaçlar arasında bir ilgi kurar.

Davranışçı kurama göre, okulda öğrencilerin yüksek not, yıldız, aferin, kurdele vb. ile ödüllendirilmesi öğrenciyi öğrenmeye karşı güdüler (Erden ve Akman, 1997; Woolfolk, 1998).

Bilişsel Yaklaşımın Göre Motivasyon: Biliş, evreni tanımaya veya anlamaya yönelik zihinsel etkinliklerdir. Bilişsel kurama göre dikkat, algı, merak, öğrenme isteği, düşünme gibi zihinsel süreçler insan davranışlarını biçimlendiren süreçlerdir. Bu kuramın savunucuları içsel motivasyona önem vermişlerdir. Kişi zihinsel süreçleri kullanarak kendisinin belirlemiş olduğu hedeflere nasıl ulaşacağına yine kendisi karar verir.

Williams ve Burden (1999: 119) bireylerin, davranışlarına kendilerinin karar verdiklerini, yani seçme şanslarının olduğunu, seçim yapabilmek için davranışın olası sonuçlarının farkında olmaları gerektiğini bu nedenle de bireyin bir davranışta bulunmadan önce zihinsel süreçlerini kullanarak bunu değerlendirdiklerini ve kendilerine hedefler belirlediklerini dile getirmişlerdir.

Schunk (1996) ve Stipek (1993) de davranışları, davranışçı kuramda olduğu gibi ödül veya cezanın değil düşüncelerin belirlediğini söylemişlerdir (Akt: Woolfolk, 1998).

Bilişsel motivasyon teorilerinde, bireyin performansı ile mükemmel performans arasındaki farkın varlığı, bireyin performansını geliştirmeye yönelik motive edici bir unsurdur. Bireyin mükemmel bir performans düzeyine ulaşmaya yönelik çabası, motivasyonel sürecin başlangıcı olarak görülür. (Acat ve Yenilmez, 2004:101).

Hümanistik Yaklaşım Göre Motivasyon: Hümanistik yaklaşıma göre motivasyon, bireyin enerjisini en etkili şekilde kullanmasını sağlar. Hümanistik motivasyon teorileri; seçim, yaratıcılık, özerklik, öz-saygı ve ihtiyaçlar ile motivasyonu açıklamaktadır. Maslow, Herzberg ve McClelland hümanistik motivasyon kuramının öncülerindedir (Eggert, 2000:10).

Güdü konusuna getirilen hümanistik yorumların odak noktasını “kişisel özgürlük, seçim, kendi kendine karar verme, kişisel gelişim için savaşıma” ya da Maslow’un deyişiyle “kendini gerçekleştirme” oluşturur. Hümanistik psikologlar içsel motivasyonun önemini vurgularlar. Hümanistik kuramcılarının birçoğunda gereksinmelerin rolü çok önemlidir. (Woolfolk; 1998)

Sosyal Öğrenme Yaklaşımına Göre Motivasyon: Bu kurama göre, motivasyon için önemli olan üç temel öge vardır. Bunlar, kişinin amaca ulaşma beklentisi, amacın kişi için önemi ve kişinin yapılan işe yönelik duygusal tepkisidir.

Woolfolk (1998) sosyal öğrenme kuramını, “beklenti ve değer kuramları” biçiminde somutlaştırır ve güdünün, bu iki gücün ürünü olduğunu söyler.

Yaklaşımın önde gelen temsilcilerinden Bandura’ya göre motivasyon, davranışın oluşumu ve sürekliliği ile ilgilidir. Beklentiler, bu yaklaşımda motivasyonun en önemli kaynaklarından. Dolayısıyla, öğrencilerin performans görevi ile ilgili beklentileri ve bu beklentilerine ulaşmaya yönelik başarıya inançları onların motive olmasını sağlayan en önemli güç ve kaynaktır. Bu yaklaşımda Bandura’nın da belirttiği gibi bireyler, içsel, dışsal ve dolaylı olarak pekiştirilir. Bandura’ya göre bireylerin motivasyonları, olaydan etkilenme durumları ve hareketleri, gerçek olandan çok neye inandıklarına bağlıdır. Buna göre, öğrenenlerin bilgisini davranışa dönüştürmesi için sonuçlarının anlamlı olması gerekir. Sonuçların anlamlılığı ise, öğreneni davranışa motive eder (Yazıcı, 2008:429).

Psikoanalitik Yaklaşım Göre Motivasyon: Bu kuram motivasyonu içgüdü veya dürtü ile açıklamaktadır (Weibelzahl ve Kelly, 2005). İçgüdüler, biyolojik ihtiyaçları ifade eder, psikolojik olarak arzu ve istekler aracılığıyla kendilerini gösterirler. Buna göre istek, davranışı güdüleyen bir unsurdur. İçgüdüler hem davranışı motive eder hem de davranışın yönünü tayin eder. Bu yaklaşımın öncüsü olan Freud motivasyon sürecinin, fiziksel ve ruhsal enerji kaynağı olan içgüdüler tarafından düzenlendiğini belirtmektedir. Freud’un teorisi, eğitim-öğretim ortamında

gerçekleşen motivasyon sürecinden çok fazla bir şey sunmamakta, motivasyonu hazza yaklaşma süreci olarak tanımlamaktadır (Duy, 2007:610).

2.1.2.2. MOTİVASYON (GÜDÜ) KURAMLARI

Yukarıda saydığımız yaklaşımlar doğrultusunda güdülenme sürecini açıklayan pek çok kuram oluşturulmuştur. Ortaya çıkan motivasyon kuramlarında şunlardır:

Öz Kararlılık Kuramı: Savunucuları Deci ve Rhyan(1985) olan bu kuram içsel ve dışsal motivasyon türlerinin birbiriyle etkileşimini ve bunun bireyde nasıl bir etki bıraktığını açıklar. Ödül, övgü, rekabet... gibi dışsal güdülenmeyi sağlayan unsurlar dikkatli ve yerli yerinde kullanıldığı zaman içsel güdülenmenin olumsuz etkilenmeyeceği hatta dışsal güdülenmenin içsel güdülenmeyi destekleyebileceği ifade edilmiştir.

Beklenti ve Değer Kuramları: Brophy(1987: 41) bireyin aktiviteyi gerçekleştirirken göstereceği çabanın “başarı beklentisi” ve “başarının sonundaki tatmin olma duygusu” ndan etkileneceğini iddia etmiştir.

Beklenti ve değer kuramları da kendi içinde dörde ayrılmıştır:

a)Başarma Kuramı: Atkinson (1964) ve McClelland (1961) başarma odaklı güdülenme üzerine birçok çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın temelini de “mücadele etme” ve “hata yapmama” unsurları üzerine oturtmuşlardır.

McKeachie (1999:306) öğrencilerin ödevleriyle ilgili verilen dönütlerin ve yapılan yorumların başarı motivasyonunu artırmada önemli olduğunu vurgulamıştır.

b)Neden Bulma (Yükleme)Kuramı: Özbay(2002: 228)yüklemenin, kişinin kendisinin veya başkalarının başına gelen olaylara nedensel çıkarımlar yapma biçimiolduğunu söylemiştir. Bu kuramın savunucuları motivasyonu ya da bireyin performansını kişinin geçmişte yaşadığı başarı veya başarısızlıkların etkileyeceğini ifade ederler.Bu yüzden öğretmenlerin, öğrencilerin gösterdikleri çabayı takdir etmeleri ve olumlu geri-bildirimde bulunmaları gerektiği vurgulanmıştır(Dörnyei, 1994a).

c)Öz Yeterlilik Kuramı: Bu kuram bireyin, belirli bir aktiviteyi gerçekleştirebilme yeterliliğine sahip olup olmadığıyla ve kişinin bu yeterliliğine olan inancıyla ilgilidir. Bu kuramın savunucuları öz güven kavramına da büyük önem verir. Dörnyei (1994a:277) öz güveni “bireyin sonuca ulaşabilmek, hedeflerini

gerçekleştirebilmek ve verilen aktiviteleri, görevleri tamamlayabilmek için yeterli beceriye sahip olduğuna inanmasıdır.” şeklinde açıklamıştır.

Öz yeterliliği düşük olanlar aktiviteye odaklanamadıkları için öğrencilerin başarılı olma ihtimalleri de düşüktür.

d)Öz Değer Kuramı:Covington'nun (1992) öz-değer kuramına göre bireyler toplum içinde kendilerini değerli hissetmek ve saygıgörmek isterler (Akt: Dörnyei, 1998a). Öğrenciler başarılı oldukları sürece de sınıfta kendilerini değerli hissedecekleri için daha çok çalışacaklardır.

Hedef Kuramı: Lock ve Latham'ın (1994) hedef kuramına göre hiçbir eylem belirli bir neden olmadan başlamaz. Her insan belirli bir eylemi gerçekleştirmek ve bu eylemi gerçekleştirmeye yönelik çaba sarf edebilmek için bir neden arar (Akt.: Yücel, 2003: 15).Bireyin kendisi için belirlediği amaç öncelikle performans düzeyini sonrasında da motivasyon düzeyini etkileyecektir.

Çift Faktör Kuramı: Bu kuramın temsilcisi F. Herzberg'dir. Herzberg motivasyon kavramını iki başlıkta incelemiştir. Herzberg'e göre iki tip motivasyon vardır. Bunlar hijyen faktörler ve motivasyon faktörlerdir. Hijyen faktörler aslında motive etmeyip sadece tatmin ederler. Motivasyon faktörlerini temel ihtiyaçlar oluşturur.

ERG Kuramı: Chris Alderfer (1969) tarafından geliştirilmiştir. İnsanların üç çeşit ihtiyacını temel alan bir kuramdır. Bu üç ihtiyaç; var olma, ait olma ve gelişmedir. Bu ihtiyaçların İngilizce isimlerinin baş harfleri kullanılarak kurama ERG ismi verilmiştir. Varolma ihtiyaçları ödeme, iş koşulları gibi psikolojik etmenlerle ilgilidir. Ait olma, çalışma ortamındaki diğer kişiler ile olan ilişkileri kapsar. Gelişmeihtiyaçları ise bireysel gelişim, yaratıcılık ve başarıma isteklerini kapsar.

Sonuçsal Şartlanma Kuramı: Davranışçı yaklaşımdan etkilendiği düşünülen bu kurama göre bireyi güdüleyen faktör, davranış sonucunda ödüllendirilme yada cezalandırılmadır.

Eşitlik Kuramı: Bu kuramın temsilcisi S. Adams'tır. Buna göre birey, diğer bireylerle eşit düzeyde olma kaygısından ötürü, kendi performansını diğerlerinininkiyle karşılaştırma yoluna gider.

Gereksinim Kuramı: Bu kuram da kendi içinde ‘‘Murray’ın Gereksinim Kuramı’’ ve ‘‘Maslow’un Gereksinim Kuramı’’ olmak üzere ikiye ayrılır.

a) **Murray’ın Gereksinim Kuramı:** Murray’a göre gereksinimler kültürel deneyimler yoluyla öğrenilir. Gereksinimlerin giderilmesine yönelik davranışlar da giderek alışkanlığa dönüşür. Öğrencilerin gereksinimleri bilinirse onlarkolay gdlenebilir. Örneğın, destek alma gereksinimi duyan bir öğrencinin öğrenme çabalarının desteklenmesi, o öğrenciyi güdüleyecektir (Açıkğz; 2003:215).

Tablo 1 Murray'in Belirlediği Gereksinimler ve Kısa Tanımları

Gereksinim	Kısa Tanımı
Aşağılanma	Dışgüçler karşısında edilgin kalma, suçlama ve eleştirileri kabullenme.
Başarı	Zor olanı başarma, diğerlerini geçme, yeteneklerini geliştirerek saygı kazanma.
Hoşlanma	Başkalarıyla birlikte olma, birine sadık kalma.
Saldırganlık	Karşıt görüşleri güç kullanarak yenme, başkalarına saldırma ve cezalandırma.
Özerklik	Özgür olma, sınırlardan kurtulma, bağımsız sorumsuz davranma.
Karşı hareket	Çalışarak başarısızlığı yenme, zayıflıkları ve korkuyu önleme
Savunma	Suçlanmave eleştiri karşısında kendini savunma.
İtaat	Üstüne hayranlık duyma, onu destekleme, yetkilerin etkisini kabullenme, uyma.
Egemenlik	Kişinin kendi çevresini kontrol etmesi, başkalarının davranışlarını yönlendirmesi
Sergileme	Etki bırakma, görülme ve duyulma, başkalarını heyecanlandırma, şaşırtma, eğlendirme.
Zarardan kaçınma	Acıdan, yaralanmadan, hastalık, ölüm ve tehlikelerden kaçınma ve önlem alma.
Aşağılanmadan kaçınma	Rahatsız edici, küçültücü azarlanmaya yol açan durumlardan kaçınma, başarısız olmamak için harekete geçmeme.
Bakım	Bebek, sakat, zayıf, tecrübesiz, yalnız vb. kişilere ilgi gösterme ve yardım etme.
Düzen	Eşyaları sıraya koyma, temiz tutma, düzgünce yerleştirme.
Oyun	Yalnızca zevk almak için hareket etme, gülme, şakalaşma, eğlencelere katılma.
Reddetme	Olumsuz nesnelere uzak durma, beğenilmeyeni dışlama, ilgilenmeme, onlara yukarıdan bakma.
Duyusallık	Duyusal etkiler arama.
Seks	Seksüel ilişkiler kurma
Destek alma	Sevilen, değer verilen birileri tarafından korunma, sevilme, bakılma, desteklenme.
Anlama	Soru sorma ve yanıtlama, kuramlara ilgi duyma, spekülasyon yapma, çözümlenme ve genelleme.

b) **Maslow'un Gereksinim Kuramı:** Davranışçı Kuramın diğer savunucularından olan Maslow'un motivasyonla ihtiyaçlar arasında kurduğu ilgi aşağıdaki şekilde görülmektedir.

Şekil 1 Maslow'un İhtiyaç Piramidi



Piramitte de görüldüğü gibi ihtiyaçlar belli bir sıraya koyulmuştur. Bir kişi ancak alt basamaktaki ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra bir üst basamaktaki ihtiyaçları için belli davranışlara yönelir. Yani belli bir davranış için belli bir ihtiyaç gerekir.

2.1.2.3. MOTİVASYON (GÜDÜ) TÜRLERİ

Buraya kadar kuramcıların savundukları motivasyonyaklaşımları ve bu yaklaşımlar yardımıyla üretilen kuramlar hakkında bilgiler verilmiştir. Güdülenme sürecinin ve motivasyonuna açıklanması açısından, “içsel” ve “dışsal”, “durumluk” ve “süreklilik”, “birincil” ve “ikincil” veya “bütünleşmeci” ve “araçsal” olmak üzere ikiye ayrılan güdü türleri de önemlidir. Fakat bütünleşmeci ve araçsal güdü türleri yabancı dil öğrenmede motivasyonu sağlayan güdü türleri olduğu için tezin bu bölümünde onlara kısaca değinilmiştir. Dışsal motivasyon türü ve araştırmanın temelini oluşturan içsel motivasyon türüne daha ayrıntılı yer verilmiştir.

Birincil Motivasyon: Biyolojik kökenli güdülerdir. Birincil güdüler evrenselidir, yani bütün canlılarda gözlenebilir. Birincil güdülere örnek olarak açlık, susuzluk, cinsel istek ve desteksiz kalma korkusu verilebilir (Açıkgöz; 2003: 208).

İkincil Motivasyon: Psikolojik ve sosyal temellidir. Bundan dolayı ikincil güdülere "sosyal güdüler" de denmektedir. Bu güdülerin öğrenilmiş yanları vardır yani kişinin sosyal çevrede edindiği güdülerdir (Açıkgöz; 2003: 208).

Durumluk Motivasyon: Belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkar ve geçicidir. Ertesi günü sınavı olan bir çocuğun sınavına odaklanarak çalışması durumluk motivasyonun bir örneğidir.

Sürekli Motivasyon: Bireyde hep var olan güdü türüdür ve kalıcıdır. Yazmayı seven bir çocuğun sürekli isteyerek yazması ya da okuldaki yazma çalışmalarında zorlanmadan kompozisyon yazması sürekli motivasyon (güdü) türünün bir örneğidir.

Bütünleşmeci Motivasyon: Gardner (1985:82) “öğrenilecek dili konuşan topluma yönelik olumlu düşüncelerden kaynaklanan yabancı dil öğrenme motivasyonu” olarak tanımlamıştır. Dörnyei (2001:49) ise bütünleşmeci motivasyonu, “ikinci dili konuşan topluma yönelik olumlu bir yaklaşım ve o toplumun bireyleriyle etkileşimde bulunma hatta onlara benzeme isteği” şeklinde ifade etmiştir.

Araçsal Motivasyon: “Araçsal motivasyon, Gardner’ın teorisine göre yarar hedeflemek yani daha iyi bir işveya daha yüksek bir maaşelde etmek amacıyla bireyi dil öğrenmeye iten motivasyon türüdür”(Dörnyei, 2001:49).

Mc Donough (1981:151) ise araçsal motivasyonu “iş, terfi ya da prestijli bir nitelik kazanmak için öğrencinin öğrendiği dili kendi toplumu içerisinde kullanma isteği” olarak tanımlamıştır.

İçsel Motivasyon: Sadece yabancı dil öğrenmede etkili olan bütünleşmeci ve araçsal motivasyondan daha kapsamlı olan içsel motivasyon bireylerin tüm davranışları üzerinde etkilidir. Bu yüzden eğitim alanında da adı diğer motivasyon tiplerine göre daha sık geçer.

Williams ve Burden (1999:123)“birdavranış, kişide ilgi ve haz uyandırıyor ve kişinin aktivitede bulunma nedeni aktivitenin kendisinde gizliyse, motivasyonun içsel olduğu söylenebilir.” şeklinde içsel motivasyonu değerlendirmişlerdir.

Deci (1975:23) içsel motivasyonu şöyle tanımlamaktadır: İçsel motivasyon kategorisi altında değerlendirilen aktivitelerde, aktivitenin kendinden başka bir ödül yoktur. Bu yüzden kişi dışarıdan bir ödül beklentisi olmaksızın aktivitelerde yer alır.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi içsel motivasyon kişinin isteyerek, severek ve başkalarının zorlamaları olmadan yaptığı aktivitenin kaynağıdır. İçsel motivasyon kişinin içinden gelen “merak, heyecan, istek, ihtiyaç...gibi” etkilerle ortaya çıkar.

İçsel olarak güdülenen öğrencinin dışsal güdülenmeye ihtiyacı yoktur. Zaten eğitimde de tercih edilen budur; yani öğrencinin kendi isteğiyle, içinden gelerek motive olmasıdır. Örneğin Türkçe dersini seven bir çocuğun kendiliğinden ders çalışması içsel motivasyonun, ailesinin “Türkçe dersine çalışırsan sevdiğin oyuncak alırsınız.” dediği çocuğun sırf oyuncak alabilmek için çalışması ise dışsal motivasyonun bir göstergesidir.

Dışsal Motivasyon:“Bir aktivitede bulunmanın tek nedeni aktivitenin dışında, sınav geçme, maddi karşılık alma gibi bir kazanım elde etmek ise motivasyonun dışsal olduğu söylenebilir” (Williams ve Burden, 1997:123).

Deci (1975: 24) dışsal motivasyonun para, anne-baba övgüsü, hediye ve not gibidıştan gelecek bir karşılık beklentisiyle bir şey yapma isteği olduğunu ifade etmiştir.

Eğitmcilerin çoğu (Bruner, Kohn, Lier...gibi) ödül, ceza...gibi dışsal uyarıcıların ortadan kaybolduğunda öğrencinin de motivasyonunun kaybolacağını düşünerek uzun vadeli başarıda dışsal motivasyonu tercih etmemektedirler. Hatta Bruner (1962) ödülün çekilmesiyle öğrenme isteğinin de yok olabileceğini dile getirmiştir.

Tablo 2 İçsel ve Dışsal Motivasyonun Karşılaştırılması

İÇSEL	DIŞSAL
Zoru tercih etme	Kolayı tercih etme
Merak /İlgi	Öğretmeni memnun etme / Not alma
Bağımsız çalışabilme	Problem çözmede öğretmene bağımlı olma
Bağımsız karar verebilme	Ne yapılacağı konusunda öğretmenin kararını bekleme
Başarı ölçütü olarak içsel kriter	Başarı ölçütü olarak dışsal kriter

2.1.3. YAZMA MOTİVASYONU

Buraya kadar yazılı anlatımla, motivasyonla, eğitimde motivasyonun gerekliliğiyle yazılı anlatım için motivasyonun ne kadar önemli olduğuyla ilgili bilgiler verilmiştir. Şimdi de kompozisyon ya da herhangi bir yazı yazarken motivasyonun niçin gerekli olduğundan, öğrencilerin yazma motivasyonlarının nasıl yüksek düzeyde tutulabileceğinden veya yazmayı olumsuz şekilde etkileyen nedenlerden bahsedilecektir.

Her geçen gün önemi artan, önemi arttıkça da yeni boyutlar kazanan yazının kendine has bir geçmişi ve geleceği vardır. Kendi kültürü içinde yoğrulan yazı ilk çağlarda taşlarda, mağara duvarlarında, ağaç kovuklarında... vs. karşımıza çıkarken günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle kâğıt, daktilo, bilgisayar... vs. ile karşımıza çıkmaktadır. Teknoloji, bilim ne kadar ilerlese de yazı şüphesiz karşımıza çıkmaya da devam eder. Çünkü yazı insanoğlunu anlatır; onun duygu ve fikirleriyle yaşar. Ancak insanoğlunun soyu tükendiği zaman yazı da tükenir.

İşte insanoğlu yaşarken çeşitli ihtiyaçlar neticesinde de yazıyla birlikte matbaa gelişmiş, noktalama işaretleri ve deneme, makale, fıkra, roman gibi yazı türleri ve daha yazıyla ilgili pek çok şey ortaya çıkmıştır. Bütün bunların sonucunda da yazma becerisi kazanılması gereken önemli bir beceri hâline gelmiştir. Bu becerinin kazanılacağı yer tabii ki de okuldur. Fakat okullarda yazmaya yeterince önem verilmemiş, belli konular ve birtakım kurullarla çocuklar yazmadan soğutulmuştur.

Öğrencilerin yazmaya karşı bakış açıları olumsuz olduğu için yazma motivasyonları da hep düşüktür. Oysaki Türkçe öğretiminin ilkeleri arasında “motivasyonu sağlama ilkesi” de yer almaktadır.

Özbay (2006: 82) bu ilkelere Türkçe öğretiminin tüm aşamalarında dikkat edilmesi gerektiğini de ifade etmiştir.

Aktaş ve Gündüz (2001: 57) “yazılı anlatım derslerini verenlerin sık sık öğrencilerin güzel konuşma ve yazma konusunda yeteneksizliklerinden yakındıklarını, oysa bu kanaatin tamamen yanlış olduğunu, bu görüşü savunanların, insanın öğrenme yeteneğini inkâr ettiğini” söyler.

Güzel konuşmak ve yazmak için ilk önce insandaki öğrenme yeteneğini harekete geçirmek gerekir. Öğrenci konuşma ve yazmayı istemelidir. Bu isteği uyandırmak, yeteneği harekete geçirmek öğretmenin görevidir. Öğretmen önce öğrenciye niçin yazdığını, yazmadaki amacının ne olduğunu, yazma işinin sonunda ne kazanacağını hissettirmelidir. Böylelikle öğrencinin yazmaya karşı bakış açısını düzeltmiş olur. Yazısı iyi olmayan öğrenciyi azarlamak ya da kabiliyetsiz diye yorumlamak öğrencinin motivasyonunu olumsuz yönde etkiler. Bu olumsuzluk yüzünden çocuk bütün hayatı boyunca da kompozisyona korku ile bakar. Motivasyon bu anlamda çok önemlidir. Yetenekleri harekete geçirmek için cesaretlendirmek, motivasyonu sağlamak gerekir.

Öğrenme süreci motivasyonla başlar; dolayısıyla yazmayı başlatanın da motivasyon olduğu söylenebilir. Yüksek bir motivasyonla yazılmış kompozisyonda da başarı elde edilebilir. Bu yüzden çocukların yazmaya karşı motivasyonlarını yüksek tutabilmek için derste onların ilgisini çekecek yöntem ve teknikler uygulanmalıdır.

Ludy (2003) araştırmasında KWL¹(bilinen, öğrenilmek istenen ve öğrenilen)teknîği ve sözlü anlatım tekniği sayesinde çocukların yazmaya daha iyi motive olabildiklerini söylemiştir. Mesela KWL tekniğinde öğrencilerin bir hayvanın (bildikleri, öğrendikleri ve bilmedikleri)bütün özelliklerini listeledikten sonra o hayvan hakkında yazabildikleri ya da sözlü anlatım tekniği sayesinde bir hikâyeye

¹ Bkz:9

ilgili konuşup bu hikâyenin geri kalanını kompozisyon şeklinde yazabildikleri görülmüştür.

Aiex (1999) çalışmasında reklam, film ve belgesellerin çocukların yazma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğinden söz etmiştir.

Large,ve diğerleri (1997) araştırmalarında yazmaya karşı yeteneğinin olmadığını düşünen çocukların kendilerine duydukları özgüvenin düşük olduğunu dolayısıyla yazmaya karşı motivasyonlarının da bu yüzden düşük olduğundan bahsederler. Ayrıca farklı kültür ve dil yapılarına sahip öğrencilerin çevresel etkilerden ötürü de yazmak istemediklerini gözlemlemişlerdir.

Asser ve Poom (2002) çalışmalarında öğrencileri yazmaya motive etmek için onlara zorlu görevler verilmesi, konu seçerken de öğrencinin özgür bırakılması, istediği zaman arkadaşlarından yardım alabileceği fırsatların verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca öğrencinin hangi amaçla yazdığını bilmesinin ve “Okuyucuya konuyla ilgili ne söylemek istiyorum.” düşüncesinin de onun motivasyonuna bir katkısının olacağını ifade etmiştir. Yani okuyucu, yazar ve konu üçlüsünün önemli olduğunu vurgulamıştır.

Ediger (1996) çalışmasında öğrencilerin doğal ortamda daha rahat yazabildiklerini, doğal ortamın onların yazmaya motive olmalarında büyük bir payı olduğunu gözlemlemiştir.

Barry (1997) insanların düşünmeden yazamayacaklarını, her insanın düşünme tarzının farklı olduğunu, öğrencilerin fikir üretip yazmaya motive olabilmeleri için de değişik ortamlar hazırlamanın doğru olduğunu ifade eder.

Smith ve McClain (2001) ise ebeveynlere yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Evde çocukla sözlü değil yazılı iletişim kurulmasının yazmaya fayda sağlayabileceğini söyler. Çocuğa resim çizdirip daha sonra da bu resme uygun yazı yazdırılabileceğini ve bunun bir kitap hâline getirilebileceğini de vurgulamıştır. Ayrıca çocuğu yazarların imza gününe götürüp çocuğun yazarlarla konuşması, görüşmesi sağlanırsa yazmaya isteğinin arttırılabileceğini de ifade etmiştir.

Corona (1998) yaptığı ankette öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğu için ve yazı yazarken uygun kelime bulmakta zorlandıkları için yazmaya motive olamadıklarını gözlemlemiştir. Çocukların kelime hazinelerini geliştirecek

aktivitelerin hazırlanması ve sık sık yazma çalışmalarının yapılması gerektiğini söylemiştir.

Pierce ve diğeri (1997) de öğrencilerin el yazılarının kötü olmasından, yazdıkları yazıları kontrol etmemelerinden, yazmak için bir amaçlarının olmamasından ve başarısız olma kaygısından ötürü yazılarında motivasyon eksikliğini gördüğünü ifade eder.

Codling (1996) öğrencilere yazma görevi verirken seçenekler sunulmasının yazmaya bir faydasının olabileceğini söyler. Ayrıca yazma aktivitesinin amacının da öğrencilere söylenmesi gerektiğini ve öğrencilerin gerçeğe dayalı bilgiler kullanarak yazmaları sağlanırsa daha rahat motive olabileceklerini vurgular. Öğrencileri ilköğretim çağından itibaren bilgi verici, açıklayıcı yazılar yazmaya yönlendmenin doğru olduğunu hatta bilgi verici, açıklayıcı yazıların hikâyeye dönüştürülebileceğini göstermenin öğrenciyi yazmaya motive edebileceğini de ifade eder.

Bütün bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi ister sınıf içi ister sınıf dışı olsun bu tür etkinlikleri çoğaltarak öğrencileri yazmaya motive etmek mümkündür. Önemli olan, yazma işini aktivitelerle canlandırmak ve öğrenciler için sıkıcı bir iş olmaktan kurtarmaktır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tezin bu bölümünde motivasyon, yazılı anlatım ve yazma motivasyonu ile ilgili tez ve makaleler ayrı başlıklar altında verilmiştir.

2.2.1. MOTİVASYONLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çavuşoğlu (2008) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Motivasyon Yeterliliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri'ni belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretmen rolleri, öğrenme kuram ve stratejileri, Türk Dili Edebiyatı eğitimi ve öğretimiyle ve motivasyonla ilgili literatür taramasına da yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik motive edilme yeterliliklerini belirlemek amacıyla anket hazırlanmıştır. Bundan önce, 30 öğrenciye açık uçlu soruların olduğu bir ön anket uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini İstanbul ili, örneklemi ise Kadıköy, Üsküdar ve Maltepe ilçeleri lise 2. sınıflarında öğrenim gören 304 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin “cinsiyet, sınıf mevcudu, okul türü, ailenin gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi” bağımsız değişkenlerine göre bağımlı değişkenlere verdikleri cevaplar incelenmiştir.

Öğretmenlerin ders içi davranışları, ders işleme şekilleri, motivasyon yeterlilikleri ve öğrencilerin ders içi başarılarıyla ilgili sorular anketin bağımlı değişkenleridir.

Araştırmada elde edilen veriler için SPSS paket programı kullanılmıştır.

Uygulama sonunda araştırmadaki öğrencilerin çoğunluğunun ailelerinin maddi durumlarının Türkiye yaşam standartlarına uygun olduğu, genel liselerin özel liselere göre daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca velilerin farklı statülere sahipve babaların eğitim düzeylerinin annelerinkine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- a) Öğretmenlerin öğrencilere isimleriyle hitap etmesi,
- b) Öğretmenlerin konuşurken sınıfa bakması,
- c) Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inanması,
- d) Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öğretmen tarafından açık ve anlaşılır anlatılması,
- e) Öğretmenlerin etkili bir dil kullanması,
- f) Öğrencilerin yorum gerektiren durumlarda zorlanmaması,
- g) Öğretmenlerin sorulara tatmin edici cevaplar vermesi gibi bağımlı değişkenlerin öğrencilerin en çok “katılıyorum” u işaretledikleri maddeler olduğu görülmüştür.

Araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinin öğrenci başarıları üzerinde, bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir fark ifade ettiği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulardan faydalanılarak, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinin öğrenci başarıları üzerindeki olumlu etkilerin artırılması, olumsuz etkilerin de azaltılması için önerilerde bulunulmuştur.

Koçakoğlu (2008), probleme dayalı öğrenme yöntemi ve motivasyon stillerinin öğrencilerin Biyoloji dersine karşı tutumları ile akademik başarılarına etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır.

Türkiye’de de probleme dayalı öğrenme modeliyle ilgili araştırmaların az olduğunu söyleyen Koçakoğlu bu araştırmanın pek çok alan ve kişiye faydasının olacağını da ifade etmiştir.

Çalışmada davranışçı öğrenme kuramı, probleme dayalı öğrenme modeli, yapılandırmacı yaklaşım ve motivasyon stilleri hakkında bilgi de verilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temeli olan probleme dayalı öğrenme modelinin uygulanması sırasında öğrencilerin bireysel özelliklerinin de dikkate alınması gerektiği ve bu özelliklerden birinin de öğrencilerin motivasyon stillerinin olduğu ifade edilmiştir.

Araştırma lise 2. sınıf Biyoloji dersi üreme, büyüme ve gelişme üniteleriyle sınırlıdır.

Araştırmanın örneklemini, 53 kız, 67 erkek olmak üzere toplam 120 10. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışmada gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemiyle, deney grubunda ise probleme dayalı öğrenme modeliyle ders işlenmiştir. Bağımlı değişkenler incelenmiş ve bu değişkenlere ilişkin ön test ve son test puanları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Probleme dayalı öğrenmenin, öğrencilerin başarı ve Biyoloji dersine karşı tutumlarına etkisi ile birlikte öğrencilerin motivasyon stilleri ile probleme dayalı öğrenme etkileşiminin Biyolojiye karşı tutum ve başarılarına etkisi araştırılmıştır. Öncelikle deney grubuna araştırmanın amacı açıklanmış ve probleme dayalı öğrenme yöntemi tanıtılmıştır.

Veri toplama araçları olarak da kişisel bilgi anketi, Biyoloji tutum ölçeği, başarı testi ve motivasyon stilleri anketi kullanılmıştır. Veri analizleri de SPSS istatistik analiz programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda da probleme dayalı öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını ve biyoloji dersine karşı tutumlarını etkilemediği görülmüştür. Yalnız “başaran motivasyon stili”ne sahip öğrencilerin, “sosyal motivasyon stili”ne sahip öğrencilerden daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Geçer (2002) de araştırmasını, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde çalışan öğretmenlerin davranışlarının yakınlığını ve bunun alanlara, bazı

değişkenlere, öğrencilerin başarı, tutum ve güdülenme düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapmıştır.

Davranış yakınlığının öğrencinin güdülenmesini arttırdığını söyleyen Geçer araştırmasında karşılaştırma türünde ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Ayrıca öğretmen yakınlık davranışları ölçekleri, tutum ölçekleri, güdü ölçekleri ve gözlem formları da araştırmanın veri toplama araçlarıdır.

Çalışma 600 öğrencinin görüşlerine dayalı olarak geliştirilen öğretmen davranışları ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma Türkiye’de “öğretmenlerin davranışlarının yakınlığı”nı öğrenci gözüyle değerlendiren ve bunları öğrencilerin gelişim özellikleriyle inceleyen ilk çalışma olması açısından önemlidir.

Çalışmanın sonunda öğretmen davranışları yakınlığının orta düzeyde olduğu ve bu davranışların sözel derslerde sayısal derslere göre öğrenciler tarafından daha çok algılandığı tespit edilmiştir. Ayrıca hem ilköğretim, ortaöğretim hem de yüksek öğretimde de öğretmen davranışlarının yakınlığının başarı ile düşük, tutum ve güdülenmeyle orta düzeyde ilişki gösterdiği gözlemlenmiştir. Araştırmada iletişim dersi alan öğretmenlerin öğrenciler tarafından daha yakın olarak algılandığı da görülmüştür. Bu yüzden öneriler bölümünde de eğitim fakültelerinde iletişim gibi derslerin öğretmen adaylarına yarar sağlayacağı ve bu derslerin çok olması gerektiği söylenilmiştir.

Ceylan(2003) çalışmasını ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen öğretmen rolleri, sınıfın örgütlenmesi, etkileşim düzeni ve sınıf iklimi gibi değişkenlerin öğretmenler tarafından dikkate alınıp alınmadığını belirlemek amacıyla yapmıştır.

Araştırma nitel bir çalışmadır. 2001-2002 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezine bağlı bir ilköğretim okulunda görev yapan Türkçe ve İngilizce öğretmenleri sınıf içinde gözlenmiş, elde edilen veriler de gözleme dayalı betimsel yönetime göre çözümlenmiştir.

Veriler, ses kayıt cihazı, saha notları, görüşmeler ve araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem kontrol formu ile toplanmıştır.

Çalışmada öğretmen rolleri, içsel ve dışsal motivasyon, sınıfın örgütlenmesi, sınıfın etkileşim düzeni ve sınıf iklimi hakkında bilgiler de verilmiştir.

Ceylan, yeterince motive edilmemiş bir öğrencinin öğrenmeye hazır hâle gelmemiş olduğunu söyler. Ayrıca okul ve sınıfta gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının bir kısmının kaynağının motivasyonla alakalı olduğunu da ifade eder.

Araştırmada 7/B ve 7/C sınıflarına giren Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin davranışlarının gözlemlenmesinden sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Türkçe öğretmenleri İngilizce öğretmenlerine göre rehberlik ve danışmanlık rolü ile bilgi kaynağı rollerinin gereklerini yerine getirmekte daha iyidirler.
- Türkçe öğretmenleri İngilizce öğretmenlerine göre sınıfı organize ederken öğrenci gereksinimlerini dikkate almada ve zamanı etkili kullanmada daha iyidirler.
- Etkileşim düzeyi boyutunda yer alan yerleşim düzeninde İngilizce öğretmenleri herhangi bir değişiklik yapmazken, Türkçe öğretmenleri tartışma tekniğini kullanırken değişiklik yapmıştır.
- Sınıf iklimi boyutunda yer alan öğretmen-öğrenci ilişkilerinde İngilizce öğretmenlerinin saldırgan, Türkçe öğretmenlerinin ise arkadaşça bir tutum sergilediği görülmüştür.

Araştırmanın sonunda öğrenci davranışlarının öğretmenin sınıf içinde sergilediği davranışlarla doğru orantılı olduğunu söyleyen Ceylan, motivasyonu arttırmaya yönelik birtakım önerilerde bulunmuştur.

Vural (2007), İngilizce öğretmenlerinin, öğrencileri güdülemek için, sınıfta sergiledikleri davranışlar konusunda öğretmen ve öğrenci algılarını araştırmak amacıyla tezini hazırlamıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrenci algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla da araştırma yapılmıştır.

Çalışmanın, öğretmenlere “güdüleyici öğretmen davranışları” konusunda öğrencilerin düşünceleri ile ilgili fikirler vereceğinden, faydasının olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın örneklemini, Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışan 7 öğretim elemanı ve 138 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmada üçer ders saatinde güdüleyici davranışlardan oluşan bir tablonun yardımıyla gözlemlenen öğretim elemanları, kendi davranışlarından hangilerini güdüleyici bulduklarıyla alakalı mülakata da katılmışlardır. Ayrıca, güdüleyici davranışların bulunduğu 56 maddelik anket verilmiştir. Anketin amacı, öğrencilerin, güdüleyici öğretmen davranışlarıyla ilgili algılarını ölçmek, güdüleyen ve güdüyü azaltan öğretmen davranışlarıyla ilgili fikirlerini almaktır.

Araştırmanın sonunda güdüleyici öğretmen davranışlarıyla ilgili algıların hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde benzer olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerine arkadaşça davranmaları ve öğrencilerini destekleyici davranışları en güdüleyici davranışlar olarak gözlemlenmiştir.

Sarıyer (2008) çalışmasını öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkileyen faktörleri, İngilizce öğretmenlerinin güdülenme stratejilerini kullanım sıklıklarını ve öğrencilerin bu stratejilere ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yapmıştır.

Çalışmanın örneklemini 648 lise 9. sınıf öğrencisi ile 38 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla 3 anket kullanılmıştır. Veriler SPSS 14.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgularda okul programındaki derslerin ağırlığı, okul olanakları, öğretmenin öğretim stili, derste uygulanan aktiviteler, değerlendirme gibi faktörlerin öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca düşük not alma kaygısının ya da istenilen aktiviteyi gerçekleştirememeye korkusunun yani başarısız olma düşüncesinin de öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Araştırmada derslerde yapılan çoğu aktivitenin gerçek hayatla ilişkili olmamasının, öğrencilere İngilizce iletişim kurma ve konuşma olanağı vermemesinin de motivasyonu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Çalışmanın sonunda öğretmenlere rehberlik edecek bir İngilizce öğretim programının geliştirilmesi, sınıfta ilgi çekici materyallerin ve teknolojik araçların kullanılıp ilgi çekici aktivitelerin yapılması, ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi, öğrencilerin aktivitelere katılmalarının sağlanması, proje ödevlerine daha fazla yer verilmesi ve en önemlisi öğrencilerin öz güvenlerinin artırılması gerektiği söylenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar yardımıyla da yabancı dil öğretmenlerine ve program geliştirme uzmanlarına öğrencilerin güdülenmelerini arttırmak için önerilerde bulunulmuştur.

Acar (2009) çalışmasını web destekli² performans tabanlı³ öğrenmede ARCS⁴ motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla yapmıştır.

Çalışmanın örneklemini G.Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmış; ayrıca motivasyon ve tutum için son test kontrol gruplu model tercih edilmiştir. Web destekli performans tabanlı öğretime katılanlar deney grubunu, geleneksel öğretime katılanlar ise kontrol grubunu oluşturmuştur. 72 kişilik bu iki gruba da deney öncesi ve sonrası anket uygulanmıştır.

Bulgular çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine, akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve derse karşı tutumlarına göre sunulmuştur.

“Klavye Öğretim Programı”nın başında deney ve kontrol grupları akademik başarı düzeyleri veya giriş performansları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Fakat “klavye öğretim programı”nın sonunda ritm performans gelişim düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunda uygulanan öğretim materyalinin motivasyonel etkisinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu da gözlemlenmiştir. Tutum ölçümlerinde de deney grubu öğrencilerinin genel tutum düzeyleri ile dikkat ve güven tutum düzeyleri kontrol grubuna göre yüksek çıkmıştır. ARCS motivasyon modelinin uygulandığı web destekli performans tabanlı klavye öğretime katılan öğrencilerin, geleneksel klavye öğretime katılanlara göre dersi daha ilgi çekici buldukları da gözlemlenmiştir.

² Bkz: 10

³ Bkz: 10

⁴ Bkz: 10

Çalışmanın sonunda klavye öğretiminde standart Türk klavyesinin esas alınması, mevcut öğretim yöntemlerinin, materyal ve değerlendirmelerin güncellenmesi, rubrik gibi performansa dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması, bu tür öğretim yazılımlarının grafik tasarımcısı gibi uzman bir ekip tarafından geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Toy (2007) çalışmasını Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ve başarı güdüsü arasında önemli bir ilişkinin olup olmadığını saptamak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini İzmir ili Konak ilçesindeki farklı türdeki liselerde öğrenim gören 583 lise 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Genel tarama modelindeki bu çalışmada öğrenme stratejileri ölçeği ve başarı güdüsü ölçeği kullanılmıştır.

Çalışmanın sonunda öğrencilerin karmaşık olan kavramları öğrenirken öğrenme stratejilerini özellikle örgütlenme stratejilerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin “uygun” düzeyinde olduğu görülmüştür. Yüksek not alan öğrencilerin ve kız öğrencilerin başarı güdüsü ölçeğine katılımının daha yüksek olduğu da fark edilmiştir.

Yılmaz (2007) çalışmasını motivasyonun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmak, eğitimcilere faydalı bilgiler sunabilmek ve ayrıca motivasyonu olumsuz yönde etkileyen unsurları saptamak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Bartın ili ilçe ve beldelerinde yer alan 18 orta öğretim kurumundan rastgele seçilen 323 öğrenci oluşturmaktadır.

Anket yardımıyla öğrencilerin motivasyon düzeyleri ölçülüp motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve okul türüne göre bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Çalışmanın sonunda öğrencilerin motivasyon düzeyleri 70 üzerinden 54,77 olarak ölçülmüştür. Farklı okul tiplerinde öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeylerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkeklere göre fazla olduğu da gözlemlenmiştir. 18 okulun 14 tanesinde motivasyon ile başarı arasında orta ve üst düzeyde pozitif yönde korelasyon

bulunmuştur. Öğrencilerin motivasyon tiplerinden araçsal motivasyonu benimsedikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmada yabancı dil öğreniminde motivasyonun önemli olduğu ve motivasyonu düşük olan öğrenciler için bu durumun altında yatan sebeplerin araştırılması gerektiği söylenmiştir.

Gökçe (2008) çalışmasını meslek lisesi öğrencilerinin tutumlarını ve güdülenme yoğunluklarını incelemek amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Bilecik ili Bozüyük ilçesinde bulunan üç meslek lisesinin 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmada Meslek Lisesi öğrencilerinin Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerine, kız öğrencilerin de erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlar sergiledikleri ve daha fazla güdülenme yoğunluğuna sahip oldukları görülmüştür. Meslek lisesi öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının ve güdülenme yoğunluklarının ortalamanın üstünde olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında da açık uçlu sorulara verilen yanıtların analizinde katılımcıların İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu, Anglo-Sakson⁵ kültürünü öğrenmeye yönelik tutumlarının ise olumsuz olduğu görülmüştür.

Korur (2008) çalışmasını “öğretmen niteliklerinin öğrencinin fizik dersi başarısına, motivasyonuna ve tutumuna etkilerini” araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırmada kullanılan anket lise 9. sınıf seviyesinden 11. sınıf seviyesine kadar toplam 2177 öğrenciye uygulanmıştır.

Çalışmanın sonunda öğretmen niteliklerinin öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonlarının üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen nitelikleri ile bölgenin, öğrencilerin cinsiyetlerinin, doğum yıllarının, sınıflarının arasında motivasyon, tutum ve başarı değişkenleri açısından anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Güvercin (2008) çalışmasını “sınıf düzeyi ve cinsiyetin ilköğretim öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisi” ni belirlemek amacıyla yapmıştır.

⁵ Bkz: 10

Araştırmanın örneklemini Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki 12 ilköğretim okulunda okuyan 2231 öğrenci oluşturmaktadır.

Veriler, “öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyon anketi” ile toplanmış ve iki yönlü Manova analizi kullanılarak test edilmiştir.

Çalışmanın sonunda 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının sınıf düzeyi arttıkça azaldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu da gözlemlenmiştir.

Mendi (2009) çalışmasını “öğrencilerin belirttikleri okuma stratejisi kullanımları, yabancı dil öğrenme motivasyonları ve okuma performansları arasındaki ilişkiyi” belirlemek amacıyla yapmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin cinsiyete, dil yeterlilik seviyesine ve ders dışı İngilizce metin okuma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini de araştırmıştır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul’daki bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programına devam eden 334 öğrencisi oluşturmaktadır.

Veriler kişisel bilgi anketi, okuma stratejileri ölçeği, motivasyon/tutum anketi, İngilizce okuma yeterlilik testi ve öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir.

Bulgulara göre öğrencilerin okuma becerisine önem verdikleri hâlde istenilen düzeyde okuyamadıkları görülmüştür. Ders dışı İngilizce metin okuma süresinin okuma stratejisi ve alt ölçekleri kullanımları üzerinde olumlu yönde etki ettiği gözlemlenmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin erkeklere, İngilizce orta yeterlilik seviyesindeki öğrencilerin de İngilizce alt yeterlilik seviyesindekilere göre daha yüksek motivasyona sahip oldukları ve İngilizce okuma yeterlilik testinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca motivasyon ile okuma stratejilerinin kullanımı ve motivasyon ile okuma performansı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Uz (2009) araştırmasını İngilizce müfredatının uygulanmasında öğretmenlerin öğrencileri motive etmek için kullandıkları yeni yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla yapmıştır.

Çalışmanın örneklemini İstanbul ili Tuzla ve Pendik ilçelerindeki 40 ilköğretim okulunda çalışan 121 öğretmen oluşturmaktadır.

Veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Betimsel nitelikte olan bu araştırmanın anketinde likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda öğretmenlerin motivasyonu arttırmak için okuma çalışmalarını sık sık yaptıkları, okuma parçalarını yüksek sesle okuttukları, öğrencileri sık sık doğal iletişim içinde buldurdıkları, konuşma konularını soru-cevap şeklinde yürüttükleri, hikâye yazma veya hikâye tamamlama çalışmaları yaptıkları gözlemlenmiştir.

Başkan (2006) tez çalışmasında öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının giderilmesinde ve öğrencilerin fen bilgisi dersine olan motivasyonlarının artırılmasında drama yönteminin etkilerini araştırmıştır.

Çalışmanın örneklemini Trabzon ili Düzköy ve Akçaabat ilçelerinden seçilen 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 35 öğrencinin 14'ü deney, 21'i de kontrol grubu öğrencileridir. Dersler deney grubundaki öğrencilere drama yöntemiyle, kontrol grubundakilere ise geleneksel yöntemle verilmiştir. Geliştirilen 10 drama etkinliği 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Etkinliklerden sonra da öğrencilere (araştırma öncesi belirlenen, kavram yanlışlarını içeren) “elektrik” ünitesiyle ilgili geliştirilen kavram testi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonunda deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Drama yöntemi sayesinde çoğu öğrencide kavram yanlışlarının giderildiği sonucuna ulaşılmıştır ve yine çoğu öğrenci fen bilgisi dersine karşı olumlu tutum geliştirmeye başlamıştır. Bu yöntem ile öğrenciler yaparak yaşayarak, hem söz alarak hem de aktif rol alarak, kavramları somutlaştırarak ve oyunlarla eğlenerek öğrendikleri için derse karşı motivasyonları artmıştır.

Doğan (2009) çalışmasında İngilizce hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerini araştırmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce hazırlık okuyan 561 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmada Gardner tarafından geliştirilen “motivasyon ve tutum ölçeği” kullanılmıştır.

Çalışmanın sonunda Turizm Bölümü öğrencilerinin motivasyon seviyelerinin Makine ve Maden Mühendisliği öğrencilerine göre yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin motivasyon seviyelerinde mezun olunan lise türüne göre bir fark çıkmamıştır.

Çakır (2006) çalışmasını Anadolu Öğretmen Liselerinde yurtda kalan öğrencilerin ve yurtda kalmayanların depresyon ve motivasyon düzeylerini araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören toplam 353 öğrenci oluşturmaktadır.

Veriler kişisel bilgi formu, Beck depresyon ölçeği ve akademik motivasyon ölçeği ile toplanmıştır.

Elde edilen bulgularda okudukları okuldan ve kaldıkları yerden memnun olmayan öğrencilerin motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. İçsel motivasyonları yüksek olan öğrencilerin daha az depresyona girdikleri de ifade edilmiştir. Kız öğrencilerin depresyon düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düştüğü sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonunda yurtda kalan öğrencilerin beslenme ve barınma ihtiyaçlarının en iyi şekilde giderilmesi durumunda motivasyonlarının artacağı ifade edilmiştir. Birçok açıdan sorun yaşayan ve motive olamayan öğrenciler için kolayca ulaşabilecekleri bir rehberlik servisinin olması gerektiği de vurgulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmalarını sağlayarak çevreyi tanımalarına, uyum sağlamalarına ve böylece öz güvenlerinin gelişmesine yardımcı olunabileceği de söylenmiştir.

Bolat (2007) çalışmasını “ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri” ni belirlemek amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Ankara ilinden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen, ilköğretim 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 472 öğrenci oluşturmaktadır.

Veriler öğrenme motivasyonu anketi ve öğrenme stili envanteri ile elde edilmiş ve SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonunda öğrencilerin motivasyon düzeylerinin cinsiyete ve aile birey sayısına göre farklılaşmadığı; fakat sınıf düzeyine, özel ders alma ve dershaneye gidip gitmemesine, anne-babanın eğitim seviyesine, ailenin gelir durumuna ve okullara göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin nitelikleri, sınıfın örgütlenmesi, etkileşim ve sınıf iklimi iyi oldukça görsel öğrenme stillerinin daha etkili olduğu söylenmiştir. Ama motivasyon düzeyleri ile dinlemeye ve dokunmaya dayalı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Yani görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada sınıf örgütlemesi de en önemli bir motivasyon kaynağı olarak görülmüştür. 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıflara göre motivasyonlarının yüksek olduğu da gözlemlenmiştir.

Aladağ (2007) çalışmasını “sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemlerinin⁶ ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve motivasyonuna etkisi” ni araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Ankara ili Yenimahalle İlçesi Kent-Koop ilköğretim okulunda öğrenim gören 44 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma hem nitel hem de nicel bir araştırmadır. Deney grubu öğrencilerine Arcview 9.2 yazılım programıyla hazırlanan materyallerle, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemiyle konular anlatılmıştır. Gruplara işlem öncesi ve sonrası başarı ve motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Deneysel işlem sonrasında öğrencilerin motivasyonlarında ve başarı düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin “coğrafi bilgi sistemleri”ni kullanma becerilerinin yüksek olduğu ve derse karşı olumlu tutumlar sergiledikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonunda “coğrafi bilgi sistemleri”nin öğrencilerin başarıları ve motivasyonlarında etkili olduğu için ilköğretim programında yer alması, ders içeriğinin buna göre düzenlenmesi, sadece 7. sınıflarda değil diğer sınıflarda da derslerin “coğrafi bilgi sistemleri” yardımı ile işlenmesi gerektiği söylenmiştir.

⁶ Bkz: 10

Kesin (2008) çalışmasını “sınıf içi öğrenme ortamının, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin içsel motivasyonları üzerindeki etkisi” ni araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Atılım Üniversitesi 1. sınıf öğrencilerinden toplam 33 kişi oluşturmaktadır.

Veriler demografik veri formu ve içsel motivasyon anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler SPSS 11.5 istatistik program yardımıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonunda kız ve erkek öğrenciler arasında içsel motivasyon ve başarı açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Yalnız içsel motivasyon ve başarı arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koçak (2008) çalışmasını coğrafya dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Bucak Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veriler tutum ölçeği ve başarı testlerinin öntest-sontest olarak uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin SPSS 15.0 paket programıyla da analizi yapılmıştır. Ayrıca problem çözme ölçeği yardımı ile de veriler elde edilmiştir.

Türkiye’nin nüfus özellikleri ve nüfus hareketleri konusu deney grubuna probleme dayalı öğrenme yöntemiyle kontrol grubuna ise geleneksel öğretimle verilmiştir.

Araştırmanın sonunda probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin tutumlarına, motivasyonlarına, akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine katkı sağladığı görülmüştür.

Saral (2008) çalışmasını “örnek olaya dayalı öğrenmenin 10. sınıf öğrencilerinin başarılarına ve güdülenmelerine etkisini” araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Ankara’daki özel bir lisede öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır.

“İnsanda üreme” ünitesi deney grubu öğrencilerine örnek olaya dayalı öğrenme yöntemiyle kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yöntemiyle verilmiştir.

Veriler, araştırmacının insanda üreme konusuyla ilgili geliştirmiş olduğu başarı testi ve öğrenmede güdülenmiş stratejiler anketi ile –hem ön test hem de son test olarak uygulanıp- elde edilmiştir.

Çalışmanın sonunda örnek olaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına ve güdülenmelerine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Çetin (2007) çalışmasını ARCS motivasyon modeli uyarınca tasarlanmış eğitim yazılımının, öğrencilerin başarılarına ve öğrenmede kalıcılığa bir katkısının olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Kırşehir ilinde bulunan Kırşehir Lisesi'nin 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Microsoft excel istatistiksel fonksiyonlar konusu kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemiyle deney grubuna ise ARCS motivasyon modeli tasarım ilke ve stratejilerine göre hazırlanmış eğitim yazılımı ile öğretilmiştir.

Veriler ön test, son test ve kalıcılık testiyle elde edilmiştir.

Deney öncesi öğrencilere uygulanan ön testte her iki grubunda hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük ve denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son testlerden alınan puanlara göre de deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır. Yani ARCS motivasyon modeline göre hazırlanmış eğitim yazılımıyla yapılan öğretimin, geleneksel yöntemle yapılan öğretime göre akademik başarıyı daha fazla arttırdığı görülmüştür. Ama kalıcılık testinde ise her iki grubun arasında bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir.

Türel (2008) çalışmasını öğrenme nesneleriyle zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Elazığ ilinde bulunan iki farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 78 öğrenci oluşturmaktadır.

“Maddenin yapısı ve özellikleri” adlı ünite kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemiyle deney grubuna ise öğrenme nesneleriyle anlatılmıştır.

Araştırma hem nicel hem de nitel olduğu için veriler de iki türlü toplanmıştır. Nicel veri toplama araçları; akademik başarı testi, tutum ölçeği ve CIS motivasyon ölçeği iken, nitel veri toplama araçları ise görüşme, gözlem ve değerlendirme formlarıdır.

Çalışmanın sonunda öğrenme nesneleriyle zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerinde olumlu etki bıraktığı, öğrenci ve öğretmen görüşlerinde de uygulamanın yararlı olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu tür materyallerin ilgi çekici ve motive edici olduğunu ve materyallerin öğretmen rehberliğinde kullanılması gerektiğini de söylemişlerdir.

Altınçelik (2009) çalışmasını akıllı tahtanın öğrenmede kalıcılığa ve motivasyona bir faydasının olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmıştır. Ayrıca araştırmada akıllı tahtayla ilgili öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir.

Çalışmanın örneklemini İstanbul ili Beylikdüzü ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan 132 öğretmen oluşturmaktadır.

Veriler anket formu yardımıyla toplanmış, frekans, Ki kare ve T testi gibi istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonunda akıllı tahtaların öğrencilerin dikkatini çektiği, derse aktif olarak katılmalarını sağladığı, öğrenmede kalıcılığa ve motivasyona olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Arada bir teknik problemler yaşansa da akıllı tahtaların zamandan önemli ölçüde tasarruf sağladığı ifade edilmiştir. Öğretilmesi zor ve karmaşık olan konularda öğretmenlere büyük avantajlar sağladığı sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca akıllı tahtaları genç öğretmenlerin ve branşı sınıf öğretmeni olanların daha çok kullandıkları gözlemlenmiştir.

Aslan (2009) çalışmasını proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarına ve bilimin doğasını anlama düzeylerine bir etkisinin olup olmadığını araştırmak için yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki Beytepe İlköğretim Okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veriler motivasyonel stratejiler ölçeği ile bilimin doğası ölçeği yardımıyla ve öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Bu veriler kay-kare testi, bağımsız gruplar için t- testi ve bağımlı gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonunda konuları “proje tabanlı öğrenme yaklaşımı” yla gören deney grubu lehine anlamlı bir farkın çıktığı görülmüştür. Yani deney grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik motivasyon düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin

uygulama öncesi ve uygulama sonrası, fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında uygulama sonrası lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca uygulama öncesi motivasyonun “öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı, öz yeterlilik, içsel değer” alt boyutları açısından ters yönde deney grubu lehine anlamlı bir fark çıktığı da görülmüştür.

Candar (2009) çalışmasını yaratıcı düşünme tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, Fen dersine karşı tutumlarına, motivasyona ve yaratıcılıklarına etkisini araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Kocaeli ili Gölcük ilçesindeki iki ilköğretim okulunda okuyan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veriler akademik başarı ölçeği, tutum ölçeği, motivasyon ölçeği, yaratıcılık ölçeği ve öğrencilerle yapılan röportajlardan elde edilmiştir.

Çalışmanın sonunda, yaratıcı etkinliklerle yeniden düzenlenen yapılandırıcı program sayesinde, deney grubu öğrencilerinin sahip oldukları bilgileri kullanıp yaratıcı ürünler ortaya çıkardıkları görülmüştür. Bu sayede öğrencilerin bilgiyi daha iyi özümseyip gördükleri, soruları kolay hatırlayıp daha iyi cevaplar verebildikleri de gözlemlenmiştir. Yani yaratıcı düşünme tekniğinin öğrenci başarısına katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı deney grubu öğrencilerinin özgür bir ortamda ve eğlenceli etkinliklerle ders geçirdikleri için fen dersine karşı tutumlarının da kontrol grubundakilere göre daha olumlu yönde geliştiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın sonunda motivasyon ölçeğinin ve yaratıcılık ölçeğinin son test sonuçlarına bakıldığında da yine deney grubu lehine anlamlı bir sonucun çıktığı görülmüştür.

Ural (2009) çalışmasını “eğitsel bilgisayar oyunlarının barındırması gereken eğlendirici ve motive edici özellikleri” belirlemek amacıyla yapmıştır. Ayrıca bu özellikler belirlendikten sonra, bunların akademik başarıya ve motivasyona etkileri de araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Afyon ili Merkez ilçesi Oruçoğlu İlkokulu ve Fatih İlköğretim Okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veriler kuvvet ve hareket konulu ön test, son test, başarı testi, anket ve uygulama değerlendirme formu ile toplanmış ve istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubundakilere göre eğitsel bilgisayar oyunlarından daha yüksek puan aldıkları ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Uygulama sonunda yapılan başarı testinde deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu da gözlemlenmiştir.

Aydın (2009) çalışmasını “işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi”ni araştırmak amacıyla yapmıştır. Ayrıca deney grubunun işbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili görüş ve düşüncelerini de incelemiştir.

Araştırmanın örneklemini Ankara Abidin Paşa Lisesinde öğrenim gören toplam 82 öğrenci oluşturmaktadır.

“Türkiye’nin toprak, su ve bitki varlığı” ünitesi deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemiyle, kontrol grubuna ise öğretmen merkezli yöntemle verilmiştir.

Veriler başarı testi, tutum ölçeği, motivasyon ölçeği ile elde edilmiştir. Öğrenci görüşlerini belirlemek için de açık uçlu sorular sorulmuştur.

Araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme yöntemiyle ders işleyen deney grubunun akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları ve motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencileri konuları anlayarak öğrendikleri, derste aktif oldukları, farklı materyallerle uğraştıkları, öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmasını sağladığı ve ders eğlenceli, zevkli geçtiği için işbirlikli öğrenme yöntemini sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Gök (2006) çalışmasını “işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejilerinin öğrencilerin başarısına, başarı güdüsüne ve problem çözmeye yönelik tutumlarına” etkisini araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini İzmir ilindeki bir lisenin 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veriler fizik başarı testi, fizik dersine yönelik problem çözme tutum ölçeği, başarı güdüsü ölçeği, problem çözme yapıları, fizik dersi problem çözme stratejileri ölçeği ile elde edilmiştir.

Araştırmanın sonunda problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin fizik dersi başarısına, problem çözmeye yönelik tutumlarına, başarı güdülerine olumlu yönde katkısının olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın sonunda problem çözme stratejileri öğretiminden kız ve erkek öğrencilerin aynı düzeyde yararlandıkları da gözlemlenmiştir.

Onuk (2007) çalışmasını müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerini ayrıca güdülenme düzeyleriyle akademik başarı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır.

Veriler “müzik öğretmenliğine güdülenme ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçek 194 lisans öğrencisine uygulanmıştır.

Çalışmanın sonunda öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenmiş oldukları, içsel güdülenme düzeylerinin yüksek, dışsal güdülenme düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin güdülenme düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Ve yine gelir düzeyi düşük öğrencilerin mesleğe daha fazla güdülendikleri de gözlemlenmiştir.

Ertem (2006) çalışmasını öğrencilerin kimya derslerindeki güdülenme düzeyleri ve güdülenme türlerini araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Balıkesir il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 718 öğrenci oluşturmaktadır.

Veriler kimya dersi tutum ölçeği ve güdülenme ölçeği ile elde edilmiştir.

Araştırmanın sonunda güdülenmişlik düzeylerinin yüksek çıkmadığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak da kimya dersinde öğretilen kavramların soyut olup günlük hayatla ilişkilendirilmediği görülmüştür.

2.2.2. YAZILI ANLATIM VE KOMPOZİSYONLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Arıcı (1987) “Türkçe Kompozisyon Öğretimi Üzerine” adlı makalesinde İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin “Türk Dili” dersiyle ilgili yazılarını incelemiştir.

Araştırma öğrencilerin Türkçeyi doğru ve güzel kullanıp kullanmadıklarını, Türkçeyi kullanırken ifade, imla ve noktalama yönünden hatalı olup olmadıklarını tespit etmeye yöneliktir. Tespit edilen hatalardan hareket ederek, Türkçe kompozisyon dersinin öğretimine, ilk ve orta öğretimden itibaren ışık tutulabileceği düşünülerek belli önerilerde bulunulmuştur. Mesela ilk ve orta öğretimde kompozisyona gereken önemin verilmesi böylece üniversitelerin Türk Dili derslerinde imla ve noktalama öğretmek veya ifade düzeltmek yerine çeşitli Türk ve Dünya Edebiyatının eserlerinin okutulması gerektiği söylenilmiştir.

Çalışmada kompozisyon öğretiminin ilkokuldan üniversiteye kadar bir bütün olarak yeni bir anlayışla, yeni bir program çerçevesinde yeniden ele alınması gerektiği de dile getirilmiştir.

Arıcı yazılı kâğıtlarındaki hataların ortaokul seviyesi hatta ortaokuldan daha aşağı bir seviyedeki öğrencilerin yaptıkları hatalara denk olduğunu gözlemlemiştir.

Öğretim kurumlarında yapılan kompozisyon öğretiminin yeterince başarılı olup olmadığını araştırmak için önce müfredat programları, Türkçe eğitim ve öğretim ilkeleri incelenmiştir. İlkeler ve programlar incelendikten sonra kompozisyon öğretiminde varılan hedefin arzu edilen düzeyde olmadığı kanaatine varılmıştır.

Başarısızlığın sebepleri olarak da şunlar görülmüştür:

- Kompozisyon dersine gereken önemin verilmemesi, dersin gerektiği şekilde işlenmemesi
- Ders kitaplarının yetersizliği
- Programlarda dil bilgisi dersine yeteri kadar önem verilmemesi
- Öğrencilerde, hatta toplumumuzda kitap ve gazete okuma alışkanlığının yerleşmemiş olması
- Edebiyat öğretmenlerinin ders yükü bakımından fazla dolu olmaları
- Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri dışında diğer öğretmenlerin, öğrencileri sadece bilgi yönünden değerlendirmeleri, dil yönünden herhangi bir değerlendirme yapmamaları
- sınavların genellikle test şeklinde yapılması

Son olarak da Arıcı dersin başarısında büyük tesiri olabileceğini düşündüğü şu hususları ileri sürmüştür:

- Sınıflardaki öğrenci sayısının 20-25'i geçmemesi, uygulamanın çok yapıp, ödevlerin teker teker kontrol edilebileceği sınıfların olması
- Topluluk önünde rahatça konuşmalarını sağlayacak ve ifadelerini düzeltmelerine yardımcı olacak konferans konusu hazırlamaları için ödev verilmesi

Turan (2002)“İlkokullarda Doğru ve Güzel Yazı Yazma Çalışmaları”adlı makalesinde Türkçenin yeteri kadar öğretildiği, konuşulduğu ve yazıldığı konusunda ciddi kuşkularının olduğunu söyler.

Çalışmada,

- Yazı dersinin haftanın sadece bir gününe sıkıştırıldığından
- Özet çıkarma çalışmalarında öğrencilerin metindeki paragraflardan birer ikişer cümle alarak özet çıkarmaya çalıştığından,
- Dil bilgisi kurallarının ezberletilmeye çalışıldığından,
- Güzel konuşma ve yazma dersinin Türkçe dersinin bir ilavesi olarak görüldüğünden,
- Güzel konuşma ve yazma dersi için yetkin bir öğretmenin bulunmadığından,
- Türkçenin doğru ve güzel yazılmasının sadece Türkçe dersi saatiyle sınırlı kaldığından söz edilmiştir.

Bunların yanı sıra ilköğretim okullarında Türkçenin doğru ve güzel yazılmasıyla ilgili etkinliklerin nasıl yapıldığından ve iyi bir programın, öğretimin nasıl olabileceğinden de söz edilmiştir.

Makalenin sonunda da öğretmenlerin harflerin yazılış yönlerini gösteren tabloları kullanmaları, eve yazılı ödev vermemeleri, çalışmalarını okulda yaptırılmaları, öğrencinin defteri veya kağıdında düzeltme sembollerini kullanmaları ve güzel yazı defteri gibi sadece o defterde güzel yazının bulunabileceğini düşündürten defterlerin kullanılmaması, tek tek bütün cümle hatta kelimelerin kontrol edilmesi, her sınıf seviyesine uygun dikte metninin hazırlanıp, uygulanması ve hatalı yazılan metinlerin tekrar yazdırılması, örnek metinlerin de tepegözle sınıfta gösterilmesi gerektiği söylenmiştir.

Babacan (2003) makalesinde günümüz gençlerinin duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak tam anlamıyla ifade edemediklerinden bahsetmiştir.

Araştırmada Burdur Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencilerin Yazılı Anlatım-I dersi içerisinde yapılan ara sınav kağıtları ve ödevleri incelenmiştir.

Sınav kâğıtlarının değerlendirilmesi sonucunda; “Metnin ana düşüncesini, yan düşüncelerini bulunuz. Konusu nedir?” sorularına öğrencilerin metnin özetini çıkararak, ana düşüncüyü birden fazla yargı ile ifade eden cümleler kullanarak ve hatta aynen alıntı yaparak cevap verdikleri gözlemlenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin ödevlerinde birçok mantık ve yazım yanlışlarına rastlanmıştır. Kaynakça ve özet yazamayan, temel imla kurallarını ve kapak, sayfa düzenini bilmeyen, ana düşünce ve yan düşünceleri yüklemsiz cümlelerle ifade eden öğrenci sayısının oldukça fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu sorunların oluşmasında en önemli etkenin test tekniği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖSS'nin içeriği de diğer bir etken olarak görülmüştür. Yani çocukların Fuzuli ve Baki gibi edebiyatımızın büyük şairlerine sınavda rastlamadıkları için çalışmadıkları vurgulanmıştır. Sonuç olarak da sorunların çok okuma ile çözülebileceği söylenmiştir.

Duman (2006) “Türkçe Eğitiminde Yazdırma Çalışmaları” adlı makalesinde Türkçe derslerinde yeteri kadar alıştırmaya ve uygulama yapılamadığı için artık Türkçenin kural ve kullanım özelliklerinin öğrenilemediğini söylemiştir.

Araştırmada sınıflardaki mevcut fazlalığın uygulamayı zorlaştıracığı ama imkânsız hâle getirmeyeceği yine de Türkçe öğretmenlerinin yazdırma çalışmalarını yaptırabilecekleri dile getirilmiştir. Ayrıca dikte ettirmenin, söyleneni aynen yazmayı gerektirdiği için, dinleme becerisine de katkısı olacağı söylenir.

Duman, yazdırma çalışmalarının şu faydalarının olacağını da söyler:

- Öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen fakat onlarla tek tek ilgilenilemediği için düzeltilmeyen yazım ve noktalama hataları düzeltilmesine olanak sağlar.
- Öğrencilerin söyleyiş hatalarının düzeltilmesinde faydası olur.
- Vurgu, tonlama konusunda verilen bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesinde ve yeni kelimelerin öğretilmesinde yardımcı olur.

Gökşen (1964) “Yazılı Anlatımda Plan, Başlangıç ve Sonuç”adlı makalesinde başlama ve bitirme bölümlerinin öğrencilerin, amatörlerin yazı yazarken en zorlandıkları bölümler olduğunu ifade eder. Konuya nasıl ve nerden gireceklerini ve nasıl bitireceklerini bilemediklerini söyler.

Çalışmada iyi ve doğru yazmanın bir tanrı vergisi olmadığı; sistemli bir çalışma ile de elde edilebileceği vurgulanır.

Kompozisyonun “okuduklarımızın, işittiklerimizin, gördüklerimizin, düşündüklerimizin ve hissettiklerimizin ortak bir ürünü” olduğu söylenir.

Öğrencilerin düşünce ve duygularını doğru dürüst ortaya koyabilmeleri için ayrıntılı plan yapmaları gerektiği dile getirilmiştir.

Planın, yazı yazarların gözlerinde büyüttükleri geometrik bir düzen ve kalıplaşmış bir sistem gibi düşünülmemesi söylenir ve nasıl yapılacağı da şu şekilde ifade edilir: Yazı yazacak kişinin zihninde konuyla ilgili birtakım düşünceler ve tasavvurlar belirir. Bu düşünce ve tasavvurlar kısa kısa alt alta yazılır. Daha sonra konunun gerektirdiği biçimde sıraya konulduğunda ise başlangıç ve sonuç cümle veya cümleleri ortaya çıkar ve yazı şekillenir.

Enginarlar (1994) “Öğrenci Kompozisyonlarında Bağdaşıklık Sorunları ve Paragraf Yapısı”adlı makalesinde bir metindeki düşünce akışının kesintisiz bir biçimde algılanmasını engelleyen ve öğrencilerin bir konuyu geliştirme sürecinde karşılaştığı sorunları şu şekilde sıralar:

- İyi belirlenmemiş konu
- Mantıklı bir nedeni olmaksızın konuyu değiştirme/ konudan uzaklaşma
- Yanıltıcı paragraf düzeni
- Yanıltıcı bilgi örgüsü
- Konuyla ilgisi olmayan bilgi ve düşünceler
- Yanıltıcı başlık veya alt başlıklar

Bu sorunların öğrenci kompozisyonlarında bağdaşıklık bozukluklarına neden olduğu rapor edilmiştir. Bu yüzden bu makalede paragrafa ilişkin sorunlar üzerinde durulmuştur.

Bir metindeki paragraf boyutlarının anlaşılabilirlik sınırlarını zorlamayacak ölçülerde olması gerektiği vurgulanır.

Öğrenci kompozisyonlarında genellikle şu iki tür hatanın yapıldığı söylenilmiştir:

- Bir paragraf içinde konunun başka yönünü ele alma veya başka bir alt konuya geçme
- Konu değişikliği olmadan ayrı bir paragraf yapma

Sonuç olarak da öğretmenlerin örnek paragrafları sınıfta çözümleyip, tartışma ve paragraf birleştirme çalışmaları yaptırabilecekleri söylenir. Bu tür çalışmalarla öğrencilerin bağdaşıklık düzeyi daha yüksek metinler üretebilecekleri de dile getirilmiştir.

Ateş (1979) “Okullarda Kompozisyon Dersleri”adlı makalesinde ise bir öğrencinin kompozisyondaki başarısızlığının, yetersizliğinin yalnız o dersin sınırları içinde kalmayacağını, öteki derslere hatta yaşayışının başka alanlarına da yansıtacağını söyler.

Öğrencilere okuma ve yazma sevgisinin ancak çağdaş yazarlarla kazandırılabilceğini de dile getirir.

Doğan (2003) Türkçe öğretmeni adaylarının üniversiteye geldiklerindeki temel bilgi, beceri ve okuma düzeylerinin yeterli olup olmadığını ve temel bilgileri yeterli olsa bile bunları yazılı anlatımlarında uygulayıp uygulayamadıklarını ölçmek amacıyla bir araştırma yapmıştır.

Çalışmanın, Türkçe öğretmenlerinin iyi bir şekilde yetişmesine, Türkçenin eğitim ve öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi ve Niğde Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenciler üniversite giriş puanları esas alınarak yüksek, orta ve düşük düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Çalışmada öğrencilere 45 sorudan oluşan Türkçe testi uygulanmış, yazılı anlatım becerilerini ölçmek için de kompozisyon yazdırılmıştır. Test, daha önceki yıllarda üniversite sınavlarında çıkmış sorulardan ve üniversite sınavı hazırlık kitaplarındaki sorulardan oluşmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe testindeki soruları doğru olarak cevaplamadaki genel ortalamaları %81,3’tür. Noktalama işaretleri öğrencilerin hem Türkçe testinde hem de kompozisyon kâğıtlarında en çok zorlandıkları konu olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin anlatım bozuklukları konusu ve mecazlı ifade, atasözü, deyim...vb. konularda da zorlandığı gözlemlenmiştir.

Temizkan (2003) çalışmasını, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarında sınıflarına uygun bir ilerlemenin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmıştır.

Çalışmada yazılı anlatımda bireylerin yaşlarına, yaşantılarına, bilgi, duygu ve düşünce birikimlerine, aldıkları eğitime göre gelişmeler olacağı söylenmiştir. Ayrıca çocukların yaşları ilerledikçe kullandıkları cümlelerdeki hece sayısının arttığı da vurgulanmıştır.

Araştırmanın verileri, 15 öğretmenden alınan ve 6., 7., 8. sınıf öğrencilerine ait kompozisyon kâğıtlarından elde edilmiştir.

Kompozisyon kâğıtları kelime-cümle, hece-cümle, morphem-cümle, hece-kelime, morphem-kelime, hece-morphem oranları açısından incelenmiştir.

Araştırmanın bulgular kısmında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kelime-cümle oranlarına bakıldığında 4 öğretmenin öğrencilerinde düzenli bir yükseliş,
- Hece-cümle oranlarına bakıldığında 13 öğretmenin öğrencilerinde düzenli bir yükseliş,
- Morphem-cümle oranlarına bakıldığında 2 öğretmenin öğrencilerinde düzenli bir yükseliş,
- Hece-kelime oranlarına bakıldığında en büyük oranın 8. sınıflara ait olduğu ama genel anlamda hece kullanımında üç sınıf arasında sürekli ve düzenli bir yükseliş olduğu görülmüştür. Ayrıca,
- Morphem-kelime oranlarının her üç sınıfta ortak,
- Hece-morphem oranlarından en yüksek oranın 2,1 ve bunun da 7. ile 8. sınıflarda olduğu gözlemlenmiştir.

Temizkan son olarak da öğrencilerin dil gelişimlerinin daha sağlıklı bir şekilde sağlanması konusunda bazı önerilerde bulunmuştur.

Deniz (2003) çalışmasını, köy ve kentte yaşayan ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın örneklemini Çanakkale ili ve Çanakkale ili merkez ilçeye bağlı köylerdeki toplam 400 olmak üzere, beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışmada dil ve yazma becerisiyle çevre ve sosyoekonomik düzeyin dile etkisine de değinilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin sosyo ekonomik durumlarını belirlemek için anket kullanılmış ve ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmek için de kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrencilere yazdırılacak kompozisyonlar için on iki konu tespit edilmiştir. Kompozisyon dış yapı ve iç yapıilkeleri ile imla ve noktalama kurallarını kapsayacak şekilde değerlendirme ölçeği hazırlanmıştır.

Çalışmanın sonunda yazılı anlatımla ilgili 22 davranışta kent öğrencilerinin, köy öğrencilerine göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Yazılı anlatım becerisi bakımından da kent öğrencileri lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ayrıca köy ve kent öğrencisi olması fark etmeksizin öğrencilerin yazılı anlatımda sadece %50'lik başarıyı bile yakalayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bağcı (2007) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi düzeylerini değerlendirip bu konulardaki sorunlarını belirlemek amacıyla tezini hazırlamıştır.

Çalışma, nitelikli Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesine yardımcı olacağı, Türkçenin eğitim ve öğretimine katkı sağlayacağı ve bu çalışmaya benzer daha sonraki yapılacak araştırmalara ışık tutacağı için önemli görülmüştür.

Araştırma betimsel niteliklidir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği, yazılı anlatım bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla da çoktan seçmeli alan bilgisi testi uygulanmıştır. Ayrıca yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için de kompozisyon metinleri yazdırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, sekiz üniversitenin eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 570 öğrenci oluşturmaktadır.

Elde edilen bulgular neticesinde Bağcı, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıklarını gözlemlemiştir. Ayrıca yazılı anlatım bilgisi genel başarı ortalamalarının %76 olduğunu söylemiştir. 1. öğretim öğrencilerinin 2. öğretim öğrencilerine göre kompozisyon metinleri oluşturmada daha başarılı oldukları sonucuna da ulaşmıştır.

Özdemir(2008), araştırmasını orta öğretim seçme sınavında 400 ve üzeri puan almış öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin seviyelerini tespit etmek, OKS'nin yazılı anlatım becerisini ölçmede yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmıştır.

Çalışma, dil eğitim ve öğretimiyle ilgili yapılan plan, proje ve programlara yardımcı olacağı ve program geliştirme çalışmalarına gerekli veriler elde edilmesine katkı sağlayacağı düşüncesiyle önemli görülmüştür.

Uygulamalı bir alan araştırması olan bu çalışmada tarama(survey) modeli kullanılmıştır. Ayrıca betimleme ve açıklama özellikleri de görülmektedir.

Araştırmanın örnekleme, tesadüfi örnekleme yoluyla oluşturulmuştur ve farklı sosyo-ekonomik düzeyde okullardan öğrenciler seçilmiştir. 100 öğrenciye önce kompozisyon yazdırılmış, sonra da 2006 OKS'nin Türkçe kısmındaki sorular çözdürülmüştür.

Çalışmada yazılı anlatım ve yazılı anlatımı ölçme, değerlendirme konuları hakkında bilgiler de verilmiştir. Ayrıca çoktan seçmeli testlerin ileri düzeydeki karmaşık davranışları ölçmede yetersiz kaldığı ileri sürülmüştür. Çoktan seçmeli testlerde, cevabı bilmeyenlerin veya madde ile ölçülen davranışa yeterince sahip olmayanların doğru cevabı görünce hatırladıkları ve bu yüzden bu tür testlerin yaratıcı düşünmeyi engellediği de söylenilmiştir.

Araştırmanın sonunda, 100 öğrencinin Türkçe testindeki 25 sorunun ortalama 21'ini doğru cevapladığı, başarı oranının % 84 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin testte gösterdikleri başarıyı kompozisyonda gösteremedikleri, 85 ve üzeri puan alamadıkları gözlemlenmiştir. Hatta 11 öğrencinin yazısına başlık koymadığı, 32 öğrencinin kâğıdın kenarlarında boşluk bırakmadığı, OKS'deki en başarılı öğrencinin kompozisyondan 60 puan aldığı; kompozisyon puanı en yüksek öğrencinin ise OKS'de orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak OKS başarısı ile yazılı anlatım başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

İlaslan (2007) araştırmasını ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini tespit etmek ve hangi anlatım bozukluğunun ne oranda görüldüğünü belirlemek amacıyla yapmıştır.

Çalışmanın diğer bir amacı da, öğrencilerin yazılı anlatım bozukluklarından yola çıkılarak, bu bozuklukların nasıl giderilebileceği ile ilgili öneriler sunmaktır. Hem Milli Eğitim hem de Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi alanında yapılan akademik çalışmalar açısından araştırmanın önemli olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Önce öğrencilere yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmış ve çalışmalardaki anlatım bozuklukları tespit edilmiştir. Öğretmenler için görüşme formu hazırlanmış ve onlara yazılı anlatım bozukluklarının sebeplerini belirleme ölçeği ve anketi uygulanmıştır.

Çalışmanın örneklemini, 2006-2007 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Keçiören ve Kalecik ilçelerindeki liselerde okuyan 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerde en fazla görülen anlatım bozukluklarının, gereksiz sözcük kullanımı, yapısal yanlışlıklardan kaynaklanan hatalar ve cümlenin öğeleri arasındaki uyumsuzluk olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, anlatım bozukluklarının en aza indirilmesi için nelerin yapılabileceğiyle ilgili öneriler sunulmuştur.

Sakallı (2007) çalışmasını,

- Hem öğrencilerin hem de öğretim görevlilerinin kompozisyon yazmadaki geri bildirim tercihlerini,
- Öğrencilerin tercihlerini belirli bir zaman dilimi içerisinde değiştirip değiştirmediklerini,
- Öğretim görevlilerinin geri bildirim stillerinin etkisinin olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmıştır.

Çalışmanın örneklemini İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulundaki öğretim üyeleriyle 200 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğretim üyeleri ve öğrencilerle ilgili anketler, öğrenci kompozisyonları ve öğrencilerle yapılan görüşmeler araştırmanın veri toplama araçlarıdır.

Toplanan veriler sayesinde öğrencilerin zaman içinde geri bildirim tercihlerinin değiştiği ve bu değişimin öğretim üyelerinin geri bildirim stillerinden kaynaklanmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin farklı bir dilde kompozisyon yazmadaki gelişimlerinden haberlerinin oldukları da gözlemlenmiştir.

Araştırmanın öneriler kısmında, öğretim üyelerinin öğrencilerin geri bildirim stillerine dikkat etmeleri, öğretim üyelerinin geri bildirim stilleri için öğrencilerle görüş birliğine varmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Temizkan (2003) araştırmasını, 7. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmede yaptıkları uygulamaların neler olduğunu ve bu uygulamaların öğrenciler için yeterli olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yazılı anlatımı nasıl tanımladıklarına, yazılı anlatım etkinliklerinin amaçlarına ulaşmak için neler yaptıklarına da yer verilmiştir.

Araştırmanın örneklemini 18 öğretmen ve onların öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma genel tarama modelindedir. Öğretmenlerin yazılı anlatım etkinliği içerisinde yaptıkları uygulamaları belirlemek ve bu uygulamalarla ilgili yargılarda bulunmak amacıyla anket formu ve öğrencilerin yazılı kâğıtlarını değerlendiren bir değerlendirme formu hazırlanmıştır.

Araştırmanın sonunda öğretmenlerin,

- Yazılı anlatımın tanımıyla ilgili soruya Türkçe Eğitim Programına uygun olarak cevap verdikleri,
- Yazılı anlatım etkinliğinin amacı ile ilgili soruya %83'ünün "öğrenciye gördüğünü, okuduğunu, düşündüğünü yazıyla doğru bir şekilde ifade etme becerisi kazandırmak" seçeneğini işaretledikleri,
- Büyük bir çoğunluğunun Türkçe Eğitim Programına uygun amaç belirledikleri,
- Yazılı anlatım etkinliğinin amacına ulaşması için en sık uygulanan yöntemle ilgili soruya ise %65'inin "yazma çalışmalarını ayrı bir ders saatinde yürütüyorum." seçeneğini işaretledikleri gözlemlenmiştir.

Çalışmanın sonunda öğrencilerin, kelimelerin soyut ve mecaz anlamlarını bilmedikleri, görüşlerini kısa ve öz bir şekilde ifade etmelerinde zorluk çektikleri, kelimeleri doğru yerde kullanmadıkları, kelime tekrarına düştükleri görülmüştür.

Güneyli (2007) araştırmasını etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde uygulanmasının yararlı olacağını düşündüğü için yapmıştır. Ayrıca etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı grup ile bu yaklaşımın uygulanmadığı grubun düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmayacağı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Türkçe öğretmenlerine (öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından) katkısı olacağı düşünülmüştür.

2005-2006 öğretim yılının ikinci yarısında yapılan çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. KKTC Şehit Tuncer İlkokulu ve Geçitkale İlkokulu 5. sınıf öğrencilerinden bir grup deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının hazır bulunuşluk açısından denk oldukları gözlemlenmiştir.

Veriler okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri testleri, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi tutum ölçekleri ve Türkçe dersi tutum ölçeği ile elde edilmiştir.

Çalışmanın sonunda okuma ve yazma becerisi ortalamalarının, okuma becerisi ve Türkçe dersi tutum puanlarının ortalamasının deney grubunda, kontrol grubuna göre yüksek çıktığı görülmüştür. Yani sonuç deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır. Sadece yazma becerisi tutum puanları ortalamasının kontrol grubunda yüksek olduğu da ifade edilmiştir.

Belet (2005) çalışmasını, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılacak olan öğrenme stratejilerinin, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır.

Araştırmada deneme modellerinden "kontrol ön ve son test modeli" kullanılmıştır. Ayrıca sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerini belirlemek için de sistematik gözlem yapılmıştır.

2004-2005 öğretim yılında yapılan çalışma için Eskişehir ilinde yer alan Ahmet Olcay İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Deney grubundaki öğrenciler not alma, özetleme, kavram haritaları oluşturma... vb. stratejiler yardımıyla kontrol grubu ise geleneksel öğretim metoduyla ders işlemiştir.

Verileri elde etmek için öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerisi düzeylerini ölçecek başarı testleri hazırlanmış; ayrıca Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği ve gözlem formları kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin,

öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmesinde de etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Akbayır (2006) çalışmasını yazılı anlatım biçimlerinin, yazma becerisi edinimindeki işlevlerinin ne olduğunu açıklamak için yapmıştır.

Araştırmaya On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği öğrencileri katılmıştır. 20 öğrenciden oluşan uygulama grubuna 10 hafta boyunca 80 metin yazdırılmıştır.

Araştırmanın sonunda, öğrencilerin anlatım biçimlerinin kuramsal yönüyle ilgili uygulamalı sorularında zorlandıkları görülmüştür. Yalnız belirli bir hazırlıktan sonra yazılan metinlerin, istenilen anlatım biçiminin özelliklerine sahip olduğu da gözlemlenmiştir.

Büyükikiz (2007) araştırmasını, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımını söz dizimi ve anlatım bozukluğu bakımından incelemek için yapmıştır.

Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini, Emin Sağlamer İlköğretim Okulu ve Nasrettin Hoca İlköğretim Okulundan seçilen 105 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmış ve öğrencilere kompozisyon yazdırılmıştır.

Araştırmanın sonunda öğrencilerin kompozisyonlarındaki cümlelerin % 7,6'sında anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. En çok anlatım bozukluğunu “yanlış anlamda kullanılan sözcükler” in oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu hataların çoğu da öğrencilerin devrik cümlelerinde görülmüştür.

Coşkun (2006) çalışmasını ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma beceri düzeylerini saptamak ve bu becerileri etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapmıştır.

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi betimlemek üzere ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Edirne ili Özel Edirne Koleji, Özel Beykent Koleji, Yüksel Yeşil İlköğretim Okulu, 50. Yıl İlköğretim Okulu, Fevzi Paşa İlköğretim Okulu ve Yıldırım İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmada kişisel veri toplama anketi, Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği, kompozisyon puanlama anahtarı ve öğrenci kompozisyonları olmak üzere 4 veri toplama aracı kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının ve kompozisyon yazma becerilerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin yazılı anlatım beceri puan ortalamaları erkek öğrencilerinkinden yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri yaşlarına göre de anlamlı farklılık göstermiştir. Sosyo-ekonomik açıdan üst düzeyde olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sosyo-ekonomik açıdan alt düzeyde olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu da gözlemlenmiştir.

Çelikpazu (2006) araştırmasında 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları yanlışları belirleyerek bu yanlışların sebepleri üzerinde durmuştur. Daha sonra, karşılaşılan sorunlarla ilgili önerilerde bulunmuştur.

Çalışma Erzurum ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında yapılmıştır.

Araştırmanın sonunda, yerel ağzın öğrencilerin başarılarını etkileyen en büyük faktör olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin en çok ses bilgisinde hata yaptıkları da gözlemlenmiştir.

İnce (2006) çalışmasını, Muğla il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 3,4,5,6,7, ve 8. sınıf öğrencilerinin noktalama, imlâ ve anlatım bozukluklarını ortaya koymak amacıyla yapmıştır. Ayrıca araştırılan kıstasların, sınıf seviyelerine göre değişiklik gösterip göstermediklerini saptamak amacıyla da çalışılmıştır.

Tarama modeline göre yapılmış çalışmada öğrencilere kompozisyonlar yazdırılmıştır.

Çalışmanın sonunda, tüm sınıflarda en fazla hatanın virgül işaretinin ve “de” bağlacının kullanımında yapıldığı görülmüştür. Ayrıca birleşik kelimelerin yazılışında da birçok hata tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları kelime sayısının arttığı da görülmüştür. Fakat sınıf seviyesi arttıkça imla ve noktalama hatalarının arttığı da gözlemlenmiştir.

2.2.3. YAZMA MOTİVASYONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Asser ve Poom-Valickis (2002) “Yazmayı Öğrenme” adlı makalede öğretmen ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi neden zor buldukları, öğrenme

sürecinden zevk alarak yazma nasıl öğretilmeli sorularına cevap aramışlardır. Bu cevapları ararken “motivasyon yaratmayı” odak noktası olarak ele almışlardır.

Çalışmada öncelikle yazma becerilerinin seviyesi ve yazma süreci üzerinde durulmuştur. Yazma; öğrenme, netleştirme, organize etme ve fikir belirtmede temel bir yöntem olarak görülmüştür.

Okulda hep yazmayla ilgili teknik bilgilerin verilmesinden ve yazılması istenen kompozisyonların özgünlükten uzak olmasından ötürü öğrencilerin yazma motivasyonlarının düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya göre yazma sürecinin analizi önemlidir; çünkü öğrenciler bu analiz sayesinde bütünü parçalardan ayırmayı öğrenir. Çalışmada yazma sürecinin “yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası” olmak üzere 3 temel aşaması olduğu vurgulanır. Yazma öncesi konu seçiminin öğrencilerle birlikte yapılması, konunun gerçek olaylara dayandırılması ve öğrencilerin yaşlarına uygun olması, çeşitli yazı türlerinin kullanılması, verilen görev veya ödevin ulaşılabilir ve ilgi çekici olması, zihinsel düzenlemeyi gerektiren etkinliklerin(özet çıkarma, liste yapma, taslak oluşturma, materyal toplama...) yapılması gerekir. Makaleye göre konu seçiminde öğrencinin alternatifler üretmesine ve önceliklerini belirlemesine izin verilmelidir. Yazma sırasında yapıcı ve destekleyici bir ortam gerekir; bunun için sadece bireysel değil grupla birlikte çalışılarak da böyle bir ortam oluşturulabilir. Yazar düzenleme, düşünme, savunma, tavsiyeleri kabul etme ya da etmeme hakkına sahiptir. Öğretmeninden veya arkadaşlarından yardım alabilir. Grupla birlikte yapılan bu tür çalışmaların öğrencilerin sosyal ilişkilerinin düzelmesine, okuma ve dinleme becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunduğu görülmüştür. Yazma sonrasında ise geri bildirim sadece öğretmen tarafından yapılmamalıdır. Eğer yaratıcı ve bağımsız düşünmenin gelişmesi isteniyorsa sadece öğretmenin değil daha geniş bir kitlenin okuması için destek olunmalıdır. Okuyucu sayesinde şekillenen yazının da, motivasyona çok büyük katkısı olduğu görülmüştür. Geri bildirim, etkinliğin tanıtımı ve değerlendirilmesi tarafsız, özgün, değişik, mantıklı ve planlı olmalıdır.

Çalışmanın sonunda bütün bu sürece ve süreçte yapılması gerekenlere uyulduğu takdirde motivasyonun artacağı ifade edilmiştir. Yazma sürecinin “yazma öncesi, yazma anı ve yazma sonrası” olarak organize edilmesinin yazmaya, motivasyona ve iyi yazar yetiştirmeye katkısı olacağı da söylenmiştir. Araştırmada

yüksek motivasyona sahip sınıflarda öğrencilerin çeşitli yazı türleriyle yazdıkları, düşüncelerini çok iyi süzgeçten geçirdikleri, yazılarıyla gerçekten ilgilendikleri için öğretmenlerine güvendikleri görülmüştür.

Large vd. (1997) öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarını arttırmak için bir program geliştirip uygulamışlardır.

Araştırma Şikago'da rastgele seçilen 46 anaokulu ve ilkokul öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

Verilere göre aşırı yüklenmiş ve ürüne dayalı müfredat, uygun eğitimin eksikliği, öğrencilerdeki hayal kırıklığı, yetişkinlerce yazılmış örnek yazıların eksikliği... vb. öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemiştir.

Veriler ön test, son test ve öğrencilerin yazıları ile elde edilmiştir. Yazı atölyelerinin kullanımı, yazma merkezleri, yazarın köşesi ve evde yapılan yazı programlarının öğrencilerin motivasyonlarının artmasında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yazma stratejileriyle tanıştırmak, kelimelerle oynamaları için zaman tanımak çocukların özgüvenlerini arttırmıştır. Bu sayede yazmaya karşı motive olabildikleri de görülmüştür.

Araştırmanın sonunda, bu farklı programların her gün uygulanan programla uyuşması ve doğru program kararlarının verilmesinin ve öğrencilerin yazma dünyasını keşfetmelerinde, istekli olmaları açısından, faydalı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin çocuklara yazma becerisini kazandırabilecek yeterlilikte olmadıkları dolayısıyla bunun çocukların motivasyonlarını olumsuz açıdan etkilediği görülmüştür.

Christopher vd.(2000) “Yetersiz Yazarları Geliştirme” adlı makalede “yazarın atölyesi”⁷ metoduyla öğrencilerin teknik ve düzenleme alanlarındaki yazma becerilerini geliştirecek bir programdan bahsederler.

Araştırma 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür.

Veriler öğretmen değerlendirmeleri, öğrencilerin öz değerlendirmeleri, öğretmenler tarafından geliştirilmiş kurallar ve örnek yazılarla ilgili görüşlerle elde edilmiştir.

⁷ Bkz:9

Verilerin analizinde yazmayı öğretmedeki eğitim eksikliğinin, düzgün-biçimsel yazmanın uygulamasına ayrılan sürenin yetersizliğinin ve önceki öğretmenlerin başarısız yöntemlerinin motivasyonu etkilediği görülmüştür.

Yazarın atölyesi tekniği “mini dersler, sık yazma, görüşme ve öz-değerlendirme” adlı dört ögeden oluşur. Buna ilaveten bir amaçla yazma, okuyucu için yazma, öğretim programlarının tüm alanlarında yazma da gerekli olan diğer öğelerdir. Mini derslerde noktalama, büyük harfle yazma, cümle yapısı, kelime seçimi, destekleyici ayrıntılar, geçişler ve düzenlemeler üzerinde ayrı ayrı durulmuştur. Ayrıca öğrencilerin fikir üretmede zorluk çekmemeleri için grafik düzenleyici ve kümeleme yöntemi de kullanılmıştır.

Çalışmanın sonunda yazarın atölyesi tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine katkıda bulunduğu ayrıca öğrencilerin görselleştirme, organize etme, önceki bilgilerini yazıya uyarlama, bağdaştırma gibi becerileri kazandığı görülmüştür.

Corona vd.(1998) “Zengin Bir Öğrenme Ortamı Aracılığıyla Öğrencinin Yazma Becerilerini Geliştirme” adlı makalede öğrencilerin yazma becerilerini teknik ve yaratıcılık alanlarında geliştirmek için yapılan bir programdan bahseder.

Araştırma üst ve orta sınıf halkın 1. sınıftan 4. sınıfa kadar farklı okullarda okuyan çocukları üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin yazmayla ilgili yaşadığı problemler, öğretmen ve öğrencilerin anketleriyle öğretmenlerin gözlem listeleri yardımıyla tespit edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersizliği, konuya uygun kelime bulmakta zorlanmaları, öğretmenlerin yazma konusunda üniversitede yeterli eğitimi almamış olmaları, tekniğe(noktalama, imla... vb.) çok fazla önem verilmesi, yazma ortamlarının uygun olmaması ve zamanın yetersizliği gibi nedenlerden ötürü yazmaya karşı motive olamadıkları görülmüştür. Bunun için kelime hazinelerini geliştirecek bazı etkinlikler yapılmıştır. Kelime duvarları oluşturulup benzer ve kafiyeli kelimeler kullanılmış ve bilgisayar programları yapılmıştır. Tekniğe daha az önem verilmiştir ki böylece öğrenciler yazma sürecine aktif olarak katılabilmişler, daha bağımsız çalışabilmişlerdir. Yazma süreci tamamlandıktan sonra dilbilgisi, noktalama işaretleriyle ilgili bilgiler ve yazım kuralları verilmiş ve bunun motivasyonatkısının olduğu görülmüştür. Yazar merkezli bir sınıf ortamı

yaratmaya çalışılarak iletişim kurmada yazılı ifadenin ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır. Resimli kitaplar, şiirler ve anlatılan hikayeler yardımıyla zengin bir dil ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yazılarındaki farklı kelimelerin altı çizilerek derse heyecan katılmıştır. Ayrıca öğrencilere yazma sürecini tecrübe edebilmeleri açısından yeterli zaman verilmiştir.

Çalışmanın sonunda öğrencilerin yazma motivasyonlarını arttıran düzenlemelerin yapılması, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi, akranlarla işbirliği yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Buna ilaveten öğrencilerin kendilerini yazar olarak hissetmelerinde olumlu bir değişim görülmüştür. Öğrencilerin zenginleştirilmiş yazma ortamlarına olumlu baktıkları da gözlemlenmiştir.

Smith ve McClain (2001) “Yazmayı Anlamalı Hâle Getirme” adlı kitapta çocuklara yazmanın nasıl sevdirebileceğine, kendilerini nasıl ifade edebileceklerine ve diğer kişilerle nasıl iletişim kurabileceklerine odaklanmışlardır. Ayrıca kitapta aileyle birlikte yapılması istenilen yazma etkinlikleri sayesinde çocukların ebeveynleriyle daha fazla zaman geçirmeleri sağlanıp çocuğun yazma motivasyonu yükseltilmeye çalışılmıştır.

Kitabın ilk bölümünde farklı yaşlardaki çocuklara yönelik öyküler ve belirli konular hakkında yazılmış hikayeler yer alır. İkinci bölümünde ise okuma etkinlikleri ve ailelere yönelik öneriler vardır. Genel olarak kitapta şu konular yer almaktadır: kişisel yazma neden önemlidir, aileler çocuklarını nasıl cesaretlendirmelidir, ailelerin rolü nasıl olmalıdır? Çocukları resim çizerek kitap yazmaya yönlendirme, hayal gücünü kullanarak rehber eşliğinde yazı yazma, her gün mektup yazarak iletişim kurma, sevdiği bir yazarın imza gününe gitme, bilinen masalları farklı bakış açısıyla yazma da kitabın motivasyonu arttırmaya yönelik diğer önerileridir.

Çalışmada ailelerin, çocukların yazdıkları yazıları okumasının ya da dinlemesinin motivasyona bir etkisinin olabileceği vurgulanmıştır. Hatta onları dinlerken “anlıyorum, gayet açık, şu kısmı anlayabilmem için başka şekilde ifade edebilir misin?” şeklinde geribildirim yapmanın veya sorular sormanın da çocukları yazmaya karşı motive edebileceği söylenmiştir. Bu türlü geribildirimler sayesinde kendi fikirlerine, yazılarına değer verildiğini hisseden çocukların yazmaya daha iyi motive olabilecekleri düşünülmüştür. Ayrıca ailelerin çocuklara yazabilecekleri rahat bir ortam sunmaları, çocuklar yazılarını yazarken onlara düşünmeleri için yeteri

kadar zaman vermeleri, sabırlı olmaları, yazılarını düzenli olarak kontrol etmeleri, yazı yazarken onlara örnek olmaları gerektiği de söylenilmiştir.

Morrow (1996) “Farklı Sınıflarda Okuma ve Yazmaya Motive Etme” adlı çalışmasında belli bir kaynağa bağlı kalarak yapılan okuma ve yazma çalışmalarında öğrencilerin nasıl motive edilebileceğini araştırmıştır. Ayrıca farklı etnik yapıdaki çocukların okuma ve yazmaya karşı tutumları da araştırılmıştır.

8 ayda tamamlanan bu çalışma farklı kültürel değerlere sahip insanların bulunduğu bir şehirde okuyan 166 öğrenciyle yürütülmüştür. 2.sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada öğrencilerin bir kısmı deney grubunu bir kısmı da kontrol grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada öğrencilerin işbirliği yapabilmesine imkân sağlanmıştır. Bu amaçla okuma yazma merkezleri oluşturulmuştur. Okuma yazma etkinliklerinin türünü ve okuma, yazmaya motive eden davranışları belirleyen veriler röportaj ve gözlemlerle elde edilmiştir.

Bulgular okuma öğretiminde yapılan işbirliği ve yazma çalışmalarının hem okumaya hem de yazmaya karşı olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca LCT⁸ (Literacy Center Time yani İşbirlikçi-Bağımsız Okuma-Yazma) ile öğrencilerin kendi materyallerini kendilerinin seçtikleri, grup oluşturabildikleri ve kendi kurallarını kendileri koyarak liderlik vasfı kazanabildikleri de görülmüştür. Ayrıca yazma görevleri veya ödevleri ilgi çekici ve zorlayıcı olursa öğrencinin motive olabileceği de söylenmiştir. Öğrenci yazma ödevinde kendini yeterli ve başarılı görürse de yazmaya kolay motive olabileceği ifade edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin konu seçiminde özgür olmaları gerektiği de düşünülmüştür. Konuyu kendilerinin seçmesi, işbirliği yapmaları ve konu için mücadele etmeleri onları yazmaya karşı motive eden üç önemli unsur olarak görülmüştür. Ayrıca yazma aktivitelerinde, iyi bir şekilde dizayn edilmiş okuma yazma merkezli sınıflarda ders gören, öğrencilerin sıradan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden daha yaratıcı, daha aktif ve sosyal ilişkilerinin daha güçlü olduğu da gözlemlenmiştir. Öğrencilerin küçük yaşta edebiyatla karşılaştırılmalarının, karışık dil yapılarını kavramalarında, yazı dilinin konuşma dilinden nasıl ayrıldığını

⁸ Bkz: 9

görmelerinde yardımcı olduğu, çocuklarda erken yaşta okuma isteğinin ve okudukları hikaye ve kitaplara yorum yazma isteğinin oluşmasında yardımcı olduğu görülmüştür.

Pierce vd.(1997) “İsteksiz Yazarları Motive Etme” adlı çalışmada yazarın atölyesi yaklaşımıyla öğrencilerin nasıl motive edilebileceği sorusuna cevap aramışlardır.

Araştırma Şikago-İllinois’in dış mahallelerindeki üç ilkokuldan seçilen 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır.

Çocukların yazmaya karşı isteksizlikleri ve yazmayla ilgili problemleri yazı örnekleri, öğrenci-aile anketleri, test sonuçları ve öğretmenin gözlemleri sayesinde elde edilmiştir. Duygularını ifade ederken (önceki başarısızlıklarından ötürü) korktukları, teknik becerilerde (heceleme, el yazısı) ve yazım kurallarında zorlandıkları için öğrencilerde motivasyon eksikliği görülmüştür. Hatta bazı öğrencilerin, yazının gizemli bir iş olduğunu düşünüp başarısız olma riskini almaktansa, yazmamayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin yazmayla ilgili düşüncelerini, yazma konusundaki deneyimlerini ve iyi bir yazar olmak için nelerin gerektiği konusundaki görüşlerini öğrenmek amacıyla anket yapılmıştır. Öğrencilerin motivasyonunu, yazma becerilerini ve kendilerine olan özgüvenlerini arttırmak amacıyla kooperatif yazma etkinlikleri üretilmiştir. Risk alabilmeleri için yazma ortamında rahat hareket edebilmeleri sağlanmıştır. Yazarın atölyesi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım beyin fırtınası tekniğini, grafik düzenleyicileri yöntemini, hikaye haritalarını, mini dersleri, görüşme ve grup paylaşımlarını içerir.

Araştırmanın sonunda yazarın atölyesi yaklaşımı ve öğrencilerin rahatça yazabilecekleri ortam sayesinde motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Barry (1997) “Öğrencileri Yazmaya Motive Etme” adlı çalışmada yazma sınıflarındaki pedagojik yaklaşımların öğrencilerin yaratıcı, zihinsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmede nasıl daha iyi kullanılabileceğini incelemiştir. Ayrıca çalışmayı yaratıcı düşünmenin önemini ve yazmaya bir katkısının olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmıştır.

Yazmaya ve düşünmeye yönelik yaratıcı yöntemlerin ve duyuşsal yaklaşımların göz ardı edilmemesi ve öğrencilerdeki doğuştan gelen çok yönlü

kaynaklardan faydalanabilmek için yaratıcılığa imkân verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Değişik düşünme tarzına sahip öğrencilerin, düşünceleri için en uygun yer ve materyallerin okul sıraları, defter ve kalemler, bilgisayar ekranları olarak görülmesinin yanlış olduğu söylenilmiştir. Zaten öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılıklarından faydalanarak onlara çeşitli alıştırmalar getirmesiyle çocukların daha rahat motive olmaya, zorla değil eğlenerek ve bir hedefleri olarak yazmaya başladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yazı yazarken yaratıcılıklarından ne kadar çok faydalanırlarsa ödevden o kadar çok zevk alacakları da gözlemlenmiştir. Bu yüzden öğrencilere daha rahat düşünme ortamlarının hazırlanması ve düşüncelerine imkân verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya göre “yazma öğretimindeki yaratıcılık” ile iyi düşünme süreci, etkili konuşma ve yazıda kullanılan işlevsel teknikler kastedilir. Yaratıcı yazma tekniği de genellikle kullanılan, kurgusal olmayan yazı türünden ziyade kurgusal yazı tekniklerinin uygulanmasını içerir. Yaratıcı düşünmenin de diğer bireylerden ve toplumdandifferent düşünülduğünde gerçekleştiği görülmüştür. Gelenekler terk edilip alternatif düşünme yollarının arandığı ve fikir alışverişinin yapıldığı zaman yaratıcı düşüncenin gerçekleşeceği ve öğrencilerin daha iyi motive olacakları düşünülmüştür.

Potter (1994) “Yazma Sınıfında Motivasyon-Hedef Teorisinin Katkıları” adlı çalışmayı başarı hedefleri teorisinin öğrencilerin yazma motivasyonlarına bir etkisinin olup olmayacağını araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırma 5., 6. ve 10. sınıflardan 14 öğrenciyle yapılmıştır. Veriler öğrencilerden alınan röportajlarla elde edilmiştir. Röportajlarda öğrencilerin yazmayla ilgili deneyimlerinden bahsetmeleri istenmiştir. Bu görüşmeler; öğrencilerin yazma için yeterlilik ve verimlilik hedefleri, yazma motivasyonunu etkileyen faktörler ve yazma istemi olmak üzere üç açıdan analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonunda yazıdaki performansa dair hedeflerin farklı türlerini belirlemenin önemli olacağı görülmüştür. Ayrıca yazmaya karşı yüksek motivasyona sahip öğrencilerin öz eleştiri ve performans endişeleri yüzünden motivasyonlarının düştüğü de ifade edilmiştir. Yazmaya karşı düşük motivasyona sahip öğrenciler ise okuldaki yazma çalışmalarıyla ilgilenmediklerini ama mektup ya da kişisel yazıları yazarken istekli olduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin kendi standartlarıyla oluşan performans hedeflerinin düşük motivasyonla bir ilgisinin olmadığı da görülmüştür.

Bazı durumlarda öğrenciler öğretmenlerin kriterlerini benimserken bazı durumlarda kendi kriterlerinin daha iyi olduğunu düşünmüşlerdir. Çalışmada okul tarafından değerlendirilen öğrenci yazılarının öğrencinin yazma motivasyonunu etkilediği de gözlemlenmiştir.

Hutchinson (1996) “Lisede Yazmaya Motive Etme” adlı kitapta lise öğretmenlerine öğrencilerin enerji ve ilgilerini iyi yazmaya nasıl yönlendirebileceklerine dair yöntemler sunar. Çalışmada bunlar “eser kullanma, kendini keşfetme, gerçek dünyayla bağlantılı yazma, kendi kendine düzeltme ve akran düzeltme” yöntemleri şeklinde sıralanmıştır.

“Fotoğraflarla hikaye yazma, çizerek yazma, görselleştirerek yazma, anılardan faydalanarak yazma ve kelime tasviri” eser kullanma yönteminin; “masal, hayal kurma, 2 doğru 1 yanlış ve görüntüler” de kendini keşfetme yönteminin teknikleridir.

Ediger (1996) “Öğrenciler, Doğa ve Yazma” adlı çalışmasını öğrencilere okul dışında, doğal bir ortamda yaptırılacak yazı çalışmalarının, onların motivasyonuna nasıl etki edeceğini araştırmak amacıyla yapmıştır. Ayrıca bu ortam sayesinde yazma becerileriyle ilgili bilgilerin verilir verilemeyeceği, yazıların nasıl değerlendirileceği, öğrencilerin nasıl takdir edileceği veya nasıl cesaretlendirilmesi gerektiği de araştırılmıştır.

Araştırmada öğretmen “doğa hakkında yazma” olarak üniteyi belirlemiş ve öğrencilere konu seçmelerinde yardım etmiştir. Yani önce öğrencinin kendi konusunu kendisinin belirlemesine imkân sağlanmıştır. Eğer öğrenci yazacağı konuya karar veremezse ilgi, ihtiyaç ve amaçlarına uygun bir konu bulabilmesi için öğretmen ona destek olmuştur.

Çalışma sayesinde öğrenciler gözlem yapabilme fırsatı bulabilmişlerdir. Bu gezi ya da doğayı gözlemleyerek yazma sayesinde öğrencilerde yazma isteği oluşmuştur yani öğrenciler yazmaya karşı motive edilebilmiştir.

Araştırmada bir tavşanın hızıyla ilgili yazı ve şiir yazarlar görülmüştür. Öğretmen tavşanın hızını tanımlayacak farklı kelimeler isteyerek öğrencilerin kelime dağarcığını kontrol etmiş ve yeni kelimeler öğrenmelerini sağlamıştır. Böylece şiir ve düzyazı türlerinde eksikliği olan öğrencilere bu konularda bilgi de verilmiştir. Ayrıca öğretmen harfle not vermeyip, öğrencilerin fikirlerine saygı duyarak ve onları yargılayıcı tavır takınmadan da öğrencileri yazmaya motive edebilmiştir.

Cuevas (1995) “İngilizce Sınıfında Yazma Sürecini Öğretme” adlı çalışmasını öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumlarını değiştirmek, yazmaktan zevk almalarını sağlamak, fikirlerini açıkça iletecekleri yazılar üretmelerini sağlamak amacıyla yapmıştır.

Araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin bir yazıyı en az 15-20 dakika yazmaları, kendi yazılarını değerlendirmeleri, yazılarında detay ve örnek kullanmaları ve yazıyı açık bir dille yazmaları da sağlanmıştır.

Çalışma Florida’da öğrenim gören 30 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerden bir dizi taslak yazmaları ya da var olan bir taslağı yeniden düzenleyerek yazmaları istenmiştir. Ayrıca plan yapma, tahmin etme, anlamı keşfetme ve gözden geçirme aşamalarından geçilmiştir. Öğrencilerin yazıları ve yazma becerileri 10. sınıf yazma değerlendirme sonuçlarıyla eşleştirilmiştir.

Yazma çalışmaları dilbilgisi-mekanik beceriler, anket, model, cümle birleştirme, ölçek ve serbest yazma çalışmalarıyla birlikte verilmiştir. Dilbilgisi-mekanik beceriler en az başarılı yöntem, anket ise en etkili yöntem olarak görülmüştür.

Araştırmanın sonunda öğrencilerin yazma çalışmalarının ödev olarak verilmesini istemedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerden bir yazı yazmaları istendiğinde konunun ne olacağını sormak yerine not verilip verilmeyeceğini, yazının ne kadar uzunlukta olması gerektiğini, noktalama işaretlerini kullanıp kullanmayacaklarını sordukları da ifade edilmiştir. Yazı çalışmasında yeteri kadar zaman verilmediği için öğrencilerin yazılarının kısa ve yetersiz olduğu da görülmüştür.

Rose (1997) rehber eşliğinde canlandırmanın, yazma etkinliklerinde başarı seviyesi düşük olan çocukların motivasyonları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır.

Veriler yapılan ön test, son test ve anket çalışmalarıyla elde edilmiştir. Anket yardımıyla etkinlikle ilişkili olan ve olmayan davranışlara, kelime sayısı ve kelimelerin akıcılığına, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına bakılmıştır. Bir ay süren bu çalışma Virginia eyaletindeki Charlottes Ville şehrinin sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan bir bölgesindeki ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır.

Alan çalışması tamamlandıktan sonra öğrencilerin %35'inde ilgisiz davranışların arttığı, %55'inde ise azaldığı görülmüştür. Bazı durumlarda sınıfın yazma becerisi puanlarının haftadan haftaya düştüğü ifade edilmiştir; ama araştırmanın sonunda “rehber eşliğinde canlandırma”nın olduğu yazma öğretimi programının öğrencilerin motivasyonunu arttırabileceği de gözlemlenmiştir.

Codling vd.(1996) “İlkokul Öğrencilerinin Yazma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler” adlı çalışmayı öğrenci yeterliliğinin ve görevin öneminin yazma motivasyonuna nasıl etki edeceğini araştırmak amacıyla yapmışlardır. Yani yazma motivasyonu ölçeği olarak hazırlanan ölçekle öğrencilerin yazmaya verdikleri değer ve kendilerini iyi bir yazar olarak algılayıp algılamadıkları ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırmada yazma motivasyonu ölçeğinin uygulanması haricinde öğrencilerle görüşmeler ve öğrencilerin özgün yazı hakkında bir şeyler öğrenebilmeleri için sınıf gözlemleri yapılmıştır. 80 öğrenciyle yapılan görüşmelerde ve yazma motivasyonu ölçeğinden elde edilen sonuçlarda “öğretmen, metnin türü ve sınıfın durumu” faktörlerinin öğrencilerin yazmalarında son derece önemli olduğu ifade edilmiştir.

Çalışmanın sonunda öğrencinin motive olabilmesi için kendini yeterli hissetmesi ve öğretmeni tarafından teşvik edilmesi gerektiği görülmüştür. Ayrıca çeşitli ve kaliteli metinler (önemli konular) ile kendi yazma konularını kendileri seçmeleri sayesinde de öğrencilerin yazmaya karşı iyi motive oldukları görülmüştür. Çalışmaların sonunda yapılan dönütlerin ve öğrencilerin fikir alması yani etkileşim içinde bulunmalarının da motivasyonu arttırdığı gözlemlenmiştir.

Codling ve Gambrell (1997) bir başka araştırmada öğretmenlerin öğrencilerinin yazma motivasyonları hakkında fikir sahibi olabilmeleri için yardımcı bir araç olarak tasarlanmış “biyografi yazma motivasyonu” üzerine çalışmışlardır. Araştırmada iyi bir yazar olabilmek için yetenekli olmanın yeterli olmayacağını, yazı yazarken istekli olmanın ve sürekli yazmanın gerektiğini savunmuşlardır.

Araştırmada öğrencilerin az yazı yazdıkları özellikle bilgi verici metinleri yazmak istemedikleri görülmüştür.

Çalışma genç yazarların kavramları, yöntemleri ve amaçları daha iyi anlamalarına da yardımcı olmuş; onlara bilgiyi kullanmaya ilişkin pratik yöntemler sunmuştur. Yalnız bu araştırmayı yaparken, çalışmayı destekleyen bir sınıf ortamına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın sonunda,

- Ödevlerin etkinliklerle öneminin vurgulanmasının,
- Yazma yöntemleri ve modelleme tekniğinin öğrenciye örneklerle anlatılmasının,
- Öğrencilere seçim özgürlüğünün sunulmasının, kişisel konularda yazmalarına olanak sağlanmasının,
- Yazmanın önemini anlatabilecek konuşmacıların sınıfa davet edilmesinin,
- Yeterince zaman verilmesinin,
- Birebir görüşülerek ihtiyaçlarının giderilmesinin,
- Kaliteli kaynaklar sunulmasının öğrencinin yazma motivasyonu açısından iyi olabileceği düşünülmüştür.

Ludy (2003) “Metni Anlama Yoluyla Yazı Yazmayı Geliştirmek” adlı çalışmasında KWL tekniğinden (bilinen, öğrenilmek istenen, öğrenilen) ve yazma öncesi sözlü anlatım çalışmalarından faydalanarak yazı yazmaya odaklanmıştır.

Çalışma 2. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Öğretmen yardımıyla yazılan yazılar önce öğrencinin kendisi daha sonra da sınıf arkadaşları tarafından değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada önce öğrencilerden bireysel olarak çalışmaları istenmiştir. Her çocuk farklı bir konuyu ele almıştır; fakat öğrenci konuyu daha önceden okumuş ya da dinlemiş olmalıdır. Okunan ya da dinlenen konuyla ilgili bilgiler KWL Tekniğiyle düzenlenmiştir yani öğrenciler bir kâğıdı üçe bölerek seçtikleri konuyla ilgili bildiklerini, bilmek istediklerini ve öğrendiklerini sıralamışlardır. Bu düzenlemeyi yaptıktan sonra da yazıya geçilmiştir.

Çalışmada KWL tekniği haricinde sözlü anlatım çalışmalarından da faydalanılmıştır. Yalnız bu çalışma grup hâlinde yapılmıştır. Gruptaki her çocuk birer ikişer cümle söyleyerek bir hikâye oluşturur. Bu tartışma kısa tutulur ve öğretmen de yorum yaptıktan sonra ortaya çıkan hikâye yazıya geçirilir.

Sözlü anlatım çalışmalarıyla ve KWL tekniğiyle yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin bir gününü almış olmasına rağmen bu iki tekniğin de onları yazmaya karşı motive edebildiği görülmüştür. Öğretmen yorumları, öz değerlendirme, yazının

sınıf ortamında tartışılması ve yazının anaokulu öğrencilerine okunmasının da yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Aiex (1999) “Sınıfta Kitle İletişim Araçlarının Kullanımı” adlı çalışmasında televizyonun yazma motivasyonu üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırmada öğretmen önce öğrencilere yazma becerilerini tanıtmıştır. Öğrencilere soru sormaları ve yorum yapmaları için fırsat da verilmiştir. Daha sonra bir belgesel veya haber izlettirilerek öğrencilerin yazacakları metin için taslak hazırlamaları sağlanmıştır. Öğrenciler de bu taslağa göre kompozisyonlarını yazmışlardır.

Çalışmada reklam, film... vb. nin öğrencilerin etkili bir şekilde yazı yazmalarını sağladığı görülmüştür. Ayrıca televizyon programlarının sayesinde eleştirel düşünceyi ve kültürel değerleri kazandıkları ifade edilmiştir. Kitle iletişim araçları bazen öğrencilerin yaşantı ve deneyimleriyle ilişkili olduğu için etkili öğrenme araçları olarak da görülmüştür.

Feng (2001) çalışmasını mezun olan altı Tayvanlı öğrencinin akademik yazma süreçlerini incelemek amacıyla yapmıştır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- a) Akademik bir yazı yazarken hangi süreçlerden geçilir?
- b) Öğrenciler yazı yazarken kaynakları nasıl kullanıyorlar?
- c) Ana dilden hedef dile bir yazı çevirirken ana dilin rolü nedir?
- d) Öğrenciler yazı yazarken söz sanatlarıyla ilgili stratejiler kullanıyorlar mı ?
- e) Öğrencilerin motivasyonlarının yazma becerileri ve performanslarıyla bir ilişkisi var mıdır?

Araştırmada bilişsel süreçleri ve bu süreçte yer alan motivasyon ve heyecan faktörlerini araştırmak için sesli düşünme tekniği⁹, yazma kaygısı testi ve yazma motivasyonu anketi uygulanmış, retrospektif görüşmeler¹⁰ yapılmıştır.

Yazma sürecinde öğrenciler önce kaynakları okuyup, sonra planlayıp düzenlemişler ve en son olarak da tekrar gözden geçirmişlerdir. Planlama ve okuma sırasında öğrenciler ana dillerini kullanmışlardır; fakat birleştirme (düzenleme) ve tekrar gözden geçirme süreçlerinde yetenekli yazarların hedef dili daha çok

⁹ Bkz: 9

¹⁰ Bkz: 9

kullandıkları görülmüştür. Ayrıca kaynak metinleri okurken yetenekli öğrencilerin detayları anlama, özet çıkarma ve değiştirerek yazma işlemlerini daha iyi yaptıkları ifade edilmiştir. Yine yetenekli yazarların okudukları ve yazacakları metinle ilgili metin yapısı bilgisine sahip oldukları da gözlemlenmiştir. Planlama sürecinde öğrencilerin fikir üretme, hedef koyma... gibi stratejileri kullandıkları, yetenekli yazarların planlama sürecinde taslak yaptıkları da görülmüştür. Birleştirme yani yazılı metin üretme sürecinde öğrencilerin aynı sayıda fikir ürettikleri ama kullandıkları kelime sayılarının farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön okuma ve planlamayı yapan öğrencilerin yazmaya daha iyi motive olabildikleri de söylenmiştir.

Çalışmanın sonunda yazarlardan üçünün daha yüksek seviyeli okuma stratejileri kullandıkları, farklı okuma stratejileri kullandıkları için de kaynak metinleri daha iyi anladıkları, daha gerçekçi plan ve süreç boyunca daha fazla inceleme yaptıkları görülmüştür. Yetenekli yazarların yüksek motivasyona sahip oldukları da gözlemlenmiştir. Ayrıca sesli düşünme prosedürü kullanımının öğrencilerin motivasyonu açısından uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonunda okuma becerilerinin, öğrencilerin akademik yazıları daha iyi anlayıp daha iyi yazabileceklerine bir katkısı olabileceği düşünülmüştür.

Yeok Negeow (2006) araştırmasını yetişkin öğrencilerin yazma görevlerinde motivasyon ve devamlılığı etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapmıştır.

Çalışmada öğrencilerin yazma görevlerine katılmaya ve devam etmeye nasıl motive edildiklerini araştırmak için temelli teori yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca veriler mülakat ve gözlem yoluyla da elde edilmiştir. Sabit karşılaştırma¹¹ ve çözümsel tümevarım¹² içeren bilgi inceleme metotları da kullanılmıştır. Teori oluşturma sürecinde ise not tutma aracılığıyla kavramsal söyleyiş gerçekleştirilmiştir. Çalışma için Bandura'nın sosyo-bilişsel motivasyon teorisi benimsenmiştir.

Araştırmanın tartışma bölümünde güdüsel faktörler dinamik etkileşimi ve öğrencilerin yazma derslerini bitirmedeki kararlılığını etkileyen faktörler olarak tanımlanmıştır.

¹¹ Bkz: 9

¹² Bkz: 10

Çapraz durum analizi¹³ neticesinde öğrencinin nasıl olduğu, öğrenme görevi ve öğrencinin bulunduğu çevre hakkında bilgiler elde edilmiştir. Ayrıca çalışmanın sonunda öğrencilerin kendilerine inançlarını, dil edinmedeki yeteneklerini ve performanslarını etkileyen destek sistemlerinin (ailenin verdiği sosyal destek ve öğrencinin kendine yaptığı destek) öğrencilerin motivasyonlarının ve görevi devam ettirmedeki kararlılıklarının daha iyi anlaşılmasını sağladığı görülmüştür. Özellikle aile üyelerinin desteği en güçlü etkiye sahip destekleme sistemi olarak ifade edilmiştir.

Çalışmada yazmayı sadece iyi bir dilbilgisi ve doğru kelime kullanımı olarak görmek yerine tüm yazma sürecini bir bütün olarak anlamaya çalışan öğrencilerin yazıyı bir iletişim kurma aracı gibi ve öğrenmeyi, yaratıcı olmayı sağlayan bir araç olarak gördükleri gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonunda aile kaynaklarını tüketmeme ve aile fedakârlıklarını boşa çıkarmama düşüncesinin öğrencilerin motive olmasına ve yazma görevine devam etmek için verdikleri akademik mücadeleye kaynak olduğu görülmüştür.

Cornelius (2007) “Yazma Motivasyonu ve Yeterliliğini Geliştirmede Mizah” isimli çalışmasını öğrencilerin yazma performanslarını etkileyen problemleri ve mizah içerikli etkinliklerle yazma motivasyonunun nasıl sağlanacağını belirlemek amacıyla yapmıştır.

Çalışmada yazma isteği sayesinde öğrencilerin yazmaya aktif katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir. İçselleştirme ya da içsel mizah da çalışmada aktif katılımın bir değişkeni olarak seçilmiştir. Kompozisyon notları da yazma yeterliliğini belirlemek için kullanılmıştır.

Araştırma 2004 yılında Glendale Devlet Üniversitesindeki İngilizceye giriş sınıfı öğrencileriyle yapılmıştır. Dışsal ve içsel mizah¹⁴ yöntemi 3 eğitim elemanı tarafından uygulanmıştır.

Çalışmada içsel mizah aktivitelerinin, yazma motivasyonu üzerinde, dışsal mizah¹⁵ aktivitelerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçsel kaynaklı mizah etkinlikleri sayesinde öğrencilerin yüksek not aldıkları da görülmüştür. Bu

¹³ Bkz: 10

¹⁴ Bkz: 10

¹⁵ Bkz: 10

teknik yazma kaygısı olmayan öğrencilerde daha fazla merak uyandırmıştır. Öğrenciler bu etkinliği eğlenceli ve yaratıcı da bulmuşlardır. Ayrıca sınıf içi, öğrenci öğretmen ilişkilerini güçlendirmiştir. Bu yüzden yapılan mizah düzenlemelerinin arttırılması gerektiği düşünülmüştür. Mizah tekniği sayesinde öğrencilerin motive olmaları olumlu yönde ilerlerken yeterlilik ve performanslarının artabileceği de ifade edilmiştir. Sınıfta yapılan bu aktivitelerin öğrencilerin kaygılarını yenmelerine de yardımcı olduğu görülmüştür.

Courtney-Smith (2008) çalışmasını 16 lise son sınıf öğrencisinin yazar olarak gelişimlerinde neyi yararlı saydıklarını belirlemek amacıyla yapmıştır.

Araştırmada öğrenciler yazarlık gelişimlerinde dört faktörün çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar;

- Öğretmenlerle, diğer öğrenciler tarafından yapılan, öğrenci-öğretmen görüşmelerini içeren ve ailelerin incelemelerini içeren “geri bildirimler”,
- Genel tecrübe, dilbilgisiyle ilgili ve kendi kendini tahlil edebilme tecrübelerini kapsayan yazma süreci tecrübeleri,
- Örnek metinleri ve genel okumayı kapsayan okuma,
- Öğrencinin ilgisini, seçme özgürlüğünü, yazmasını, özyeterliliğini kapsayan yazma motivasyonudur.

Öğretmenler yazılanlar hakkında yorum yaptığında öğrenciler kendilerinin önemsendiğini düşünüyorlar. Yazıları hakkında az dönüt almaları ya da hiç dönüt almamaları onları yazmayla ilgili hayal kırıklığına uğratmıştır. Öğretmenlerin yorumları sayesinde öğrenciler sonraki yazı ödevlerine daha iyi motive olabilmişler, daha çok çaba göstermeye başlamışlardır; ayrıca öğrencilerin kendine güvenleri de artmıştır. Öğretmenlerin olumsuz yorumları bazı öğrencilerin hoşuna gitmezken bazıları da bu yorumların kendilerinin yararına olduğunu, yanlışlarını görüp yazılarını düzeltmeye yaradığını söylemişlerdir.

Öğrencilerin grup hâlinde çalışmaları ve arkadaşlarından dönüt almaları da onlara yardımcı olmuştur. Çoğu öğrenci yazılarını yazarken arkadaşlarını eğlendirmeyi, eğitmeyi ve etkilemeyi amaç edinmiştir ve bu yüzden yazılarına daha çok zaman ayırmaya başlamışlardır. Öğrencilerin öğretmenleriyle yaptıkları yazılı

görüşmelerin, resmi yazıların ve konferansların da onların yazma motivasyonlarına faydası olduğu görülmüştür.

Öğrenciler yazma çalışmalarında dört önemli motive edici unsur üzerinde de durmuştur: Bunlar; ilgilendikleri konular hakkında yazma, kendi seçtikleri konularla ilgili yazma, değişik sanat biçimlerini birleştirerek yazma, yazar olarak başarıma duygusunu tatmadır.

Jankauskas (2008) çalışmasını 8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarını ve performanslarını etkileyen -yazma ilkeleriyle uyuşan- “hedef koyma ilkelerini” araştırmak amacıyla yapmıştır.

Çalışmasında, toplam 130 öğrencinin olduğu 3 sınıfı deney, 3 sınıfı da kontrol grubu olarak kullanmıştır. Araştırmada nitel veriler öğrenci görüşmeleri, öğretmen görüşmeleri, öğrenci gözlemleri ve öğrenci günlükleriyle elde edilmiştir. Eş zamanlı üçgenleme stratejisi¹⁶ öğrencilerin yazma motivasyonları ve başarı seviyeleri hakkında bilgi edinmek için kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda hedef belirlemenin öğrencilerin motivasyonlarını ve başarı seviyelerini etkilediği görülmüştür. Tüm dil sanatları öğretmenlerinin yazı rubriğini ve yazarın atölyesi formatını kullanabilmek için iyi eğitim almaları gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır. Hedef koyma stratejisi sayesinde öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına vardıkları ve öz yeterliliklerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Zaleski (2007) çalışmasını öğrencilerin temel yazma sınıfında bulunma nedenlerini araştırmak amacıyla yapmıştır.

Öğrencilerin temel yazma sınıfından başlamalarının en büyük nedeni lisedeki eğitim eksikliğidir. Lisede yazı derslerinde aynı materyallerin kullanılması onların ilgi ve motivasyonlarını kaybetmesine neden olmuştur. Öğrenciler maalesef lisede belirli bir soruya yönelik deneme yazmaya alıştırmışlar ve standart akademik yazımla eğitilmişlerdir. İlerde oluşan yazma sorunlarının sebeplerinden birisi olarak da öğrencilerin lisede okuma motivasyonlarının bozulması olarak görülmüştür.

Zaleski çalışmasını öğrenci odaklı yapmıştır. Öğrencilerin denemeleri yazarken başlıkların okuma parçalarıyla ilgili olmasına dikkat etmelerini, kişisel

¹⁶ Bkz: 10

tecrübelerinden yararlanabileceklerini, öğrencilerin beden imgesi, televizyon, kıyafet ve müzik gibi sevdikleri konularla bağlantı kurabileceklerini ifade etmiştir. Yani araştırmada hangi çizgiler içinde yazmaları gerektiğine araştırmacı karar verirken, ne hakkında yazmaları gerektiği kararı da öğrencilere bırakılmıştır. Yazar kendi motivasyonunun da üniversitedeki eğitmeninin okuduğu yaratılış hikâyeleri ve kişisel yazma sayesinde düzeldiğini söyler.

Çalışmanın sonunda vaka incelemelerinin ve kişisel yazmanın yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Kişisel yazma sayesinde öğrenciler farklı dünya görüşüne sahip kişilerle ortak bir nokta geliştirmiş ve fikirlerini daha açık paylaşabilmiş, içinde buldukları kültürü daha iyi anlayabilmişlerdir. Böylelikle kişisel yazmanın onlara taze bir motivasyon hissi verdiği görülmüştür. Yazmanın bir yaratıcılık ve bağımsızlık işi olduğunu da anlamışlardır.

King Rogers (2000) çalışmasını öğrencilerin kendi kişisel ihtiyaçlarını karşılama yollarını bulmalarını sağlamak amacıyla yapmıştır. Araştırma 10 hafta sürmüştür ve 6 öğrenci ile yürütülmüştür. Yazarın atölyeleri her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişmiştir. Tepki grubu da öğrenci kontrollü olmuştur.

Araştırmadaki en büyük sorun yazarların geri bildirim verenlerle grubun ihtiyaçları doğrultusunda iş birliği yapmamasıdır. Hâlbuki yazarla geribildirim yapacak okuyucular arasındaki yoğun işbirliği, sosyal ortamdaki öğrenme sürecinin temeli olarak görülmüştür. Diğer bir sorun da yazarların yapmak istediklerini ya da bunları nasıl yapacaklarını bilmemesidir. Hedeflerini belirtmeyen yazarlar şiirle ilgili hedeflerini belirtirken daha da zorlanmışlardır.

Çalışmanın sonunda okulların öğrencilerde yazma bağımlılığını oluşturması, yazmayı sürdürme yollarını geliştirmesi, yazmayla ilgili sosyal ortamları yeniden planlaması gerektiği düşünülmüştür. Okul sonrası kulüplerin ve yazma gruplarıyla birlikte yapılan ders dışı faaliyetlerin önemli olduğu vurgulanmıştır.. Ayrıca içe yönelik yazma motivasyonunun yazarların üretim etkileşimi kazanmasında yetenekten daha önemli rol oynadığı ifade edilmiştir. Grupları bütünsel geribildirimlere yönlendirmek için yazarların genel ve net sorular yöneltmeleri gerektiği düşünülmüştür.

Corso (1999) çalışmasında antisosyal bir hareket olan hırs ile yazma dürtüsünün ilişkilerini araştırmıştır.

Araştırmada endişeye kapılarak ya da öfkelenerek yazı yazmaya çalışan çocukların yazı dillerinin değiştiği dolayısıyla yazılarında da bocaladıkları ifade edilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları duygu selinin bazen yazma aktivitelerinin durmasına neden olduğubazen de onları olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Potter vd.(2001) araştırmayı okuldaki yazı derslerinde öğrencileri yazmaya yönelten ya da öğrencilerin cesaretlerini kıran, motivasyonlarını etkileyen nedenleri bulmak amacıyla yapmışlardır.

Daha önceden röportaj yapılmış aynı öğrencilerle 10. sınıfta tekrar görüşülmüş ve yazı deneyimleri, hedefleri, süreçleri hakkında yine röportaj yapılmıştır. Aynı zamanda hedef izleme şekilleri (öğrencilerin yazma motivasyonlarını arttırmaya yönelik hedeflere giden yol) analiz edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin yazmaya teşvik edilmeleriyle motivasyonlarının son derece ilişkili olduğu görülmüştür. Önceki yıllara göre yazma motivasyonu azalmış öğrenciler fikirlerine saygı gösterilmediğini, öğretmenlerin sadece dilbilgisi ve düzeni önemsediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunun kendileriyle, okulla, sınıf baskısıyla ve bireysel hisleriyle ilgili hedefler hakkında konuştukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazmada kullanılması gereken teknikleri kullanmadıkları belirtilmiştir. Sadece dersten geçmek amacıyla yazan öğrencilerin de motivasyonlarının düşük olduğu görülmüştür.

5. ve 6. sınıfta yapıcı dönütlerin yazma motivasyonlarını etkilediğini söyleyen öğrencilerin 10. sınıfta görüş ve hedeflerini geliştirmek için bağımsız davranmak istedikleri ve bu özerklik ihtiyaçlarının yetişkinler tarafından desteklenmesi gerektiğini böylece yazma motivasyonlarının olumlu yönde ilerleyeceğini söyledikleri görülmüştür. Ayrıca değer, inanç, beklenti ya da etnik endişelerin de yazma motivasyonlarını etkilediği görülmüştür. Sadece akademik anlamda değil kendi istekleriyle yazı yazan öğrencilerin de motivasyonlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin ödevleri arkadaşlarıyla paylaşmaları, küçük gruplar hâlinde görüşmeler yapmaları, öğretmenin farklı materyallerle derse gelmesi ve

talimatları net bir şekilde belirlemesi, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına uygun hareket edilmesi onların motivasyonlarını arttıran etkenler olarak görülmüştür.

Holmsten (1999) çalışmasını bir öğrencinin kolejlerdeki yazma sınıfına geçmesinde ne kadar hazır olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmıştır.

Araştırma New Mexico eyaleti Farmington şehrindeki San Juan Koleji temel yazma sınıfındaki öğrencilerle yürütülmüştür.

Çalışmada öğrenci görüşmelerinden, gözlemlerden faydalanılmıştır. Okulun işbirliği ve öğrencilerin izniyle veriler toplanmıştır. Öğrencilere düşünmeleri, değerlendirme soruları yazmaları gerektiği söylenilmiştir. Öğrenciler anket doldurup ödevleri arkadaşlarıyla beraber tamamlamışlardır.

Araştırmanın sonunda öğrencilerin kültürel sorunlarına kendilerinin çözüm bulmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Yani kültürel bilgi birikimlerini yazılarında kullandıkları görülmüştür. Kültürel farklılık yüzünden öğrencilerin beklenen iyileştirici kategorilere yerleşemedikleri fark edilmiştir. Öğrenci- öğretmen ilişkilerinin öğrenci başarısına bağlı olduğu da gözlemlenmiştir. Hem pratikte hem de teoride temel yazmada öğrenci öğretmen arasında farklılıklar çıktığı ve öğrencilerin genel yargılara uymadıkları ifade edilmiştir. Ama yine de öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Anstrom vd.(2007) çalışmayı ergenlik çağındaki öğrencilerin akademik okuma-yazma becerilerini geliştirebilecek yöntemleri belirtmek amacıyla yapmışlardır. İyi bir yazı için eğitimin şart olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yazmanın öğrenme kapasitesini arttıracak ve dilbilgisi, yazım kuralları gibi önemli kuralların okuma becerisiyle de öğrenilebileceğini ifade etmişlerdir.

Etkili bir iletişim içinde olmayan ve kaliteli öğrenme araçlarından yoksun öğrenciler yazılarının kötü olduğunu, yazmaya motive olamadıklarını söylemişlerdir. Bu yetersizliğin onların eğitimini hatta gelecekteki iş ve akademik hayatlarını kötü etkileyeceği düşünülmüştür.

Pek çok eğitim stratejisinin yazmayı geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. İşte bu çalışmada da stratejilerin açık, net ve sistematik bir eğitim programıyla verilmesi ve örnek metinlerle gösterilmesi gerektiği düşünülmüştür. Yazma stratejisi belirlenirken öğrencinin önceki edindiği bilgilerin dikkate alınması, performans değerlendirme ölçeklerinin kullanılması gerektiği de söylenmiştir.

Çalışmada çocuklara yazmaya başlamadan önce yapılması gereken ön hazırlığın önemi vurgulanmıştır. Onlar için yazma eğitimini destekleyen ortam oluşturulmuş ve her bir öğrencinin ihtiyaçları ayrı ayrı giderilmiştir.

Araştırmanın sonunda bireysel çalışmaları için fırsat ya da dönüt verildiğinde öğrencilerin motivasyonunun yükseleceği belirtilmiştir. Yazma sürecinin; planlama, taslak hazırlama, gözden geçirme ve son düzenleme aşamalarının bilinmesinin de motivasyona faydası olacağı düşünülmüştür. Beyin fırtınası yapmanın, liste ve taslak hazırlamanın, grafik düzenleyiciler gibi çeşitli materyaller kullanmanın, hedef ve beklentileri belirlemenin yazma motivasyonu açısından iyi olabileceği söylenmiştir. Ayrıca yazı yazmanın sadece okulda değil okul dışında da yapılması gerektiği, yazmanın okuma ve diğer becerilerle ve akademik çalışmalarla desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Önemli kişilerin yanında ya da önemli ortamlarda çocuğun yazılarının sergilenmesinin motivasyona katkısı olacağı düşünülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemlerinin çözümüne ilişkin yöntem açıklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ele alınmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve yazılı anlatım başarı düzeylerini belirlemeye yönelik tarama modelinde bir araştırmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu edilen olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Genel tarama modelleri, çok sayıda oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2008:79).

Bu araştırmada amaç, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarını ve yazılı anlatım başarı düzeylerinin belirlemek ve bu düzeylerin demografik değişkenlere göre karşılaştırmalarını yapmaktır. Bu araştırmanın demografik değişkenleri ise şunlardır:

- a) Cinsiyet
- b) SBS puanı
- c) Karne notu
- d) Kompozisyon yazma yeterliliği

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, Konya ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre araştırmanın yapıldığı 2008-2009 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının 8. sınıflarında toplam 19293 öğrenci eğitim görmüştür. Araştırma evrenine giren bütün öğrencilerden veri toplamak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerin dil becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade eden çalışmaların (İmer, 1990; Avcıoğlu, 2000; Küçük, 2002; Balcı, 2009; Temur, 2006) çokluğu evrenden alınacak örnekleme sosyoekonomik düzeylerin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırmada farklı sosyoekonomik düzeylerin dikkate alınması tabakalı örneklemenin tercih edilmesiyle mümkündür. Arıkan'a (2007: 153) göre tabakalı örnekleme; evrenin alt kümelerine ayrılarak, örneklerin bu gruplar içerisinde basit seçkisiz örnekleme ile seçilmesidir. Bu örneklemede her tabakadan belli bir sayıda örnek çekilmesi söz konusu tabakaların yeterince temsil edilmesini sağlamakta, dolayısıyla bulguların evreni temsil etme gücünü arttırmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın örneklemini; Konya ili merkez ilçeleri alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerdeki ilköğretim okullarının 8. sınıf öğrencilerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen ve araştırma kapsamındaki veri toplama araçlarını eksiksiz dolduran toplam 558 öğrenci oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda okullar ve araştırmaya dâhil edilen öğrenci sayıları yer almaktadır:

Tablo 3 Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları

SED	OKUL ADI	Öğrenci Sayısı
Alt	Rebi Karatekin İlköğretim Okulu	60
Alt	Halil Bahçeci İlköğretim Okulu	60
Alt	Ali Taşoluk İlköğretim Okulu	60
Orta	Alaaddin İlköğretim Okulu	55
Orta	Abidin Saniye Erçal İlköğretim Okulu	59
Orta	Karkent İlköğretim Okulu	56
Orta	Mümtaz Kuru İlköğretim Okulu	58
Üst	İbrahim Yapıcı İlköğretim Okulu	50
Üst	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	50
Üst	Vali Necati Çetinkaya İlköğretim Okulu	50
TOPLAM	10	558

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veri toplama aracı demografik sorulardan ve yazma motivasyonu ölçeğinden oluşmaktadır. Toplam 24 maddeden oluşan ölçek; isteksizlik, güven, ilgi duyma, hayal kurma ve çaba gösterme olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

Kuramsal Çerçeve bölümünde içsel motivasyondan ve öz yeterlilik kuramından ayrıntılı bir şekilde bahsedilmiştir. İşte bu araştırmanın ölçeği de, 5 alt boyuttan da anlaşılacağı gibi, içsel motivasyondan ve öz yeterlilik (beklentiXdeğer) kuramından hareketle tasarlanmıştır.

Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmış olup kodlamalar 1:Kesinlikle katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum, 5:Tamamen katılıyorum şeklindedir. Ölçeğin “isteksizlik” boyutuna ait maddeleri olumsuzdur.

Kompozisyon puanlarının elde edilmesinde ise “Kompozisyon Puanlama Ölçeği” den faydalanılmıştır. Bu ölçekte toplam 21 davranışa ilişkin puanlamalar yer almaktadır. Toplam puan 100 üzerinden değerlendirilmektedir; yani öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanları 1 ila 100 arasında değişmektedir. Öğrencilerin yazma beceri düzeyleri düşük, orta ve yüksek olmak üzere 3 sınıfa ayrılmıştır. Bunun için aşağıdaki formülasyondan yararlanılmıştır.

$$\frac{100 - 1}{3} = 33$$

3.4. ÖLÇEĞİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için toplam 240 birey üzerinden bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu bireylere daha önceden uzman görüşüne göre oluşturulmuş 58 maddelik ölçek uygulanmıştır.

Yapılan faktör analizleri doğrultusunda faktör yükü puanı 0.40'ın altında olan ve birden fazla boyutta yer alan toplam 30 madde ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 28 maddenin faktör analizi çıktıları aşağıda verilmiştir.

KMO ve Bartlett testlerine ilişkin çıktılar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

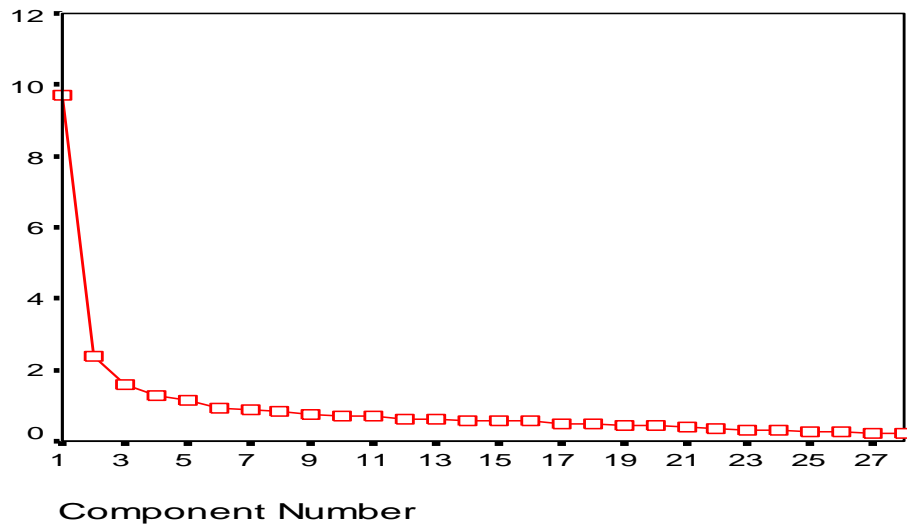
Tablo 4: Faktör analizine uygunluk testleri

KMO ve Bartlett Testleri		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Ölçüsü		.914
Bartlett küresellik testi	Ki-kare	2706.68
	Sd	378
	P	.000

Tablo 4'e göre KMO uygunluk değerinin 0.914 olduğutespit edilmiştir. Bu değer 0.60'ın üstünde olması verinin faktör analizi için uygunluğunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett testine göre de aynı yorum yapılabilir ($p < 0.05$).

Ölçekte yer alan maddelerin kaç boyutta yer alacağını belirlemek için kullanılan görsel araçlardan birisi de *ScreePlot* grafiğidir.

Şekil 2-ScreePlot



Tablo 5: Alt boyutları ve varyansı açıklama yüzdeleri

Açıklanan toplam varyans									
	Başlangıç özdeğerleri			Karesel yüklerin açıklanan toplamı			Karesel yüklerin dönüşümlü toplamı		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
	9.696	34.628	34.628	9.696	34.628	34.628	5.181	18.503	18.503
	2.400	8.571	43.199	2.400	8.571	43.199	3.943	14.080	32.584
	1.566	5.595	48.793	1.566	5.595	48.793	2.890	10.323	42.907
	1.261	4.505	53.298	1.261	4.505	53.298	2.042	7.294	50.201
	1.168	4.170	57.468	1.168	4.170	57.468	2.035	7.267	57.468
	.925	3.304	60.772						
	.868	3.101	63.873						
	.818	2.923	66.796						
9	.768	2.743	69.539						
10	.706	2.520	72.059						
11	.685	2.445	74.504						
12	.635	2.268	76.773						
13	.620	2.214	78.987						
14	.588	2.099	81.086						
15	.582	2.078	83.164						
16	.554	1.979	85.143						
17	.482	1.723	86.866						
18	.474	1.694	88.560						
19	.447	1.597	90.158						
20	.420	1.499	91.657						
21	.380	1.358	93.014						
22	.349	1.248	94.262						
23	.322	1,151	95,413						
24	.300	1.071	96.484						
25	.272	.970	97.455						
26	.263	.939	98.393						
27	.231	.826	99.219						
28	.219	.781	100.000						

ExtractionMethod: Principal Component Analysis.

Grafik incelendiğinde beşinci bileşenden sonra özdeğerde (eigenvalue) küçük farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Bu durum 28 maddeden oluşan bu ölçeğin

beş boyuttan oluşabileceğini ifade etmektedir. Yani ölçekteki 28 madde “isteksizlik, güven, ilgi duyma, hayal kurma ve çaba gösterme” boyutları ile sınıflandırılmıştır. Bu durum Tablo 5’te sırasıyla verilen varyans açıklama yüzdeleri ve faktör analizine ait bileşenler matrisi ile de doğrulanmaktadır.

Tablo 5’te de görüldüğü gibi 5 boyutlu ölçek toplam varyansın %57.47’sini açıklamaktadır. Maddelerin bileşenlere nasıl dağıldığını görmek için elde edilen dönüştürülmüş bileşen matrisi ise aşağıdadır.

Tablo 6:Faktör analizine ait birinci bileşen matrisi

Dönüştürülmüş bileşen matrisi					
	Bileşen				
	1	2	3	4	5
M1	.681				
M4	.655				
M6	.649				
M9	.638				
M11	.611				
M12	.579				
M14	.572				
M16	.565				
M19	.548				
M21	.546				
M2		.705			
M8		.669			
M10		.648			
M23		.642			
M3			.747		
M18			.585		
M22			.576		
M24			.542		
M5				.552	
M13				.457	
M20				.429	
M28				.402	
M2					.477
M15					.449
M17					.440
M25					.412
M27					.408
<i>ExtractionMethod: Principal Component Analysis.</i>					
<i>RotationMethod: Varimax with Kaiser Normalization.</i>					
<i>a. Rotationconverged in 7 iterations.</i>					

Tablo 6’da görüldüğü gibi 28 maddeye ait faktör yükleri 0.402-0.747puanları arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayılarına ilişkin çıktılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 7:Madde İstatistiklerinin İlk Tablosu

Madde-Toplam İstatistikleri				
Madde	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa değeri
m1	75.06	199.275	.439	.869
m2	75.38	201.184	.543	.867
m3	75.48	198.092	.449	.869
m4	75.16	198.495	.483	.868
m5	75.48	199.712	.402	.870
m6	75.48	192.591	.631	.863
m7	75.33	201.090	.426	.869
m8	74.79	204.675	.174	.884
m9	75.39	189.695	.699	.861
m10	75.79	198.186	.572	.866
m11	75.08	197.672	.550	.866
m12	74.83	205.762	.107	.888
m13	76.15	200.512	.470	.868
m14	74.70	199.244	.471	.868
m15	75.08	201.642	.407	.870
m16	74.98	200.203	.416	.870
m17	75.09	200.496	.102	.889
m18	75.16	194.149	.542	.866
m19	74.73	199.566	.495	.867
m20	75.77	196.593	.485	.867
m21	75.25	197.981	.491	.867
m22	75.00	197.357	.460	.868
m23	75.74	229.723	-.401	.892
m24	75.09	193.428	.566	.865
m25	74.80	199.244	.471	.868
m26	74.98	201.632	.407	.870
m27	74.70	200.512	.470	.868
m28	75.08	201.642	.407	.871

Tablo 7’de “düzeltmiş madde-toplam korelasyonu” 0.30’un altında olan maddelerin,ölçeğin güvenilirliğini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Madde toplam korelasyonu 0.20’nin altında olan maddeler ölçekten çıkartılırken, madde toplam korelasyonu 0.20-0.30 arasında olan maddeler düzenlenerek kullanılmıştır. Dolayısıyla 8, 12, 17 ve 23 no’lu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddeler çıkartıldıktan sonraki güvenilirlik analizi çıktıları ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8: Madde İstatistiklerinin Son Tablosu

Madde-Toplam İstatistikleri				
Madde	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa değeri
m1	72.27	211.869	.444	.888
m2	72.59	213.979	.544	.887
m3	72.69	210.910	.447	.888
m4	72.38	210.986	.490	.887
m5	72.70	212.502	.402	.890
m6	72.70	205.192	.629	.883
m7	72.55	214.069	.421	.889
m8	72.01	217.481	.378	.890
m9	72.60	202.103	.701	.881
m10	73.00	210.596	.583	.885
m11	72.30	210.257	.554	.886
m12	72.05	218.425	.317	.891
m13	73.37	213.242	.472	.888
m14	71.92	211.921	.474	.888
m15	72.29	214.491	.407	.889
m16	72.20	212.233	.438	.889
m17	72.31	213.266	.403	.890
m18	72.38	206.660	.545	.886
m19	71.95	212.004	.505	.887
m20	72.99	209.221	.487	.887
m21	72.46	210.622	.493	.887
m22	72.22	210.082	.460	.888
m23	72.31	205.850	.571	.885
m24	72.01	217.481	.378	.890

Tablo 8'de görüldüğü gibi 24 maddeye ait *düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları* 0.30'un üstündedir. Bu durumda, ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı olan *Cronbach alfa* değeri 0.89'dur. Bu nedenle 24 maddeden oluşan bu ölçeğin yüksek

güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Yeniden numaralandırılmış 5 boyutlu ölçekte bileşenlere ait maddeler için dağılım aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9:Alt boyutlara ilişkin maddelerin dağılımı, faktör yükleri ve güvenilirlik katsayıları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler	Faktör Yüğü	Güvenirlik Katsayısı
İsteksizlik	10	1, 4, 6, 9, 11, 12, 14, 16, 19, 21	0.546-0.681	0.834
Güven	4	2, 8, 10, 23	0.642-0.705	0.623
İlgi Duyma	4	3, 18, 22, 24	0.542-0.747	0.684
Hayal Kurma	3	5, 13, 20	0.402-0.552	0.684
Çabalama	3	7, 15, 17	0.408-0.477	0.628

Sonuç olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 24 maddeden oluşan 5 boyutlu ölçeğin güvenilir ve yapısal geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmanın bu bölümünde alt problemler ve alt problemlerin test edilmesinde kullanılan istatistiksel testler yer almaktadır. Alt problemlerin incelenmesi alt boyutlar düzeyinde yapılan karşılaştırmaları içermektedir.

Bu çalışmada ilk olarak *Kolmogorov-Smirnov testi* ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddeler normal dağılıma sahip olduğundan iki grubun karşılaştırılmasında *Independent Sample t testi*, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise *Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)* kullanılmıştır. Eğer varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşsa hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için *çoklu karşılaştırma (multiple comparisons)* testlerinden *Scheffetesti* uygulanmıştır. Scheffé testi sonuçları, ilgili tablolarda fark sütununda verilmiştir. Grupların karşılaştırılmasına ilişkin testlerde varyans homojenliği varsayımı *Levene testi* ile incelenmiş ve hangi test istatistiğinin dikkate alınacağına karar verilmiştir. İlişkisel yapıların incelenmesinde korelasyon katsayıları ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Çalışmada yer alan analizler için R paket programı kullanılmış ve eldeki sonuçlar 0,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Bu sonuç da araştırma için elverişli görölmüştür.

4. BULGULAR VE YORUM

Tezin bu bölümünde araştırmanın alt problemlerinin cevap ve yorumlarına yer verilmiştir. Örnekleme oluşturan öğrencilerden alınan verilerin (ankete verilen cevapların) analizleri ayrıntılı bir şekilde tablolarla gösterilmiştir. Yazılı anlatım başarı puanı ve yazma motivasyonu puanı düşük, orta ve yüksek seviyedeki bazı öğrencilerin kompozisyonlarından da örnekler verilmiştir. Ayrıca kompozisyonlarda karşılaşılan hatalar ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.

4.1. ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİNE AİT BULGULAR

Tablo 10:Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	294	52.7
Kız	264	47.3
Toplam	558	100.0

Çalışmaya toplam 558 öğrenci katılmıştır. Bu analize göre öğrencilerin %52.7'si erkek, %47.3'ü ise kız öğrencidir.

Tablo 11:Öğrencilerin Karne Notuna Göre Dağılımı

Notu	Frekans	Yüzde
1	18	3.2
2	49	8.8
3	175	31.4
4	186	33.3
5	130	23.3
Toplam	558	100.0

Çalışmaya katılan öğrencilerin %23'ünün karne notu 5 iken karne notu 4 olan öğrencilerin oranı %33,3'tür. Geriye kalan öğrencilerin karne notu 3 veya 3'ün altındadır.

Tablo 12:Öğrencilerin Kompozisyon Yazma Yeterliliklerine Göre Dağılımı

Yeterlilik	Frekans	Yüzde
Az	113	20.3
Orta	378	67.7
Çok	67	12.0
Toplam	558	100.0

Çalışmaya katılan öğrencilerin %12'sinin kompozisyon yazma yeterlilik seviyesi yüksek %67,7'sinde orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin%20,3'ünün kompozisyon yazma yeterlilik seviyesidüşüktür.

Tablo 13:Öğrencilerin Kompozisyon, Karne ve SBS Puanlarına Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Yeterlilik	N	Ortalama	Standart Sapma
Kompozisyon	558	38.95	16.36
Karne	558	3.65	1.03
SBS puanı	513	334.51	59.96

Çalışmaya katılan öğrencilerin kompozisyon notu ortalaması 38,95'tir. Karne notuna ilişkin ortalama da 3,65 ve SBS puanına ilişkin ortalama 334,51'dir.

Tablo 14:Yazma Motivasyonu Ölçeğinin Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı

			Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Kararsızım.	Katılıyorum.	Tamamen katılıyorum.
1	Yazmaktan çok sıkılıyorum.	f	132	187	95	96	48
		%	23.7	33.5	17.0	17.2	8.6
2	Kompozisyonun nasıl yazılacağını çok iyi bilirim.	f	27	96	237	166	32
		%	4.8	17.2	42.5	29.7	5.7
3	Kompozisyonlarımızı sınıf ortamında tartışmak hoşuma gider.	f	82	140	91	161	84
		%	14.7	25.1	16.3	28.9	15.1
4	Kompozisyon yazarken düşüncelerimi organize etmekte zorlandığım için yazmayı sevmem.	f	111	178	105	129	35
		%	19.9	31.9	18.8	23.1	6.3
5	Bir gazete veya dergiye yazı yazmayı hep hayal	f	77	160	70	166	85

	etmişimdir.	%	13.8	28.7	12.5	29.7	15.2
6	Kompozisyon yazmak bana zevkli gelmez.	f	84	144	107	157	66
		%	15.1	25.8	19.2	28.1	11.8
7	Yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili araştırma yapmak çok hoşuma gider.	f	45	126	135	181	71
		%	8.1	22.6	24.2	32.4	12.7
8	Yaşanan bir olayı kısa bir diyalog biçiminde yazabileceğime inanıyorum.	f	18	57	99	268	116
		%	3.2	10.2	17.7	48.0	20.8
9	Kompozisyon yazmayı sevmem.	f	99	150	103	139	67
		%	17.7	26.9	18.5	24.9	12.0
10	İyi bir kompozisyon yazmak benim için kolay bir iştir.	f	66	184	167	114	27
		%	11.8	33.0	29.9	20.4	4.8
11	Plan yapmayı sevmediğim için kompozisyon yazmak istemem.	f	95	215	119	97	32
		%	17.0	38.5	21.3	17.4	5.7
12	Paragrafın nasıl yapıldığını bilmediğim için rahatlıkla kompozisyon yazamıyorum.	f	136	226	98	82	16
		%	24.4	40.5	17.6	14.7	2.9
13	İlerde ünlü bir yazar olabileceğimi düşünüyorum.	f	141	179	153	60	25
		%	25.3	32.1	27.4	10.8	4.5
14	Yazmak beni sınırlendirir.	f	188	211	65	59	35
		%	33.7	37.8	11.6	10.6	6.3
15	Yazımı geliştirmek için farklı yollar denerim.	f	32	110	95	219	102
		%	5.7	19.7	17.0	39.2	18.3
16	Kağıdı daha elime alır almaz başarısız olacağımı düşünürüm.	f	148	185	80	109	36
		%	26.5	33.2	14.3	19.5	6.5
17	Yazımı, daha iyi olması için, yeni baştan yazabilirim.	f	55	94	82	210	117
		%	9.9	16.8	14.7	37.6	21.0
18	Arkadaşlarımın kompozisyonlarımı merak etmesi hoşuma gider.	f	70	102	80	171	135
		%	12.5	18.3	14.3	30.6	24.2
19	Sadece kompozisyon değil ufak bir paragraf yazarken bile zorlanıyorum.	f	160	236	77	56	29
		%	28.7	42.3	13.8	10.0	5.2
20	Hep bir roman yazmayı hayal etmişimdir.	f	117	154	114	98	75
		%	21.0	27.6	20.4	17.6	13.4
21	Kompozisyon sınavlarının beni tam olarak değerlendirdiğine inanmadığım için kompozisyon yazmak ilgimi çekmez.	f	99	167	136	101	55
		%	17.7	29.9	24.4	18.1	9.9
22	Güzel yazdığımı düşündüğüm bir kompozisyonu sınıfta okumaktan çekinmem.	f	55	97	77	162	167
		%	9.9	17.4	13.8	29.0	29.9

23	Düşüncelerimi etkileyici bir şekilde dile getirebileceğimi sanmıyorum.	f	99	139	150	124	46
		%	17.7	24.9	26.9	22.2	8.2
24	Kompozisyonlarımın okul dergi ve gazetelerinde yayımlanması hoşuma gider.	f	71	78	94	169	146
		%	12.7	14.0	16.8	30.3	26.2

Tablo 14 incelendiğinde “Tamamen katılıyorum” düzeyinde en yüksek oranın sırasıyla “Güzel yazdığımı düşündüğüm bir kompozisyonu sınıfta okumaktan çekinmem.”, “Kompozisyonlarımın okul dergi ve gazetelerinde yayımlanması hoşuma gider.” ve “Arkadaşlarımın kompozisyonlarımı merak etmesi hoşuma gider.” maddelerinde olduğu görülmektedir. “Katılıyorum” düzeyindeki oranlar incelendiğinde ise en yüksek oranların sırasıyla “Yaşanan bir olayı kısa bir diyalog biçiminde yazabileceğime inanıyorum.”, “Yazımı geliştirmek için farklı yollar denerim.” ve “Yazımı, daha iyi olması için, yeni baştan yazabilirim.” maddelerinde olduğu görülür. “Katılmıyorum” düzeyindeki maddelerde en yüksek oranların sırasıyla “Sadece kompozisyon değil ufak bir paragraf yazarken bile zorlanıyorum.”, “Paragrafın nasıl yapıldığını bilmediğim için rahatlıkla kompozisyon yazamıyorum.” ve “Yazmak beni sinirlendirir.” maddelerinde olduğu görülürken “Kesinlikle katılmıyorum” düzeyindeki maddelerde en yüksek oranların sırasıyla “Yazmak beni sinirlendirir.”, “Sadece kompozisyon değil ufak bir paragraf yazarken bile zorlanıyorum.” ve “Kağıdı daha elime alır almaz başarısız olacağımı düşünürüm.” maddelerinde olduğu gözlemlenmektedir.

4.2. ÖĞRENCİLERİN YAZMA MOTİVASYONU DÜZEYLERİYLE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE AİT BULGULAR

4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Tablo 15: “İsteksizlik” Boyutunun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Erkek	294	2.65	0.72	3.62**	0.00
Kız	264	2.43	0.79		

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 15’e göre öğrencilerin “isteksizlik” boyutundakimaddelere verdikleri cevapların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [t(556)=3.62;

$p < 0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde “isteksizlik” boyutu puanlarının erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 16:“Güven” Boyutunun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Erkek	294	3.06	0.57	-1.51	0.13
Kız	264	3.13	0.48		

Tablo 16’ya göre öğrencilerin “güven” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir [$t(556)=-1.51$; $p > 0.05$].

Tablo 17:“İlgi” Boyutunun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	P
Erkek	294	3.23	0.93	-2.90*	0.01
Kız	264	3.46	0.97		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Tablo 17’ye göre öğrencilerin “ilgi” boyutuyla alakalı maddelere verdikleri cevapların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilebilir [$t(556)=-2.90$; $p < 0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde “ilgi” boyutuna verilen puanların kız öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18:“Hayal Etme” Boyutunun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	P
Erkek	294	2.57	0.93	-3.90**	0.00
Kız	264	2.89	1.01		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Tablo 18’e göre öğrencilerin “hayal etme” boyutuyla ilgili maddelere verdikleri cevapların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılabilir [$t(556)=-3.90$; $p < 0.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde “hayal etme”boyutuna verilen puanların kız öğrencilerde daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 19:“Çaba gösterme” Boyutunun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	p
Erkek	294	3.23	0.87	-3.59**	0.00
Kız	264	3.50	0.92		

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 19'a göre öğrencilerin “çaba gösterme” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [t(556)=-3.59; p<0.05]. Ortalama değerler incelendiğinde “çaba gösterme” boyutuna verilen puanların kız öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öğrencilerin Kompozisyon Yazma Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 20:“İsteksizlik” Boyutunun Kompozisyon Yazma Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Yeterlilik Düzeyleri	N	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Az	113	3.10	.62	87.53**	0.00	Az-Orta
Orta	378	2.52	.68			Az-Çok
Çok	67	1.75	.65			Orta-Çok

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 20'ye göre öğrencilerin “isteksizlik” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların kompozisyon yazma yeterlilik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılabilir [F(2,555)=87.53; p<0.05]. Fark sütununda verilen çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde yeterlilik düzeyi arttıkça “isteksizlik” boyutu puanlarının azaldığı gözlemlenmektedir.

Tablo 21:“Güven” Boyutunun Kompozisyon Yazma Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Yeterlilik Düzeyleri	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Az	113	2.76	.52	48.73**	0.00	Az-Orta
Orta	378	3.13	.48			Az-Çok
Çok	67	3.48	.48			Orta-Çok

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 21’e göre öğrencilerin “güven” boyutuyla ilgili maddelere verdikleri cevapların kompozisyon yazma yeterlilik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$F(2,555)=48.73$; $p<0.05$]. Fark sütununda verilen çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde yeterlilik düzeyi arttıkça “güven” boyutu puanlarında arttığı görülmektedir.

Tablo 22:“İlgi” Boyutunun Kompozisyon Yazma Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Yeterlilik Düzeyleri	N	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Az	113	2.71	.84	62.96**	0.00	Az-Orta
Orta	378	3.37	.88			Az-Çok
Çok	67	4.20	.84			Orta-Çok

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 22’ye göre öğrencilerin “ilgi” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların kompozisyon yazma yeterlilik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilebilir [$F(2,555)=62.96$; $p<0.05$]. Fark sütununda verilen çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde yeterlilik düzeyi arttıkça “ilgi boyutu” puanlarının arttığı görülmektedir.

Tablo 23:“Hayal Etme” Boyutunun Kompozisyon Yazma Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Yeterlilik Düzeyleri	N	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Az	113	2.32	.84	32.98**	0.00	Az-Orta
Orta	378	2.70	.95			Az-Çok
Çok	67	3.48	.99			Orta-Çok

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 23’e göre öğrencilerin “hayal etme”boyutuna verdikleri cevapların kompozisyon yazma yeterlilik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [F(2,555)=32.98; p<0.05]. Fark sütununda verilen çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde yeterlilik düzeyi arttıkça “hayal etme” boyutu puanlarının arttığı görülmektedir.

Tablo 24:“Çaba gösterme” Boyutunun Kompozisyon Yazma Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Yeterlilik Düzeyleri	N	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Az	113	3.03	.85	11.21**	0.00	Az-Orta
Orta	378	3.41	.90			Az-Çok
Çok	67	3.62	.91			

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 24’ye göre öğrencilerin “çaba gösterme” boyutundakimaddelere verdikleri cevapların kompozisyon yazma yeterlilik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılabilir [F(2,555)=11.21; p<0.05]. Fark sütununda verilen çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde yeterlilik düzeyi orta ve ortanın üstünde olan öğrencilerin “çaba gösterme” boyutuna ilişkin puanlarının yeterlilik düzeyi az olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

4.2.3. Öğrencilerin SBS Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 25:SBS puanının “isteksizlik” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	Kareler toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Regresyon	1.25	1	1.25	2.18	0.14
Artıklar	292.10	511	0.57		
Toplam	293.35	512			

SBS puanının “isteksizlik” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinde SBS puanının “isteksizlik” boyutunu etkilediği şeklindeki bir modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir [$F(1,511)=2.18$; $p>0.05$]. Yani öğrencilerin “isteksizlik” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların SBS puanından etkilenmediği görülmektedir.

Tablo 26:SBS puanının “güven” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	Kareler toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Regresyon	0.15	1	0.15	0.58	0.44
Artıklar	134.09	511	0.26		
Toplam	134.25	512			

SBS puanının “güven” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinde SBS puanının “güven” boyutunu etkilediği şeklindeki bir modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir [$F(1,511)=0.58$; $p>0.05$]. Yani öğrencilerin “güven” boyutunun maddelerine verdikleri cevapların SBS puanından etkilenmediği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 27:SBS puanının “ilgi” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Regresyon	0.75	1	0.76	0.81	0.37
Artıklar	475.78	511	0.93		
Toplam	476.53	512			

SBS puanının “ilgi” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinde SBS puanının “ilgi” boyutunu etkilediği şeklindeki bir modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir [$F(1,511)=0.81$; $p>0.05$]. Yani

öğrencilerin “ilgi” boyutunun maddelerine verdikleri cevapların SBS puanından etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 28:SBS puanının “hayal etme” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	P
Regresyon	0.19	1	0.19	0.19	0.66
Artıklar	504.39	511	0.98		
Toplam	504.58	512			

SBS puanının “hayal etme”boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinde SBS puanının “hayal etme”boyutunu etkilediği şeklindeki bir modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir [$F(1,511)=0.19$; $p>0.05$]. Yani öğrencilerin “hayal etme” boyutunun maddelerine verdikleri cevapların SBS puanından etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 29:SBS puanının “çaba gösterme” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Regresyon	1.97	1	1.97	2.44	0.12
Artıklar	411.62	511	0.81		
Toplam	414.59	512			

SBS puanının “çaba gösterme” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinde SBS puanının “çaba gösterme” boyutunu etkilediği şeklindeki bir modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir [$F(1,511)=2.44$; $p>0.05$]. Yani öğrencilerin “çaba gösterme” boyutunun maddelerine verdikleri cevapların SBS puanından etkilenmediği görülmektedir.

4.2.4. Öğrencilerin Karne Notlarına İlişkin Bulgular

Tablo 30:Karne notunun “isteksizlik” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Regresyon	15.23	1	15.23	27.39**	0.00
Artıklar	309.15	556	0.56		
Toplam	324.38	557			

* p<0.05 ** p<0.01

Karne notunun “isteksizlik” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinde karne notunun “isteksizlik” boyutunu etkilediği şeklindeki bir modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir [F(1,556)=27.39; p<0.05]. Karne notunun “isteksizlik” boyutunun maddeleri üzerindeki etkisini görebilmek için elde edilmiş regresyon katsayıları ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 31:Karne notunun “isteksizlik” boyutuyla ilgili regresyon katsayıları

Model	B	St. Hata	T	p
(Sabit)	3.13	0.12	26.97**	0.00
Karne Notu	-0.16	0.03	-5.23**	0.00

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 31’de de görüldüğü gibi karne notu ile isteksizlik boyutu arasındaki regresyon katsayısı negatiftir. Dolayısıyla karne notu arttıkça isteksizliğin azaldığı görülmektedir.

Tablo 32:Karne notunun “güven” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Regresyon	4.56	1	4.56	16.62**	0.00
Artıklar	152.37	556	0.27		
Toplam	156.93	557			

* p<0.05 ** p<0.01

Karne notunun “güven” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinde karne notunun “güven” boyutunu etkilediği şeklindeki bir

modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir [$F(1,556)=16.62$; $p<0.05$]. Karne notunun “güven” boyutunun maddeleri üzerindeki etkisini görebilmek için elde edilmiş regresyon katsayıları ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 33: Karne notunun “güven” boyutuyla ilgili regresyon katsayıları

Model	B	St. Hata	t	p
(Sabit)	2.78	0.08	34.11**	0.00
Karne Notu	0.09	0.02	4.08**	0.00

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

Tablo 33’de görüldüğü gibi karne notu ile “güven” boyutu arasındaki regresyon katsayısı pozitifdir. Dolayısıyla karne notu arttıkça “güven”boyutu puanlarının da arttığı söylenebilir.

Tablo 34: Karne notunun “ilgi” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Regresyon	16.45	1	16.45	18.42**	0.00
Artıklar	496.50	556	0.89		
Toplam	512.95	557			

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

Karne notunun “ilgi” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinde karne notunun “ilgi” boyutunu etkilediği şeklindeki bir modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir [$F(1,556)=18.42$; $p<0.05$]. Karne notunun “ilgi” boyutu üzerindeki etkisini görebilmek için elde edilmiş regresyon katsayıları ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 35: Karne notunun “ilgi” boyutuyla ilgili regresyon katsayıları

Model	B	St. Hata	t	p
(Sabit)	2.73	0.15	18.57**	0.00
Karne Notu	0.17	0.04	4.29**	0.00

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

35. tabloda da görüldüğü gibi karne notu ile “ilgi” boyutu arasındaki regresyon katsayısı pozitifdir. Dolayısıyla karne notu arttıkça “ilgi” düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 36:Karne notunun “hayal etme” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	Kareler toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Regresyon	1.33	1	1.33	1.38	0.24
Artıklar	537.64	556	0.97		
Toplam	538.98	557			

Karne notunun “hayal etme”boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinde karne notunun “hayal etme”boyutunu etkilediği şeklindeki bir modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [F(1,556)=1.38; p>0.05]. Yani “hayal etme” boyutundaki maddelerin öğrencilerin karne notundan etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 37:Karne notunun “çaba gösterme” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Regresyon	0.64	1	0.64	0.78	0.38
Artıklar	456.63	556	0.82		
Toplam	457.27	557			

Karne notunun “çaba gösterme” boyutu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinde karne notunun “çaba gösterme” boyutunu etkilediği şeklindeki bir modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [F(1,556)=0.78; p>0.05]. Yani “çaba gösterme” boyutunun maddelerinin öğrencilerin karne notundan etkilenmediği ifade edilebilir.

4.3. Öğrencilerin Yazma Becerileriyle DemografikDeğişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Tablo 38:Yazma Becerisinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	P
Erkek	294	32.17	15.33	-11.48**	0.00
Kız	264	46.50	14.01		

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo38’e göre öğrencilerin yazma becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık

göstermektedir [t(556)=-11.48; p<0.05]. Ortalama değerler incelendiğinde kız öğrencilerin yazma becerisi puanlarının erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 39:Yazma Becerisinin Kompozisyon Yazma Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Yeterlilik Düzeyleri	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Az	113	33.37	16.23	13.86**	0.00	Az-Orta
Orta	378	39.33	15.94			Az-Çok
Çok	67	46.20	15.54			Orta-Çok

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 39'a göre öğrencilerin yazma becerilerinin yeterlilik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [F(2,555)=13.86; p<0.05]. Fark sütununda verilen çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde yeterlilik düzeyi arttıkça yazma becerisi puanlarının arttığı görülmektedir.

Tablo 40:SBS puanının yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	P
Regresyon	20372.69	1	20372.69	95.09**	0.00
Artıklar	109479.07	511	214.24		
Toplam	129851.77	512			

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 40'a göre SBS puanının yazma becerisini etkilediği şeklindeki bir modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir [F(1,551)=95.09; p<0.05]. SBS puanının yazma becerisi üzerindeki etkisini görebilmek için elde edilmiş regresyon katsayıları ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 41:SBS puanının yazma becerisi üzerindeki etkisiyle ilgili regresyon katsayıları

Model	B	St. Hata	t	P
(Sabit)	4.85	3.67	1.32**	0.18
SBS puanı	0.10	0.01	9.75**	0.00

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 41’de görüldüğü gibi SBS puanı ile yazma becerisi arasındaki regresyon katsayısı pozitifdir. Dolayısıyla SBS puanı arttıkçayazma becerisinin de arttığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle SBS puanı yüksek olan öğrencilerin yazma becerisi puanları da yüksektir.

Tablo 42:Karne notunun yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Regresyon	37330	1	37330.83	185.70**	0.00
Artıklar	111770.42	556	201.03		
Toplam	149101.25	557			

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 42’ye göre karne notunun yazma becerisini etkilediği şeklindeki bir modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir [F(1,556)=185.70; p<0.05]. Karne notunun yazma becerisi üzerindeki etkisini görebilmek için elde edilmiş regresyon katsayıları ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 43:Karne notunun yazma becerisi üzerindeki etkisiyle ilgili regresyon katsayıları

Model	B	St. Hata	t	p
(Sabit)	10.03	2.206	4.55**	0.00
Karne Notu	7.93	0.58	13.63**	0.00

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 43’de görüldüğü gibi karne notu ile yazma becerisi arasındaki regresyon katsayısı pozitifdir. Dolayısıyla karne notu arttıkçayazma becerisinin de arttığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle karne notu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisi de yüksektir.

4.4. Öğrencilerin Yazma Becerileriyle Yazma Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 44:Yazma becerisi ve alt boyutlar arası ilişki katsayıları

	Kompozisyon	İsteksizlik	Güven	İlgi	Hayal
İsteksizlik	-.226**				
Güven	.169**	-.425**			
İlgi	.207**	-.563**	.397**		
Hayal	.131**	-.412**	.332**	.496**	
Çabalama	.165**	-.406**	.271**	.469**	.368**

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 44 incelendiğinde tüm alt boyutların yazma becerisi ile ilişkisinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<0.05). Katsayılar incelendiğinde yazma becerisi ile “isteksizlik” arasında negatif korelasyon olduğu gözlenmektedir. Diğer yandan yazma becerisi ile “güven, ilgi, hayal etme ve çaba gösterme” boyutları arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla isteksizlik arttıkça yazma becerisinin azaldığı, “güven, ilgi, hayal etme ve çaba gösterme” boyutlarındaki artışlarda ise yazma becerisinin arttığı söylenebilir.

4.5. Yazılı Anlatım Başarı Puanları Farklı Seviyelerde Olan Bazı Öğrencilerin Kompozisyon Örnekleri

Burada yazılı anlatım başarı puanları düşük, orta ve yüksek seviyedeki öğrencilerin kompozisyonlarından örnekler verilmiştir. Ayrıca tezin ekler bölümündeki “Kompozisyon Puanlama Ölçeği” yardımıyla okunan bu yazılar ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiş, yapılan hatalar gösterilmiştir.

Aşağıda yazılı anlatım başarı puanı düşük olan bir öğrencinin kompozisyonu görülmektedir:

Bir kere arkadaşlarla ineklere yonca getirdik
 ve yoncayı kıymaya başladım ve bir bakmışım
 elimi kesmişim ve boşunuz araba getirdi
 ve bindik konya geldik elimi dikmiş atılar ve
 Hastaneden çıktık ve ezaneye gitti babam
 ilaçları aldı geldi ve köye geldi uyudum
 ve sakat elimle para kaptım ve elim
 kanadı. reskulağitim ve okulda arkadaşladım
 ve banağım kanadı ve tirnağım çıktı ve hastaneye gittim.
 elimi bursun etti hemşire

son

Kompozisyon 1

Yukarıdaki metnin anlaşılır olduğunu söylemek mümkün değildir. Öğrencinin kompozisyonu yazarken sayfa düzenine dikkat etmediği, kâğıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar ve satırlar arasında eşit boşluklar bırakmadığı, paragrafları diğer satırlara göre içerden başlatmadığı görülmektedir. Ayrıca harfler düzgün ve okunaklı değildir. Öğrenci cümleler ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini de düzgün ve yerli yerinde kullanmamıştır. Dolayısıyla cümlelerin birbiriyle bağlantısı zayıftır. Bu durum okuma sürecinin kesintiye uğramasına neden olmuştur.

Kompozisyonun anlaşılır olmasını etkileyen nedenlerden birisi de yazım yanlışları ve anlatım bozukluklarının olması ve noktalama işaretlerinin kullanılmamasıdır. Bütün bunlar söylemin akıcılığını olumsuz yönde etkilemiştir. Aşağıda öğrencinin yazım yanlışlarından birkaç örnek verilmiştir.

Boşunuz konya geldik ezaneye gitti

banağım kanadı tirnağım çıktı

bakmışım besmişim

Öğrenci metne başlarken herhangi bir başlık kullanmamış, konuyu da belirtmemiştir. Ancak ayrıntılardan ve yazdıklarından yola çıkılırsa başından geçen üzücü bir olayı anlattığı görülmektedir. Metinde sık sık konu değiştirmemiş, inekler için yonca kıyarken elini kestiğinden ve bunun akabinde eliyle ilgili gelişen olaylardan bahsetmiştir. Fakat olayı anlatırken belli bir plan yapmamış, başından geçenleri sadece art arda sıralamıştır. Kısaca öğrenci dil ve anlatım bakımından bir bütünlük sağlayamamıştır.

Aşağıda yine yazılı anlatım başarı puanı düşük olan bir öğrencinin kompozisyonu gösterilmektedir:

Anı
 2-3 sene önce köy gittim harmanlık dedemle ama köyde çok gezdiğimiz annem kadesimle oynadık çok güzel geçildi o günü köyde kadesimle sonra ise köyden kuş gördükü kadesimle sonra yaralı bir kuş eve göndürken bir den yere düşüdü Bir Pede ise kuş napayızan diye kuşu bulduk dedim
 Dedemle köyde çok gezdik ama çok güzel geçildi annem elma topladık çok güzeldi kadesimle topu oynadık Babam ise bahçe çiğet kaparamıdım çok geçildi hecelidi
 Annem ise elma çok güzel geçidi annem kadesimle çok oynu oynadık toya geriken arabıyla. peledik benim Annem köyde ise.

Kompozisyon 2

Bu kompozisyonun da anlaşılır olduğunu söylemek güçtür. Öğrencinin kâğıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar bırakmadığı, satırları kaydırarak yazdığı, paragrafları diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatmadığı, yazısının okunaklı olmakla birlikte düzgün olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla okuma süreci kesintiye uğramaktadır.

2-3 sene önce köy gittim

anne elma topladık çok güzeldi kadesimle topu oynadık Babam ise bahçe çiçek kapardım

Cümlelerinde yazım yanlışları ve anlatım bozukluğu vardır; noktalama işaretlerinin

yerli yerinde kullanılmadığı da görülmektedir. Ayrıca öğrenci ^{gittim} kelimesinde de görüldüğü gibi Konya ağzı kullanmıştır. Yöresel ağzların yazı dilinden kullanılmaları önemli bir hatadır. Dil ve anlatımdaki bu bozukluklar nedeniyle söylem akıcı değildir.

Öğrenci gerek koyduğu başlıkla gerek yapmış olduğu giriş cümlesiyle okuyucunun konuyu net bir şekilde anlamasını sağlamıştır. Konu öğrencinin ailesiyle köyünde geçirdiği ve çok eğlendiği bir gündür. Gelişme bölümünde anlatılması gereken ayrıntılara giriş bölümünde de yer verilmiştir. Yani metinde belli bir plana uyulmamıştır.

Dedemle köyde çok geçtik ama çok güzel geçildi
Annem ise elma çok güzel geçidi

Cümlelerinde de görüldüğü gibi öğrenci cümle ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklıklarını (ise, ama...) kullanmıştır; fakat cümleler dil kurallarına uygun, anlamca açık değildir. O yüzden bağdaşıklık öğelerini istenilen ve başarılı bir şekilde kullandığı söylenemez.

Öğrenci metni okuyucunun anlayabileceği açık bir sonuç ifadesiyle tamamlamamıştır. Sadece ^{benim anımda böyle işte.} (benim anımda böyle işte) diyerek sonlandırmıştır.

Aşağıda yine yazılı anlatım başarı puanı düşük olan bir öğrencinin kompozisyonu gösterilmektedir:

Bir tane arkadaşım var sürekli bînaaccık ana konusu
 annesi dışarıya hiç izin vermez, Bunu matematiğe öğretmenin
 opöyüm 4496 dogumlu 15 yaşına girdim diye anlamıyo
 annesiği köye götürdü eü başkalarına tiz duramları işliyo
 böyle Behlül gibi bişey çok farkın birini sevgilisine
 çok gulan söyler ilk askımsın diye küllegin yalan,
 sürekli okuldan kaçar inek burcu huchalde andan,
 bunun adı, Rıza ... soyadını vermiyem,
 çok kopya çekiyor sınavlarda hiç utanması yok
 bilgini güveniyo dırem ama yok,

Kompozisyon 3

Yukardaki metinde öğrencinin kâğıdın kenar kısımlarında uygun boşluklar bırakmadığı, harfleri düzgün yazmadığı, satırları kaydırarak yazdığı ve satırlar arasında eşit boşluklar bırakmadığı görülür. Bütün bunlar metnin rahat bir şekilde okunmasını engellemiştir.

Okuma sürecini kesintiye uğratan nedenlerden bir diğeri de öğrencinin çok fazla yazım yanlışı yapması ve noktalama işaretlerini kullanmaması veya yanlış

kullanmasıdır. *diyo anlamıyo güveniyo* kelimelerinde de görüldüğü gibi öğrenci çoğu yerde “r” harfini kullanmamış; kelimeleri konuşma dilindeki şekliyle

yazmıştır. *bînaaccık vermiyem küllegin* kelimelerine bakıldığında bu

öğrencinin de Konya ağzı kullandığı görülmektedir.

Metinde başlığın yazılmadığı ve giriş, gelişme, sonuç paragraflarının yapılmadığı da görülür. Yani yazı belli bir plana göre yazılmamıştır. Hatta öğrenci, arkadaşının özelliklerini arka arkaya -maddeler hâlinde gibi- sıralamıştır. Cümleler ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini de az sayıda kullanmıştır.

Bütün bu olumsuzluklara rağmen, öğrenci giriş cümlesiyle konuyu ortaya koyabilmiştir. Öğrenci, yazısında Rıza adında bir arkadaşından bahsetmektedir ve konuyu metnin sonuna kadar da değiştirmemiştir. Yalnız metinde, verilmesi gereken ana düşünce ve metni destekleyecek örneklerle yardımcı düşünceler yoktur.

Aşağıda yazılı anlatım başarı puanı orta düzeyde olan bir öğrencinin kompozisyonu gösterilmektedir:

OKUL HAYATI

Çok etkilenmiş bir filmi anlatmak istiyorum. Bu film okul hayatını anlatıyor. Bu okul yalnız diğer okullar gibi değil bir lise. Filmin ismini vermiyeyim ya da bu film reklam amaçlı olur.

Okuldaki öğrencilerin hayatında yalnız her türlü kötü alışkanlık var. Bu alışkanlıklar hırslılık, korsan sidi, uyuşturucu satıcılığı vb. okuldaki bütün hocalar o öğrencilerden hep korkuyorlardı.

Okula bir gün yeni bir hoca geldi ve o hoca o öğrencilerle tıpkı bir arkadaş gibi oldu ve onları iyi işlere yönlendirdi. Okulu sevdi o öğrencilere.

Kompozisyon 4

Bu kompozisyonda öğrencinin;

- Kâğıdın kenar kısımlarında uygun boşluklar bırakabildiği,
- Harflerinin -nispeten- düzgün ve okunaklı olduğu,
- Başlık yazabildiği,
- Metinde belli bir plan (giriş-gelişme-sonuç) yapabildiği,
- Paragrafları diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatabildiği,
- Satırlar ve kelimeler arasında eşit boşluklar bırakabildiği görülmüştür.

Ayrıca cümleler ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğeleri az da olsa kullanılmıştır. Dilbilgisi, yazım ve noktalama yanlışları da azdır. Bu yüzden okuma süreci çok fazla kesintiye uğramamaktadır.

Bunların yanında kompozisyonda bazı hatalar da görülmektedir. Öğrenci satırları kaydırarak yazmıştır. Ayrıca ^{ya} ~~ya~~ ^{deyse} (ya değilse) kelimesinde Konya ağzı

kullandığı görülür. *vermiyeceğim* ve *uyuşturur* kelimeleri diğer yazım yanlışı yaptığı kelimelerdir.

bu film reklam amaçlı olur.

Bu alışkanlıklar hırsızlık, korsan sidi, uyuşturur satıcılık vb.
Cümlelerinde öğrencinin anlatım bozukluğu yaptığı da görülür.

Metnin konusu net bir şekilde anlaşılmaktadır. Konu öğrencinin “çok etkilendiği, sevdiği bir film” dir. Fakat “Filmin ismini vermiyeceğim yadeyse bu film reklam amaçlı olur.” cümlesinde de görüldüğü gibi konudan küçük düzeyde sapmalar olmuştur. Ana düşünce tam olarak ifade edilmemiş, metin yardımcı düşünceler ve örneklerle yeteri kadar desteklenmemiştir. Kompozisyon giriş-gelişme-sonuç olarak belli bir düzen içinde yazılsa da bu bölümlerde anlatılması gerekenler anlatılmamıştır. Öğrenci sevdiği bu film hakkında yeteri kadar bilgi vermemiştir. Mesela giriş bölümünde bu film okul hayatını anlatıyor derken öğrencinin ne demek istediği net değildir. “Bu okul hangi okuldur; nerededir; herhangi bir kişinin okul hayatı mıdır?” bütün bu sorular okuyucunun aklını karıştırabilir. Öğrenci gelişme bölümünde de film hakkında yeteri kadar bilgi vermemiş, hemen sonuca geçmiştir. Oysaki sonuç bölümünde bahsedilen öğretmenden gelişme bölümünde de söz etmek gerekir.

Aşağıda yine yazılı anlatım başarı puanı orta düzeyde olan bir öğrencinin kompozisyonu gösterilmektedir:

Enistem gille beyşeriye pikniğe gitmiştik pikniğe qadını
 kurduk ve çay demledik Enistem balık tutmak için oltaları
 hazırlamıştı ve beni çağırdı İmer bu oltada balık var
 çabuk çek dedi ve ben de çektim büyük bir sazan çekmişti.
 ben de çok sevinmiştim.

Hemen halam gilin yanına gittim ve hala tuttuğum
 balığa bak halam da afetin dedi Akşam oldu babam çay-
 demledi iştik, balık kızartık ve uyuduk.

Sabah oldu salıncaca bindim sallanırken karşında
 bir tane kuyu vardı. Kuyuya taş atmaya başladım. Babamda
 bana kızdı. Ben de üzülmiştüm enistem bana sordu. niye taşla
 sen ben bu kuyuya taş attım. Babamda bana kızdı. neyense orası
 su işme kuyusuymuş. ve eve çıktık.

Kompozisyon 5

Metinde öğrencinin kağıdın kenar kısımlarında uygun boşluklar bırakmadığı, satırları kaydırarak yazdığı ve satırlar arasında eşit boşluklar bırakmadığı, çok fazla yazım ve noktalama yanlışı yaptığı, başlık yazmadığı görülmektedir.

beyşeriye kızartık halam gilin kelimeleri yazım yanlısının yapıldığı birkaç kelimedir. Kelime “beyşeriye” değil “Beyşehir’e”, “kızartık” değil “kızarttık”, “halam gilin” değil “halamların” olmalıdır. Öğrenci büyük harf kullanılmaması gereken yerde büyük harf, noktadan sonra cümle başlarında da küçük harf kullanmıştır.

Bütün bunlara rağmen öğrencinin yazısı okunabilecek düzeyde ve anlatım bozukluğu sadece bir yerde olduğu için -metin sürükleyici olmasa da- rahat okunabilmektedir. Ayrıca öğrenci paragrafları diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden de başlatabilmiştir.

Ana düşünce istenilen şekilde sunulmasa da ve metin yardımcı düşüncelerle, örneklerle desteklenmese de konu bellidir. Konu öğrencinin ailesiyle birlikte Beyşehir’de yaptığı pikniktir. Ayrıca konu dışına çıkmamıştır. Öğrenci kompozisyonu sadece şekil itibarıyla giriş-gelişme-sonuç olarak üçe ayırmıştır.

Yoksa anlatılanlar ya da ayrıntılar olması gereken bölümlerde değildir. Gelişme bölümünde anlatılması gerekenler giriş bölümünde anlatılmıştır. Hâlbuki öğrencinin giriş bölümünde sadece Beyşehir'e pikniğe gidildiğinden, gelişme bölümünde ise piknikte olanlardan bahsetmesi yeterlidir. Ayrıca gelişme bölümü yanlış yerden, "hemen halam gilin yanına gittim..." cümlesiyle başlatılmıştır. Sonuç bölümünde de pikniği güzel bir sonuca bağlamak yerine, gelişme bölümünde anlatılması gereken "salıncağa binme, kuyuya taş atma... vs." ayrıntıları verilmiştir.

Aşağıda yazılı anlatım başarı puanı yüksek olan bir öğrencinin kompozisyonu gösterilmektedir:

- EN MUTLU GÜNÜM -

Ben ikinci sınıftayken öğretmenimiz bizi sınıfca postaneye götüreceğini söylemişti. Ben çok heyecanlanmışım.

Öğretmenimiz: "İsterseniz akrabalarınıza, bir tanıdığınıza veya arkadaşlarınıza mektup yazıp gönderebilirsiniz." demişti.

Ben de bir tanıdığımıza bir mektup yazıp göndermek isterdim. Ama o zaman küçük olduğum için mektup yazamıyordum.

Ertesi gün postaneye gitmeden önce sınıfta toplanıp otobüsün gelmesini bekliyorduk. Sonunda otobüs geldi ve Fatma, ben ve diğer arkadaşlarımızla otobüse bindik. Postaneye vardık. Oraları gezdik.

Daha sonra oradan Mevlana Müzesi'ne de gittik. Orada oturan insanların heykeli, vahşi hayvanları öldürmede kullanılan kılıçlar, bıçaklar ve daha birçok şeyler vardı.

Sonra okulumuza geldik. Çantalarımızı alıp eve gittik. Yaşadıklarımı heyecanla anneme anlattım. O gün çok heyecanlıydım. Çünkü ilk defa böyle bir yere gitmiştim. Çok güzel bir gündü ve çok mutlu olmuştum.

Kompozisyon 6

Metinde öğrencinin kâğıdın kenar kısımlarında uygun boşluklar bırakmadığı, satırları bazı yerlerde kaydırarak yazdığı, satırlar arasında eşit boşluklar bırakmadığı görülmektedir. Bu olumsuzluklara rağmen;

- Paragrafları diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatabildiği,
- Başlık yazabildiği,
- Giriş-gelişme-sonuç bölümlerini başarılı bir şekilde yazabildiği,
- Kelime gruplarını, dil kurallarına uygun olarak teşkil edebildiği,
- Noktalama işaretlerini ve cümlelerle paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini başarılı bir şekilde kullanabildiği için söylem akıcıdır. Bu yüzden okuma süreci kesintiye uğramamaktadır.

Metinde çok az yerde hata vardır. Aşağıdaki cümlede yinelenen “bir” kelimesi gereksizdir.

Ben de bir tanıdığımna bir mektup yazıp

Aşağıdaki cümlede de cümle başındaki “o” harfi küçük yazılmıştır.

orada oturan insanları

Öğrenci sonuç bölümünde ana düşüncüyü güzel bir şekilde ve “çok güzel bir gündü ve çok mutlu olmuştum.” diyerek sunabilmiştir. Fakat metin, örnekler ve yardımcı düşüncelerle yeteri kadar desteklenememiştir. Giriş bölümünde konu açık bir şekilde belirlenmiştir. Fakat gelişme bölümünde konu dışına çıkıldığı ve konudan küçük düzeyde sapmalar olduğu görülmektedir. Şayet metnin konusu “postaneye gitmek” ise gelişme bölümünde de hep postaneden bahsedilmesi gerekmektedir. Bu metinde ise “öğretmenin öğrencilerine mektup yazabileceklerini söylemesi, Mevlana Müzesi’ne gidilmesi... vs.” gibi meseleler üzerinde durulduğu görülür. Öğrenci ya giriş bölümde postane kelimesini kullanmayıp “Öğretmenimiz bizi gezmeye götürecekti” şeklinde giriş cümlesi yazmalı ya da postane kelimesini kullandıysa gelişme ve sonuç bölümlerinde postaneye ilgili yeteri kadar açıklama yapmalıdır. Bu kompozisyonda ise gelişme ve sonuç bölümlerinde okuyucunun konuyu anlamasını sağlayacak yeterince ayrıntı verilmediği görülür.

Aşağıda yine yazılı anlatım başarı puanı yüksek olan bir öğrencinin kompozisyonu görülmektedir:

Bursa Anesi
 İlkimdeki gelişmiş, yaşam standartları yüksek bir köy, sekizden birinin Bursa'ya ziyaret etmişim. O kadar güzeldi ki anlatılmaz yaşıyordu. Düyadım gibiydim.

Ablam, Bursa Uludağ Üniversitesinde okumakta. Yaz tatilinde tatil yapmak amacıyla gittim. Yaklaşık bir ay kalmışım ona geç geç bitmemiştir. İstediğim kadar gezilecek yer vardı Bursa'da. Her tarafı buram buram tarih kokmakta. Osmanlı'nın ilk kurucularından olan Orhan ve Osman Bey'in türbeleri, Tophane, Şehreküstü semti, Cumalıkızık, Ulu Camii, Kozahan, Yeşil Türbe ve hattı İsmail Paşa'nın mezarlığı Konyo'ya gelmek istememiştir. Çünkü Konyo'dan kat kat daha güzeldi. Bursa

Umuyorum ki, en kısa zamanda tekrar Bursa'ya ziyaret ederim. Bu amaçla kazandığım ve dikkat etmediğim yer ve bu yerler hakkındaki bilgileri (tarihini) öğrenmiş olurum. Ve ben Bursa'ya gidene kadar, tekrar umuyorum ki, daha gelişmiş bir Bursa görürüm.

Kompozisyon 7

Metinde öğrencinin;

- Kâğıdın kenar kısımlarında uygun boşluklar bırakabildiği,
- Harfleri düzgün ve okunaklı yazabildiği,
- Satırları kaydırmadan yazabildiği,
- Satırlar ve kelimeler arasında eşit boşluklar bırakabildiği,
- Paragrafları diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatabildiği,
- Başlık yazabildiği,
- Metni belli bir plana göre (giriş-gelişme-sonuç) yazabildiği,
- Ana düşüncüyü sunabildiği ve metni örneklerle, yardımcı düşüncelerle destekleyebildiği,
- Kelime gruplarını dil kurallarına uygun şekilde teşkil edebildiği,
- Mantıkça doğru, dil kurallarına uygun, anlamca açık cümleler kurabildiği için metin dil, anlatım ve mantık bakımından bir bütünlük göstermektedir.

Söylem akıcıdır; okuma süreci kesintiye uğramamaktadır. Metinde çok az yerde yazım ve noktalama yanlışı görülmektedir.

Öğrenci giriş paragrafında konuyu açık biçimde belirlemiştir. Konu dışına da hiç çıkmamış ve gelişme bölümünde de hep Bursa gezisinden ve Bursa'dan bahsetmiştir. Sonuç bölümünde de Bursa'yla ilgili düşüncelerini dile getirmiştir.

Aşağıda yine yazılı anlatım başarı puanı yüksek olan bir öğrencinin kompozisyonu gösterilmektedir:

Hayalimdeki Meslek

Her zaman mimar olmak istemişimdir. Ev yapmak, ev tasarlamak, hayalimdeki evleri tasarlayıp hayata geçirmek o evlerde başkalarının yaşadığını görmek beni mutlu eder.

İyi bir mimar olunca sadece yurt içinde değil, yurtdışında evler yapmak isterim ve belirli bir yaşa gelince dünyayı gezmek isterim. Ve bu gezdiğim ülkelerde yeni projelere imza atıp hem kendi kariyerimi dünyaya duyurmak hem de ülkemizin adını dünyaya duyurmak isterim.

İleride kendi sevdiğim meslek dışındaki mesleklere de ayak uyduracağımı düşünüyorum ama kendi sevdiğim meslekte çok gelişme kaydedeceğimi düşünüyorum....

Kompozisyon 8

Metinde öğrencinin satırları kaydırarak yazdığı ve satırlar arasında bazı yerlerde eşit boşluklar bırakmadığı görülür. Ama bunların yanında öğrencinin paragrafları diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatabildiği, konuya uygun bir başlık bulabildiği, metni belli bir plana göre yazabildiği, mantıkça doğru, dil kurallarına uygun, anlamca açık cümleler kurabildiği de görülür.

Öğrenci çok az yerde yazım ve noktalama yanlışı yapmıştır. Bu yüzden söylem akıcıdır; yani okuma süreci kesintiye uğramamaktadır. Gerek başlıktan gerekse giriş ve gelişme bölümlerinde bahsedilenlerden öğrencinin konuyu net bir şekilde ortaya koyabildiği, konu dışına çıkmadığı, ana düşünceyi rahatça sunabildiği cümleler ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini başarılı biçimde kullandığı

dağörülmeğdir. Fakat öğrenci ana düşünceyi, konuyu yardımcı düşüncelerle, örneklerle yeteri kadar destekleyememiş ve kompozisyonu kısa tutmuştur.

4.6. Yazma Motivasyonları Faklı Seviyelerde Olan Bazı Öğrencilerin Kompozisyon Örnekleri

Burada yazma motivasyonu puanları düşük, orta ve yüksek seviyedeki öğrencilerin kompozisyonlarından örnekler verilmiştir. Ayrıca tezin ekler bölümündeki “Kompozisyon Puanlama Ölçeği” yardımıyla okunan bu yazılar ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiş, yapılan hatalar gösterilmiştir.

8.7 Çevre kirliliği yaşamızı çok etkileyen bir olaydır. Soba, motor v.b. gibi madde v.b. şeyler yaşamızı kirliliyor. Önlere sebep oluyor ve bu durumlar akciğerlerimize geliyor bu hem ömrümüzü hemde dünyanın ömrünü azaltıyor.

Bunları önlemek için bu sorun içinde soba v.b. şeylere ağırlık gibi şeyler lazım en çok to fabrikalar.

örneğin kardan bakıldığında her yer duman göz göz görünüyor.

Kompozisyon 9

Bu metinde öğrencinin kompozisyon yazarken sayfa düzenine dikkat etmediği, kâğıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar ve satırlar, kelimeler arasında eşit boşluklar bırakmadığı, paragrafları diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatmadığı, satırları kaydırmadan yazamadığı görülmektedir. Ayrıca harfleri düzgün ve okunaklı değildir. Öğrenci cümleler ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini de düzgün ve yerli yerinde kullanmamıştır. Yazıda belli bir plan yoktur. Giriş, gelişme, sonuç paragrafları düzgün bir şekilde belirtilmemiştir; ayrıntılar art arda sıralanmıştır.

Öğrenci metnin konusunu açık biçimde belirlememişse de okuyucunun konuyu anlamasını sağlayacak ayrıntı, az da olsa, verilmiştir. Konu çevre kirliliğidir; fakat başlık yazılmamış, ana düşünce istenilen şekilde sunulmamış, konu yardımcı düşüncelerle, örneklerle yeterince desteklenmemiştir. Bütün bu olumsuzluklar okuma sürecinin kesintiye uğramasına neden olmuştur. Cümleler mantıkça doğru ve anlamca açık olmadığı için de metin anlaşılır değildir.

Yazının anlaşılır olmasını etkileyen nedenlerden birisi de anlatım bozukluklarının olması ve noktalama işaretlerinin kullanılmamasıdır. Aşağıda metindeki anlatım bozukluklarından örnekler gösterilmiştir:

Çevre kirliliği yaşamımıza çok etkileyen bir
doydur

ölümlere sebep oluyor ve bu du-
manlar akciğerlerimize gidiyor

Yukarıdaki cümlede sıra yanlışlığı da vardır. Öğrenci önce “ölümlere sebep oluyor.” sonra da “dumanlar akciğerlerimize gidiyor.” demiştir.

sabotaj b. şeylere ağızlık gibi şeyler lazım
en çok da fabrikalar.

Yukarıdaki cümlede de ağızlık derken anlatılmak istenen filtre midir? Bununla ilgili detaylı ve düzenli bir açıklama yapılmamıştır.

Bu örneklerde de görüldüğü gibi söylem düzensiz ve bozuktur; öğrenci dil, anlatım ve mantık bakımından bütünlük sağlayamamıştır.

Bu hafta kongospor ile fenerbahce maça vardı
 ama bu hafta fenerbahce'ye yenildik kongospor yenemedi.
 gol istedik ama olmadı. herkes maça gitti. belki orda
 başırdı ama bu hafta yenemedik fenerbahce'ye bir
 gol atarız sonra'do biz yeneriz. Bende fenerbahceliyim
 ama konyo mı desteklerim ? Çünkü; Bizim şehrimizin
 o yüzden konyemi desteklerim.

Bu konyo herkesi yener herkes havolarıyo.
 ama arbut havolarını söndürürüz. Çünkü; Anların havolarını
 söndürürüz.
 konyeyi yenen kim olur.

Kompozisyon 10

Bu metinde de öğrencinin başlık yazmadığı, paragrafları diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatamadığı, satırlar arasında eşit boşluklar bırakmadığı, satırları kaydırmadan yazamadığı, kâğıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar bırakmadığı, belli bir plan yapmadığı görülmektedir.

Yazı da ana düşünce de istenilen şekilde sunulmamıştır. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yoktur. Konudan sapmalar olduğu ve ayrıntılar rastgele sıralandığı için söylem akıcı değildir.

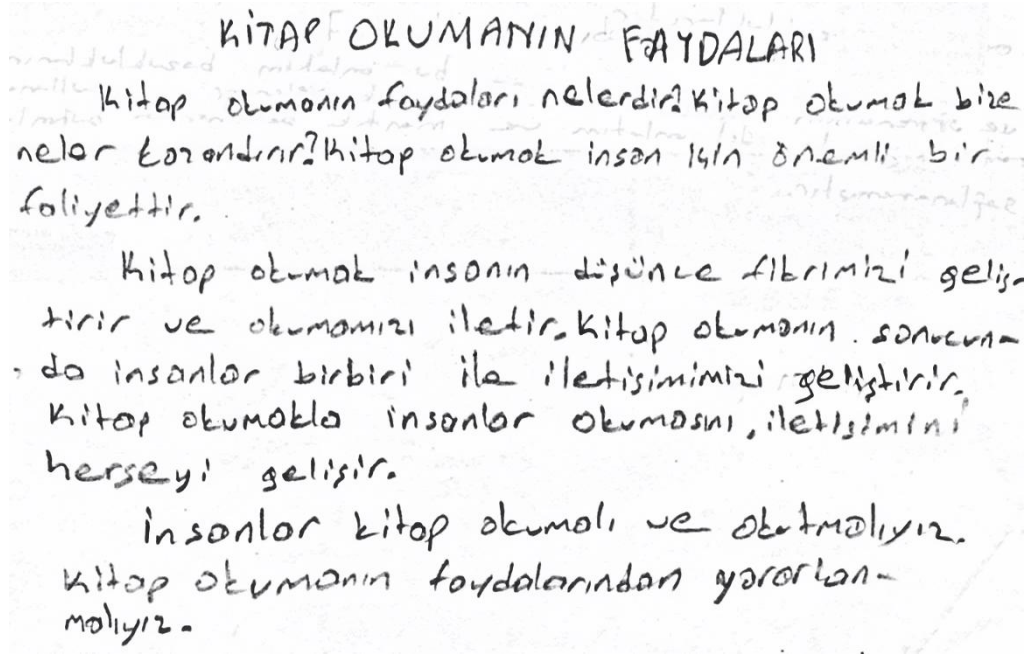
Söylemin düzensiz ve bozuk olmasının nedenlerinden biri de öğrencinin noktalama işaretlerini kullanamaması, imlâ kurallarına uygun yazamamasıdır.

arbut havolarını söndürürüz. Çünkü; Anların havolarını
 söndürürüz.

konyo mı desteklerim ? Çünkü; Bizim şehrimizin
 o yüzden konyemi desteklerim.

Cümlelerinde görüldüğü gibi duygu ve düşünceler sürekli tekrar edilmiştir. Cümleler ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğeleri de düzgün ve yerli

yerinde kullanılmamıştır. Bu yüzden yazıda dil, anlatım ve mantık bakımından bütünlük sağlanamamıştır.



Kompozisyon 11

Bu metinde öğrencinin sayfa düzenine kısmen dikkat edebildiği, paragrafları diğer satırlara göre belirgin bir şekilde başlatabildiği, satırlar arasında eşit boşluklar bırakabildiği ve başlık yazabildiği görülmektedir.

Metnin konusu açık biçimde belirtilmemişse de okuyucu başlıktan ve metindeki ayrıntılardan konuyu anlayabilir. Konu, kitap okumanın faydalarıdır; fakat ana düşünce ve konu yardımcı düşüncelerle, örneklerle yeterince desteklenmemiştir. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yapılarak yazıda belli bir plana uyulmaya çalışılsa da cümleler açık ve mantıkça doğru olmadığı için söylem akıcı değildir.

Yazının anlaşılır olmasını etkileyen nedenlerden biri de anlatım bozukluklarıdır.

Kitap okumak insanın düşünce fibrini geliştiren ve okumamızı iletir. Kitap okumanın sonucunda insanlar birbiri ile iletişimini geliştirir. Kitap okumakla insanlar okumasını, iletişimini herşeyi geliştirir.

İnsanlar kitap okumalı ve okutmalıdır.

Bu cümlelerdeki anlatım bozukluklarından ve öğrencinin cümleler ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini düzgün kullanamamasından ötürü yazıda dil, anlatım ve mantık bakımından bütünlük sağlanamamıştır.

Her insanın belirli bir mesleği vardır. Bu meslekler insanların hayatına etki eder.

Benim hayalimdeki meslek İngilizce öğretmenliği. Ama bu hayalim bir anda söndü. Ama halen o mesleği düşünüyorum. Ailem benim güzel sanatlara gitmemi istiyor ama benim güzel sanatlara gidebileceğimi hiç düşünmüyorum. İnsanın hayalindeki ışık hiç sönmeyebilir ve beni daima o mesleğe iterler. Benim hayatım geleceğime bağlı bu yüzden en çok istediğim mesleğin hayatımda gerçekleşmesini isterim. Yani ailem beni bestledi büyüttü. Bende hayalimdeki meslek gerçekleşirse onlara bakacağım.

Kompozisyon 12

Yukarıdaki metinde de kâğıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşlukların bırakılmadığı, paragrafların diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatılmadığı, başlığın yazılmadığı ve belli bir planın yapılmadığı görülür. Bütün bunlar söylemin akıcılığını olumsuz yönde etkilemiştir.

Metinde satırların kaydırılmadan yazıldığı, satırlar ve kelimeler arasında eşit boşluk bırakıldığı, harflerin düzgün ve okunaklı olduğu da gözlemlenmiştir. Bunların

yanı sıra çok az yazım ve noktalama yanlışı olduğu için okuma süreci kesintiye uğramamaktadır.

Konu açık biçimde belirtilmemişse de okuyucunun konuyu anlamasını sağlayacak ayrıntı vardır; fakat bu ayrıntılar belli bir düzene göre sıralanmamış, rastgele yazılmıştır. Ana düşünce örneklerle desteklenmemiştir. Konudan sapmalar görülür. Öğrenci niçin İngilizce öğretmenliğini sevdiğini ya da niçin seçmek istediğini dile getirmemiş, bu konuyla ilgili bir açıklama yapmamış, ailesinin başka bir mesleği seçmesine yönelmiştir.

Öğrenci cümleler ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini de kullanmış olmasına rağmen yazıda, sadece dil açısından bütünlük sağlanabilmiştir, mantık bakımından bir bütünlük yoktur. Metnin sonundaki

beni besledi' büyü+5. Bende hayalimdeki meslek gereklesirse onlara bakacağım. Jani ailem

cümlelerinin de konuyla bir ilgisi yoktur. Anlamca açık olan bu cümleler mantıkça doğru değildir.

Emniyet kemeri takmak bizim sağlık güvencemizdir.
Emniyet kemeri takmasak, mesela kaza olduğunda penceremiz de, ağık. sa. dışarıya fırlatabiliriz. Böylece 'çok ciddi kazalara yol açmış' oluruz. Bir de emniyet kemeri takdığımızı düşünelim. Kaza yapabiliriz ama pencereden dışarıya fırlamayız. O yüzden emniyet kemerimizi daima takmalıyız.
Herkes kaza yapmasın. Emniyet kemerimizi takalım. Sağlığımızı güvence altına alalım.

Kompozisyon 13

Bu kompozisyonda başlık yazılmadığı, kâğıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar bırakılmadığı, satırların kaydırılarak yazıldığı görülmektedir. Bunun

yanı sıra öğrencinin satırlar ve kelimeler arasında eşit boşluklar bırakabildiği, harfleri düzgün ve okunaklı yazabildiği, paragrafları diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatabildiği de gözlemlenmiştir.

Belli bir plana göre yazılmış metinde ana düşünce, yardımcı düşünce ve örneklerle desteklenmemiştir. Giriş paragrafıyla konu okuyucunun anlayabileceği şekilde belirtilmiştir; ama kompozisyon kısa olduğu için konuyla ilgili örnek ve ayrıntılar azdır. Gelişme bölümünde sadece “emniyet kemeri takılmadığında camdan dışarı fırlanabileceği” ile ilgili örnek verilmiştir.

Öğrenci noktalama işaretlerini kullanabilmiş ve imlâ kurallarına uygun yazabilmiştir; fakat

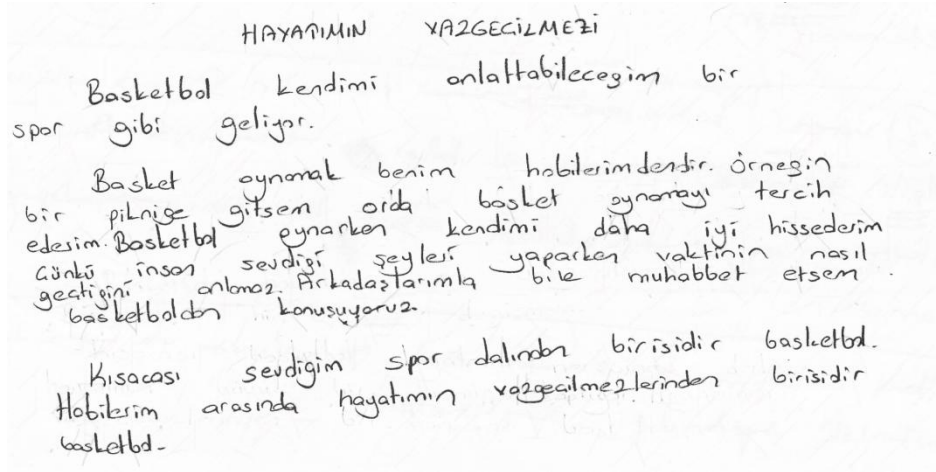
Emniyet kemeri takmak bizim sağlık güvencemizdir.

kaza olduğunda penceremiz de ağık sa dışarıya fırlatabiliriz.

Herkes kaza yapmasın. cümlelerindeki anlatım

bozuklukları okuma sürecinin kesintiye uğramasına neden olur.

Anlatım bozuklukları olduğu için metin okuyucunun anlayabileceği açık bir sonuç ifadesiyle tamamlanmamıştır. Kelime ve kelime grupları dil kurallarına uygun olarak teşkil edilse de, cümleler ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğeleri kullanılsa da bazı cümleler anlamca açık, mantıkça doğru değildir. Bazı yerlerde de duygu ve düşünce tekrarları görülmektedir.



Kompozisyon 14

Bu kompozisyonda öğrencinin,

- Belli bir plana göre yazabildiği,
- Satırlar ve kelimeler arasında eşit boşluklar bırakabildiği,
- Paragrafları diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatabildiği,
- Başlık yazabildiği,
- Kısmen de olsa kâğıdınsol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar bırakabildiği görülmektedir.

Metinde harfler düzgün ve okunaklıdır. Öğrenci bazı yerlerde satırları kaydırsa da metin rahat okunabilmekte; okuma süreci kesintiye uğramamaktadır.

Giriş paragrafı yapılarak konu ortaya konulmuş, ana düşünce sunulmuştur. Gelişme paragraflarında ise öğrenci cümleler ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini kullanmış olsa da ana düşünce ve konuyu örneklerle destekleyememiştir. Hatta bazı yerlerde konudan küçük düzeyde sapmalar görülmüştür. Ayrıntılar art arda sıralanmıştır. Ayrıca kelime, duygu, düşünce tekrarı da görülmektedir.

Öğrenci kısa bir kompozisyon yazmıştır. Seçmiş olduğu konuyla ilgili yeterince ayrıntı ve bilgi vermemiştir; ama metni okuyucunun anlayabileceği açık bir sonuç ifadesiyle tamamlamıştır.

anlatabileceğim pilnişe

Kelimelerinde de görüldüğü gibi öğrenci bazı yerlerde kelimeleri dil kurallarına uygun yazamamıştır. Anlatım açısından çok iyi olmasa da cümleler anlamca açık ve dil kurallarına uygun olduğu için yazıda bir bütünlük sağlandığı söylenebilir.

= Hayalimdeki Meslek =

Türkçe öğretmeni olmak istiyorum. Türkçe dersini çok sevdiğim için bu mesleği yapmak istiyorum.

Neden öğretmen olmak istiyorum? Çünkü hem bu vatana bilgili bir insanlar yetiştirmek için hem de çocukları çok seviyorum için Türkçe öğretmeni olmak istiyorum. Bence her insan sevdiği mesleği yapmalıdır. Çünkü insan sevmediği meslekten zevk alamaz zevk alamayınca o mesleği yapması gelmez.

İyi bir meslek sahibi olmak isteyenler daima sevdiği bir mesleği seçsin. Bence öyle daha mutlu olacaktır.

Kompozisyon 15

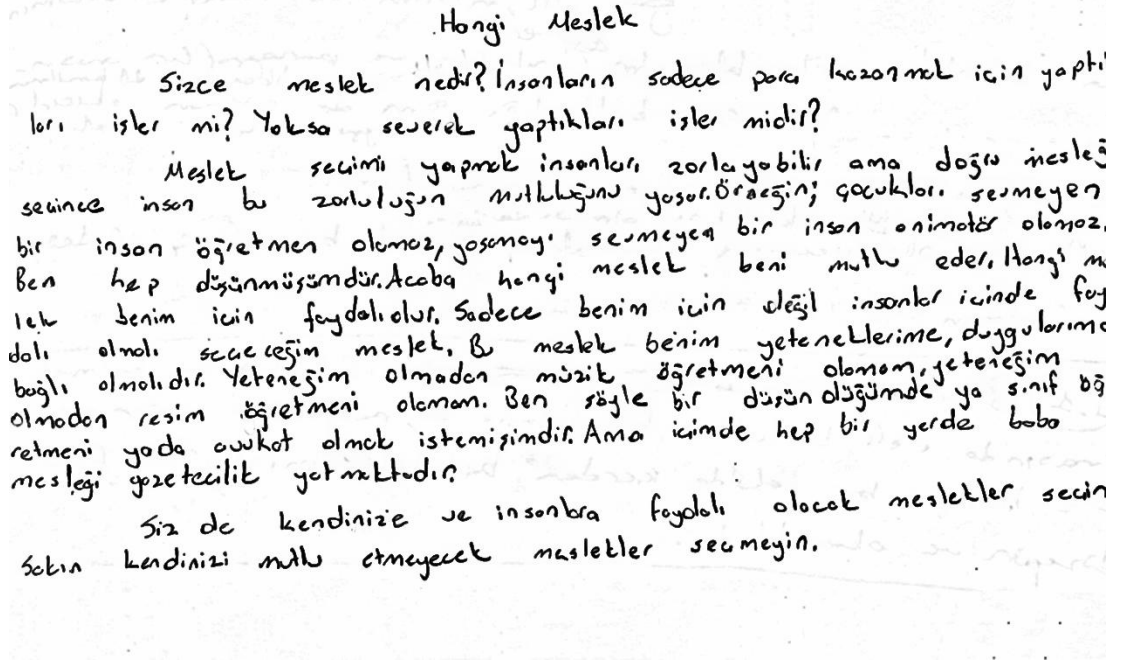
Yukarıdaki metnin anlaşılır olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencinin harfleri düzgün ve okunaklıdır. Ayrıca yazıda satırlar ve kelimeler arasında eşit boşluklar bırakıldığı, paragrafların diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatıldığı, başlık yazıldığı ve belli bir plan yapıldığı da görülmektedir.

Metinde giriş paragrafı yapılarak konu açıkça belirtilmiştir. Fakat gelişme bölümünde konudan küçük düzeyde sapmalar görülmektedir. Ana düşünce ve konu üzerinde fazla yorum yapılmamış, kompozisyon örneklerle ve yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.

Maksada uygun kelimeler kullanılıp kelime grupları dil kurallarına uygun olarak teşkil edilse de bazı yerlerde duygu, düşünce tekrarları olduğu için yazının akıcılığı olumsuz yönde etkilenmiştir.

Cümleler ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğeleri ve noktalama işaretleri de yerli yerinde kullanılmıştır. Bunlara dikkat edildiği için, genel itibarıyla, yazıda dil, anlatım bakımından bir bütünlük sağlandığı söylenebilir.

Öğrenci metni okuyucunun anlayabileceği açık bir sonuç cümlesiyle tamamlamıştır; fakat konu “öğrencinin Türkçe öğretmeni olmak istemesi” ise sonuç cümlesinin konuyla alakası olmadığı da söylenebilir.



Kompozisyon 16

Bu kompozisyonda öğrencinin kâğıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar bırakmadığı, bazı yerlerde noktalama işaretlerini yanlış kullandığı veya gereken yerlerde kullanmadığı görülmüştür. Bunlara rağmen okuma süreci kesintiye uğramamaktadır; çünkü metinde satırlar ve kelimeler arasında eşit boşluklar bırakılmış, paragraflar diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatılmıştır; harfler de düzgün ve okunaklıdır.

Yazar ayrıntıları belli bir plana göre düzenlemiş, gelişme paragrafını da yapabirmiştir. Fakat konudan küçük düzeyde sapmalar görülmektedir. Öğrenci ileride seçeceği mesleği ifade etmiş; ama bu mesleği niçin seçmek istediği konusunda ayrıntılı bir bilgi vermemiştir.

Kompozisyonda çok az yazım yanlışı ve anlatım bozukluğu olduğu için dil, anlatım ve mantık bakımından bütünlük sağlanabirmiştir. Öğrenci cümleler ve paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini kullandığı ve mantıkça doğru,

dil kurallarına uygun cümleler kurabildiği için de söylem akıcıdır; okuma süreci kesintiye uğramamaktadır.

Metin, konuyla pek alakası olmasa da, okuyucunun anlayabileceği açık bir sonuç ifadesiyle tamamlanmıştır.

4.7. Öğrencilerin Kompozisyonlarında Karşılaşılan Önemli Hatalar

Çalışmanın bu alt problemiyle ilgili kısmında araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine verilen konu başlıklarından herhangi birini seçerek yazdıkları kompozisyonlarda tespit edilen belli başlı hatalar ele alınıp değerlendirilmiştir.

4.7.1. Noktalama Hataları

Duygu, düşünce, hayal ve istekleri yazıyla anlatırken söz konusu işaretleri göz ardı etmek, yazının anlaşılmasını zorlaştırır; kelime grupları ve cümleler arasındaki anlam ilgisini kaldırır. Noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerleri çok iyi bilmek ve ona göre kullanmak yazılı kompozisyonda başarıyı artırır (Özbay, 2000: 122).

İşte bu nedenle öğrencilerin kompozisyonlarındaki başarıyı arttırmak için noktalama işaretlerini yerli yerinde ve doğru olarak kullanabilmeyi öğrenmeleri gerekir. Daha önceki akademik çalışmalarda (Özbay, 1995; Bağcı, 2007) öğrencilerin bu davranışları istenilen şekilde kazanamadıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmada da öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanmaları gereken yerde kullanmadıkları veya yanlış yerde yanlış noktalama işaretleri kullandıkları görülmüştür.

Aşağıda öğrencilerin kompozisyonlarında görülen noktalama hatalarından örnekler verilmiştir.

4.7.1.1. Cümle Sonunda Nokta Kullanılmaması

iyiki onla danışmışım (.) Tabi başka arkadaşlarımda var(.)

Fatma Nurda öyle kötü Birisi değildir(.)

biz arkadaşımın o halini görünce çok üzüldük(.)

Ben ileride iyi bir pilot olmayı istiyorum(.)

Hakem düdüğü çaldı ve maç başladı(.)
 Bugün öğleden sonra ders boşmuş(.)
 O gün çok güzel geçmişti(.)
 ben tekvando öğretmenimi çok seviyorum(.)
 Film izlemeyi çok severim(.)
 Ben ileride hangi mesleği seçeceğime daha karar vermedim(.)
 Annem zorladı ve ben şok oldum(.)
 Düğün bitince teyzemgille otele gittik(.)
 Manisada cuma günleri ağlayan bir kaya varmış(.)
 Arkadaşlarımızla maça gideriz(.)
 En sonunda evimize vardık(.)
 Sabah bende beş milyon vardı.(.)İşten aylık alıp geziyordum(.)
 Yılan gibiydi yollar.(.)Uçurumlar vardı.(.)

4.7.1.2. Noktanın Yanlış Yerde Kullanılması

Liseyi okuyup üniversiteyi kazanırsam.

4.7.1.3. Gerekli Yerlerde Virgül Kullanılmaması

Bir konu üzerinde yorum yapmayı(,)insanlarla münakaşa etmeyi çok severim.

Bu yüzden hukuk okumak(,)avukat olmak istiyorum.

Bizler arabanın(,)yolun(,)taşın(,)toprağın(,)olduğu bir yerde yaşıyoruz.

Ailem beni besledi(,)büyüttü.

Görünce çok sevindim(,)sarıldım(,)duygulandım(,)ağladım.

Dedem(,)babaannem(,)annem(,)yengem(,)amcam(,)kuzenlerim(,)kardeşim ve ben...

Bana canımdan bile yakın(,)çok sevecen(,)iyi huylu(,)her şeyi iyi düşünen(,)yapmak istediğini yapan ve de bu dertlere çözüm bulan

Ben doğduğum yeri gezdim(,) gördüm.

O küçükken dedikleri(,)hayalini kurdukları meslekleri sonunda olmuşlardır.

4.7.1.4. Virgölün Yanlış Kullanılması

annem eve gelince üzülmessin, ve hasta hasta iş yapmasın diye kollarımı sıvadım.

Acıktığı için hem insana zarar verir, hem de doğaya zarar verir.

Tatile gittiğim için çok, mutlu olmuştum.

Ben doğduğum yeri, çok merak ediyordum.

Büyüdüm, ve annem beni yaz tatiline İzmir'e götürdü.

Ben top oynasamda oynamasamda futbolu severim, ve halada seveceğim.

İleride polis, olmak istiyorum.

4.7.1.5. Gerekli yerlerde kesme işaretinin kullanılmaması

Manisada dolaşmaya başlamıştık.

sonunda konyaya vardık.

Antalyada çok güzel zaman geçirdik.

Üç sene önce Konyadan Erzuruma gittim.

Allahda benim hakkımı verir.

Arkadaşımın dikkatini çeken filmin ismi Avatardı.

Galatasarayın stadının önünden geçtim

Benim sevdiğim arkadaşım BüşRam.

4.7.1.6. Kesme İşaretinin Yanlış Kullanılması

fenerbahçe'ye bir gol atarız sonra'da biz yeneriz.

Okul'un değerini bilmeliyiz.

Sabah'da okulda Osmanla beraber maçı anlattık.

Futbol'da yaptığımız bedensel hareketler kaslarımızın gelişmesinde önemli rol oynar.

Tatil'de en mutlu anlarımdan birini yaşadım.

Ama benim dünya'dan insanlardan tek bir isteğim var.

Tabii Futbol'un sahanın içine atılan yabancı maddelerle çirkinleştirilmesi hiç hoş değil.

4.7.1.7. Tırnak İşaretinin Yanlış Kullanılması

Neyse giyince odasına gittik”

4.7.1.8. Gerekli Yerlerde Tırnak İşaretinin Kullanılmaması

Annemi aradım yaklaştık geliyoruz dedi.

Bütün sınıf hep bir ağızdan işkence çektik diye bağırdı.

bizde gittik dedik.

Hoca beni beğendi gelsin devam etsin dedi.

Amcama beni Ata bindir dedim.

Sonra bana dediler seni özel lisede okutacaz.

Böyle küçük olaylar için üzölmeye deymez diyerek konuyu kapattık.

anlattıktan sonra bize sessiz bir şekilde istediğinizi yapın dedi.

Sonra Sinan top bir ateş dedi.

Filmin ismi Dehşet Sokağıydı.

Babama sordum baba neden hiç ağaç, fidan yok dedim.

Küçüklükten sorarlar büyüyünce ne olacaksın diye.

Babam bana eskiden bizim köy çok güzeldi dedi.

Herkesin ileride şöyle bir meslek seçmeliyim diye bir düşüncesi vardır.

Hoca bana sen git sonra gel çok kişiyle antreman yapamıyoruz dedi.

Bana ne söylese doğrudur, ne dese evet öyledir diyebildiğim bir arkadaşımıdır.

4.7.1.9. Ara Cümlelerde Birleştirme Çizgisi veya Virgöl Kullanılmaması

Yazmayı deneme, hikaye, şiir vb. yazmayı çok seviyorum.

Filmin sonuna yaklaştığımda filmin en korkunç yeriydi galiba çok korktum.

4.7.1.10. Noktalı Virgölün Yanlış Kullanılması

Niye bilmiyorum ama; İstanbul gerçekten güzel bir kent.

4.7.1.11. Gerekli Yerlerde Noktalı Virgülün Kullanılmaması

Babaannem yan odadaymış bende girdim baktım ve ilk başta ağlayamadım değişik oldum.

Ertesi gün teyzemin oğlunun düğünü oldu ben düğünü çok beğenmişim.

Bu yığılmalar neticesinde birçok hayvan hastalanıyor bulaşıcı hastalıklar meydana çıkıyor

Ben gideceğimiz için çok üzüldüm ama yağmur bitti.

Örneğin: çocukları sevmeyen bir insan öğretmen olamaz yaşamayı sevmeyen bir insan animatör olamaz.

Gezilecek tarihi yerleri çoktu fakat biz hepsini gezemedik.

Hastalıktan kurtulursun dedim ama hiç kimsenin umurunda değil.

Aramızda bir tartışma geçtiğinde alınır, sinirlenir ama kin tutmaz.

4.7.1.12. Düzeltme (uzatma, inceltme) İşaretinin Kullanılmaması

Kendimize bir şeyler almak için herhangi bir dükkana girdik.

hala benim doğum günümü hatırlayan yoktu.

Önemli olan hataları öğrenmektir ve telafi etmektir.

Yazmayı deneme, hikaye, şiir vb yazmayı çok seviyorum.

Bir konu üzerinde yorum yapmayı insanlarla münakaşa etmeyi çok severim.

Maç yaptık ve sonunda seçildik hayallerim gerçek oldu.

Ama hala birlikteyiz.

4.7.1.13. Soru İşaretinin Kullanılmaması

konyayı yenen kim olur(?)

kim isterki sevgi ve saygıdan mahrum kalmak(?)

insanlar bir hedefi olmadan nasıl yaşayabilirler ki(?)

büğüdüğünde ne olacaksın(?)

bir gün yaşlı bir adam meyve ağacı dikmiş, genç bir adam bunu görmüş ve “neden dikiyorsun sen faydalanmayacaksın(?)” demiş.

Sorun bakalım şimdiki gençlere saygı. Sevgi nedir(?) Hoşgörü nedir(?) diye.

Ben güzel değilmiyim çirkinmiyim(?)

4.7.1.14. Soru İşaretinin Yanlış Kullanılması

Seçiminizi yapınız?

4.7.1.15. Gerekli Yerlerde İki Nokta Kullanılmaması veya Yanlış Kullanılması

Bir ayrı ortak yönümüz var Ben Galatasaraylı oda Beşiktaşlı.

Örneğin bir çocuk düşünelim.

Demek istediğim istediğimi yapabiliyormusun

Onların tek hedefi vardı Merhamet etmemek.

Benim aklımda şu fikir yer almıştır. Gelecek için çok çalışmalıyız.

4.7.1.16. Gerekli Yerlerde Üç Noktanın Kullanılmaması veya Yanlış Kullanılması

Benim hedefim kendime en uygun mesleği seçebilmek.

Bugün günlerden Perşembe.

En çok hayalim türk milli takımında oynamak.

Bu çocuk ailesine çok saygılı ve büyüğünü, küçüğünü bilen birisi.

İşte en kutsal meslek öğretmenlik.

Kitabı anlayabilmeliyiz...

Sonuç olarak herkes ne istiyorsa o hedefte ilerlesin bundan da hiç vazgeçmesin...

Ama tüm bu özelliklerine rağmen aynı zamanda çok iyi sır saklayan, vefalı arkadaşlığın değerini bilen bir arkadaşım

4.7.1.17. Gerekli Yerlerde Kısa Çizgi Kullanılmaması

Hocamız bize okullararası maç olacağını söyledi ve antreman(-)lara başlatık.

bu fabrika havayı kirletti(-)yor.

İlk önce bizim okulun önün(-)de toplanacaktık.

Tek tek günleri say(-)maya başladım.

4.7.2. İmlâ Hataları

Hem daha önceki akademik çalışmalarda hem de bu çalışmada, noktalama hataları haricinde, imla ile ilgili hatalara da çokça rastlanmaktadır. Güzel bir yazı ya da kompozisyon için imla çok önemlidir. Türkçe öğretim programlarında öğrencilerin imla kurallarını doğru olarak kullanma becerisini kazanmaları gerektiği her seferde ifade edilmiş, imla ile ilgili hedefler ve amaçlar üzerinde önemle durulmuştur.

Bütün dil bilimcilerin ifade ettiği gibi yazılı anlatımda birliği sağlayan ve ifadeyi başarılı kılan unsurlardan biri de imla kurallarıdır. Çünkü gerek sözlü gerekse yazılı anlatımın temel malzemesini kelimeler meydana getirir. Sözlü anlatımda vurgu, tonlama, telaffuz ne kadar önemli ise yazılı anlatımda da imla kurallarına uyulması o kadar önemlidir. Anlamı bilinen kelimeler yazıya aktarılırken yanlış yazılırsa kompozisyon metinlerinde istenen başarı elde edilemez (Özbay, 2000: 129).

Yazmada bu başarıyı elde edebilmek için noktalama kadar imlaya da gereken önem verilmeli, çocuklara imla kurallarını doğru kullanma yeteneği kazandırılmalıdır.

Daha önceden de belirtildiği gibi bu çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinde imla kurallarını istenen seviyede kullanmadıkları ve bu yeteneği yeterince kazanamadıkları görülmüştür. Aşağıda kompozisyonlarda rastlanan imla yanlışlıklarından örnekler gösterilmiştir.

4.7.2.1. Ayır ve Bitişik Yazılış Hataları

başka arkadaşlarımda var onlarda çok iyidir

Öyle Şanzlıymki anladamam

o kadar çok istiyorumki bunu hergün yatarken hayal ediyorum.

Arkadaşımızın moreli birazda olsa düzelince maçtan zevk almaya başladık.

Birde hızlı gidersekte emniyet kemerinide fayda etmez.

Akşam camiye gittimi diye sordular.

Bende hayalimdeki meslek gerçekleşirse ona bakacağım.

Oda beni hocalarına söylemiş.

Bende hafta sonu kulübe gittim.

Bende çok sevindim.
 En büyük hayalim öğretmen yada hemşire olmaktır.
 Bunun için polis kolejine gitmemde gerekiyor.
 Sonra biraz eğlenelim diye tabiki fuara gittik.
 Bende hiçbirşey için üzölmeye deymez diyorum.
 Size “su falı bakıyımını?” dedi.
 Tam kapıyı örtüyordumki kapıyı birden eliyle itti.
 Ogün abimle sabaha kadar oturduk.
 Benimde en mutlu, en heyecanlı, en güzel anım ise doğum günümüdü.
 Artık hepten umudumu kesmiştim.
 Akrabalarımında bir çok kişi öğretmen.
 Birde silahları sevdiğimden polis olmak istiyorum.
 Hem tekvandoda bir kaç kendimi koruma hareketi öğreniyorum.
 Futbol hem sağlığımız hemde becerimiz açısından önemlidir.
 Bilmiyorum sizde yaparmısınız.
 Bu sıkıntılarıda kitap okuyarak gidere biliriz.
 Bir den canım kurabiye çekti.
 Bizde erkek tarafına gittik.
 Günümüzdede bunu görmekteyiz.
 Makro’ya girdik ve oradada gezdik.
 Bir çok film var.

4.7.2.2. Cümle Başında Küçük Harf Kullanılması

konyayı kimseye satmayınız.
 zaten yollarda insanlar bilgilendiriliyorlar.
 orada ilk başta langırt oynadık.
 liseye girdikten sonra Hava Harp okuluna girmek gerekiyor.
 öğretmenimiz rehberlik konusunu anlattı.
 ortanca abim ve küçük abim aynı anda askere gittikleri için çok üzölmüşüm.
 köyün büyük bir çarşısı vardı.
 arabamızın kapılarını kilitleyip yolda duran arabaya bindik

ertesı gün kuzenim kaan geldi.
 amca bunların çok azı çocukların izleyeceği türdendir.
 kendimi anlatmalıyım her satırında.
 hedefler için çalışmak lazımdır.
 onu çok seviyorum
 okuldan büşrayla kaçtım
 çobanın eşeğine bindim.
 büyükler susuyor, küçükler konuşuyor.

4.7.2.3. Özel İsimlerin Yanlış Yazılması

Bu hafta konyaspor ile Fenerbahçe maç vardı. fenerbahçe'ye yenildik.
 Terehviden kaçtık.
 Sonra konyaya geldiler.
 fadime ile ben 1 litrelik su şişesi ile su doldurmaya başladık.
 Aladdine gitmeyi planlıyorduk.
 Ve alaaddin tepesine gitmeye karar verdik.
 Arabayla ıspartaya vardık.
 Antalyada düden şelalesine gittik.
 Futbol oynunu ilk sümerliler bulmuştur.
 En büyük hayalim olan türkçe öğretmenliğini gözümde canlandırıyorum.
 Bizim köy apa barajının o tarafta.
 Çünkü karşılarındaki ordu pers ordusu.
 Ben furkanı şu yönleriyle seviyorum
 İnşallah allah bana anasınıfını nasip eyler.
 Sonra köyüme uzunbeye gittim

4.7.2.4. Hecelerin Yanlış Bölünmesi

Ne olursa olsun hep mutluy-duk hep eğlendik.

4.7.2.5. **Büyük Harfin Yanlış Kullanılması**

Benim en Sevdiğim Arkadaşım Büşradır.
 O yüzden Bu huyunu çok seviyorum
 Akşam herkez ,Annelerimize ve babalarımıza söylemiştiler.
 Çevre Kirliliği insanlar sayesinde çıkar.
 İlk Araba kullandığımda fazla heyecanlandım.
 Bir çok kişi Futbol oynamayı sevmez.
 Cumartesi Günü Konyaspor-Beşiktaş maçına gidecektik.
 Ahmet Kemerini takmış.
 Geçen yıl Belediyenin düzenlediği geziye katıldım.
 Beden öğretmeni olmak için Lise ve Üniversite okumak gerekiyor.
 Bir gün Sosyal'den anlatım almıştım.
 Bir Kere futbol maçı izlediğimde Futbolcular Kavga etti.
 Önlemlerden biri de Emniyet Kemeridir.

4.7.2.6. **Ünlü-Ünsüz Uyumu, Ses Düşmesi, Benzeşme, Yumuşama...vb. Ses Olaylarıyla İlgili Hatalar**

Polisliği vatan hayinlerinden korumak istiyorum.
 Eyllenmişim vakitin nasıl geçtiğini anlamadım.
 Ben onla bir tesadüf üzerine tanıştım.
 Çokta heyecan korku anı yaşatır.
 Bu oynu izlemeye geldiler.
 Annem beni uyandırdı ve ağlıyarak kalk babaannen öldü dedi.

4.7.2.7. **Batı Kökenli Kelimelerin Yanlış Yazılması**

Okulumuzda müdürümüz wclere sabun köpüklü koğarak önlememizi aldı.
 Babamın telefonunu aldım kantır oynadım.
 Çünkü debraja güçlü bir zor basıyorum.
 Hemde jimlastik hareketlerini öğreniyorum.
 Çünkü desterenin yazarı sürekli komedi filimleri çeviriyor.
 Şöför sıkı bir firen yaptı.

Sonra birden elektirik kesildi.
 İnsan o anı T.V. de izler gibi oluyor.
 Arabayla şarappole yuvarlandım.
 Okulumuzda 1. dönem taekwando kursu açıldı.
 Futboll oynamak ilgimi çeker.
 Polislik, çok aksyon ve eğlenceli bir meslek.
 Basketbol ve voleybolda kendimi geliştirmek istiyorum.
 Ayrıca bize kombozisyon yazdıran hoca çok güzel maşına zam yapın.
 Bu hastalıklardan bazıları ise konser, pronşid
 Kayak yaptık, fotoraf çekindik.
 Hoca bana sen git antremana sonra gel dedi.

4.7.2.8. Mahalli Söyleyiş ve Konuşma Dilinin Yazıya Aktarılması

Canımızı seviyorsa emniyet kemerini takalım.
 Ben bir gün gine kaçarak, kamyonda giden adama balonu attık.
 Bilgisayar mühendisliği diyince aklıma çok çalışmam geliyor.
 O hafta benem en yahşı günümdü.
 Büyüyünce iyişallah onlarla kalırım.
 Tam karşıya geçecekken bir araba geleyordu.
 O günden bugüne külube devam ediyorum.
 Sonra bana dediler seni özel lisede okutacaz.
 Çevremizin kirliliği dünyamızda büssürü hastalıklar oluşturabilir.
 Çünkü iki geveze kız bizim odaya gelicekti.
 Yaz tatilinde köye gidicem, yine çobanın eşğine bincem.
 Mantar toplamaya gidik.

4.7.2.9. Diğer İmlâ Hataları

Biz 3 kankiyiz.
 Annem beni uyandırdı ve ağılyarak kalk babaannen öldü dedi.
 Bu benim en büyük haya-Lim.

4.7.2.10. Kelimelerin Yanlış Yazılması

Emniyet kemeri takmak bizim için çok önemli, çok güvenilidir.

Bana ya bir şey olursa der ama çok tetirgindir.

Büşra Arkadaşım ile küstüyümüzde

yani ilk onla danıştım iyiki onla danışmışım

Türkçe öğretmeni olup öğrencilerime eylenceli ders geçirmeyi istiyorum.

çok heyecanlıydım.

O maç her şeye deyerdi.

Bize sıra gelince herkez çok korktu.

Hoca bize dinlemmezi söyledi.

Bende elimden geleni yapıyım ve hep mutlu olayım.

Heycan, macera, korku beni son derece sevindirdiği için böyle kitap okumaya başladım.

Tabi ki bazı sorunlar olacaktır.

Ben ileride bir hemşire veya cerrahi asistanlık veya nefroloji uzmanı düşünüyorum.

Fatma Nur'u da bi başka seviyorum.

Şimdi zaman değişti.

Hiç kimse okuma yazma bilmiyo.

Salıngaç kurduk.

Ne olursa olsun onları üzümüycem.

Çevre kirliliği atık kârtlar sobalardan çıkan dumanlar laylon poşet kullanımının ne kadar dolu olduğu.

Sonra atık billeri geri dönüşüme göndermeye çalışmalıyız.

Alileminde desteğiyle doktorluğa yöneldim.

Amşama doğru köyümüze varmıştık

Sonra bana dediler seni özel lisede okutacaz.

Tezavratlarla filan olması.

Çok mutlu olduğum anı.

Amcam babama söylüycem dedi.

Ayrıca bize kombozasyon yazdıran hoca çok güzel maşına zam yapın.

Öğretmenliğimle yazarlığım ile uyaşırken her yerde ismimin geçmesini istiyorum.

Bu hastalıklardan bazıları ise konser, pronşid
 Haklı konlarda eleştiri yaparak arada şaka yaparak eylendirmesini bilir.
 Hele bide penaltı çekmeler çok güzel.
 Senden bir hat olmaz.
 Bende ileride işallah hayalimi gerçekleştirip iyi bir öğretmen olacağım.

4.7.3. Uyumsuzluk

İmla ve noktalamadan sonra yazma becerisinde en çok dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de cümledeki öğelerin, tamlamaların, kelimelerin, eklerin birbiriyle uyumudur.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin kompozisyonlarında bu tür uyumsuzlukların bulunduğu cümlelere rastlanmıştır. Aşağıda bu tür cümlelere örnekler verilmiştir.

4.7.3.1. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu

Eğer takmazsak (biz) kaza yapabilir(o)

Ailem benim Güzel Sanatlara gitmemi istiyor ama benim (ben) güzel sanatlara gidebileceğimi hiç düşünmüyorum.

Kendi aralarında acayip acayip konuşmaları hep ilgimi çekmiştim.

Babam kayseri ye Ailece gidip Amcamın Oğlunun düğününü yapacaktık.

Benim o kadar zoruma gitmiştik.

Herkez kağıdını suyun içine bıraktık.

Çünkü hiç kimse en ufak birşey belli etmiyorlardı.

İşallah ileride öğretmen olurum ve bu kutsal mesleği sürdüreceğiz.

Benim bu yolda ilerlemem için çalışmalıyım.

Üstümüze değiştirdim.

Herkes bende dahil hayallerimize kavuşmak istiyorsak çok çalışmalıyız.

Birgün arkadaşlarla Galatasaray-Fenerbahçe maçına bakmaya gitti.

Emniyet kemeri kaza anında önümüze iki yol sunar.

Buda herkesi mutlu olabilir.

Örneğin benim ileride seçebileceğim meslek Türkçe öğretmeni olmaktır.

4.7.3.2. Bağlı ve Sıralı Cümlelerde Zaman Uyumsuzluğu

İnsan sevdiği şeyleri yaparken vaktinin nasıl geçtiğini anlamaz. Arkadaşlarımla bile muhabbet etsem basketboldan konuşuyoruz.

Benim olmadığımı görünce biraz üzüldü.(üzülmüş)

Bu sahede adamın kafasına siktikmi dünya bir pislikten daha kurtulmuş olacak.
(olur)

Benim spor dallarından sevdiğim iki tanedir: Birisi basketboll ve voleyboll seviyorum.

4.7.3.3. Eklerle İlgili Uyumsuzluklar

Bu şehir(şehirden) gidip Kayseri'de kalmak isterim.

Dedem yoldan(yolda) bir araba durdurdu.

Ertesi güne(gün) havuzda yüzdük.

Bunlar(bunlara) genellikle disko veya eğlence yerleri örnek verilebilir.

Sonuç olarak biz şans eseri kurtulduk ama başka kişilerden(kişiler) kurtulamayabilir.

Ama bir fabrikaya(fabrikanın) duman çıkan yerine filtre, atık malzeme yerine de arıtma taksalar bir şey olmaz.

Heyecanla(heyecandan) akşam yatamamıştım.

Ben size seçtiğim konuyla ilgili bir anıma(anımı) anlatayım.

Futbol(futbolun) benim karakterime uygun olduğunu düşünüyorum.

Bu mesleği iyi yapabileceğimi(yapabileceğime) inanıyorum.

Annemden kurabiye vermesin(vermesini) istedim.

Saha için(içinde) sporcularında birbirleriyle kavga etmesi de hiç hoş değil.

Çevremize(çevremizi) temiz tutup hastalıklardan korunmalıyız.

Çevre(çevreyi) temiz tutun.

4.7.3.4. Tamlamalardaki Uyumsuzluklar

Çevre kirliliğinin dünyamıza ne gibi zararlar verebilir.

Arkadaşlarım ve öğretmenlerimin yardımıyla resim yapmayı biraz daha geliştirdim.

Abim askerden izine geleceğinden haberimiz olmadığı için dayımın oğlu getirdi.

Bu arabalarla fazla kazalar olmaktadır.

Herkesin hayalindeki meslekler vardır.

4.7.4. Sıra Yanlılığı

Ben üzüntümü fazla dışarı yansıtmam.

4.7.5. Aykırı Kelime Kullanımı

Kelimelerin anlamlarının doğru bilinmediğinden veya anlamlarının bilinmesine rağmen yanlış yerlerde kullanılmalarından kaynaklanan hatalardır.

Cümle içinde kullanılacak kelimelerin seçiminde titizlikle davranılmalıdır. Her kelime her yerde kullanılmaz. Bazen aynı anlama geldiğini düşündüğümüz eş anlamlı kelimelerde bile, kullanıldıkları yerlere göre, anlam nüansları görülmektedir. Bu tür farklılıklara dikkat edilmediğinde cümlenin anlamı da bozulmaktadır.

Aşağıda da aykırı kelime kullanımından kaynaklanan hatalı cümlelere örnekler verilmiştir:

Herkes kaza yapmasın.

Elimden gelen gayreti sarfediyorum

emniyet kemeri insanların kaza yapımında yardım etmesini sağlar.

Hep umut ederim ki inşallah istediğim meslek sahibi olurum ve herkes istediği meslek sahibi olur diyorum.

Tıp bölümünde en çok doktorluğu istiyorum.

Ve gece oldu abimi askere gitmek üzere garaja gittik.

Bu zararlar sayesinde dünyamızın dengesi bozular.

Emniyet kemeri hızlı gittiğimizde bir kaza yapabilirsek en azından arabadan fırlamamızı sağlar.

Bu maçı Fenerbahçe yenecek dedi.

Benim büyüyünce İngilizce Öğretmeni olmam eski İngilizce öğretmenimin sayesindeydi.

Hatta kendimden gurur duyacağım.

Çevre kirliliği dünya içinde insanlar içinde önemlidir.

4.7.6. Tekrar Sıklığı

Bilgegil,(1980: 27), ve Ercilasun, (1987: 195) tekrar sıklığını aynı kelimenin bir cümlede hem gereksiz yere, sürekli hem de bir ahenk yaratmayacak şekilde kullanılmasından kaynaklanan kusur olarak görmektedir.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin kompozisyonlarında da tekrar sıklığından kaynaklanan hatalı cümleler vardır. Aşağıda bu tür hatalı cümlelere örnekler verilmiştir.

Emniyet kemerini takmazsak eğer bir de önde oturuyorsak camdan fırlayabiliriz. Hadi kaza oldu Birde önde oturuyorsa o kişi camdan fırlayabilir.

İnsanlar ileride istediği mesleği, işi yapmayı isterler. Benimde yapmak istediğim bir mesleğim var ve bende ileride o mesleğimi yapmak istiyorum.

Bu nedenle sizde arabanız varsa eğer sizde en kısa yola bile çıktığınız zaman emniyet kemerlerinizi takınız.

Onların hastalıklarını gidermek, taki onların hayatını kurtarmak beni çok mutlu eder.

Futbol oynamak benim hoşuma gider ve herkesin oynamasını isterim ve küçükken top oynamak benim tutkum idi

Ama halen o mesleği düşünüyorum. Ama bunun için çok çalışmam gerekiyor. Ama girdiğim sınavda puanım yeterli değil. Ama bunun için gayret ediyorum.

Maç başladı ve biz iyi oynuyorduk ve maçın başlarında goller bulduk ve ilk yarı bitti.

Ve gittik gelmiştik sonunda. Buraya gelirken yine ufak tefek tartışmalar yaparak gelmiştik. Gelmiştik karnımız acıkmıştı.

Emniyet kemeri sayesinde hayat ve hayatlar kurtulabilir.

Onu tanıdığıma çok seviniyorum. Onu tanıdığıma çok seviniyorum

Ben kendime bunun normal bir şey olduğunu kendime inandırarak bende ertesi gün gidip kitap aldım.

4.7.7. Eksiklik

Bilgegil, (1980: 36), ve Ercilasun, (1987: 199) eksikliğin cümlede bir kelime, kelime grubu veya diğer unsurlardan herhangi birinin eksik olmasından kaynaklanan ve cümlede anlam hatasına, bulanıklığa, yanlışlığa sebep olan önemli hatalardan biri olduğunu ifade etmişlerdir.

Bağcı (2007: 266) eksikliğin anlatılmak istenen duygu, düşünce ve fikirlerin tam ve doğru olarak anlaşılmasına engel olacağını söylemiştir.

Araştırmada öğrencilerin kompozisyonlarında birtakım unsurların eksikliğinden kaynaklanan hatalara rastlanmıştır. Aşağıda bu cümlelerden örnekler verilmiştir.

İnşallah allah bana anasınıfını nasip eyler.

Bana öğretmenlik kutsal bir meslek gibi

Ben ileride bir meslek sahibi olmak.

Çevre kirliliği insanlar ve canlılar tarafından kirletilmesidir.

Ailem benim Güzel Sanatlara gitmemi istiyor ama benim (ben) güzel sanatlara gidebileceğimi hiç düşünmüyorum.

Şu anda yapmış olduğum spor kadar bağlanmadım. (neye?)

O sırada arkadaşlarımızla merak ettiğimiz şeylerle konuştuk.

Benim büyüyünce İngilizce Öğretmeni olmam eski İngilizce öğretmenimin sayesindeydi.

Çünkü hem sağlıklı hem de boyum uzar.

4.7.8. Fazlalık

Araştırmacılar (Özbay;1995, Ercilasun;1987) herhangi bir cümlede fazla kelime ve kelimelerin kullanılmasının da önemli bir anlatım kusuru olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Ercilasun (1987: 200) gereksiz yere kullanılan, fazla kelime ve kelime gruplarının cümle düşüklüğüne yol açacağını da dile getirmiştir.

Aşağıda anlatımda akıcılığı engellediği düşünülen, fazla kelimelerin kullanıldığı cümlelerden örnekler verilmiştir.

İstediğim meslek doktor veya da hemşire olmak isterim.

Emreyi sevmemin nedeni dürüst, güzel, akıllı ve güvenilir bir kişi olduğu için onu severim.

Bu anı beni ve arkadaşlarımı en mutlu eden bir anı oldu.

Arkadaşım, benim arkadaşım bazen çok sinirli olduğunda gülebilir.

Hastalıkların bazıları ise hastalıklar öldürücü olabilir.

Mesela örneğin ismini vermiyorum bir arkadaşım.

Ben ondan sonra üç ay sonra bir daha geldim.

Bu yüzden de bir öğretmen olmak istiyorum.

bir öğretmen sahibi olmak istiyorum.

insan, bazen zor durumda kalınca aklına kötü şeyler geliyor.

Bu nedenle sizde arabanız varsa eğer sizde en kısa yola bile çıktığınız zaman emniyet kemerlerinizi takınız.

Daha ben çok küçükken futbola meraklıydım.

Onların hastalıklarını gidermek, taki onların hayatını kurtarmak beni çok mutlu eder.

Ama tabiki de oraya gitceğimizden annelerimizin haberi yoktu.

Günümüz her zamanki gibi aynı devam ediyordu.

Ama buna rağmen çevremizi kirletiyoruz.

Bu hastalıklara çözüm bulunamadığı için, çözüm bulunasıya kadar insanlar ölüyor.

Biz birkaç yıl önce yaz tatilinde teyzemgilin hepsiyle köye piknik yapmaya gittik.

Çünkü hem bu vatana bilgili bir insanlar yetiştirmek için hem de çocukları çok sevdiğim için Türkçe öğretmeni olmak istiyorum.

Ben hep kendimi bir milli sporcu olarak görmek isterdim.

Öğretmen olmak kutsal bir meslektir.

Denizlide bir köy olan Karahayıt denilen bir köye gideceğimizi biliyordum.

Ben en çok polisliği çok seviyorum.

Her idmana çıktığımda aklıma sürekli ailem aklıma gelir.

Ben ileride bir hemşire veya cerrahi asistanlık veya nefroloji uzmanı düşünüyorum

4.7.9. Muğlâk İfadeler

Gramer bakımından önemli bir kusuru olmadığı hâlde, kelime veya kelime grupları arasında anlam ilgisinin kurulamaması sebebiyle, duygu ve düşüncelerin yeterince ifade edilemediği, dolayısıyla bulanık, anlamca kapalı, mantık hatalarının bulunduğu cümleler bu başlık altında incelenmiştir.

İyi bir kompozisyon için cümlelerin açık, net ve anlaşılır olması gerekir. Duygu ve düşünceler ancak bu şekilde dile getirilebilir. Aksi takdirde, ister yazılı anlatımda olsun ister sözlü anlatımda, anlatılanlardan mesajı alan veya alacak kişiler hiçbir şey anlamaz. Cümlelerin net ve anlaşılır olması da kelimelerden geçer. Kelimelerin anlamları, cümlede kullanılacakları yerler ve cümlede taşıyacakları anlamlar iyi bilinmelidir. Bunun için de çok kitap okumak gerekir.

Bu araştırmada da, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda, muğlak ifadelerle çokça rastlanmıştır. Aşağıda bu cümlelerden örnekler verilmiştir.

Şu an ki dünyanın düzensiz, birçok kirlilik kendinde barındırdığından bahsediyorum.

Hiç takmadığım yaparım, yaparım ederim dediğim sınavdan çok kötü geçmişti.

Sonuçta anlatmak istediğim bir çöpü kağıtsa kağıt bölümüne, camsa cam bölümüne atmamız belki ileride çıkabilecek hastalıklara engel olabiliriz.

İnsanın bir kaza emniyet kemeri yaparsa belki akli başına gelip emniyet kemerini takar.

Elif Nurla Anlaşımamız onla hem ama hem kavga ederiz Ama herşeyini Paylaşır yani Anlayıcıyız cimri değildir

Ama Ben çok olarak Büşra çok seviyorum

Babaları Bize güveni hem birbirimize gider oturuz yaşanız Arkadaşlarım ve ben.

Emniyet kemeri takmak bizim sağlık güvencemizdir.

İnsanlar meslek sahibi olmak için çalışıp ve okullarda başarısını göstermek gereklidir.

Düşüncelerimi çabuk düşünüp o anda ne düşünüyorsam onu yapmayı kimsenin fikrini almadan kendi hislerimi yansıtan resimler yapıyorum.

Bu yüzden arabalarda olan emniyet kemerleri vardır.

Ana sınıfı olmamın sebebi çünkü ailemdeki birçok akrabam ana sınıfı öğretmeni ve bende onlara bakarak bu hayalimi gerçekleştirmek istiyorum.

Sevgi ve saygı hayatta en önemli bir sembol.

Bu ikisinin kardeşliği biterse dünyamız hal olunamaz bir şekile gelir.

Suçluların en çok sevdiğim yanları polise ateş etmek

Ben kendime dair arabalar hep ilgimi çekmişti.

Ama bir fabrikaya duman çıkan yerine filtre, atık malzeme yerine de arıtma taksalar bir şey olmaz.

Büyüyüncede iyışallah onlarla olma temenlisi çok istiyorum.

4.7.10. Başlıklar

Yazılı bir metinde başlık çok önemlidir. Çünkü her yazı, her metin başlığı ile adlandırılır. Bir yazıdaki başlık, o yazıda anlatılması düşünülen ana fikrin bir nevi aynasıdır. Nasıl her canlının bir adı varsa, her yazının da bir başlığının olması gerekir. Başlıksız yazı olmaz (Gülensoy, 1998: 311).

Araştırmada birçok öğrencinin kompozisyonlarına başlık yazmadığı birçoğunun da başlıkları hatalı yazdığı görülmüştür. Aşağıda hatalı olanlardan örnekler verilmiştir.

Sevdiğim Arkadaşım. Özellikleri

Futbolda heyecan

Mutlu bir anım

Güzel Kayseri'miz:

Su falı baktık, sıırıslıklam olduk

Abimin Askerden gelişi

Köyde geçen bir olay

Okuldan kaçtık

Sevgili Öğretmenim

ÇOK SEVDİĞİM ARKAŞIM

-KARDEŞİMİN-ÖLÜMÜ-

MEDENİ TOPLUM OYUNU=BASKETBOL

Meslegin Önemi

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Tezin bu bölümünde araştırmanın alt problemleriyle ilgili sonuçlara yer verilmiş, başka araştırmalardaki benzer veya farklı sonuçlarla karşılaştırmaları yapılmıştır. Ayrıca yazma motivasyonunu sağlamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

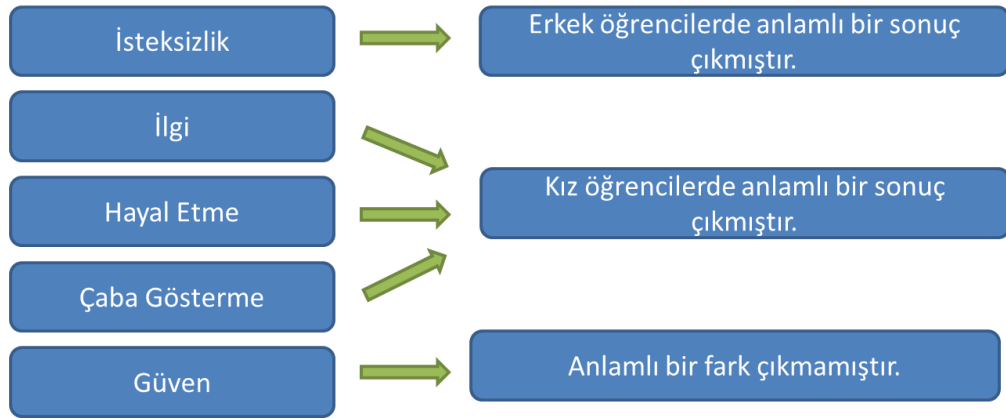
5.1. SONUÇ

5.1.1. “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu Düzeyleri Nedir?” Alt Problemiyle İlgili Sonuçlar

5.1.1.1. Yazma Motivasyonu Ölçeği Boyutlarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sonuçları

- a) “İsteksizlik” boyutu puanlarına bakıldığında erkek öğrencilerde oranın yüksek çıktığı görülür. Yani erkek öğrenciler kız öğrencilere göre yazmaya karşı daha isteksizdir.
- b) “Güven” boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın çıkmadığı görülür. Yani hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler kendilerine yazma konusunda aynı oranda güvenmektedir.
- c) “İlgi” boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın çıktığı görülür. Yani kız öğrenciler yazmaya karşı daha ilgilidir.
- d) “Hayal etme” boyutunda yine kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın çıktığı görülür. Yani kız öğrencilerin hayal ederek yazmaya motive olabildikleri söylenebilir.
- e) “Çaba gösterme” boyutunda da kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın çıktığı görülür. Yani kız öğrenciler yazma konusunda erkek öğrencilere göre daha fazla çaba göstermektedirler.

Genel bir sonuca varılacak olursa “cinsiyet” değişkenine göre sadece “ilgi, hayal etme ve çaba gösterme” boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın çıktığı görülür. “İsteksizlik” boyutunda da erkek öğrencilerde anlamlı bir sonuç çıkmıştır. “Güven” boyutunda ise kız öğrencilerin puanları ile erkek öğrencilerin puanları aynıdır. Bu sonuç şu şekilde de gösterilebilir:



Şekil 3 Yazma motivasyonu ölçeği boyutlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre sonuçları

Demir (2008) çalışmasında içten güdülenmeye ait iki faktörde (başarmak, uyarıcı deneyimi yaşamak) ve dışsal güdülenmede içselleştirilmiş düzenleme faktöründe cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gözlemlenmiştir. Yani kız öğrencilerin başarı güdüsünün erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu görmüştür.

Toy (2007) ise çalışmasında kız öğrencilerin Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin geneline ve Gayret Etme, Katılma, Çalışma İsteği, Çalışmayı Sürdürme boyutlarına erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıklarını gözlemlenmiştir.

Ertem (2006) araştırmasında -erkek öğrenci mevcudunun fazla olmasına rağmen- kız öğrencilerin güdülenmişlik puanlarının ortalamasının erkek öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmiştir.

Yılmaz (2007) araştırmasında motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiğini, kız öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinden fazla olduğunu görmüştür.

Acat ve Yenilmez (2004) yaptıkları çalışmada bayan öğrencilerin erkeklere oranla yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları, erkeklerinse daha çok motivasyon sorunu yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Onuk (2007) da kız öğrencilerin güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki çalışmaların sonuçları bu tezin sonuçlarını destekler niteliktedir. Motivasyon düzeyleri ve öğrenci cinsiyetleriyle ilgili sonuçların anlamlı farklılıklar göstermediği tez çalışmaları da bulunmuştur.

Acar (2009) tezinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre motivasyon düzeylerinin belirtilen değişkenlere göre önemli bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Bolat (2007) kız ve erkek öğrencilerin benzer motivasyon düzeyine sahip olduklarını görmüşve bunun sebebinin de araştırmaya katılan öğrenci sayısı ya da yaşıyla (ergenlik) ilgili olabileceğini düşünmüştür.

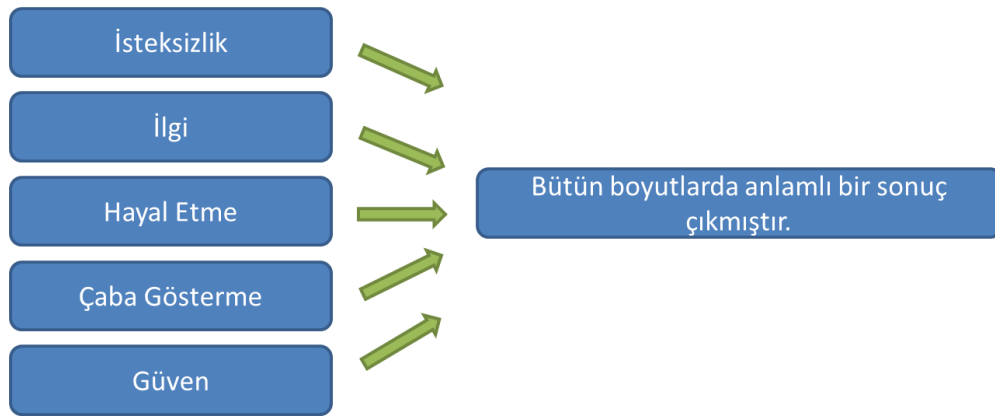
Şendur (1999)'un yaptığı çalışma da bu bulguyu desteklemektedir. Şendur araştırmasında kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin arasında bir farklılık görülmediğini ifade etmiştir.

5.1.1.2. Yazma Motivasyonu Ölçeği Boyutlarının Öğrencilerin “Kompozisyon Yazma Yeterliliğine” Göre Sonuçları

- a) “İsteksizlik” boyutu puanlarında “kompozisyon yazma yeterliliğine” göre anlamlı bir fark görülmüştür; yani kompozisyon yazma konusunda kendini oldukça yeterli gören öğrencinin kompozisyon yazmaya karşı isteksizliğinin de azaldığı söylenebilir.
- b) “Güven” boyutu puanlarında “kompozisyon yazma yeterliliğine” göre anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir; yani kompozisyon yazma konusunda kendini oldukça yeterli gören öğrencinin yine yazma konusunda da kendine güvendiği görülmüştür.
- c) “İlgi” boyutu puanlarında da “kompozisyon yazma yeterliliğine” göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur; yani kompozisyon yazma konusunda kendini yeterli gören öğrencinin yazmayla ilgilendiği söylenebilir.
- d) “Hayal etme” boyutu puanlarına bakıldığında “kompozisyon yazma yeterliliğine” göre yine anlamlı bir sonuç çıktığı görülür; yani kompozisyon yazma konusunda kendini yeterli gören öğrencinin yazmayla ilgili hayallerinin olduğu gözlemlenmiştir.
- e) “Çaba gösterme” boyutunda yazma motivasyonu ölçeğinin diğer dört boyutuna göre farklı bir sonuç çıkmıştır. Puanlara bakıldığında “kompozisyon yazma yeterliliğine” göre anlamlı bir fark olduğu

sonucuna ulaşılır. Bütün öğrencilerin yazmaya karşı çaba sarf ettiği; ancak kompozisyon yazma konusunda kendini “az yeterli” gören öğrencinin kendini “orta düzeyde ve çok yeterli” gören öğrenciye göre yazmaya karşı daha az çaba sarf ettiği görülür.

Genel bir sonuca varılacak olursa “kompozisyon yazma yeterliliği” değişkenine göre yazma motivasyonu ölçeğinin bütün boyutlarında anlamlı sonuçlar çıkmıştır. Ama sadece “isteksizlik” boyutunda “kompozisyon yazma yeterliliğine” göre ters bir oran vardır. Bu sonuç şu şekilde de gösterilebilir:



Şekil 4Yazma Motivasyonu Ölçeği Boyutlarının Kompozisyon Yazma Yeterliliğine Göre Sonuçları

Codling (1996) araştırmasında yazma yeterliliğine sahip, yetenekli öğrencilerin bile çok fazla yazmadıklarını, yazmak istemediklerini görmüştür. Bunun sebebinin de metnin türü ve sınıf ortamının olduğunu düşünür. Amerika’daki öğrencilerin çoğunun bilgi verici metinler yazmayı zor bulduklarını, bu tür metinleri yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmiştir.

Large ve diğerleri (1997) çalışmalarında “Kendinizi bir yazar olarak hissediyor musunuz?”maddesine, ankete katılan 137 kişinin %49’unun olumlu yanıt verdiğini, %50’sinin deolumsuz yanıt verip %1’inin emin olmadığını görmüşlerdir. Kendilerini yazar olarak gören yani yazmaya karşı kendilerini yeterli gören öğrencilerin yazmayı sevdiğini ve anne- babalarının da iyi yazabildiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Kendilerini yazar olarak görmeyen yani yazmaya karşı yeterli hissetmeyenlerin ise yazmayı sevmediklerini belirttikleri gözlemlenmiştir.

Pierce ve diğerleri (1997) yaptıkları çalışmada 85 öğrenciden 20’sinin yazmaya karşı isteksiz öğrenciler olduğunu görmüşlerdir. Bu isteksiz öğrencilerin de

13'ünün "Siz bir yazar mısınız?" sorusuna "hayır" cevabı verdiklerini yani öğrencilerin 13'ünün yazmaya karşı kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşımlardır.

Yılmaz (2007) çalışmasında kişisel yetenekle motivasyonarasındaki korelasyonun yüksek çıktığını görmüştür. Öğrencilerin % 32.5'inin başarılı olamadığını, %25'inin yeteneği olmadığını düşündüklerini gözlemlemiştir. Ayrıca ilk bakışta kişisel yeteneğin sabit, değiştirilemez bir değişken olduğunu göz önünde tutarak bu konuda bir şey yapılamayacağını; ancak bu durum için denenebilecek stratejilerin olabileceğini söylemiştir.

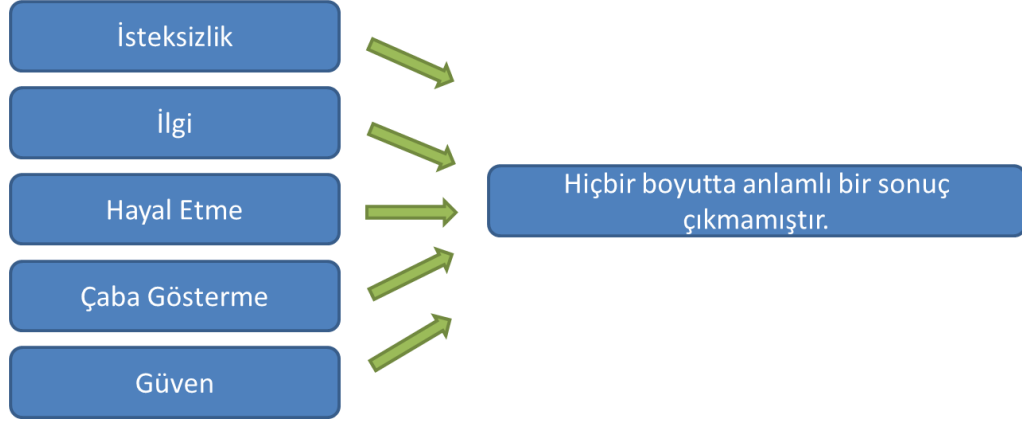
Diğer araştırmalarla ilgili bu sonuçlar tezin "kompozisyon yazma yeterliliği" ile ilgili sonuçlarını destekler niteliktedir. Yani araştırmanın sonucuyla diğer araştırmaların sonucu aynı doğrultudadır.

5.1.1.3. Yazma Motivasyonu Ölçeği Boyutlarının Öğrencilerin SBS Puanına Göre Sonuçları

- a) "İsteksizlik" boyutunda SBS puanına göre anlamlı bir fark görülmemiştir; yani öğrencilerin SBS puanları onların yazmaya olan istekleri üzerinde bir etki göstermemiştir.
- b) "Güven" boyutunda SBS puanına göre anlamlı bir fark görülmemiştir; yani öğrencilerin SBS puanlarının onların yazmaya olan güvenini etkilemediği anlaşılmaktadır.
- c) "İlgi" boyutunda da SBS puanına göre anlamlı bir fark görülmemiştir; yani öğrencilerin SBS puanlarının onların yazmaya olan ilgisini etkilemediği gözlemlenmiştir.
- d) "Hayal etme" boyutunda da SBS puanına göre anlamlı bir fark görülmemiştir; yani öğrencilerin SBS puanlarının onların yazmayla ilgili düşünce ve hayallerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.
- e) "Çaba gösterme" boyutunda da SBS puanına göre anlamlı bir fark çıkmamıştır; yani öğrencilerin SBS puanlarının onların yazmaya olan çabasını etkilemediği görülmüştür.

Genel bir sonuca varılacak olursa "SBS puanı" değişkenine göre yazma motivasyonu ölçeğinin hiçbir boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Yani SBS

puanı öğrencilerin yazma motivasyonunu etkilememektedir. Bu sonuç şu şekilde de gösterilebilir:

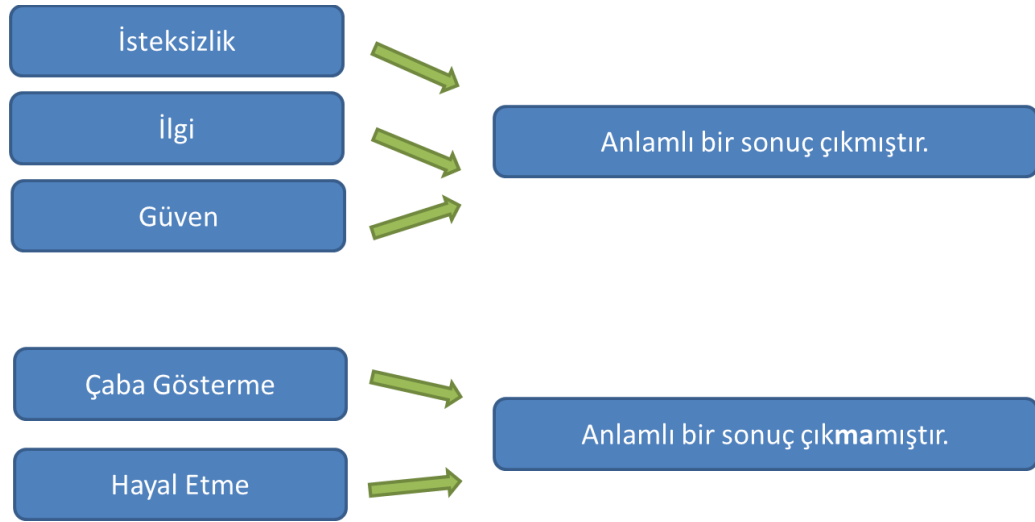


Şekil 5 Yazma Motivasyonu Ölçeği Boyutlarının Öğrencilerin SBS Puanlarına Göre Sonuçları

5.1.1.4. Yazma Motivasyonu Ölçeği Boyutlarının Öğrencilerin “Karne Notlarına” Göre Sonuçları

- “İsteksizlik” boyutunda karne notuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur; yani öğrencilerin karne notu arttıkça yazmaya karşı isteksizliklerinin azaldığı gözlemlenmiştir.
- “Güven” boyutunda karne notuna göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir; yani öğrencilerin karne notu arttıkça yazmaya karşı güvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- “İlgi” boyutunda karne notuna göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir; yani öğrencilerin karne notu arttıkça yazmaya karşı ilgilerinin de arttığı görülmüştür.
- “Hayal etme” boyutunda karne notuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır; yani karne notunun, öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğinin “hayal etme” boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara etki etmediği gözlemlenmiştir.
- “Çaba gösterme” boyutunda da karne notuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır; yani karne notunun, öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğinin çabalama boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara etki etmediği görülmüştür.

Genel bir sonuca varılacak olursa karne notu değişkenine göre yazma motivasyonu ölçeğinin “hayal etme” ve “çaba gösterme” boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ama karne notunun, yazma motivasyonu ölçeğinin “isteksizlik, güven ve ilgi” boyutlarında etkisi görülmüştür. Bu sonuç şu şekilde de gösterilebilir:



Şekil 6 Yazma Motivasyonu Ölçeği Boyutlarının Öğrencilerin Karne Notlarına Göre Sonuçları

Toy (2007) çalışmasında başarı güdüsü ölçeğinin “Gayret etme, katılma boyutlarındaki görüşlere, zayıf veya geçer not alan öğrencilere göre pekiyi not alan öğrencilerin daha yüksek düzeyde katıldıklarını görmüştür. Yine zayıf not alan öğrenci ile iyi not alan öğrenci arasında gayret etme, çalışma isteği ve çalışmayı sürdürme boyutlarında iyi not alan öğrenci lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca yüksek not alan öğrencilerin derslerini başarmak istemeleri (yani motivasyonlarının yüksek olması) sayesinde yüksek notlar alabildiğini ve daha bilinçli öğrenen olduklarını düşünmüş, başarı güdüsü ölçeğine de en çok onların katıldıklarını ifade etmiştir.

Bolat (2007) ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile I. dönem karne notu arasındaki ilişkide; öğretmen nitelikleri, sınıfın örgütlenmesi ve sınıfın iklimi boyutları ile öğrencilerin I. dönem karne notu arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Öğretmenlerin nitelikleri, sınıfın örgütlenmesi ve sınıf iklimindeki etkenler olumlu yönde arttıkça, öğrencilerin karne notunun arttığını söylemiştir. Diğer yandan sınıfın etkileşimi boyutu ile öğrencilerin

I. dönemkarne notu arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı olmayan bir ilişki bulmuştur.

Diğer araştırmalarla ilgili bu sonuçlar tezin “karne notu” ile ilgili sonuçlarını destekler niteliktedir. Yani araştırmamanın sonucuyla diğer araştırmaların sonucu aynı doğrultudadır.

5.1.2. “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Düzeyleri Nedir? ” Alt Problemiyle İlgili Sonuçlar

5.1.2.1. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Sonuçları

Yazma becerisinde cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı bir farkın çıktığı görülür. Yani kız öğrencilerin kompozisyonlarının erkek öğrencilerin kompozisyonlarından daha iyi olduğu gözlemlenmiştir.

Coşkun (2006) kız öğrencilerin yazılı anlatım beceri puan ortalamalarının erkek öğrencilerinkinden yüksek çıktığını belirtmiştir.

Zorbaz (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmekte olduğunu ve buna göre kızların erkeklere göre yazılı anlatımda daha başarılı olduğunu gözlemlemiştir.

Temur (2006: 126) çalışmasında kızların yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam ve farklı kelime sayılarının erkeklere göre daha fazla olduğunu bulmuştur.

Görüldüğü gibi diğer çalışmalar da araştırmamanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

5.1.2.2. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin “Kompozisyon Yazma Yeterliliklerine” Göre Sonuçları

Yazma becerisi ile kompozisyon yazma yeterlilik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İkisi arasında pozitif bir ilişki vardır. Yani öğrencilerin kompozisyon yazma yeterlilik düzeyi arttıkça yazma becerilerinin arttığı da görülmüştür.

5.1.2.3. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin SBS Puanlarına Göre Sonuçları

Öğrencilerin yazma becerileri SBS puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. SBS puanı ile yazma becerisi arasında pozitif bir ilişki vardır. Yani SBS puanı yüksek olan öğrencinin yazma becerisinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Özdemir (2008) ise çalışmasında OKS başarısı ile yazılı anlatım başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmiştir.

Özdemir'e ait sonuç bu araştırmanın sonucuyla çelişmektedir.

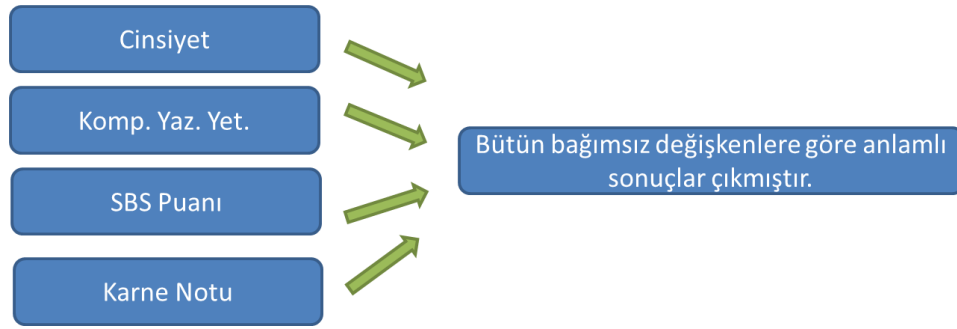
5.1.2.4. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Karne Notlarına Göre Sonuçları

Öğrencilerin yazma becerileri ile karne notları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Karne notu ile yazma becerisi arasında pozitif bir ilişki vardır. Yani karne notu yüksek olan öğrencinin yazma becerisinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Zorbaz (2010) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının Türkçedersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değiştiğini ve buna göre, Türkçe dersi karne notuyla yazılı anlatım başarısının paralellik gösterdiğini ifade etmiştir.

Zorbaz'ın çalışmasında ulaşılmış olduğu bu sonuç da araştırmanın karne notuyla ilgili sonucunu destekler niteliktedir.

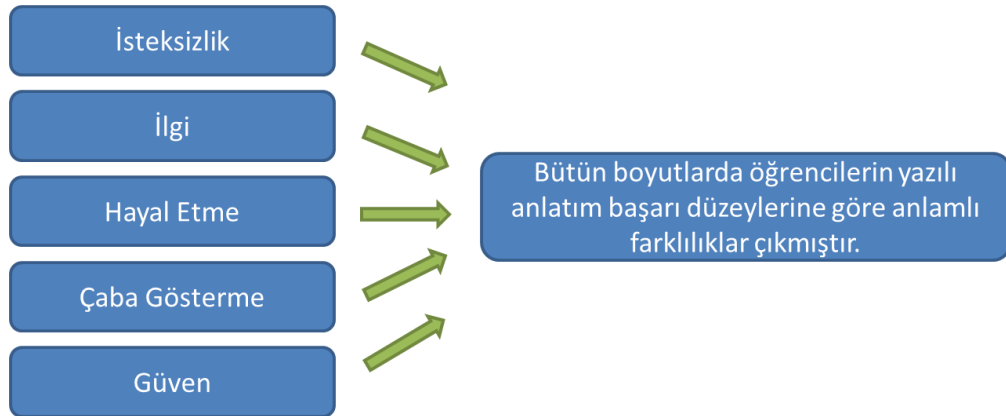
Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin “cinsiyet, kompozisyon yazma yeterliliği, SBS Puanı ve karne notuna” göre sonuçları şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 7 Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin bağımsız değişkenler ile ilişkisi

5.1.3. “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu Düzeyleri ile Yazılı Anlatım Başarı Düzeyleri Arasında Bir İlişki Var mıdır?” Alt Problemiyle İlgili Sonuçlar

Yazma Motivasyonu Ölçeğinin bütün boyutlarında öğrencilerin “yazılı anlatım başarı düzeyleri” ne göre anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Yazma becerisi ile “güven, ilgi, hayal etme, çabalama” boyutları arasında pozitif bir korelasyon varken isteksizlik boyutu ile negatif bir korelasyon vardır. Yani öğrencide yazmaya karşı isteksizlik artınca yazma becerisinin azaldığı söylenebilir. Güven, ilgi, hayal etme, çabalama boyutlarında artış olurken yazma becerisinde de artış olmaktadır. Bu sonuç şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 8 Yazma motivasyonu düzeyleri ile yazılı anlatım başarı düzeyleri arasındaki ilişki

Yılmaz (2007) da çalışmasında değerlendirmeye alınan 18 okulun 14 tanesinde motivasyonla başarı arasında orta ve üst düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Gardner ve Lambert (1972) “yabancı dil öğreniminde motivasyon” la ilgili çalışmalarında motivasyon ve başarı arasında anlamlı bir korelasyon bulmuşlardır.

Özellikle bütünleşmeci motivasyonun araçsal motivasyona oranla başarı ile daha yüksek bir korelasyona sahip olduğunu görmüşlerdir.

Lukmani (1972) ise bunun tam tersine Hindistan'ın Bombay kentinde Marathi dilini konuşan ve İngilizce öğrenen orta gelir grubu öğrencilerinin üzerinde çalışmış ve sonuçta araçsal motivasyonun akademik başarıyla anlamlı bir korelasyonunun olduğunu ifade etmiştir.

Karsenti, T. P., ve Thibert, G. (1995) de akademik başarının güdülenmeye olumlu etkisinin olduğunu görmüşlerdir.

Kennedy (1996), İstanbul'daki özel bir lisenin öğrencilerini bir ders yılı boyunca gözlemleyip farklı zamanlarda uyguladığı anketlerde motivasyonla başarı arasında pozitif bir korelasyon bulmuştur.

Ertem (2006) akademik başarı düzeyleri farklı öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin güdülenmelerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu yüzden başarılı öğrencilerin öğrenmeye daha çok güdülendikleri veya güdülenmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduklarını söylemiştir.

Çetin (2007) çalışmasında ARCS Motivasyon Modeline göre hazırlanmış eğitim yazılımıyla yapılan öğretimin, geleneksel yöntemle yapılan laboratuvar çalışmasına oranla akademik başarıyı daha fazla artırdığını görmüştür.

Bütün bu sonuçlara göre motivasyonun eğitimdeki başarı üzerinde çok önemli olduğunu söylenebilir ki Eggen (1997) de yapılan araştırmalarda öğrenci motivasyonu ve öğrenci başarısı arasında olumlu ve kuvvetli bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bu sonuçların, tezin sonuçlarını destekler nitelikte olduğu da görülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde yazmaya başlamadan önce, yazmaya başlarken, yazma sırasında ve yazma sonunda motivasyonu sağlamaya yönelik öneriler bulunmaktadır.

5.2.1. Yazmaya Başlamadan Önce Motivasyon

Öğrenciye yazılı anlatımı ve kompozisyonu sevdirecek kişi öğretmendir. O yüzden başta sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım, yazma ve kompozisyonla ilgili bilgilerinin iyi olması gerekir. Bunun için önce üniversitelerde

donanımlı, bilgili, formasyon açısından iyi nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Kaliteli ve nitelikli öğretmen öğrencinin yazmaya olan motivasyonunuolumlu şekilde etkiler. Bu yüzden sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarına yazma becerisini geliştirmeye yönelik olumlu tutumlar kazandırmak gerekir.

Yazılı anlatım becerileri diğer becerilerle birlikte yürütülmesi gereken temel bir beceri olduğu için hem üniversitelerdeki yazılı anlatım derslerinin hem de ilköğretimdeki güzel yazma derslerinin saati arttırılmalı, bu dersle ilgili gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Eksiklikler giderildikten sonra hem öğretmen adayları hem de ilköğretim öğrencileri yazmaya daha iyi motive olabilecektir.

Yazma derslerinde karşılıklı motivasyon şarttır. Öğrenci öğretmeni, öğretmen de öğrenciyi zorlamamalıdır. Öğrenci kompozisyon yazmaya istekli olmalı; öğretmende öğrenciyeye kompozisyon yazdırabilecek sabır ve isteğe sahip olmalıdır. Zaten bu istek demotivasyondur.

Yazma motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen sebeplerden biri de sınıfın kalabalık olmasıdır. Öğretmenin düzenli bir geribildirim yapabilmesi ve öğrencileri yazma konusunda bilgilendirip yardım edebilmesi için elverişli bir sınıf ortamı gerekir. Bu yüzden sınıf mevcutları yazma dersi için düşürülmeli ya da özel yazma sınıfları oluşturulmalıdır.

Öğrenci doğru ve güzel bir yazı için yazım kuralları, kelime, cümle ve paragraf hakkında yeterli bir bilgiye sahip olmalıdır. Kompozisyon yazmayla ilgili yeterli bilgiye ve yazmaya başlayacak kadar dil kurallarına sahip kişi yazıya rahat başlayacağı için kişinin motivasyonu da yüksek olur.

Yerel veya mümkünse ulusal gazete ve dergilerde yazma, yazma etkinlikleriyle ilgili yarışmalara katılma da öğrencinin kendine olan güvenini arttırır. Güven sayesinde motivasyon da artar.

Yazma günlük hayatta da az tercih edilen ve az kullanılan bir iletişim şeklidir. Bunu arttırmak için evde de ebeveynlerle birlikte yazmaya dair birtakım etkinlikler yapılmalıdır. Günlük tutma, kitap okuma, şiir ve hikâye yazma gibi aktivitelerin yanı sıra evdeki bir günü (ebeveynler çocuklarıyla birlikte) hiç konuşmadan sadece yazarak geçirmenin de yazmaya katkısı olabilir. Bu tür etkinliklerin sonunda çocuk anne ve babası tarafından ödüllendirilirse çocuğun yazmaya karşı bakış açısı değişir ve motivasyonu yükselir.



Şekil 9 Yazmaya Başlamadan Önce Motivasyon

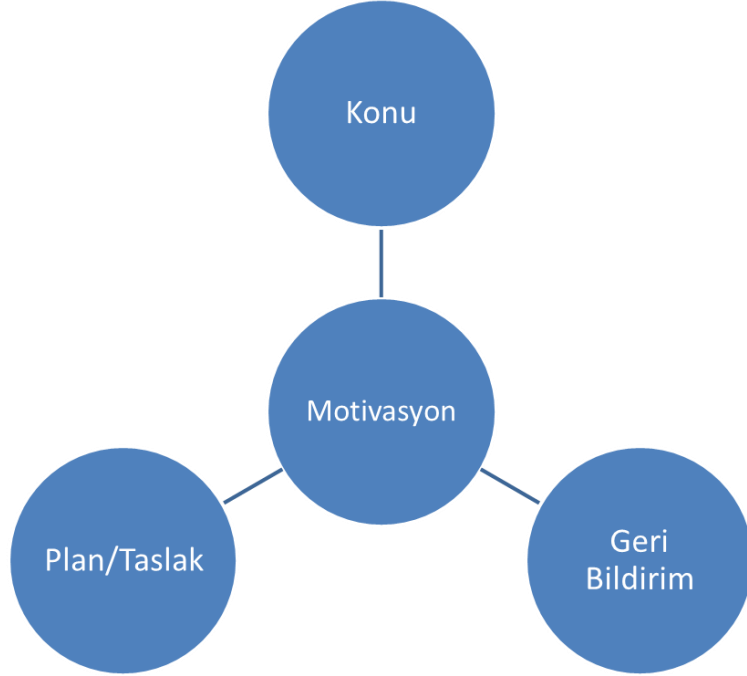
5.2.2. Yazmaya Başlarken Motivasyon

Yazma konusunun hedef kitleye uygun olması gerekir. Öğrenciyi zorlayan bir konu onun motivasyonunu etkiler. Konu hakkında bilgisi olan çocuk yazmaya daha rahat motive olur. Özbay (2000; 187) yazma çalışmalarında, öğrencilere ilgi duyacakları, bütün zihnî kuvvetlerini harekete geçirecek, kişiliklerine uygun konuları seçme imkanı verilmesi gerektiğini söyler.

Yazmaya başlamadan önce seçilen konuyla ilgili yazılabileceklerle plan yapılmalı veya kısa kısa notlar tutulmalıdır. Bu yazma çalışmaları ve plan sayesinde öğrenci neyi, ne zaman yazacağını daha rahat görür. Kafasında bir karışıklık meydana gelmeyeceği için de yazmaya daha iyi motive olur.

Yapılan planlardan ve tutulan kısa notlardan sonra da düşünce ve yardımcı düşüncelerin sıralandığı bir taslak çıkarılmalıdır. Yazmaya başlarken yapılacak olan bu iki plan kontrol edildikten ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra yazıya geçilirse öğrenci daha rahat yazabilir. Zaten rahat yazabilen öğrenci motive olabilmiş demektir.

Bu etkinlikler sırasında geri bildirim de yapılmalıdır. Öğretmen öğrencilere ne kadar çok yardım ederse ve geri bildirimde bulunursa çocuğun yazmaya bakış açısı o kadar düzelir.



Şekil 10 Yazmaya Başlarken Motivasyon

5.2.3. Yazma Sırasında Motivasyon

Kompozisyon ya da herhangi bir yazı yazarken öğretmen öğrencilerin yazılarıyla ilgilenmelidir. Öğrencilerin yazma sırasında dilbilgisiyle ilgili yaptıkları hatalar öğretmen tarafından anında düzeltilmeli, sorunlar başka ders saatinde ele alınmayıp dilbilgisiyle ilgili yapılacak düzeltmeler yazma etkinlikleriyle birlikte yürütülmelidir. Böylece ders daha eğlenceli geçer ve motivasyon sağlanmış olur.

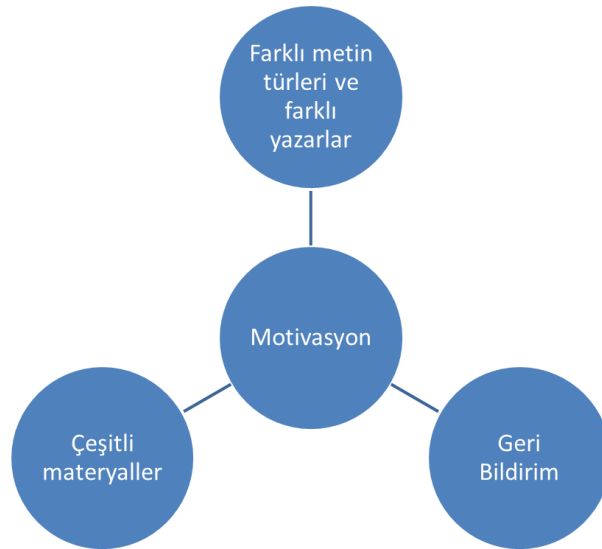
Öğrencilere değişik yazarların yazıları ve (fıkra, makale, roman, hikaye, röportaj ve tiyatro metni gibi) farklı metin türleri gösterilmelidir.

Yazma çalışmaları kısa tutulmamalı, öğrenciye çok süre verilmelidir. Hatta mümkünse belli bir süre kısıtlaması yapılmamalıdır. İster az ister çok süresi olsun öğrenci sürekli saate bakarak “sürem bitecek” kaygısı taşımamalıdır. Böyle bir kaygı, yazmaya olan motivasyonu olumsuz yönde etkiler.

Yazma sırasında öğrencileri çeşitli resim, karikatür ve kavram haritalarıyla da motive etmek mümkündür. Özellikle öğrenci açısından yazılı anlatımı zor ve karmaşık olan konularda bilhassa atasözleri ve deyimlerin açıklanmasında bu tür

resimlerden faydalanılabilir. Öğrencilerden bu resim ve karikatürlerde gördüklerini yazarak ifade etmeleri istenebilir; onlara kompozisyonlarının yanında kendilerinin de verilen atasözü veya deyimine uygun resim çizebilecekleri söylenebilir. Böylece çocuklar yazmaya daha rahat motive olabilirler. Kavram haritaları da öğrencilere yazmaya motive olmalarında yardımcı olabilir.

Şenay (2007: 41) “Kavram Haritaları Yöntemiyle Metin Öğretimi” adlı tez çalışmasında 2006-2007 eğitim öğretim yıllarında Türkçe ders kitabında okutulan “Nasrettin Hoca”, “Kendini Tanı ve Mutlu Ol”, “Şen Olunuz” adlı metinlerin basit kavram haritalarını çizerek, çocuklara öğretilebileceğini söylemiştir. Metinlerin öğretiminde faydalanılan bu tür değişik şekil, çizim, tablo ve haritalarla çocuklara kompozisyonlar da yazdırılabilir. Öğrenci verilen konuyla ilgili önce basit bir kavram haritası çizip daha sonra harita yardımıyla yazısını yazabilir.



Şekil 11 Yazma Sırasında Motivasyon

5.2.4. Yazma Sonunda Motivasyon

Sadece yazmaya başlamadan önce değil yazdıktan sonra da öğrencilerin sürekli yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeyleri ölçülmeli, öğrenci sık sık takip edilmelidir. Başboş olmak öğrencinin motivasyonunu düşürür. Sürekli takip edildiğini bilen öğrenci derse karşı daha ilgili olur.

Doğru yazılmış kompozisyonlarla birlikte yanlış yazılmış olanlar da gösterilmelidir. Bu karşılaştırma sayesinde öğrenci daha iyi öğrenir. İyi öğrenen öğrenci heyecana kapılmayacağı için öğrencinin motivasyonu yüksek olur.

Öğrencilerin kompozisyonlarında görülen dilbilgisiyle ilgili hataların ve diğer hataların da içinde olduğu bir cd (öğrencinin ilgisini çekecek şekilde) hazırlanıp öğrenciye ev ödevi olarak verilebilir. Her yazma görevinin sonunda (öğrencinin içindekini merak edeceği) değişik cd hazırlanırsa yazma aktiviteleri, kompozisyon dersleri daha sürükleyici geçebilir.



Şekil 12 Yazma Sonunda Motivasyon

6. KAYNAKÇA

- Acar, S. (2009). *Web Destekli Performans Tabanlı Öğrenmede ARCS Motivasyon Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenmenin Kalıcılığına, Motivasyonlarına ve Tutumlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Acat, M.B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri ve Sorunları, **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Cilt-I) Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, O. (1982). *Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım*. İzmir: Aydın Yayınevi
- Adams, S. (1965). *“Inequity in Social Exchange”*, Derleyen: Steers, M. R. ve Porter, L.W. (1975). *Motivation and Work Behavior*. NY: McGraw-Hill.
- Aiex, N. K. (1999). Mass Media Use in the Classroom. *Journal of Educational Research* (Eric Document No: ED436 016).
- Akbayır, S. (2006). *Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım(Kompozisyon Sanatı)*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Aladağ, E. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafi Bilgi Sistemleri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Derse Karşı Motivasyonlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.

- Alderfer, C. P. (1969). An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. *Organizational Behavior & Human Performance*. 2(4), ss: 142-175.
- Altınçelik, B. (2009). *İlköğretim Düzeyinde Öğrenmede Kalıcılığı ve Motivasyonu Sağlaması Yönünden Akıllı Tahtaya İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Arıcı, M. (1987). Türkçe Kompozisyon Öğretimi Üzerine. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. ss.1.
- Arık, A. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Arıkan, R. (2007). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aslan, Ö.(2009). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarına ve Bilimin Doğasını Anlama Düzeylerine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Asser, H. & Poom-Valickis, K. (2002). Learning To Write: From Choosing The Topic to Final Draft. *Journal of Educational Research*,1-10. (Eric Document No: ED462 701)
- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Ataman, A., Vural, S., vd., (2001). *Sınıf Yönetimi*. Editör: Prof. Dr. Leyla Küçükahmet. Geliştirilmiş 2. baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ateş K. (1979). Okullarda Kompozisyon Dersleri. *Varlık*. 861(44). ss.12.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 115: 10-17.

- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 10. Sınıf Coğrafya Dersinde Başarıya Tutuma ve Motivasyona Etkileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Babacan, M.(2003). Orta Öğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dersi Sınav ve Ödevleri Çerçevesinde Durumu.*Dil Dergisi*. 122. ss. 65-74.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme(7. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayınları
- Barry, B. A. (1997). Motivating Students to Write: Implementing Creative Theory to Overcome the Habitual and Encourage Autotelic Flow. *Journal of Educational Research*, 1-12. (Eric Document No: ED416 473).
- Başer, M. (2007). *Öğrenme Motivasyonu, Mantıksal Düşünme Yeteneği ve Öğrenme Yaklaşımının Dokuzuncu Sınıf Uluslararası Bakolorya ve Ulusal Program Öğrencilerinin Mitoz ve Mayoz Konularını Anlamalarına Katkısı*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü. Yüksek Lisans Tezi.
- Başkan, H. (2006). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Drama Yönteminin Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğrenci Motivasyonu Üzerine Etkisi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.

- Bilgegil, M. Kaya. (1980). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri*. Ankara: Sevinç Matbaası
- Binyazar, A. & Özdemir, E. *Yazılı Anlatım Bilgileri*. Milliyet Yayınları Yardımcı Kitaplar 6.
- Bolat, N. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M. Ve Sheldon, B. (1997). The Impact of Teaching Strategies on Intrinsic Motivation. USA: New York.(ERIC ID: ED418925).
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership*. 45, 40-48.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. USA: New Jersey, Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates
- Burdurlu, İ. Z. (1965). *Uygulamalı Türkçe Kompozisyon(1. Cilt)*. İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Büyükikiz, K. K. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Candar, H. (2009). *Fen Eğitiminde YaratıcıDüşünme Öğretim Tekniklerinin Öğrencilerin Akademik Başarı Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. İstanbul: Alfa.

- Ceylan, M. (2003). *Sınıfta Motivasyon (İki Öğretmenin Sınıf İçinde Motivasyon Değişkenlerini Dikkate Alma Davranışlarının Betimlenmesi)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Christopher, N.; Ewald, M. & Giangrasso, S. (2000). Improving Inadequate Writers. *Journal of Educational Research*. 1-66. (Eric Document No: ED445 343).
- Codling, R. M.; and others (1996). The Teacher, the Text and the Context: Factors That Influence Elementary Students Motivation to Write. *Journal of Educational Research*, 1-68. (Eric Document No: ED398 548).
- Codling, R. M. & Gambrell, L. B. (1997). The Motivation to Write Profile: An Assessment Tool For Elementary Teachers. Instructional Resource. *Journal of Educational Research* (Eric Document No: ED 402 562).
- Cornelius Harnett, M. (2007). *Humor As An Enhancement of Writing Motivation and Competence*. University Of California. (UMI Number: 3291337).
- Corona, C.; Spangenberger, S. & Venet, I. (1998). Improving Student Writing through a Language Rich Environment. *Journal of Educational Research*, 1-56. (Eric Document No: ED420 860).
- Corso, G. (1999). Writing Invention: Sometimes an Anti-Social Act, or The Relationship of Anger and The Impulse to Write. *Journal of Educational Research* (Eric Document No: ED 430243).
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Courtney-Smith, K. (2008). *“What Helps Us Improve?” Sixteen High School Seniors’ Perceptions Of Their Growth As Writers*. University of Oklahoma. UMI Number: 3304449

- Cuevas, R. (1995). Teaching Writing as a Process in a 9th Grade English Class. *Journal of Educational Research*, 1-117. (Eric Document No: ED393 122).
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Depresyon ve Motivasyon Düzeyleri*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Çavuşoğlu, D. (2008). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Motivasyon Yeterliliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, Ü. (2007). *ARCS Motivasyon Modeli Uyarınca Tasarlanmış Eğitim Yazılımı İle Yapılan Öğretimle Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmenin Kalıcılığı Açısından Karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Çiçekli, A. (1972). *Kompozisyon Kılavuzu (nasıl yazılmalı)*. İstanbul: Hür Yayınevi.
- Deci, E. L. (1975); *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. London: Plenum Press.
- Deniz, K. (2003). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*. 13. ss. 233-256. Niğde.
- Doğan, Ö. (2009). *İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

- Doğan, Y. (2003). Türkçe ğretmenliği Birinci Sınıf ğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerileri. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*. 13. ss.181-202. Niğde.
- Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and Motivating in The Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*. 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998a). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*. 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented cnceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*. 70:519-538.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Longman, Essex.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Duman, A. (2006). Türkçe Eğitiminde Yazdırma alışmaları. *Türk Dili Dergisi*. 654(91). ss. 542-545.
- Duy, B. (2007). *Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar*, Eğitim Psikolojisi Ed. Kaya, A. 2. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dündar, A. (1989). Yazı Yazma Eylemine Geçildiğinde Gençlerimiz İçin Hangi Yapıtların rnek Seçilmesini nerirsiniz? *Türk Dili Dergisi*, 11(2), ss: 16.
- Ediger, M. (1996). Pupils, Nature and Writing. *Journal of Educational Research*, 1-6. (Eric Document No: ED401 542)
- Eggert, M.A. (2000). *The Motivation Handbook*. Hants, England: Management Pocketbooks Ltd.

- Eggen, P. & Kauchak, D., (1997), *Educational Psychology, Windows on Classrooms*(3. Baskı). New Jersey: Simon and Schuster A Viacom Company.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2006). *Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Emir, S. (1968). *Örneklerle Kompozisyon Yazma Sanatı*. İstanbul: Çınar Matbaası.
- Enginarlar, H. (1994). Öğrenci Kompozisyonlarında Bağdaşıklık Sorunları ve Paragraf Yapısı. *Çağdaş Türk Dili*. 77(6).ss. 34-37.
- Ercilasun, A. B. (1987). Sosyal Bir Kurum Olarak Dilin İnsan Hayatındaki Yeri ve Önemi. *Türk Yurdu*. 8(2). ss. 26-17.
- Erden, M ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkan, H. (1976). *Öğrenci Kompozisyonları: Anılar, Makaleler, Röportajlar, Öyküler*. İstanbul: Çeltüt Matbaacılık.
- Erten, H. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (içsel ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Feng, H. (2001). *Writing an Academic Paper in English: An Exploratory Study Of Six Taiwanese Graduate Students*. Columbia University. (UMI Number: 3027033).
- Fidan, N. (1997). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları
- Gardner, R. C. (1985); *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold. London.

- Gardner, R. C. ve W. E. Lambert (1972); *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Rowley, MA.
- Garipoğlu, K. (1971). *Örneklî Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Garipoğlu Yayınları
- Geçer, A. K. (2002). *Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Gedizli, M. (2006). *Yazabilmek/Yazılı Anlatıma Giriş*. İstanbul: Marka Yayınları.
- Gök, T. (2006). *Fizik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarısı, Başarı Güdüsü ve Tutumu Üzerindeki Etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Gökçe, S. (2008). *Meslek Liselerinde Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Tutumları ve Güdülenme Yoğunlukları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi
- Gökşen, E. N. (1964). Yazılı Anlatımda Plan, Başlangıç ve Sonuç. *Türk Dili*.150(8). ss. 352-354.
- Gülensoy, T. (1998). *Üniversiteler İçin Türkçe El Kitabı*. Kayseri: Kıvılcım Yayınları
- Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi
- Güvercin, Ö. (2008). *Öğrencilerin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü. Yüksek Lisans Tezi.
- Hagemann, G. (1995). *Motivasyon El Kitabı*. İstanbul: Rota Yayın

- Hatiboğlu, N. (2000). *Üniversitede Türk Dili Dersleri Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Herzberg, F. Mausner, B. Synderman, B.B. (1959). *Motivation to Work*. John Willey & Sons, Inc. NY.
- Holmsten, V. (1999). Report From The Invisible: A Teacher-Research Project in Evaluation in a Community College Basic Writing Classroom. *Journal of Educational Research* (Eric Document No: ED 437 656).
- Hutchinson, J. (1996). Motivating Writing in Middle School. Standards Consensus Series. *Journal of Educational Research*, 1-124. (Eric Document No: ED461 867).
- İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Bu Bozuklukların Giderilmesi İçin Çeşitli Öneriler-Kalecik/ Pursaklar Örneği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi
- Jankauskas, J. (2008). *Exploring Goal-Setting Instruction with Grade 8 Writing Students*. Walden University. UMI Number: 3297171
- Kantemir, E. (1972). *Yazılı ve Sözlü Anlatım(1. cilt)Yazılı Anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Kaplan, M. (1968). Şiir ve Matematik. *Hisar*. 51. ss:3
- Karakuş, İ. (2002). Resmi Dilimiz:Türkçe. *Türk Dili Dergisi*. 609. ss. 516-521

- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karsenti, T. P., & Thibert, G. (1995). "What Type Of Motivation Is Truly Related To School Achievement?" (Report No. Sp 036 448) San Francisco: American Educational Research Association, Eric Document Reproduction Service No: Ed 391 783.
- Kelly, D. ve Weibelzahl, S. (2005). *Raising Confidence Levels Using Motivational Contingency Design Techniques*. National College of Ireland. Dublin.
- Kennedy, J. R. (1996); *Variations in the Motivation of Successful and Unsuccessful Turkish Learners of English*. Bogaziçi University Institute of Social Sciences. Unpublished MA Thesis
- Kesin, M. (2008). *Sınıf içi Öğrenme Ortamının, İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Atılım Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin İçsel Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- King Rogers, M. (2000). *Writers Among Writers: Highly Motivated High School Writers in a Non-School Writing Response Group*. University of Georgia. UMI Number:9984202.
- Koçak, M. (2008). *Ortaöğretimde Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Koçakoğlu, M. (2008). *Probleme Dayalı Öğrenme ve Motivasyon Stillerinin Öğrencilerin Biyoloji Dersine Karşı Tutum ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Korkmaz, Z., Zülfikar, H., Akalın, M., Ercilasun, A.B., Parlatur, İ., Gülensoy, T., Birinci, N. (2001). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi

- Korur, F. (2008). *Fizik Öğretmenlerinin Niteliklerinin Öğrencilerin Fizikteki Motivasyonlarını Nasıl Etkiledikleri Üzerine Çoklu Durum Çalışması*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü. Doktora Tezi.
- Kris Anstrom, Trenace Richardson, Tanya Shuy, Rebecca J. Moak, Marry A. Campbell, Peggy McCardle, Brett Miller (2007). What Content-Area Teachers Should Know About Adolescent Literacy. *National Institute for Literacy*. pp. 1-61. (No: ED-04-CO-0094)
- Küçük. S. (2002). Şehirleşme ve Okuma Anlama İlişkisi. *Dil Dergisi*, 117: 25-46.
- Large, C. M.; Maholovich, W. A. ; Hopkins, L. J. Menig ; Rhein, D. M. & Zwolinski, L. J. (1997). Improving and Motivating Children's Writing. *Journal of Educational Research*, 1-81. (Eric Document No: ED411 516)
- Ludy, L. (2003). Building Better Writing through understanding text: A Connection for Success. *Journal of Educational Research* (Eric Document No: ED 479 197)
- Lukmani, Y. M. (1972); "Motivation to Learn and Language Proficiency," *Language Learning*, 22(2), pp. 261-273.
- Maehr, M. & Meyer, H. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where we've been, where we are and where we need to go. *Educational psychology review*, 9, 371-409
- McDonough, Steven H. (1981); *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: George Allen & Unwin.
- McKeachie, Wilbert J. (1999); *McKeachie's Teaching Tips(10th Edition)*. Boston: Houghton Mifflin.

- Mendi, H. B. (2009). *Yabancı Dil Öğreniminde Okuma Stratejilerinin Kullanımı, Motivasyon ve Okuma Test Performansı Arasındaki İlişki*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Miller, H. (1961). Yazmak Üzerine. *Türk Dili Dergisi*. sayı:118
- Morrow, L. M. (1996). Motivating Reading and Writing in Diverse Classrooms: Social and Physical Contexts in a Literature-Based Program. *Journal of Educational Research*, 1-109. (Eric Document No: ED398 543).
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Özbay, M. (2003). Türkçe Eğitiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi, Cumhuriyetin 80. Yılında Türkçemiz, *Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı*. ss.93.
- Özbay, M. (1995). *Ankara Merkez Orta Okullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri-Alan Araştırması-*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi(3. Baskı)*. Trabzon: Akademi Kitabevi.
- Özdemir, S. (2008). *Orta Öğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Özyürek, R. (2002). *Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Ankara

- Pierce, J.; and others (1997). Motivating Reluctant Writers. *Journal of Educational Research* 1-71. (Eric Document No: ED408 617).
- Pintrich, P.R., Dale H.S. (1996). *Motivation in Education*, New Jersey: Merrill Prentice Hall, A Simon & Schuster Company
- Potter, E. F. (1994). Motivation in the Writing Classroom: Contributions of Goal Theory. *Journal of Educational Research* 1-8.(Eric Document No: ED377 212)
- Potter, E. , McCormick, C. & Busching, B. (2001). Academic and Life Goals: Insights from Adolescent Writers. *The High School Journal*. 85: 45-55. Wilson Company (WN: 0127403012006).
- Pressley, M. ve Roehrig, A. (2002). *Educational Psychology in Modern Era: 1960 to Present*. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), Educational Psychology: A Century of Contributions. USA: New Jersey.
- Rose, M. V.; Sweda, J. R. (1997). The Effects of Guided Imagery on Low-Achieving Children's Motivation in Journal Writing Activities. *Journal of Educational Research*, 1-56. (Eric Document No: ED415 522).
- Sakallı, R. B. (2007). *Öğrencilerin Kompozisyon Yazımında Geribildirim Tercihlerindeki Değişimin Araştırılması*. Bilkent Üniversitesi İngilizce Öğretimi Bölümü Yüksek Lisans Tezi.
- Salili, F. & Rumjahn, H. (2007) *Culture, Motivation and Learning*. Information Age Publishing. USA: Charlotte
- Saral, S. (2008). *Örnek Olaya Dayalı Öğrenmenin Onuncu Sınıf Lise Öğrencilerinin İnsanda Üreme Sistemi Konusunu Öğrenmelerine ve Motivasyonlarına Katkısı*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Tezi.

- Sarıyer, S. (2008). *Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede GÜdülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları GÜdüleme Stratejileri*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans tezi.
- Smith, C. B.; McClain M. (2001). Making Writing Meaningful. Parents and Children Together Series. *Journal of Educational Research*, 1-88. (Eric Document No: ED452 534).
- Şendur, E.P. (1999). Sınıf Atmosferi ve Öğrenme GÜdüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- TDK. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- TDK (2008). Türk Dil Kurumu Büyük Sözlük, Türk Dil Kurumu, Ankara, www.tdk.gov.tr, Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2008.
- Temizkan, M. (2003). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Dil Gelişimi Bakımından İncelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*. 13. ss: 219-232.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Thrash, T. & Elliot, A. (2001). Delimiting and Integrating Achievement Motive and Goal Constructs. In A. Efklides, J. Kuhl & R. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 3-21). Boston: Kluwer.
- Toy, Ö. (2007). *Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ve Başarı GÜdüsü Arasındaki İlişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

- Turan, F. (2002). İlköğretim Okullarında Doğru ve Güzel Yazı Yazma Çalışmaları, *Milli Eğitim*. ss. 155-174.
- Türel, Y. K. (2008). *Öğrenme Nesneleri ile Zenginleştirilmiş Öğretim Ortamlarının Öğrenci Başarıları Tutumları ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Ural, M. N. (2009). *Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Eğlendirici ve Motive Edici Özelliklerinin Akademik Başarıya ve Motivasyona Etkisi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Uz, Y. (2009). *İngilizce Dersi Müfredatının Uygulanmasında İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Motivasyonunu Arttırmada Kullandıkları Yeni Yöntem ve Teknikler*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi(3. Baskı)*. İstanbul: Alkım Kitabevi
- Vural, S. (2007). *Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Güdüleyici Öğretmen Davranışları Hakkındaki Algıları*. Bilkent Üniversitesi İngilizce Öğretimi Bölümü. Yüksek Lisans Tezi.
- Williams, M. ve R. L. Burden (1999); *Psychology for Language Teachers(2nd Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational Psychology (7th edition)*. Boston: Allyn and Bacon
- Yazıcı, H. (2008). *Motivasyon (1. Baskı)*. Eğitim Psikolojisi Ed. Özbay, Y. ve Erkan. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeok, K. (2006). *"If I Don't Do, I Lose": A Grounded Theory Study Of Chinese Adult Learners' Writing Motivation*. Indiana University. (UMI Number: 3243794).

- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Yücel, H. (2003). *Teachers' Perceptions of Motivational Strategy Use and The Motivational Characteristics of Tasks*. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Zaleski, B. (2007). *Improving Motivation with Experience: The Shaping of First Year Writers Through Social-Epistemic Pedagogy*. Lehigh University. UMI Number: 3316883.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.

7. EKLER

184

EK-1 KONYA VALİLİĞİNDEN ALINAN İZİN BELGESİ



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19/
Konu : Araştırma izni

51238

10 ARALIK 2009

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 07/12/2009 tarihli ve B.30.2.SEL.0.41.00.00/360-810 sayılı yazı


Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşegül CANİTEZER'in "İlköğretim Okulu 8.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu ile Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma (Konya İli, Örneği)" konulu doktora tezi araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz, Selçuklu İlçesinde bulunan ekli listede belirtilen okullarda öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

EKLER:
1- Yazma Motivasyonu Ölçeği
2- Liste


Kemal KARADAĞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-2YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Bu anket, Türkçe dersindeki yazma etkinlikleriniz hakkındaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. O yüzden size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Tek bir seçenek kullanınız. Her maddeye muhakkak cevap veriniz. Cevaplarınız bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır.

Anket 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular, ikinci bölümde ise sizin yazma etkinliklerinizle ilgili düşüncelerinizi belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Çalışmaya katıldığınız için teşekkür eder, başarılarınızın devamını dileriz.

1. BÖLÜM

1) Cinsiyetiniz

Kız Erkek

2) 7. sınıf SBS puanınız

3) 7. sınıf Türkçe dersi karne notunuz

1 2 3 4 5

4) Kompozisyon yazma konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?

Az Orta Çok

2. BÖLÜM

1) Yazmaktan çok sıkılıyorum.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

2) Kompozisyonun nasıl yazılacağını çok iyi bilirim.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

3) Kompozisyonlarımızı sınıf ortamında tartışmak hoşuma gider.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

4) Kompozisyon yazarken düşüncelerimi organize etmekte zorlandığım için yazmayı sevmem.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

5) Bir gazete veya dergiye yazı yazmayı hep hayal etmişimdir.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

6) Kompozisyon yazmak bana zevkli gelmez.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

7) Yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili araştırma yapmak çok hoşuma gider.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

8) Yaşanan bir olayı kısa bir diyalog biçiminde yazabileceğime inanıyorum.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

9) Kompozisyon yazmayı sevmem.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

10) İyi bir kompozisyon yazmak benim için kolay bir iştir.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

11) Plan yapmayı sevmediğim için kompozisyon yazmak istemem.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

12) Paragrafın nasıl yapıldığını bilmediğim için rahatlıkla kompozisyon yazamıyorum.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

13) İlerde ünlü bir yazar olabileceğimi düşünüyorum.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

14) Yazmak beni sınırlendirir.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

15) Yazımı geliştirmek için farklı yollar denerim.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

16) Kağıdı daha elime alır almaz başarısız olacağımı düşünürüm.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

17) Yazımı, daha iyi olması için, yeni baştan yazabilirim.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

18) Arkadaşlarımla kompozisyonlarımı merak etmesi hoşuma gider.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

19) Sadece kompozisyon değil ufak bir paragraf yazarken bile zorlanıyorum.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

20) Hep bir roman yazmayı hayal etmişimdir.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

21) Kompozisyon sınavlarının beni tam olarak değerlendirdiğine inanmadığım için kompozisyon yazmak ilgimi çekmez.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

22) Güzel yazdığımı düşündüğüm bir kompozisyonu sınıfta okumaktan çekinmem.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

23) Düşüncelerimi etkileyici bir şekilde dile getirebileceğimi sanmıyorum.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

24) Kompozisyonlarımın okul dergi ve gazetelerinde yayımlanması hoşuma gider.

Kesinlikle katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Katılmıyorum <input type="checkbox"/>	Kararsızım <input type="checkbox"/>	Katılıyorum <input type="checkbox"/>	Tamamen katılıyorum <input type="checkbox"/>
---	--	--	---	---

Sevgili Öğrenci,

Aşağıda verilen konu başlıkları, sizin Türkçe yazılı anlatım becerinizin ne seviyede olduğunu tespit etmede veri toplamak amacıyla belirlenmiştir.

Sizden istenen herhangi birini seçerek imla, noktalama ve diğer yazılı anlatım kurallarına uyarak kompozisyon yazmanızdır.

Çalışmaya katıldığınız için teşekkür eder, başarılarınızın devamını dileriz.

- 1) Çok üzüldüğünüz veya mutlu olduğunuz bir anınızı anlatınız.
- 2) Gezdiğiniz bir yeri (ülke, şehir, köy... vb.) anlatınız.
- 3) Sevdiğiniz bir spor dalı (futbol, tenis... vb.) hakkındaki düşüncelerinizi anlatınız.
- 4) İleride hangi mesleği seçeceğinizi anlatan bir yazı yazınız.
- 5) Sevgi, saygı ve hoşgörü kavramları arasında bağlantı kurarak bir yazı yazınız.
- 6) Sevdiğiniz bir arkadaşınızı bütün özellikleriyle anlatınız.
- 7) Çok etkilendiğiniz bir film, tiyatro oyunu veya kitap hakkındaki düşüncelerinizi anlatınız.
- 8) Çevre kirliliğinin dünyamıza ne gibi zararlar verebileceğini anlatan bir yazı yazınız.
- 9) Domuz Gribi veya diğer hastalıklar için okulunuzda nasıl bir önlem alındı? Anlatınız.
- 10) Emniyet kemeri takmanın önemini anlatan bir yazı yazınız.

EK-3 KOMPOZİSYON PUANLAMA ÖLÇEĞİ

NO	DAVRANIŞLAR	PUAN
1	Kağıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar bırakabilme	1
2	Harfleri düzgün ve okunaklı yazabilme	1
3	Satırları kaydırmadan yazabilme	1
4	Satırlar arasında eşit boşluklar bırakabilme	1
5	Kelimeler arasında eşit boşluklar bırakabilme	1
6	Paragrafları, diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içerden başlatabilme	1
7	Başlık yazabilme	1
8	Giriş paragrafı yaparak konuyu ortaya koyabilme	4
9	Geliştirme paragraf(lar)ı yapabilme	4
10	Ana düşünce, duygu veya olayı sunabilme	4
11	Ana düşünce, duygu veya olayı yardımcı düşüncelerle, örneklerle destekleyebilme	4
12	Maksada uygun kelimeler seçip kullanabilme	4
13	Duygu, düşünce veya olay tekrarından kaçınabilme	4
14	Kelime gruplarını, dil kurallarına uygun olarak teşkil edebilme	4
15	Mantıkça doğru, dil kurallarına uygun, anlamca açık cümleler kurabilme	25
16	Bilgi yanlış yapmama	3
17	Anlattıklarında çelişkiye düşmeme	3
18	Sonuç yazabilme	4
19	Yazıda dil, anlatım ve mantık bakımından bütünlük sağlayabilme	15
20	İmla kurallarına uygun yazabilme	10
21	Noktalama işaretlerini kullanabilme	5
	PUAN TOPLAMI	100