

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ**

ZEYNEP TUĞBA BERBER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2019

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA EĞİLİMLERİNİN
BELİRLENMESİ

ZEYNEP TUĞBA BERBER

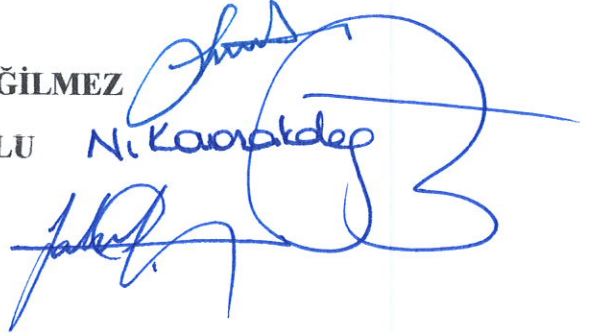
Eğitim Bilimleri Enstitüsünde
“Yüksek Lisans ”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 24.06.2019

Tez Danışmanı: Dr. Öğr.Üyesi Nigar İPEK EĞİLMEZ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ



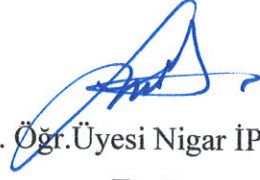
Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

HAZİRAN, 2019

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 29/05/2019 tarih ve 290 / 2 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/7) maddesine göre, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Zeynep Tuğba BERBER**'in “**Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Belirlenmesi**” başlıklı tezini incelemiş ve aday 24/06/2019 tarihinde saat 10:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

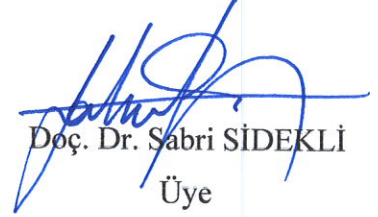
Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra **60** dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul edildiğine oybirliği** ile karar verilmiştir.



Dr. Öğr. Üyesi Nigar İPEK EĞİLMEZ
Tez Danışmanı



Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU
Üye



Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Belirlenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 24 /06 / 2019

Zeynep Tuğba BERBER

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ

ZEYNEP TUĞBA BERBER

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi. Nigar İPEK EĞİLMEZ

Haziran 2019, 75 sayfa

Dil insan yaşantısının temelini oluşturmaktadır. Dil becerileri gelişmiş her birey yaşantısını daha kolay yönetebilen ve yön verebilen birey olarak hayatına devam etmektedir. Dil edinimi anne karnında dinleme becerisi ile başlar daha sonra birey çevresi aracılığı ile konuşma becerisini edinir. Bu süreci daha disiplinli ve kurallı olan okuma ve yazma becerisi takip eder. Okuma ve yazma okulda edilen becerilerdir ve bir öğretim sonucunda edinilir. Dört temel dil becerisini edinen birey bu becerileri geliştirmek için istek duyar. Dil becerileri gelişmesi süreç isteyen ve uzun uğraşlar sonucunda gelişim gösteren becerilerdir. Bunların içerisinde yazma becerisi en son edinilen ve en karmaşık süreci barındıran bir beceridir. Kişi, öğrenim hayatı boyunca yazma becerisini geliştirmeyi hedefler. Bunu bir hedef haline getirmek öncelikle bireyin yazmaya karşı istek duymasına bağlıdır. Yazma eğilimi yüksek bireyler, bu becerilerini geliştirmek için iç motivasyona sahip olacağından hedefe ulaşması daha kolay olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı ve 2006 yıllarında yapılan değişiklikler vasıtasıyla Türkiye’de ana dili eğitiminde yapılandırmacılık yaklaşımı uygulanmaya başlamıştır. Yapılandırmacılık kapsamında öğretmen öğrenci ile yapıcı iletişim kurmalı, onun yaş seviyesine uygun kitap listeleri oluşturmalı, bilgi ve birikimini artırmaya yönelik olarak çeşitli türlerle karşı karşıya getirmelidir. Bunların gerçekleştiği bir eğitim öğretim ortamında artık öğrenciden beklenen; hikâyeler, şiirler, masallar ve bilgilendirici metinler yazmasının yanında günlük yaşantısında kendisini yazılı ifade etme alışkanlığı kazanmasıdır. Yazma eğilimi yüksek olmayan öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştiremeyecekleri ve yazmaya karşı geliştirdikleri tutumun olumsuz olacağı daha, çok taklit yolu ile yazılar yazacağı ya da

tutukluk yaşayacağı öngörülmektedir. Yazmanın ilk aşaması ne kadar taslak oluşturmak olarak adlandırılrsa da öğrencinin öncelikle yazma eğiliminin yüksek olması gerekmektedir. Çalışmanın amacı; bağımsız olarak yazı yazabilen bilen, tür ve teknikleri kullanabilen ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerini belirlemek ve yazma eğilimlerinde “sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine, anne baba eğitim düzeylerine, aile gelir düzeyine ve yerleşim yerlerine” göre anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmanın evrenini Türkiye’de öğrenim görmekte olan büyük ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ağrı ilinde merkez ve köy ortaokullarında öğrenim gören 856 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, var olan durumun bağımsız ve bağımlı değişkenlere göre derinlemesine incelenmesini sağlayan tarama modelinde bir araştırma olup betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye çevrilen ve uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenlerinin belirlenmesi adına araştırmacı tarafından hazırlanan ve demografik özelliklerin okuma ve yazma yeterliliği, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne – baba öğrenim durumu, yaşanan yer, aile gelir düzeyi, öğrencinin akademik başarı puanının yer aldığı bir anket de ölçekle birlikte uygulanmıştır. Araştırma sonucunda belirlenen değişkenlerde sınıf düzeyinde küçük sınıfların (5,6) yazma eğilimlerinin büyük yaş grubu olan sınıflara (7,8) göre daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin yazma eğilimlerinin erkek öğrencilerin yazma eğilimlerinden daha yüksek olduğu, anne eğitim durumuyla öğrencilerin yazma eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının yazma eğilimlerinin okuryazar olmayan annelerin çocuklarının yazma eğilimlerinden daha yüksek olduğu, baba eğitim durumunun yazma eğilimi ile anlamlı bir ilişkisi bulunmadığı, yerleşim yerinin yazma eğilimine merkezde öğrenim gören öğrencilerin lehine sonuçlandığı, aylık gelir düzeyi düşük öğrencilerin yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, yazma eğilimi, yazma eğitimi, ortaokul

ABSTRACT

DETERMINATION OF WRITING TENDENCIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ZEYNEP TUĞBA BERBER

Master Thesis, Department of Turkish Education

Supervisor: Dr. Lecturer Nigar İPEK EĞİLMEZ

June 2019, 75 pages

Language is the basis of human life. Every individual with advanced language skills lives as an individual who can manage his life easier and can give direction to it. Language acquisition begins with the listening ability in mother's womb and then a person acquires the talking ability through the environment. This process is followed by more disciplined and normative reading and writing skills. Reading and writing are the skills which acquired in the school as a result of an instruction. The individual who has four basic language skills wants to develop these skills. The language skills require a long period process and they develop as result of long period. Among these, writing skill is a skill that has acquired the most recent and most complex process. The person aims to improve his / her writing during throughout his education life. Making this a goal depends primarily on the individual's desire for writing. Individuals with a high writing disposition will have an inner motivation to develop these skills, making it easier to reach the goal. Making this a goal depends primarily on the individual's desire for writing. Individuals with a high writing disposition will have an inner motivation to develop these skills, making it easier to reach the goal. In years 2005 and 2006 through changes made in mother language education, constructivism approach began to be implemented. Within the context of constructivism, the teacher should construct constructive communication with the student, create book lists appropriate for his age level, and confront various literary genres in order to increase his knowledge and experience. In an educational teaching environment where these have come true, the student is expected to; gain the habit of expressing himself/herself in daily life besides writing stories, poems, fairy tales and informative texts and. It is foreseen that students who do not have a high writing tendency

will not be able to develop their writing skills and that their attitudes towards writing will be negative and they will write by imitation. Although the first stage of writing is called how to draft, the student should have a high writing tendency. Although the first stage of writing is called drafting, the student should have a high writing tendency. Purpose of the study; to detect the writing tendencies of middle school 5th, 6th, 7th and 8th grade students who are able to write independently and have the ability to use genres and techniques and whether there is a significant difference between writing tendencies and class levels, gender, parents' education levels, family income level and settlements. The population of the study is consisted of middle school students who are being educated in Turkey. The sample is consisted of 856 students are studying in the city centre of Ağrı province (Selçuk Secondary School, Kasım Bayram Secondary School, 75th Year Secondary School, Alparslan Secondary School) and the village (Tezeren 4. Boğaziçi Middle School, Closest Middle School, Aslangazi Middle School, Writing Middle School). In the study, the descriptive survey model was used which provides an in-depth examination of the current situation according to independent and dependent variables. Writing Tendency Scale which was developed by Piazza and Siebert (2008) and translated and adapted into Turkish by İşeri and Ünal (2010), was used as a data collection tool. In order to determine the variables of the study, a questionnaire which was prepared by the researcher, including reading and writing competence of the demographic characteristics, class level, gender, parental education level, place of residence, family income level, academic achievement score of the student was applied with the scale. At the end of the research, it was found that the writing tendency of small classes at grade level (5,6) was higher than that of the older age group (7,8), female students' writing tendency was higher than the male students' writing tendency, there was a significant relationship between the education level of the mother and the students' writing tendency, the writing tendency of the children of mothers with primary education was higher than the writing tendency of children of illiterate mothers, it was observed that the education level of father did not have a significant relationship with writing tendency, the writing tendency of the settlement resulted in favor of the students studying at the center, and the students who had low monthly income were higher than the students who had high level of income.

Keywords: Turkish education, writing tendency, writing education, secondary school

ÖNSÖZ

Yüksek lisans hayatımın ilk çalışmaları ile tez sürecimde ve tez sürecimin sonuna kadar yardımlarını esirgemeyen, bilgisini, tecrübesini ve hayata ve bilime olan bakış açısını benimle açık yüreklilikle paylaşan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nigar İPEK EĞİLMEZ'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca hep yanımda olan çoğu kez kaybettiğim inancımı ve motivasyonumu tamamlayan her alanda gerek yüksek lisans çalışmalarında gerek tez çalışmalarında yanımda olan Arş. Gör. Dr.Halil ÇOKÇALIŞKAN'a, Arş. Gör. Dr.Alper YORULMAZ'a tezimin uzaktaki eli olan abim Sedat ALTINTAŞ'a her daim desteklerini hissettiğim Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY ve Dr. Öğr. Üyesi Sayım AKTAY'a, Dr. Öğr. Üyesi Özkan ÇELİK'e ve Arş. Gör. Güler GÖÇEN KABARAN'a Yüksek lisans hayatımda tanıdığım ve tez sürecinde yanımda olan hiçbir desteğini benden esirgemeyen arkadaşlarım Ali Oktay AZGIN ve Özlem İRVEN AZGIN'a yardımlarından ve desteklerinden dolayı, aynı süreci birlikte yaşadığım ve devam edemediğim ya da bırakmayı düşündüğümde destekçim olan Kevser TOLUN'a yanımda olduğu için defalarca kez teşekkür ediyorum.

Sadece yüksek lisans eğitimimde değil ilkökul çağlarımdan hatta en basit psikomotor becerime kadar eğitimimde ve eğitimciliğimde hakkını ödeyemeyeceğim abim, babam, öğretmenim Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ'ye beni hiç yalnız bırakmadığı için, tezimi bitirmem konusunda verdiği destekler için hayatıma ve mesleki gelişimime kattığı her şey için sonsuz teşekkür ediyorum ve tezimi kendisine armağan ediyorum.

Hayatım boyunca yaptığım her şeyin arkasında duran cesaretimi ve kendime olan inancımın bitmesine asla izin vermeyen annem Hatice BERBER'e, çalışma azmi ve disiplini ile hayatım boyunca bana örnek olan babam Mustafa BERBER'e hayatımın tüm sınavlarına benden önce hazırlanan benden önce strese giren ve her anımda beni benden önce düşünen ablam Esmâ Zehra SİDEKLİ'ye, çalışma sürecimdeki bu zorlu yolda ve stresli günlerimde desteğini asla esirgemeyen yol arkadaşım M.Yusuf ERDEN'e, her daim eğitimim için desteklerini ve sevgilerini hissettiğim abim Eyüp BERBER'e ve ablam Ayşe BERBER'e ileride çok iyi yerlere gelmelerini dilediğim yeğenlerim Oğuzhan, Ecem, Kerem ve İrem'e, tezimin son zamanlarında destekleri esirgmeden motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan Vefa, Meltem ve Emir Taha ERDEN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
ÖNSÖZ	IX
TABLolar DİZİNİ	XIII
KISALTMALAR DİZİNİ	XIV
EKLER DİZİNİ	XV

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	3
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Amacı	4
1.5. Araştırmanın Önemi	4
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	7
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.8. Tanımlar	7

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil ve Dil Öğretimi	8
2.2. Dil Becerileri	9
2.3. Yazma Nedenleri	10
2.3.1. Yazmanın İç Nedenleri (Kişisel Zorunluluk)	10
2.3.2. Yazmanın Toplumsal Nedenleri	11
2.4. Eğitim Öğretim Ortamında Yazma Nedenleri	12
2.4.1. Öğretmenlerin Etkisi	12
2.4.2. Okuma Alışkanlığının Etkisi	13
2.4.2.1. Ailenin teşviki	13
2.4.2.2. Kişisel merak	13
2.4.2.3. Psikolojik etkenler	14

2.5. Konuşma Eğitimi	14
2.5.1. Konuşma Nedir?	15
2.5.2. Konuşmadaki Kazanımlar	16
2.6. Dinleme Eğitimi.....	17
2.6.1. Dinleme Nedir?	18
2.6.2. Dinleme Unsurları	19
2.6.3 Dinleme Becerisinin Önemi	19
2.6.4. Dinleme Kazanımları.....	20
2.6.5. Dinleme ve Yazma İlişkisi	21
2.7. Okuma Eğitimi.....	22
2.7.1. Okumanın Önemi	22
2.8. Yazma Kazanımları	23
2.8.1. Eğilim Nedir?	24
2.9. Yazma Eğilimi ile İlgili Araştırmalar	23

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	28
3.2. Çalışma Grubu	28
3.3. Veri Toplama Araçları	28
3.4. Verilerin Analizi	29

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıflar Arası Yazma Eğilimleri	30
4.2. Anne Eğitim Durumu Yazma Eğilimleri	32
4.3. Baba Eğitim Durumu Yazma Eğilimleri	35
4.4. Aylık Gelir Durumuna Göre Yazma Eğilimleri	37
4.5. Dönem Sonu Ortalamalarına Göre Yazma Eğilimleri.....	40
4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Eğilimleri	42
4.7. Yerleşim Yerine Göre Yazma Eğilimleri	44

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	46
5.2. Öneriler	50
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	50
5.2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programına ve Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler.....	50
5.2.3. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öneriler.....	51
5.2.4. Ailelere Yönelik Öneriler	51
KAYNAKÇA	52
ÖZGEÇMİŞ	56
EKLER	57

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 4.1. Sınıflar Arası Yazma Eğilimleri Tablosu	30
Tablo 4.2. Anne Eğitim Durumu Yazma Eğilimleri Tablosu	33
Tablo 4.3. Baba Eğitim Durumu Yazma Eğilimleri Tablosu.....	35
Tablo 4.4. Aylık Gelir Durumuna Göre Yazma Eğilimleri Tablosu.....	38
Tablo 4.5. Dönem Sonu Ortalamalarına Göre Yazma Eğilimleri Tablosu	40
Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Eğilimleri Tablosu	43
Tablo 4.7. Yerleşim Yerine Göre Yazma Eğilimleri Tablosu.....	44

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı



EKLER DİZİNİ

Ek 1.1. Demokrografik Özellikler Belirleme Anketi	57
Ek 1.2. Yazma Eğilim Ölçeği.....	58
Ek 1.3. Uygulama İzin Belgesi.....	59



BÖLÜM I

GİRİŞ

İlk insandan günümüze kadar, iletişim kurmak için pek çok araç kullanılmış olsa da en etkili araç sesli-sözlü dildir. Dilin, bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi, her milletin kendi dilini bireylerine etkili bir şekilde öğretmesiyle yakından ilgilidir. Anlama ve anlatma olanaklarını olabildiğince artıran ana dili öğretimi ise bunun gerçekleştiricisidir (Belet ve Yaşar, 2007).

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan ve kendi içerisinde anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) olmak üzere dört dil becerisinden oluşmaktadır. Dil öğretiminin sağlanması dil becerilerinin yeterli olarak kullanılmasına bağlıdır (İşeri ve Ünal, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015), yapılandırmacılık kapsamında Türkçe öğretiminde farklı bir yöntem belirlemiş ve metinlerle eğitim yapılmasına bu süreçte öğrencinin tüm dil becerilerine eşit olarak zaman ayrılmasına ayrı bir önem ve özenin gösterilmesine vurgu yapmıştır. 2015 yılında güncellenen dil becerilerini 3 boyutta ele alan programda da yine öğrencilerin Türkçe öğretmenlerince verilecek eğitim öğretim sürecinde okuma, yazma ve sözlü iletişim olarak ele alınsa da yine her bir alan için özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Her alan için farklı kazanımlar ele alınsa da yazma dil becerileri içinde en karmaşık sürece sahip olan becerilerden biridir. 2015 Türkçe Öğretim Programında yazma kazanımları birbirini destekler ve birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşmesine dayalı olan “süreç temelli yazma modeli” esas alınmıştır (MEB, 2015). Yazma öğrenme alanının süreç içerisinde gelişmesi hedeflendiği görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerileri programda amaçlanan seviyeye gelmesi beklenmektedir.

Karadağ (2016), yazma becerisinin gelişmesi bireylerde sosyal hayatlarını düzene

sokarken ilerleyen öğrenim hayatlarının önemli bir temelini oluşturmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalarda sadece öğretmenin verdiği eğitime bağlı kalmak öğrencinin yazma becerisini geliştirmeyecektir. Öğrencinin iyi bir yazma yeteneğine sahip olması yazmayı istemesi ve geliştirmek için çaba göstermesine bağlıdır (Myers,1993 akt. Demir, 2013).

Ungan (2007), iyi yazmak artık sadece fikir değildir bir zorunluluk haline gelmiştir. Her bireyi iyi yazmak, kendisini iyi ifade etmek, teknoloji aracılığı ile yüzlerce kişi ile gerek konuşarak gerekse yazılı olarak kendisini ifade etmek durumundadır.

Aynı zamanda yazma, algısal ve psikomotor özellikleri yüksek düzeyde olan bir beceridir. Genellikle yazmanın konuşmaya göre daha zor olduğu düşünülmekte ve yazı yazmaktan çekinilmektedir (Nas, 2001, akt. İşeri ve Ünal, 2010). Bu yüzden, yazma becerisinin yeterince gerçekleştirilebilmesi için bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan geliştirilmesi gerekmektedir (İşeri ve Ünal, 2010).

Cemaloğlu'na (2001) göre, Türkçe eğitiminin amaçlarından biri öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini, bildiklerini, düşündüklerini ve tasarladıklarını yalnızca söz ile değil, aynı zamanda yazı ile de doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmaktır.

Yazma becerileri diğer becerilere oranla daha zor gelişmekte bu nedenle yazma alışkanlığının kazandırılması da zor olmaktadır. Birçok düşüncenin yazma aracılığıyla anlatılması ve görünür kılınması yazmayı diğer becerilerden ayırmaktadır. Yapılan bazı çalışmalar, öğrencilerin yazma becerilerinin niteliği ile akademik başarıları arasında doğru orantının olduğunu göstermiştir (Temur, 2001). Bu nedenle öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmaları akademik başarıları açısından da büyük önem taşımaktadır (Tok, Rachim ve Kuş, 2014).

Yazma becerisinin doğasından kaynaklanan bu zorluklar öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanabilecekleri bir beceri haline getirmesini zorlaştırmaktadır. Bu sebeple, yazma becerisinde verimliliğin sağlanabilmesi için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan yazmaya yönelik eğilimlerinin olumlu yönde geliştirilmesi gerekmektedir (Bağcı, 2011, akt. Baş ve Şahin, 2013).

1.1. Problem Durumu

Tarih yazının bulunuşu ile başlar, söz uçar; yazı kalır. İnsanlar hayattaki duygu ve düşüncelerini hatta hayattaki var oluşlarının bir kanıtını bırakma peşindedir. Bunun bilinen ve keşfedilmiş en iyi yolu yazmaktır. İnsanlar hayatlarını daha iyi hale getirmek için yazma becerisini edinirler. Yazma becerisini edinen her birey bu beceriyi daha iyi şekilde kullanmaya ya da hayatında işlevsel bir hale sokmaya çalışmaktadır. İlkokulda başlayan ve gelişerek hayatı kapsayan bu yazma becerisinden aslında insanın iletişim dışında da sanatsal, estetik, edebi bir unsur olarak da yararlanmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2016).

Yazma becerisinin iletişimsel olarak ya da estetik olarak kullanılması için yazmanın becerisinin hem kurallarının hem de uygulamalarının yerine getirilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmaların sonucunda yazma eğitimindeki klasik yöntemin dışına çıkmakta zorlanılmakta, öğretmenler yazma etkinliklerini uygularken çeşitli yöntemler uyguladılar da yazma eğitimimizde karşılaşılan engelleri aşmak için yeterli seviyeye gelinmemektedir. Yazma eğitimde ortaya çıkan sorunlar: Yazım kurallarının teorik olarak aktarılması ve uygulamaya yer verilememesi, düşünceyi geliştirme yollarını destekleyici etkinliklerin yerine özdeyiş, atasözü, deyim açıklamaya yönelik yazma çalışmalarına ağırlık verilmesi, bu uygulamaların sınıf ortamındaki denetimli olarak yapılması yerine ev ödevi olarak verilmesi ve geri dönütlerin öğrenciye geç bildirilmesi ya da bildirilmemesi, öğrencilerin bilgileri ezbere bilmelerine rağmen uygulamadan yoksun olmaları ve bunun sonucu olarak yazmayı gereksiz ve yetenek ile ilgili bir beceri olarak görüyor olmaları sıralanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2016).

1.2. Problem Cümlesi

Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri düzeyi nedir?

1.3. Alt Problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri;
 - 1.1. Sınıf düzeylerine,
 - 1.2. Cinsiyete,

- 1.3. Anne baba eğitim düzeylerine,
- 1.4. Aile gelir düzeyine,
- 1.5. Yerleşim yerine göre “nedir”?
2. Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri;
 - 2.1. Sınıf düzeylerine,
 - 2.2. Cinsiyete,
 - 2.3. Anne baba eğitim düzeylerine,
 - 2.4. Aile gelir düzeyine,
 - 2.5. Yerleşim yerine göre “anlamli farklılık “oluşturmakta mıdır?

1.4.Araştırmanın Amacı

Hayatın her alanında olduğu gibi kişiler ve öğrenciler yapılacak işi önce duyuşsal olarak Kabullenmiş olmalıdır işe karşı bir eğilim gerçekleştirir ve bu eğilimini davranışa dönüştürür. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin göre anlamli farklılığın olup olmadığını tespit etmektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Yazma eğilimi konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların ortak amaçları öğrencilerin yazma eğilimlerini belirlemek ya da yazma yeterliliklerini ortaya koymak olmuştur. Yazma becerisi kazanılması en zor olan dil becerisidir. Bunun yansira insanların kendilerini anlatmak için kullanabileceği iki anlatım yolundan birisidir. Yazılı anlatımın güçlenmesi kişilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini, gelişen dünya ile gerek dijital gerekse geleneksel ortamlardaki ifadelerinin daha etkili olması bireyler için büyük önem taşımaktadır. Gündüz ve Şimşek (2016) yazma eğitimi ile kazandırılması hedeflenen davranışlar ve beceriler şöyle sıralamıştır:

- Düşünceleri mantıklı bir tarzda düzenlemek
- Öğrencilere paragraf düşüncesini vermek ve onların doğru paragraf yapmalarını sağlamak
- Konunun özelliklerine göre yazıyı bölümleyebilmek ve her bölümü kategorik sınıflayabilmek
- Yazıya uygun bir ana başlık onu destekleyen bir alt başlık koyabilmek

- Düşünceleri yazı içinde açılmayıp geliştirmeyi öğrenmek
- Ana düşünceyi tüm yazıya hâkim kılmak; ayrıntıları yerine ve yeterince kullanmak
- Yaratıcı özellik taşıyan roman oyun gibi kurmaca türlerde yazı yazma isteği uyandırmak ilgi duyanları yazmak için yüreklendirmek ya da bu tür eserleri eleştirme alışkanlığı kazandırmak.

Sıralanan bu hedeflerin gerçekleşmesinin en temelinde öğrencinin yazmaya karşı istekli olması önem taşımaktadır. Öğrenci bireysel olarak yazmaya karşı eğilim duymalı daha sonraki aşamalarda ise dışardan gelen ve eğitim sisteminin içerisinde yer alan kazanımlarla yazma becerisini geliştirmeli ve dış motivasyonu sağlamalıdır.

İnsanlar farklı sebepler doğrultusunda kendilerini ifade etmeye ve duygularını aktarmaya ihtiyaç duyarlar. Sebepler farklılık gösterebilir örneğin kurumsal bir alanda sorununu bildirmek isteyen biri dilekçe yazması gerekebilir. Bir çocuk annesine herhangi bir konuda not bırakmak amacıyla yazabilir. Bunun için yazma becerisine sahip olması, doğru cümleler kurması gerekmektedir. Bu örnekler çoğaltılabilir herhangi bir durumda kişi yazma becerisi ile kendisini ifade etmek durumunda kalabilir (Güzel ve Karatay, 2014). Günlük yaşantısının herhangi bir yerinde yazma becerisini kullanacak bireyin yazarken kaygılanmaması, takılmaması, seri ve işlek bir şekilde yazması için okul yıllarında iyi bir yazma eğitimi alması önemlidir.

İnsanlar kurumsal bir alan olarak ilk önce okul ile karşılaşır ve bu karşılaşmada hayati önem taşıyan okuma ve yazma ile tanışır. İyi bir okuma yazma eğitimi alan bireyler hayatlarının her alanında hızlı problemler çözebilen, çabuk anlayan ve kavrayan bireyler olacaktır. İnsanların ne meslek yaptıklarına bakılmaksızın hayatlarını ve mesleklerinde yol almalarını sağlayacak iki önemli beceri okuma ve yazmadır (Ünal, 2001).

Bağcı (2007), tüm bu öğretim sürecinin en önemli halkalarından birini öğretmenler oluşturmaktadır. Öğrencilere iyi bir dil öğretimi sağlayacak olan Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Fakat yapılan araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlik alan bilgisi bakımından lisans eğitimi esnasında alınan eğitimler yetersizlik göstermektedir. Alınan eğitimin yetersizliğinin farkına varan öğretmen ve öğretmen adayları ancak kendi eğilimleri var ise ek bir öğretim ile kendilerini geliştirmektedir.

Göçer (2010), yeterli düzeyde yazılı anlatım becerisine sahip olmayan öğretmenlerin

yazma eğitimi konusundaki yetersizliklerini göz ardı ettikleri bilinmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere verecekleri yazma eğitiminin nitelikli olması öğretmenlerin yazma konusunda özenli davranmaları ile gerçekleşecektir.

Öğrenciler ilk okuma yazma evresini başarı ile atlattıktan sonra metinler oluşturan, oluşturdukları metinleri yorumlayan bireyler olabilmek için Türkçe öğretmenleri tarafından yapılacak etkinliklerle yazma becerilerini geliştireceklerdir (Ünal, 2001).

MEB (2015), yapılandırmacılık kapsamında öğretmen ve öğrenci ile yapıcı iletişim kurmalı, onun yaş seviyesine uygun kitap listeleri oluşturmalı, bilgi ve birikimini artırmaya yönelik olarak çeşitli türlerle karşı karşıya getirmelidir. Bunların gerçekleştiği bir eğitim öğretim ortamında artık öğrenciden beklenen hikâyeler, şiirler, masallar ve bilgilendirici metinler yazmasının yanında günlük yaşantısında kendisini yazılı ifade etme alışkanlığı kazanmasıdır. Güneş (2013), öğrencilerin yazılarını oluştururken kendilerini özgün olarak ifade etmek yerine iyi yazarları taklit ettikleri, iyi ifadeleri aktardıkları ve bunu alışkanlık haline getirdikleri yazılar yazmaktadırlar. Bunu yapmayan öğrencilerde de Akyol (2013), öğrencilerin yazılarının parça parça ve anlam bütünlüğü içinde değildir, öğrenciler daha çok olay akışı olan yazılar yazmayı tercih etme ve genel olarak yazmaya karşı istek duymamakta daha çok kaygılanmaktadır

Yazma eğitimi sürecinde öğrencinin yazılarının değerlendirilmesi sırasında sürekli olumsuz ve hata bulmaya yönelik bir değerlendirme yapmak, öğrencinin yazısını küçümser ifadeler kullanmak ya da yazısına ait herhangi bir dönütte bulunmadan sürekli yazı yazmasını beklemek gibi davranışların öğrencinin yazma isteğini azalttığı görülmektedir. Kısacası değerlendirilme duygusu öğrencilerde kaygı oluşturmaktadır (Bayat, 2014).

Yazma eğitiminde temel alınan her öğrencinin sanatsal bir bakış açısı ile ya da yazar titizliği ile çalışmasından ziyade yazmaya karşı istek duyması yazmayı sevmesi, kendisini yazı ile ifade etmesi, yazarken kaygı duymamasıdır.

Öğrenciler yazma etkinlikleri düzenlemek yazma eğitimi vermek için yeterli olmayabilir. Öncelikle yazmaya karşı istek duymaları önemlidir. İyi bir yazı için istekli olması öğrencinin yazmaya karşı sempati duyması verilen yazma eğitimi ile ilişkilidir. Öğrencilerin yazmaya karşı eğilimlerini belirlemek ve yazma eğilimlerini etkileyen faktörleri tespit etmek önemlidir.

1.6. Araştırmanın Sayılıları

Araştırmada başlıca varsayımlar şunlardır:

1. Öğrencilerin anket sorularına aynı fiziki şartlarda (sınıf ortamında, okul saatleri içerisinde...) cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ağrı ilinde merkez ve köy ortaokullarında öğrenim gören 855 öğrenci ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Yazma: Sembollerin, grafiklerin ve dile özgü karakteristiklerin ön plana çıktığı bir süreçtir (Nöth, 1995).

Eğilim: Belirli bir karakter ya da davranış türüne olan yatkınlıktır (Oxford Dictionaries, 2017).

Tutum: Bir duruma ya da varlığa karşı gösterilen olumlu ya da olumsuz psikolojik eğilimlerdir (Eagly ve Chaiken, 1998).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil ve Dil Öğretimi

İnsanların birbiri ile iletişimini sağlayan en önemli öge dildir. İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği bir dil yetisine sahip olmasıdır. Dil çeşitli şekillerde tanımlanmakla birlikte Türkçe Güncel Sözlükte (2017) “ *İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma; bir çağa bir gruba, bir yazara ait söz dağarcığı ve söz dizimi* “olarak tanımlanmıştır. Dili insanlar arasında bir iletişim aracı olarak tanımlayan Roucek (1986, akt. Demirel, 2006)ve dili anlaşmayı sağlayan bir sistem olarak adlandıran Dilaçar’ın (1968, akt. Demirel, 2006) tanımını yanında Güneş (2016)” *En genel anlamıyla dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları sistemdir* “ şeklinde yaptığı dil tanımı ile “Dil nedir? “sorusunu yanıtlamış.

Dil tıpkı onu kullanan ve ona yön veren insan gibi canlılık özelliği gösterir. Her dil doğar, gelişir ve kullanılmadığı takdirde varlığını yitirir. Her dilde doğal olarak gerçekleşen bir takım alışverişler ve bu alışverişlerin sonucu olarak etkisini yitiren ya da asimilasyona uğrayan kelimeler mevcuttur. Atatürk’ e (1930, akt. Sidekli, 2005) göre Türk dili diğer dillerden daha üstün ve doğru şuur ile korunması gereken bir dildir. Ayrıca her dil doğal süreci içerisinde çevre dillerden etkileniyor olsa bile bağımsızlığını düşünen her millet dilini başka milletlerinin dilinin yozlaşmasından korumalıdır şekilde ifadesine de yazısında yer veren Atatürk dil bilincinin önemi vurgulamıştır.

Kişi sosyal hayatına atılmadan önce ilk eğitimlerini aldığı aile kurumunda dil eğitimini de alır. Hiç bir birey çevresinde kullanılan dilin kuralları dışında bir ana dil edinemez. Aile toplumun en küçük yapısı olarak tanımlandığına göre ailenin toplumdaki kültürden uzak olması düşünülemez. Dil de aynı toplumun özelliklerini taşıyacağı için kültürden kopuk bir dilden söz edilemez. İnsanlar dil sayesinde kültürlerini, inanç, gelenek ve göreneklerini nesilden nesile aktarmaktadır. Yaşadığı toplumda ailesinin kullandığı dili

ana dili olarak edinen bir birey aldığı ilk dil eğitiminin ardından dili daha üst seviyelerde kullanmak için okuldan edineceği bilgilere ihtiyaç duymaktadır (Sidekli, 2005).

İnsanlar en kolay duygu, düşünce ve görüşlerini dil aracılığı ile karşı tarafa aktarabilirler. Dil bireylere kendini tanıtmaya, tutum ve değerlerini ifade etme fırsatı tanır. Dili iyi kullanan bir birey sosyal hayatında karşılaştığı zorlukları atlama konusunda daha az zorlanacaktır. Dil insanların karşılıklı olarak paylaşımında buldukları ortak sistem, düşünce aracıdır. Birey bu sisteme yakın çevresinin etkisi ile katılmakta ve kullandığı dilin tüm inceliklerini bu sayede öğrenmektedir. Birey ailesinin ve çevresindeki insanların yardımı ile gelişigüzel olarak öğrendiği bu dili hayatı boyunca kullanmakta ve okul yardımı ile kullandığı dili geliştirmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006, s.7). Dil öğretiminde okulun tümleşik dil becerileri olarak adlandırılan her alan için eşit zaman ayrılması baz alınan ve süreçte öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerinin geliştirilmesi esas alan dil gelişimi ve öğretimi yapılmalıdır (Ünal ve İşeri, 2010).

Güneş (2016), öğrenciler yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda herhangi bir olayı anlatmak, duygu ve düşüncelerini paylaşmak, yorum yapmak, anlamak için dili kullanır. Dili kullanırken çeşitli anlardan yararlanır örneğin; zihinsel becerilerini, düşünme, ifade etme gücünü ve bilgi edinmek, bildiklerini aktarmak, sözlü ya da yazılı olarak anlatmak için dili kullanır. Öğrenci kullanacağı alana göre farklı dil alanları seçer kişisel yani yakın çevresi ile günlük bir amaç için kullanılabilir, kamu alanında herhangi bir iş, sosyal hayat, yaşadığı toplumun üyesi olarak hareket eder, mesleki olarak farklı kavramlara yönelik olarak mesleki terimlere ait dili kullanabilir, eğitsel alanda öğrenme ve öğretme faaliyetleri kapsamında dili kullanabilir. Bu bağlamda okullarımızda verilen dil eğitiminin Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlara kapsayan ve eğitim öğretim süresi boyunca hiçbir kazanımı dışarıda bırakmayacak şekilde anlama ve anlatmaya dayalı olarak gerçekleştirmesi hedeflenmiştir (TTKB, 2004, s. 12).

2.2. Dil Becerileri

Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğrencilerin teknolojik gelişmeler ışığında gelişen ve hızla değişen dünyamızı anlama ve anladıklarını anlatmaları konusunda düşünme becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Bu yaklaşım ile öğrencilerden eleştirel düşünceleri, sorunlara yaratıcı çözüm yolları bulmaları, girişimcilik özelliklerini taşımaları, farklı konuları farklı ortamlarda farklı yöntem ve teknikleri kullanarak sunabilmeleri gibi pek

çok üst düzey düşünme becerisini kullanmaları beklenmektedir. Tüm bunların istenilen seviyede olması için öğrencilerin her şeyden önce dili iyi kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Dil, öğrenmenin en temel şartıdır her şeyi dil aracılığı ile öğreniriz ve öğretiriz bu sebeple dil becerilerini iyi kullanmak düşünme becerilerinin ve akabinde diğer alanlardaki başarılarımızın önkoşuludur (Karadüz, 2010).

2.3. Yazma Nedenleri

Bireylerin yazmaya başlaması ve bunu alışkanlık hâline getirmesinin birçok nedeni olabilmektedir. Yazma, insanoğlunun hayatında önemli olsa da toplumun geneline yayılmayıp dar çerçevede kalan bir beceri olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü yazma üst düzey bir düşünme aracı (Güneş, 2007), ve gerekli sembol ve işaretlerin kullanılarak düşünce üretilmesidir (Akyol, 2000). Diğer becerilere göre zor olan ve toplumlarda alışkanlık kazanması üst düzey olan bu beceri alanının, özellikle Türk toplumunda da hayatımızın alışkanlıkları arasına girdiğini söylemek pek mümkün görünmemektedir. İnsanların, genel olarak üç nedenle yazdıklarını söylemek mümkündür: Kişisel nedenler, toplumsal nedenler ve mesleki nedenler (Özdemir ve Binyazar, 1977).

2.3.1. Yazmanın İç Nedenleri (Kişisel Zorunluluk)

Duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etmek konuşmaya göre oldukça zor ve zahmetli bir süreçtir. Günlük yaşamda kendini konuşarak ifade etmek, bireysel veya sosyal meseleler üzerine söz söylemek çok daha kolayken birçok insan yazılı anlatıma başvurmakta, duygu ve düşüncelerini yazmayı tercih etmektedir. Bu insanları yazmaya iten nedenlerden biri, yazmaya ihtiyaç duymaktır. Kişinin yaşamında biriktirdiklerinin artık taşma noktasına gelmesi, topluma bir şeyler söyleme arzusu, kendini kanıtlama isteği, vb. etmenler yazmayı bir ihtiyaç haline getirmektedir.

“Yazmasam delirecektim. Yazmadan yaşayamıyorum.” diyen Abasıyanık (Evcı, 2009), yazma ihtiyacını dile getirmektedir. Bu ihtiyacı, Cevdet Atmaca, “Yazmak, benim için artık vazgeçemediğim bir gereksinme, mutluluk veren bir dolup boşalmadır. Bir şiiri, bir hikâyeyi bitirince, bambaşka bir rahatlık duyarım içimde.” (Köklügiller ve Minnetoğlu, 1974, s. 48). Güzide Taranoğlu, “Susayan bir insan eline aldığı bir bardak suyu nasıl kana kana içtiği halde, bir süre sonra yine aynı susuzluğu duyarsa, içinde yazma duygusu, hevesi, yeteneği olan bir kişi de aynı durumdadır.(...) Ömür boyu susuzluk gitmez kişide.”

(Köklügiller ve Minnetoğlu, 1974). Nevzat Üstün ise “Beni yazmaya iten nedir?... Beni âşık olmaya iten neyse o.” sözleriyle ortaya koymaktadır (Köklügiller ve Minnetoğlu, 1974).

Tezer Özlü “Neden yazılır? Dünya acılı olduğu için yazılır. Duygular taşıdığı için yazılır. İnsanın kendi zavallılığından sıyrılması çok güç bir işlemdir. Ama insan bu, bir kez bu zavallılıktan sıyrılmaya görsün, o zaman yaşamı kendi egemenliği altına alabilir. İşte böylesi bir egemenliği bir iki kişiye daha anlatmak için yazılır ya da kendi kendine kanıtlamak için. Çünkü insanın kişisel özgürlüğü, kendi dünyasına egemen olmasıyla başlar. Dünyasına egemen olan insan, acıları coşkuya, bunalımı yaratmaya, sevgisizliği sürekli aşka dönüştürebilir. Ben dünyama egemen olabilmeyi edebiyatla öğrendim.” (Özlü, 2014, s. 2). İfadeleriyle içsel nedenlerin yazma üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

Yazmanın iç nedenlerinden biri de insanın bilinçaltına attığı, bastırıldığı duyguların yazı ile ortaya çıkma imkânı bulmasıdır. Suut Kemal Yetkin bu hususu şöyle dile getirmektedir: “İnsanın her algıladığı şeyi sonradan hatırlayamadığını, ama bunların yok olup gitmediğini, tam tersine bilinçaltına itildiğini ve bütün varlığımızı derinden etkileyecek, her hareketimizi yönetecek kadar güç kazandığını, derinlikler psikolojisi doğrulamaktadır. Toplumda din, ahlak, gelenek, yasa adına yasaklandığı için yaşanmayan her istek, bilinçaltının yolcusudur. Bütün sanatta ana sorun sayılan yaratışın, bilinçaltı dikkate alınmadan açıklanamayacağı bundandır. Sanatçı Freud’un kompleks olarak adlandırdığı bilinçaltı yaşantının ağırlığını, yaratış tamamlanıncaya kadar kendinde taşır. Sanat eseri bu bakımdan bir kurtuluştur.” (Köklügiller ve Minnetoğlu, 1974).

2.3.2. Yazmanın Toplumsal Nedenleri

Yazma, bazen toplumsal bir zorunluluğun gereğidir. Bu zorunluluk insanın toplumun bir ferdi olması ile başlar. Toplum içinde iletişimle sürer. Hiçbir insan toplum içindeki dinamik iletişimden uzak duramaz. Hayattaki dinamiklik insanı anlatma gücünü artırma yollarını aramaya sevk eder ve insan kendine toplumda en iyi yeri edinebilmek için kendini gösterme gücüne günbegün olgunluk katar (Özbay, 2006). Günümüzde iletişim araçlarının geliştiği ve yaygınlaştığı, Facebook, Twitter gibi sosyal ağların milyonlarca kullanıcısı olduğu düşünülürse yazmanın gittikçe daha da büyük bir toplumsal gereklilik olduğu görülecektir.

Günümüz dünyasında insanlar birçok sorunla karşılaşmakta, bu sorunları çözerken fikir ayrılıklarına düşmektedirler. Yazarlar da yaşadıkları toplumun sosyal ve siyasi sorunlarına kendi bakış açıları ile yaklaşmakta, eserlerinde toplumsal meselelere yer vermektedirler. Birçok yazar kendi görüşünü kanıtlamak, ideolojisini tanıtmak, dini inançlarını yaymak, yaşadığı düzenin eksiklerini dile getirmek, uyarmak, eğitmek vb. nedenlerle yazmaktadır. İnsanların geçmişe oranla daha çok yazmasında kendini yazılı olarak ifade edeceği mecraların çoğalmasının yanında toplumsal nedenlerin de etkili olduğu görülmektedir.

Nahit Ulvi Akgün “Şöyle gönlünün keyfine göre, kuşkusuz, sorgusuz bakabilmek çevresine kişinin, ne imrenilecek davranış değil mi? Vapurda, otobüste, yolda belde, evde, otelde, çarşıda, pazarda görünmez oklar, eller, dikenler rahat bırakıyor mu ki? ‘Gel beni anlat, yaz, söyle’ demiyor mu? Nasıl kurtulursun? Yazacaksın, anlatacaksın ille de. Yok durmak dinlenmek.” ifadeleriyle yazmaya toplumsal bir işlev yüklemektedir (Köklügiller ve Minnetoğlu, 1974).

2.4. Eğitim Öğretim Ortamında Yazma Nedenleri

2.4.1. Öğretmenlerin Etkisi

Ülkemizde geçmişten bu yana yazma eğitimi, Türkçe ve Edebiyat derslerinde verilmiştir. Türkçe ve Edebiyat derslerine giren öğretmenlerin donanımı, yazmaya yaklaşımları, öğrencilerin yazılarıyla ilgilenmeleri, onlara geri bildirimler vermesi, daha iyi yazmanın tekniklerini öğretmeleri, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Birçok yazar ilk önce öğretmenleri tarafından keşfedilmiş, cesaret verilerek yazmaya teşvik edilmiştir (Tok, Rachim ve Kuş, 2014).

Kalabalık sınıflarda derse giren öğretmenler öğrencilerle yeteri kadar ilgilenemese de ders içinde yapılan bir etkinlik, öğrencinin yazısına yapılan bir övgü ya da beğenilen yazıların panoya asılması vb. durumlar bazı öğrencileri etkilemekte, onları yazmaya yönlendirmektedir. Gündüz ve Şimşek’e (2011) göre öğrencilere yazma becerisi kazandırmada en büyük sorumluluk ana dili öğretmenlerine düşmektedir.

Okullarda yapılan yarışmalar da öğrencilerin yazmaya olan kabiliyetlerini ortaya çıkarmada önemli bir faktördür. Öğrencileri sınıf içindeki yazma etkinliklerinde tanıyan öğretmenler, yazısını beğendiği öğrencileri bu yarışmalara teşvik etmekte onları yazmaya

yönlendirmektedir. Yarışmalarda başarılı olan öğrenciler yazmaya karşı motive olmaktadır.

2.4.2. Okuma Alışkanlığının Etkisi

Öğrencilerin yazmaya karşı kişisel bir merak duymasının okuma alışkanlığıyla yakından ilgisi vardır. Öğrenciler okudukça bir birikim kazanmakta, beğendiği yazarlar gibi yazma isteği duymaktadır. Eroğlu (2013) yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarıyla yazma becerileri arasında ilişkiyi incelemiş, sonuç olarak aradaki ilişkinin pozitif yönlü olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrencilerin okuma alışkanlıkları, yazma alışkanlığı kazanmada rol oynadığı görülebilmektedir (Tok, Rachim ve Kuş, 2014).

2.4.2.1. Ailenin teşviki

Aile, eğitimin temellerinin atıldığı en önemli kurumların başında gelmektedir. Toplumumuzda okuma ve yazmayı alışkanlık haline getiren bireylerin azlığı ailelere de yansımaktadır. Aileler, çoğunlukla çocuklarına yazma konusunda yardımcı olamamakta, onlara yol gösterememektedir. Hemen bütün aileler çocuklarına okumayı ve yazmayı salık vermektedir ancak kendi yaşamlarında olmayan bu davranışları çocuklarına kazandırmak istemeleri inandırıcı olamamakta, onları olumlu yönde etkilememektedir. Oysa ailenin teşviki ve evde oluşturulan çevrenin okuryazarlık başarılarına etkisinin sosyo-kültürel faktörlerden daha etkili olduğu sonucu ortaya konmuştur (Au, 2000).

Az sayıda aile çocuğuna yazma konusunda destek olmakta, onları yazmaya teşvik etmekte, yazılarını okuyarak eleştirmekte, bazı yarışmalara katılmaya, günlük tutmaya vb. özendirilmektedir. Ailelerin bu ilgisi çocuklara çoğu zaman olumlu katkılar vermekte, bu tür ailelerin çocukları yazılı anlatım açısından yaşıtlarından daha başarılı olabilmektedir (Tok, Rachim ve Kuş, 2014).

2.4.2.2. Kişisel merak

Öğrencilerin çoğu, yazmayı okulda yapılan ders içi bir etkinlik olarak görür ve sevmez dolayısıyla yaşamında yazmanın da bir yeri yoktur. Bazı öğrenciler de vardır ki kendini yazılı olarak ifade etmeyi sever, yazmaktan keyif alır, yeni şeyler ortaya koymanın

zevkine varır. Bu öğrenciler için yazma öğretmenin verdiği görevin dışında tamamen kişisel bir ilgi alanı olmuştur (Tok, Rachim, ve Kuş, 2014).

2.4.2.3. Psikolojik etkenler

Okullarımızda çok farklı sosyal çevrelerden ve gelir gruplarından, değişik aile yapılarından gelen öğrenciler eğitim görmektedir. Her öğrencinin kendine ait bir dünyası vardır. Aile ortamlarında, okulda çok farklı sorunlarla karşılaşan öğrencilerin bu sorunlarla başa çıkma yöntemleri de birbirinden farklıdır. Kimi öğrenci problemlerini anne-baba, arkadaş veya öğretmeni ile paylaşır, kimi içine atar, kimi de farklı kanallarla ifade eder. Yazmak da bu kanallardan biridir. Birçok öğrenci, sorunlarıyla yazarak yüzleşmekte, yazmayı bir rahatlama olarak görmektedir (Tok, Rachim ve Kuş, 2014).

2.5. Konuşma Eğitimi

İnsanın sosyal bir varlık olması onun, diğer insanlarla bir arada yaşaması ihtiyacını doğurur ve bu nedenle insanlar bir arada yaşarlar. Toplumsal gruplar halinde yaşayan bireyler, ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak, bilgi edinmek ve dengeli bir şekilde yaşabilmek için kendi kültürel özelliklerini diğer bireylerle paylaşarak diğer grupların da sosyalleşmesini ve kültürlenmesini iletişim kanalıyla sağlamaktadırlar.

Toplumsallaşma, bireyin kişilik kazanarak belli bir toplumsal çevreye hazırlanması, toplumla bütünleşmesi süreci (TDK, Sözlük s. 2237), olarak ifade edilmektedir. Başka bir deyişle toplumun örf, adet ve geleneklerini yaşayan bireyin zamanla toplumsallaşması sürecidir. Toplamlar bireyin kendisine uyumuna önem verir. Bu nedenle toplamlar bireylerle sağlıklı bir iletişim kurma eğilimindedir (Aslan, 2010).

İnsanlar arasında duygu, düşünce, tecrübe, bilgi ve hayallerin aktarılması süreci iletişim olarak ifade edilmektedir. Öz anlamıyla bilgi paylaşma faaliyeti olarak değerlendirebileceğimiz iletişim; insanların düşüncelerini başkalarıyla paylaşma ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Tosunoğlu ve Arslan, 2010).

İletişimin gerçekleşebilmesi için bir ileti ve bu iletinin gönderilmesi gerekir. Bu nedenle iletişim alıcı ve verici arasında gerçekleşir (Karasu ve Bilkan, 2008, s. 1037). İletişimin alıcı ve kaynak olmak üzere iki temel ögesi vardır: Kavçar'a (2005) göre bunlardan birincisi, bize iletilenleri yani söylenenleri anlamak; ikincisi ise bizim düşünce ve

duygularımızı başkalarına iletme, yani söylemektir. Bu, insan ilişkilerinin ve toplumsal yaşamın vazgeçilmez etkinliklerinden biridir. Bir düşünce, duygu ve dileğin açıklanmasının kısacası iletişimin en doğal aracı konuşmadır. Yeryüzünde yaşayan canlılar arasında sadece insanlar kelimeleri kullanarak iletişim kurabilir. Bu nedenle insanlar için en önemli iletişim aracı konuşmadır.

“Konuşma, insanın kendisini sağladığı birikimlerden de yararlanarak kusursuz bir söz diliyle dinleyiciye yansıtmasıdır. Bu yansıtmanın en temel amacı konuşmacının sahip olduğu kültür değerlerinin hedef kitleyle paylaşılmasıdır.” (Ağca, 1999). İnsanların kendilerini en iyi ifade etme şekli olan konuşma, insanların düşüncelerini aktarma ihtiyaçlarından doğmuştur ve insanlığın var olduğu günden bugüne kadar insanlar düşüncelerini, fikirlerini, deneyimlerini anlatma ihtiyacı hissetmişler ve bunu büyük ölçüde konuşma yoluyla gerçekleştirmişlerdir.

Konuşma ile ilgili tanımlara bakıldığında hepsinin ortak özelliğinin insanların düşüncelerini başkalarına anlatma aracı olduğu görülmektedir. Karakuş (2002) konuşmayı; herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerin, istek ve arzuların, olayların, tecrübelerin veya hayallerin sözlü olarak anlatılması olarak tanımlamıştır. Özdemir’e (1999) göre ise “duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir. Tıpkı solunmak, yemek yemek, su içmek yürümek gibi yaşamımızı oluşturan doğal bir etkinliktir.”

Görüldüğü gibi konuşma, insan hayatının doğal bir parçasıdır. Sergen (1997), insanın konuşmaya başladığı andan ölüncüye kadar geçen süre içinde konuşarak yaşamak, yaşarken konuşmak durumunda olduğunu ve acıların, kederlerin, isteklerin, sevinç ve mutlulukların, bilgi ve becerilerin kısacası bütün duygu ve düşüncelerin hep konuşma aracılığı ile anlatıldığını belirtmektedir.

2.5.1. Konuşma Nedir?

Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999) Konuşma, bir insanın başka bir insana ya da topluluğa duygu ve düşüncelerini sözle anlatmasıdır (Yörük, 2008). Konuşma, duygu, düşünce ve dileğin görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletme, açıklamak, dışa vurmaktır (Suat, 2000). Bir konuşma eylemi, konuşucunun amacı ve sezdirmeyle

dinleyicinin çıkarımlarının toplamıdır (Ergenç, 1999). Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere iletilmesi ve anlaşılmasıdır.

Türkçe Sözlük (TDK, 1998) ise konuşmanın gerçek anlamda yedi farklı tanımını vermektedir. Konuşmak;

1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak.
2. Belli bir konudan söz etmek.
3. Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.
4. Söylev vermek.
5. Konuşma dili olarak kullanmak.
6. Düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak
7. Belli bir biçimde söylemek.

Bu tanımlarda da görüldüğü gibi konuşma çok geniş bir kavramdır. Ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi iç içe girmiş kavramlar konuşmak tanımının kapsamı içerisindedir (Kurudayıoğlu, 2003). İnsanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatında büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet, bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak adlandırabileceğimiz konuşmadır. İletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa aynı oranda başarı sağlanır. Başarılı iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır (Kurudayıoğlu, 2003).

2.5.2. Konuşmadaki Kazanımlar

Millî Eğitim Bakanlığının 26.10.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'nda, ilköğretimin ikinci kademesinde öğrencilere verilecek konuşma eğitimi için ulaşılmaması istenen hedeflerden bazıları şunlardır:

1. Düzeyine uygun kelime gurupları, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek;
2. Türkçe derslerinde her türlü etkinliklere katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek;
3. İleriki öğrenimi veya hayatı ile ilgili tasarı ve düşünceleri anlatabilmek;
4. Öğrencilerin “gördüğü, yaşadığı olaylar hakkında duygularını anlatmalarını anlatabilmek;
5. Gördüğü, yaşadığı olaylar hakkında duygularını anlatabilmek;

6. Okuduğu bir kitabı, izlediği bir filmi arkadaşlarına tanıtılabilmek, özetleyebilmek, kitap ya da film üzerinde düşüncelerini belirtebilmek;
7. Oyunlaştırarak canlandırma çalışmalarında konuşma biçimine sokulmuş bir yazıyı, abartmadan, rol yapmaya sapsadan, sesleri doğru çıkarıp vurgularına özen göstererek oynayabilmek; yeteneği varsa güzel konuşma gibi sanat etkinliklerinde bu becerisini geliştirebilmek;
8. Herhangi bir konu üzerinde tekrarlara düşmeden, ortalama beş dakika bir konuşma yapabilmek;
9. Herhangi bir konu üzerinde tekrarlara düşmeden, ortalama on dakika bir konuşma yapabilmek;
10. Bir topluluk karşısında bir açış, teşekkür, özür dileme, kapanış konuşması yapabilmek;
11. Bir işin yapılması için öneride bulunabilmek;
12. Bir topluluğu yönetebilmek.

Türkçe öğretmeni, bu amaçlar doğrultusunda “onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak” (Türkçe Programı, 1981)

2.6. Dinleme Eğitimi

Dinleme öğretimi eskiden sadece iletişim kurmak amacıyla yapılıyordu ve güzel konuşmak için dinlemenin önemli olduğu söyleniyordu (Güneş, 2013).Günümüzde ise insanların birbiriyle iletişim kurmalarında büyük bir öneme sahip olan dinleme sadece iletişim kurma amaçlı yapılmamaktadır. Dinleme; öğrenme, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmede önemli bir alandır (Güneş, 2007). Bir kişinin, bir gün boyunca yaptığı faaliyetler takip edilirse uykuyla geçirilen zamandan dışında günlük hayatta en çok konuşma ve dinlemeye zaman ayırdığı görülmektedir (Gücüyeter, 2009). Türkçe öğretim programında, dinleme/izleme becerisi olarak adlandırılan dinleme, “iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisi” (MEB, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Demirel ve Şahinel (2006) ise dinlemeyi “Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” olarak tanımlamaktadır.

Dil öğrenme süreci, anne karnında başlar. Bebeğin ilk kazandığı beceri dinleme olup; bebek, doğum öncesinde sesleri ve konuşmaları dinleyebilmektedir. Bebeğin doğar doğmaz annesiyle iletişim kurmaya çalışması, onun doğmadan önce dille ilgili bazı özelliklere sahip olduğunun en büyük kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani dil öğrenme süreci anne karnında dinleme yoluyla başlayıp; konuşma, okuma ve yazmaya temel oluşturmaktadır (Güneş, 2007). Dinleme, her ne kadar doğuştan getirilen bir yeti olsa da dinleme becerisinin kazanımı bir eğitim sürecini gerekli kılmaktadır (Maden ve Durukan, 2011). Bu yüzden dinleme becerisinin geliştirilmesi için ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu bilince ulaşması gerekmektedir.

Dinleme becerisi öncelikle çocuğun ilk eğitimini aldığı ailede başlar. Bu beceri daha sonra ilkökul ve ortaokullarda planlı ve programlı olarak geliştirilmeye çalışılır. Dinleme ile ilgili olarak yapılan her etkinlik öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırması için önemli bir faaliyettir. Özbay (2009), bilgi birikimi elde etmenin, daha önce kazanılmış deneyimlerden yararlanarak yeni durumlara uygun davranış ve tutum geliştirmenin, zamanında kazanılmış iyi bir dinleme becerisi ve alışkanlığı ile yakından alakalı olduğunu ifade etmektedir. Bir işi yaparken karşımızdakini yeterince iyi ve dikkatli dinlemezsek bu durum o işi daha iyi yapılma olasılığını ortadan kaldıracaktır. Ünalın (1999), “Başka bir insanı onu kendi değer yargılarına göre derinden anlamınızı sağlayacak bir biçimde dinlemek için ne tür bir eğitim ya da öğrenim gördünüz?” sorusuyla dinleme eğitiminin toplumumuzda eksik olduğunu ifade etmektedir. Okuma, yazma ve konuşma becerisiyle ilgili eğitim almamıza rağmen, dinlemeyi nasıl öğreneceğimize dair bir eğitim alamıyoruz.

2.6.1. Dinleme Nedir?

Sözlükteki karşılığı “bir konuşmayı, bir sese işitmek için kulak verme, duyma, işitme.”olarak belirtilmiştir. Dinleme, herhangi bir konuyla ilgili konuşulanları duymak, anlamak ve öğrenmek için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırmak olarak da tanımlamak doğru olacaktır.

Dinleme, bilgi birikimi elde etmenin, daha önceden kazanılmış deneyimlerden yararlanma yollarından ve başarının önemli bir anahtarı olarak gösterilebilir.

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği sözel iletileri anlayabilme ve ona karşı tepkide bulunma etkinliğidir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, insanların pek çoğunun daha az

konuşup daha çok dinlediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilik dönemlerimiz göz önünde bulundurursak bunu rahatlıkla anlayabiliriz.

2.6.2. Dinleme Unsurları

“Her dinleme/ izleme etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalı, her etkinliğin farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir.” (MEB, 2006) ifadelerine yer verilmiştir. Bu sebeple öğretim programında dinleme metinlerinde ve etkinliklerinde kullanılacak yedi yöntem/ tekniğe yer verilmiş; bu yöntem/tekniklerin amacı ve uygulama biçimlerine aşağıda kısaca değinilmiştir (Kemiksiz, 2016):

- A) Katılımlı Dinleme:
- B) Katılımsız Dinleme:
- C) Not Alarak Dinleme
- D) Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme (Empati Kurma)
- E) Yaratıcı Dinleme
- F) Seçici Dinleme
- G) Eleştirel Dinleme

2.6.3 Dinleme Becerisinin Önemi

Dinleme günlük hayatın ve öğrenmenin temelidir. İlk olarak ana dili öğrenimini sağlayan dinleme becerisi, iletişim kurmada ve bilgi edinmede de önemlidir (Katrancı, 2012). Dinleme becerisi ile birey hayatının her alanında anlama ve kendini ifade etme becerisini de kazanmış olacaktır. Dinleme becerisi doğuştan itibaren var olan ve tüm öğrenmelerin kaynağı olan beceridir. Dinleme becerisine sahip olmayan insanların konuşamaması da dinleme becerisinin öğrenmedeki etkisini ve önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Karabacak, 2014).

“Her dönem ve her seviyedeki öğrenmelerini sosyal ve bireysel varlık olabilme olgusunu dil becerilerini kullanarak gerçekleştiren insan algılamaya, tanımaya, tanışmaya, duymaya, düşünmeye ve anlam vermeye dinleyerek başlamakta, hayatın başlangıcından sonuna kadar her döneminde de dinlemeyi en önemli öğrenme aracı olarak kullanmaktadır. Bu yüzden “dinleme” dil becerileri içinde en temel becerilerden birisi olarak kabul edilebilir. Bireyin yaşantısı boyunca duyduğu her türlü sesi anlamlandırması,

zihninde depolaması, deneyim ve bilgi birikimlerinin önemli bir kısmını bu şekilde oluşturması dinlemenin öğrenmede temel öge olduğu anlamına gelir.” (Karadüz, 2010)

“Türkçe dersinin önceliği olan beceri dinlemedir. İnsan dille ilgili ilk birikimini çevresindekileri dinleyerek oluşturduğu için, bu doğal sürece uygun olarak okulda da öğrencilerin karşısına çıkarılacak ilk dil becerisi dinleme olmalıdır. Bu kural, ilköğretim okullarının bütün sınıfları için geçerlidir. Çünkü dinleme sınıf içi çalışmaların çok doğal bir parçasıdır.” (Kocaadam, 2012). Eğitsel yaşamda başarının sağlanması dinleme becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim sürecinde elde edilen başarının büyük bir bölümü dinleme becerisiyle doğru orantılıdır. Dinleme becerisi sadece Türkçe dersindeki başarıyı değil tüm dersleri aynı oranda etkilemektedir (Kırbaş, 2010). Bireylerin başarıya ulaşımlarındaki en önemli etken dersi derste dinleme ve öğrenme çalışmalarını yapabilme becerileridir. Bunu yapabilmek de dinleme becerisinin gelişimiyle doğrudan ilgilidir. Çünkü ders esnasında birey en çok dinleme becerisini kullanmaktadır. “Okullarımızda öğretmenlerin pek çoğu düz anlatım (takrir) yöntemini kullanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zaman daha da artmakta, öğrendiklerinin neredeyse %83'ünü dinleme yoluyla elde etmektedirler. Bu, dinleme alanında yeterli beceriye sahip olmayan bir öğrencinin zihinsel kapasite bakımından zayıf olmamasına rağmen verimsiz bir öğrenim süreci yaşayacağı anlamını taşımaktadır.” (Çiftçi, 2001). Dinleme becerisi gelişmiş bireyler sadece sınıf içinde değil dersten sonra da öğrendiklerini kısaca gözden geçirerek tekrar edebileceklerdir; fakat dinleme becerisi yeterince gelişmemiş bireyler bunun üç katı zaman harcayacaklardır (Yılmaz, 2007). Yani dinleme becerisi gelişmiş bireyler kendi zihinsel kapasitelerini daha iyi ve aktif kullanabilecekleri için daha verimli bir öğrenim süreci yaşayacaklardır. Bu şekilde de başarıyı artıracılabileceklerdir.

2.6.4. Dinleme Kazanımları

Dört temel dil becerilerinden olan dinleme eğitimi öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda oluşturulan dinleme alanı kazanımları da öğretmenler için önemli bir yere sahiptir. Dinleme alanı kazanımları öğrencileri geliştirmekte ve yaratıcı düşünmeye yönlendirmektedir. Yaratıcı düşünmeye sahip kişilerden beklenen davranış yeni fikirler ortaya koymasıdır. Bu kazanımlar sayesinde öğrenciler yeni ve farklı fikirler ortaya koyabilmektedir. Okuma, yazma,

konuşma kazanımlarında olduğu gibi dinleme alanı kazanımlarında da öğrenciler çok yönlü düşünebilmekte ve ezbercilikten uzak durmaktadır (Aldığ, 2016).

2.6.5. Dinleme ve Yazma İlişkisi

“Yazma becerisi dinleme, konuşma ve okuma üzerine kurulmuş, en son kazanılan beceri alanıdır.” (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Yazma becerisi konuşma ile birlikte anlatma becerilerinin içinde yer almaktadır. Fakat yazma, dinleme ve konuşmadan farklı olarak tıpkı okuma gibi okulda öğrenilen ve okulla gelişmeye başlayan bir beceridir. Birey okula başladıktan sonra kendini anlatmak için yazma becerisini de kullanmaya başlamaktadır. Bu süreçte yazmayı öğrenen birey ilk olarak duyduklarını yazarak bu beceriyi geliştirmektedir. Yani doğuştan kazanılan dinleme becerisi yazma becerisinin öğrenilmesinde ve geliştirilmesinde aktif rol oynamaktadır (Karabacak, 2014).

“Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak bir takım sembollerle anlatılmasıdır.” (Özbay, 2009). Yazma becerisini kullanan bireylerin kendilerini istedikleri gibi ifade edebilmeleri için kelime hazinelerinin de yeteri kadar gelişmiş olması gerekmektedir. Kişi ne kadar çok kelime bilirse duygu, düşünce, hayal ve olayları o kadar doğru ve anlaşılır şekilde yazacak, karşıya aktaracaktır. Kelime hazinesinin gelişiminin en önemli ve etkili yollarından birisi ise dinlemedir. Gerek ders içinde gerek günlük hayatta insanlar duydukları kelimeleri kullanım şekillerini daha kolay öğrenmektedir. Bu da dinleme becerisi ve yazma becerisi arasında farklı bir ilişkinin daha olduğunu göstermektedir (Karabacak, 2014).

Dinleme becerisinin etkili olması için de yazma becerisi önemli etkiye sahiptir. Kişiler dinlediklerini yazarak kaydettikleri için daha iyi öğrenmekte ve daha zor unutmaktadırlar. Not alarak yapılan dinlemeler bu iki beceriyi birleştirmekte ve daha etkili öğrenmeler olmasını sağlamaktadır.

Dinleme ve yazma becerilerinin birbirlerinin gelişimini etkilediği görülmektedir. Bu iki beceriden herhangi birinin eksikliği diğerini de olumsuz etkileyecektir. Dinleme becerisi gelişmemiş kişinin anlama becerisi eksik olacağı için yazma becerisinin de gelişmesi beklenmemelidir (Özbay, 2010) Yazma becerisi gelişmemiş bireyin de dinlediklerini tam olarak anlaması ve zihnine kaydetmesi mümkün değildir. Dolayısıyla bu iki becerinin ortak etkinliklerle geliştirilmesine önem verilmelidir (Karabacak, 2014).

2.7. Okuma Eğitimi

Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1'ini tatma, % 1,5'ini dokunma, % 3,5'ini koklama, % 11'ini işitme, % 83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bir yazıyı okurken göz, satır üzerinde kayarak ilerlemez. Birbiri arkasına sıçramalar yaparak satırın bir parçasını görür. Her sıçramanın arkasından bir duraklama yapar, sonra yeni bir durum alarak satırın diğer parçasına geçer. Asıl okuma, bu sıçramalardan sonra gözün belirli bir noktaya odaklandığı duraklama sırasında olur (Aytaş, 2001).

Sıçramalardaki dengesizlik ve geriye kaymaların okuma güçlüğüne neden olduğundan, bunu mümkün olduğunca en aza indirmek gerekmektedir. Özellikle okuma mesafelerinin ayarlanması ve okuma sırasında uyulması gereken kuralların doğru belirlenmesi, ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmiş olacaktır.

Okumanın asıl amacı anlamı kavramak olduğuna göre, kelime şekillerinin, anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerekir. Anlam, hem kelimelerin özel şekillerini tanıma, hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil eder (Aytaş, 2001).

2.7.1. Okumanın Önemi

Okumanın önemi, öğrenme ve bilgi edinmede en etkili yollardan biri olmasından kaynaklanır. Yalnızca öğrenciler için değil, tüm toplumun düşüncelerinin gelişmesinde, geniş bir bilgi ağına ulaşılmasında, bireyler arasında sağlıklı bir iletişimin sürdürülmesinde etkili bir öğrenme yoludur (Sever, 2004). Bu yol insanın dünyasını genişletirken kişiliğini de geliştirir, bireyi özgür kılar, onu bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur (Demirel, 2003). Ayrıca okuma, yaşamı değişik yönleriyle tanımamıza fırsat sağladığı için birey ve toplum yaşantısında önemlidir. Okuma bireyin çevresine önyargısız, tarafsız ve hoşgörülü bakmasını sağlarken, düşünüş, davranış ve başkalarıyla ilişkilerini de yönlendirir. Ayrıca bireyin bakış açısını genişletir, iç dünyasını zenginleştirir, beğeni düzeyini yükseltir. Kişiye düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazandırır (Koç ve Müftüoğlu, 1998).

Yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi yeğleyen bireylerin yetiştirilmesi ile bireylere okuma becerisi kazandırılması arasında güçlü bir ilişki vardır (Sever, 2004,). Okuma, bireylerin yaşamları boyunca elde ettikleri bilgileri, becerileri, anlayışları güçlendirip artıran ve aynı zamanda bu değerlerin bireysel ve toplumsal yaşama uyarlanmasına olanak sağlayan bir beceridir. O halde okuma eyleminin bireysel gereksinimlerin bir gereği olarak sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde sürdürülmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2010).

Okumanın bireylerin gelişimindeki etkisi ve önemi konusunda göz önünde bulundurulması gereken bir başka nokta da okumanın eğitimdeki rolüdür. Hızla değişen dünya şartları, toplumların gelişmesinde sözlü iletişim yerine yazılı iletişimin önem kazanmasına ve insanların iletişimlerinin büyük bir kısmını okuma yoluyla gerçekleştirmelerine sebep olmuştur. Bu durumun farkına varan ülkeler, çağdaş dünyanın ortaya çıkardığı insan modelinde okuma becerisi ve alışkanlığının çok önemli olduğunu görmüşler ve eğitim sistemleri içinde bu konuya özel önem vermişlerdir (Coşkun, 2002). Ancak bireylere okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak da yetmemekte, bireylerin okuduklarını yorumlamaları, okuduklarından yola çıkarak karşılaştırmalar, çıkarımlar yapmaları beklenmektedir. Bu noktada da eleştirel okumanın önemi ortaya çıkmaktadır. Birey eleştirel okuma yaparak uyarıcıları daha kolay algılayabilir, yorumlayabilir ve değerlendirebilir. Başka bir deyişle, kendisi için önemli olan ya da olmayan noktaları ortaya çıkararak uyarıcılara bir anlam vermede eleştirel okuma önemlidir (Semerci, 2000).

2.8. Yazma Kazanımları

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma edimi, Özbay (2006)'da, “duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak belli sembollerle anlatılması” biçiminde tanımlanarak yazma ediminin bir gereksinim olduğuna dikkat çekilmektedir. Kirby ve Liner'in (1998) (akt. Oral, 2008) yazmanın “karmaşık ve üst düzey bir insan davranışı” olduğu dile getirilerek iyi bir yazının dürüst olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. MEB'de (2006), yazma becerisi “duygu, düşünce, bilgi ile görülen ve yaşananların yazıyla aktarılması, anlatılması etkinliği” olarak tanımlanmaktadır. İlköğretim aşamasında öğrencilerin yazma becerisine ilişkin çalışmalar “sözcüklerin doğru yazılışını

öğretmeyi, dolayısıyla doğru okumaya ve söylemeye alıştırmayı, karşılaşılan yeni bir sözcüğü tanımayı, yazma kurallarını öğretmeyi, doğru yazma istek ve alışkanlığını kazandırmayı” amaçlamaktadır. Sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmeli, özellikle her düzeyde noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2006).

2.8.1. Eğilim Nedir?

Eğilim, “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül (TDK, 2009)” olarak açıklanmaktadır. Eğilimler, tutumların oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Cüceloğlu (2012), tutumları, bireylerin gösterdiği bazı eğilimlerin uzun süreli devam etmesi neticesinde oluşan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal birimleri barındıran bir inanç olarak tanımlamaktadır. Eğilimlerin duygu, düşünce ve davranışlara temel oluşturan tutumların ön basamağı olduğu görülmektedir. Bir davranışın beceri hâline gelmesi onun duygu, düşünce ve hayallerdeki eğilimiyle ilgili olup eğilimin değişmesi bireyin tutumunu, tutumun değişmesi de davranışlarını değiştirecektir. Yazmaya karşı duyulan eğilim, güçlü bir motivasyon kaynağı olup yazma çalışmalarındaki başarının en önemli unsurlarından birisidir. Bundan dolayı öğrencilerin yazma eğilimi algılarının tespit edilmesi gerekmektedir (Çeçen ve Deniz, 2015).

Yazma eğilimi öğrencilerin yazma becerisine geçmeden yani davranışı ortaya koymak için içgüdüsel olarak yazmaya karşı istek duymalarını ve kendi motivasyonlarını sağlamalarını kapsayan ifadedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin mevcut kazanımlar doğrultusunda yaratıcı yazma yöntemini kullanarak “hikâye yazar” kazanımı doğrultusunda yazdıkları hikâyelerde dahi bunu bir görev olarak yaptıkları, yazarken istek duymadıkları hatta pek çoğunun yazılarının değerlendirilip bir not verileceği kaygısı taşıdığı için yazma konusunda yetersizlik gösterdiği görülmüştür (İpek Eğilmez ve Berber,2017). Öğrencilerin yazma eğilimi duymaları stratejik olarak yazmalarını sağlamaktan ve davranış olarak yazmayı alışkanlık haline getirmelerinde, kendilerini ifade etmede yazmayı da bir seçenek olarak görmelerini sağlamak yazma becerisinin en temel kazanımı olmalıdır.

Öğrencilerin yazmaya istek duyması ve sınıftaki yazma etkinliklerini mecburi olarak değil içgüdüsel olarak yapması öğrencinin yazma eğilimine sahip olması ile doğrudan

alakalıdır. Yazmayı bir seçenek olarak görmeli ve kendisini ifade etmede bir araç olarak kullanmalı ve hayatın çeşitli alanlarında okul etkinlikleri dışında yazabilmelidir.

2.9. Yazma Eğilimi ile İlgili Araştırmalar

Yazmaya karşı tutum ve inanışların öğretmenlerde olduğu gibi öğrencilerin performanslarında da temel belirleyicilerden olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmeni adayları üzerine yaptığı bir araştırmasında yazılı anlatım dersinin kendilerinde bu derse karşı olumlu tutum geliştirdiğine inananların oranının inanmayanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Bağcı, 2007). Öğrencilerde yazmaya karşı olumlu tutum geliştirildiğinde öğrencilerin yazma becerisini geliştirme eğilimine girerek etkili bir şekilde kullanabilme yeterliğine kolaylıkla ve kısa sürede ulaşabilecekleri söylenebilir. Şu hâlde; öğrencilere yazma becerisini kazandırma ve etkili bir şekilde kullanabilme yeterliğine ulaştırma onlarda yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeye bağlıdır. Yazma becerisini kazanmaya ve geliştirmeye etki eden unsurlar bağlamında öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında tutumun; yazma ilgi, istek, sevgi ve arzusunun yazma becerisinin kazanımı ve gelişimine katkı vermesi yanında yazmaya karşı sahip olunan olumsuz algı veya tutumun yazma becerisinin kazanılmasını ve gelişimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Göçer, 2013). Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir şekilde tutuma sahip olmaları yazmada yaratıcılıklarını tetiklemektedir (Tok ve Kandemir, 2015).

Konu ile ilgili yapılan araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Baştuğ (2015), yaptığı araştırmasında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisini incelemeyi amaç edinmiştir. Araştırmanın amacına bağlı 4 farklı hipotez test edilmiş ve modellerin hepsi doğrulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yazma eğilimi ve tutumunun yazma başarısını pozitif yönlü ve anlamlı; yazma eğiliminin ve tutumunun yazma tutukluğunu negatif yönlü ve anlamlı; yazma tutukluğu yazma başarısını negatif yönlü ve anlamlı etkilediği bulunmuştur.

Uçgun (2014) araştırmasında, 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde yapılandırılmış ve araştırmada ölçme aracı olarak Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin yazma eğilimleri ile anne ve babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat öğrencilerin yazma eğilimlerinin cinsiyetleri, son bir ay içerisinde okudukları kitap sayısı ve günlük tutma durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Arslan ve Durukan (2015), yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yazma eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinden faydalanılan bu araştırmada veriler Kolb (1984) tarafından geliştirilen; Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” ve Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen; İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Eğilim Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin değiştiren, yerleştiren, ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları; ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazma eğilimlerinin diğer öğrenme stillerine göre daha olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Baş ve Şahin(2013), ilköğretim okulu öğrencilerinin yazma eğilimi algılarını cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumları ve aylık ekonomik gelir durumu değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan toplam altı ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile seçilen toplam 387 ilköğretim öğrencisi katılmış olup, araştırmada “genel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın amacına dayalı olarak, yüzde, standart sapmaya bağlı ilköğretim okulu öğrencilerinin yazma eğilimi algılarını cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumları ve aylık ekonomik gelir durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın amacına dayalı olarak, yüzde, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi, varyans (ANOVA) analizi ve Tukey-HSD testleri gibi istatistik test teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak için “yazma eğilimi ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadaki istatistik analizler SPSS 17.0 ile yapılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim öğrencilerinin genel olarak “düşük” düzeyde yazma eğilimi algısına sahip oldukları saptanmıştır.

Çeçen ve Deniz (2015), ortaöğretim öğrencilerinin yazma eğilimi algılarının genel düzeyini tespit ederek yazma eğilimi algısını cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim alanı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kitap okuma sıklığı, facebook ve e-posta kullanma durumlarına göre incelenmiştir. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen resmî bir okuldaki 317 öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen

veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin yazma eğilimi algılarının “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazma eğilimi algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim alanı ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anne ve baba eğitim durumuyla facebook ve eposta kullanma değişkenlerinin yazma eğilimi algısıyla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli olarak belirlenmiş, betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinin kullanılmasının temel nedeni var olan durumun bağımsız değişkenler doğrultusunda ayrıntılı olarak incelemektir. Kılıç ve Ural (2006) göre tarama modeli var olan durumunbağımlı ve bağımsız değişkenler doğrultusunda derinlemesine incelenmesini sağlamaktır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinin merkez ve köy okullarının 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan 855 öğrenci rastgele yöntemle belirlenmiştir. Bu yöntem ile merkezde dört okul ve köyde dört okul olmak üzere sekiz farklı okulda öğrenim görmekte olan öğrencilere ulaşılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre rastgele yöntem çalışma grubunun heterojen ve seçkisiz olarak belirlenmesinde etkilidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Bu araştırmada, Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye çevrilen ve uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Toplamda 21 maddeye ve üç boyuta (tutku, güven ve süreklilik) sahip olan ve beşli likert tarzda düzenlenen ölçeğin boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde tutku ile güven boyutları arasında 0.64, güven ile süreklilik boyutları arasında 0.42, tutku ile süreklilik boyutları arasında 0.51 değerinde çift yönlü ilişkinin olduğu görülmüştür. Yazma eğilimi ölçeğinin tutku alt boyutunu 0.88 ($p<0.01$); güven alt boyutunu 0.72 ($p<0.01$) ve süreklilik alt boyutunu 0.52 ($p<0.01$ düzeyinde) yordadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle Yazma Eğilimi Ölçeği'ni tutku alt boyutu yüksek düzeyde, güven ve süreklilik alt boyutları da yeterli düzeyde temsil etmektedir. Elde edilen sonuçlar $p<0.01$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak geçerli bulunmuştur. (İşeri ve Ünal, 2010).

Çalışmaya yönelik güvenilirlik durumu (Cronbach's alpha değerleri) güven boyutunda 0,75, süreklilik boyutunda 0,70, tutku boyutunda 0,92 ve genel eğilim 0,90 olduğu yordanmıştır. Elde edilen sonuçlar $p<0.01$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak geçerli bulunmuştur.

Bu ölçeğin yanında araştırmacı tarafından belirlenen ve araştırmanın alt problemlerini oluşturan demografik özelliklerinin yer aldığı bir ankette uygulanmıştır. Bu ankette: Öğrencilerin, cinsiyeti, kaçınıcı sınıf öğrencisi olduğu, aylık gelir düzeyi, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, dönem sonu ortalamasına ve yerleşim yerine yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizinde öncelikle, öğrencilerin yazma eğilimi algılarını ortaya koymak amacıyla, Yazma Eğilimi Ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Daha sonra, öğrencilerin sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine, anne baba eğitim düzeylerine, aile gelir düzeyine ve yerleşim yerlerine göre yazma eğilimlerinin farklılık gösterip göstermedikleri incelenecektir. Cinsiyete, okulun bulunduğu yere göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi, sınıf düzeyi, aile eğitim durumu, sosyo-ekonomik değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın değişkenlerine göre tablolandırılmıştır. Tablolar her bir alt problemi yansıtacak şekilde oluşturulmuştur. Tabloların altında bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Sınıflar Arası Yazma Eğilimleri

Yazma eğilimlerinin öğrencilerin yaş gruplarına ve sınıf seviyelerine göre ne olduğunu belirlemek, sınıf seviyeleri arasında farkları tespit etmek belirlenen alt problemlerden birisini oluşturmaktadır. Araştırmanın değişkenlerinden birisi olan sınıf düzeylerine göre yazma eğilimlerinin belirlenmesi ve sınıf düzeyleri arasındaki farkların tespit edilmesine yönelik bulgular tablo 4.1’de belirtilmiştir.

Tablo 4.1.

Sınıflar Arası Yazma Eğilimleri Tablosu

		Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Farklılığın kaynağı
Güven	Gruplar arası	5.131	3	1.710	3.001	.030	6*-8
	Grup içi	485.004	851	.570			
	Toplam	490.135	854				
Süreklilik	Gruplar arası	54.947	3	18.316	20.026	.000	5*-7,8 6*-7,8 7-5,6* 8-5,6*
	Grup içi	778.311	851	.915			
	Toplam	833.258	854				
Tutku	Gruplar arası	32.364	3	10.788	11.409	.000	5*-7,8 6*-7,8 7-5,6* 8-5,6*
	Grup içi	804.657	851	.946			
	Toplam	837.022	854				
Genel Yazma Eğilimi	Gruplar arası	21.984	3	7.328	14.264	.000	5*-7,8 6*-7,8 7-5,6* 8-5,6*

Tablo 4.1 incelediğinde sınıf düzeylerine göre öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi güven boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,67$), 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,83$), 7. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,71$), 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,65$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$F(3-851)=3,00$, $p \leq 0,05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür.

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, sınıf düzeylerine göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,40$), 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,24$), 7. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=2,71$), 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=2,92$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$F(3-851)=20,03$, $p \leq 0,05$].Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine; 5. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine; 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine; 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür.

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, sınıf düzeylerine göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,53$), 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,60$), 7. sınıf öğrencilerinin yazma

eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,19$), 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,18$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$F(3-851)=11,41$, $p\leq 0,05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine; 5. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine; 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine; 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür.

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, sınıf düzeylerine göre oluşturulan öğrenci gruplarının genel yazma eğilimi puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,54$), 6. sınıf öğrencilerinin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,60$), 7. sınıf öğrencilerinin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,25$), 8. sınıf öğrencilerinin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,27$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$F(3-851)=14,26$, $p\leq 0,05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, 5. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine; 5. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine; 6. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine; 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür.

4.2. Anne Eğitim Durumu Yazma Eğilimleri

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan anne eğitim durumunun öğrencilerin yazma eğilimleri üzerine etkisinin belirlenmesi ve anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına dair elde edilen bulgular Tablo 4.2’de belirtilmiştir.

Tablo 4.2.

Anne Eğitim Durumu Yazma Eğilimleri Tablosu

		Kareler			F	p	Farklılığın kaynağı
		Kareler toplamı	df	ortalaması			
Güven	Gruplar arası	8.388	4	2,097	3.700	.005	Okuryazar değil- ilkokul mezunu*
	Grup içi	481,747	850	.567			
	Toplam	490.135	854				
Süreklilik	Gruplar arası	.161	4	0.40	.041	.997	
	Grup içi	833.098	850	.980			
	Toplam	833.258	854				
Tutku	Gruplar arası	1.409	4	.352	.358	.838	
	Grup içi	835.613	850	.983			
	Toplam	837.022	854				
Genel Yazma Eğilimi	Gruplar arası	1.286	4	.322	.597	.665	
	Grup içi	457.882	850	.539			
	Toplam	459.168	854				

Tablo 4.2 incelendiğinde anneleri farklı eğitim durumlarına sahip öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, annelerin eğitim durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi güven boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, okuryazar olmayan annelerin velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,59$), ilkokul mezunu annelerin velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,78$), ortaokul mezunu annelerin velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,76$), lise mezunu annelerin öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,09$), üniversite mezunu annelerin velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,95$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [F(4-850)=3,70, $p \leq 0,05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, okuryazar olmayan annelerin velisi olduğu öğrenciler ile ilkokul mezunu annelerin velisi olduğu öğrenciler arasında, ilkokul mezunu annelerin velisi olduğu öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Anneleri farklı eğitim durumlarına sahip öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup

olmadığını sınamak için, annelerin eğitim durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, okuryazar olmayan annelerin velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,08$), ilkokul mezunu annelerin velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,06$), ortaokul mezunu annelerin velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,05$), lise mezunu annelerin mezunu olduğu öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,09$), üniversite mezunu annelerin velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,00$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(4-850)=0,04$, $p>0,05$].

Anneleri farklı eğitim durumlarına sahip öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, annelerin eğitim durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, okuryazar olmayan annelerin velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,36$), ilkokul mezunu annelerin velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,36$), ortaokul mezunu annelerin velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,46$), lise mezunu annelerin mezunu olduğu öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,44$), üniversite mezunu annelerin velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,32$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(4-850)=0,36$, $p>0,05$].

Anneleri farklı eğitim durumlarına sahip öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, annelerin eğitim durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının genel yazma eğilimi puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, okuryazar olmayan annelerin velisi olduğu öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,37$), ilkokul mezunu annelerin velisi olduğu öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,42$), ortaokul mezunu annelerin velisi olduğu

öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,47$), lise mezunu annelerin mezunu olduğu öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,50$), üniversite mezunu annelerin velisi olduğu öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,44$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(4-850)=0,60$, $p>0,05$].

4.3. Baba Eğitim Durumu Yazma Eğilimleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarının çocukların yazma eğilimleri üzerinde etkisinin belirlenmesine yönelik bulgulara Tablo 4.3'de yer verilmiştir.

Tablo 4.3

Baba Eğitim Durumu Yazma Eğilimleri Tablosu

		Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Farklılığın kaynağı
Güven	Gruplar arası	4.339	5	.868	1.517	.182	
	Grup içi	485.796	849	.572			
	Toplam	490.135	854				
Süreklilik	Gruplar arası	3.472	5	.694	.710	.616	
	Grup içi	829.786	849	.977			
	Toplam	833.258	854				
Tutku	Gruplar arası	9.451	5	1.890	1.939	.086	
	Grup içi	827.571	849	.975			
	Toplam	837.022	854				
Genel Yazma Eğilimi	Gruplar arası	3.737	5	.747	1.393	.224	
	Grup içi	455.431	849	.536			
	Toplam	459.168	854				

Tablo 4.3 incelendiğinde babaları farklı eğitim durumlarına sahip öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, babaların eğitim durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi güven boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, okuryazar olmayan babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,64$), ilkokul mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,67$), ortaokul mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu

puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,73$), lise mezunu babaların mezunu olduğu öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,84$), üniversite mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,65$), lisansüstü mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4,05$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(5-849)=1,52$, $p>0,05$].

Babaları farklı eğitim durumlarına sahip öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, babaların eğitim durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, okuryazar olmayan babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,18$), ilkokul mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,01$), ortaokul mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,13$), lise mezunu babaların mezunu olduğu öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,01$), üniversite mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,07$), lisansüstü mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,00$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(5-849)=0,71$, $p>0,05$].

Babaları farklı eğitim durumlarına sahip öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, babaların eğitim durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, okuryazar olmayan babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,28$), ilkokul mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,35$), ortaokul mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,48$), lise mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,42$), üniversite mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,17$),

lisansüstü mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=2,79$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(5-849)=1,94, p>0,05$].

Babaları farklı eğitim durumlarına sahip öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınınamak için, babaların eğitim durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının genel yazma eğilimi puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, okuryazar olmayan babaların velisi olduğu öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,36$), ilkokul mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,37$), ortaokul mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,48$), lise mezunu babaların mezunu olduğu öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,37$), üniversite mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,29$), lisansüstü mezunu babaların velisi olduğu öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,19$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(5-849)=1,39, p>0,05$]

4.4. Aylık Gelir Durumuna Göre Yazma Eğilimleri

Aylık gelir durumuna göre yazma eğilimlerinin değişken olarak olarak seçilmesi ve alt problemleri oluşturması araştırmada elde edilecek bulgular için önem taşımaktadır. Ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinde Ailenin aylık gelirinin etkisine yönelik bulgular Tablo 4.4’de belirtilmiştir.

Tablo 4.4

Aylık Gelir Durumuna Göre Yazma Eğilimleri Tablosu

		Kareler toplamı	<i>df</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Farklılığın kaynağı
Güven	Gruplar arası	2.532	3	.844	1.413	.221	
	Grup içi	487.604	851	.573			
	Toplam	490.135	854				
Süreklilik	Gruplar arası	9.627	3	3.209	3.316	.019	500,1501*
	Grup içi	823.631	851	.968			
	Toplam	833.258	854				
Tutku	Gruplar arası	11.534	3	3,845	3.964	.008	*500,1501
	Grup içi	825.487	851	.970			
	Toplam	837.022	854				
Genel Yazma Eğilimi	Gruplar arası	5.619	3	1,873	3.514	.015	*500,1501
	Grup içi	453.549	851	.533			
	Toplam	459.168	854				

Tablo 4.4 incelendiğinde farklı aylık geliri olan ailelere sahip öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, ailelerin aylık gelir durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi güven boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, aylık 0-500 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,51$), aylık 501-1000 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,47$), aylık 1001-1500 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,29$), aylık 1501 TL veya üzeri geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,40$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(3-851)=1,47$, $p>0,05$].

Farklı aylık geliri olan ailelere sahip öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, ailelerin aylık gelir durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, aylık 0-500 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,23$), aylık 501-1000 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,11$), aylık

1001-1500 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,00$), aylık 1501 TL veya üzeri geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=2,95$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$F(4-850)=3,32$, $p \leq 0,05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, aylık 0-500 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrenciler ile aylık 1501 TL veya üzeri geliri olan ailelere sahip olan öğrenciler arasında, aylık 1501 TL ve üzeri geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Farklı aylık geliri olan ailelere sahip öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, ailelerin aylık gelir durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, aylık 0-500 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,51$), aylık 501-1000 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,45$), aylık 1001-1500 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,19$), aylık 1501 TL veya üzeri geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,35$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$F(3-851)=3,96$, $p \leq 0,05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, aylık 0-500 TL geliri olan ailelere sahip öğrenciler ile aylık 1001-1500 TL geliri olan ailelere sahip öğrenciler arasında, aylık 0-500 TL geliri olan ailelere sahip öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Farklı aylık geliri olan ailelere sahip öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, annelerin eğitim durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının genel yazma eğilimi puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, aylık 0-500 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,51$), aylık 501-1000 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,47$), aylık 1001-1500 TL geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,29$), aylık 1501 TL veya üzeri geliri olan ailelere sahip olan öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,40$) en az ikisi arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$F(3-851)=3,51$, $p \leq 0,05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, aylık 0-500 TL geliri olan ailelere sahip öğrenciler ile aylık 1001-1500 TL geliri olan ailelere sahip öğrenciler arasında, aylık 0-500 TL geliri olan ailelere sahip öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

4.5. Dönem Akademik Başarı Ortalamalarına Göre Yazma Eğilimleri

Öğrencilerin pek çok alanda değerlendirilmesi sağlanırken okullarda yapılan sınavlardan elde ettikleri akademik başarı baz alınmaktadır öğrencilerin dönem boyunca derslerde işlenen kazanımlara yönelik olarak ölçme değerlendirme sonucunda aldıkları puanın yazma eğilimleri ile ilişkisi araştırma bulguları için önem taşımaktadır. Öğrencilerin genel ders değerlendirmelerine dayanan dönem sonu ortalamaları ile yazma eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bulgular tablo 4.5’de belirtilmiştir.

Tablo 4.5

Dönem Sonu Ortalamalarına Göre Yazma Eğilimleri Tablosu

		Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Farklılığın kaynağı
Güven	Gruplar arası	28.621	4	7.155	13.179	.000	5*-2
	Grup içi	461.514	850	.543			5*-3
	Toplam	490.135	854				5*-4
Süreklilik	Gruplar arası	35.494	4	8.873	9.454	.000	5*-1
	Grup içi	797.764	850	.939			5*-2
	Toplam	833.258	854				5*-3
Tutku	Gruplar arası	8.710	4	2.177	2.234	.064	3-5*
	Grup içi	828.312	850	.974			
	Toplam	837.022	854				
Genel Yazma Eğilimi	Gruplar arası	2.366	4	.591	1.101	.355	
	Grup içi	456.802	850	.537			
	Toplam	459.168	854				

1=20-44, 2=45-54, 3=55-69, 4=70-84, 5=85-100

Tablo 4.5 incelediğinde dönem sonu not ortalamalarına göre öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, öğrencilerin dönem sonu not ortalaması durumlarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi güven boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, dönem sonu not ortalaması 1 olan öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,52$), dönem sonu not

ortalaması 2 olan öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,35$), dönem sonu not ortalaması 3 olan öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,49$), dönem sonu not ortalaması 4 olan öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,40$), dönem sonu not ortalaması 5 olan öğrencilerin yazma eğilimi güven boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,37$), en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$F(4-850)=13,18$, $p\leq 0,05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, dönem sonu not ortalaması 2 olan öğrenciler ile dönem sonu not ortalaması 5 olan öğrenciler arasında dönem sonu not ortalaması 5 olan öğrencilerin lehine; dönem sonu not ortalaması 3 olan öğrenciler ile dönem sonu not ortalaması 5 olan öğrenciler arasında dönem sonu not ortalaması 3 olan öğrencilerin lehine; dönem sonu not ortalaması 4 olan öğrenciler ile dönem sonu not ortalaması 5 olan öğrenciler arasında dönem sonu not ortalaması 4 olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Dönem sonu not ortalamalarına göre öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, öğrencilerin dönem sonu not ortalamalarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, dönem sonu not ortalaması 1 olan öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,44$), dönem sonu not ortalaması 2 olan öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,32$), dönem sonu not ortalaması 3 olan öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,29$), dönem sonu not ortalaması 4 olan öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,02$), dönem sonu not ortalaması 5 olan öğrencilerin yazma eğilimi süreklilik boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=2,80$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$F(4-850)=9,45$, $p\leq 0,05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, dönem sonu not ortalaması 1 olan öğrenciler ile dönem sonu not ortalaması 5 olan öğrenciler arasında dönem sonu not ortalaması 1 olan öğrencilerin lehine; dönem sonu not ortalaması 2 olan öğrenciler ile dönem sonu not ortalaması 5 olan öğrenciler arasında dönem sonu not ortalaması 2 olan öğrencilerin lehine; dönem sonu not ortalaması 3 olan öğrenciler ile dönem sonu not ortalaması 5 olan öğrenciler arasında dönem sonu not ortalaması 3 olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Dönem sonu not ortalamalarına göre öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, öğrencilerin dönem sonu not ortalamalarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, dönem sonu not ortalaması 1 olan öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,48$), dönem sonu not ortalaması 2 olan öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,32$), dönem sonu not ortalaması 3 olan öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,52$), dönem sonu not ortalaması 4 olan öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,39$), dönem sonu not ortalaması 5 olan öğrencilerin yazma eğilimi tutku boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,24$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(4-850)=2,23$, $p>0,05$].

Dönem sonu not ortalamalarına göre öğrencilerin, yazma eğilimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, öğrencilerin dönem sonu not ortalamalarına göre oluşturulan öğrenci gruplarının genel yazma eğilimi puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, dönem sonu not ortalaması 1 olan öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,52$), dönem sonu not ortalaması 2 olan öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,35$), dönem sonu not ortalaması 3 olan öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,49$), dönem sonu not ortalaması 4 olan öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,40$), dönem sonu not ortalaması 5 olan öğrencilerin genel yazma eğilimi puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,37$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(4-850)=3,51$, $p>0,05$].

4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Eğilimleri

Hayatın her alanında değişken olarak gösterilen cinsiyet faktörü bireylerin dünyaya geldikleri anlardan itibaren hayatlarında belli farklar oluşturmuşlardır. Kız ve erkek öğrenciler arasında kimi zaman gözle görülebilen farklar varken kimi zamanda göz ile göremediğimiz davranışa dönüşmüş eğilimler olabilir araştırmanın alt problemlerinden biri olan cinsiyet durumlarına göre yazma eğilimlerinin analiz sonuçları tablo 4.6' de

belirtilmiştir.

Tablo 4.6

Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Eğilimleri Tablosu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	Kız	458	3.83	0.71	853	4.61	.00
	Erkek	397	3.59	0.73			
	Toplam	855					
Süreklilik	Kız	458	3.04	0.99	853	-.96	.34
	Erkek	397	3.10	0.97			
	Toplam	855					
Tutku	Kız	458	3.55	0.97	853	5.54	.00
	Erkek	397	3.18	0.98			
	Toplam	855					
Genel Yazma Eğilimi	Kız	458	3.53	0.71	853	5.02	.00
	Erkek	397	3.28	0.73			
	Toplam	855					

Tablo 4.6 incelediğinde Öğrencilerin cinsiyetlerinin yazma eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, kız öğrencilerin güven boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,83$) ile erkek öğrencilerin güven boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,59$) arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark görülmüştür [$t(853) = 4,61, p \leq 0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,7$) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerinin yazma eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, kız öğrencilerin süreklilik boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,04$) ile erkek öğrencilerin süreklilik boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,10$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(853) = -0,96, p > 0,05$].

Öğrencilerin cinsiyetlerinin yazma eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, kız öğrencilerin tutku boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,55$) ile erkek öğrencilerin tutku boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,18$) arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark görülmüştür [$t(853) = 5,54, p \leq 0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,8$) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerinin yazma eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, kız öğrencilerin genel yazma

eğilimi puan ortalaması ($\bar{X}=3,53$) ile erkek öğrencilerin genel yazma eğilimi puan ortalaması ($\bar{X}=3,28$) arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark görülmüştür [$t(853) = 4,61, p \leq 0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,8$) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.7. Yerleşim Yerine Göre Yazma Eğilimleri

İnsan yaşadığı yerin toplumsal özelliklerini, değerlerini ve o yörenin şartları ile hayatını idame ettirir. İnsan yaşadığı yerden ve oranın şartlarından ayrı düşünülemez bu bağlamda araştırmamızın değişkenlerinden biri olan yerleşim yerine ait bulgulara dair elde edilen sonuçlar Tablo 4.7' de belirtilmiştir.

Tablo 4.7

Yerleşim Yerine Göre Yazma Eğilimleri Tablosu

	Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	Merkez	454	3.78	.74	853	2.51	.01
	Köy	401	3.65	.77			
	Toplam	855					
Süreklilik	Merkez	454	3.06	.99	853	-0.14	.89
	Köy	401	3.07	.98			
	Toplam	855					
Tutku	Merkez	454	3.42	.97	853	1.47	.14
	Köy	401	3.32	1.00			
	Toplam	855					
Genel Yazma Eğilimi	Merkez	454	3.46	.72	853	1.75	.08
	Köy	401	3.37	.75			
	Toplam	855					

Tablo 4.7 öğrencilerin yerleşim yerlerinin yazma eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, merkezde yaşayan öğrencilerin güven boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,78$) ile köyde yaşayan öğrencilerin güven boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,65$) arasında merkezde yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark görülmüştür [$t(853) = 2,51, p \leq 0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,7$) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yerleşim yerlerinin yazma eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, merkezde yaşayan öğrencilerin süreklilik boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,06$) ile köyde yaşayan öğrencilerin

süreklilik boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,07$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(853) = -0,14, p > 0,05$].

Öğrencilerin yerleşim yerlerinin yazma eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, merkezde yaşayan öğrencilerin tutku boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,42$) ile köyde yaşayan öğrencilerin tutku boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,32$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(853) = 1,47, p > 0,05$].

Öğrencilerin yerleşim yerlerinin yazma eğilimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, merkezde yaşayan öğrencilerin genel yazma eğilimi puan ortalaması ($\bar{X}=3,46$) ile köyde yaşayan öğrencilerin genel yazma eğilimi puan ortalaması ($\bar{X}=3,37$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(853) = 1,75, p > 0,05$].

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile ortaokul 5, 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerini belirlenmesi ve yazma eğilimlerini etkileyebilecek çeşitli faktörlere yazma eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasını amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak Ağrı iline bağlı köy ve merkez okullarından toplanan veriler analiz edilmiştir. Öğrencilerin uygulanan ankete verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan bulgulardan hareketle araştırmanın modeline bağlı kalınarak sonuçlar özetlenmiş, önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmanın tartışma, sonuç ve öneriler kısmı iki bölüm altında aktarılmıştır. Birinci bölüm, öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile benzer araştırmaların sonuçları karşılaştırılmıştır. Benzerlikler ve farklılıklar üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde ise araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin yazma eğilimlerinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Cinsiyete bağlı olarak yazma eğilimleri üzerinde yapılan araştırma sonucunda kız öğrencilerin yazma eğilimlerinin güven boyutunda erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra güven ve tutku alt boyutunda yapılan analizlerde de kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Genel olarak cinsiyete göre yazma eğilimi ilişkisine bakıldığında kız öğrencilerin yazma eğilimlerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür.

Pek çok araştırmada yazma eğilimini etkileyen faktörler arasında cinsiyet gösterilmiştir. Yazma eğiliminin cinsiyet faktörüne göre incelendiği araştırmalarda güven, süreklilik ve tutku boyutları arasında farklı sonuçlar elde edilmekle birlikte kız öğrencilerin yazma eğilimlerinde erkek öğrencilerinkine göre kız öğrencilerin lehine olacak şekilde anlamlı farklılık gözlenmiştir. İşeri (2010), Tüfekçioğlu(2010), Baş ve Şahin (2013) Uçgun (2014), Çecen ve Deniz (2015) ve Ünal (2010), yaptıkları araştırmalarda yazma eğilimi

algılarının kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu yönüyle elde edilen bulgular daha önceki çalışmaları destekler niteliktedir.

Çalışmanın sonucunda yazma eğilimlerinin anne eğitim durumu ile ilişkilendirilmesi ile elde edilen sonuçlar güven boyutunda incelendiğinde annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerle annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın temelini ilköğretim mezunu annesi olan öğrenciler oluşturmaktadır. İlkokul mezunu annelerin çocuklarının yazma eğilimleri okuma yazma bilmeyen annelerin çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Süreklilik, tutku boyutları ile genel analizlere bakıldığında anne eğitim durumunun öğrencilerin yazma eğilimleri üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Araştırma bu noktada diğer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda ilköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin süreklilik ve tutku boyutunda anne eğitim durumu lise ve yükseköğretim lehine sonuçlara ulaşılmıştır (Baş ve Şahin, 2013).

Araştırmanın sonucunun farklılık göstermesinin sebebi olarak çalışma grubunun bulunduğu bölgeye yöre şartlarının bulguları etkilemiş olabileceği, çalışılan grubun ve yörenin bulgulardan elde edilecek sonuçları etkileyebileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın değişkenlerinden biri olan baba öğrenim durumunun öğrencilerin yazma eğilimleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığına yönelik analizlerin sonucunda güven, süreklilik, tutku boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir. Genel analizlerin sonucunda da anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yapılan diğer araştırmaların süreklilik ve tutku alt boyutunda çalışmayı desteklemediği görülmektedir. Süreklilik ve tutku alt boyutlarında baba eğitim durumunda lise ve üniversite mezunu babaların lehine bir farklılık saptanmıştır (Baş ve Şahin, 2013).

Çalışmada güven alt boyutunda annelerin eğitim durumlarında görülen farklılık hariç anne ve baba eğitim durumunun çocukların yazma eğilimlerini etkilemediği görülmüştür. Yapılan diğer çalışmalar bu sonucu desteklememekte analiz sonuçları farklılık göstermektedir. Tüfekçioğlu'nun (2010) elde ettiği analiz sonuçlarının anne ve baba eğitim durumunun lise ve yükseköğretim mezunu ebeveynlerin lehine sonuçlandığı görülmektedir. Tüfekçioğlu'nun yaptığı çalışmayı destekleyen bir araştırmada Coşkun'un (2006) yapmış olduğu çalışmadır. Çalışmasında anne ve baba eğitim düzeyi lise ve yükseköğretim olan öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin olumlu şekilde

etkilendiğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda baba eğitim durumunun öğrencilerin yazma eğilimleri ile farklılık oluşturmadığı bunun yanında annelerin güven boyutunda ilkökul mezunu annelerin lehine olacak sonuçlara ulaşılmıştır. İlkokul mezunu annelerin çocukların yazma eğilimlerine etkisinin model olmaktan ziyade yazmaya tesvik edici tutumlarından kaynaklandığı öngörülmüştür.

Ailelerin aylık gelir düzeyleri de yazma eğilimini etkileyecek başka bir değişken olarak ele alınan çalışmada güven boyutunda anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Süreklilik boyutunda 0-500 TL gelire sahip ailelerin çocukları ile 1501 TL üzeri gelire sahip ailelerin çocukları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır analiz sonuçlarına göre gelir seviyesi 1501 TL olan ailelerin çocuklarının yazma eğilimleri yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda süreklilik alt boyutunda gelir düzeyi fazla olan ailelerin çocuklarının yazma eğilimleri de yüksek çıkmıştır.

Tutku boyutunda aylık geliri düşük olan ailelerin çocuklarının daha yüksek bir yazma eğilimine sahip oldukları bunun yanı sıra yüksek gelirli ailelerin öğrencilerinin yazma eğilimlerinin aylık geliri 0-500 TL arasında olan ailelerin çocuklarının yazma eğilimlerinden düşük olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde tutku boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın analizinde rastlanan anlamlı farklılığın burada da olduğu gözlemlenmiştir. 0-500 TL gelire sahip ailenin çocuklarının yazma eğilimleri aylık geliri 1501 TL den fazla olan ailelerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmayı Baş ve Şahin'in (2013) yaptığı çalışma sonucunda elde ettikleri güven alt boyutundaki sonuçlar desteklemekle birlikte süreklilik alt boyutu içinde paralellik göstermiştir. Araştırmada tutku alt boyutundaki farklılık diğer araştırmalar ile farklılık göstermiş gelir düzeyi düşük ailelerin lehine sonuçlanmıştır.

Değişkenlerden biri olan dönem sonu akademik başarı ortalaması ile ilgili yapılan analizler sonucunda güven boyutunda dönem ortalaması 2(45-54) olan öğrenci ile 5(85-100) olan öğrenci arasında anlamlı bir fark bulunmuş anlamlı farkın temelinde not ortalaması 2(45-54) olan öğrencinin yazma eğiliminin yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte not ortalaması 3(55-69) olan öğrencilerle 5 olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş anlamlı farklılık not ortalaması 3 olan öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır.

Süreklilik boyutunda not ortalamaları ile yazma eğilimleri arasındaki ilişkiye

bakıldığında 1,2,3 not ortalaması olan öğrenciler ile 5(85-100) not ortalamasına sahip öğrenciler arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. 1(0-44) not ortalamasına sahip öğrencilerin yazma eğilimlerinin not ortalaması 5 olan öğrencilerden yüksek olduğu, not ortalaması 2(45-54) olan öğrencilerin not ortalaması 5 olan öğrencilerden yüksek yazma eğilimine sahip oldukları, 3(55-69) not ortalamasına sahip öğrencilerinde yine süreklilik boyutunda not ortalaması 5(85-100) olan öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Dönem sonu not ortalamasının değişken olarak alındığı bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır.

Çalışmada sınıf düzeyine göre yazma eğilimleri ilişkisine bakılmış ve analiz sonuçlarında güven alt boyutunda sınıflar arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Anlamlı farklılığa 6 ve 8. öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Süreklilik alt boyundaki analizler sonucunda 5. Sınıflarla 7 ve 8. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Görülen anlamlı farklılığın 5. Sınıfların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte süreklilik alt boyutunda 6. sınıf öğrencileri ile 7 ve 8. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiş ve bu farklılık 6. Sınıfların lehine sonuçlanmıştır.

Tutku alt boyundaki analizler sonucunda 5. Sınıflarla 7 ve 8. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Görülen anlamlı farklılığın 5. Sınıfların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte süreklilik alt boyutunda 6. sınıf öğrencileri ile 7 ve 8. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiş ve bu farklılık 6. sınıfların lehine sonuçlanmıştır.

Genel olarak sınıf düzeylerinde analizler sonucunda 5. sınıflarla 7 ve 8. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Görülen anlamlı farklılığın 5. sınıfların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte süreklilik alt boyutunda 6. sınıf öğrencileri ile 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiş ve bu farklılık 6. sınıfların lehine sonuçlanmıştır.

Alanda yapılan diğer çalışmalarda Baş ve Şahin (2013) sınıf düzeyleri arasında 3 boyutta da anlamlı bir farklılık gözlemlememiş, Ünal (2010) yaptığı çalışmada sınıf seviyesinin artıkça yazma eğiliminin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Her iki araştırma sonucunda çalışmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermemektedir.

Çalışmada merkez ve köy okulları olmak üzere iki farklı yerleşim yerinde öğrenim gören öğrencilerle çalışılmış ve anketlere verdikleri cevaplar sonucunda güven alt boyutunda

anamlı bir farklılık elde edilmiş ve anlamlı farkın merkezde öğrenim gören çocukların yazma eğilimlerinin köyde öğrenim gören çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan diğer çalışmalara bakıldığında yazma eğilimini etkileyen değişkenlerden biri olarak yerleşim yerinin ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1 Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Yazma eğilimi eksikleri çözülmesi gereken bir sorundur. Öğrencilerin eğilim göstermekteki sorunlar sınıf ortamlarında öğrencileri bireysel farklılıkları gözletilerek giderilmelidir. Sınıf içerisindeki çalışma ortamı öğrencilerin eğilimlerine göre oluşturulmalıdır.

Öğrencilerin mevcut olan fakat yeterli düzeyde olmayan eğilimlerini düşük seviyelerden yüksek seviyelere çekmek adına yazma etkinliklerindeki başarı duygusunu tatmalarını sağlamak, yazma etkinliklerini küçük çalışma etkinlikleri ile başlamak yazma eğilimlerinin yüksek değerlere ulaşması için önemli bir rol oynayacaktır.

Yazma eğilimleri düşük olan öğrencilerin yazma çalışmalarında doğrudan yazan birey olarak değil fikir üreten taslak oluşturan gibi ön hazırlık aşamalarında görev alması sağlanarak kademeli olarak yazma aşamasına geçmesinin sağlanması öğrencinin yazmaya yönelik eğilimini olumlu yönde etkileyecektir.

5.2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programına ve Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler

Ders kitaplarında yer alan klasik yazma etkinliklerinin yerine öğrencinin serbest çalışabileceği ve başarıya doğru olanı yazma kaygısını taşımadığı yazma etkinliği sonucunda sadece kendi fikir ve görüşlerini doğru, tutarlı ve mantıklı ifadelerle aktarmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi yazma eğilimlerinin farklılaşmasında etkili olacaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma becerisine yönelik kazanımların daha çok davranışa yönelik olması, şiir yazar, yazma stratejilerini kullanır, eğilim belirten ifadelerle yer verilmemesi, sever, meyil eder, istek duyar, öğrencilerin yazma eğilimlerinin okul müfredatı ile desteklenememesine sebep oluşturmakta kazanımların bu eğilimleri destekler nitelikte gözden geçirilmesi öğrencilerin yazma eğilimlerinin yüksek seviyelere gelmesinde önemli rol oynayacaktır.

5.2.3 Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öneriler

Bir başka yazma eğilimlerinin azalmasına sebep olan etkende öğretmenlerin sınıf içerisindeki yazma etkinliklerinin yönetme ve değerlendirme süreçlerinin olduğu öngörülmektedir. Yazma etkinlikleri gelişmeler bireyler arasında değil bireyin kendi gelişimi açısından değerlendirilmesi ile sorunların daha aza indirgeneceği aşikârdır.

5.2.4 Ailelere Yönelik Öneriler

Öğrencilerin hayatlarında yer alan ve onların kişilikleri üzerinde izler bırakan iki unsur vardır. Bunlar ilk eğitimini aldığı ailesi ve okulda edindiği ailesi öğretmenleridir. Öğrencinin belli konulardaki istekleri hem ailesi hem öğretmenleri tarafından desteklenmelidir. Bu konuda ailelerinde yazmaya karşı olan eğilimleri önemli rol oynamaktadır. Öğrencinin yazma etkinliklerinin ailesi birlikte tasarlayabileceği etkinlikler olması eğilim seviyesini etkileyecektir.

KAYNAKÇA

- Ağca, H. (1999). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aldıg, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre 6-8. sınıflar Türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sivas.
- Arslan, N. ve Durukan, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yazma eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1251-1267. Erişim adresi <https://doi.org/10.7884/teke.533>
- Aslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri Kırıkkale ili örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırıkkale.
- Au, K. (2000). *Multicultural perspective on policies for improving literacy achievement. handbook of reading research*. NJ:Erlbaum: Mahway.
- Aytaş, G. (2001). *Okuma eğitimi*. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256384>
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. İstanbul: TÜBAR-Türklük Bilimi Araştırmaları.
- Balcı, A. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/suje/issue/20632/219987>
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/mersinefd/issue/17397/181987?publisher=mersin>
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde kuram ve uygulama*, 3(1), 69-86. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/63272>
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırma Dergisi, TÜBAR(11)*, 231-244. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/156902>
- Coşkun, İ. (2016). Yazmayı etkileyen etmenler ve yazmaya hazırlık çalışmaları. İçinde K. Susar, ve F. Ünal (Ed.) *İlk okuma yazma öğretimi* (s. 141-176). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin yazma eğilimi algıları (diyarbakır ili örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 35-48. doi: 10.16916/aded.19490
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 165-177. Erişim adresi <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/2458#sthash.ZVxkdHZi.dpbs>

- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114. Erişim adresi http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1050045606_4demir.pdf
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782. doi: 10.7827/TurkishStudies.4965
- Ergenç, İ. (1999). Dilbilimin bakış açısıyla beyin. *Popüler Bilim, (Temmuz)*, 41-49.
- Evcı, N. (2009). *Yazmak ve yaşamak*. Erişim adresi http://www.kriter.org/index.php?option=com_content&task=view&id=413&Itemid=1
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 179-193. Erişim adresi http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/gocer_ali.pdf
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14. Erişim adresi http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/ali_gocer_yazma_becerisi_gelisimi.pdf
- Güçüyeter, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 161-170. Erişim adresi http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/bg_dinleme/bg_dinleme.htm
- Gündüz, Ö., ve Şimşek, T. (2016). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Basım Evi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İpek Eğilmez, N. ve Berber, Z. T. (2017). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-188, DOI: 10.16916/aded.287993.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 103-114. Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/564/52>
- Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine etkisi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/erusosbilder/issue/23763/253285>
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Karasu, M., ve Bilkan, N. (2008). *Çocukların konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik*

hazırlanmış bir oyun örneği. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum Bildirileri: Nobel Yayın Dağıtım.

- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/tekniki - metin türü ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 15-30. Erişim adresi <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/226772>
- Kırbaş, A. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Kocaadam, D. (2012). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Koç, S., ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve okuma öğretimi (4. Ünite). İçinde S. Topbaş (Ed.), *Türkçe Öğretimi*. (s. 1-156). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Köklügiller, V. A., ve Minnetoğlu, İ. (1974). *Şair ve yazarlarımız nasıl yazıyorlar?*. İstanbul: Minnetoğlu Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR*, 287-209. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/156773>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkçe dersi (6-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *(Türkçe dersi 1-8. Sınıflar) öğretim taslak programı*. Ankara: Talim Terbiye Başkanlığı.
- Nöth, W. (1995). *Handbook of semiotics*. USA: University Press.
- Oxford Dictionary. (2017). *Definition of tendency in english, oxford dictionaries*. Erişim adresi <https://en.oxforddictionaries.com/definition/tendency> .
- Özbay, M. (2006b). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitapevi.
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikler:2 dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2*. Ankara: Öncü Kitapevi.
- Özbay, M. (2006a). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Yayıncılık.
- Özdemir, E., ve Binyazar, A. (1977). *Yazmak sanatı kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Özlü, T. (2014). *Yeryüzüne dayanabilmek için*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sağırılı, S. (2015). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. İçinde Ö. Yılar (Ed.), *ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme geliştirilebilir mi?. *Yaşadıkça Eğitim*, 66, 30-34. Erişim adresi <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/view/81/78>

- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2013). Story map: how to improve writing skills. *Educational Research and Reviews*, 8(7), 289-296. doi: 10.5897/ERR2013.1112
- Suat, T. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Tok , M., Rachim S., ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 34(2), 267-297. doi: <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078352>
- Tok, Ş. ve Kandemir, A. (2015). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to english, *procedia. Social and Behavioral Sciences*, 174, 1635-1642. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.815
- Tosunoğlu, M. ve Arslan, F. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaptıkları sözlü anlatım uygulamalarının değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 73-88. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/411092>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 461-472. Erişim adresi <http://sbedergi.erciyes.edu.tr/tumsayilar.html>
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spps ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitapevi.
- Yılmaz, Ş. (2010). *Okuma alışkanlığı kazandırılmasında okul kütüphanesi/kütüphanecisi ve yayıncı işbirliğinin etkileri nelerdir?*. Erişim adresi <http://www.okulkutuphancileri.org/dosyalar/bildiriler/yilmaz-okumaaliskanligi.pdf>.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Niğde.
- Yörük, Y. (2008). *Güzel konuşma ve yazma kılavuzu*. Ankara: Eğitim Yayınları.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: BERBER Zeynep Tuğba

Doğum Yeri ve Tarihi: ÇANAKKALE /09.06.1993

Eposta: penyez888@gmail.com

Telefon:0505 851 49 75

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
İlkokul	75. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2007
Lise	Osmancık Anadolu Lisesi	2011
Lisans	Kastamonu Üniversitesi	2015
Yükseklisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Türkçe Öğretmeni	Tezeren 4. Boğaziçi Ortaokulu	2016

YAYINLAR

İpek Eğilmez, N., Berber, Z. T. (2017). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 165-188. DOI: 10.16916/aded.287993

EKLER

Ek 1.1. Demokrografik Özellikler Belirleme Anketi

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket bilimsel bir araştırma için siz öğrencilerimizin yazma eğilimlerini ve yazmaya karşı tutumlarını belirlemek amacı ile yapılmaktadır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde bu araştırma dışında kullanılmayacaktır. Anket sorularını içtenlikle cevaplamanız araştırma sonuçlarının doğruluğu için büyük önem taşımaktadır. Cevaplarınız için şimdiden teşekkürler.

Türkçe Öğretmeni/ Zeynep Tuğba BERBER

İşaretlemeleri yapacağınız kutunun içerisine “X” işareti koyunuz. Her madde için tek işaretleme yapınız.
Örnek işaretleme : (X)

1. Sınıfınız:

- 1) 5 () 2) 6 () 3) 7 () 4) 8 ()

2. Cinsiyetiniz:

- 1.Kız () 2. Erkek ()

3. Annenizin öğrenim durumu:

- 1)Okur-yazar değil () 2)İlkokul mezunu ()
3)Ortaokul mezunu () 4)Lise mezunu ()
5)Üniversite mezunu () 6)İleri eğitim görmüş (master,doktora) ()

4. Babanızın öğrenim durumu:

- 1)Okur-yazar değil () 4)İlkokul mezunu ()
2)Ortaokul mezunu () 5) Lise mezunu ()
3)Üniversite mezunu () 6)İleri eğitim görmüş (master,doktora) ()

5. Aylık aile gelir düzeyiniz:

- 1)0-500 TL () 2)500-1000 TL () 3)1000-1500 TL () 4) 1500 ve üzeri ()

6. Yerleşim yeriniz:

- 1)Merkez () 2)Köy ()


7. Dönem sonu not ortalamanız:

- 1)20-44 () 2)45-54 () 3)55-69 () 4)70 -84 () 5) 85- 100 ()

Ek 1.2. Yazma Eğilim Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
G1- İyi yazılar yazarım.	5	4	3	2	1
G4- İyi yazmak için ihtiyaç duyduğum becerilere sahibim.	5	4	3	2	1
G5- Zorlayıcı yazma hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirim.	5	4	3	2	1
G7- Öğretmenin istediği her yazma ödevinde başarılıyım.	5	4	3	2	1
G14- Benim yazılı çalışmalarım sınıftakilerin içinde en iyiler arasındadır.	5	4	3	2	1
G18- Yazmada her zaman yüksek notlar alabilirim.	5	4	3	2	1
S23- Sınıfta yazmamı iyileştirmek için sıklıkla ek süre isterim.	5	4	3	2	1
S27-Yazımdaki sorunları çözmek için zaman harcarım.	5	4	3	2	1
S28- Yazma için genellikle gereğinden fazla zaman harcarım.	5	4	3	2	1
S29- İyi bir yazı yazmak için kendime bolca zaman ayırıyorum.	5	4	3	2	1
T1- Yazmayı seviyorum.	5	4	3	2	1
T2- Yazma okuldaki en sevdiğim etkinliktir.	5	4	3	2	1
T6- Yazmak beni iyi hissettirir.	5	4	3	2	1
T8- Bulduğum her fırsatta yazarım.	5	4	3	2	1
T12- Yazmak bence eğlencelidir.	5	4	3	2	1
T16- Boş vakitlerimde seçim şansım olursa yazmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
T19- Yazma benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
T20- Kendimi yazmaya çok veririm.	5	4	3	2	1
T25- Yazma dersini dört gözle beklerim.	5	4	3	2	1
T27- Yazmak bana büyük bir memnuniyet veriyor.	5	4	3	2	1
T30- Okulda daha çok yazmak isterdim.	5	4	3	2	1

Ek 1.3. Uygulama İzin Belgesi



**T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 68513552-100-E.6804220 03.04.2018
Konu: Tez Çalışması İzni.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) MUĞLA

İlgi : a) Muğla Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 27.03.2018 tarihli ve 28677689- 302.08.00.00-1201/5138 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamından alınan 03.04.2018 tarih ve 68513552/100-E.6576056 sayılı onay.

Üniversitenizin, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Zeynep Tuğba BERBER'in "Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasına ait uygulama ölçeklerini, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve yapmış olduğu çalışmalarının sonunda hazırlanmış olduğu bilgi ve belgeleri yazılı veya dijital ortamda hazırlayıp birer suretini müdürlüğümüze vermesi koşulu ile 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, İlimiz merkez Selçuk Ortaokulu, Kasım Bayram Ortaokulu, 75. Yıl Ortaokulu, Alpaslan Ortaokulu, Tezeren 4. Boğaziçi Ortaokulu, Yakınca Ortaokulu, Aslangazi Ortaokulu ve Yazılı Ortaokulunda öğrenim gören ortaokul öğrencilerine yönelik olarak uygulamasının uygun olduğu ile ilgili Valilik makamından alınan ilgi (b) izin onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Yakup TURAN
Millî Eğitim Müdürü

Eki : İlgi (b) Onay.

Bilgi: Selçuk Ortaokulu,
Kasım Bayram Ortaokulu,
75. Yıl Ortaokulu,
Alpaslan Ortaokulu,
Tezeren 4. Boğaziçi Ortaokulu,
Yakınca Ortaokulu,
Aslangazi Ortaokulu,
Yazılı Ortaokulunda,

**GÜVENLİ ELEKTRONİK
İMZA İLE AYNIYDIR**
23.04.2018
Okunmuş X.Y.Y.

AĞRI MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kahraman Cad. Ağrı
http://agri.meb.gov.tr
ogretimogretim@agri.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0472) 280 94 37
Faks: (0472) 280 94 50

Bilgi için: 1558-7be7-3977-8c16-108e kodu ile ayrılmıştır.



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.6756056
Konu: Tez Çalışması İzni.

03/04/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Muğla Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 27.03.2018 tarihli ve 28677689-302.08.00.00-1201/5138 sayılı yazı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Zeynep Tuğba BERBER'in " **Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Belirlenmesi**" konulu tez çalışmasına ait uygulama ölçeklerini 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, İlimiz merkez Selçuk Ortaokulu, Kasım Bayram Ortaokulu, 75. Yıl Ortaokulu, Alpaslan Ortaokulu, Tezeren 4. Boğaziçi Ortaokulu, Yakınca Ortaokulu, Aslangazi Ortaokulu ve Yazılı Ortaokulunda öğrenim gören ortaokul öğrencilerine yönelik olarak uygulamak istendiği ile ilgili ilgi yazı ve ekleri ekte sunulmuştur.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Zeynep Tuğba BERBER'in " **Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Belirlenmesi**" konulu tez çalışmasına ait uygulama ölçeklerini, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve yapmış olduğu çalışmalarının sonunda hazırlanmış olduğu bilgi ve belgeleri yazılı veya dijital ortamda hazırlayıp birer suretini müdürlüğümüze vermesi koşulu ile 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, İlimiz merkez Selçuk Ortaokulu, Kasım Bayram Ortaokulu, 75. Yıl Ortaokulu, Alpaslan Ortaokulu, Tezeren 4. Boğaziçi Ortaokulu, Yakınca Ortaokulu, Aslangazi Ortaokulu ve Yazılı Ortaokulunda öğrenim gören ortaokul öğrencilerine yönelik olarak uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Yakup TURAN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/04/2018

Ömer KÖKÇÜ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki : İlgi Yazı ve Ekleri

AĞRI MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
http://agri.meb.gov.tr
ogretim@agri42.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0 472) 280 94 37
Faks: (0 472) 280 94 50 Atıf: 011.

Bu e-posta güvenli olarak tasarlanmıştır. https://www.kayma.gov.tr adresinden 240a-9d4b-36cb-a571-4d80 koda ile açık edilebilir.