
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA PERFORMANSI İLE ÖĞRENCİ VE SINIF DEĞİŞKENLERİNİN İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Bengisu Kaya

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(….) Ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Bengisu

Soyadı : KAYA

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Performansı ile Öğrenci ve Sınıf Değişkenlerinin İlişkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Analysis of the Relationship Between Primary School Fourth-Grade Students' Writing Performance and Student and Class Variables

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Bengisu KAYA

İmza: ……..

JÜRİ ONAY SAYFASI

Bengisu KAYA tarafından hazırlanan "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Performansı ile Öğrenci ve Sınıf Değişkenlerinin İlişkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Seyit ATEŞ
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Yusuf UYAR
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi ……

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAYRAKTAR
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 23/12/2020

Bu tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

İçlerindeki yazma yeteneğini keşfedecekleri
imkân ve fırsatlara sahip olmaları dileğiyle,

Tüm çocuklara…

TEŞEKKÜR

Çalışmanın başından sonuna kadar ilgi ve desteğini esirgemeden her aşamada sabırla yol gösteren, bilgi ve birikimini benimle paylaşan, bana kendisiyle çalışma onurunu doktora tezimde de yaşatan, hem akademik hem de yaşamdaki duruşunu her zaman örnek aldığım kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Seyit ATEŞ'e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme komitemde yer alarak çalışmamla ve geliştirdiğim ölçme araçlarıyla ilgili değerli düşüncelerini paylaşarak tezimin şekillenmesine önemli katkılar sağlayan ve bu süreçte akademik gelişimime destek olan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Hayati AKYOL'a ve Doç. Dr. Yusuf UYAR'a çok teşekkür ediyorum.

Değerli düşünceleri ve yönlendirmeleriyle tezime önemli katkılar sağlayan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN'a, lisans eğitimimde "yazma" alanı ile tanışmamı sağlayan ve bu alanda bana esin kaynağı olan, çalışmalarım süresince değerli düşüncelerini paylaşarak tezimin zenginleşmesine katkı sağlayan kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül BAYRAKTAR'a teşekkürü bir borç biliyorum.

Çalışmamın çeşitli aşamalarına ilişkin değerli görüşlerine başvurduğum, sorularımı içtenlikle yanıtlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mustafa ULUSOY'a, Prof. Dr. Kasım YILDIRIM'a, Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a, Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e, Prof. Dr. Adnan KAN'a, Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR'a, Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM'e, Dr. Öğretim Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU'na çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamın veri toplama sürecinden verilerin analizine kadar çeşitli aşamalarında yardım ve desteklerini esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Turgay ÖNTAŞ'a, Dr. Öğretim Üyesi Dilek YILDIRIM BİLGEN'e, Dr. Öğretim Üyesi Erhan YEŞİLYURT'a, Dr. Öğretim Üyesi Selçuk TURAN'a, Arş. Gör. Dr. Fatih KAYAALP'e, Dr. Ercan ÇOBAN'a ve süreç

boyunca desteklerini hep hissettiğim tüm değerli hocalarıma ve arkadaşlarıma; tezimde ölçme araçlarını kullanmama izin veren Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK'e ve Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma boyunca hem ölçme araçlarının geliştirilmesi hem de verilerin toplanması sürecinde gerekli desteği sağlayan ve kolaylık gösteren değerli okul yöneticilerine, bu çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük paya sahip olan kıymetli sınıf öğretmenlerine ve sevgili öğrencilere teşekkürü bir borç biliyorum.

Moral ve motivasyon desteğiyle her daim yanımda olan, tezimde ve akademik çalışmalarımda değerli görüş ve düşüncelerine başvurduğum meslektaşım ve sevgili arkadaşım Arş. Gör. Canan AKYOL'a çok teşekkür ediyorum. Bu uzun ve yorucu süreçte heyecanıma ortak olan, gerek varlığı gerekse akademik desteği ile bana güç veren meslektaşım ve yol arkadaşım Öğr. Gör. Emre ÖZGÜL'e sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni binbir emekle yetiştirip bugünlere getiren, hayatımın her anında maddi ve manevi destekleriyle yanımda olan, varlıklarıyla bana güç veren, evlatları olmaktan büyük gurur ve mutluluk duyduğum canım annem ve canım babam başta olmak üzere değerli aileme sonsuz sevgi ve şükranlarımı sunuyorum. Son olarak, büyüdüğünde bu satırları okuyup halası ile gurur duyacağını umut ettiğim, varlığıyla hayatımıza renk katan sevgili yeğenim Kıvanç'a en içten sevgilerimi sunuyorum.

Bengisu KAYA

Ankara, Aralık 2020

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA PERFORMANSI İLE ÖĞRENCİ VE SINIF DEĞİŞKENLERİNİN İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Bengisu Kaya

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2020

ÖZ

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma performansının, öğrenci düzeyi değişkenler (yazma bilgisi, okuduğunu anlama, öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma motivasyonu, yazma kaygısı) ve sınıf (öğretmen) düzeyi değişkenler (metin yazmayı öğretme bilgisi, metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları) ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacı, çalışma kapsamında incelenen öğrenci ve öğretmen özelliklerinin, öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında veri toplama araçları geliştirilmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Zonguldak'ın Ereğli ve Alaplı ilçelerinde araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 734 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve 31 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Hikâye Metni ve Bilgilendirici Metin Değerlendirme Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı, Yazma Bilgisi Başarı Testi, Okuduğunu Anlama Testi, Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği, Yazma Motivasyonu Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği ile sınıf öğretmenlerine yönelik Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Formu ve Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler üzerinde iki düzeyli Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) analizi

yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin metin yazma becerisi üzerinde öğrencilerin yazma bilgisinin, okuduğunu anlama düzeyinin ve öz düzenlemeye dayalı yazma becerisinin anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir. Araştırmada kapsamında incelenen diğer değişkenlerin (yazma motivasyonu, yazma kaygısı, metin yazmayı öğretme bilgisi ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları) ise anlamlı yordayıcılar olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada incelenen öğrenci düzeyi değişkenler, öğrencilerin metin yazma becerisini %24 oranında açıklamıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Yazma becerisi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri, hiyerarşik lineer modelleme

Sayfa Adedi : xviii+257

Danışman : Prof. Dr. Seyit ATEŞ

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL FOURTH-GRADE STUDENTS' WRITING PERFORMANCE AND STUDENT AND CLASS VARIABLES

(Ph.D Thesis)

Bengisu Kaya

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2020

ABSTRACT

In this research, the relationship between the writing performance of primary school fourth-grade students and student-level variables (writing knowledge, reading comprehension, self-regulated writing, writing motivation, writing anxiety) and class (teacher) level variables (knowledge of text writing instruction, self-efficacy beliefs of text writing instruction) has been analyzed. The purpose of the research is to reveal the effect of the characteristics of student and teacher, who are analyzed within the scope of the research, on students' writing skills. Data collection tools have been developed in the spring semester of 2018-2019 academic year within the scope of the research. Research data have been collected in Ereğli and Alaplı districts of Zonguldak in the fall semester of 2019-2020 academic year. Correlational research method which is one of the quantitive research types has been used in the research. The study group of the research consists of 734 fourth-grade students and 31 classroom teachers. As data collection tools in the research, Story Text and Informative Text Assessment Analytical Rubric, Writing Knowledge Test, Reading Comprehension Test, Self-Regulated Writing Scale, Writing Motivation Scale, Writing Anxiety Scale, and Text Writing Instruction Form for Classroom Teachers and Text Writing Instruction Self-Efficacy Beliefs Scale have been used. Two-level Hierarchical Linear Modeling analysis has been done on the data obtained

from the collection tools. The findings of the research have shown that students' writing knowledge, reading comprehension level and self-regulated writing skills have a meaningful impact on the student's text writing skill. However, it has been determined that the other variables (writing motivation, writing anxiety, text writing instruction and self-efficacy beliefs of text writing instruction), which have been analyzed within the scope of the research, are not meaningful predictors. Student-level variables analyzed in this research have explained the text writing skill of students by 24%. Results have been obtained according to the findings within the scope of the research, and recommendations have been offered in compliance with these results.

Key Words : Writing skill, primary school fourth-grade students, classroom teachers, hierarchical linear modeling

Page Number : xviii+257

Supervisor : Prof. Dr. Seyit ATEŞ

İÇİNDEKİLER

TABLOLAR LİSTESİ xv
ŞEKİLLER LİSTESİ xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xviii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem Durumu 2
Araştırmanın Amacı 11
Araştırmanın Önemi 12
Varsayımlar 13
Sınırlılıklar 13
Tanımlar 14
BÖLÜM II 17
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 17
Yazma ve Önemi 17
2005'ten Günümüze Türkçe Öğretim Programlarında Yazma 20
Metin Yazma Becerisi ve Gelişimi 24
Yazma Modelleri 27
Yazma Becerisinin Gelişiminde Etkili Olan Faktörler 39
Yazma Bilgisi 40
Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisi 49
Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma 55
Yazma Motivasyonu 66
Yazma Kaygısı 70

Metin Yazma Becerisinin Öğretimi **75**
Hikâye Metni Yazmanın Öğretimi **81**
Bilgilendirici Metin Yazmanın Öğretimi **83**
Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnancı **87**
İlgili Araştırmalar **90**
BÖLÜM III **93**
YÖNTEM **93**
Araştırmanın Modeli **93**
Araştırma Grubu **94**
Veri Toplama Araçları **96**
Metin Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi **97**
Yazma Bilgisi Başarı Testi **99**
Okuduğunu Anlama Testi **103**
Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği **107**
Yazma Motivasyonu Ölçeği **117**
Yazma Kaygısı Ölçeği **118**
Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Formu **119**
Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği **121**
Veri Toplama Süreci **132**
Verilerin Analizi **134**
BÖLÜM IV **137**
BULGULAR VE YORUM **137**
Birinci Araştırma Sorusunda İncelenen Öğrenci ve Öğretmen Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular ve Yorum **137**
İkinci ve Üçüncü Araştırma Soruları İle İlgili Yapılan HLM Analizlerine Yönelik Bulgular ve Yorum **140**
BÖLÜM V **149**
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER **149**
Sonuç ve Tartışma **149**
Birinci Araştırma Sorusunda İncelenen Öğrenci ve Öğretmen Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Sonuç ve Tartışma **149**

İkinci Araştırma Sorusunda İncelenen Öğrenci Düzeyi Değişkenleri İle İlgili Yapılan HLM Analizine Yönelik Sonuç ve Tartışma 152
Üçüncü Araştırma Sorusunda İncelenen Sınıf Düzeyi Değişkenleri İle İlgili Yapılan HLM Analizine Yönelik Sonuç ve Tartışma 156
Öneriler 158
Öğretmenlere, Eğitim Programcılarına ve Uygulamaya Yönelik Öneriler 159
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 160
KAYNAKLAR 163
EKLER 201
EK 1. Hikâye Metni ve Bilgilendirici Metin Konuları Uzman Görüşü Formu 202
EK 2. Hikâye Metni Değerlendirme Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı 204
EK 3. Bilgilendirici Metin Değerlendirme Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı 206
EK 4. Yazma Bilgisi Başarı Testi 208
EK 5. Okuduğunu Anlama Testi 214
EK 6. Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği 222
EK 7. "Yazma Motivasyonu Ölçeği" Kullanım İzni 224
EK 8. "Yazma Kaygısı Ölçeği" Kullanım İzni 225
EK 9. Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Formu 226
EK 10. Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı 233
EK 11. Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği 239
EK 12. Ölçme Aracı Geliştirme İzin Yazısı 241
EK 13. Uygulama İzin Yazısı 242
EK 14. R Kod ve Çıktıları 243
EK 15. Öğrencilerin Yazma Başarı Testi Puanlarına Ait Histogram Grafiği 244
EK 16. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait Histogram Grafiği 245
EK 17. Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Puanlarına Ait Histogram 246
EK 18. Öğrencilerin Yazma Bilgisi Testi Puanlarına Ait Histogram Grafiği 247
EK 19. Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Puanlarına Ait Histogram Grafiği 248
EK 20. Öğrencilerin Yazma Kaygısı Puanlarına Ait Histogram Grafiği 249
EK 21. Öğretmenlerin Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Puanlarına Ait Histogram Grafiği 250

EK 22. Öğretmenlerin Metin Yazmayı Öğretmeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı Puanlarına Ait Histogram Grafiği 251
EK 23. Veri Toplama Sürecine Yönelik Fotoğraflar.....252

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Yazma Süreçlerinde Kullanılan Çalışma Belleğinin Bileşenleri* 35

Tablo 2. *Yazma Modelleri İle İlgili Kısa Bilgiler* 38

Tablo 3. *Yazmada Üçlü Öz Düzenleme Süreçleri* 62

Tablo 4. *Yazma Motivasyonunu Geliştiren Etkenler* 69

Tablo 5. *Araştırma Grubunun İlçe, Okul, Sınıf (Öğretmen) ve Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı* 95

Tablo 6. *Yazma Bilgisi Başarı Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri* 101

Tablo 7. *Soruların Yazma Bilgisi Boyutlarına Göre Dağılımı* 103

Tablo 8. *Okuduğunu Anlama Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri (Bilgilendirici Metin)* 106

Tablo 9. *Okuduğunu Anlama Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri (Hikâye Metni)* 107

Tablo 10. *Öz Düzenlemeye Dayalı Yazmaya Yönelik Kategori, Göstergeler, Tanımlar ve Tanımlara İlişkin Yazılan Maddeler* 109

Tablo 11. *Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri ve AFA Sonuçları* 113

Tablo 12. *Maddelere İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları* 116

Tablo 13. *Soruların Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Boyutlarına Göre Dağılımı* 121

Tablo 14. *Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançlarına Yönelik Kategori, Göstergeler, Tanımlar ve Tanımlara İlişkin Yazılan Maddeler* 123

Tablo 15. *Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve AFA Sonuçları*.....127

Tablo 16. *Maddelere İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları*.....131

Tablo 17. *Öğrenci Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler* 138

Tablo 18. *Öğretmen Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler* 139

Tablo 19. *Tesadüfi Etkili Tek Yönlü Varyans Analizi Modeline Ait Sabit Etkiler* 141

Tablo 20. *Tesadüfi Etkili Tek Yönlü Varyans Analizi Modeline Ait Tesadüfi Etkiler*.....142

Tablo 21. *Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeline Ait Sabit Etkiler* 144

Tablo 22. *Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeline Ait Tesadüfi Etkiler*.....144

Tablo 23. *Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeline Ait Sabit Etkiler* 146

Tablo 24. *Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeline Ait Tesadüfi Etkiler*.....147

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmada incelenen düzeyler ve değişkenler 40

Şekil 2. Okuduğunu anlama süreci 50

Şekil 3. Etkileşimli ve dinamik okuryazarlık modelinin bulgusal çizimi 52

Şekil 4. Öz düzenleme sürecinin üçlü analizi 61

Şekil 5. Yazma sürecinde kullanılabilecek öz düzenleme stratejileri 64

Şekil 6. Hikâyenin unsurları 81

Şekil 7. Bilgilendirici metinlerin bileşenleri 84

Şekil 8. Okulların SED'lere göre dağılımı 96

Şekil 9. Tek faktörlü yapıya ait özdeğerler 112

Şekil 10. Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları 115

Şekil 11. Faktöre ait özdeğerler 126

Şekil 12. Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları 129

Şekil 13. Veri toplama süreci 132

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
HLM	Hiyerarşik Lineer Modelleme
MYAB	Metin Yazma Becerisi
YBİL	Yazma Bilgisi
OA	Okuduğunu Anlama
ÖZDDY	Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma
YMOT	Yazma Motivasyonu
YKAY	Yazma Kaygısı
MYÖB	Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi
MYÖÖİ	Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnancı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireylerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini doğru bir şekilde aktarmaları, ifade edileni doğru anlamaları, toplumsal ilişkiler kurmaları ve bu ilişkileri sürdürmeleri bakımından anadilini öğrenmeleri ve bu dili etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Nitekim eğitim hayatının ilk yılında harfler öğrenilir ve ardından sırasıyla heceler, kelimeler, cümleler ve paragraflar oluşturmaya başlanılır. İlk okuma ve yazma olarak nitelendirilen bu sürecin, yazma ve yazılı anlatım becerisinin kazanılmasının ilk ve önemli bir aşaması olduğu söylenebilir. Fakat yazılı anlatım becerisinin etkili kullanılması için yazma becerisinin kazanılması tek başına yeterli değildir. Bireylerin yazmaya yönelik bilgileri, okuduğunu anlama düzeyleri, yazma sürecinde öz düzenleme becerilerinin kullanımı, yazma motivasyonları ve yazmaya yönelik kaygı düzeyleri bireylerin yazma başarıları ve yazılı anlatım becerileri üzerinde etkili olmaktadır.

Yazma ve yazılı anlatım becerisinin sadece öğrenciden kaynaklı faktörlerden değil, aynı zamanda eğitim sürecinin önemli bir parçası olan öğretmen faktöründen de etkilendiği söylenebilir. Fakat öğretmenlerin, metin yazmanın öğretimine yönelik bilgilerinin ve yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğu, ayrıca bu değişkenlerin söz konusu becerinin kazanılmasında ve geliştirilmesindeki etkisi ise yeterince bilinmemektedir. Bu çerçevede araştırma kapsamında, metin yazma becerisi üzerinde öğrenciden ve öğretmenden kaynaklı faktörlerin ne düzeyde etkili olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumuna, araştırmanın amacına ve alt amaçlara, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve konuyla ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Yazma, insanlık tarihinin kritik bir bileşenidir, öyle ki, tarih 5000 yıldan daha önce yazının icadıyla tanımlanır (Harris, Graham, Brindle, & Sandmel, 2009). Medeniyetler ve insanlık tarihi için en önemli unsurlardan biri olan yazı aracılığıyla insanlar duygu, düşünce, tasarı ve izlenimlerini anlatabildikleri için yazı insanların birbiriyle olan etkileşimlerinde en vazgeçilmez araçtır (Göçer, 2018). Yaklaşık bir asırdan fazla bir zamandır yazıyı ve gelişimini inceleyen bilimsel araştırmalar yapılmış olsa da, bu alandaki deneysel araştırmaların çoğu son 50 yılda yapılmıştır (Nystrand, 2006).

Yirmi birinci yüzyılda okuryazarlığın önemli bir yönü olan yazmanın; okuma, konuşma, dinleme, izleme ve şekillendirme dâhil olmak üzere okuryazarlığın diğer yönleriyle eşzamanlı ve karşılıklı olarak geliştiği görülmektedir (van Kraayenoord vd., 2011). Fakat dört temel dil becerisinden biri olan "yazma becerisi"nin kazanılması; dinleme, konuşma, okuma becerilerinden sonra gerçekleşir. Okul yıllarında kazanılan ve geliştirilen, öğrenme ve iletişim aracı olan yazma becerisinin hayat boyu etkili bir şekilde kullanılabilmesi için küçük yaşlardan itibaren bu beceriyi geliştirebilecek imkân ve fırsatların oluşturulması önem taşımaktadır. Clark ve Dugdale (2009), sadece bir eğitim meselesinden çok daha fazlası olan yazmanın, insanların günümüz toplumuna tam anlamıyla katılmalarına ve ekonomiye katkıda bulunmalarına olanak tanıyan temel bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Hayatın çoğu bağlamının (okul, işyeri ve toplum) belirli bir düzeyde yazma becerisi gerektirdiğini ve her bağlamın birbiriyle örtüşen, ancak özdeş olmayan yazma sorumluluklarını içerdiğini belirten Graham ve Perin (2007a), başarılı yazarların yazılarını içinde yer aldıkları bağlama esnek bir şekilde uyarlayabildiklerini ifade etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bireylere yazma becerilerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik araştırmaların yapılması önemli bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ustaca ifade edilmesi çok boyutlu bir beceridir ve yazma isteği gerektirir; bu nedenle yazma, sıkı çalışma ve uzun

yıllar boyunca uygulama gerektiren bir süreçtir (Susar-Kırmızı, 2009). Yazının aynı zamanda kültür aktarımı için de önemli bir unsur olduğunu belirten Öztürk (2007), yaşamda bu kadar büyük bir öneme sahip olan yazı dilinin etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini ifade eder. Bu nedenle, öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı anlatabilme becerilerini geliştirmek, yazmaya ilgi ve istek uyandırmak, yazma alışkanlığı kazandırmak için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma çalışmalarına yer verilmelidir (Karatay, 2011). Yazmak; belli düzeyde bir eğitim, birikim, donanım, deneyim isteyen bir beceridir (Göçer, 2018; Temizkan, 2014). Bilginin hızla arttığı bir çağda, gençlerin düşünme ve düşüncelerini net bir şekilde ifade etme becerisinin gelişmesinin önemine vurgu yapan Simmerman vd. (2012)'e göre yazma eğitimi, ilkokul öğretim programında merkezi bir rol oynamalıdır. Bu çerçevede Türkçe Dersi Öğretim Programında (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, [MEB], 2019) yazı çalışmaları ile öğrencilerin kendilerine özgü yazma becerisi edinmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir. Bu ise öğrencilerin yazma ile ilgili bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimlerinin de dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır.

Birçok bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışın birlikte eşgüdüm içinde kullanıldığı yazma becerisi (Anılan, 2005), düşüncelerin düzenlenmesi, sıralanması, gözden geçirilmesi, genel çerçevenin oluşturulması, yazma amaçlarının belirlenmesi, yazma kurallarının uygulanması gibi pek çok zihinsel becerinin kullanılmasını gerektirmektedir (Güneş, 2013; Kuşdemir, Katrancı ve Arslan, 2018). Bu zihinsel becerilerin kullanılabilmesi için etkili bir yazma öğretimine ihtiyaç vardır. Akyol (2014) yazmanın "kazanım" ve "geliştirme" olmak üzere iki aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Yazmanın kazanım aşaması temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilecek düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Bu aşamada öğrenciler; harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğu ve nasıl yazılacağı gibi temel bilgileri öğrenirler ve bu becerileri, kullanabilecek düzeyde elde ederler. Kazanılan bu becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağının öğrenilmesi de yazmanın gelişim aşamasını kapsamaktadır (s. 107).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için uygun bir öğrenme ortamında yöntem, teknik ve stratejilerin kazandırılması önemlidir. Metin üretebilmek için öğrencilerin öncelikle harfleri öğrenmesi, ardından harfleri bir araya getirerek heceler oluşturması, heceleri bir araya getirerek kelimeler yazması ve kelimeleri de anlamlı bir

bütünlük olacak şekilde bir araya getirmesiyle cümleler kurması ve paragraflar oluşturması gerekmektedir.

Öğrencilerin yazma becerileri, sürekli okumaları ve okuduklarından anlamlar çıkararak duygu ve düşüncelerini yazmaya çalışmaları ile gelişebilir (Baş & Şahin, 2012). Çünkü okuma kültürünün olmadığı yerde yazma kültürü gelişemez (Ungan, 2007). Dolayısıyla yazma çalışmalarına geçilmeden önce öğrenciler edebiyatın seçkin örnekleri ile tanıştırılıp bunları okumaları sağlanmalıdır; okuma bakımından belli bir seviyeye, belli bir dolgunluğa ulaştıktan sonra da yazma çalışmalarına geçilmelidir (Göçer, 2018). Literatürde okuma ve yazma ilişkisinin incelenmesine yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmalar bulunmakla birlikte (Baş & Şahin, 2012; Fitzgerald & Shanahan, 2000; Jouhar & Rupley, 2020; Konopak, Martin, & Martin, 1987; Shanahan & Lomax, 1986; Stotsky, 1983), bunlardan bir kısmı ilkokul dördüncü sınıf öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (İ. Coşkun, 2010; Eminoğlu & Özer-Özkan, 2019; Koons, 2008; Yıldız, Altuner-Çoban ve Yaşar-Sağlık, 2020).

Türkçe Öğretim Programları (2005, 2015, 2017, 2018 ve 2019) incelendiğinde, yazma eğitimi çalışmalarının gerçekleştirilmesinde "sürece dayalı yazma yaklaşımı"nın benimsendiği görülmektedir. Flower ve Hayes, yazılı anlatım metninin oluşturulmasında "planlama", "yazıya aktarma" ve "gözden geçirme/değerlendirme" süreçlerinin önemli olduğunu belirtirken (Karatay, 2011; Kellogg, 2001), farklı sınıflamalar yapan araştırmacılar da mevcuttur. Johnson (2017), Donald Graves'in yazma sürecini "yazma öncesi", "taslak", "gözden geçirme", "düzenleme" ile "yayınlama ve paylaşma" olmak üzere beş adımda tanımladığını belirtmektedir ve bu aşamaları şu şekilde açıklamaktadır: "Yazma öncesi"nde amaç, fikir üretmektir. "Taslak" aşaması ise yazarın fikir üretmek için kâğıt üzerindeki ilk girişimidir. "Gözden geçirme" ise yazma sürecinin kalbidir. Burada yazı gözden geçirilir ve birçok kez yeniden şekillendirilir. "Düzenleme" aşaması, dil bilgisi, yazım ve noktalama hatalarının düzeltildiği yerdir. Son aşama olan "Yayınlama ve paylaşma" ise yazıların okurla buluştuğu aşamadır (Johnson, 2017, s. 161–162). Öğrencilerin nitelikli metinler yazabilmeleri için yazma süreçleri hakkında bilgiye sahip olmaları önem taşımaktadır.

Bilginin, yazma becerisinin gelişimi için önemli bir bileşen olduğunu ve son 25–30 yıl boyunca önerilen yazma modellerinde bilginin merkezi bir rol oynadığını belirten Saddler

ve Graham (2007), yazma bilgisi ile yazma performansı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade eder. Bilginin yazmadaki rolünü inceleyen çalışmaların çoğu, çeşitli yazma biçimleri (farklı türlerin özellikleri, belirli yazma görevlerini yerine getirme, yazma stratejileri hakkında bilgi) ve dil bilgisini (gramer bilgisi, imla, harf oluşumu ve kullanımı, cümle kurma) içeren yazma bilgisi ile yazma performansı arasındaki ilişkiye odaklanır (Olinghouse & Graham, 2009).

Öğrencilerin sadece yazma becerilerinin geliş(tiril)mesinin yeterli olmadığını, aynı zamanda kendi yazma becerilerine ve süreçlerine ilişkin farkındalıklarının geliş(tiril)mesi için üstbilişsel beceri eğitimlerinin de verilmesi gerektiğini belirten Kaya ve Ateş (2016), öğrencilerin bağımsız olarak kendi yazma süreçlerini tamamlaması ve yönetmesi açısından bu becerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Üstbiliş becerilerle ilgili ilk çalışmaları yapan eğitimci Flavell (1979, s. 906)'a göre üstbiliş; iletişim, ikna etme, okuduğunu anlama, yazma, dil öğrenme, dikkat, bellek, problem çözme, sosyal biliş, öz-kontrol ve öz-öğretimin çeşitli alanlarında önemli bir rol oynamaktadır. C. W. Bonds, Bonds ve Peach (1992)'e göre üstbiliş, kişinin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisi ve farkındalığının yanı sıra kişinin düşüncesini düzenleme, değerlendirme ve izleme yeteneği olarak tanımlanabilir.

Üstbilişin ilk öğesi olan üstbilişsel bilgi iki bileşeni içerir: (1) biliş hakkında bilgi ve (2) kişinin kendi bilişine ilişkin farkındalığıdır (Harris, Santangelo, & Graham, 2010). Lin, Monroe ve Troia (2007) üstbilişsel bilgiyi, kişinin kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri ya da bunlarla ilgili bilgisi olarak adlandırmaktadır. Zimmerman, öz düzenlemeye dayalı öğrenmede öğrenenlerin üstbilişsel olarak süreci planladığını, hedefler belirlediğini, bunları organize ettiğini, izlediğini ve değerlendirdiğini ifade etmiştir (aktaran Uyar, 2015). Yazma sürecini oluşturan temel bileşenler dikkate alındığında, öğrencilerin yazma aşamalarını gerçekleştirmesi için öz düzenleme becerilerine sahip olmaları ve üstbilişsel becerilerini etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Nitekim öz düzenleme becerilerine sahip bireyler, yazma sürecinde birtakım stratejiler uygulamaktadır. Collins (2000) yazma stratejilerinin, yazma için gerekli olan zihinsel süreçleri ve yazma ürününü kontrol etmeyi öğrenmek olduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre yazıyı üretmede kullanılan düşünme yöntemi yazmanın bilişsel boyutunu; yazılı ürün ortaya çıkarken yapılan kontrol yöntemi ise yazmanın üstbilişsel boyutunu oluşturmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin yazma becerisine etkisini inceleyen ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Can, 2016; Chalk, Hagan-Burke, & Burke, 2005; Cleary, 2006; Fischer, 2002; J. Galbraith, 2014; Göy, 2017; Graham & Harris, 1993; Graham, Harris, MacArthur, & Santangelo, 2018; Harris, Graham, & Mason, 2006; Harris, Graham, Mason, & Saddler, 2002; Kanlapan & Velasco, 2009; Kaplan, Lichtinger, & Gorodetsky, 2009; MacArthur & Philippakos, 2013; Magno, 2010; Malpique, 2014; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Müldür, 2017; Saddler, 2006; Sexton, Harris, & Graham, 1998; Tracy, Reid, & Graham, 2009; Yalçın & Karadeniz, 2016; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997; Zumbrunn, 2010). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, farklı yaş düzeylerindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerinde öz düzenlemeye dayalı öğrenme yaklaşımının olumlu bir etkiye sahip olduğu, ayrıca öğrencilere öz düzenleme becerisi kazandırılarak yazma becerilerinin geliştirilebileceği ortaya konmuştur.

Birçok eğitimci ve araştırmacı, yazma öğretiminin öğrencilerde hem daha yüksek düzeyde bilişsel beceriler hem de duyuşsal özellikler (yazma arzusu) geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir (Knudson, 1991). Duyuşsal özelliklerin ve farkındalığın fark edilmesinin öz düzenleme açısından son derece önemli olduğunu ifade eden Duman ve Yakar (2017), öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal farkındalık becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Bireylerin birbirleriyle iletişimlerinde ve sosyal yaşamlarında oldukça önemli olan yazma becerisine karşı her bireyin ilgi, istek ve tutumlarının aynı olmadığını belirten Göçer (2014) yazmaya karşı bu farklılığın ortaya çıkmasında alınan eğitim, aile ortamı, kişisel özellikler gibi bazı değişkenlerin etkili olduğunu söylemektedir.

Yazmanın duyuşsal boyutunu; yazı yazmaya istekli olma, güzel yazma, anlatım, tutum, motivasyon ve zevk alarak yazı yazma gibi unsurlar oluşturmaktadır (Kuşdemir vd., 2018). Bunlardan "motivasyon" ve "kaygı", dil öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar (Alico, 2016). Yazmayı öğrenmek, motivasyon ve becerinin geliştirilmesine oldukça önem vermeyi gerektiren olağanüstü derecede karmaşık bir dilsel ve bilişsel iştir (Bruning & Horn, 2000). Yazmanın gelişiminde, özellikle yazmaya başlama ve bunu tamamlama konusunda oldukça önemli olan ve öz yeterlik inançları, ilgi, tutum, hedefe odaklılık, başarı ve başarısızlık atıfları gibi pek çok bileşenden oluşan motivasyon (Troia vd., 2013)

kişinin içsel dürtülerini veya bir amaca doğru ilerlemesini ifade eder (McLeod, 1987). Öğrencilerin anlamlı ve amaçlı bir şekilde fikirlerini ve duygularını ifade ederek yazma becerilerini geliştirmek için destekleyici bir ortam sağlamak, yazmaya yönelik motivasyonlarını geliştirmelerini sağlayabilir (Bruning & Horn, 2000). Literatürde, yazma motivasyonu ile yazma performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmalar bulunmaktadır (Bruning & Horn, 2000; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers, & Lawrence, 2013; Graham, Harris, Kiuhara, & Fishman, 2017; Pajares, 2003; Takımcıgil-Özcan, 2014; van Kraayenoord vd., 2011).

Yazmayı etkileyen bir diğer unsur ise "kaygı"dır. Yazma kaygısı, bireyin yazma göreviyle karşı karşıya kaldığında, yazmaya yönelik endişe ya da korku duyma durumudur (Fisher, 2017). Yazma kaygısının genellikle yazma sürecinin bir bölümünü bozan olumsuz, endişeli hisler anlamına geldiğini ifade eden McLeod (1987) bu terimin, yazma görevini yerine getirebilen ancak yine de zorluk çeken yazarları tanımlamak için kullanıldığını ifade eder. Yazma kaygısı taşıyan kişilerin, yazma sürecinin tüm aşamalarını son derece sıkıntılı ve zorlu bir biçimde yaşaması sonucunda yazılı metin üretimi olumsuz etkilenmektedir (Karakaya & Ülper, 2011; Katrancı & Temel, 2018). Kaygı altında yazma, sık aralıklarla geriye dönerek yazdıklarını tekrar gözden geçirmeye, ayrıntılara takılarak metnin genelini gözden kaçırmaya, anlatımda doğallıktan uzaklaşmaya ve zihinde yapılandırılan düşüncelerin tam ve doğru olarak ifade edilememesine neden olur (Katrancı & Temel, 2018). Yüksek yazma kaygısı olan öğrenciler, hem yazma çalışmalarından hem de yazma içeren kariyerlerden kaçınma eğilimi gösterirler (Daly & Miller, 1975a, 1975b, 1975c; Daly & Wilson, 1983; Tighe, 1987; Uçgun, 2011).

Literatürde yazma kaygısının incelenmesine yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmalar bulunmakla birlikte (Alico, 2016; Arslan, 2018; Aşılıoğlu & Özkan, 2013; Ateş & Akaydın, 2015; Bayat, 2014; Bishop, 1989; Daly & Miller, 1975a, 1975b, 1975c; Daly & Wilson, 1983; Daly, 1979; Fisher, 2017; Güneyli, 2016; Karakaya & Ülper, 2011, Karakoç-Öztürk, 2012; Karakoç-Öztürk, 2016; Katrancı, 2015; Katrancı & Temel, 2018; Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016; McAndrew, 1986; Özsoy, 2015; Pajares & Margaret, 1994; Tekşan, 2012; Topuzkanamış, 2014; Uçgun, 2011; Yıldız & Ceyhan, 2016) yazma kaygısı ve yazma performansı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma oldukça sınırlıdır (Temel, 2018; Temel & Katrancı, 2019).

Yazmanın zor öğrenilen ve karmaşık bir beceri olması sebebiyle (Graham & Harris, 2009; Graham, Bollinger vd., 2012; Graham vd., 2019; F. C. Lunenburg & Lunenburg, 2014) öğretmenlerin; yazma çalışmalarına her gün zaman ayırmaları, öğrencilerine yazma süreçlerini farklı amaçlar için nasıl kullanabileceklerini, hecelemeyi, kurallı cümleler yazmayı ve akıcı yazmayı öğretmeleri, öğrencilerini hem yazar olarak hem de onların yazma yeteneklerini geliştirmeleri için motive etmeleri gerektiği belirtilmektedir (Graham, Bollinger vd., 2012). Bu nedenle, yazma becerisini etkileyen bir diğer faktörün "öğretmen" olduğu söylenebilir.

Yazma becerisinin kazanılması öğrenciler için önemlidir, bu nedenle yazma, öğretmenlerin iyi öğretmesi gereken kritik bir beceridir (Burke, 2017). Bu özelliğinden dolayı yazma, eğitimcilerin öğretmesi ve öğrencilerin yetkinlik kazanması bakımından zor bir beceri olarak kabul edilir ve öğretmen tarafından açık şekilde öğretim yapılmasını gerektirmektedir (Curtis, 2017). Öğretmen; öğrencilere eğitim verme, destek sağlama, geri bildirim verme ve yazma uygulamalarını modelleme konusunda aktif bir rol oynamaktadır (Hodges, 2015). Öğretmenler, yazma sürecinin her bir bileşenine dair çeşitli stratejiler öğreterek ve öğrencilerin bu stratejileri bağımsız bir şekilde uygulayabilecek düzeye gelene kadar onları destekleyerek öğrencilerin etkili yazarlar olmalarına yardımcı olabilir (Tracy vd., 2009; Zumbrunn, 2010). Öğretmenlerin yazmayı öğretmeye yönelik bilgisi ve öz yeterliklerine dair inançları, öğrencilerin yazma becerisini kazanmalarında ve geliştirmelerinde etkilidir.

Öğretmenlerin yazma öğretimiyle ilgili gerçek inançları araştırmacılar tarafından büyük ölçüde göz ardı edilmiştir (Graham, Harris, MacArthur, & Fink, 2002). Oysaki yazma bilgisi ile öğrenci ve öğretmen başarısı açısından öz yeterlik inançlarının araştırılması kritik bir öneme sahiptir (Hughey, 2010). Öğretmenlerin inançları, yaptıkları uygulamalarla doğrudan bağlantılıdır ve öğrencilerin eğitim hayatları üzerinde etkilidir (Gaitas & Martins, 2015).

Bir görevi yerine getirmek için sadece gerekli bilgi ve becerilere sahip olmanın, görevin başarıyla yerine getirilmesini sağlamayacağını belirten Bandura, kişinin algılanan öz yeterliğine ya da görevi yerine getirmek için gereken bilgi ve becerilerin çeşitli ve öngörülemeyen koşullar altında başarıyla gerçekleştirilmesinin kişisel yargılara bağlı olduğunu ifade eder (aktaran Graham, Harris, Fink, & MacArthur, 2001). Öğretmen

yeterliliği; başarıyı, başarının sürekliliğini, hedefleri, istekleri ve genel eğitim kalitesini etkiler (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). Ancak, genellikle gözden kaçan, öğretmenlerin bilgi ve becerileri ile inançları arasındaki etkileşimdir (Graham vd., 2001). Öğrencilerin iyi birer yazar olabilmeleri için öğretmenlerin, yazmaya yönelik algılarını ve yazma öğretiminin derslerini nasıl etkilediğini bilmeleri gerekmektedir (Thornton, 2010). A. J. Applegate ve Applegate (2004)'in "Peter Effect" kavramında da yer verdikleri gibi, okuma hevesine sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilerinin de okuma hevesine sahip olmaları beklenmemelidir. Okumada olduğu gibi yazma becerisinin kazandırılmasında da öğretmenlerin yazmaya yönelik sahip oldukları bilgi ve inançların, öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisinin bilinmesi önem taşımaktadır.

Literatürdeki çok sayıda çalışma öğretmenlerin yazma öğretimi konusundaki inançlarına değinmiştir (Brindle, Graham, Harris, & Hebert, 2016; Curtis, 2017; Doyle, Zhang, & Mattatall, 2015; Fang, 1996; Gaitas & Martins, 2015; Gilbert & Graham, 2010; Graham vd., 2001; Graham vd., 2002; McLeod, 1995; Moore, 2000; Rapp, 2009; Thornton, 2010). Fakat öğretmenlerin özellikle yazmayı öğretme öz yeterlik inançları ile öğrencilerin yazma başarısı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma oldukça sınırlıdır (Berrier, 2009; Mohtar, Singh, Kepol, Ahmad, & Moneyam, 2017).

Shulman (1987)'ın konu bilgisini kuramsallaştırma konusundaki çalışması, öğretme sürecinde gerekli olan bilginin doğasını sınıflandırmak için önemlidir. Konu içeriği bilgisi (akademik alan bilgisi), pedagojik içerik bilgisi (bu akademik alanın nasıl öğretileceği bilgisi) ve pedagojik bilgi (sınıf yönetimi ve organizasyonu bilgisi) arasında ayrım yapar. Başka bir deyişle, öğretmenin konu bilgisi basitçe alan bilgisi değildir, ancak temel olarak öğrencilerin bu konuda gerekli becerileri kazanabilmeleri için öğretmenlerin bu bilgiyi amaçlı olarak nasıl dönüştüreceğini bilmelerini içerir (Myhill, Jones, & Watson, 2013).

Tüm bu hususlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin metin yazma becerilerinin gelişiminde öğrenci ve öğretmen boyutunda çeşitli unsurların etkili olabileceği söylenebilir. Yazma literatürüne göre bu unsurlar; öğrencilerin yazma bilgisi, okuduğunu anlama düzeyleri, öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma motivasyonu, yazma kaygısı, öğretmenlerin yazmayı öğretme bilgileri ve yazmayı öğretme özyeterlik inançları biçiminde sınıflandırılabilir.

Yazma becerisinin çok bileşenli yapısı sebebiyle, literatürde yazma becerisinin bütün değişkenlerinin bir arada ele alındığı, bütün ilişkisel süreçlerin birlikte değerlendirildiği

çalışmalar görmek pek mümkün değildir. Ancak bugüne kadar yapılan araştırmalarda (Abbott & Berninger,1993; Baştuğ, 2015; Deniz, 2017; Kim, 2019; Kim & Schatschneider, 2017; Limpo & Alves 2013; Yaakob, 2015) özellikle yazma becerisine önemli katkıları olduğu düşünülen değişkenler belirlenmiş ve incelenmiştir. Bu bileşenler temel olarak motor beceriler, motivasyon yapıları, dil becerileri ve bilişsel stratejilerdir.

Veri setindeki değişkenler arasındaki ilişkileri ve potansiyel etkileşimleri eş zamanlı olarak inceleme fırsatı sunan araştırmalarda kullanılan çok değişkenli istatistiksel teknikler, karmaşık veri setlerinin analiz edilmesini kolaylaştırır, çok sayıda bağımlı ve bağımsız değişkenin doğrudan ve dolaylı etkilerini görme ve değişkenlerin kendi aralarındaki etkileşimlerini inceleme fırsatı sunar (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2018). Ulusal ve uluslararası literatürde, yazma becerisinde etkili olan çoklu faktörleri inceleyen ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi modelleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Yazma becerisini etkileyen faktörler arasındaki ilişkiyi incelemeye dayalı modelleme çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların genellikle yazmanın bilişsel boyutları arasındaki ilişkilere odaklandığı (Deniz, 2017; Kim & Schatschneider, 2017), bilişsel becerilerin yanı sıra dil becerilerinin (Kim, 2019) ve psikomotor becerilerin (Yıldız & Yekeler, 2017) de incelendiği, sadece bir çalışmada (Limpo & Alves, 2013) bilişsel boyutun yanı sıra duyuşsal boyutlardan motivasyonla ilgili bir bileşene (öz yeterlik) de yer verildiği görülmüştür. Başka bir çalışmada (Baştuğ, 2015) ise yazmanın duyuşsal boyutlarından sadece tutum, eğilim ve tutukluk arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öte yandan yapılan bu çalışmaların büyük çoğunluğu ilkokul düzeyinin üstündeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları bir beceri olan yazmaya iyi bir başlangıç yapmaları oldukça önemlidir. Fakat literatürde yazma becerisinin çoğunlukla öğrenci düzeyinde incelendiği, genel olarak küçük gruplarda tek düzeyli olarak ele alındığı, öğretmen faktörüne yönelik çalışmaların ise sınırlı düzeyde yapıldığı görülmüştür. Tek düzeyli yaklaşımların genellikle üst düzeyleri göz ardı etmesi sebebiyle bu çalışmada, yazma performansını etkilediği düşünülen ve yazma başarısını geliştirmede eğitim yoluyla müdahale edilebilecek değişkenlere odaklanılmış, hem öğrenci hem de öğretmen faktörlerinin bir arada ele alınarak yazma performansına yönelik daha gerçekçi tahminler yapılması amaçlanmıştır.

Literatürde öğrenci ve öğretmen özelliklerinin öğrencilerin yazma performansını etkileme düzeyinin bir modelleme çalışması kapsamında test edildiği başka bir araştırmaya rastlanmaması bu araştırmanın ortaya çıkmasında önemli bir etken olmuştur. Ayrıca bu araştırmada incelenen değişkenler ile ilgili (yazma motivasyonu ve yazma kaygısı hariç) literatürde ölçme araçlarına rastlanmaması bu amaca yönelik ölçek ve başarı testlerinin geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu nedenle araştırmada, yazma performansına etkisi incelenen değişkenlere yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesine, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin bir hiyerarşik lineer model çerçevesinde ele alınmasına ve ilkokul düzeyinde yazma performansının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmasına odaklanılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin yazma becerisinin, *öğrenci düzeyi* (yazma bilgisi, okuduğunu anlama, öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma motivasyonu, yazma kaygısı) ve *sınıf (öğretmen) düzeyi* (sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme bilgisi, metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları) değişkenleri ile ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin metin yazma becerisi, yazma bilgisi, okuduğunu anlama, öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma motivasyonu, yazma kaygısı ile öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgisi ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inanç düzeyleri nedir?

2. Öğrencilerin metin yazma becerisi düzeyi üzerinde öğrencilerin yazma bilgisi, okuduğunu anlama, öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma motivasyonu, yazma kaygısı değişkenleri anlamlı yordayıcılar mıdır?

3. Öğrencilerin metin yazma becerisi düzeyi üzerinde öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgisi ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inanç düzeyi değişkenleri anlamlı yordayıcılar mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin ve öğretmenlerin metin yazma ile ilgili bilişsel ve duyuşsal yapılarının, Türkçenin temel dil becerilerinden "anlatma" boyutunu oluşturan unsurlardan biri olan yazma becerisinin öğrencilere kazandırılmasına olumlu veya olumsuz yönde etkileri bulunmaktadır. Yaşam boyu kullanılan bir beceri olan yazmanın etkili bir şekilde kazanılması ve metin yazma becerilerinin geliştirilmesi için yazma performansını etkileyen öğrenci ve sınıf (öğretmen) düzeyinde bilişsel ve duyuşsal unsurların incelenmesi önemlidir.

Türkiye'de okuryazarlığa ilişkin literatür incelendiğinde, yazmanın okumaya kıyasla ihmal edilmiş bir alan olduğunu söylemek mümkündür (Ateş, Çetinkaya & Yıldırım, 2014). Konuyla ilgili yapılan çalışmaların (Brunstein & Glaser, 2011; Deniz, 2017; Kim, 2019; Kim & Schatschneider, 2017; Limpo & Alves, 2013) da genellikle yazmanın bilişsel boyutuna odaklandığı söylenebilir. Yazma çalışmalarında önemi sıklıkla ifade edilmesine rağmen, öğrencilerin yazmaya yönelik duygusal yönelimleri araştırmacılardan az ilgi görmüştür (Piazza & Siebert, 2008).

Literatür incelendiğinde, öğrenci ve öğretmen kaynaklı faktörlerin bir arada ele alınarak metin yazma becerisini ne düzeyde açıkladığının araştırılmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması bu amaca yönelik bir araştırma yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma bilgisinin, okuduğunu anlama düzeyinin, öz düzenlemeye dayalı yazma becerisinin, yazma motivasyonunun ve yazma kaygısının, ayrıca sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme bilgisinin ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi planlanarak, bu boyutların öğrencilerin metin yazma becerisini ne düzeyde etkilediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu amacın yanı sıra, öğrencilerin yazdıkları hikâye ve bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesine yönelik bu metin türlerine özgü dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması; öğrencilerin metin yazma bilgisinin, öz düzenlemeye dayalı yazma becerilerinin, okuduğunu anlama düzeylerinin; öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgisinin ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarının ölçülmesine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi planlanmıştır. Bu nedenle yapılan bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçme araçları ile araştırma sonucunda ortaya konulan modellemenin gerek

ulusal gerekse uluslararası literatürdeki söz konusu boşlukların giderilmesinde çalışma alanına oldukça önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerine yönelik yapılan Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) analiziyle yazma performansının öğrenci ve sınıf (öğretmen) düzeyi özelliklerle ne düzeyde ilişkili olduğunun ortaya konulması bakımından bu araştırma, ayrıca önemli görülmektedir.

Hiyerarşik Lineer Modelleme, dengeli olmayan veri setleri için bile etkili tahminler ortaya koyması bakımından önemlidir (Çorbacı, 2016). Bu bakımdan araştırma kapsamında ele alınan bu çok düzeyli modelin eğitim bilimleri alanında uygulanmasının, kestirimlerin daha az hata ile yapılması bakımından katkı sağlayacağı, öğrenci ve öğretmen özelliklerinin metin yazma becerisi ile ilişkisini ortaya çıkararak daha kapsamlı ve detaylı bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırma kapsamında veri toplanan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin, uygulanan ölçme araçlarını samimi ve doğru bir şekilde cevaplandırdıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

1. Bu araştırma, öğrencilere ve öğretmenlere uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma; öğrenme, okuma veya yazma güçlüğü olmayan ve yazmaya engel teşkil edecek özellikler taşımayan öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Gözlem biriminin sayısı, araştırma sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması bakımından önem taşımaktadır. Ancak uygulama ve veri toplama güçlüğü nedeniyle sınıf sayısı otuz bir ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Araştırmada yer verilen bazı kavramlar, bu çalışma kapsamında tanımlandığı şekilde aşağıda açıklanmıştır.

Yazma Performansı: Öğrencilerin yazdıkları hikâye metni ve bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesinde kullanılan ve araştırmacı tarafından hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen başarı puanlarından oluşmaktadır.

Öğrenci Düzeyi Değişkenleri: Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine ait değişkenlerdir. Bu değişkenler; yazma bilgisi, okuduğunu anlama, öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma motivasyonu ve yazma kaygısından oluşmaktadır.

Yazma Bilgisi: Öğrencilerin; farklı metin türleri ve özellikleri, genel dil bilgisi, yazma süreçleri ve yazma stratejileri ile ilgili bilgilerini içermektedir.

Okuduğunu Anlama: Öğrencilerin okudukları hikâye ve bilgilendirici metinleri kavrama düzeyidir.

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma: Bireyin; araştırma, hedef belirleme, izleme, gözden geçirme, kontrol etme, düzenleme, değerlendirme gibi stratejileri yazma sürecinde kullanmasıdır.

Yazma Motivasyonu: Bireyi yazmaya yönlendiren isteği ve itici gücü oluşturarak yazma eyleminin devam etmesini sağlayan durumdur.

Yazma Kaygısı: Bireyin yazmaya yönelik korku duymasına neden olarak bireyi yazma eyleminden kaçıran ya da yazma eylemini kesintiye uğratan durumdur.

Sınıf (Öğretmen) Düzeyi Değişkenleri: Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ait değişkenlerdir. Bu değişkenler, öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgisi ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarından oluşmaktadır.

Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi: Sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmaları için ayrılan zaman, yazma süreçlerinin öğretilmesi, metin türleri ve içerik bilgisi, yazıyı değerlendirme ve geri bildirim, yazma stratejileri ve yazma becerisi zayıf öğrenciler için yapılan çalışmalar ile ilgili bilgilerini içermektedir.

Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları: Sınıf öğretmenlerinin metin yazma becerisini öğrencilerine kazandırma ve onların bu beceriyi geliştirmelerini sağlama yetkinlikleri hakkındaki duygu ve düşünceleridir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yazma becerisinin gelişimini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu bölümde hem araştırmanın dayandığı temellerin net bir şekilde anlaşılabilmesi hem de bu araştırmanın mevcut yazma çalışmaları arasındaki yeri ve öneminin ifade edilmesi amacıyla; yazma ve önemi, 2005'ten günümüze Türkçe Öğretim Programlarında yazma, metin yazma becerisi ve gelişimi, yazma modelleri, yazma bilgisi, metin türleri bakımından bu çalışmanın sınırlarını oluşturan bilgilendirici (açıklayıcı) ve hikâye edici metinlerin özellikleri, okuduğunu anlama ve yazma becerisi, öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma motivasyonu, yazma kaygısı, metin yazma becerisinin öğretimi ve son olarak metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları üzerinde durulmuştur.

Yazma ve Önemi

Temel iletişim aracı olan dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinden oluşur. Bu becerilerden dinleme ve konuşma, bireyin ilk edindiği becerilerdir ve bu becerilerin kullanımı için formel bir eğitime ihtiyaç duyulmamaktadır. Genellikle okul dönemi ile birlikte bireyler öncelikle okuma, ardından da yazma becerisini kazanır ve geliştirirler. Dil, dört temel beceriden oluşmasına rağmen bu beceriler birbiriyle ilişkilidir ve her bir beceri diğerlerine bağlı olarak gelişir. İfade etmeye dayalı bir dil becerisi olan yazma, diğer dil becerilerinin üzerine inşa edilerek geliştiği için en son kazanılmaktadır.

MacArthur, Graham ve Fitzgerald (2006) yazmayı, bireylerin iletişimini kolaylaştıran, çevresiyle olan ilişkilerini daha sağlıklı yürütmesini sağlayan bir beceri olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2009)'na göre yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Akyol (2000, 2013) tarafından yazma, düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretleri uygun ve okunaklı bir şekilde motorsal olarak üretilmesi biçiminde tanımlanmıştır. Sever (2015) ise yazmayı, duyduklarımızın, düşündüklerimizin, tasarladıklarımızın, görüp yaşadıklarımızın yazı ile anlatılması ve böylece başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yolu olduğu biçiminde ifade etmiştir. Güneş (2020)'e göre dil öğretiminin temel alanı olan yazma, zihinden parmaklara doğru giden, duygu ve düşüncelerin yazıya aktarıldığı bir süreçtir.

Yazma becerisine yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde, yazmanın farklı yönlerinin vurgulandığı görülmektedir. Bu tanımlara göre yazmanın; bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal olmak üzere pek çok özelliği içinde barındıran, yazar ile okuyucu arasındaki iletişimi ve etkileşimi sağlayan, metin oluşturma süreçlerini içeren çok yönlü bir eylem olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yeni fikirleri ve kavramları anlamasına ve geliştirmesine, farklı okuma kaynaklarından anlam oluşturmasına ve eleştirel düşünmeyi geliştirmesine olanak sağladığı için bilginin öğrenilmesi ve geliştirilmesi için temel bir araçtır (Graham & Harris, 2013). Yazma, karmaşık ve zor bir iştir (Graham & Harris, 2009; Graham vd., 2018; Graham vd., 2019). Bunun nedeni ise, yazılı metin üretiminin doğası ve yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel birçok beceriyi gerektirmesidir (Graham, 2006; Güneyli, 2016; Zimmerman & Risemberg, 1997). Öğrencilerin nitelikli yazılar ortaya koyabilmeleri için fikir üretmeyi, analiz etmeyi ve geliştirmeyi öğrenmesi gerekmektedir (F. C. Lunenburg & Lunenburg, 2014). Bu sebeple yazma yeteneğini geliştirmek uzun yıllar sürer (Graham vd., 2018; MacArthur, Graham, & Fitzgerald, 2016). Bu özelliği sebebiyle yazma becerisinin kazanılması ve gelişimi için formel bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü bireyler sahip oldukları kelime hazinesi, bilgi birikimi ve deneyimleri ölçüsünde uzmanlık kazanıp yazabilirler.

Öğrenciler açısından eğitim hayatlarının ilk yılları yazmanın temelini oluşturduğu için, yazma yeteneği yaşam boyu önemli bir etki yaratır (Thornton, 2010). Yazmayı öğrenmek

günümüz dünyasında çok önemli olmasına rağmen, okul çağındaki pek çok öğrencinin güçlü yazma becerilerine sahip olmadığı konusunda kayda değer bir endişe vardır (Hsiang & Graham, 2016). Öğrencilerin çoğu, öğrenmek ve bildiklerini göstermek için güçlü bir araç olarak kullanabilecekleri yazma becerilerini geliştirememektedir (Santangelo, Harris, & Graham, 2016). İyi yazamayan öğrenciler, öğrenme ve gelişmeyi destekleme ve genişletme gücünden yararlanamazlar, bu durum, öğrencilerin eğitimsel, mesleki veya kişisel potansiyellerini gerçekleştirememelerine neden olabilir (Harris vd., 2009). Bu nedenle iyi yazmak gençler için sadece bir seçenek değil, bir gerekliliktir (Graham & Perin, 2007a). Bu nedenle eğitimcilerin, 21. yüzyılın kritik bir iletişim becerisi olarak önemi yadsınamayan etkili yazma becerilerini etkileyebilecek çeşitli faktörleri anlamaları ve bilmeleri gerekir (J. Galbraith, 2014).

Daha önce de belirtildiği gibi yazma, cümle düzeyinde içeriği, cümle yapısını, sözcükleri, noktalamayı ve sözcüklerin doğru yazılımını içermesi bakımından oldukça karmaşık bir süreçtir (Anılan, 2005). Yazmanın sadece metin üretme süreci değil, aynı zamanda yazarın kendi eylemlerini ve tercihlerini de kapsayan bireysel bir eylemi ifade ettiğini söyleyen Müldür (2017), yazmanın hem ürünü hem de bilişsel, duyuşsal ve sosyal süreçleri kapsayan çok yönlü bir beceri olduğunu belirtmektedir. Yazma becerisinin tarihsel süreç içerisinde çeşitli yaklaşımlara göre ele alınma biçimlerinde farklılıklar olduğu bilinmektedir.

Güneş (2013), davranışçı yaklaşımda okuma becerisinin gelişimine öncelik verilip, yazma becerilerinin ikinci derecede ele alındığını bu nedenle öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleriyle fazla ilgilenilmediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, yazma ödevlerinde öğrencilerin güzel yazanları taklit etmeleri, onların yazdıklarını değiştirerek aktarmaları veya kopyalama yapmaları sebebiyle kendi zihnindekileri ifade edemeyen, ezberlediklerini ya da kopyaladıklarını yazan, yazma alışkanlığı yeterince gelişmemiş bireylerin yetiştiğini söylemiştir. Araştırmacı ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımda, okuma kadar yazma becerilerinin de önemsendiğini, hatta yazma öğretimine daha fazla ağırlık verildiğini ifade etmiştir. Okullarda verilen yazma eğitiminin de, yazmaya atfedilen anlama göre düzenlenen öğretim programlarına dayalı olarak gerçekleştirildiği söylenebilir.

2005'ten Günümüze Türkçe Öğretim Programlarında Yazma

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak hazırlanan 2005 İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı, bazı değişiklik, ekleme ve düzeltmeler neticesinde son şeklini 2009 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile almıştır. Bu programa (MEB, 2009) göre, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesini içeren yazma becerisinin gelişmesi için öğrencilerin, dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir.

Programda, yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Buna göre, yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmakta, yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Ardından, seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bu düzenlemenin sonucunda yazılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır. Yazma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir (MEB, 2009).

Öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte zihinsel becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanan programda, yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeler kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar bulunmaktadır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi çeşitli tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmektedir (MEB, 2009).

2012-2013 yılında temel eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla uygulanmaya başlayan 4+4+4 olarak adlandırılan sistemle günümüzde 1, 2, 3, 4. sınıflar ilkokul; 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ortaokul olmuştur (MEB, 2012). Bu değişikliğin ardından uygulanmasına bir süre daha devam edilen 2009 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu yerine 2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı uygulanmaya başlamıştır.

2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2015), yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programa göre, uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması için çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarına yer verilmelidir.

2015 Programında yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Programda ayrıca öğretmenlerin de sorumluluklarına atıf yapılmış, öğretmenlerin, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olması, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Yazmayı öğrenme alanında "süreç temelli yazma modeli"nin esas alındığı 2015 Programında yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlanmıştır. Hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan süreç, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha uzun zaman da alabileceği belirtilmiş, öğrenciye "süreç temelli yazma"nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır. Programa göre yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi için öğrencinin yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları, anlatım akışında ve iç tutarlılığında uyumsuzluklar varsa bunları belirlemesi, düzeltmesi ve metni yeniden yazması/düzenlemesi beklenmektedir.

2015 Türkçe Programı yenilerek, Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (MEB, 2017a) uygulanmaya başlanmıştır. Fakat bu program bir yıl sonra kaldırılmış ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) uygulanmaya başlanmıştır. Yazma becerilerinin kazandırılması ve dördüncü sınıf düzeyindeki yazı çalışmaları bakımından 2017 ve 2018 Türkçe

Programları birbirine benzer nitelikte olduğu için bu kısımda sadece 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına yer verilmiştir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre birinci sınıfta okuma ve yazma süreci tamamlanır, ikinci sınıfta öğrencilere okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta ise öğrencilerin kendine has yazı alışkanlığı kazanmasına yönelik yazı çalışmaları yaptırılır.

Üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde yazı çalışmalarında Türkçe dersinin haftada bir saatinin yazı çalışmalarına ayrılması gerektiği belirtilmektedir. Programda yazı çalışmaları kapsamında öğrencilerin, düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazması, harflerin aslî ve ilave unsurlarını kavraması, bunları yazılarında uygulaması ve ikinci şahıslar tarafından okunabilir şekilde yazma becerisi kazanması hedeflenmektedir. Yazının özenli ve düzenli yazılması gerektiğinin vurgulandığı programda, yazı çalışmaları ile öğrencilerin bu düzeyde kendilerine özgü yazma becerisi edinmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin, yazının kâğıt üzerinde diziliş ve yazılışına dikkat etmeleri, buna uygun şekil, resim ve renklerle süslemeler yapmaları, kâğıt üzerine dengeli, orantılı ve kelimeler arasında uygun boşluklar bırakacak biçimde yazılar yazması sağlanmalıdır. Program çerçevesinde atasözü, şiir, özdeyiş, sayışma, mani, ninni ve tekerleme yazma çalışmalarına yer verilerek öğrencilerden kendilerine has, okunaklı ve düzgün yazmaları ve yazılarını güzelleştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2018).

2018 Programında her ne kadar temel düzeyde harflerin yönü, şekli ve yapısal özellikleri ile harflerin aslî ve ilave unsurlarına dikkat ederek yazılması üzerinde durulsa da öğrencilerin zihinsel becerilerini de kullanmalarına yönelik kazanımların olduğu söylenebilir. İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde yazma beceri alanında yer verilen kazanımlar incelendiğinde, yazma stratejilerinin uygulanmasına, yazılanların gözden geçirilip yeniden düzenlenmesine ve yazılanların paylaşılmasına yer verildiği görülmektedir. Ayrıca, şiir, hikâye edici metin, bilgilendirici metin gibi türlere yönelik yazma çalışmalarını içeren kazanımlar da bulunmaktadır.

2018 Türkçe Programıyla benzer şekilde, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda da, birinci sınıfta okuma ve yazma sürecinin tamamlanması, ikinci sınıfta öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmesini hedeflemektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde ise

öğrencilerin kendilerine özgü yazı alışkanlığı kazanmalarına yönelik yazı çalışmaları yaptırılmasını amaçlamaktadır. Bu sınıf düzeylerinde Türkçe dersinin haftada bir saatinin yazı çalışmalarına ayrılması gerektiği ifade edilirken, yazı çalışmaları ile öğrencilerin düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazmasının, harflerin aslî ve ilave unsurlarını kavramasının, bunları yazılarında uygulamasının ayrıca diğer kişiler tarafından okunabilir nitelikte yazma becerisi kazanmasının hedeflendiği vurgulanmaktadır (MEB, 2019).

2019 Programına göre, yazma çalışmalarında öncelikle öğrencilere temel düzeyde harflerin yönü, şekli ve yapısal özelliklerinin hatırlatılmasının sonrasında aşamalı olarak kelime ve cümle çalışmalarına geçilmelidir. Atasözü, şiir, özdeyiş, sayışma, mani, ninni ve tekerleme yazma çalışmalarına yer verilen programa göre, öğrenciler için örnek çalışmalar hazırlanarak bu çalışmaları kopya etmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerden kendilerine has, okunaklı, akıcı ve düzgün yazmaları ve yazılarını güzelleştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2019). Programda ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde yazma becerisini kazandırma ve geliştirme sürecinde öğrencilerin zihinsel becerilerini de kullanmalarına yönelik kazanımlara yer verildiği söylenebilir. Bir işin işlem basamaklarına yönelik yönergeler yazma, görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatma, yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanma, yazdıklarını düzenleme, yazma stratejilerini uygulama kazanımlarının yanı sıra şiir, hikâye edici metin, bilgilendirici metin gibi türlere yönelik kazanımlara da yer verilmektedir.

2005 yılından günümüze kadar yayınlanmış programlar incelendiğinde, ilk programlarda daha fazla ağırlık verilse de, genel olarak yazma becerisinin gelişiminde sürece dayalı yazma yaklaşımının esas alındığı söylenebilir. Yazmaya hazırlık aşamasından yazılanların paylaşılması aşamasına kadar zihinsel becerilerin kullanımına önem verildiği görülmektedir. Öğrencilerin yazılarını gözden geçirme, eksik veya yanlışlarını düzeltme, gerektiğinde yeniden yazma, yazdıklarını değerlendirme gibi aşamaları yazma sürecinin genelinde gerçekleştirmeleri ve tüm bu süreçlerde yazma stratejilerinden yararlanmaları üzerinde durulmaktadır. Şiir, hikâye edici, bilgilendirici gibi farklı metin türlerine yönelik yazılar yazmalarına yönelik çalışmalara yer verilmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirilmesinin diğer dil becerileriyle ilişkili olduğunu vurgulanmakta, öğrencilere sık sık yazı yazabilecekleri ortamlar yaratılmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Metin Yazma Becerisi ve Gelişimi

Yazma, dil becerileri arasında en son gelişen ve geliştirilmesi en zor beceridir (Dilidüzgün, 2019; Göçer, 2018; Temizkan, 2014). Çünkü öğrencilerin anlatım becerilerinin gelişim düzeyi, okunan ürünler, çevre, yetenek ve zekâ, hayal gücü gibi (Yılmaz, 2013) çeşitli faktörlere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Ancak öğretmenin öğretimi, desteği ve rehberliğiyle birçok olumsuz faktör ortadan kaldırılarak öğrencilerin yazılı anlatım becerileri geliştirilebilir (Coşkun & Yılmaz, 2018). Yazma, küçük çocukların okuryazarlık gelişimi için çok önemli olduğundan, yazmanın ilk sınıflarda etkili bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir (Graham vd., 2008). Çoğu çocuk için yazı yazmanın başlangıcını işaret eden kâğıda veya bir duvara yapılan rastgele karalamalar, yazma eğitimine başlanmasıyla birlikte, kısa sürede harflere benzemekte ve gerçek harflere/kelimelere dönüşmektedir (Bruning & Horn, 2000). Böylece erken yaşlardan itibaren yazılı kodlamaları öğrenen çocuk, önce resim-şekilleri tanımaya ve onları çizmeye başlar, giderek hece ve harfleri tanır ve harfleri yazmaya başlar (Güneş, 2013).

İlkokul birinci sınıfta kazanılması hedeflenen yazma becerilerinin üst sınıflara doğru gidildikçe artarak ilerlemesi ve dördüncü sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin, temel yazma becerilerini kazanıp akıcı yazma becerilerini geliştirdiği bir seviyede olması beklenmektedir (MEB, 2009). Bu nedenle yazma becerisinin gelişimi için kararlılık ve sabır gerektiği söylenebilir.

Dünyada 1970'li yıllara, Türkiye'de ise yakın bir zamana kadar davranışçı yaklaşımın etkisiyle öğretmen merkezli yürütülen yazma çalışmalarında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yeterince geliştirememelerine ve yazmaya karşı isteklerinin azalmasına sebep olan bazı durumlar vardır (Temizkan, 2014). Bunlar;

- Öğrencilere yazma konusunu belirlemelerine fırsat verilmemesi veya kendilerine sunulan konular hakkında yazmak zorunda kalmaları,
- Değerlendirmelerin sürece değil genellikle yazılı anlatım ürününe dayalı bir şekilde yapılması sebebiyle, yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmekte zorlanmaları biçiminde sıralanabilir.

Geleneksel yazma yaklaşımı olarak da adlandırılan ürün odaklı yazma yaklaşımı, uzun yıllar boyunca dünyadaki ve ülkemizdeki okullarda yaygın olarak yazma eğitiminin

verildiği sınıflarda geçerliliğini sürdürmüştür (Müldür, 2017, s. 37). 1980'li yıllarda yapılandırmacı yaklaşımla beraber yazmada süreç odaklı yaklaşımın benimsenmesiyle, öğrencilerin belli bir plan ve aşama izleyerek yazılarını oluşturmaları amaçlanmış ve sadece sonuca değil sürece dayalı değerlendirme de yapılmıştır (Temizkan, 2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre yazma sürecine zihindeki bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlandığını; yazının amacının, konusunun, sınırlarının belirlenerek yazılacak bilgilerin seçildiğini ifade eden Güneş (2013), seçilen bilgilerin sıralama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlendiğini ve ardından yazma sürecinin başladığını belirtmektedir.

Günümüzde öneminden hiçbir şey kaybetmeyen yazma becerisinin istenen düzeyde geliştirilmesi için eğitim politikalarında yazma becerisine yeteri kadar önemin verilmesi, öğretmenlerin yeterli donanımda olması ve eğitim programlarının buna yönelik hazırlanması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2007). Öğretim sürecinin her aşamasında öğrencilerin bu beceriyi etkin kullanabilmeleri için öğretim programlarında kompozisyon veya yazılı anlatım gibi derslere yer verilir (Karatay, 2011). Yazma becerisinin kapsamını;

- Dilbilgisi kurallarını bilme ve doğru kullanma,
- Yazının görünüşünü düzenleme ve okunaklı yazma,
- Düşüncelerini mantıklı ve akıcı bir biçimde düzenleme,
- Bakış açısını oluşturma ve kendi anlatım dilini yaratma,
- Etkili bir şekilde duygu aktarımını gerçekleştirebilme,
- Geniş bir kelime dağarcığına ve anlam bilgisine sahip olma,
- Yazının nasıl ve kime yazılacağı gibi birçok nokta oluşturmaktadır (Güneyli, 2016).

Yazma eğitimi, öğrencilerin hem dilbilgisi kuralları hem de içeriği açısından duygu ve düşüncelerini düzgün ve düzenli bir şekilde ifade etme becerisi kazanmaları amacıyla yapılır (Yalçın & Karadeniz, 2016). Harflerin tanınması ve yazımının öğrenilmesiyle başlayan yazma eğitimi kapsamında öğrencilere yazının sadece biçimsel boyutunun değil aynı zamanda içerik boyutunun da kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yazma eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin metinlerindeki dilbilgisi hataları, tutarsızlıklar ve metnin biçimsel yapısı ile ilgili problemlerin değerlendirildiği, ancak cümle ve paragraflar arasında düzgün geçişin sağlanması, metnin bir bütün olarak tutarlı olması, ana fikrin düzgün ifade edilmesi ve anlatımın destekleyici ifadelerle zenginleştirilmesi gibi hususların yeterince vurgulanmadığı ifade edilmektedir (Yalçın & Karadeniz, 2016). Duygu, düşünce ve hayalleri açık ve anlaşılır olarak yazabilme çeşitli zihinsel becerileri gerektirdiği için öğrencilerin yazı amacını belirlemeyi, düşüncelerini sınırlandırmayı ve fikirlerini düzenleyerek sıralamayı öğrenmesi gerekmektedir (Göçer, 2018). Ayrıca öğrencilerin yazarken yaratıcılıklarını doruk noktaya çıkarabilecek ortamlar oluşturulmalıdır. (Dilidüzgün, 2019; Göçer, 2014). Çünkü yazma çalışmasının amacı, sadece bazı yazma tekniği bilgilerinin aynen uygulanması değil, öğrencilerin yaşantılarından, izlenimlerinden, tasarı ve hayallerinden beslenerek ortaya özgün ürünler çıkarabilmesidir (Göçer, 2018).

Yazma becerisinin gelişmesi ile öğrenciler, düşüncelerini sıralama, sınırlama, düzenleme ve yazma kurallarını uygulamayı öğrenirler (MEB, 2009). Bunun yanı sıra öğrenciler, bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ve bilgileri arasında bağlantı kurma ve oluşturacakları metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânlarını artırabilir ve böylece estetik bir duyarlılık, sanatsal bir duruş ve duyuş ön plana çıkarabilirler (Ungan, 2007). Fakat küçük çocuklar harflerin yazımında yetkinlik ve akıcılık kazanmadan önce, metnin anlamına değil metnin üretimine daha fazla enerji harcayabilirler (Kos & Maslowski, 2001). Akyol (2014, s. 118-119) yazma sürecinde öğrencilerin bazı sorunlar yaşayabildiğini belirtmiş ve bu sorunları şöyle sıralamıştır:

- Yazma çalışmalarına bir türlü başlayamamak,
- Yazma esnasında dikkatini toplamakta zorlanmak,
- Olayların gelişimini uygun şekilde verememek,
- Cümleler ve paragraflar arası geçişleri düzenli ve akıcı şekilde gerçekleştirememek,
- Yetersiz kelime hazinesine sahip olmak,
- Fikirleri oluşturup yorumlayamamak ve geliştirip organize edememek,
- Yaratıcı ve eleştirel yazı yazmada güçlük yaşamak,
- Çok kısa cümleler veya paragraflar yazmak.

Tompkins (2018), yazma becerileri gelişmiş öğrencilerin yazma sürecini; yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve yayınlama olmak üzere beş aşamada gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Bu aşamaları numaralandırmanın, yazma sürecinin sabit bir şekilde doğrusal ilerlemesi anlamına gelmediğini vurgulayan Tompkins (2018), sürecin yinelenen döngüleri içerdiğini ve numaralandırmanın sadece yazma aşamalarını tanımlamaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Harris ve Graham (2009)'a göre yazma becerisi gelişmiş öğrenciler, hedeflerini belirler ve bu hedefler arasında basitten karmaşığa doğru esnek bir şekilde geçiş yapabilirler. Aynı zamanda, hedeflerine ulaşmak için, planlama, metin üretimi ve metnin gözden geçirilerek düzeltilmesi için zengin bilişsel süreçlerden ve stratejilerden, farklı yazı türleri hakkındaki bilgilerinden yararlanırlar ve yazma metni daha karmaşık hale geldikçe yeni veya değiştirilmiş yapılar geliştirirler (s. 115). Bu nedenle nitelikli yazmanın; planlama, metin üretimi ve gözden geçirme aşamaları için bilişsel süreçler ve stratejiler hakkında zengin bilgi gerektiren, esnek ve hedefe yönelik bir etkinlik olduğu söylenebilir (Harris, Santangelo, & Graham, 2008).

Yazma ile ilgili çalışmalar yapan ve başarılı yazarları diğerlerinden ayıran temel özellikleri inceleyen araştırmacıların, özellikle yazmaya yönelik bilgi, yazmadaki öz düzenleme süreçleri ve yazma motivasyonu unsurlarına odaklandıkları dikkati çekmektedir (Müldür, 2017). Araştırmacılar tarafından (Graham, 2006; Graham, Harris, & Mason, 2005), öğrencilerin stratejik ve öz düzenleme becerilerinin, motivasyonlarının, yazma bilgilerinin ve yazma becerilerindeki değişimlerin yazmada önemli bir role sahip olduğu söylenmektedir.

Yazma Modelleri

Yazma ve yazı üretim modelleri çok sayıda araştırmanın konusu olmuş, yazma sürecini açıklamak için çeşitli çalışmalar yapılmış, bu konuda çeşitli modeller geliştirilmiştir (Güneş, 2013). Bu bölümde, Rohman (1965), Hayes ve Flower (1980), Harris ve Graham (1986), Bereiter ve Scardamalia (1987), Hayes (1996), Kellogg (1996), Russell (1997), Zimmerman ve Risemberg (1997) tarafından geliştirilen modellere yer verilmiştir.

Dünyada 1970'li ve 1980'li yıllardan sonra ürün odaklı yaklaşımın yeterli olmadığının anlaşılması ve öğrenmede bilişsel süreçlerin ön plana çıkmaya başlamasıyla beraber

araştırmacılar, yazma çalışmalarında ortaya konan üründen ziyade bir metnin nasıl üretildiği üzerine odaklanmaya başlamıştır (Müldür, 2017). Böylece, 1970'lerin sonlarından itibaren, küçük çocukların yazma süreçlerine ve erken sınıflarda yazma öğretimine uygun tekniklere olan ilgi artmıştır (Walmsley, 1980).

Rohman Modeli (1965)

Yazma ile ilgili 1965'te Rohman tarafından önerilen ve ilk olma özelliği taşıyan model, yazmayı birbirini takip eden (a) planlamayı içeren ön yazma, (b) bir taslak oluşturmayı içeren yazma ve (c) düzenleme ve gözden geçirmeyi içeren yeniden yazma biçiminde üç aşamada ele alan bu yaklaşım, yazmanın ayrı ayrı öğretilmesi ve yazmayı alt süreçlere ayırması noktasında avantaj sağlarken yazmanın doğrusal bir şekilde geliştiği varsayımına dayanması sebebiyle dezavantaj yaratmıştır (Zimmerman & Risemberg, 1997).

1980'li yıllarda gerçekleştirilen bilişsel araştırmalar, sürece dayalı yazma anlayışına yönelik bir zemin hazırlamıştır (Malpique, 2014). Bu bakış açısıyla geçmişten günümüze yazma öğretimini ve sürecini esas alan farklı yazma modelleri geliştirilmiştir. Bu modeller arasında 1980 yılında Hayes ve Flower tarafından ortaya konulan yazma Bilişsel Süreç Modeli, 1987 yılında Bereiter ve Scardamalia tarafından ortaya konulan yazma modelleri ve 1980 yılında Flower ve Hayes'ın geliştirdiği modelin Hayes tarafından yapılan revizyonu bulunmaktadır (Zumbrunn, 2010). Bu modellerin yanı sıra yazmaya yönelik geliştirilen ve literatürde adından söz ettiren diğer modellere de bu bölümde kısaca yer verilmiştir.

Hayes ve Flower Modeli (1980)

Bilişsel ve sosyo-kültürel teorilere dayalı olarak çeşitli modeller geliştirilmeye devam ederken, en çok dikkat çeken modellerden biri hâline gelen Hayes ve Flower (1980)'ın Bilişsel Süreç Modeli'nde, yazma sürecindeki bilişsel ve psikolojik ögeler ele alınmıştır (Yamaç, 2015). Bu modelde yazarlık süreci Hayes ve Flower tarafından; faaliyet ortamı (görev alanı, etkinlik çevresi), yazarın uzun süreli belleği (ön bilgiler, zihinsel süreçler) ve bilişsel süreçler (yazma süreçleri) olmak üzere üç temel ögede ele alınmaktadır.

Araştırmacılar (Hayes & Flower 1980; Flower & Hayes, 1981) bu üç ögeyi şu şekilde açıklamaktadır:

Faaliyet ortamı (görev alanı, etkinlik çevresi), konu, hedef kitle, motive edici unsurlar ve üretilen metin gibi yazarın yazma performansını kendisi dışında etkileyebilecek her şeydir. Yazılı bir metin oluşturma görevi aslında bir problemdir ve yazma süreci bu problemi çözmeyle başlar. Öğrenci, yazarak sözbilimsel bir sorunu çözmeye çalışır. Bu sözbilimsel sorun yazarın sınırları belirlemesini ifade eder. Yazma konusu ve okuyucu, yazarı yazmaya teşvik eden unsurlar olmakla birlikte yazarın kendi amaçları da yazarı teşvik eder.

Yazarın uzun süreli belleği (ön bilgiler, zihinsel süreçler); modelin ikinci ögesini oluşturmaktadır. Yazarın uzun süreli belleği, konu hakkında bilgiyi, hedef kitle hakkında bilgiyi ve yazma planlarının oluşturulmasını içermektedir.

Bilişsel süreçler (yazma süreçleri) ise modelin üçüncü ve son ögesini oluşturmaktadır. Bu öge, yazarın gerçekleştirdiği zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Buna göre yazma süreci; planlama, metni oluşturma ve gözden geçirme olmak üzere üç önemli aşamadan oluşmaktadır.

Modelde yer alan bu ögelerin birbirinden farklı olmasının yanı sıra birbirleriyle de ilişkili olduğu söylenebilir (Can, 2018). 1970'lerden itibaren nitelikli yazmanın altında yatan zihinsel süreçlere yönelik makul ölçüde kabul edilebilir modellerin geliştirildiğini belirten Graham ve Harris (1993), bunların arasında en etkili modelin, Hayes ve Flower tarafından geliştirilen model olduğunu belirtmektedir. Bu modelde yazarların nitelikli yazma hedeflerine; planlama, cümle oluşturma ve gözden geçirme yoluyla ulaştıkları, yetenekli yazarların beyin fırtınası gibi güçlü bir strateji repertuarından yararlandıkları ve gerektiğinde bu stratejileri uygulayabilecekleri belirtilmektedir (Graham & Harris, 1993). Ayrıca üstbiliş, Hayes ve Flower'ın yazma modelinin önemli bir bileşeni haline gelmiş ve etkili yazmada kritik bir rol oynamıştır (Harris vd., 2006).

Harris ve Graham Modeli (1986)

Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminde yaygın olarak kullanılan modellerden biri de 1986'da Harris ve Graham tarafından geliştirilen Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (ÖDSG) Modelidir. Öz düzenlemeli strateji geliştirme ile öğrencilere, bu stratejileri ve

yazma sürecini düzenleme prosedürleri ile birlikte metni planlama ve gözden geçirme stratejileri öğretildiğini belirten Graham ve Harris (1993)'e göre öz düzenlemeli strateji geliştirmenin ana hedefleri arasında öğrencilerin, (a) metin yazmada yer alan üst düzey bilişsel süreçlerde ustalaşmalarını; (b) etkili yazma stratejilerini bağımsız, derinlemesine ve öz düzenlemeli kullanmalarını, (c) yazma hakkında ve yazar olarak kendileri hakkında olumlu tutumlar oluşturmalarını sağlamak yer almaktadır.

ÖDSG eğitimi altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekilde açıklanmaktadır (Harris, Graham, & Mason, 2003; Harris, Graham, Chambers, & Houston, 2014):

(1) Ön Bilgiyi Geliştirme: Bu aşamada, öğrencinin ön bilgisi ve kelime hazinesi (yer, karakter vb. uygun terimler) ve kavramlar gibi ön becerileri ile öğrencilerin öğrenmesi ve kullanması gereken yazma ve öz düzenleme stratejileri geliştirilir. Öğretmen, beceri eksikliklerini belirler ve öğrencilerin stratejiyi anlamak, öğrenmek ve uygulamak için gereken ön koşul becerileri geliştirmelerine yardımcı olur.

(2) Stratejileri ve Yazma Sürecini Tartışma: Bu aşamada öğretmen ve öğrenciler öğrenilecek stratejileri tartışır ve yazma stratejisi dikkatlice açıklanır. Yazma ve öz düzenleme stratejilerinin önemi ve faydaları belirlenir. Öğretmen ve öğrenciler stratejileri nasıl ve ne zaman kullanacaklarını tartışırlar. Bu tartışma, mevcut sınıf veya eldeki görevle sınırlı kalmaması gerektiğinden, genelleme için temel oluşturulmaya buradan başlanabilir.

(3) Stratejinin Kullanımını Modelleme: Öğretmen veya bir akran, bu aşamada gerçek bir metin yazarken metin yazma stratejisini ve seçilen öz düzenleme türlerini modeller. Burada tanıtılabilecek öz düzenleme türleri şu şekildedir:

- Sorunu tanımlama (burada ne yapmam gerekiyor?),
- Dikkati odaklama ve planlama yapma (konsantre olmalıyım; önce … ihtiyacım var, sonra …),
- Strateji adımını ifade etme (strateji hatırlatıcımı yazmam gerekiyor),
- Öz değerlendirme yapma ve hataları düzeltme (tüm parçalarımı kullandım mı, birini kaçırdım, daha iyisi eklenebilir),

- Başa çıkma ve kendini kontrol etme (bununla başa çıkabilirim; yavaş git ve zaman ayırmamı iste),
- Kendini pekiştirme (bu sonu seviyorum!).

Tüm bu formlar bir kerede tanıtılmamalıdır; bunun yerine öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve özelliklerine özgü ifade türlerini seçmelidir.

(4) Stratejinin Aşamalarını Öğrenme: Bu aşamada öğrencilerden, metin oluşturma stratejisindeki adımları veya bu adımların bir kısmını temsil etmek için kullanılan herhangi bir anımsatıcının anlamını öğrenmeleri istenir. Bu aşama, özellikle hafıza güçlüğü çeken öğrenciler için önemlidir. Bazı öğrenciler bu aşamaya ihtiyaç duymayabilir ve bu nedenle atlayabilir. Stratejinin öğrenilmesi bir sonraki aşamaya kadar devam edebilir veya bir sonraki aşamayla birleştirilebilir. Öğrenciler, anlam bozulmadan kaldığı sürece stratejiyi başka kelimelerle ifade edebilirler. Öğrencilerden ayrıca oluşturdukları kişisel listelerden bir veya daha fazla öz düzenleme stratejisi öğrenmeleri istenebilir.

(5) Öğrencileri Destekleme (Kademeli Kontrol ve Serbest Bırakma): Bu aşamada öğretmenler, öğrencilerin strateji kullanımını destekler veya bir "çerçeve" oluşturur (scaffolding). Hedef belirleme, öz izleme veya öz pekiştirme gibi ek öz düzenleme stratejilerinin kullanımı sağlanabilir. Bu bileşenler motivasyonu, bilişsel ve duygusal değişimi desteklemeye yardımcı olur. Öğretmen, gerektiği kadar destek ve yardım sağlar ve bu düzeyde yardıma ihtiyaç duyan öğrencilerle bir süreliğine işbirliği içinde yazabilir. Zorlayıcı ancak yapılabilir ilk hedefler, öğretmen tarafından bireysel olarak işbirliği içinde belirlenir ve tüm öğrencilerin aynı hedeflere sahip olması beklenmez. Kriter düzeyleri, nihai hedeflere ulaşılıncaya kadar kademeli olarak artırılabilir.

(6) Bağımsız Performansı Devam Ettirme: Öğrenciler daha önce zihinlerinde öz düzenleme stratejilerini belirleyip kullanmaya başlamamışlarsa, bu aşamada öğrencilerin stratejiyi bağımsız olarak kullanmaları teşvik edilir. Öğrenciler, genellikle birden çok ortamda ve farklı görevlerde bir stratejiyi tutarlı ve etkili bir şekilde kullanırlar. Öğrenciler, stratejiyi kullanmanın performanslarını nasıl geliştirdiğini ve uygun şekilde stratejiyi nasıl değiştireceklerini öğrenirler. Öğretmen ve öğrenciler, strateji etkililiğini ve performansı işbirliği içinde değerlendirir.

Bereiter ve Scardamalia Modeli (1987)

Yazmada bilişsel modellerden bir diğeri de Bereiter ve Scardamalia Modeli'dir. Bu model genel olarak, yetkin (uzman) ve yetkin olmayan (acemi) yazarlar arasındaki farklılıkları ortaya koymaya ve yazma sürecinde bu iki tip yazar tarafından kullanılan alt süreçleri detaylandırmaya (Harris vd., 2009), Hayes ve Flower'a benzer şekilde yazmayla ilgili bilişsel süreçlerin doğasını anlamaya çalışmışlardır (Can, 2018).

Bereiter ve Scardamalia Modeli'ne göre yazmanın, 1) görevin zihinsel bir temsili, 2) problem analizi ve hedef belirleme, 3) problemi dönüştürme ve 4) ortaya çıkan bilgiyi anlatma olmak üzere dört ana süreçten oluştuğunu belirten Harris vd. (2009), bu modelde yazmanın, uzman yazarların bir konu hakkında daha etkili düşünmelerine ve yazmalarına olanak tanıyan tekrarlı bir problem çözme süreci olarak tanımlandığını ifade etmektedir.

Bereiter ve Scardamalia Modeli'nin, küçük çocukların nasıl yazdığına dair en önemli model olduğunu belirten Olinghouse ve Graham (2009) bu modeli şu şekilde açıklamaktadır: Çocuk ödevin zihinsel bir temsilini oluşturur, konuyu tanımlar ve yazılacak metnin türünü belirlemek için söylem bilgisinden (retorik) yararlanır. Çocuk metin yazarken, bu zihinsel temsil, ilgili içeriğin ve söylem bilgisinin uzun süreli bellekte aranmasına ve bellekten alınmasına rehberlik eder. Alınan içerik, konu ve metin türü ile tutarlı olup olmadığını belirlemek için değerlendirilir, söylem bilgisi bu değerlendirmede rol oynar. Elde edilen içerik uygunsa, yazılı metne dönüştürülür. Bu noktaya kadar üretilen metin, bir sonraki uzun süreli bellek arayışını yürütmek için bir uyarıcı görevi görür.

Bereiter ve Scardamalia Modeli'ne göre nitelikli yazarlar, yazma becerilerini geliştirmek için söylem bilgisi (retorik) ve öz düzenleme olmak üzere iki tür strateji kullanırken, acemi yazarlar bu stratejileri kullanmak yerine "bilgiyi anlatma ile meşgul"dür (Harris vd., 2009). Söylem bilgisi stratejileri, yazılı bir metnin olay örgüsünü veya sırasını geliştirme yöntemlerini; öz düzenleme stratejileri ise, kişinin yazma sırasında kendi bilişsel davranışını yönetme yollarını ifade eder (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Hayes ve Flower'ın ilk resmi bilişsel yazım modeli ve Bereiter ve Scardamalia'nın metin üretiminde acemi ve uzman yazarlar arasındaki farkları açıklayan modeli, yazının ne olduğuna ve nasıl geliştirildiğine dair mevcut anlayışa büyük katkı sağlamıştır (Malpique, 2014).

Yazmanın açıklanması ve geliştirilmesine yönelik atılan ilk modellerin, bireysel gelişimi merkeze alan ve bilişsel teorilere dayalı olan modeller olduğunu ifade eden Yamaç (2015) bu modellere ilişkin olarak, bireyin yetiştiği sosyal, kültürel ve tarihî bağlamların göz önüne alınmadığı yönünde çeşitli eleştiriler ortaya atılmaya başlandığını, sonraki yıllarda çeşitli sosyal, kültürel ve tarihî bağlamlarda yazma becerisinin nasıl geliştiğini ve etkilendiğini açıklamaya ve modellemeye yönelik çeşitli araştırmalar ortaya çıktığını belirtmiştir.

Yazmayı bilişsel bir süreç olarak ele alan Flower ve Hayes gibi araştırmacılar ilk modellerinde yazmanın motivasyonel süreçlerine yer vermemişler; fakat daha sonra geliştirdikleri yazma modellerinde duyuşsal özellikleri ayrı bir değişken olarak ele almışlardır (Müldür, 2017, s. 25).

Hayes Modeli (1996)

Hayes (1996), Hayes ve Flower'ın 1980'li yıllardaki Bilişsel Süreç Modeline duyuşsal değişkenleri de katarak bu modeli tekrar geliştirmiştir. Bu modelde "faaliyet ortamı" ve "birey" olmak üzere iki temel bileşen bulunmaktadır. Hayes (1996), bu bileşenleri şu şekilde açıklamaktadır:

Faaliyet ortamı; sosyal çevre (okuyucu-dinleyici/kitle ve birlikte çalışan kişiler/işbirlikçiler) ve toplumsal çevreden (üretilen metin ve yazma aracı) oluşmaktadır. *Birey* ise; motivasyon/etki, bilişsel süreçler, çalışma belleği ve uzun süreli belleği içermektedir.

Gözden geçirilmiş modelde Hayes (1996), yazarların hedeflerinin, inançlarının ve tutumlarının yazma süreci boyunca oynadığı etkili rolü örneklemek için bir motivasyon/etki bileşeni eklemiştir. Hayes (1996) tarafından yeni modelin önceki modelden farkı dört maddede açıklanmaktadır. Bunlardan ilki, yazma becerisinde "çalışma belleği"nin merkezi bir rolde bulunmasıdır. İkincisi, dilin kullanımının yanı sıra grafik, tablo, resim gibi metinde verilen mesajın daha iyi anlaşılmasını sağlayacak görsel-uzamsal beceriyi de içermesidir. Üçüncüsü, motivasyonun/etkinin yazma sürecinde önemli bir rol oynamasıdır. Dördüncüsü ise, planlama, fikirlerin yazıya aktarılması, gözden geçirme gibi metin üretme aşamalarında bilişsel süreçlerin öne çıkmasıdır. Bu modelin farklı

noktalarından belki de en önemlisi, yazma sürecini birbiri ardına takip eden ve doğrusal bir sıra izleyen süreçler olarak ele almamasıdır (Müldür, 2017).

Hayes ve Flower Modeli (1980) ve gözden geçirilmiş model (Hayes, 1996) günümüzde yazma öğretimi araştırma alanı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaya devam etmektedir (Harris vd., 2009). Flower ve Hayes modeli ve Hayes'in sonraki revizyonlarının etkili yazma modellerinden olduğunu ifade eden Kim (2020), bu modellerin, planlama, yazıya çevirme ve gözden geçirme gibi yazma ile ilgili bilişsel süreçlere ve bunların görev alanı ve yazarın uzun süreli belleği ile etkileşimlerine odaklandığını vurgulamıştır, fakat Hayes ve Flower Modeli (1980) ile bu modelin Hayes (2006) tarafından genişletilmiş versiyonunun, yetkin ve yetkin olmayan yazarların nasıl farklılaştığına dair fikir vermemelerinin önemli bir sınırlılık olduğu vurgulanmaktadır (MacArthur & Graham, 2016).

Kellogg Modeli (1996)

Çalışma belleğinin; fikirlerin planlanmasını, fikirlerin yazılı cümlelere dönüştürülmesini ve hâlihazırda üretilmiş olan fikirlerin ve metnin gözden geçirilmesini nasıl desteklediğine dair bir model 1996'da Kellogg tarafından önerilmiştir (Kellogg, Whiteford, Turner, Cahill, & Mertens, 2013). Kellogg'un Yazmada Çalışma Belleği Modeli (1996, 1999), yazma süreçleri ile fonolojik döngü, görsel-uzamsal kayıt ve merkezi yürütme arasındaki ilişkiyi açıklayan Baddeley'in Çalışma Belleği Modeli'ne (1986) dayanmaktadır (Olive, 2011).

Çalışma belleğinin üç ana bileşeni şu şekilde açıklanmaktadır (Galbraith, 2009): Merkezi yürütme, uzun süreli bellekten bilgi alınması, dikkatin kontrolü, sistemin bir bütün olarak denetlenmesi ve diğer iki yardımcı sistemin faaliyetlerinin koordine edilmesinden sorumludur. Bu merkezi bileşen, iki 'bağımlı' sistem tarafından desteklenir ve çalışması kontrol edilir. Bunlardan biri, sözlü materyali aktif bellekte depolayan ve koruyan "fonolojik döngü"dür, diğeri ise görsel ve mekansal materyali depolayan ve koruyan "görsel-uzamsal kayıt"tır.

Kellogg tarafından ifade edilen yazmanın altı temel sürecinde kullanılan çalışma belleğinin bileşenleri Tablo 1'de sunulmuştur (Kellogg vd., 2013):

Tablo 1

Yazma Süreçlerinde Kullanılan Çalışma Belleğinin Bileşenleri

Temel Süreçler	Çalışma Belleğinin Bileşenleri		
	Görsel-Uzamsal Kayıt	Merkezi Yürütme	Fonolojik Döngü
Planlama	X	X	
Metin Oluşturma		X	X
Programlama		X	
Uygulama			
Okuma		X	X
Düzenleme		X	

Kellogg, planlama sürecinin çalışma belleğinin sözlü bileşeniyle değil, dil öncesi fikirlerle ilgilendiği için hem "görsel-uzamsal kayıt"ı hem de "merkezi yürütme"yi gerektirdiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, metin oluşturma sürecinin, "merkezi yürütme"nin cümleleri planlamasını ve planlanan cümlelerin oluşturulmasında sözlü materyali depolamak ve korumak için "fonolojik döngü"yü gerektirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca;

- motor becerileri programlamayı ve yürütmeyi içeren yazılı dilin, "merkezi yürütme" kaynaklarını,
- önceden üretilmiş metni okumanın, "merkezi yürütme" ve "fonolojik döngü"yü,
- düzenleme sürecinin ise "görsel-uzamsal kayıt"ı gerektirdiğini, çünkü metnin sayfada bulunduğu yerin bir görüntüsünün korunmasını içerdiğini söylemektedir (Galbraith, 2009, s. 14-15).

İlerleyen yıllarda çeşitli sosyal, kültürel ve tarihî bağlamlarda yazma becerisinin nasıl geliştiğini ve etkilendiğini açıklamaya ve modellemeye yönelik çeşitli araştırmalar ortaya çıkmıştır (Yamaç, 2015). Yazma tarihsel olarak doğrusal ve basit bir faaliyet olarak görülmesine rağmen, çağdaş modeller yazmayı artık bilişsel, dilsel, duyuşsal, davranışsal ve fiziksel olarak kabul etmekte ve daha geniş bir sosyo-kültürel bağlamda ele almaktadır (Harris vd., 2010).

Russell Modeli (1997)

Russell'ın Yazma Modeli (1997), yazma becerisini çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda inceleyen modellerden birisidir. Bu modelde, makro düzeyde olan sosyal ve politik yapıların mikro düzeyde olan sınıflardaki öğretmen ve öğrencilerin yazma öğretimindeki eylemlerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Makro düzeydeki yapılar zamana ve koşullara yayılır, mikro düzeydeki eylemleri ve bu eylemlerin gerçekleştirildiği sosyal-psikolojik işlemleri belirlemese de bazen farklı bir yön verebilir (Russell, 1997).

Russell (1997) geliştirdiği yazma modelinde, okulda kullanılan yazma becerisi ile diğer sosyal alanlarda, özellikle disiplinler, meslekler ve hizmet ettikleri güçlü kurumlarda, kullanılan yazma becerisi arasındaki ilişkiyi anlamak için Y. Engestrom'un Vygotskian kültürel-tarihsel etkinlik teorisi ile Bazerman'ın teorisini sentezlemiştir.

Bu modele göre öğrenciler; etnik köken, ırk, cinsiyet ve sınıf kimliklerini oluşturan aile, mahalle ve arkadaşlarının faaliyet sistemlerinden uzak bir yön seçmekte zorlanabilir. Bu zorlayıcı seçim öğrencilerin çifte bağlar yaşamasına neden olabilir. Russell'ın sentezine göre derslerdeki diyalojik etkileşimler, hem örgün eğitimde hem de daha geniş sosyal alanlarda metinlerarası etkileşime aracılık etmektedir. Russell (1997)'a göre böylesi bir sentez, öğrencilerin geçmişini ve bugününü oluşturan çeşitli topluluklarda yazmanın nasıl kullanıldığı/gerçekleştiği ile ilgilenen araştırmalar için yararlı olabilir.

Zimmerman ve Risemberg Modeli (1997)

Zimmerman ve Risemberg (1997), Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi'ne dayanarak, yazarların yazılarını başlatmak ve kontrol etmek için nasıl davrandıklarını açıklayan üç ana faktör önermiştir. Bunlar; çevresel süreçler, davranışsal süreçler ve kişisel süreçlerdir. Bu modelin detaylarına "Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma" başlığı altında yer verilmiştir.

Yazma becerisine yönelik geliştirilen modeller incelendiğinde, yazmanın temelinde zihinsel işlemlerin bulunduğu söylenebilir. Bilişsel modeller yazmayı esas olarak bireysel bir düşünme ve anlam dönüştürme süreci olarak tanımlasa da, diğer modeller sosyal bilişsel ve bağlamsal değişkenlerin yazma sürecindeki önemini savunmuşlardır (Nystrand, 2006). Yazma ile ilgili ilk modellerin, yazmayı doğrusal ve biraz basit bir aktivite olarak tanımladığını belirten Graham vd. (2018) daha çağdaş modellere göre yazmanın daha geniş

bir sosyokültürel bağlamda bir dizi bilişsel, dilsel, duygusal, davranışsal ve fiziksel süreçler içerdiğini ifade etmektedir.

Geliştirilen modellerin yazma ile ilgili bileşenlerin tümünü kapsamadığını belirten Hodges (2015) görüşünü şu örneklerle desteklemektedir: Bilişsel süreçler teorisi, öğrencilerin beyinlerinde yazarken neler olduğunu açıklar, ancak motivasyon, katılım ve sosyal etki gibi dış güçleri ihmal eder. Diğer bir yandan sosyokültürel teori, öğrencilerin kültürlerinden ve sosyal ilişkilerinden nasıl etkilendiklerini açıklayarak yazma sürecini açıklar, ancak yazma sürecinde öğrencinin beyninde neler olup bittiğini ele almaz. Bu nedenle Hodges (2015), yazma sürecini açıklamak için araştırmacıların, modelleri birleştirebileceğini veya tüm yazma faaliyetini bir bütün olarak resmetmese de bir yazma unsuruna odaklanabileceğini ifade etmektedir.

Yazma Modelleri başlığı altında yer verilen modellere yönelik bilgiler Tablo 2'de özetlenmiştir:

Tablo 2

Yazma Modelleri İle İlgili Kısa Bilgiler

Araştırmacı/Model	Yıl	Modelin Amacı/Konusu
Rohman Modeli	1965	• Modelde yazma, birbirini takip eden üç aşamada ele alınmıştır. • Yazmanın ayrı ayrı öğretilmesi ve yazmayı alt süreçlere ayırması bakımından avantaj sağlamıştır. • Fakat yazmanın doğrusal bir şekilde geliştiği varsayımına dayandığı için dezavantaj yaratmıştır.
Hayes ve Flower Modeli (Bilişsel Süreç Modeli)	1980	• Yazma sürecindeki bilişsel ve psikolojik ögeler incelenmiştir. • Modelde yazarlık süreci; faaliyet ortamı, yazarın uzun süreli belleği ve bilişsel süreçler olmak üzere üç temel ögeden oluşmaktadır.
Harris ve Graham Modeli (Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli)	1986	• Modele göre öz düzenlemeli strateji geliştirme yoluyla öğrencilerin; o Metin yazma ile ilgili üst düzey bilişsel süreçlerde ustalaşmasını, o Etkili yazma stratejilerini bağımsız, derinlemesine ve öz düzenlemeli kullanmalarını, o Yazma hakkında ve yazar olarak kendileri hakkında olumlu tutumlar oluşturmalarını sağlamaktır.
Bereiter ve Scardamalia Modeli	1987	• Model genel olarak, yetkin ve yetkin olmayan yazarlar arasındaki farklılıkları ve bu iki tür yazar tarafından yazma sürecinde kullanılan alt süreçleri ortaya koymuştur.
Hayes Modeli	1996	• Hayes ve Flower'ın 1980'li yıllardaki Bilişsel Süreç Modeline duyuşsal değişkenleri de katarak bu modeli tekrar geliştirmiştir. • Modelde faaliyet ortamı ve birey olmak üzere iki temel bileşen bulunmaktadır.
Kellogg Modeli (Yazmada Çalışma Belleği Modeli)	1996	• Model, yazma süreçleri ile fonolojik döngü, görsel-uzamsal kayıt ve merkezi yürütme arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır.
Russell Modeli	1997	• Modelde, makro düzeyde olan sosyal ve politik yapıların mikro düzeyde olan sınıflardaki öğretmen ve öğrencilerin yazma öğretimindeki eylemlerini nasıl etkilediği incelenmiştir.
Zimmerman ve Risemberg Modeli	1997	• Model, yazarların yazılarını başlatmak ve kontrol etmek için nasıl davrandıkları açıklayan üç ana faktör önermiştir. Bunlar; çevresel süreçler, davranışsal süreçler ve kişisel süreçlerdir.

Yazma Becerisinin Gelişiminde Etkili Olan Faktörler

Yazma becerisi ve sürecinin açıklanmasına yönelik ortaya atılan modellerin (örneğin; Hayes & Flower, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes, 1996) ortak olarak vurguladıkları noktalardan birisi yazmanın gelişiminde görev bilgisi, konu bilgisi, tür bilgisi, hedef kitle bilgisi ve dilbilgisi ögeleri ile ilgili bilgilerin önemli bir rol oynadığıdır. Benton, Corkill, Sharp, Downey ve Khramtsova (1995), Flower ve Hayes'ın üç ana bileşenden oluşan yazma süreci modelinin "görev ortamı", "yazarın uzun süreli belleği" ve "yazma süreçleri"nin, yazma becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılar, faaliyet ortamındaki öğelerin, yazma konusunu, hedeflenen kitleyi, motive edici faktörleri ve fikirlerin harici olarak saklanmasını sağlayan önceden oluşturulmuş metin öğelerini (örn, notlar, ana hatlar veya taslaklar) içerdiğini belirtmektedir. Buna ek olarak, uzun süreli bellek bileşeninin, konu, izleyici ve yazma planlarının türlerini (açıklayıcı, anlatı vb.) içerdiğini ayrıca faaliyet ortamı ve uzun süreli belleğin ise yazma süreçleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Yazma, yazarların bilgi, beceri ve stratejilerinin yanı sıra öz düzenleme ve motivasyonuna da dayanan karmaşık bir bilişsel ve sosyal süreçtir (Hayes, 1996). Zumbrunn (2010), öğrencilerin bir yazma çalışmasını gerçekleştirirken, yazma sürecini sürdürmek için tutumlarına, inançlarına, bilgilerine ve öz düzenleme becerilerine güvendikleri ölçüde başarılı olabileceklerini belirtmektedir. Olumlu tutum ve inançların yanı sıra yeterli yazma bilgisine sahip ve öz düzenleme becerilerini etkili kullanabilen bir öğrencinin daha üretken olacağını da vurgulayan Zumbrunn (2010, s. 22), olumsuz tutum ve inançların veya sınırlı yazma bilgisi ve öz düzenleme becerilerinin öğrencilerin yazma çalışmasını sürdürmesini ve nihai başarısını engelleyebileceğini ifade etmektedir.

Mevcut araştırmada, öğrencilerin yazma becerileri üzerinde farklı düzeydeki özelliklerin etkilerini görebilmek, öğrencilerin yazma başarılarının öğrenci ve sınıf (öğretmen) özellikleri ile ilişkilerini daha iyi kavrayabilmek amacıyla literatürde yer alan çalışmalardan yola çıkarak bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve kapsamında yer verilen düzeyler ve değişkenler Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmada incelenen düzeyler ve değişkenler.

Aşağıdaki bölümlerde, bu değişkenler hakkında detaylı bilgilere güncel literatür ışığında yer verilmiştir.

Yazma Bilgisi

1980'lerden itibaren önerilen hemen hemen her büyük yazma modelinde (örneğin, Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 1996) *"bilgi"* merkezi bir rol oynar (Saddler & Graham, 2007). Yapılan araştırmalarda daha becerikli yazarların yaşıtlarına göre yazma ile ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları (Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993), gelişim süreci ile beraber öğrencilerin sahip oldukları yazma bilgilerinin de geliştiği (Graham, 2006; Saddler & Graham, 2007), yazma bilgisinin yazma performansını önemli ölçüde etkilediği (Olinghouse & Graham, 2009) ve öz düzenlemeye dayalı yazma öğretimi gibi uygulamalarla yazma bilgisinin geliştirilebildiği (Harris vd., 2006) ortaya konmuştur.

Bireyin kendisini eksiksiz ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi, sahip olduğu deneyimleri ve bilgileriyle doğru orantılıdır (Temel & Katrancı, 2019). Yazma becerisi yeterince gelişmemiş bireyler, genellikle iyi bir yazma ürününün taşıması gereken özellikler ve

yazma süreçleri hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip değildir (Harris vd., 2010). Bu nedenle başarılı yazarları diğerlerinden ayıran temel özelliklerden birinin yazmaya ilişkin bilgi olduğu söylenebilir (Müldür, 2017). Yazma becerisi gelişmiş bireyler, nitelikli metinler ortaya koymak için gerekli olan temel unsurlar ve bunların özellikleri konusunda yüksek düzeyde bir anlayışa sahiptir (Harris vd., 2010).

Yazma bilgisine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde (Benton vd., 1995; Fitzgerald & Markham, 1987; Gillespie, Olinghouse, & Graham, 2013; Graham, 2006; Graham, Berninger, & Fan, 2007; Graham vd., 2005; Graham vd., 1993; Lin vd., 2007; McQuitty, 2011; Olinghouse & Graham, 2009; Saddler & Graham, 2007; Topuzkanamış, 2014; Yamaç, 2015; Zumbrunn, 2010; Zumbrunn & Bruning, 2013) yazmaya ilişkin bilginin; nasıl yazılacağı hakkında bilgi, dilbilimsel bilgi, yazma konusuna ilişkin bilgi, metin tür ve yapısı hakkında bilgi, yazma süreçlerine ilişkin üst bilişsel bilgi bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bilginin yazıdaki rolünü inceleyen araştırmaların çoğunda, yazı yazılan konuya dair bilgi ile yazma performansı arasındaki ilişkiye odaklanılmış, anlatım bilgisi *(discourse knowledge)* ve yazma performansı arasındaki ilişkiye daha az yer verilmiştir (Olinghouse & Graham, 2009). Oysaki nasıl yazıldığına dair bilgi, yazma becerisinin gelişimi için önemlidir (Graham, 2006).

McCutchen (1986), nasıl yazılacağı hakkındaki bilgiyi "anlatım bilgisi" biçiminde tanımlamıştır. Anlatım bilgisi,

- *Çeşitli yazı biçimleri hakkındaki bilgileri* (farklı türlerin özellikleri, yazı yazarken kullanılması gereken yapılar ve stratejiler hakkında bilgi) ve
- *Dilbilimsel bilgileri* (dilbilgisi, imla, harf oluşumu ve kullanımı, cümle yapısı ve metin yapısı bilgisi) içermektedir (Olinghouse & Graham, 2009).

Yazma becerisinin karmaşıklığı düşünüldüğünde, MacArthur vd. (2016)'nin de belirttiği gibi "doğru sözcüğü" seçmenin birçok zorluktan sadece bir tanesi olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Hayes (1996) de, yazarların, iyi yazılmış metinler üretmelerine ve organize etmelerine yardımcı olmak için uzun süreli bellekte depolanan farklı yazma bilgisi türlerinden yararlandığını, bu türlerin; yazma konusu (içerik bilgisi) ve nasıl yazılacağı hakkındaki bilgileri içerdiğini ifade etmektedir. Özellikle nasıl yazılacağı hakkındaki bilgi; hedef kitleyi tanıma, dil bilgisi, tür bilgisi ve belirli yazma görevlerinin nasıl gerçekleştireceği bilgisini içerir (Hayes, 2011).

McCutchen (2000)'e göre ise yazma becerisinin gelişimi, hem akıcı dil üretme süreçlerinin hem de yazma ile ilgili kapsamlı bilginin (ör. konu bilgisi ve tür bilgisi) geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü yazmanın "dilbilimsel" (örneğin; imla, el yazısı, yazma işlemi) ve "içerik" (örneğin; hedef belirleme, bilgiye erişim, içerik düzenleme, metni değerlendirme) boyutu hakkındaki bilgiler öğrencilerin nasıl ve ne yazdıklarını şekillendirir (Gillespie vd., 2013). Nasıl yazılacağı hakkındaki bilginin, yazmayı otomatik hale getirdiğini ifade eden Benton vd. (1995), dilbilimsel bilgi düzeyi gelişmiş yazarların, daha az bilgi düzeyindeki kişilere göre fikirlerini daha hızlı ve doğru bir şekilde yazdıklarını belirtmektedir.

Yazma becerisinin gelişimi için kritik bileşenlerden bir diğeri, farklı yazma türleri ve yazma süreci hakkındaki bilgidir (McCutchen, 1986, 2000). Bu noktada öncelikle, yazma türüne yönelik bilginin yazma performansına etkisi ele alınmıştır.

Öğrencilerin metin türleri bilgisinin derinliği yazma performansını olumlu etkiler (Englert vd., 1988; Olinghouse & Graham, 2009). Okulda çeşitli türlerde yazma çalışmaları yapan öğrencilerin, oluşturdukları metin türünün özellikleri hakkındaki bilgileri (tür bilgisi), yazdıklarını şekillendirir (Gillespie vd., 2013). Çünkü metinde izlenecek aşamalı yapı, metnin konusundan ziyade türüne göre belirlenir (E. Coşkun, 2014a).

Farklı yazma türlerinin özelliklerinin anlaşılması, yazma görevlerinin nasıl tamamlanacağına ilişkin teknik ve stratejik bilgiye sahip olunmasını gerektirmektedir (Olinghouse & Graham, 2009). Englert, Raphael, Fear ve Anderson (1988)'a göre, metin tür ve yapı bilgisi yazarların yazma sürecindeki kararlarını iki düzeyde etkilemektedir. Bunlardan ilki, yazar, metinle ilgili ürettiği fikirleri nasıl gruplandıracağını belirler. İkincisi ise, yazar anlamlı metin üretmek için fikirlerini nasıl birleştireceğini ve nasıl sıralayacağını kararlaştırır (s. 19). Öğrencilerin tutarlı ve nitelikli metinler üretebilmesi için öğrencilere belirli türlerin özellikleri ve metin yapısı hakkında bilgi verilerek onların yazma kaliteleri geliştirilebilir (Graham, McKeown, Kiuhara, & Harris, 2012).

Öğrencilerin yazılı anlatımlarını zenginleştirmek için başvurulacak yollardan bir diğeri, ders kitabında farklı metin türlerine yer vermektir (E. Coşkun, 2014a). Nitekim Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında da metinlerden yararlanılır (MEB, 2019). Öğretim sürecinde metinlerin sınıflandırılması, öğretmenlerin dersini daha iyi planlamasına ve öğretmesine, kitap yazarlarının da metinlerini organize etmelerine

yardımcı olur (Akyol, 2014). Öğrenci açısından ise, öğrencinin ele alınan metnin işlevini, yapısını anlaması ve bu türde metinler üretmesi açısından önemlidir (Müldür, 2017).

Yazma çalışmalarında çeşitli metin türlerinden yararlanılması ile öğrencilerin hem metin türlerinin taşıması gereken nitelikleri kavraması hem de yazma becerilerinin gelişimi sağlanmaktadır. Bu nedenle herhangi bir türde metin oluşturma süreci olarak ifade edilebilen yazma becerisinin "metin bilgisi" ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2019), metin türleri "bilgilendirici", "hikâye edici", "şiir" olmak üzere üç ana biçim altında toplanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde bu türlere dikkat çekilmeli ve gerekli bilgiler kazandırılmalıdır (Güneş, 2013). Bu metin türlerinden özellikle hikâye edici ve bilgilendirici metinler öğrencilerin okul hayatlarında en yaygın olarak kullandıkları metinlerdir (Müldür & Çevik, 2019). Bu çalışmada da, 2019 Türkçe Öğretim Programındaki sınıflama esas alınarak "bilgilendirici" ve "hikâye edici" metin türlerine yer verilmiştir. Aşağıda bu metin türlerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Bilgilendirici Metinler: Nesnel bir yazma türü olan bilgilendirici metinler, adımları sıralamak, bir şeyi diğeriyle karşılaştırmak, nedenleri ve etkileri veya sorunları ve çözümleri açıklamak (Tompkins, 2018), okuyucuya bir konu hakkında bilgi vermek, onun görüşlerini ve yerleşik düşüncelerini değiştirmek veya güçlendirmek ya da öğüt vermek amacıyla yazılır (Aktaş & Gündüz, 2008). Düşüncelerin aktarıldığı, çözümleyici önerilerin sunulduğu bilgilendirici (öğretici) metinlerde, yaratıcılık ve okuyucuya yol gösterecek bir kurgusallık yoktur, anlatımları genellikle düzdür ve üslup kaygısı taşımaz (Başaran & Akyol, 2009). Bilgilendirici metinlere yönelik ifade edilen görüşler değerlendirildiğinde, yazarın bir konu ile ilgili görüşünü açıklama, fikirlerini savunma, var olan fikirlere karşı çıkma ve tüm bu süreçlerde ele aldığı konu hakkında okuyucuyu bilgilendirme amacıyla kaleme aldığı bu metin türünün kendine özgü yapılardan, unsurlardan ve birbiriyle tutarlı paragraflardan oluşması gerektiği söylenebilir.

Bilgilendirici metinlerde verilen bilgilerin ve dile getirilen düşüncelerin mantıklı bir yapı içinde sunulması oldukça önemlidir (E. Coşkun, 2014a). Akyol (2014), bilgi vermeye dayalı metinlerin anlaşılmasının; metinlerdeki ana fikirlerin, kavramların, kelimelerin yanı sıra yardımcı kelime ve kavramların tanınması ile yakından ilgili olduğunu

vurgulamaktadır. Ayrıca, üzerinde anlaşılmış ortak bir sınıflama olmamasına rağmen araştırmacıların bilgilendirici metin yapılarını;

- *Tanımlama,*
- *Kronolojik Sıralama,*
- *Sebep-sonuç ilişkisi,*
- *Karşılaştırma ve kıyaslama,*
- *Problem çözme,* olmak üzere genel olarak beş ana başlık altında ele aldığını ifade etmektedir (s. 184). Bunun yanı sıra yazarlar bu beş yapıyı sentezleyerek de metinler oluşturabilir (Müldür, 2017).

Metin yapısının, yazarın konuyu nasıl sınırlandıracağı ve işleyeceği hakkında belirleyici olduğu söylenebilir. Örneğin "bitkiler" üzerine bir metin kaleme alınmak istendiğinde; bitki türlerinin özelliklerine yönelik bilgilere yer vererek *"tanımlama"*, bitkinin nasıl yetiştirileceği anlatılarak *"sıralama"*, bitkilerin çürümesi hakkında bilgiler vererek *"sebep-sonuç"*, farklı bitki türlerinin özelliklerini birbiriyle kıyaslayarak *"karşılaştırma ve kıyaslama*", bitki yetiştirmede karşılaşılan problemleri ve/veya bu konudaki çözümleri ele alarak *"problem çözme"* türünde bilgilendirici metinler oluşturulabilir.

Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2019) dördüncü sınıf düzeyinde bilgilendirici metin türleri içerisinde; anı, efemera ve broşür, e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar, özlü sözler (atasözü, deyim gibi) ve sosyal medya mesajları yer almaktadır. Öğrenciler bu türlere özgü metinler üretirken farklı anlatım biçimlerini tercih edebilirler. Örneğin; ele aldıkları konu hakkında okuyucuyu bilgilendirmek, açıklayıcı nitelikte yorum ve ifadelere yer vermek istediklerinde *"açıklayıcı anlatım"*ı, var olan bir yargıyı ya da başkaları tarafından ileri sürülen bir görüşün veya önerinin doğru olmadığı konusunda okuyucu ikna etmek için ise *"tartışmacı anlatım"*ı tercih edebilirler (Kıbrıs, 2010).

Bir yazarın bilgilendirici bir metin üretebilmesi için bu metnin yapı ve unsurlarını iyi bilmesi ve başarılı bir şekilde kullanması gerekmektedir (Müldür, 2017). Bu nedenle, bilgilendirici metin türüne ait yapıların daha iyi anlaşılabilmesi için bireylerin küçük yaşlardan itibaren bu metin türünü temsil eden kaliteli yayınlarla karşılaştırılması önem taşımaktadır.

Hikâye Edici Metinler: Yeni kavramların kazanımında ve içinde yaşanılan toplumun kültürünü ve sosyal değerlerini aktarmada önemli bir unsur olan hikâyeler, tahmin etme ve çıkarım yapma becerilerini geliştirmede temel araçlardandır (Akyol, 2014). Öğrenciler okul öncesi dönemlerden itibaren hikâye türü metinlerin yapılarına aşinadırlar (Ateş, 2011), çünkü hikâye kavramını kendilerine anlatılanları dinleyerek, kendilerinin okuduklarını anlatarak ve yazarak zaman içerisinde aşamalı olarak geliştirmektedirler (Akyol, 2014).

Bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer, zaman gibi) kullanarak anlatma olarak ifade edilen hikâye edici yazmada olaylar aşamalı olarak başlangıçtan bitişe doğru sıra ile yazılır (MEB, 2009). Öğrenci başlangıç cümlesinden bitiş cümlesine kadar kendi yolunu çizerek yazmalı, kendi isteği doğrultusunda ilerlemelidir (Güneş, 2013). Hikâye türü metinlerin içermesi gereken elementler kısaca şu şekilde ifade edilebilir (Akyol, 2014; Coşkun, 2005; Göçer, 2018):

1. Yer/Sahne: Olayın nerede gerçekleştiği, fiziksel çevrenin özellikleri gibi noktalara yönelik bilgiler verilir. Ana karakterler genel özellikleriyle tanıtılarak okuyucuya bilgi verilir.
2. Zaman: Olayın ne zaman gerçekleştiği hikâyenin başında belirtilir. Zaman unsuru hikâyenin anlaşılması, metne zenginlik katması, olayları ilgi çekici hale getirmesi bakımında önemlidir.
3. Ana ve Yardımcı Karakterler: Hikâyenin en önemli kahramanı ana karakterdir. Hikâyenin uzunluğuna ve yer verilen olaylara bağlı olarak birden fazla ana ve yardımcı karakter olabilir.
4. Başlangıç Olayı: Hikâyede problemin başlamasını tetikleyen durumdur.
5. Problem: Hikâyedeki temel sorundur. Hikâye bu çatışma etrafında gelişir.
6. Problem Çözme Teşebbüsleri: Problemi çözmek için başvurulan yollardır. Düşünüş şekilleri ve uygulamalar, problemin çözümüne ulaşmak için yapılan girişimlerdir.
7. Sonuç: Hikâyede anlatılan bütün olayların olumlu veya olumsuz bir şekilde çözüme kavuştuğu kısımdır.

8. Ana Fikir: Nasıl bir ders çıkarıldığını veya çıkarılması gerektiğini belirtir. Ana fikir metnin sağlayacağı ipuçları aracılığıyla, genelde üst düzey düşünme süreçlerinin (analiz, sentez, değerlendirme) kullanılmasıyla elde edilir.
9. Tepki: Ana karakterin veya okuyucunun hikâye yer verilen olayla ilgili ortaya koyduğu duyuşsal ve bilişsel davranışlardır.

Hikâye edici metinlerde asıl unsur olaydır, aynı olay değişik şekillerde aktarılabilir ve aynı olayı içeren farklı metinler oluşturulabilir (Başaran & Akyol, 2009). Hikâyede olaylar; giriş, gelişme ve sonuç bölümleri dâhilinde birbirinin devamı olacak şekilde sıralandırılır. Hikâyenin bölümleri kısaca şu şekilde açıklanabilir (Aktaş & Gündüz, 2008; Akyol, 2014; Göçer, 2018):

- Giriş bölümü: Konunun bir çeşit sunumu sayılan bu bölüm genellikle birkaç cümlelik bir ya da birkaç paragraftan oluşur. Sahne, zaman ve karakterler tanıtılarak problemin çerçevesi çizilir. Yazının okunabilirliği ve ilgi çekiciliği bakımından giriş bölümü oldukça önemlidir.
- Gelişme Bölümü: Hikâyenin en uzun bölümü olan bu bölümde, problem(ler)in ayrıntısına yer verilir. Problemin çözümlenmesi sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konur, yardımcı karakterler hakkında daha geniş bilgilere yer verilir.
- Sonuç Bölümü: Genelde bir iki cümlelik kısa bir paragraftan oluşan bu bölümde problem çözümlenir, olaylar sonuçlanır. Okuyucunun olay örgüsü ile ilgili zihninde oluşan sorular burada cevaplandırılır.

Çocukların hikâye düzeni veya yapısı hakkındaki bilgilerinin geliştirilmesinin, onların yazdıkları metinlerin organizasyonunu ve genel kalitesini etkileyeceğini söyleyen Fitzgerald ve Teasley (1986), tür bilgisi ve yazma becerisi arasında bir bağlantı olduğunu belirtmiş, çocukların yazdıkları hikâyelerdeki anlatım düzeyinin verilen eğitimden sonra geliştiğini ortaya koymuştur. Farklı türlerdeki metinler işlenirken öğretmenin metin yapısı üzerinde durması, öğrencilerin metin türünün yapıyı nasıl etkilediğini görmesini sağlar; böylece öğrenciler yazılı anlatımlarında alternatif teknikler kullanmanın yollarını bulabilirler (E. Coşkun, 2014a).

Yazma bilgisi ile ilgili bu kısma kadar sözü edilen unsurların yanı sıra öğrencilerin daha başarılı metinler ortaya çıkarabilmesi için yazma sürecinde takip edilmesi gereken

adımlarla ilgili bilgilerinin de olması önemlidir. McCutchen (1986, 2000)'e göre yazma becerisinin gelişimi için kritik olan diğer bir bileşen ise "yazma süreci bilgisi"dir. Yazma süreci hakkında bilginin, yazma becerisini çeşitli şekillerde etkilediğini belirten Flower ve Hayes (1981) başarılı yazarların; metni planlama, taslak hazırlama, düzenleme ve gözden geçirme stratejileri de dâhil olmak üzere yazma süreçleri hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca, başarılı yazarların birden fazla bilgi kaynağı kullanma becerisine sahip olduklarını; kişisel deneyim, kitaplar ve diğer insanlar gibi çeşitli kaynaklardan fikirler toplamak, bu fikirleri yönlendirmek ve uyarlamak için stratejilerden yararlandıklarını belirtmektir (Englert vd., 1988). Yazma süreci bilgisi ile yazma performansı arasında güçlü bir ilişki olduğu için (Saddler & Graham, 2007) yazma konusu, metin türü, yazma süreçleri ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olmaları durumunda öğrencilerin, yazılarına yönelik hedefler koymaları veya anlamlı planlama yapmaları olası değildir (Hayes, 2011).

Bir metnin içeriğini oluşturma sürecinin genellikle beyin fırtınası ile başladığını ifade eden Chalk vd. (2005), yazma öncesindeki bu aşamada yazarların; yazacakları konu üzerinde düşünmek, metnin hedef kitlesini seçmek ve fikirlerini geliştirmek için zaman ayırdıklarını, metnin niteliğinin, büyük ölçüde, metni yazmadan önceki bu aşamada yapılan planlamaya bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Hayes ve Flower (1980) ve Hayes (1996) tarafından yazma süreci üç temel alt bileşene ayrılmıştır. Bunlar;

- Fikir üretme, fikirleri organize etme ve hedef belirleme alt süreçlerini içeren planlama;
- Fikirlerin metne çevrilmesini içeren yazma veya metin üretimi,
- Yazarın hazırladığı metni okuyarak hedeflerine göre değerlendirilmesini ve değiştirilmesini içeren gözden geçirme.

Geleneksel yazma modellerinin aksine, bu üç bileşenin yazma sürecindeki aşamalara uymasının zorunlu olmadığını ifade eden Galbraith, Ford, Walker ve Ford (2005), yazmanın "planlama", "metin üretimi" ve "inceleme" olmak üzere üç temel zihinsel aktiviteden oluşan dinamik bir süreç olarak düşünüldüğünü, bunların da süreç boyunca etkileşime girdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Güneş (2013) de yazmanın çeşitli süreçleri olduğunu belirtmiş, bu süreçleri "fiziksel ve zihinsel süreçler", "uygulama

süreçleri (yazma öncesi, yazma sırası, yazma sonrası)" ve "işlem süreçleri (zihinsel tasarım, metinleştirme, gözden geçirme, paylaşma)" biçiminde sınıflandırmıştır.

Yetenekli yazarlar metinlerinin genel yapısını düzenlemek için genellikle "planlama" ve "gözden geçirme" süreçlerini kullanmaktadır (Hayes, 2011). Yazmanın bir süreç işi olmasıyla birlikte yazma süreciyle ilgili bazı temel becerilerin (akıcılık, hız gibi) mevcut sınıf düzeyinin gerektirdiği gibi kazanılmamış olması birtakım zorluklara sebep olmakta ve öğrenciler kendilerinden beklenilenleri karşılamada yetersiz kalmaktadır (Akyol, 2014). Bu nedenle, iyi yazılmış metinler oluşturmak için, yazarların sadece yazma sürecini değil, aynı zamanda çeşitli türler arasındaki farkları da (ör. metin yapısı, organizasyon, dil) anlamaları gerekir (McCutchen, 1986). Farklı görevler ve farklı amaçlar için yazma hakkındaki bilgiler de yazarlar için kritik öneme sahiptir (Gillespie vd., 2013).

Yazma süreci hakkında bilgi sahibi olmak ile bu bilgiyi yazı kalitesini iyileştirmek için nasıl kullanılacağını bilmek arasındaki farkı işaret eden Lin vd. (2007) yazma becerisi ve üstbiliş arasındaki ilişkilerin de incelenebileceğini vurgulamaktadır. Çünkü öğrencilerin yazma stratejileri hakkındaki bilgileri; içerik oluşturma, kütüphane kaynaklarının kullanımı ve hatta planlamayı seçme de dâhil olmak üzere, onların yazılarını nasıl planlayacaklarını etkileyebilir (Hammann, 2005). İyi bir yazının özellikleri ve organizasyonu dâhil olmak üzere çeşitli amaçlara uygun metin türleri hakkında anlatım ve dil bilgisine sahip olan yetenekli yazarlar, bu bilgileri metinlerini planlamak ve değerlendirmek için kullanır (MacArthur & Philippakos, 2013).

Olinghouse ve Graham (2009)'a göre çocuklar, farklı yazı türlerinin nitelikleri veya nasıl yazılacağı hakkındaki bilgilerini paylaşırken dilsel özelliklere atıfta bulunsalar da; yorumları nadiren kelimelerin nasıl yazıldığı, cümlelerin nasıl oluşturulduğu, doğru dilbilgisinin nasıl belirlendiği, noktalama işaretlerinin veya büyük harflerin nasıl yapıldığı, harflerin nasıl oluşturulduğu vb. hakkında bilgi içermektedir. Ayrıca bu araştırmacılara göre öğrenciler, daha çok belirli yazma biçimlerinin niteliklerini tanımlamada üretim veya mekanik özelliklerin oynadığı rollere (örneğin, "İyi bir hikâyede tüm kelimeler doğru yazılır") veya nasıl yazılacağına (örneğin, "Gereken durumlarda harfleri büyük yaz" veya "Tüm yazım hatalarını düzelt") odaklanmaktadır (s. 38).

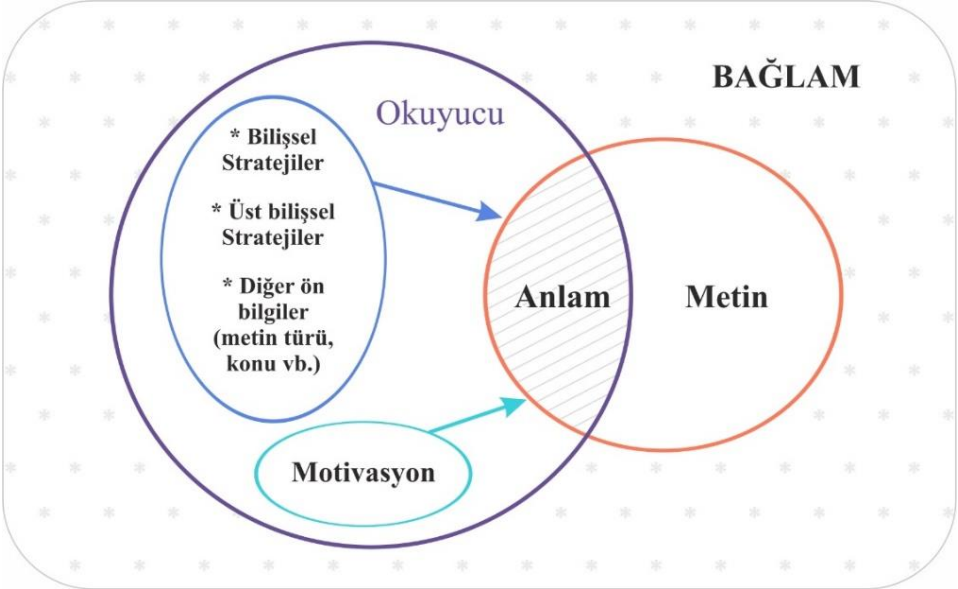
Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2019) dördüncü sınıf düzeyinde hikâye edici metin türleri içerisinde; çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal/efsane/destan, mizahi fıkra,

roman ve tiyatro yer almaktadır. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir (MEB, 2015).

Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisi

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alındığında bu becerinin, dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu, yazma becerisinin gelişiminin sürekli okumaya, yazmaya ve yazılanların incelenmesine bağlı olduğu söylenebilir (MEB, 2009). Bu nedenle yazma sürecinin okuma, konuşma ve dinleme ile ilgili çalışmalarla bütünleştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (MEB, 2015). Çünkü okuduğunu anlama ve yazma becerisi, öğrencilerin eğitsel, mesleki ve sosyal açıdan başarılı olmak için ustalaşması gereken kritik becerilerdendir (Yıldız vd., 2020) ayrıca, akademik başarının bir ön göstergesidir ve sivil hayata katılım için temel bir gereksinimdir (Graham & Perin, 2007a).

Akyol (2013) tarafından okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen bir anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Okuma aynı zamanda, tek yönlü ve sadece yazar tarafından sürdürülen bir süreç olmayıp, yazar, ortam, metin gibi diğer faktörleri de karşılıklı işe koşan bir etkileşim sürecidir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019). Okuduğunu anlamanın da okuyucu, metin ve bağlamın hem birbirini etkilediği hem de birbirinden etkilendiği bir süreç sonucunda ortaya çıktığını belirten Uyar (2015) bu süreci Şekil 2'deki gibi şematize etmektedir:



Şekil 2. Okuduğunu anlama süreci. "*Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi"*, Uyar, Y., 2015, kaynağından uyarlanmıştır.

Anlamanın, okunanı kavramak olduğunu belirten Karatay (2007)'a göre, metni değerlendirebilmek ve yorumlayabilmek kavramanın belirtisidir. Okuma becerileri yeni bilgilerle bireyin zihnini zenginleştirirken; yazma becerileri de bireyin zihninde yapılandırdığı bilgileri, inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenlemektedir (Güneş, 2013).

Önceleri, okuma ve yazmanın ayrı beceriler olarak görüldüğünü belirten Konopak vd. (1987) artık bu iki beceri arasında önemli bir bağlantı olduğunun kabul edildiğini ifade etmektedir. Okuma-yazma bağlantısının çift yönlü olduğu (Shanahan & Lomax, 1986), yani okumanın yazmayı, yazmanın da okumayı etkilediği bilinmektedir (Jouhar & Rupley, 2020). Bu çift yönlülüğün, okuma ve yazma becerilerinin temelde yazılı dille ilgili beceriler olması, öğretimlerinin entegre bir biçimde gerçekleştirilmesi ve formal bir eğitime dayanması gibi birtakım benzerliklerden kaynaklandığı söylenebilir (Yıldız vd., 2020).

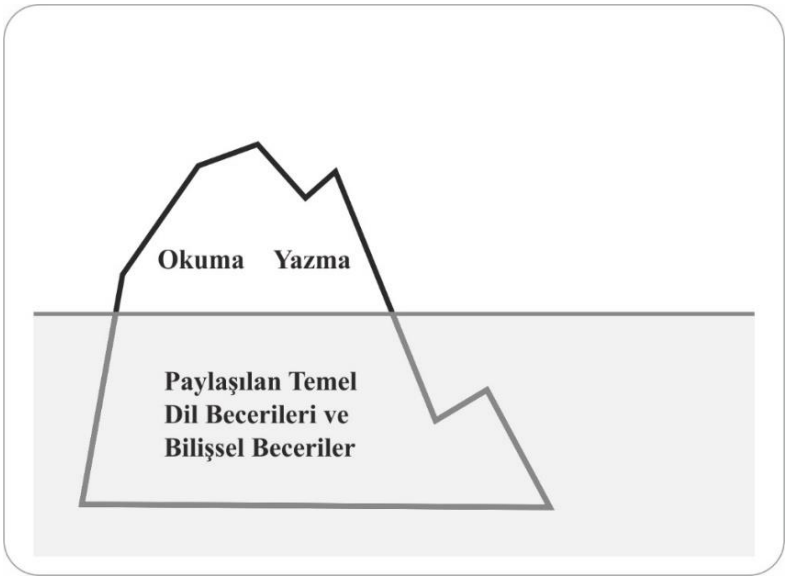
Okuma ve yazma karşılıklıdır ve her ikisi de anlamı yapıcı hale getirme süreçleridir (Tompkins, 2018). Birbirine oldukça benzeyen okuma ve yazma, yazılı dil ve bilişsel beceriler gibi ortak bir temele sahip olup, kullanımları ve sonuçları bakımından farklı karakterler gösterseler de birbirleriyle devamlı bir ilişki içerisindedirler (Alves, Limpo, &

Joshi, 2020). Arıcı (2012) ve Güneş (2013), insanoğlunun yegâne sistemli bilgi alma yolunun "okuma" olduğunu, yazmanın temelinin de okumaya dayandığını belirtmektedir. Okuma, anlama ve yazma arasında güçlü bir ilişki olduğunu söyleyen İ. Coşkun (2010)'a göre, kişiyi farklı tecrübelerle karşılaştırarak zenginleştiren okuma, kişiliğin gelişmesine önemli oranda katkı sağlamasının yanı sıra konuşma ve yazma için de önemli bir birikim kazandırır.

Teorisyenler ve müfredat uzmanları, hem eğitim ve psikolojik açıdan birçok sorunun çözümü hem de okuma ve yazma öğretim programlarının iyileştirilmesi için bu ilişkiyi daha kapsamlı bir şekilde anlamaya çalışmışlardır (Shanahan & Lomax, 1986). Okuma ve yazma ile okuma-yazma ilişkileri üzerine araştırmalar son 40 yılda oldukça etkili sonuçlar sunmuştur (Kim, 2020). Yapılan çalışmalar; daha yetenekli yazarların daha iyi okuyucu olma eğiliminde olduğunu, yazma becerisi ile okuma eğilimindeki artış arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ve iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre çok daha iyi kurgulanmış cümleler yazma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Stotsky, 1983).

Yazma ve okuduğunu anlama konusundaki mevcut araştırmalar, bu iki beceri arasındaki bağlantıyı giderek daha fazla açıklığa kavuşturmaktadır (Squire, 1983). Birçok çalışma, yazma becerisini geliştirmek için daha çok okuma yapmanın ilave yazma pratiği yapmak kadar, hatta çok daha fazla etkili olabileceğini göstermektedir (Stotsky, 1983). Başarılı metinler yazabilmek, temel yazma ve dil becerilerini bilmenin yanı sıra (MacArthur & Philippakos, 2013), okuduğunu anlama ve alan/içerik bilgisini anlama ile de yakından ilişkilidir (Burke, 2017).

Okuma ve yazmanın en temel düzeyde ve oldukça derin bir şekilde birbiriyle bağlantılı olduğunu belirten Graham (2020), yazmadan okumanın ve okumadan da yazmanın bir amacı olmadığını ifade etmektedir. Okuma ve yazmanın birbiriyle ilişkili fakat farklı beceriler olduğunu ve bu iki becerinin ortak dil ve bilişsel becerileri temel alan ürünler olduğunu belirten Kim (2020) bu bağlantıyı Şekil 3'teki gibi görselleştirmiştir:



Şekil 3. Etkileşimli ve dinamik okuryazarlık modelinin bulgusal çizimi. *"Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations"*, Kim, Y.-S. G., 2020, kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 3'te; yüzeyde, okuma (yazılı metinleri doğru seslendirme veya anlama) ve yazma (metin yazma veya üretme), yüzeyin altında ise okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağlayan ve destekleyen ortak dil ve bilişsel sistemler vardır (Kim, 2020).

Graham (2020), okurların bilgiye ulaşma, hedefler belirleme, soru sorma, tahmin etme, özetleme, görselleştirme ve analiz etme gibi yöntemsel bilgileri kullanarak okuduğunu anlama sürecini gerçekleştirdiklerini, yazarların ise bu bilgileri metni planlarken ve hazırlarken uyguladıklarını ifade etmektedir. Buna ek olarak, okurların ve yazarların; metnin özelliklerini anlamak, sözcükler oluşturmak, sözdizimi ve sözcüklerin kodunu çözmek/kodlamak, cümleleri veya daha büyük metin birimlerini anlamak/oluşturmak için bu yöntemsel bilgilerden yararlandıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin okuma aracılığıyla metin yapısına yönelik öğrendiklerini, aynı zamanda metin oluşturma çalışmalarında da kullanmaları beklenmektedir (E. Coşkun, 2014a).

Yazmayı, "düşünce üretmek ya da düşünceyi iletmek" olarak tanımlayan Öztürk (2007) okuduğu ya da duyduğu sözcüklerin gücünü kavrayamayan bireyin istenilen düzeyde düşünme gücüne erişemeyeceğini ifade eder. Okumayan ve yazmak için yeterli birikim kazanamayan bir kişinin, kendini yazıyla etkili bir şekilde ifade etmesi beklenmemelidir (Güneş, 2013). Bu nedenle yazma becerilerinin gelişimi, sürekli okumaya, yazmaya,

yazılanların incelenmesine, tartışılmasına ve kişilerin beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlı olduğu söylenebilir (Arıcı, 2012).

Bireylerin çoğunlukla formal eğitim yoluyla kazandığı dil becerilerinden okuma becerisinin yazma becerisinin içinde olması gerektiğini ifade eden E. Coşkun (2014b)'a göre okuma bilmeyen kişilerin yazı yazmayı bilmesinin mümkün olmaması sebebiyle önce okuma sonrasında da yazma becerisinin kazandırıldığını belirtir. Ayrıca, okuma ve yazmanın birbirini takip eden faaliyetler olarak harflerin, kelimelerin veya cümlelerin önce okutulup sonra yazdırıldığını, bu ardışıklık devamlı olduğu için okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasının bir bütünlük arz ettiğini vurgular. Böylece gerek okulda gerekse okul dışında öğrencinin okuduğu her bir ürünün, onun yazma becerisi üzerinde etkili olacağı söylenebilir (Yılmaz, 2013). Bu nedenle, ilkokul birinci sınıfta okuma ile eşgüdüm içinde olan yazma becerisinin geliştirilmesi için okuma sürecinin de yazma sürecine katkı sağlayacak biçimde gerçekleştirilmesi gerekir (Dilidüzgün, 2019).

Sever (2015), Türkçe öğretiminin en temel sorumluluklarından birinin okuma ve yazılı anlatım becerisi ve alışkanlığının kazandırılması olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, yazılı kültürle etkili iletişime girebilen, duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözebilen bireylerin yetiştirilmesiyle onlara okuma ve yazma beceri ve alışkanlığı kazandırmak arasında güçlü bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Sever (2015)'e göre, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme, sözcük dağarcığını zenginleştirir; bu durum çocuğun yazma ve konuşma becerilerini etkileyerek onun daha iyi yazabilmesini ve konuşabilmesini sağlar. Daha fazla kelime hazinesine sahip olan çocuklar, olmayanlara göre daha çeşitli konularda yazı yazabilirler (Öztürk, 2007). Bu nedenle, öğrencilerin kelime hazinelerini artırmak için, yazma çalışmalarına geçilmeden önce öğrenciler edebiyatın seçkin örnekleri ile karşılaştırılarak bu eserleri okumaları sağlanmalı, okuma bakımından belli bir seviyeye ulaştıktan sonra yazma çalışmalarına geçilmelidir (Göçer, 2018). Özcan ve Oktay (2017), araştırmaların okuma materyalini etkili biçimde okuyanların öğrenme stratejilerini kullandığına yönelik sonuçları ortaya koyduğunu belirtmektedir. Ayrıca, stratejik bir okuyucunun öğrenme ortamında hangi öğrenme stratejilerini kullanacağına karar verdiğini, onları etkili bir şekilde değerlendirdiğini, gerektiğinde stratejileri değiştirip uyarladığını ifade etmektedir.

Sistematik okuma öğretiminin yazma performansı üzerindeki ve sistematik yazma öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi hakkında çok şey bilinmesine rağmen, herhangi bir öğretimden bağımsız olarak okuma-yazma bağlantısı hakkında çok az şey bilinmektedir (Jouhar & Rupley, 2020). Okuma ve yazma becerileri her ne kadar ortak bir temele sahip olsa da bunların birbirinin yerine kullanılabilecek özdeş beceriler olmadığı söylenebilir (Fitzgerald & Shanahan, 2000; Yıldız vd., 2020). Bu nedenle okuduğunu anlamanın etkisini daha iyi ortaya koyabilmek için nitelikli araçlarla değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Okumada anlamayı değerlendirme, okumanın en önemli boyutunu oluşturmaktadır (Akyol, 2013). Okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde cümle doğrulama, soru-cevap, boşluk tamamlama gibi çeşitli teknikler kullanılmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014). Araştırma kapsamında okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesinde "boşluk tamamlama" tekniğinden yararlanıldığı için, bu bölümde bu tekniğin ayrıntılarına yer verilmiştir.

Boşluk Tamamlama (Cloze), okuduğunu anlamanın ölçülmesinde kullanılan ve güvenilir sonuçlar verdiği bilinen alternatif testlerden biri olarak kabul edilmektedir (Ulusoy vd., 2011). Bu teknik Wilson L. Taylor tarafından 1953 yılında ortaya konulmuş, Gestalt kavramı olan tamamlama (closure) yani zihnin tamamlanmamış kelimeleri, görselleri ve düşünceleri tamamlama yeteneği üzerine kurulmuştur (Oller, 1979; Ulusoy, 2008, 2009). Bu teknikle, metinlerin okunabilirliği, öğrencilerin dil becerileri, genel okuduğunu anlama düzeyleri, ayrıca okunan metne yönelik öğrencilerin okuma düzeyleri ve kelime hazinesi düzeyleri belirlenebilir (Akyol'dan aktaran Akyol vd., 2014). Öğrencilerin okuma düzeyleri ve metinlerin güçlük düzeyleri üzerinde detaylı bilgiler verdiği için öğrencilerin okuyacakları metinler üzerinde nasıl performans göstereceklerinin belirlenmesinde kullanılabilen boşluk tamamlama tekniği kolayca oluşturulabilir, uygulanabilir ve yorumlanabilir (Ulusoy, 2009).

Maze (Labirent) Tekniği ise boşluk tamamlama tekniğinin seçenekli halidir. Alternatif sözcükler verilmesi maze tekniğini cloze tekniğinden ayırır (Baştuğ vd., 2019). Maze Boşluk Tamamlama Tekniğine göre seçeneklerin hazırlanmasında şu kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

- Metinden silinen kelimenin yazılması,

- Cümle için anlamlı ve makul olan bir kelimenin yazılması,
- Metnin içeriği ile ilgili bir kelimenin yazılması,
- Okuyucunun aşina olduğu bir kelimenin yazılması,
- Açıkça yanlış veya daha az uygun olan bir kelimenin yazılması (Parker, Hasbrouck & Tindal'dan aktaran Ulusoy, 2008).

Türkçe metinler kullanılarak öğrencilerin anlamalarının ölçülmesinde yararlanılan boşluk tamamlama testleri ile ilgili yapılan araştırmaların sonucunda bu tekniğin güvenilir sonuçlar verdiği ortaya konmuştur (Ulusoy vd., 2011).

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma

Günümüz eğitim sisteminde kendi öğrenme yeteneğinin farkında olan, bilgiyi öğrenme yollarını araştıran ve bilgiyi yapılandıran bireyler yetiştirmek önemlidir. Bu özelliklere sahip bireyler aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini düzenlemekte ve böylece kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmektedir. Bireylerin bu niteliklere sahip olabilmesi, akademik başarı ve motivasyonun yanı sıra yaşam boyu öğrenmenin sağlanmasında da önemli bir rolü olan öz düzenleme becerilerini kazanmalarıyla mümkündür.

Dewey ve Bruner gibi yapılandırmacı teorisyenler başta olmak üzere araştırmacılar, insanların ne öğrendiklerini ve nasıl öğrendiklerini belirlemede deneyim ve bilişin etkisini vurgulamışlardır (J. Galbraith, 2014). Öz düzenleme süreçlerinin öğrenme üzerindeki etkileri 1960-1970'li yıllarda araştırılmaya başlanmıştır (Uyar, 2015). Tarihî süreç içerisinde Vygotsky, Piaget gibi bilim insanlarının bilişsel psikolojiye ilişkin görüşlerinde de değindikleri öz düzenlemenin akla ilk gelen öncüsü Albert Bandura'dır ve bu kavram Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisinin dayandığı temel ilkelerden biridir (Müldür, 2017). İnsanlar olarak belki de en önemli özelliğimiz olan öz düzenleme yeteneğimizin nasıl geliştiğini, çeşitli alt bileşenlerini ve işlevlerini anlamak, Sosyal Bilişsel Teorinin ana itici gücü olmuştur (Zimmerman, 2000).

Öz düzenleme hakkında yapılan araştırmalarda bireyin kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönetebileceğine odaklanılmış (Zimmerman, 1989a) ve bu kavramın birçok tanımı yapılmıştır. Öz düzenlemeyi Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisine göre bireysel, davranışsal

ve çevresel olmak üzere üçlü bir süreç olarak açıklayan Bandura'ya göre kendini izleme *(self-monitoring)*, yargılama süreci *(judgmental process)*, kendine tepkide bulunma *(self-reactive)* gibi alt işlevler aracılığıyla gerçekleşen öz düzenleme ile bireyler, kendi davranışlarını ve duygularını kontrol edebilir (Bandura'dan aktaran Bandura, 1991). Risemberg ve Zimmerman (1992)'a göre öz düzenleme; hedefler koyma, bu hedeflere ulaşmak için stratejiler kullanma ve bu stratejilerin kazandırdıklarını yakından izlemedir. Öz düzenleme, bir okuma ödevini analiz etmek, bir sınava girmeye hazırlanmak veya bir makale yazmak gibi belirli eğitim hedeflerine ulaşmayı amaçlayan kendi kendine üretilen düşünceleri, duyguları ve eylemleri ifade eder (Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996). Pintrich (2000, s. 453) ise öz düzenlemeyi "öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri ve daha sonra bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları aktif ve yapıcı süreç" biçiminde tanımlamaktadır. Yapılan çalışmalar bilişsel ve motivasyonel faktörlerin öz düzenleme becerisinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Schunk & Zimmerman, 2007).

Öz düzenleme, kişisel hedeflere ulaşılmasına yönelik olarak planlanan ve döngüsel olarak uyarlanan kendi kendine üretilen düşünceleri, duyguları ve eylemleri ifade eder (Zimmerman, 2000). Kanlapan ve Velasco (2009)'ya göre öz düzenleme, eğitim hedeflerine ulaşmak için herhangi bir düşünce, eylem ya da duygudur ve kişinin kendi düşüncesini yönetmesidir. Böylece öz düzenlemenin; sosyal, motivasyonel ve davranışsal olduğu kadar bilişsel süreçleri de içeren bir eylem olduğu söylenebilir (Zimmerman & Risemberg, 1997). Öz düzenlemeye yönelik yapılan tanımlarda, öğrencinin öğrenme sürecinin tümüne hâkimiyet sağlamasına ve kendi öğrenme sürecini çok boyutlu olarak yönlendirebileceğine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Bandura (1986)'ya göre öz düzenleme, üç boyutlu döngüsel bir etkileşim sürecidir. Bu süreçler şu şekilde ifade edilebilir (Zimmerman, 2000):

- *Davranışsal öz düzenleme*, kendi kendine gözlem yapmayı ve bireyin öğrenme yöntemleri gibi performans düzenleme süreçlerini stratejik olarak ayarlamayı içerir.
- *Çevresel öz düzenleme*, çevre koşulları ve sonuçları gözleme ve düzenlemeyi ifade eder.

- *Örtülü (gizli) öz düzenleme* ise, hatırlama veya rahatlama için imgeler oluşturma gibi bilişsel ve duyuşsal durumları izlemeyi ve düzenlemeyi içerir.

Schraw, Crippen ve Hartley (2006), Bandura'nın kuramından hareketle geliştirilen öz düzenlemeli öğrenme teorisinde birkaç ana tema ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bunlardan ilki; öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel becerilerini plan yapma, hedef belirleme, strateji kullanma/izleme ve öğrenme hedeflerini değerlendirme için kullanırlar. Bir diğeri ise, öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler çeşitli stratejilerden yararlanır ve bu stratejileri motivasyonel inançlarla güçlendirirler.

Öz düzenleme becerisinin kişisel bir özellik olmadığını ve bu becerinin kazanılmasının belirli süreçlere bağlı olduğunu ifade eden Zimmerman (2002), okullarda öz düzenleme becerisinin kazandırılabileceğini belirtmiştir. Öz düzenleme becerisini geliştirme sürecinde, öğrencilere stratejiyi kullanmada geçici ve kapsamı önceden planlanmış bir destek sağlamaya yönelik bir öğretim tekniğinin (scaffolding) kullanılabileceğini söyleyen Graham ve Harris (1993), bu teknikle öğrencilerin daha önce sadece bir başkasının desteği ile yapabileceklerini, bağımsız olarak yapabilecek düzeye gelmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, başlangıçta öğretmenin, öğretilen stratejileri öğrencilere modelleyerek, açıklayarak ve yardımcı olarak uygulamalarına önemli bir destek sağladığını, öğrencilerin de bu stratejiyi kullanma konusunda becerisini artırdıkça, bu yardımın yavaş yavaş geri çekildiğini belirtmektedir.

Öz düzenleme becerileri yüksek düzeyde gelişmiş olan öğrenciler, öğrenme süreci boyunca çeşitli aşamaları planlayan, organize eden, kendini yönlendirebilen, öz izleme ve öz değerlendirme yapabilen kişilerdir (Zimmerman, 1986). Bu tür öğrenciler, öğretmenlere, ebeveynlere veya diğer eğitim araçlarına güvenmek yerine, bilgi ve beceri edinme çabalarını kişisel olarak başlatır ve yönlendirirler (Zimmerman, 1989b). Böylece, herhangi bir bilgiyi öğrenmek ya da beceriyi kazanmak için dışarıdan bir yönergeye ihtiyaç duymaksızın öğrenme süreçlerini kendi çabaları ile yönetebilirler (Kilis & Yıldırım, 2018). Teorisyenlerin, öz düzenleme becerilerine sahip bireylerin en etkili öğrenenler olduğu noktasında görüş birliğine vardığını ifade eden Butler ve Winne (1995), öz düzenleme becerileri gelişmiş öğrencilerin kendi bilgi, inanç, motivasyon özelliklerinin ve bilgiyi nasıl işleyebileceklerinin farkında olduğunu vurgulamaktadır.

Öz düzenleme becerilerinin kullanılmasının faydalı sonuçlar doğurduğunu belirten Zimmerman ve Bandura (1994)'ya göre, iyi düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olanlar, akademik olarak daha düşük öz düzenleme becerilerine sahip olanlara göre daha iyi performans gösterir, çünkü fikirleri formüle etme ve bunları yazılı olarak iyi ifade etme becerisi, her türlü akademik faaliyette başarıya önemli katkıda bulunur. Ayrıca, yeteneklerinden şüphe duyanlara göre zorluklarla karşılaştıklarında daha çok çalışmaya istekli ve görevlerini tamamlamak için daha ısrarcı olurlar, ayrıca daha az olumsuz tepki verirler (Hidi & Boscolo, 2006). Genel olarak, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcı oldukları ölçüde öz düzenleme becerisine sahip bireyler olarak nitelendirilebilir (Zimmerman, 1986, 1989a).

Sosyal bilişsel araştırmacıların, öz düzenlemeyi planlama, strateji oluşturma, kendi kendini izleme gibi çeşitli süreçlere bağlı, alana özgü edinilmiş bir beceri olarak gördüklerini vurgulayan Schunk ve Zimmerman (1997) buna ilişkin şu örneği vermektedir: Öğrencilerin akademik yazılarını kendi kendine izleme ve düzenleme yeterliği, genellikle matematiksel akıl yürütme veya bir spor yapma konusundaki öz düzenleme yeterliklerinden farklıdır.

Yazmak zor bir iştir ve bunu iyi yapabilmek için yazarın bu karmaşık süreci kendi kendine düzenlemesi gerekmektedir (Harris vd., 2002). Yazma sürecini etkili bir şekilde yürütmeyi ve bu sürecin sonunda bir ürün elde etmeyi kolaylaştıracak yollardan biri "öz düzenleme"dir (Temizkan & Erbilen, 2020). Yazıda öz düzenleme, başlangıçta hedef belirleme ile başlayan ve sonrasında yöntemlerin uygulanmasıyla sona eren birkaç aşamayı gerektirir (Kanlapan & Velasco, 2009). Yetenekli yazarlar tarafından kullanılan stratejileri öğrenemedikleri ve uygulayamadıkları için yazmayı son derece zor ve moral bozucu bulan (Santangelo, Harris, & Graham, 2007) bazı öğrenciler zaman zaman *"Neden yazı yazmam gerekiyor?", "Ben yazmasam olur mu?", "Yazmayı sevmiyorum!", "Ben iyi metinler yazamıyorum!"* gibi çeşitli söylemlerde bulunmaktadır. Öğrencilerin bu yönde söylemleri, çoğu zaman temelde nasıl yazacaklarını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır.

Yazma yeterliğinin geliştirilmesinin, yüksek düzeyde öz düzenleme, düşük düzeyde ise el yazısı, heceleme gibi deşifre becerilerinin kullanımına bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Graham & Harris, 2000). Bu nedenle, iyi yazmak için öz düzenleme becerilerinin kazanılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir (Göy, 2017). Graham vd. (2018) de, öz düzenlemenin yazma becerisinin gelişimi için önemli olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin,

gelişmekte olan yazarların başarılı bir yazar olmaları için öz düzenleme becerilerini edinmelerine yardımcı olmaları gerektiğini dile getirmektedir.

Söz konusu alandaki en etkili teorik çerçeveler (örneğin Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980; Zimmerman & Risemberg, 1997) ortak biçimde, yazmanın;

(1) Ne söyleneceğinin ve nasıl söyleneceğinin planlandığı;

(2) Fikirlerin yazılı metne çevrildiği ve

(3) Yazılanların gözden geçirildiği öz düzenlemeye dayalı, stratejik ve çok boyutlu bir süreç olduğu fikrini vurgular (Harris vd., 2010).

Nitelikli yazılar yazmak, öğrencilerin akademik başarısı için bir gerekliliktir (Malpique & Veiga-Simão, 2015). Fakat öğrencilerden yazılarındaki hataları düzeltmeleri beklenmesine rağmen, yapılan etkinliklerde gözden geçirme sürecine nadiren yer verilmektedir (Allal, 2004) Bu nedenle, zaten kısa metinler üretme eğiliminde olan öğrenciler, metnin anlamı ve genel yapısı üzerinde çok az etkisi olan yüzeysel özelliklerle (yazım-noktalama gibi) daha çok ilgilenmektedir (Fitzgerald, 1987). Bu noktada, öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kullanılabilecek önemli yöntemler arasında olduğu söylenebilir (Yalçın & Karadeniz, 2016). Çünkü yazma sürecinde metin genellikle yazarın kendisi tarafından planlandığı, başlatıldığı ve sürdürüldüğü için yazarlar genellikle tek başlarına çalışır ve nitelikli bir ürün ortaya çıkarmak için yazdıklarını tekrar tekrar gözden geçirir (Zimmerman & Risemberg, 1997). Yazarın yazma süresince kullandığı öz düzenleme becerileri ölçüsünde başarılı olabileceği (Müldür, 2017) göz önüne alındığında, öz düzenlemenin yazma başarısı için kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenciler yazma becerilerini geliştirdikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme becerilerini daha etkili bir biçimde kullandıkları için daha üst düzeyde yazılar ortaya koyarlar (Akyol, 2014). Başarılı bir yazı, öğrencilerin yazma sürecinde öz düzenleme yapmalarını ve aktif katılımlarını gerektirmektedir (Karadağ-Yılmaz & Erdoğan, 2019). Araştırmacılar yazma becerisini geliştirmek için öz düzenleme stratejilerinin öğretilmesini sıklıkla tavsiye etmektedir (Boekaerts & Corno, 2005; Hammann, 2005; Zimmerman, 2008; Zimmerman & Risemberg, 1997). Mevcut literatür

öz düzenlemenin yazmadaki rolünü dört boyutta vurgulamaktadır (Harris vd., 2010, s. 233):

(1) Yetenekli yazarlar, daha az yetenekli yazarlara göre öz düzenleme becerilerini daha fazla kullanırlar,

(2) Gelişmekte olan yazarlar, yaşları ve aldıkları eğitim arttıkça, öz düzenleme becerilerini daha fazla kullanırlar,

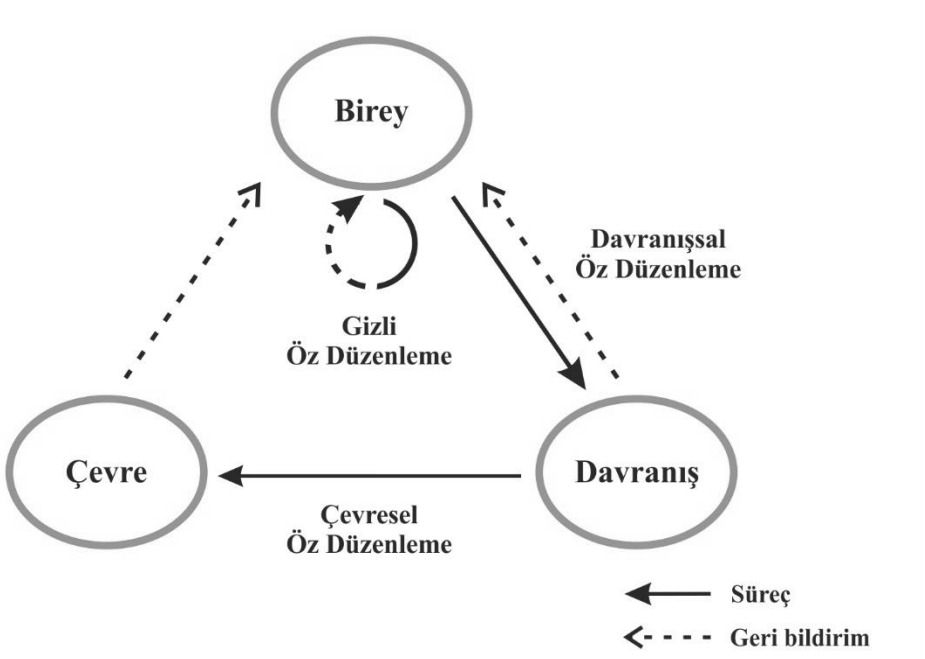
(3) Yazarların performansları, metin yazma sürecinde kullandıkları öz düzenleme becerilerinin düzeyi ile ilgilidir,

(4) Yazma becerisi gelişmekte olan yazarların yazma performansları, öz düzenleme becerilerini etkili uygulama çalışmalarıyla birleştiren bir öğretim yoluyla artırılabilir.

Araştırmacılar, yazmanın çok karmaşık bir beceri olduğu ve yüksek düzeyde bir öz düzenleme gerektirdiğini ifade etmektedir (Graham & Harris, 1997; Harris vd., 2002). Öz düzenleme stratejisi geliştirmenin temel hedefleri, öğrencilerin; metin oluşturma sürecinin parçası olan üst düzey bilişsel süreçlere hâkim olmalarına, etkili yazma stratejilerini bağımsız, yansıtıcı, öz düzenlemeli şekilde kullanabilmelerine, yazma ve yazar olarak kendileri hakkında olumlu tutumlar oluşturmalarına yardımcı olmaktır (Graham & Harris, 1993).

Yetenekli yazarlar; hedefler belirleyerek, sosyal ve fiziksel çevreyi yapılandırarak, metin yazma sürecini aktif bir şekilde izleyerek ve bu süreci düzenleyerek kapsamlı öz düzenleme becerilerini sergilerler (Harris vd., 2010).

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisine dayanarak Zimmerman ve Risemberg (1997), "yazarların yazma becerilerini geliştirmek ve oluşturdukları metnin kalitesini artırmak da dâhil olmak üzere çeşitli okuryazarlık hedeflerine ulaşmak için kullandıkları kendi kendine başlatılan düşünceler, duygular ve eylemler" biçiminde tanımladıkları bir yazma modeli önermiştir. Araştırmacılar, yazma sürecinde kontrolü sağlamak için Çevresel, Davranışsal, Kişisel olmak üzere üç genel süreç kategorisinin kullanıldığını öne sürmüştür. Bu sınıflamanın şematik görünümü Zimmerman (1989b) tarafından Şekil 4'teki gibi görselleştirilmiştir:



Şekil 4. Öz düzenleme sürecinin üçlü analizi. *"A social cognitive view of self-regulated academic learning"*, Zimmerman, B. J., 1989b, kaynağından uyarlanmıştır.

Öz düzenlemeye dayalı yazan bireylerin, bu üç öz düzenleme sürecini birlikte kullanmaya çalışacaklarını belirten Zimmerman ve Risemberg (1997)'e göre;

- Çevresel Süreçler; yazarın yazma çalışmasını gerçekleştireceği fiziksel veya sosyal çevreyi düzenlemesini içerir.
- Davranışsal Süreçler; yazarın yazma sürecinde ortaya koyduğu performansı takip etmesi, sürecin sonunda performansı ölçüsünde kendisine ödül ya da ceza vermesi gibi yazmanın üretime dayalı (motor) yönlerinin düzenlenmesini kapsar.
- Kişisel (Gizli) Süreçler; yazarların yazma sürecine ilişkin bilişsel inançlarını, stratejilerini ve duyuşsal durumlarını düzenlemelerini ifade eder.

Zimmerman ve Risemberg (1997), bu üç unsura ait on kritik öz düzenleme sürecini listelemiştir. Tablo 3'te yazmadaki üç öz düzenleme süreci maddeler halinde açıklanmıştır:

Tablo 3

Yazmada Üçlü Öz Düzenleme Süreçleri

	Çevresel Süreçler
1	Çevresel yapılandırma, ses geçirmeyen bir oda gibi etkili yazma ortamlarının seçilmesini, düzenlenmesini ve oluşturulmasını içerir.
2	Yazarın; modelleri, öğretmenleri, kitapları veya yetenekli bir yazarı taklit ederek öğrenmesi gibi yazma ile ilgili bilgi ve becerilerin sosyal kaynaklarını ifade eder.
	Davranışsal Süreçler
3	Yazarın kendini izlemesi, kaç sayfa yazdığını kaydetmesi gibi kişinin kendi performansını açık şekilde izlemesiyle ilgilidir *(self-monitoring)*.
4	Yazarın yazma başarısına bağlı olarak kendine ödül veya ceza vermesi biçiminde bir öz değerlendirme yapmasını ifade eder *(Self-consequences)*.
5	Yazma sürecini geliştirmek için yazdıklarını yüksek sesle okuması gibi yazarın kendi kendine konuşması ile ilgilidir *(Self-verbalization)*.
	Kişisel (Gizli) Süreçler
6	Yazmak için üç saatlik bir zaman ayırma gibi zaman planlaması ve yönetimini içerir.
7	Metnin bir bölümünü iki hafta içinde bitirmek gibi hedef belirlemeyi içerir.
8	Metnin başarısını değerlendirmek için ölçütler belirlemek gibi, kişinin yazısına ilişkin kişisel memnuniyet standartlarının belirlenmesini ve bunlara uyulmasını içerir.
9	Yazılı bir metnin tasarlanması, üretilmesi ve değiştirilerek geliştirilmesi için yazar tarafından kullanılan bilişsel stratejileri içerir.
10	Yazılı tanımları kolaylaştırmak için bir ortamın, etkinliğin veya karakterin canlı bir zihinsel görüntüsünün hatırlanması veya zihinsel görüntülerin yaratılmasını içerir.

"Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective", Zimmerman, B. J., & Risemberg, R., 1997, Contemporary Educational Psychology, kaynağından uyarlanmıştır.

Bu süreçlerin birbiriyle etkileşim içerisinde olduğunu belirten Zimmerman ve Risemberg (1997) yazarların çevresel, davranışsal veya kişisel stratejiler belirlediğini, bu stratejilerin etkililiğini yazma süreci boyunca gözlemlediğini ve başarılı olduğu takdirde stratejilerine devam ettiğini, başarılı olmadığında ise onları uyarlayıp değiştirdiğini ifade etmektedir. Graham vd. (2018) bu modele göre, bir yazarın yazma davranışlarını veya çevreyi stratejik olarak düzenlemek için kişisel süreçleri kullandığında öz düzenleme becerilerini de kullanmaya başladığını ifade etmektedir. Buna ek olarak, yazarların yazma sürecinde "yazarın hareketleri", "yazma ortamı" ile "içsel düşünce ve süreçleri" olmak üzere genel anlamda üç öz düzenleme stratejisini kullandığını belirtir. Ayrıca, yazarların bu stratejileri yazarken kullandığını, bu süreçte kullanımlarını izlediğini, değerlendirdiğini ve tepki verdiğini vurgular (s. 138).

Yazma, yazma hedeflerinin yanı sıra bunları gerçekleştirmenin yollarını da içeren problem çözme görevi olarak nitelendirilebilir (Chalk vd., 2005). Özcan ve Oktay (2017), öğrenme

sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşıldığını, örneğin, öğrencinin çok istediği halde bir türlü çalışmaya başlayamamasının ya da çok çalışmasına rağmen istediği başarıyı elde edememesinin dile getirilen sorunlar olduğunu belirtir. Ayrıca, bu sorunların büyük ölçüde öğrencilerin "etkili öğrenme stratejilerini" kullanamamasından ya da nasıl öğreneceğini bilmemesinden kaynaklandığını vurgular. Bu durum yazma becerisi bakımından değerlendirildiğinde; herhangi bir yazma güçlüğü, gelişim bozukluğu vb. olmadığı halde öğrencilerin yazı yazarken zorlanmaları, yazma çalışmalarını pek sevmemeleri, yaş düzeyine göre yeterli düzeyde bir yazma performansı ortaya koyamamaları gibi sorunlar konuyla ilgili yapılan çalışmalarda (Akyol, 2014; Harris & Graham, 1999; Harris vd., 2002) ifade edilmiştir. Öğrencilerin yazma çalışmalarında yaşadığı bu sorunlar temel olarak "yazılarını nasıl düzenleyeceklerini bilmemeleri"nden kaynaklanmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başlamadan önce düşünme, düşündüklerini yazıya aktarma ve yazıya son şeklini verme aşamalarından oluşmaktadır (Öztürk, 2007). Öz düzenleme becerisi de, süreç temelli yazma etkinliğinde planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme gibi yazma sürecinin aşamalarının başarıyla uygulanması sırasında geliştirilmektedir (Karadağ-Yılmaz & Erdoğan, 2019). Bu nedenle yazarların, süreç, inanç, davranış ve düşüncelerini nasıl düzenleyeceklerini öğrenmesi gerekmektedir (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Teorisyenler, yazarların metin oluşturma sürecinde kullandıkları çeşitli öz düzenleme stratejileri olduğunu belirtmişlerdir (Harris vd., 2010). Araştırmacılara göre (Graham & Harris, 2000; Harris vd., 2010; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman & Risemberg, 1997), başarılı yazarların yazma sürecinde yararlandıkları stratejiler Şekil 5'te özetlenmiştir.



Şekil 5. Yazma sürecinde kullanılabilecek öz düzenleme stratejileri.

Öz düzenlemeye dayalı metin yazma sürecinde yetenekli yazarlar; planlama, taslak hazırlama, değerlendirme ve düzeltme ile ilgili karmaşık süreçleri yönetmek (MacArthur & Philippakos, 2013; MacArthur, Philippakos, & Ianetta, 2015; Nami, Enayati, & Ashouri, 2012) ve belirli yazma görevlerini yerine getirmek için yukarıda sözü edilen stratejilerden yararlanır (Harris vd., 2002). Yazma stratejileri, öğrencilere karmaşık görevleri gerçekleştirmek için sistematik bir yol sunarak öz düzenlemeyi destekler (MacArthur & Philippakos, 2013; MacArthur vd., 2015). Öğrencilere öz düzenleme stratejisi kazandırılırken, bu stratejileri ve yazma sürecini düzenleme işlemleriyle birlikte metni planlama ve gözden geçirme stratejileri öğretilir (Graham & Harris, 1993).

Akyol (2014), yazma etkinliği için harcanan zamanın %70'inin yazma öncesi hazırlık aşaması için ayrılması gerektiğini savunarak düşünmenin önemine vurgu yapmakta ve bu aşamada konu seçimi, amaç ve hedef kitleyi, yazı türünü belirleme, konu ile ilgili düşünceleri ortaya koyma ve düzenleme çalışmaları gibi etkinliklerin yapılmasını önermektedir. İyi yapılandırılmış bir planlama stratejisi, öğrencilere fikir üretme ve belirli bir tür için yazılarını düzenleme konusunda rehberlik edecektir (Mason, Harris & Graham, 2011). Metin üretimi öncesinde ve sırasında gerçekleştirilen planlama, nitelikli bir yazılı ürün ortaya koymanın temel bir bileşenidir (Harris vd., 2010). Yetenekli yazarların, daha az yetenekli yazarlara göre çok daha planlı olduğunu belirten Graham (2006), gelişmekte olan yazarlara nasıl plan yapılacağının öğretilmesinin, ürettikleri metnin güçlü ve olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığını ifade etmektedir.

Planlama gibi gözden geçirme de bir yazılı bir metnin kalitesini artırmada kritik bir bileşendir (Hayes, 2004). Gözden geçirmenin, yazmanın önemli bir parçası olduğu ve gözden geçirmenin sayısı ve niteliğinin yazarın uzmanlık seviyesini gösterdiğine dair yaygın bir görüş olduğunu belirten Rijlaarsdam, Couzijn ve van den Bergh (2004), gözden geçirme sürecinin, yazılı bir ürünün kalitesini artırma eylemi olarak görüldüğünü ifade etmektedir. En etkili teorik çerçeveler, genel olarak, yazmanın ne söyleneceğini ve nasıl söyleneceğini planlama, fikirleri yazılı metne dönüştürme ve yazılanları gözden geçirme aşamalarından oluşan yinelemeli, stratejik ve çok boyutlu bir süreç olduğu fikrini vurgular (Harris vd., 2010).

Yazma çalışmalarında öğrenciler genellikle yeterli düzeyde zihinsel hazırlık yapmadan yazmaya başlamaktadır. Yazısında yer vereceği düşünceleri öncesinde planlamadan yazmaya başlayan öğrenciler, yazma esnasında düşündüklerini kâğıda aktarma eğilimi göstermektedir. Çoğu zaman ne yazacaklarını bilememelerinden dolayı duraklamakta ve bu nedenle süreyi iyi bir şekilde değerlendirememektedir. Bunun sonucunda hem yazarken zorlanmakta hem de çoğu zaman anlam bütünlüğü içeren veya konuyu yeterli düzeyde işleyen bir metin ortaya koyamamaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri ve başarılı metin yazabilmeleri için yazma süreçlerini uygulamaları ve bu süreçte çeşitli stratejileri kullanmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin stratejileri başarılı bir şekilde kullanmaları ve yazma sürecini yönetmeleri için öğrencilere şu nitelikleri kazandırılması önemlidir (Graham & Harris, 1993):

(1) Yazıyı geliştirmek veya stratejileri kullanmak için amaçlar belirleme,

(2) Yazma performansındaki değişikliklerle ilgili (strateji kullanımı da dâhil) kendini kontrol etme,

(3) Yazma sürecinin yanı sıra strateji kullanımını yönlendirmek için "Ne yapmam gerekir?", "Bu sorun için stratejiyi nasıl uyarlayabilirim?", "Bu kısmı doğru yaptım mı?", "İyi bir iş çıkardım!" gibi içsel bir diyalog geliştirme.

Öğretmenler, öğrencilerin öz düzenleme ve yazma stratejilerinin anlamını ve etkililiğini anlamalarına yardımcı olmada çok kritik bir rol oynamaktadır (Harris, Graham, & Mason, 2003). Santangelo vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen meta analiz sonucunda, yazma sürecinde öz düzenleme becerilerinin nasıl kullanılacağının öğretilmesiyle, öğrencilerin yazdıkları metinlerin kalitesinin arttığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artıracak öğrenme ortamı oluşturmaları Aydın ve Demir-Atalay (2015) ve yazma stratejilerini etkili bir şekilde kullanacakları yazma çalışmalarına yer vermeleri önemlidir. Stratejilerin sadece sınıf içinde gerçekleştirilen yazma çalışmalarında değil hayatın her alanında bireylerin yazmak zorunda olduğu e-posta, tutanak, dilekçe gibi pek çok yazma türü için geçerli olduğunu belirten Topuzkanamış (2014), buna yönelik bir dil eğitimi verilmesinin Türkçe Öğretim Programının "Türkçeyi güzel ve etkili kullanma" ilkesiyle de bağdaştığını vurgulamaktadır.

Öğrenmeyi çevresel, kişisel (bilişsel) ve davranışsal süreçlerin karşılıklı etkileşimi olarak gören Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisinin (Bandura, 1977) de etkisiyle bazı araştırmacıların yazmadaki çevresel ve motivasyonel süreçlere dikkat çektiği görülmektedir. Çünkü öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, kendi kişisel gelişimlerinin yüksek olmasını sağlayabileceklerine dair inançları nedeniyle öğrenmeye karşı yüksek ilgi ve motivasyona sahiptir (Yalçın & Karadeniz, 2016).

Yazma Motivasyonu

Öğrencilerin gerek akademik başarılarının gerekse yazma becerilerinin geliştirilmesinde motivasyonun önemli bir yeri bulunmaktadır. Motivasyon, kişinin içsel veya bir hedefe yönelik dürtülerini ifade etmektedir (McLeod, 1987). Motivasyon tek ve bütün bir yapı

değildir, öz-yeterlik inançları, ilgi, algılanan görev değeri, tutumlar, hedef yönelimleri ile başarı ve başarısızlık atıfları da dahil olmak üzere birkaç ilişkili bileşenden oluşur (Troia vd., 2013). Motivasyonun özellikle öğrenme alanında önemli bir kavram olduğunu belirten Demir-Atalay (2020), bireylerin bir duruma motive olduklarında istenen tepkilerde bulunduklarını ve bunun sonucunda da yeni bir öğrenme gerçekleştirdiklerini, bu nedenle öğrenme sürecinde motivasyonun öncelikli koşul olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Hidi ve Boscolo (2006), yazmayı bilgi işleme ve problem çözme stratejileri açısından ele alınması ve yazmada bilişe odaklanılması nedeniyle, yazmanın motivasyonel ve duyuşsal boyutunun 1980'lerde araştırmacılar tarafından ihmal ya da göz ardı edilme eğiliminde olduğunu vurgulamaktadır. Buna ek olarak, yazmanın ilk bilişsel modellerinden olan Hayes ve Flower Modeli (1980)'nde, sadece yazma-faaliyet ortamının bir unsuru olarak "motive edici ipuçları"nın (örneğin, bir öğrencinin bir görevi ciddiye alması için öğretmenin kullandığı sert ifadeler) yer aldığını belirtmektedir. Hidi ve Boscolo (2006), 1980'lerin sonlarından itibaren, yazmanın sadece bilişsel ve üstbilişsel süreçleri değil aynı zamanda duyuşsal bileşenleri de içeren karmaşık bir etkinlik olduğuna dair araştırma sonuçlarının olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak araştırmacılar, öz düzenleme ve motivasyonel etkileri üzerinde yapılan çalışmaların, yazmanın üstbilişsel ve duyuşsal yönlerinin etkileşimi üzerinde durduğunu ifade etmektedir.

Motivasyon, yazma becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynar (Graham, 2006; Troia vd., 2013). Bruning ve Horn (2000), yazma motivasyonunun temel kaynağının, açığa vurulmamış olan yazma hakkındaki bir dizi inanç olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin yazma yeteneklerine olan inancı, okuldaki çeşitli yazma çalışmalarının yanı sıra yazma motivasyonlarını da etkilemektedir (Pajares, 2003). Yüksek düzeyde motivasyon ve öz yeterlik duygusu başarı için önemlidir (MacArthur & Philippakos, 2013). Öğretmenlerin öğrencilerin inançları için bir model oluşturabileceği, bu nedenle, yazma motivasyonunu geliştirmeye yönelik programların öğretmenlerin kendilerinin sahip olduğu inançlara dayanacağı savunulmaktadır (Bruning ve Horn, 2000).

Öğrenme sürecinde iyi motive edilmiş öğrenciler, yazma kapasitelerini en iyi şekilde kullanmaktadır ve böylece kendilerini yazma konusunda daha başarılı olarak algılamaktadır (Takımcıgil-Özcan, 2014). MacArthur vd. (2015), öz düzenlemeye ek

olarak, yazmanın yüksek düzeyde motivasyon gerektirdiğini, motivasyonun, özellikle yazma güçlüğü olan öğrenciler (struggling writers) için önemli olduğunu belirtmektedir. Yazma becerisi yeterince gelişmemiş öğrenciler, daha fazla strateji kullanabilir düzeye geldikçe (örneğin, metinlerini planlamak, taslak hazırlamak ve gözden geçirmek için daha karmaşık stratejiler uygulamak) ve motive oldukça (örneğin, yazma yetenekleri ve yazar olarak kendileri hakkında daha olumlu hale geldikçe) yazma gelişimi ilerler (Graham vd., 2017). Bu nedenle, yazmaya yönelik yüksek motivasyon düzeyinin, başarılı yazarları diğerlerinden ayıran bir unsur olduğu söylenebilir (Müldür, 2017).

Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe ve yazma süreci hakkında bilgi edindikçe yazma başarısını deneyimlemeye daha yakın olduklarını belirten Bruning ve Horn (2000) bu durumun öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmada etkili olabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilere yapılacak yüreklendirme ve yönlendirmelerle ilk önce onlarda (varsa) yazmaya karşı olumsuz tutumlarının giderilmesi, daha sonra da kendi yeteneklerini tanıyarak yazmayı severek yapacağı bir iş olarak görmeleri sağlanabilir (Göçer, 2018). Bu nedenle, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, yaratıcı fikirlerini kâğıt üzerine aktarmaları, yazı yazmaktan keyif almaları için eğitim ortamında serbest yazma çalışmalarına yer verilmesi oldukça önemlidir (Öztürk, 2007).

Günümüzde üzerinde önemle durulan konulardan biri olan verimli ve güzel yazma becerisini geliştirebilmek için öğrencilerin "yazma ihtiyacı" hissedebilecekleri yaşantıların düzenlenmesi önem taşımaktadır (Kaya, 2014). Yazma motivasyonunu geliştirmek için;

- *Yazma inançlarını besleme,*
- *Özgün yazma hedefleri ve bağlamları aracılığıyla öğrenci katılımını teşvik etme,*
- *Yazma için destekleyici bir bağlam oluşturma,*
- *Yazma için olumlu bir duygusal ortam yaratma* biçiminde dört kümenin gerekli olduğunu belirten Bruning ve Horn (2000, s. 28), yazma motivasyonunu artırabilecek koşulları Tablo 4'teki gibi sıralamıştır:

Tablo 4

Yazma Motivasyonunu Geliştiren Etkenler

Küme	Motivasyon Artırıcı Koşullar
Yazma İnançlarını Besleme	• Yazmayı ve diğer okuryazarlık etkinliklerini destekleyen bir sınıf ortamının oluşturulması • Öğretmenlerin kişisel olarak yazı yazma yöntemlerini sergilemesi • Öğrencinin başarılı olabileceği yazma görevlerinin bulunması • Öğrencilere, hakkında yazacakları konularda bilgilerini artırabilecekleri fırsatlar sağlanması • Düzenli yazmayı teşvik etmek için kısa günlük yazma aktivitelerinin hazırlanması • Farklı türlerde yazmanın teşvik edilmesi
Özgün Yazma Hedefleri ve Bağlamları Aracılığıyla Öğrenci Katılımını Teşvik Etme	• Öğrencilerin farklı yazı türlerinden örnekleri incelemelerinin sağlanması (örneğin, kendi kendini ifade eden, ikna edici, eğlendirici) • Öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına giren konular hakkında yazmaya teşvik edilmesi • Öğrencilerin çeşitli okuyucu türleri için yazı yazmalarının sağlanması • Revizyon/düzeltme için amaçlı bir şekilde geliştirilmiş iletişim sürecinin tesis edilmesi • Yazının diğer disiplinlerdeki öğretimle bütünleştirilmesi (ör: fen, matematik, sosyal bilgiler)
Yazma İçin Destekleyici Bir Bağlam Oluşturma	• Karmaşık yazma görevlerinin parçalara ayrılması • Hedef belirlemenin ve ilerlemeyi izlemenin teşvik edilmesi • Ne çok zorlayıcı ne de çok basit olan yazma hedeflerini belirlemede öğrencilere yardımcı olunması • Yazma stratejilerinin öğretilmesi ve öğrencilerin kendilerini izlemeyi öğrenmelerine yardımcı olunması • Yazma hedeflerine yönelik ilerleme konusunda geri bildirim verilmesi • Akranlarla işbirliği yapılarak yazma çalışmalarında ortak hareket edilmesi
Yazma İçin Olumlu Bir Duygusal Ortam Yaratma	• Yazmaya karşı olumlu tutumların modellenmesi • Yazma için güvenli bir ortam yaratılması • Öğrencilere ne yazacakları konusunda seçim yapmalarının sağlanması • Öğrencilerin yazılarını kontrol etmelerine olanak tanıyan geri bildirim sağlanması • Geri bildirim kaynağı olarak doğal çıktılardan (ör: başarılı iletişim) yararlanılması • Öğrencilerin, yazma hakkında olumlu iç konuşmalar yapmaları için eğitilmesi • Öğrencilerin kaygıyı, stresi doğal uyaranlar biçiminde yeniden çerçevelendirmelerine yardımcı olunması

Yazma motivasyonu eksikliğinin, okulda yıllar boyunca tekrarlanan yazma deneyimine bağlı olarak gelişen tutum ve inançların bir sonucu olabileceğini belirten Öztürk (2013), öğrencilerin yazma motivasyonunun kaybını üç şekilde açıklamaktadır. Bunlar;

(1) Öğretmenlerin geleneksel yazıya ve metnin uygunluğuna vurgu yapan katı öğretim yöntemleri,

(2) Yazma konularının sınıf aktiviteleri ile ilgili olmayan, genellikle sık yapılan ev işleri ile ilgili olması,

(3) Öğrencilerin yazma etkinliklerini genellikle sıkıcı olarak görmeleridir.

Öğrenciler yapmaları gereken çalışmaları veya işleri, iç ve dış motivasyonları çerçevesinde gerçekleştirir (Demir-Atalay, 2020). Öğrenciler, okula başladığında doğal bir şekilde motive olmuş durumdadır, ancak okul düzeyiyle birlikte yazmadaki karmaşıklığın artması nedeniyle, başarısız yazma deneyimleri dışsal motivasyon yoluyla istekliliğe dönüştürülebilir (Öztürk, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrenciyi motive edebilecek dış motivasyon kaynaklarını bilmesi ve bu dışsal motivasyonun tekrar içsel motivasyonu sağlayabilmesi önemlidir.

Yazma Kaygısı

Yazılı anlatım açısından ilkokulun temel amacı, bireye günlük hayatta ihtiyacı olan temel yazma bilgileri edindirerek bu beceriyi kazandırmaktır ve pek çok eğitimci de, öğrencilere yazma becerilerini kazandırmanın ve yazma deneyimlerini geliştirecek nitelikte fırsatlar sağlanmasının önemini vurgulamaktadır (Katrancı & Temel, 2018). Yazı yazmak bazı öğrencilere mutluluk verir, severek yazan öğrenciler düşünce ve fikirlerini kâğıt üzerine dökmekte zorlanmadıkları için bu durumdan hoşnutturlar; kendi düşüncelerini kâğıda dökmekte zorlanan öğrenciler için ise yazma eylemi korkulan, rahatsız edici bir eylem haline dönüşmektedir (Daly, 1985).

Kaygı, yazmayı karmaşık ve zorlu bir eylem haline getiren duyuşsal özelliklerden biridir (Yıldız & Ceyhan, 2016). Daly ve Miller (1975a), iletişim kaygısı ve bunun etkileri üzerine yapılan araştırmaları göz önüne alarak, yazma konusunda da genel bir kaygı olabileceği düşüncesiyle "yazma kaygısı" terimini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmacılara göre, yazma kaygısı yüksek olan bireyler, yazılarının (olumsuz olarak) değerlendirilmesinden

korkmaları sebebiyle mümkün olduğunca yazmaktan kaçınırlar ve yazmaya zorlandıklarında yüksek düzeyde kaygı gösterirler. Bu nedenle yazma kaygısının, yazma eylemi ile ilgili korku veya endişe anlamına geldiği söylenebilir (Tighe, 1987).

Yazma ile ilgili oldukça endişeli olan bir birey, yazma deneyimini ödüllendirmekten çok cezalandırıcı bulur (Daly, 1979). Ayrıca yazmayı çok yorucu, memnuniyet vermeyen bir iş olarak görür ve bu yüzden kaçınma davranışı gösterir (Kuşdemir vd., 2016). Bu nedenle yazma kaygısı, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları sırasında karşılaştıkları ve çoğunlukla yazma sürecini olumsuz yönde etkileyen özel bir kaygıdır (Fisher, 2017; Katrancı & Temel, 2018).

Yazma kaygısı, bireyin yazma eylemi sırasında başarısız olacağı düşüncesiyle hissettiği olumsuz duygu biçiminde nitelendirilebilir (Topuzkanamış, 2014). Kaygının, yazma sürecinin bir kısmını bozan ve olumsuz etkileyen psikolojik bir durum olduğu düşünülmekte ve bireylerin yazma göreviyle ilgili duygularında, yaklaşımlarında etkili olan bu eğilimin oldukça uzun süredir var olduğu tahmin edilmektedir (Özsoy, 2015). Tighe (1987) ve Wiltse (2001), yazma kaygısının, başarılı yazarlara kıyasla zayıf yazarlarda daha yaygın olduğunu ve zayıf yazma becerilerinin yazma kaygısına yol açabileceğini belirtmektedir. Wiltse (2001) ayrıca, yazma kaygısının küçük yaşlarda başlayabileceğini ve ömür boyu sürecek bir sorun haline gelebileceğini vurgulamaktadır. Tighe (1987) ise, bu kaygının yazma becerisinin gelişmesine engel olduğunu ve yüksek düzeyde kaygısı olan öğrencilerin sınıf ortamında yapılan yazma çalışmalarından kaçındıklarını ifade etmektedir. Yazma kaygısı düzeyi düşük olanlar yazma becerilerinden emindirler ve yazı yazmaktan zevk alırlar (Daly, 1985; Daly & Wilson, 1983; Uçgun, 2011). Yazma kaygısı yüksek olanlar ise yazı yazmayı ceza olarak görürler ve yazılı ürünlerinin değerlendirilmesinden kaçınırlar (Daly & Wilson, 1983).

Temel dil becerileri arasında çoğu zaman en zor dil becerisi olarak tanımlanan yazma becerisinin, içerdiği süreçler bakımından bireylerin olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırladığı söylenebilir (Katrancı, 2015). Karatay (2011, 2013), yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmesinin veya yeteri kadar geliştirilememesinin nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Yazma çalışmalarında dilbilgisi kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalınması ve bu kurallarla ilgili hata yapma korkusunun yaşanması,

- Duygu ve düşüncelerin sıralanamaması,
- Bilişsel açıdan düşünme süreçlerinin yeterli düzeyde gelişmemiş olması,
- Yazma becerisinin hem kendi "içsel" yapısından kaynaklanan karmaşık bir süreç olması hem de öğretim sürecinde geribildirime yeterince yer verilmemesi,
- Sınıflardaki öğrenci yoğunluğu veya öğretmenlerden kaynaklanan "dışsal" sorunlar, biçimindedir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde yaşanan sözü edilen bu sorunların, öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı yaşamasına ve kaygı düzeylerinin artmasına sebep olduğu söylenebilir. Katrancı (2015)'ya göre, yazma sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması yazmaya yönelik kaygı ile yakından ilgilidir, çünkü diğer alanlarda olduğu gibi yazmada da kaygı düzeyi, yazıya başlanmasında, yazının devam ettirilmesinde ve tamamlanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Kaygı altında yazma;

- Yazıya başlamakta zorlanmaya,
- Yazma konusuyla ilgili düşünceleri planlamaya,
- Yazma sürecinde sıklıkla başa dönerek yazılanları tekrar tekrar okumaya,
- Ayrıntılar üzerinde fazlasıyla durup metnin bütünlüğünü kaybetmeye neden olan ve böylece düşünülenlerin tam, doğru ve etkileyici şekilde sunulmasına, metnin sonlandırılmasına engel olan bir faktördür.

Nitelikli bir yazma eğitimi almayan bireyler, yazma sırasında hata yapacakları, düşüncelerini tam anlamıyla anlatamayacakları, yazdıklarının beğenilmeyeceği düşüncesiyle genellikle yazmaktan kaçınmalarına sebep olacak kaygılar içinde olurken; bazen iyi bir eğitimden geçmiş bireyler de yazma kaygısı duyabilirler (Aşılıoğlu & Özkan, 2013). Çünkü yazma kaygısı bazen öğrencilerin aşırı duyarlılığından da kaynaklanabilir ve yarattığı etkiler yetenek, cinsiyet, statü, ilgi gibi çeşitli etmenlere göre değişmektedir (Tekşan, 2012).

Tüm yazarlarda belli bir miktar kaygı mevcuttur ve gereklidir, fakat bazı yazarlar için bu durum yıkıcı olabilecek düzeydedir (Daly & Miller, 1975b). Yazma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkileyerek yazma kaygısı artırmasına sebebiyet verebilecek önemli hususlar vardır. Bunlar (Karadağ, 2016; Karakoç-Öztürk, 2016; Karatay, 2011):

- Öğrencilerin bilişsel düşünme süreçlerinin yeteri kadar gelişmemiş olması,
- Öğrencilerin yazarken duygu ve düşüncelerini düzene koyamamaları,
- Öğrencilere ilgi alanlarına uymayan yazma konularının verilmesi,
- Öğrencilerin yazma konusuyla ilgili bilgi eksikliğinin olması,
- Öğrencinin yazmaya yeterince güdülenememesi,
- Yazma stratejilerinin öğretilmemesi,
- Yazma eğitiminde içeriği düzenleme süreci ve buna yönelik uygulamaların göz ardı edilip dil bilgisi kurallarının ve biçimsel değerlendirmelerin öne çıkarılması,
- Öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilere dönüt verme, onların yazılarını geliştirme, düzenlemelerine kılavuzluk etme, anlatım yanlışlarını düzeltme ve değerlendirme hususlarında zayıf kalabilmesi, şeklinde sıralanabilir.

Karakaya ve Ülper (2011)'in de dile getirdiği gibi, yazma kaygısı taşıyan bireyler, yazma sürecinin tüm aşamalarını son derece sıkıntılı ve zorlu bir biçimde yaşarlar. McAndrew (1986), bu kişilerin; ön hazırlık, planlama, gözden geçirme gibi yazma süreçlerine daha az zaman ayırdıklarını, yazılarını bitirme telaşı içinde olmaları sebebiyle genellikle ilk fikirlerinin, ilk cümlelerinin ve hazırladıkları ilk taslağın, aynı zamanda metinlerinin çoğunlukla son şeklini oluşturduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, üretilen metinlerin daha kısa, içerik bakımından daha zayıf ve daha düşük kalitede olduğunu belirtmektedir.

Yazma kaygısı taşıyan bireyler, yazma sürecinin sonunda da metinlerinin nasıl algılanacağı üzerinde oldukça kaygı duyarlar (Karakaya ve Ülper, 2011). Olumsuz eleştirel yorumların yazma kaygısının ana kaynağı olarak düşünüldüğünü belirten Tighe (1987), değerlendirme işlemlerinin hem endişenin yaratılmasında hem de azaltılmasında kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Öğretmenin, öğrenci üzerinde baskıcı olmaması, öğrencinin gerçekleştirdiği çalışmasının değerini düşürmemesi ve onun çalışması üzerinde kontrolü ele geçirmeye çalışmaması gerektiğini ifade eden Bartscher, Lawler, Ramirez ve Schinault (2001) öğretmenin, öğrenciye güven vermesinin önemli olduğunu ve böylece öğrencinin kendisine yaklaşabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğrenciyi bir yazar olarak kabul etmesi gerektiğini, öğretmenlerin sadece öğrencinin özgün fikirlerini geliştirmek için orada olduğunu belirtmektedir. Öğretilen bir beceri olan ve öğretmen rehberliğinde kazanılan

yazma becerisinin gelişim sürecinde öğretmenin temel görevi, öğrencilerin yanlışlarını bulmak değil, öğrenciyi yazma sürecine dâhil edebilmek ve bu süreç içinde öğrencilere gerekli desteği sağlayabilmektir (Dilidüzgün, 2019). Öğretmenin yazma öğretimi sürecinde; öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alması, edebi zevklerini geliştirmesi, onların düşüncelerini önemsemesi (Yılmaz, 2013), yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik çalışmalar yapması, tek konu üzerinde yazmaya zorlamaması, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmesi (E. Coşkun, 2014b) gibi yaklaşımlar sergilemesi, öğrencilerin yazabileceklerine dair inançlarını artırmada oldukça önemlidir.

Tighe (1987)'ye göre, öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirme işlemlerinin nasıl yapıldığını bilmesi, örnek yazıları incelemesi, bir yazının taşıması gereken ölçütleri belirlemesi, yazma kaygısının giderilmesinde etkili olacaktır. Buna ek olarak, yazma çalışmasını net ve amaçlı adımlara ayırarak her adımda yapılması gerekenlerin belirlenmesiyle öğrencinin yazma sürecine hazır hale gelebileceğini, gözden geçirme aşamasında ise akran desteğinin sağlanması ile kaygı düzeyinin azalabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bireyin yazma sürecini kontrollü olarak yürütebilmesini sağlayan yazma stratejilerinin de, yazma sürecinin bütün aşamalarında karşılaşılan sorunların giderilmesinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir (Arslan, 2018).

Daha çok eğitim ortamında oluşan yazma kaygısının, çoğunlukla öğretmen değerlendirmesi sırasında oluştuğu ifade edilse de tek sebep bu değildir (Topuzkanamış, 2014). Bireyleri endişeli, tereddütlü, isteksiz ve benzeri duyguları yaşamasına sebep olabilecek çeşitli yazma görevleri vardır (Bishop, 1989). Bu nedenle, yazma çalışmalarıyla ilgili olumsuz deneyimler de öğrencinin yazma kaygısı yaşamasına neden olabilir (Daly & Miller, 1975c; Katrancı & Temel, 2018). Yazma sürecinde yaşanılan problemlerin üstesinden gelebilmek, yazmaya ilişkin motivasyonun yüksek olmasını, bunun yanı sıra özgüven ve öz yeterlik inancının da gelişmiş olmasını gerektirmektedir (Arslan, 2018).

Yazma kaygısını, "kişinin yazmayla ilgili temel becerilere sahip olmasına rağmen zorluk çektiği, genellikle yazma sürecinin bir bölümünü bozan olumsuz, endişeli duygular" biçiminde ifade eden McLeod (1987)'a göre bu duygu olumlu bir etki sağlayacak hale getirilebilir. Çünkü yazma kaygısı tümüyle kötü ve engelleyici bir duygu durumu olmadığı için yazma sürecini her zaman olumsuz yönde etkilemez (Aşılıoğlu & Özkan, 2013; Güneyli, 2016).

Yazma kaygısının bazen güdüleyici bazen de engelleyici bir biçimde ortaya çıkabileceğini belirten Aşılıoğlu ve Özkan (2013), aşırı olmamak şartıyla kaygının kişinin düşüncelerini seçmesi, sıralaması, düzenlemesi ve yazıya aktarması sırasında daha dikkatli olmasını ve amacını yazılı olarak daha iyi ifade edebilmesini de sağladığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra kaygının, yazma eylemi sonucunda ürün ortaya konulduğunda kişinin rahatlamasına sebep olduğunu ve bireye yaptığı işi başarmaktan dolayı olumlu duygular yaşattığını ifade eder (s. 96). Benzer şekilde Bayat (2014) da, kaygının aşırı olması durumunda yazılacak metnin başarılı şekilde sonuçlanmayabileceğini, ölçülü bir kaygının ise kimi zaman öğrenciyi başarıya ulaştırabileceğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaltılıp yazma çalışmalarına istekle katılmalarının öğretmenin yaklaşımı ve öğrencilere kazandıracağı yazma teknikleri ile mümkün olabileceği söylenebilir (Göçer, 2018).

Metin Yazma Becerisinin Öğretimi

Eğitim hayatında öğrenciler için en yakın ve en önemli model öğretmenlerdir (Yılmaz, 2013). Günümüzde öğretmenin temel görevi, öğrenci için bir öğretim çerçevesi oluşturmak ve öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik etmektir (Oral, 2012; Yıldız, 2018). Yazma öğretimi açısından bakıldığında öğretmen, yazma dersinin amaçlarına yönelik yapılması gerekenleri planlamalı ve yazma sürecinde öğrencinin ne yazacağı, fikirlerini nasıl geliştireceği ve bu fikirlerini yazıya nasıl aktaracağı hususlarında öğrenciye rehberlik etmeli ve destek olmalıdır (Göçer, 2018; Yıldız, 2018). Çünkü nasıl yazılacağının öğretilmesi, genellikle okullarda gerçekleştirilen zorlayıcı bir süreçtir (Veiga-Simão, Malpique, Frison, & Marques, 2016). Zorlayıcı olmasına rağmen, hem okulda hem de iş yaşamında başarı için gerekli bir beceri olan yazma, aynı zamanda düşünceleri de gösterme yolu olduğu için öğretilmeye değer bir beceridir (Tooley, 2009).

Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme becerisine sahip olma gerekliliği, yazma öğretimine yapılan vurgunun artmasına neden olmuştur (Berrier, 2009). Geçmişten günümüze yazma öğretimiyle ilgili çeşitli teori ve modellere dayalı olarak geliştirilen yaklaşımlara bakıldığında, geleneksel-beceri öğretimi temelli yaklaşımlardan strateji-süreç temelli öğretim yaklaşımına doğru bir eğilim olduğu görülmektedir (Yamaç, 2015). Bu bakımdan, yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenler yazma çalışmalarını

"ürün merkezli" ve "süreç temelli" olmak üzere iki farklı yaklaşım çerçevesinde yürütebilir (E. Coşkun, 2014b; Göçer, 2018).

Ürün merkezli yaklaşımda yazı yazmanın, düşüncelerin kaydedilmesi ya da kâğıda aktarılması olarak görüldüğünü ifade eden Oral (2012), bu yaklaşımda yazıdan önce gerekli bilgilerin toplandığını, daha sonra toplanan bilgilerin neden-sonuç ilişkisi veya kıyaslamalar yoluyla kâğıda aktarıldığını belirtir. Ayrıca, bu yaklaşımın bilgiye önem vermesi sebebiyle öğretmenin, öğrenciyi değerlendiren kişi konumunda olduğunu, öğrencilerin yazılarını dil bilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere göre değerlendirdiğini söyler. Sürece dayalı yaklaşımda ise, öğretmen ve öğrencilerin daha farklı rollere sahip olduğunu, öğretmenin artık değerlendiren kişi konumunda olmadığını ifade eder. Bu yaklaşımın, yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçler, alt beceriler ve strateji kullanımı üzerinde durduğunu vurgular (s. 24–25).

Süreç temelli yaklaşımda öğretmenlerin, öğrencilerine sadece yazmaları için değil, yazdıkları hakkında derinlemesine düşünmeleri için de zaman tanıdıklarını ifade eden Harris vd. (2009), yazma öğretiminin öğrencilerin kendi konularını seçmeye, birbirlerine yardım etmeye ve risk almaya teşvik edildiği, destekleyici bir ortamda gerçekleştiğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin, yalnızca öğretmenleri için değil, gerçek amaçlar doğrultusunda ve gerçek okuyuculara yönelik yazmaları ve öğrencilere yazılarını genişletmeleri için fırsatlar verildiğini vurgulamaktadır (s. 141).

2005 yılında Türkçe öğretim programındaki değişiklikle birlikte, yazma öğretimi alanında "sürece dayalı yazma öğretimi"nin esas alındığı bilinmektedir. Böylece öğrencilere, yazma öncesinde hazırlık aşamasından yazma sonrasında sunum/paylaşma aşamasına kadar olan yazma süreçleri boyunca plan oluşturma, yazıyı gözden geçirme, düzeltme aşamalarında çeşitli stratejileri kullanmalarına yönelik bir yazma eğitimi verilmesi hedeflenmiştir.

Nitekim Graham ve Perin (2007a) de etkili yazma öğretiminin gerçekleşmesinin; metni planlama, oluşturma ve gözden geçirip düzenleme için gereken üst düzey yazma stratejilerinin sorunsuz bir şekilde uygulanması ile ilişkili olduğunu belirtir. Fakat bu becerilerin etkili bir şekilde kullanılmasının; el yazısı, yazım, dilbilgisi ve noktalama gibi alt düzey becerilerin kolay kullanımına ve yeterli kelime hazinesine sahip olunmasına bağlı olduğunu vurgular (s. 23).

Yazmanın, zihnimizdeki bilgi ve düşünceleri düzenlemeyi sağlayan çeşitli işlemleri içerdiği söylenebilir (Güneş, 2013). Bu nedenle öğrencilere, herhangi bir atasözünü açıklatmak, anılarını yazdırmak, bir konu hakkında planlama yapmayı öğretmeden bir düşünce yazısı yazdırmak gibi çalışmaların, yazma öğretimi kapsamında değerlendirilemeyeceği söylenebilir (Yılmaz, 2013). Graham ve Perin (2007a), yazma becerisinin gelişim sürecinde esnekliğe ihtiyaç duyulmasına rağmen bazen belirli yazma biçimlerinin diğerlerine göre daha fazla vurgulandığını, örneğin, öğrencilere "beş paragraflık bir metin oluşturma" biçiminde oldukça katı bir yapıya bağlı kalmalarının söylendiğini belirtmektedir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin, fikirlerin iyi ifade edilmesi düşüncesinden hareketle dilbilgisi-imla kurallarının doğru kullanımına aşırı vurgu yaptıklarını söylemektedir. Bu araştırmacılara göre mükemmel bir yazma eğitiminde, yalnızca biçimlerin ve kuralların doğruluğu vurgulanmakla kalmaz, aynı zamanda yazarlara çok çeşitli biçimlerin, türlerin, tarzların kullanılması, farklı bağlamlara ve amaçlara uyum sağlama becerisi aşılanır (s. 22). Ayrıca, yazma becerisinin öğrencilerin seviyesine uygun oyun, eğlence eşliğinde, öğrencileri cesaretlendirecek ve yazmaktan keyif alacakları bir şekilde kazandırılması gerektiği söylenebilir (Yılmaz, 2013).

Yazma öğretiminin temel amacı; fikir, düşünce, duygu ve deneyimlerin ifade edilmesini sağlamak olduğu için öğrencilere niçin yazdıkları, kimin için yazdıkları ve hangi türde yazmaları gerektiği konularında farkındalık kazandırılmalıdır (Yıldız, 2018). Yazma öğretimi genellikle yazmanın tekrarlamalı alt süreçlerine (yani planlama, taslak hazırlama, gözden geçirme, düzenleme) odaklanır ve öğrencilere görevin karmaşıklığını daha yönetilebilir hale getirmek için hangi adımları atacaklarını hatırlatır (Alamargot & Chanquoy, 2001). Bu noktada, yazma sürecinin aşamaları ve bu aşamalarda yapılabilecek çalışmalar şu şekilde özetlenebilir (Akyol, 2014; Berrier, 2009; E. Coşkun, 2014b; İ. Coşkun, 2010; Göçer, 2018; Graham, Bollinger vd., 2012; Güneş, 2013; F. C. Lunenburg & Lunenburg, 2014; Öztürk, 2007; Tompkins, 2018; Yılmaz, 2013):

1. Hazırlık: Yazma sürecinin en hayati kısmı zihinsel hazırlık sürecidir. Çünkü yazacaklarını zihninde tasarlamayan öğrencilerin yazma sürecinde başarılı olması oldukça zordur. Öğrencilerin verimli ve başarılı bir yazma süreci geçirmeleri için bu aşamada konu hakkında ön bilgileri harekete geçirilerek bilgilerin sıralanması, sınıflandırılması,

birleştirilmesi, düzenlenmesi, kontrol edilmesi sağlanmalıdır. Buna ek olarak, öğrencilerin yazma konusunu, yazma amacını, hedef kitleyi, yazma için ayıracağı zamanı, metin türünü belirlemesi, konu ile ilgili neler bildiğini düşünmesi, yazısında yer vereceği fikirleri belirlemesi ve bunları beyin fırtınası, kavram ağı, örnek metinleri okuma gibi çeşitli tekniklerin yanı sıra grafik düzenleyicilerden de yararlanarak organize etmesi sağlanmalıdır.

2. Taslak Oluşturma: Yazma sürecinin ikinci önemli aşaması zihinsel tasarımın yazıya dökülmesidir. Bu aşamada hem zihinsel hem de fiziksel süreçler birlikte yürütülmelidir. Öğrenci, bir önceki aşamada belirlediği fikirleri birbiriyle ilişkilendirerek yazıya geçirmeli ve metnin ilk şeklini oluşturmalıdır. Bu süreçte, uygun kelimelerin seçilmesi, gerektiğinde sözlükten yararlanılması, bir cümleyi daha anlaşılır hale getirmek için düzenlemeler yapılması, cümleler arasında bağ kurulması, düşüncelerin daha iyi aktarılması için yazılanların yeniden düzenlenmesi önem taşımaktadır. Öğretmen, öğrencilere yazılarının birkaç denemeden sonra tamamlanabileceğini söylemelidir. Öğrenci, düşüncelerini ve oluşturduğu planı gözden geçirerek değişiklik yapabilir. Bu aşamada temel nokta, kelime, cümle, anlatım ve fikirlerin vurgulanmasıdır; imla ve noktalamaya odaklanılmaz. Düzeltme ve düzenleme için geniş aralık kullanılarak sayfada yer bırakılabilir.

3. Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma: Değerlendirme ve düzeltme olarak iki alt süreçten oluşan bu aşamada öğrenciler taslak metinlerini düzeltir ve metin haline getirir. Taslak metnin düzeltilmesi sırasında öğrenci, yazdıklarını gözden geçirerek bazı düzenlemeler, eklemeler ve çıkarmalar yapar. Ayrıca, metnin ögelerine, yer verilen bilgilerin uygunluğuna, metin bağlantılarını kurma ve kontrol etmeye, cümlelerin kurallara uygunluğuna, kullanılan kelimelerin doğruluğuna, dil bilgisi ve imla kurallarına yönelik düzenlemeler yapar. Hatta metnini geliştirmek için öğretmen ve arkadaşlarına okutarak görüş alır ve buna göre metnini düzeltip yeniden yazar. Ayrıca metnin başlığını da belirler. Bu aşamada bütün çalışmalar içerik üzerinde yapılır.

4. Düzeltme (Redaksiyon): Bu aşamaya kadar yazma süreçlerinde yazının içeriğine ağırlık verilmiştir. Redaksiyon aşamasında içerikle beraber, anlatım, cümle yapıları, kelime tercihleri, dil bilgisi, yazım ve noktalama kuralları, sayfa düzeni de ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle anlam boyutunun yanı sıra mekanik özelliklerle ilgili de gerekli düzenlemeler yapılır. Öğrenciler yaptıkları düzenlemelerin ardından yazılarına son şeklini verdikleri için bu aşama "yazının temize çekildiği" aşamadır.

5. Yayımlama ve Paylaşım: Yazma sürecinin son halkası olan yayımlama ve paylaşım aşamasında öğrenciler metinlerini diğer kişilerle paylaşarak yazma sürecini tamamlamış olur. Bu aşamada metinlerin; sınıfta veya okulda sesli okunması, panoya asılması, okulun web sayfasında yayınlanması, gazete veya dergilere gönderilmesi gibi çeşitli yollar aracılığıyla paylaşmasına fırsat verilmelidir. Paylaşma aşamasında, metnin sunumu ve okunabilirliği ile ilgili tekniklerin yanı sıra üretilen metni ve yazma sürecini değerlendirmeye yönelik çalışmalara da yer verilebilir.

Bu aşamalarda doğrusal olarak ilerlemek yerine her bir aşamada metnin yazar tarafından incelenip denetlendiğini ve gerektiğinde düzenlemeler yapıldığını belirten Yıldız (2018), öğrencilere etkili yazma becerilerinin kazandırılabilmesi için yazma sürecine yönelik öğretimin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Yazma etkinliği, hem yoğun bir düşünme ortamını hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri birtakım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre kelimelerle en iyi biçimde ifade etmeyi gerektirdiği için yazma öğretimi de çok boyutlu olarak ele alınmalıdır (Dilidüzgün, 2019). Çünkü öğrenciler yazmayı sadece biçimsel açıdan kavramsallaştırırlarsa, sürece veya anlama odaklanmaları gerekirken, yazının biçimsel görünüşüne odaklanmaları olasılığı daha yüksektir (Gillespie vd., 2013).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve etkili bir yazma öğretimi sağlamak için araştırmacılar tarafından öğretmenlere şu öneriler sunulmuştur (Coker vd., 2016; Cutler & Graham, 2008; Graham, 2008; Graham, Bollinger vd., 2012; Graham & Harris, 2009; Graham & Perin, 2007a):

- Günde en az bir saat yazma etkinliği yapılması,
- Her gün yazma çalışması yapılması,

- Yazma çalışmalarında yeterli zaman sağlanması,
- Öğrencilerin yazma çalışması yaparak neyi başaracaklarına ilişkin açık ve özel hedeflerin belirlenmesi,
- Öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımını uygulamalarının sağlanması,
- Yazmayı planlama, gözden geçirme ve düzenleme stratejilerinin öğretilmesi,
- Yazma öncesi süreçte, öğrencilerin yazacakları metin için fikir toplamalarına ve fikirlerini organize etmelerine yardımcı olunması,
- Öğrencilerin metinlerini planlamaları, taslak haline getirmeleri, gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri için birlikte çalışabilecekleri öğretim ortamlarının yaratılması,
- Öğrencilere kelime ve cümle düzeyinde (örneğin; imla, el yazısı, kelime ve cümle oluşturma) akıcı yazma becerilerinin kazandırılması,
- Öğrencilere daha karmaşık cümleler yazmanın öğretilmesi,
- Öğrencilere model olabilecek iyi yazı örneklerini inceleme fırsatı sağlanması,
- Öğrencilerin bilgiyi yazılı olarak kısa ve doğru bir şekilde ifade etme becerisinin gelişmesi için onlara okuma materyallerini özetleme stratejilerinin öğretilmesi,
- Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmeye ve yazmayı bir öğrenme aracı olarak kullanmalarına yönelik yazma etkinliklerinin tasarlanması,
- Yazma öğretimine destek olacak bilgisayar, kelime işlemcisi gibi teknolojik araçlardan yararlanılması,
- Yazmakta zorluk yaşayan öğrencilerin yazma performanslarının izlenmesi,
- Öğrencilerin ilerleme düzeyini ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla etkili değerlendirmeler yapılması,
- Yazma becerisinin gelişmesi için ev ve okul arasında daha güçlü bağlantılar kurulması,
- Yazma çalışmalarına katılımın sağlanması için öğrencilerin teşvik edilmesi, yazmaya olan ilgilerinin, zevklerinin ve motivasyonlarının artırılması, biçimindedir.

Yukarıda sıralanan öneriler, yazma öğretimi için öğretmenlere temel bir çerçeve sunarak öğrencilerin yazma etkinliklerine nasıl katılacakları hususunda rehberlik eder. Yazma

öğretimine yönelik belirlenen hedeflere ulaşılması için öğrencilere birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılmasının önemli olduğu daha önce vurgulanmıştı. Bu bağlamda, öğrencilerin metin türleri ve özellikleri konusunda da bilgilendirilmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Çalışmanın bu kısmında, araştırma kapsamında ele alınan hikâye ve bilgilendirici metin türlerinin öğretimine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Hikâye Metni Yazmanın Öğretimi

Bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını kullanarak anlatma olarak tanımlanabilen hikâye yazmada olaylar peş peşe sıralanır ve bu şekilde sona doğru gidilir (MEB, 2009). Hikâyenin nasıl yazılacağı öğretilmeye başlanırken, hikâye unsurları üzerinde durulması ve hikâyede yer verilecek olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği hatırlatılır. Bu çalışmanın *Yazma Bilgisi* başlığı altında da ifade edilen hikâye türü metinlerin içermesi gereken unsurlar Şekil 6'daki gibi şematize edilebilir:



Şekil 6. Hikâyenin unsurları. "*Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri"*, Akyol, H., 2014, kaynağından uyarlanmıştır.

Öğretmenler hikâye yazmanın öğretimine, Şekil 6'da belirtilen hikâye unsurlarını örnek bir metin üzerinde öğrenciye tanıtarak başlayabilir. Hikâye unsurları ile ilgili öğrencilere soru sorarak onların hikâyedeki olayların sebep ve sonuçlarını anlamalarına yardımcı olabilir (Akyol, 2014). Bu süre zarfında öğretmenlerin hikâyenin bölümleri üzerinde de durması gereklidir. Hikâye yazmanın öğretimi sürecinde hikâye haritalarından yararlanılabilir.

Sınıfta örnek bir metnin okunmasının ardından ilk olarak hikâyedeki yer/sahne üzerinde durulur. Hikâyedeki olayın gerçekleştiği yerin ve çevrenin ne olduğu öğrencilerle konuşulur. Ardından olayın gerçekleştiği zaman belirlenir. Daha sonra, hikâyedeki ana karakter(ler)in ve yardımcı karakterlerin kimler olduğu üzerinde durulur. Bu aşamaların ardından, yer verilen olay örgüsünün başlangıcı ve hikâyedeki temel sorun olan problem belirlenir. Bu problemi çözmek için başvurulan yolların neler olduğu üzerinde durulur ve ardından nasıl sonuçlandığı üzerinde konuşulur. Ardından metinden çıkarılması gereken ders üzerinde durularak ana fikir belirlenir. Son aşamada ise, ana karakterin veya metni okuyan öğrencilerin yer verilen olaylara ilişkin tepkileri üzerinde durulur. Böylece okunan metinle ilgili hikâye haritası tamamlanır.

Öğrencilere hikâye yazmayı öğretmek için öncelikle onların hikâye türünün örnekleri ile karşılaşmaları ve bu metinleri analiz ederek okumaları sağlanmalıdır. Bu şekilde bir çalışma neticesinde öğrenciler, hikâye bölümlerini ve hikâyede yer verilmesi gereken unsurları daha iyi kavrayabilir. Böylece öğrenciler daha başarılı hikâye metinleri yazabilir.

Hikâye metinlerinin analiz edilmesi sonrasında yazma çalışmalarına geçilebilir. Öncelikle sınıfla birlikte, daha sonra sorumluluğu kademeli olarak öğrencilere aktararak bireysel yazma çalışmaları yapılabilir. Bu süreçte yine hikâye haritalarından yararlanılabilir.

Yazma çalışmalarının ilk aşamasında, tüm sınıfın katılımıyla bir hikâye haritası hazırlanabilir. Bu amaçla öncelikle, oluşturulacak hikâyenin yeri ve zamanı belirlenir. Daha sonra hikâyenin ana ve yardımcı karakterlerinin kim olacağı kararlaştırılır. Bu karakterlerin gerek fiziksel gerekse duygusal özellikleri belirlenir. Daha sonra bir problem belirlenir ve bu problemin nasıl başladığı, çözüm yollarının ne(ler) olacağı ve nasıl sonuçlanacağı üzerinde durulur. Ardından yazılacak olan hikâye ile verilmek istenen mesaj belirlenir. Son olarak ana karakterin veya okuyucunun vereceği tepkinin nasıl olabileceği konuşulur. Bu aşamaların sonrasında, hikâyenin bölümleri üzerinde durulur, hikâyede yer verilen unsurların hangi bölümde olması gerektiği belirlenir.

Bilgilendirici Metin Yazmanın Öğretimi

Okuldaki, iş yerindeki ve toplumdaki başarımız bilgilendirici metinleri anlama ve anlatma becerimize dayanmakta, bu sebeple bilgilendirici okuryazarlık, başarının merkezinde yer almaktadır (Müldür & Çevik, 2019). Englert vd. (1988) yapılan araştırmalara göre, iki önemli bilgi türünün bilgilendirici metin yazma performansını etkilediğini belirtmektedir. Bunlardan ilki, yazarların yazma süreci hakkındaki bilgileridir. Diğeri ise, bilginin etkili bir şekilde sunulması için fikirleri üretme, sınıflandırma ve sıralama yani organize etme hakkındaki bilgileridir (s. 18). Yazma süreci, bu çalışmanın "Metin Yazma Becerisinin Öğretimi" başlığı altında detaylı bir şekilde açıklandığı için bu kısımda, bilgilendirici metin yazmaya özgü bilgilere yer verilmiştir.

Bilgilendirici metinlerin öğretimi ve anlaşılması, yapılarından dolayı hikâye etmeye dayalı metinlerden daha zor olduğu için öğrenciler, bilgilendirici metin türüne yönelik doğrudan öğretim ihtiyacı içindedir. (Akyol, 2014). Bu nedenle öğretmenler, yazma eğitimine geçmeden önce öğrencilerin bu tür metinlerin işlevlerini ve yapılarını tanıyabilmelerini sağlamak amacıyla örnek metin inceleme çalışmalarına yer vermelidir (Müldür, 2017).

İlk olarak, bilgilendirici metin türlerine (kronolojik sıralama, karşılaştırma ve kıyaslama, sebep-sonuç, tanımlama, problem çözme) örnek teşkil eden metinler okunabilir. Akyol (2014)'a göre öğretmenler ilk olarak, sınıfta incelenen örnek metindeki ana fikri tespit etmelidir. Daha sonra metindeki önemli kavramları, kelimeleri tespit ederek yardımcı fikirleri bulmalı ve bunların ana fikirle ilgisini ortaya koymalıdır. Son olarak, bulunan kelimeleri ve kavramları, grafik, resim, tablo gibi çeşitli okuyucu yardımcıları ile görselleştirmelidir. Böylece metinlerin yapıları çözümlenerek kavratılmalı, bu süreçte kolaydan zora doğru bir yol izlenmelidir (s. 185). Bilgilendirici metinlerin işlenmesi sürecinde dikkat edilmesi gereken temel hususlar Şekil 7'deki gibi şematize edilebilir:



Şekil 7. Bilgilendirici metinlerin bileşenleri. "*Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri"*, Akyol, H., 2014, kaynağından uyarlanmıştır.

Metnin çözümlenmesi sürecinde okunan metnin yapısı üzerinde durularak, bilgilendirici metin türleri arasındaki farklılıkların daha iyi anlaşılması sağlanabilir. Farklı metin türleri işlenip tanıtıldıktan sonra öğrencilerden bu metin türlerine uygun paragraflar yazması istenebilir (Tompkins, 2018). Bu türlere özgü yapılar kısaca şu şekilde açıklanabilir (Akyol, 2014, s. 186-195):

- *Kronolojik sıralama metinlerinde*, yer verilen düşünceler ya da olaylar oluş sırasına göre anlatılır. Cümleler ve paragraflar arasındaki geçişleri sağlamak için "birinci, ikinci, önce, sonra, ilk olarak, sonunda" gibi kelimeler kullanılır.
- *Karşılaştırma ve kıyaslama metinlerinde,* kavramlar, olaylar, insanlar gibi iki ya da daha fazla şey karşılaştırılır. Genellikle "benzer olarak, farklı olarak, buna rağmen, bunun yerine" gibi kelimeler kullanılır.
- *Sebep-sonuç metinlerinde,* herhangi bir sorun ele alınıp onun nedenleri ve çözüm önerileri üzerinde durulur. Bu metinlerde genellikle "bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak, nedeniyle" gibi kelimeler kullanılır.

- *Tanımlama metinlerinde,* birden çok ana fikir olabilir ve yazar anlatımı güçlendirmek için birden fazla örnek verebilir. Ana konu tanıtıldıktan sonra konuyla ilgili özelliklerden söz edilirken "örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri" gibi kelimeler kullanılır.
- *Problem çözme metinlerinde,* iknâ etmek ve reklam yapmak amacı vardır. Merkezinde bir problem olan bu metinlerde genellikle "problem, sorun, soru, çözüm, karmaşıklık" gibi kelimeler kullanılır.

Bilgilendirici metin yazma öğretilirken, bu metinlerde en temel unsur olan ana fikrin, bütün metnin yapı taşı olduğu ve metindeki paragrafların bu fikri destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmalıdır (Akyol'dan aktaran Müldür, 2017).

Öğrenciler, metnin konusu hakkında bilgi edindikten sonra bilgileri önem, öncelik gibi açılardan değerlendirmeli ve değerlendirmeler doğrultusunda bilgileri uyumlu bir şekilde yazmalıdır (Duran & Özdil, 2020). Bilgilendirici metinler oluşturulurken öğrencilerin verilen ya da kendi belirledikleri bir konu hakkında araştırma yapmaları (MEB, 2019) ve seçilen konunun kapsamını sınırlandırması gerekmektedir. Öğrencilere, okuyucunun bilmediği ya da bilmesinde yarar görülen bir konu hakkında tanımlama, sınıflama, sıralama, örnekleme, alıntı yapma, tanık gösterme, somutlaştırma, zıtlıklardan yararlanma, ilişkilendirme yapma gibi teknikler kullanılarak kesin ifadelerle açıklama yapılması gerektiği söylenmelidir (Beydoğan, 2011). Öğrencilere metinlerini oluştururken, bilgilendirici metnin elementleri olan yazma amacı, ana fikir, yardımcı fikirler, fikirleri destekleme ve kelime unsurlarına yer vermesi gerektiği hatırlatılmalıdır (Marinak & Gambrell, 2009). Buna ek olarak öğrenciler, yazdıklarında duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilmelidir (MEB, 2019).

Yazma öğretiminde öğrencilere çeşitli yazma tekniklerinin olduğunun gösterilmesi ve bunları bilinçli olarak seçme ve kullanma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir (Güneş, 2013). Öğrencilerin yazmaya yönelik teknik bilgilerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenlerin, öğrencilerine bilgileri sınıflama, karşılaştırma, yorumlama, bilgiler arasında ilişki kurma becerilerini kazandırması önemlidir (E. Coşkun, 2014b; Yılmaz, 2013).

Öğrenciler bu türlere özgü metinler üretirken farklı anlatım biçimlerinden yararlanabilirler. Örneğin; ele aldıkları konu hakkında okuyucuyu bilgilendirmek, açıklayıcı nitelikte yorum ve ifadelere yer vermek istediklerinde *"açıklayıcı anlatım"*ı, var olan bir yargıyı ya da

başkaları tarafından ileri sürülen bir görüşün veya önerinin doğru olmadığı konusunda okuyucu ikna etmek için ise *"tartışmacı anlatım"*ı tercih edebilirler (Kıbrıs, 2010).

Metin türlerinden bağımsız olarak tüm yazma çalışmalarında öğretmenlerin; yazma konusu ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesi, ayrıca, düşünceleri düzenleme, yazma taslağı oluşturma, yazma taslaklarını gözden geçirme, geliştirme ve değerlendirme gibi temel yazma süreçlerini öğretmesi önemlidir (Akyol, 2014). Öğretmenin rehberliğinde öğrenciler, yazma sürecinde istenilen amacı gerçekleştirmek için beyin fırtınası, anlamsal ağlar gibi birtakım basit veya çoklu stratejiler uygular. Stratejilerin hangi amaçlar için, ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmesi ve öğrenilenlerin beceriye dönüşebilmesi için öğrencilere stratejileri uygulama fırsatı verilmelidir. Yazma bir dizi beceri gerektiren karmaşık bir süreç olduğu için yazmanın öğretimi sırasında bütün bu beceriler öğretilmeli, öğretim sırasında öğrencilerin özellikleri dikkate alınmalıdır (Güneş, 2013).

Tompkins (2018, s. 319), hikâye, bilgilendirici ve şiir* türüne yönelik metin yapılarının öğretiminde öğretmenlerin aşağıdaki Kontrol Listesini kullanmalarını önermektedir (*bu kısımda çalışma kapsamında incelenmediği için şiir türüne yönelik maddelere yer verilmemiştir):

- Metin yapılarını nasıl öğretirim?
- Öğretim sürecinde Programın hedeflerine yer veriyor muyum?
- Öğrencilerden kitapları türlerine göre sınıflandırmalarını ister miyim?
- Öğrencilere hikâyelerin olay örgüsünü, temasını ve diğer yapısal unsurlarını tanımlamayı öğretiyor muyum?
- Öğrencilere görüntüleri, geri dönüşleri, sembolizmi ve diğer anlatı araçlarını tanımayı öğretiyor muyum?
- Öğrencilerime, yazarların bilgilendirici metinleri düzenlemek için açıklayıcı metin yapılarını nasıl kullandıklarını açıklamalı mıyım?
- Öğrencilere, ders kitaplarını ve bilgilendirici kitapları anlamalarını geliştirmek için başlıkları ve diğer bilgilendirici metin özelliklerini kullanmayı öğretiyor muyum?

- Öğrencilerden, okuma ve yazmada metin yapıları hakkında öğrendiklerini uygulamalarını isteyecek miyim?

Metin türlerine yönelik yer verilen açıklamalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, yazma öğretimine yönelik gösterilen çabaların, öğrencilerin etkili bir şekilde yazmaları için gereken stratejileri, becerileri ve bilgileri geliştirmelerine yardımcı olması gerektiği söylenebilir (De La Paz & Graham, 2002).

Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnancı

Kişisel yeterliliğin yaşamın doğası ve kalitesi üzerindeki etkisinin, konulduğu amaçlara bağlı olduğunu belirten Bandura (1997) öz yeterliği, kişinin olası durumları yönetmek için gerekli faaliyetleri organize etme ve uygulama yeteneklerine olan inançları biçiminde tanımlamaktadır. Öz yeterlik, bir kişinin belirli bir görevde başarılı olma yetenekleri hakkındaki inançlarıdır ve bu inançlar genellikle insanların nasıl hissettiği, düşündüğü ve davrandığı konusunda bir fark yaratır (Zumbrunn, 2010).

Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmaların geçmişi, 1970'li yıllara kadar dayanmaktadır. Öz yeterlik, Bandura'nın öğrenmeyi çevresel, kişisel ve davranışsal özelliklerin karşılıklı etkileşimine dayanarak açıkladığı Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisinin temel dayanaklarından biridir (Müldür, 2017). Sosyal Bilişsel Yaklaşıma göre öz yeterlik, insanların kişisel yeteneklerine olan inançlarıdır (Aydın & Demir-Atalay, 2015).

Öz yeterliğin, insanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerindeki kişisel kontrol mekanizmalarına yönelik inançları ile ilgili olduğunu söyleyen Bandura (1999, 2001)'ya göre öz yeterlik inançları, insanların seçim yapma ve bu seçimleri yaşam içerisinde uygulama kapasitesinin temelini oluşturur. Öz yeterlik inançları, kişinin belirli bir görevi yerine getirme kabiliyeti hakkındaki inançlarıdır; insanların nasıl düşündüğünü, hissettiğini, kendilerini motive ettiğini, nasıl davrandığını (Bandura, 1997); görev seçimini, harcayacağı çabayı ve zorluklarla karşılaştığında devam etme konusundaki ısrarını, düşünme şekillerini, tepkilerini etkilmektedir (Schunk, 1984; Zimmerman, 2000; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Bunun yanı sıra, insanların düşünme şekillerini, kendilerini geliştirecek ya da engelleyecek şekilde etkiler (Bandura, 2001).

Öz yeterlik inanç sistemi geniş çaplı bir özellik değil, farklı işleyiş alanlarıyla bağlantılı farklılaşmış bir öz inançlar dizisidir (Bandura, 2006). İnançların güçlü duyuşsal bileşenlere sahip olduğunu öne süren Nespor (1987), bireylerin görevleri ve sorunları nasıl düzenleyip tanımladıklarını belirlemede inançların bilgiden çok daha etkili olduğu ve davranışların daha güçlü yordayıcıları olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşlere dayanarak, öz yeterlik inançları ile ilgili olarak, kişinin bir işe başlayıp başlamamasına yönelik kararını etkileyen veya başlanılan işte karşılaşılan sorunlarla ne düzeyde baş edebilecekleri üzerinde etkileyici ve yönlendirici olabilen, motivasyona dayalı bir unsur olduğu söylenebilir.

Poulson, Avramidis, Fox, Medwell ve Wray (2001), birçok ülkede eğitim politikası için önemli bir konu olan okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde öğretimin kalitesi ve tutarlılığı üzerinde kritik bir rolü bulunması sebebiyle, öğretmenlere karşı artan bir ilgi olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca, öğretmenlerin sadece davranışlarının değil, aynı zamanda bilgi ve inançlarının sınıf uygulamasıyla ve öğretimle ilişkisini anlamada, giderek daha fazla önemli bir boyut olarak kabul edilmeye başlandığını ifade etmektedir.

Öğretmenlik mesleğini seven ve değer veren öğretmenler, öğrencilerinin en iyi şekilde öğrenmesini sağlamak için kendilerini mesleki açıdan geliştirmeye gayret gösterirler (Çapa-Aydın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2014). Bir öğretmenin yeterlik duygusunun, öğretme becerisinde önemli bir faktör olduğunu özellikle zor durumlarda motivasyonu büyük ölçüde etkilediğini belirten Fraser (2014)'a göre öğretmenler, istenen sonuçları üretme becerisine sahip olduklarına inandıklarında, işler ters gittiğinde bile azimle devam etme olasılıkları daha yüksek olacaktır. Bu durum, "öğretmen öz yeterliği" kavramını ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirmeleri için kendilerine (Tschannen-Moran vd., 1998) ve eğitim hedeflerine ulaşmak için gereken etkinlikleri planlama, organize etme ve yürütme konusunda kendi yeteneklerine olan inançları (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2007) biçiminde ifade edilmektedir. Öğretmenlerin inançlarının ve becerilerinin, sınıftaki seçimlerini ve yeni programları uygulama biçimlerini etkileyebileceği söylenmektedir (Rietdijk, Janssen, Van Weijen, Van den Bergh, & Rijlaarsdam, 2017). Davranışlara yansıyan öz yeterlik inançları, öğretmenlerin öğrencilerde olumlu değişim yaratma yeteneklerini nasıl değerlendirdiklerini (Gibson &

Dembo, 1984), gösterecekleri çabayı, kararlılığı ve girişkenlik düzeylerini göstermektedir (Aydın & Demir-Atalay, 2015).

Öğretmenlerin öğrencilerine yaşam boyu ihtiyaçları olan nitelikli okuryazarlık becerileri edindirmeleri için sınıf içi uygulamalarında yapmaları gereken temel öğretme teknikleri ile ilgili donanımları kadar, bunları kullanırken gösterdikleri beceri ve yetkinlik konusundaki öz yeterlik algıları önemlidir (Karatay, Destebaşı, Tezel ve Pektaş, 2018). Çünkü öğretmenin yeterlik duygusu yüksek olduğunda, öğrencileri için yüksek beklentiler belirleyecek ve bunu yaparken, zor öğrenen öğrencilerin bazılarında da olumlu bir değişim yaratacaktır (Fraser, 2014). Yapılan araştırmalar, yüksek öz yeterliğe sahip ve öğretme becerilerine güvenen öğretmenlerin; farklı öğretim yöntemlerini deneme olasılıklarının daha yüksek olduğunu, öğretim sürecinde organize ve planlı olduklarını, öğretim konusunda kendinden emin ve hevesli olduklarını (Allinder, 1994), mesleğe olan adanmışlık düzeylerinin daha fazla olduğunu (Coladarci, 1992) göstermektedir.

Öğretmenler; çalışmaları, öğrencileri, konuları, rolleri ve sorumlulukları hakkında tanımlanmış ve etiketlenmiş inançlara sahip olsa da, literatürde çeşitli eğitim inançları kavramları ortaya çıkmıştır (Pajares, 1992). Yazmayı öğretmeye yönelik inançlar bunlardan biridir. Öz yeterlik teorileri üzerine yapılan araştırmaların, çok fazla olmasa da, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öz yeterliklerini ve bunun başarı ve performans üzerindeki etkisini incelediğini belirten Burke (2017) yazmada öz yeterlik ile ilgili araştırmaların oldukça yeni ve sınırlı olduğunu, yazma öğretiminde öğretmen öz yeterliğinin yeterince incelenmemiş bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, öğretmenin yazma konusundaki öz yeterliğinin, yazma araştırmacıları tarafından büyük ölçüde göz ardı edildiğini vurgulayan Hughey-Surman ve Schumacker (2012) öz yeterliğin, bir öğretmenin yazmayı öğretme becerisini etkileyen önemli bir özellik olduğunu dile getirmektedir.

Öğretmenlerin yazma konusundaki görüşleri ve öğrencilerinin yetenekleri, potansiyel olarak önemli bilgiler sağlar, örneğin, öğretmenler yazmayı uzun vadede önemsiz olarak görürlerse, öğretmeye daha az meyilli olabilirler (Kiuhara, Graham, & Hawken, 2009). Bu nedenle, öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdiği yazma çalışmalarının inançları ve becerileriyle ilgili olduğu, öğretmenlerin sınıf uygulamalarının değiştirilmesiyle öğrencilerin yazma performansının da iyileştirilebileceği vurgulanmaktadır (Rietdijk vd.,

2017). Yapılan çalışmalara göre, öğretmenlerin yazma hakkındaki algıları ve inançları, bir ülkeden diğerine ve aynı ülkedeki öğretmenler arasında farklılık gösterse de (Bañales vd., 2020), öğretmenler genellikle yazmayı öğretmedeki etkililikleri konusunda olumlu düşüncelere sahiptir (Gilbert & Graham, 2010; Graham, Harris, & Santangelo, 2015).

Öğretmenlerin, öğrencilerine metin yazma becerisini etkili bir şekilde kazandırıp kazandırmadıklarına dair inançlarının belirlenmesi önemlidir (Bañales vd., 2020). Nitekim, daha önce de belirtildiği gibi, gerek ulusal gerekse uluslararası literatürde öğretmen yeterliği ile öğrencilerin yazma performansı arasındaki ilişki yeterince incelenememiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma performansıyla ilişkili olup olmadığını incelemek için ek araştırmalara ihtiyaç vardır (Bañales vd., 2020).

Alana özgü bir yapı olan öz yeterliğin (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbrunn, 2013) çok amaçlı bir ölçütü olmadığını ifade eden Bandura (2006)'ya göre "Bir ölçü herkese uyar" yaklaşımı, genellikle sınırlı bir açıklayıcı ve öngörücü değere sahiptir, çünkü çok amaçlı bir testteki öğelerin çoğunun işlevsellik alanıyla çok az ilgisi olabilir veya hiç olmayabilir. Bandura (2006) ayrıca, tüm amaçlara hizmet etme çabası içindeki maddelerin tam olarak neyin ölçüldüğü veya ölçülmesi gereken durum hakkında çok fazla belirsizlik bıraktığını, bu nedenle algılanan öz yeterlik ölçeklerinin, ilgi nesnesi olan belirli bir alana göre uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır (s. 307-308). Bu görüşlere dayanarak öğretmenlerin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik inançlarının yine bu alana özgü ölçekler aracılığıyla belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu başlığında, yazma becerilerine yönelik ulusal ve uluslararası literatürdeki modelleme çalışmalarına yer verilmiştir.

Kim (2019) araştırmasında, dil becerilerinin ve bilişsel becerilerin yapısal ilişkilerini ve konu bilgisinin metin yazma ile ilişkisini incelemiştir. Dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında Yazmanın Doğrudan ve Dolaylı Etkiler modelini test etmiştir. Araştırmada incelediği çoklu faktörlerin hiyerarşik, etkileşimli ve dinamik ilişkilerini ortaya çıkarmak için yapısal eşitlik modeli kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, hiyerarşik ilişkiler modelinin desteklendiği, sözlü dil ve yazma becerilerinin,

diğer bilişsel becerilerin (çalışma belleği, dikkat, kelime bilgisi, dilbilgisi bilgisi, çıkarım, bakış açısı ve izleme) metin yazma ile ilişkisine tamamen aracılık ettiği ortaya konmuştur. İncelenen beceriler, metin yazma varyansını %82 oranında açıklamıştır. Konu bilgisinin yazma becerisi ile orta derecede ilişkili olduğu, ancak diğer becerilerle beraber değerlendirildiğinde bu ilişkinin zayıfladığı belirlenmiştir.

Yıldız ve Yekeler (2017), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, organizasyon becerileri ve el yazısı yeterliliğinin yazma performansındaki rolünü araştırmıştır. Öğrencilerin yazma performanslarını değerlendirmek için öğrencilere hikâye ve bilgilendirici türünde metinler yazdırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin organizasyon becerileri, el yazısı yeterliliği ve yazma performansları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen yapısal eşitlik modelini sonucunda organizasyon becerileri ve el yazısı yeterliliğinin yazma performansını %45 oranında açıkladığı görülmüştür.

Kim ve Schatschneider (2017) yaptıkları çalışmada, birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada yazmanın bileşen becerilerinin yazma üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini araştırmışlardır. Yapısal eşitlik modellemesinden elde edilen sonuçlara göre, sözel dil (.46), çalışma belleği (.43), heceleme (.37), kelime bilgisi (.19), el yazısı (.17), zihin teorisi (.12), çıkarım (.10) ve dil bilgisi (.10) düzeyinde yazma becerisini etkilemiştir. Model, yazma kalitesindeki varyansın yaklaşık %67'sini açıklamıştır. Bu sonuçlar, dil ve bilişsel becerilerin yazma becerisine doğrudan ve dolaylı katkılar yaptığını göstermiştir.

Deniz (2017) dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyi ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan yol analizi sonuçlarına göre, kelime bilgisi değişkenine ilişkin varyansın %39'u, okuduğunu anlama değişkenine ilişkin varyansın %36'sı ve yazma değişkenine ilişkin varyansın %47'si model tarafından açıklanmıştır. Yol analizi sonuçlarına göre dil bilgisinin yazma becerisini doğrudan etkilemediği fakat kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri aracılığıyla yazma becerisinin yordanmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkenleri, yazma becerisinin açıklanmasına anlamlı katkı sağlamıştır. Ayrıca, dil bilgisi ve kelime bilgisi

değişkenlerinin okuduğunu anlama değişkeninin yordanmasına anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir.

Baştuğ (2015) yaptığı araştırmada yapısal eşitlik modellemesi yoluyla ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma tutukluğunun yazma başarısına etkisini incelemiştir. Çalışmasında; yazma eğilimi ve tutumunun yazma başarısını anlamlı ve pozitif; yazma tutumu ve eğiliminin yazma tutukluğunu anlamlı ve negatif; yazma tutukluğunun yazma başarısını anlamlı ve negatif yönde etkilediğini belirlemiştir. Yazma başarısında en fazla etkinin sırasıyla; yazma tutukluğu, yazma eğilimi ve yazma tutumu olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Limpo ve Alves (2013), 4.–6. sınıf ve 7–9. sınıflarda öğrenim gören Portekizli öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmalarında; yazma becerisinin, planlamanın, gözden geçirmenin ve öz yeterliğin yazma kalitesine katkısını yapısal eşitlik modellemesi ile incelemiştir. Modelin, 4–6. sınıflarda, yazma kalitesindeki varyansın %76'sını açıkladığı ve yazma becerisinin metin üretimine doğrudan katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Modelin, 7–9. sınıflarda yazma kalitesindeki varyansın %82'sini açıkladığı, yazma becerisinin metin üretimine doğrudan katkıda bulunmasa da, dolaylı olarak planlama ve öz yeterlik yoluyla katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Çalışmada, okul yıllarında yazma becerisinin aşamalı olarak otomatikleştirilmesi, öz düzenleme becerilerinin kazanılmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunabileceği ve bunun da metin üretiminin kalitesini olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin yazma bilgisi, okuduğunu anlama düzeyleri, yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri, yazma motivasyonları ve yazma kaygıları ile öğretmenlerin metin yazmanın öğretimine yönelik bilgileri ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarının öğrencilerin metin yazma becerisi ile ilişkisinin incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Korelasyonel araştırmaların temel amacı, değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlayarak önemli olgular hakkındaki anlayışımızı netleştirmektir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011). İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan korelasyonel çalışmalar, bazı ilişki türü veya türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu bulmaya çalışır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Korelasyon türü araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2013).

Bu çalışmada incelenen "metin yazma becerisi" bağımlı değişken, "öğrenci ve sınıf düzeyi"nde incelenen değişenler ise çalışmanın bağımsız değişkenleridir. Değişkenler arasındaki mevcut bir ilişkiyi tanımlayan korelasyonel araştırmaların bu ilişkiyi açıklama

şekli, diğer çalışma türlerinde bulunan tanımlardan oldukça farklıdır. Korelasyonel bir çalışma, iki veya daha fazla nicel değişkenin ilişkili olduğu dereceyi tanımlar ve bunu bir korelasyon katsayısı kullanarak yapar (Fraenkel vd., 2011, s. 331).

Korelasyonel araştırmalarda, istenen verinin toplanması için gerekli olan araçların uygulanması dışında, araştırmacının değişkenler arasındaki ilişkileri herhangi bir şekilde yönlendirmesi ya da müdahalede bulunması söz konusu değildir (Büyüköztürk vd., 2014; Fraenkel vd., 2011). Birden fazla değişkenin beraber değişiminin incelendiği bu araştırmanın veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın verileri, öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere iki düzeyli hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, araştırmada iki düzeyli doğrusal modelleme yaklaşımı kapsamında çok aşamalı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Evrenden birim çekme işleminin iki ya da daha fazla aşamada tamamlanmasını ifade eden çok aşamalı örneklemede, örneklemenin her aşamasına farklı yöntem izlenebilir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu doğrultuda, araştırma grubunun belirlenmesinin ilk aşamasında, çalışmanın yürütüleceği okullar, ardından bu okullardaki şubeler belirlenmiştir.

Okulların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede, problemle ilgili çeşitli bakış açılarını veya özellikleri temsil eden bireyler örnekleme alınır (Fraenkel vd., 2011). Araştırmanın amacına dayalı olarak, veri toplanacak okullar belirlenirken, okulların dördüncü sınıf şube sayısına ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde (SED) olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma grubunun belirlenmesinin ikinci aşamasında ise, seçilen okullarda bulunan şubeler seçilmiştir. Şubelerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, sınıfların mevcudu göz önünde bulundurulmuştur. Ölçüt örneklemede, bir araştırmanın örneklemi için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (kişiler, nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2014).

Yukarıda açıklanan yöntemlerle oluşturulan araştırma grubunun ilçe, okul, sınıf (öğretmen) ve öğrenci sayılarına göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur. Etik kurallar çerçevesinde okul

isimleri ve şubeler gizlenerek okullar “Okul A”, “Okul B”; sınıflar (öğretmenler) “1”, “2” biçiminde kodlanmıştır.

Tablo 5

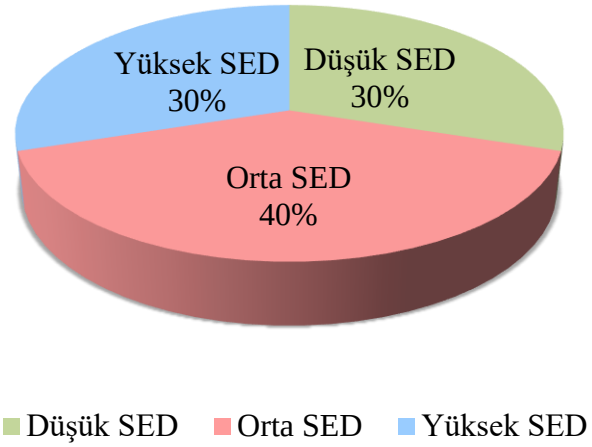
Araştırma Grubunun İlçe, Okul, Sınıf (Öğretmen) ve Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı

İlçe	Okul	Sınıf (Öğretmen)	Öğrenci Sayısı
Alaplı	Okul A	1	25
		2	26
		3	23
		4	25
	Okul B	1	25
		2	28
		3	28
		4	25
	Okul C	1	24
		2	30
		3	31
	Okul Ç	1	25
		2	25
Ereğli	Okul D	1	20
		2	14
		3	21
		4	23
		5	20
	Okul E	1	28
		2	27
		3	26
	Okul F	1	20
		2	18
		3	16
	Okul G	1	29
		2	29
		3	25
	Okul H	1	17
		2	17
	Okul I	1	22
		2	22
TOPLAM	10	31	734

Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçlarının uygulandığı tüm katılımcıların (sınıf/öğretmen ve öğrenci) sayıları tabloda verilmiştir. Çalışmadan elde

edilen puanların güvenirliğini etkilememesi için verilerin toplandığı sınıflarda öğrenme, okuma veya yazma güçlüğü bulunan öğrenciler ile veri toplama sürecinin herhangi bir haftasında sınıfta bulunmadığı için çalışmaya katılmayan beş öğrenci katılımcılar arasına dâhil edilmemiştir.

Araştırma kapsamında incelenen öğrenci ve öğretmen özelliklerinin, öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisini en iyi biçimde yansıtabilmesi için araştırma kapsamına dâhil edilen şubelerin düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullardan belirlenmesine özen gösterilmiştir. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile veri toplanması planlanan okulların müdürleriyle görüşülerek okulların SED'leri hakkında bilgi alınmıştır. Katılımcıların bulundukları okulların SED'lere göre dağılımı şu şekildedir:



Şekil 8. Okulların SED'lere göre dağılımı.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenleri olmak üzere iki gruptan veri toplanmıştır. Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve bu çalışma kapsamında hazırlanan ölçme araçlarının geliştirilme süreçlerine yer verilmiştir.

Metin Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin performanslarını belirlemek için katılımcılara hikâye ve bilgilendirici türde metin yazdırılmıştır. Öğrencilerin yazma performansları hakkında daha sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için farklı türlerde ve birden fazla sayıda metin yazdırılması düşüncesinden hareket edilmiştir.

Hikâye ve bilgilendirici metin konularının belirlenmesinde metin yapıları göz önünde bulundurulmuş; konuların, öğrencilerin ilgisini çekebilecek, okuduklarını, gördüklerini, duygu ve düşüncelerini yansıtabilecekleri türde olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin hikâye metni ve bilgilendirici metin yazma becerilerini tespit etmek ve değerlendirmek için her iki metin türünde yedişer konu belirlenmiştir.

Belirlenen konuların uygunluğuna ilişkin yedi alan uzmanı ve üç sınıf öğretmeninin görüşüne başvurulmuş, onlardan konuları ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ilgi, tutum ve seviyesine uygunluğu bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirme için uzmanlardan, her konunun karşısında bulunan 1 ile 5 arasındaki puan değerlerinden kendilerine göre en uygun olanı işaretlemeleri gerektiği belirtilmiştir (EK 1). Yapılan değerlendirme sonucunda her iki metin türünde en yüksek puan alan birer konu öğrencilere sunulmuştur. Konular şu şekildedir:

Hikâye Metni Konusu

Soğuk bir kış gününde yavrusuna yiyecek aramaya çıkan köpeğin başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.

Bilgilendirici Metin Konusu

Çevre kirliliğinin nedenleri ve canlıların yaşamına etkileri hakkında bir gazetede yayınlanmak üzere bilgilendirici bir metin yazınız.

Öğrencilerin yazdıkları hikâye ve bilgilendirici metinleri değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından bu iki metin türü için birer dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Dereceli

puanlama anahtarı, öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geldiğini gösteren araçlardır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009). Bayraktar ve Aslan (2016)'a göre, Türkçe derslerinde genellikle kompozisyon biçiminde hazırlanması istenen performans ödevlerinin nesnel bir şekilde değerlendirilmesi öğretmenler açısından güç bir iştir. Bu nedenle öğrencilere verilen görevlerin geçerliği ve güvenilirliği olan "göreve özel-çözümleyici dereceli puanlama anahtarları" ile puanlanması önemlidir (s. 509). Bu çalışmada dereceli puanlama anahtarının geliştirilme sürecinde ilgili literatürde yer alan araçlar incelenmiştir (Aktaş & Alıcı, 2018; Akyol, 2014; Can, 2018; Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ, 2014; Erdoğan, 2012; Kaya, Ateş, Yıldırım ve Rasinski, 2020; Özkara, 2007; Müldür, 2017; Temizkan, 2008; Topuzkanamış, 2014).

İnceleme sırasında araştırma kapsamında kullanılması düşünülen dereceli puanlama anahtarının; hikâye ve bilgilendirici metinde yer alması gereken unsurları içermesine, yazılı anlatımı değerlendirmeye yönelik olmasına ve değerlendirilen becerilerin dördüncü sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu kriterlerden hareketle araştırmanın amaçlarına tam olarak uyan bir araca rastlanılmaması sebebiyle, buna yönelik araştırmacı tarafından Hikâye Metni Değerlendirme ve Bilgilendirici Metin Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı hazırlanmıştır.

Hazırlanan dereceli puanlama anahtarının uygunluğuna ilişkin beş alan uzmanı ve üç sınıf öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri neticesinde, Hikâye Metni Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarında (EK 2), *"organizasyon", "hikâye unsurları (karakter, yer, zaman)", "başlık", "dil ve anlatım", "kelime tercihi", "sunum"* ölçütlerine; Bilgilendirici Metin Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarında (EK 3) ise, *"organizasyon", "ana fikir ve yardımcı fikirler", "başlık", "dil ve anlatım", "kelime tercihi", "sunum"* ölçütlerine yer verilmiştir.

Analitik türde hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarında yer alan ölçütlerin puanlanması şu şekildedir:

Formda, ağırlıklandırılmış puanlama yapılarak, metin türüne özgü boyutların daha yüksek puanlarla değerlendirilmesi planlanmıştır.

Hikâye Metni Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarında, bu metin türüne özgü olmaları sebebiyle *"Organizasyon", "Hikâye Unsurları (Karakter, Yer, Zaman)"* ölçütleri

için belirlenen puan değerlerinin (1 puan, 3 puan, 5 puan), incelenen metni tam karşılamadığı durumda ara puanlama yapılmaktadır. *"Başlık", "Dil ve Anlatım", "Kelime Tercihi", "Sunum"* ölçütleri ise 1 puan, 2 puan ve 3 puan biçiminde değerlendirilmektedir.

Bilgilendirici Metin Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarında ise, bu metin türüne özgü olmaları sebebiyle *"Organizasyon", "Ana Fikir ve Yardımcı Fikirler"* ölçütleri için belirlenen puan değerlerinin (1 puan, 3 puan, 5 puan), incelenen metni tam karşılamadığını durumda ara puanlama yapılmaktadır. *"Başlık", "Dil ve Anlatım", "Kelime Tercihi", "Sunum"* ölçütleri ise 1 puan, 2 puan ve 3 puan biçiminde değerlendirilmektedir.

Veriler analiz edilirken her bir alt kategorinin kodlanması ve puanlanması konularında herhangi bir sorun yaşanmadığı için dereceli puanlama anahtarları süreç içerisinde revize edilmemiştir. Buna göre, hikâye ve bilgilendirici metin yazan bir öğrencinin, ilgili metin türüne yönelik Dereceli Puanlama Anahtarından alabileceği en düşük puan 6, alabileceği en yüksek puan ise 22'dir.

Yazma Bilgisi Başarı Testi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma bilgisi düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "Yazma Bilgisi Başarı Testi" (EK 4) geliştirilmiştir. Testin hazırlanmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma bilgisi düzeyini tespit edebilmek amacıyla literatür taraması yapılarak, bu amaç için geliştirilmiş ölçme aracı olup olmadığı incelenmiştir. Ulusal literatürde yazma bilgisi düzeyini ölçmek amacıyla Yamaç (2015) ile Aktaş (2019), Graham vd. (1993)'nin çalışmasında yer alan görüşme formunu temel alarak hazırladıkları "Yazma Bilgisi Görüşme Formu"nu kullanmıştır. Uluslararası literatürde ise Gillespie vd. (2013), Graham vd. (2005), Olinghouse ve Graham (2009), Lin vd. (2007), Saddler ve Graham (2007), Graham vd. (1993)'nin çalışmalarında kullandıkları açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formunu kullanmışlardır. Fitzgerald ve Markham (1987) ve McQuitty (2011) de, görüşmeler yoluyla yazma bilgisi ile ilgili veri toplamıştır. Konuyla ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası literatürde yer alan bu çalışmalarda, açık uçlu sorular kullanılarak görüşme yoluyla katılımcıların yazma bilgisi düzeyi belirlenmiştir. Literatürde yazma bilgisini belirlemeye yönelik farklı herhangi bir ölçme aracına ulaşılamamıştır. Bu

durum, yazma bilgisini belirlemeye yönelik başarı testi geliştirilmesi ihtiyacını ortaya koymuştur.

Yazma Bilgisi Başarı Testi'nin hazırlanmasında Türkçe Öğretim Programı (2018) ve literatürde yer alan çalışmalar (Benton vd., 1995; Fitzgerald & Markham, 1987; McQuitty, 2011; Gillespie vd., 2013; Graham vd., 2005; Graham vd., 1993; Lin vd., 2007; Olinghouse & Graham, 2009; Saddler & Graham, 2007; Graham vd., 2007; Yamaç, 2015; Zumbrunn, 2010; Zumbrunn & Bruning, 2013), incelenmiş ve yazma bilgisini oluşturan boyutlar belirlenmiştir.

Boyutlar şu şekildedir:

- Yazma Türleri Bilgisi (Metin Türleri ve Özellikleri)
- Yazma Süreçleri Bilgisi (Yazma Sürecinde Zorlukla Karşılaşma)
- Yazma Stratejileri Bilgisi (İyi ve Zayıf Yazarların Özellikleri)
- Genel Dil Bilgisi (Noktalama, İmla vb.)

Bu boyutlar dikkate alınarak test soruları hazırlanmıştır. Ölçme aracının; kapsam geçerliği, sınıf düzeyi, yer verilen seçenekler, dil ve anlaşılırlık bakımından uygunluğuna ilişkin dört alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların; ölçme aracında yer verilen bazı paragrafların, metin türü hakkında yeterli özellikleri taşımadığı, bazı seçeneklerin yeterince çeldirici olmadığı, bazı soru köklerinin yaş grubuna göre uzun ve karmaşık olduğu, eşleştirme, boşluk tamamlama gibi farklı soru tiplerinin olması gerektiği yönünde belirttikleri görüşler dikkate alınarak ölçme aracı yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen ölçme aracının uygunluğuna yönelik tekrar dört alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, ölçme aracının uygun olduğuna yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir.

Uzman görüşlerinin ardından ölçme aracının ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada; düşük, orta ve yüksek başarı düzeyindeki toplam dokuz öğrenciye ölçme aracı uygulanmış, öğrencilerin anlamakta zorlandığı kısımlar olup olmadığı belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak, öğrenciler tarafından anlaşılması güç ifadeler değiştirilmiştir. Bu değişikliğin ardından iki alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanın görüşü alınarak son şekli verilen başarı testinde yirmi sekiz soru bulunmaktadır.

Testin pilot uygulaması, Zonguldak ili Ereğli ilçesinde düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki üç farklı devlet ilkokulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Uygulanan başarı testi formları incelenerek hatalı veya eksik olan ve güvenilir cevaplar verilmediği düşünülen formlar çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece başarı testi geliştirme çalışmasının katılımcı sayısı 112 öğrenci olarak belirlenmiştir.

Her bir test maddesinin, madde seçimine kaynaklık eden iki önemli standardı karşılayıp karşılamadığının kontrol edilmesi gerekmektedir. Bunlardan biri "madde ayırt edicilik indeksi" diğeri ise "madde güçlük indeksi"dir. Pilot uygulamada testin madde güçlük ve madde ayırt edicilik analizleri, Madde ve Test Analizi Programında (Test Analysis Program [TAP]) yapılmıştır. Yazma Bilgisi Başarı Testine yönelik madde ve test istatistikleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Yazma Bilgisi Başarı Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri

Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	92	0,82	0,19	15	88	0,79	0,51
2	68	0,61	0,31	16	87	0,78	0,57
3	80	0,71	0,45	17	89	0,79	0,45
4	76	0,68	0,35	18	86	0,77	0,60
5	44	0,39	0,33	19	49	0,44	0,60
6	69	0,62	0,41	20	48	0,43	0,82
7	71	0,63	0,50	21	53	0,47	0,71
8	88	0,79	0,40	22	42	0,38	0,63
9	55	0,49	0,38	23	44	0,39	0,85
10	67	0,60	0,46	24	43	0,38	0,88
11	74	0,66	0,71	25	78	0,70	0,56
12	59	0,53	0,64	26	64	0,57	0,41
13	93	0,83	0,24	27	65	0,58	0,58
14	90	0,80	0,46	28	70	0,63	0,46

Öğrenci Sayısı: 112, Standart Sapma: 5,939, Çarpıklık: -0,154, Basıklık: -0,926,
Ortalama Madde Güçlük İndeksi: 0,616, Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi: 0,517

Her bir maddenin, testin ölçtüğü kabul edilen özelliği ne derece ölçtüğünün derecesini veren maddelerin ayırt edicilik indeksine göre;

- 0,20'den daha küçük ise, maddenin geliştirilerek kullanılması gerekir.
- 0,20 – 0,30 arasında ise, madde testte kullanılabilir.
- 0,30 – 0,40 arasında ise, iyi bir maddedir, kabul edilir.
- 0,40 ve üzerinde ise, çok iyi bir maddedir, kabul edilir (Özçelik, 2013, s. 136).

Tablo 6 incelendiğinde, 27 maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,20'nin üzerinde değer aldığı, bir maddenin ayırt edicilik indeksinin ise 0,19 olduğu görülmektedir. Test maddelerinin seçimine kaynaklık eden madde güçlük indeksi, her bir maddenin zorluk derecesini ve uygun güçlük düzeyine sahip olup olmadığını gösterir. İndeksin değeri 1,00'e yaklaştıkça doğru cevaplama sayısının arttığı ve maddenin/testin kolaylaştığı, 0,00'a yaklaştıkça yanlış cevaplama sayısının arttığı ve maddenin/testin zorlaştığı anlamına gelir (Kan, 2017). Walsh ve Betz (2004)'e göre bir testi oluşturan maddelerin güçlük indeksleri 0,10 ile 0,90 arasında dağılım göstermelidir (Kan, 2017, s. 252). Buna göre testte yer alan maddelerin güçlük indeksinin 0,38–0,83 aralığında ve kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Testin ortalama madde güçlük indeksinin 0,616, ortalama madde ayırt edicilik indeksinin 0,517 olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre testin ortalama güçlüğünün "orta düzey"de olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlara göre, maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü yani geçerli olduğu söylenebilir.

Test maddelerinin birbiriyle ne kadar tutarlı olduğunun bir göstergesi olan, aynı zamanda testin güvenirliğini gösteren iç tutarlık katsayısı Kuder Richardson (KR–20) formülü ile hesaplanmıştır. Fraenkel vd. (2011) güvenirliğin en az ,70 ve tercihen daha yüksek olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre KR–20 iç tutarlık katsayısı 0,860 olan Yazma Bilgisi Başarı Testinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Madde ayırt edicilik indeksi 0,19 olan 1. soru çıkarılarak testin güvenirliği tekrar hesaplanmıştır. 27 soru üzerinden yapılan hesaplama sonucunda KR–20 iç tutarlık katsayısı 0,001 düzeyinde, oldukça düşük bir oranda artmıştır. Bu madde çıkarıldığında testin güvenirliğinde belirgin bir artış olmaması ve konuyla ilgili katılımcıların bilgi düzeyini ölçen tek soru olması sebebiyle 1. sorunun testten çıkarılmadan kullanılmasına

karar verilmiştir. Yazma Bilgisi Başarı Testinin nihai formu 28 sorudan oluşmaktadır. Soruların yazma bilgisini oluşturan boyutlara göre dağılımı Tablo 7'deki gibidir:

Tablo 7

Soruların Yazma Bilgisi Boyutlarına Göre Dağılımı

Boyutlar	Soru Numaraları
A. Yazma Türleri Bilgisi (Metin Türleri ve Özellikleri)	1–6
B. Yazma Süreçleri Bilgisi (Yazma Sürecinde Zorlukla Karşılaşma)	7–12
C. Yazma Stratejileri Bilgisi (İyi ve Zayıf Yazarların Özellikleri)	13–24
D. Genel Dil Bilgisi (Noktalama, İmla vb.)	25–28

Okuduğunu Anlama Testi

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından hikâye ve bilgilendirici metin türlerine yönelik "Okuduğunu Anlama Testi" (EK 5) geliştirilmiştir. Test, iki okuma parçasından oluşmaktadır. Bu okuma parçalarından biri, İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabında (MEB, 2017b, 2017c) yer alan bilgilendirici metin türünde yazılmış olan "Kışın Fotoğraf Çekerken" metnidir. Diğeri ise, hikâye türünde yazılmış olan "Gökyüzündeki Dost" metnidir. Her iki metin, Boşluk Tamamlama (Cloze) yöntemlerinden biri olan Maze (Labirent) Tekniğine göre düzenlenmiştir.

Akyol vd. (2014), boşluk tamamlama tekniğine uygun bir test hazırlama sürecini şu şekilde açıklamaktadır: Seçilen metnin ilk ve son cümlelerinden herhangi bir kelime silinmeden, metnin ikinci cümlesinden itibaren her 5., 6., 7., 8., 9. veya 10. kelime metinden çıkarılır ve öğrenciden çıkarılan kelimenin aynısını veya bu kelimenin bir eşdeğerini yazması istenir. Fakat çıkarılacak kelime "özel isim"e denk geldiği takdirde, bir sonraki kelime metinden silinir ve böylece toplam 20 ile 50 arasında kelime metinden çıkarılır (s. 83). Özetle, okunan metindeki ya da paragraftaki kelimeler belirli bir sayı aralığı doğrultusunda çıkarılır ve öğrenciden çıkarılan kelimeyi metnin anlam bütünlüğüne göre bulması beklenir.

Boşluk tamamlama testinin değerlendirme aşamasında ise, öğrencilerin doğru yerleştirdiği kelime sayıları hesaplanır ve metinden çıkarılan toplam kelime sayısı doğrultusunda toplam doğru cevapların yüzdesi belirlenir (Akyol vd., 2014). Boşluk tamamlama tekniği aracılığıyla elde edilen puanlar sonucunda okuma seviyesi "bağımsız düzey", "öğretim düzeyi" ve "endişe düzeyi" biçiminde ifade edilmektedir (Uyanık, 2011). Verilen metindeki boşlukların %60 ve daha fazlasının doğru şekilde cevaplanması, öğrencilerin "bağımsız okuma düzeyi"nde olduğunu (okuduğunu anlamalarının iyi olduğunu), puanların %40 ve %59 arasında olması öğrencilerin "öğretim düzeyi"nde olduğunu (anlama düzeylerinin orta düzeyde olduğunu) ve puanların %40'ın altında olması öğrencilerin "endişe düzeyi"nde olduğunu (metnin öğrenciler için çok zor olduğunu) göstermektedir (Akyol, 2013; Ulusoy, 2006).

Maze Boşluk Tamamlama Tekniğine göre seçeneklerin hazırlanmasında şu kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

- Metinden silinen kelimenin yazılması,
- Cümle için anlamlı ve makul olan bir kelimenin yazılması,
- Metnin içeriği ile ilgili bir kelimenin yazılması,
- Okuyucunun aşina olduğu bir kelimenin yazılması,
- Açıkça yanlış veya daha az uygun olan bir kelimenin yazılması (Parker vd.'den aktaran Ulusoy, 2008).

Ölçme aracının kapsam geçerliği için;

- *Maze boşluk tamamlama tekniğine göre hazırlanışı,*
- *Metnin sınıf düzeyine uygunluğu,*
- *Metnin konusu / içeriği,*
- *Ölçme aracının sınıf düzeyine uygunluğu,*
- *Yer verilen seçenekler,*
- *Dil ve anlaşılırlık* konularına yönelik üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Uzmanlar, ölçme aracının; maze boşluk tamamlama tekniğine göre hazırlanışı ve metinlerin sınıf düzeyine uygunluğu yönünde olumlu görüşlerini ifade etmiştir. Fakat bazı

seçeneklerdeki çeldiricilerin daha kuvvetli olması gerektiğini bildirmişlerdir. Ayrıca, seçeneklerde sunulan kelimelerin tür bakımından birbirine benzer olmasını önermişlerdir. Uzmanların bu görüşleri dikkate alınarak ölçme aracı yeniden düzenlenmiştir.

Düzenlenen ölçme aracının ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada, düşük, orta ve yüksek başarı düzeyindeki toplam dokuz öğrenciye ölçme aracı uygulanmış, öğrencilerin anlamakta zorlandığı kısımlar olup olmadığı belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak öğrenciler tarafından anlaşılması güç ifadeler değiştirilmiştir. Bu değişikliğin ardından tekrar üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, ölçme aracının uygun olduğuna yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okuduğunu Anlama Testinin pilot uygulaması, Zonguldak ili Ereğli ilçesinde düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilkokullarında dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Uygulanan test formları incelenerek hatalı veya eksik olan ve güvenilir cevaplar verilmediği düşünülen formlar çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece okuduğunu anlama testi geliştirme çalışmasının katılımcı sayısı 104 öğrenci olarak belirlenmiştir.

Testin güvenirliği, her iki metin için ayrı ayrı Kuder-Richardson (KR–20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bilgilendirici metin türüne ait KR–20 iç tutarlık katsayısı 0,670 bulunmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda altı maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,20'nin altında kaldığı görülmüştür. Hikâye türüne ait KR–20 iç tutarlık katsayısı 0,859 bulunmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda bir maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,20'nin altında kaldığı görülmüştür. Bu nedenle, her iki metin türünde, madde ayırt edicilik indeksinin 0,20'nin altında kaldığı maddeler tekrar düzenlenmiş ve Okuduğunu Anlama Testinin ikinci pilot uygulaması, birinci pilot uygulamanın yapıldığı okullarda fakat farklı şubelerdeki toplam 62 öğrenci ile yapılmıştır.

İkinci uygulama sonucunda, bilgilendirici metin türüne ait KR–20 iç tutarlık katsayısı 0,609 bulunmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda yedi maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,20'nin altında kaldığı görülmüştür. Hikâye türüne ait Okuduğunu Anlama Testinin KR–20 iç tutarlık katsayısı 0,790 bulunmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda on maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,20'nin altında kaldığı görülmüştür. Bu nedenle, her iki metin türünde, madde ayırt edicilik indeksinin 0,20'nin altında kaldığı maddeler tekrar

düzenlenmiş ve testin üçüncü pilot uygulaması, birinci ve ikinci pilot uygulamanın yapıldığı okullarda fakat farklı şubelerdeki toplam 40 öğrenci ile yapılmıştır.

Üçüncü uygulama sonucunda, bilgilendirici metin türüne ait KR–20 iç tutarlık katsayısı 0,846 bulunmuştur. Okuduğunu Anlama Testi Bilgilendirici Metin türüne yönelik madde ve test istatistikleri Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Okuduğunu Anlama Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri (Bilgilendirici Metin)

Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	30	0,75	0,64	14	32	0,80	0,36
2	29	0,72	0,73	15	32	0,80	0,46
3	32	0,80	0,55	16	29	0,72	0,46
4	14	0,35	0,23	17	30	0,75	0,55
5	19	0,47	0,57	18	19	0,47	0,83
6	18	0,45	0,31	19	29	0,72	0,38
7	22	0,55	0,57	20	33	0,82	0,64
8	11	0,28	0,24	21	29	0,72	0,64
9	14	0,35	0,66	22	27	0,68	0,73
10	18	0,45	0,39	23	27	0,68	0,64
11	15	0,38	0,23	24	29	0,72	0,73
12	37	0,93	0,27	25	30	0,75	0,55
13	31	0,78	0,28				
Standart Sapma: 5,157, Çarpıklık: -0,532, Basıklık: -0,946, Ortalama Madde Güçlük İndeksi: 0,636, Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi: 0,504							

Yapılan madde analizi sonucunda bütün maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0,20'nin üzerinde değer aldığı görülmüştür. Bu metin türüne ait ortalama madde güçlük indeksinin 0,636; ortalama madde ayırt edicilik indeksinin 0,504 olduğu belirlenmiştir. Bu bilgilere göre testin ortalama güçlüğünün "orta düzey"de olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlara göre, maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü yani geçerli olduğu söylenebilir.

Hikâye türüne ait testin KR–20 iç tutarlık katsayısı 0,913 bulunmuştur. Okuduğunu Anlama Testi Hikâye türüne yönelik madde ve test istatistikleri Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Okuduğunu Anlama Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri (Hikâye Metni)

Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	24	0,60	0,65	14	21	0,53	0,73
2	27	0,68	0,46	15	28	0,70	0,73
3	23	0,57	0,83	16	31	0,78	0,46
4	26	0,65	0,82	17	16	0,40	0,83
5	29	0,72	0,91	18	28	0,70	0,37
6	31	0,78	0,73	19	24	0,60	0,65
7	28	0,70	0,73	20	18	0,45	0,38
8	27	0,68	0,91	21	26	0,65	0,82
9	23	0,57	0,56	22	23	0,57	0,55
10	29	0,72	0,73	23	25	0,63	0,56
11	19	0,47	0,39	24	10	0,25	0,42
12	26	0,65	0,91	25	24	0,60	0,82
13	30	0,75	0,82				
Standart Sapma: 6,711, Çarpıklık: -0,450, Basıklık: -1,202, Ortalama Madde Güçlük İndeksi: 0,616, Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi: 0,671							

Yapılan madde analizi sonucunda bütün maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0,20'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu metin türüne ait ortalama madde güçlük indeksinin 0,616; ortalama madde ayırt edicilik indeksinin 0,671 olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre bu testin de ortalama güçlüğünün "orta düzey"de olduğu, maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü söylenebilir.

Her iki metin türünde KR–20 iç tutarlık katsayıları, öğrencilerin boşluk tamamlama testine verdiği cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir. Fraenkel vd. (2011) güvenirliğin en az ,70 ve tercihen daha yüksek olması gerektiğini belirtmektedir.

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin yazma sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmacı tarafından "Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği" (EK 6) geliştirilmiştir.

Ölçeğin Geliştirilmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyini tespit edebilmek amacıyla literatür taraması yapılarak bu amaç için geliştirilmiş ölçme aracı olup olmadığı incelenmiştir. Ulusal literatürde öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek amacıyla Yalçın ve Karadeniz (2016), Aydın, Özer-Keskin ve Yel (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan üniversite öğrencilerine yönelik "Öz-Düzenleme Ölçeği"ni kullanmıştır. Göy (2017), üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyini tespit etmek üzere anket hazırlamıştır. Müldür (2017) ise ortaokul (6.-8. sınıf) öğrencilerine yönelik geliştirdiği "Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği"ni kullanmıştır.

Uluslararası literatürde ise, Zimmerman ve Bandura (1994) üniversite öğrencilerinin yazma sürecinde öz düzenleme becerilerini kullanma durumlarını belirlemek amacıyla "Öz Düzenleme Ölçeği"ni geliştirmişlerdir. Kaplan vd. (2009) ile Malpique ve Veiga-Simão (2015), 9. sınıf öğrencilerine yönelik öz düzenleme stratejileri ölçeğini kullanmıştır.

Konuyla ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası literatürde yer alan bu çalışmalarda, katılımcıların yazma sürecinde öz düzenleme becerilerini kullanma düzeyleri çoğunlukla ölçekler aracılığıyla belirlenmiştir. Fakat geliştirilen ölçme araçları ortaokul ve daha üst kademedeki öğrenciler için hazırlanmıştır. Bu durum, ilkokul öğrencilerine yönelik öz düzenlemeye dayalı yazma ölçeği geliştirilmesi ihtiyacını ortaya koymuştur.

Ölçeğin hazırlanmasında Türkçe Öğretim Programı (2018) ve literatürde yer alan çalışmalar incelenmiş (Cleary, 2006; Graham vd., 2018; Harris vd., 2002; Kanlapan & Velasco, 2009; Kaplan vd., 2009; Magno, 2010; Malpique, 2014; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997), yazma sürecinde kullanılan öz düzenleme stratejileri belirlenerek ölçek maddeleri hazırlanmıştır.

Ölçme aracının; ölçek geliştirme kriterleri, dil ve anlaşılırlık, hedef kitle, kapsam geçerliği bakımından uygunluğuna ilişkin dört alan ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların; bazı maddelerin daha sade ve açık bir dille ifade edilmesi yönünde belirttikleri görüşler dikkate alınarak ölçme aracı yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen ölçme aracının uygunluğuna yönelik tekrar dört alan, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır.

Uzman görüşleri dikkate alınarak düzenlenen ölçme aracının ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada, düşük, orta ve yüksek başarı düzeyindeki toplam dokuz öğrenciye ölçme aracı uygulanmış, öğrencilerin anlamakta zorlandığı kısımlar olup olmadığı belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak, öğrenciler tarafından anlaşılması güç ifadeler değiştirilmiştir. Bu değişikliğin ardından iki alan, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Beşli likert tipi bir ölçme aracı olan Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeğinin taslak formunda, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Tamamen Katılmıyorum" biçiminde cevaplandırılabilecek 42 madde (30 olumlu ve 12 olumsuz) bulunmaktadır. Metin yazma sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerine yönelik kategori, göstergeler, tanımlar ve bu tanımlara ilişkin yazılan maddeler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

*Öz Düzenlemeye Dayalı Yazmaya Yönelik Kategori, Göstergeler, Tanımlar ve Tanımlara İlişkin Yazılan Maddeler**

Kategori	Gösterge	Tanımlama	Kaynak	Göstergeye İlişkin Maddeler
Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejileri	Çevresel Süreçler	1. Çevresel yapılanma 2. Yardım arama	Cleary, 2006; Göy, 2017; Kanlapan & Velasco, 2009; Kaplan vd., 2009; Magno, 2010; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Zimmerman, 1986; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997	M1, M3
	Davranışsal Süreçler	1. Kendi kendini izleme 2. Kendine söz verme 3. Kendini ifade etme	Cleary, 2006; Göy, 2017; Kanlapan & Velasco, 2009; Kaplan vd., 2009; Magno, 2010; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Zimmerman, 1986; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997	M2, M6, M10, M14
	Kişisel (Gizli) Süreçler	1. Zaman planlaması 2. Öz Değerlendirme 3. Planlama 4. Tekrar gözden geçirme 5. Organize etme 6. Okuyucu farkındalığı 7. Zihinsel görüntüleri hatırlamak / yaratmak	Cleary, 2006; Göy, 2017; Kanlapan & Velasco, 2009; Kaplan vd., 2009; Magno, 2010; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Zimmerman, 1986; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997	M4, M5, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21

* Bu tablo Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında yeniden düzenlenmiş olup, ölçekten atılan maddelere yer verilmemiştir.

Ölçek Verilerinin Toplanması

Ölçeğin uygulaması, Zonguldak ili Ereğli ilçesinde düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki üç farklı devlet ilkokulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı sayısının belirlenmesinde, örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının en az 5 hatta 10 katı olması gerekir (Tavşancıl, 2010) görüşü temel alınmıştır. Uygulanan ölçekler incelenerek hatalı veya eksik olan ve güvenilir cevaplar verilmediği düşünülen formlar çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece ölçek geliştirme çalışmasının AFA için katılımcı sayısı 445 öğrenci olarak belirlenmiştir. AFA sonucunda oluşan yapının doğrulanması için ölçeğin daha önce uygulanmadığı 158 dördüncü sınıf öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) yapılmıştır.

Katılımcılara çalışmanın amacı açıklanarak çalışmaya katılmak isteyenler belirlenmiştir. Katılımcılara isimlerini yazmalarına gerek olmadığı söylenerek kimliklerinin belirlenmeyeceği konusunda güvence verilmiştir. Verilerin toplanması araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilerek uygulama yapılan ortamda katılımcıların dikkatini dağıtacak ve cevaplamayı engelleyecek durumların oluşmamasına dikkat edilmiştir. Taslak ölçeğin cevaplanma süresi 20–25 dakikadır.

Ölçek Verilerinin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile öncelikle AFA, oluşan yapının doğrulanması için DFA hesaplanmıştır.

AFA için SPSS 21.0 paket program kullanılmış ve bu analizle ölçekte yer alan maddelerin oluşturduğu faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamada verilerin temel bileşenler analizine uygun olup olmadığını saptamak için veriler üzerinde Kaiser Meyer Olkin testi (KMO) ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır.

DFA ise Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) yazılımıyla yapılmış ve AFA sonucunda ortaya çıkarılan modelin uygunluğu kontrol edilmiştir. Model-veri uyumu ki-kare uyum testi, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve TLI (Tucker-Lewis Index) uyum iyiliği göstergelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucu ortaya çıkan faktör yapısı isimlendirilerek yorumlanmıştır.

Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

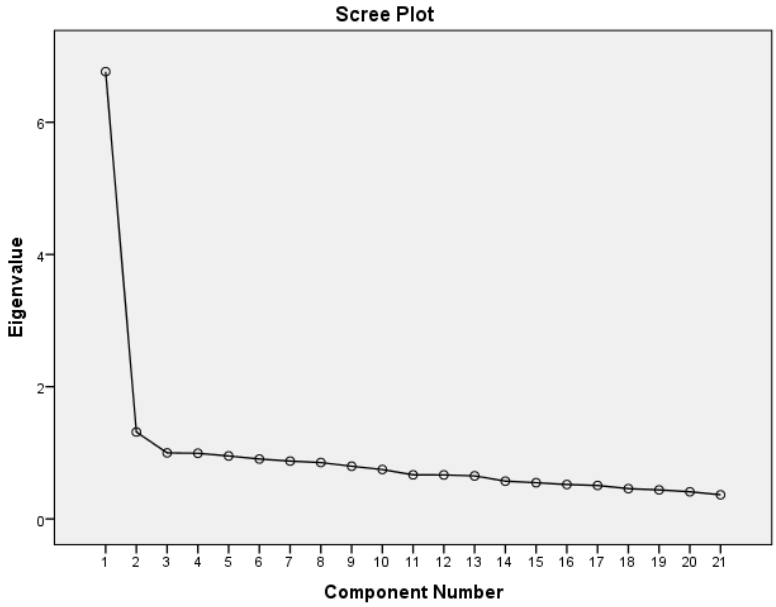
Geliştirilen ölçeğin hem kapsam hem de yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak, maddelerin yük verdikleri faktörleri tespit etmek ve bu faktörleri adlandırabilmek için "Temel Bileşenler Analizi (Principal Components Analysis)" kullanılmıştır.

Verilerin analize uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri ,898 olarak hesaplanmıştır. "Kaiser, KMO değerinin 0,5'ten büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir, Pallant ise KMO değerinin 0,6'dan büyük olmasını önermektedir" (aktaran, Kılıç-Çakmak, Çebi ve Kan, 2014, s. 758). Bu durumda ,898 olan KMO değerinin, önerilen KMO değerlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Bartlett küresellik testi sonucunda elde edilen ki-kare test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Bartlett testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (x^2=5614,435; p=,000). Tüm bu sonuçlar ışığında ölçek verilerinin, faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

Bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az ,40 olması gerektiği ifade edilmektedir (DeVellis, 2014). Bu nedenle faktör yükleri için kriter değer olarak ,40 alınmıştır.

Yapılan ilk AFA sonucunda ölçek maddelerinin üç faktör altında toplandığı fakat maddelerin genel olarak başat bir faktör altında kümelendiği görülmüştür. Bazı faktörlere üçten az sayıda maddenin yük vermesi, bazı maddelerin birden fazla faktöre yük vermesi ve bazı maddelerin yük değerlerinin ,40'ın altında olması sebebiyle bu maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak her seferinde AFA tekrarlanmıştır. Yapılan nihai AFA sonucunda ölçekteki maddelerin tek faktör altında toplandığı ve ölçeğe ilişkin açıklanan varyansın %32,215 olduğu görülmüştür. Bu faktöre ait özdeğerler Şekil 9'da görülmektedir.



Şekil 9. Tek faktörlü yapıya ait özdeğerler.

Faktör yüklerinin belirgin olması sebebiyle döndürme teknikleri kullanılmamıştır. Tablo 11'de 21 maddeye ait AFA değerleri verilmiştir.

Tablo 11

*Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri ve AFA Sonuçları**

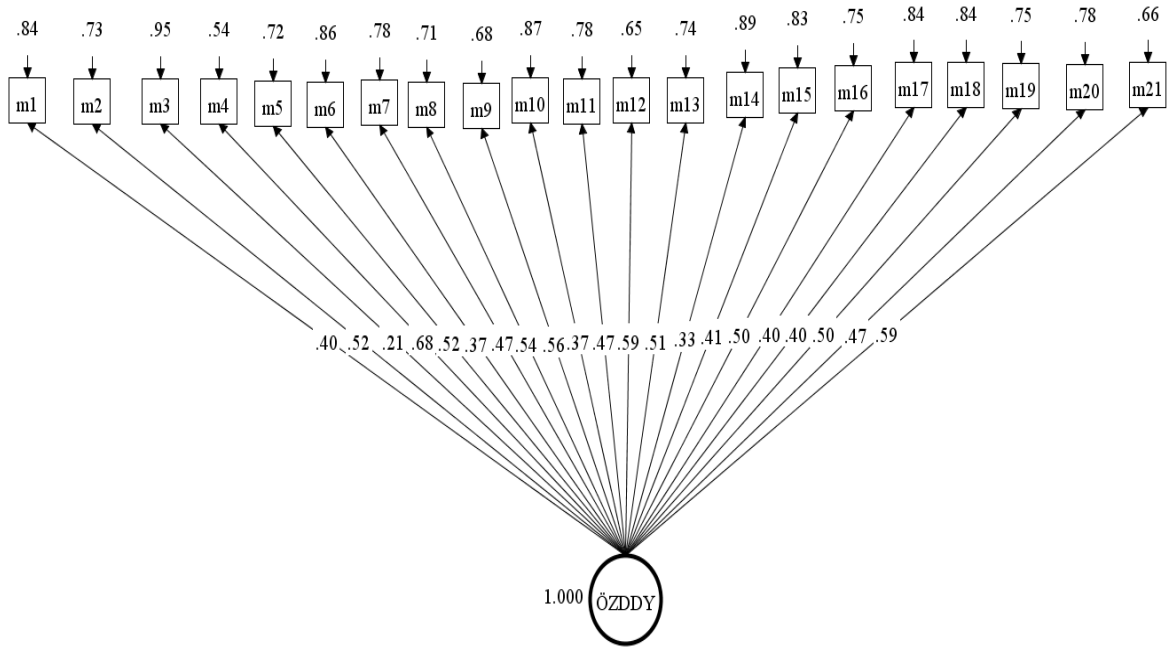
Madde No	Madde	Faktör	Ortak Faktör Varyansı
19	Metin yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili neler bildiğimi düşünürüm.	,687	,472
13	Planladığım gibi bir metin yazıp yazmadığımı kontrol etmek için yazdıklarımı okurum.	,686	,471
18	Metnimi yazdıktan sonra yazdıklarımı kontrol etmek için zaman ayırırım.	,672	,452
6	Metin yazarken, hazırladığım plana göre yapmam gerekenleri kendime hatırlatırım.	,630	,397
15	Yazımın belirlediğim metin türüne uygun olup olmadığını kontrol ederim.	,624	,389
16	Metnimi okuyacak kişileri dikkate alarak yazarım.	,623	,388
10	Yazma becerimi geliştirmek için bir sonraki yazma çalışmasında daha istekli olurum.	,593	,352
5	Yazmaya başlamadan önce yazacağım metnin türünü (hikâye/öykü, bilgilendirici gibi) belirlerim.	,574	,329
4	Metni nasıl yazacağıma dair kendime bir çalışma planı hazırlarım.	,559	,312
21	Yazmaya başlamadan önce metnimde yer vereceğim olayları hayal ederim.	,556	,309
17	Metnimi yazdıktan sonra bazı bölümleri değiştirerek (ekleme, çıkarma, yeniden düzenleme) metnimi geliştiririm.	,554	,307
11	Yazımı tamamladıktan sonra iyi bir metin yazıp yazmadığımı düşünürüm.	,548	,301
9	Metnimi yaptığım taslağa (ön çalışmaya) göre yazarım.	,534	,285
14	Yazmaya başlamadan önce iyi bir metin yazacağıma inanırım.	,529	,280
2	Metin yazarken yazıma odaklanırım.	,529	,280
12	Yazdığım metnin onu okuyacak kişiler için uygun olup olmadığını düşünürüm.	,519	,269
7	Metin yazarken arada bir durup yazdıklarımı gözden geçiririm.	,512	,262
8	Yazı yazarken fikirlerimi daha fazla nasıl geliştireceğimi düşünürüm.	,507	,257
20	Yazacağım metni tamamlamak için bir çalışma süresi belirlerim.	,487	,237
3	Yazacağım konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilsem arkadaşımdan ya da öğretmenimden yardım isterim.	,461	,213
1	Yazmaya başlamadan önce rahat yazabileceğim bir yere geçerim.	,451	,204
	Özdeğer	6,765	-
	Açıklanan Varyans (%)	32,215	-
	Açıklanan Toplam Varyans (%)	32,215	-

* 0,40'tan düşük yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 11'de AFA'ya ait faktör yük değerleri her bir madde için yüksek olandan düşük olana doğru olacak şekilde sıralanmıştır. Tablo incelendiğinde faktör yüklerinin ,451 ile ,687 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm faktörlerin toplam varyansın %32,215'ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu faktör "Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejileri" olarak isimlendirilmiştir.

AFA sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen 21 maddelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak için DFA hesaplanmıştır. Analize başlamadan önce veri setinin DFA'nın varsayımlarına uygunluğu kontrol edilmiştir. VIF ve tolerans değerleri, çoklu bağlantılık probleminin olmadığını göstermiştir. Normallik varsayımı sağlanmadığı için DFA parametre kestirimi güçlü maksimum olabilirlik (robust maximum likelihood) yöntemiyle yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizlerinin model-veri uyumu ki-kare uyum testi, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit İndex) ve TLI (Tucker-Lewis Index) uyum iyiliği göstergelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Ki-kare uyum testinin anlamlı olmaması, model-veri uyumunun iyi olduğunu gösteren bir kanıt olarak kabul edilmiştir (Kline, 2011). RMSEA≤0,05 iyi uyumun, 0,05<RMSEA≤0,08 kabul edilebilir uyumun ve RMSEA>0,10 ise kötü uyumun göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Browne & Cudeck, 1993). SRMR≤0,08, CFI ve TLI ≥ 0,95 koşulları sağlandığında model-veri uyumunun iyi olduğu değerlendirilmiştir (Hu & Bentler, 1999). Varsayımlar SPSS 20.0 yazılımıyla kontrol edilmiş, doğrulayıcı faktör analizi ise Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) yazılımıyla yapılmıştır. Şekil 10'da DFA'ya ait faktör yapısı ve yük değerleri verilmiştir.



Şekil 10. Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları.

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin tek faktörlü yapısını doğrulamak için yapılan DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları, Şekil 10'daki yol diyagramında verilmiştir. Diyagramda gösterilen tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. DFA sonucunda model uyumuna ilişkin ki-kare değeri anlamlı çıkmıştır ($\chi^2(189) = 226{,}84$, $p=0{,}031$). RMSEA (0,036) ve SRMR (0,063) iyi uyumun göstergesidir. CFI (0,922) ve TLI (0,923) kritik değerden düşüktür. Fakat bu iki indeksin değeri de, kritik değere çok yakın değerlerdir. Bu değerler, kritik değere uzak değilse de, bu durum ölçme aracının sınırlılığını oluşturmaktadır. Modeldeki tüm yol katsayıları anlamlıdır. Uyum indeksleri genel olarak iyi düzeydedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde model-veri uyumunun iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği için AFA sonucu elde edilen tek faktörlü yapı doğrulanmıştır.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek üzere, ölçekte yer alan her bir madde için madde-toplam test puanları arasındaki korelasyonlar, AFA neticesinde belirlenen ölçeğe ilişkin Cronbach

Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna ilişkin veriler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

Maddelere İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Faktör ve Maddeler	$\bar{x}$	S	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Faktör 1: Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejileri (α= ,891)				
19	4,0292	1,05119	,630	,883
13	4,3551	,94904	,622	,883
18	4,1820	1,10104	,606	,883
6	3,8629	1,19744	,572	,884
15	4,0247	1,12178	,566	,884
16	4,0090	1,24658	,562	,884
10	4,0494	1,15754	,529	,885
5	4,1258	1,12000	,517	,886
4	3,5573	1,25363	,507	,886
21	4,3416	,97500	,486	,887
17	3,8787	1,20943	,490	,887
11	4,1798	1,06502	,480	,887
9	3,7933	1,20899	,473	,887
14	4,1596	1,07978	,461	,887
2	4,4629	,77784	,463	,887
12	3,9034	1,18059	,460	,887
7	4,3281	1,02018	,440	,888
8	3,9079	1,05397	,444	,888
20	3,4112	1,36704	,433	,889
3	3,9730	1,02851	,407	,889
1	4,1146	1,11617	,394	,889

Güvenirlik katsayılarının genel olarak ,70 veya daha yüksek olması yeterli olarak değerlendirilmektedir (Nunnally'den aktaran Kılıç-Çakmak vd., 2014, s. 9). Ölçeğin tümüne ait Crα ,891 olarak bulunmuştur.

Yüksek Cronbach Alfa katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve ölçeğin aynı özelliğin öğelerini ölçen maddelerden oluştuğunu gösterir (Tavşancıl,

2010). Ayrıca, Kline (2011, s. 70) 0,90 civarındaki güvenirlik katsayısının mükemmel, 0,80'in çok iyi, 0,70'in ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Tablo 12 incelendiğinde, geliştirilen ölçeğin çok iyi, hatta mükemmele yakın düzeyde güvenirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Maddelerin toplam test değerlerinin (r=,630) ile (r=,394) arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonlarının ,30 ve daha yüksek olması ölçek maddelerinin geçerliğine bir kanıt olarak kullanılmaktadır (Nunnally & Bernstein, 1994). Bu ölçeğin madde toplam test korelasyonları incelendiğinde her bir maddesinin (r=,30)'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiğine işaret etmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105'tir.

Yazma Motivasyonu Ölçeği

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarını belirlemek amacıyla Öztürk (2013) tarafından geliştirilen "Yazma Motivasyonu Ölçeği" araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır (EK 7).

"Bana Çok Uygun", "Bana Uygun", "Kararsızım", "Bana Uygun Değil", "Bana Çok Uygun Değil" şeklinde beşli Likert tipi derecelemenin kullanıldığı ölçek, 22 maddeden oluşmaktadır. Yazma Motivasyonu Ölçeği, "Yazmaya Karşı Olumlu Tutum" (9 madde), "Sahip Olunan Amaç" (4 madde), "Yazıya Başarısızlık Yükleme" (3 madde), "Yazının Paylaşılması" (3 madde) ve "Yazmaya Karşı Çaba" (3 madde) olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, ilkokul dördüncü sınıf seviyesindeki 395 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden AFA ve DFA hesaplanmıştır. AFA sonucunda birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerlerinin ,79 ile ,52, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerlerinin ,62 ile ,46, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerlerinin ,70 ile ,48, dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerlerinin ise ,65 ile ,36, beşinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerlerinin ise ,83 ile ,39 arasında değiştiği görülmüştür. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri değerlerinin yeterli uyuma (x^2/sd=2,25, GFI=0,91,

RMSEA=0,056, NFI=0,94 ve CFI=0,97) sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının ,81 olduğu rapor edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110'dur.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış, bu değerin ,814 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin "çok iyi" düzeyde güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Yazma Kaygısı Ölçeği

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen "Yazma Kaygısı Ölçeği" araştırmacılardan izin alınarak kullanılmıştır (EK 8). "Hiçbir Zaman", "Bazen", "Her Zaman" şeklinde üçlü Likert tipindeki ölçekte 20 madde bulunmaktadır. Yazma Kaygısı Ölçeği, "Yazma Süreci" (7 madde), "Paylaşma" (5 madde), "Ön Yargı" (5 madde) ve "Değerlendirme" (3 madde) olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören 436 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden AFA ve DFA hesaplanmıştır. AFA sonucunda birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerlerinin ,833 ile ,542, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerlerinin ,835 ile ,492, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerlerinin ,805 ile ,730, dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükü değerlerinin ise ,833 ile ,457 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca maddelerin ortak varyansa yönelik faktör yükleri ise ,721 ile ,412 arasındadır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri değerlerinin dört faktörlü yapı için kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu (x/df=2,109, GFI=,944, RMSEA=,043, NNFI=,912 ve CFI=,924) görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının ,91, test-tekrar test analizi sonucunda ise ,73 olduğu rapor edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen katsayılara göre ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirtilmiştir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 60'dır. Ölçekten alınan 20–33,33 aralığı "düşük", 33,34–46,67 aralığı "orta", 46,68–60 aralığı ise "yüksek kaygı" düzeyini göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış, bu değerin ,820 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin "çok iyi" düzeyde güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Formu

Sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretmeye yönelik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Formu" (EK 9) hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

Sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme bilgilerini tespit edebilmek amacıyla geliştirilmiş ölçme aracı olup olmadığını incelemek amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Ulusal literatürde bu amaç için geliştirilmiş herhangi bir araca rastlanmazken, uluslararası literatürde, öğretmenlerin yazma ve yazma öğretimi konusundaki tutum ve algıları ile yazma uygulamaları hakkında bilgilerine yönelik anket ve ölçek (Cutler & Graham, 2008), normal ve zayıf yazarlarla ilgili derecelemeye dayalı soruların olduğu bir ölçme aracı (Graham vd., 2008), açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu (Harward vd., 2014), gramer bilgisi testi (Myhill vd., 2013), görüşme soruları ve ölçek (Gilbert & Graham, 2010), öğretmenlerin yazma uygulamalarını, inançlarını ve algılarını belirlemek için anket geliştirildiği (Kiuhara vd., 2009; Veiga-Simão vd., 2016) belirlenmiştir.

Ulusal literatürde sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretmeye yönelik bilgilerini belirlemek amacıyla herhangi bir ölçme aracına rastlanmamasının önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmacı tarafından Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Formu hazırlanmıştır.

Formun hazırlanmasında Türkçe Öğretim Programı (2018) ve literatürde yer alan çalışmalar (Badger & White, 2000; Bridge & Hiebert, 1985; Coker vd., 2016; Cutler & Graham, 2008; Gilbert & Graham, 2010; Graham, 2008; Graham & Perin, 2007a; Graham & Perin, 2007b; Graham vd., 2008; Graham, Bollinger vd. 2012; Graham, Capizzi, Harris, Hebert, & Morphy, 2014; Harward vd., 2014; Hillocks, 1982; Myhill vd., 2013; Peterson & McClay, 2014; Rietdijk vd., 2017; Veiga-Simão vd., 2016) incelenmiş ve yazmayı öğretme bilgisini oluşturan boyutlar belirlenmiştir. Boyutlar şu şekildedir:

- Yazma Çalışmaları İçin Ayrılan Zaman
- Yazma Süreçlerinin Öğretilmesi
- Metin Türleri ve İçerik Bilgisi
- Yazıyı Değerlendirme/Geri Bildirim
- Yazma Stratejileri/Yazma Becerisi Zayıf Öğrenciler İçin Yapılan Çalışmalar

Bu boyutlar dikkate alınarak sorular hazırlamıştır. Boyutların ve soruların uygunluğuna ilişkin uzman görüşlerinin alınmasının ardından ölçme aracının ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada yedi sınıf öğretmenine ölçme aracı uygulanmıştır. Öğretmenlerin bazı soru köklerini anlamakta zorlanmaları, beş yanıt yazılması istenen açık uçlu sorularda öğretmenlerin verdikleri cevaplarda tekrara düşmeleri vb. sonuçlar göz önünde bulundurularak ölçme aracı yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen ölçme aracının; kapsam geçerliği, sınıf düzeyi, yer verilen seçenekler, dil ve anlaşılırlık bakımından uygunluğuna ilişkin üç alan ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde son şekli verilen formda on beş soru bulunmaktadır.

Formun hazırlanmasının ardından bu formda yer alan soruların puanlanmasına yönelik bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Aracın hazırlanmasında, formda yer alan sorulara verilebilecek cevaplar belirlenmiş ve puanlandırılmıştır. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarına yönelik dört alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların puanlamaya ve cevapların detaylandırılmasına yönelik görüşleri dikkate alınarak dereceli puanlama anahtarı düzenlenmiştir. Böylece formda yer alan sorulara verilebilecek cevaplar -tüm olası cevaplar göz önünde bulundurularak- belirlenmiş, bu olası cevaplar doğruluk düzeylerine göre "yeterli (5 puan)", "kısmen yeterli (3 puan)" ve "yetersiz (1 puan)" şeklinde puanlandırılmıştır (EK 10). Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Formunu tamamlayan bir öğretmenin, dereceli puanlama anahtarından alabileceği en düşük puan 15, en yüksek puan ise 75'tir. Soruların, metin yazmayı öğretme bilgisini oluşturan boyutlara göre dağılımı Tablo 13'teki gibidir:

Tablo 13

Soruların Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Boyutlarına Göre Dağılımı

Boyutlar	Soru Numaraları
A. Yazma Çalışmaları İçin Ayrılan Zaman	1, 14
B. Yazma Süreçlerinin Öğretilmesi	2-7
C. Metin Türleri ve İçerik Bilgisi	8-9
D. Yazıyı Değerlendirme/Geri Bildirim	10-12
E. Yazma Stratejileri/Yazma Becerisi Zayıf Öğrenciler İçin Yapılan Çalışmalar	13, 15

Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği" (EK 11) hazırlanmıştır.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında konu ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiş, sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme öz yeterlik inanç düzeyini tespit etmeye yönelik geliştirilmiş ölçme aracı olup olmadığı araştırılmıştır.

Ulusal literatürde bu amaç için hazırlanmış herhangi bir ölçme aracına rastlanmazken, uluslararası literatürde çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Berrier (2009), Blanch (2016), Curtis (2017), Gaitas ve Martins (2015), Gibson ve Dembo (1984), Gilbert ve Graham (2010), Graham vd. (2001), Graham vd. (2002), Hodges (2015) ve Hughey (2010) yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla ölçeklerden yararlanmışlardır. Doyle vd. (2015), Fang (1996), Mohtar vd. (2017), Thornton (2010) ise öğretmenlerle görüşmeler yaparak yazmayı öğretme öz yeterlik düzeylerini belirlemiştir. Ulusal literatürde sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik hazırlanmış herhangi bir ölçme aracına ulaşılamaması sebebiyle araştırma kapsamında bu amaca yönelik ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

Öz yeterlik ölçekleri, ölçülmek istenen alanla ilgili faktörlerle bağlantılı olmalı, bu yeterlik alanına göre uyarlanmalı ve bu alan içinde yeterlik inançları çok yönlü ele alınmalıdır (Bandura, 2006). Bu görüşe dayalı olarak, Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin hazırlanmasında Türkçe Öğretim Programı (2018) ve literatürde yer alan çalışmalar (Berrier, 2009; Blanch, 2016; Brindle vd., 2016; Curtis, 2017; Fraser, 2014; Gaitas & Martins, 2015; Gibson & Dembo, 1984; Gilbert & Graham, 2010; Graham vd., 2001; Graham vd., 2002; Hodges, 2015; Hughey, 2010; Mojavezi & Tamiz, 2012; Pajares, 1992; Thornton, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Wang, Hall, & Rahimi, 2015) incelenmiş ve metin yazmanın öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile ilgili ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Öz yeterliğin, algılanan yetenekle ilgili olduğunu, bu nedenle yeterlikle ilgili maddelerin yapıyı doğru bir şekilde yansıtması gerektiğini ifade eden Bandura (2006) maddelerin, bireylerin neler yapacakları yerine neler yapabilecekleri açısından ifade edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu hususlar çerçevesinde hazırlanan taslak ölçeğin; ölçek geliştirme kriterleri, kapsam geçerliği, dil ve anlaşılırlık, hedef kitle bakımından uygunluğuna ilişkin dört alan, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların; ölçekte yer verilen bazı maddelerin öz yeterliğe yönelik olmaması, uzun maddelerin dil ve anlatım bakımından sadeleştirilmesi, ölçek geliştirme kriterleri bakımından maddelerin öz yeterlik çerçevesinde ifade edilmesi yönünde belirttikleri görüşler dikkate alınarak maddeler yeniden düzenlenmiştir.

Düzenlenen ölçeğin uygunluğuna yönelik tekrar dört alan, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak düzenlenen ölçme aracının ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada, üç sınıf öğretmenine ölçme aracı uygulanmış, öğretmenlerin anlamakta zorlandığı kısımlar olup olmadığı belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak, öğretmenler tarafından anlaşılması güç ifadeler değiştirilmiştir. Bu değişikliğin ardından iki alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınarak ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Cevaplanma süresi 10–15 dakika olan taslak ölçek, 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanması, Bandura (2006)'nın sınıflamasına dayalı olarak, 0 (Hiç Yapamam) ile 100 (Yüksek Düzeyde Yapabilirim) arasında değişen düzeylerden oluşmaktadır. Öğretmenlerden her bir madde için bu düzeyler arasında puanlama yapması istenmektedir.

Metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarına yönelik kategori, göstergeler, tanımlar ve bu tanımlara ilişkin yazılan maddeler Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

*Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançlarına Yönelik Kategori, Göstergeler, Tanımlar ve Tanımlara İlişkin Yazılan Maddeler**

Kategori	Gösterge	Tanımlama	Kaynak	Göstergeye İlişkin Maddeler
Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları	Süreç Temelli Yazma	Planlama ve gözden geçirme stratejilerini öğretme, ön bilgileri harekete geçirme, öğrencilerin metin türünü belirlemelerini sağlama, öğrencilerin taslak metinlerini düzeltmeleri ve değiştirmeleri için teşvik etme, yazmaya hazırlama, öğrencilerin yazdıkları metni paylaşmalarını sağlama	Berrier (2009), Blanch (2016), Gaitas ve Martins (2015), Gilbert ve Graham (2010), Graham vd. (2001), Graham vd. (2002)	M2, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12
	Geri Bildirim	Öğrencilerin birbirlerinin yazılarını değerlendirmelerini sağlama, öğrencilerin yazılarını düzeltme ve değerlendirilme	Berrier (2009), Blanch (2016), Fraser (2014), Graham vd. (2001), Hodges (2015), Mojavezi ve Tamiz (2012), Thornton (2010)	M13, M14, M16, M17, M18
	Metin Yazma (Yazılı Anlatım) Becerisini Geliştirme	Farklı yazma konuları sunma, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için çaba harcama, kelime çalışmaları yapma, öğrencileri zengin çevresel uyaranlarla karşılaştırma, öğrencilere yazım ve noktalama kurallarını öğretme, yazmaya motive etme, öğrencileri farklı yazma türlerinin iyi örnekleri ile karşılaştırma, öğrencilere model olma	Berrier (2009), Curtis (2017), Fraser (2014), Gaitas ve Martins (2015), Gibson ve Dembo (1984), Graham vd. (2001), Graham vd. (2002), Hodges (2015), Hughey (2010), Tschannen-Moran vd. (1998)	M1, M3, M15, M19, M20, M23, M24
	Metin Türü	Hikâye ve bilgilendirici metin türlerine özgü yazma becerisi kazandırma	Gibson ve Dembo (1984), Gilbert ve Graham (2010), Hodges (2015), Hughey (2010)	M21, M22
	Sınıfta Karşılaşılan Sorunlara Çözüm	Öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştığı problemleri çözmesine yardımcı olma, çalışmanın düzeyini öğrencilerin seviyesine göre ayarlama	Berrier (2009), Fraser (2014), Gibson ve Dembo (1984), Graham vd. (2001), Hughey (2010)	M25, M26, M27, M28

* Bu tablo Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında yeniden düzenlenmiş olup, ölçekten atılan maddelere yer verilmemiştir.

Ölçek Verilerinin Toplanması

Ölçeğin uygulaması sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısının belirlenmesinde, örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının en az 5, hatta 10 katı olması gerekir (Tavşancıl, 2010) görüşü temel alınmıştır. Uygulanan ölçekler incelenerek hatalı veya eksik olan ve güvenilir cevaplar verilmediği düşünülen formlar çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için katılımcı sayısı 271 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir.

Ölçek Verilerinin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile öncelikle AFA, oluşan yapının doğrulanması için DFA hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler üzerinde AFA yapılmıştır. AFA için SPSS 21.0 paket program kullanılmış ve bu analizle ölçeğin faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamada verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını saptamak için veriler üzerinde Kaiser Meyer Olkin testi (KMO) ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır.

DFA ise Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) yazılımıyla yapılmış ve AFA sonucunda ortaya çıkarılan modelin uygunluğu kontrol edilmiştir. Model-veri uyumu ki-kare uyum testi, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve TLI (Tucker-Lewis Index) uyum iyiliği göstergelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucu ortaya çıkan faktör yapısı isimlendirilerek yorumlanmıştır.

Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

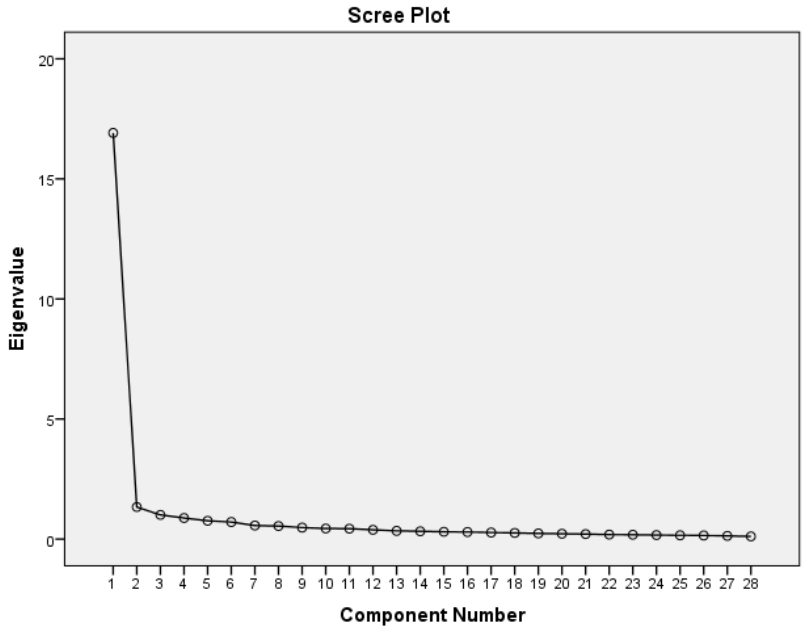
Geliştirilen ölçek ile ilgili olarak hem kapsam hem de yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak, maddelerin yük verdikleri faktörleri tespit etmek ve bu faktörleri adlandırabilmek için "Temel Eksen Faktör (Principal Axis Factoring)" analizi kullanılmıştır.

Analize başlamadan önce verilerin, açımlayıcı faktör analizinin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Tekillik ve çoklu bağlantılık varsayımlarına ilişkin yapılan analizler sonucunda bazı maddeler arasındaki korelasyonların çok yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek korelasyon gösteren maddelerin benzer ifadeler olduğu görülmüş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü soncunda yüksek korelasyon gösteren maddeler arasından kapsam bakımından en uygun olanları seçilmiş ve sonuçta 28 maddelik ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin bu hali için açımlayıcı faktör analizinin varsayımları tekrar test edilmiştir. Analiz sonucunda tekillik ve çoklu bağlantılık probleminin ortadan kalktığı görülmüştür.

Verilerin analize uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin KMO katsayısı ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri ,965 olarak hesaplanmıştır. "Kaiser, KMO değerinin 0,5'ten büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir, Pallant ise KMO değerinin 0,6'dan büyük olmasını önermektedir" (aktaran, Kılıç-Çakmak vd., 2014, s. 758). Bu durumda ,965 olan KMO değerinin önerilen KMO değerlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Bartlett küresellik testi sonucunda elde edilen ki-kare test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Bartlett testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (x^2=7035,142; p=,000). Tüm bu sonuçlar ışığında ölçek verilerinin, faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

Bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az ,40 olması gerektiği ifade edilmektedir (DeVellis, 2014). Bu nedenle faktör yükleri için kriter değer olarak ,40 alınmış, bu değerin altında faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmamıştır. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu, ölçeğe ilişkin açıklanan varyansın %68,772 olduğu görülmüştür. Fakat bütün maddeler tek faktör altında toplanmıştır. İki faktöre yük veren dört maddenin birinci faktördeki yük değerleri ile arasındaki farkın ,10'dan fazla olması sebebiyle maddeler tek faktör altında toplanacak şekilde faktör analizi tekrarlanmıştır. Tek faktörlü yapının ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %60,408'dir. Bu faktöre ait özdeğerler Şekil 11'de görülmektedir.



Şekil 11. Faktöre ait özdeğerler.

Faktör yüklerinin belirgin olması sebebiyle döndürme teknikleri kullanılmamıştır. Tablo 15'te 28 maddeye ait AFA değerleri verilmiştir.

Tablo 15

Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve AFA Sonuçları

Madde No	Madde	Faktör 1	Ortak Faktör Varyansı
22	Hikâye edici metinlerin nasıl yazılacağını öğretebilirim.	,860	,739
27	Metin türüne uygun yazı yazılması ile ilgili yaşanan sorunların çözümlenmesi için stratejiler geliştirebilirim.	,845	,713
15	Öğrencilerin yazdıkları metinlerde yer verdikleri düşünceleri geliştirebilmeleri için onlara yol gösterebilirim.	,835	,697
26	Yazının gözden geçirilmesi sürecinde yaşanan sorunların çözümlenmesine yardımcı olabilirim.	,833	,694
21	Bilgilendirici metinlerin nasıl yazılacağını öğretebilirim.	,829	,687
24	Yazma becerisini geliştirmek için farklı etkinliklere yer verebilirim.	,829	,687
25	Yazma ile ilgili zihinsel hazırlık yapmakta zorlanan öğrencilere yardımcı olabilirim.	,825	,680
8	Öğrencilerin düşüncelerini taslak haline getirmelerini sağlayabilirim.	,818	,669
28	Öğrencilerin metin yazmada zorlanması durumunda, bu sorunun nedenlerini araştırabilirim.	,815	,664
18	Öğrencilere kişiye özgü geri bildirimler verebilirim.	,804	,647
7	Metin yazmaya başlamadan önce öğrencilere planlama yapma alışkanlığı kazandırabilirim.	,804	,646
19	Yazma becerilerini geliştirmek için kelime çalışmaları yapabilirim.	,798	,637
20	Yazma becerilerini geliştirmek için öğrencileri her bir yazma türünün iyi örnekleriyle karşılaştırabilirim.	,796	,634
14	Öğrencilere metin yazma süreçlerini değerlendirme fırsatı yaratabilirim.	,794	,631
16	Öğrencilerin yazdıkları metinleri düzenli bir şekilde değerlendirebilirim.	,781	,610
9	Öğrencilere yazma sürecinde yazılarını okuma alışkanlığı kazandırabilirim.	,776	,601
3	Öğrencileri metin yazmaya motive edebilirim.	,774	,600
10	Yazma sürecinde metni düzeltme ve geliştirme alışkanlığı kazandırabilirim.	,772	,596
11	Öğrencilerin yazdıkları metinleri paylaşmalarını sağlayabilirim.	,770	,593
5	Öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini zihinlerinde tasarlamalarını sağlayabilirim.	,765	,586
12	Öğrencilerin metinlerini sunabilecekleri ortamlar yaratabilirim.	,758	,574
23	Yazma çalışmalarında öğrencilere model olabilirim.	,728	,530
2	Öğrencilerin yazacakları metnin türünü belirlemesini sağlayabilirim.	,722	,521
4	Öğrencilerin yazacakları metnin hedef kitlesini belirlemesini sağlayabilirim.	,712	,507
6	Öğrencilerin metin yazma konusu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirebilirim.	,677	,458
1	Öğrencilere birden fazla yazma konusu sunabilirim.	,667	,445
13	Metinlerin küçük gruplar veya tüm sınıflar halinde değerlendirilmesini sağlayabilirim.	,666	,444
17	Öğrencilerin metinlerdeki dilbilgisi ve imla hatalarını belirleyerek düzeltmelerini sağlayabilirim.	,652	,425
	Özdeğer	16,914	-
	Açıklanan Varyans (%)	60,408	-
	Açıklanan Toplam Varyans (%)	60,408	-

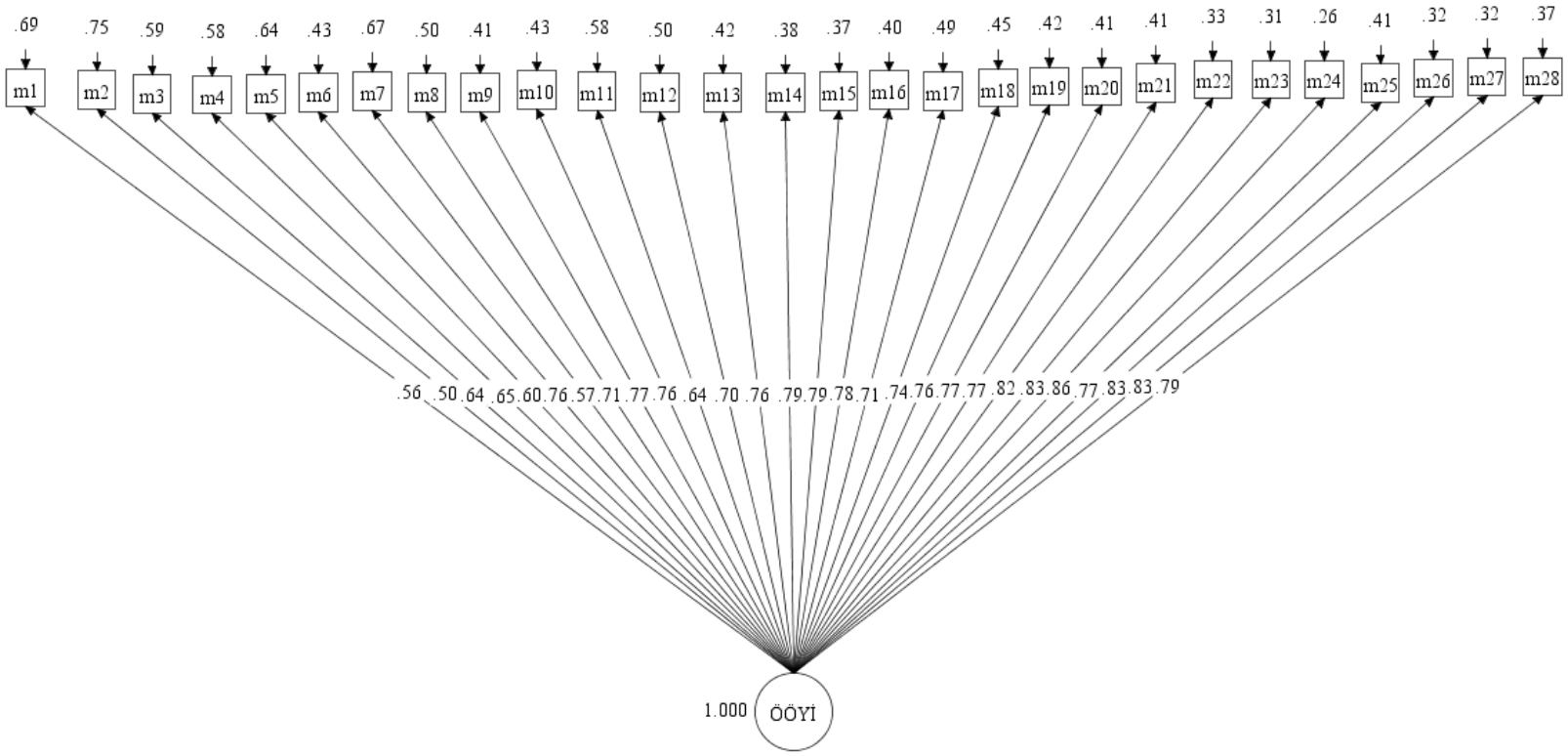
Tablo 15'te AFA'ya ait faktör yük değerleri her bir madde için yüksek olandan düşük olana doğru olacak şekilde sıralanmıştır. Tablo incelendiğinde faktör yüklerinin ,652 ile ,860 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm faktörlerin toplam varyansın %60,408'ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu faktör "Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları" olarak isimlendirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen 28 maddelik Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin faktör yapısını doğrulamak için başka bir örneklemle DFA yapılmıştır. DFA için ölçeğin daha önce uygulanmadığı 253 öğretmenden toplanan veri seti kullanılmıştır.

Analize başlamadan önce veri setinin DFA'nın varsayımlarına uygunluğu kontrol edilmiştir. Tek ve çok değişkenli uç değerler çıkarılmış ve analiz geriye kalan 217 öğretmenin verisine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. VIF ve tolerans değerleri, çoklu bağlantılık probleminin olmadığını göstermiştir. Normallik varsayımı sağlanmadığı için DFA parametre kestirimi güçlü maksimum olabilirlik (robust maximum likelihood) yöntemiyle yapılmıştır.

DFA sonucunda model-veri uyumu ki-kare uyum testi, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit İndex) ve TLI (Tucker-Lewis Index) uyum iyiliği göstergelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Ki-kare uyum testinin anlamlı olmaması, model-veri uyumunun iyi olduğunu gösteren bir kanıt olarak kabul edilmiştir (Kline, 2011). RMSEA≤0,05 iyi uyumun, 0,05<RMSEA≤0,08 kabul edilebilir uyumun ve RMSEA>0,10 ise kötü uyumun göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Browne & Cudeck, 1993). SRMR≤0,08, CFI ve TLI ≥ 0,95 koşulları sağlandığında model-veri uyumunun iyi olduğu değerlendirilmiştir (Hu & Bentler, 1999). Varsayımlar SPSS 20.0 yazılımıyla kontrol edilmiş, doğrulayıcı faktör analizi ise Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) yazılımıyla yapılmıştır.

Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin tek faktörlü yapısını doğrulamak için yapılan DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları Şekil 12'deki yol diyagramında sunulmuştur.



Şekil 12. Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları.

Diyagramda gösterilen tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,001$). DFA sonucunda model uyumuna ilişkin ki-kare değeri anlamlı çıkmıştır ($\chi^2(350) = 814,65$, $p<0,001$). Ki-kare uyum testi, örneklem büyüklüğüne ve normallik varsayımının karşılanmasına bağlı olduğu için (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003) sadece bu testin sonuçlarına göre model-veri uyumunu değerlendirmek doğru bir yaklaşım değildir. RMSEA (0,078) kabul edilebilir, SRMR (0,058) iyi uyumun göstergesidir. CFI (0,873) ve TLI (0,863) kritik değerden düşüktür. Fakat bu iki indeksin değeri de, kritik değere uzak değildir. Bu değerler, kritik değere uzak değilse de, bu durum ölçme aracının sınırlılığını oluşturmaktadır. Modeldeki yol katsayılarının anlamlı olması ve uyum indeksleri birlikte değerlendirildiğinde model-veri uyumunun kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak, tek faktörlü Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin faktör yapısı doğrulanmıştır.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek üzere; ölçekte yer alan her bir madde için madde-toplam test puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış, AFA neticesinde belirlenen faktöre ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları belirlenmiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Maddelere İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Faktör ve Maddeler	$\overline{x}$	S	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Faktör 1: Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları (α= ,974)				
M1	85,0738	16,88178	,650	,975
M2	86,8635	14,47654	,707	,974
M3	90,0000	11,95671	,760	,973
M4	83,9299	13,98937	,698	,974
M5	88,5240	11,18193	,749	,973
M6	88,3764	12,19223	,653	,974
M7	85,9041	11,81705	,785	,973
M8	84,6863	12,90253	,806	,973
M9	88,3948	11,00114	,750	,974
M10	86,4207	12,38698	,751	,973
M11	91,7897	10,17568	,748	,974
M12	90,1845	11,59354	,733	,974
M13	85,3875	14,18585	,646	,974
M14	85,2399	14,05141	,779	,973
M15	89,0775	11,79601	,816	,973
M16	89,1144	12,02427	,760	,973
M17	90,7749	11,83799	,624	,974
M18	90,2214	10,83320	,784	,973
M19	89,9815	11,62292	,774	,973
M20	87,2694	12,41703	,773	,973
M21	86,3100	13,32777	,812	,973
M22	88,4317	12,12718	,844	,973
M23	89,9446	12,39387	,703	,974
M24	88,4502	11,65064	,810	,973
M25	86,4576	13,07376	,808	,973
M26	88,3579	11,76849	,813	,973
M27	85,3506	12,89440	,826	,973
M28	86,4207	12,78426	,792	,973

Güvenirlik katsayılarının genel olarak ,70 veya daha yüksek olması yeterli olarak değerlendirilmektedir (Nunnally'den aktaran Kılıç-Çakmak vd., 2014, s. 9). Ölçeğin tümüne ait Crα ,974 olarak bulunmuştur.

Yüksek Cronbach Alfa katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve ölçeğin aynı özelliğin öğelerini ölçen maddelerden oluştuğunu gösterir (Tavşancıl, 2010). Ayrıca, Kline (2011, s. 70) 0,90 civarındaki güvenirlik katsayısının mükemmel, 0,80'in çok

iyi, 0,70'in ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Tablo 16 incelendiğinde geliştirilen ölçeğin mükemmel düzeyde güvenirlik değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Maddelerin toplam test değerlerinin (r=,624) ile (r=,844) arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonlarının ,30 ve daha yüksek olması ölçek maddelerinin geçerliğine bir kanıt olarak kullanılmaktadır (Nunnally & Bernstein, 1994). Bu ölçeğin madde toplam test korelasyonları incelendiğinde her bir maddesinin (r=,30)'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiğine işaret etmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanın, maddelere verilen puanların ortalaması alınarak 100 puan üzerinden hesaplanması önerilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında veri toplama araçlarının hazırlanmasından verilerin analizine kadar gerçekleştirilen aşamaların şematik görünümü Şekil 13'te sunulmuştur:



Şekil 13. Veri toplama süreci.

Veri toplama sürecinin birinci aşamasında, veri toplama araçlarının belirlenmesi amacıyla araştırma konusu ile ilgili literatür taranmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonuna yönelik Öztürk (2013) tarafından geliştirilen "Yazma Motivasyonu Ölçeği"nin araştırmanın amacına uygun olduğu belirlenmiş ve ölçeğin kullanılmasına yönelik Öztürk'ten gerekli izin alınmıştır (EK 7). Öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen "Yazma Kaygısı Ölçeği"nin araştırmanın amacına uygun olduğu belirlenmiş ve ölçeğin kullanılmasına yönelik Katrancı'dan gerekli izin alınmıştır (EK 8).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerin puanlanmasına, yazma bilgilerinin, okuduğunu anlama düzeylerinin ve öz düzenlemeye dayalı yazma düzeylerinin ölçülmesine

yönelik ulusal literatürde uygun bir ölçme aracına rastlanılmaması sebebiyle, bu amaçlara yönelik araştırmacı tarafından dereceli puanlama anahtarı, başarı testi ve ölçek geliştirilmiştir. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme bilgilerine ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarının belirlenmesine yönelik ulusal literatürde uygun bir veri toplama aracına rastlanılmaması sebebiyle, bu amaçlara yönelik araştırmacı tarafından form ve ölçek geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme araçları için veri toplama çalışması 2018–2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu veriler; öğrenci faktörü için, Zonguldak ilinin Ereğli ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini yürüten özel ve devlet ilkokullarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden, öğretmen faktörü için ise Zonguldak ilinin Merkez, Ereğli ve Alaplı ilçelerindeki sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Ölçme araçlarının geliştirilmesi için Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK 12).

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında, çalışma kapsamında kullanılması planlanan ölçme araçları katılımcılara uygulanmıştır. Araştırma bulgularına yönelik veri toplama çalışması, 2019–2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ve öğretmen faktörleri için Zonguldak ilinin Ereğli ve Alaplı ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini yürüten devlet ilkokullarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması için Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (EK 13).

Her bir ölçme aracı birer hafta arayla katılımcılara uygulanmış olup veri toplama süreci altı hafta sürmüştür. Veri toplama süreci bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, bu süreçte katılımcıların birbirleriyle etkileşmesi, farklı kaynaklardan yardım alması gibi ulaşılan sonuçların güvenirliği etkileyebilecek durumların önüne geçilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde ölçme araçlarının farklı ders saatlerinde ve her ders saatinin başında uygulanmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilere her bir ölçme aracı için birer ders saati süre verilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları süreler yaklaşık şu şekildedir:

- Hikâye ve bilgilendirici metin yazma çalışmalarında her bir metin türü için 25-40 dakika,
- Yazma Bilgisi Testinin tamamlanması 30-40 dakika,
- Okuduğunu Anlama Testinin tamamlanması her bir metin türü için 30-35 dakika,

- Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeğinin tamamlanması 20-25 dakika,
- Yazma Motivasyonu Ölçeğinin tamamlanması 10-15 dakika,
- Yazma Kaygısı Ölçeğinin tamamlanması 10-15 dakika sürmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları süreler yaklaşık şu şekildedir:

- Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Formunun tamamlanması iki ders saati (40 + 40 dakika),
- Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin tamamlanması 15-20 dakika sürmüştür.

Veri toplama sürecinin üçüncü ve son aşamasında, ölçme araçlarından elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenmiş ve puanlama kriterleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerin tümü, araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarları aracılığıyla puanlandırılmıştır. Puanlayıcı yanlılığını önlemek adına, yazılan metinler arasından tesadüfi yöntemle 35 hikâye metni ve 35 bilgilendirici metin seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci sayısının 734 olması ve tüm metinlerin değerlendirilmesinin zaman ve imkân bakımından güçlük oluşturması sebebiyle bu yöntem tercih edilmiştir. Seçilen metinler iki alan uzmanı tarafından daha değerlendirilmiş ve araştırmacı tarafından verilen puanlarla birlikte puanlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğretme bilgilerine yönelik hazırlanan form, araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Puanlayıcı yanlılığını önlemek adına formların tümü, araştırmacı dışında ikişer uzman tarafından daha değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından verilen puanlarla birlikte puanlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bu aşamaların ardından ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin yazma becerisi üzerindeki öğrenci ve öğretmen değişkenlerinin etkisini belirlemek için Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) analizi yapılmıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan ölçeklerin açımlayıcı faktör analizi için Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) istatistik paket programı, doğrulayıcı faktör analizi

için Mplus v.7 yazılımı, başarı testlerinin güvenirliği için Test Analysis Program [TAP]'ında KR–20 formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Hiyerarşik lineer modeller regresyon yöntemlerinin genelleştirilmesidir. Bu modeller kümelenmiş ya da hiyerarşik yapıya sahip verilere uygulanabilmesi ve neden sonuç ilişkilerini daha iyi yansıtabilmesi sebebiyle oldukça önemlidir. Öğrenciler ve öğretmenler arasında yapılan çalışmalar, iki aşamalı hiyerarşik bir yapı oluşturur (Kılıç, 2008). Bu çalışmada da öğrencilerin metin yazma becerisini etkileyen faktörler iki aşamada sınıflandırılmıştır. Birinci aşamada öğrenciye bağlı faktörler, ikinci aşamada ise öğretmene bağlı faktörler değerlendirilmiştir.

Hiyerarşik ya da kümelenmiş yapıya sahip verilerin istatistiksel analizinde çok aşamalı modellerin kullanılması daha uygun olur (Moerbeek, Breukelen, & Berger, 2003). Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM), kümelenmiş verilerin çok seviyeli veri yapılarını belirgin bir şekilde açıklamaktadır. Dolayısıyla regresyon katsayıları yansız bir şekilde hesaplanabilir (Raudenbush & Bryk, 2002).

Öğrencilerin metin yazma becerisi, yazma bilgisi, okuduğunu anlama, öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma kaygısı ve yazma motivasyonun ne düzeyde olduğunu belirlemek için bu değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve histogram grafikleri incelenmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgisi ve metin yazmayı öğretme öz-yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için bu değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve histogram grafikleri incelenmiştir.

Öğrencilerin metin yazma becerisini anlamlı olarak yordayan öğrenci ve öğretmen özelliklerini belirlemek için iki düzeyli hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analiz yöntemi kullanılmıştır. Analizde ilk düzey öğrenci düzeyi, ikinci düzey ise sınıf düzeyidir. İlkokul eğitim kademesinde her sınıfta bir öğretmen olduğu için öğretmen özellikleri sınıf düzeyi değişkenler olarak ele alınmıştır. Okuduğunu anlama, yazma bilgisi, öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma kaygısı ve yazma motivasyonu öğrenci düzeyi değişkenleridir. Sınıftaki öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgisi ve metin yazmayı öğretmeye yönelik öz-yeterlik inancı sınıf düzeyi değişkenlerdir.

Araştırmanın amacına göre belirlenen soruları yanıtlamak için üç model test edilmiştir. İlk olarak metin yazma becerisi açısından sınıflar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için boş model olarak da adlandırılan tesadüfi etkili tek yönlü varyans analizi modeli (One-way ANOVA with random effects) kurulmuştur. Öğrencilerin metin yazma becerisini anlamlı

olarak yordayan öğrenci düzeyi değişkenleri belirlemek için tesadüfi katsayılı regresyon modeli (Random coefficient regression model) oluşturulmuştur. Öğrencilerin metin yazma becerisini anlamlı olarak yordayan sınıf düzeyi değişkenleri belirlemek için ortalamaların çıktı olduğu regresyon modeli (Regression with means as outcomes) oluşturulmuştur. HLM analizlerini yapmak için R programlama dilindeki lme4 paketi kullanılmıştır. Betimsel istatistikleri belirlemek için ise SPSS 20.0 programı kullanılmıştır.

Öğrencilerin yazdıkları metinler ve sınıf öğretmenlerin metin yazmayı öğretme becerisini ölçmek için kullanılan form üç farklı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek için puanlayıcılar arası güvenirlik (inter-rater reliability) incelenmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirliği belirlemek için Krippendorff alfa (α) katsayısı kullanılmıştır. Bu katsayı değerlendirilmesinde $\alpha<0,67$ zayıf uyum, $0,67\leq\alpha<0,80$ orta uyum ve $\alpha\geq0,80$ yüksek uyum ölçütleri (Krippendorff, 1995) kullanılmıştır.

Öğrenciler tarafından yazılan metinleri puanlayan üç puanlayıcı için hesaplanan Krippendorff α katsayısı 0,95'tir. Hesaplanan bu değer puanlayıcılar arasında yüksek uyum olduğunu göstermektedir. Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Formu için hesaplanan Krippendorff α katsayısı 0,90'dır. Bu değer, üç puanlayıcının forma verdikleri puanların uyumlu olduğunu göstermektedir. Puanlayıcı uyumlarına yönelik analiz sonuçları EK 14'te sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın alt problemlerine cevap vermek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ve hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma soruları çerçevesinde sunulmuş ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusunda İncelenen Öğrenci ve Öğretmen Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci araştırma sorusu ile ilgili olarak, öğrencilerin metin yazma becerisi, yazma bilgisi, okuduğunu anlama, öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma kaygısı ve yazma motivasyonun ne düzeyde olduğunu belirlemek için bu değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve histogram grafikleri incelenmiştir. Betimsel istatistiklere ait sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir. Histogram grafiklerine ilişkin sonuçlar ise Ekler bölümünde sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrenci Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	MYAB	OA	ÖZDDY	YBİL	YKAY	YMOT
N	734	734	734	734	734	734
Ortalama	28,23	34,14	87,63	17,88	32,27	85,29
Standart Sapma	6,30	8,58	10,73	5,37	6,46	11,99
Çarpıklık	-0,20	-0,63	-1,00	-0,25	0,33	-0,90
Basıklık	-0,40	-0,26	2,22	-0,58	-0,20	1,66
Minimum	8	9	21	4	20	25
Maksimum	44	49	105	28	54	110
Ranj	36	40	84	24	34	85

MYAB: Metin yazma becerisi, OA: Okuduğunu anlama, ÖZDDY: Öz düzenlemeye dayalı yazma, YBİL: Yazma bilgisi, YKAY: Yazma kaygısı, YMOT: Yazma motivasyonu

Tablo 17'de görüldüğü üzere öğrencilerin metin yazma beceri düzeyini ölçmek için öğrenciler tarafından yazılan metinlere ait ortalama puan 28,23'tür. Metin yazma başarı testi puan dağılımının çarpıklık değeri negatif olmasına rağmen sıfıra çok yakın bir değerdir. Buna göre öğrencilerin metin yazma başarısının genel olarak orta düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilir. EK 15'te verilen histogram grafiği de bu çıkarımı desteklemektedir.

Öğrencilerin Okuduğu Anlama Testi puanlarının ortalaması 34,14'dür. Çarpıklık değeri (-0,63) ve EK 16'daki histogram grafiği öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı yazma düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçekten aldıkları puanların ortalaması 87,63'tür. Öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların dağılımına ait çarpıklık değeri (-1,00), öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı yazma becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. EK 17'deki histogram grafiği de Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği puanlarının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yazma bilgisini ölçen testten aldıkları puanın ortalaması 17,88'dir. Çarpıklık değeri (-0,25) negatif olmasına rağmen sıfırdan çok uzak bir değer değildir. Bu bulgu, yazma bilgisi yüksek olan öğrenciler de olmasına rağmen genel olarak öğrencilerin yazma bilgisinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. EK 18'de verilen histogramda görüldüğü üzere puanlar genellikle puan aralığının ortasında toplanmıştır.

Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 85,29'dur. Çarpıklık değeri (-0,90) ve EK 19'daki histogram grafiği, öğrencilerin yazma motivasyonunun genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 32,27'dir. Çarpıklık değerinin (0,33) pozitif olması yazma kaygısının genel olarak düşük olduğunun göstergesidir. EK 20'de verilen histogram grafiğinde görüldüğü üzere puanların genellikle grafiğin sol tarafında toplanmış olması öğrencilerin yazma kaygısının genel olarak düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi ve Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için bu değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve histogram grafikleri incelenmiştir. Betimsel istatistiklere ait sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir. Histogram grafiklerine ilişkin sonuçlar ise Ekler bölümünde sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmen Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	MYÖB	MYÖÖİ
N	31	31
Ortalama	44,52	89,38
Standart Sapma	6,59	8,17
Çarpıklık	0,25	-0,62
Basıklık	-0,56	-0,59
Minimum	33	70,71
Maksimum	59	99,11
Ranj	26	28,39

MYÖB: Metin yazmayı öğretme bilgisi, MYÖÖİ: Metin yazmayı öğretme öz-yeterlik inancı

Tablo 18'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin Metin Yazmayı Öğretme Bilgi düzeyini ölçmek için kullanılan ölçme aracından aldıkları puanların ortalaması 44,52'dir. Çarpıklık değeri (0,25) pozitif olmasına rağmen sıfıra yakın bir değerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgisinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. EK 21'deki histogram grafiği de bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerin Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 89,38'dir. Çarpıklık değeri (-0,62) öğretmenlerin metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. EK 22'de verilen

histogram grafiği de, öğretmenlerin Öğretmenlerin Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nden aldıkları puanların genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

İkinci ve Üçüncü Araştırma Soruları İle İlgili Yapılan HLM Analizlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin metin yazma becerisini anlamlı olarak yordayan öğrenci ve öğretmen özelliklerini belirlemek için iki düzeyli hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına göre belirlenen araştırma sorularını yanıtlamak için üç farklı hiyerarşik lineer model test edilmiştir. İlk olarak metin yazma becerisi açısından sınıflar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için boş model olarak da adlandırılan tesadüfi etkili tek yönlü varyans analizi modeli kurulmuştur.

İkinci araştırma sorusunu yanıtlayabilmek ve öğrencilerin metin yazma becerisini anlamlı olarak yordayan öğrenci düzeyi değişkenleri belirlemek için tesadüfi katsayılı regresyon modeli oluşturulmuştur.

Üçüncü araştırma sorusunu yanıtlayabilmek ve öğrencilerin metin yazma becerisini anlamlı olarak yordayan sınıf düzeyi değişkenleri belirlemek için ortalamaların çıktı olduğu regresyon modeli oluşturulmuştur. Aşağıda modellere ilişkin analiz sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan 31 sınıf arasında metin yazma becerisi (MYBEC) açısından farklılık olup olmadığını incelemek için tesadüfi etkili tek yönlü varyans analizi modeli kurulmuştur. Boş model olarak da adlandırılan bu modelde öğrenci veya sınıf düzeyinde hiçbir yordayıcı değişken yer almamaktadır. Bu model, öğrenci ve sınıf düzeyi değişkenlerin öğrencinin metin yazma becerisindeki varyansa katkısını ortaya çıkarmaktadır. Modelin analizi sırasında kullanılan 1. ve 2. düzey eşitlikler aşağıda verilmiştir.

1. düzey model (Öğrenci düzeyi) :

$MYBEC_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$

2. düzey model (Sınıf düzeyi) :

$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$

Birleştirilmiş model:

$MYBEC_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$

Bu denklemlerde $MYBEC_{ij}$ j sınıfındaki i öğrencisinin yazma becerisini, β_{0j} j sınıfındaki öğrencilerin yazma becerisi ortalamasını, γ_{00}bütün öğrencilerin yazma becerisi ortalaması olan genel ortalamayı, r_{ij} j sınıfındaki i öğrencinin yazma becerisindeki tesadüfi etkiyi gösteren öğrenci düzeyi hatayı, j sınıfının yazma becerisindeki tesadüfi etkiyi gösteren u_{0j} ise sınıf düzeyi hatayı simgelemektedir. Öğrenci düzeyi hata terimi r_{ij} 'nin ortalaması sıfır, varyansı σ^2 olan normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır. Sınıf düzeyi hata terimi u_{0j}'nin ise ortalaması sıfır, varyansı τ_{00} olan normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır. Buna göre öğrencilerin yazma başarısındaki toplam varyans;

Var($MYBEC_{ij}$) = Var($\gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$) = Var($\gamma_{00}$) + Var($u_{0j}$) + Var($r_{ij}$) = τ_{00}+ σ^2 eşitliğiyle ifade edilmektedir. Bu eşitlikte γ_{00} sabit bir sayı olduğu için varyansı sıfırdır.

Tesadüfi etkili tek yönlü varyans analizi modelindeki sabit etkilere ilişkin bulgular Tablo 19'da, tesadüfi etkilere ilişkin bulgular ise Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 19

Tesadüfi Etkili Tek Yönlü Varyans Analizi Modeline Ait Sabit Etkiler

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	p
Yazma becerisi genel ortalaması, γ_{00}	28,07	0,57	49,38	0,00

Tablo 19'da görüldüğü üzere, öğrencilerin metin yazma becerisine ait genel ortalama 28,07 olarak kestirilmiştir. Kestirilen bu değerin standart hatası 0,57'dir. Öğrencilerin metin yazma

becerisi genel ortalamasının %95 güvenle hangi değerler arasında yer aldığını belirlemek için aşağıdaki güven aralığı formülü kullanılmıştır.

$$\hat{\gamma}_{00} \pm (1{,}96).\text{SH} = 28{,}07 \pm (1{,}96).\ (0{,}57) = (26{,}95,\ 29{,}19)$$

Bu formüle göre öğrencilerin yazma becerisi genel ortalamasının gerçek değeri %95 olasılıkla 26,95 ile 29,19 değerleri arasındadır.

Tablo 20

Tesadüfi Etkili Tek Yönlü Varyans Analizi Modeline Ait Tesadüfi Etkiler

Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans
Sınıf düzeyi, u_{0j}	2,94	8,65
Öğrenci düzeyi, r_{ij}	5,59	31,28

Tablo 20'de görüldüğü üzere sınıf içi varyans (σ^2) 31,28, sınıflar arası varyans (τ_{00}) 8,65'dir. Öğrencilerin metin yazma becerisindeki varyansa sınıf ve öğrenci düzeyi değişkenlerin katkısını belirlemek için sınıf içi korelasyon katsayısı (intraclass correlation coefficient, ICC) hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısını hesaplamak için sınıflar arası varyans toplam varyansa bölünmüştür. Sınıf içi korelasyon katsayısına göre öğrencilerin metin yazma becerisindeki varyansın %22'sini sınıf düzeyi değişkenler açıklarken, %78'ini öğrenci düzeyi değişkenler açıklamaktadır.

Sınıf düzeyi için varyans oranı: $\rho_{sınıf} = \tau_{00}/(\tau_{00} + \sigma^2)$

$= 8{,}65/(8{,}65+31{,}28) = 0{,}22$

Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli

Araştırmanın ikinci araştırma sorusunu yanıtlayabilmek ve öğrencilerin metin yazma becerisini (MYBEC) anlamlı olarak yordayan öğrenci düzeyi değişkenleri belirleyebilmek için tesadüfi katsayılı regresyon modeli (random coefficient regression model) oluşturulmuştur. Bu modelde sadece öğrenci düzeyi yordayıcı değişkenler yer almıştır. Modelde yer alan öğrenci düzeyi yordayıcı değişkenler okuduğunu anlama (OA), öz

düzenlemeye dayalı yazma (ÖZDDY), yazma bilgisi (YBİL), yazma kaygısı (YKAY) ve yazma motivasyonudur (YMOT). Modelin analizi sırasında kullanılan öğrenci (düzey 1) ve sınıf (öğretmen) düzeyi (düzey 2) denklemler aşağıda verilmiştir.

1. düzey model (öğrenci düzeyi):

$$MYBEC_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*\text{OA} + \beta_{2j}*\text{ÖZDDY} + \beta_{3j}*\text{YBİL} + \beta_{4j}*\text{YKAY} + \beta_{5j}*\text{YMOT} + r_{ij}$$

2. düzey model (sınıf düzeyi):

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + u_{3j}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + u_{4j}$$

$$\beta_{5j} = \gamma_{50} + u_{5j}$$

Birleştirilmiş model:

$$MYBEC_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}*\text{OA} + \gamma_{20}*\text{ÖZDDY} + \gamma_{30}*\text{YBİL} + \gamma_{40}*\text{YKAY} + \gamma_{50}*\text{YMOT} + u_{1j}*\text{OA} + u_{2j}*\text{ÖZDDY} + u_{3j}*\text{YBİL} + u_{4j}*\text{YKAY} + u_{5j}*\text{YMOT} + u_{0j} + r_{ij}$$

Bu denklemlerde $MYBEC_{ij}$ j sınıfındaki i öğrencisinin metin yazma becerisini, β_{0j} j sınıfındaki öğrencilerin yazma becerisi ortalamasını, p= 1, 2, 3, 4, 5 olmak üzere β_{pj} her bir sınıf için eğim katsayılarını, γ_{00} yazma becerisi genel ortalamasını, p= 1, 2, 3, 4, 5 olmak üzere γ_{p0} eğim katsayısı genel ortalamasını, p= 1, 2, 3, 4, 5 olmak üzere u_{pj} her sınıfın genel eğim ortalamasından sapmasını, r_{ij} j sınıfındaki i öğrencinin yazma becerisindeki tesadüfi etkiyi gösteren öğrenci düzeyi hatayı, j sınıfının yazma becerisindeki tesadüfi etkiyi gösteren u_{0j} ise sınıf düzeyi hatayı simgelemektedir.

Öğrencilerin metin yazma becerisini yordayan öğrenci özelliklerini belirlemek için oluşturulan tesadüfi katsayılı regresyon modelindeki sabit etkiler Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeline Ait Sabit Etkiler

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	p
Yazma becerisi genel ortalaması, γ_{00}	28,07	0,57	49,22	<0,001
Okuduğunu anlama, γ_{10}	0,16	0,03	4,74	<0,001
Öz düzenlemeye dayalı yazma, γ_{20}	0,06	0,02	2,5	0,013*
Yazma bilgisi, γ_{30}	0,23	0,05	4,21	<0,001
Yazma kaygısı, γ_{40}	-0,04	0,03	-1,19	0,24
Yazma motivasyonu, γ_{50}	0,03	0,02	1,53	0,13

*p<0,05

Tablo 21'de görüldüğü üzere, öğrencilerin metin yazma becerisini anlamlı olarak yordayan öğrenci özellikleri okuduğu anlama becerisi, öz düzenlemeye dayalı yazma becerisi ve yazma bilgisidir.

Okuduğunu anlama (γ_{10}= 0,16, p<0,001), metin yazma becerisiyle pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Bu bulgu, okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencilerin metin yazma becerisinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Öz düzenlemeye dayalı yazma (γ_{20}= 0,06, p = 0,013) ve metin yazma becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulguya göre, öz düzenlemeye dayalı yazma becerisi yüksek olan öğrencilerin metin yazma becerisi daha yüksektir.

Benzer şekilde, yazma bilgisi (γ_{30}= 0,23, p<0,001) ve metin yazma becerisi arasında da pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Analize dâhil edilen öğrenci düzeyi (düzey 1) değişkenlerin metin yazma becerisindeki değişkenliğin ne kadarını açıkladıklarını belirlemek için tesadüfi katsayılı regresyon modelindeki tesadüfi etkiler incelenmiştir. Tesadüfi katsayılı regresyon modelindeki tesadüfi etkiler Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeline Ait Tesadüfi Etkiler

Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans
Sınıf düzeyi, u_{0j}	3,005	9,03
Öğrenci düzeyi, r_{ij}	4,888	23,89

Araştırmada ele alınan öğrenci düzeyi değişkenlerin açıkladığı varyansı belirlemek için boş model olan tesadüfi etkili tek yönlü varyans analizi modeli ve sadece öğrenci düzeyi yordayıcı değişkenleri içeren tesadüfi katsayılı regresyon modelinde elde edilen varyanslar karşılaştırılmıştır. Öğrenci düzeyi değişkenlerin açıkladığı varyansı belirlemek için,

Düzey-1 açıklanan varyans oranı = $\frac{\sigma^2(Tes.\ etkili\ \text{tek yönlü ANOVA}) - \sigma^2(\text{Tesadüfi katsayılı regresyon})}{\sigma^2(Tes.\ etkili\ \text{tek yönlü ANOVA})}$

formülü kullanılmıştır. Tablo 22'de görüldüğü üzere, tesadüfi katsayılı regresyon modelindeki öğrenci düzeyi varyans (σ^2) 23,89 değerine eşittir. Tesadüfi etkili tek yönlü varyans analizi modelinde ise öğrenci düzeyi varyans 31,28'dir (bknz. Tablo 20). Buna göre,

Düzey-1 açıklanan varyans oranı = $\frac{31.28-23.89}{31.28}$ = 0,24 değerine eşittir. Bu sonuca göre, araştırma kapsamında ele alınan öğrenci düzeyi değişkenler öğrencilerin metin yazma becerisindeki sınıf içi varyansın %24'ünü açıklamaktadır.

Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusunu yanıtlayabilmek ve öğrencilerin metin yazma becerisini (MYBEC) anlamlı olarak yordayan öğretmen özelliklerini belirleyebilmek için ortalamaların çıktı olduğu regresyon modeli (regression with means as outcomes) oluşturulmuştur. Bu modelde sadece sınıf düzeyi yordayıcı değişkenler yer almıştır. Modelde yer alan sınıf düzeyi değişkenler, sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme bilgisi (MYÖB) ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inancıdır (MYÖÖİ). Modelin analizi sırasında kullanılan öğrenci (düzey 1) ve sınıf düzeyi (düzey 2) denklemler aşağıda verilmiştir.

1. düzey model (Öğrenci düzeyi) :

$MYBEC_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$

2. düzey model (Sınıf düzeyi):

$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}$* MYÖB + γ_{02}* MYÖÖİ + u_{0j}

Birleştirilmiş model:

$MYBEC_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}$* MYÖB + γ_{02}* MYÖÖİ + $u_{0j} + r_{ij}$

Bu denklemlerde $MYBEC_{ij}$ j sınıfındaki i öğrencisinin metin yazma becerisini, β_{0j} j sınıfındaki öğrencilerin yazma becerisi ortalamasını, γ_{01} ve γ_{02} sınıf düzeyi değişkenlerin (MYÖB ve MYÖÖİ) sınıfın ortalama metin yazma becerisi üzerindeki farklılaşan etkilerini, r_{ij} j sınıfındaki i öğrencinin yazma becerisindeki tesadüfi etkiyi gösteren öğrenci düzeyi hatayı, j sınıfının yazma becerisindeki tesadüfi etkiyi gösteren u_{0j} ise sınıf düzeyi hatayı simgelemektedir.

Öğrencilerin metin yazma becerisini yordayan öğretmen özelliklerini belirlemek için oluşturulan ortalamaların çıktı olduğu regresyon modelindeki sabit etkilere ilişkin bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeline Ait Sabit Etkiler

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	p
Yazma becerisi genel ortalaması, γ_{00}	26,215	6,878	3,811	<0,001
MYÖB, γ_{01}	0,044	0,098	0,450	0,656
MYÖÖİ, γ_{02}	-0,001	0,077	-0,016	0,988

Tablo 23'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgi düzeyleri öğrencilerin metin yazma becerisini anlamlı olarak yordayan bir sınıf düzeyi değişken değildir (γ_{01}= 0,044, p = 0,656). Benzer şekilde, diğer bir sınıf düzeyi değişken olan öğretmenlerin metin yazmayı öğretme öz yeterlik inancı da öğrencilerin metin yazma becerisini anlamlı olarak yordamamaktadır (γ_{01}= -0,001, p = 0,988). Bu bulgulara göre, öğrenci ve öğretmen özellikleri birlikte ele alındığında öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgisi ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inancı ile öğrencilerin metin yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Ortalamaların çıktı olduğu regresyon modelindeki varyans bileşenlerini gösteren tesadüfi etkiler Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeline Ait Tesadüfi Etkiler

Tesadüfi Etki	Standart Sapma	Varyans
Sınıf düzeyi, u_{0j}	3,05	9,29
Öğrenci düzeyi, r_{ij}	5,59	31,28

Sınıf düzeyi değişkenler olan öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgisi ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inancı, öğrencilerin metin yazma becerisini anlamlı olarak yordamadıkları için açıklanan varyansa ilişkin yorum yapılmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar alt problemler ışığında sunulmuş ve bu sonuçlarla alandaki diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Birinci Araştırma Sorusunda İncelenen Öğrenci ve Öğretmen Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Sonuç ve Tartışma

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin yazma becerisinin; öğrencilerin yazma bilgisi, okuduğunu anlama, öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma motivasyonu, yazma kaygısı ile sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme bilgisi ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları düzeyi ile ilişkisinin araştırılmasının amaçlandığı bu çalışmanın birinci araştırma sorusunda, sözü edilen öğrenci ve öğretmen değişkenlerinin düzeyleri belirlenmiştir. Ulaşılan verilere göre, öğrencilerin okuduğunu anlama ve öz düzenlemeye dayalı yazma becerileri ile yazma motivasyonu düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama bakımından iyi bir seviyede oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrenciler yazma sürecinde öz düzenleme becerilerinden yararlandıklarını ve yazmaya yönelik yüksek seviyede bir motivasyona sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Literatürde, bu araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ulusoy (2008)'un çalışmasında maze tekniğine göre hazırlanan okuduğunu anlama testinin sonucunda, öğrencilerin bağımsız okuduğunu anlama seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Motivasyon ve yazma ilişkisini incelediği çalışmasında Takımcıgil-Özcan (2014), yazma motivasyonu ölçeğine göre öğrencilerin ortalama puanın üzerinde bir seviyeye sahip olduklarını tespit etmiştir.

Öğrencilerin metin yazma başarılarının ve yazma bilgilerinin ise genel olarak orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin her ne kadar öz düzenleme ve motivasyon açısından yüksek seviyede oldukları belirlense de, yazma bilgileri bakımından ortalama bir seviyeye sahip oldukları söylenebilir. Saddler ve Graham (2007) da yaptıkları çalışmada, yetenekli yazarların daha az yetenekli olanlara göre bilgi düzeyinin yüksek olduğunu, bilgideki bireysel farklılıkların yazma performansıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci düzeyi değişkenlerden yazma kaygısının ise genel olarak düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin, metin yazmalarını olumsuz yönde etkileyecek ya da yazmaktan kaçınacakları seviyede bir endişeye sahip olmadığı söylenebilir. Bu durumun yazma motivasyonu ile ilgili elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Literatürde öğrencilerin yazma kaygısı düzeyinin düşük olduğunu belirleyen araştırmalar olduğu gibi (Karakoç-Öztürk, 2012; Tekşan, 2012), yazma kaygısı düzeyinin orta (Aşılıoğlu & Özkan, 2013; Ateş & Akaydın, 2015) ve yüksek seviyede (Karakoç-Öztürk, 2012) olduğu araştırma bulguları da mevcuttur. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi, bulundukları SED'ler, araştırmada kullanılan veri toplama aracı gibi farklılıkların, elde edilen bulguları etkilediği söylenebilir.

Araştırmada sınıf (öğretmen) düzeyinde incelenen değişkenlerden biri, sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme bilgisidir. Bu değişkene ilişkin puanların genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin formdaki sorulara verdikleri yanıtlar metin yazmayı öğretme bilgisini oluşturan boyutlara göre incelendiğinde, "yazma çalışmaları için ayrılan zaman", "metin türleri ve içerik bilgisi", "yazıyı değerlendirme/geri bildirim", "yazma stratejileri/yazma becerisi zayıf öğrenciler için yapılan çalışmalar" boyutlarından aldıkları puanların orta düzeyde olduğu; "yazma süreçlerinin öğretilmesi" boyutundan aldıkları puanların ise orta düzeyin çok az üstünde olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenleri, yazma süreçleri hakkında kısmen bilgi sahibi olsa da, bu bilgi düzeyi öğrencilerin sürece dayalı yazma çalışmaları yapmaları ve nitelikli metinler ortaya çıkarmaları bakımından yeterli değildir. Bu nedenle öğretmenlerin yazma süreçlerine yönelik bilgilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarına daha fazla zaman ayırmaları gerektiği, metin türleri ve içeriğine dair bilgi

düzeylerini artırmaları, metinleri etkili şekilde (biçimsel özellikler yerine içeriğe yönelik) değerlendirmeleri ve geri bildirim çalışmalarına daha fazla yer vermeleri, yazma stratejilerinin kullanımına ve yazma becerisi zayıf öğrenciler için ne tür çalışmalar yapabileceklerine dair daha fazla bilgiye sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Literatürde yazmanın öğretimine yönelik yapılan çalışmalarda da, çoğu öğretmenin yazmaya ve yazmayı öğretmeye çok az zaman ayırdıkları (Gilbert & Graham, 2010; Kiuhara vd., 2009; Veiga-Simão vd., 2016), öğrencileri yazma sürecinde öz düzenleme becerilerini kullanmaya nadiren teşvik ettikleri (Kiuhara vd., 2009; Veiga-Simão vd., 2016), öğretmenlerin önemli bir kısmının yazmakta zorlanan öğrenciler için çok az çalışma yaptıkları veya hiç yapmadıkları (Graham vd., 2008), ikna edici, bilgilendirici, betimleyici yazma gibi önemli yazma türlerine nadiren yer verdikleri (Gilbert & Graham, 2010) belirlenmiştir. Bu durum yazma eğitiminin kalitesi hakkında endişelere yol açmıştır. Bir çalışmada ise (Cutler & Graham, 2008) katılımcı öğretmenler süreç temelli yazma ile beceri öğretimini birleştirerek yazma öğretimini gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin yazmanın öğretimine yönelik bilgileri ile sınıfta yer verdikleri çalışmaların birbirinden farklılaştığı görülmektedir.

Bu araştırmada sınıf (öğretmen) düzeyinde incelenen diğer bir değişken ise sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarıdır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatürde söz konusu değişkene yönelik yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar (Berrier, 2009; Mohtar vd., 2017) olmakla beraber öğretmenlerin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu belirleyen araştırmalar (Graham vd., 2001) da bulunmaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmada söz konusu değişkenle ilgili elde edilen bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin metin yazmanın öğretimine yönelik bilgi düzeyleri orta seviyede olsa da öğretmenler metin yazmayı iyi bir şekilde öğrettiklerini düşünmektedir. Fakat metin yazmanın öğretimi ile ilgili öğretmenler, öğretme becerilerinin her ne kadar iyi bir seviyede olduğunu düşünse de, gerek öğretmenlerin bilgi düzeyleri gerekse öğrencilerin yazma performansları göz önüne alındığında, bu durumun sınıf ortamına yeterince yansıdığını söylemek pek mümkün değildir.

İkinci Araştırma Sorusunda İncelenen Öğrenci Düzeyi Değişkenleri İle İlgili Yapılan HLM Analizine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunda, öğrencilerin metin yazma becerisi düzeyi üzerinde öğrencilerin yazma bilgisi, okuduğunu anlama, öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma motivasyonu ve yazma kaygısının anlamlı yordayıcılar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre, öğrencilerin metin yazma becerisini anlamlı olarak yordayan öğrenci özelliklerinin yazma bilgisi, okuduğu anlama düzeyi ve öz düzenlemeye dayalı yazma becerisi olduğu, bu faktörler ile metin yazma becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre; öğrencilerin yazma bilgisi, okuduğunu anlama düzeyi ve öz düzenlemeye dayalı yazma becerileri geliş(tiril)irse, öğrencilerin daha başarılı metinler yazacağı sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin yazma bilgisi düzeyinin yazma başarısı üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde, *yazma bilgisi* ve *yazma başarısı* arasındaki pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir (Gillespie vd., 2013; Graham vd., 2019; Kim, 2019; Lin vd., 2007; Olinghouse & Graham, 2009; Saddler & Graham, 2007). Örneğin, Graham vd. (2019) ise ilkokul beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, yazma bilgisine göre kompozisyon kalitesinin istatistiksel olarak tahmin edilebildiğini belirlemişlerdir. Kim (2019), dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada dil ve bilişsel becerilerin yazılı kompozisyonla hiyerarşik ilişkilerini ve konu bilgisinin yazılı kompozisyonla ilişkisini bir model geliştirme çalışması çerçevesinde incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda, kelime ve dilbilgisinin yazma becerisi üzerinde etkili olduğunu, konu bilgisinin ise orta düzeyde ilişkili olduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak, yapılan çalışmalar yazma bilgisinin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Gillespie vd. (2013), yaptıkları çalışmada, nasıl yazılacağı hakkında daha fazla temel bilgiye sahip olan öğrencilerin, metin türleri hakkındaki bilgilerinin de daha fazla olduğunu görmüşlerdir. Olinghouse ve Graham (2009), ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencileriyle anlatım bilgisi *(discourse knowledge)* ile yazma performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin yazma bilgilerinin yazma kalitesini pozitif yönde etkilediğini belirlemişledir. Lin vd. (2007) yaptıkları çalışmanın sonucunda, sınıf ve yetenek seviyesinin yazma bilgisinde farklılıklar yarattığını belirlemiştir. Saddler ve Graham (2007), yazma becerisi bakımından yetenekli ve daha az yetenekli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma bilgisi düzeylerini ve bilgi düzeyinin hikâye yazma performansına etkisini incelemiştir. Yazma bilgisinin, yazmanın gelişimini etkilediğini ifade ettikleri araştırmada, yetenekli öğrencilerin, daha az

yetenekli akranlarına göre yazma bilgisi düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve yazma bilgisinin yazma performansı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okuduğunu anlama düzeyi ve *yazma başarısı* arasında pozitif yönlü ilişki olması bu çalışmada ulaşılan bulgulardan bir diğeridir. Buna göre, yazma başarısının geliştirilmesinde okuduğunu anlama becerisinin önemli bir rolü olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi arttıkça daha başarılı metinler yazacakları söylenebilir. İlgili literatürde, araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Jouhar ve Rupley (2020), bağımsız okumanın hikâye ve betimleyici yazmanın genel kalitesini, yazma mekaniğini, yazının içeriğini, doğru dilbilgisi kullanmayı ve metin organizasyonunu artırdığını belirlemişlerdir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Yıldız vd. (2020) ise, okuduğunu anlamanın yazılı anlatım başarısını pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Eminoğlu ve Özer-Özkan (2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Deniz (2017), yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği ve dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyi ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmanın sonucunda, okuduğunu anlama değişkeninin yazma becerisinin açıklanmasına anlamlı katkı sağladığını belirlemiştir. 4., 6., 8., 10. ve 12. sınıf düzeylerinde okuduğunu anlama ile yazma kalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen Koons (2008), çalışmasında, tüm sınıflarda okuduğunu anlama ile yazma kalitesi arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemiş, ancak bu ilişkinin alt sınıflara (4. ve 6. sınıf) göre üst sınıflarda (8., 10. ve 12. sınıf) daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarından farklı olarak ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencileriyle kelime tanıma, yazma, okuduğunu anlama ve yazmadaki gelişmenin karşılıklı ilişkisini inceleyen Juel, Griffith ve Gough (1986), okuduğunu anlama ve yazma arasındaki ilişkinin, okuryazarlık ediniminin ilk aşamalarında yeterince güçlü olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak ise hikâye yazma sürecinde fikirlerin üretiminin okuduğunu anlamayla ilgili süreçlerle eş değer olmadığını belirtmişlerdir. Literatürde konuyla ilgili yapılmış araştırmaların da ortaya koyduğu gibi, okuduğunu anlama düzeyi metin yazma becerisi üzerinde etkili bir faktördür. Buna göre, öğrencilerin daha nitelikli metinler yazabilmeleri için okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışmada *öz düzenlemeye dayalı yazma becerisi* ve *yazma başarısı* arasındaki pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, yazma başarısının geliştirilmesinde öz düzenlemeye dayalı yazma becerisinin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Öğrencilerin

yazma sürecinde öz düzenleme becerilerini kullanma düzeyi ile beraber metin yazma başarısında da artış yaşanması beklenebilir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Graham ve Harris (2000) yaptıkları araştırmada, öz düzenleme davranışındaki bireysel farklılıkların, yazma performansındaki bireysel farklılıkları öngördüğünü ifade etmektedir. Yalçın ve Karadeniz (2016), ortaöğretim öğrencilerinin yazma kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile yazdıkları kompozisyonlar arasında yazma kalitesi açısından yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu belirleyen araştırmacılar, öğrencilerin hem öz düzenleme hem de yazma becerilerinin yazma etkinlikleri ile geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Limpo ve Alves (2013) de yaptıkları araştırmada, öz düzenleme becerilerinin, metin oluşturma üzerinde önemli bir etkisi olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Yazma becerisi yeterince gelişmemiş ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma, bilgi ve motivasyonunun geliştirilmesine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada Harris vd. (2006), öğrencilerin öz düzenleme becerisi geliştikçe yazma konusunda daha bilgili olduklarını ve öğretilen iki türde (hikâye ve ikna edici yazma) ve iki öğretilmemiş türde (kişisel anlatı ve bilgilendirici yazma) yazdıkları metinlerde daha güçlü performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Zimmerman ve Bandura (1994), öz düzenlemenin yazma eğitimine etkisini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin öz yeterliklerinin yazma performanslarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Englert vd. (1988), yaptıkları çalışmanın sonucunda, yazma performansı ile üstbilişsel değişkenler (öğrencilerin modellenmiş yazma stratejilerine ilişkin farkındalıkları, öğrencilerin metnin bütünlüğünün izlenmesiyle ilgili süreçler hakkındaki bilgileri ve öğrencilerin sınıflandırma yetenekleri) arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaların yanı sıra Yıldız ve Yekeler (2017) de, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, stratejik ve amaca yönelik eylemleri ifade eden organizasyon becerilerinin, hikâye edici ve bilgilendirici türde yazma performansları arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öz düzenlemeye dayalı öğretim neticesinde yazma performansının geliştiğine dair pek çok araştırma sonucu (Can, 2016; Chalk vd., 2005; Göy, 2017; Graham vd., 2005; Harris vd., 2012; Lienemann & Reid, 2008; Little vd., 2010; MacArthur vd., 2015; Malpique, 2014; Müldür, 2017; Saddler, 2006; Sexton vd., 1998; Zumbrunn, 2010) bulunmaktadır. Yazma ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardan elde edilen veriler, genel olarak öz düzenleme davranışındaki bireysel farklılıkların yazma performansındaki bireysel farklılıkları öngördüğü tahminini desteklemektedir (Graham & Harris, 2000). Görüldüğü gibi, öğrencilerin öz düzenleme becerisi geliştikçe yazma becerileri de buna bağlı olarak gelişmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin *yazma motivasyonu* ve *yazma kaygısı* ile öğrencilerin metin yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre; motivasyonun ve kaygı düzeyinin yazma başarısı üzerinde tek başına yeterli olmadığı, bu faktörlerin yazma bilgisi, okuduğunu anlama ve öz düzenleme becerilerinin gelişimiyle desteklenmesi gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir. Fakat literatürde yazma motivasyonu ve yazma başarısı arasında pozitif yönlü ilişki olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Graham vd., 2017; Graham vd., 2019; Troia vd., 2013). Bir çalışmada ise (Takımcıgil-Özcan, 2014) kullanılan motivasyon ölçeğinin tüm boyutlarında olmasa da genel olarak yazma motivasyonu değişkenleri ile hikâye yazma becerilerinin istatistiksel açıdan anlamlı seviyede ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda ortak bir nokta olarak şu detay dikkat çekmektedir: İncelenen çalışmalarda, yazma becerisi yeterince gelişmemiş, yazma güçlüğü olan öğrenciler de katılımcılar arasına dâhil edilmiştir ya da bu özellikleri taşıyan öğrencilerin belirlenmesine yönelik herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu araştırmada ise; öğrenme, yazma veya okuma güçlüğü olan öğrenciler belirlenerek katılımcılar arasına dâhil edilmemiştir.

Yazma motivasyonu ile *yazma başarısı* arasında belirlenen bu farklı sonuç, çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenme, yazma veya okuma güçlüğü bakımından diğer araştırmalara göre değişkenlik göstermesi ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra, mevcut araştırmalarda genel olarak bir metin türüne (hikâye ve ikna edici metin) odaklanılması (Graham vd., 2017; Graham vd., 2019; Takımcıgil-Özcan, 2014; Troia vd., 2013), devlet okullarının yanı sıra özel okulların da çalışma grubuna dâhil edilmesi (Takımcıgil-Özcan, 2014), farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışılması (Graham vd., 2019; Troia vd., 2013), yurtdışında yapılmış çalışmalardaki (Graham vd., 2017; Graham vd., 2019; Troia vd., 2013) katılımcılar ile bu çalışmadaki katılımcıların farklı kültürlerde yetişmesi, farklı öğretim programlarına göre eğitim alması gibi sebeplerin ulaşılan bulgular arasındaki farklılığa neden olduğu söylenebilir.

Yazma kaygısı ve yazma başarısı arasındaki pozitif yönlü ilişki bulunamaması bu çalışmada elde edilen bulgulardan bir diğeridir. Metin yazma becerisi ile yazma kaygısı arasında ilişki bulunmaması, öğrencilerin genel yazma kaygılarının düşük düzeyde olmasından kaynaklanabilir. Çünkü kaygı, gereğinden fazla veya oldukça düşük olduğunda üzerinde çalışılan bir görevde gösterilen performansı olumsuz yönde etkileyebilir. Literatürde araştırmanın bu sonucunu destekleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır. Temel (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinde, öğrencilerin yazılı

anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri ile yazmaya yönelik kaygıları arasında ilişki olmadığını belirlemiştir. Choi (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da yazma kaygısı ile yazma performansı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Pajares ve Margaret (1994) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencilerin yazma kaygısı ile yazma performansları arasında doğrusal ya da ikinci dereceden bir ilişki bulunamamıştır.

İkinci araştırma sorusunda incelenen öğrenci düzeyi değişkenlerin, öğrencilerin metin yazma becerisini %24 oranında açıkladığı belirlenmiştir. Ulaşılan bu bulgu, araştırmanın metin yazma becerisini açıklayan öğrenci düzeyi değişkenlerin yaklaşık çeyreğini ortaya çıkarması bakımından ayrıca önemlidir. Bu sonuca göre, metin yazma becerisi üzerinde etkili olan diğer değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Üçüncü Araştırma Sorusunda İncelenen Sınıf Düzeyi Değişkenleri İle İlgili Yapılan HLM Analizine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın üçüncü ve son araştırma sorusunda, öğrencilerin metin yazma becerisi düzeyi üzerinde öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgisi ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inanç düzeyinin anlamlı yordayıcılar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgi düzeyleri ile metin yazmayı öğretme öz yeterlik inancının, öğrencilerin metin yazma becerisini anlamlı olarak yordayan bir sınıf düzeyi değişken olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmen boyutunda incelenen değişkenler ile öğrencilerin metin yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, *metin yazmayı öğretme bilgisi* ve *yazma başarısı* arasındaki ilişkiyi destekleyecek kanıt bulunamamıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgisinin öğrencilerin metin yazma başarısı üzerindeki etkisini istatistiksel olarak inceleyen bilinen ilk araştırmadır. Literatürde, araştırmanın bu amacına az da olsa benzer amaçlara sahip olan Bañales vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda yazma öğretiminin, öğrencilerin yazma uygulamalarının tahmin edilmesine benzersiz, olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı katkılar sağlamadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin öğrencilerinin, daha az deneyimli öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere göre hikâye yazma çalışmalarıyla daha az meşgul olduklarını bildirmişlerdir. Araştırmacılar gerçekleştirdikleri çalışma ile ilgili

olarak, öğretmenlerin bildirilen öğretim uygulamaları kullanımının öğrencilerin yazma performansıyla anlamlı bir şekilde bağlantılı olup olmadığını belirlemediklerini, öğretmenler tarafından yapıldığı söylenen uygulamaların, öğrencilerin yazma performansıyla ilişkili olup olmadığını incelemek için ek araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Çünkü bir öğretmen yazma uygulamalarına sık sık yer verse de, bunları etkisiz, uygunsuz bir şekilde uygulayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin yaptığı yazma çalışmalarıyla, bu çalışmaların ne düzeyde etkili olduğu değişkenlik gösterebilir. Benzer şekilde öğretmenler, metin yazmanın öğretimine yönelik bilgilerini öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanmadığı sürece, verilen eğitimin öğrencilerin metin yazma beceri düzeylerine katkı sağlaması beklenmemelidir.

Metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları ile *yazma başarısı* arasında ilişki bulunamaması bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgudur. Bu araştırma, öğretmenlerin metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları ile öğrencilerin metin yazma başarısı üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmalardan biridir. Bu araştırmaya benzer bir çalışma Berrier (2009) tarafından yapılmıştır. Dördüncü sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen öz yeterliği ve yazma öğretimi ile öğrenci yazma performansı arasında düşük bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yazma öğretimine dair öz yeterlikleri olmasına rağmen bu öz yeterliğin öğrencilerin yazma başarısını doğrudan etkilemediğini göstermiştir. Bu araştırmada da, öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterlik inançlarına sahip olduğu belirlenmesine rağmen, bu inanç düzeyinin öğrencilerin yazma performansları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı vurgulanmıştır. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, Mohtar vd. (2017)'nin dil becerisi zayıf, yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile bu öğrencilerin öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenin öğretimdeki etkinliğini ve öğrencilerin özellikle yazmaya yönelik performansını araştırmak için gözlemler yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen inançlarının ve yeterliliğinin, zayıf öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirlemişlerdir. Brindle vd. (2016) ise yaptıkları araştırmada, öğretmenler sınıflarında çeşitli yazma uygulamalarına yer verdiklerini belirtmesine rağmen araştırmacılar tarafından bunların nadiren uygulandığını tespit etmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin metin yazmayı öğretmeye yönelik inanç düzeyinin yüksek olması, sınıf ortamında bu inanç düzeyi doğrultusunda hareket edecekleri ve öğrencilerin yazma başarıları üzerindeki yansımasının da yüksek olacağı yönünde yorumlanmamalıdır.

Yaklaşık yarım yüzyıldır, çeşitli öğrenme ortamlarında üzerine binlerce çalışma yapılmış olan öz yeterlik kavramı ülkemizde de özellikle son on yıldır öğrenciler ve eğitimciler üzerinde

yapılan araştırmalarla irdelenmektedir (Sakız, 2013). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin metin yazma öğretme öz yeterlik inançları ve yazma öğretim uygulamaları ile öğrencilerin yazma başarıları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara ihtiyaç olduğu açıktır.

Öğretmenlerin metin yazmayı öğretme bilgilerinin ve metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarının öğrencilerin metin yazma becerisinin gelişimine manidar düzeyde aracılık etmediği belirlense de araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin metin yazma becerisindeki varyansın %22'sini sınıf (öğretmen) düzeyi değişkenlerin, %78'ini ise öğrenci düzeyi değişkenlerin açıkladığını göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin de yazma becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu Çorbacı (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin İngilizce başarılarının öğrenci ve öğretmen düzeyleri arasında değişkenlik gösterdiğini tespit eden Çorbacı (2016), bu değişkenliğin büyük ölçüde öğrenci düzeyinden kaynaklandığını, geri kalan nispeten daha az değişkenliğin ise öğretmen tarafından açıklandığını belirlemiştir.

Yapılan araştırmalar ve bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin yazma başarısı üzerinde öğretmen etkisinin varlığından söz edilebilir. Fakat çalışmada sınıf (öğretmen) düzeyinde ulaşılan %22'lik varyans, araştırma kapsamında incelenen öğretmen değişkenlerinden kaynaklanmamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin hangi niteliklerinin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğuna dair daha fazla çalışmaya olan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda her ne kadar %22 düzeyinde bir öğretmen etkisinden söz edilse de, yazma becerisinin gelişmesi büyük oranda (%78) öğrenci düzeyi değişkenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre, yazma becerisini geliştirmede öğretmen etkisinin tek başına yeterli olmadığı, bu becerinin öğrenci değişkenleriyle de desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerinin gelişiminde yazma bilgisi, okuduğunu anlama ve öz düzenleme becerilerinin manidar düzeyde etkili olduğu, öğrenci düzeyinde incelenen değişkenlerin ise metin yazma becerisini %24 oranında açıkladığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara ve elde edilen sonuçlara

dayalı olarak öğretmenlere, eğitim programcılarına, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlere, Eğitim Programcılarına ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin metin yazmaya yönelik bilgilerinin metin yazma başarısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğunu kanıtlamıştır. Bu nedenle sınıf ortamında öğrencilerin metin yazmaya yönelik bilgilerini geliştirecek türde yazma çalışmalarına yer verilmesi oldukça önemlidir.
- İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan ders ve çalışma kitaplarında, öğrencileri metin yazmaya teşvik edecek ve yazılı anlatım becerilerini geliştirecek nitelikte yazma çalışmalarına ayrıca öğrencilerin farklı türlerde metin yazabilecekleri çalışmalara yer verilebilir.
- Araştırmanın bulguları, okuduğunu anlama düzeyinin yazma becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bireylerin küçük yaşlardan itibaren nitelikli ve farklı türde metin yapılarını içeren eserlerle karşılaşmaları ve okumalarının sağlanması oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle ilkokul döneminden itibaren gerek ders kitapları gerekse çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla öğrencilerin nitelikli metinler okumaları sağlanmalı, anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Araştırma, öz düzenleme becerilerinin metin yazma başarısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kullanmalarını teşvik edecek ve bu becerileri geliştirecek eğitim ortamlarının yaratılmasının önemi açıktır. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, sadece yazma alanıyla sınırlı kalmaması hem diğer dil becerilerinde hem de farklı disiplinlerde kullanımının sağlanması önerilmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarının yüksek fakat metin yazmayı öğretme bilgilerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin metin yazımına yönelik bilgilerini geliştirmek amacıyla çeşitli hizmet içi eğitim uygulamalarına yer verilebilir.
- Yükseköğretim kurumlarında metin yazmanın öğretilmesine yönelik daha donanımlı öğretmenlerin yetiştirilebilmesi ve yeniliklerin aktarılabilmesi için öğretim süreçleri yeniden yapılandırılabilir. Özellikle Türkçe Öğretimi dersi kapsamında yazma etkinliklerine yönelik daha fazla içeriğe yer verilebilir.

- Araştırma sonucunda metin yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu belirlenen okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik Eğitim Fakültelerinde özellikle Çocuk Edebiyatı dersi kapsamında öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle karşılaşmaları ve sınıf ortamında bu yayınlardan nasıl yararlanabileceklerine yönelik eğitim içerikleri oluşturulması önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma kapsamında incelenen öğrenci düzeyi değişkenler, öğrencilerin metin yazma becerisini %24 oranında açıklamıştır. Öğrencilerin yazma performansı üzerinde etkili olan öğrenci düzeyi diğer değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Sınıf (öğretmen) düzeyinde ulaşılan varyans oranının (%22), araştırma kapsamında incelenen öğretmen değişkenlerinden kaynaklanmadığı belirlenmiştir. Araştırmada yer verilen öğretmen boyutuna ait değişkenlerin, öğrencilerin metin yazma becerisine etkisini inceleyen uluslararası literatürde oldukça sınırlı sayıda araştırma vardır, ulusal literatürde ise bilinen ilk araştırmadır. Literatürdeki bu boşluğu gidermeye yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin hangi niteliklerinin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğuna dair çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları yüksek olmasına rağmen bu durum öğrencilerin metin yazma başarısına yeterince yansımamıştır. Bu durum, öğretmenlerin sahip olduklarını düşündüğü niteliklerle, sınıf içerisinde yaptıkları çalışmaların yeterince örtüşmediği yorumunun yapılmasına neden olmuştur. Araştırmanın bu sonucuna dayalı olarak, sınıf öğretmenleriyle ilgili söz konusu değişkenin sınıf içinde ne düzeyde gerçekleştiğini gözlemlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada incelenen yazma motivasyonunun ve yazma kaygısının metin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Herhangi bir deneysel çalışmaya bağlı olmaksızın bu değişkenlerin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemeye yönelik literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu değişkenlerin yazma performansına etkisini inceleyen çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Yapılan bu araştırma kapsamında literatüre hem ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine hem de sınıf öğretmenlerine uygulanabilecek yeni ve ilk olma özelliği taşıyan ölçme araçları

kazandırılmıştır. Bu araçlar kullanılarak farklı okul türü ve farklı bölgelerdeki katılımcılardan elde edilecek veriler karşılaştırılabilir.

- Bu çalışmada öğrenci ve sınıf (öğretmen) olmak üzere iki düzeyli hiyerarşik lineer modelleme yapılmıştır. Kapsamı genişletecek şekilde okul, ilçe, il gibi *farklı düzeylerin* ve aile, ev ortamı, okul türü, sınıf mevcudu, cinsiyet gibi *farklı değişkenlerin* eklendiği modelleme çalışmaları yapılabilir.
- Araştırmada hikâye ve bilgilendirici metin türleri üzerinde çalışılmıştır. Bu metin türlerinin yanı sıra şiir, ikna edici yazma gibi farklı metin türlerinin de incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma devlet ilkokullarında dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler ve onların sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma farklı okul türünde, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı branştaki öğretmenlerle gerçekleştirilebilir.
- Mevcut araştırmada metin yazma becerisi ele alınmıştır. Dil becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu ve her bir becerinin diğerlerine bağlı olarak geliştiği düşünüldüğünde, okuma, dinleme, konuşma becerilerine de yönelik benzer araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary- and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 478-508. https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.478

Aktaş, M. & Alıcı, D. (2018). Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 597-610. https://doi.org/10.17860/mersinefd.424198

Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım: Okuma-dinleme konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ.

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim, 146*, 37–48. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/akyol.htm sayfasından erişilmiştir.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol.* Ankara: Pegem Akademi.

Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic.

Alico, J. C. (2016). Writing anxiety and language learning motivation examining causes, indicators, and relationship. *Communication and Linguistics Studies, 2*(1), 6–12. doi: 10.11648/j.cls.20160201.12

http://article.sciencepublishinggroup.com/html/10.11648.j.cls.20160201.12.html sayfasından erişilmiştir.

Allal, L. (2004). Integrated writing instruction and the development of revision skills. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Ed.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (s. 139-155). Studies in Writing, vol 13, Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1048-1_9

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86–95. https://doi.org/10.1177/088840649401700203

Alves, R. A., Limpo, T., & Joshi, R. M. (2020). Introduction to reading-writing connections: The integration roads ahead. In R. A. Alves, T. Limpo & R. M. Joshi (Ed.), *Reading-writing connections* (s. 1-7). Literacy Studies (Perspectives from Cognitive Neurosciences, Linguistics, Psychology and Education), 19. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_1

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, *57*(6), 554-563. http://www.jstor.org/stable/20205399 sayfasından erişilmiştir.

Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1286-1312. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/554888 sayfasından erişilmiştir.

Aşılıoğlu, B. & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6*(6), 83-111. http://www.jasstudies.com/DergiTamDetay.aspx?ID=1527 sayfasından erişilmiştir.

Ateş, A. & Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 4*(16), 24-38. https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=29035 sayfasından erişilmiştir.

Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 475–493. http://mts.iojes.net//userfiles/Article/IOJES_1331.pdf sayfasından erişilmiştir.

Aydın, S. & Demir-Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, S., Özer-Keskin, M. & Yel, M. (2014). Öz-Düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 24-33. https://doi.org/10.19128/turje.181073

Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal, 54*(2), 153–160. https://www.researchgate.net/publication/31211657_A_process_genre_approach_to_teaching_writing sayfasından erişilmiştir.

Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., & Muñoz, I. (2020). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in Chile: A national survey. *Reading and Writing, 33,* 2661-2696. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 307–337). Greenwich, CT: Information Age.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26. https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.1 sayfasından erişilmiştir.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (s. 154-196). New York: Guilford.

Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 1–45). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes, 50*, 248-287.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bartscher, M. A., Lawler, K. E., Ramirez, A. J., & Schinault, K. S. (2001). *Improving student's writing ability through journals and creative writing exercises* (Report No. CS 217 644). https://eric.ed.gov/?id=ED455525 sayfasından erişilmiştir.

Baş, G. & Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(3), 555-572. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3356

Başaran, M. & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 11–23. https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/132320-201204241102-basaran-2.pdf sayfasından erişilmiştir.

Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(180), 73–88. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4279

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar.* Ankara: Pegem Akademi.

Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 1123-1141. doi: 10.12738/estp.2014.3.1720 https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRZMk5URXhNUT09 sayfasından erişilmiştir.

Bayraktar, A. & Aslan, C. (2016). Dereceli puanlama anahtarı kullanan öğrencilerin başarıları üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(4), 504-517. https://doi.org/10.16916/aded.73577

Benton, S. L., Corkill, A. J., Sharp, J. M., Downey, R. G., & Khramtsova, I. (1995). Knowledge, interest, and narrative writing. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 66–79.

Berrier, D. (2009). *The impact of teacher self-efficacy in writing on instruction and evaluation of writing in a school district in Western North Carolina.* (Doktora tezi). https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/101/ sayfasından erişilmiştir.

Beydoğan, H. Ö. (2011). Zihin haritası destekli bilişsel hazırlığın öğrencilerin bilgilendirici yazma yeterliği üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*

Dergisi, 12(4), 1-23. http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/Detail/cf1c08a1-4853-e711-80ef-00224d68272d sayfasından erişilmiştir.

Bishop, W. (1989). We're all basic writers: Tutors talking about writing apprehension. *The Writing Center Journal, 9*(2), 31-42. https://www.jstor.org/stable/43444124?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Blanch, N. (2016). *Examining elementary preservice teacher efficacy to teach writing in a title 1 school: A mixed method study of a school-based teacher education course intervention.* (Doktora tezi). https://stars.library.ucf.edu/etd/5074/ sayfasından erişilmiştir.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, *54*(2), 199–231. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjeras/self%20regulation.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bonds, C. W., Bonds, L. G., & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 66*(1), 56-59. doi: 10.1080/00098655.1992.9955930 http://www.jstor.org/stable/30188971 sayfasından erişilmiştir.

Bridge, C. A., & Hiebert, E. H. (1985). A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. *The Elementary School Journal, 86*(2), 155–172. https://www.jstor.org/stable/1001200?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing, 29*, 929–954. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Ed.), *Testing structural equation models* (s. 136−162). Newbury Park, CA: Sage.

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology, 105*(1),

25–38. https://doi.org/10.1037/a0029692 https://www.researchgate.net/publication/258111166_Examining_Dimensions_of_Self-Efficacy_for_Writing sayfasından erişilmiştir.

Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist, 35*(1), 25-37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4

Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 922–938. https://doi.org/10.1037/a0024622

Burke, B. (2017). *Teacher self-efficacy in writing and instructional choices: A correlational study.* (Doktora tezi). https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/91/ sayfasından erişilmiştir.

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research, 65*(3), 245-281. https://www.jstor.org/stable/1170684?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, B. (2018). Yazma öğretiminde teori ve modeller. H. Akyol & M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 30–53). Ankara: Pegem Akademi.

Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 28*(1), 75-87. https://doi.org/10.2307/4126974 https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ710418.pdf sayfasından erişilmiştir.

Choi, S. (2013). Language anxiety in second language writing: Is it really a stumbling block?. *Second Language Studies, 31*(2), 1-42. https://www.semanticscholar.org/paper/Language-anxiety-in-second-language-

writing%3A-Is-it-Choi/5e66276bda44d8c84b9e38aec78794d2c6147210 sayfasından erişilmiştir.

Clark, C., & Dugdale, G. (2009). *Young people's writing: Attitudes, behaviour and the role of technology*. London: National Literacy Trust.

Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory—Self-report. *Journal of School Psychology, 44*(4), 307–322. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002 https://www.semanticscholar.org/paper/The-development-and-validation-of-the-Strategy-Cleary/28a2fe68d404a7b1bf90482f8f13e5bbe7880de6 sayfasından erişilmiştir.

Coker, D. L., Jr., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A., & Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study. *Reading and Writing, 29*, 793–832. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*(4), 323–337. https://umaine.edu/edhd/wp-content/uploads/sites/54/2010/03/Coladarci-1992.pdf sayfasından erişilmiştir.

Collins, J. L. (2000). Review of key concepts in strategic reading and writing instruction. In J. L. Collins (Ed.), *Cheektowaga-Sloan handbook of practical reading and writing strategies* (s. 5–10). http://gse.buffalo.edu/org/writingstrategies/PDFFiles/CHEEKTOWAGA-SLOAN.PDF sayfasından erişilmiştir.

Coşkun, E. (2014a). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 231–283). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, E. (2014b). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49–91). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Coşkun, İ. & Yılmaz, M. (2018). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (s. 113–133). Ankara: Pegem Akademi.

Curtis, G. (2017). The impact of teacher efficacy and beliefs on writing instruction. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators 84*(1), 17–24.

https://www.dkg.is/static/files/skjol_landsamband/bulletin_grein_jona.pdf#page=17 sayfasından erişilmiştir.

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 907–919. https://doi.org/10.1037/a0012656 https://www.semanticscholar.org/paper/Primary-Grade-Writing-Instruction%3A-A-National-Cutler-Graham/12a3e9d4bdf3bba9efd64ce7de2a178ef3ffdaad sayfasından erişilmiştir.

Çapa-Aydın, Y. & Uzuntiryaki-Kondakçı, E. (2014). Öğretmen özdüzenlemesi. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme - Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 218–230). Ankara: Nobel.

Çelik, T., Demirgüneş, S. & Baştuğ, M. (2014). Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik "Okur Dostu" metin değerlendirme rubriği geliştirme çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(14), 65-82. http://www.ijoess.com/Makaleler/710211490_Muhammet%20Ba%C5%9Ftu%C4%9F 65-82.pdf sayfasından erişilmiştir.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Çorbacı, E. C. (2016). *Öğrenci ve öğretmen özelliklerinin sekizinci sınıf ingilizce dersi başarısı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Daly, J. A. (1985). Writing apprehension. In M. Rose (Ed.), *When a writer can't write: Studies in writer's block and other composing-process problems* (s. 43-82). New York: Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/306375000_Writing_Apprehension sayfasından erişilmiştir.

Daly, J. A. (1979). Writing apprehension in the classroom: Teacher role expectancies of the apprehensive writer. *Research in the Teaching of English, 13*(1), 37-44. https://www.jstor.org/stable/40170677?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975a). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English, 9*(3), 242-249. https://www.jstor.org/stable/40170632?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975b). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The Journal of Psychology, 89*(2), 175-177. https://www.researchgate.net/publication/254346330_Apprehension_of_Writing_as_a_Predictor_of_Message_Intensity#:~:text=Ninety%2Deight%20undergraduate%20students%20completed,with%20low%20apprehension%20(p%20%3C%20. sayfasından erişilmiştir.

Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975c). Further studies on writing apprehension: SAT scores, success expectations, willingness to take advanced courses and sex differences. *Research in the Teaching of English, 9*(3), 250-256. https://www.jstor.org/stable/40170633?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English, 17*(4), 327-341. https://www.jstor.org/stable/40170968?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 687–698. https://www.researchgate.net/publication/232427627_Explicitly_teaching_strategies_skills_and_knowledge_Writing_instruction_in_middle_school_classrooms sayfasından erişilmiştir.

Demir-Atalay, T. (2020). Yazma becerisinin temel kavramları. B. Bağcı-Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s. 15-44). Ankara: Pegem Akademi.

Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel.

Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 187–222). Ankara: Anı.

Doyle, A., Zhang, J., & Mattatall, C. (2015). Spelling instruction in the primary grades: Teachers' beliefs, practices, and concerns. *Reading Horizons, 54*(2), 1-34.

https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol54/iss2/2 sayfasından erişilmiştir.

Duman, B. & Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education, 6*(1), 200–229. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/314401 sayfasından erişilmiştir.

Duran, E. & Özdil, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(1), 21-31. doi: 10.35233/oyea.696288 https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/55693/696288 sayfasından erişilmiştir.

Eminoğlu, N. & Özer-Özkan, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 7*(2), 87-95. https://doi.org/10.35233/oyea.571160

Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly, 11*(1), 18–46. https://www.jstor.org/stable/1511035?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Fang, Z. (1996). What counts as good writing? A case study of relationships between teacher beliefs and pupil conceptions. *Reading Horizons, 36*(3), 249-259. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol36/iss3/4/ sayfasından erişilmiştir.

Fischer, K. L. (2002). *Learning to write in elementary school: Development of self-regulated writing in six young writers.* Doktora Tezi, Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, USA.

Fisher, J. E. (2017). *The intelligent essay assessor autograder and its effect on reducing college writing anxiety.* (Doktora tezi). https://search.proquest.com/docview/1896655319?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true sayfasından erişilmiştir.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research, 57*(4), 481-506. https://doi.org/10.3102/00346543057004481 https://www.jstor.org/stable/pdf/1170433.pdf sayfasından erişilmiştir.

Fitzgerald, J., & Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction, 4*(1), 3-24. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0401_1

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35*(1), 39–50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5 https://www.researchgate.net/publication/280568074_Reading_and_Writing_Relationships_and_their_Development sayfasından erişilmiştir.

Fitzgerald, J., & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology, 78*(6), 424-432. https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.6.424

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*, 906–911. http://psycnet.apa.org/psycinfo/1980-09388-001 sayfasından erişilmiştir.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387. https://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Fraser, L. E. (2014). *Teacher efficacy beliefs: How general teachers feel towards English language learners.* (Yüksek lisans tezi). https://mds.marshall.edu/etd/828/ sayfasından erişilmiştir.

Gaitas, S., & Martins, M. A. (2015). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education, 30*(4), 492–505. https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908406

Galbraith, D. (2009). Cognitive models of writing. *German as a foreign language*, (2-3), 7-22. https://www.researchgate.net/publication/253418546_Cognitive_Models_of_Writing sayfasından erişilmiştir.

Galbraith, D., Ford, S., Walker, G., & Ford, J. (2005). The contribution of different components of working memory to knowledge transformation during writing.

Educational Studies in Language and Literature, 5, 113–145. https://doi.org/10.1007/s10674-005-0119-2

Galbraith, J. (2014). *The effect of self-regulation writing strategies and gender on writing self-efficacy and persuasive writing achievement for secondary students*. (Doktora tezi). http://repository.wcsu.edu/educationdis/26 sayfasından erişilmiştir.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582. https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569

Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal, 110*(4), 494-518. https://doi.org/10.1086/651193

Gillespie, A., Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2013). Fifth-grade students' knowledge about writing process and writing genres. *The Elementary School Journal, 113*(4), 565–588.

Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 515–524.

Göy, N. (2017). An action research on the development of self-regulated writing strategies of Turkish EFL students. *Eurasian Journal of Applied Linguistics, 3*(2), 191–204. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejal/issue/39181/460994 sayfasından erişilmiştir.

Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Ed.), *Handbook of educational psychology* (s. 457–478). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin Rapids, WI: Renaissance Learning. http://doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf sayfasından erişilmiştir.

Graham, S. (2020). Reading and writing connections: A commentary. In R. A. Alves, T. Limpo & R. M. Joshi (Ed.), *Reading-writing connections* (s. 313-317). Literacy Studies (Perspectives from Cognitive Neurosciences, Linguistics, Psychology and Education), 19. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_19 sayfasından erişilmiştir.

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology, 32,* 516–536. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X07000057 sayfasından erişilmiştir.

Graham, S., Bollinger, A., Booth-Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012–4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533112.pdf sayfasından erişilmiştir.

Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M. & Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey. *Reading and Writing, 27*(6), 1015–1042. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9495-7

Graham, S., & Harris, K. R. (2013). Common core state standards, writing, and students with LD: Recommendations. *Learning Disabilities Research & Practice, 28*(1), 28–37. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ldrp.12004 sayfasından erişilmiştir.

Graham, S., & Harris, K. R. (2009). Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources. *British Journal of Educational Psychology, 6,* 95-111. doi: 10.1348/000709909X421928

Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35*(1), 3-12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2

Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Self-Regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology, 22*, 102–114. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0920

Graham, S., & Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *The Elementary School Journal, 94*(2), 169-181. https://www.jstor.org/stable/1001967?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading, 5*(2), 177–202. https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3 https://www.researchgate.net/publication/248942947_Teacher_Efficacy_in_Writing_A_Construct_Validation_With_Primary_Grade_Teachers sayfasından erişilmiştir.

Graham, S., Harris, K. R., Kiuhara, S. A., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal, 118*(1), 82–104. https://doi.org/10.1086/693009

https://www.researchgate.net/publication/319070724_The_Relationship_among_Strategic_Writing_Behavior_Writing_Motivation_and_Writing_Performance_with_Young_Developing_Writers sayfasından erişilmiştir.

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 147–166. https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1085

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Santangelo, T. (2018). Self-regulation and writing. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 138–152). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315697048

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 207–241. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001

Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal, 115*(4), 498–522. https://doi.org/10.1086/681964 https://www.rcsdk12.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=56697&dataid=48555&FileName=Research%20Based%20Writing%20Practices%20and%20the%20Common%20Core.pdf sayfasından erişilmiştir.

Graham, S., Morphy, P., Fink-Chorzempa, B., Saadler, B., Moran, S. & Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal, 45*(3), 796–825. https://doi.org/10.3102/0002831208319722

Graham, S., & Perin, D. (2007a). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education. https://www.carnegie.org/publications/writing-next-effective-strategies-to-improve-writing-of-adolescents-in-middle-and-high-schools/ sayfasından erişilmiştir.

Graham, S., & Perin, D. (2007b). A meta-analysis of writing ınstruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445–476. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445

https://bridgestolearning2009.pbworks.com/f/graham%26perin07.pdf sayfasından erişilmiştir.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879–896. https://doi.org/10.1037/a0029185 https://www.semanticscholar.org/paper/A-Meta-Analysis-of-Writing-Instruction-for-Students-Graham-McKeown/e974a61f7f041884911889b217323f77107ab838 sayfasından erişilmiştir.

Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 237–249. https://doi.org/10.1177/002221949302600404

Graham, S., Wijekumar, K., Harris, K. R., Lei, P-W., Fishman, E., Ray, A. B., & Houston, J. (2019). Writing skills, knowledge, motivation, and strategic behavior predict students' persuasive writing performance in the context of robust writing instruction. *The Elementary School Journal, 119*(3), 487-510. https://doi.org/10.1086/701720

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. B. Bağcı-Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s. 1–14). Ankara: Pegem Akademi.

Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 41*(183),163-180. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4503

Hammann, L. (2005). Self-regulation in academic writing tasks. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17*(1), 15-26. http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE14.pdf sayfasından erişilmiştir.

Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology (Monograph Series), 2*(6), 113–135. doi: 10.1348/978185409X422542 https://www.researchgate.net/publication/233517535_Self-regulated_strategy_development_in_writing_Premises_evolution_and_the_future_BJEP_Monograph_Series_II_No_6 sayfasından erişilmiştir.

Harris, K. R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly,*

22(4), 251-262. https://doi.org/10.2307/1511259 https://www.jstor.org/stable/pdf/1511259.pdf sayfasından erişilmiştir.

Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Ed.), *The educational psychology series. Handbook of metacognition in education* (s. 131–153). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Harris, K. R., Graham, S., Chambers, A. B., & Houston, J. D. (2014). Turning broccoli into ice cream sundaes: Self-regulated strategy development for persuasive writing using informational text. In K. Ganske (Ed.), *Write now! Empowering writers in today's K–6 classroom* (s. 87-111). Newark, DE: International Reading Association. doi: 10.1598/0353.06

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children, 35*(7), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/234699307_Self-Regulated_Strategy_Development_in_the_Classroom_Part_of_a_Balanced_Approach_to_Writing_Instruction_for_Students_With_Disabilities sayfasından erişilmiştir.

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295–340. https://doi.org/10.3102/00028312043002295

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory Into Practice, 41*(2), 110–115. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_7

Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education, 63*(2), 103–119. https://doi.org/10.1177/0022487111429005 https://www.researchgate.net/publication/258160344_Practice-Based_Professional_Development_for_Self-Regulated_Strategies_Development_in_Writing_A_Randomized_Controlled_Study sayfasından erişilmiştir.

Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H. S. Waters & W. Schneider (Ed.), *Metacognition, strategy use & instruction* (s. 226-256). New York: Guilford Press.

Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional Science, 36*, 395–408. https://doi.org/10.1007/s11251-008-9062-9

Harward, S., Peterson, N., Korth, B., Wimmer, J., Wilcox, B., Morrison, T. G., Black, S., Simmerman, S., & Pierce, L. (2014). Writing instruction in elementary classrooms: Why teachers engage or do not engage students in writing. *Literacy Research and Instruction, 53*(3), 205–224. https://doi.org/10.1080/19388071.2014.896959 https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19388071.2014.896959 sayfasından erişilmiştir.

Hayes, J. (2004). What triggers revision? In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Ed.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (s. 9–20). Studies in Writing, vol 13, Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1048-1_2

Hayes, J. R. (2011). Kinds of knowledge-telling: Modeling early writing development. *Journal of Writing Research, 3*(2), 73–92. https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.02.1

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Ed.), *The science of writing theories, methods, individual differences, and applications* (s. 1-27). Mahwah, NJ: Erbaum.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing* (s. 3-30), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes sayfasından erişilmiştir.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (s. 144–157). New York: The Guilford Press.

Hillocks, G. (1982). The interaction of instruction, teacher comment, and revision in teaching the composing process. *Research in the Teaching of English, 16*(3), 261-278. https://www.jstor.org/stable/40170903?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Hodges, T. S. (2015). *The impact of teacher education writing-intensive courses on preservice teachers' self-efficacy for writing and writing instruction.* (Doktora tezi). https://oaktrust.library.tamu.edu/handle/1969.1/155427 sayfasından erişilmiştir.

Hsiang, T. P., & Graham, S. (2016). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in the Greater China Region. *Reading and Writing, 29*, 869–902. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9597-5

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hughey, S. L. (2010). *Development of a teaching writing self-efficacy scale.* (Doktora tezi). https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/837/file_1.pdf?sequence=1 sayfasından erişilmiştir.

Hughey-Surman, S., & Schumacker, R. E. (2012). Writing self-efficacy instrument: Development and validation. *Online International Journal of Arts and Humanities, 1*(5), 89-98. https://www.semanticscholar.org/paper/Writing-Self-Efficacy-Instrument-%3A-Development-and-Surman-Schumacker/8923df0317251429d4101ffa028aedcbcc8a1c09 sayfasından erişilmiştir.

Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (A. Benzer, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Jouhar, M. R., & Rupley, W. H. (2020). The reading–writing connection based on independent reading and writing: A systematic review. *Reading & Writing Quarterly*, 1-21. https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1740632

Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology, 78*(4), 243–255. https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243

Kan, A. (2017). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 241–277). Ankara: Pegem Akademi.

Kanlapan, T. C. E., & Velasco, J. C. (2009). Constructing a self-regulation scale contextualized in writing. *TESOL Journal, 1*, 79-94. https://www.researchgate.net/profile/Joseph_Velasco/publication/267550544_Constructing_a_Self-Regulation_Scale_Contextualized_in_Writing/links/59ae776ea6fdcce55a478b7f/Const

ructing-a-Self-Regulation-Scale-Contextualized-in-Writing.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 51–69. https://doi.org/10.1037/a0013200

Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar-Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s. 163–210). Ankara: Anı.

Karadağ-Yılmaz, R. & Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 55–80). Ankara: Pegem Akademi.

Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 691–707. https://www.academia.edu/5783334/Yazma_Kayg%C4%B1s%C4%B1_%C3%96l%C3%A7e%C4%9Finin_Geli%C5%9Ftirilmesi_ve_Yazma_Kayg%C4%B1s%C4%B1n%C4%B1n_%C3%87e%C5%9Fitli_De%C4%9Fi%C5%9Fkenlere_G%C3%B6re_%C4%B0ncelenmesi sayfasından erişilmiştir.

Karakoç-Öztürk, B. (2016). Bir eylem araştırmasının öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik algılarına ve yazma kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(3), 390-415. http://www.dergipark.org.tr/tr/pub/aded/article/260278 sayfasından erişilmiştir.

Karakoç-Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 59-72. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4390/60354 sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies, 6*(3), 1029–1047. http://turkishstudies.net/Makaleler/2016362704_63_halit_karatay.pdf sayfasından erişilmiştir.

Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21–48). Ankara: Pegem Akademi.

Karatay, H., Destebaşı, F., Tezel, K. V. & Pektaş, S. (2018). Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim, 220*, 105-131. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/582699 sayfasından erişilmiştir.

Katrancı, M. (2015). Bireysel ve grupla yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal, 2*(2), 40-55. https://doi.org/10.17121/ressjournal.272

Katrancı, M. & Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR), 5*(24), 1544–1555. https://doi.org/10.26450/jshsr.516

Kaya, B. (2014). Yazma öğretimi ve teknoloji. İ. S. Ertem (Ed.), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji* içinde (s. 99–124). Ankara: Nobel.

Kaya, B. & Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(187), 137-164. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6752

Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K. & Rasinski, T. (2020). Geri bildirimin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 45*(201), 189-205. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8413

Kellogg, R. T. (2001). Competition for working memory among writing processes. *The American Journal of Psychology*, *114*(2), 175–191. https://www.jstor.org/stable/1423513?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Kellogg, R. T., Whiteford, A.P., Turner, C.E., Cahill, M., & Mertens, A. (2013). Working memory in written composition: An evaluation of the 1996 model. *Journal of Writing Research*, *5*(2), 159-190. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.675.1505&rep=rep1&type=pdf sayfasından erişilmiştir.

Kıbrıs, İ. (2010). *Türkçe 1 yazılı anlatım*. Ankara: Kök.

Kılıç, S. (2008). *Hiyerarşik lineer modeller ve bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kılıç-Çakmak, E., Çebi, A. & Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik "sosyal bulunuşluk ölçeği" geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(2), 755–768. doi: 10.12738/estp.2014.2.1847

https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/e-ogrenme-ortamlarina-yonelik-sosyal-bulunusluk-olcegi-toad.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kilis, S. & Yıldırım, Z. (2018). Online self-regulation questionnaire: Validity and reliability study of Turkish translation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*(1), 233-245. https://doi.org/10.14812/cuefd.298791

Kim, Y.-S. G. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. In R. A. Alves, T. Limpo & R. M. Joshi (Ed.), *Reading-writing connections* (s. 11-34). Literacy Studies (Perspectives from Cognitive Neurosciences, Linguistics, Psychology and Education), 19. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_2 sayfasından erişilmiştir.

Kim, Y.-S. G. (2019). Structural relations of language and cognitive skills, and topic knowledge to written composition: A test of the direct and indirect effects model of writing. *British Journal of Educational Psychology*. https://doi.org/10.1111/bjep.12330

Kim, Y.-S. G., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *J Educ Psychol, 109*(1), 35–50. https://doi.org/10.1037/edu0000129

Kiuhara, S. A., Graham, S., & Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: a national survey. *Journal of Educational Psychology,101*(1), 136–160. https://www.researchgate.net/publication/232555095_Teaching_Writing_to_High_School_Students_A_National_Survey sayfasından erişilmiştir.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports, 68*, 807–816. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.1991.68.3.807 sayfasından erişilmiştir.

Konopak, B. C., Martin, M. A., & Martin, S. H. (1987). Reading and writing: Aids to learning in the content areas. *Journal of Reading, 31*(2), 109–115. https://www.jstor.org/stable/40029822?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Koons, H. H. (2008). *The reading-writing connection: An investigation of the relationship between reading ability and writing quality across multiple grades and three writing*

discourse modes. (Doktora tezi). https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/2801pg72b sayfasından erişilmiştir.

Kos, R., & Maslowski, C. (2001). Second graders' perceptions of what is important in writing. *The Elementary School Journal, 101*(5), 567–584. https://www.jstor.org/stable/1002124?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology, 25,* 47-76. https://www.jstor.org/stable/pdf/271061.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kuşdemir, Y., Katrancı, M. & Arslan, F. (2018). Veli ve öğretmen gözüyle ilkokul öğrencilerinde yazı okunaklılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 455–476. https://doi.org/10.16916/aded.389994

Kuşdemir, Y., Şahin, D. & Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(7), 100-109. https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34069/377031 sayfasından erişilmiştir.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.

Lienemann, T. O., & Reid, R. (2008). Using self-regulated strategy development to improve expository writing with students with attention deficit hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 74*(4), 471-486. https://doi.org/10.1177/001440290807400404

Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Modeling writing development: contribution of transcription and self-regulation to portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 401–413. https://doi.org/10.1037/a0031391

Lin, S.C., Monroe, B. W., & Troia, G. A. (2007). Development of writing knowledge in grades 2-8: A comparison of typically developing writers and their struggling peers. *Reading and Writing Quarterly, 23*, 207-230. https://doi.org/10.1080/10573560701277542

Little, M. A., Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Story, M., & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with schoolwide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders, 35*(2), 157-179. https://doi.org/10.1177/019874291003500206

https://www.jstor.org/stable/43153814?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Lunenburg, F. C., & Lunenburg, M. R. (2014). Teaching writing in elementary schools: Using the learning-to-write process. *International Journal of Education, 2*(1), 1-27. http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20Teaching%20Writing%20in%20Elementary%20Schools%20-%20IJOE%20V2%20N1%202014.pdf sayfasından erişilmiştir.

MacArthur, C. A., & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (s. 24–40). New York: The Guilford Press.

MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2016). *Handbook of research on writing*. New York: The Guilford Press.

MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.

MacArthur, C. A., & Philippakos, Z. A. (2013). Self-regulated strategy instruction in developmental writing: A design research project. *Community College Review, 41*(2), 176–195. https://doi.org/10.1177/0091552113484580

MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A., & Ianetta, M. (2015). Self-regulated strategy instruction in college developmental writing. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 855–867. https://doi.org/10.1037/edu0000011

Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 5,* 61-76. https://www.researchgate.net/publication/277405265_Assessing_Academic_Self-Regulated_Learning_among_Filipino_College_Students_The_Factor_Structure_and_Item_Fit sayfasından erişilmiştir.

Malpique, A. (2014). *Implementing self-regulated strategy development for teaching argumentative writing: A multidimensional approach.* (Doktora tezi). https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17968/1/ulsd070417_td_Anabela_Malpique.pdf sayfasından erişilmiştir.

Malpique, A., & Veiga-Simão, A. M. V. (2015). Assessing self-regulated strategies for school writing: Cross-cultural validation of a triadic measure. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(2), 141–153. https://doi.org/10.1177/0734282914547873

Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2009). Ways to teach about informational text. *Social Studies and the Young Learner, 22*(1), 19-22. https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/yl_220119.pdf sayfasından erişilmiştir.

Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory Into Practice, 50*(1), 20-27. https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922

McAndrew, D. A. (1986). Writing apprehension: A review of research. *Research and Teaching in Developmental Education, 2*(2), 43-52. https://www.jstor.org/stable/44290278?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist, 35*(1), 13–23. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_3

McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language, 25*(4), 431–444. https://doi.org/10.1016/0749-596X(86)90036-7

McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication, 38*(4), 426–435. https://www.jstor.org/stable/pdf/357635.pdf sayfasından erişilmiştir.

McLeod, S. H. (1995). Pygmalion or golem? Teacher affect and efficacy. *College Composition and Communication, 46*(3), 369-386. https://www.jstor.org/stable/pdf/358711.pdf sayfasından erişilmiştir.

McQuitty, V. (2011). *Lesson study: Developing a knowledge base for elementary writing instruction.* (Doktora tezi). https://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1237&context=tl_etd sayfasından erişilmiştir.

Moerbeek, M., Breukelen, G. J. P., & Berger, M. P. F. (2003). A comparison between traditional methods and multilevel regression for the analysis of multicenter intervention studies. *Journal of Clinical Epidemiology, 56*, 341–350. https://doi.org/10.1016/S0895-4356(03)00007-6

Mohtar, T. M. T., Singh, C. K. S., Kepol, N., Ahmad, A. Z. L., & Moneyam, S. (2017). Analysis of teacher beliefs and efficacy for teaching writing to weak learners. *English Language Teaching, 10*(9), 208-217. https://doi.org/10.5539/elt.v10n9p208

Mojavezi, A. & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(3), 483-491. https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.483-491

Moore, R. A. (2000). Preservice teachers explore their conceptions of the writing process with young pen pals. *Reading Research and Instruction, 40*(1), 17-33. https://doi.org/10.1080/19388070009558332

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus user's guide* (7th Eds.). Los Angeles, CA: Author.

Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Müldür, M. & Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(5), 141–149. http://dx.doi.org/10.18506/anemon.520992

Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education, 36*, 77–91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005

Nami, Y., Enayati, T., & Ashouri, M. (2012). The relationship between self-regulation approaches and learning approaches in English writing tasks on English foreign language students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47,* 614–618. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.705

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*(4), 317–328. https://doi.org/10.1080/0022027870190403

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (s. 11–27). New York: The Guilford Press.

Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 37–50. https://doi.org/10.1037/a0013462 https://www.researchgate.net/publication/232582091_The_Relationship_Between_the_Discourse_Knowledge_and_the_Writing_Performance_of_Elementary-Grade_Students sayfasından erişilmiştir.

Olive, T. (2011). Working memory in writing. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (s. 485-503). New York: Psychology Press. https://www.researchgate.net/publication/258861424_Working_memory_in_writing sayfasından erişilmiştir.

Oller, J. W. (1979). *Language tests at school*. London: Longman. https://www.academia.edu/21155122/Language_tests_at_school sayfasından erişilmiştir.

Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.

Özcan, Z. Ç. & Oktay, A. (2017). *Biliş üstü beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.

Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, E. (2013). The psychometric properties of the writing motivation scale. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(2), 351–360. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904233.pdf sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim V. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139-158, https://doi.org/10.1080/10573560308222

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332.

https://doi.org/10.3102/00346543062003307 https://www.jstor.org/stable/1170741?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Pajares, M. F., & Margaret, J. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English, 28*(3), 313-331. https://www.jstor.org/stable/40171341?seq=2#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Peterson, S. S., & McClay, J. (2014). A national study of teaching and assessing writing in Canadian middle grades classrooms. *McGill Journal of Education, 49*(1), 17–40. https://doi.org/10.7202/1025770ar https://www.semanticscholar.org/paper/A-National-Study-of-Teaching-and-Assessing-Writing-Peterson-McClay/1f37e6ddd9072e6d0fe00bc1a56db12f0766aa0a sayfasından erişilmiştir.

Piazza, C. L., & Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research, 101*(5), 275–286. https://doi.org/10.3200/JOER.101.5.275-286

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (s. 451–502). Academic Press. http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf sayfasından erişilmiştir.

Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J., & Wray, D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: An exploratory study of orientations to reading and writing. *Research Papers in Education, 16*(3), 271-292. https://doi.org/10.1080/02671520110058697 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126827 sayfasından erişilmiştir.

Rapp, J. R. (2009). *The "write" tools: The impact of teachers' self-efficacy on classroom writing instruction.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses. (3389806) sayfasından erişilmiştir.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods.* California: Sage.

Rietdijk, S., Janssen, T., Van Weijen, D., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program.

Journal of Writing Research, 9(2), 173–225. https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.04

Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., & Van Der Bergh, H. (2004). The study of revision as a writing process and as a learning-to-write process. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Ed.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (s. 189-208). Studies in Writing, vol 13, Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1048-1_12

Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review, 15*(2), 98-101. https://doi.org/10.1080/02783199209553476

Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication, 14*(4), 504-554. https://www.academia.edu/548849/Rethinking_Genre_In_School_and_Society_An_Activity_Theory_Analysis sayfasından erişilmiştir.

Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29*(4), 291-305. https://www.jstor.org/stable/30035555?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly, 23*(3), 231-247. https://doi.org/10.1080/10573560701277575

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 185-209. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16697/173576 sayfasından erişilmiştir.

Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulation and writing: Meta-Analysis of the self-regulation processes in Zimmerman and Risemberg's model. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of research on writing* (s. 174–193). New York: The Guilford Press.

Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5*(1), 1–20. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/41893351/Santangelo_et_al_LDCJ.pdf?1454433143=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSelf_Regulated_Strategy_Development_A_Va.

pdf&Expires=1598050278&Signature=PsQCYCJBhEgKD4LWFqfHfPL7psP1KI02vTk~meYqG4I13GCyTWP~l6BoxOQynUfhA9ZDFLCsq9wKoNgLN8WvjKKWkJ2VGyCW7MkEHwspd3LJiZlg4ct9H7u4-GG3i4GXSOUaE6t11AZUVgrq-P7WL2gE73ncpYiKyVU8zM5bTIDgVfcjhpX5Gw3ASFOp1CAQGD959NepdfdNun1bH4RHlkSfo1Cg89Hkj9MF~Goib70Eth2qQNiI7VfXOU6Ab2wuvO4eEnziW2nEOZQAcqMiUZGxud7p9LGFDNm6XuqKV7w4V4sj8NV09kmaJZLAV5B334jenuRsgeImgMaQ~8GFxA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA sayfasından erişilmiştir.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74. https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures sayfasından erişilmiştir.

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education, 36,* 111–139. https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19,* 48-58. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1984.pdf sayfasından erişilmiştir.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly, 23*(1), 7-25. https://doi.org/10.1080/10573560600837578 https://www.researchgate.net/publication/238317069_Influencing_Children's_Self-Efficacy_and_Self-Regulation_of_Reading_and_Writing_Through_Modeling sayfasından erişilmiştir.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist, 32,* 195-208. https://www.researchgate.net/publication/247522502_Social_origin_of_self-regulatory_competence#:~:text=A%20social%20cognitive%20perspective%20on,controlled%2C%20and%20self%2Dregulated. sayfasından erişilmiştir.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.

Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children, 64*(3), 295-311. https://doi.org/10.1177/001440299806400301

Shanahan, T., & Lomax, R. G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology, 78*(2), 116-123. https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.116

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22. https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf sayfasından erişilmiştir.

Simmerman, S., Harward, S., Pierce, L., Peterson, N., Morrison, T., Korth, B., Billen, M., & Shumway, J. (2012). Elementary teachers' perceptions of process writing. *Literacy Research and Instruction, 51*(4), 292-307, https://doi.org/10.1080/19388071.2011.557764 https://www.researchgate.net/publication/254315683_Elementary_Teachers'_Perceptions_of_Process_Writing sayfasından erişilmiştir.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611 https://www.researchgate.net/publication/232591575_Dimensions_of_Teacher_Self-Efficacy_and_Relations_With_Strain_Factors_Perceived_Collective_Teacher_Efficacy_and_Teacher_Burnout sayfasından erişilmiştir.

Squire, J. R. (1983). Composing and comprehending: Two sides of the same basic process. *Language Arts, 60*(5), 581–589. https://www.jstor.org/stable/41961507?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts, 60*(5), 627-642. https://www.jstor.org/stable/pdf/41961512.pdf sayfasından erişilmiştir.

Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4*(7), 51–67. http://yader.org/index.php/yader/article/viewFile/yader.2009.005/yader.2009.005 sayfasından erişilmiştir.

Takımcıgil-Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *12 yıllık zorunlu eğitim sorular-cevaplar*. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf sayfasından erişilmiştir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf sayfasından erişilmiştir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf sayfasından erişilmiştir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2017a). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2017.pdf sayfasından erişilmiştir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2017b). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı (1. Kitap)*. Ankara: Doku. http://www.eba.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2017c). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı (3. Kitap)*. Ankara: Doku. http://www.eba.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf sayfasından erişilmiştir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2013-2014/Turkce1-5.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tekşan, K. (2012). Analysis of writing anxiety of secondary school students according to several variables. *Educational Research and Reviews, 7*(22), 487-493. doi: 10.5897/ERR12.065 https://www.researchgate.net/publication/267228108_Analysis_of_writing_anxiety_of_secondary_school_students_according_to_several_variables sayfasından erişilmiştir.

Temel, S. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Temel, S. & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7*(17), 322-356. https://dergipark.org.tr/tr/pub/avrasyad/issue/47012/590688 sayfasından erişilmiştir.

Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Ankara: Pegem Akademi.

Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9*(3), 49-61. http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt9Sayi3/JKEF_9_3_2008_49_61.pdf sayfasından erişilmiştir.

Temizkan, M. & Erbilen, E. (2020). Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(1), 32-50. doi: 10.35233/oyea.703204 https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/55693/703204 sayfasından erişilmiştir.

Thornton, A. (2010). *Teachers' self-perception of their writing and their teaching of writing.* (Doktora tezi). https://www.proquest.com/docview/305245026 sayfasından erişilmiştir.

Tighe, M. A. (1987). *Reducing writing apprehension in English classes*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English Spring Conference, Louisville. https://eric.ed.gov/?id=ED281196 sayfasından erişilmiştir.

Tompkins, G. E. (2018). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Pearson.

Tooley, S. H. (2009). *The art in teaching writing.* (Yüksek lisans tezi). https://pdfs.semanticscholar.org/a375/fc9ed1c5dbfc313ba1062a3643df0aeda618.pdf sayfasından erişilmiştir.

Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *Journal of Educational Research, 102*(5), 323–331. https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.323-332 https://www.researchgate.net/publication/249037736_Teaching_Young_Students_Strategies_for_Planning_and_Drafting_Stories_The_Impact_of_Self-Regulated_Strategy_Development sayfasından erişilmiştir.

Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing, 26*, 17–44. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783–805. https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1 https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202 https://www.researchgate.net/publication/249797734_Teacher_Efficacy_Its_Meaning_and_Measure sayfasından erişilmiştir.

Uçgun, D. (2011). The study on the writing anxiety levels of primary school 6, 7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational Research and Reviews, 6*(7), 542-547. https://academicjournals.org/journal/ERR/article-stat/977A6496209 sayfasından erişilmiştir.

Ulusoy, M. (2006). *Evaluation of textbook difficulty and adaptation strategies used in Turkish elementary schools*. Doktora Tezi, The University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana.

Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 105-126. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256506 sayfasından erişilmiştir.

Ulusoy, M. (2008). Evaluating sixth graders' reading levels with different cloze test formats. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 3l,* 115-133. https://www.academia.edu/32072539/Evaluating_Sixth_Graders_Reading_Levels_with_Different_Cloze_Test_Formats sayfasından erişilmiştir.

Ulusoy, M., Dedeoğlu, H., Açan, M., Alten, D., Alan, E. & Bektaş, V. (2011). *Etkileşimli boşluk doldurma yöntemi kullanılarak anlamanın ölçülmesi.* 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas. https://www.academia.edu/35125711/Etkile%C5%9Fimli_Bo%C5%9Fluk_Doldurma_Y%C3%B6ntemi_Kullan%C4%B1larak_Anlaman%C4%B1n_%C3%96l%C3%A7%C3%BClmesi sayfasından erişilmiştir.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(2), 461–472. http://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=41430 sayfasından erişilmiştir.

Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

van Kraayenoord, C. E., Moni, K. B., Jobling, A., Elkins, J., Koppenhaver, D., & Miller, R. (2011). The writing achievement, metacognitive knowledge of writing and motivation of middle-school students with learning difficulties. In C. Wyatt-Smith, J. Elkins & S. Gunn (Ed.), *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy* (s. 213-234). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8864-3_10 https://www.researchgate.net/publication/50223102_The_Writing_Achievement_Metacognitive_Knowledge_of_Writing_and_Motivation_of_Middle-School_Students_with_Learning_Difficulties sayfasından erişilmiştir.

Veiga-Simão, A. M., Malpique, A. A., Frison, L. M. B., & Marques, A. (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and in Brazil: An exploratory study. *Reading and Writing, 29*(5), 955–979. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9606-8

Walmsley, S. A. (1980). What elementary teachers know about writing. *Language Arts, 57*(7), 732-734. https://www.jstor.org/stable/41405028?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47,* 120-130. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005

Wiltse, E. M. (2001). *The effects of motivation and anxiety on students' use of instructor comments*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication, Washington, DC. https://eric.ed.gov/?id=ED458630 sayfasından erişilmiştir.

Yaakob, S. B. (2015). *Factors affecting students' writing skills in primary schools*. Bachelor of Education TESL (Primary Education), Universiti Teknologi Mara. https://www.academia.edu/20824278/FACTORS_AFFECTING_STUDENTS_WRITING_SKILLS_IN_PRIMARY_SCHOOLS_SHAHROHAN_BINTI_YAAKOB_Bachelor_of_Education_TESL_Primary_Education_With_Honours sayfasından erişilmiştir.

Yalçın, A. & Karadeniz, A. (2016). Relationship between the writing quality and self-regulation skills of secondary education students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 345–354. https://www.academia.edu/35131087/Relationship_Between_The_Writing_Quality_And_Self_Regulation_Skills_Of_Secondary_Education_Students sayfasından erişilmiştir.

Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. H. Akyol & M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 1–28). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, M., Altuner-Çoban, G. Ş. & Yaşar-Sağlık, Z. (2020). Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki: İlkokul dördüncü sınıflarda bir inceleme. *Turkish Studies - Education, 15*(2), 1367-1379. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41891

http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/fe131245-ba60-432a-a97d-ed64f939d59c.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yıldız, M. & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(2), 1301-1316. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9370 http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=9370 sayfasından erişilmiştir.

Yıldız, M. & Yekeler, A. D. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma performanslarının organizasyon becerileri ve el yazısı yeterliliğiyle açıklanması: Bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim, 42*(192), 99-112. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7172

Yılmaz, Y. (2013). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s. 217-295). Ankara: Pegem Akademi.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166–183. https://doi.org/10.3102/0002831207312909 https://www.researchgate.net/publication/250184865_Investigating_Self-Regulation_and_Motivation_Historical_Background_Methodological_Developments_and_Future_Prospects sayfasından erişilmiştir.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4102_2 sayfasından erişilmiştir.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (s. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (1989a). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (s. 1–25). New York: Springer.

Zimmerman, B. J. (1989b). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339. https://www.researchgate.net/publication/232534584_A_Social_Cognitive_View_of_Self-Regulated_Academic_Learning sayfasından erişilmiştir.

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology, 11*(4), 307-313. https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845–862. https://doi.org/10.3102/00028312031004845

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676. https://doi.org/10.3102/00028312029003663 https://www.researchgate.net/publication/233896457_Self-Motivation_for_Academic_Attainment_The_Role_of_Self-Efficacy_Beliefs_and_Personal_Goal_Setting sayfasından erişilmiştir.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured ınterview for assessing student use of self- regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628. https://doi.org/10.3102/00028312023004614 https://www.researchgate.net/publication/233896774_Development_of_a_Structured_Interview_for_Assessing_Student_Use_of_Self-Regulated_Learning_Strategies sayfasından erişilmiştir.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 73–101. https://www.jstor.org/stable/1477457?seq=1#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing your students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development.* (Doktora tezi). https://core.ac.uk/download/pdf/188041765.pdf sayfasından erişilmiştir.

Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing, 26*, 91–110. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5

EKLER

EK 1. Hikâye Metni ve Bilgilendirici Metin Konuları Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam,

Elinizdeki form, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerini incelemek üzere yapılacak bir araştırma için hazırlanmıştır. Öğrencilerin hikâye metni ve bilgilendirici metin yazma becerilerini tespit etmek ve değerlendirmek için her iki metin türünde 7 konu belirlenmiştir.

Sizden, konuları 4. sınıf öğrencilerinin ilgi, tutum ve seviyesine uygunluğu bakımından değerlendirmeniz beklenmektedir. Bu değerlendirme için, lütfen her konunun karşısında bulunan 1 ile 5 arasındaki puan değerlerinden size göre en uygun olanı işaretleyiniz.

Yapılacak değerlendirme sonucunda her iki metin türünde en yüksek puan alan birer konu öğrencilere sunulacaktır.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bengisu KAYA

KONULAR	**PUANLAR**				
Hikâye Metni Konuları	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Soğuk bir kış gününde yavrusuna yiyecek aramaya çıkan köpeğin başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.					
2. Uyuyakaldığı için ödevini yetiştiremeyen Ali'nin yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazınız.					
3. Apartmanda yaşayan kuzenini ziyarete giden tarla faresinin yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazınız.					
4. Gittikleri gezide yolunu kaybeden bir grup arkadaşın başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.					
5. Örümcek ağına takılan bir kelebeğin yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazınız.					
6. Uzaya giden bir astronotun oradaki yaşamını ve orada yaşadığı zorlukları anlatan bir hikâye yazınız.					
7. Gemi kaptanı olan Ahmet Bey, sisli bir havada yolculuğa çıkar. Ahmet Bey'in başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.					
Bilgilendirici Metin Konuları	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Teknolojinin hayatımızdaki yeri ile ilgili bilgi verici bir metin yazınız.					
2. Başınızdan geçen sizi etkileyen bir olayla ilgili metin yazınız.					

3. Kişisel temizliğe dikkat etmenin önemi ile ilgili bilgi verici bir metin yazınız.					
4. Korkularımızla nasıl baş edebileceğimizi anlatan bir metin yazınız.					
5. Çevre kirliliğinin nedenleri ve canlıların yaşamına etkileri hakkında bir gazetede yayınlanmak üzere bilgilendirici bir metin yazınız.					
6. İnsan hak ve özgürlüklerinin önemini anlatan bir metin yazınız.					
7. Dengeli beslenme ile ilgili bilgi verici bir metin yazınız.					

EK 2. Hikâye Metni Değerlendirme Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Değerli Hocam,

Elinizdeki form, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye metni türündeki yazılarını, **Organizasyon, Hikâye Unsurları (Karakter, Yer, Zaman), Başlık, Dil ve Anlatım, Kelime Tercihi, Sunum** ölçütlerine göre değerlendirmek ve puanlamak üzere hazırlanmıştır. Sizden, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye türünde yazdıkları metinleri inceleyerek puanlamanız beklenmektedir.

Formda, ağırlıklandırılmış puanlama yapılarak, metin türüne özgü boyutların (Organizasyon, Hikâye Unsurları) daha yüksek puanlarla değerlendirilmesi planlanmıştır. Bu boyutlarla ilgili puanlama yaparken, incelediğiniz metnin, ölçütlerin karşısında verilmiş olan puanları (1 puan, 3 puan, 5 puan) tam karşılamadığını düşündüğünüz durumda **ara puanlama** yapabilirsiniz. Örneğin; "Organizasyon" ve "Hikâye Unsurları" ölçütlerinde, öğrencinin 1 puandan daha yüksek fakat 3 puandan daha az bir puan alması gerektiğini düşündüğünüz durumda 2 puan; benzer şekilde, 3 puandan daha yüksek fakat 5 puandan daha az bir puan alması gerektiğini düşündüğünüz durumda 4 puan verebilirsiniz.

Desteklerinizi için teşekkür ederim…

Arş. Gör. Bengisu KAYA

Puanlar / Ölçütler	Yeterli 5 Puan	Geliştirilmeli 3 Puan	Yetersiz 1 Puan
Organizasyon	Konuya uygun şekilde ilgi çekici bir giriş yapılmış, problem durumu okuyucuya hissettirilmiştir. Problem durumunu zenginleştirecek detaylara yer verilerek metin geliştirilmiştir. Problem(ler) etkileyici ve mantıklı bir şekilde çözümlenmiştir. Metin, belli bir ana fikir etrafında oluşturulmuştur, iletilmek istenen mesaj anlaşılmaktadır.	Konuya uygun bir giriş yapılmıştır fakat problem durumu okuyucuya yeterince hissettirilmemiştir. Problem durumu ile ilgili bazı detaylara yer verilmiş fakat bunlar ayrıntılı şekilde sunulmamıştır. Problem(ler) mantıklı sayılabilecek şekilde çözümlenmiştir. Metinde bir ana fikir vardır fakat açık ve net bir şekilde işlenmemiştir.	Konuyla ilgili yetersiz bir giriş yapılmıştır. Problem(ler) düzensizdir ya da ortaya konmamıştır. Problem(ler)in çözümü yoktur veya belirsizdir. Metinde ana fikir oldukça zayıf bir şekilde işlenmiştir ya da metinde ana fikir bulunmamaktadır.
Hikâye Unsurları (Karakter, Yer, Zaman)	Hikâye unsurları (karakter, yer, zaman) genel olarak tanıtılmış, özellikleri ve rolleri hakkında yeterli düzeyde, açık ve anlaşılır bilgiler verilmiştir.	Hikâye unsurları (karakter, yer, zaman) ile ilgili sınırlı bilgiler verilmiş, özellikleri ve rolleri yeterince anlatılmamıştır.	Hikâye unsurları (karakter, yer, zaman) ile ilgili bilgi yok denecek kadar azdır ya da bilgi verilmemiştir.
Puanlar / Ölçütler	**Yeterli 3 Puan**	**Geliştirilmeli 2 Puan**	**Yetersiz 1 Puan**
Başlık	Başlık metnin konusunu yansıtmaktadır ve ilgi çekicidir.	Başlık konuyu tam olarak yansıtmasa da konuyla ilgilidir.	Başlık metinle ilgili değildir veya başlık yazılmamıştır.
Dil ve Anlatım	Metindeki kelimeler ve cümleler arasındaki bağlantı unsurlarında hata yoktur ya da yok denecek kadar azdır, genel olarak akıcı bir geçiş vardır. Metinde, doğal, yaratıcı ve okuyucuyu etkileyecek bir anlatım dili kullanılmıştır.	Metindeki kelimeler ve cümleler arasındaki bağlantı unsurlarında eksikler ve/veya hatalar bulunmaktadır, yeterince akıcı bir geçiş yoktur. Metinde; doğallık, yaratıcılık ve okuyucunun ilgisini çekme açısından kısmen yeterli bir anlatım dili kullanılmıştır.	Metindeki kelimeler ve cümleler arasındaki bağlantı unsurlarına yer verilmemiştir ya da bu unsurlar oldukça zayıftır, akıcı bir geçiş yoktur. Metinde; doğallık, yaratıcılık ve okuyucunun ilgisini çekme açısından oldukça yetersiz kalan bir anlatım dili kullanılmıştır.
Kelime Tercihi	Fikirleri ve iletilmek istenen mesajı etkileyici ve sürükleyici bir şekilde yansıtacak, anlamı zenginleştirecek kelimeler seçilmiştir.	Fikirleri ve iletilmek istenen mesajı sıradan bir şekilde yansıtacak kelimeler seçilmiştir. Fakat bu kelimeler anlamı yeterince zenginleştirmemektedir.	Kullanılan kelimeler fikirleri ve iletilmek istenen mesajı yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Anlamı zenginleştirecek kelimelere nerdeyse hiç yer verilmemiştir.
Sunum	Metinde genel sayfa düzeni açısından önemli bir hata yoktur. Yazım ve noktalama açısından hata sayısı yok denecek kadar azdır ve yazı rahatlıkla okunmaktadır.	Metinde genel sayfa düzeni açısından birkaç hata yapılmıştır. Yazım ve noktalama açısından okuyucuyu zorlayabilecek düzeyde birkaç hata vardır.	Metin, genel sayfa düzeni açısından oldukça zayıftır. Yazım ve noktalama açısından pek çok hata vardır. Yazı oldukça zor okunmaktadır veya okunmamaktadır.

EK 3. Bilgilendirici Metin Değerlendirme Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Değerli Hocam,

Elinizdeki form, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin türündeki yazılarını, **Organizasyon, Ana Fikir ve Yardımcı Fikirler, Başlık, Dil ve Anlatım, Kelime Tercihi, Sunum** ölçütlerine göre değerlendirmek ve puanlamak üzere hazırlanmıştır. Sizden, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin türündeki yazılarını inceleyerek puanlamanız beklenmektedir.

Formda, ağırlıklandırılmış puanlama yapılarak, metin türüne özgü boyutların (Organizasyon, Ana Fikir ve Yardımcı Fikirler) daha yüksek puanlarla değerlendirilmesi planlanmıştır. Bu boyutlarla ilgili puanlama yaparken, incelediğiniz metnin, ölçütlerin karşısında verilmiş olan puanları (1 puan, 3 puan, 5 puan) tam karşılamadığını düşündüğünüz durumda **ara puanlama** yapabilirsiniz. Örneğin; "Organizasyon" ve "Ana Fikir ve Yardımcı Fikirler" ölçütlerinde, öğrencinin 1 puandan daha yüksek fakat 3 puandan daha az bir puan alması gerektiğini düşündüğünüz durumda 2 puan; benzer şekilde, 3 puandan daha yüksek fakat 5 puandan daha az bir puan alması gerektiğini düşündüğünüz durumda 4 puan verebilirsiniz.

Destekleriniz için teşekkür ederim…

Arş. Gör. Bengisu KAYA

Puanlar / Ölçütler	Yeterli 5 Puan	Geliştirilmeli 3 Puan	Yetersiz 1 Puan
Organizasyon	Amaç ve konu açık ve net olarak belirtilmiş, ilgi çekici bir giriş yapılmıştır. Konuyu zenginleştirecek türde destekleyici detaylara (grafik, tablo, resim vb.) yer verilerek metin geliştirilmiştir. Konuyla ilgili fikirler özetlenmiş, düşünceler uygun bir sonuca bağlanmıştır.	Amaç ve konu sınırlı bir şekilde ifade edilmiştir. Konuyla ilgili bazı detaylara yer verilmiştir fakat bunlar ayrıntılı şekilde sunulmamıştır. Metnin konusunu kısmen yansıtan bir veya birkaç destekleyici detaya (grafik, tablo, resim vb.) yer verilmiştir. Konuyla ilgili genel bir sonuç ifadesi yazılmıştır.	Metinde giriş bölümü yoktur ya da amaç ve konuyla ilgili net bir giriş yapılmamıştır. Gelişme bölümü yoktur ya da konuyla ilgili olmayan örnekler sunulmuştur. Sonuç bölümü yoktur veya belirsizdir. Metnin konusuyla ilgili destekleyici detaylara (grafik, tablo, resim vb.) yer verilmemiştir ya da bunlar konuyu tam olarak yansıtmamaktadır.
Ana Fikir ve Yardımcı Fikirler	Metinde bir ana fikir vardır. Yardımcı fikirler ayrıntılı ve okuyucuyu etkileyecek şekilde yazılmıştır.	Metinde ana fikir detaylandırılmadan işlenmiştir. Yardımcı fikirlere yer verilmiş ama bu fikirlerin ayrıntısına yer verilmemiştir.	Metinde ana fikir oldukça zayıf bir şekilde işlenmiştir ya da metinde ana fikir yoktur. Metinde birkaç fikir yer almaktadır ama bu fikirler yardımcı fikir niteliğinde değildir.
Puanlar / Ölçütler	**Yeterli 3 Puan**	**Geliştirilmeli 2 Puan**	**Yetersiz 1 Puan**
Başlık	Başlık metnin konusunu yansıtmaktadır ve ilgi çekicidir.	Başlık konuyu tam olarak yansıtmasa da konuyla ilgilidir.	Başlık metinle ilgili değildir veya başlık yazılmamıştır.
Dil ve Anlatım	Metindeki kelimeler ve cümleler arasındaki bağlantı unsurlarında hata yoktur ya da yok denecek kadar azdır, genel olarak akıcı bir geçiş vardır. Metinde, doğal, yaratıcı ve okuyucuyu etkileyecek bir anlatım dili kullanılmıştır.	Metindeki kelimeler ve cümleler arasındaki bağlantı unsurlarında eksikler ve/veya hatalar bulunmaktadır, yeterince akıcı bir geçiş yoktur. Metinde; doğallık, yaratıcılık ve okuyucunun ilgisini çekme açısından kısmen yeterli bir anlatım dili kullanılmıştır.	Metindeki kelimeler ve cümleler arasındaki bağlantı unsurlarına yer verilmemiştir ya da bu unsurlar oldukça zayıftır, akıcı bir geçiş yoktur. Metinde; doğallık, yaratıcılık ve okuyucunun ilgisini çekme açısından oldukça yetersiz kalan bir anlatım dili kullanılmıştır.
Kelime Tercihi	Fikirleri ve iletilmek istenen mesajı etkileyici ve sürükleyici bir şekilde yansıtacak, anlamı zenginleştirecek kelimeler seçilmiştir.	Fikirleri ve iletilmek istenen mesajı sıradan bir şekilde yansıtacak kelimeler seçilmiştir. Fakat bu kelimeler anlamı yeterince zenginleştirmemektedir.	Kullanılan kelimeler fikirleri ve iletilmek istenen mesajı yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Anlamı zenginleştirecek kelimelere nerdeyse hiç yer verilmemiştir.
Sunum	Metinde genel sayfa düzeni açısından önemli bir hata yoktur. Yazım ve noktalama açısından hata sayısı yok denecek kadar azdır ve yazı rahatlıkla okunmaktadır.	Metinde genel sayfa düzeni açısından birkaç hata yapılmıştır. Yazım ve noktalama açısından okuyucuyu zorlayabilecek düzeyde birkaç hata vardır.	Metin, genel sayfa düzeni açısından oldukça zayıftır. Yazım ve noktalama açısından pek çok hata vardır. Yazı oldukça zor okunmaktadır veya okunmamaktadır.

EK 4. Yazma Bilgisi Başarı Testi

Gökyüzündeki Dost

Her şey sakindi. Gökyüzü her zaman yaptığı gibi yeryüzünü seyrediyordu. Fakat bir dakika içinde yeryüzü görünmez oldu. Nereden geldiği bilinmeyen bulutlar her yanı kaplayıvermiş ve bir yağmur başlamıştı. Yağmur damlaları, bulutlardan tek tek atlayarak yeryüzüne doğru inişe geçmişti. Damlalar arasındaki küçük yağmur damlası, yeryüzüne ilk defa ineceği için kalbi küt küt atıyordu.

…

Mevlâna İdris ZENGİN

1) Yukarıdaki paragraf, hangi metin türüne ait bir giriş paragrafı olabilir?

A) Günlük **B)** Hikâye/Öykü

C) Şiir **D)** Anı

Tükenmeyen Sevgi

İlkokula Aydın'da, 7 Eylül İlkokulunda başlamıştım. Yıl 1932'ydi. Öğretmenimiz, sarışın Melâhat Hanım'dı. Alfabedeki harflerin yan yana geldiğinde çeşitli sesler oluşturması, benim için çok yeni bir şeydi. Öğretmenim anlatırken bu yöntemi kavrayamamıştım.

…

İlhan SELÇUK

2) Yukarıdaki paragraf, hangi metin türüne ait bir giriş paragrafı olabilir?

A) Fabl **B)** Hikâye/Öykü

C) Günlük **D)** Anı

Venüs, Güneş'in Önünden Geçti

Venüs, 122 yıl aradan sonra Güneş'in önünden tekrar geçti. Türkiye'den de izlenebilen Venüs'ün geçişi, 08.13'te başladı. Venüs, Güneş'in önünden 6 saat 12 dakikada geçti. Gözlem evleri bu ilginç gökyüzü olayını izlettirmek amacıyla kapılarını 08.00–14.00 saatleri arasında halka açtı.

Bir gazete yazısı

3) Verilen metnin türü seçeneklerden hangisidir?

A) Efsane **B)** Hikâye/Öykü

C) Haber **D)** Tiyatro

Tutumsuz'un Öyküsü

ÇOCUK — Sayın Yargıç buyurun,
Çağrıyı siz duyurun.

YARGIÇ — (Öğretmen masası, üstüne serilen örtüyle bir yargıç kürsüsü olarak kullanılacaktır. Yargıç masaya geçer, elindeki tokmağı masaya vurur.)
Mahkememiz başlasın,
Gerçekler aydınlansın.

Ülker KÖKSAL

4) Verilen metnin türü seçeneklerden hangisidir?

A) Şiir **B)** Tiyatro

C) Hikâye/Öykü **D)** Haber

5) Aşağıdakilerden hangisi *"yaşanmış veya yaşanması mümkün olan konuların merak uyandırıcı bir şekilde anlatılmasına dayanan"* **bir metin türüdür?**

A) Şiir **B)** Hikâye/Öykü

C) Tekerleme **D)** Anı

6) Aşağıdakilerden hangisi "*okuyana bilgi vermeyi amaçlayan, öğretici bir dilin kullanıldığı ve var olan gerçeklerin anlatıldığı*" **bir metin türüdür?**

A) Haber **B)** Efsane

C) Hikâye/Öykü **D)** Şiir

7) (1) Metnin içeriğini planlama
(2) Konuyu belirleme
(3) Cümlelerin kurallara uygunluğunu kontrol etme

Metin yazma sürecinde yukarıda verilen ifadeler hangi sırayla yapılmalıdır?

A) 2-1-3 **B)** 1-2-3

C) 1-3-2 **D)** 2-3-1

8) (1) Metni panoya asma
(2) Metni yazdıktan sonra gözden geçirme
(3) Yazma sürecini plana uygun şekilde sürdürme

Metin yazma sürecinde yukarıda verilen ifadeler hangi sırayla yapılmalıdır?

A) 3-1-2 **B)** 1-2-3

C) 3-2-1 **D)** 2-3-1

9) (1) Metnin konusu ile ilgili neler bildiğini düşünme
(2) Başlık koyma
(3) Metni sınıfta okuma

Metin yazma sürecinde yukarıda verilen ifadeler hangi sırayla yapılmalıdır?

A) 1-2-3 **B)** 2-1-3

C) 1-3-2 **D)** 3-2-1

10) (1) Metin yazmak için ayrılacak süreyi belirleme
(2) Tüm yazma süreci ile ilgili kendi performansını değerlendirme
(3) Metin yazarken belirlenen konuya odaklanma

Metin yazma sürecinde yukarıda verilen ifadeler hangi sırayla yapılmalıdır?

A) 2-3-1 **B)** 1-2-3

C) 3-1-2 **D)** 1-3-2

11) (1) Metin yazarken zorlandığın için endişelenmelisin.
(2) Metin yazmana engel olan sebepleri araştırmalısın.
(3) Başarılı bir yazar olmadığını düşünmelisin.

Yazma sürecinde zorluk yaşayan bir kişiye yukarıdakilerden hangisi veya hangileri söylenmelidir?

A) Yalnız 1

B) Yalnız 2

C) 1 ve 3

D) 2 ve 3

12) (1) Metinde yer vereceğin fikirleri belirlemelisin.
(2) Metnini tamamlayamayacağını düşünmelisin.
(3) Zorluk yaşadığın için metin yazmayı bırakmalısın.

Yazma sürecinde zorluk yaşayan bir kişiye yukarıdakilerden hangisi veya hangileri <u>söylenmemelidir</u>?

A) Yalnız 1

B) Yalnız 3

C) 1 ve 2

D) 2 ve 3

"<u>Canan'ın metin yazma becerisi oldukça iyidir.</u>" **Bu ifadeye göre <u>13. – 18. soruları</u> yanıtlayınız.**

13) Metin yazmaya başlamadan önce Canan'ın aşağıdakilerden hangisini yapması beklenir?

A) Yazacağı metnin konusunu belirlemesi
B) Konuyu öğrenir öğrenmez hemen yazmaya başlaması
C) İyi bir yazar olduğu için bir şey yapmaması
D) Neler yazacağını arkadaşına/öğretmenine sorması

14) Canan'ın metin yazmaya başlamadan önce aşağıdakilerden hangisini yapması <u>beklenmez</u>?

A) Yazacağı metnin içeriği ile ilgili planlama yapması
B) Yazma konusuyla ilgili neler bildiğini düşünmesi
C) Süre planlaması yapmadan metin yazmaya başlaması
D) Dikkatinin dağılmayacağı bir ortamda yazmak istemesi

15) Metin yazarken Canan'ın aşağıdakilerden hangisini yapması beklenir?

A) Planlama yapmadan o an aklına gelenleri yazması
B) Metin yazma sürecini belirlediği şekilde sürdürmesi
C) Yazarken noktalama işaretlerini koymayı unutması
D) Zorlandığında metnini başka bir kişiye yazdırması

16) Metin yazarken Canan'ın aşağıdakilerden hangisini yapması <u>beklenmez</u>?

A) Yazdığı metinde konuyla ilgili ayrıntılara yer vermesi
B) Okuyucunun ilgisini çekecek bir başlık koyması
C) Seçtiği konunun dışına çıkmadan metin yazması
D) Metin yazarken pek çok yazım yanlışı yapması

17) Canan'ın metni yazdıktan sonra aşağıdakilerden hangisini yapması beklenir?

A) Metnini tamamlayınca okumadan öğretmenine teslim etmesi
B) Metninde yer verdiği fikirleri geliştirme gereği görmemesi
C) Yazım hatalarını düzeltmek için metni gözden geçirmesi
D) Metnini sınıf panosuna asmak için istek duymaması

18) Canan'ın metni yazdıktan sonra aşağıdakilerden hangisini yapması <u>beklenmez</u>?

A) Yazısını bitirir bitirmez hemen öğretmenine teslim etmesi
B) Yazdığı metni dil ve anlatım yönünden kontrol etmesi
C) Metin yazma süreci ile ilgili kendini değerlendirmesi
D) Yazdığı metni sınıf arkadaşlarına/ailesine okuması

***"<u>Nazan'ın metin yazma becerisi zayıftır.</u>"* Bu ifadeye göre <u>19. – 24. soruları</u> yanıtlayınız.**

19) Metin yazmaya başlamadan önce Nazan'ın aşağıdakilerden hangisini yapması beklenir?

A) Yazacağı metinde yer vereceği düşünceleri belirlemesi
B) Yazma konusuyla ilgili daha çok bilgi edinmesi
C) Yazmak için ne kadar zaman ayıracağını belirlemesi
D) Başarılı bir metin yazamayacağını düşünmesi

20) Nazan'ın metin yazmaya başlamadan önce aşağıdakilerden hangisini yapması <u>beklenmez</u>?

A) Konuyla ilgili neler yazacağına karar verememesi
B) İyi bir metin yazmak için kendini motive etmesi
C) Herhangi bir hazırlık yapmaya gerek duymaması
D) Metin yazmak yerine başka bir işle ilgilenmek istemesi

21) Metin yazarken Nazan'ın aşağıdakilerden hangisini yapması beklenir?

A) Belirlediği konuyla ilgili ayrıntılı bir metin yazması
B) Metin yazarken noktalama işaretlerini koymaması
C) Yazdığı metinde okuyucuyu etkileyecek bir dil kullanması
D) Konunun dışına çıkmadan metin yazmaya dikkat etmesi

22) Nazan'ın metin yazarken aşağıdakilerden hangisini yapması <u>beklenmez</u>?

A) Yazdığı metnin dışında başka işlerle de ilgilenmesi
B) Metnine aynı fikirleri/olayları tekrarlayarak yazması
C) Yazdıklarını kontrol etmeden metnine devam etmesi
D) Metninde yeni ve farklı kelimelere yer vermesi

23) Nazan'ın metni yazdıktan sonra aşağıdakilerden hangisini yapması beklenir?

A) Paragrafların arasındaki uyumu kontrol etmesi
B) Güzel bir metin yazdığı için kendini ödüllendirmesi
C) Yazdığı metni başkasının okumasını istememesi
D) Yazma becerisini ne kadar geliştirdiğini belirlemesi

24) Nazan'ın metni yazdıktan sonra aşağıdakilerden hangisini yapması <u>beklenmez</u>?

A) Belirlediği metin türüne uygun yazıp yazmadığını incelemesi
B) Metnini gözden geçirmeden yazma sürecini tamamlaması
C) Metinde yer verdiği fikirleri geliştirmek için zaman ayırmaması
D) Metnini arkadaşlarıyla paylaşmak için hevesli olmaması

25) Aşağıdaki metinde boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri gelmelidir?

Abant ( ) tertemiz havasıyla şehir dışına çıkmak için ilk akla gelen yerlerden biri ( ) İstanbul ile Ankara arasındaki yolun orta( ) sında olduğu için her iki büyük şehirden de çok sayıda ziyaretçisi olur ( )

A) (;) (.) (’) (.)
B) (,) (...) (-) (!)
C) (,) (.) (-) (.)
D) (,) (.) (’) (…)

26) Aşağıdaki metinde parantez içine alınmış noktalama işaretlerinden birisi yanlış kullanmıştır. **Bu noktalama işareti hangisidir? Doğrusu ne olmalıdır? Seçenekleri inceleyip soruyu yanıtlayınız.**

Burası çok ağaçlık (,) çok sulak, çok meyveli ve serin. İşte bir pınar başındayım. Oluğun altına bir sepet iri, olgun şeftali koymuşlar. Başı yemenili, saçları iki örgü, ayağı takunyalı sarışın bir köylü kızı bana sordu (:)
(—) Yer misin amca (.)
Aldım. Ezdikçe ağzıma serinlik, koku, öz su doluyor. Ah, ne güzel meyve!

A) (,) yanlıştır, yerine (;) kullanılmalıdır.
B) (:) yanlıştır, yerine (.) kullanılmalıdır.
C) (—) yanlıştır, yerine (“) kullanılmalıdır.
D) (.) yanlıştır, yerine (?) kullanılmalıdır.

27) ***"öyle bir insan düşünün ki adı anıldığında herkesin yüzüne bir gülücük yayılır."*** **Yukarıdaki cümlede bir kelime hatalı yazılmıştır. Bu kelime hangi seçenekte yer almaktadır?**

A) Öyle **B)** Anıldığı

C) Herkesin **D)** Gülücük

Anlatmak (1) istediğimiz bir durumu ifade etmek için onun bilgelik (2) dolu fıkıralarından (3) birini anlatmamız yeter. (4)

28) Yukarıdaki cümlede yer alan numaralardan hangisinde yazım hatası olan bir kelime bulunmaktadır?

A) 1 **B)** 2

C) 3 **D)** 4

EK 5. Okuduğunu Anlama Testi

GÖKYÜZÜNDEKİ DOST (Hikâye Edici Metin)

Her şey sakindi. Gökyüzü her zaman yaptığı gibi yeryüzünü seyrediyordu. _____(1)

A. *Fakat*
B. *Çünkü*
C. *Yine*
D. *Bazen*

bir dakika içinde yeryüzü görünmez oldu. Nereden _____(2) bilinmeyen bulutlar her yanı

A. *bildiği*
B. *nereye*
C. *geldiği*
D. *kimi*

kaplayıvermiş ve bir _____(3) başlamıştı.

A. *çamur*
B. *yağmur*
C. *oyun*
D. *gökkuşağı*

Yağmur damlaları, bulutlardan tek tek atlayarak _____(4) doğru inişe geçmişti.

A. *yeryüzüne*
B. *güneşe*
C. *sağa*
D. *yukarı*

Damlalar arasındaki küçük yağmur _____(5), yeryüzüne ilk defa ineceği için kalbi küt

A. *ise*
B. *çamur*
C. *kar*
D. *damlası*

_____(6) atıyordu. Aslında bunun korkulacak bir şey olmadığını _____(7). Daha önce

A. *püt*
B. *çat*
C. *küt*
D. *pat*

A. *biliyordu*
B. *geliyordu*
C. *söylemiyordu*
D. *anlattı*

yeryüzüne inip sonra buharlaşarak tekrar _____(8) dönen ağabeyleri, ablaları ona her şeyi

A. *çamura*
B. *gökyüzüne*
C. *kara*
D. *denize*

anlatmışlardı. _____(9), insanlardan, ağaçlardan, şehirlerden, denizlerden, kuşlardan,

A. *Yeryüzünden*
B. *Yağmurdan*
C. *Kardan*
D. *Gökyüzünden*

çocuklardan uzun _____(10) bahsetmişlerdi. Ne yazık ki küçük yağmur damlası

A. *kısa*
B. *gibi*
C. *çok*
D. *uzun*

_____(11) hiçbirisini de görmemişti. Bu yüzden içinde sonsuz _____(12) heyecanla

A. *yeryüzünün*
B. *bunların*
C. *gökyüzünün*
D. *şuradakilerin*

A. *birkaç*
B. *her*
C. *bir*
D. *gibi*

iniyordu yeryüzüne.

Yağmur damlaları gittikçe hızlanmaya _____(13). Müthiş neşeliydiler. Yeryüzüne

A. *gitti*
B. *başladı*
C. *geldi*
D. *durdu*

yaklaştıkça coşkulu çığlıklar atıyor, _____(14) şakalaşıp şarkılar söylüyorlardı.

A. *birbirleriyle*
B. *zamanla*
C. *onlarla*
D. *bunlarla*

Aşağıyı şaşkınlıkla seyreden küçük _____(15) damlası için her şey beklemediği kadar

A. *bir*
B. *su*
C. *kar*
D. *yağmur*

ilginç _____(16) güzeldi.

A. *yine*
B. *meğer*
C. *ve*
D. *sonuçta*

Sokaklarda insanlar telaşla koşuşuyor, renk renk _____(17) açılıyordu. Şimdi yağmur

A. *çiçekler*
B. *şemsiyeler*
C. *yağmurlar*
D. *mağazalar*

kardeşleri sokakların, arabaların, kuşların, _____(18), insanların, şemsiyelerin üstüne pıt pıt

A. *okulun*
B. *gökyüzünün*
C. *dereye*
D. *onun*

düşmeye başlamışlardı.

_____(19) daha çok, daha çok düşmeye başladılar. Her _____(20) hafifçe ıslanınca

A. *Kalarak*
B. *Giderek*
C. *Koşarak*
D. *Dönerek*

A. *gün*
B. *kişi*
C. *yer*
D. *şey*

yerden güzel bir koku yükseldi. _____(21) yağmur damlası, bu kokuyu içine çekip "Ah,

A. *Küçük*
B. *Güzel*
C. *Korkak*
D. *Güçlü*

_____(22) yağmurlar ne güzel şeylermişiz!" diye kendi kendine _____(23) bir yandan

A. *siz*
B. *onlar*
C. *ben*
D. *biz*

A. *gülerken*
B. *konuşurken*
C. *hüzünlenirken*
D. *yağarken*

da "Nereye düşsem?" diye düşünüyordu. _____(24) düşmesine yirmi beş otuz metre bir

A. *Yine*
B. *Bugün*
C. *Her*
D. *Çünkü*

mesafe _____(25).

A. *kalmıştı*
B. *kadardı*
C. *ulaştı*
D. *gitmişti*

A! O da ne? Gökyüzüne bakan bir çocuk. Sokağın tam ortasında, elleri cebinde ve şemsiyesiz. Şimdi ağzını açtı. Saçları sırılsıklamdı.

Küçük yağmur damlası çocuğa yaklaştı, yaklaştı. Neredeyse çocuğun ağzına düşecekti. Fakat son anda yana kayarak çocuğun yüzüne düşüverdi.

Artık yeryüzündeki bir çocuğun yüzündeydi. Çocuğun yüzünden yeryüzünü ve gökyüzünü seyretti bir süre.

Yeryüzü güzeldi.
Gökyüzü güzeldi.
Çocuk güzeldi.

Sonra yürüdüler. Çocuk bir vitrinin önünde durup aynaya baktı. Yüzündeki damlayı gördü. Eliyle silecekti ki vazgeçip silmedi ve kısa bir an, çok kısa bir an aynada göz göze geldiler. Gülümsedi çocuk. Küçük yağmur damlası ışıldadı.

Güneş geldi. Havadaki serinlik, yerini güneşin sarışın sıcaklığına bıraktı. Küçük yağmur damlası, kardeşlerinin birer birer buharlaşıp gökyüzüne yükseldiklerini gördü. Ayrılmanın vakti gelmişti. Çocuğun kulağına fısıldadı: “Güneş bizi çağırıyor. Gitmemiz gerek. Ama merak etme yine geleceğim.” Çocuk gözlerini kapatıp “Haydi git, seni beklediğimi unutma.” dedi.

Yağmur yağarken ıslak saçlarıyla gökyüzüne bakan bir çocuk vardır sokakta. Vardır ve bekleyecektir yağmur yağdıkça.

Mevlâna İdris ZENGİN

KIŞIN FOTOĞRAF ÇEKERKEN (Bilgilendirici Metin)

Her mevsimin beraberinde getirdiği pek çok güzellik var. Özellikle de fotoğrafla ilgilenenler için. Yine de _____(1) fotoğrafçılar, her mevsimde olumsuz bir yan bulurlar. _____(2)

A. *az*
B. *bazı*
C. *mutlu*
D. *güzel*

A. *Bazıları*
B. *Mevsim*
C. *Çocuklar*
D. *Olduğu*

için yazın fotoğraf çekmek zordur çünkü ışık _____(3) dik gelir. Bazıları içinse kışın

A. *anında*
B. *çok*
C. *eğik*
D. *fakat*

fotoğraf çekilmez, _____(4) ışık yoktur ya da soğuk ve yağış _____(5) aşılması güç

A. *zaten*
B. *yazın*
C. *bazen*
D. *gece*

A. *veya*
B. *ile*
C. *gibi*
D. *olan*

engeller vardır. Bir fotoğrafçı için _____(6) mevsimi çoğu yönüyle ilginçtir. Sıklıkla

A. *kiraz*
B. *kış*
C. *göç*
D. *bahar*

değişen hava _____(7), hem olağanüstü güzellikler sunan doğayı hem de _____(8)

A. *koşulları*
B. *yolları*
C. *da*
D. *gibi*

A. *ülke*
B. *kent*
C. *mevsim*
D. *dünya*

yaşamını fotoğraflanmaya değer kılar. Kötü hava koşulları, _____(9) gerçek yaşamda

A. *televizyonda*
B. *fotoğraflarda*
C. *örneğin*
D. *aslında*

olduğundan çok daha zararsız hatta _____(10) ve güzel görünür. Baktığımızda etkilendiğimiz

A. *korkunç*
B. *basit*
C. *komik*
D. *ilginç*

çoğu manzara _____(11) böyle havalarda çekilmiştir. Yağmur, sis, rüzgâr, kırağı,

A. *hep*
B. *zaten*
C. *keyfi*
D. *fotoğrafı*

_____(12), buz gibi hava olaylarıyla kış mevsimi boyunca _____(13) karşılaşırız.

A. *kar*
B. *mevsim*
C. *bulut*
D. *güneş*

A. *nadiren*
B. *sevinçle*
C. *sıklıkla*
D. *Fotoğraflarda*

Yağmurlu havalar, fotoğraf çekmek için oldukça _____(14) görüntüler yaratır. Yağmur

A. *sıkıcı*
B. *ilginç*
C. *güneşli*
D. *kalabalık*

dindikten sonra bitkilerin, çiçeklerin _____(15) üzerinde kalan yağmur damlacıkları, camdan

A. *yaprakları*
B. *kökleri*
C. *renkleri*
D. *fotoğrafları*

süzülen damlalar _____(16) günlerin ana konuları arasında yer alabilir. Islak _____(17)

A. *güneşli*
B. *sıcak*
C. *sevinçli*
D. *yağmurlu*

A. *yüzeyler*
B. *mendiller*
C. *saçlar*
D. *fotoğraflar*

ve su birikintileri, yansıma görüntüleri için bulunmaz _____(18) sunar. Yağmurlu hava,

A. *dostluk*
B. *keyif*
C. *olanaklar*
D. *günler*

doğanın yıkandığı izlenimini verir. _____(19) sonra tüm renkler canlanır, sıcaklaşır. Doğanın

A. *Onlardan*
B. *Yağmurdan*
C. *Güneşten*
D. *Gördükten*

ışıltıları _____(20) yeri sarar. Bir de bulutların arasından sızan _____(21) ışınları varsa

A. *her*
B. *bazı*
C. *yine*
D. *zaten*

A. *yağmur*
B. *bulut*
C. *hava*
D. *Güneş*

o zaman olağanüstü görüntüler bizi _____(22) demektir.

A. *gördü*
B. *bekliyor*
C. *duyuyor*
D. *çekti*

Sis, ilginç ve gizemli görüntülerin kolaylıkla _____(23) edilebileceği bir hava olayıdır.

A. *elde*
B. *konu*
C. *servis*
D. *hayal*

Genellikle insana kaybolma, _____(24) ve bilinmezlik gibi duygular hissettirir. Irmak, çay,

A. *sevinç*
B. *düşme*
C. *yalnızlık*
D. *ilginç*

_____(25), ovalar, yaylalar, dağların etekleri ve zirveleri, özellikle sabahın ilk saatlerinde

A. *kahve*
B. *deniz*
C. *gökyüzü*
D. *yağmur*

sisle karşılaşmak için uygun yerler.

Rüzgârlı ya da fırtınalı havalar kış fotoğraflarının bir başka konusu. Bir gölün içinden gökyüzüne doğru boy veren sazların, düzlüklerdeki uzun otların, ağaçların sunduğu görüntüleri yakalamaya çalışmak, hem çok heyecan verici hem de birçok güzelliği yaşamak için bulunmaz fırsattır.

Kışın en ilginç görüntülerinin bir kısmını da soğuk ve güneşli bir günün habercisi olan kırağı sayesinde elde edebiliriz. Özellikle bitkilerin yoğun olduğu parklar veya ormanlık alanlar, kalemle çizilmiş ya da boyanmış gibi güzel görüntüler verir.

Karlı havalar fotoğraf için çok zengin seçenekler sunar. Karlı yerleri görüntülemek aslında pek kolay değil ama böyle zamanlarda hem duygusal hem de çok neşeli fotoğraflar çekmek olası. Karla bürünmüş yüksek dağları, karla kaplı ormanları, öte yanda karda oyun oynayan insanların neşesi de kar fotoğraflarının konularından yalnızca birkaçıdır.

Kış aylarının heyecan verici olduğu kadar ürkütücü bir başka etkisi de buz. Araçlardan, evlerin ya da binaların çatılarından yere doğru uzanan buz sarkıtları, donmuş su birikintileri ve göller de ilgilenilebilecek diğer konulardır.

Kış mevsiminde fotoğraf açısından en sık ve en hızlı değişim gökyüzünde olur. Beyazdan koyu, karanlık gri hatta bazen lacivert olan renkleriyle bulutlar, manzara fotoğraflarının vazgeçilmez ögeleridir.

Kış aylarında fotoğrafçı da hava koşullarıyla mücadele içindedir. Fotoğrafçı, her şeyden önce bu hava koşullarına karşı kendini koruyacak önlemleri almalı, dışarı çıkarken olabildiğince hafif, su geçirmeyen ve sıcak tutan giysileri giymelidir.

Güzelliklerin peşinde koşan fotoğrafçı, fotoğraf makinesinin görebileceği zararları düşünmek, önlemek zorundadır. Bu nedenle fotoğraf makinesinin korunmasına ayrı bir özen göstermelidir. Çünkü fotoğraf makineleri, suya, toza, neme dayanıksızdır. Fotoğraf malzemelerini su geçirmez ve darbelere dayanıklı bir çantada taşımakta da yarar var.

Serpil YILDIZ

EK 6. Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma, dördüncü sınıf öğrencilerinin metin yazma sürecinde yaptıklarını daha iyi anlamamıza yardımcı olmak için hazırlanmıştır. Tabloda yer alan maddeleri lütfen dikkatlice okuyunuz. Her bir madde için, *"Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum"* ve *"Tamamen Katılmıyorum"* seçeneklerinden kendiniz için en uygun olanını işaretleyiniz. Tablodaki tüm maddeleri yanıtlayınız.

Maddelere verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır.

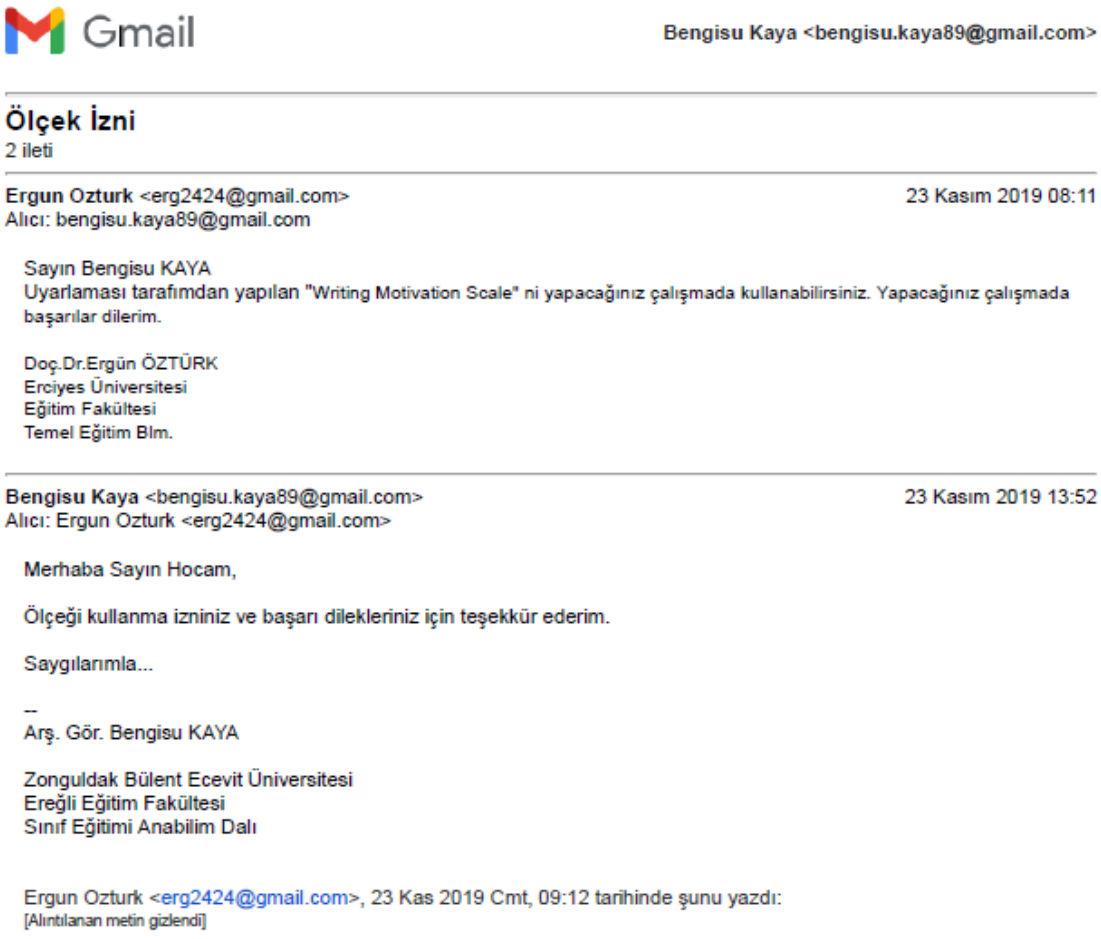
Katkılarınız ve samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bengisu KAYA

Sıra No.	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Yazmaya başlamadan önce rahat yazabileceğim bir yere geçerim.					
2	Metin yazarken yazıma odaklanırım.					
3	Yazacağım konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilsem arkadaşımdan ya da öğretmenimden yardım isterim.					
4	Metni nasıl yazacağıma dair kendime bir çalışma planı hazırlarım.					
5	Yazmaya başlamadan önce yazacağım metnin türünü (hikâye/öykü, bilgilendirici gibi) belirlerim.					
6	Metin yazarken, hazırladığım plana göre yapmam gerekenleri kendime hatırlatırım.					
7	Metin yazarken arada bir durup yazdıklarımı gözden geçiririm.					
8	Yazı yazarken fikirlerimi daha fazla nasıl geliştireceğimi düşünürüm.					
9	Metnimi yaptığım taslağa (ön çalışmaya) göre yazarım.					
10	Yazma becerimi geliştirmek için bir sonraki yazma çalışmasında daha istekli olurum.					

11	Yazımı tamamladıktan sonra iyi bir metin yazıp yazmadığımı düşünürüm.					
12	Yazdığım metnin onu okuyacak kişiler için uygun olup olmadığını düşünürüm.					
13	Planladığım gibi bir metin yazıp yazmadığımı kontrol etmek için yazdıklarımı okurum.					
14	Yazmaya başlamadan önce iyi bir metin yazacağıma inanırım.					
15	Yazımın belirlediğim metin türüne uygun olup olmadığını kontrol ederim.					
16	Metnimi okuyacak kişileri dikkate alarak yazarım.					
17	Metnimi yazdıktan sonra bazı bölümleri değiştirerek (ekleme, çıkarma, yeniden düzenleme) metnimi geliştiririm.					
18	Metnimi yazdıktan sonra yazdıklarımı kontrol etmek için zaman ayırırım.					
19	Metin yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili neler bildiğimi düşünürüm.					
20	Yazacağım metni tamamlamak için bir çalışma süresi belirlerim.					
21	Yazmaya başlamadan önce metnimde yer vereceğim olayları hayal ederim.					

EK 7. “Yazma Motivasyonu Ölçeği” Kullanım İzni



Gmail — Bengisu Kaya <bengisu.kaya89@gmail.com>

Ölçek İzni
2 ileti

Ergun Ozturk <erg2424@gmail.com> — 23 Kasım 2019 08:11
Alıcı: bengisu.kaya89@gmail.com

Sayın Bengisu KAYA
Uyarlaması tarafımdan yapılan "Writing Motivation Scale" ni yapacağınız çalışmada kullanabilirsiniz. Yapacağınız çalışmada başarılar dilerim.

Doç.Dr.Ergün ÖZTÜRK
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Blm.

Bengisu Kaya <bengisu.kaya89@gmail.com> — 23 Kasım 2019 13:52
Alıcı: Ergun Ozturk <erg2424@gmail.com>

Merhaba Sayın Hocam,

Ölçeği kullanma izniniz ve başarı dilekleriniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla...

--
Arş. Gör. Bengisu KAYA

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Ergun Ozturk <erg2424@gmail.com>, 23 Kas 2019 Cmt, 09:12 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 8. “Yazma Kaygısı Ölçeği” Kullanım İzni

Gmail Bengisu Kaya <bengisu.kaya89@gmail.com>

"Yazma Kaygısı Ölçeği" için Kullanma İzin Talebi
4 ileti

Bengisu Kaya <bengisu.kaya89@gmail.com> 9 Aralık 2018 14:21
Alıcı: mtkatranci@gmail.com

Merhaba Mehmet Hocam,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalında doktora tez dönemindeyim. İlkokul 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmeyi planladığım tezim kapsamında, Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR) dergisinin 5/24 (2018) numaralı sayısında yayınlanan "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması"
başlıklı makalenizde yer alan "Yazma Kaygısı Ölçeği"ni kullanmak isterim.

Konu ile ilgili olarak izin, görüş ve önerilerinizi paylaşırsanız memnun olurum sayın hocam.

Teşekkür ederim,

Saygılarımla.

--
Arş. Gör. Bengisu KAYA

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Mehmet katrancı <mtkatranci@gmail.com> 9 Aralık 2018 18:10
Alıcı: Bengisu Kaya <bengisu.kaya89@gmail.com>

Sayın Bengisu Kaya;
İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'ni çalışmamızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

9 Ara 2018 Paz 14:22 tarihinde Bengisu Kaya <bengisu.kaya89@gmail.com> şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 9. Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Formu

Değerli Öğretmenim,

Sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretmeye yönelik bilgilerini daha iyi anlamamıza yardımcı olmak için tasarlanan bu ölçme aracında 15 soru yer almaktadır. Sizden bu soruları yanıtlamanız beklenmektedir. Sorulara verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkılarınız ve samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bengisu KAYA

1) Türkçe Öğretim Programına göre yazı çalışmaları için ayrılması gereken süre nedir?

2) Aşağıda metin yazma sürecinin adımları karışık olarak verilmiştir. Bu adımları ilk adımdan son adıma doğru 1'den 5'e kadar sıralayınız.

……	……	……	……	……
Gözden Geçirme	**Taslak Oluşturma**	**Hazırlık**	**Yayınlama**	**Düzeltme**

3)
1. Fikirlerin üretilmesi
2. Düşüncelerin belli bir düzene sokulması
3. Yazma süresinin belirlenmesi
4. Fikirlerin organize edilmesi
5. Metne ekleme yapılması
6. Ana fikrin detaylandırılması

Yukarıda sıralanmış ifadelerden hangisi veya hangileri "Gözden Geçirme" aşamasına aittir? Madde(lerin) numarasını yazınız.

4) **1.** Temel düşüncelerin belirlenmesi
2. Cümlelerin düzenlenmesi
3. Metin türünün belirlenmesi
4. Düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi
5. Yazım kurallarına uygunluğunun incelenmesi
6. Uygun kelimelerin seçilmesi

Yukarıda sıralanmış ifadelerden hangisi veya hangileri "Taslak Oluşturma" aşamasına aittir? Madde(lerin) numarasını yazınız.

5) **1.** Konunun seçilmesi
2. Metnin yapılandırılması
3. Amacın belirlenmesi
4. Okuyucu kitlesinin belirlenmesi
5. Metnin düzenlenmesi
6. Başlığın belirlenmesi

Yukarıda sıralanmış ifadelerden hangisi veya hangileri "Hazırlık" aşamasına aittir? Madde(lerin) numarasını yazınız.

6) **1.** Metnin kontrol edilerek yeniden okunması
2. Yazının geniş bir kitleyle paylaşılması
3. Akran değerlendirmesinin alınması
4. Cümlelerin kurallara uygunluğunun belirlenmesi
5. Yazma sürecine yönelik motivasyonun artırılması
6. Metnin drama haline dönüştürülmesi

Yukarıda sıralanmış ifadelerden hangisi veya hangileri "Yayınlama" aşamasına aittir? Madde(lerin) numarasını yazınız.

7) **1.** Dil bilgisi kurallarına uygunluğun doğrulanması

2. Kullanılan sözcüklerin incelenmesi

3. Fikirlerin düzenlenmesi

4. Hataların giderilmesi

5. Geri bildirim alınması

6. Eksik noktalama işaretlerinin tamamlanması

Yukarıda sıralanmış ifadelerden hangisi veya hangileri "Düzeltme" aşamasına aittir? Madde(lerin) numarasını yazınız.

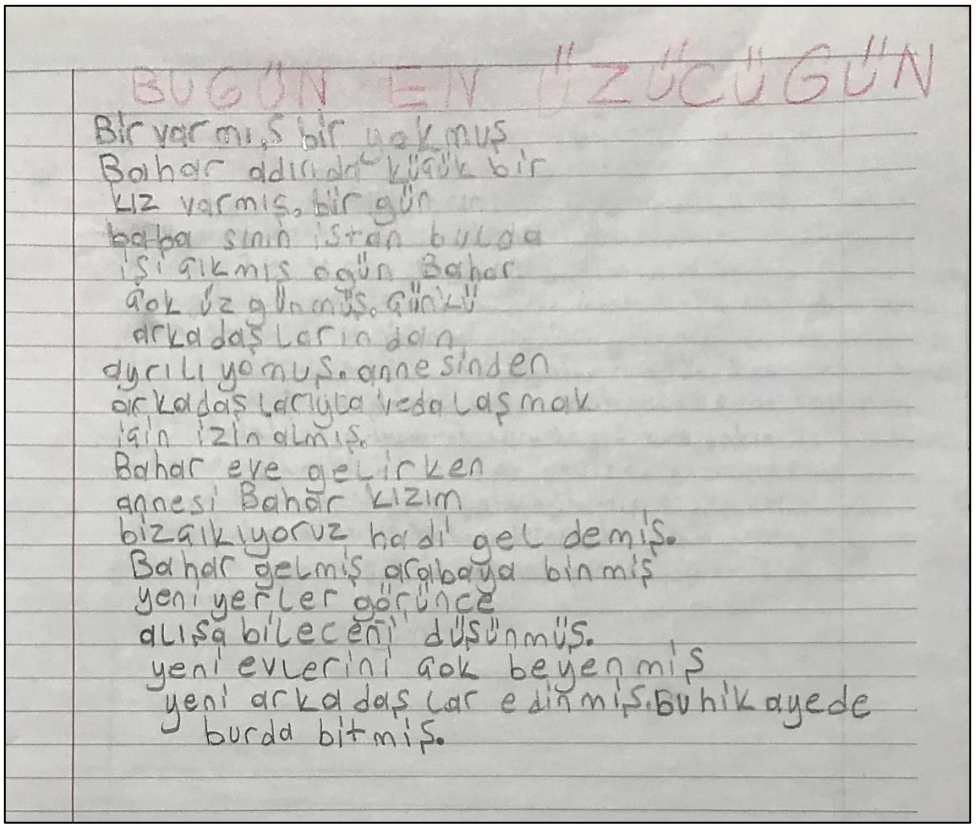
8) Hikâye yazma becerisini geliştirmek için <u>bu metin türüne özgü</u> ne tür çalışmalar yapılmalıdır? Üç örnekle açıklayınız.

1.
2.
3.

9) Bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirmek için <u>bu metin türüne özgü</u> ne tür çalışmalar yapılmalıdır? Üç örnekle açıklayınız.

1.
2.
3.

Aşağıda 4. sınıftaki bir öğrencinin yazdığı bir metin bulunmaktadır. Buna göre <u>10-16. soruları</u> yanıtlayınız.



BUGÜN EN "ZÜCÜGÜN

Bir varmış bir yokmuş
Bahar adında küçük bir
kız varmış, bir gün
baba sının istan bulda
işi çıkmış oğün Bahar
çok üzülmüş. çünkü
arkadaşlarından
ayrılıyormuş. annesinden
arkadaşlarıyla vedalaşmak
için izin almış.
Bahar eve gelirken
annesi Bahar kızım
bizalıyoruz hadi gel demiş.
Bahar gelmiş arabaya binmiş
yeni yerler görünce
alışabileceğini düşünmüş.
yeni evlerini çok beyenmiş
yeni arkadaş lar edinmiş. Bu hikayede
burda bitmiş.

10) Bu metni değerlendirmek için kullanabileceğiniz yöntem, teknik veya ölçme araçlarına üç örnek veriniz. Bu yöntem, teknik veya ölçme araçlarını kullanma gerekçenizi açıklayınız.

1.
Gerekçesi:

2.
Gerekçesi:

3.
Gerekçesi:

11) Bu öğrencinin yazısında okunaklılığı olumsuz etkileyen birbirinden farklı üç hataya yönelik geri bildirim veriniz.

1. Hataya Yönelik Geri Bildirim:

2. Hataya Yönelik Geri Bildirim:

3. Hataya Yönelik Geri Bildirim:

12) Bu öğrencinin yazısında anlatımla ilgili birbirinden farklı üç eksiğe/hataya yönelik geri bildirim veriniz.

1. Hataya/Eksiğe Yönelik Geri Bildirim:

2. Hataya/Eksiğe Yönelik Geri Bildirim:

3. Hataya/Eksiğe Yönelik Geri Bildirim:

13) Yazma becerisi zayıf olan bu öğrencinin daha iyi metin yazabilmesi için yapılabilecek dört farklı çalışma örneği yazınız.

1. Çalışma Örneği:

2. Çalışma Örneği:

3. Çalışma Örneği:

4. Çalışma Örneği:

14) Bu öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için haftalık ne kadar süre çalışma yapılması gerekir?

15)

Akıcı yazma; belli bir süre içinde en fazla kelime, cümle veya gramer yapısını kullanarak, takılmadan, kolaylıkla okunabilen metin üretebilmedir.

Öğrencilerin akıcı metin yazabilmeleri için yapılması gereken çalışmalara üç örnek veriniz.

1. Örnek: **Gerekçesi:** **2. Örnek:** **Gerekçesi:** **3. Örnek:** **Gerekçesi:**

EK 10. Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Dereceli Puanlama Anahtarı

METİN YAZMAYI ÖĞRETME BİLGİSİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI			
Kriterler / **Sorular**	**Yetersiz (1 Puan)**	**Kısmen Yeterli (3 Puan)**	**Yeterli (5 Puan)**
1. Soru	Farklı bir yanıt verilmiştir. **Ya da** Soru cevapsız bırakılmıştır.	-	**Haftada Türkçe dersinin bir saati** Aşağıdaki cevaplar da doğru kabul edilir: • Türkçe dersinin haftada en az bir saati • Bir ders saati
2. Soru	4–5 yanlış	1–3 yanlış	**3–2–1–5–4**
3. Soru	4 ve daha fazla yanlış/eksik	1–3 yanlış/eksik	**5–6**
4. Soru	4 ve daha fazla yanlış/eksik	1–3 yanlış/eksik	**2–4–6**
5. Soru	4 ve daha fazla yanlış/eksik	1–3 yanlış/eksik	**1–3–4**
6. Soru	4 ve daha fazla yanlış/eksik	1–3 yanlış/eksik	**2–3–6**
7. Soru	4 ve daha fazla yanlış/eksik	1–3 yanlış/eksik	**1–2–4–6**

8. Soru	• Biçimsel özelliklere yönelik çalışmalar • Metin türü ya da amacın dışında çalışmalar • Yazma becerisini geliştirmeye yönelik genel ifadeler / çalışmalar *(kelime hazinesini geliştirme, okuma çalışmaları, yazma stratejileri, süreç temelli yazma (zihinsel hazırlık, planlama, düzenleme, gözden geçirme/düzeltme), yazma motivasyonunu artırma, özetleme, yazılı anlatım becerisini geliştirme)* • Hedef kitleyi belirleme • Metinsellik ölçütleri *(bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik-kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygun olma, metinlerarasılık vb.)*	Üç cevap da hikâye edici metin türüne özgü çalışma örneklerini içermektedir. Fakat aynı amaca yönelik birden fazla çalışma örneği verilmiştir. **Ya da** Cevaplardan en az biri hikâye metin türüne yöneliktir. Diğer cevaplar bu metin türüne özgü çalışma örnekleri arasında değildir.	• Hikâye tamamlama çalışmaları • Kelimeler verip hikâye oluşturma çalışmaları • Hikâye haritasından yararlanma (hikâye unsurlarını-yer, zaman, karakter vb.-tanıtma, belirleme vb.) • Metin planı/taslağı hazırlama • Betimleme becerisi geliştirme • Yaratıcı yazma çalışmaları • Giriş-gelişme-sonuç paragraflarında yer verilmesi gereken unsurları belirleme • Metne uygun başlık belirleme • Olayların oluş sırasına göre anlatılması • Olay örgüsünün detaylandırılması • Okuyucunun ilgisini çekecek ögelere yer verme • İyi yazılmış/konuyla ilgili hikâyelerin okunması • Tek anlatım dili tercihi *(birinci kişi veya üçüncü tekil kişi anlatımı)* • Öyküleyici anlatım biçiminin geliştirilmesi
9. Soru	• Biçimsel özelliklere yönelik çalışmalar • Metin türü ya da amacın dışında çalışmalar • Yazma becerisini geliştirmeye yönelik genel ifadeler / çalışmalar *(kelime hazinesini geliştirme, okuma çalışmaları, yazma stratejileri, süreç temelli yazma (zihinsel hazırlık, planlama, düzenleme, gözden geçirme/düzeltme), yazma motivasyonunu artırma, özetleme, yazılı anlatım becerisini geliştirme)*	Üç cevap da bilgilendirici metin türüne özgü çalışma örneklerini içermektedir. Fakat aynı amaca yönelik birden fazla çalışma örneği verilmiştir. **Ya da** Cevaplardan en az biri bilgilendirici metin türüne yöneliktir. Diğer cevaplar bu metin türüne özgü çalışma örnekleri arasında değildir.	• Bilgilendirici metin yapılarını tanıtma *(tanımlama, sıralama, sebep-sonuç ilişkisi, karşılaştırma ve kıyaslama, problem çözme)* • Bu yapılarla ilgili yazma alıştırmaları yapma *(olayların/düşüncelerin oluş sırasına göre sunulması, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulması, karşılaştırma yapılması, belirlenen probleme yönelik çözüm yollarının önerilmesi)*

	• Hedef kitleyi belirleme çalışmaları • Metinsellik ölçütleri *(bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik-kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygun olma, metinlerarasılık vb.)*		• Yazma konusuyla ilgili araştırma yapılması • İyi yazılmış/konuyla ilgili metinlerin okunması • Metin türüne özgü anlatım biçimi tercihi • Konuyla ilgili kelimelerin/kavramların belirlenmesi • Ana ve yardımcı fikirlerin belirlenmesi/geliştirilmesi • Tablo, grafik vb. görselleştirmelerin yapılması
10. Soru	Cevapların çoğunluğu amaca yönelik örnekler arasında değildir. **Ya da** En az iki cevap veya gerekçe boş bırakılmıştır.	Üç cevap da verilen metne yönelik çalışma örneklerini içermektedir. Fakat aynı amaca yönelik birden fazla çalışma örneği verilmiştir. **Ya da** Cevaplardan biri metne yönelik çalışma örnekleri arasında değildir. **Ya da** Cevaplardan birinin gerekçesi yazılmamıştır.	• Dereceli puanlama anahtarı (analitik veya holistik rubrik) • Öz değerlendirme • Akran değerlendirme • Kontrol listesi • Yazının güçlü veya zayıf yönleri ile ilgili geri bildirim • Yazının biçimsel özelliklerine yönelik geri bildirim • Yazının içerik özelliklerine yönelik geri bildirim • Hikâye haritası
11. Soru	Cevapların çoğunluğu amaca yönelik örnekler arasında değildir. **Ya da** En az iki cevap boş bırakılmıştır.	Üç cevap da yazının okunaklılığını olumsuz etkileyen hataya/eksiğe yönelik verilebilecek geri bildirimlere örnektir. Fakat aynı amaca yönelik birden fazla geri bildirim verilmiştir. **Ya da** Cevaplardan biri yazının okunaklılığına yönelik geri bildirim örnekleri arasında değildir. **Ya da**	**Aşağıdaki hususlara yönelik geri bildirimler:** • Harflerin arasında uygun ve eşit aralıklarla boşluk bırakılmalıdır. • Kelimeler arasında uygun boşluklar bırakılmalıdır. • Paragraf başı yapılmalıdır. • Satır çizgisi takip edilmelidir. • Satır çizgisinin sonuna kadar yazılmalıdır.

		Bir cevap boş bırakılmıştır.	• Sayfa düzenine dikkat edilmelidir. • Uygun yerlerde konuşma çizgisi, virgül, tırnak işareti vb. noktalama işaretleri kullanılmalıdır. • Özel isimlere gelen ekler kesme işareti ile ayrılmalıdır. • Özel isimlerin ilk harfi büyük yazılmalıdır. • Cümleye büyük harfle başlanmalıdır. • Kelimeler eksiksiz ve doğru bir şekilde yazılmalıdır.
12. Soru	Cevapların çoğunluğu amaca yönelik örnekler arasında değildir. **Ya da** En az iki cevap boş bırakılmıştır.	Üç cevap da yazının anlatımı ile ilgili hataya/eksiğe yönelik verilebilecek geri bildirimlere örnektir. Fakat aynı amaca yönelik birden fazla geri bildirim verilmiştir. **Ya da** Cevaplardan biri yazının anlatımına yönelik geri bildirim örnekleri arasında değildir. **Ya da** Bir cevap boş bırakılmıştır.	**Aşağıdaki hususlara yönelik geri bildirimler:** • Metinde okuyucunun ilgisini çekecek bir giriş yapılmalıdır. • Metin türüne özgü bir anlatım dili seçilmelidir. • Hikâye unsurlarına yer verilmelidir. • Hikâye unsurları betimlenmelidir. • Olayların akışı doğru bir şekilde sıralanmalıdır. • Olay örgüsü genişletilmelidir/konu daha ayrıntılı işlenmelidir. • Metinde yer verilen problem(ler) daha ayrıntılı işlenmelidir. • Problem(ler) çözümlenerek mantıklı bir sonuca bağlanmalıdır. • Metinde ana fikir ve yardımcı fikirler daha ayrıntılı işlenmelidir. • Metin bir mesaj taşımalıdır. • Anlatımı zenginleştirecek kelimelere yer verilmelidir.

			• Cümleler arasında akıcı bir geçiş yapılmalıdır. • Anlatılan konuya daha uygun ve okuyucunun ilgisini daha çok çekecek bir başlık tercih edilmelidir.
13. Soru	Cevapların çoğunluğu amaca yönelik çalışma örnekleri arasında değildir. **Ya da** En az üç cevap boş bırakılmıştır.	Ağırlıklı olarak biçimsel özelliklere yönelik ifadelere yer verilmiştir. **Ya da** Bir veya iki sorunun cevabı amaca yönelik çalışma örnekleri arasında değildir. **Ya da** Bir veya iki sorunun cevabı boş bırakılmıştır.	**İçeriğe ve biçimsel özelliklere yönelik dengeli ve yeterli ifadeler** • Giriş, gelişme, sonuç paragraflarının tanıtılması ve bu bölümlerin taşıması gereken özelliklerin anlatılması / buna uygun yazma çalışmaları yapılması • Giriş, gelişme, sonuç paragraflarının özelliklerine yönelik çalışmalar / buna uygun yazma çalışmaları yapılması • Hikâye unsurlarına yönelik çalışmalar (hikâye haritasından yararlanılması) / buna uygun yazma çalışmaları yapılması • Betimleme çalışmaları / buna uygun yazma çalışmaları yapılması • Metinde yer verilecek ana fikir ve yardımcı fikirlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar / buna uygun yazma çalışmaları yapılması • Yazma çalışmaları *(yaşadığı olayı anlatma, bir varlığı tanıtma, metin tamamlama, bilinen bir metni değiştirerek yazma vb.)* • Kelime dağarcığının geliştirilmesine yönelik çalışmalar. Bunun için okuma çalışmalarının yapılması, öğrencinin sözlük kullanımına yönlendirilmesi vb. • Metin başlığı oluşturma çalışmaları • Süreç temelli yazma *(zihinsel hazırlık, planlama, düzenleme, gözden*

			geçirme/düzeltme) adımlarının öğretilmesi / buna adımların kullanıldığı yazma çalışmalarının yapılması • Yazım ve noktalamaya yönelik çalışmalar • Dil ve anlatıma (akıcılık, yaratıcılık vb.) yönelik çalışmalar • Sayfanın düzenli kullanımına yönelik çalışmalar
14. Soru	Haftada 40 dk.dan daha az	Haftada en az 40 dk. (1 veya 2 ders)	Haftada 120 dk. ve üstü (En az 3 ders)
15. Soru	Cevapların çoğunluğu akıcı yazmaya yönelik çalışma örnekleri arasında değildir. **Ya da** Cevaplardan en az ikisinin gerekçesi yazılmamıştır. **Ya da** En az iki cevap boş bırakılmıştır.	Üç cevap da akıcı yazmaya yönelik çalışma örneklerini içermektedir. Fakat aynı amaca yönelik birden fazla örnek verilmiştir. **Ya da** Cevaplardan biri akıcı yazmaya yönelik çalışma örnekleri arasında değildir. **Ya da** Ağırlıklı olarak biçimsel özelliklere yönelik ifadelere yer verilmiştir. **Ya da** Cevaplardan birinin gerekçesi yazılmamıştır. **Ya da** Bir cevap boş bırakılmıştır.	• Süreç temelli yazma *(zihinsel hazırlık, planlama, düzenleme, gözden geçirme/düzeltme)* becerisinin geliştirilmesi • Hikâye haritası • Okuma çalışmaları • Yazma çalışmaları *(yaşadığı olayı anlatma, bir varlığı tanıtma, metin tamamlama, bilinen bir metni değiştirerek yazma vb.)* • Kelime hazinesini geliştirme • Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik gibi metinsellik ölçütlerine yer verme • Yazım ve noktalama kuralları • Geri bildirimler verme • Yazma çalışmaları için ayrılacak zamanın planlanması

EK 11. Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği

Değerli Öğretmenim,

Sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme ile ilgili sahip oldukları öz yeterlik inançlarını daha iyi anlamamıza yardımcı olmak için tasarlanan bu ölçekte 45 madde yer almaktadır. Ölçek değerlendirmesi, 0 (Hiç Yapamam) ile 100 (Yüksek Düzeyde Yapabilirim) arasında değişen düzeylerden oluşmaktadır.

Sizden, metin yazmayı öğretme öz yeterlik inanç düzeyinizi 0 ile 100 arasında **kendiniz için en uygun olan dereceyi** yazarak puanlamanız beklenmektedir. Ölçekte yer alan maddeleri lütfen dikkatlice okuyunuz ve **her madde için puanlama yapınız**.

Maddelere verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Katkılarınız ve samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Bengisu KAYA

0	**10**	**20**	**30**	**40**	**50**	**60**	**70**	**80**	**90**	**100**
Hiç yapamam					Orta düzeyde yapabilirim					Yüksek düzeyde yapabilirim

Sıra No.	**Maddeler**	**Öz Yeterlik İnancı (0→100)**
1	Öğrencilere birden fazla yazma konusu sunabilirim.	
2	Öğrencilerin yazacakları metnin türünü belirlemesini sağlayabilirim.	
3	Öğrencileri metin yazmaya motive edebilirim.	
4	Öğrencilerin yazacakları metnin hedef kitlesini belirlemesini sağlayabilirim.	
5	Öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini zihinlerinde tasarlamalarını sağlayabilirim.	
6	Öğrencilerin metin yazma konusu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirebilirim.	
7	Metin yazmaya başlamadan önce öğrencilere planlama yapma alışkanlığı kazandırabilirim.	
8	Öğrencilerin düşüncelerini taslak haline getirmelerini sağlayabilirim.	

9	Öğrencilere yazma sürecinde yazılarını okuma alışkanlığı kazandırabilirim.	
10	Yazma sürecinde metni düzeltme ve geliştirme alışkanlığı kazandırabilirim.	
11	Öğrencilerin yazdıkları metinleri paylaşmalarını sağlayabilirim.	
12	Öğrencilerin metinlerini sunabilecekleri ortamlar yaratabilirim.	
13	Metinlerin küçük gruplar veya tüm sınıflar halinde değerlendirilmesini sağlayabilirim.	
14	Öğrencilere metin yazma süreçlerini değerlendirme fırsatı yaratabilirim.	
15	Öğrencilerin yazdıkları metinlerde yer verdikleri düşünceleri geliştirebilmeleri için onlara yol gösterebilirim.	
16	Öğrencilerin yazdıkları metinleri düzenli bir şekilde değerlendirebilirim.	
17	Öğrencilerin metinlerdeki dilbilgisi ve imla hatalarını belirleyerek düzeltmelerini sağlayabilirim.	
18	Öğrencilere kişiye özgü geri bildirimler verebilirim.	
19	Yazma becerilerini geliştirmek için kelime çalışmaları yapabilirim.	
20	Yazma becerilerini geliştirmek için öğrencileri her bir yazma türünün iyi örnekleriyle karşılaştırabilirim.	
21	Bilgilendirici metinlerin nasıl yazılacağını öğretebilirim.	
22	Hikâye edici metinlerin nasıl yazılacağını öğretebilirim.	
23	Yazma çalışmalarında öğrencilere model olabilirim.	
24	Yazma becerisini geliştirmek için farklı etkinliklere yer verebilirim.	
25	Yazma ile ilgili zihinsel hazırlık yapmakta zorlanan öğrencilere yardımcı olabilirim.	
26	Yazının gözden geçirilmesi sürecinde yaşanan sorunların çözümlenmesine yardımcı olabilirim.	
27	Metin türüne uygun yazı yazılması ile ilgili yaşanan sorunların çözümlenmesi için stratejiler geliştirebilirim.	
28	Öğrencilerin metin yazmada zorlanması durumunda, bu sorunun nedenlerini araştırabilirim.	

EK 12. Ölçme Aracı Geliştirme İzin Yazısı

T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.24744950
Konu :Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
Tez Çalışması

21/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi **Öğretim Görevlisi Doç. Dr. Seyit ATEŞ** sorumluluğunda, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Bengisu KAYA'nın ekli listede isimleri bulunan Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Ereğli İlçesinde bulunan İlkokul ve Ortaokullarda **"İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması"** konulu tez çalışmalarını 2018-2019 Eğitim - Öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında yapmak istedikleri Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 28/11/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01-E.44661 sayılı yazısı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Gazi Üniversitesi **Öğretim Görevlisi Doç. Dr. Seyit ATEŞ** sorumluluğunda, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Bengisu KAYA'nın ekli listede isimleri bulunan Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Ereğli İlçesinde bulunan İlkokul ve Ortaokullarda **"İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması"** konulu tez çalışmalarını 2018-2019 Eğitim - Öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Okul Müdürlüklerinin uygun gördüğü saatlerde,Okul Müdürlüklerinin koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Murat KAPICI
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
21/12/2018

Dr. Nevzat TAŞDAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

23/12/2018
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
Hayrettin KUÇUK
Bilgisayar İşletmeni

Adres: Valilik Binası Kat:3 Oda No:323
Merkez/Zonguldak
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: N.NAS ÇAKIR

Tel: 0 (372) 260 67 44
Faks: 0 (372) 260 67 90

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakdogrulama.meb.gov.tr adresinden b875-5c67-35e9-979b-00fe kodu ile teyit edilebilir.

EK 13. Uygulama İzin Yazısı

T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.23783558
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Tez Çalışması (Bengüsü KAYA)

02.12.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi :18/11/2019 tarihli ve 80287700-302.08.0138713 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 18/11/2019 tarihli ve 80287700-302.08.0138713 yazısı ile Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Prpgramı Öğrencisi Bengüsü KAYA'nın, Doç.Dr.Seyit ATEŞ'in danışmanlığında yürüttüğü **"İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Yönelik Bir Model Geliştirme Çalışması" konulu tez çalışması kapsamında, ekli listede isimleri bulunan ilimiz Merkez İlçe ve Ereğli - Alaplı İlçelerindeki İlkokul dördüncü Sınıf Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenlerine 2019-2020 Eğitim - Öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında** Araştırma Çalışması uygulamak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, Valilik Makamından alınan 29/11/2019 tarihli ve 45865702-605.01-E.23737462 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgililere bilgi verilmesi hususunda gereğini arz / rica ederim.

Harun AKGÜL
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü V.

Ek :
1- Valilik Oluru (1 sayfa)

Dağıtım :
Gereği:
Gazi Üniversitesi Rek.
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:
Merkez Tüm İlkokul Müd.
ALaplı Kaymakamlığına (İlçe MEM)
Ereğli Kaymakamlığına (İlçe MEM)

02/12/2019
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
Hayrettin KÜÇÜK
Bilgisayar İşletmeni

Adres: Valilik Binası Kat:3 Oda No:323
Mekez/Zonguldak
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: N.NAS ÇAKIR
Tel: 0 (372) 280 67 44
Faks: 0 (372) 280 67 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden de7a-eb53-327d-8249-8188 kodu ile teyit edilebilir.

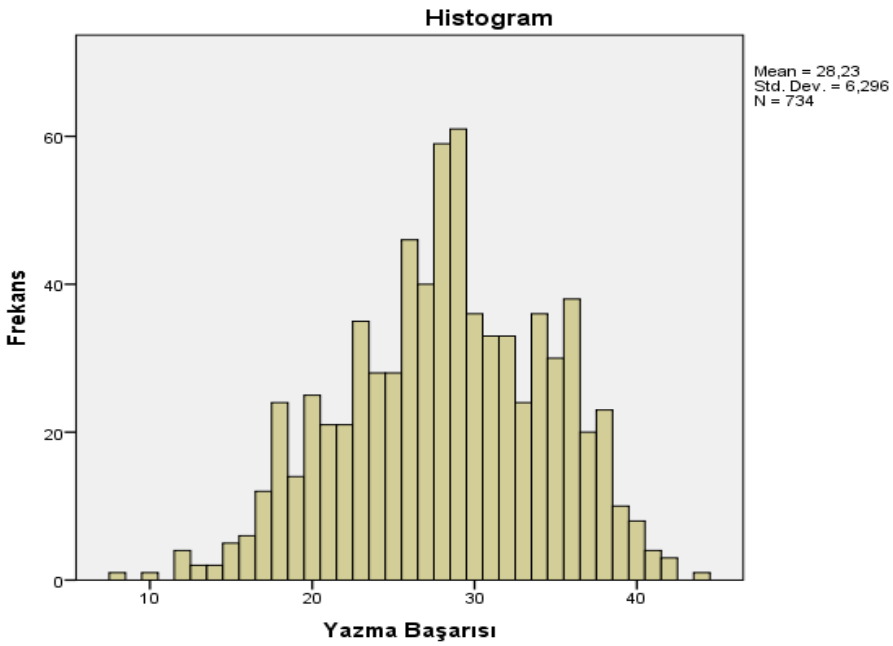
EK 14. R Kod ve Çıktıları

```
> library(irr)
Zorunlu paket yükleniyor: lpSolve
> kripp.alpha(ybrel[8:10,], method="interval")
 Krippendorff's alpha

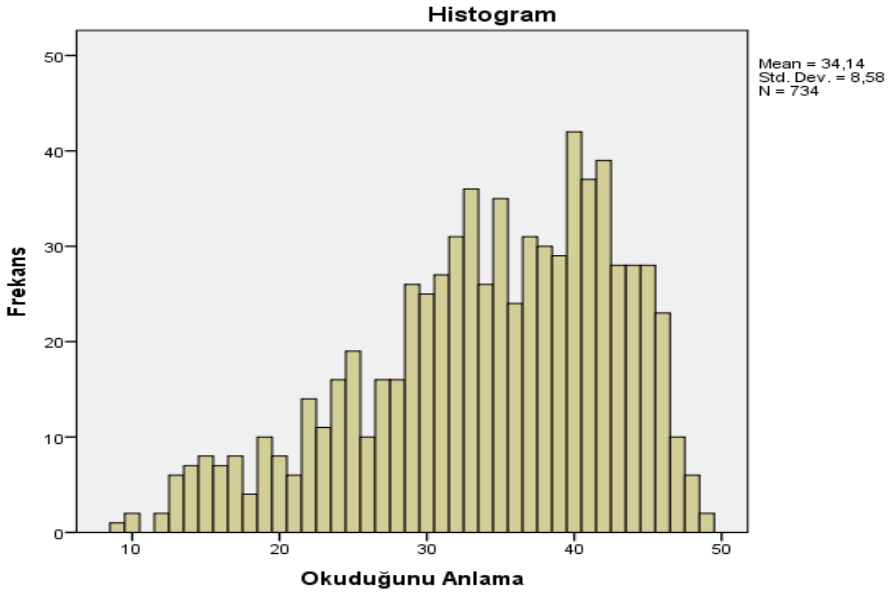
 Subjects = 35
   Raters = 3
    alpha = 0.948
> kripp.alpha(myobrel[2:4,], method="interval")
 Krippendorff's alpha

 Subjects = 31
   Raters = 3
    alpha = 0.902
```

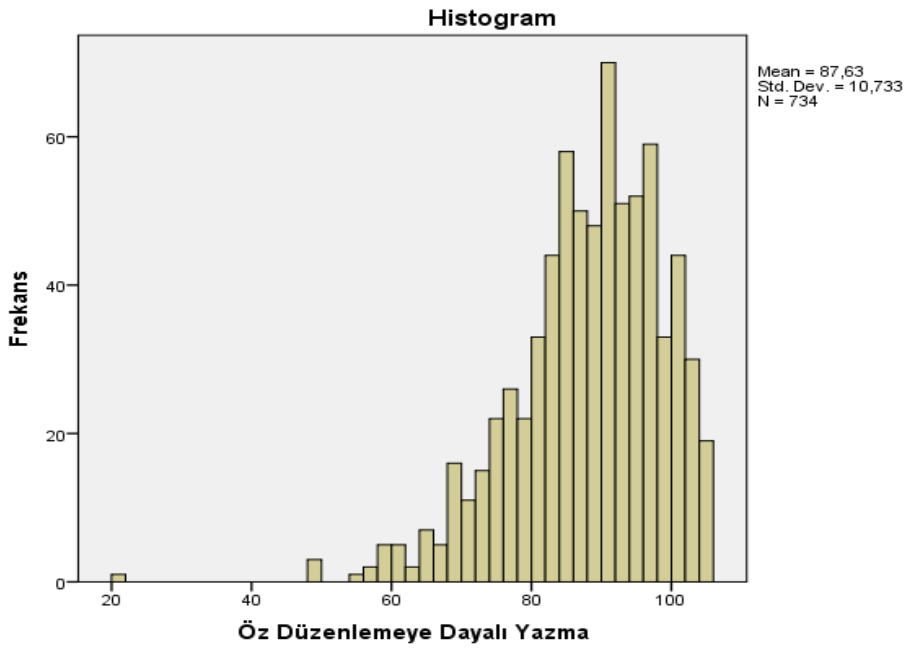
EK 15. Öğrencilerin Yazma Başarı Testi Puanlarına Ait Histogram Grafiği



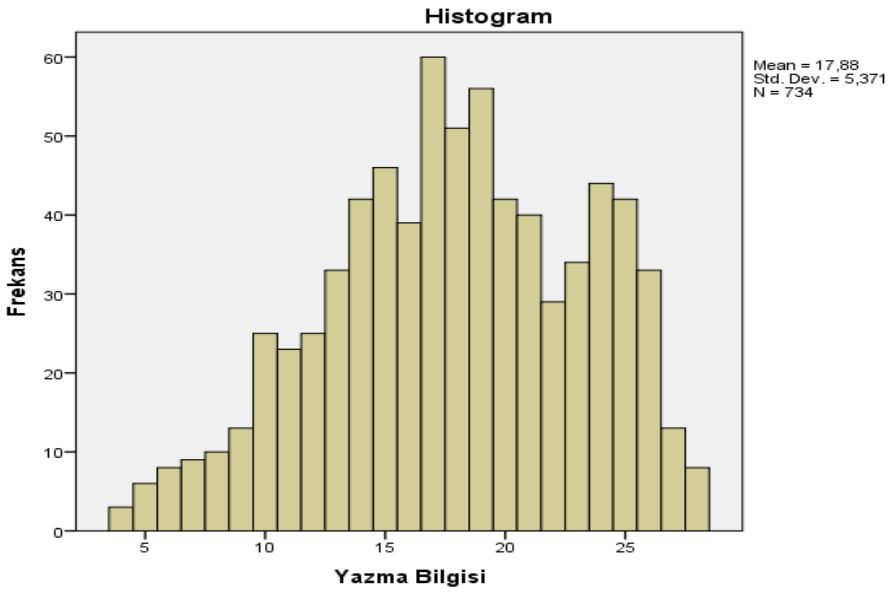
EK 16. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait Histogram Grafiği



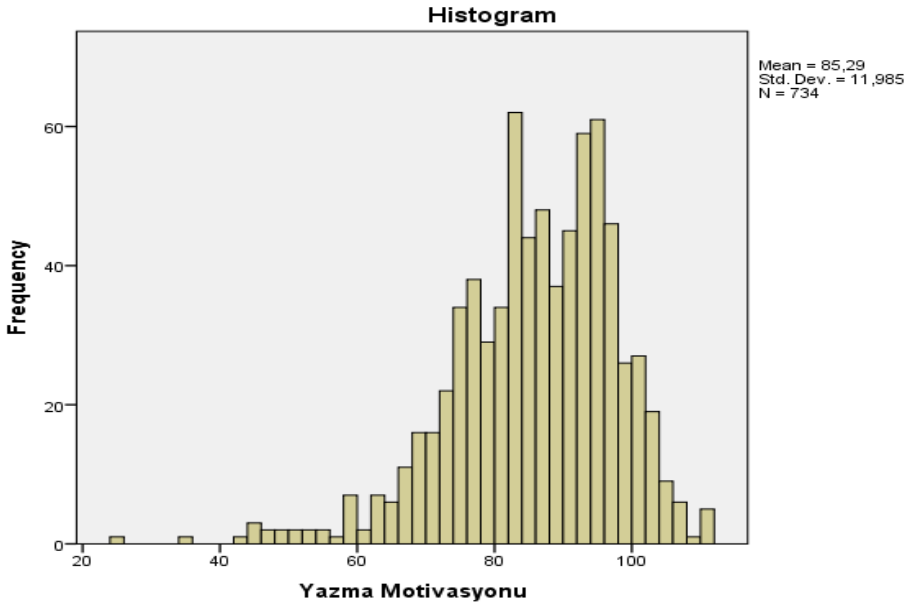
EK 17. Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Puanlarına Ait Histogram



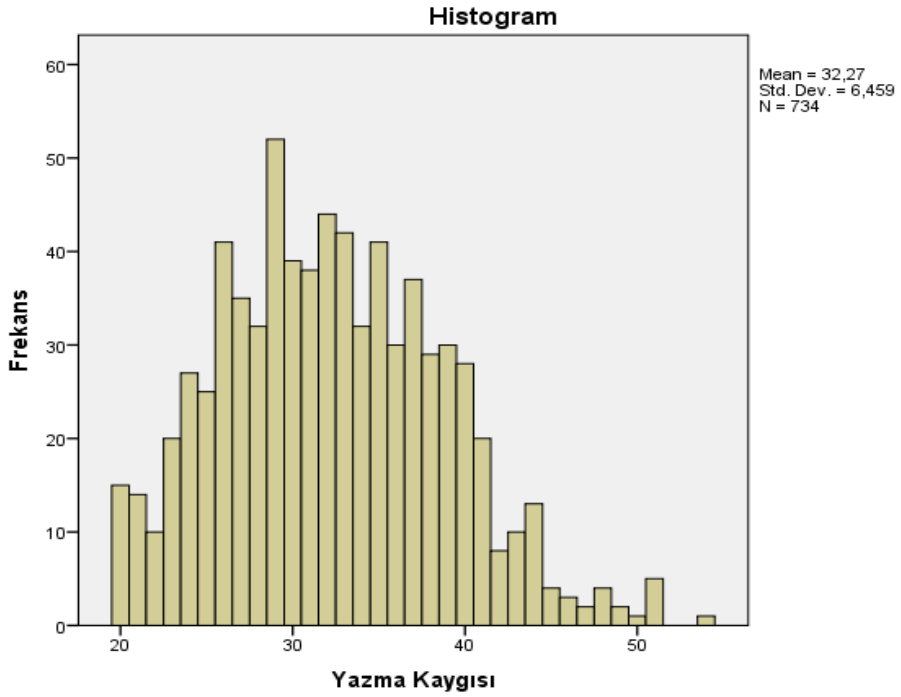
EK 18. Öğrencilerin Yazma Bilgisi Testi Puanlarına Ait Histogram Grafiği



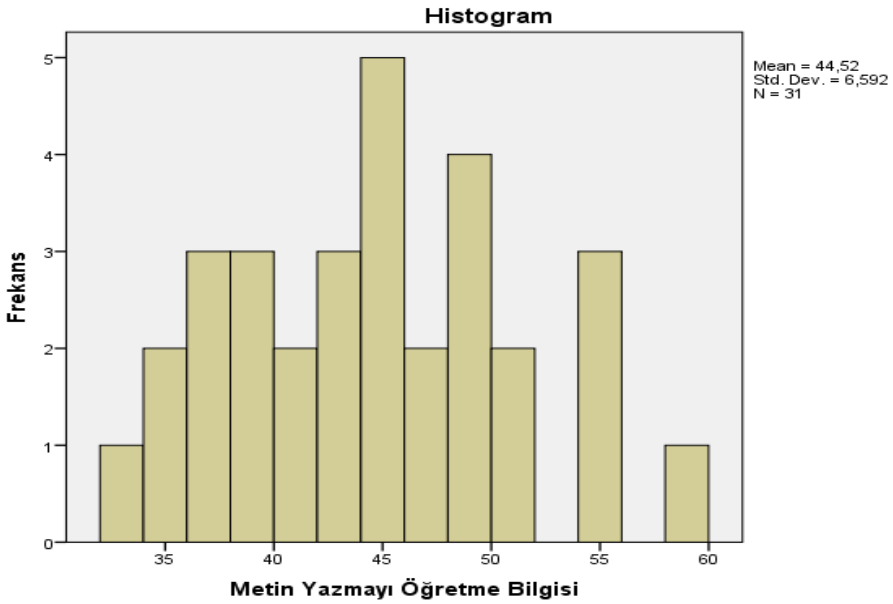
EK 19. Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Puanlarına Ait Histogram Grafiği



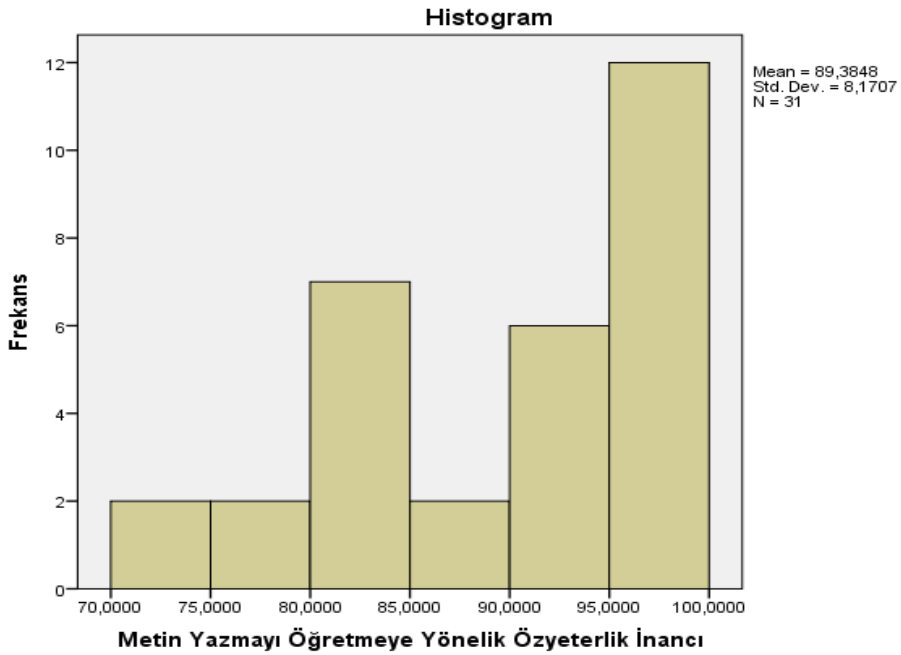
EK 20. Öğrencilerin Yazma Kaygısı Puanlarına Ait Histogram Grafiği



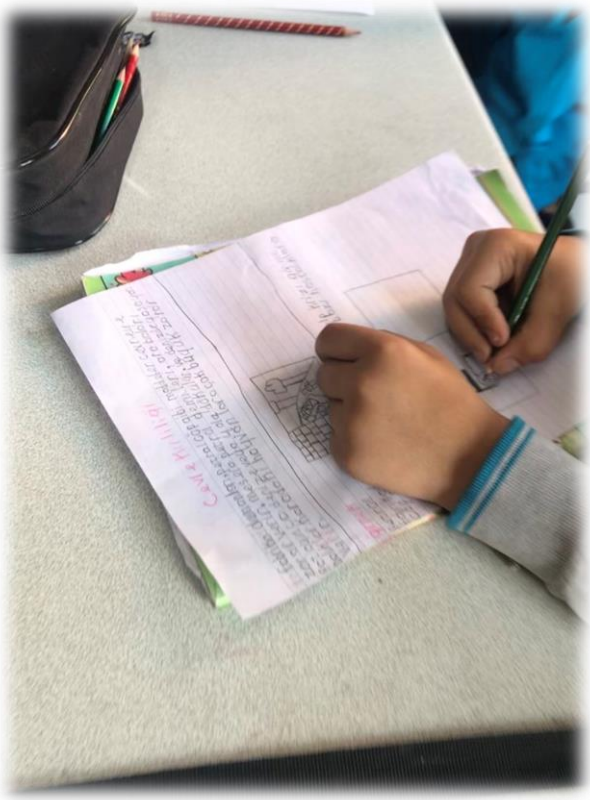
EK 21. Öğretmenlerin Metin Yazmayı Öğretme Bilgisi Puanlarına Ait Histogram Grafiği



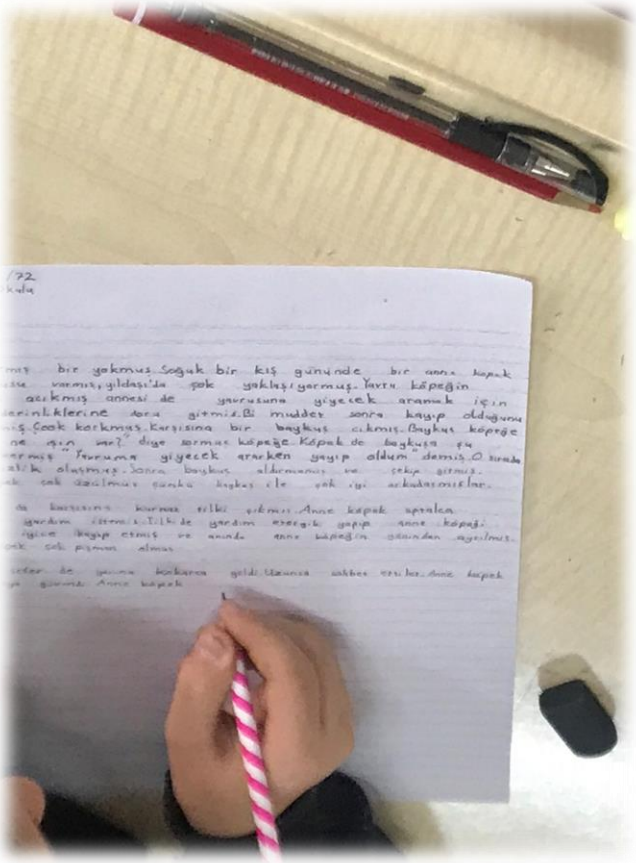
EK 22. Öğretmenlerin Metin Yazmayı Öğretmeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı Puanlarına Ait Histogram Grafiği

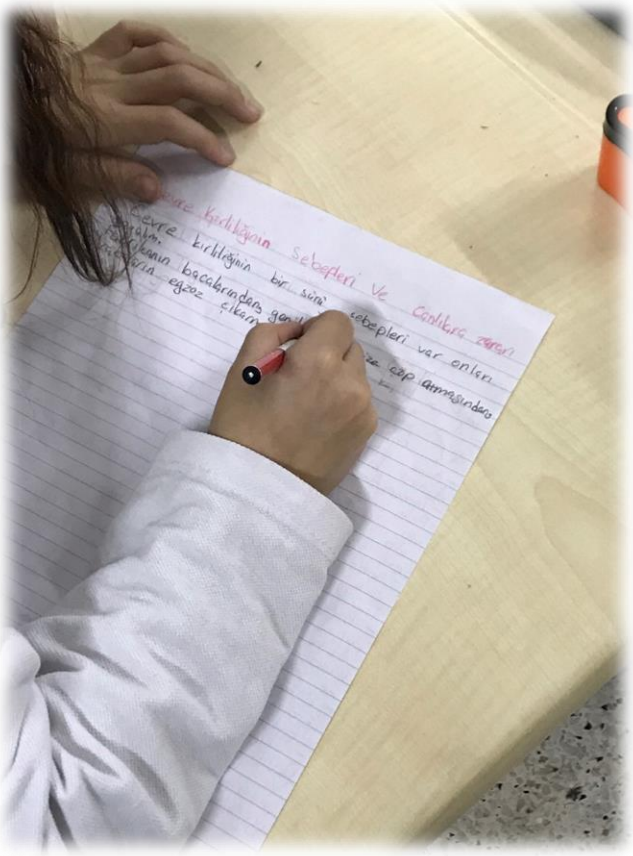


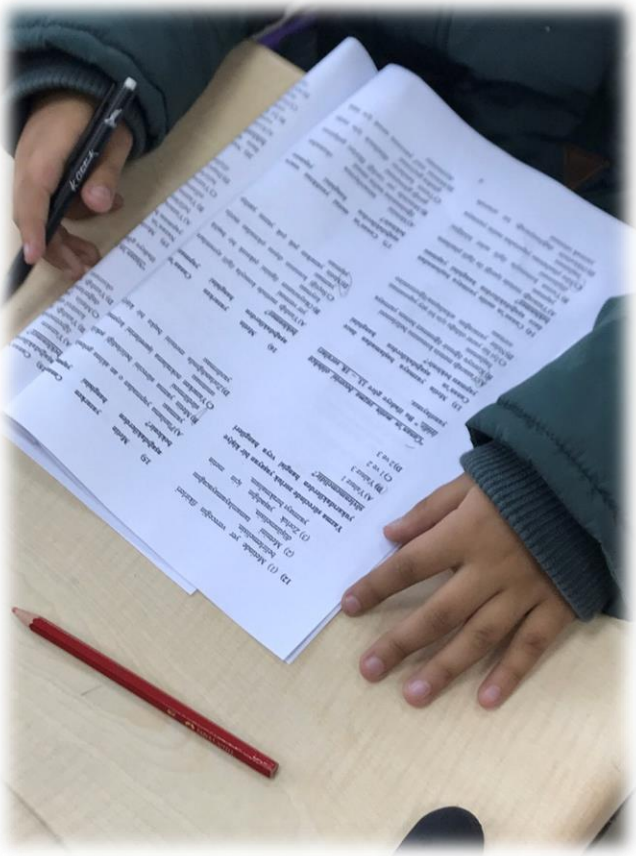
EK 23. Veri Toplama Sürecine Yönelik Fotoğraflar

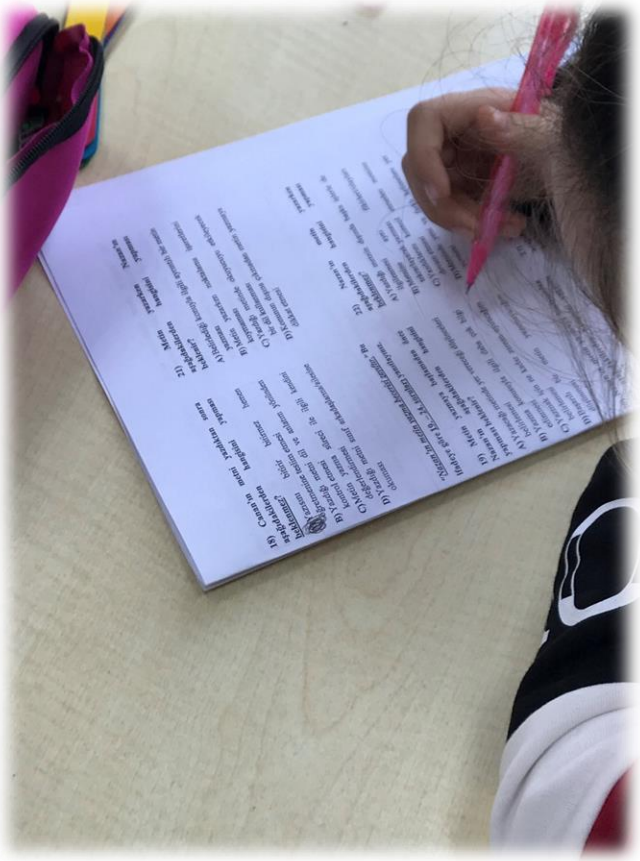


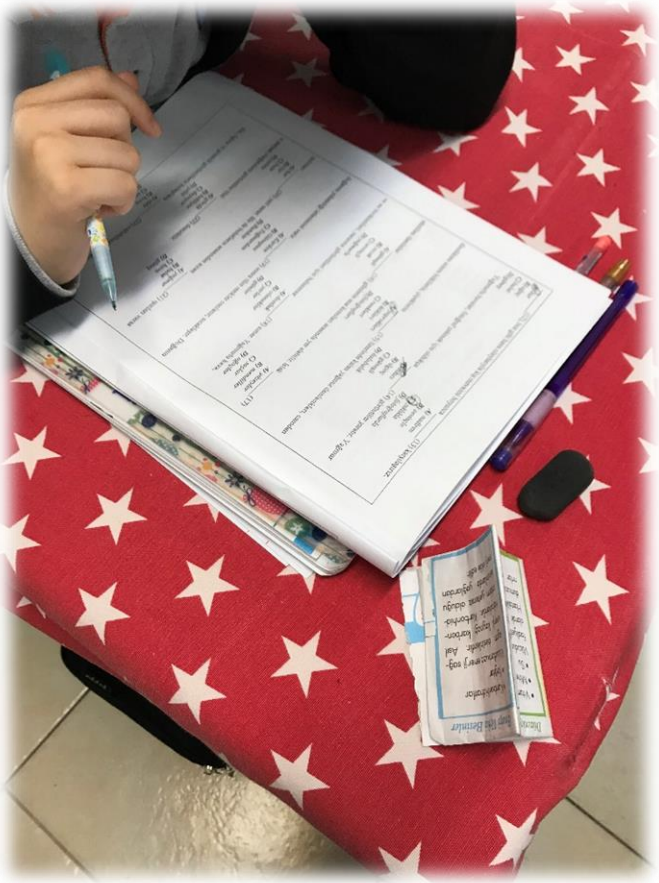


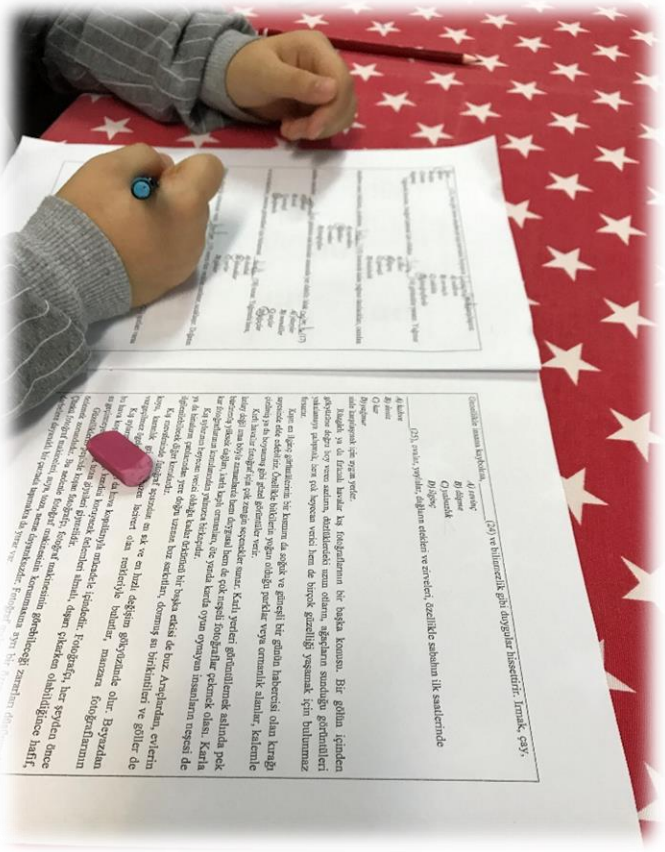


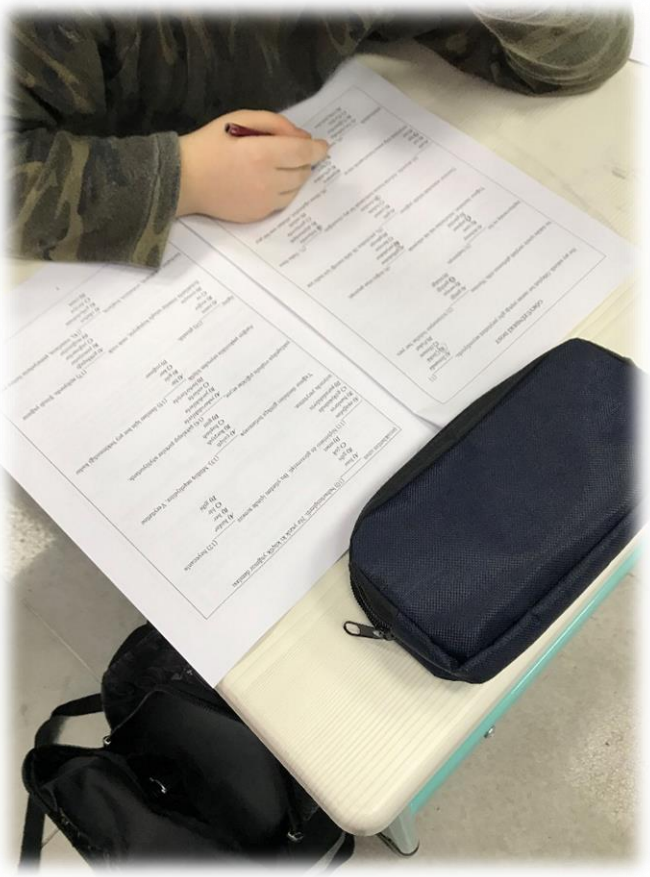


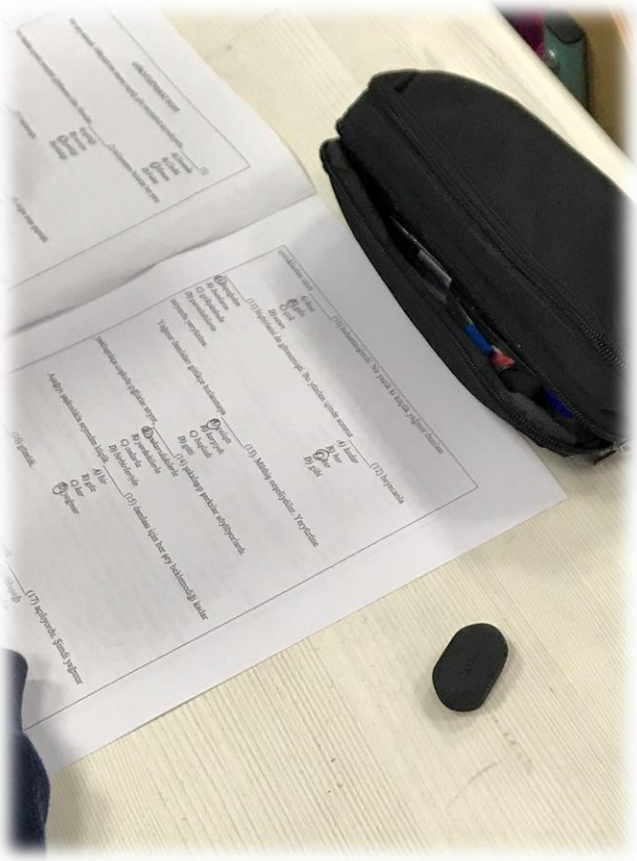


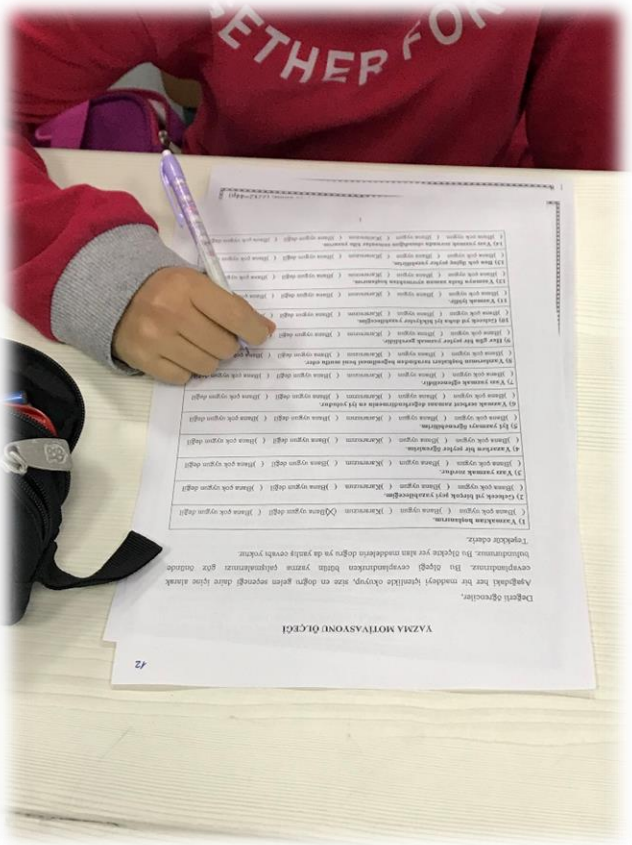


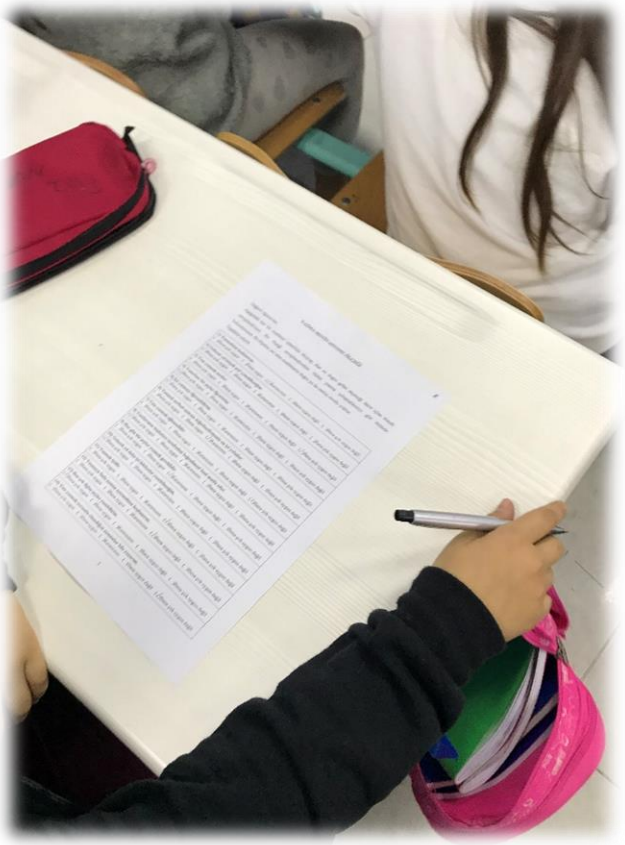














GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…