



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA
BAŞARISI İLE YAZMAYI ÖĞRENME
AMAÇLI KULANIMI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

AYŞE CANLI

SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

Antalya, 2024

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA BAŞARISI İLE YAZMAYI ÖĞRENME AMAÇLI
KULLANIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe CANLI

Danışman: Prof. Dr. Aziz ASLAN

Antalya, 2024

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

.../ .../2024

Ayşe CANLI

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ayşe CANLI ‘nın bu çalışması 04.07.2024 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi oy birliği ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan: Prof. Dr. Zeliha YAZICI

.....

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim ABD.)

Üye: Doç. Dr. Nuray GEDİK

.....

(Eskişehir Teknik Üniversitesi, Porsuk MYO, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü)

Üye (Danışman): Prof. Dr. Aziz ASLAN

.....

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim ABD.)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Başarıları ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanımı Arasındaki İlişki

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve Sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

2016 yılında başlayıp ara verdiğim, sonrasında 2024 yılı itibariyle nihayete erdirdiğim yüksek lisans sürecim boyunca yardımlarını esirgemeyen, aşağıda ismi geçen tüm değerli insanlara teşekkürü bir borç bilirim.

Öncelikle tüm süreç boyunca bana destek olan, af ile gelip doğrudan tez yazma sürecine daldığım andan itibaren bana yol gösterip desteklerini esirgemeyen, en ufak sorunda bile bize kapısını açan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Aziz ASLAN hocama teşekkür ederim.

Yüksek lisans tezimin her aşamasında emeği bulunan, Amerika'dan bile tezime yönelik dönütler sunan, akademik ve manevi anlamda en büyük destekçim, yalnızca hocam değil aynı zamanda kıymetli bir arkadaşım olarak gördüğüm ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum hocam sayın Doç. Dr. Demet SEBAN'a teşekkür ederim

Tez yazım sürecimde tavsiyeleriyle yol gösterici olan değerli hocam Dr. Evren CAPPELLARO'ya teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans süreci boyunca benimle aynı zamanda aynı yollardan geçip tüm bu zorlu süreci aşmamda yardımcı olan canım arkadaşım Betül ARIKAN'a da teşekkür ederim.

Son olarak tez yazımı ve veri toplama sürecimde manevi yardımlarını esirgemeyen annem Adile CANLI'ya, babam Yusuf CANLI'ya ve kardeşim Özgür Ömer CANLI'ya tüm fedakarlıkları için teşekkür ederim.

Ayşe CANLI

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA BAŞARILARI İLE YAZMAYI ÖĞRENME AMAÇLI KULLANIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ

CANLI, Ayşe

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Aziz ASLAN

Temmuz 2024, 105 sayfa

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ile yazmayı öğrenme amaçlı kullanımlarının arasında ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmanın temel amacına yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ile yazmayı öğrenme amaçlı kullanım düzeylerine ilişkin bulgular cinsiyet, öğrenim derecesi, meslekteki çalışma yılı, sınıflarda yazma etkinliğine harcanan haftalık ders saati süresi ve yayın yapıp yapmama durumlarına göre incelenmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazmayı kullanmalarına ilişkin bilgiler nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama yöntemi (Survey/anket) yöntemiyle toplanmıştır. Bu çalışmanın verilerin değerlendirilmesinde iki farklı araç kullanılmıştır. Bunlardan ilki önceki araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yazmanın öğrenme amaçlı kullanımı ölçeğidir. Ardından sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarının incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş yazma başarısını değerlendirme aracı kullanılmıştır.

Çalışmaya Antalya İli'ne bağlı devlet ilkokullarında çalışmakta olan 225 sınıf öğretmeni katılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ankete verdikleri cevaplara bakılarak uç değerler çalışmadan çıkartılarak verilerin incelenmesine geçilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik ilişkiyi belirlemek amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Yazmanın öğrenme amaçlı kullanımı envanterinden elde edilen puanlar ile Yazma başarısını değerlendirme aracından elde edilen puanların betimsel analizlerini yapmak amacı ile frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada yazmanın

öğrenme amaçlı kullanımı alanına ve yazma başarısına yönelik cevaplar ise cinsiyete, meslekte çalışma yılına, yazma etkinliklerine harcanan ders saatine, yayınlanmış bir yazının olup olmaması durumuna, katılımcıların öğrenim durumlarına bakılarak nicel yöntemlerle incelenmiştir. Söz konusu alanlara ait verilerin analizinde cinsiyet ve yayınlanmış yazının olup olmaması değişkenleri bağımsız örneklem t testi kullanılarak; meslekte çalışma yılı, yazma etkinliklerine harcanan ders saati ve öğrenim derecesi değişkenleri tek yönlü ANOVA analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar ışığında;

Sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ile yazmayı öğrenme amaçlı kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanım düzeylerinin 3,74 ile yüksek olduğu; yazma başarısına ait genel puanlar incelendiğinde ise 3,44 ile yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. Kadın öğretmenlerin yazmayı öğrenme amaçlı kullanım düzeyleri ve yazma başarıları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin meslekte çalışma yılı ve öğrenim durumları yazma başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olsa da yazmanın öğrenme amacıyla kullanımı ile ilişkisi görülmemiştir. Derslerinde yazma etkinliklerine 3 saat veya daha fazla zaman ayıran sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanımlarının yüksek olduğu ancak toplam yazma başarısını etkilemediği görülmüştür. Geçmişte yayın yapmış sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ile yazmayı öğrenme amaçlı kullanım düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Öğrenme Amaçlı Yazma, Yazma Başarısı

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN ELEMENTARY TEACHERS' WRITING SUCCESS AND THEIR USE OF WRITING AS A LEARNING TOOL

CANLI, Ayşe

Master Thesis

Primary Education Department,

Thesis-Based Master's Program

Thesis Advisor: Prof. Dr. Aziz ASLAN

July 2024, 105 page

The aim of this research was to investigate the relationship between elementary teachers' writing success and their use of writing as a learning tool. In addition to the primary aim, findings related to elementary teachers' writing success and their levels of using writing as a learning tool were examined based on gender, educational level, years of professional experience, weekly hours spent on writing activities in classrooms, and whether they have published any work.

This quantitative study employed a descriptive survey design. Two different instruments were used to evaluate the data of this study. The first one is the scale for the use of writing for learning purposes, developed by previous researchers. The second tool, developed by the researcher, is the writing achievement assessment tool used to examine the writing achievements of elementary teachers.

The study sample consisted of 225 elementary teachers working in public schools in Antalya, Türkiye. Outliers were removed based on survey responses, and the remaining data were analyzed. The Pearson correlation coefficient was used to determine the relationship between writing success and use of writing as a learning tool. Descriptive statistics (frequency, percentage, mean, and standard deviation) were calculated for scores on the Writing for

Learning Inventory and Writing Success Assessment Tool. The study examined responses related to the use of writing as a learning tool and writing success based on gender, years of experience, hours spent on writing activities, publication status, and educational level. Independent sample t-tests were used to analyze gender and publication status, while one-way ANOVAs were employed for years of experience, hours spent on writing activities, and educational level.

The key findings were as follows: No significant relationship was found between elementary teachers' writing success and their use of writing as a learning tool. The level of using writing as a learning tool among elementary teachers was high ($M = 3.74$). The general scores of writing success were adequate ($M = 3.44$). Female teachers had higher levels of using writing as a learning tool and writing success compared to male teachers. Although years of experience and educational status positively impacted writing success, no relationship was found with the use of writing as a learning tool. Elementary teachers who allocated 3 hours or more per week to writing activities had high levels of using writing as a learning tool, but this did not affect their overall writing success. Elementary teachers who had published in the past demonstrated high levels of writing success and use of writing as a learning tool.

Keywords: Elementary Teachers, Writing for Learning, Writing Success

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.2.1 Problem Cümlesi	3
1.2.2. Alt Problemler	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4.ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	6
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	6
1.6.TANIMLAR	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. YAZMANIN ÖĞRENME AMAÇLI KULLANIMI	8
2.2. YAZMANIN ÖĞRENME AMACIYLA KULLANILMASININ TARİHÇESİ	10
2.3. ÖĞRENME AMAÇLI YAZMANIN YARARLARI.....	11
2.4. YAZMA BAŞARISI.....	15
2.5. ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	17
2.6. YAZMA BAŞARISININ ÖLÇÜLMESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	22

BÖLÜM III

YÖNTEM	30
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	30
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	31
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	31
3.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Amaçlı Yazmayı Kullanımının Ölçülmesi.....	31
3.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Başarılarının Ölçülmesi Boyutu	32
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	33
3.5. VERİ ANALİZİ	33
3.5.1. Öğrenme Amaçlı Yazma ve Yazma Başarısını Ölçme Araçları ile İlgili Verilerin Dağılımı.....	35
3.6. ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN DAĞILIMI	36

BÖLÜM IV

BULGULAR	38
4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	38
4.1.1. Birinci Araştırma sorusuna ilişkin Diğer Bulgular.....	42
4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR	43
4.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR	47
4.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	47
4.4.1. Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet ile Karşılaştırılması	47
4.4.2. Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeylerinin Meslekte Çalışma Yılına Göre Karşılaştırılması	48
4.4.3. Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeylerinin Yazma Etkinliklerine Ayrılan Ders Saatine Göre Karşılaştırılması	49
4.4.4. Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeylerinin Yayınlanmış Yazısının Olup Olmaması Durumuna Göre İncelenmesi	50
4.4.5. Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeylerinin Yüksek Lisans Yapmış Olma Durumlarıyla İlişkisi	51

4.5. BEŞİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR	51
4.5.1. Sınıf öğretmenlerinin Yazma Başarılarının Cinsiyetle İlişkisi.....	52
4.5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Meslekte Çalışma Yılı ile Yazma Başarısının İlişkisi.....	53
4.5.3. Sınıf öğretmenlerinin Yazma Etkinliklerine Ayırdığı Haftalık Ders Saati Süreleri ile Yazma Başarısının İlişkisi.....	54
4.5.4. Sınıf öğretmenlerinin Yayınlanmış Yazılarının Olup Olmaması Durumu ile Yazma Başarısının İlişkisi	55
4.5.5. Sınıf öğretmenlerinin Yüksek Lisans Yapmış Olma Durumu ile Yazma Başarısının İlişkisi	56
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	58
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	58
5.2. ÖNERİLER	65
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	65
5.2.2. İleriye Dönük Araştırmalara İlişkin Öneriler	65
EKLER.....	79
EK 1: ANKET FORMU.....	79
EK 2: ANKET FORMU UYGULAMA İZNİ (BİLGE ÖZTÜRK)	83
EK 3: ANKET FORMU UYGULAMA İZNİ (MURAT GÜNEL)	84
EK 4: YAZMA BAŞARISINI DEĞERLENDİRME ARACI.....	85
EK 5: ETİK KURUL KARARI	87
EK 6: ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ	88
EK: 7 ÖZGEÇMİŞ.....	89
EK:8 İNTİHAL RAPORU	90
EK:9 BİLDİRİM.....	91

TABLÖLAR LİSTESİ

<i>Tablo 1: Yazma Başarısının Ölçen Ölçeklerin Yazılı Anlatımı Değerlendirdiği Başlıklar.....</i>	<i>24</i>
<i>Tablo 2: Yazma Başarısını Değerlendiren Çalışmaların Çıkarımları.....</i>	<i>28</i>
<i>Tablo 3: Kendall's W Sonuçları.....</i>	<i>34</i>
<i>Tablo 4: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Bu Çalışmaya Ait Güvenirlik Düzeyleri</i>	<i>35</i>
<i>Tablo 5: Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı ve Yazma Başarısını Ölçme Araçlarına ait Verilerin Dağılımı</i>	<i>35</i>
<i>Tablo 6: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular.....</i>	<i>36</i>
<i>Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular.....</i>	<i>39</i>
<i>Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Başarılarına Ait Betimsel Analizler.....</i>	<i>44</i>
<i>Tablo 9: Sınıf öğretmenlerinin Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeyleri ile Yazma Başarısı ile Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları.....</i>	<i>47</i>
<i>Tablo 10: Cinsiyet ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanma Düzeyleri ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....</i>	<i>48</i>
<i>Tablo 11: Meslekte Çalışma Yılı ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanma Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....</i>	<i>48</i>
<i>Tablo 12: Yazma Etkinliklerine Harcanan Ders Saati ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanım Düzeyleri ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....</i>	<i>49</i>
<i>Tablo 13: Yayınlanmış Bir Yazının Olup Olmaması Durumu ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanım Düzeyi ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....</i>	<i>50</i>
<i>Tablo 14: Öğrenim Derecesi ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanım Düzeyi ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması</i>	<i>51</i>
<i>Tablo 15: Cinsiyet ile Yazma Başarısı ve Alt Puanlarının Karşılaştırılması</i>	<i>52</i>
<i>Tablo 16: Meslekte Çalışma Yılı ile Yazma Başarısı ve Alt Puanlarının Karşılaştırılması</i>	<i>53</i>
<i>Tablo 17: Yazma Etkinliklerine Harcanan Haftalık Ders Saati ile Yazma Başarısı ve Alt Değişkenlerinin Karşılaştırılması.....</i>	<i>54</i>
<i>Tablo 18: Yayınlanmış Yazı ile Yazma Başarısı ve Alt Puanlarının Karşılaştırılması</i>	<i>55</i>
<i>Tablo 19: Öğrenim Derecesi ile Yazma Başarısı ve Alt Puanlarının Karşılaştırılması</i>	<i>56</i>

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ÖAY: Öğrenme Amaçlı Yazma

TDK : Türk Dil Kurumu

YBDA: Yazma Başarısını Değerlendirme Aracı

YÖAKE : Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı Envanteri

ark. : Arkadaşları

vb. : ve benzerleri

ANOVA: Analysis of Variance

W: Uyuşum katsayısı

s.d. : Serbestlik değeri

n: Toplam katılımcı sayısı

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

p: Olasılık Değeri

t: Test Değeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, problem cümleleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, alt problemler, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlara ayrıca tezin içeriğine yönelik tanım ve açıklamalar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Yazma basitçe duygu, düşünce, anı, fikir ve bilgilerin belli bir akış sıralamasında; dilin kendi içindeki kurallarına uyarak semboller halinde ilgili alıcıya aktarılması olarak tanımlanabilir (Özbay, 2007). Sever'e (1998) göre yazı, bireylerin kullandığı bir iletişim aracı olmasının yanı sıra kendilerini ifade etmesinin de bir yoludur. Özbay'a (2013) göre ise yazma, bireylere; bilgilerini düzenleyip derinleştirme ve onları planlı biçimde ifade etme imkânı sağlayan ve önem verilmesi gereken bir dil becerisidir. Bu tanımlardan yola çıkarak yazmanın, düşünceleri kâğıt üstünde görünür ve okunur kılma işi olduğu söylenebilir.

Okuma bilgi edinmenin formal bir yolu ise yazma da bilgiyi paylaşmanın bir yoludur. İnsan yaşamının birçok alanında iletişim yazılı metinler üzerinden yapılmaktadır. Gerek iş gerekse özel yaşamda yazıya özel ve saygın bir yer ayrılmıştır (Özbay, 2005). Kısacası toplumda yer edinmek ve uyum sağlamak için yeterli düzeyde yazma becerisine sahip olunması gerekmektedir (Cutler ve Graham, 2008). Örneğin, bir devlet kurumuna dilekçe yazmak veya bir işe başvururken özgeçmiş hazırlamak gereklidir. Bunun gibi eylemler sırasında bireyler, yazılan materyalin doğasına ve şekline uygun bir metin oluşturmak zorundadır. Buradan yola çıkılarak yazma eyleminin temel bir yaşam becerisi olduğu ve bireyler tarafından tüm hayatları boyunca duygu, düşünce ve edinilen kültürü diğer insanlara aktarmak için kullanıldığı söylenebilir.

Yazma bir üretim ve iletişim aracıdır ve yazma süreci içerisinde kendi kendini şekillendirir. Ancak özgün bir yazma ürünü ortaya koymayı bilmeyen bireyler, yazma sırasında diğer becerilere göre daha fazla zorluk çekmektedirler. Bu durumu yazılı metinler ortaya koymaları gerektiğinde yaşadıkları stresten ya da yazılı bir çalışma gerçekleştirilmesi gerektiğinde sergiledikleri çekingen tavırdan anlayabiliriz (Karatay, 2011).

Yazma işine doğası gereği belirli bir süre fiziksel-mekanik bir çaba göstermek gereklidir. Yazmanın mekanik ve zihinsel yönleri, bir araya gelerek yazma eylemini bütünler. Mekanik süreçler, yazının fiziksel olarak ortaya çıkmasını sağlarken, zihinsel süreçler, yazının içeriğini ve anlamını oluşturur. Bu iki yönün uyumlu bir şekilde çalışması, etkili ve anlamlı yazılar ortaya çıkmasını sağlar. Yazma sürecinde her iki yönün de geliştirilmesi, yazma becerisinin artmasına ve daha iyi iletişim kurulmasına yardımcı olur. Bu nedenle ilk okuma ve yazma sürecinde bireyler desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadır (Can ve Alan, 2021). Ülkemizde yazma öğretimi, ilkokullarda 1. sınıftan itibaren okuma ile paralel olarak sistemli şekilde sınıf öğretmenlerinin uzmanlığında öğretilmektedir. Bahsi geçen yazma öğretimi sırasında sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu aşamada konu seçiminden başlanarak sözcüklerin anlam bağlarıyla örülmesini sağlamak ve en sonunda ürünün değerlendirilmesini yapmak sınıf öğretmenlerinin görevidir (Özbay, 2013). Sielaff ve Washburn'a (2015) göre öğretmenler derslerinde bilgi ve içerik öğreticisi olmanın yanı sıra yazma eğitmeni de olmalıdır. Sonuç olarak hem yazmanın öğretildiği hem de öğretilen konuların pekiştirildiği etkin bir sınıf ortamı ancak böyle yaratılabilir.

Günümüzde yazı sadece duygu, düşünce ve mesajları iletmek için değil; öğrenme amaçlı etkinlikleri gerçekleştirmek için de kullanılmaktadır. Özellikle öğretilmesi ve aktarılması daha güç olan soyut konuların öğretiminde, öğrencilerin bilgilerini sıralayıp organize etmesine yardımcı olan şey yazma etkinlikleridir. Her ne kadar okuma ile yan yana anılsa da yazma okumadan farklı olarak bir düşünceyi ya da bilgiyi ilk öğrenildiği zamanın ötesine aktarmada en önemli araçtır. Ayrıca yazı insanların farkında dahi olmadıkları düşüncelerini gün ışığına çıkartan, düşünceleri organize etmeye yardımcı olan önemli bir araçtır. Bunun gibi nedenlerle öğretmenler okulda birçok bilgiyi aktardıktan sonra bilginin zihinde kalıcılığını sağlamak amacıyla sıklıkla yazma etkinliklerine başvurmaktadır.

Okullarda yazma etkinlikleri genellikle iki şekilde yapılır. Bunlardan ilki geleneksel yazma etkinlikleri olarak bilinen ve üst düzey düşünme becerisi gerektirmeyen doğrudan yazma etkinlikleridir. Geleneksel yazma yöntem ve teknikleri (not alma, boşluk doldurma, özet çıkarma, dikte çalışmaları vb.) bilginin yeniden sunulmasından ziyade var olan bilginin defter üzerine kopyalanmasıdır (Günel ve ark., 2007; Prain, 2006). Bu noktada okullarda gerçekleşen yazma eğitimine baktığımızda, yazma etkinliklerinin uzun yıllardan beri ödev yazma, projelendirme, özet çıkartma, performans görevi gibi geleneksel yazma çalışmalarıyla sınırlı olduğu görülmektedir (Doğan ve İlhan, 2016). Ancak geleneksel yazma anlayışıyla sınırlı

kalınarak yaratıcı ürünlerin ortaya çıkması beklenemez (Yıldız, 2012). İkinci şekilde yapılan yazma etkinlikleri ise bilgiyi derinleştirmek ve kavramları birbiriyle ilişkilendirmek için yapılan yazma etkinlikleridir. Bu tür yazma etkinliklerine geleneksel olmayan ya da yenilikçi yazma etkinlikleri denilebilir. Geleneksel olmayan yazma etkinliklerini öğretim sürecine dahil etmek, bilimsel bilginin öğrenilmesine ve yaratıcı ürünlerin ortaya çıkmasına kolaylık sağlar (Hand ve Prain, 2002). Bu sayede bireylere düşünme, bilgilerini kendi sözcükleriyle yapılandırma ve yazdıklarını içselleştirme fırsatı tanınmış olur (Klein, 1999).

Her şeye rağmen yeterli düzeyde yazma becerisine sahip olan bireyler, öncelikle kendini yazılı ifade etme olmak üzere bilgi edinme, sentez yapma, yaratıcılık gibi konularda daha başarılı olacaktır (Yamaç ve ark., 2016). Böylece toplumda yazılı ifade becerisi gelişmiş üretken bir nesil yetişmiş olacaktır. Bu nesil, özellikle öğretmenlerinden başka muhataplara yazılar yazdıklarında, gündelik dil ile okulda öğrendikleri bilimsel dil arasında bağlantılar kurarak umut vaat eden özgün çalışmalar ortaya çıkaracaktır (Gunel, Hand ve McDermott, 2009). Buna dayanarak sınıf öğretmenleri yazma becerisine öncelikle kendileri sahip olmalı, ardından bu becerilerle donatılmış, üretken bireyler yetiştirmelidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, devlet okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amacıyla kullanmaları ile yazma başarıları düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu nedenle ana problem ve buna bağlı olarak cevapları aranan alt problemlere yönelik sorular aşağıda yer almıştır.

1.2.1 Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ile derslerinde yazmayı öğrenme amaçlı kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.2. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amacıyla kullanımları nasıldır?
2. Sınıf Öğretmenlerinin yazma başarıları ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ile yazmayı öğrenme amacıyla kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amacıyla kullanımlarının ve öğrenme amaçlı yazma alt boyutlarının
 - a) Cinsiyetle
 - b) Meslekte çalışma yılıyla
 - c) Yazma etkinliklerine ayrılan haftalık ders saatiyle
 - d) Yayınlanmış bir yazısının olup olmaması ile
 - e) Yüksek lisans yapmış olma durumları ile ilişkisi var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ve yazma başarılarına ait alt boyutlarının
 - a) Cinsiyetle
 - b) Meslekte çalışma yılıyla
 - c) Yazma etkinliklerine ayrılan haftalık ders saatiyle
 - d) Yayınlanmış bir yazısının olup olmaması ile
 - e) Yüksek lisans yapmış olma durumları ile ilişkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Emig (1977) tarafından öğrenmenin eşsiz bir yolu olarak nitelendirilen yazma etkinlikleri zamanla tüm dünyada kabul görmüş ve öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri olarak isimlendirilmiştir. Öğrenme amaçlı yazma (ÖAY) zamanla popüler bir araştırma konusu olmuş ve yabancı alan yazında kendine önemli bir yer edinmiştir. Ülkemizde ise ÖAY son 10 yıl içerisinde alan yazında kendinden söz ettirmeye başlamıştır. Ülkemizde ÖAY ile ilgili çalışmalar incelendiğinde söz konusu çalışmaların çoğunlukla fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanında öğrenmesi güç ve soyut konuların öğretimi üzerine olduğu görülmüştür. Buna ek olarak yabancı dil öğretimi ve matematik alanında da öğrenci başarısını arttırmak ve soyut konuların öğretimini kolaylaştırmak için yapılan ÖAY çalışmaları da mevcuttur. Alan yazında yazmanın öğrenme amaçlı kullanılması aşamasında öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalar sınırlılık gösterdiği gibi doğrudan sınıf öğretmenleriyle yapılmış herhangi bir çalışma da söz konusu değildir. Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak, sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amacıyla kullanma düzeylerini belirlemesi ve alan yazında ilk olması açısından önem taşımaktadır. Ek olarak ÖAY etkinliklerinin ilkökul sınıflarında kullanımına yönelik öğretmen kaynağından alınmış bu bilgilerden elde edilen veriler, yazmanın öğrenci ayağından sıyrılıp sınıf öğretmenlerini de sürece dahil ettiği için yeni araştırmalara temel hazırlayıp alana yeni bir bakış açısı sunacaktır.

MEB'e bağı okullarda okuma ve yazma öğretimin ilk durağı ilköğretim birinci sınıflardır. Bu sınıflarda eğitim öğretim çalışmalarını yürüten sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretimi konusunda uzmanlaşmış birincil kaynaklardır. Öyle ki sınıf öğretmenleri, ilköğretimin 4 yılı içerisinde aynı öğrenci grubu ile defalarca yazma etkinliklerinde bulunur; yazı yazmanın adabını, sayfa düzenini, yazım türlerini ve yazım kurallarını öğrencilerine tanıtır ve öğretir. Orta okul ve liselerde ise sınıf öğretmenlerinin bu 4 yıl içerisinde attığı temellerin üzerine katılarak yazmaya dayalı etkinlikler yapılır. Cemaloğlu'na (2001) göre, okullarda gerçekleştirilen Türkçe dil eğitiminin bir hedefi de öğrencilere dinleme, izleme, okuma ve ayrıca düşünce, bilgi ve deneyimlerinin yalnızca söz ile değil; yazı ile de doğru ve kazanımlara yönelik olarak iletebilme becerisini ve alışkanlığını kazandırmaktır. Bu nedenle, yazma becerisinin yeterince geliştirilebilmesi için bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin öğretim faaliyetleri yoluyla geliştirilmesi gerekmektedir (İşeri ve Ünal, 2010). Ancak yazma öğretimini gerçekleştiren görevi başındaki sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarının da belirlenmesine dair çalışmalar sınırlılık göstermektedir. Öyle ki yazmayı öğreten sınıf öğretmenlerinin yazma alanında başarı göstermeleri gereklidir. Çünkü yazma alanında başarı gösteremeyen bir öğretmen yazma öğretimi konusunda da eksik ve yetersizdir. Bu nedenle bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler sınıf öğretmenlerinin yazma konusunda nerede olduklarını belirlemek açısından önemlidir.

Yazma becerisinin geliştirilip, tüm yönleriyle anlaşılmış halde eğitim ortamlarında uygulanması öğretmen ve öğrencilerin öncelikli görevlerinden biridir. Çünkü yazma becerisinin geliştirilip öğrenme ortamlarında kullanılması; öğretim programını, öğretim materyalini, yöntem ve tekniklerin uygulanmasını ve hatta öğretmen ile öğrenci davranışları dahil birçok zihinsel becerinin kullanılmasını gerektiren önemli bir süreçtir (Bağcı, 2010; Özbay, 2007). Sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanma düzeylerinin belirlenmesi yazma öğretiminin niteliği ve kalitesi hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir.

Ülkemizde sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin lisans eğitimi döneminde verdikleri dersler ve bu derslerin içerikleri incelendiğinde yazılı anlatım isminde bir dersin olduğu görülecektir (Yüksek Öğretim Kurumu, 2023). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu dersin etkililiği hali hazırda öğretmenlik yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarının ölçülmesiyle de göz önüne serilebilir. Ayrıca lisans eğitiminin tamamlanmasının ardından yüksek lisans çalışmalarında bulunmuş sınıf öğretmenleri gerek tez gerek ise bildiri ve yayın olsun belirli bir akademik dil kullanarak otoritelerin

onayından geçmiş bir ürün ortaya koyarlar. Buradan yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarının öğrenim durumlarına göre değişip değişmediğini gözlemlemek gereklidir. Bu noktada ise sınıf öğretmenlerinin derslerinde ÖAY etkinliklerini kullanma durumlarını belirleyip yazma başarısı gösterip göstermediklerini de gözlemlemek ve bu becerinin yüksek lisans yapmış veya yapmamış olma durumuna göre farklılaşma durumlarını ortaya koymak; sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarının ölçülmesi açısından önemlidir.

ÖAY çalışmalarının gerek teorik gerekse uygulamalı alanlarda birçok konuda öğretim yapan sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi alanındaki yetkinliklerini artırarak yazma başarısına katkı sağlayacağı vurgulanmalıdır. Ayrıca ÖAY etkinlikleri; iletişim kurabilme, kendini ifade edebilme, düşünme, araştırma, problem çözme, yaratıcılık ve dili etkili kullanma becerilerini geliştirmektedir (Ay, 2018). Bu çalışmadan elde edilecek veriler ile sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ile yazmayı öğrenme amacıyla kullanıp kullanmamış olma durumlarının ilişkisini belirlemek amacıyla yol göstermesi önem arz etmektedir.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, katılmış olduğu bu çalışmada gönüllük esasına dayalı olarak yer aldıkları var sayılmıştır.
2. Sınıf öğretmenlerinin Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı Envanteri (YÖAKE)’ne verdikleri cevaplarının doğru ve samimi olduğu varsayılmıştır.
3. Sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarının ölçülmesi amacıyla yazıkları beş paragraflık metinleri yazarken, yazılarına yeteri kadar zaman ayırdıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2023 – 2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma Antalya İli’ndeki devlet ilkokullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Öğrenme Amaçlı Yazma ile ilgili veriler Öztürk ve Günel (2015)’in Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı Envanteri (YÖAKE) ile elde edilmiş veriler ile sınırlıdır.

4. Yazma başarısının değerlendirilmesi; araştırmacı tarafından geliştirilen Yazma Başarısını Değerlendirme Aracı (YBDA) ile sınırlıdır.
5. Yazma Başarısının değerlendirilmesi sınıf öğretmenlerinden elde edilen yazma ürünleri ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Yazma: Duygu, düşünce, anı, fikir ve bilgilerin belli bir akış sıralamasında; dilin kendi içindeki kurallara uyarak semboller ile ilgili alıcıya aktarılmasıdır. Ayrıca, bireylerin kullandığı bir iletişim aracı olmasının yanı sıra kendilerini ifade etmesinin bir yolu olarak tanımlanmıştır.

Öğrenme amaçlı yazma: Öğrenilen içeriği veya materyali daha iyi öğrenme, kavrama ve kalıcı hale getirmek için yazmanın araç olarak kullanılmasını ifade eder.

Yazma başarısı: Üretilmiş bir metnin başarısının önceden belirlenmiş boyutlara dayalı olarak ölçülmesi ve yazma ediminin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesini ifade eder.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı

Tek bir tanımı olmamakla birlikte öğrenme amaçlı yazma; geleneksel yazı yazma yöntemlerindeki gibi var olanı doğrudan deftere aktarmak değil aksine öğrenilen içeriği veya materyali yazma sayesinde daha iyi öğrenmektir (Klein ve Rose, 2010). Bir konu, bir düşünce ya da bir kavram hakkında yazabilmek için kullanılan ve düşünceleri organize edip usa vurma imkânı sağlayan pedagojik bir yaklaşımdır (Fry ve Villagomez, 2012). Kayaalp'e (2020) göre ise öğrenme amaçlı yazma eski bilgileri ile yeni bilgileri birbirine bağlayan; zor, soyut veya ilk defa karşılaşılan bilgilerin kolaylıkla öğretilmesini sağlayarak kişileri üst düzey düşünme becerileri kazandıran inceleme, düşünmeye ve araştırmaya sevk eden geleneksel olmayan yazı yazma şeklidir. Bu çıkarımlara göre daha çok öğrenciyi yazmaya teşvik edecek etkili bir yöntemdir.

Öğrenme amaçlı yazma (ÖAY) modelinin temeli 1977 yılında Emig tarafından ortaya konulmuştur. Emig'e (1977) göre dilsel süreçler dörde ayrılmaktadır. Bunlar: dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve konuşma doğduğumuz andan itibaren çevre etkisinde informal yollarla gelişmeye ve evrilmeye devam ederken okuma ve yazma bu işin uzmanları olan sınıf öğretmenleri tarafından ilkokullarda öğretilmektedir. Yazma etkinliğinin gerçekleştirilebilmesi için beynin sağ ve sol yarı kürelerinin arasında güçlü bir etkileşim olmalıdır. Emig (1977) dört süreçten biri olan yazının öğrenmeyi güçlendirmedeki etkisini çalışmasında açıklamış ve yazının öğrenme etkinliğinin yalnızca bitiminde değil öncesinde ve sonrasında sürece yayılmış şekilde kullanılmasının gerekli olduğunu dile getirmiştir. Emig'e göre yazma, üretken fonksiyonlara sahip ve baştan sona öğrenme için değerli bir kaynaktır.

Geleneksel yazı türlerinden farklı olarak (not tutma, özet çıkartma vb.) öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde mektup yazmak, günlük yazmak, afiş hazırlamak, masal ve hikayeler yazmak, şiir yazmak, konuşma balonu yazmak, karikatür hazırlamak, gazete haberi yazmak, şarkı sözü yazmak, kartpostal hazırlamak, tabela hazırlamak, bulmaca oluşturmak gibi birçok etkinlik kullanılabilir (Kayaalp, 2020). Ayrıca bu ÖAY modeli ile öğrenilen konunun yeni bir modelde yazılı olarak anlatılmasını gerektirdiği için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin

yazma başarıları becerileri gelişecek; nispeten daha mekanik görülen geleneksel yazma etkinliği eğlenceli bir yapıya bürünecektir.

ÖAY kullanılan etkinliğin niteliğine bağlı olarak sosyalleşmeyi de sağlayan önemli bir yöntemdir. ÖAY etkinlikleri öğrencilerin farklı yazım (mektup, günlük, afiş vb.) ve metin türlerini (bilgi verme, ikna etme, tartışma) kullanmalarını sağlayarak iletişim becerilerini arttırarak akademik ve sosyal başarılarını kalıcı bir şekilde arttıracaktır. Derslerde soyut konuların öğretiminde ya da kavram öğretiminde kullanıldığı takdirde öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde geliştirecek ve eleştirel düşüme, problem çözme gibi üst düzey becerilerin kullanılmasına yol açacaktır (Kayaalp, 2020). Bu noktada yazmanın öğrenme amacıyla kullanıldığı çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin sonuç ya da nota dayalı değerlendirmeler yerine sürece dayalı değerlendirme yöntemleri ile yazma sürecinde öğrencilerine rehberlik yapması modelin uygulanışı açısından daha doğru olacaktır (Akçay ve ark., 2014).

Öğrenme amaçlı yazmanın öğrenmeye olan olumlu etkisi birçok araştırmacının çalışmalarıyla ortaya konulmuştur (Bozat ve Yıldız, 2015; Erol ve ark., 2016; Günel ve ark., 2009; Yaman, 2018; Yasul, 2019). Ancak bu çalışmalar öğrenci başarısıyla ilgiliyken alan yazındaki çalışmaların pek azı öğretmenlerin ÖAY yetkinlikleriyle ilgili olmuştur. Yazının öğrenme amaçlı kullanımı hakkında sınıf içerisinde çalışma yapmak için sınıf öğretmenlerinin bu konu hakkında bilgi ve yeterlilik sahibi olması gereklidir. Bahsi geçen çalışmalarda olumlu etkisini ortaya koymuş olan ÖAY etkinliklerini sınıf ortamına entegre etmek hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından faydalıdır. Sınıf içerisindeki çalışmaları sadece geleneksel yazma yöntemleri ile sınırlandıran bir sınıf öğretmeni, görmezden geldiği öğrenme amaçlı yazmanın olumlu etkisinden yararlanamayacaktır.

Hand ve Prain (1996) öğrenme amaçlı yazmayı fen konuları ile ilgili kavramların öğrenilme süreci izleme, bilgiyi keşfetme ve yapılandırma, metni organize etme ve kavramsal anlayışı genişletme amacı ile yapılan değerlendirme aracı olarak kullanmışlardır. Yazmayı öğrenme amacı ile kullanma aşamalarını ise öğrenilecek konu için yazma türü belirleme, anlamayı derinleştirmek için yazma fırsatları yaratma, yazmayı değerlendirmek için bir değerlendirme kriterleri hazırlama, önceki yazıları da kullanarak öğrenmeyi geliştirmek, yeni konuları tanıştırmak için farklı stratejiler kullanma olarak belirlemişlerdir.

Klein (1999)'a göre ise ÖAY çalışmaları dört farklı şekilde yazılmaktadır. Bunlar;

- Doğal yazma
- Revize ederek yazma
- Planlama yaparak yazma
- Metni oluşturan elemanlar arasında ilişki kurarak yazmadır.

Doğal yazma; bireyin yazma sırasında kendini metnin akışına bıraktığı geriye dönüş veya kontrol olmaksızın yazdığı süreçtir. Bunun tam tersi olmak üzere revize ederek yazma ise; yazma sürecinde sık sık geri dönüşlerle yazılan metnin okunduğu, ekleme ve çıkarmaların yapıldığı, düşünce ve ifadelerin gözden geçirildiği bir süreçtir. Revize ederek yazarken doğal yazmadan farklı olarak akış yavaşlar ve daha fazla zaman harcanır. Planlama yaparak yazma ise bireylerin daha çok yazma öncesinde içeriğe göre yazılacak metnin amacını, muhatabını, yazmanın şekilsel düzenlemelerini belirlediği süreçtir. Planlama yaparak yazmada bireyler yazma öncesinde yazmaya dair amaçları belirleyerek içerik ve şekil açısından bir bütünlük elde etmeye çalışır (Hand ve Prain, 2002). Metni oluşturan elemanlar arasında ilişki kurarak yazmada metnin elemanları ile metin bütünü arasında bir bağlantı bulunur. Yazar, metni oluşturan parçalar arasında ilişki kurar, fikirleri birbirine bağlar, analogiler kullanır ve iddialarını destekler. Bu süreçler aracılığıyla yazar, metinde ifade ettiği düşünceler arasında bağlantılar kurar ve okuyucuya hedeflerini açıkça gösterir (Memiş ve Öz, 2020).

2.2. Yazmanın Öğrenme Amacıyla Kullanılmasının Tarihçesi

Yazıyı dilin doğru kullanımı amacıyla geliştirilmiş, bir düşünceyi bütün halde anlamsal bağlarla ifade etmenin kalıcı yolu olacak doğal ve etkili bir iletişim aracı olarak nitelendirmek yanlış sayılmaz. Ancak bu özelliklerin ötesinde yazmanın öğretim sırasında kullanılan önemli bir araç olduğunu da unutmamak gereklidir. Günümüzde öğretmenler tarafından birçok konunun öğretimi sırasında yazma etkinlikleri kullanılıyor olsa da yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların öğretmen tarafından sunulan kaynakların deftere işlenmesinde öteye gitmediği görülmektedir (Günel, Hand ve Prain, 2007).

İngiltere' de 1960' lı yılların sonu ve 70' li yılların başında Öğretim Programı Boyunca Dil (Language Accross The Curriculum) olarak ortaya çıkan 1970'li yıllardan sonrasında ise öğrenmek için yapılan yazma etkinlikleri, Amerika'da yeni bir trende dönüşmüştür. Yazmayı özel bir öğrenme aracı olarak sunulması, 1970'lerde James Britton, Janet Emig ve James

Moffett gibi yazma alanında çalışmalar yapmış saygın bilim insanlarının alan yazındaki çalışmalarına dayanmaktadır. Başta Amerika ve İngiltere olmak üzere Writing Across the Curriculum (Müfredat Boyunca Yazma [WAC]) hareketi böylelikle başlamıştır. Bu hareket bir eğitim düzeyinde uygulanmış en kapsamlı hareketlerden biri olmuştur (Akt., Tynjala, 1998). Ardından öğrenmenin eşsiz bir yolu olarak sunulan yazma, Emig (1977) tarafından öğrenme amaçlı yazma olarak isimlendirilmiş ve alan yazına dahil olarak popüler bir araştırma konusu olmuştur. ÖAY modelinin değerinin anlaşılmasının ardından öncesinde Amerika’da sonrasında Avrupa’daki öğretim programlarında kendine yer bulmuştur (İspir ve Yıldız, 2021).

Ülkemizde ÖAY modeli ortaya atılmasından çok sonraları alan yazında ele alınarak kendine yer bulmuştur. Özellikle son yıllarda ÖAY ile ilgili çalışmalarda bir artış olduğu söylenebilmektedir. Ancak ÖAY modeline resmi eğitim öğretim programlarında henüz bir yer verilmemiştir (Yasul, 2019).

2.3. Öğrenme Amaçlı Yazmanın Yararları

Konuşma ve yazma etkinlikleri ortaya orijinal-yeni bir ürün çıkarması açısından dinleme ve okuma gibi var olanı benimsemeye yetinen dil becerilerinden ayrılır (Emig, 1977). Yazma ise (dilbilgisi) kurallarının konuşmaya oranla daha katı olmasından dolayı dil becerileri açısından en zor olanıdır. Öyle ki öğrenilmesi için bir uzman-öğretmen yardımına ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak dört ana dil becerisinden biri olan yazma becerisi geliştiği takdirde dilsel beceriler açısından donanımlı bir insan olmayı sağlamaktadır.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin dil becerilerini geliştirme konusunda bazen yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir. Günümüzde hızla ilerleyen teknoloji ve dijitalleşme, yeni ve alternatif öğretim yöntemleri ve tekniklerinin geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir (Yazar, 2019). Bu noktada, alternatif öğretim yöntemleri ve tekniklerinin geliştirilmesiyle birlikte, öğretimin kalitesinin artırılacağı düşünülmektedir (Narin, 2021). Ülkemizde nispeten yeni bir yöntem olan ÖAY etkinlikleri ise bireyleri öğrenme ve yazma gibi iki temel unsuru bir araya getirerek süreçte kullanmaya yönlendirmesi sebebiyle değerini ortaya koymalıdır.

Hand ve ark., (2007) belirli pedagojik şartların sağlanması halinde yazmayı öğrenme amacıyla kullanmanın öğretmenlerin derslerine olumlu etkilerinin olacağını belirtmiştir. Bu pedagojik şartlar; yazma sırasında öğretmenler tarafından öğrencilere destek vermek, cesaretlendirmek ve geri dönütlerde bulunmak olarak sayılabilir. Bilişsel ve duyuşsal olarak

verilen bu dönütler öğrenciler üzerinde; yazmadan sonra yaşanan tatmin olma hazzını, kendini algılayış biçimini ve öz yeterliklerinin gelişimini olumlu yönde geliştirmektedir (Caukin, 2010).

Yazmanın temel yazım kurallarını ve mekanik yönlerini öğretmenin yanı sıra; düşünce ve metin üretmeyi öğretmek de oldukça önemlidir. (Yamaç ve ark., 2016). Yazma becerisinin geliştirilmesi için ders içinde yapılacak olan çalışmalar önemli bir yere sahiptir. Yazma eğitimi bir süreç olduğu göz önüne alındığında, ders içi uygulamaların verimliliğini arttırmak amacıyla derslerde çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin kullanıldığı görülür (Sertoğlu, 2020). Bu yöntemlerden biri de öğrenme amaçlı yazma etkinlikleridir. Çünkü bir öğretmen öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini işe koştugu anda öğrencilerine dili kullanma becerilerini de öğretmiş olacaktır. Alan yazın ve yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme amaçlı yazmanın birçok yararına rastlanmıştır. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanarak yazma başarısı gösteren bireyler; mektup yazarak hitabet gücünü, masal yazarak hayal gücünü, gazete haberi hazırlayarak da argümantasyon becerisini kazanmış olurlar. Yapılan birçok araştırmanın bize gösterdiği üzere öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini sınıf içerisinde etkin bir şekilde kullanmak konuların öğretimi açısından öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Konuyu öğrenmeyi kolaylaştırdığı için öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır (Aktepe, 2020; Uzunoğlu, 2010; Yasul, 2019).

Reilly'e (2007) göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini gerçekleştirebilmek için öğrencileri yazma konusu hakkında araştırmaya sevk etmek küçük yaşlarda bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca problem çözme, empati, eleştirel düşünme ve eleştirel yazma, karar verme, iletişim kurma gibi üst düzey becerilerin yazma sırasında kullanımını sağlayarak bilişsel ve duyuşsal alanlardaki gelişime katkı sağlar (Ay, 2018).

Yazı yazarken her seferinde ortaya yeni bir ürün koyulduğu için sıklıkla yeni kavramları kullanmak ve o kavramları açıklamak gerekmektedir. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri öğrencileri kavram üzerine düşünmeye ve kavram hakkında bildiklerini derinleştirmeye yönlendirir (Başcı-Namlı ve ark., 2022). Bu nedenden ötürü öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kavram öğretimini kolaylaştırmaktadır (Hohenshell ve ark., 2004; Tynjala, 1998; Uzunoğlu, 2010; Uzoğlu ve Gürbüz 2013). Ancak öğretmenler, yer yer konu yükünün yoğun olduğu derslerde yazma etkinliklerine zaman ayıramayacağını düşünebilmektedir. Oysaki yazma ve içerik öğretiminin birbirini olumsuz yönde etkileyerek dışlamaması gereklidir. (Sielafl ve

Washburn, 2015). Yazma ve içerik öğretimi birbirinden bağımsız uç noktalar olarak görülmemeli, öğretim ile yazma etkinlikleri birbiriyle dengeli şekilde harmanlanarak düzenlenmelidir. Böylece konuların öğretimi yazma etkinlikleri sayesinde hem daha eğlenceli hem de daha kalıcı olacağı için öğrenci ve öğretmenlerin ders tekrarlarına harcadıkları süre kısılacaktır. Konu ve bilgi yükü ne kadar fazla olursa olsun haftada birkaç ders saatinin yazma etkinliklerine ayrılması MEB'e ait ders programlarınca da tavsiye edilmektedir. Öyle ki ilkokullara ve ortaokullara ait Türkçe öğretim programında ilkokul seviyesinde üçüncü ve dördüncü sınıflarda haftada en az 1 ders saatinin yalnızca yazma etkinliklerine ayrılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2019).

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullananların yazma becerisini geliştirmesinin yanı sıra konuşma dilini de geliştirmektedir. ÖAY etkinlikleri insanları, günlük hayatta konuştukları dil ile dersler sırasında kullandıkları bilimsel dili bir arada kullanmaya yönelterek yeni kelimelerle bezenmiş otantik ürün çıkartır (Gunel, Hand ve McDermott, 2009; Chen ve ark., 2013). Böylece insanların günlük hayatta kullandıkları kelime sayısı yükselecek ve günlük konuşma dili zenginleşerek yeni ve bireysel ifade yolları ortaya çıkaracaktır.

ÖAY öğrencilerin yazarken düşünce ve tutumlarını savunmaya yönelik argüman geliştirmelerine ve yeni bilgileri sentezlemeye yardımcı olur (Kayaalp ve ark., 2020). ÖAY etkinlikleriyle; öğrencilerden elde ettikleri bilgileri temel düzeyde hatırlamaları ya da söylemelerinin ötesinde daha derinden bir içerik anlayışı ile savunduğundan dolayı yazılarında tüm kanıtları destekleri ile sunmaları, açıklamaları, analiz etmeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir (Sielaff ve Washburn, 2015). Böylece ÖAY etkinlikleri ile derslerde üst düzey beceriler doğrudan bir yazma materyali üzerinde kullanılarak öğretilir.

Öğrenilen bir bilgi ya da bir materyal ileri kademelerde yeni bilgilere destek ve temel oluşturabilir. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile eski ve yeni bilgiler birleştirilip düzenlenerek hatırlamaya yarar sağlar (Rivard ve Straw, 2000). Bu nedenlerden ötürü yazma sırasında yeni anlam bağlarıyla örülmüş olan bilgilerin kalıcı olması ve gerektiğinde geri çağrılabilir olması beklenmelidir.

Öğrenme amaçlı yazı yazarken çeşitli etkinlikler kullanılır (afiş, şiir, kompozisyon, mektup, günlük vd.). Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri öğrenilen bilgiyi kullanmayı ve o bilgiyle bir ürün çıkarmayı gerektirdiğinden ötürü kalıcı öğrenmeler sağlar. (Gülünç, 2022; Rivard ve Straw, 2000; Yasul, 2019). Bu ürünleri ortaya koymak, öğrencilerin düz metin

yazmalarından daha eğlencelidir. Yazmanın öğrenme amacıyla kullanılması öğrenme sürecini eğlenceli hale getirerek öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Yıldırım, 2016). İyi planlanmış öğrenme amacı yazma etkinlikleri öğrencilerin yazma çalışmalarından zevk almalarını sağlar (Homstad ve Thorson, 1996).

Özellikle sosyal bilgiler dersinde tarihsel konuların kronolojik olarak neden sonuç ilişkisi içerisinde açıklanmasını; geçmişte yaşanan olayların bugüne olan siyasi ya da sosyal etkilerini akıl yürütme stratejileri kullanarak ele almayı sağlar. (Walp, 2013). Böylece öğrencilerin geçmiş ve gelecek olayları zihin içinde hayal ederek anlamlandırması kolaylaşmış olur.

Yazmanın öğrenme amaçlı kullanılması, öğrencilerin eski bilgilerini işe koşmasını sağlayarak yeni ve eski bilgileri uygulama konusunda imkân sağlamaktadır (Kayaalp ve ark., 2020). Tüm bunlara ek olarak yazı yazmak kelime dağarcığını, dil bilgisini ve bireylerin farklı söylem tarzlarını da geliştirecektir (Homstad ve Thorson, 1996).

Öğrencilerin arkadaşlarıyla olan iletişim becerilerini ve sosyal becerileri geliştirmektedir (Ay ve Başbüyük, 2018). Kullanılan öğretim materyalinin doğasına göre (mektup, günlük vb.) muhataplarla iletişim kurmayı gerektirecek üslup ve hitabet becerilerine sahip olmayı gerektirir (Sintiawati ve ark., 2021). Ayrıca etkinliklere katılanların yazma çalışmalarını gerçekleştirdikleri esnada bilgi ya da görüş alışverişinde bulunmaları sırasında iletişim becerileri gelişecektir.

Öğrenciler derslerde yazma etkinliklerini kullandıkları zaman konuları sadece öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda konu ile ilgili daha derin bir anlayış geliştirdikleri, alanın kullandığı dil ve terminolojiye karşı da saygı geliştirmektedirler (Jaafar, 2016). Yazma etkinlikleri tüm diğer öğrenme etkinlikleri ile kullanıldığında içeriğin, kavramların ve fikirlerin anlaşılmasına katkıda bulunup, öğrenmeyi derinleştiren bir değerlendirme aracı olarak da etkin bir biçimde kullanılmaktadır (Leffler, 2014). Derin öğrenmenin yanı sıra öğrencilerin eleştirel yansıtıcı düşünme ve iletişim becerilerine de katkı sunmaktadır (Ay, 2018; Dummer ve ark., 2008).

Sonuç olarak, yazma etkinlikleri, öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Eski ve yeni bilgileri birleştirip düzenlemek, bilgilerin kalıcılığını artırır ve öğrencilere daha sağlam bir öğrenme temeli sunar. Bu nedenle, öğrenme süreçlerinde yazmaya daha fazla önem verilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir adım olacaktır.

2.4. Yazma Başarısı

Yazma süreci üst düzey bilişsel çaba gerektiren zorlu bir süreçtir. Başarılı bir yazı ortaya çıkarmak için konunun ve destekleyici tümcelerin açıkça ifade edilmesini ayrıca yazılan metnin bir sonuca bağlanmasını gerektirir. Demirel'e (2019) göre yazma, insanın hem günlük hem de akademik yaşamında başarı göstermesi için sıklıkla ihtiyaç duyduğu iletişim becerilerinden biridir. Başarılı bir metin yazmak demek; dil yeterliliklerinin belirli zihinsel süzgeçlerden geçirilmesi demektir. Dolayısıyla yazma materyalinde başarı gösteren bireyler hem günlük hayatta hem de akademik hayatta düşüncelerini ve duygularını iyi ifade edebilirler.

Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma öğretimine ilişkin yazmanın niteliğini artıracak kazanımlar ilgili başlıklar altında birçok defa tekrarlanmıştır (MEB, 2019). Bireylere formal yollarla dil eğitimi veren ilk kaynak ilkokullardaki sınıf öğretmenleridir. Hiç şüphesiz ki sınıf öğretmenlerinin sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına hâkim olmaları, eksikliklerinin farkında olmaları, kelime bilgisi ve anlatım adına var olan eksikliklerini gidermeleri gerekmektedir. Böylelikle öğretmenlerden aldıkları bilgiler ile öğrencilerin de yazma yeterlilikleri gelişecektir.

Konedralı ve Özder'e (2007) göre başarılı bir yazma çalışması ortaya koymak için kişinin yazmaya dair deneyimlere sahip olması gerekmektedir. Deneyim kazanmak için ise dış dünyayı gözlemlemek, yazılı kaynakları okumak ve bu kaynakları değerlendirmek gerekir. Bu gerekliliklerin yanında, yazma işi ile ilgili tüm değişkenler birbiriyle ilişkili bir akış sergilemeli ve mantıksal ilişki içinde olmalıdır (Çetinkaya ve Aslandağ, 2019). Beyreli ve ark. (2005) ilgi çekici ve başarılı bir yazının oluşturulabilmesi için belli aşamalardan geçmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yazma sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Konuyu seçmek.
- Konunun ana maddesini belirlemek.
- Konuyu sınırlandırmak, konunun görüş noktasını belirtmek.
- Konunun amacını tespit etmek.
- Bakış açısını destekleyen düşünceler bulmak.
- Düşünceleri anlatım sırasına göre düzenlemek.
- Düşünce düzenine ve istenilen anlatım tekniklerine uygun yazmak.

- Yazıyı dinlendirmek (Belirli bir süre yazıdan uzak kalmak).
- Yanlışlarımızı ve eksikliklerimizi görmek için okumak.
- Yazıya son biçimini vermek.

Yazma materyalinin planlanması, taslak metin oluşturulması ve gözden geçirme basamaklarını gerektiğinde yerine getirebilmek eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzeyde düşünme becerilerini kullanmayı gerektirir. Yazar, metin oluşturma sürecinde birden çok beceriyi eş zamanlı olarak kullanabilmelidir. Yazma becerisinin üst düzey düşünme becerisini gerektirmesinin nedeni, eş zamanlı olarak yürütülen bu becerinin yazım bilgisi ve yazma materyalinin doğası vb. birden çok değişkene sahip olmasından kaynaklıdır (Elçi ve Hamzadayı, 2020). Kısacası yazma becerisinde başarı ortaya koymak zihinsel ve fiziksel birçok becerinin pratiğini sağlayacak ve yazara üst düzey düşünme yeterliliği kazandıracaktır. Yazma başarısı yüksek olan bireyler, yazarken düşünce üretme ve düzenleme, yazılı metinleri okuma ve değerlendirme, metinleri gözden geçirip düzeltme ve yazma sürecini izleme aşamalarını titizlikle uygulayacaktır (Topuzkavuş, 2014).

Yazma başarısını artırmaya yönelik yapılan birçok çalışma olduğu gibi (Graham ve ark., 2005; Seban, 2022) yazma başarısının etkilediği diğer faktörlerde bu alanda çalışılan önemli konulardandır. Bayat'ın (2014) 6 farklı anabilim dalından öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi ve yazma başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Elde edilen verilerin sonucuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi ile yazma başarısı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bayat'a (2014) göre başarılı bir metin yazmanın birden fazla ön koşulu olmasına karşın eleştirel düşünme becerisi, bir metnin içeriğini düzenlemek ve düşünceler arası ilişkileri kurgulamak için gerekli bir değişkendir. Eleştirel düşünceden farklı olarak Elçi ve Hamzadayı'nın (2020) çalışmada ise yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yazma başarısı, tutumu ve kaygısı üzerine olan etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yazma başarısına olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarıkaya (2021) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada yazmaya olan inançlarının yazma başarısına olan etkisini bir envanter ile araştırmıştır. Sarıkaya (2021) yazmayı diğer dil becerilerine göre (okuma, dinleme, konuşma) öğretim programlarınca hatta öğrenci ve öğretmenlerce ihmal edilen bir öğrenme alanı olarak belirtmiştir. Ona göre yazma başarısı düşük olan öğretmenlerin öğrencilerinin de yazma başarılarının düşük olması beklenmektedir. Çalışmanın sonucunda yazma öz yeterliliği

ile yazma başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Seban (2021) ise yazma çalışmalarından sonra yapılan etkili bir dönütün yazma başarısını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır.

2.5. Öğrenme Amaçlı Yazma ile İlgili Araştırmalar

ÖAY etkinliklerini konu alan çalışmalar incelendiğinde, ülkemizde daha çok fen bilimleri dersinde anlaşılması güç olan konuların öğretiminde kullanıldığı görülmektedir (Daşdemir ve ark., 2015; Günel ve ark., 2009; Koçak, 2013; Yaman, 2018). İlkokulların üçüncü ve dördüncü sınıflarında haftalık 2 ders saati fen bilimleri dersi gören öğrenciler, bu alanındaki birçok konu ve soyut kavramla ilk defa karşılaşmaktadır. Bu nedenle, fen bilimleri dersinde öğrencilerin bazı konuları öğrenmede zorluk yaşamaları mümkündür. Her ne kadar alan yazın yaşça daha büyük öğrencilere yönelik araştırmalara ağırlık vermiş olsa da soyut fen kavramlarını öğretmek için başvurulacak etkili yöntemlerden biri öğrenme amaçlı yazmadır. Yıldız ve Büyükkasap'ın (2011) çalışmasında fen bilimleri öğretmen adaylarının modern fizik konularından biri olan compton olayını anlama düzeyi ve akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test puanları alınarak deneysel bir çalışma yürütülmüş, bunun arkasından öğrencilere compton konusu hakkında bir mektup yazdırılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini uygulayan öğrencilerin konuyu daha iyi anladıkları görülmüştür. Chen ve ark. (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup yazma etkinliği kullanılarak yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim gören ilkök 4. sınıf öğrencilerinden 11. sınıf öğrencilerine hitaben kuvvet ve hareket konusuna birer mektup yazmaları istenmiştir. Mektup yazmadan önce 4. sınıf öğrencilerine sekiz haftalık bir eğitim verilmiştir. En önemlisi ise 4. sınıf öğrencileri yazacağı mektup konusunda 11. sınıf öğrencileri tarafından cesaretlendirilmiştir. Böylelikle yazma çalışması öncesinde öğrencilerde yazmaya karşı oluşabilecek olumsuz tutumların önüne geçilmeye çalışılmıştır. 835 lise 14611 ilkök öğrencisinin katıldığı çalışmada öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin, mektup yazmayanlara göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bozat ve Yıldız (2015) 5. sınıf öğrencileri ile bir çalışma yapmış ve bu çalışmada yazma etkinliklerinden mektubu kullanmışlardır. Yaşamımızdaki elektrik konusunu öğrenmiş olan çocukların bu konuyu 4. sınıftaki arkadaşlarına mektup yazarak anlatmaları istenmiştir. Deneysel yöntem kullanılarak değerlendirilen bu çalışmada, mektup ile öğrenen deney

grubunun, başarı testi sonuçlarına göre kontrol grubuna oranla daha başarılı oldukları kanıtlanmıştır. Benzer bir çalışmada öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi araştırılmıştır (Günel ve ark. 2009). 5. sınıfa giden öğrenciler iki gruba bölünerek, birinci gruba konuyla ilgili özet yazma çalışması yaptırılmış; ikinci gruba ise öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliği yaptırılmıştır. Çalışmanın verileri incelendiğinde mektup yazan grubun özet çıkartan gruba göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Gunel, Hand ve McDermott (2009) tarafından yapılan başka bir çalışmada, kuantum fiziği konusunu çalışan iki öğrenci grubu arasında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden Powerpoint sunumu hazırlama ve konu ile ilgili özet-rapor yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan sınavın sonunda hangi çalışmanın daha başarılı olduğu ölçülmeye çalışılmıştır. Buna göre Powerpoint sunumu hazırlayan grubun başarısı özet- rapor yazan gruba göre daha fazla çıkmıştır. 10. sınıf öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada ise öğrencilerin bilimi öğrenmelerindeki kümülatif etkisini ve yazmanın öğrenme üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştirilmiştir (Hand ve ark., 2007). Bu çalışmada karma araştırma deseni kullanılarak, öğrencilerle geleneksel olmayan çoklu yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrenme amaçlı yazma ile konunun içeriğindeki kavramların daha kolay ve etkili bir şekilde öğrenildiği, ayrıca öğrencilerin dilsel becerilerinin de geliştiği bulunmuştur. Bir başka çalışmada 8. sınıf öğrencileri asit ve baz konusunu birden fazla öğrenme amaçlı yazma etkinliği kullanılarak öğrenmiştir (Erol ve ark., 2016). Deney grubu asit ve baz konusuyla ilgili resim, mektup, köşe yazısı ve şiir olmak üzere öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise herhangi bir yazma etkinliği yapmamış ve geleneksel laboratuvar yöntemleri kullanılarak öğretim sürecine katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin deney grubuna göre daha başarılı oldukları ve kavram öğrenmelerinde daha önde oldukları tespit edilmiştir.

Hand ve Prain (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya farklı olarak öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazma stratejilerini desteklemek ve pedagojik uygulamalar geliştirmelerini izlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yönelik rollerini belirlemek açısından kendisine önemli bir yer edinmiştir. Çalışmada 4 yıl yoğun bir hizmet içi eğitim programı geçirmiş olan 8 fen bilimleri öğretmenin yazma stratejilerini kullanmaları ve yazmanın öğrenmelerine olan katkısı raporlaştırmıştır. Bu çalışmada bilim öğrenmek için yazmanın gerekli bir etkinlik olduğunu savunulmuştur. Prain ve

Hand (1996) çalışmasında ise ÖAY modelini 5 ana başlık altında sınıflandırarak öğretmenler için modeli anlama ve uygulamada yol gösterici olmuştur. Bu başlıklar ÖAY etkinliklerini planlamada, yeni yazma çalışmaları oluşturmada ve öğrencilere geri dönüt sağlamada yardımcı olarak görülmüştür. İlgili başlıklar şöyle sıralanabilir:

- Yazmanın amacı (Hangi nedenle yazıyorum?)
- Yazının Muhatabı (Kime Yazıyorum?)
- Yazının Konusu (Ana Düşüncem Nedir?)
- Yazı Türü (Hangi yazma türünü kullanacağım?)
- Yazı üretim metodu (Nasıl yazacağım?)

Özetlemek gerekirse öğrenme amaçlı yazma ile ilgili alan yazın çoğunlukla fen bilimleri dersi ile ilgili olsa da son zamanlarda sosyal bilgiler ve matematik gibi diğer derslerde de yansımaları görülmüştür. Örneğin; yakın tarihte Kayaalp'in (2020) yaptığı bir çalışmada öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri sosyal bilgiler dersinde kullanılmış ve uygulamanın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisine bakılmıştır. Bu çalışmada 6. sınıfa giden öğrencilere etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki soyut kavramların öğretilmesinde ÖAY etkinlikleri kullanılmıştır. Çalışmada, karma araştırma yöntemleri kullanılarak, nitel ve nicel sonuçların birbirini desteklediği ve bilişsel ile duyuşsal öğrenmelerin gerçekleştiği ortaya konulmuştur.

Öğrenme amaçlı yazma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genellikle ortaokul ve lise düzeyinde öğrencilerle çalışmalar yürütüldüğünü görebiliriz. Bunun nedeni ilkököl öğrencilerinin yazma konusunda yeterli olamayacağı düşüncesi olabilir. Ancak Başcı-Namlı ve ark., (2022) tarafından yapılan çalışmada ilkököl öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu çalışmada, öğrenme amaçlı yazmanın kavram öğretilmesine olan etkisini incelemek amacıyla sosyal bilgiler konusundaki kavramlar öğretilmiştir. Araştırma deseni olarak müdahaleli karma desen seçilmiş ve 18 ilkököl 4. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, özgürlük ve demokrasi gibi soyut kavramların kolaylıkla öğretildiği ve öğrencilerin sosyal bilgiler dilini etkili bir şekilde kullandıkları fark edilmiştir.

Soyut konuların anlaşılması için öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanıldığı bir diğer ders ise matematik dersi. Bu ders içerisinde de soyut konuların anlaşılması için öğrenme amaçlı yazma, başvurulabilecek bir yöntemdir. Öztürk ve ark. (2016) tarafından

matematik öğretmenleriyle yapılan çalışmada, ülkemizde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri anket ve yazılı görüş formu kullanılarak alınmıştır. Uygulanan envanterlerin sonucunda matematik öğretmenlerince, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerin, öğrencilerinin öğrenmelerine destek ve yardımcı olacağını düşündükleri ortaya koyulmuştur. Bu çalışmaya göre, yazmanın çoğu zaman not almadan öteye geçemediği matematik dersinde bile, öğretmenler yazı yazmanın ve yazarken öğrenme amaçlı kullanılan etkinliklerin dersin işleyişine ve konunun anlaşılmasına katkıda bulunduğunu söylemişlerdir. Yine bu araştırmanın sonuçlarından biri olarak matematik öğretmenlerinin derslerinde en az kullandığı öğrenme amaçlı yazma etkinliğinin mektup yazma etkinliği olduğu bulunmuştur. Gülünç (2022) çalışmasında ilkokul öğrencilerine yer vermiştir. İlgili çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğal sayılar konusunu öğrenirken motivasyonlarındaki değişimi, öğrenilenlerin kalıcılığı ile konuyu öğrenme düzeylerini ölçmüştür. Araştırmanın sonucunda; öğrenci başarısının ve matematik motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Ancak öğrenilen konuların kalıcılığı aradan geçen zamandan sonra bir miktar düşse de öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini uygulayan grubun bilgilerinin kalıcılığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak, Akkuş ve Darendeli'nin (2020) çalışmasında, matematik dersinde öğrenme amaçlı yazma eğilimleri üzerine yapılmış araştırmalar ele alınmıştır. Son 15 yıl içinde matematik dersi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, Türkiye'deki çalışmaların genellikle değişen eğitim sistemi üzerine olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini içeren çalışmaların genellikle duyuşsal alan, öğrenci başarısı ve deneysel ile nitel araştırmalar üzerine olduğu görülmüştür.

Bazı araştırmacılar ise öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla çalışmalar yapmıştır. Örneğin Doğan ve İlhan (2016) fen ve teknoloji dersinin öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden biri olan mektup yazma etkinliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine başvurmuştur. 120 sınıf öğretmeni adayının görüşü anket yoluyla toplanıp incelenmiştir. Buna göre sınıf öğretmeni adayları öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliğinin öğretmenlik alan bilgisini arttırdığını ve onları araştırmaya yönlendirdiğini söyledikleri görülmüştür. Benzer bir çalışmada Koçak ve Seven (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ise mektup yazma ve broşür hazırlama etkinliği gerçekleştiren fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme ölçeği ile toparlanan verilere göre öğretmen adayları, mektup yazma etkinliğinin konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığını; broşür hazırlama

etkinliğinin ise konu ile ilgili görselliği arttırıp temel kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığını söylemiştir. Ay ve Başbüyük (2018) ise sosyal bilgiler öğretmenliği adayları ile nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Öncelikle öğretmen adaylarına öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında bir eğitim vermiş ve adayların öğrenme amaçlı yazmaya ilişkin görüşlerini toplamıştır. Bu üç çalışmanın ortak sonucu olarak öğretmen adayları, ÖAY etkinliklerinin bilgilerini kalıcı hale geldiğini, dili etkili kullanma becerilerini geliştiğini ve öğrenilen bilgilerinin pekiştiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları ile yapılan farklı bir çalışma ise Demirbağ ve ark. (2015) tarafından gerçekleştirilen ve öğretmen adaylarının inanç sistemleri ile öğrenme amaçlı yazma arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmadır. Bu çalışmada öğrenme amaçlı yazmaya yönelik inanç sistemlerinin değişiminin üst düzey öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini etkilemesi beklenmiştir. Diğer üç araştırmadan farklı olarak bu çalışmada öğretmen adaylarının yazma sürecine ilişkin inanç, tutum, ön deneyimler ve kültürel faktörlerinin öğrenme amaçlı yazmada etkili olduğu görülmüştür. Avcı ve Akçay'ın (2013) fen ve teknoloji dersinde yazma etkinlikleri üzerine öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında fen ve teknoloji öğretmenlerinin derslerinde yazma etkinliklerinin önemli ve gerekli olduğunu ve en çok not tutma etkinliklerini uyguladıkları görülmüştür.

Sonuç olarak yapılan çalışmalar ışığında öğrenme amaçlı yazma modelinin birden fazla alanda öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Fen, matematik ve sosyal bilgiler alanlarından farklı olarak Homstad ve Thorson'un (1996) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcılarla yaptığı çalışmada ÖAY etkinliklerinin yabancı bir dili öğrenmede etkili ve yararlı bir yöntem olduğundan bahsedilmiştir. İncirci ve Parmaksız (2016) çalışmasında ise İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden biri olan mektup kullanılmış ve 11. sınıf öğrencilerinin, İngilizce dersine karşı tutum ve başarılarında da anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Konuya sınıf öğretmenleri açısından bakmak gerekirse, sınıf öğretmenleri hem fen bilimleri hem matematik hem de sosyal bilgiler dersini okutmaktadır. Hatta İngilizce öğretmenlerinin bulunmadığı köy okullarında ve birleştirilmiş sınıflı okullarda İngilizce dersine bile sınıf öğretmenleri girebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin fen öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi ve matematik öğretiminde kullanıldığı çalışmalar mevcuttur. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini sınıfa getirecek ve uygulama

sırasında öğrencilere rehberlik edecek olan kişi öğretmendir. Buradan yola çıkarak, sınıf öğretmenlerinin okuttuğu dersin öğrenilmesini ve kalıcılığını arttıran bir yöntem olarak öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sınıf öğretmenlerince bilinmesi ve kullanılması birçok kazancı beraberinde getirecektir.

2.6. Yazma Başarısının Ölçülmesi ile İlgili Araştırmalar

Yazma başarısını ölçmek amacıyla birçok çalışma gerçekleştirilmiş ve bu çalışmalarda ortaya çıkan yazılı ürünü değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu araştırma sırasında söz konusu ölçme araçlarını geliştirip kullanan araştırmacıların çalışmaları incelenmiş (Bağcı, 2010; Bayat, 2014; Konedralı ve Özder, 2007; Müldür ve Çevik, 2014; Özkara, 2007; Seban,2021; Seban, 2022; Tonyalı, 2010; Topuzkamış, 2014) ve Tablo 1’de özetlenmiştir. Bu ölçekler incelendiğinde yazılı metinler yazılan metnin türüne göre belirli başlıklar altında belirlenmiş ölçütler dikkate alınarak yazılı metnin başarısı değerlendirilmiştir (Tablo 1). Tüm bunlara ek olarak Seban’ın (2022) başka bir çalışmasında türe özgü yazma stratejisi kullanarak farklı metin türlerinin yazma başarısının öğrencilerin cinsiyetine ve yazma türüne göre değişip değişmediğini incelediği çalışmasında öğrencilerden deneme metinleri, tartışma metinleri ve bilgilendirici metinler yazmaları istenmiş ve her bir yazı türü farklı ölçme aracı kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ise sadece deneme/fikir yazılarında kullanılan değerlendirme kategorileri incelenmiştir.

Bağcı (2010) çalışmasında yazma başarısını değerlendirirken 7 ana başlık kullanmıştır. Bu başlıklardan olan kelime bilgisi; kelimelerin gerçek mecaz veya terim anlamında kullanılmasının yazıya olan etkisini incelemek şeklinde değerlendirilmiş ve noktalama ve imla bilgisi başlığında yazının anlaşılmasını kolaylaştırmak, etkili bir anlam bütünlüğü sağlamak ve cümleleri birbirinden ayırarak okuyucuya rahat bir okuma alanı oluşturmak amacıyla noktalama ve imla kurallarının kullanılması şeklinde ifade edilmiştir. Anlatım bozukluğu bilgisi ise bir metnin mantıksal hatalar ve karışık ifadeler içermemesi; cümle içerisinde özne, yüklem ve diğer öğeler arasında uyumsuzluk olmaması, cümlelerin gereğinden eksik veya fazla şekilde ifade edilmemesi olarak nitelendirilmiş; paragraf tamamlama bilgisi de giriş gelişme ve sonuç cümlelerini belirleyebilme ve bunları birbirinden ayırabilme becerisi olarak ifade edilmiş; paragrafta anlam bilgisi de paragraflar arasında geçişte anlamsal bütünlük olması, her paragrafta duygu düşünce ya da olayın bir yönünün ele alınması olarak değerlendirilmiştir.

Anlatım biçimleri bilgisi bir amaca ya da yazı türüne göre anlatımda açıklayıcı, betimleyici, öyküleyici ya da tartışmacı biçimlerden birini kullanma becerisi olarak sayılıp; ana fikri bulma bilgisi ise önemli bir yere sahip olmuş ve TDK'ya göre “*Belirli bir konuda bir yazının temeli olan düşünce.*” olarak tanımlanarak ana fikri oluşturulan yazıların metin içerisinde yer verilmesi olarak tanımlanmıştır.



Tablo 1: Yazma Başarısının Ölçen Ölçeklerin Yazılı Anlatımı Değerlendirdiği Başlıklar

Yazma Başarısını Ölçen Araştırmacılar		Oluşturulan Ölçeklerin Yazılı Anlatımı Değerlendiği Başlıklar						
		Kelime Bilgisi	Noktalama ve imla Bilgisi	Anlatım bozukluğu Bilgisi	Paragraf Tamamlama Bilgisi	Paragrafta Anlam Bilgisi	Anlatım Biçimleri	Ana Fikri Bulma Bilgisi
Bagcı, (2010)								
Bayat, (2014)	Organizasyon	İçerik	Sözcük Seçimi	Dil Kullanımı				
Konedralı ve Özder, (2007)	Buluş	Planlama	Anlatım					
Müldür ve Çevik (2014)	Ana Fikir / Odak Noktası	Yardımcı Fikirler ve Fikirleri Destekleme	Planlama ve Tutarlılık	Dil ve Üslup	Bağdaşıklık	Yazım ve Noktalama	Sunum	
Özkara, (2007)	Fikirler	Organizasyon	Üslup	Kelime Seçimi	Cümle Akıcılığı	İmla ve Sunum		
Seban (2021)	Fikir	Organizasyon	Anlatım	Kelime Seçimi	Cümle akışı	Yazım biçimi		
Seban (2022)	Giriş ve gözlem Tez cümlesi	Konu Cümlesi I Destekleyici Bilgi I	Konu cümlesi II Destekleyici Bilgi II	Konu cümlesi III Destekleyici Bilgi III	Sonuç			
Tonyalı, (2010)	Yaratıcılık	Metin Yapısı	Yazım Noktalama ve Sunum					
Topuzkamaş, (2014)	Kağıt Düzeni	Konu	Başlık	Giriş	Gelişme	Sonuç	Dil ve anlatım	Yazım ve Noktalama

Bayat (2014) çalışmasında içerik boyutunda yazılacak akademik yazıların bilimsel ve mantıksal bir dayanak sunulması ve yazılarında tezin ve yan düşüncelerin kullanılması olarak; organizasyon başlığında yazılarda kullanılan ifadelerin belli bir düzen ve anlam bütünlüğü içerisinde sunulması olarak; sözcük seçimi akademik düzeyde, okurun dikkatini yazıya çekecek terimleri de içeren kelimelerin seçimi olarak; dil kullanımını ise argodan uzak dilin özelliklerine uygun olarak kullanımı olarak değerlendirmiştir.

Konedralı ve Özder (2007) çalışmalarının buluş aşamasında ana fikri ve destekleyici yardımcı fikirleri ortaya koyma olarak; planlama becerileri başlığında birbirleriyle anlamsal bağlarla bağlantı giriş gelişme ve sonuç bölümünün bulunması olarak; anlatım başlığında ise açık ve anlaşılır cümleler kurma, anlatım bozukluğundan uzak doğru kelimelerin seçimi, yazım-noktalama ve imlaya özen göstermek olarak ele almıştır.

Müldür ve Çevik (2014) çalışmasında ele alınan başlıklarda yazıların açık, net bir ana fikrinin olmasını ve odak noktasının çok genişlemeden ana fikrin etrafında şekillenmesini; Yardımcı fikirler ve fikirleri destekleme başlığı altında ana fikrin yardımcı fikirler ile geliştiği güzel olmayacak şekilde düşünceyi geliştirme yolları kullanılarak desteklenmesini; planlama ve tutarlılık başlığında metin içerisinde başlık, giriş, gelişme, sonuç bölümünün olması dil üslup başlığında dil açısından açık, ikna edici ve açık olması; bağdaşıklık başlığında yazılarda anlamı kuvvetlendiren destekleyici bilginin olması; yazım ve noktalama başlığı altında yazılan metindeki noktalama işaretlerinin doğru kullanımı; sunum başlığında ise metnin sayfa düzeni, yazı ve paragraf boşluklarının olması olarak değerlendirilmiştir.

Özkara'nın (2007) çalışmasında ele alınan başlıklar ise şöyledir: Fikirler yani metnin odaklandığı konu yani yazının vermek istediği ana fikrin gelişimidir. Organizasyon: Metindeki fikirler detaylar ve olayların, anlam akışı ve fikirlerin mantıklı sıralanışıdır. Üslup: Yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve yazarın okuyucu ile kurduğu bağıdır. Kelime seçimi: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, ilgi çekici ve doğal kelime kullanımıdır. Cümle akıcılığı: Yazıda ifadelerin etkileyici ve çekici olmasıdır. İmla: Yazarın noktalama işaretlerine dikkat ederek dil bilgisi ve imla kurallarına uygun bir metin yazması demektir.

Özkara'nın (2007) çalışmasına benzer olarak Seban'ın (2021) çalışmasında da 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin değerlendirme anahtarından yararlanılmıştır. Seban'ın (2021) geri dönütün 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin öykü yazma başarılarına olan etkisini incelediği çalışmasında öykü öncesinde metin türü olarak belirlendiği için alt başlıklar buna

göre şekillenmiştir. Fikir başlığı altında öyküde odaklanılacak an ve iç-dış diyaloglar ele alınmıştır. Organizasyon başlığında yazarın öyküye yaptığı rehberlik ve öykünün sonunun olması; anlatım başlığında etkileyici ve doğal söylemlerin varlığı; kelime seçimi başlığında özenli kelime seçimleri ve anlatımı güçlendirecek fiillerin varlığı; cümle akışı başlığında cümlelerin tam yazılıp yazılmadığı ve farklı cümle türlerinin kullanımı; yazım biçimi başlığında ise kelimelerin doğru yazılması ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı değerlendirilmiştir.

Seban'ın (2022) çalışmasında ise deneme/fikir yazılarını kullandığı başlıklar birbirini tekrar ederek genişletilmiştir. Anlatılacak konuya dalmadan önce bir girişin yapılmasını ve bu girişten sonra anlatılacak konunun temelini oluşturan tez cümlesinin kurulmasını ardından yazının gelime bölümünde tez cümlesini destekleyecek şekilde konu ve destekleyici bilgilerin yer almasını; en sonunda anlam bütünlüğünün bir sonuca bağlanmasını gerekli görmüştür.

Tonyalı (2010) yaratıcı yazma uygulamalarının, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla bir çalıştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada diğer tüm çalışmalardan farklı olarak öğrenciler tarafından yazılan metinlerdeki yaratıcılık unsuru da yazma çalışmasını değerlendirirken dikkate alınmıştır.

Tonyalı'nın (2010) çalışmasının diğer bir başlığı ise metin yapısıdır. Bahsi geçen çalışma diğer çalışmalardaki gibi farklı başlıklar altında değil; metin yapısı ana başlığı altında 12 farklı boyutta puanlanarak incelenmiştir. Metin yapısı başlığı altında metnin konusunu; metnin kelime, cümle ve paragraf bilgisini; metnin giriş gelişme ve sonuç aşamasını, metnin ana fikrini ve ana duygusunu ayrıca metnin yazma tekniğini sorgulayan boyutlar puanlanarak ele alınmıştır.

Bu çalışmanın son başlığı ise yazım-noktalama ve sunum başlığıdır. Bu başlıkta yazım ve noktalama kuralları, kâğıt düzeni ve yazıların okunaklı olma durumları 4 alt boyutta puanlanarak ele alınmıştır.

Topuzkamış (2014) çalışmasında kâğıt düzeni başlığında, yazıların kâğıt üzerinde uygun boşluklar bırakılarak göze güzel şekilde hitap eden bir metin oluşturulmasını; konu başlığı altında içeriğe uygun iyi düşünülmüş bir konunun seçilmiş olmasını; metnin konuya ve doğasına uygun olarak bir başlığa sahip olmasını; yazı içerisinde paragraflara ayrılmış belirli bir giriş, gelişme ve sonucun olmasını; yazı içerisinde anlatım bozukluğundan uzak duru bir dil ile yazıya uygun sözcüklerin seçilmesini; yazım ve noktalama başlığında ise yazım kurallarına büyük harflerin ve imla kurallarının kullanımını değerlendirmiştir.

Tüm bu çalışmalar incelendiğinde ilgili ölçme araçlarının benzer başlıklara ya da alt boyutlara sahip olduğu görülmüştür. Bu boyutlar başlıklara göre gruplandırılarak incelendiğinde ise Tablo 2 ortaya çıkmıştır.

Tüm bu incelemelerden yola çıkarak bu çalışmada yazma başarısını ölçme amacıyla kullanılacak 6 ana başlık ortaya çıkmıştır. Bu başlıklardan ilki, yazılacak metnin konusunun ve ana fikrinin belirlenmesi ve metin içerisinde net ifadeler ile sunulması olarak değerlendirilecek ana fikri ve konuyu belirleme başlığıdır. İkinci başlık, ana fikri destekleyecek ifadeler ve kanıtlara yer verecek yardımcı fikirler başlığıdır. Üçüncü başlık, doğasına uygun olarak en az bir giriş, gelişme ve sonuç paragrafının olduğu organizasyon becerisi başlığıdır. Dördüncü olarak kelimelerin eş anlamlarını, zıt anlamlarını, eş sesli anlamlarının kullanıldığı ayrıca gerçek, mecaz ve terim anlamlarının kullanımına dikkat edildiği kelime ve cümle bilgisi başlığıdır. Beşinci başlık, cümle ve paragraflarda anlam karmaşasının olmaması yani anlatımın açık ve duru bir dille ifade edilmesi olan anlatım becerileri başlığıdır. Son olarak yazılan metnin yazım kurallarına uygun olması yani imla ve noktalama başlığıdır (Tablo:2).

Tablo 2: Yazma Başarısını Değerlendiren Çalışmaların Çıkarımları

Yazma Başarısını Değerlendiren Çalışmaların Bahsettikleri Çıkarımlar	Çıkarımda Bulunan Araştırmacılar	Çıkarımın Yer Aldığı Başlık
Metinlerde Bir Konu ve Ana Fikir Olmalıdır.	Bağcı, (2010)	Ana Fikri Bulma Bilgisi
	Bayat, (2014)	İçerik
	Konedralı ve Özder, (2007)	Buluş
	Müldür ve Çevik (2014)	Ana Fikir ve Odak Noktası
	Özkara, (2007)	Fikirler
	Seban (2021)	Fikir
	Seban (2022)	Tez Cümlesi
	Tonyalı, (2010)	Yaratıcılık
	Topuzkamuş, (2014)	Konu
Metinlerde Ana Fikir Yardımcı Fikirlerle Desteklenmelidir.	Bayat, (2014)	İçerik
	Konedralı ve Özder, (2007)	Buluş
	Müldür ve Çevik (2014)	Yardımcı Fikirler ve Fikirleri Destekleme
		Bağdaşıklık
	Seban (2022)	Destekleyici Bilgi I, Destekleyici Bilgi II, Destekleyici Bilgi III
	Bağcı, (2010)	Paragraf Tamamlama Bilgisi, Paragrafta Anlam Bilgisi
	Bayat, (2014)	Organizasyon
	Konedralı ve Özder, (2007)	Planlama
	Müldür ve Çevik (2014)	Planlama ve Tutarlılık
Metinlerde Paragraflara Ayrılmış Giriş Gelişme ve Sonuç Bölümleri Olmalıdır.	Özkara, (2007)	Organizasyon
	Seban (2021)	Organizasyon
	Seban (2022)	Konu Cümlesi I, Konu Cümlesi II, Konu Cümlesi III
	Tonyalı, (2010)	Metin Yapısı
	Topuzkamuş, (2014)	Giriş, Gelişme, Sonuç

Yazma Başarısını Değerlendiren Çalışmaların Bahsettikleri Çıktıları	Çıkarımda Bulunan Araştırmacılar	Çıkarımın Yer Aldığı Başlık
Metinlerde Okuyucuyu Sıkımayacak İlgili Kelimeler ve Sözcükler Seçilmelidir.	Bağcı, (2010)	Kelime Bilgisi
	Bayat, (2014)	Sözcük Seçimi
	Konedralı ve Özder, (2007)	Anlatım
	Müldür ve Çevik (2014)	Dil ve Üslup
	Özkara, (2007)	Kelime Seçimi, Cümle Akıcılığı, Organizasyon
	Seban (2021)	Kelime Seçimi, Cümle akışı, Organizasyon
	Tonyalı, (2010)	Metin Yapısı
	Topuzkamuş, (2014)	Dil ve anlatım
	Bağcı, (2010)	Anlatım bozukluğu Bilgisi
	Konedralı ve Özder, (2007)	Anlatım
Metinler Dil Açısından Açık ve Anlatım Bozukluğundan Uzak Olmalıdır.	Topuzkamuş, (2014)	Dil ve anlatım
	Bağcı, (2010)	Noktalama ve imla Bilgisi
	Bayat, (2014)	Dil Kullanımı
	Müldür ve Çevik (2014)	Yazım ve Noktalama
	Özkara, (2007)	İmla ve Sunum
	Seban (2021)	Yazım biçimi
	Tonyalı, (2010)	Yazım Noktalama ve Sunum
	Topuzkamuş, (2014)	Yazım ve Noktalama
	Bağcı, (2010)	Noktalama ve imla Bilgisi
	Bayat, (2014)	Dil Kullanımı
Metinlerde Yazım ve Noktalamaya Dikkat Edilmelidir.	Müldür ve Çevik (2014)	Yazım ve Noktalama
	Özkara, (2007)	İmla ve Sunum
	Seban (2021)	Yazım biçimi
	Tonyalı, (2010)	Yazım Noktalama ve Sunum
	Topuzkamuş, (2014)	Yazım ve Noktalama
	Bağcı, (2010)	Noktalama ve imla Bilgisi
	Bayat, (2014)	Dil Kullanımı
	Müldür ve Çevik (2014)	Yazım ve Noktalama
	Özkara, (2007)	İmla ve Sunum
	Seban (2021)	Yazım biçimi

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi kısımları ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ve yazmanın öğrenme amaçlı kullanmalarına ilişkin bu çalışmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri, uygulanan anket vb. ölçme araçları ile sayısal değerlerin ve diğer bilgilerin toplanmasını, toplanan verilerin istatistiksel yöntemler aracılığıyla çözümlenmesini ayrıca bu şekilde var olan durum ve olayların sistematik olarak araştırılmasını sağlamaktadır (Ocak ve Olur, 2019). Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazmayı kullanmalarına ilişkin bilgiler nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama (Survey/anket) yöntemiyle toplanmıştır. Bu yöntem mevcut durumu tespit etmek için yürütülen bir araştırma türüdür. Daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve biz neredeyiz sorularına cevaplar aranır (Çepni, 2014). Tarama yönteminde genellikle geniş bir gruba yönelik sorulan sorulara, araştırmacı tarafından seçenek olarak verilen cevaplardan birini seçmeleri istenmektedir. Ayrıca araştırmaya katılanların fikirlerini, inançlarını, değerlerini, düşüncelerini, alışkanlıklarını ve isteklerini öğrenmek adına bilgi edinmek için kullanılan tarama yöntemi; hali hazırda var olan bir durumun ortaya konulması amacıyla tercih edilmektedir. (McMillan ve Schumacher, 2010).

Sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarının incelenmesi aşamasında ise araştırmacı tarafından oluşturulmuş yazma başarısını değerlendirme aracı (YBDA) kullanılarak öğretmenlerin yazma başarılarının alt başlıklar halinde derinlemesine incelenmesine çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni olarak Antalya İli'ndeki devlet ilkokullarında aktif şekilde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Tüm diğer öğretmenliklerden farklı olarak sınıf öğretmenleri, yazma öğretimi ile doğrudan ilişkili bir uzmandır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin bu çalışmaya katılımcı olarak seçilmiş olması çalışmanın doğasına ve amacına yönelik en uygun tercihtir.

Çalışmanın örneklemini olarak ise evreni temsil edecek nitelikte ve nicelikte olmak üzere çalışma sırasında kullanılacak olan anketin madde sayısına uygun olarak katılımcı olmaya istekli 225 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin seçiminde demografik özelliklere göre herhangi bir ayırım gözetilmeksizin anketi cevaplayan tüm öğretmenlerin verileri değerlendirilmeye alınmıştır. Bahsi geçen sınıf öğretmenleri araştırmanın amacına uygun olarak yüksek lisans yapmış veya yapmamış; yazma ürünü ortaya çıkarıp çıkartmamış olarak nicel yöntemlerle gruplandırılıp öğrenme amaçlı yazmayı derslerinde kullanıp kullanmamaları ve yazma başarılarının arasındaki ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmanın her iki boyutu için birer veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen nicel veriler karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

3.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Amaçlı Yazmayı Kullanımının Ölçülmesi

Eğitim üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde katılımcıların bakış açılarının ve düşüncelerinin belirlenmesinin istendiği zamanlarda sıklıkla tercih edilen veri toplama araçlarından biri olan anketler, geçmişte veya şu anda var olan bir durumun ne olduğunun betimlenip açıklanarak istenilenin ortaya konulmasını sağlayan (Karasar, 2012) ve herhangi bir durum veya tutumla ilgili verileri toplamak amacıyla kullanılan (Arıkan, 2013) araçlardır.

Bu çalışmada veriler iki farklı araç kullanılarak toplanmıştır. Bunlardan birincisi Öztürk ve Günel (2015)'in fen bilimleri öğretmenler ile geliştirdiği bir ankettir. Söz konusu anketin geliştirilmesinde katılımcıların fen bilgisi öğretmeni olmasına rağmen içeriği açısından tüm öğretmenlere hitap etmektedir. Bu nedenle söz konusu ankette herhangi bir düzeltme ya da düzenleme yapılmamıştır.

Öztürk ve Günel (2015) çalışmasında alan yazındaki birçok çalışmadan farklı olarak öğretmenlere yönelmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde öğrenme amaçlı yazmayı hangi amaçlara yönelik olarak kullandıklarını ve öğrenme amaçlı yazma çalışmaları hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacı ile bir envanter geliştirmiştir. Bu envanterin uygulanması sonucunda öğretmenlerin yazma hakkındaki düşünceleri, öğretmenlerin yazarken kullandığı yöntemler, öğretmenleri kullandığı yazma çeşitleri ve öğretmenlerin öğrencilerinin yazma becerileri ile ilgili düşüncelerin ortaya konulduğu üç kısımdan oluşan bir çalışma ortaya çıkmıştır. Envanter geliştirme süreci sonrasındaki pilot uygulamada envanterin Cronbach's Alfa güvenirliği .915 bulunmuştur.

Öztürk ve Günel (2015) tarafından daha öncesinde geliştirilen bu envanter başka öğretmen gruplarıyla farklı çalışmalarda da kullanılmıştır. Aynı anket Öztürk ve ark., (2016) tarafından matematik öğretmenlerine uygulanmıştır. Geçerlilik araştırmalarında çeşitli araştırmacıların görüşleri alındıktan sonra yapılan güvenirlik hesaplamasında Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı .820 olarak hesaplanmıştır. Buna göre farklı gruplardan öğretmenlere farklı zamanlarda uygulanan bu anketin güvenirliği çok yüksektir diyebiliriz.

Alan yazın incelendiğinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri çoğunlukla öğrenci tutumları ve başarılarının incelenmesinde kullanılmıştır. Ayrıca ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazmaya ilişkin düşüncelerini inceleyen, güvenilir başka bir envanter çalışması yoktur. Bu nedenle, bu çalışmanın veri toplama aracı olarak Öztürk ve Günel (2015)'in geliştirdiği üç bölüm ve 28 ifadeden oluşan “Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı Envanteri” (YÖAKE) seçilmiştir.

3.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Başarılarının Ölçülmesi Boyutu

Sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarını ölçmek amacıyla rubrik yani derecelendirilme ölçeği kullanılmıştır. Rubrik geliştirme sürecinde Tuncel'in (2011) çalışmasından yararlanılarak ilk olarak rubrik türü belirlenmiştir. Performansın her aşamasını birden fazla boyutta inceleyen güvenli bir tür olmasından ötürü çözümleyici rubrik türü tercih edilmiştir. (Tuncel, 2011)

Rubrik türünün belirlenmesinin ardından yazma başarısını ölçen çalışmalar (Bağcı, 2010; Bayat, 2014; Konedralı ve Özder, 2007; Müldür ve Çevik, 2014; Özkara, 2007; Seban,2021; Seban, 2022; Tonyalı, 2010; Topuzkamış, 2014) incelenmiş ve rubriğin

oluşturulması için 6 ana başlık belirlenmiştir. Bu ana başlıklar sırasıyla; ana fikri ve konuyu belirleme, yardımcı fikirler, organizasyon becerisi, kelime ve cümle bilgisi, anlatım becerileri, imla ve noktalama olarak incelenmiştir.

Ana başlıkların altında bulunan 27 ölçüt ifade 1 puan çok yetersiz, 2 puan yetersiz, 3 puan kısmen yeterli, 4 puan yeterli, 5 puan çok yeterli şekilde puanlanarak ara ve genel toplamaları alınıp araştırmacı ve bağımsız puanlayıcılar tarafından yorumlanmıştır. Elde edilen veriler nicel veri inceleme yöntemleri uygulanarak yorumlanmıştır. Ardından yazma başarısını değerlendirme rubriği geçerlilik ve güvenilirliğinin belirlenmesi için 2 alan uzmanı akademisyen, 4 Türkçe öğretmeni, 2 sınıf öğretmeni tarafından incelenmiş ve bu araştırmada kullanılabileceği yönünde ortak bir karar verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri sınıf öğretmenlerinden demografik bilgiler kısmı, Öztürk ve Günel (2015) 'in Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı Envanteri (YÖAKE) ve sınıf öğretmenlerden yazılması istenen en az beş paragraflık kompozisyonun yazılacağı üç ana bölümden oluşan araç ile toplanmıştır. Verilerin toplanma süreci öncesinde Öztürk ve Günel'in sırasıyla 02.05.2023 ve 10.05.2023 tarihlerinde onayladıkları envanter kullanma iznine ek olarak 08.06.2023 tarihinde Akdeniz Üniversitesi'nden etik kurul izni ve Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 07.09.2023 tarih ve 726582 sayılı araştırma uygulama izni ile Antalya İli'nde görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanmaya başlanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Analize başlanmadan önce elde edilen tüm veriler incelenerek araştırma konusuna dahil edilemeyecek düzeyde hata ya da eksiklik barındıran veriler ayıklanarak çalışmadan çıkartılmıştır. Araştırmanın devamında elde edilen bulgular SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlarının belirlenmesinde frekans ve yüzde analizinin yanı sıra araştırmada kullanılan ölçeklere ait öğretmenlerin düzeylerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Öncelikle yazma başarısını ölçmek amacıyla elde edilen yazma ürünlerinden rastgele 10 tanesi seçilip araştırmacı, konunun uzmanı bir akademisyen ve bir Türkçe öğretmenin

birbirinden bağımsız olarak puanlanmış ve elde edilen veriler Kendall's W analizi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3: Kendall's W Sonuçları

	W	s.d.	p
Puanlayıcılar Arası Uyum	0,689	22	0,001*
*p<0.05; W: Kendall's W Analizi			

Tablo 3'te bağımsız 3 puanlayıcı arasındaki uyum Kendall W testi ile belirlenmiştir. Kendall's W testi en az iki veya daha fazla puanlayıcının birbirinden bağımsız olacak şekilde aynı durumları puanlamaya çalıştıkları zamanlarda yapılan bir testtir. Schmidt (1997)'e göre "W" değerinin 0'a yakın olması, puanlayıcılar arasında uyumun olmadığı, 1'e yakın olması ise puanlar arasında tam bir uyumun olduğunu gösterir. Tablo 3 incelendiğinde 3 puanlayıcının yazma ürünleri için yaptığı puanlamalar arasında yüksek düzeyde bir uyum içinde olduğu belirlenmiştir (W (22)=0,689; p=0.001<0.05).

İkinci olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla yüzde ve frekans analizi kullanılmıştır. Sonrasında kullanılan iki farklı ölçeğe ait olmak üzere öğretmenlerin ölçeklerden elde edilen düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak ortalama değer bulma ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

Ardından çalışmada kullanılan ölçeklerin bu çalışma için güvenilirlik analizine geçilmiştir. Ölçeklerin bu çalışma için güvenilirliklerinin incelenmesinde Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Likert tipi ölçeklerinin güvenilirlik hesaplamasında kullanılan Cronbach's Alpha, ölçekteki maddelerin homojen yapısını sorgulamak amacıyla kullanılır. Cronbach's Alpha kat sayısı yüksek olan ölçeklerde maddelerin tutarlı ve aynı özelliği ölçtüğü yorumu yapılır. Buna göre elde edilen puan; $0 < R^2 < 0.40$ ise güvenilir değil $0.40 < R^2 < 0.60$ ise düşük güvenilirlikte $0.60 < R^2 < 0.80$ ise yüksek derecede güvenilir $0.80 < R^2 < 1.00$ ise çok yüksek derecede güvenilirdir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018)

Öztürk ve Günel (2015)'in envanterinin güvenilirlik katsayılarının bu çalışma için incelendiğinde "Yazma Hakkındaki Düşünceler, Yazarken Kullanılan Yöntemler ve Öğretmenlerin Sınıflarında Kullandıkları Yazma Çeşitleri" altındaki bölümlerin güvenilirlik düzeylerinin 0.65'in üzerinde olduğu belirlenmiştir (tablo 4). Buna ek olarak Öztürk ve Günel (2015)'in envanterinin bütün halde güvenilirlik düzeyinin 0.78 ile yüksek olduğu görülmüştür.

Yazma başarısını ölçme aşamasında ise 6 ana başlıktan oluşan bölümlerin güvenilirliğinin 0.62'nin üzerinde olduğu ve ayrıca YBDA'nın bütün halde Cronbach's Alpha güvenirlik düzeyinin 0.90 ile çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (tablo 4).

Tablo 4: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Bu Çalışmaya Ait Güvenirlik Düzeyleri

Ölçümler	Cronbach Alpha
Yazma hakkındaki düşünceler	0,650
Yazarken kullanılan yöntemler	0,672
Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yazma çeşitleri	0,655
Öğrenme amaçlı yazma	0,780
Ana fikri ve konuyu belirleme	0,820
Yardımcı fikirler	0,750
Organizasyon becerisi	0,760
Kelime ve cümle bilgisi	0,680
Anlatım becerileri	0,724
İmla ve noktalama	0,622
Yazma başarısı	0,901

Araştırmanın amacına uygun olarak verileri test etmek için belirlenen hipotezler ve alt problemler %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak test edilmiştir. Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca, ölçümlere göre ikili gruplar arasındaki farkı belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve ikiden fazla gruplar için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda, araştırmanın çalışma amacına uygun olduğuna karar verilmiştir.

3.5.1. Öğrenme Amaçlı Yazma ve Yazma Başarısını Ölçme Araçları ile İlgili Verilerin Dağılımı

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler aracılığı ile araştırma betimsel bulgularına yönelik verilere ait mod, medyan, basıklık ve çarpıklık bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 5: Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı ve Yazma Başarısını Ölçme Araçlarına ait Verilerin Dağılımı

Ölçümler	Merkezi Eğilim		Basıklık-Çarpıklık	
	Ort.	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Yazma hakkındaki düşünceler	3,89	3,92	1,723	-0,557
Yazarken kullanılan yöntemler	4,01	4,00	0,685	0,115
Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yazma çeşitleri	3,09	3,00	1,822	0,168
Öğrenme amaçlı yazma	3,74	3,73	1,355	0,513

Ölçümler	Merkezi Eğilim		Basıklık-Çarpıklık	
	Ort.	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Ana fikri ve konuyu belirleme	3,22	3,33	-0,720	-0,152
Yardımcı fikirler	3,01	3,25	-0,803	-0,256
Organizasyon becerisi	3,09	3,00	-0,865	-0,113
Kelime ve cümle bilgisi	3,65	3,75	0,251	-0,567
Anlatım becerileri	3,19	3,20	-0,487	-0,129
İmla ve noktalama	4,69	4,75	-0,199	-0,859
Yazma başarısı	3,44	3,52	-0,775	-0,002

Normal dağılım analizi sonucunda incelenen merkezi eğilim ölçümlerinden ortalama-medyanın birbirine yakın olduğu görülmüş ve basıklık ile çarpıklığın incelenmesine geçilmiştir. Basıklık ve çarpıklıktan elde edilen kat sayıların ± 2 arasında olması nedeniyle elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir (George ve Mallery 2010). Ek olarak çalışmaya katılan öğretmen sayısı yeterli olduğundan ($n \geq 30$) daha detaylı sonuçlar elde etmek amacıyla merkezi limit teoreminden yola çıkılarak istatistiksel açıdan daha güçlü olan parametrik yöntemlere başvurulmuştur (Ghasemi ve Zahediasl, 2012).

3.6. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait veriler çalışmanın doğasına uygun olarak cinsiyet, öğrenim derecesi, mesleki çalışma yılı, sınıflarında yazma etkinliklerine harcadıkları ders saati, yayınlanmış bir yazıların olup olmaması durumuna göre gruplandırılarak incelenmiştir. İlgili özelliklere bağlı olarak araştırmaya katılan kişi sayısı ve yüzdeliklere yer verilmiştir. (Tablo 6).

Tablo 6: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımları

Demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	133	59,90
	Erkek	89	40,10
Öğrenim Derecesi	Lisans	171	77,00
	Tezsiz YL	20	9,00
	Tezli YL	31	14,00
Mesleki Çalışma Yılı	1-5 yıl	43	19,40
	6-10 yıl	88	39,60
	16-20 yıl	47	21,20
	20 yıl üstü	44	19,80
Sınıfta yazma etkinliklerine harcanan ders saati	1 Ders Saati	36	16,20
	2 Ders Saati	103	46,40
	3 Ders Saati ve Fazlası	83	37,40
Yayınlanmış Yazı	Hayır	194	87,40
	Evet	28	12,60
#YL: Yüksek Lisans	Toplam	222	100,00

Araştırma kapsamında 225 öğretmene ulaşılmış olup bu verilerden 3 tanesi çeşitli nedenlerden ötürü kayıp veri olarak sayılmış ve araştırmaya kalan 222 veri üzerinden devam edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde; %59,9'unun kadın (n=133) ve %40,1'inin erkek (n=89) olduğu görülmüştür. Çalışmada her ne kadar eşit sayıda öğretmene ulaşılmaya çalışılmış olsa da araştırmaya kadın öğretmenlerin istekle katılımları daha fazla olmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenim dereceleri incelendiğinde %77'sinin lisans mezunu (n=177), %14'ünün tezli yüksek lisans öğrencisi (n=31) ve %9'unun tezsiz yüksek lisans öğrencisi (n=20) olduğu görülmüştür. Buna göre çalışmaya katılan öğretmenlerinin çoğunun lisans sonrası akademik eğitimlerine devam etmedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çalışma süreleri incelendiğinde %19,4'ünün 1-5 yıl (n=43), %39,6'sının 6-10 yıl (n=88), %21,20'sinin 16-20 yıl (n=47), %19,8'inin 20 yıl ve üzeri (n=44) ve mesleki çalışma süresinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu kısmı 6-10 yıl çalışma tecrübesine sahip öğretmenlerdir.

Sınıfta yazma etkinliklerine harcanan ders saatleri incelendiğinde %46,4'ünün 2 ders saati (n=103), %37,4'ünün 3 ders saati (n=83) ve %16,2'sinin 1 ders saati (n=36) harcadığı belirlenmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin tamamının haftada en az 1 ders saatini yazma etkinliklerine harcadığı söylenebilir.

Yayınlanmış yazıları incelendiğinde %87,4'ünün yayınlanmış yazısı bulunmazken (n=194), %12,6'sının yayınlanmış yazılarının olduğu (n=28) belirlenmiştir. Buna göre yayınlanmış yazısı bulunan öğretmenlerinin sayısı diğerlerine göre oldukça düşüktür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında araştırmada ulaşılan verilere ait ulaşılan bulgulara ait analiz ve sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın birinci sorusu “Sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amacıyla kullanımları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt aramak için betimsel analizlerden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ÖAY düzeylerine yönelik analizler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin YÖAKE’ye verdikleri cevapların sayısı, yüzdesi, ortalaması ve standart sapma değerleri görülmektedir bu ölçekte öğretmenlerin yanıtlarının düzeylerini hesaplamak için, 0,8 puan düzeyinde bir aralık kullanılmıştır. Araştırmada başlangıç puanı olarak 1 puan belirlenmiş ve buna ardışık olarak 0,8 puan eklenmiştir. Bu nedenle, 1-1,80 puan aralığı "çok düşük", 1,81-2,6 puan aralığı "düşük", 2,61-3,4 puan aralığı "orta", 3,41-4,2 puan aralığı "yüksek" ve 4,21-5,0 aralığı "çok yüksek" olarak kabul edilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazma düzeyleri incelendiğinde tüm envanterin genel puanının 3.74 ile yüksek ve standart sapmanın da 0.31 olduğu belirlenmiştir

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum						Katılıyorum						Ort.	Ss
	Kesinlikle Katılmıyorum			Katılıyorum			Kararsızım			Kesinlikle Katılıyorum				
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%		
Belli bir konu hakkında yazarken, metnin konu ile ilgili bütün fikirleri mantıksal bir düzen içinde içermesi tek önemli unsurdur.	3	1,40	66	29,70	48	21,60	76	34,20	29	13,10	3,28	1,07		
Herhangi biri, bir konu hakkında yazı yazmamı isterse, yazmak zorunda olduğum için değil yazmak istediğim için yazarım.	2	0,90	27	12,20	27	12,20	101	45,50	65	29,30	3,90	0,99		
Bir metin içerik olarak doğru yazılmışsa herkes için yararlıdır.	9	4,10	19	8,60	33	14,90	91	41,00	70	31,50	3,87	1,08		
Düşüncelerimi yazıya aktarıırken, ne yazacağım hakkında birçok fikre sahip olmama rağmen yine de zorlanırım	5	2,30	46	20,70	38	17,10	87	39,20	46	20,70	3,55	1,10		
Belli bir konu hakkında yazı yazmak, o konu hakkındaki düşüncelerimin karmaşıklığını görebilmemde bana yardımcı olur.	6	2,70	9	4,10	31	14,00	113	50,90	63	28,40	3,98	0,91		
Bir metin yazarken yalnızca aktarmak gereken fikre odaklanırım.	11	5,00	43	19,40	48	21,60	96	43,20	24	10,80	3,36	1,07		
Aktarmam gereken konu hakkında iyi bir alt yapıya sahipsem, metni kolaylıkla yazabilirim	3	1,40	25	11,30	33	14,90	86	38,70	75	33,80	3,92	1,03		
Yazma, düşüncelerimin ne olduğunu anlayabilmem için bana yardım eder	0	0,00	4	1,80	29	13,10	92	41,40	97	43,70	4,27	0,75		
Daha etkili yazabilmek için, daha çok yazma pratiği yapmaya ihtiyacım olabilir	0	0,00	5	2,30	19	8,60	104	46,80	94	42,30	4,29	0,72		
Yazacağım konu hakkında bilgim olmasa bile, kelime dağarcığım iyi olduğu için yazarken fikir üretebilirim	0	0,00	11	5,00	58	26,10	109	49,10	44	19,80	3,84	0,80		
Niçin yazdığımı düşünmek, yazdığım metni geliştirmede bana yardımcı olur.	0	0,00	10	4,50	27	12,20	106	47,70	79	35,60	4,14	0,80		

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum						Kararsızım						Katılıyorum						Kesinlikle Katılıyorum		Ort.	Ss
	N		%		n		%		n		%		n		%		N		%			
Belirlenmiş bir konu hakkında yazarken, karşımdakileri fikre inandırmak veya açıklamak için konuyu farklı şekillerde ele alırım	1	0,50	11	5,00	34	15,30	113	50,90	63	28,40	4,02	0,82										
Yazma, belli bir konu hakkında ne düşündüğümü anlamamda bana yardımcı olur	0	0,00	15	6,80	26	11,70	97	43,70	84	37,80	4,13	0,87										
Yazma hakkındaki düşünceler																				3,89	0,40	
Yazdığım metnin amacını, konusunu ve içeriğini önceden belirlerim.	0	0,00	8	3,60	27	12,20	108	48,60	79	35,60	4,16	0,77										
Metni yazmaya başlamadan önce taslak oluştururum.	2	0,90	11	5,00	41	18,50	89	40,10	79	35,60	4,05	0,91										
Oluşturduğum taslağı konunun içeriğine göre detaylandırırım.	1	0,50	15	6,80	58	26,10	98	44,10	50	22,50	3,82	0,88										
Yazma süreci boyunca yapacağım değişiklikleri tasarlarım.	1	0,50	10	4,50	47	21,20	101	45,50	63	28,40	3,97	0,85										
Yazma öncesinde ve/veya sürecinde yazacağım konu hakkında araştırma yaparım.	0	0,00	2	0,90	14	6,30	118	53,20	88	39,60	4,32	0,63										
Yazdığım konu hakkında fikirlerim tükendiğinde yazmayı bitiririm.	2	0,90	22	9,90	49	22,10	91	41,00	58	26,10	3,82	0,96										
Yazmaya başlamadan önce genellikle notlar alırım	13	5,90	38	17,10	35	15,80	92	41,40	44	19,80	3,52	1,16										
Yazılmış bir metnin etkili olup olmadığına karar verirken, her zaman daha önceden belirlenmiş olduğum kriterleri kullanırım.	4	1,80	37	16,70	49	22,10	87	39,20	45	20,30	3,59	1,05										
Yazmış olduğum metnin anlaşılır olup olmadığından emin olmak için metni başka birine okuturum.	4	1,80	20	9,00	44	19,80	99	44,60	55	24,80	3,82	0,97										
Yazdığım metni bitirdikten sonra yeniden okurum.	0	0,00	0	0,00	7	3,20	75	33,80	140	63,10	4,60	0,55										

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum												Katılmıyorum												Kararsızım												Katılıyorum												Kesinlikle Katılıyorum		Ort.	Ss
	N				%				n				%				n				%				n				%				N				%															
	0		0,00		0		0,00		8		3,60		89		40,10		125		56,30		4,53		0,57																													
Yazarken kime yazdığımı ve/veya niçin yazdığımı aklımda tutarım.	1	0,50	13	5,90	42	18,90	102	45,90	64	28,80	3,97	0,87																																								
Uzun bir metin yazmam gerekirse, metni tamamlamadan önce birkaç müsvedde yazarım																																																				
Yazarken kullanılan yöntemler																														4,01		0,40																				
Derslerimde yazma etkinliği olarak öğrencilerden not tutmasını isterim.	1	0,50	6	2,70	43	19,40	103	46,40	69	31,10	4,05	0,81																																								
Öğrencilerimden yazma etkinliği olarak öğrendikleri konuyu anlatan mektuplar yazmalarını isterim.	29	13,10	61	27,50	80	36,00	47	21,20	5	2,30	2,72	1,01																																								
Öğrencilerimde öğrendikleri konu ile ilgili poster hazırlamalarını isterim.	17	7,70	52	23,40	90	40,50	56	25,20	7	3,20	2,93	0,96																																								
Öğrencilerimden derste yapılan deneylerle ilgili not tutmalarını isterim.	9	4,10	19	8,60	61	27,50	103	46,40	30	13,50	3,57	0,97																																								
Öğrencilerimde, akranlarına konuyu özetleyen yazılar yazmalarını isterim.	17	7,70	45	20,30	64	28,80	55	24,80	41	18,50	3,26	1,20																																								
Öğrencilerimden konu ile ilgili broşür hazırlamalarını isterim.	23	10,40	66	29,70	81	36,50	43	19,40	9	4,10	2,77	1,01																																								
Öğrencilerimden konu ile ilgili powerpoint sunusu hazırlamalarını isterim.	73	32,90	71	32,00	45	20,30	28	12,60	5	2,30	2,19	1,10																																								
Öğrencilerimden konuyu genel hatlarıyla özetleyen kavram haritası gibi şemalar oluşturmalarını isterim	16	7,20	37	16,70	73	32,90	67	30,20	29	13,10	3,25	1,11																																								
Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yazma çeşitleri																														3,09		0,54																				
Öğrenme Amaçlı Yazma Toplam Puanı																														3,74		0,31																				

4.1.1. Birinci Araştırma sorusuna İlişkin Diğer Bulgular

Yazmanın Öğrenme Amacıyla Kullanımı Envanteri incelendiğinde 3 alt boyutunun olduğu görülmektedir. Bu alt boyutlardan ilki olan “Yazma Hakkındaki Düşünceler” bölümünde katılımcıların büyük oranda hem fikir olduğu ilk konu %89,1’inin daha etkili yazabilmek için yazma pratiğine ihtiyacı olduğunu söylemeleridir. Ek olarak %59,9’u düşüncelerini yazıya aktarırken zorlandıklarını söylemiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla ifade ettiği başka bir madde ise %81,5’inin yazmanın, düşüncelerini anlamaları konusunda yardımcı olduğudur. %83,3 ü niçin yazdığını düşünmenin metni geliştirmede yardımcı olduğunu, %54’ü yazma sırasında aktarması gereken konuya odaklandığını; %72,5’i yazma konusuyla ilgili gerekli alt yapıya sahip olmaları halinde kolaylıkla metin yazabileceklerini, %79,3’ü ise yazının muhatabını inandırmak ya da bir konuyu açıklamak amacıyla metni farklı şekillerde ele alabileceğini ifade etmiştir. Buna ek olarak %68,9’u yazacağı konu hakkında bilgi sahibi olmasa bile yazabileceğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %47,3’ü yazı yazarken fikirlerin mantıklı bir düzen içinde olmasının tek önemli unsur olduğunu %21,6’sı ise karasız olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazma hakkındaki düşüncelerinin ölçeğin genelinde 3.89 puan ve 0.40 standart sapma değerleri ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

YÖAKE’nin ikinci alt başlığı olan “Öğretmenlerin Yazarken Kullandığı Yöntemler” kısmında katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde %61,2’sinin yazma öncesinde notlar aldığını, %84,2’sinin yazacakları metnin amacını, konusunu ve içeriğini önceden belirlediğini; %75,7’sinin yazmaya başlamadan önce taslak oluşturduğunu; %66,6’sının oluşturduğu taslağı detaylandırıldığını ve %73,9’unun yazma sırasında yapacakları değişiklikleri önceden planladığını ifade etmişlerdir.

Yazma boyunca ise öğretmenlerin %96,4’ü metni kime ve ne için yazdığını aklında tuttuğunu ve %92,8’i yazma öncesinde veya yazma sırasında konuyla ilgili araştırma yaptığını söylemiştir.

Yazma sonrasına gelindiğinde öğretmenlerin %59,5’i önceden belirledikleri kriterleri kullanarak yazının etkililiğine karar verdiklerini, %69,4’ü metnin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla başka birine okuttuklarını ve bu maddelerin içinde en fazlası ise %96,9’unun yazdıkları metni tamamladıktan sonra tekrar okuduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yazarken kullandıkları yöntemlerinin puanının 4.01 ile yüksek düzeyde ve standart sapmasının 0.40 olduğu belirlenmiştir.

YÖAKE'nin üçüncü alt başlığı olan “Öğretmenlerin Sınıflarında Kullandıkları Yazma Çeşitleri incelendiğinde” Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandığı yazma çeşitleri incelendiğinde, en yaygın olarak tercih edilen yöntemin %77,5 ile öğrencilerden not tutmalarını istemek olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, %59,9'luk bir oranla öğretmenlerin deneylerle ilgili not alınmasını da istedikleri belirtilmektedir. Sınıf öğretmenlerince en az tercih edilen yöntemin ise %14,9 ile powerpoint sunusu hazırlamalarını istemek olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yazma çeşitlerinin 3.09 puan ile orta düzeyde olduğu ve standart sapmasının 0.54 olduğu belirlenmiştir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde ele alınan ikinci araştırma sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ne düzeydedir?” sorusu çeşitli ana başlıklar ve ölçüt ifadeler kullanılarak betimsel analizler yardımı ile ele alınmıştır (Tablo 8). Verilen bilgiler analiz edilirken ilgili maddeye olan değerlendirme 1 ve 5 puan aralığında 1 çok yetersiz, 2 yetersiz, 3 kısmen yeterli, 4 yeterli ve 5 çok yeterli olmak üzere puanlanmıştır.

Öğretmenlerin yazma başarılarına ait veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin genel yazma başarılarının 3.44 puan düzeyinde yeterli ve standart sapmasının 0.53 olduğu belirlenmiştir. Ancak rubrikte verilen alt başlıklara ait bulgular incelendiğinde farklılaşmalar görülmektedir.

Öğretmenlerin ana fikri ve konuyu belirlemeye ait puanları incelendiğinde en yüksek maddenin “Yazıda bir ana fikir ortaya konulmuştur.” olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin %30,2'sinin kısmen yeterli, %26.1'inin çok yeterli, %24.8'inin yeterli, %18.00'inin yetersiz ve %0.9'unun çok çok yetersiz ana fikir belirttiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin ana fikri ve konuyu belirleme puanlarının 3.22 puan ile kısmen yeterli düzeyde ve standart sapmasının 0.80 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Başarılarına Ait Betimsel Analizler

Maddeler	Çok Yetersiz		Yetersiz		Kısmen Yeterli		Yeterli		Çok Yeterli		Ort.	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Yazıda bir ana fikir ortaya konulmuştur	2	0,90	40	18,00	67	30,20	55	24,80	58	26,10	3,57	1,09
Ana fikri destekleyen örneklere yer verilmiştir.	10	4,50	68	30,60	67	30,20	57	25,70	20	9,00	3,04	1,05
Ana fikir yeterince açıklanmıştır.	12	5,40	70	31,50	63	28,40	46	20,70	31	14,00	3,06	1,14
Metnin konusu güçlü ve açık bir şekilde sunulmuştur.	10	4,50	65	29,30	56	25,20	47	21,20	44	19,80	3,23	1,20
Konu yeterince açıklanmıştır.	13	5,90	67	30,20	57	25,70	69	31,10	16	7,20	3,04	1,07
Cümleler ana fikir etrafında mantıklı bir düzende yer almaktadır.	3	1,40	50	22,50	69	31,10	56	25,20	44	19,80	3,40	1,08
Ana fikri ve konuyu belirleme											3,22	0,80
Yardımcı fikirlerle yeterince yer verilmiştir.	13	5,90	70	31,50	63	28,40	47	21,20	29	13,10	3,04	1,13
Her bir yardımcı fikir için yeni bir paragraf yazılmıştır	20	9,00	63	28,40	66	29,70	44	19,80	29	13,10	3,00	1,17
Yardımcı fikirler ile ana fikir arasında gözle görülür bir anlam bağı vardır.	6	2,70	66	29,70	56	25,20	45	20,30	49	22,10	3,29	1,19
Yardımcı fikirleri açıklarken kendi hayatlarına veya kişisel deneyimlerine yer verilmiştir.	24	10,80	82	36,90	60	27,00	49	22,10	7	3,20	2,70	1,03
Yardımcı fikirler											3,01	0,79
Metnin konusu ile alakalı etkileyici bir giriş paragrafı yazılmıştır.	9	4,10	61	27,50	39	17,60	55	24,80	58	26,10	3,41	1,25
Konunun iyice açıklandığı bir gelişme bölümü yazılmıştır.	9	4,10	65	29,30	53	23,90	61	27,50	34	15,30	3,21	1,14
Gelişme bölümünde ilginç bir olay ya da açıklamaya yer vermiştir.	20	9,00	73	32,90	60	27,00	58	26,10	11	5,00	2,85	1,06
Konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir sonuç paragrafı yazılmıştır.	17	7,70	78	35,10	59	26,60	50	22,50	18	8,10	2,88	1,09
Organizasyon becerisi											3,09	0,87

Maddeler	Çok Yetersiz		Yetersiz		Kısmen Yeterli		Yeterli		Çok Yeterli		Ort.	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Sözcük tekrarlarından kaçınılmıştır.	0	0,00	6	2,70	51	23,00	90	40,50	75	33,80	4,05	0,82
Cümledeki sözcükler anlamlarına uygun şekilde ifade edilmiştir	5	2,30	6	2,70	51	23,00	86	38,70	74	33,30	3,98	0,94
Anlatımı zenginleştirmek amacıyla eş sesli, eş anlamlı veya zıt anlamlı sözcüklere yer verilmiştir	71	32,00	75	33,80	47	21,20	20	9,00	9	4,10	2,19	1,11
Dilimize henüz yerleşmemiş yabancı kökenli kelimeler yerine Türkçe karşılıklarını kullanmıştır.	0	0,00	7	3,20	16	7,20	87	39,20	112	50,50	4,37	0,75
Kelime ve cümle bilgisi											3,65	0,63
Anlatım bozukluğundan uzak cümleler kurulmuştur.	1	0,50	7	3,20	48	21,60	71	32,00	95	42,80	4,14	0,89
Konuya uygun deyim ve atasözlerine yer verilmiştir	110	49,50	79	35,60	28	12,60	5	2,30	0	0,00	1,68	0,78
Konuya uygun bir anlatım biçimi tercih edilmiştir.	1	0,50	49	22,10	58	26,10	60	27,00	54	24,30	3,53	1,10
Akıcı bir anlatım biçimi vardır.	5	2,30	65	29,30	55	24,80	47	21,20	50	22,50	3,32	1,18
Metnin tamamında dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlanmıştır.	14	6,30	61	27,50	48	21,60	50	22,50	49	22,10	3,27	1,25
Anlatım becerileri											3,19	0,66
Sözcükler yazım kurallarına uygun şekilde doğru yazılmıştır.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	80	36,00	142	64,00	4,64	0,48
Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmıştır.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	75	33,80	147	66,20	4,66	0,47
Metin okunaklı bir el yazısı ile yazılmıştır.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	65	29,30	157	70,70	4,71	0,46
Metin sayfa üzerinde göze hoş görünmektedir.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	54	24,30	168	75,70	4,76	0,43
İmla ve noktalama											4,69	0,32
Yazma başarısı											3,44	0,53

Öğretmenlerin yardımcı fikirleri belirlemeye ait puanları incelendiğinde en yüksek maddenin “Yardımcı fikirler ile ana fikir arasında gözle görülür bir anlam bağı vardır.” olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin %27,9’unun yetersiz, %25,2’sinin kısmen yeterli, %22,1’inin çok yeterli, %20,3’ünün yeterli ve %2,7’sinin yardımcı fikirler ile ana fikir arasındaki bağı çok yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yardımcı fikirlerinin puanlarının 3.01 ile kısmen yeterli düzeyde ve standart sapmalarının 0.79 olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yazılarındaki organizasyon becerileri ait puanları incelendiğinde en yüksek maddenin “Metnin konusu ile alakalı etkileyici bir giriş paragrafı yazılmıştır.” olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin %27,5’inin yetersiz, %26,1’inin çok yeterli, %24,8’inin yeterli, 17.60’ının kısmen yeterli ve %4.1’unun çok çok yetersiz etkili bir giriş paragrafı yazdığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin organizasyon becerisi puanlarının 3.09 ile kısmen yeterli düzeyde olduğu ve standart sapmanın 0.87 olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kelime ve cümle bilgisine ait puanları incelendiğinde en yüksek maddenin “Dilimize henüz yerleşmemiş yabancı kökenli kelimeler yerine Türkçe karşılıklarını kullanmıştır.” olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin %50,5’inin çok yeterli, %39,2’sinin yeterli, %7,2’sinin kısmen yeterli ve %3.2’sinin yetersiz düzeyde yabancı kökenli kelimeler yerine Türkçe karşılıklarını kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kelime ve cümle bilgisi puanlarının 4.37 ile çok yeterli düzeyde olduğu ve standart sapmasının 0.75 olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin anlatım becerilerine ait puanları incelendiğinde en yüksek maddenin “Anlatım bozukluğundan uzak cümleler kurulmuştur.” olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin %42,8’inin çok yeterli, %32’sinin yeterli, %21,6’sının kısmen yeterli, %3.2’sinin yetersiz ve %0.5’inin çok çok yetersiz düzeyde anlatım bozukluğundan uzak cümleler kurduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin anlatım becerileri puanlarının 3.19 ile kısmen yeterli düzeyde olduğu ve standart sapmasının 0.66 olduğu belirlenmiştir.

Son olarak öğretmenlerin imza ve noktalamaya ait puanları incelendiğinde en yüksek maddenin “Metin sayfa üzerinde göze hoş görünmektedir.” olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin %75.7’sinin çok yeterli ve %24.3’ünün yeterli düzeyde yazılan metnin hoş gözüktüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin imla ve noktalama puanlarının 4.76 ile çok yeterli düzeyde olduğu ve standart sapmasının 0.43 olduğu belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanımları ile yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Bu soruya ilişkin olarak Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır (Tablo 9). Bu analiz sonucunda öğretmenlerin yazmayı öğrenme amaçlı kullanımları ile yazma başarıları puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 9: Sınıf öğretmenlerinin Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeyleri ile Yazma Başarısı ile Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

No	Değişkenler		1	2
1	Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanma	r	1	
		p		
2	Yazma başarıları	r	- 0,023	1
		p	0,730	

* $p<0.05$; Pearson korelasyon

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan dördüncü araştırma sorusu şudur: “Sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amacıyla kullanım düzeylerinin ve ÖAY alt boyutlarının cinsiyet, meslekte çalışma yılı, sınıflarda yazma etkinlikleri için harcanan ders saati, yayınlanmış yazılarının olup olmaması ve yüksek lisans yapmış olma durumları ile ilişkili midir?” Bu araştırma sorusunun birden fazla alt boyutu olduğundan, farklı tablolar kullanılarak alt başlıklar halinde incelenmiştir.

4.4.1. Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeylerinin Cinsiyet ile Karşılaştırılması

Araştırmada yer alan dördüncü araştırma sorusunun birinci alt boyutu “Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yazmayı öğrenme amaçlı kullanımları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ait puanlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Cinsiyet ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanma Düzeyleri ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	Ss	t	p
Yazma hakkındaki düşünceler	Kadın	133	3,94	0,36	2,498	0,013*
	Erkek	89	3,81	0,44		
Yazarken kullanılan yöntemler	Kadın	133	4,06	0,42	1,991	0,048*
	Erkek	89	3,95	0,37		
Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yazma çeşitleri	Kadın	133	3,13	0,53	1,150	0,251
	Erkek	89	3,04	0,55		
Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanma	Kadın	133	3,79	0,30	2,756	0,006*
	Erkek	89	3,67	0,30		

*p<0.05; t: Bağımsız örneklem t-testi

Öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazma düzeyi ve alt boyutları ile cinsiyetin karşılaştırılması için yapılan analiz sonucunda öğrenme amaçlı yazma düzeyi, yazma hakkındaki düşünceler ve yazarken kullanılan yöntemler boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazma düzeyi, yazma hakkındaki düşünceler ve yazarken kullanılan yöntemler boyutlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.4.2. Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeylerinin Meslekte Çalışma Yılına Göre Karşılaştırılması

Araştırmada yer alan dördüncü araştırma sorusunun ikinci alt boyutu “Sınıf öğretmenlerinin meslekte çalışma yılı ile yazmayı öğrenme amaçlı kullanımları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ait puanlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Meslekte Çalışma Yılı ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanma Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Meslekte çalışma yılı	N	Ort	Ss	F	p
Yazma hakkındaki düşünceler	1-5 yıl	43	3,92	0,39	0,105	0,957
	6-10 yıl	88	3,89	0,41		
	16-20 yıl	47	3,87	0,36		
	20 yıl üstü	44	3,88	0,42		
Yazarken kullanılan yöntemler	1-5 yıl	43	4,08	0,41	0,705	0,550
	6-10 yıl	88	4,01	0,40		
	16-20 yıl	47	3,97	0,41		
	20 yıl üstü	44	3,98	0,41		

Değişkenler	Meslekte çalışma	N	Ort	Ss	F	p
	yılı					
Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yazma çeşitleri	1-5 yıl	43	3,13	0,57	0,652	0,583
	6-10 yıl	88	3,13	0,47		
	16-20 yıl	47	3,00	0,50		
	20 yıl üstü	44	3,08	0,67		
Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanma	1-5 yıl	43	3,79	0,33	0,729	0,535
	6-10 yıl	88	3,75	0,31		
	16-20 yıl	47	3,70	0,26		
	20 yıl üstü	44	3,73	0,33		
p>0.05; F: Tek yönlü ANOVA analizi						

Yapılan analiz sonucunda yazmayı öğrenme amaçlı kullanım düzeyleri ve ÖAY alt boyutları ile meslekte çalışma yılı arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amacıyla kullanma düzeyleri ile ÖAY alt boyutlarının hiçbirisi meslekte çalışma yılına göre farklılaşmamaktadır.

4.4.3. Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeylerinin Yazma Etkinliklerine Ayrılan Ders Saatine Göre Karşılaştırılması

Araştırmada yer alan dördüncü araştırma sorusunun üçüncü alt boyutu “Sınıf öğretmenlerinin derslerinde yazma etkinliklerine ayırdıkları haftalık ders saati ile yazmayı öğrenme amaçlı kullanımları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ait puanlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Yazma Etkinliklerine Harcanan Ders Saati ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanım Düzeyleri ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Yazma etkinliklerine harcanan ders saati	n	Ort	Ss	F	p	Scheffe
Yazma hakkındaki düşünceler	1 Ders Saati	36	3,87	0,33	2,277	0,105	
	2 Ders Saati	103	3,84	0,44			
	3 Ders Saati ve Fazlası	83	3,96	0,35			
Yazarken kullanılan yöntemler	1 Ders Saati	36	3,90	0,44	2,093	0,126	
	2 Ders Saati	103	4,01	0,38			
	3 Ders Saati ve Fazlası	83	4,06	0,41			
Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yazma çeşitleri	1 Ders Saati	36	2,97	0,59	5,445	0,005*	3>1,2
	2 Ders Saati	103	3,02	0,47			
	3 Ders Saati ve Fazlası	83	3,24	0,57			
Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanma	1 Ders Saati	36	3,66	0,28	5,224	0,006*	3>1,2
	2 Ders Saati	103	3,70	0,30			
	3 Ders Saati ve Fazlası	83	3,82	0,30			
*p<0.05; F: Tek yönlü ANOVA analizi							

Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanma ve sınıflarında kullandıkları yazma çeşitleri ile yazma etkinliklerine harcanan ders saatleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan scheffe testi sonucunda elde edilen ortalamalar incelendiğinde farklılığın yazma etkinliklerine 3 ders saati ve fazlası harcayan öğretmenler ile 1 ders saati ve 2 ders saati harcayan öğretmenler arasında olduğu ve yazma etkinliklerine 3 ders saati ve fazlası harcayan öğretmenlerin yazmayı öğrenme amaçlı kullanma düzeylerinin ve öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yazma çeşitleri boyutunun daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.4.4. Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeylerinin Yayınlanmış Yazısının Olup Olmaması Durumuna Göre İncelenmesi

Araştırmada yer alan dördüncü araştırma sorusunun dördüncü alt boyutu “Sınıf öğretmenlerinin yayınlanmış bir yazısının olup olmaması durumu ile yazmayı öğrenme amaçlı kullanımları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ait puanlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13 Yayınlanmış Bir Yazının Olup Olmaması Durumu ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanım Düzeyi ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Yayınlanmış Yazı	n	Ort	Ss	t	p
Yazma hakkındaki düşünceler	Hayır	194	3,85	0,39	-	0,001*
	Evet	28	4,15	0,37	3,864	
Yazarken kullanılan yöntemler	Hayır	194	3,95	0,37	-	0,001*
	Evet	28	4,41	0,40	6,080	
Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yazma çeşitleri	Hayır	194	3,04	0,48	-	0,007*
	Evet	28	3,46	0,76	2,868	
Yazmayı öğrenme amaçlı kullanma	Hayır	194	3,69	0,26	-	0,001*
	Evet	28	4,08	0,38	5,240	

* $p<0.05$; t: Bağımsız örneklem t-testi

Öğretmenlerin yazmayı öğrenme amaçlı kullanma düzeyi ve alt boyutları ile yayınlanmış yazının olması durumunun karşılaştırılması için yapılan analiz sonucu öğrenme amaçlı yazma düzeyi, yazma hakkındaki düşünceler, yazarken kullanılan yöntemler ve öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yazma çeşitleri boyutları ile yayınlanmış yazının olma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Ortalamalar

incelendiğinde yayınlanmış yazısı olan öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazma düzeyi ve alt boyutlarının yayınlanmış yazısı olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.4.5. Yazmayı Öğrenme Amacıyla Kullanım Düzeylerinin Yüksek Lisans Yapmış Olma Durumlarıyla İlişkisi

Araştırmada yer alan dördüncü araştırma sorusunun beşinci alt boyutunun sorusu “Sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans yapmış olma durumlarının yazmayı öğrenme amaçıyla kullanımları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya ait puanlar Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğrenim Derecesi ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanım Düzeyi ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Öğrenim derecesi	n	Ort	Ss	F	p
Yazma hakkındaki düşünceler	Lisans	171	3,89	0,40	0,110	0,896
	Tezsiz YL	20	3,85	0,48		
	Tezli YL	31	3,90	0,29		
Yazarken kullanılan yöntemler	Lisans	171	4,00	0,41	0,541	0,583
	Tezsiz YL	20	4,08	0,45		
	Tezli YL	31	4,05	0,36		
Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yazma çeşitleri	Lisans	171	3,13	0,56	1,933	0,147
	Tezsiz YL	20	3,03	0,40		
	Tezli YL	31	2,93	0,45		
Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı	Lisans	171	3,75	0,32	0,113	0,893
	Tezsiz YL	20	3,74	0,33		
	Tezli YL	31	3,72	0,19		
P>0.05; F: Tek yönlü ANOVA analizi						

. Yapılan analiz sonucunda yazmanın öğrenme amaçıyla kullanım düzeyi ve alt boyutları ile öğrenim dereceleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir (p>0.05). Sonuç olarak öğrenme amaçlı yazma düzeyi ve alt boyutlarının hiçbir öğrenim derecesine göre farklılaşmamaktadır.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan beşinci araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ve yazma başarısına ait alt boyutlarının cinsiyetle, meslekte çalışma yılını, sınıflarda yazma etkinliklerine harcanan ders saatiyle, yayınlanmış yazılarının olup olmaması durumuyla ve yüksek lisans yapmış olma durumuyla ilişkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Buna

göre beşinci araştırma sorusunun birden fazla alt boyutu olduğundan, farklı tablolar kullanılarak alt başlıklar halinde incelenmiştir.

4.5.1. Sınıf öğretmenlerinin Yazma Başarılarının Cinsiyetle İlişkisi

Araştırmada yer alan altıncı araştırma sorusunun ilk alt boyutu “Sınıf öğretmenlerinin Cinsiyetlerinin yazma başarıları ve yazma başarısı alt boyutlarıyla ilişkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ait puanlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: Cinsiyet ile Yazma Başarısı ve Alt Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	Ss	T	p
Ana fikri ve konuyu belirleme	Kadın	133	3,36	0,78	3,273	0,001*
	Erkek	89	3,01	0,79		
Yardımcı fikirler	Kadın	133	3,07	0,81	1,362	0,175
	Erkek	89	2,92	0,76		
Organizasyon becerisi	Kadın	133	3,14	0,84	1,011	0,313
	Erkek	89	3,02	0,91		
Kelime ve cümle bilgisi	Kadın	133	3,71	0,56	1,679	0,095
	Erkek	89	3,56	0,72		
Anlatım becerileri	Kadın	133	3,26	0,63	2,168	0,031*
	Erkek	89	3,07	0,69		
İmla ve noktalama	Kadın	133	4,69	0,32	0,017	0,987
	Erkek	89	4,69	0,31		
Yazma başarısı	Kadın	133	3,52	0,52	2,440	0,015*
	Erkek	89	3,34	0,54		

*p<0.05; t: Bağımsız örneklem t-testi

Öğretmenlerin yazma başarısı ve alt puanlarının cinsiyetin ile karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucu ortalamalar incelendiğinde yazma başarısı puanları, ana fikri ve konuyu belirleme puanları ve anlatım becerileri puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde kadınların yazma başarısı puanları, ana fikri ve konuyu belirleme puanları ve anlatım becerileri puanlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tablo 14’e göre sınıf öğretmenlerinin yazma başarısı, ana fikri ve konuyu belirleme ve anlatım becerileri puanları ile ilişkilidir.

4.5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Meslekte Çalışma Yılı ile Yazma Başarısının İlişkisi

Araştırmada yer alan beşinci araştırma sorusunun ikinci alt boyutu “Sınıf öğretmenlerinin meslekteki çalışma yılının yazma başarıları ve yazma başarısının alt boyutlarıyla ilişkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ait puanlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Meslekte Çalışma Yılı ile Yazma Başarısı ve Alt Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Meslekte çalışma yılı	n	Ort	Ss	F	p	Scheffe
Ana fikri ve konuyu belirleme	1-5 yıl	43	3,11	0,72	5,718	0,001*	3>4
	6-10 yıl	88	3,27	0,85			
	16-20 yıl	47	3,55	0,66			
	20 yıl üstü	44	2,90	0,80			
Yardımcı fikirler	1-5 yıl	43	2,99	0,82	1,879	0,134	
	6-10 yıl	88	3,04	0,84			
	16-20 yıl	47	3,16	0,66			
	20 yıl üstü	44	2,78	0,78			
Organizasyon becerisi	1-5 yıl	43	2,98	0,78	2,351	0,073	
	6-10 yıl	88	3,07	0,95			
	16-20 yıl	47	3,37	0,80			
	20 yıl üstü	44	2,93	0,81			
Kelime ve cümle bilgisi	1-5 yıl	43	3,75	0,56	2,437	0,066	
	6-10 yıl	88	3,66	0,64			
	16-20 yıl	47	3,74	0,51			
	20 yıl üstü	44	3,44	0,74			
Anlatım becerileri	1-5 yıl	43	3,17	0,65	3,953	0,009	
	6-10 yıl	88	3,20	0,65			
	16-20 yıl	47	3,40	0,56			
	20 yıl üstü	44	2,94	0,71			
İmla ve noktalama	1-5 yıl	43	4,69	0,28	0,168	0,918	
	6-10 yıl	88	4,68	0,35			
	16-20 yıl	47	4,71	0,29			
	20 yıl üstü	44	4,70	0,31			
Yazma başarısı	1-5 yıl	43	3,41	0,49	4,500	0,004*	3>4
	6-10 yıl	88	3,46	0,58			
	16-20 yıl	47	3,64	0,42			
	20 yıl üstü	44	3,24	0,53			

*p<0.05; F: Tek yönlü ANOVA analizi

Yapılan analiz sonucunda yazma başarıları puanları ve ana fikri ve konuyu belirleme puanlarının meslekte çalışma yılına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasından kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan scheffe testi ortalamalar incelendiğinde farklılığın 16-20 meslekte çalışma yılı olan öğretmenler ile 20 yıl üstü meslekte çalışma yılı olan öğretmenler arasında olduğu ve meslekte 16-20 yıl çalışmış olan

öğretmenlerin yazma başarısı puanları ve ana fikri ve konuyu belirleme puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre meslekte çalışma yılı yazma başarısı ile ana fikri ve konuyu belirleme puanları ilişkilidir.

4.5.3. Sınıf öğretmenlerinin Yazma Etkinliklerine Ayırdığı Haftalık Ders Saati Süreleri ile Yazma Başarısının İlişkisi

Araştırmada yer alan beşinci araştırma sorusunun üçüncü alt boyutu “Sınıf öğretmenlerinin derslerinde yazma etkinliklerine ayırdıkları haftalık ders saati ile yazma başarısı ve yazma başarısının alt boyutlarıyla ilişkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ait puanlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Yazma Etkinliklerine Harcanan Haftalık Ders Saati ile Yazma Başarısı ve Alt Değişkenlerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Yazma etkinliklerine harcanan ders saati	n	Ort	Ss	F	p	Scheffe
Ana fikri ve konuyu belirleme	1 Ders Saati	36	3,25	0,81	0,035	0,966	
	2 Ders Saati	103	3,22	0,76			
	3 Ders Saati ve Fazlası	83	3,22	0,85			
Yardımcı fikirler	1 Ders Saati	36	3,10	0,70	1,291	0,277	
	2 Ders Saati	103	3,06	0,72			
	3 Ders Saati ve Fazlası	83	2,90	0,90			
Organizasyon becerisi	1 Ders Saati	36	3,10	0,75	0,091	0,913	
	2 Ders Saati	103	3,11	0,83			
	3 Ders Saati ve Fazlası	83	3,06	0,96			
Kelime ve cümle bilgisi	1 Ders Saati	36	3,73	0,66	0,433	0,649	
	2 Ders Saati	103	3,62	0,61			
	3 Ders Saati ve Fazlası	83	3,66	0,65			
Anlatım becerileri	1 Ders Saati	36	3,24	0,63	0,978	0,378	
	2 Ders Saati	103	3,23	0,59			
	3 Ders Saati ve Fazlası	83	3,11	0,74			
İmla ve noktalama	1 Ders Saati	36	4,65	0,36	4,019	0,019*	3>1,2
	2 Ders Saati	103	4,65	0,34			
	3 Ders Saati ve Fazlası	83	4,77	0,25			
Yazma başarısı	1 Ders Saati	36	3,48	0,51	0,183	0,833	
	2 Ders Saati	103	3,45	0,49			
	3 Ders Saati ve Fazlası	83	3,42	0,60			

*p<0.05; F: Tek yönlü ANOVA analizi

Yapılan analiz sonucunda imla ve noktalama puanlarının yazma etkinliklerine harcanan ders saatine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0.019<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasından kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan scheffe testinden elde edilen ortalamalar incelendiğinde farklılığın yazma etkinliklerine 3 ders saati ve fazlası harcayan öğretmenler ile 1 ders saati ve 2 ders saati harcayan öğretmenler arasında olduğu ve yazma etkinliklerine 3 ders saati ve fazla zaman harcayan öğretmenlerin imla ve noktalama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt değişken olarak ise yazma etkinliklerine harcanan haftalık ders saati sadece imla ve noktalama puanları ile ilişkilidir.

4.5.4. Sınıf öğretmenlerinin Yayınlanmış Yazılarının Olup Olmaması Durumu ile Yazma Başarısının İlişkisi

Araştırmada yer alan beşinci araştırma sorusunun dördüncü alt boyutu “Sınıf öğretmenlerinin yayınlanmış yazılarının olup olmaması durumunun yazma başarısı ve yazma başarısının alt boyutlarıyla ilişkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ait puanlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: *Yayınlanmış Yazı ile Yazma Başarısı ve Alt Puanlarının Karşılaştırılması*

Değişkenler	Yayınlanmış Yazı	n	Ort	Ss	t	p
Ana fikri ve konuyu belirleme	Hayır	194	3,17	0,76	-1,974	0,057
	Evet	28	3,57	1,01		
Yardımcı fikirler	Hayır	194	2,97	0,77	-1,749	0,082
	Evet	28	3,25	0,89		
Organizasyon becerisi	Hayır	194	3,05	0,82	-1,414	0,167
	Evet	28	3,37	1,15		
Kelime ve cümle bilgisi	Hayır	194	3,63	0,63	-1,467	0,144
	Evet	28	3,81	0,62		
Anlatım becerileri	Hayır	194	3,15	0,64	-2,046	0,042 *
	Evet	28	3,42	0,74		
İmla ve noktalama	Hayır	194	4,67	0,32	-3,068	0,004 *
	Evet	28	4,83	0,25		
Yazma başarısı	Hayır	194	3,41	0,50	-2,065	0,047 *
	Evet	28	3,69	0,68		

* $p<0.05$; t: Bağımsız örneklem t-testi

Yapılan t-testi sonucunda yazma başarısı puanları, anlatım becerileri puanları ve imla ve noktalama puanları ile yayınlanmış yazının olma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma

olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde yayınlanmış yazısı olan öğretmenlerin yazma başarıları puanları, anlatım becerileri puanları ve imla ve noktalama puanlarının yayınlanmış yazısı olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yayınlanmış yazılarının olup olmaması durumu; yazma başarıları, anlatım becerileri ve imla ve noktalama puanları ile ilişkilidir.

4.5.5. Sınıf öğretmenlerinin Yüksek Lisans Yapmış Olma Durumu ile Yazma Başarısının İlişkisi

Araştırmada yer alan beşinci araştırma sorusunun beşinci alt boyutu “Sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans yapmış olma durumlarının yazma başarıları ile yazma başarısına ait alt başlıklarla bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya ait puanlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Öğrenim Derecesi ile Yazma Başarısı ve Alt Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Öğrenim derecesi	n	Ort	Ss	F	p	Scheffe
Ana fikri ve konuyu belirleme	Lisans	171	2,97	0,70	55,410	0,001*	1<2,3
	Tezsiz YL	20	3,88	0,55			
	Tezli YL	31	4,18	0,42			
Yardımcı fikirler	Lisans	171	2,81	0,75	30,024	0,001*	1<2,3
	Tezsiz YL	20	3,50	0,62			
	Tezli YL	31	3,77	0,47			
Organizasyon becerisi	Lisans	171	2,83	0,75	50,600	0,001*	1<2,3
	Tezsiz YL	20	3,73	0,78			
	Tezli YL	31	4,12	0,46			
Kelime ve cümle bilgisi	Lisans	171	3,51	0,61	21,766	0,001*	1<2,3
	Tezsiz YL	20	4,01	0,52			
	Tezli YL	31	4,18	0,38			
Anlatım becerileri	Lisans	171	3,01	0,58	37,381	0,001*	3>1,2
	Tezsiz YL	20	3,56	0,65			
	Tezli YL	31	3,91	0,46			
İmla ve noktalama	Lisans	171	4,65	0,32	8,006	0,001*	1<2,3
	Tezsiz YL	20	4,76	0,31			
	Tezli YL	31	4,88	0,24			
Yazma başarısı	Lisans	171	3,26	0,43	75,951	0,001*	3>1,2
	Tezsiz YL	20	3,89	0,43			
	Tezli YL	31	4,16	0,30			

* $p<0.05$; F: Tek yönlü ANOVA analizi

Yapılan analiz sonucu yazma yazma başarısı puanları ve anlatım becerileri puanlarının öğrenim derecesine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0.001<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasından kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan scheffe testi ortalamalar incelendiğinde farklılığın tezli yüksek lisans yapmış olan öğretmenler ile lisans ve tezsiz yüksek lisans yapmış olan öğretmenler arasında olduğu ve tezli yüksek lisans olan öğretmenlerin yazma başarısı puanları ve anlatım becerileri puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde “Sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ile derslerinde yazmayı öğrenme amaçlı kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ana problemine ve alt problemlere ait elde edilen sonuçlar, tartışma ve öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanma ile yazma başarıları arasında ilişki olup olmadığına bakılmış ve öğretmenlerin yazma konusunda başarısının derslerde yazmayı öğrenme amaçlı olarak kullanmasını etkilemediği bulunmuştur. Her ne kadar araştırmada ele alınan iki alanda da yazma dil becerisi ile doğrudan ilişkili olsa da aralarında anlamlı bir bağın olmaması dikkat çekicidir. Öztürk ve ark., (2016) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yazmanın öğrenme süreci için bilginin kalıcılığını ve anlamlandırılmasını sağlayan ayrıca öğrenme konusunda nerede olduklarını gösteren ve bilgi eksikliklerinin görülmesinde yardımcı olan önemli bir süreç olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca yapılan diğer çalışmalar ile yazmanın öğrenme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu desteklenmiştir (Günel ve ark. 2009; Hand ve ark. 2007). Buna göre sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine kıyasla yazma ile daha fazla iç içe ve yazmada başarılı olmalarına rağmen yazmayı sadece var olan bilgiyi kâğıda döküp tekrar etmek amacıyla kullandıkları söylenebilir. Yani sınıf öğretmenleri yazma hakkında her ne kadar bilgi sahibi olsa da yazmayı araç olarak sınıfta kullansa da yazmayı öğrenme amacıyla kullanılması gereken bir yol gibi görmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yazma konusunda başarılı olması, beklentinin aksine, ÖAY becerisini derslerde etkin olarak kullanmalarını engellemiştir. Bu durumun birkaç temel nedeni olabilir. Birinci neden sınıf öğretmenlerinin bu konudaki bilgi ve tecrübe eksikliğinden kaynaklanabilir (Haris ve ark., 2003; Karadağ ve Kayabaşı, 2013). İkinci neden yazmanın, diğer dil becerilerine göre (okuma, dinleme, konuşma) daha fazla planlama gerektiren bir beceri

olmasından kaynaklanabilir (Byrne, 1988; Evans, 2001). Son olarak, öğretmenlerin kendi yazma ürünlerini hızlıca ortaya çıkarabiliyor olmaları, yazma becerisinin öğrenilen bir beceri olmasından ziyade doğal bir refleks gibi içgüdüsel bir süreç olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Bu da onların, yazma becerisini adım adım ve sistematik bir şekilde yazmayı öğrencilere öğretebilmeleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarına neden olabilir. Yazma sürecinin doğasında var olan karmaşıklığı kavramış olmalarına rağmen, bu süreci öğrenciler için öğrenme amacıyla kullanıp erişilebilir hale getirmek farklı bir uzmanlık gerektirir (Tok ve Ünlü, 2014). Ayrıca, mevcut müfredat ve eğitim sisteminin yapısı, öğretmenlerin yazma becerilerini yaratıcı ve esnek bir şekilde öğretmelerini zorlaştırabilir. Yoğun ders programları ve belirlenmiş hedefler, öğretmenlerin yaratıcı yazma etkinliklerine yeterli zaman ayırmalarını engelleyebilir. Bu da onların, daha çok yapılandırılmış ve beceri temelli yöntemleri tercih etmelerine yol açar (Seban, 2008). Öğretmenler bireysel yazma süreçlerine ve bunu tüm diğer derslerde öğrenme amacı olarak kullanmaya odaklanmak yerine, belirli kuralları ve formatları öğretmeye mecbur kalabilirler.

Sınıf öğretmenlerinin hem okuma yazmayı öğrettikleri hem de birçok derste disiplinler arası olarak yazmayı kullandıkları düşünülürse yazmayı öğrenme amacıyla kullanmaları ve bunun bilincinde olmaları gerektiği beklenir. Ancak var olan durumun bundan farklı olmasının sebebi ülkemizde yazma öğretimi ile ilgili ulusal bir sistemin olmaması ve yazma öğretiminin bir sistem tarafından denetlenmemesidir (Yamaç ve Öztürk, 2018). Dünya ölçeğinde yazmanın yeri incelendiğinde ise yazma becerisinin ulusal çapta çeşitli raporlar ile denetlendiği görülmüştür. Örneğin, 2003 yılında ABD'de yayınlanan Ulusal Yazma Komisyonu (National Commission on Writing), okuma, yazma ve matematik alanları incelendiğinde yazmayı öğrenmede en fazla ihmal edilen alan olarak değerlendirmiştir. Ayrıca, raporda yazma öğretimiyle ilgili kapsamlı bir politikanın bulunmadığı, öğretmenlerin lisans eğitimi sonrasında yazma öğretimine yeterince hazırlıklı olmadığı ve yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunun bilinmediği belirtilmiştir. Ülkemizde de yazmanın ihmal edilmesi açısından benzer bir durumun söz konusu olduğu düşünülürse (Bilge, 2022) öğretmenlerin yazmayı öğrenme amaçlı kullanım düzeylerinin artırılması elzemdir. Alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi ile ilgili aldıkları dersleri yetersiz bulduklarını söyledikleri görülmüştür (Brindle ve ark., 2016; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014; Parr ve Jesson, 2016; Simmerman ve ark., 2012). Bununla ilgili olarak sınıf öğretmeni adaylarının ilk aşamada lisans eğitimleri sırasında yazma başarılarını yükseltme, yazmayı bir öğrenme aracı olarak kullanma

ve bu bilgilerini yazma aracılığı ile disiplinler arası öğretimde kullanmalarına yönelik dersler verilmelidir. Sonrasında ise sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanımına yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler ve projeler ile yazma yeterlilikleri denetlenip desteklenmelidir. Süreç sonrasında ise öğretmenlere yazmayı öğrenme amaçlı kullanmaları boyutunda hala zorlandıkları belirli becerileri tanımlamalarına yardımcı olmak için zaman ayrılmalı ve kalan zayıflıkları gidermeye yönelik takipler yapılmalıdır.

Sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanım düzeyleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin elde ettikleri puanın yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanmaya hazır olduklarını gösterir (Öztürk ve Günel, 2015). Anketin ilk bölümü olan yazma hakkındaki düşünceler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde ise öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun daha etkili yazabilmek için pratiğe ihtiyaç duyduğunu söylemesi ve düşüncelerini yazıya aktarırken zorlandıklarını söylemeleri yazma konusunda kendilerini yeterince başarılı görmediklerini ve pratiğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu söylemlerden elde edilen sonuçlar Öztürk ve ark. (2016) çalışmasındaki söylemler ile paralellik göstermektedir. Ancak Öztürk ve ark. (2016) yaptığı çalışma matematik öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimindeki rolü, matematik öğretmenleri gibi yazma öğretimi odaklı olmayan kişilerle benzer sonuçlar elde edilmesi açısından dikkat çekicidir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin diğer bir söylemi ise yazmanın düşüncelerini anlamayı kolaylaştırdığıdır. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin yazma ile düşünceyi anlamlandığı ve karmaşık bilgileri düzenleyerek yeni bilgilerin yapılandırılmasında onlara yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bir konu hakkında yazarken, yazmanın düşünce karmaşıklığını görmesine yardımcı olduğunu belirtmeleri Hand ve diğerleri, (1999) ile Mason ve Boscolo'nun (2000) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yazarken kullandığı yöntemler incelendiğinde ortalama puanlarını yüksek bir düzeyde olduğu görülmüştür. Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin yazma sürecini planlılık ve çaba isteyen bir süreç olarak gördükleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmenler yazmaya başlamadan önce, yazma sırasında ve yazma sonrasında birçok şey yaparak yazdıkları metnin etkililiğini arttırmaya çalıştıkları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yazmaya başlamadan önce konu hakkında notlar tutup taslaklar yazması, yazma öncesinde veya yazma sırasında araştırmalar yapması, yazma

sonrasında yazdıkları metni tekrar okuyup başkalarına da okutmaları yazma sürecini çok ciddiye aldıklarını; yazılarını planlayarak ve revize ederek yazdıklarını göstermektedir (Klein, 1999)

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yazma çeşitleri incelendiğinde ise daha çok not tutma gibi geleneksel yazma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde ise yazma öğretiminde geleneksel olmayan yöntemlerin (sunum hazırlama, poster yapma, mektup yazma vb.) daha başarılı sonuçlar verdiği çalışmaların olduğu (Bozat ve Yıldız, 2015; Koçak ve Seven, 2016; Yaman, 2018) görülse de sınıf öğretmenlerinin gerek zaman yetersizliği gerekse kazanımları yetiştirme çabaları yüzünden daha pratik sayılabilecek geleneksel yöntemleri tercih etmeleri mümkündür. Sınıf öğretmenlerinin geleneksel yazma yöntemlerini tercih etmelerinin diğer bir nedeni ise ÖAY ile ilgili bilgi sahibi olmamaları ya da yazmaya olan olumsuz tutumları da olabilir (Yasul, 2019). Baker ve ark. (2008) çalışmasında öğretmenlerin geleneksel olmayan yazma etkinliklerine zaman ayırmamasına neden olarak bu etkinliklere ayıracak zamanlarının olmadığını ve geleneksel olmayan yazma ürünlerini nasıl değerlendirmeleri gerektiğini bilmediklerini öne sürmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ÖAY ile ilgili tüm ifadeleri incelendiğinde ise Biber (2012), Öztürk ve ark. (2016), Öztürk ve Günel (2015)'in çalışmalarıyla benzer ifadelerde bulundukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarına ilişkin betimsel sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin ana fikri ve konuyu belirlemede, yardımcı fikirleri belirlemede, organizasyon becerilerinde ve anlatım becerilerinde kısmen yeterli oldukları görülmüştür buna göre sınıf öğretmenleri yazma sırasında yazma sürecine daha az dikkat ettikleri söylenebilir. Ancak yazma başarıları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kelime ve cümle bilgileri ile imla ve noktalama kısmından elde ettikleri puanlar çok yeterli düzeydedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarına ait toplam puanları yükselterek yeterli düzeye yükseltmiştir. Kısaca ifade edilirse biçim konusunun içerikten daha fazla önemsendiği söylenebilir. Ayrıca yazma başarısı düzeyini arttıran verilerin biçimsel alanlardan elde edilmiş veriler olduğu düşünülürse, sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanmamaları içerik açısından kısmen yeterli olmaları durumu ile açıklanabilir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin yazmaya ayırdıkları sürelerin dikkate alınması gereklidir. Alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yazmaya ayırdıkları süreler boyunca çoğunlukla yazmanın mekanik yönüyle ilgilendikleri ancak planlama, organizasyon, düzenleme gibi yazmanın diğer alanları ile ilgili becerilerin öğretimi ile ilgilenmedikleri görülmektedir (Hsiang ve Graham, 2016; Seban, 2008; Yamaç ve Öztürk,

2018). Yamaç ve ark. (2016) çalışması incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları yazma çalışmaları yaparken en çok fikir üretme ve fikirleri birleştirme konusunda sıkıntı yaşadıklarını söylemişlerdir. Buna göre bu çalışmadaki sınıf öğretmenlerinin ana fikri ve konuyu belirleme, yardımcı fikirleri belirleme, organizasyon becerileri ve anlatım becerilerinin neden kısmen yeterli olduklarını açıklamaktadır. Ayrıca Elkamış ve Toptaş'ın (2013) sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini ölçtükleri çalışmalarında bu çalışmadan farklı olarak adayların yazı ve kâğıt düzeninde kısmen yeterli oldukları görülmüştür. Yine bu çalışma ile benzer olarak sınıf öğretmeni adaylarının en başarılı oldukları alanın imla ve noktalama olduğu görülmüştür. Ancak adayların yazılarda konuya uygun giriş gelişme ve sonuç bölümlerini yazmakta yetersiz oldukları görülmüştür. Bunun nedeninin ise sınıf öğretmeni adaylarının bir yazının içini dolduracak kadar kültürel birikime sahip olmamalarından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Sarıkaya ve Yılar (2018)'ın sınıf öğretmenlerinin yazılı ürünleri değerlendirdiği çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin değerlendirme yaparken en çok imla ve noktalama kuralları ile metnin sunum şekline dikkat ettikleri ancak metnin amacına uygunluğuna ve fikir uyumuna dikkat etmedikleri görülmüştür. Buradan yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin içerik yazma yönünden eksik oldukları ve daha fazla yazma pratiğine ihtiyaç duydukları ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde yazma etkinliklerine ayırdıkları süre detaylı bir şekilde incelendiğinde, bu öğretmenlerin yazma etkinliklerine haftada 3 saat veya daha fazla zaman ayırdıklarında, yazmayı öğrenme amaçlı kullanımlarına dair toplam puanlarının diğer öğretmenlerden belirgin bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ancak, bu öğretmenlerin yazma başarılarına dair puanlar analiz edildiğinde, yazma başarısı gösteren öğretmenlerin derslerinde yazma etkinliklerine harcadıkları süre ile Yazma Becerisini Değerlendirme Aracı (YBDA) açısından sadece imla ve noktalama alt boyutunda bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, yazma başarısı gösteren öğretmenlerin derslerinde imla ve noktalama konularının öğretimine daha fazla zaman ayırdıklarını ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuç, yazma başarısına ilişkin elde edilen betimsel bulgularla da uyumlu bir şekilde örtüşmektedir. Bu durum, yazma başarısı yüksek olan öğretmenlerin derslerinde imla ve noktalama öğretimine verdikleri önemin, genel yazma başarısına olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarına ait puanları diğer alt boyutlarda da arttırmaları elzemdir.

Sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanımını diğer bir demografik özelliklere göre incelediğimizde ise öğretmenlerin meslekteki çalışma yılı ile yüksek lisans

yapma durumlarının yazmayı öğrenme amaçlı kullanımlarına etki etmediği görülmüştür. Ancak sonuç yazma başarısı penceresinden ele alındığında ise sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarının mesleki deneyim ve yüksek lisans yapmış olma durumuna göre artış gösterdiği görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenleri her ne kadar meslekte deneyimini arttırıp eğitim düzeylerini yükseltse bile yazmayı öğrenme amaçlı kullanmayı tercih etmemiştir. Yazma ile süre gelen tanışıklık hem mesleki deneyim hem de yüksek lisans çalışmalarına katılma süresince artmaktadır. Mesleki gelişim, öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirirken yazma öğreticisi olarak yetkinliklerini arttırmalarına yardımcı olmalıdır (Wood ve Lieberman, 2000; Yılmaz ve Kadan, 2019). Çalışmanın bulguları, zamanla bu düzeylerin artacağı yönündeki beklentilerin aksine, öğretmenlerin yazmayı öğrenme amaçlı kullanma düzeylerinin düşük kaldığını göstermektedir. Bunun nedeni ise sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amacıyla kullanma konusunda zihinlerindeki yetersizlik duyguları, yazmanın planlanıp uygulanma sürecinin uzun sürmesi ve bu konuda büyük bir belirsizlik hissetmelerine bağlanmış ve bu durum Bifuh-Ambe (2013) tarafından şöyle açıklanmıştır: “Öğretmenler yazmayı öğrenme amaçlı kullanma çalışmaları yaparken yalnızca öğrencilerinin öğrenme hedeflerini göz önünde bulundurarak işe başlıyorlar. Kendi yazma alışkanlıklarını ve yeteneklerini keşfetmenin mantığını görmüyorlar. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine harcadıkları zamanda öğrencilerine yaralı olabilecek başka çalışmalar yapabileceklerinden dolayı sınıflarında yazmayı öğrenme amaçlı kullanmanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorlar.” Buna göre bu çalışmada elde edilen sonuçlar çalışmanın ana problemi olan yazmanın öğrenme amaçlı kullanımı ile yazma başarısının arasında ilişkinin bulunmaması noktasında Bifuh-Ambe (2013) çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Çağınlar ve Oflazoğlu (2002)’nin çalışmasında öğretmenlerin derslerinde yazmayı kullanımlarını geliştirmek için planlı bir düzen takip etmediklerini, yazmaya dair etkili bir teknik bilgiye sahip olmadıklarını ve yazılı anlatım çalışmalarını sıklıkla yapmadıkları ifade edilmiştir. Karadağ ve Kayabaşı’nın (2013) sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasına göre; öğretmen adaylarının, yazmalarını engelleyen faktörlerin başında bilgi birikimi ve deneyim eksikliği, ilgi yetersizliği, yazma alışkanlığının olmaması, yazmaya odaklanamama ve dar bir kelime dağarcığına sahip olmayı göstermişlerdir. Araştırmada, öğretmen adayları özgüven eksikliği, eleştirilmekten hoşlanmama, yazmayı sevmeme ve yeterli motivasyonun sağlanamaması, dili etkili kullanamama gibi nedenlerden dolayı yazma eylemini gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonunda, yazma becerisinin gelişimini

desteklemeye yönelik öneriler sunulmuştur. Ek olarak Öztürk ve ark. (2016) çalışmasında öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazmaya olan algıları ÖAY hakkında yanlış bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Söz konusu çalışmada öğretmenler ÖAY'yi yazarak öğrenme ile aynı şey olduğunu ifade etmiştir. Bu çıkarıma dayanarak öğretmenlerinin bilmedikleri bir şeyi kullanmaları beklenemez.

Çalışma, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise cinsiyetin hem yazmanın öğrenme amaçlı kullanımı hem de yazma başarısı üzerinde kadınlar lehine bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre kadın sınıf öğretmenleri hem yazma başarısında hem de yazmanın öğrenme amaçlı kullanımında erkek meslektaşlarına göre daha başarılıdır. Kadın sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları incelendiğinde ise ana fikri ve konuyu belirleme ve anlatım becerileri aşamasında da erkeklere göre daha iyi oldukları görülmüştür. Çalışma sonucunda cinsiyetin yazma başarısına etki etmediğini ifade eden araştırmalar olsa da (Çelik, 2010; Çoban, 2010) yazmanın öğrenme amaçlı kullanımı veya yazma başarısının kadınlar lehine farklılaşma ortaya koyduğunu ifade eden (Akkaya, 2018; Arı, 2008; Güven ve Altay, 2021; Uludağ, 2002; Yılmaz ve Kadan, 2019) araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir sonuca sınıf öğretmenlerinin önceden yayın yapmış olmaları (Makale, Köşe Yazısı, Kitap, Kitap Bölümü, Şiir vb.) YÖAKE'nin tüm alt boyutlarını ve yazma başarısına ait genel puanları etkilemiştir. Bu sonuca yayın yapmış olmak yazmayı öğrenme amaçlı kullanımını ve yazma başarısını arttırmaktadır. Yazma bir ürün ortaya çıkartmaktan öte bir süreci ifade eder. Yazma süreci; yazmaya hazırlık, taslak ürün oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme, yayım ve paylaşımıdır (Akyol, 2008). Yazma becerisi, iletişimden öte zihinsel bir süreçtir ve yazının beyinde yapılandığı belirtilir (Güneş, 2007). Düşüncenin beyinde işlenmesi, uygun kelimelerin seçilmesi ve kurallara göre yazıya dökülmesi karmaşık bir süreci oluşturur. Bu nedenle, "Yazmayı öğretmek aynı zamanda yazılan dilde düşünmeyi de öğretmektir" (Ünal, 2006).

Bu sürecin en sonunda bir ürün ortaya çıkmış olur. Yazılı yayınlar, yazarın kendini ifade etme ve düşüncelerini geniş kitlelere ulaştırma imkânı sunar. Buradan yola çıkarak ürün ortaya koymuş olan bir öğretmen bahsi geçen aşamaları uyguladığı zaman yazmaya dair bilinçli ve sistematik bir süreçten geçmiş olur. Ayrıca, yazılı bir yayın yapmanın geri bildirim süreci de yazma başarısına katkı sağlar. Yayınlanan bir metin, okuyucular ve eleştirmenler tarafından değerlendirilir. Bu değerlendirmeler, yazarın eksik yönlerini görmesini ve kendini

geliştirmesini sağlar. Bu nedenlerle yazma ürünü ortaya koymuş öğretmenlerin yazmayı öğrenme amaçlı kullanıyor olmaları da önemli bir sonuçtur.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanımı düzeyleri ile yazma başarısı düzeylerinin yüksek olduğu ancak bu iki alanın birbiriyle anlamlı ilişkili içinde olmadığı; kadın öğretmenlerinin yazma başarısının ve yazmayı öğrenme amaçlı kullanımlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yazma başarısına meslekteki çalışma yılının ve yüksek lisans yapma durumlarının olumlu yönde etkili olduğu bulunsu da bu durumun yazmayı öğrenme amaçlı kullanımlarına yönelik ilişkisinin bulunmadığı görülmüştür. Sınıflarında 3 ve daha fazla ders saatini yazma etkinliklerine harcayan sınıf öğretmenlerinin ise yazmayı öğrenme amaçlı kullanımlarının yüksek olduğu ve bu durumun yazma başarısı alanında sadece imla ve noktalama boyutunda farklılaştığı belirlenmiştir. Tüm sonuçlara ek olarak; yayın yapmış sınıf öğretmenlerinin ürün ortaya koymalarına bağlı olarak yazma başarıları ile yazmayı öğrenme amaçlı kullanımları yüksek bulunmuştur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerine öğrenme amaçlı yazma ve derslerde yazmanın öğrenme amaçlı olarak nasıl kullanılabileceği konusunda uygulamaya dayalı hizmet içi eğitimler verilebilir.
2. Sınıf öğretmenlerine ait yazma başarılarını ana fikri ve konuyu belirleme, yardımcı fikirleri belirleme, organizasyon becerileri ve anlatım becerileri alanlarında yeterli düzeye çıkartacak uygulamaya dayalı eğitimler verilebilir.

5.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları ve yazmayı öğrenme amaçlı kullanımları lisans döneminden itibaren boylamsal araştırmalar yapılarak incelenebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğrenme amaçlı kullanmayı neden tercih etmediklerine yönelik algılarını inceleyen bir çalışma planlanabilir.
3. Sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni adayları ile yazmanın öğrenme amaçlı kullanımına yönelik uygulamalı eğitimler yapılarak başarılarına bakılabilir.

4. Üretken yapay zekâ araçlarının kullanımının sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarına ve öğrenme amaçlı kullanımına etkisine bakılabilir.



KAYNAKÇA

Akçay, H., Özyurt, B. B. ve Bezir-Akçay, B. (2014). Çoklu yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısı ve kavram öğrenmeye etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.

Akkuş, R., ve Darendeli, D. (2020). Research trends on writing-to-learn in mathematics in Turkey: Between 2005 and 2020. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 7(1), 1-13.

Akkaya, Ö. (2018). *Sınıf öğretmenleri adaylarının yazma duyarlılığı ve yazma başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Aktepe, Z. T. (2020). *Dördüncü sınıf maddeyi tanıyalım ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin araştırılması* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık

Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Arıkan, R. (2013). *Anketler ve anket soruları* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Avcı, D. E., ve Akçay, T. (2013). Fen ve teknoloji dersinde yazma etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri. *Journal of Turkish Science Education*, 10(2), 48-65.

Ay, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Erzincan Üniversitesi.

Ay, A., ve Başbüyük, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 33-42.

Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 45-68

Baker, W. P., Barstack, R., Clark, D., Hull, E., Goodman, B., Kook, J., Kraft, K., Ramakrishna, R., Roberts, E., Shaw J., Weaver, D., & Lang, M. (2008). Writing-to learn in the inquiry-science classroom: effective strategies from middle school science and writing teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 81(3), 105-108

Başcı-Namlı, Z., Meral, E. ve Kayaalp, F. (2022). Kavram öğretimi sürecine öğrenme amaçlı yazmayı eklemek: Müdahaleli karma araştırma deseni. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 499-518. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1106345>

Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-169.

Beyreli, L., Celepoğlu, A., ve Çetindağ, Z. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Bifuh-Ambe, E. (2013). Developing successful writing teachers: outcomes of professional development exploring teachers' perceptions of themselves as writers and writing teachers and their students' attitudes and abilities to write across the curriculum. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 137-156.

Bilge, H. (2022). 2006-2019 Yılları Arasında Kullanılan Türkçe Öğretim Programlarının Akıcı Yazma Becerisi Açısından Karşılaştırılması. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(1), 199-215. <https://doi.org/10.16916/aded.980671>

Bozat, Ö. (2014). 5. Sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Bozat, Ö., ve Yıldız, A. (2014). 5. Sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi. *Education Sciences*, 10(4), 291-304.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

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(5), 929-954.

Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. Honkhong: Longman

Can, F. ve Alan, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik görüşleri: Bir fenomenoloji araştırması. *Journal of History School*, 53, 2530-25

Caukin, N. S. (2010). *Science writing heuristic: A writing-to learn strategy and its effect on student's science achievement, science self-efficacy, and scientific epistemological view* [Unpublished doctoral dissertation]. Tennessee State University, Tennessee.

Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Chen, Y. C., Hand, B., & McDowell, L. E. A. H. (2013). The effects of writing-to-learn activities on elementary students' conceptual understanding: Learning about force and motion through writing to older peers. *Science Education*, 97(5), 745-771.

Çağmlar, Z. ve Oflazoğlu, A. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim 5. sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(23), 12-22.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çetinkaya, G. ve Aslandağ, B. (2019). Taslak metin geliştirme, *Yazma ve eğitimi*. 1. 115-134.

Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Çoban, A. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100, 907-919.

Doğan, Y., ve İlhan, N. (2016) Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji öğretimi dersinde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-22

Daşdemir, İ., Cengiz, E., ve Uzoğlu, M. (2015). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden mektup yazmanın 7. sınıf ışık ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel

tutumlarına etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(11), 89-103.

Demirbağ, M., Kingir, S., ve Çepni, S. (2015). The relationship between prospective teachers' belief systems and writing-to-learn. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 423-442.

Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 210-220

Dummer, T. J. B., Cook, L.G., Parker, S. L., Barrett, G. A. & Hull, A. P. (2008). Promoting and assessing 'deep learning' in geography fieldwork: an evaluation of reflective field diaries. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(3), 459-479.

Elkatmış, Y. D. M., ve Toptaş, Y. D. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 168-183.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.

Erol, G., Akçay, H., Bayram, H. Ve Kapıcı, H. Ö. (2016). Asit ve baz konusunun öğrenme amaçlı çoklu yazma etkinlikleri kullanılarak öğretiminin değerlendirilmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 94-102.

Evans, J. (2001). Introduction: Learning and teaching the complexities of writing. Evans, Janet. *Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration*.

Fry, S. W. & Villagomez, A. (2012). Writing to learn: Benefits and limitations. *College Teaching*, 60(4), 170-175. <https://doi.org/10.1080/87567555.2012.697081>

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10'a ed.)*, Boston: Pearson

Ghasemi A., & Zahediasl S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*. 10(2), 486-489.

Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110, 494–517.

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.

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.

Gunel, M., Hand, B., & McDermott, M. A. (2009). Writing for different audiences: effects on high-school students' conceptual understanding of biology. *Learning and Instruction*, 19(4), 354 – 367.

Gunel, M., Hand, B. & Prain, V. (2007). Writing for learning in science: A secondary analysis of six studies. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 615–637.

Gülünç, S., (2022) *Öğrenme amaçlı yazmanın dördüncü sınıf öğrencilerinin doğal sayılar konusundaki başarılarına, motivasyon ve kalıcılıklarına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Günel, M. (2009). Bilişsel süreç ve ilköğretim bilim eğitiminde öğrenme aracı olarak yazma. *İlköğretim Online*, 8(1), 200–211.

Günel, M., Uzoğlu, M. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 379-399.

Günel, M., Atila, M. E. Ve Büyükkasap, E. (2009). Farklı betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanımlarının 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik konusunun öğrenimine etkisi. *İlköğretim online*, 8(1), 183-199.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güven, A. Z., ve Altay, M. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliğinin kullanılması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 14-44.

Hand, B., & Prain, V. (2002). Teachers implementing writing to learn strategies in junior secondary science: A case study. *Science Education*, 86, 737–755

Hand, B., Hohenshell, L., & Prain, V. (2007). Examining the effect of multiple writing tasks on Year 10 biology students' understandings of cell and molecular biology concepts. *Instructional Science*, 35, 343-373.

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.

Hohenshell, L., Hand, B. & Staker, J. (2004). Promoting conceptual understanding of biotechnology: Writing to a younger audience. *The American Biology Teacher*, 6(5), 333-338

Homstad, T., & Thorson, H. (1996). *Using writing-to-learn activities in the foreign language classroom* (14. Baskı). Minnesota: The Center for Interdisciplinary Studies of Writing, University of Minnesota

Hsiang, T. P., & Graham, S. (2016). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in the Greater China Region. *Reading and Writing*, 29(5), 869-902.

İncirci, A., ve Parmaksız, R. Ş. (2016). The effects of writing to learn (WTL) on academic achievement and attitude to lesson in english classes. *Universal Journal of Educational Research* 4(9), 2163-2173

İspir, B., ve Yıldız, A. (2021). Türkiye’de öğrenme amaçlı yazma hakkında yapılan araştırmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41),3396-3447.

İşeri, K., ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76

Jaafar, R. (2016). Writing-to-learn activities to provoke deeper learning in calculus. *PRIMUS (Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies)*, 26(1), 67-82.

Karadağ, R., ve Kayabaşı, B. (2013). “Neden yazı yazmıyoruz?": Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-32.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047

Kayaalp, F. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kayaalp, F., Meral, E., Şimşek, U. ve Şahin, İ. F. (2020). A search for a method to improve critical thinking skills in social studies teaching: Writing-to-learn. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(3), 400-430.

Klein, D. P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11 (3), 203- 270.

Klein, P.D. & Rose, M.A. (2010). Teaching argument and explanation to prepare junior students for writing to learn. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 433–461.

Koçak, G. (2013). *Tek boyutta hareket konusunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulanmasının fen bilgisi öğretmenliği 1. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi] Atatürk Üniversitesi

Koçak, G. ve Seven, S. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Tek boyutta hareket örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, (65), 253-268

Konedralı, G., ve Özder, H. (2007). Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde "Sözlü anlatım destekli ön çalışma" yönteminin etkililiği. *Doğu Akdeniz Üniversitesi*, 1, 377-391.

Leffler, K. A. (2014). *Writing in the elementary science classroom: teacher beliefs and practices within a narrowing curriculum*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Ball State University.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 56–66.

Mason, L. & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28(3), 199-226.

Memiş, E. K., ve Öz, M. (2020). Öğrenme amaçlı yazma aktivitesi ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde çoklu modsal betimleme kullanımına yönelik 5. sınıf öğrencilerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 590-605.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2019). *İlköğretim kurumları (İlkokul ve Ortaokul 1,2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Müldür, M., ve Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 141-149.

Narin, A. (2021). İlkokul öğrencilerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Journal of Social Sciences And Education*, 4(1), 197-207.

National Commission on Writing. (2003). *The neglected “R”: The need for a writing revolution*. Washington DC: College Board.

Ocak, İ. ve Olur, B. (2019). *Bilimsel araştırma sürecine giriş*. Ocak, İ. (Ed.) Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (1.Baskı). Pegem Akademi

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2.baskı), Ankara: Öncü Yayınevi

Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *Türk Araştırmaları Dergisi*, 2, 67-74

Özbay, M (ed.) (2013) *Yazma eğitimi* (3. Baskı) önsöz, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, B., ve Günel, M. (2015). Öğretmen perspektifinden yazma ve yazmanın öğrenme amaçlı kullanımı: Ölçme envanteri geliştirme ve durum değerlendirmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 713-733.

Öztürk, F., Öztürk, B., ve Işık, A. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin yazmaya ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine bakış açılarının belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2)

Parr, J. M., & Jesson, R. (2016). Mapping the landscape of writing instruction in New Zealand primary school classrooms. *Reading and Writing*, 29(5), 981-1011

Pınar, E. (2019). *Dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden günlüğün başarıya ve fen tutumuna etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Prain, V. (2006). Learning from writing in secondary science: Some theoretical and practical implications. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 179-201

Rivard, L. P. & Straw, S. B. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science Education*, 84(5), 566-593

Reilly, E. M. (2007). *Writing to learn mathematics: A mixed method study* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania

Sarikaya, İ. (2021). Öğretmen adayı yazma öz-yeterliği envanterinin uyarlanması: sınıf öğretmeni adaylarının yazma ile ilgili inançları ve yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(3), 176-194.

Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763-774.

Sarikaya, İ., ve Yılar, R. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi: Bayburt örneği. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: Değişen Dünyada Eğitim içinde*, 1157-1165.

Seban, D. (2008). A look within individual cases into elementary teachers' beliefs and practices of writing instruction, *Elementary Education Online*, 7(2), 512-521

Seban, D. (2021). Gözden geçirme ve dönütün 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin öykü yazma başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 276-298.

Seban, D. (2022). The effect of genre-specific strategy instruction on the writing achievement of fourth-grade students. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 157-172.

Sertoğlu, G. (2020). Yazma eğitiminde yöntem ve teknikler: bir meta-sentez çalışması. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 410-427.

Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.

Siellaff, C. K. & Washburn, E. K. (2015) The PEA strategy: one teacher's approach to Integrating writing in the social studies classroom, *The Social Studies*, 106(4), 178-185

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.

Sintiawati, R., Sinaga, P. & Karim, S. (2021). Strategi writing to learn pada pembelajaran ipa smp untuk meningkatkan penguasaan konsep dan keterampilan komunikasi siswa pada materi tata surya. *Journal of Natural Science and Integration*, 4(1), 1-10.

Tok, M., ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilköğretim, orta okul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-9

Uludağ, E. E. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin kayıtlı olunan program ve cinsiyet bakımından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 23-43.

Uzunoglu, M. (2010). *Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet ve madde ünitesini öğrenmeye etkisinin araştırılması*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Uzoğlu, M., ve Gürbüz, F. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesinde öğrenme amaçlı mektup yazma aktivitesinin kullanılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 501-517.

Uzunsakal, E., ve Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.

Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. 1. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: TPD Yayınları

Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu

Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23(1), 213-233

Tynjala, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-230.

Yaman, F. (2018). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin madde ve ısı ünitesindeki kavramsal anlamalarına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 89-108.

Yamaç, A., Çeliktürk Sezgin, Z., ve Kocaarslan, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ve yazma öğretimine ilişkin deneyim ve inançları. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2355-2370

Yamaç, A., ve Öztürk, E. (2018). Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867.

Yasul, A. F. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya, öğrenmenin kalıcılığına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 612-623

Yıldırım, Z. (2016). *Yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Sakarya.

Yıldız, A. (2016). İlkokullarda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin tartışılması. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 861-870.

Yıldız, A., ve Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen adaylarının Compton olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1643-1664.

Yılmaz, M. ve Kadan, O.F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 559-572.

Yüksek Öğretim Kurumu (2023).

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf (Erişim Tarihi:24.12.2023)

Walp, D. (2013). *Reflective writing in a high-ability middle school social studies classroom* [Unpublished master's thesis]. Moravian College, Pennsylvania.

Wood, D. R., & Liebermann, A. (2000). Teachers as authors: The national writing project's approach to professional development. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 255-273.

EKLER

EK 1: ANKET FORMU

ANKET FORMU

Bu anket formu yürütölmekte olan “*Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Başarısı ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanımı Arasındaki İlişki*” başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Sizlerden edinilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Veri toplama aracı ile ilgili tüm sorularınızı adresine yazabilirsiniz.

Ayşe CANLI

1- Cinsiyetinizi belirtiniz*

() Kadın

() Erkek

2- Son mezuniyet derecenizi belirtiniz*

() Lisans

() Tezsiz Yüksek Lisans

() Tezli Yüksek Lisans

() Doktora

3- Meslekteki çalışma yılınızı belirtiniz*

() 1-5 yıl

() 6-10 yıl

() 11-15 yıl

() 20-25 yıl

() 25 yıl ve üzeri

4- Sınıflarınızda yazma etkinliklerine harcadığınız ders saati (Haftalık ders saati olarak cevaplanacaktır.)

() 1 Ders Saati

() 2 Ders Saati

() 3 Ders Saati veya fazlası

() Hiç zaman ayırmıyorum

() Diğer

Eğer bir önceki soruya cevabınız “Diğer” seçeneği ise açıklayınız.

5- Daha önce teziniz dışında yayınlanmış bir yazınız var mı?

Örnek olarak (Makale, Köşe Yazısı, Kitap, Kitap Bölümü, Dergi, Şiir vb.)

() Evet

() Hayır

Eğer bir önceki soruya cevabınız “Evet” seçeneği ise açıklayınız.

.....
.....

BÖLÜM II

NO	A: Yazma Hakkındaki Düşünceler	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Belli bir konu hakkında yazarken, metnin konu ile ilgili bütün fikirleri mantıksal bir düzen içinde içermesi tek önemli unsurdur.	()	()	()	()	()
2	Herhangi biri, bir konu hakkında yazı yazmamı isterse, yazmak zorunda olduğum için değil yazmak istediğim için yazarım.	()	()	()	()	()
3	Bir metin içerik olarak doğru yazılmışsa herkes için yararlıdır.	()	()	()	()	()
4	Düşüncelerimi yazıya aktarırken, ne yazacağım hakkında birçok fikre sahip olmama rağmen yine de zorlanırım.	()	()	()	()	()
5	Belli bir konu hakkında yazı yazmak, o konu hakkındaki düşüncelerimin karmaşıklığını görebilmemde bana yardımcı olur.	()	()	()	()	()
6	Bir metin yazarken yalnızca aktarmak gereken fikre odaklanırım.	()	()	()	()	()
7	Aktarmam gereken konu hakkında iyi bir alt yapıya sahipsem, metni kolaylıkla yazabilirim.	()	()	()	()	()
8	Yazma, düşüncelerimin ne olduğunu anlayabilmem için bana yardım eder.	()	()	()	()	()
9	Daha etkili yazabilmek için, daha çok yazma pratiği yapmaya ihtiyacım olabilir.	()	()	()	()	()
10	Yazacağım konu hakkında bilgim olmasa bile, kelime dağarcığım iyi olduğu için yazarken fikir üretebilirim.	()	()	()	()	()
11	Niçin yazdığımı düşünmek, yazdığım metni geliştirmede bana yardımcı olur.	()	()	()	()	()
12	Belirlenmiş bir konu hakkında yazarken, karşımdakileri fikre inandırmak veya açıklamak için konuyu farklı şekillerde ele alırım.	()	()	()	()	()
13	Yazma, belli bir konu hakkında ne düşündüğümü anlamamda bana yardımcı olur.	()	()	()	()	()

NO	B: Yazarken Kullanılan Yöntemler	Her zaman (1)	Çok ender (2)	Bazen (3)	Sıklıkla (4)	Her zaman (5)
1	Yazdığım metnin amacını, konusunu ve içeriğini önceden belirlerim.	()	()	()	()	()
2	Metni yazmaya başlamadan önce taslak oluştururum.	()	()	()	()	()
3	Oluşturduğum taslağı konunun içeriğine göre detaylandırırım.	()	()	()	()	()
4	Yazma süreci boyunca yapacağım değişiklikleri tasarlarım.	()	()	()	()	()
5	Yazma öncesinde ve/veya sürecinde yazacağım konu hakkında araştırma yaparım.	()	()	()	()	()
6	Yazdığım konu hakkında fikirlerim tükendiğinde yazmayı bitiririm.	()	()	()	()	()
7	Yazmaya başlamadan önce genellikle notlar alırım.	()	()	()	()	()
8	Yazılmış bir metnin etkili olup olmadığına karar verirken, her zaman daha önceden belirlemiş olduğum kriterleri kullanırım.	()	()	()	()	()
9	Yazmış olduğum metnin anlaşılır olup olmadığından emin olmak için metni başka birine okuturum.	()	()	()	()	()
10	Yazdığım metni bitirdikten sonra yeniden okurum.	()	()	()	()	()
11	Yazarken kime yazdığımı ve/veya niçin yazdığımı aklımda tutarım.	()	()	()	()	()
12	Uzun bir metin yazmam gerekirse, metni tamamlamadan önce birkaç müsvedde yazarım.	()	()	()	()	()

NO	C: Öğretmenlerin Sınıflarında Kullandıkları Yazma Çeşitleri	Her zaman (1)	Çok ender (2)	Bazen (3)	Sıklıkla (4)	Her zaman (5)
1	Derslerimde yazma etkinliği olarak öğrencilerden not tutmasını isterim.	()	()	()	()	()
2	Öğrencilerimden yazma etkinliği olarak öğrendikleri konuyu anlatan mektuplar yazmalarını isterim.	()	()	()	()	()

NO	C: Öğretmenlerin Sınıflarında Kullandıkları Yazma Çeşitleri	Her zaman (1)	Çok ender (2)	Bazen (3)	Sıklıkla (4)	Her zaman (5)
3	Öğrencilerimde öğrendikleri konu ile ilgili poster hazırlamalarını isterim.	()	()	()	()	()
4	Öğrencilerimden derste yapılan deneylerle ilgili not tutmalarını isterim.	()	()	()	()	()
5	Öğrencilerimde, akranlarına konuyu özetleyen yazılar yazmalarını isterim.	()	()	()	()	()
6	Öğrencilerimden konu ile ilgili broşür hazırlamalarını isterim.	()	()	()	()	()
7	Öğrencilerimden konu ile ilgili powerpoint sunusu hazırlamalarını isterim.	()	()	()	()	()
8	Öğrencilerimden konuyu genel hatlarıyla özetleyen kavram haritası gibi şemalar oluşturmalarını isterim.	()	()	()	()	()

BÖLÜM III

Bu bölümde siz katılımcı öğretmenlerden aşağıda verilmiş olan başlıklardan uygun gördüğünüz yalnızca bir başlığı seçip az 5 paragraflık bir kompozisyon yazmanızı rica ederiz. Lütfen yazı çalışmanızda yazmaya dair tüm bilgilerinizi kullanınız.

- İlkokulda verilen yazılı anlatım eğitiminin niteliği ve etkililiği konusunda neler düşünüyorsunuz? Yeterli düzeyde bir eğitim olup olmaması hakkındaki görüşlerinizi açıklayınız.
- Sizin tarafınızdan seçilmiş herhangi bir konu hakkında yazınız.

.....
.....
.....

EK 2: ANKET FORMU UYGULAMA İZNİ (Bilge ÖZTÜRK)

ANKET FORMU UYGULAMA İZNİ

FORMÖğretmen Perspektifinden Yazma ve Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı: Ölçme Envanteri Geliştirme ve Durum Değerlendirmesi

UYGULAYACAK:Ayşe CANLI

TARİH: 02.05.2023

KONU:Anket izni

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim ABD Sınıf Eğitimi Bölümü Yüksel Lisans öğrencisi Ayşe CANLI ‘nın “Öğretmen Perspektifinden Yazma ve Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı”nı ölçmeye yarayan Öğretmen Anket Formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını benim yaptığımı belirterek tez çalışmasında kullanmasına izin veriyorum.

Bilge ÖZTÜRK

Alıcı: ben ▼

2 May 2023 Salı 23:33



Veri tabelleri

Öncelikli çalışmalarınızda kolaylık aradığım için teşekkür ederim.

Ekteki makale çalışmamı tezinizde ve sonraki çalışmalarınızda atıf vererek Envanter kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.

Çalışmalarınızda başarılar, iyi çalışmalar.

02.05.2023

Bilge ÖZTÜRK

EK 3: ANKET FORMU UYGULAMA İZNİ (Murat GÜNEL)

ANKET FORMU UYGULAMA İZNİ

FORMÖğretmen Perspektifinden Yazma ve Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı: Ölçme Envanteri Geliştirme ve Durum Değerlendirmesi

UYGULAYACAK:Ayşe CANLI

TARİH: 10.05.2023

KONU:Anket izni

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim ABD Sınıf Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Ayşe CANLI ‘nın “Öğretmen Perspektifinden Yazma ve Yazmanın Öğrenme Amaçlı Kullanımı”nı ölçmeye yarayan Öğretmen Anket Formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını benim yaptığımı belirterek tez çalışmasında kullanmasına izin veriyorum.

10.05.2023

Prof. Dr. Murat GÜNEL

EK 4: YAZMA BAŞARISINI DEĞERLENDİRME ARACI

YAZMA BAŞARISINI DEĞERLENDİRME ARACI

1: Çok yetersiz 2: Yetersiz 3: Kısmen Yeterli 4: Yeterli 5: Çok yeterli

MADDELER	1	2	3	4	5
ANA FİKRİ VE KONUYU BELİRLEME					
1. Yazıda bir ana fikir ortaya konulmuştur					
2. Ana fikri destekleyen örneklere yer verilmiştir.					
3. Ana fikir yeterince açıklanmıştır.					
4. Metnin konusu güçlü ve açık bir şekilde sunulmuştur.					
5. Ana fikir ve konu yeterince açıklanmıştır.					
6. Cümleler ana fikir etrafında mantıklı bir düzende yer almaktadır.					
YARDIMCI FİKİRLER					
1. Yardımcı fıkirlere yeterince yer verilmiştir.					
2. Her bir yardımcı fikir için yeni bir paragraf yazılmıştır.					
3. Yardımcı fikirler ile ana fikir arasında gözle görülür bir anlam bağı vardır.					
4. Yardımcı fikirleri açıklarken kendi hayatlarına veya kişisel deneyimlerine yer verilmiştir.					
ORGANİZASYON BECERİSİ					
1. Metnin konusu ile alakalı etkileyici bir giriş paragrafı yazılmıştır.					
2. Konunun iyice açıklandığı bir gelişme bölümü yazılmıştır.					

MADDELER	1	2	3	4	5
3. Gelişme bölümünde ilginç bir olay ya da açıklamaya yer vermiştir.					
4. Konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir sonuç paragrafı yazılmıştır.					
KELİME VE CÜMLE BİLGİSİ					
1. Sözcük tekrarlarından kaçınılmıştır.					
2. Cümledeki sözcükler anlamlarına uygun şekilde ifade edilmiştir.					
3. Anlatımı zenginleştirmek amacıyla eş sesli, eş anlamlı veya zıt anlamlı sözcüklere yer verilmiştir.					
4. Dilimize henüz yerleşmemiş yabancı kökenli kelimeler yerine Türkçe karşılıklarını kullanmıştır.					
ANLATIM BECERİLERİ					
1. Anlatım bozukluğundan uzak cümleler kurulmuştur.					
2. Konuya uygun deyim ve ata sözlerine yer verilmiştir.					
3. Konuya uygun bir anlatım biçimi tercih edilmiştir.					
4. Akıcı bir anlatım biçimi vardır.					
5. Metnin tamamında dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlanmıştır.					
İMLA VE NOKTALAMA					
1. Sözcükler yazım kurallarına uygun şekilde doğru yazılmıştır.					
2. Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmıştır.					
3. Metin okunaklı bir el yazısı ile yazılmıştır.					
4. Metin sayfa üzerinde göze hoş görünmektedir.					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

EK 5: ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.06.2023-662923



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 08.06.2023
TOPLANTI SAYISI : 13
KARAR SAYISI : 302

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Aziz ASLAN**'ın danışmanlığını, **Ayşe CANLI**'nın araştırmacılığını üstlendiği, *"Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Başarısı ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanımı Arasındaki İlişki"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

EK 6: ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.09.2023-733116



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-83974548
Konu : Araştırma Uygulama İznî
Ayşe CANLI

14.09.2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 07/09/2023 tarih ve 726582 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe CANLI'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Başarısı ile Yazmayı Öğrenme Amaçlı Kullanımı Arasındaki İlişki" isimli araştırmasını ilimizde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 13/09/2023 tarih ve 83872782 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (4 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Adres : Seğirler Mah. Hamidiye Cad. No:58
Muratpaşa / Antalya
Telefon No : 0 (242) 238 60 00
E-Posta: basari@anad07.meb.gov.tr
Kop Adresi : anad07.meb.gov.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ahys>
İlgi için: Mustafa KÜÇÜKÇİKARA Dahili (132)
Unvan : Teknisyen
İmza Adresi: ilbag07.meb.gov.tr Faks:242386001

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.anad07.meb.gov.tr/adresimiz> 1486-1c20-345b-8854-1841 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile onaylanmıştır.
Evrak sorgulaması: <https://turkiye.gov.tr/evrak?ek=5543&ed=83278671553&id=733116> adresinden yapılabilir. (P90116032)

EK: 7 ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler Adı Soyadı: Ayşe CANLI

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif ERSOY Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim ABD. Sınıf Eğitimi Bölümü

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri: EJER 2016 Sözlü Bildiri 7443 No'lu İlkokuldan Yüksek Öğrenime Öğrencilerin Oyun Kavramına İlişkin Algıları

Tübitak Astrofes 4004 Bilim ve Doğa Okulları Projesi: Sınıf ve Fen Bilimleri Öğretmenleri için Disiplinler arası Yaklaşımla Astronomi 10-15 Temmuz 2018 Sakarya (Katılımcı)

İş Deneyimi: Nadire Konuk ve Ali Oğuz Konuk İlkokulu 2014- 2015 Muratpaşa/ Antalya (Ücretli Öğretmen)

Konakbey İlkokulu 2016- 2022 Ağrı/Patnos

Başören Şehit Yusuf EROL İlkokulu 2022-Halen Şuhut / Afyonkarahisar

Projeler: -

Çalıştığı Kurumlar: Millî Eğitim Bakanlığı

İletişim E-Posta Adresi:

Tarih:27.05.2024

EK: 8 İNTİHAL RAPORU

ORJİNALLİK RAPORU			
% 12	% 10	% 7	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3	
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 2	
3	pdffox.com İnternet Kaynağı	% 1	
4	dspace.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1	
5	Submitted to Mugla University Öğrenci Ödevi	<% 1	
6	ilkogretim-online.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1	
7	Ekin, Seher. "Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri İle Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri", Dokuz Eylul Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1	
8	Submitted to Bahcesehir University Öğrenci Ödevi	<% 1	

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

29.07.2024