

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA ve YAZMA
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Seda ÜNAL
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA ve YAZMA
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY
SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS TALKING AND WRITING
ATTITUDES**

Seda ÜNAL
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL

İstanbul, 2023

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2023

ONAY

Seda ÜNAL tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 30/05/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI **Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL**

JURİ ÜYESİ **Prof. Dr. Sefer ADA**

JURİ ÜYESİ **Doç. Dr. Bilal YORULMAZ**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

30/05/2023

Seda ÜNAL

ÖZGEÇMİŞ

2008-2012	Çanakkale Çan İbrahim Bodur Anadolu Lisesi
2012-2016	Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
2016-2020	Ağrı Doğubeyazıt Fatih İlkokulunda Sınıf Öğretmenliği
2020-	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş
2020-Halen	İstanbul Sultanbeyli Kaptan-ı Derya İlkokulunda Sınıf Öğretmenliği



ÖNSÖZ

İnsan, doğası gereği toplumsal bir varlıktır. Bulunduğu toplumda duygu ve düşüncelerini, hayallerini, istek ve ihtiyaçlarını iletişim kurarak karşılamaktadır. Bu nedenle iletişim insanın ayrılmaz bir parçasıdır. Günümüzde yetişkinlerin bile bazen kendilerini gerek sözle gerek yazıyla ifade etmede zorlandıklarını görmekteyiz. Öğretmenlik mesleğim boyunca önem verdiğim konulardan biri de öğrencilerin düşüncelerini özgürce, doğru sözcüklerle ve etkili bir şekilde anlatmalarını sağlamaktır. Öncelikle öğretmenin her zaman rol model olmasının yanında sınıftaki diğer öğrencilerle birbirlerine duydukları bağlılık ve sevgi sayesinde bunun üstesinden gelineceğine inanmaktayım. Çünkü başarının arkasında o konuyla ilgili sahip olduğumuz değer yargıları oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin eğitim hayatlarının en başından itibaren sınıf ortamında kazanacakları doğru ve etkili iletişim becerisi, ileriki hayatlarında da başarılı olmalarına destek olacaktır.

Yüksek Lisans öğrenciliğim boyunca her dersine büyük bir keyifle katıldığım, öğretmenlik mesleği adına gelişimimde büyük katkıları olan, bilgisini ve desteğini her zaman gördüğüm, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum sevgili danışman hocam Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamla ilgili değerli görüş ve önerilerini sunarak tezime katkıda bulunan Prof. Dr. Sefer ADA ve Doç. Dr. Bilal YORULMAZ'a teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, çalışkanlığını, dürüstlüğünü, azmini, insan ilişkilerini her zaman kendime örnek aldığım canım babama, kendinden daha çok çocuklarını düşünen, bizim için her fedakarlığı yapan ve hep yanımda olan biricik anneme ve sevgili abime teşekkür ederim. Tez çalışmam boyunca bana destek olan tüm sevdiklerime ve arkadaşlarıma, araştırmaya katılan öğrencilere ve öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

Seda ÜNAL

İstanbul, 2023

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA ve YAZMA TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaca uygun şekilde, konuşma ve yazma tutumlarının farklı değişkenler (cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, günlük ekran süresi, ayda okunan ortalama kitap sayısı, okul dışında herhangi bir kursa gidip gitmeme durumu, günlük tutma durumu ve sosyal duygusal öğrenme becerileri) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul Anadolu Yakasında bulunan üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip devlet okullarından seçilen toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Mermi (2021) tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği”, Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen “Yazma Tutum Ölçeği” ve Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin konuşma tutumları ile yazma tutumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin konuşma tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin yazma tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin konuşma tutumlarının anne ve babanın eğitim durumu ve okul dışında bir kursa gitme durumuna göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma tutumlarının cinsiyet, günlük ekran süresi, aylık kitap okuma sayısı ve günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: konuşma tutumu, yazma tutumu, sosyal duygusal öğrenme becerisi

ABSTACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS TALKING AND WRITING ATTITUDES

The aim of this research is to examine the relationship between the speaking and writing attitudes of primary school 4th grade students. In accordance with this general purpose, speaking and writing attitudes were evaluated in terms of different variables (gender, education level of parents, daily screen time, average number of books read per month, whether or not to go to any course outside of school, diary keeping and social-emotional learning skills). intended to be examined. The sample of the research, which was carried out using the relational scanning model, consists of 400 students selected from public schools with upper, middle and lower socio-economic levels in the Anatolian Side of Istanbul in the 2021-2022 academic year. “Personal Information Form” developed by the researcher as data collection tool, “Speaking Skill Attitude Scale” developed by Mermi (2021), “Attitude Scale for Writing” developed by Erdoğan (2012) and developed by Esen-Aygün and Şahin-Taşkın (2017). “Social Emotional Learning Skills Scale” was used. As a result of the research, a moderate and positive relationship was found between the students' speaking attitudes and their writing attitudes. A moderate and positive relationship was found between students' speaking attitudes and their social-emotional learning skills. A moderate and positive relationship was found between students' writing attitudes and their social-emotional learning skills. In addition, it was determined that the speaking attitudes of the students differed significantly according to the educational status of the parents and the status of going to a course outside of school. It was determined that students' writing attitudes differed significantly according to gender, daily screen time, number of monthly book readings and diary keeping.

Keywords: speaking attitude, writing attitude, social emotional learning skill

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.1. Alt Amaçlar.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Araştırma Tanımları.....	7
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. İletişim ve Dil.....	8
2.2. Temel Dil Becerileri.....	9
2.3. Konuşma	10
2.3.1. Konuşmanın Tanımı ve Önemi	10
2.3.2. Konuşmanın Özellikleri	12
2.3.3. Konuşma Becerisini Etkileyen Faktörler	12
2.3.4. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi	13
2.4. Yazma	14
2.4.1. Yazmanın Tanımı ve Önemi	14

2.4.2. Yazmanın Temel Unsurları	15
2.4.3. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi	18
2.4.4. Konuşma ve Yazma İlişkisi	20
2.5. Tutum Kavramı	21
2.5.1. Tutumun Özellikleri	23
2.6. Konuşma Tutumu	24
2.7. Yazma Tutumu	25
2.8. Sosyal Duygusal Öğrenme	27
2.8.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	28
2.8.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi	31
2.9. İlgili Araştırmalar	32
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	33
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	38
BÖLÜM III: YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Evren ve Örneklem	40
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	44
3.3.2. Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği	45
3.3.3. Yazma Tutum Ölçeği	45
3.3.4. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği	46
3.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Verilerin Analizi	48
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	49
4.1. Öğrencilerin Konuşma Tutumu Düzeyleri ile İlgili Bulgular	50
4.2. Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Analiz Sonuçları	50
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	50

4.2.2. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	51
4.2.3. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	52
4.2.4. Günlük Ekran Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	54
4.2.5. Aylık Kitap Okuma Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular	55
4.2.6. Okul Dışında Bir Kursu Gitme Değişkenine İlişkin Bulgular	55
4.2.7. Günlük Tutma Değişkenine İlişkin Bulgular	56
4.3. Öğrencilerin Yazma Tutumu Düzeyleri ile İlgili Bulgular	57
4.4. Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Analiz Sonuçları.....	57
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	58
4.4.3. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	59
4.4.4. Günlük Ekran Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	59
4.4.5. Aylık Kitap Okuma Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular.....	60
4.4.6. Okul Dışında Bir Kursu Gitme Değişkenine İlişkin Bulgular	61
4.4.7. Günlük Tutma Değişkenine İlişkin Bulgular	62
4.5. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisine İlişkin Bulgular.....	62
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Sonuçlar	66
5.2. Tartışma	69
5.3. Öneriler	74
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	74
5.3.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	75
5.3.3. Velilere Yönelik Öneriler	76
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	91

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İstanbul İli Anadolu Yakasında Bulunan Devlet Kurumlarında 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılında Öğrenim Gören İlkokul 4. Sınıf Öğrenci Sayıları	41
Tablo 2. Örneklemde Yer Alan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bulundukları İlçelerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı	42
Tablo 4. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	43
Tablo 5. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	49
Tablo 6. Öğrencilerin Konuşma Tutumları Düzeyleri.....	50
Tablo 7. Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	51
Tablo 8. Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları.....	52
Tablo 9. Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları.....	53
Tablo 10. Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Günlük Ekran Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları.....	54
Tablo 11. Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 12. Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Okul Dışında Bir Kursu Gitmelerine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	56
Tablo 13. Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Günlük Tutma Durumlarına Göre Farklılaşması ile İlgili Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	56
Tablo 14. Öğrencilerin Yazma Tutumları Düzeyleri.....	57

Tablo 15. Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 16. Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 17. Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 18. Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Günlük Ekran Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 19. Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları.....	61
Tablo 20. Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Okul Dışında Bir Kurs Gitmelerine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	61
Tablo 21. Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Günlük Tutma Durumlarına Göre Farklılaşması ile İlgili Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	62
Tablo 22. Öğrencilerin Konuşma Tutumları, Yazma Tutumları ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler ile İlgili Yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	63

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 Sosyal Duygusal Öğrenme Modeli	28
--	----



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

SED : Sosyo-ekonomik Düzey



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İlkokulda Türkçe dersi tüm derslerin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle anadili eğitimi çok büyük önem taşımaktadır. Dil eğitiminin temel amacı, bireyin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Öğrencinin okula başladığı ilk yıllardan itibaren bu beceri alanlarının geliştirilmesine önem verilmektedir. İlkokul Türkçe Programı (2015)'na göre sözlü ve yazılı anlatımda asıl amaç; çocuklara gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, zihinde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru, amaca uygun ve güzel bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır. Türkçe öğretiminde anlama ve anlatma becerilerine ait dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Okuma ve dinleme anlama becerileri içinde yer alırken, konuşma ve yazma anlatma becerileri içerisinde yer almaktadır (Oğuzkan, Kavcar & Hasırcı, 2016). Bu tanımlara bakıldığında Türkçe öğretiminde anlama ve anlatma becerilerinin bütünlük içerisinde kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Anlatma becerilerinden biri olan konuşma, bir kişinin başka bir kişiye ya da bir topluma duygu ve düşüncelerini iletmesi, açıklaması demektir (Kurudayıoğlu, 2003). Konuşma becerisi, bireysel ve toplumsal hayatta çok önemli yer tutmaktadır. Hayatın tüm alanlarında, ders ve okul başarısı için gerekli bir beceridir. Çocuklar, doğumdan okula başlama yaşına gelene kadar konuşma becerisini geliştirmektedir. Ancak çocukların kelimeleri doğru telaffuz etmeleri, doğru ses tonu kullanmaları, kelime ve cümle vurgularını doğru yerde yapmaları, duygu ve düşünceleri konuşmalarında ayırmaları, jest ve mimiklerle konuşmalarını zenginleştirmeleri doğru ve etkili bir Türkçe öğretimiyle mümkün olmaktadır (Sever, 2015). Bu nedenle ilkokulun ilk yıllarından itibaren Türkçe derslerinde konuşma becerisine gereken önem verilmelidir.

Anlatmaya dayalı etkinliklerden bir diğeri de yazmadır. Yazma becerisi, öğrencinin hem düşünmesini hem de düşündüklerini doğru bir şekilde aktarmasını içermektedir (Karadüz, 2008). Yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerde yazma isteği uyandıracak etkinlikler yapılmalıdır. İyi yazmak düzenli düşünmekten geçmektedir. Bu nedenle öğrencilerin düşünme becerileri geliştirilmeli, yazdıklarını biçimsel, dil anlatım ve içerik yönünden yazıya düzgün bir şekilde aktarmaları için gelişmeleri sağlanmalıdır.

(Sever, 2015). Konuşma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinin de geliştirilmesi için öğrencilere yol göstermek, yazma etkinliklerine gerekli zaman ayırmak ve onları yazmaya istekli hale getirmek oldukça önemlidir.

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini etkileyen önemli bir faktör de bu beceri alanlarına yönelik tutumlarıdır. Tutum, bir konuda önceden edinilmiş değer yargılarıdır. Bu değer yargılarının edinilmesinde çevre ve geçmiş yaşantıların önemi büyüktür (Ürün-Karahan, 2015). Başka bir deyişle tutum, bireyin duygularına, düşüncelerine, davranışlarına yön veren ve onları olumlu-olumsuz, yararlı-zararlı şeklinde nitelendirdiği bir duyuşsal eğilimdir. Tutumlar, bireylerin günlük yaşamlarından eğitim öğretim yaşamlarına kadar geniş bir etki alanına sahiptir. Öğrencilerin konuşma ve yazmaya karşı geliştirmiş oldukları tutumları bu becerilerin kazandırılma sürecini de etkiler. Örgün eğitim sürecinde bu kavramın önemine dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin konuşma ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri öğretmenlerin öğrencilerini desteklemesi ve vermiş oldukları geri bildirimlerin yapıcılığıyla ilgilidir (Çetinkaya, 2021). Bu bağlamda ilkokulun ilk yıllarından itibaren konuşma ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesi öğrencilerin bu beceri alanlarına yönelik başarısı için oldukça önemli bir konudur.

Öğrencilerin bir konu hakkındaki sahip olduğu değer yargıları, duygu ve düşünceleri o konudaki tutumunu etkilediği gibi bu duygu ve düşüncelerin iyi ifade edilebilmesi ve etkili bir iletişim için sosyal duygusal beceriler önemli bir yere sahiptir. Özellikle insanlarla olan iletişimimizi kolaylaştırması açısından gerekli bir beceridir (Esen-Aygün & Şahin-Taşkın, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, 2017). Konuşma ve yazma tutumu denildiğinde, öğrencilerin konuşma ve yazma sürecini sosyal ve duygusal anlamda etkileyen birçok değişken ele alınmalıdır. Tutumun ölçülmesi, duygu ve düşüncelerin öğrenme ortamına getirilmesini ve öğrencinin bir konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmesini gerekli kılar. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, öğrencinin kendini ve duygularını tanıması ve anlayıp ifade etmesi, zor duygularla başa çıkma, arkadaşlık ilişkileri geliştirme, etkili iletişim becerileri içerisinde olma, karar verme, problem çözme gibi becerileri içermektedir (Göl-Güven, 2021). Bu becerilerin kazanılıp desteklenmesinde okul ortamının önemi büyüktür. Öğrencilerin sosyalleşmelerine olanak sağlayan yerlerden biri de okuldur.

Okul ortamı çok sayıda öğrenci ve yetişkini bir araya getirmektedir. Bu sayede kurulan iletişim çocuklarda sosyal duygusal gelişime de katkı sağlamaktadır. Çocukların

topluma uyum sağlaması, iletişimin doğru ve etkili olabilmesi için sosyal duygusal beceriler gereklidir. Özellikle küçük yaşlardan itibaren bu beceri desteklenmelidir. Bu konuda anne, babalara ve eğitimcilere görev düşmektedir (Durualp, 2014). Bu bağlamda öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin araştırılması, mevcut durumun ortaya konulması ve gelecekte yapılacak araştırmalara yol göstermek açısından konunun önemli olduğu düşünülmektedir.

İlgili literatürde konuşma ve yazmayla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Barın, 2018; Doğan, 2009; Kemiksiz, 2019; Temel ve Katrancı, 2019; Atasoy, 2021). Ancak konuşma ve yazma becerilerinin birlikte ele alındığı çalışmaların sınırlı sayıda ve bu beceri alanlarıyla ilgili yapılan çalışmaların daha çok ortaokul düzeyinde ya da öğretmen adaylarına yönelik olduğu görülmüştür (Yıldırım, 2019; Tüfekçioğlu, 2010; Yılmaz Abalı, 2019; Gürkan, 2018). Ayrıca incelenen çalışmalarda konuşma ve yazma tutumlarının bütüncül olarak ele alınmadığı ve aralarındaki ilişkiye bakılmadığı tespit edilmiştir. Konuşma ve yazma anlatmaya dayalı etkinliklerdir. Öğrencilerin bu etkinliklere yönelik tutumlarının belirlenmesiyle duygu ve düşüncelerinin daha kolay anlaşılması sağlanacaktır. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin tespit edilmesiyle öğrencilerin iletişim, öz güven, sorumluluk alma, dilsel ve bilişsel becerilerinin ne düzeyde olduğu anlaşılabilecektir. Doğru ve etkili iletişimde sosyal duygusal becerilerin önemli bir yeri vardır. Konuşma ve yazma da iletişimin önemli parçalarıdır. Bu durumdan hareketle araştırma problemini, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutum düzeyleri farklı değişkenler (cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne ve babanın eğitim durumu, günlük ekran süresi, ayda okunan ortalama kitap sayısı, okul dışında herhangi bir kursa gidip gitmeme durumu, günlük tutma durumu ve sosyal duygusal öğrenme becerileri) açısından farklılaşmakta mıdır? sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaca uygun şekilde, konuşma ve yazma tutumlarının farklı değişkenler (cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, günlük ekran süresi, ayda okunan ortalama kitap sayısı, okul dışında herhangi bir kursa gidip gitmeme durumu, günlük tutma durumu ve sosyal duygusal öğrenme becerileri) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumları ne düzeydedir?

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumları;

- Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Günlük ekran süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Aylık kitap okuma sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul dışında herhangi bir kursa gidip gitmeme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sosyal duygusal öğrenme becerilerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları ne düzeydedir?

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları;

- Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Günlük ekran süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Aylık kitap okuma sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul dışında herhangi bir kursa gidip gitmeme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sosyal duygusal öğrenme becerisine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dört temel dil becerilerinden olan konuşma ve yazma becerisi her alanda kullanılan ve yaşamın da önemli bir parçası olan becerilerdir. Çocukların konuşma ve yazma becerilerine hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları için bu becerilerin geliştirilmesi oldukça

önemlidir. Öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlayan ve günlük hayatla bağ kurmalarına yardımcı olan beceri, konuşma becerisidir. Ancak okullarda bazı öğrencilerde sözlü ifade yeteneğinin gelişmediği, konuşurken çekinme ve kelime hazinesinin kısıtlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dış dünyayla etkili ve sağlıklı bir iletişim kurabilmesi konuşma becerisiyle doğrudan ilgilidir. İsteklerini doğru bir biçimde anlatamayan, kendini düzgün ifade edemeyen öğrenciler her konuda başarısız olmaktadır (Kara, 2009). Bu nedenle konuşma eğitimine öncelikle ailede daha sonra okulda gereken önem verilmelidir.

Konuşma gibi yazma da bir anlatım becerisidir. Yazma becerisinin gelişmesiyle birlikte öğrencilerin bilgileri transfer etmesinde ve bilgiler ve kendi düşünceleri arasında bağlantı kurmaları sağlanır. Yazma becerisi iyi olan öğrencilerin ders başarıları da yüksek olmaktadır. Yazma her zaman ihtiyaç duyduğumuz becerilerdendir. Günlük hayatta, okulda, iş hayatında kısacası hayatın her alanında gereklidir (Ungan, 2007). Yazma becerisine karşı her bireyin istek, ilgi ve tutumları aynı düzeyde değildir. Öğrenci severek ve isteyerek bir etkinliği yaparsa mutlu olacaktır. Mutlu olan öğrenci de hem konuşmaya hem de yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirecektir. Eğer öğrenciler bu beceri alanlarına karşı olumsuz tutum geliştirirse yapmak istemeyecek ve uzak duracaktır (Yıldız & Kaman, 2016).

Öğrenciler düşünce ve duygularını ifade ederken iletişimi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için sosyal duygusal öğrenme becerileri oldukça önemlidir. Sosyal duygusal yönden olumlu yönde gelişen çocukların sonraki dönemlerde yaşam becerileri, sağlıklı ilişki kurma, akademik başarıları, dilsel, bilişsel ve sosyal becerileri, olumlu sosyal davranışlar, sorumluluk bilinçleri, özgüven ve öz saygılarında artış olduğu görülmüştür (Erbil, 2022). Bu nedenlerle araştırmadan elde edilecek bulguların;

- Öğrencilerin konuşma ve yazmaya yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu ortaya koyması,
- Öğrencilerin konuşma ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin önemine dikkat çekilerek sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin severek yapacağı etkinliklere daha fazla önem vermelerine,
- Öğretmenlerin hizmet içi programlarının içeriğine eklenmesine,

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenecek program geliştirme çalışmalarına,
- İlkokul öğrencilerinin sosyal duygusal yönden gelişimlerini desteklemek amacıyla sosyal duygusal öğrenme programlarının düzenlenmesinin önemine,
- Yeni yapılacak araştırmalara ışık tutması ve ilkokul düzeyinde ilgili literatüre katkı sağlaması düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma zaman açısından 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi,
- Araştırma örneklemi açısından İstanbul Anadolu yakasında bulunan alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip ilkokullar,
- Araştırma konusu açısından, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları,
- Araştırma verileri açısından, “Kişisel Bilgi Formu”, “Konuşma Tutum Ölçeği”, “Yazma Tutum Ölçeği”, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği”nden elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin araştırma süresi boyunca çalışmalarını dikkatle ve amaca uygun şekilde gerçekleştirdiği,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek sorularına konuşma ve yazma tutumlarını yansıtacak samimi ve objektif cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları

Bu araştırmada aşağıdaki tanımlar geçerlidir:

İletişim: İki insanın karşılıklı olarak yaşantı, duygu, fikir ve bilgilerini belli yollar kullanarak paylaşım içinde oldukları psiko-sosyal bir süreci ifade eder (Kaya, 2020).

Dil: Dil, insanların düşüncelerini ve duygularını bildirmek için sözcüklerle veya belli işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zebandır (Türk Dil Kurumu, 2019).

Konuşma: Zihnin oluşturduğu duyguların, düşüncelerin, hayallerin, isteklerin ağız, diş, dil, ses teli, gırtlak ve dudak gibi organların yardımıyla ortaya çıkan seslerin düzenli olarak ifade ediliş şeklidir (Temizyürek, 2007).

Yazma: Zihinde oluşturulan fikirlerin bilgilerin, isteklerin ve duyguların zihinde düzenlenip belli bir kurala göre harf ve semboller kullanılarak yazıya aktarılma sürecidir (Güneş, 2020, s. 151).

Tutum: Bireyin çevresinde bulunan bir durum, olay ya da bir nesneye karşı sahip olduğu olası davranış biçimi ya da geliştirdiği bir tepki eğilimidir (İnceoğlu, 2011).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Bireyin kendisini ve başkalarının duygularını tanımasını, duygularını tanıyıp ifade edebilmesini, kendi ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmasını, zayıf ve güçlü yönlerini tanımasını, başkalarıyla etkili iletişim kurabilmesini ve bunu sürdürebilmesi gibi yaşamı için gerekli olan becerileri kazanma ve geliştirmesi sürecidir (Elias, 2003).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dil, iletişim, konuşma ve önemi, konuşmayı etkileyen etmenler, yazma ve önemi, yazma becerisinin gelişimi ve tutum ile ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2.1. İletişim ve Dil

İnsan, sosyal bir çevrede doğup yaşamını bu çevrede sürdürmektedir. Çevresiyle olan ilişkilerini sürdürebilmesi için iletişim kurması gereklidir. İnsanlar duygu ve düşüncelerini belirtmek, ihtiyacını gidermek, kendini tanımak ve tanıtmak, hayallerini, isteklerini ortaya koymak amacıyla iletişim kurar (Mete, 2021). İletişim, insanlar arasında duygu ve düşüncelerin, tutumların, bilgilerin, davranışların kaynak ve alıcı arasında belli sembollerle aktarılma sürecidir (Demiray, 2019). Bir arada yaşayan insanlar iletişim kurabilmek amacıyla zaman içinde kendilerine ait dillerini meydana getirmişlerdir. Dil en genel tanımla; insanların fikirlerini, duygularını, gözlemlerini kelimelerle ya da işaretlerle belli kural ve yöntemlere göre paylaştıkları sistemler bütünüdür (Güneş, 2020). Toplum yaşamı açısından dilin önemi ve işlevleri şu şekilde belirtilebilir (Sever, 2015):

- Dil, karşımızdaki kişiye kendimizi anlatmamızı ve onu anlamamızı sağlayan bir iletişim aracıdır.
- Dil, düşünceleri yaratan ve düşünmemize olanak sağlayan bir araçtır.
- Dil, bir milleti meydana getiren ve millet olma bilincinin oluşmasını sağlayan en temel ve en önemli öğedir.
- Dil, bir milletin kültür birikimini diğer kuşaklara aktaran en etkili araçtır.

İnsanlarla olan ilişkilerimizde bize aracılık eden sosyal hayatımızı düzenleyen dil, yaşamımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü dil, insanların birbiriyle anlaşması için kullandığı en gelişmiş araçtır. Ayrıca anlama ve anlatma da dil sayesinde gerçekleşir. İletişimin temeli dildir. İletişim olmadan toplumsal hayat düşünülemez (Sağlam & Doğan, 2013). Sağlıklı iletişim ise dili kurallarına uygun, güzel ve etkili kullanarak mümkündür.

Dilin açık, anlaşılır ve eksiksiz kullanımı dil eğitimiyle mümkündür. Doğru düşünüp doğru anlamak ve dili doğru kullanmak eğitimde düşünme becerilerine gereken önemi vermekle yakından ilgilidir. Öğrencilerin dildeki yetkinliği düşüncelerinin niteliğini de belirleyecektir. Aynı zamanda temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik etkinliklerle öğrencilerin kavram bilgileri zenginleştirilerek çok boyutlu

ve derinlemesine düşünme becerisi kazanmaları sağlanacaktır. Düşünme becerilerinin gelişimi dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Karadüz, 2010). Bu nedenle iletişimin temeli olan dilin gelişiminde; dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarının bütünlük içerisinde kazandırılmaya çalışılmasının önemi büyüktür.

2.2. Temel Dil Becerileri

Dil, insanoğlunun geçmişten bugüne kullandığı en temel iletişim aracıdır. Dil insanların birbirlerini anlamasına, içinde bulunduğu dünyayı anlamlandırıp varlığını devam ettirmesine ve bu anlamları ifade etmesine imkân sağlar (Susar-Kırmızı, 2015). Ayrıca dil, topluma tutulmuş bir ayna olarak da ifade edilebilir. Çünkü dil, toplumun her yönünü yansıtır. Toplumun düşünme ve anlayışını gösterir. Toplumun gelenek görenekleri, inançları, yaşayış biçimleri ve dünya görüşlerinde bilgi edinilmesini sağlar (Arslan, 2017). Anadili bireylerin en temel ifade gücüdür. İnsanların aralarındaki bağların güçlendirilmesi, düşünce ve ifade etme biçimlerinin zenginleştirilmesi ve çağdaşlaşmanın önünün açılması nedeniyle anadili eğitimi büyük bir öneme sahiptir (Kurudayıoğlu & Çetin, 2015). Anadilinin etkili kullanılması deneyimlerle ya da tesadüfi yollarla olmamakta, planlı ve nitelikli eğitimle mümkün olmaktadır. Bu nedenle dil öğretiminin sağlanması ve gelişmesinde Türkçe dersinin etkisi büyüktür. Öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde, anlama ve anlatmada yetkinlik kazandırılması Türkçe derslerinin amaçlarındandır (Kardaş & Kardaş, 2022).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'na göre öğrencilere “Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” amaçlanmıştır.

Programda Türkçe dersinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Dinleme ve okuma anadilde anlamaya yönelik becerilerdendir ve başka deyişle alıcı dil olarak ifade edilir. Konuşma ve yazma ise anlatmaya yönelik becerilerdir ve bunlar da verici dil olarak ifade edilir (Lüle Mert, 2014).

Dinleme ve konuşma becerileri bireyin hayatında ilk kazandığı becerilerdir. Bireyin bu becerileri ailesinde, çevresinde ve toplumda taklit yoluyla kazanması mümkündür. Okuma ve yazma becerileri, bireyin hayatının daha ileriki dönemlerinde ve belli bir çabayla kazandığı becerilerdir. Ayrıca bu beceriler alfabe bilgisini gerektiren beceriler olduğu için belli bir eğitimle mümkün olabilmektedir. Dil becerileri, her zaman ilerleme ve gelişmeye açıktır. Bu nedenle bir son noktası bulunmamaktadır. Dil alanında eğitim ve öğretimin sınırları da çok geniş olmaktadır.

Dört temel dil becerisi birbiriyle her zaman ilişkilidir ve birbirinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Herhangi bir beceride olacak aksamanın diğer beceri alanlarını da etkilemesi kaçınılmazdır (Aydeniz & Haydaroğlu, 2021). Ancak her öğrenme alanının kendine has ilkeleri bulunmaktadır. Hepsinin birbirinden farklı gelişim özellikleri vardır. Bu sebeple eğitim ortamında farklı yöntem ve tekniklerle içerik zenginleştirilerek her öğrenme alanını destekleyecek şekilde etkinlikler gerçekleştirilmelidir (Maden, 2013). Öğretmenler, eğitim ortamında tüm beceri alanlarının gelişimine gereken önemi vermelidir.

2.3. Konuşma

Bu kısımda konuşmanın tanımı ve önemi, konuşmanın özellikleri, konuşmayı etkileyen faktörler ve konuşma becerisinin geliştirilmesine yer verilmiştir.

2.3.1. Konuşmanın Tanımı ve Önemi

İnsan doğası gereği sosyal bir çevrenin içinde yaşamaktadır. Bir toplumun içinde hayatını sürdüren insan; ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini belirtmek için konuşmaya ihtiyaç duymaktadır. Konuşma; insanın duygularını, düşüncelerini, görüşlerini karşısındaki kişiye ya da bir topluluğa sözle iletmesidir (Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2017). Diğer bir ifadeyle konuşma, kişinin diğer insanlarla birlikteyken dil yoluyla gerçekleştirdiği nitelikli zihinsel bir etkinliktir (Bayburtlu, 2019).

Konuşmanın gerçekleşebilmesi için birçok becerinin ve unsurun bir arada olması gerekmektedir. Öncelikle konuşma zihinsel bir süreci gerektirmektedir. Sözler anlamla varlığını gösterir, anlam da zihnimizde oluşturduğumuz yapılardır. Bununla birlikte sözleri seslendirebilmek için ağız, dil, diş, gırtlak gibi çeşitli organların yardımına ihtiyaç duyulmaktadır. Kişinin zihninde bulunan anlamların kelimeler aracılığıyla seslendirilerek

karşısındaki kişiye iletmesiyle konuşma gerçekleşmektedir (Tazegül, 2010). İnsanın yaşadığı toplumda bir yer edinebilmek, kendini tanıtabilmek, anlatabilmek, bilgi vermek, hayal, istek ve düşüncelerini açıklayabilmek için hayatın her alanında konuşması gerekmektedir. Bu yönüyle konuşmanın insan hayatındaki yeri ve önemi oldukça büyüktür (Bayburtlu, 2019). Konuşma, çocukların ilk kazandığı becerilerdendir. Yapılan araştırmalarda dinleme becerisinden sonra en çok kullanılan beceri konuşmadır. Bir bebeğin doğumundan sonra çıkardığı ilk seslerle konuşma becerisi başlamaktadır (Marshall, 1974'ten aktaran Temizyürek, 2007).

Konuşma, bireyin kendisini ifade etmesi açısından büyük bir öneme sahip olduğu kadar Türkçe öğretiminin, diğer eğitim-öğretim faaliyetlerinin de temelini oluşturur. Öğrenci-öğretmen ilişkisi, bilgi akışı, anlatma, açıklama ve değerlendirme en çok konuşma yoluyla gerçekleşmektedir. İyi konuşan bir öğrenci kendini en iyi şekilde ifade edecektir (Özbay, 2005). Öğrenci toplumsal hayatta iletişim kurarak, dinleyerek ve konuşarak kendine ait düşüncelerini oluşturur ve bu düşünceleri zihninde aktif bir şekilde yapılandırır. Ayrıca konuşma, işbirlikli öğrenmeye de fırsat sunmaktadır. Öğrenme süreci içerisindeki konuşma ve tartışmalar, öğrencinin bilgileri ve yeni fikirleri daha hızlı öğrenmesini sağlarken aynı zamanda öğrenci kendi düşüncelerini açıklamayı öğrenmekte ve en uygun sözcükleri bulmaktadır. Bununla birlikte öğrenci kendi düşüncelerine güvenmeyi ve düşüncelerini geliştirmeyi de öğrenmektedir (Güneş, 2014). Bu bağlamda konuşma, öğrencinin özgüven gelişimi için oldukça önemli bir yere sahiptir.

Düşüncelerin, duyguların, izlenimlerin sözle doğru bir biçimde aktarılabilmesi için konuşma prensiplerini davranışa dönüştürmek ve içselleştirmek oldukça önemlidir. Bunun sağlanabilmesi için ilkokuldan itibaren konuşma eğitimine önem verilmeli, öğretmenler konuşma ilkelerini tam olarak uygulamalı ve öğrencilere örnek olmalıdır (Sağlam & Doğan, 2013).

Konuşma hayatın her alanında yer almaktadır. Eğitim, iş veya sosyal hayatında başarılı insanların genellikle konuşma ve iletişim konusunda da başarılı olduğu görülmektedir. Okulda öğrenciler, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla daha çok konuşarak iletişim kurmaktadır. Konuşma becerisi yüksek olan öğrenciler öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha sağlıklı bir iletişim kuracaktır. İletişim güçlü ve sağlıklı olursa başarı da artacaktır. Bu nedenle öğrencilerin eğitim hayatına başladıkları ilk yıllardan itibaren konuşma eğitimine gereken önem verilmelidir.

2.3.2. Konuşmanın Özellikleri

Konuşma yalnızca duygu ve düşüncelerin aktarıldığı bir etkileşim alanı değildir. Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre konuşma; anlama, açıklama, öğrenme, sosyal, duygusal ve zihinsel becerileri geliştiren bir alandır. Konuşma esnasında birçok organın göreviyle karmaşık işlemler gerçekleşmektedir. Bu yönüyle konuşmanın özellikleri aşağıdaki gibidir (Güneş, 2020):

- Fiziksel özellikler: Konuşma, beyin, sinir sistemi, kulak, akciğerler, ses telleri, dil, damak, dişler, dudak gibi organların iş birliği içinde meydana gelen bir süreçtir.
- Psikolojik özellikler: Bireyin sevinç, öfke, korku gibi psikolojik özellikleri konuşmasına yansımaktadır. Bu durum kullandığı kelimeleri, ses tonunu, hızını, jest ve mimiklerini etkilemektedir.
- Toplumsal özellikler: Konuşma bir toplumda en çok kullanılan iletişim biçimidir. Bu açıdan bireyin toplumsallaşması, gelişimi ve başkalarıyla iletişim kurabilme becerisi açısından öğreticidir.

İyi bir konuşma için bu özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu özelliklerin birinde meydana gelecek bir aksaklık konuşmanın hatalı olmasına ve amacından uzaklaşmasına sebep olacaktır (Yılmaz, 2021).

2.3.3. Konuşma Becerisini Etkileyen Faktörler

Konuşma aynı anda birçok beceriyi gerektiren zihinsel bir süreçtir. Düşünme, düşünceleri söze aktarma, diksiyon gibi birçok kavramın rol oynadığı çok yönlü bir süreçtir. Bu sürecin verimli ve etkili olabilmesi için uygun ortam ve bazı şartların olması gerekmektedir. Konuşmayı etkileyen bazı faktörler aşağıdaki gibidir (Demirel, 1974'ten aktaran Sever, 2015):

- Cinsiyet: Yapılan araştırmalara göre ilk dil gelişim sürecinde konuşma miktarı, kullanılan kelimelerin çeşitliliği ve dil bilgisi yönünden kızların erkeklerden daha üstün olduğunu göstermiştir.

- Dil ve Zekâ: Yaşıtlarına göre daha erken konuşan çocukların zekâ yönünden daha ileri oldukları öne sürülmüş olsa da bazı araştırmacılar tarafından kesin olarak kanıtlanmadığı belirtilmektedir.
- Fiziksel Yapı ve Dil: Bazı araştırmacılar bedenlen daha zayıf olan çocukların daha erken ve daha düzgün konuştuklarını ortaya koymuşlardır. Bedenen daha kuvvetli olan çocuklar ise istek ve ihtiyaçlarını beden hareketleriyle anlattıklarından dolayı dil ikinci planda kalmaktadır.
- Etkileşim: Küçük yaşta uzun süreli ve şiddetli hastalık geçiren çocukların ebeveynleri çocuğun isteklerini tam olarak ifade etmesini beklemeden yerine getirdiklerinden dolayı çocukta iletişim zayıflığı meydana gelmektedir. Bu durumda da çocuğun konuşması birkaç yıl gecikebilmektedir.
- Aile: Aile içinde iletişim güçlüyse çocuğun dil gelişimine de olumlu etkisi olacaktır. Böyle bir ortamda yetişen çocuğun kelime dağarcığı, konuşması, cümle uzunluğu ve soru sayısı daha gelişmiştir.
- Öğrenme ve Olgunlaşma: Çocuğun dili doğru ve akıcı bir şekilde kullanabilmesi için öğrenme sürecinden geçmesi gerekmektedir.

Konuşmayı etkileyen faktörlerden bir diğeri de eğitim ortamıdır. Öncelikle öğretmenlerin güzel ve etkili konuşma konusunda model olmaları gerekmektedir. Ayrıca derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirici çeşitli etkinlikler, okul törenlerinde öğrencilere konuşma görevleri verilmesi, okul dışı faaliyetlerde de öğrencilerin gördüklerini, dinlediklerini, öğrendiklerini ifade edecekleri çeşitli etkinlikler planlanmalıdır (Uçgun, 2007). Buradan hareketle konuşma becerisinin gelişimini çeşitli faktörler etkilediği gibi eğitim ortamının da etkisi büyüktür. Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde eğitimcilere büyük görevler düşmektedir.

2.3.4. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi

Konuşma, doğumdan itibaren bebeğin anlamsız sesler çıkarmasıyla başlayan zaman içinde gelişen hayatımızın sonuna kadar ihtiyaç duyduğumuz bir beceridir. Konuşmanın ilk şekillendiği yer, çocuğun ailesi ve içinde bulunduğu çevredir. Çocuğun ailesi ve içinde bulunduğu çevresi konuşma becerisini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Eğitim hayatına başlayana kadar çocuk konuşmayı gelişigüzel ve yerel ağızla öğrenir.

Çocuk okula başladıktan itibaren olumsuz öğrenmelerini düzeltmek, konuşma becerisini daha da geliştirmek ana dili eğitimiyle mümkün olmaktadır (Büyükkız & Hasırcı, 2013).

Ana dili eğitimi ilkokulda okuma yazmayla başlamaktadır. Konuşma eğitiminin de etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için özellikle sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntemleri çeşitlendirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak hazırlanan konuşma etkinlikleri sayesinde öğrencilerin konuşma becerileri daha fazla gelişecektir. Ayrıca sınıf öğretmenleri sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de konuşma etkinliklerini uygulayabilirler (Ulum & Taşkaya, 2017).

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanabilecek bazı etkinlikler şunlardır: Sınıf içi konuşmalar, tartışma, münazara, bir olayı ya da öyküyü anlatma, fıkra anlatma, kitap tanıtmaya, canlandırma, pantomim, drama, tiyatro. Bu etkinliklerle çocuklar, düşüncelerini sözlere dökmeyi, sözel sunumlarla yaratıcı düşünmeyi, öz güven geliştirmeyi öğrenmektedir (Kırkkılıç & Akyol, 2014). Sınıf içinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek çalışmalar arasında öğretmenin örnek konuşmalar yapması, soru sorması, anı anlatımı, gezi anlatımı, metinde yer alan bir olayın sonucunu tahmin etme, hayal kurma, söz korosu, karagöz ve kukla oynatma, resim veya karikatürler üzerinden konuşma, beyin fırtınası ve tekerleme söyleme gibi etkinlikler yer almaktadır (Kurudayıoğlu, 2003). Buradan hareketle öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için öncelikle öğretmenin örnek olması gerektiği, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmelerine fırsat veren ve hayal güçlerini yansıttıkları, bilgiyi değerlendirip sentezleyerek bunu sözlerle anlatmasına olanak sağlayan çeşitli etkinliklerin planlanması gerekmektedir.

2.4. Yazma

Bu kısımda yazmanın tanımı ve önemi, yazmanın temel unsurları, yazma becerisini etkileyen faktörler ve yazma becerisinin geliştirilmesine değinilmiştir.

2.4.1. Yazmanın Tanımı ve Önemi

Dil, duygu ve düşüncelerin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan ve aynı zamanda millet olma bilincini kazandıran iletişimin en önemli unsurudur. İnsanlar toplumsal hayatta farklı yollarla iletişim kurarlar. Bunlardan biri de yazmadır (Orhan, 2011). Yazma, insanın düşüncelerini, duygularını, hayallerini, isteklerini, tasarladıklarını kaleme alıp yazıya

aktarmasıdır (Göçer, 2019). Yazma, bir amaca bağlı olarak duyulan veya söylenen seslerin görsel bir şekilde harfler aracılığıyla kâğıda işaretlenmesidir (Ülper, 2020). Bu tanımlardan yola çıkarak yazma, yaşamın her alanında ihtiyaç duyulan, birçok beceriden oluşan, duygu ve düşüncelerin harflerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Yapılan tanımlarda anlaşılacağı üzere yazma, dilin anlatma becerileri içerisinde yer almaktadır.

Anlatım becerilerinden olan yazma, bireyin toplumsal hayatında en az okuma becerisi kadar öneme sahiptir. Dil etkinliklerinin ve iletişimin iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan biri, okunan, duyulan, dinlenen ve izlenen bir mesajı anlamak diğeri ise duyulanı, görüleni, düşünülenleri karşımızdaki kişiye en açık ve net bir şekilde anlatmaktır. Anlatma sözlü ve yazılı olarak iki şekilde gerçekleşir. Yazma, mesajların karşımızda bulunan kişilere yazı dilini kullanarak anlatılmasıdır. Yazma diğer derslerle bütünlük içerisinde olmalıdır. Çünkü yazılı anlatımda yaşanan eksiklik diğer derslerde de sorun yaşanmasına yol açmaktadır. (Temizkan & Sallabaş, 2009). Yazma, öğrencilerin birbiriyle ilişki içerisinde olan cümleleri dilbilgisi kurallarına bağlı kalarak bir bütünlük içerisinde art arda sıraladıkları bir süreçtir. Yazma eylemi aynı zamanda düşünme, okuma ve kendini ifade etme becerilerini içermektedir. Bununla birlikte öğrenciler özgün yazılar oluştururken yaratıcılıklarını da kullanırlar. Yazdıklarını okurken paylaşma duygusu gelişir ve özgüven duyguları artar. Akademik başarı açısından da yazma yeni bir bilgi öğrenme ve bilgiyi hafızada tutmanın en iyi yollarındandır (Ungan, 2007).

Yazma hem zihinsel beceriler hem de diğer dil becerilerinin gelişimi açısından oldukça büyük öneme sahiptir. Öğrenciler yazı yazdıkça bilgilerini düzenlemeyi, düşüncelerini geliştirmeyi, bilgi birikimlerini çoğaltmayı ve zihinsel sözlüklerini geliştirmeyi öğrenmektedir. Ayrıca dili aktif bir şekilde kullanmaya ve düşüncelerini somutlaştırmaya yardımcı olmaktadır. Bu nedenle yazma öğrencinin zihinsel gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Bağcı-Ayrancı & Başkan, 2020). Öğrencilerin yazma süreçlerini geliştirmeleri, nitelikli yazılar yazabilmeleri için yazıda bulunması gereken temel unsurları bilmeleri ve bu doğrultuda yazmaları gerekmektedir.

2.4.2. Yazmanın Temel Unsurları

Yazma becerisinin oluşması ve gelişebilmesi için yazıda bazı unsurların bulunması gerekmektedir. Bunlar: Konu, plan, başlık, sözcük, cümle, paragraf, yazım kuralları ve noktalama işaretleridir (Bağcı-Ayrancı & Başkan, 2020).

- Konu

Türk Dil Kurumu (2019) tarafından “Konuşmada, yazıda, eserde alınan düşünce, olay veya durum, mevzu, süje” olarak tanımlanmaktadır. Konu, söylenmek istenen, üzerinde durulan mevzu, olay, durum, sorun ya da bahistir (Göçer, 2019). Yazılı anlatımda ilk olarak anlatılmak istenilenleri sınırlandırarak konu seçimi yapılmalıdır. Yazının başarılı olabilmesi için konu seçimi oldukça önemlidir. Yazar öncelikle ilgi duyduğu, bilgi sahibi olduğu ve o alanda yazmaya istekli olduğu bir konu seçmeli, sonrasında okuyucuların nasıl ilgilerini çekeceğini düşünmelidir (Kurudayıoğlu & Karadağ, 2010).

- Plan

Plan, bir metin oluşturmak amacıyla anlatılmak istenen konunun anlatıcı tarafından düzenlendiği taslaktır (Bağcı-Ayrancı & Başkan, 2020). Bir bütünün uyumlu ve başarılı olabilmesi için iyi planlanmış olması gerekmektedir. Yazıda söze nereden başlanacağı, hangi konular üzerinde durulacağı ve ana fikrin nasıl iletileceği iyi bir biçimde tespit edilmeli ve belirlenen amaçlara uygun taslak çıkarılmalıdır. Yazılı anlatımda plan çok önemlidir. Çünkü yazılı anlatımda dış ve iç yapı olmak üzere iki türlü yapı olması gerekmektedir. Dış yapı; yazı karakteri, sayfa yapısı gibi biçim özellikleriyle ilgiliyken iç yapı ise yazıda anlatılmak istenen duygu, düşünce ve fikirler ve bunların nasıl sıralanacağı, ne kadarının bir uyum içerisinde anlatılması gerektiğiyle ilgilidir (Tepeli & Ertane-Baydar, 2013).

- Başlık

Başlık, yazının içeriğiyle ilgili ipucu veren, okuyucunun ilgisini ve dikkatini çeken, yazılı anlatımda olması gereken bir yapıdır. Yazılı anlatım çalışmalarında da öğrencilere kazandırılan ilk unsurlardan biri başlık yazımıdır. İyi bir başlık; okuyucunun dikkatini ve ilgisini çekmeli, kısa ve öz olmalı, konuya uygun, yazının içeriğini kapsayabilmelidir (Bağcı-Ayrancı & Başkan, 2020)

- Sözcük

Kelime yani sözcük kavramı Türk Dil Kurumu (2019) tarafından “Anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat” olarak tanımlanmıştır. Kelime anlatmak istediğimiz düşüncelerin bir göstergesidir. Kelimeler sadece anlatmak için değil anlamak için de gereklidir. Çünkü kelimelerin anlamları bilinmediğinde okunan ve söylenenler

anlaşılamaz. Eğer bir metni okurken anlamını bilmediğimiz kelime çoksa metni anlamak da o kadar zorlaşacaktır (Özbay & Melanlıoğlu, 2008).

- Cümle

Cümle, anlatılmak istenen konuya uygun şekilde kelimelerin dil kurallarına uygun olarak bir araya gelmesiyle oluşan ve yargı bildiren anlamlı yapılardır. Yazının kaliteli olabilmesi için bir cümlede konu ile ilgili kelimelerin olması ve yazarın düşüncelerinin belli bir akış içinde uygun kelimelerle sıralanmış olması gerekmektedir. Bu nedenle öğrenciler cümle bilgisi ile ilgili eğitilmeli, öğrenilen bilgiler de uygulamayla pekiştirilmelidir (Kardaş, 2021). Cümle hem yazılı hem de sözlü anlatımda temel oluşturmaktadır. Bu nedenle iyi bir cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygun olması, açık, akıcı, yalın ve mantık sıralama doğruluğunun olması gerekmektedir (Bağcı-Ayrancı & Başkan, 2020).

- Paragraf

Yazıyı oluşturan düşüncelerin cümle grupları halinde yazılmasına paragraf denir. Düşünce birimi olan paragraf, anlatılmak istenen düşünceyle ilgili ortaya konulan cümleler topluluğudur. Paragraf, aynı zamanda yazının küçük bir parçası, örneğidir. Bir yazıda bulunan birlik ve bütünlük paragrafta da olması gerekir. Bir ana fikir etrafında şekillenen yazı gibi paragrafın da ana fikir cümlesinin bulunması gerekmektedir (Göçer, 2019).

- Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri

Yazılı anlatımı en çok etkileyen unsurlardan biri de yazım kuralları ve noktalama işaretleridir. Yazım kuralları, yazının dış kısmıyla ilgili olsa da anlamı etkileyen, düzelten, bozan ya da değiştiren bir unsurdur. İçerik olarak etkili ve düzgün bir yazı oluşturulmak isteniyorsa yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir. Böylece dile ve iletişime verilen önem ortaya konmuş olur. Aynı zamanda iletilmek istenen mesaj doğru bir biçimde anlaşılmış olur (Kardaş, 2021).

Yazma eğitiminde yazıda bulunması gereken temel unsurlar dışında doğrudan ya da dolaylı etkiye sahip birçok farklı unsur bulunmaktadır. Bunlardan öğretmen, öğrenci ve program yazma eğitiminde temel unsurlardır. Bunlar dışında öğrencinin yazmasına etki eden birçok değişken bulunmaktadır. Öğrencinin kişilik gelişimi, hazır bulunuşluğu, yazmaya yönelik tutumu gibi birçok etkenden söz edilebilir. Öğretmen yazma sürecindeki

tüm unsurlara odaklanarak bu süreci iyi yönetmelidir (Tağa & Ünlü, 2013). Yazma becerisinin gelişiminde yazmanın temel unsurları ve yazmaya etki eden diğer unsurları belirlemek ve bu doğrultuda plan yapmak oldukça önemlidir.

2.4.3. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi için sürekli okuma yapmaları, yazmaları, yazdıklarını incelemeleri ve tartışmaları gerekmektedir. Bunun yanında çeşitli çalışmalar yapılarak yazma becerisinin geliştirilmesi mümkündür. Öğrenciler, fikirlerini mantıksal bir çerçevede yazma, özetleme, sebep sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştiren uygulamalar yapmalıdır. Yazma çalışmalarında bilgi edinmek ve eğlenmek için ikna edici, sorgulayıcı, betimleyici yazma gibi farklı yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Güneş, 2020). Yazma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler farklılaşmakla birlikte yazma eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır (Kırkkılıç & Akyol, 2014):

- Yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilere yazma çalışmaları küçük parçalar halinde ve belli aşamalara uygun olarak yaptırılmalıdır. Örneğin; önce cümle ve paragraf çalışmaları yapılmalı ardından metin oluşturma çalışmalarına geçilmelidir.
- Yazma eğitiminde amaç, ortaya bir metin koymak değil, duygu ve düşüncelerin doğru ve etkili bir şekilde ifade edilebilmesi için gerekli olan becerileri kazandırmaktır.
- Yazma öncesinde hazırlık çalışmaları yapılarak öğrenci yazmaya hazırlanmalıdır. Çünkü öğrenci kendini her konuda yazmaya hazır hissetmeyebilir. Hazırlık çalışmalarıyla öğrenciler yazı yazılabilecek konuların çeşitliliğini görmüş olurlar.
- Öğretmen yazma süreci boyunca öğrencilere rehber olmalı, onları takip etmeli ve herhangi bir aşamada öğrenciler ihtiyaç duyduğunda onlara yardımcı olmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının ne olduğu konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Eğer yazmaya yönelik olumsuz tutuma sahip, yazma kaygısı yaşayan öğrenciler varsa ilk olarak bu durumun giderilmesine yönelik çalışma yapılmalıdır. Yazma çalışmalarında öğrencilerin rahatlıkla yazabileceği ve ilgisini çeken konular seçilmelidir.

- Yazma eğitiminde öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak kullanılan yöntem ve teknikleri çeşitlendirmelidir. Öğrencilerin başarıları kendi içinde değerlendirilmeli, başka öğrencilerle kıyaslama yapılmamalı ve öğrencinin kendi gelişimi hakkında konuşulmalıdır.
- Yazma eğitiminde öncelikle yazının biçimsel özellikleri yerine içeriğine önem verilmelidir. Anlatılmak istenilen düşünceler ve bunların metin içinde birbiriyle uyumlu olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilere bir yazının içeriğinin nasıl düzenleneceği ve bunu nasıl geliştirebileceklerini öğretmelidir.
- Yazma konusunun belirlenmesinde öğrencilerin fikri alınmalı, öğrenciler belli bir konuda yazmaya zorlanmamalı ve konular arasında seçenek sunulmalıdır.
- Farklı metin türleriyle yazma çalışmaları yapılmalıdır. Deneme, hikâye, anı gibi edebi metinlerin yanında afiş, gazete haberi, reklam metni, davetiye, kısa film senaryosu gibi yaşamın farklı alanlarıyla ilgili yazma çalışmalarına yer verilmelidir.
- Yazılı anlatımın değerlendirme aşamasında öğretmen içeriğin orijinal olup olmadığına ve yaratıcı fikirlerin varlığına dikkat etmelidir. Burada amaç klişe cümleler yerine öğrencilerin kendi düşüncelerini ne kadar ortaya koyduğudur.
- Metin üretme iki aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada yani bilişsel aşamada öğrenci metinde yazacaklarını önce düşünmeli ve düşüncelerini geliştirmelidir. İkinci aşamada ise öğrenci geliştirdiği düşüncelere metne yazılı olarak dönüştürmelidir. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Öğretmenler öğrencilerin yazılarını sadece not vermek için değerlendirmemeli, onlara yanlışlarını göstermeli ve bunları nasıl düzeltip geliştirecekleri konusunda yardımcı olmalıdır.
- Yazma çalışmaları sadece okul ortamında yapılmamalı, okul dışında da anne ve babalar çocuklarını teşvik ederek yazma alışkanlığı ve zevkinin kazanması sağlanmalıdır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi için yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında yapılması gereken adımlar takip edilmelidir. Bu sayede öğrencilerin yazma çalışmaları nitelikli ve sürekli hale gelecektir. Yazmada diğer önemli bir nokta da kelime dağarcığıdır. Öğrencilerin yazacakları konuyu düşünebilme gücü kelime dağarcığıyla ilgilidir. Kelime hazinesi yeterli olmayan öğrencilerin konuşma ve yazma düzeyleri de düşük olmaktadır. Öğrenciler tekrara düşebilmekte hem konuşmada hem yazmada düşüncelerini ifade etmede zorluk yaşamaktadırlar (Dağ & Mete, 2017). Anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazmanın gelişiminde kelime hazinesi önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin kelime hazinelerini genişletecek etkinliklere yer verilmesi birbiriyle ilişkili olan bu beceri alanlarının gelişimine katkı sağlayacaktır.

2.4.4. Konuşma ve Yazma İlişkisi

Dil eğitiminin temel amacı; insanın kendisine yöneltilen duygu, istek ve düşünceleri doğru ve etkili bir şekilde anlayabilmesini ve kendi duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa doğru ve etkili bir şekilde anlatabilmesini sağlamaktır. Dil eğitiminde dinleme ve okuma anlamayı gerçekleştiren alıcı beceriler, konuşma ve yazma da anlatmayı sağlayan verici becerilerdir. Anlatma becerileri, doğumla birlikte ağlamayla başlar ve hayat boyu sürer. Çocuklar okula başlamadan konuşma becerisini belli bir ölçüde edinir. Okulla birlikte de yazma becerisini kazanmaya başlarlar. Bu süreçte konuşma diğer ifadeyle sözlü anlatım, öğrencinin doğru anlatma ve düşünme yollarını geliştirerek yazma becerisine gelişme ortamı sağlamaktadır. Bu nedenle konuşma ve yazma birbirini tamamlayan süreçlerdir (Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2017).

Günlük hayatta iletişimin önemli bir kısmı konuşma ve yazmayla gerçekleşir. Dilin verici etkinlikleri olarak da bilinen konuşma ve yazma süreci diğer becerilere göre daha uzun zamanda kazanılan ve uygulamaya dayalı olarak daha zor gelişim gösteren beceriler olarak ifade edilebilir. Bu sebeple konuşma ve yazma becerilerinin nitelikli bir şekilde kazandırılması için öğretim sürecinin amaca uygun ve işlevsel bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Aslan & Çıldır, 2020). Bununla birlikte konuşma ve yazma becerilerinin birbirinden farklı özelliklerinin de bulunduğu unutulmamalıdır. Yazma sürecinde birtakım yazılı sembollerle, konuşmada ise seslerle iletişim gerçekleştirilmektedir. Yazmada noktalama işaretleri kullanılırken konuşmada bunun yerini boğumlama, vurgu ve tonlama almaktadır. Ayrıca konuşmaya göre yazma daha planlıdır ve yazan kişi konuşana kıyasla

daha çok dikkatli olup söylemek istediklerini yazıya özenle aktarmalıdır (Özbay, 2006'dan aktaran Çalışkan & Sur, 2022).

Konuşma ve yazma karşılaştırıldığında diğer farklı özellikler de şunlardır (Dursunoğlu, 2006):

- Konuşma daha samimiyken yazma daha resmidir.
- Konuşmada yöresel ağızlar kullanılırken yazmada resmi dil kullanılmaktadır.
- Konuşulanlar erken unutulabilirken yazılanlar daha geç unutulur.
- Konuşma esnasında aynı anda cevap verilip düzeltme yapılırken yazmada bu daha geçtir.
- Konuşulanlar sınırlı insana ulaşırken yazılanların ulaşabileceği kitle sınırsız olabilmektedir.
- Konuşmalar daha çok dışarı dönükken yazmanın içe dönük bir yapısı vardır.

Türkçe dersi tüm derslerin temelini oluşturmaktadır. Çünkü anlama ve anlatma becerileri gelişmemiş olan öğrencilerin diğer derslerde başarılı olması beklenmemektedir. Anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazma eğitimi sistemli öğretim faaliyetleriyle yürütülmelidir. Böylece bireyin tüm hayatı boyunca kullanacağı anlatım becerileri geliştirilebilir (Aktaş & Bayram, 2021). Anlatma becerilerinde önemli olan bir konu da öğrencilerin konuşma ve yazmaya yönelik düşünceleridir. Öğrencilerin anlatma etkinliklerine yönelik olumlu ya da olumsuz düşünceleri başarılarını etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olmaları oldukça önemli bir konudur (Topçuoğlu-Ünal & Köse, 2014). Buradan hareketle iletişimin temel parçaları olan konuşma ve yazma bireyin kendini hayat boyu doğru ve etkili ifade edebilmesi için kazandırılması gereken becerilerdir. Bu becerilerin kazandırılması sürecinde öğrencilerin sahip oldukları tutumlar da göz ardı edilmemelidir.

2.5. Tutum Kavramı

Tutum, Latince “aptus” olarak ifade edilen uyum anlamına gelmektedir. Genel olarak tutum, insanların herhangi bir nesne, olay, durum, konu karşısında ortaya çıkan ön algılama şeklidir (Temizkan & Sallabaş, 2009). Tutum, bireyin bir durum, nesne veya bir

kişi ile ilişki kurarken davranışa geçmeden hemen öncesinde ortaya koyulan duruş, takınılan tavır ve başka deyişle eyleme geçme hazırlığıdır (İnceoğlu, 2011). Bir başka deyişle tutum, kişinin tutumda bulunacağı herhangi bir objeye karşı duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını örgütleyerek olumlu ya da olumsuz bir değerlendirmeye varmasıdır (Tutar, 2016). Tutumlar, bireyin kendisi de dahil kişiler, konular, nesneler ve yerler hakkındaki genel değerlendirmelerini kapsamaktadır. İnsanların eylemlerine ve seçimlerine etkisinden dolayı özel statüdedir (Petty & Brinol, 2010). Tutumlar duygusal, zihinsel ve davranışsal olmak üzere üç ögeden oluşur (İnceoğlu, 2011):

- **Duygusal Öge:** Bireyin çevresiyle ilgili deneyim, bilgi ve duyularını sınıflandırırken olumlu ya da olumsuz olaylarla ya da arzulanan veya arzulananmayan amaçlarla ilişkilendirmesi duygusal öge ile ilgilidir. Kişinin bir konuya olumlu, olumsuz ya da nötr gibi nasıl bir duyguyla yaklaşması gerektiğini belirler.
- **Zihinsel (Bilişsel) Öge:** Tutumu belirleyen kişi, olay, nesne ve duruma ilişkin bireyin önceden sahip olduğu düşünce, inanç, deneyim ve bilgisi zihinsel ögeyle ilgilidir.
- **Davranışsal Öge:** Bireyin belli bir uyarıcıya karşı tutumundaki davranış eğilimiyle ilgilidir. Yani bir konuya karşı nasıl bir tavır içerisinde olacağını davranışsal öge belirler.

Tutumun olması için bu üç öge ile uyumlu bir ilişkinin olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında tutum duygusal, zihinsel ve davranışsal öğelerin kendi aralarında örgütlenerek ortaya çıkardığı bir duruş ve tavır alma biçimidir (Tutar, 2016). Tutumların birçoğu çevremizdeki insanlarla etkileşimler sonucunda oluşur. Tutumlar tek bir yaşantıyla değişim göstereceği gibi birçok yaşantı sonucunda da kademeli olarak değişebilir (Arslan, 2006). Tutum kavramının kendine ait özellikleri bulunmaktadır. Her tutumun olumlu ya da olumsuz olmak üzere bir yönü vardır. Birey herhangi bir konu, durum, olay karşısında olumlu ya da olumsuz bir eğilimdedir. Bu eğilim olumlu olduğunda kişi olumlu tutum geliştirmekte, olumsuz olduğunda ise olumsuz tutum geliştirmektedir (Temizkan & Sallabaş, 2009). Olumsuz tutuma sahip bireyler sevmedikleri durumdan kaçınma davranışı içinde olduklarından yeni deneyimler kazanmaları düşüktür. Bu nedenle olumsuz tutumları değiştirmek güçleşmektedir. Olumlu tutuma sahip bireyler ise o tutuma sahip nesneyle

iletişime daha rahat ve daha sık girerler ve bu nedenle de daha güçlüdürler. Bu nedenle de olumlu tutumlar güncellenebilir ve daha kolay değiştirilebilir (Bodenhausen & Gawronski , 2013).

Bireylerde istenilen davranışların gerçekleşmesi için öncelikle ne tür tutuma sahip olduklarının bilinmesi gerekmektedir. Çünkü tutum birey ve obje arasındaki etkileşimle birlikte davranışı ortaya çıkaran bir ön hazırlıktır (Canöz, 2003). Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin herhangi bir konu ya da kişi hakkındaki olumsuz tutumlarını olumluya çevirebilmek için olumsuz tutumların nedenlerini araştırmalı ve geçmiş yaşantılarında buna sebep olan durumlar incelenmelidir (Yurdakal & Kırmızı, 2019). Buradan hareketle öğrencilerin bir konu hakkında sahip olduğu tutumları, istenilen davranışın gerçekleşme sürecini etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin derse, konuya ya da herhangi bir kişiye karşı tutumlarını belirlemeli, varsa olumsuz tutumların nedenleri araştırılmalı ve olumsuz tutumlar olumluya çevrilmeye çalışılmalıdır.

2.5.1. Tutumun Özellikleri

Tutumla ilgili genel tanım ve değerlendirmeler sonucunda Tutar (2016) tutumların genel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Tutumların en temel iki özelliği bulunmaktadır. Bunlardan biri tutumların uzun süreli oluşlarıdır. Diğeri ise duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyuttan oluşmalarıdır.
- Tutumlar doğuştan gelmemekte, aile ve çevreyle birlikte sonradan öğrenilmektedir.
- Tutumlar büyük çoğunlukla kılıcıdır ancak bazı durumlarda değişebilmektedirler.
- Tutumlar bireyin yaşayışında bir düzen, kararlılık ve tutarlılık kazandırır.
- Tutumlar bir kişi, nesne, olay ya da durumla birlikte ilişkili olarak oluşturulup sonradan öğrenilir.
- Bireyin değer ve inançları tutumlarını belirlediği için tutumların bireye özgü özelliği vardır.
- Davranışların arkasında tutum vardır ve tutumlar ile davranışlar arasında ilişki vardır. Ancak her davranışın tutuma dönüştüğünü söylemek doğru değildir.
- Bireylerin rol ve statüleri değiştiğinde buna paralel olarak tutumları da değişmektedir.

Birey bir durum ya da nesneye tutum oluşturduğunda yansız davranması mümkün olmamaktadır. Tutumlar tepki gösterme şekli değil tepki oluşturma eğilimidir (Tavşancıl, 2014). Tutumların ne kadar güçlü olduğu bu eğilimi belirlemektedir. Güçlü tutuma sahip bireyler davranışları ve tutumları arasında daha uyumlu ve güçlü bir ilişki gösterirken zayıf tutuma sahip bireyler ise bu tür bir ilişkiden yoksun olma eğilimindedir (Bhattacharjee & Sanford, 2006). Bu bağlamda tutumların uzun süreli olduğu, yaşantılar yoluyla öğrenilip sonradan oluşturulduğu, bireysel özellikler gösterdiği, davranışlarla ilişkili olduğu, bireyin rol ve statüsüne bağlı olarak değişebileceği söylenebilir.

2.6. Konuşma Tutumu

Toplumsal hayatta insanlar sürekli birbirleriyle iletişim içerisinde. Sağlıklı ilişkiler kurulabilmesi ve bireyin kendisini ifade edebilmesi konuşmayla mümkün olmaktadır. Bu süreçte bireyin kendini tanıması ve sağlıklı bir şekilde ifade etmesiyle toplumsal gelişime katkı sağlanır. Bireyin bu ortamda hayata bakışı ve değer yargıları şekillenmeye başlar ve yeni karşılaştığı durumlarla ilgili tutumunu oluşturur. Tutum, kişinin herhangi bir düşüncede, konuda ya da olayda geçmişten bugüne edinmiş olduğu davranış biçimidir. Aile ve çevre tutumun şekillenmesinde büyük öneme sahiptir. Birey öğretim hayatına başladığında birçok yeni durumla karşılaşır. Öğretim hayatında bireylere beceriler kazandırılmak istenir. Bunlardan biri de konuşma becerisidir. Konuşmaya yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar konuşma becerisinin kazandırılma ve geliştirilme sürecini etkiler (Ürün-Karahan, 2015).

Konuşma tutumu, bireylerin konuşmayla ilgili duygu, davranış ve düşüncelerini etkileyen ve konuşmaya yönelik yararlı-zararlı, olumlu-olumsuz şeklindeki düşünce eğilimidir (Çetinkaya, 2021). Bir başka ifadeyle konuşma tutumu, konuşma eylemi için duygular vasıtasıyla tepki verme eğilimi olarak ifade edilebilir. Konuşma tutumu, konuşma süresince gerçekleşmesi beklenen davranışların üzerinde etkilidir. Aynı zamanda konuşma tutumu, konuşmaya ne kadar önem verildiğini de belirler (Dölek, 2021). Konuşma tutumunu etkileyen bazı aşamalar vardır.

Konuşma tutumunun gelişimini etkileyen önemli aşamalardan biri öğretim sürecidir. Bireyin hem sosyal hayatında hem de öğretim hayatında her zaman ihtiyaç duyacağı konuşma becerisi, iletişimin temelidir. Bu aşamada bireyin aile ortamı, yakın çevresi ve okulda kazandığı davranışlar konuşmaya olan tutumunu belirlemektedir. Bu sebeple

konuşma tutumunu olumlu yönde geliştirmek ve bu beceriyi sağlıklı bir şekilde kazandırmak büyük önem taşımaktadır (Ürün-Karahan, 2020). Bazı öğrenciler için konuşma oldukça zorlanılan bir beceridir.

Toplulukta konuşma yapılacağı zaman öğrencilerde utanma, titreme, kaygı gibi duyuşsal ve davranışlar bazı tepkiler ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bu tepkilerinin arkasında konuşma tutumlarının etkisi vardır. Bu olumsuz tutumların giderilmesinde önemli bir konu geribildirimdir. Öğretmenler veya öğrenciler konuşmacıya geribildirimde bulunurken yapıcı olmalıdır. Öğrencilere olumlu konuşma tutumu kazandırmada çeşitli teknik ve yöntemlerin kullanılması büyük öneme sahiptir (Çetinkaya, 2021). Öğrencilerin olumsuz tutumlarını olumluya çevirmek için kullanılabilecek bir teknik ikna etme tekniğidir. Yangil & Topçuoğlu-Ünal (2019) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının konuşma tutumlarını değiştirmek için ikna etme tekniğini kullanmışlardır. Dersler ikna etme tekniğine göre planlanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları olumlu yönde değişmiştir. Buradan hareketle öğretmenler öğrencilerin olumsuz konuşma tutumlarını kanıta dayalı olarak planlayacağı etkili bir iletişim sayesinde değiştireceği söylenebilir.

Öğrencilerin olumsuz konuşma tutumlarını değiştirmek veya olumluya çevirebilmek için öğrencilerin merkeze alındığı öğrenci temelli bir konuşma eğitiminin olması gerekmektedir. Bunlardan biri de drama yöntemidir. Bu yöneme göre işlenen derslerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği ve konuşma sürelerinin uzadığı tespit edilmiştir (Aykaç & Çetinkaya, 2013). Öğrencilerin konuşmaya yönelik olumlu tutuma sahip olmalarında öğretim sürecinin önemi büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencileri merkeze alarak konuşmaya teşvik edici çeşitli etkinliklere yer vermeleri gerektiği söylenebilir. Bu sayede öğrencilere konuşma sevdilerek olumlu tutum geliştirmeleri desteklenebilir.

2.7. Yazma Tutumu

Yazma tutumu, yazarın yazma eylemi süresince kendisini mutlu ya da mutsuz hissetmesine sebep olan duygusal bir eğilimdir (Graham, Berninger & Fan, 2007). Öğrenciler yazma etkinliklerini isteyerek ve severek yaptıklarında mutlu olacaklardır. Bu nedenle mutlu olan öğrenciler yazmaya yönelik de olumlu tutum geliştireceklerdir. Eğer

öğrenci yazmaya yönelik olumsuz tutuma sahipse yazma etkinliklerine katılmak istemeyecek ve uzak duracaktır (Kaman, 2016).

Olumlu tutuma sahip öğrencilerin ders başarısı daha yüksekken olumsuz tutuma sahip öğrencilerin ders başarıları daha düşük olabilmektedir. Yazma becerisinin başarılı olabilmesi için yazmaya yönelik tutum önemli bir unsurdur. Olumsuz yazma tutumlarının nedenleri şunlardır (Bayat, 2019):

- Yazmaya karşı yüksek düzeyde kaygı duymak,
- Öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate almadan belli konularda yazmaya zorlamak,
- Öğretmenin sert ve alay etme şeklinde geri bildirimde bulunması,
- Öğrencilerin yazmak için gerekli bilgi birikimlerinin olmayışı.

Öğrencilerin yazma becerisine karşı tutum, istek ve ilgileri aynı düzeyde değildir. Yazmada bu tür farklılıkların bulunmasında aile ortamı, alınan eğitim ve bireysel özellikler etkili olmaktadır (Göçer, 2014). Öğrencilerin geçmişte yazma süreci boyunca yaşadıkları onların yazma tutumlarının oluşmasında etkili olmaktadır ve bu tutumlar da yazma başarısında önemli bir rol oynar (Baştuğ, 2015). Yazma sürecinin verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesi için öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca yazma becerisi en önemli ihtiyaçlardan biri olacaktır. Öğretim sürecinde öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine yönelik programlar, yöntemler ve teknikler düzenlenmelidir (Kardaş, 2021).

Yazmaya yönelik olumlu tutumların gelişmesi için öğretmenler yaratıcı drama ve yaratıcı yazma etkinliklerine yer verebilirler. Aynı zamanda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde dile getirmeleri teşvik edilmelidir. Yazma çalışmaları tamamen kurallara bağlı olarak değil gerektiğinde esnetilebilmelidir. Farklı düşüncelere sahip öğrenciler yargılanmamalı, düşünce çeşitliliğine yer verilmelidir (Susar-Kırmızı, 2009). Yazmaya yönelik motivasyonu yüksek ve severek yazan kişiler yaşamlarında özgüvenleri sayesinde daha nitelikli yazılar yazmaktadırlar. Öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum sahibi olmaları ve severek yazmaları için şunlar yapılabilir (Cowley, 2002 akt. Tavşanlı, Bilgin & Yıldırım, 2019):

- Öğrencilere yazılacak konu hakkında mantıklı bir açıklama yapmak,
- Öğrencilerin düşünceleri nedeniyle alay edilmeyen, özgürce düşüncelerin ifade edilebildiği demokratik bir sınıf ortamı yaratmak,
- Yazma çalışmalarında müzik, drama, oyun gibi etkinlikler kullanılarak yazmayı eğlenceli hale getirmek,
- Yazma öncesinde yazılacak konu hakkında öğrencilere ısınma çalışmaları yaptırmak,
- Öğrencilere yazmanın her aşamasında onları cesaretlendirip yazmaya motive edecek sözler söylemek,
- Öğretmenlerin yazma konusunda öğrencilere model olup yazmanın günlük hayattaki önemini hissettirmesi ve yazmayı her zaman kullanması,
- Öğrencilerin ilgi duydukları alanlar ile yazmanın birlikte yürütülmesi. Örnek olarak bilgisayarda vakit geçirmeyi seven bir öğrencinin yazma çalışmalarında bilgisayar kullanması.

Öğrencilerin bir konu, kişi veya duruma yönelik duygu ve düşünceleri, değer yargıları anlatma becerilerine yönelik tutumlarını etkilemektedir. Duygu ve düşüncelerin iyi ifade edilebildiği etkili bir iletişim ortamı için sosyal duygusal beceriler önemli bir yere sahiptir. bu nedenle öğrencilerin sosyal duygusal yönden gelişimlerini desteklemenin gerekli olduğu söylenebilir.

2.8. Sosyal Duygusal Öğrenme

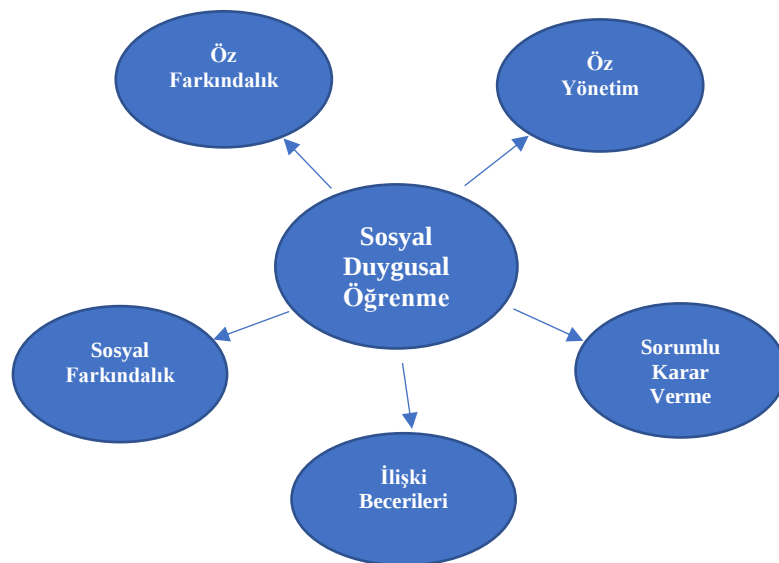
Sosyal duygusal öğrenme kavramı, bireyin kendisi ve başkalarının duygularını tanıması, duygularını tanıyıp ifade edebilmesi, kendi ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması, zayıf ve güçlü yönlerini tanıması, başkalarıyla etkili iletişim kurabilmesi ve bunu sürdürebilmesi gibi yaşamı için gerekli olan becerileri kazanma ve geliştirme sürecidir (Elias, 2003). Başka bir ifadeyle sosyal duygusal öğrenme, hayatın tamamında çocuk ve gençlerin akademik, sosyal ve duygusal açıdan bir bütün olarak gelişimini destekleyecek beceri ve niteliklerin kazandırılması sürecidir (Kabakçı & Korkut-Owen, 2010). Sosyal duygusal öğrenme becerisi, sosyal bir görevi başarılı ve etkili bir şekilde tamamlamak amacıyla ortaya konulan davranışlar bütünüdür. Okul ortamında bir çocuğun fikir üretmesi, grup çalışmalarına katılması, yaşadığı çatışmaları olumlu bir şekilde çözmesi, iş birliğinde bulunması sosyal duygusal olarak yetkin olduğunu gösterir. Sosyal öğrenmelerle çocuklar

ve gençlere sosyal yetkinlikler kazandırılarak sosyal görevleri en iyi şekilde yerine getirmeleri sağlanır (Göl-Güven, 2021).

Başka bir deyişle sosyal duygusal öğrenme, bireyin kendisi ve çevresi adına farkındalığını arttırarak, duygularını etkili yönetilmesini sağlama, ayrıca sosyal bir çevreye ait olup bu çevrede yerini koruyabilmesi için gerekli olan beceriler olarak tanımlanmıştır (Esen-Aygün, 2017). Kısaca sosyal duygusal öğrenme, kişilerin yaşamları boyunca görevlerini etkili ve başarılı tamamlamaları için hayatlarına etki eden sosyal ve duygusal yönleri tanıyıp düzenleme ve ifade etme biçimlerini bireylere öğretmeyi sağlayan bir yaklaşımdır (Kabakçı & Totan, 2013). Buradan hareketle sosyal duygusal öğrenmenin; bireyin kendini tüm yönleriyle tanıması, duygu ve düşüncelerini iyi ifade edebilmesi, etkili iletişim, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip, iyi arkadaşlık ilişkileri kurabildiği, zor duygularla başa çıkabildiği bir beceriler bütünü olduğu söylenebilir.

2.8.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

CASEL (2020), sosyal duygusal öğrenme kavramını duyguları yönetme, belirlenen hedeflere ulaşma, başkasının duygularını paylaşabilme, destekçi ilişkiler kurma ve koruyabilme, karar verirken başkalarını da önemseme ve başkalarına karşı sorumlu olma, sağlıklı bireyler olabilmek için ihtiyaç olan beceri, tutum ve bilgileri edinme ve uygulama süreci olarak tanımlamıştır. Buna uygun olarak da bir sosyal duygusal öğrenme modelini tasarlamıştır:



Şekil 1 Sosyal Duygusal Öğrenme Modeli

Sosyal duygusal öğrenmede temel olan bu beceri alanları CASEL (2013) tarafından aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

Öz Farkındalık: Bireyin kendine ait düşünce, değer ve duygularını bilmesi ve bunların farklı ortamlarda davranışını etkileme biçimini anlama becerisinden oluşmaktadır. Ayrıca bireyin sınırlı ve güçlü yönlerini tanıdığı bir öz algıdır. Öz farkındalık becerileri şunlardır (Göl-Güven, 2021):

- Bireyin duygularını açıklaması,
- Duygular, fikirler ve değerler arasında bir ilişki kurulması,
- Öz yeterliliğin keşfedilip deneyimlenmesi,
- Dürüst ve güvenilir olması,
- Bireysel ve sosyal olarak bir bütün olabilmesi,
- Bireysel, dilsel ve kültürel özelliklerin farkında olması,
- Ön yargıları sorgulayabilmesi,
- Esnek bir zihniyete sahip olabilmesi,
- Tutumlarının iyimser yönde olması,
- Amaç ve ilgi alanlarını keşfedebilmesi.

Öz Yönetim: Bireyin belli konularda kendine hedefler koyabilmesi ve bu hedeflere ulaşmak için yaptığı plan doğrultusunda duygularını iyi yönetebilme becerileridir. Öz yönetim becerilerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Elias & Mocer, 2012):

- Zor durumlarla karşılaşıldığında nasıl sakin kalınacağını bilmek ve bunu uygulamak,
- Gerçek ve gerçek dışı durumları anlamak,
- Dürüst davranmak,
- Bir problemle karşılaşıldığında problem çözme adımlarını uygulamak,
- Hedef belirlemek ve hedeflere ulaşmak için bir strateji geliştirmek

Sorumlu Karar Verme: Herhangi bir ortamda ya da farklı insanlarla birlikteyken dikkatli, yapıcı ve özenli seçimler yapabilme becerisidir. Sorumlu karar verme ile ilgili beceriler şu şekilde sıralanabilir (Erbil, 2022):

- Merak duygusu içinde olma ve yeni fikirlere açık olabilme,
- Bir konuyla ilgili karar verirken bilgi, gerçek ve verileri analiz edip sonrasında bir sonuca varabilme,
- Kişisel ve sosyal problemleri çözebilme,
- Yapacaklarının sonucunu tahmin etme ve değerlendirebilme,
- Riskli davranışlardan kaçınıp uygun davranışları benimseyebilme,
- Okul içinde ve dışında kritik düşünme becerilerini kullanabilme,
- Toplumun, ailenin ve kendisinin esenliğini arttırmak için yapılabilecekleri düşünebilme,
- Toplumsal, kurumsal, kişilerarası ve kişisel etkileri değerlendirebilme.

İlişki Becerileri: Sosyal ortamda sağlıklı ilişkiler kurmak ve sürdürmek, hem lider hem de grup üyesi olarak bulunduğu grubun içinde etkin bir şekilde çalışmak ve olası bir durumda ortaya çıkacak çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme becerileriyle ilgilidir (Elias & Mocer, 2012). İlişki becerileri şunlardır (Göl-Güven, 2021):

- Etkili iletişim kurabilme,
- Olumlu ilişki geliştirebilme,
- Kültürel alanda yeterlilik sahibi olabilme,
- Takım çalışması ile işbirlikli problem çözebilme,
- Çatışma yaşadığında yapıcı bir şekilde çözebilme,
- Olumsuz sosyal baskılara maruz kaldığında dirençli olabilme,
- Liderlik gösterebilme,
- İhtiyaç duyduğunda yardım alma ve başkalarına yardım edebilme,
- Kendisinin ve başkalarının haklarını koruyabilme.

Sosyal Farkındalık: Başkalarının sahip olduğu farklı bakış açılarını kavrayabilme, hissettiği duyguları anlayabilme ve empati duyabilme becerileriyle ilgilidir. Sosyal farkındalık becerilerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Uşaklı, 2017):

- Bireyin kendi davranışının başkalarını nasıl etkilediğini düşünebilme,
- Etkili dinleme becerisine sahip olabilme,
- Başkalarının nasıl hissettiğini anlayabilme,
- İçinde bulunduğu kültürün ve farklı kültürlerin bakış açısını ne derece etkilediğini anlayabilme,
- Minnet duyma ve gösterebilme.

2.8.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi

Sosyal duygusal öğrenme becerileri, ailede, sınıfta, okulda, iş yerinde, kısacası toplumda hayatı sürdürebilmek ve başarılı olabilmek için gereklidir (Elias & Mocer, 2012). Sosyal duygusal öğrenme, çocukların yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmeleri için gerekli olan becerileri öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Çocukların çevresiyle uyumlu birer birey olmaları, sorumluluk sahibi olmaları ve şiddetten uzak durmaları için sistemli ve sürekli bir şekilde sosyal duygusal becerilere önem verilmelidir. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme sayesinde öğrenciler öğrenme, ilişki kurma, etkili iletişim kurma, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olma, başkalarıyla iyi geçinme konularında gelişim gösterirler. Çocukların akademik başarıları artar ve sorunlu davranışların görülme sıklığı azalır. Sosyal duygusal öğrenme için eğitimde “eksik parça” tabiri kullanılmaktadır. Çünkü eğitimde akademik başarı için gerekli olan beceriler birbiriyle ilişkilidir ve sosyal duygusal öğrenme becerileri hedeflenen düzeye ulaşmada oldukça öneme sahip becerileri içerir. Etkili bir eğitim için akademik bilgi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile harmanlanmış bir eğitim anlayışına ihtiyaç vardır (Elias, 2003). Sosyal duygusal öğrenme gelişimini destekleyen programlar sayesinde öğrenciler birçok beceri kazanarak karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözmekte ve bu sayede okul ortamında olumlu bir iklim oluşmaktadır (Yeager, 2017).

Zins ve arkadaşları (2004), öğrencilerin sosyal gelişimini, akran ilişkilerini geliştirmelerini, ruh sağlığını, akademik başarılarını, problem çözme becerilerini, motivasyonlarını, derse katılmalarını, stresle başa çıkma becerilerini, ileri okuma

becerilerini, planlama ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek için sosyal duygusal öğrenmenin önemini belirtmişlerdir. Göl-Güven (2022) de erken yaşlarla birlikte sosyal duygusal becerileri geliştirmenin birçok faydası bulunduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin ileriki dönemdeki yaşam becerilerinde, dil, bilişsel ve sosyal becerilerinde, psikolojik yönden esnek olmalarında, sorumluluk sahibi vatandaşlar olmalarında, özgüven ve öz saygılarında gelişme olduğunu vurgulamıştır. Sosyal duygusal becerileri destekleyen programlarla birlikte çocuklar ve gençlerin kaygı ve streslerinde, problemlili sosyal davranışlarında, suç yönelimlerinde, şiddet ve zorba davranışlarında, güvensizlik ve değersizlik duygularında azalma olduğu belirlenmiştir.

CASEL (2017), sosyal duygusal öğrenme becerisinde yeterlilik sahibi olan öğrencilerin toplumda daha iyi ve yapıcı ilişkiler kurduklarını, akademik başarılarının arttığını, daha mutlu ve sağlıklı olduğunu belirtmiştir. Sosyal duygusal öğrenme sayesinde öğrenciler anlayışlarını geliştirip iyi ve kötü davranışların farkına vararak riskli davranışlardan uzaklaşırlar. Program uygulamalarıyla sigara, alkol, uyuşturucu gibi zararlı alışkanlıklar ile okuldan kaçma ve okulu bırakmaların önüne geçilerek okul güvenli bir alan haline getirilir. Aynı zamanda okulların, iş yerlerinin istemiş oldukları becerilerin sağlanmasına yardımcı olunur (Uşaklı, 2017). Bu nedenle sosyal duygusal öğrenme becerileri, güvenli bir sınıf ortamı, akademik başarı ve sağlıklı bir toplum yapısı için gerekli olan öğrenme ilişkilerinin kurulup devamlılığının sağlanması için önemlidir (Elias & Weissberg, 2000). Buradan hareketle sosyal duygusal öğrenme becerileri, hayatın her alanında insanlarla olan ilişkilerde, ders ve okul başarısında, öğrencilerin yaşadıkları çevreye uyum sağlayan duyarlı bireyler olmalarında, sorumluluk sahibi olmalarında, karşılaştıkları problemleri çözmede önemli bir yere sahiptir.

2.9. İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde konuşma ve yazma tutumlarıyla ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır. Aşağıda konuşma ve yazma tutumlarıyla ilgili farklı değişkenlerle yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Mermi (2021), ilkokul öğrencilerinin konuşma becerilerine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında tutumların düzeyi, cinsiyet, anne mesleği, sınıf düzeyi ve kendi odasının olup olmamasına göre farklı değişkenlerle ilişkisine bakılmış ve öğrencilerin konuşmaya ilişkin düşünceleri belirlenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Muğla ili Marmaris ilçesinde 3. ve 4. sınıfa devam eden toplam 1105 öğrenci katılmıştır. Araştırmada “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” ve “Konuşma Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin konuşmaya ilişkin tutum düzeyinin ortanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ölçekte cinsiyet değişkeninin konuşma davranışı ve konuşma kaygısı alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Anne mesleği ve kendilerine ait odalarının bulunması değişkeninde sadece ölçeğin konuşma davranışı faktöründe anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Pat (2017), ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya Zonguldak ili Çaycuma ilçesinden 3. Sınıfa devam eden toplam 46 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda rastgele yöntemle seçilen kontrol grubunda 23, deney grubunda 23 öğrenci belirlenmiştir. Deney grubunda dersler 3. Sınıf Türkçe ders kitabı “Sağlık ve Çevre” teması kapsamında yaratıcı drama yöntemiyle işlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı tema konusunda geleneksel yöntemle işlenmeye devam edilmiştir. Uygulama süreci 6 hafta boyunca devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre konuşma becerilerinin daha iyi olduğu bulunmuştur. Yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisi geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2022), konuşma halkası tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla araştırmasını yapmıştır. Ön test son test kontrol gruplu desen kullanılan araştırmaya rastgele yöntemle seçilen 16’sı deney, 18’i kontrol grubu olmak üzere toplam 34 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerle dersler konuşma halkası tekniğiyle işlenirken kontrol grubunda bulunan öğrencilerle mevcut programa göre dersler işlenmeye devam etmiştir. Araştırma sonucunda

konuşma halkası tekniğinin mevcut öğrenme yöntemine göre 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesinde ve konuşmaya yönelik olumlu tutum sahibi olmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Tekşan, Mutlu ve Çinpolat (2019), ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile konuşma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin konuşma kaygılarının nedenleri, ne zaman görüldüğü ve öğretmenlerin bu hakkındaki çözüm önerilerini araştırmışlardır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma deseni, sıralı açıklayıcı desendir. Araştırmaya 546 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında nicel verileri toplamak amacıyla “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile konuşma tutumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin topluluk karşısında konuşmaktan kaygı duyduklarını, konuşma kaygısının nedenlerinin alay edilme korkusu ve özgüven eksikliğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Ünsal (2019), Türkçe derslerinde rol alma modeliyle hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisini incelemiştir. Eylem araştırması modeli kullanılan çalışmaya 7. sınıfa okuyan 33 öğrenci katılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veriler birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda rol alma modeliyle hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutumlarını arttırdığı, konuşma kaygılarını ise azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dölek (2021), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma tutumları ile konuşma başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanmış ve araştırmaya 108 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda konuşma tutumu ile konuşma başarıları arasında söyleyiş, akıcılık, içerik ve dil yetkinliğinde orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, konuşma tutumu ile konuşma başarıları arasında sözsüz iletişim alt boyutunda ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Ürün-Karahan & Kılıçoğlu-Bayraktar (2021), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmada tarama modeli kullanılmış ve araştırmaya 224 Türkçe öğretmeni

adayı katılmıştır. Araştırmada Konuşmaya Yönelik Tutum Ölçeği ile Öğrenci İletişim Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma tutumları ve iletişim doyumlarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Konuşma tutumları ve iletişim doyumlarının sınıf ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği, cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Maden (2011), rol kartlarının konuşma eğitimindeki tutum ve başarı üzerine etkisini incelediği araştırmasında kontrol gruplu ön test son test modelini kullanmış ve araştırma 8. sınıfa devam eden 54 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda rol kartlarının konuşmaya yönelik tutum ve konuşma başarısı üzerinde geleneksel eğitime göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Uygulanan yöntemin kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerisi başarısında etkili olduğu ancak deney grubundaki öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktay (2019), ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumları ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmaya Ankara ilinde 8. Sınıfa devam eden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 386 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçe dersi tutumları ile yazılı anlatım becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersi tutumları ve yazılı anlatım becerileri kız öğrenciler lehine, evde internet olması, günlük tutma durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, dergi alma sıklığı ve Türkçe ders notu değişkenlerine göre anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Şahin (2022) çalışmasında, ilkokul öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının ev okuryazarlık ortamı özelliklerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem modelinden sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Araştırma, Bursa ilinde ilkokul 2. 3. ve 4. sınıfa devam eden 588 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarının düzeyleri ölçeklerle, ev okuryazarlık ortamı bilgileri ise yarı yapılandırılmış görüşmeyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda okuma ve yazma tutum puanlarında anne baba mesleği, sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin okuma yazma tutum puanlarında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine, okuma tutum puanlarında ise evinde daha çok kitabı bulunanlar ve

anne babası daha üst öğrenim gören öğrenciler değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin okuma ile yazma tutum puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Yaldız (2021), ilkokul öğrencilerinin hikâye yazma tutumu ile hikâye yazma becerilerini incelemek amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmaya basit tesadüfî örnekleme yoluyla belirlenen 379 ilkokul 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler 6 hafta süresince her biri 30 dakika olmak üzere 4 oturumda toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin yazma tutumlarının iyi düzeyde olduğu ancak hikâye haritası ile hikâye yazma, yarım bir hikâyeyi tamamlama ve serbest yazma becerilerinin beklenenin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazma tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Anne öğrenim durumu değişkeninde lisans ve üzeri düzeyde olanların hikâye yazma becerisi ve yazma tutumları daha yüksekken baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Hikâye yazma becerilerinde okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin hikâye yazma tutumu ile serbest hikâye yazma becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Eminoğlu (2019) çalışmasını, okuma yazma etkinliklerinin öğrencilerin okuma yazma tutumlarına etkisini belirlemek, öğrencilerin okuma yazma tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve yapılan etkinlikleri velilerin değerlendirmesi amacıyla yapmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin görüşleri ve veli değerlendirmeleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen 30 öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ise öğrencilerin okuma yazmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla 29 öğrenci için ön test son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma yazma etkinliklerinin, uygulama sonrasında uygulama öncesine göre öğrencilerin okuma yazma tutumları düzeyinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Öğrenci ve veli görüşlerine göre yapılan çalışmanın başarılı olduğu ve amacına ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Temel (2018), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma kaygı düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemek, öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla

çalışmasını yapmıştır. Karma yöntem modelinde yürütülen araştırmaya 399 kız ve 411 erkek olmak üzere 810 öğrenci katılmıştır. Ayrıca 21 sınıf öğretmeniyle de görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin orta, bilgilendirici metin yazma becerisinin ise düşük olduğu ve bu becerilerin ebeveynlerin öğrenim durumuna ve okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre anlamlı farklılık gösterdiği fakat cinsiyet, günlük tutma durumu ve okunan kitap sayısına göre yazılı anlatım becerilerine bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Yazmaya yönelik tutumda ise öğrencilerin cinsiyetine, okudukları kitap sayısına, günlük tutma durumlarına ve ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yazma kaygısında ise öğrencilerin okudukları kitap sayısına, ebeveynlerinin öğrenim durumuna ve okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılığın olduğu ancak günlük tutma ve cinsiyet üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma ile yazma tutumu ve yazma kaygısı arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Yazma tutumu ile yazma kaygısı arasında ise ters yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Gökçe (2020), Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumuna, yazma tutumuna ve yaratıcı yazmalarına olan etkisini belirlemek amacıyla araştırmasını yapmıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desen modelinde ve deney grubu 40, kontrol grubu 40 olmak üzere 80 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yaratıcı yazma etkinlikleri haftada 2 saat olmak üzere 10 hafta boyunca toplam 20 saat uygulama yapılmıştır. Kontrol grubu ise mevcut öğretim programına devam etmiştir. Araştırma sonucuna göre yaratıcı yazma uygulamalarının deney grubunun Türkçe ders tutumlarında, yazma tutumlarında ve yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Türkben (2021), ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazma motivasyonları ve yazmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla araştırmasını yapmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Aksaray ilinde bulunan basit seçkisiz yöntemle belirlenen 450 ortaokul öğrencisidir. Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için rubrik, yazma motivasyonları ve yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek için ölçeklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin orta düzeyde yazma becerisine sahip oldukları ve kız öğrencilerin yazma becerilerinin erkek öğrencilere

göre daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca baba eğitim düzeyi arttıkça ve öğrencilerin günlük tutma durumlarına göre yazma becerisi puanları yükselmektedir. Yazma becerisi, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin ise yazma motivasyonu ile yazmaya yönelik tutum arasında olduğu görülmüştür.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Inayah & Lisdawati (2017), öğrencilerin İngilizce konuşma zorluklarını ve İngilizce konuşmadaki tutumlarını keşfetmek amacıyla araştırmalarını yapmışlardır. Araştırmada anket, gözlem ve görüşme kullanılarak betimsel bir çalışma planlanmıştır. Örneklem bir okulun son döneminde öğrenime devam eden yüksek başarılı 4 öğrenci ve düşük başarılı 4 öğrenci seçilerek oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda konuşma etkinliğiyle ilgili olmayan öğrencilerin akademik olarak zorlandıkları bulunmuştur. Konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin motivasyon ve özgüvenle ilgili sorun yaşadıklarını ve gerçek becerilerini ortaya çıkarmada zorlandıklarını göstermiştir. İngilizce konuşmaya yönelik öğrencilerin çoğunluğunun olumlu tutum ve algılara sahip olduğu belirlenmiştir.

Arman (2021) çalışmasını, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli günlük tutmanın yazma öz yeterliliği, yazma performansları ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma eylem araştırması modelinde ve 22 yedinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Uygulama beş hafta boyunca sürmüştür. Araştırmanın sonucunda etkileşimli günlük tutmanın yazma özyeterliliği, yazma performansı ve yazmaya yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak öğrencilerle yapılan görüşmede öğrenciler kendilerini yazmada daha iyi hissettiklerini ve uygulama sonrasında yazmaya yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirlenmiştir.

Graham, Berninger, & Fan (2007), birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ile yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla çalışmalarını yapmışlardır. Tarama modelinde yapılan araştırmaya birinci sınıflardan 128, üçüncü sınıflardan ise 113 olmak üzere toplam 241 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kız öğrencilerin yazma tutumlarında erkek öğrencilere göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak cinsiyete göre yazma başarılarında anlamlı farklılık yoktur.

Dement (2008), üstün yetenekli 7. sınıf dil sanatları öğrencilerinin öz değerlendirme kullanımının yazma yeteneği ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla çalışmasını yapmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya 70 üstün yetenekli 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ile 10 hafta boyunca öz değerlendirme eğitimi uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda öz değerlendirme eğitiminin öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Chang, Liao, & Chan (2019), oyun temelli bir yazma ortamında çocukların metinsel uyumunu ve yazma tutumunu geliştirmek amacıyla çalışmalarını yapmışlardır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmaya deney grubu 56, kontrol grubu 56 olmak üzere toplam 113 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma iki yarıyıl boyunca yürütülmüştür. Araştırma sonucunda oyun temelli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarında ve yazma tutumlarını geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Wagiyo (2021), öğrencilerin yazma tutumları ile kompozisyon yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla çalışmasını yapmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya İngilizce eğitim programında öğrenim gören 156 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veriler yazma tutum ölçeği ile kompozisyon yazma testi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda yazma tutumu ile kompozisyon yazma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkek öğrencilerin yazma tutumları kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin kompozisyon yazma başarıları erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Williams (2012), ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarını, yazma öz yeterliliklerini ve yazma başarılarını geliştirmek için tasarlanan müdahalenin etkililiğini araştırmak ve bu yapılar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla çalışmasını yapmıştır. Veriler yazma tutum anketi, yazma becerileri öz yeterlilik ölçeği ile kısa yazma değerlendirmesi ile toplanmıştır. Ayrıca katılımcıların yarısı yazma tutumlarını, yazma öz yeterliliklerini ve yazma başarısını arttırmak için tasarlanan bir müdahaleye katılmıştır. Araştırma sonucunda yazma tutumu ile yazma öz yeterliliği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tasarlanan müdahalenin ise yazma başarısı, tutum ve öz yeterlilik üzerinde bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın deseni ilişkisel tarama modelidir. Tarama araştırmaları toplumların, kurumların, nesnelerin yapısını ve olayların işleyişini ortaya koymak amacıyla kullanılan ve sonucunu açıkça ortaya koyan betimleyici araştırmalardır (Ocak, 2019). İlişkisel araştırmalar çoğunlukla örneklem grubunun büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsayan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014).

Karasar (2022), ilişkisel tarama modelini “*İki yahut daha fazla sayıdaki değişkenin arasındaki değişimlerinin varlığını veyahut derecesini tespit etmeyi amaçlamakta olan araştırma modelidir.*” şeklinde belirtmektedir (s.114). Belirtilen açıklamalara uygun olarak yapılan bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve çeşitli demografik değişkenlerle olan ilişki durumlarının tespit edilmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ili Anadolu yakasında devlet ilkokullarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşamayacağı nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde evrenin en iyi şekilde temsil edilmesinin sağlanması için tesadüfi örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evreni oluşturan alt grupları belirleyip bunların evren içindeki oranlarıyla oluşturulan örnekleme temsil edilmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2014). Tabakalı örnekleminin temel amacı, araştırmaya katılacak kişilerin özelliklerini tamamen aynı kabul etmek yerine evren içinde ayrılan alt tabakalara göre değerlendirilmesidir. Bu sayede evrenin en iyi şekilde temsil edilmesine olanak sağlanmış olur (Ekiz, 2020).

Yapılan araştırma kapsamında öncelikle İstanbul ili Anadolu Yakasında yer alan devlet kurumlarında öğrenimlerine devam eden ilkokul 4. sınıf öğrencileri evren olarak seçilmiştir. Araştırmanın yapılacağı tarihteki güncel öğrenci sayılarına ulaşılmıştır (mebbis.meb.gov.tr, 2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin evrendeki dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 1

İstanbul İli Anadolu Yakasında Bulunan Devlet Kurumlarında 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılında Öğrenim Gören İlkokul 4. Sınıf Öğrenci Sayıları

Öğrenci	Öğrenci Sayısı
Kız	32380
Erkek	33554
Toplam	65934

Tablo 1’de görüldüğü gibi evrende yer alan öğrenci sayısı toplam 65934 olarak bulunmuştur (mebbis.meb.gov.tr, 2022). Evrenin 65934 olarak hesaplanmasının ardından evrenin tümüne ulaşamayacağı gerekçesiyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında " $n = Nt^2 pq / d^2(N-1) + t^2 pq$ " formülü uygulanmıştır (Salant ve Dillman, 1994 akt. Dalkılıç, 2019). Bu formüle;

N: Evrendeki birey sayısını,

p: Araştırılan olayın görülme sıklığını,

q: Araştırılan olayın görülmemesi sıklığını,

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre tespit edilen değeri,

d: Kabul edilen örneklem hatasını,

n: Örneklemde yer alacak kişi sayısını belirtmektedir.

Buradan hareketle %95 güven aralığında; N: 65934; t:1,96; d: 0,05; p: 0,50; q: 0,50 kabulleri ile yapılan hesaplama sonucunda örneklem büyüklüğü n:381 olarak bulunmuştur. Araştırma esnasında uygulamada kolaylık sağlaması adına örneklem 400 öğrenci olarak belirlenmiştir. Örneklemen belirlenmesinde sonraki adım olarak evrenin en iyi şekilde temsil edilmesini sağlamak amacıyla Anadolu yakasında bulunan ilçeler tabakalama yöntemiyle alt, orta ve üst grup olarak ayrılmıştır. İlçelerin alt, orta ve üst gruplara ayrılmasında İstanbul Büyükşehir Belediyesi’nin açık veri portalında yer alan İstanbul Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen “Mahallem İstanbul Projesi” çerçevesinde

oluşturulan (SES) Sosyo Ekonomik Statü skorlarına ait veriler göz önünde bulundurulmuştur (Kalkınma Kütüphanesi, 2022).

Yapılan incelemeler sonucunda İstanbul ili Anadolu Yakasında bulunan 14 ilçenin dağılımı üst sosyo-ekonomik düzeyde 8 ilçe, orta sosyo-ekonomik düzeyde 3 ilçe ve alt sosyo-ekonomik düzeyde 3 ilçe olarak belirlenmiştir. Belirlenen gruplarda (üst-orta-alt sosyoekonomik düzey) yer alan öğrencilerin sayıları hesaplanarak evrende temsil edilme oranları bulunmuştur. Oranların karşılık geldiği ondalık sayılar yuvarlama yoluyla doğal sayı karşılığı bulunmuştur. Sonuç olarak 4. sınıfta yer alan 400 öğrencinin üst grupta 232, orta grupta 82 ve alt grupta 86 öğrenci tespit edilmiştir. Tablo 2’de ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu ilçelerdeki sosyo-ekonomik düzeylerine göre sayıları yer verilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme Yeri Alan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bulundukları İlçelerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Gruplar	Öğrenci Sayıları
Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	232
Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	82
Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	86

Araştırmanın uygulanmasını kolaylaştırmak, araştırmacının ekonomik koşullarını göz önünde bulundurmak ve ulaşımında kolaylık sağlamak amacıyla üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan her ilçenin ait olduğu grubu benzer biçimde temsil ettiği varsayılmıştır. Buna dayanarak her gruptan 1 ilçe seçimiyle çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. İlçe ve okullar tesadüfi olarak belirlenmiştir. Tablo 3’te örneklem grubunda yer alan okullar ve öğrenci sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 3

Örneklem Grubunda Yeri Alan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okul İsimleri	Öğrenci Sayıları
İstanbul-Kadıköy	
Dr Sait Darga İlkokulu	84
60 Yıl Anadolu İlkokulu	76
Bostancı İlkokulu	72

İstanbul-Pendik	
Abdurrahmangazi İlkokulu	82
İstanbul-Sultanbeyli	
Kaptan-ı Derya İlkokulu	86

Okullarda uygulamaya başlamadan önce uygulama yapılacak sınıflar yansız olarak belirlenmiştir. Okul idaresinin yönlendirmesi ve sınıf öğretmenin uygulama için müsait olduğu ders saati belirlenerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ait bilgilere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	196	49
	Erkek	204	51
Sosyoekonomik Düzey	Üst	232	58
	Orta	82	20.5
	Alt	86	21.5
Anne Eğitim Düzeyi	Okula gitmedi	11	2.8
	İlkokul	54	13.5
	Ortaokul	31	7.8
	Lise	139	34.8
	Üniversite	165	41.3
Baba Eğitim Düzeyi	Okula gitmedi	5	1.3
	İlkokul	35	8.8
	Ortaokul	42	10.5
	Lise	125	31.3
	Üniversite	193	48.3
Günlük Ekran Süresi	0-1 Saat	186	46.5
	1-2 Saat arası	115	28.7
	2-3 Saat arası	52	13
	3 Saatten fazla	47	11.8
Aylık Kitap Okuma Sayısı	0	12	3
	1-2	121	30.3
	3-4	113	28.2
	5 ve üzeri	154	38.5
Kursa Gitme Durumu	Evet	257	64.3
	Hayır	143	35.8
Günlük Tutma Durumu	Evet	172	43
	Hayır	228	57
Toplam		400	100

Tablo 4; incelendiğinde örneklem grubunun %49'u kız, %51'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %58'i üst sosyoekonomik düzeyde, %20.5'i orta sosyoekonomik düzeyde ve %21.5'i alt sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine bakıldığında %2.8'inin herhangi bir okul mezunu olmadığı, %13.5'inin ilkokul mezunu olduğu, %7.8'inin ortaokul mezunu olduğu, %34.8'inin lise mezunu olduğu, %41.3'ünün üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine bakıldığında %1.3'ünün herhangi bir okul mezunu olmadığı, %8.8'inin ilkokul mezunu olduğu, %10.5'inin ortaokul mezunu olduğu, %31.3'ünün lise mezunu olduğu, %48.3'ünün üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ortalama günlük ekran süreleri karşılaştırıldığında %46.5'i günde ortalama 0-1 saat, %28.7'si günde ortalama 1-2 saat, %13'ü günde ortalama 2-3 saat, %11.8'i günde ortalama 3 saatten fazla vakit geçirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin %3'ü hiç kitap okumadığını, %30.3'ü ayda ortalama 1-2 kitap okuduğunu, %28.2'si ayda ortalama 3-4 kitap okuduğunu ve %38.5'i ayda ortalama 5 ve üzeri kitap okuduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %64.3'ü okul dışında herhangi bir kursa gittiği, %35.8'inin okul dışında herhangi bir kursa gitmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin günlük tutma durumlarına bakıldığında %43'ünün günlük tuttuğu, %57'sinin günlük tutmadığı ortaya çıkmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için Kişisel Bilgi Formu, Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği, Yazma Tutum Ölçeği ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyetleri, öğrencilerin bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyleri, anne ve babanın eğitim durumu, günlük ekran süresi, aylık okudukları kitap sayısı, okul dışında herhangi bir kursa gitme durumları ve günlük tutma durumlarını içeren sorular yer almaktadır.

3.3.2. Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma tutumlarını belirlemek amacıyla Mermi (2021) tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 18 maddeden oluşan Konuşma Tutum Ölçeğinin boyutları ve madde sayıları aşağıdaki gibidir:

- Konuşma Davranışı Boyutu: (7 madde: Madde 1-7)
- Konuşma Kaygısı Boyutu: (8 madde: Madde 8-15)
- Konuşma Algısı Boyutu: (3 madde: Madde 16-18)

Konuşma Becerisi Tutum Ölçeğinin birinci alt boyutu olan Konuşma Davranışı boyutuna örnek madde: “Konuşurken kelimeleri doğru seslendirmeye dikkat ederim.” şeklindedir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan Konuşma Kaygısı boyutuna örnek madde “Konuşmaya başlarken heyecanlanırım.” şeklindedir. Ölçeğin son boyutu olan Konuşma Algısı boyutuna örnek madde “Konuşmak eğlencelidir.” şeklindedir.

Ölçek 3'lü likert türünde olup toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri “1” hiçbir zaman, “2” bazen, “3” her zaman şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği'nin genel güvenirlik katsayısı .72 bulunmuştur (Cronbach α =.72). Buna göre güvenirlik katsayısı .70 ve üzeri olan katsayılar test güvenirliği için yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 127). Buradan hareketle ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Öğrencilerin konuşma becerisi tutumlarının düzeyleri ölçeğe verilen yanıtların ortalamalarına göre hesaplanmaktadır. Araştırma öncesinde Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin bu araştırma için iç tutarlılık katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Yazma Tutum Ölçeği

İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarını belirlemek amacıyla Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen “Yazma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri “1” hiçbir zaman, “2” bazen ve “3” her zaman olmak üzere 3'lü likert tipte hazırlanmıştır. Tek boyutlu olan ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük

puan 22, en yüksek puan ise 66'dır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa değeri .95 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi sonunda hesaplanan varyans oranlarına bakılmıştır. Faktör analizi sonrasında tek boyutlu olarak oluşturulan ölçeğin toplam varyansın %50,45'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Temel (2018), ölçeği dördüncü sınıf öğrencilerine uygulayacağı için ölçeğin güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçek, örneklem grubunun dışında farklı devlet okullarında ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 321 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen verilerin güvenirlik analizi hesaplanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin tüm maddeleri güvenilir bulunduğu için madde sayısında azaltma yapılmamıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı değeri .82 olarak bulunmuştur. Araştırma öncesinde Yazma Tutum Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin bu araştırma için iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları ve madde sayıları aşağıdaki gibidir:

- Arkadaşlık İlişkileri Boyutu: (8 madde: Madde 1-8)
- Başarı Boyutu: (3 madde: Madde 9-11)
- Özyönetim Boyutu: (3 madde: Madde 12-14)
- Arkadaşlık Algısı Boyutu: (3 madde: Madde 15-17)
- Dürtü Kontrolü Boyutu: (3 madde: Madde 18-20)
- Özgüven Boyutu: (4 madde: Madde 21-24)
- Süreklilik Boyutu: (3 madde: Madde 25-27)

Ölçeğin birinci alt boyutu olan Arkadaşlık İlişkileri boyutuna örnek madde “Zayıf ve güçlü yönlerimi bilirim.” şeklindedir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan Başarı boyutuna örnek madde “Dikkatim dağıldığında yeniden toplayabilirim.” şeklindedir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan Özyönetim boyutuna örnek madde “Yeni bir şey öğrendiğimde arkadaşlarımla paylaşırım.” şeklindedir. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan Arkadaşlık Algısı boyutuna örnek madde “Arkadaşlarım beni istemediğim bir şeyi yapmaya zorlarsa onlara hayır diyebilirim.” şeklindedir. Ölçeğin beşinci alt boyutu olan Dürtü Kontrolü boyutuna örnek

madde “Arkadaşlarım konuşurken onların sözünü kesmem.” şeklindedir. Ölçeğin altıncı alt boyutu olan Özgüven boyutuna ilişkin örnek madde “Bir karar vermeden önce iyice düşünürüm.” şeklindedir. Ölçeğin yedinci boyutu olan Süreklilik boyutuna örnek madde “Kararlarımın sonuçlarından ben sorumluyum.” şeklindedir.

Ölçek “1” Hiçbir zaman, “2” Bazen, “3” Her zaman olmak üzere 3’lü likert tipte hazırlanmıştır. Ölçek 439 ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan uygulamada elde edilen verilerin güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeğinin genel güvenirlik katsayısı değeri .856 olarak hesaplanmıştır (Cronbach α =.856). Araştırma öncesinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin bu araştırma için iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ili, Anadolu yakasında tabakalı örnekleme ile seçilmiş üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyi yansıtacak ilçelerin devlet okullarında dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerle toplanmıştır. Araştırmaya üst sosyoekonomik düzeye sahip Kadıköy ilçesinden 3 farklı devlet okulu, orta sosyoekonomik düzeye sahip Pendik ilçesinden 1 devlet okulu, alt sosyoekonomik düzeye sahip Sultanbeyli ilçesinden 1 devlet okulu dahil edilmiştir. Araştırmaya 196 kız, 204 erkek olmak üzere toplam 400 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı tarafından araştırmaya katılacak sınıfların öğretmenleriyle ön görüşme yapılmış, gerekli bilgiler verilmiştir. Her sınıf için yeterli sayıda anket sınıf öğretmenlerine teslim edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler Kişisel Bilgi Formu ve Konuşma Tutum Ölçeği’ni bir ders saatinde cevaplamışlardır. Bir hafta sonrasında ise Yazma Tutum Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği’ni bir ders saatinde cevaplamışlardır. Araştırmacı anketler cevaplanırken okulda bulunmuştur ve uygulama öncesinde öğrencilere kısaca bilgi verip bir sorularının olup olmadığını sormuştur. Sonrasında sınıf öğretmenlerinin gözetiminde süreç devam etmiştir. Anket sorularının cevaplanması birer hafta arayla iki ders saati süresinde tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında betimsel istatistikler için ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Gruplar arası ortalama farklarının değerlendirilmesinde ise bağımsız örneklemeler için t-Testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin değerlendirilmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 25 programı ile test edilmiştir. Araştırmanın tümünde istatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi alınmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde yapılan çalışmanın amaçları çerçevesinde istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Öncelikle değişkenlere yönelik betimsel istatistiklere değinilmiş, sonrasında bağımsız değişkenlerle anlamlı farklılaşmalar belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin konuşma tutumları, yazma tutumları ve sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Tablo 5

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Mean	S	Çarpıklık	Basıklık
Konuşma Tutumu - Konuşma Davranışı	18.02	2.04	-0.74	0.50
Konuşma Tutumu - Konuşma Kaygısı	17.90	3.46	-0.56	-0.22
Konuşma Tutumu - Konuşma Algısı	7.77	1.48	-1.06	0.34
Konuşma Tutumu	43.68	4.82	-0.40	-0.13
Yazma Tutumu	50.41	9.04	-0.56	-0.31
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi- Arkadaşlık İlişkileri	19.55	2.30	-0.61	0.61
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi - Başarı	7.13	1.63	-0.62	-0.59
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi - Özyönetim	7.27	1.43	-0.78	0.20
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi- Arkadaşlık Algısı	7.45	1.37	-0.68	-0.21
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi- Dürtü Kontrolü	7.68	1.24	-0.87	0.28
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi- Özgüven	10.77	1.44	-1.57	2.87
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi- Süreklilik	7.40	1.14	-0.89	1.05
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi	67.22	6.83	-0.64	0.57

Bu çalışmada elde edilen verilerin dağılımına ilişkin tabloda verilen basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Normalden sapma gösterme ile ilgili farklı kaynaklarda farklı sınırlar belirtilebilmektedir. Bu sınırlar çeşitli kaynaklara göre farklılık gösterse de sosyal bilimlerde yaygın kabul ± 1.5 şeklindedir (Field, 2005: s.72; Tabachnick & Fidell, 2013: s.349). Bu çalışmada elde edilen verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde; çarpıklık için değerlerinin -.56 ile -1.57 arasında, basıklık değerlerinin ise .20 ile 2.87 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan bu değerler göz önüne alındığında, verinin normal dağılımdan sapma göstermediği ifade edilebilir.

4.1. Öğrencilerin Konuşma Tutumu Düzeyleri ile İlgili Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumları düzeylerini belirlemek üzere 18 madde ve 3 alt boyuttan oluşan Konuşma Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Tablo 6’da araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Konuşma Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Konuşma Tutumları Düzeyleri

Değişken	Min.	Maks.	Ölçek Ortalaması	$\bar{X}$	S	Yüzde		
						25	50	75
Konuşma Tutumu	28	54	41	43.68	4.82	40	44	47

Tablo 6’da verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, katılımcıların ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar ile ölçeğin puan ortalaması karşılaştırıldığında, öğrencilerin konuşma tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2. Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu kısmında, araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma tutumlarının (toplam ve alt boyutları ile) cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük ekran süresi, aylık kitap okuma sayısı, okul dışında herhangi bir kursa gidip gitmeme durumu, günlük tutma durumu ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşması Bağımsız Örneklem için t Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
Konuşma Tutumu- Konuşma Davranışı	Kız	196	18.28	1.89	2.55	398	0.01
	Erkek	204	17.76	2.15			
Konuşma Tutumu- Konuşma Kaygısı	Kız	196	17.21	3.64	3.93	398	0.00
	Erkek	204	18.55	3.14			
Konuşma Tutumu- Konuşma Algısı	Kız	196	7.85	1.46	1.12	398	0.26
	Erkek	204	7.69	1.50			
Toplam	Kız	196	43.35	4.96	1.36	398	0.18
	Erkek	204	44.00	4.67			

Tablo 7’de verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Davranışı alt boyutundan [$t_{(398)} = 2.55, p < .05$], Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Kaygısı alt boyutundan [$t_{(398)} = -3.93, p < .05$] aldıkları ortalama puanların cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre Konuşma Tutum Ölçeğinin alt boyutu olan Konuşma Davranışında belirlenen anlamlı farklılığın kız öğrenciler lehine iken, ölçeğin diğer alt faktörü olan Konuşma Kaygısında çıkan anlamlı farklılık erkek öğrenciler lehinedir. Ölçeğin Konuşma Davranışı alt boyutunda kızların konuşma davranışına yönelik erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ölçeğin Konuşma Kaygısı alt boyutunda ise erkek öğrencilerin konuşma kaygıları, kız öğrencilere göre daha yüksektir. Bu nedenle erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının daha yüksek olması nedeniyle konuşma kaygısı açısından kızlara göre daha olumsuz tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin Konuşma Tutum Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre Konuşma Algısı alt faktöründe ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (*Konuşma Algısı* $t_{(398)} = 1.12, p > .05$; *Genel*: $t_{(398)} = 1.36, p > .05$).

4.2.2. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşması Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları

Boyut	Anne Eğitim	N	Mean	S	F	p	Fark
Konuşma Tutumu - Konuşma Davranışı	İlkokul	54	17.85	2.01	2.40	0.06	-
	Ortaokul	31	18.06	2.17			
	Lise	139	17.71	2.13			
	Üniversite	165	18.33	1.92			
Konuşma Tutumu - Konuşma Kaygısı	İlkokul	54	16.70	3.54	4.79	0.003	Üniversite>İlkokul
	Ortaokul	31	17.06	3.27			
	Lise	139	17.75	3.54			
	Üniversite	165	18.53	3.27			
Konuşma Tutumu - Konuşma Algısı	İlkokul	54	7.57	1.64	0.76	0.518	-
	Ortaokul	31	7.74	1.69			
	Lise	139	7.67	1.37			
	Üniversite	165	7.87	1.50			
Toplam	İlkokul	54	42.13	4.18	5.53	0.001	Üniversite>İlkokul; Üniversite>Lise
	Ortaokul	31	42.87	4.56			
	Lise	139	43.12	5.12			
	Üniversite	165	44.73	4.63			

*Scheffe Post-Hoc testi

Tablo 8’de verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Kaygısı alt boyutundan [$F = 4.79, p < .05$], Konuşma Tutumu Ölçeği genelinden [$F = 5.53, p < .05$] aldıkları ortalama puanların anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin konuşma tutumları, annesi lise ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin konuşma tutumlarından daha yüksektir.

4.2.3. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşması Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Baba Eğitim	N	Mean	S	F	p	Fark
Konuşma Tutumu- Konuşma Davranışı	İlkokul	35	18.14	2.18	4.18	0.01	Üniversite>Ortaokul
	Ortaokul	42	17.21	2.65			
	Lise	125	17.80	1.92			
	Üniversite	193	18.32	1.88			
Konuşma Tutumu- Konuşma Kaygısı	İlkokul	35	17.09	3.57	10.24	0.00	Üniversite>İlkokul; Üniversite>Ortaokul; Üniversite>Lise
	Ortaokul	42	16.31	3.73			
	Lise	125	17.29	3.33			
	Üniversite	193	18.82	3.19			
Konuşma Tutumu- Konuşma Algısı	İlkokul	35	7.66	1.66	1.93	0.12	-
	Ortaokul	42	8.02	1.26			
	Lise	125	7.53	1.50			
	Üniversite	193	7.88	1.47			
Toplam	İlkokul	35	42.89	4.64	10.75	0.00	Üniversite>Ortaokul; Üniversite>Lise
	Ortaokul	42	41.55	5.10			
	Lise	125	42.62	4.44			
	Üniversite	193	45.02	4.69			

*Scheffe Post-Hoc testi

Tablo 9’da verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Davranışı alt boyutundan [$F = 4.18, p < .05$], Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Kaygısı alt boyutundan [$F = 10.24, p < .05$], Konuşma Tutumu Ölçeği genelinden [$F = 10.75, p < .05$] aldıkları ortalama puanların baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Davranışı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir; babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Kaygısı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, babası ortaokul, lise ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir; babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin Konuşma Tutumu Ölçeği genelinden aldıkları ortalama puanlar, babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir. Başka bir ifadeyle babası üniversite mezunu olan öğrencilerin konuşma tutumları ölçek genelinde babası lise ve ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksektir.

4.2.4. Günlük Ekran Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumlarının günlük ekran kullanım süresine göre farklılaşması Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Günlük Ekran Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları

Boyut	Ekran Süresi	N	Mean	S	F	p	Fark
Konuşma Tutumu- Konuşma Davranışı	0-1 Saat	186	18.38	1.85	6.10	0.00	0-1>3 ve üzeri
	1-2 Saat arası	115	18.02	1.85			
	2-3 Saat arası	52	17.54	2.48			
	3 Saatten fazla	47	17.13	2.30			
Konuşma Tutumu- Konuşma Kaygısı	0-1 Saat	186	18.09	3.50	0.60	0.61	-
	1-2 Saat arası	115	17.90	3.21			
	2-3 Saat arası	52	17.56	3.29			
	3 Saatten fazla	47	17.47	4.03			
Konuşma Tutumu- Konuşma Algısı	0-1 Saat	186	7.72	1.50	1.04	0.37	-
	1-2 Saat arası	115	7.95	1.35			
	2-3 Saat arası	52	7.54	1.69			
	3 Saatten fazla	47	7.77	1.49			
Toplam	0-1 Saat	186	44.19	4.96	2.77	0.04	-
	1-2 Saat arası	115	43.87	4.06			
	2-3 Saat arası	52	42.63	4.85			
	3 Saatten fazla	47	42.36	5.58			

*Scheffe Post-Hoc testi

Tablo 10'da verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Davranışı alt boyutundan [$F = 6.10, p < .05$] aldıkları ortalama puanların günlük ekran kullanım süresine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre günlük ekran kullanım süresi 0-1 saat arasında olan öğrencilerin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Davranışı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, günlük ekran kullanım süresi 3 saat ve üzerinde olan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir. Başka bir ifadeyle Konuşma Davranışı alt boyutunda günlük ekran süresi 0-1 saat olan öğrencilerin konuşma tutumları, günlük ekran süresi 3 saatten fazla olan öğrencilere göre daha yüksektir. Ölçek genelinde öğrencilerin günlük ekran süreleri konuşma tutumlarına göre anlamlı bir farklılık ortaya koymamaktadır.

4.2.5. Aylık Kitap Okuma Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumlarının bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılaşması Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Kitap	N	Ort.	S	F	p	Fark
Konuşma Tutumu - Konuşma Davranışı	1-2	121	17.72	2.02	3.39	0.04	5 ve üzeri>1-2
	3-4	113	18.17	1.87			
	5 ve üzeri	154	18.33	2.01			
Konuşma Tutumu - Konuşma Kaygısı	1-2	121	17.64	3.37	0.67	0.51	-
	3-4	113	18.17	3.48			
	5 ve üzeri	154	17.90	3.52			
Konuşma Tutumu - Konuşma Algısı	1-2	121	7.66	1.53	0.90	0.41	-
	3-4	113	7.79	1.47			
	5 ve üzeri	154	7.90	1.45			
Konuşma Tutumu	1-2	121	43.02	4.65	2.23	0.11	-
	3-4	113	44.12	4.55			
	5 ve üzeri	154	44.13	5.00			

*Scheffe Post-Hoc testi

Tablo 11’de verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Davranışı alt boyutundan [$F = 3.39, p < .05$] aldıkları ortalama puanların bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, ayda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Davranışı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar bir ayda okudukları kitap sayısı 1-2 olan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir. Konuşma tutumu ölçek genelinde aylık kitap okuma sayısının konuşma tutumu üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

4.2.6. Okul Dışında Bir Kursu Gitme Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumlarının okul dışında resim, müzik, spor, yabancı dil vb. alanların herhangi birinde kursa gitme durumuna göre farklılaşması Bağımsız Örneklemeler için t Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Okul Dışında Bir Kursa Gitmelerine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Boyut	Kurs	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
Konuşma Tutumu- Konuşma Davranışı	Evet	257	18.16	2.04	1.93	398	0.06
	Hayır	143	17.76	2.01			
Konuşma Tutumu- Konuşma Kaygısı	Evet	257	18.37	3.27	3.74	398	0.00
	Hayır	143	17.04	3.62			
Konuşma Tutumu- Konuşma Algısı	Evet	257	7.82	1.46	1.04	398	0.30
	Hayır	143	7.66	1.52			
Toplam	Evet	257	44.36	4.73	3.84	398	0.00
	Hayır	143	42.46	4.76			

Tablo 12’de verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Kaygısı alt boyutundan [$t_{(398)} = 3.74, p < .05$], Konuşma Tutumu Ölçeği genelinden [$t_{(398)} = 3.84, p < .05$] aldıkları ortalama puanların okul dışında bir kursa gitme durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre okul dışında resim, müzik, spor, yabancı dil vb. alanların herhangi birinde kursa giden öğrencilerin konuşma tutumlarının ölçek genelinde yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.7. Günlük Tutma Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumlarının günlük tutma durumlarına göre farklılaşması Bağımsız Örneklem İçin t Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Konuşma Tutumlarının Günlük Tutma Durumlarına Göre Farklılaşması ile İlgili Yapılan Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Boyut	Günlük	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
Konuşma Tutumu - Konuşma Davranışı	Evet	172	18.20	2.10	1.54	398	0.12
	Hayır	228	17.88	1.98			
Konuşma Tutumu - Konuşma Kaygısı	Evet	172	17.29	3.57	3.07	398	0.00
	Hayır	228	18.35	3.30			
Konuşma Tutumu - Konuşma Algısı	Evet	172	7.78	1.45	0.14	398	0.89
	Hayır	228	7.76	1.51			
Toplam	Kız	196	43.27	4.91	1.49	398	0.14
	Erkek	204	43.99	4.74			

Tablo 13’te verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Kaygısı alt boyutundan [$t_{(398)} = -3.07, p < .05$] aldıkları

ortalama puanların günlük tutma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre günlük tutan öğrencilerin konuşma kaygılarının tutmayanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle günlük tutan öğrencilerin konuşma tutumlarının konuşma kaygısı alt boyutunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçek genelinde günlük tutmanın konuşma tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

4.3. Öğrencilerin Yazma Tutumu Düzeyleri ile İlgili Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu düzeylerini belirlemek üzere 22 madde ve tek boyuttan oluşan Yazma Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Tablo 14'te araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Yazma Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Yazma Tutumları Düzeyleri

Değişken	Min.	Maks.	Ölçek Ortalaması	$\bar{X}$	S	Yüzde		
						25	50	75
Yazma Tutumu	25	66	45.5	50.41	9.04	45	51	58

Tablo 14'te verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, katılımcıların ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar ile ölçeğin puan ortalaması karşılaştırıldığında, öğrencilerin yazma tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.4. Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu kısmında, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma tutumlarının cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük ekran süresi, aylık kitap okuma sayısı, okul dışında herhangi bir kursa gidip gitmeme durumu, günlük tutma durumu ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşması Bağımsız Örneklemeler için t Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
Yazma Tutumu	Kız	196	52.91	8.58	5.64	398	0.00
	Erkek	204	48.00	8.83			

Tablo 15’te verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Yazma Tutumu Ölçeğinden $[t_{(398)} = 5.64, p < .05]$ aldıkları ortalama puanların cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre kız öğrencilerin yazma tutumu düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.4.2. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşması Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	Anne Eğitim	N	Mean	S	F	p	Fark
Yazma Tutumu	İlkokul	54	49.54	7.97	0.38	0.768	
	Ortaokul	31	50.68	7.72			-
	Lise	139	50.14	9.34			
	Üniversite	165	50.90	9.26			

*Scheffe Post-Hoc testi

Tablo 16’da verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Yazma Tutum Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan farklılık bulunamamıştır ($P>,05$). Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları, anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.4.3. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşması Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	Baba Eğitim	N	Mean	S	F	p	Fark
Yazma Tutumu	İlkokul	35	51.86	8.97	0.69	0.56	-
	Ortaokul	42	50.29	8.21			
	Lise	125	49.62	8.83			
	Üniversite	193	50.70	9.39			

*Scheffe Post-Hoc testi

Tablo 17’de verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Yazma Tutum Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan farklılık bulunamamıştır ($P>,05$). Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları, baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.4.4. Günlük Ekran Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının günlük ekran kullanım süresine göre farklılaşması Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Günlük Ekran Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	Ekran Süresi	N	Mean	S	F	p	Fark
Yazma Tutumu	0-1 Saat	186	52.61	8.76	11.08	0.00	
	1-2 Saat arası	115	50.23	8.04			0-1>3 ve üzeri; 0-1>2-3; 1-2>3 ve üzeri;
	2-3 Saat arası	52	47.35	8.99			
	3 Saatten fazla	47	45.51	9.73			

*Scheffe Post-Hoc testi

Tablo 18’de verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Yazma Tutumu Ölçeğinden [$F = 11.08, p < .05$] aldıkları ortalama puanların günlük ekran kullanım süresine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Günlük ekran kullanım süresi 0-1 saat arasında olan öğrencilerin Yazma Tutumu Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar, günlük ekran kullanım süresi 2-3 saat arasında ve 3 saat üzerinde olan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir; günlük ekran kullanım süresi 1-2 saat arasında olan öğrencilerin Yazma Tutumu Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar, günlük ekran kullanım süresi 3 saat ve üzerinde olan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir. Buna göre günlük ekran süresi 0-1 saat ve 1-2 saat olan öğrencilerin konuşma tutumları, ekran süresi daha fazla olan öğrencilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4.5. Aylık Kitap Okuma Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılaşması Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	Kitap	N	Ort.	S	F	p	Fark
Yazma Tutumu	1-2	121	48.46	9.06	7.09	0.00	5 ve üzeri>1-2
	3-4	113	50.58	7.94			
	5 ve üzeri	154	52.49	9.19			

*Scheffe Post-Hoc testi

Tablo 19’da verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Yazma Tutumu Ölçeği genelinden [$F = 7.09, p < .05$] aldıkları ortalama puanların bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, ayda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin Yazma Tutumu Ölçeği genelinden aldıkları ortalama puanlar bir ayda okudukları kitap sayısı 1-2 olan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir. Başka bir ifadeyle ayda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin yazma tutumu düzeyleri, ayda 1-2 kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksektir.

4.4.6. Okul Dışında Bir Kursu Gitme Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının okul dışında resim, müzik, spor, yabancı dil vb. alanların herhangi birinde kursa gitme durumuna göre farklılaşması Bağımsız Örneklemeler için t Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Okul Dışında Bir Kursu Gitmelerine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları

Değişken	Kurs	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
Yazma Tutumu	Evet	257	50.87	9.30	1.37	398	0.17
	Hayır	143	49.58	8.52			

Tablo 20’de verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Yazma Tutum Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarında okul dışında resim, müzik, spor, yabancı dil vb. alanların herhangi birinde kursa gitme durumlarına göre istatistiksel açıdan

farklılık bulunamamıştır ($P>.05$). Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları, okul dışında bir kursa gitme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.4.7. Günlük Tutma Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının günlük tutma durumlarına göre farklılaşması Bağımsız Örneklem için t Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğrencilerin Yazma Tutumlarının Günlük Tutma Durumlarına Göre Farklılaşması ile İlgili Yapılan Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları

Değişken	Günlük	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
Yazma Tutumu	Evet	172	52.30	7.91	3.70	398	0.00
	Hayır	228	48.98	9.57			

Tablo 21’de verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin Yazma Tutumu Ölçeği’nden [$t_{(398)} = 3.70$, $p < .05$] aldıkları ortalama puanların günlük tutma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, günlük tutan öğrencilerin Yazma Tutumu Ölçeği’nden aldıkları ortalama puanlar, günlük tutmayan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir. Başka bir ifadeyle günlük tutan öğrencilerin yazma tutumu düzeyleri, günlük tutmayanlara göre daha yüksektir.

4.5. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma tutumları, yazma tutumları ve sosyal duygusal öğrenme becerileriyle ilgili ilişki durumları Pearson Korelasyon Katsayısı ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin Konuşma Tutumları, Yazma Tutumları ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler ile İlgili Yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Konuşma Tutumu - Konuşma Davranışı												
2. Konuşma Tutumu - Konuşma Kaygısı	.189**											
3. Konuşma Tutumu - Konuşma Algısı	.271**	0.062										
4. Konuşma Tutumu	.641**	.816**	.467**									
5. Yazma Tutumu	.469**	.103*	.311**	.368**								
6. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi - Arkadaşlık İlişkileri	.498**	.153**	.196**	.381**	.341**							
7. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi - Başarı	.221**	0.038	0.097	.151**	.171**	.226**						
8. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi - Özyönetim	.339**	.121*	.266**	.311**	.310**	.306**	.101*					
9. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi - Arkadaşlık Algısı	.284**	0.048	.150**	.201**	.199**	.262**	.308**	.345**				
10. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi - Dürtü Kontrolü	.360**	0.018	.132**	.206**	.172**	.323**	.295**	.306**	.353**			
11. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi - Öz güven	.387**	0.054	.144**	.247**	.278**	.431**	.205**	.360**	.409**	.482**		
12. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi - Süreklilik	.325**	0.002	.163**	.189**	.211**	.324**	.213**	.326**	.356**	.402**	.511**	
13. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi	.549**	.111*	.256**	.390**	.385**	.710**	.530**	.590**	.644**	.664**	.734**	.646**

*p<.05, **p<.01

Analiz sonuçları incelendiğinde, dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Davranışı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, yazma tutumu ($r = .47, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu ($r = .50, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Başarı alt boyutu ($r = .22, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Özyönetim alt boyutu ($r = .34, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık Algısı alt boyutu ($r = .28, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Dürtü Kontrolü alt boyutu ($r = .36, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Özgüven alt boyutu ($r = .39, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık Süreklilik alt boyutu ($r = .33, p < .05$) ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi ($r = .55, p < .05$) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Kaygısı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, yazma tutumu ($r = .10, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu ($r = .15, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Özyönetim alt boyutu ($r = .12, p < .05$) ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi ($r = .11, p < .05$) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Algısı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, yazma tutumu ($r = .31, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu ($r = .20, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Özyönetim alt boyutu ($r = .27, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık Algısı alt boyutu ($r = .15, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Dürtü Kontrolü alt boyutu ($r = .13, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Özgüven alt boyutu ($r = .14, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık Süreklilik alt boyutu ($r = .16, p < .05$) ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi ($r = .26, p < .05$) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Davranışı alt boyutundan aldıkları ortalama puanların, yazma tutumu ($r = .37, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu ($r = .38, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Başarı alt boyutu ($r = .15, p < .05$),

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Özyönetim alt boyutu ($r = .31, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık Algısı alt boyutu ($r = .20, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Dürtü Kontrolü alt boyutu ($r = .21, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Özgüven alt boyutu ($r = .25, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık Süreklilik alt boyutu ($r = .19, p < .05$) ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi ($r = .39, p < .05$) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin Yazma Tutumu Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanların, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık İlişkileri alt boyutu ($r = .34, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Başarı alt boyutu ($r = .17, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Özyönetim alt boyutu ($r = .31, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık Algısı alt boyutu ($r = .20, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Dürtü Kontrolü alt boyutu ($r = .17, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Özgüven alt boyutu ($r = .28, p < .05$), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği Arkadaşlık Süreklilik alt boyutu ($r = .21, p < .05$) ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi ($r = .39, p < .05$) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ilgili alanyazın ile yorumlanarak tartışılmış ve son olarak araştırmanın sonuçları neticesinde araştırmacılara, uygulayıcılara ve velilere önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada konuşma tutumlarına ilişkin araştırma soruları çerçevesinde yapılan analiz bulgularında tespit edilen sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin konuşma tutumu ölçeğinin alt boyutlarından konuşma davranışı ve konuşma algısı toplam puanlarının yüksek olduğu, konuşma kaygısı toplam puanının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Cinsiyetin, Konuşma Tutum Ölçeği Konuşma Davranışı ve Konuşma Kaygısı alt boyutları açısından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Konuşma Davranışı alt boyutunda kızlar erkeklere göre daha fazla olumlu tutuma sahiptir. Ölçeğin Konuşma Kaygısı alt boyutunda ise farklılık erkekler lehinedir. Erkek öğrencilerin konuşma kaygıları kız öğrencilere göre daha yüksektir. Erkek öğrenciler konuşma kaygısı açısından kız öğrencilere göre daha olumsuz tutuma sahiptir. Ölçeğin Konuşma Algısı alt boyutunda ve Konuşma Tutumu Ölçeği genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılaşma ortaya çıkmamıştır.
- Anne eğitim düzeyinin, Konuşma Tutumu Ölçeği geneli anlamlı farklılaşmaya neden olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin konuşma tutumları, annesi lise ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin konuşma tutumlarından daha yüksektir.
- Baba eğitim düzeyinin, Konuşma Tutumu Ölçeği genelinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir. Buna göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin konuşma tutumları, babası lise ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin konuşma tutumlarından daha yüksektir.
- Günlük ekran süresinin, Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Davranışı alt boyutunda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre Konuşma Davranışı alt

boyutunda günlük ekran kullanım süresi 0-1 saat olan öğrencilerin konuşma tutumları, günlük ekran kullanım süresi 3 saat ve üzeri olan öğrencilere göre daha yüksektir. Ölçek geneline bakıldığında günlük ekran süresi anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

- Aylık kitap okuma sayısının, Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Davranışı alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre ayda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin Konuşma Davranışı alt boyutundaki konuşma tutumları, ayda 1-2 kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. Ölçek geneline bakıldığında aylık kitap okuma sayısının konuşma tutumu üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür.
- Okul dışında bir kursa gitme durumunun, Konuşma Tutumu Ölçeği geneli anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul dışında bir kursa giden öğrencilerin konuşma tutumları gitmeyenlere göre daha yüksektir.
- Günlük tutma durumunun, Konuşma Tutumu Ölçeği Konuşma Kaygısı alt boyutunda anlamlı farklılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir. Buna göre günlük tutan öğrencilerin konuşma kaygıları, tutmayanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ölçek genelinde günlük tutmanın konuşma tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.
- Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile konuşma tutumu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin alt boyutlarında konuşma tutumu ile en yüksek ilişki düzeyi Arkadaşlık İlişkileri ve Özyönetim boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada yazma tutumlarına ilişkin araştırma soruları çerçevesinde yapılan analiz bulgularında tespit edilen sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin Yazma Tutumu Ölçeğinden aldıkları toplam puanlara bakıldığında öğrencilerin yazma tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Cinsiyetin, Yazma Tutumu Ölçeği genelinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin yazma tutumları, erkek öğrencilerin yazma tutumlarına göre daha yüksektir.
- Anne eğitim düzeyinin, Yazma Tutumu üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin yazma tutumlarında annelerinin eğitim düzeyinin bir etkisi bulunamamıştır.
- Baba eğitim düzeyinin, Yazma Tutumu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin yazma tutumlarında babalarının eğitim düzeyinin bir etkisi tespit edilmemiştir.
- Günlük ekran süresinin, Yazma Tutumu Ölçeği genelinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre ekran süresi 0-1 saat olan öğrencilerin yazma tutumları ekran süresi 2-3 saat ile 3 saat ve üzerinde olan öğrencilere göre daha yüksektir. Ekran süresi 1-2 saat olan öğrencilerin yazma tutumları, ekran süresi 3 saat ve üzerinde olan öğrencilere göre daha yüksektir.
- Aylık kitap okuma sayısının, Yazma Tutumu Ölçeği genelinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ayda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin yazma tutumları, ayda 1-2 kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksektir.
- Okul dışında bir kursa gitme durumunun Yazma Tutumu Ölçeği genelinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin okul dışında herhangi bir kursa gitmeleri, yazma tutumları üzerinde etkili değildir.
- Günlük tutma durumunun, Yazma Tutumu Ölçeği genelinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir. Buna göre günlük tutan öğrencilerin yazma tutumu düzeyleri, günlük tutmayan öğrencilerin yazma tutumu düzeylerinden daha yüksektir.
- Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile yazma tutumu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin alt boyutlarında yazma tutumuyla ilgili en yüksek ilişki Arkadaşlık İlişkileri ve Özyönetim boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

- Konuşma ve yazma tutumu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma Tutum Ölçeğinin Konuşma Algısı boyutu yazma tutumuyla en yüksek ilişki düzeyine sahip olduğu boyuttur. En düşük ilişki düzeyi ise Konuşma Kaygısı boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumlarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin tespit edilmesi amacıyla yapılan araştırmadan ortaya çıkan sonuçlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, günlük ekran süresi, aylık kitap okuma sayısı, okul dışında bir kursa gitme durumu, günlük tutma durumu ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine göre farklılaşma durumlarıyla ilgili yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar hakkında tartışmalar yer almaktadır.

Araştırmada öğrencilerin konuşma tutumu düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Konuşma tutumunun alt boyutlarından Konuşma Davranışı ve Konuşma Algısı puanları yüksek düzeyde iken Konuşma Kaygısı puanı düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle öğrencilerin konuşmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular ilkokul düzeyinde konuşma tutumu ve diğer dil becerileri tutumlarıyla ilgili yapılan araştırmalarla (Mermi, 2021; Pat, 2017; Kızıltan ve Atlı, 2013) benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin yazma tutum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul düzeyinde yapılan çalışmalarda (Yıldız ve Kaman, 2016; Yıldız, 2021) ilgili alanyazında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buradan hareketle ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazmaya yönelik tutumlarıyla ilgili bulguların literatürde yer alan diğer çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin konuşma tutumlarının ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma tutumunun cinsiyete göre anlamlı farklılaşma gösterdiği boyutlar ölçeğin Konuşma Davranışı ve Konuşma Kaygısı alt boyutlarıdır. Konuşma Davranışı alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkarken, ölçeğin Konuşma Kaygısı alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan hareketle erkek öğrenciler kız öğrencilere göre konuşma kaygısı yönünden daha fazla olumsuz tutuma sahiptir. Bu bulgular yurt içinde yapılan ve ilgili alanyazında yer alan çalışmaların (Mermi, 2021; Kızıltan ve Atlı, 2013; Dölek, 2021;

Ürün-Karahan ve Kılıçoğlu-Bayraktar, 2021) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmalardan farklı olarak ortaokul düzeyinde yapılan araştırmada (Tekşan, Mutlu & Çinpolat, 2019) öğrencilerin konuşma tutumlarının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin konuşma tutumları ilkokul düzeyinde cinsiyete göre değişmezken yaşları büyüdükçe farklılaşmaya neden olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin yazma tutumlarının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre kız öğrencilerin yazma tutumları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. İlgili alanyazında yer alan araştırma sonuçları (Şahin, 2022; Türkben, 2021; Temel, 2018; Korkmaz, 2015; Kaynaş, 2014; Çocuk vd., 2016; Coşkun, 2006) eldeki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalardan hareketle kız öğrenciler erkek öğrencilere göre yazmaya yönelik daha fazla olumlu tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu öğrencilerin konuşma tutumlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmasıdır. Buna göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin konuşma tutumu düzeyleri, annesi lise ve ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin konuşma tutumu, babası lise ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin konuşma tutumlarından daha yüksektir. Bu durumun nedeninin eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarıyla daha fazla ilgilenmelerinden ve konuşmaya yönelik özgüven kazandırmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Coşkun (2006) ise öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının anne ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum araştırmanın örnekleminde bulunan öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklanabilir. Eldeki araştırmada öğrencilerin yazma tutumlarının anne ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma tutumları üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Bu araştırmaya benzer olarak Türkben (2021), öğrencilerin yazma tutumlarının anne ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Ancak öğrencilerin yazma tutumları ile ailenin eğitim düzeyinin karşılaştırıldığı ve farklı sonuçların ortaya çıktığı araştırmalar da mevcuttur. Şahin (2022), öğrencilerin yazma tutumlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaştığını ancak anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2021) ise bunun tam tersi olarak yazma tutumunun anne eğitim düzeyine göre farklılaştığını ancak baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı

sonucunu bulmuştur. Temel (2018) ise bu araştırmalardan farklı olarak hem anne hem de baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma tutumları üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğrencilerin konuşma tutumlarının günlük ekran süresine göre anlamlı farklılık göstermemesidir. Buna benzer olarak Coşkun (2006), bilgisayar kullanım süresinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin yazma tutumları ise konuşma tutumlarından farklı olarak günlük ekran süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre ekran süresi günlük 0-1 saat olan öğrencilerin yazma tutumları, ekran süresi daha fazla olan öğrencilere göre yüksektir. Buradan hareketle ekran karşısında daha az süre geçiren öğrencilerin yazmaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bunun nedeni telefon, bilgisayar ve televizyon gibi araçları kısa süre kullanan öğrenciler farklı etkinliklere daha fazla zaman ayırıyor olabilir. Yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrenciler ekran karşısında olmak yerine kitap okuma, resim yapma, sportif ve sanatsal faaliyetlerle birlikte hayal güçleri, kelime hazineleri ve iletişim becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Tüm bunların sonucunda yazmaya karşı olumlu tutumda oldukları söylenebilir. Coşkun (2006), bu araştırmadan farklı olarak ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin televizyon izleme süresine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Araştırmada ayda ortalama kitap okuma sayısının konuşma tutumu üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer olarak Coşkun (2006), öğrencilerin okudukları kitap sayıları ile Türkçe dersi tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Bunun nedeninin kitap okuma alışkanlığının Türkçe dersine ve konuşmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeyle ilgili olmamasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Araştırmada öğrencilerin yazma tutumlarının ayda ortalama kitap okuma sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre ayda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin yazma tutumları, ayda 1-2 kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. Alanyazında yer alan araştırma sonuçları (Temel, 2018; Karatekin, Sönmez ve Kuş, 2012; Coşkun, 2006) eldeki bulgularla benzerlik göstermektedir. Buna göre öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça yazılı anlatım beceri düzeyleri de gelişmektedir. Bu durumun nedeni öğrencilerin kitap okumasıyla bilgi düzeylerinin artması, zihinsel gelişimlerini desteklemesi, kelime dağarcıklarını geliştirmesi, farklı türde

cümleler görerek düzgün ve etkili yazmaya katkı sağlaması, çeşitli konuları irdelemeleri, bir düşüncenin belli bir plan dahilinde nasıl geliştirileceğinin öğrenilmesi olarak açıklanmıştır. Yapılan araştırmada da benzer olarak kitap okumanın katkıları sayesinde öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırmada okul dışında herhangi bir kursa gitme durumunun ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumlarında anlamlı farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul dışında sportif, sanatsal veya teknoloji alanlarıyla ilgili faaliyette bulunan öğrenciler konuşmaya yönelik daha fazla olumlu tutumlara sahiptir. Bunun nedeninin okul dışı kurslarla birlikte öğrencilerin aileleri ve yakın çevresi dışında akranları ve farklı öğretmenler sayesinde daha fazla sosyalleşme ortamına sahip olduklarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu sayede öğrenciler farklı etkinliklerle daha fazla kişiyle iletişime geçmekte, kelime hazinelerini genişletmekte ve sosyal ortamın bir parçası olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin konuşmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Bu bulgudan farklı olarak öğrencilerin yazma tutumlarının okul dışında herhangi bir kursa gitme durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre okul dışında kursa gitmenin yazma tutumu üzerinde bir etkisi yoktur. Bu durumun nedeninin okul dışında yapılan etkinliklerin yazma tutumlarıyla ilgili olmamasından ve farklı etkinlik alanları olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada günlük tutma değişkeninin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumlarında anlamlı etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Sadece Konuşma Tutum Ölçeğinin Konuşma Kaygısı alt boyutunda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre günlük tutan öğrencilerin, tutmayanlara göre daha az konuşma kaygısına sahip olduğu ortaya konulmuştur. Buradan hareketle günlük tutmanın konuşmaya yönelik olumlu tutum geliştirmede ancak konuşma kaygısı açısından etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılabilir. Araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının günlük tutma durumlarına göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre günlük tutan öğrencilerin yazma tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan çalışmalar (Aktay, 2019; Temel, 2018; Türkben, 2021; Çocuk vd., 2016) bu bulguyu desteklemektedir. Buradan hareketle günlük tutan öğrenciler kendi istekleriyle yazma deneyimleri yaşamaktadırlar. Bu nedenle günlük tutmanın yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerisi ile konuşma tutumu arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisinin alt boyutlarından Arkadaşlık İlişkileri ve Öz Yönetim, konuşma tutumu ile en fazla ilişki düzeyine sahip boyutlardır. Buradan hareketle arkadaşlık ilişkileri gelişmiş olan öğrencilerin konuşmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Melikoğlu (2020), ortaokul öğrencilerinin sosyal uyum ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Sosyal ortama uyum sağlayabilmek için iletişim kurma becerisinin gerekli olduğu söylenebilir. Buradan hareketle sosyal uyum ve sosyal duygusal öğrenme becerisinin birbirini etkilemesinden yola çıkarak sosyal duygusal öğrenme becerisinin konuşma tutumuna etkisinin desteklendiği çıkarılabilir. Araştırmada konuşma tutumu ile sosyal duygusal öğrenme becerisinde en az ilişkili alt boyutlar Başarı ve Süreklilik boyutlarıdır. Buna göre öğrencilerin akademik başarılarında sosyal duygusal becerilerin etkisinin oldukça az olduğu söylenebilir. Esen-Aygün (2017), sosyal duygusal öğrenme becerilerinin Türkçe dersi akademik başarı üzerinde bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerisi ile yazma tutumu arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Obalar (2009) da bu araştırmaya benzer olarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeyleri ile okuma ve yazma becerileri arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerisinin yazma tutumuyla en fazla ilişkili olduğu alt boyutlar Arkadaşlık İlişkileri ve Özyönetim boyutlarıdır. Buradan hareketle arkadaşlık ilişkileri gelişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip öğrencilerin yazma tutumlarının da olumlu yönde olduğu söylenebilir. Yazma tutumuyla ilişkili bir diğer alt boyut Özyönetimdir. Özyönetim becerisine sahip olan öğrenciler, kendilerine hedef koyma ve hedeflerini gerçekleştirmek için strateji geliştirmekte ve problem çözme adımlarını uygulamaktadırlar (Elias & Mocerı, 2012). Bu nedenle özyönetim becerisi yüksek olan öğrencilerin yazma etkinliklerinde konu ve içerik planlamasında daha başarılı olmaları, yazının başından sonuna kadar belli bir düzen ve tutarlılıkta yazmaları beklenmektedir. Tüm bunlar öğrencilerin yazmaya karşı istekli ve olumlu düşünceler içerisinde olmalarına neden olacağı söylenebilir. Sosyal duygusal öğrenme becerisinin yazma tutumuyla en az ilişkili olduğu alt boyutlar ise Başarı ve Dürtü Kontrolü boyutlarıdır. Bu durumun başarı ve dürtü kontrolü alt alanlarının daha çok bireysel faktörlerle ilgili olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada konuşma ile yazma tutumu arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre olumlu konuşma tutumuna sahip öğrencilerin yazmaya karşı da olumlu tutumlar içinde oldukları söylenebilir. Konuşma tutumu alt boyutlarından konuşma algısı, yazma tutumu ile en yüksek ilişki düzeyine sahipken konuşma kaygısı alt boyutuyla en düşük ilişki düzeyine sahiptir. Bu durum, olumlu konuşma algısına sahip öğrencilerin yazmaya yönelik de olumlu algılar içinde olmasıyla açıklanabilir. Kaygı boyutunda ise konuşma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmaya karşı isteksizlikleri olacağı ve yazmaktan kaygı duyacakları söylenebilir. Bu nedenle yazmaya karşı olumsuz tutum sergileyebilecekleri düşünülebilir. Bu bulgulara benzer olarak Şahin (2022), ilkokul öğrencilerinin okuma ve yazma tutumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Bu durumun dil becerilerinin birbirlerini etkiledikleri ve birbirleriyle ilişki içerisinde olduklarından kaynaklandığı söylenebilir. Emiroğlu ve Parlar (2013) da dinleme becerisi ile diğer beceri alanları (konuşma, okuma, yazma) arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada dil becerilerinin birbirlerini etkilediği ve birbirleriyle ilişki içerisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular sonucunda araştırmacılara, eğitimcilere ve velilere yararlı olacağı düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın kapsamında İstanbul ili Anadolu yakasında 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerden örneklem alınmıştır. Örneklem grubu farklı illerden ve sınıf düzeylerinden seçilerek araştırma kapsamı genişletilebilir.
- Yapılan araştırma ölçeklerden elde edilen puanların yorumlanmasına dayalı olduğu için nicel bir araştırmadır. Öğrencilerin konuşmaya ve yazmaya yönelik düşünceleri görüşme, gözlem ve mülakat gibi nitel yöntemlerle araştırılarak desteklenebilir.
- Öğrencilerin konuşma ve yazma tutumlarındaki değişimleri ortaya koyacak deneysel araştırmalar yapılabilir.

- Konuşma ve yazma tutumlarının farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.
- Konuşma ve yazma dilin anlatmaya yönelik becerileridir. Bu beceri alanları dışında dilin anlamaya yönelik becerileri olan dinleme ve okuma becerileri arasındaki ilişki farklı değişkenlerle ele alınabilir.
- Yapılan araştırmada nicel veriler ölçekler aracılığıyla öğrencilerden toplanmıştır. Bunun yanında verileri desteklemek için öğretmenlerin ve velilerin görüşleri birlikte ele alınabilir.
- Öğrencilerin yazma tutumlarının ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu ile ilgili bazı araştırmalar eldeki araştırma sonuçlarını desteklerken bazı araştırmaların sonuçları desteklemediği ortaya çıkmıştır. Bu durumun farklılığının nedenleri araştırılabilir, daha fazla araştırma yapılarak literatüre katkı sağlanabilir.

5.3.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Erkek öğrencilerin yazmaya yönelik daha fazla olumlu tutum geliştirmeleri için yazmaktan zevk duyacakları çeşitli etkinlikler planlanabilir, ilgilerini çekecek konularda yazmaya teşvik edilebilir.
- Araştırmada konuşma ve yazma tutumu düzeylerinin orta düzeyde ilişkili bulunması nedeniyle konuşma ve yazmaya yönelik daha fazla etkinlik yapılabilir. Öğrenciler yazma etkinlikleri öncesinde ve sonrasında duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlanabilir.
- Araştırmada aylık kitap okuma sayısının öğrencilerin konuşma ve yazma tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrenciler kitap okumaya teşvik edilebilir, birlikte kitap okuma etkinlikleri düzenlenebilir.
- Araştırmada günlük tutan öğrencilerin yazma tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrenciler günlük tutmaya teşvik edilebilir.
- Araştırmada günlük ekran süresi düşük olan öğrencilerin yazma tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle ailelerle iş birliği yapılarak öğrencilerin ekran karşısında uzun süre vakit geçirmelerini önleyici çalışmalar yapılabilir.

5.3.3. Velilere Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada konuşma ve yazmanın iletişimdeki önemine dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin bu beceri alanlarını desteklemek için akranlarıyla çeşitli oyun oynayabilecekleri, daha fazla kişiyle iletişime geçecekleri sosyal ortamlarda bulunmaları sağlanabilir.
- Araştırmada okul dışında bir kursa gitmenin öğrencilerin konuşma tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda kursa gitmeleri sağlanabilir.
- Öğrencilerin ekran karşısında geçirdikleri süreyi azaltmak amacıyla farklı etkinlikler planlanabilir, sınıf öğretmeniyle iş birliği yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdamar, H. S. (2020). *Türk ortaokul bağlamındaki öğrencilerin ingilizceye yönelik tutumları*. Çağ University Institute of Social Science Department of English Language Education.
- Aktaş, E., & Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18. doi:10.16916/aded.813456
- Aktay, T. (2019). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arman, N. (2021). *The impact of interactive journaling on seventh-grade students' writing self-efficacy, writing performance, and attitudes towards writing*. University of South Carolina ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-interactive-journaling-on-seventh-grade/docview/2572551624/se-2?accountid=12251> adresinden alındı
- Arslan , M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 63-77.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Atasoy, A. (2021). Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki: bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 213-236. doi:10.15390/EB.2021.10024
- Aydeniz, S., & Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216. doi:11.11111/ted.xx
- Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Bağcı Ayrancı, B., & Başkan, A. (Dü). (2020). *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi*. Pegem Akademi.

- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 1903-1913. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/39871/468033> adresinden alındı
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88. doi:10.15390/EB.2015.4279
- Bayat, N. (2019). *Yazma ve Eğitimi*. Anı Yayıncılık .
- Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 44-66.
- Bhattacharjee, A., & Sanford, C. (2006). When attitudes don't predict behavior: a study of attitude strength. *Association for Information Systems AIS Electronic Library*, 144. <http://aisel.aisnet.org/amcis2006> adresinden alındı
- Bodenhause, G., & Gawronski, B. (2013). *Attitude Change*. doi:https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195376746.013.0060
- Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Anadili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canöz, K. (2003). Tutum oluşturma etkinliği olarak lobicilik. *Selçuk İletişim*, 2(4), 21-29.
- CASEL. (2020, 08 20). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> adresinden alındı
- Chang, W., Liao, C., & Chan, T. (2019). Developing children's textual cohesion and writing attitude in a game-based writing environment. *Computer Assisted Language Learning*, 34(1-2), 133-158. doi:10.1080/09588221.2019.1671459
- Collaborative for Academic, S. a. (2017). *Key implementation insights from the collaborating districts initiative*. 08 25, 2022 tarihinde <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/06/CDI-Insights-Report-May.pdf> adresinden alındı

- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kapsamlı yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, G., & Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 401-417. doi:10.16916/ek.1061889
- Çetinkaya, G. (2021). *Konuşma ve eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çocuk, H. E., Yanpar-Yelken, T., & Özer, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı ile yazma eğilimi arasındaki ilişki. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(63), 335-352. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.19> adresinden alındı
- Dağ, M., & Mete, F. (2017). İlköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma ve konuşma becerilerinde söz varlığı kullanımının başarı puanlarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5(1), 126-137. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67220/1049158> adresinden alındı
- Dalkılıç, E. E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ve matematik dersine yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dement, L. (2008). *The relationship of self -evaluation, writing ability, and attitudes toward writing among gifted Grade 7 language arts students*. Walden University ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-self-evaluation-writing-ability/docview/89138451/se-2> adresinden alındı
- Demir, M. (2022). *Konuşma halkası tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.
- Demiray, U. (2019). *Etkili İletişim*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26140/275307> adresinden alındı
- Dölek, O. (2021). Konuşma tutumunun konuşma başarımını yordama gücü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1477-1492.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 1-21.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*(26), 13-25. doi:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2326>
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning (Vol. 11)*. Brussels, Belgium: International Academy of Education.
- Elias, M. J., & Mocer, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: educational approaches to enhance Social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.
- Eminoğlu, N. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarındaki değişimin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Emiroğlu, S., & Parlar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erbil, F. (2022). Öğretmenin sosyal ve duygusal öğrenmesi. *Alternatif Eğitim Dergisi*(37), 9-13.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Esen-Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Esen-Aygün, H., & Şahin-Taşkın, Ç. (2017). 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 430-454. <https://doi.org/0.17244/eku.331910> adresinden alındı
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS (2nd ed.)*. SAGE Publications. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04270_1.x adresinden alındı
- Gorka, D. (1992). *The effects of a staff development program in writing process on learners' writing skills and attitudes toward writing*. The Pennsylvania State University ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-staff-development-program-writing-process/docview/304001179/se-2?accountid=12251> adresinden alındı
- Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeğinin (YTÖ) Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Göçer, A. (2019). *Yazma Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.
- Göl Güven, M. (2022). Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye Dair: Tanımı, Kuramsal Çerçevesi ve Uygulamaları. *Alternatif Eğitim Dergisi 15: Sosyal ve Duygusal Öğrenme*, 9.
- Göl-Güven, M. (2021). *Çocuklukta sosyal duygusal öğrenme*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). Structural relationship between writing attitude and writing success in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.02> adresinden alındı

- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>. adresinden alındı
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 1-27. doi:10.14686/BUEFAD.201416205
- Güneş, F. (2020). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360> adresinden alındı
- Inayah, R., & Lisdawati, I. (2017). Exploring students' difficulties in speaking English and their attitude in speaking English. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 2(1), 12-23. <https://doi.org/10.35974/acuity.v2i1.585> adresinden alındı
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. Siyasal Kitabevi.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö. F., & Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61. <http://www.keg.aku.edu.tr> adresinden alındı
- Kalkınma Kütüphanesi*. (2022, Mart 15). <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/> adresinden alındı
- Kaman, Ş. (2016). İlköğretim 2-6 sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 507-522. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/24724/261481> adresinden alındı
- Kara, Ö. T. (2009). İlköğretim ikinci kademe türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dramanın kullanılması ve bir uygulama örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 151-163. <http://hdl.handle.net/11630/3771> adresinden alındı

- Karadüz, A. (2008). Yazı ve yazım kavramlarının dilin anlam ve ses öğeleriyle ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 3(6), 430-457.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatekin, K., Sönmez, Ö. F., & Kuş, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 1695-1708.
- Kardaş, M. N. (2021). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş, N., & Kardaş, M. N. (2022). *Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Kaya, A. (2020). *İnsan İlişkileri ve İletişim*. Pegem Akademi.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kemiksiz, Ö. (2019). Türkçedeki deyimlerde konuşma becerisi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 435-461. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/50727/619922> adresinden alındı
- Kenny, D. A., & McCoach, D. B. (2009). Effect of the Number of Variables on Measures of Fit in Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10(3), 333-351. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1003_1 adresinden alındı
- Kırkkılıç , A., & Akyol, H. (2014). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kızıltan, N., & Atılı, I. (2013). Türkiye'deki ilköğretim öğrencilerinin ingilizce'ye karşı tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 266-278.

- Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13-287.
- Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel becerileri ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jiss/issue/25900/273002> adresinden alındı
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- mebbis.meb.gov.tr. (2022, Mart 2). <https://mebbis.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Melikoğlu, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. <https://hdl.handle.net/20.500.12415/4866> adresinden alındı

- Mermi, F. (2021). *İlkokul öğrencilerinin konuşma becerisine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Mete, G. (2021). Türkçe öğretmeni adayların etkili iletişim becerileri ile iletişim kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(51), 1143-1173. doi: <https://doi.org/10.29228/Joh.49940>
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oğuzkan, F., Kavcar, C., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Anı Yayıncılık.
- Orhan, S. (2011). Görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 6(4), 705-714.
- Othman, M.-A., & El-Hallim, N. (2018). Using a Flipped Learning-Based Program for Developing EFL Students' Speaking Skills and their Attitudes Towards it at the Faculty of Specific Education. *Journal of Faculty of Education*, 116(8), 75-98. https://jfe.bu.edu.eg/files/84517_1575146856.pdf. adresinden alındı
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 116-125.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Pat, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Petty, R., & Brinol, P. (2010). Attitude change. In *RF Baumeister & EJ Finkel (Eds.), Advanced social psychology: The state of science. Oxford University Press.*(217-259).
- Sağlam , Ö., & Doğan , Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Schumacher, R. E., & Lomax, R. G. (2004). A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling (2nd ed.). *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Shrout, P., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422> adresinden alındı
- Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23803/253662> adresinden alındı
- Susar-Kırmızı, F. (2015). *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, N. (2022). *İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının ev okuryazarlık ortamı bağlamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş - Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ekinoks Yayınevi.
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademi Yayıncılık.

- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., & Yıldırım, K. (2019). Yazmaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 267-282. doi:10.31464/jlere.561205
- Tazegül, D. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Tekşan, K., Mutlu, H. H., & Çinpolat, E. (2019). The examination of the relationship between the speech anxiety and speaking skill attitudes of middle school students and the opinions of teachers on speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1395-1412. doi:10.17263/jlls.668527
- Temel, S. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. doi:10.33692/avasyad.590688
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2017). *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım*. Pegem Akademi.
- Tepeli, Y., & Ertane Baydar, A. (2013). Yazılı anlatım becerisi kazandırma çalışmalarında anlatım türlerinin önemi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 50, 319-326.
- Topçuoğlu-Ünal, F., & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249. doi:10.14686/BUEFAD.201428180

- Topçuoğlu-Ünal, F., & Yangil, M. K. (2019). Empati tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Turkish Studies Educational Science*, 14(2), 107-120.
- Tutar, H. (2016). *Sosyal Psikoloji: Kavramlar ve Kuramlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*(149), 30-45.
- Türk Dil Kurumu*. (2019). Mart 28, 2022 tarihinde Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146> adresinden alındı
- Türkçe Dersi Öğretim Programı*. (2019, Ağustos 19). <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden alındı
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimi etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Ulum, H., & Taşkaya, S. M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullandıkları etkinlikler. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 92-101.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (insan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16. doi:10.30561/sinopusd.314566
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (İnsan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Ülper, H. (2020). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. Anı Yayıncılık.

- Ünsal, F. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul .
- Ürün Karahan, B., & Kılıçoğlu Bayraktar, M. (2021). Türkçe öğretene adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 370-377. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubad/issue/67618/957045> adresinden alındı
- Ürün-Karahan, B. (2015). *5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/56801> adresinden alındı
- Ürün-Karahan, B. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-45.
- Ürün-Karahan, B. (2020). Konuşmaya yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(2), 1319-1327. doi:10.29228/TurkishStudies.41467
- Wagiyo, S. (2021). The relationship between student's writing attitudes and the performance of the composition. *Scientia: Jurnal Hasil Penelitian*, 6(1), 22-35. doi:10.32923/sci.v6i1.1860
- Williams, H. (2012). *Third grade students' writing attitudes, self-efficacy beliefs, and achievement*. University of Maryland, College Park ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/third-grade-students-writing-attitudes-self/docview/1197736611/se-2?accountid=12251> adresinden alındı
- Yaldız, İ. (2021). *İlkokul öğrencilerinin yazma tutumu ile hikâye yazma becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yangil, M. K., & Topçuoğlu-Ünal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 321-336.

- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The future of children*, 27(1), 73-94. <https://www.jstor.org/stable/44219022> adresinden alındı
- Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 507-522. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/24724/261481> adresinden alındı
- Yılmaz, M. (2021). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. S. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(2), 714-733. doi:10.17051/ilkonline.2019.562036
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?*. Teachers College Pres.

EKLER

Ek-1 Valilik İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-48204280
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Tuba Seda ÜNAL)

20/04/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Marmara Üniversitesinin 29.03.2022 tarihli ve 251197 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.04.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : İlkokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/04/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c0f5-d033-3b48-97ed-e19a kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Ölçek Kullanım İzinleri

Re: Ölçek İzni

Ferah Mermi göndericisinden 2021-12-05 15:45 tarihinde

Sayın Seda,

Tarafımca geliştirilen "Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği"ni yapacağınız çalışmada kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

5 Ara 2021 Paz 12:30 tarihinde sedaunal20 şunu yazdı:

Sayın Ferah Mermi,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisiyim. İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmeyi planladığım tezim kapsamında sizin geliştirmiş olduğunuz "Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği"ni kullanmak isterim.

Teşekkür ederim,

Saygılarımla.

Re: Ölçek İzni

Özge ERDOĞAN göndericisinden 2021-12-10 21:30 tarihinde

Seda merhaba, ölçeği kullanabilirsin. Kolay gelsin.
Doç. Dr. Özge Erdoğan

sedaunal20, 8 Ara 2021 Çar, 12:19 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Doç. Dr. Özge Erdoğan,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans öğrencisiyim. İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle
gerçekleştirmeyi planladığım tezim kapsamında sizin geliştirmiş
olduğunuz "Yazma Tutum Ölçeği"ni kullanmak isterim.

Teşekkür ederim,

Saygılarımla.



Re: Ölçek İzni

HANİFE ESEN göndericisinden 2021-12-05 16:44 tarihinde

Merhaba ölçeği kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

YaaniMail'den gönderildi

Kimden: sedaunal20

Tarih: Paz, 5 Ara 2021 12:27:50 GMT+03:00

Kime: hanifeesen

Konu: Ölçek İzni

Sayın Hanife Esen Aygün,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans öğrencisiyim. İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle
gerçekleştirmeyi planladığım tezim kapsamında sizin geliştirmiş
olduğunuz "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği"ni kullanmak
isterim.

Teşekkür ederim,

Saygılarımla.

Ek-3: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu anketin amacı 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu sebeple sizlerin görüşleri bizim için çok önemlidir. Aşağıda yer alan ifadelere katılım derecenizi çarpı işareti (x) koyarak belirtiniz. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yük. Lisans Öğr. Seda ÜNAL
Marmara Üniversitesi

Cinsiyetiniz: 1. Kız () 2. Erkek ()	Annenizin eğitim durumu nedir? 1. Herhangi bir okul mezunu değil () 2. İlkokul () 3. Ortaokul () 4. Lise () 5. Üniversite ()
Babanızın eğitim durumu nedir? 1. Herhangi bir okul mezunu değil () 2. İlkokul () 3. Ortaokul () 4. Lise () 5. Üniversite ()	Günlük ekran süreniz ortalama ne kadardır? 1. 0-1 saat () 2. 1-2 saat () 3. 2-3 saat () 4. 3 saatten daha fazla ()
Ayda ortalama kaç kitap okursunuz? 1. Hiç okumam () 2. 1-2 kitap () 3. 2-3 kitap () 4. 4 ve üzeri ()	Günlük tutuyor musunuz? 1. Evet () 2. Hayır ()
Okul dışında resim, müzik, spor, yabancı dil vb. alanların herhangi birinde kursa gidiyor musunuz? 1. Evet () 2. Hayır ()	

Ek-4: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu anketin amacı 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu sebeple sizlerin görüşleri bizim için çok önemlidir. Aşağıda yer alan ifadelere katılım derecenizi çarpı işareti (x) koyarak belirtiniz. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yük. Lisans Öğr. Seda ÜNAL
Marmara Üniversitesi

No	Kendinizi aşağıda yer alan özellikler açısından değerlendiriniz.	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
1	Konuşmak düşüncelerimi ifade etmenin iyi bir yoludur.			
2	Konuşurken kelimeleri doğru seslendirmeye dikkat ederim.			
3	Konuşurken ses tonumu iyi kullanmaya özen gösteririm.			
4	Konuşmada doğru vurgulamalar yapmaya dikkat ederim.			
5	Sınıfta bir konuyu anlatırken kendimi rahat hissedirim.			
6	Sınıfta konuşmak için parmak kaldırım söz almaya dikkat ederim.			
7	Konuşmamın düzgün olduğuna inanırım.			
8	Konuşurken hata yapmaktan çekinirim.			
9	Konuşurken utanırım.			
10	Konuşmaya başlarken heyecanlanırım			
11	İnsanlarla konuşmaktan çekinirim.			
12	Konuşurken sesimin titremesinden çekinirim.			
13	Konuşurken arkadaşlarımdan benimle alay edeceğinden korkarım.			
14	Topluluk karşısında konuşmaktan utanırım.			
15	Konuşurken bana aniden soru sorulmasından korkarım.			
16	Konuşmaktan hoşlanırım.			
17	Konuşmak sıkıcıdır.			
18	Konuşmak eğlencelidir.			

Ek-5: Yazma Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu anketin amacı 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu sebeple sizlerin görüşleri bizim için çok önemlidir. Aşağıda yer alan ifadelere katılım derecenizi çarpı işareti (x) koyarak belirtiniz. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yük. Lisans Öğr. Seda ÜNAL
Marmara Üniversitesi

	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
1. Yazı yazarken çok mutlu oluyorum.			
2. Yazma etkinlikleri sayesinde diğer derslerdeki başarımın artacağını düşünüyorum.			
3. Yazı yazarken genellikle canım sıkılır.			
4. Türkçe dersindeki yazma etkinlikleri eğlencelidir.			
5. Yazı yazmak bana her zaman ilgi çekici gelir.			
6. Türkçe dersinde yazma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmasını isterim.			
7. Yazı yazarken kendimi huzursuz hissedirim.			
8. Yazma etkinliklerine katılmaktan keyif alıyorum.			
9. Yazma etkinliklerine ayrılan zaman azaltılsa mutlu olurum.			
10. Yazma etkinliklerine ilgi duymuyorum.			
11. Türkçe dersindeki yazma etkinliklerini çok seviyorum.			
12. Yazma etkinlikleri olmasa Türkçe dersi daha zevkli geçer.			
13. Yazı yazmaya daha fazla zaman ayırmak isterim.			
14. Yazı yazmak zaman kaybıdır.			
15. Yazı yazarken yeni bilgiler öğrenirim.			
16. Yazı yazarken kendimi rahat hissedirim			
17. Yazı yazarken zaman çok çabuk geçiyor			
18. Düşüncelerimi yazarak iyi ifade ederim.			
19. Yazma etkinliklerine zorunlu olduğum için katılıyorum.			
20. Yazı yazmanın yararlı bir etkinlik olduğuna inanmıyorum.			
21. Yazı yazarken zorlanıyorum.			
22. Yazı yazdıktan sonra rahatladığımı hissedirim.			

Ek-6: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu anketin amacı 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu sebeple sizlerin görüşleri bizim için çok önemlidir. Aşağıda yer alan ifadelere katılım derecenizi çarpı işareti (x) koyarak belirtiniz. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yük. Lisans Öğr. Seda ÜNAL
Marmara Üniversitesi

SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİSİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
1	Öğretmenim çok zor sorular sorsa bile yanıtlayabilirim.			
2	Zayıf ve güçlü yönlerimi bilirim.			
3	Yapacağım işi bahane üretmeden bitiririm.			
4	Topluluk önünde konuşmak beni heyecanlandırmaz.			
5	Hata yaptığımda düzeltmek için çaba harcarım			
6	Öğretmenimin söylediklerini anlamadığımda tekrar anlatmasını isterim.			
7	Başarmak için sürekli çalışmam gerekir.			
8	Kendime hedefler belirlerim.			
9	Dikkatim dağıldığında yeniden toplayabilirim.			
10	Öfkelendiğimde kendime veya arkadaşlarıma olarak fiziksel zarar vermem.			
11	İzni olmadan hiç kimsenin eşyasını almam.			
12	Sınıftaki tüm arkadaşlarım beni sever.			
13	Arkadaşlarımla yanında kendimi güvende hissedirim.			
14	Yeni bir şey öğrendiğimde arkadaşlarımla paylaşıyorum.			
15	Arkadaşlarımla güzel vakit geçiririm.			
16	Bir arkadaşımı yeterince tanımadan onun hakkında fikir yürütmem.			
17	Arkadaşlarım beni istemediğim bir şeyi yapmaya zorlarsa onlara hayır diyebilirim.			
18	Bana haksızlık yapıldığında hakkımı ararım.			
19	Arkadaşlarım hata yaptığında onlara hatalarını söylerim.			
20	Arkadaşlarım konuşurken onların sözünü kesmem.			
21	Arkadaşlarım üzgün olduğunda anlarım.			
22	Arkadaşlarımla düşüncelerine saygı duyarım.			
23	Bir karar vermeden önce iyice düşünürüm.			
24	Bir karar alırken arkadaşlarımla iyiliğine düşünürüm.			
25	Verdiğim karardan pişmanlık duymam.			
26	Kararlarımla sonuçlarımdan ben sorumluyum.			
27	Karar verirken ailemin veya arkadaşlarımla tecrübelerini önemserim.			