

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

MEKTUP ARKADAŞLIĞI YÖNTEMİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARINA VE YARATICI YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESMAGÜL AKKAYMAK

GAZİANTEP
HAZİRAN 2023

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**MEKTUP ARKADAŞLIĞI YÖNTEMİNİN İLKOKUL
4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARINA
VE YARATICI YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESMAGÜL AKKAYMAK

Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ

GAZİANTEP
HAZİRAN 2023

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Esmagül AKKAYMAK**Üniversite** : Gaziantep Üniversitesi**Enstitü** : Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı:** Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/ Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** Mektup Arkadaşlığı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarına ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi**Tezin Savunma Tarihi** : 09 / 06 / 2023

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleriİmzası

Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ

Doç. Dr. Emrullah AKCAN

Dr. Öğretim Üyesi Faruk DÜNDAR

.....

.....

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Esmagül AKKAYMAK

Öğrenci Numarası: 202625111013

Tezin Savunma Tarihi: 09/06/2023

ÖZET**MEKTUP ARKADAŞLIĞI YÖNTEMİNİN İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARINA VE YARATICI YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

AKKAYMAK, Esmagül
Yüksek Lisans Tezi,
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ
Haziran -2023, 86 sayfa

Bu araştırmada mektup arkadaşlığı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına ve yaratıcı yazma becerilerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama kısmı 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde yer alan MEB’e bağlı iki ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören 110 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubunu 54, kontrol grubunu 56 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya her iki okuldan birer deney ve birer kontrol grubu sınıfı olmak üzere seçkisiz yolla belirlenen 4 şube dahil edilmiştir. Araştırmada deneysel çalışmalar haftada iki ders saati olmak üzere 11 haftada gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda Türkçe dersi öğretim programına bağlı dersler işlenmeye devam edilirken deney grubu öğrencilerine mektup arkadaşlığı yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın verileri; “Yazma Kaygısı Ölçeği”, “Yaratıcı Yazmaya Yönelik Açık Uçlu Soru/Kompozisyon Konusu” ve “Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF)” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış ve elde edilen veriler üzerinde bağımlı-bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Araştırmanın yazma kaygısına ilişkin sonuçları incelendiğinde, mektup arkadaşlığı yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin yazma kaygılarının anlamlı bir biçimde azaldığı görülmüştür. Yaratıcı yazma becerilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise mektup arkadaşlığı yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre araştırma sürecinde uygulanan mektup arkadaşlığı yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını azalttığı ve yaratıcı yazma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Yazma kaygısı, yaratıcı yazma, mektup arkadaşlığı

ABSTRACT

THE EFFECT OF PEN FRIENDS METHOD ON PRIMARY SCHOOL 4th GRADE STUDENT'S WRITING ANXIETY AND CREATIVE WRITING SKILLS

AKKAYMAK, Esmagül

MA Thesis,

Basic Education Department

Primary Education Discipline

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet ÖZENÇ

June-2023, 86 pages

In this study, it was aimed to examine the effect of pen friends method on writing anxiety and creative writing skills of 4th grade primary school students. In the research, a quasi-experimental model with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used. The application part of the research was carried out with 110 students studying in the 4th grade of two primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Şahinbey and Şehitkamil districts of Gaziantep province in the 2021-2022 academic year. The experimental group of the research consists of 54 students and the control group consists of 56 students. Four branches were determined randomly for the study, one from each school and one from each control group. Experimental studies in the application part of the research were carried out in two course hours per week for a total of 11 weeks. While the lessons related to the Turkish curriculum were continued to be taught in the control group, the pen pal method was applied with the students in the experimental group. The data of this research; It was collected using the "Writing Anxiety Scale", "Open-Ended Question/Composition Topic for Creative Writing" and "Assessment Criteria for Creative Writing Form (YİDOF)". SPSS 22.0 package program was used to analyze the research data and dependent-independent groups t-test was performed on the data obtained. When the results of the study on writing anxiety were examined, it was seen that the writing anxiety of the students in the experimental group, who applied the pen friend method, decreased significantly. When the results related to creative writing skills were examined, it was determined that the creative writing skills of the experimental group students who were applied pen friend method increased significantly. According to these results, it can be said that the pen friend method applied in the research process reduces the writing anxiety of the fourth grade students and has a positive effect on their creative writing skills.

Keywords: Writing anxiety, creative writing, pen friend

ÖNSÖZ

Öncelikle yüksek lisans tez çalışmam süreci boyunca danışmanlığımı üstlenen, benden yardımını ve desteğini asla esirgemeyen, tezimin son aşamasına kadar yardımcı olan ve deneyimlerini aktaran sevgili hocam sayın Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Her zaman danışman hocam olmanın ötesinde şanslı bir öğrenci olduğumu hissettiren, anlayışlı, içten kişiliği, yol göstericiliği, naif üslubu ve sorularımız karşında bize hep ulaşabilir olduğu için kendisine teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşleri ile tezime önemli katkılarda bulunan Sayın Doç. Dr. Emrullah AKCAN'a ve Dr. Öğretim Üyesi Faruk DÜNDAR'a çok teşekkür ederim.

Araştırma verilerimi toplamamda bana yardımcı olan Empati İlkokulu ve Gazi Mustafa Kemal İlkokulu okul yönetimine teşekkür ederim. Mektup arkadaşlığı çalışmamda gönüllü olan, derslerinde bana zaman ayıran, bilgi ve tecrübelerini aktaran, güleryüzlü, samimi ve yardımsever değerli hocalarım Mercan ERASLAN'a ve Duygu KORKMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim öğretim hayatım boyunca benimle birlikte mutluluğumu da üzüntümü de içten paylaşan, her zaman gurur duyan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen canım aileme teşekkürlerimi borç bilirim. Beni bu günlere getiren, yetişmemdeki en büyük paya sahip olan ve her türlü fedakarlığı gösteren canım annem Remziye AKKAYMAK, maddi ve manevi desteğini hep hissettiğim babam Sıddık AKKAYMAK ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımını ve desteğini esirgemeyen, daima yol gösterici olan, beni hep cesaretlendiren, güvenini ve sevgisini hep hissettiğim, her zaman yanımda olan ve olacağından emin olduğum hayat arkadaşım Halil AKKUŞ'a sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak bu günlere gelmemde emeği olan başta sevgili sınıf öğretmenim Meral ŞAHİN'e ve üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca kendimi yanında değerli hissettiğim, iyi ve kötü günlerimde her zaman yanımda olan desteğini esirgemeyen arkadaşım Rumeysa CAN'a ve tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
EKLER	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkçe Öğretim Programı Temel Dil Becerileri	9
2.1.1. Dinleme/ İzleme Becerisi	10
2.1.2. Konuşma Becerisi	10
2.1.3. Okuma Becerisi.....	10

2.1.4. Yazma Becerisi	11
2.2. Türkçe Öğretim Programı Metin Türleri	13
2.2.1. Bilgilendirici Metinler	14
2.2.2. Hikâye Edici Metinler	17
2.2.3. Şiir	19
2.3. Mektup	20
2.3.1. Mektup Nedir?	21
2.3.2. Mektubun İşlevleri	21
2.3.3. Mektup Arkadaşlığı.....	22
2.4. Yaratıcı Yazma	23
2.5. Kaygı.....	25
2.5.1. Kaygı Kavramı.....	25
2.5.2. Yazma Kaygısı.....	26
2.5.3. Kaygının Yazma Becerileri Üzerinde Etkisi	26
2.6. İlgili Araştırmalar	27
2.6.1. Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar	27
2.6.2. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar.....	31

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	34
3.2. Çalışma Grubu.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları	35
3.3.1. Yazma Kaygısı Ölçeği	35
3.3.2. Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF)	36
3.3.3. Yaratıcı Yazmaya Yönelik Açık Uçlu Soru/Kompozisyon Konusu.....	38
3.4. Veri Toplama Süreci.....	38

3.5. Verilerin Çözümlemesi	41
----------------------------------	----

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular	42
4.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	42
4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	43
4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	43
4.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	44
4.2. Yaratıcı Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular	44
4.2.1 Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	44
4.2.2. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	45
4.2.3. Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	45
4.2.4. Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	46

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik tartışma.....	47
5.2 Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma	49
6.1. Yazma Kaygısına İlişkin Sonuçlar	52

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.2. Yaratıcı Yazma Becerisine İlişkin Sonuçlar	53
6.3. Öneriler	53
6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	53
6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	54
KAYNAKLAR	55
EKLER	63

ÖZGEÇMİŞ	ix
VITAE	86



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Grubu Özellikleri	35
Tablo 2. Veri Toplama Süreci	40
Tablo 3. Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	41
Tablo 4. Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	42
Tablo 5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Analiz Sonuçları.....	43
Tablo 6. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Analiz Sonuçları.....	43
Tablo 7. Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	44
Tablo 8. Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	44
Tablo 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ön Test Ve Son Test Puanları Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	45
Tablo 10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ön Test Ve Son Test Puanları Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	45
Tablo 11. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Son Test Puanları Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	46

KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YİDÖF: Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu



EKLER

Ek 1. Araştırma İzni	63
Ek 2. Etik Kurul İzni	64
Ek 3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	65
Ek 4. Veli İzin Belgesi	66
Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri.....	67
Ek 6. Yazma Kaygısı Ölçeği	68
Ek 7. Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri.....	70
Ek 8. Yaratıcı Yazmaya Yönelik Açık Uçlu Soru/ Kompozisyon Konusu.....	71
Ek 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ön Test Çalışma Kağıdı.....	72
Ek 10. Deney Grubu Öğrencisinin Yaratıcı Yazma Son Test Çalışma Kağıdı	74
Ek 11. Kontrol Grubu Öğrencisinin Yaratıcı Yazma Ön Test Çalışma Kağıdı	75
Ek 12. Kontrol Grubu Öğrencisinin Yaratıcı Yazma Son Test Çalışma Kağıdı	76
Ek 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Mektup Örnekleri.....	77
Ek 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Mektup Arkadaşlığı Yöntemi Uygulaması Örneği.....	84

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günlük yaşamımızın zorunlu ihtiyaçlarından birisi de iletişimdir. İnsanlar birbirleri ile iletişim kurabilmek için geçmişten günümüze birçok farklı yollar denemişlerdir. Bu yolları duygu, düşünce ve deneyimleri aktarmak ve gelecek kuşaklara bu bilgi ve deneyimleri ulaştırma imkânı sağlamak amacıyla kullanmışlardır. Günümüz insanının yararlandığı uygarlıklar böyle oluşmuştur. Sefercioğlu (2011) insanlık tarihinin yazı ile başladığını aktarmıştır. Bu sayede insanlık tarihinde yazının bulunması birçok buluşa yol gösterici olmuş ve etkilemiştir. Günümüzde yeryüzünde yaşayan tüm insanlar, yazıyı bir iletişim aracı olarak kullanmaktadırlar (Özbay, 2005). Bununla birlikte insanlar artık yazı ile anlatımlarını eksiksiz bir şekilde aktarabileceklerdir. Jean (2012, s. 12) konuşmaların sözlü olarak akılda kalmayacağını bunu bir yazıya aktarmanın kalıcı olacağını vurgulayarak yazının önemini belirtmiştir.

Yazı sistemi, iletişimde kullanılan sistemler içerisinde önemli bir yere sahiptir. (Calp, 2013, s. 88). Bu sistem içerisindeki yazma, kişinin geçirdiği olayları kaleme alma (Göçer, 2012, s. 186), geçirilen olayları normlara elverişli ve serbestçe aktarabilme sanatıdır (Kavcar vd, 1998).

Buradan yola çıkarak; yazmanın temelini oluşturan faktörlerden birisinin düşünce ve isteklerimizden yola çıkan yaşantılar olduğu söylenebilir. Çünkü insan yaşadıkça deneyim ve tecrübe kazanarak bir şeyler üretebilir ve ürettiklerinin kalıcılığını sağlamada yazıya ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca zihindeki bilgilerin işlenmesini sağlamada, bireyin yaşadığı olayları giriş, gelişme ve sonucunu daha iyi algılamasına yardımcı olmasını sağlamak için yaşanılanların yazıya aktarma işlemi birey için oldukça önem arz etmektedir. Yaşantılarını yazıya aktarmış olan bir birey bunu yıllar boyunca ileriye taşıyabilmektedir. Bireyin yazdıklarını diğer bireylere aktarabilmesinin en iyi yollarından birisi de mektuptur.

Mektup çocuk edebiyatında bugüne kadar değeri yeteri kadar görülmemiş bir türdür (Karataş, 2020). Çünkü teknolojinin gelişmesi ile birlikte kâğıda yazılan mektupların kullanım alanları önemli ölçüde azalmıştır. Fakat kullanımı azalmakla birlikte değerini hala korumaktadır. Günümüzde her ne kadar internet ağının yaygınlaşmasıyla büyük çaplı şekilsel değişikliklere uğrasa da mektup türü içtenliği ve özneliliği ile çağlar boyunca kendini ifade edebilmenin, haberleşebilmenin en iyi iletişim araçlarından biri olmuştur. Çerçi (2019:23) mektup türünün çocuklar için önemini şu şekilde ifade etmiştir: Mektubun, çocuklar için okuma ve yazma becerisini kazanması, empati yeteneğini geliştirmesi, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmesi ve iletişim yönünden güçlü çocuklar olabilmelerine yardımcı bir tür olarak görmüştür.

Yapılan çalışmalarda, öğrencilere yazma etkinlikleri yaptırılarak öğrencilerin yazmaya karşı tutum ve kaygılarını hem de yazma başarılarının geliştiği çalışmalara ait birçok örnek incelenmiştir. Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap (2009), yaptıkları çalışmada öğrenme amaçlı mektup yazmanın çalışmasının öğrencilerin başarısını artırdığı, iletişim kurma, yorum yapma ve anlama becerilerini artırdığını savunmuşlardır. Bozat ve Yıldız (2015), Sever ve Memiş (2013) yaptıkları araştırma sonucunda yazmayı değerlendirme sonunda değil süreç boyunca değerlendirme yaparak öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum sergilediklerini aktarmışlardır. Sonuç olarak yazma aşamasında yaşanan olumsuzluklar kişilerin yazmaya karşı isteksiz davranış sergilemelerine sebep olmaktadır (Karatay, 2011). Öğrenciler yazmaya karşı bir kaygı taşıyabilmektedirler.

Yazma, zihinde planlanmış bilgilerin kâğıda aktarılması (Güneş, 2007, s. 159); duygu, fikir, tasarı, gözlem ve yaşanılanları yazıyla ifade etme sanatıdır (Göçer, 2012, s. 186). Yazmaya karşı hevesli olmak kişide olumlu tutum sergilemektedir (Kırmızı, 2009). Yazma eğitimi iyi düzeyde alamamış kişiler yazılı anlatım esnasında çalışmalarının beğenilmeyeceğini, başaramayacaklarını ve yazdıklarının olumsuz olacağı korkusunu yaşayacakları için kaygı taşırlar (Aşlıoğlu ve Özkan, 2013). Kişilerin karşılıklı iletişimlerinde ve sosyal hayatlarında oldukça önem kapsayan yazma becerisinin tüm bireyler için farklı ilgi, istek ve tutumları bulunmaktadır.

Yazma becerisi, günlük hayatımızda oldukça önemli bir yere sahip olup yaşamımızda her zaman karşımıza çıkabilmektedir. Geleneksel yazma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaları eleştiren Karatay (2011, s.22), öğretmenlerin yazı çalışmalarında şekilsel özelliklerine daha çok takıldıklarını ve bu sebeple öğrencilerin yazmaya karşı

kaygı oluşturabileceğinin vurgusunu yapmıştır. Öğrenciler çoğunlukla yazma becerisini en zor beceri olarak görürler (Çakır 2010). Çakır'ın (2010) yapmış olduğu çalışmadan hareketle ders öğretiminde rastlanılan problemler ve çözüm önerileri, kullanılan yöntem-tekniklerin öğrencilerin ders başarısına etkileri üzerinde çalışıldığını aktarmıştır. Bu sebeple öğrencilerin hem yazma becerilerini hem de hayal gücünü geliştirici çalışmalar yaparak çocukların yazmaya yönelik tutumları değiştirilerek farklı yollar denenmelidir. Sever (2013) çocuk kitabı yazarları için dilin kullanımına oldukça dikkat çekmektedir. Çocukların anlayacağı şekilde seviyelerine uygun sade, açık ve anlaşılır olup karmaşık dil ifadelerine yer verilmemelidir. Anlatılan olaylar içerisinde çocuğun kahramanlarla dostluk ilişkisi kurabilmesi sağlanabilmelidir. Arkadaşlık-dostluk ilişkisi kurabilme ve iletişim kabiliyetini geliştirebilme yönünden mektup türünden yararlanılması gerektiği söylenebilir. Çerçi (2019) çocuk edebiyatında mektup türünü diğer türlerden farklı kılan özellikleri ve çocuklar için faydalarını şöyle sıralamıştır:

- Mektubun bir iletişim aracı olarak ortaya çıkmasıyla birlikte öğretici metin türleri arasına girmiş ve çocukların bilgilerden yararlanacağı bir türün ötesine geçerek onlara model olmasında yararlı bir araç olmuştur.
- Çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak gerçekliğin çocuklarca içselleştirmesine fayda sağlar.
- Çocuklar anlatım olanaklarının farkına varırlar.
- Mektup, konu nazarında sınırları olmayan bir tür olduğundan çocuğun ilgisini çeken her konu mektubun konusuna girebilir.
- Onların yaşamını kolaylaştırarak hayatın üstesinden gelebilme sorumluluklarını yerine getirebilmesine yardımcı olur.
- Çocukların sözcük dağarcıklarının gelişmesine ve zenginleşmesine fayda sağlar.

Türkçe dersinin hedef kazanımlarından birisi de planlanan ve düşünülenlerin yazılı olarak anlatılabilmesidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı, dört öğrenme alanı (Okuma, Konuşma, Dinleme, Yazma,) üzerine yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) yer alan, ders kitabında kullanılacak öğretici metinlere ilişkin bilgiler incelendiğinde 3. sınıf düzeyinde başlanarak mektup türüne yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Başoğuz (2010) 4.sınıf Türkçe ders kitabında mektup türü ile ilgili bir çalışmaya yer verilmediği sonucuyla karşılaştığı ve mektup yazma ile ilgili çalışmalara ders kitaplarında pek fazla yer verilmediğini aktarmıştır. Çağlar ve Canbulat

(2021) Türkçe ders programı içerisinde en çok okuma becerisine yer verildiğini aktarmıştır. Program dahilinde yer alan haber fotoğrafları ve karikatürleri değerlendirme ve yorum yapmalarının sağlanması kazanımı olmasına karşın ders kitabında bununla ilgili bir çalışmaya yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde görsel okumayla ilgili; kroki, slogan, broşür, harita ve afiş okuma türlerine yer verilmesine rağmen ders kitaplarında bu kazanımlara yönelik etkinliklerin yer almadığını tespit edilmiştir. Türkçe dersi öğretim programı içerisinde olan kazanımların ders kitapları içerisindeki etkinlikler ile tutarlılığı sorgulanmalıdır.

Programdaki kazanımlar incelendiğinde 3. sınıf düzeyinde yazma kazanımları arasında “T.3.4. Yazma, T.3.4.2. Kısa metinler yazar. a) Mektup ve/veya anı yazdırılır.” kazanımı ve açıklamasına yer verildiği görülmektedir. Ayrıca 4. sınıf düzeyi yazma kazanımları arasında ise “T.4.4.4. Bilgilendirici metin yazar. a) Yazdıklarında duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir.” açıklamaları yer almaktadır.

Kazanımlardan yola çıkılarak yazma etkinliklerinin, yaratıcı yazma etkinliklerinin ve mektup yazmanın öğrenciler üzerindeki etkilerinin önemli ve gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Yazma çalışmaları, ilkokulda öğretmenin rehberliği ile tüm sınıfta ortak çalışmalarla başlar.

Günlük hayatta dil becerileri arasında yazma becerisine en az vakit verilmektedir. İnsanlar günlük yaşamlarında dinlemeye %40, konuşmaya %35, okumaya %16 ve yazmaya %9 oranında vakit ayırmaktadır (Kalaycı ve Temur, 2005). Bu sebeple öğrenciler yazmaya karşı bir kaygı taşıyabilmektedirler. Bireyin yazma becerisi üzerinde dikkat edilmesi gereken konulardan biri de kaygı düzeyidir. Bazı araştırmalarda kaygı kavramının, kişinin yaşadığı sorunun ne olduğunu bilmeden yaşadığı sıkıntı, üzüntü ve korku olarak tanımlanır (Tuncer ve Yılmaz, 2016).

Bundan dolayı yazma kaygısı her kademedeki öğrenciler için olumsuz bir durum oluşturabilmektedir. Yazma kaygısı, öğrencilerin yazmaya yönelik başarılarını ve yazının gerçekliğini düşürebilir. Ayrıca yazmaktan kaçınan kişiler olmasına neden olabilmektedir (Zorbaz, 2011, s. 2277). Yazmaktan kaçınan ve derslerden kaçınan bireyler oluşması toplumumuz için ve bireyin kendisi için tüm hayatını etkileyecek olumsuzluklar doğurabilir.

Aktamış ve Ergin (2006) yaratıcı düşünceye sebep olan unsurları dört önemli öge ile ilişkili olduğunu aktarmışlardır. Bunların; kişi, ürün, süreç ve çevre olduğunu

belirtmiştir. Bu dört önemli öge birbiri ile iç içedir. Bu sayede yaratıcı düşünen bireyler bulundukları eğitim ortamında kendilerini özgürce ifade edebilecekler ve özgün ürünler ortaya koyabileceklerdir. Kendini özgürce ifade edebilmenin yollarından biri de mektup yazmaktır. Göğüş (1978), öğrencilere mektuplaşmanın insan bağlarını canlı tuttuğu ve güçlendirdiği tavsiyesinde bulunmaktadır.

Chen (2013), öğrencilerin mevcut bilgilerini daha iyi anlama ve aktarmada öğretmen dışında başka birine yazdıkları yazıların daha iyi motive edici olduğunu aktarmıştır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin yazma çalışmalarını arttırmak için mektup arkadaşlığı yönteminin etkili bir yol olabileceği düşünülmüştür. “Mektup arkadaşlığı” yöntemine birçok sosyal medya paylaşım platformlarında rastlanılmaktadır. Öğretmenler sosyal medya aracılığı ile organize olup öğrencilerini mektup arkadaşı olarak eşleyip birbirlerine mektup yazmalarını sağlamaktadır. Zardini ve Da Costa (2009) mektup arkadaşı konulu yapmış oldukları çalışmalarında da ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirerek öğrencilerin katılımı ve etkileşimleri sayesinde insanları tanıma, yeni kültürler keşfetme ve kültürlerini tanıma fırsatı bulduklarını anlatmışlardır. Ayrıca çalışmanın sonunda yabancı dil eğitimi aşamasında öğrencilerin gözle görülebilir düzeyde yazışma deneyimi sergiledikleri ve yazmaya yönelik motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerde var olan yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerilerindeki zayıflık hem yurt içi hem yurt dışı çalışmalarda araştırma konusu olmuştur.

İşeri ve Ünal (2012) yazma kaygısını azaltan en önemli unsurun yazma sıklığını arttırmak olduğunu aktarmışlardır. Karakaya ve Ülper’in (2011) araştırmasında öğrencilerin sınıf içi yaptıkları yazma çalışmalarına ağırlık verildikçe kaygılarının azaltıldığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmalardan yola çıkarak yazma çalışmalarının öğrencilerin var olan kaygılarını azaltıcı yönde olduğu incelenmiştir. Çağlar ve Canbulat (2021) Türkçe ders programı içerisinde en çok okuma becerisine yer verildiği ve bu sebeple öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ortaya koymalarında eksiklikler yaşanabileceğini aktarmıştır. Ayrıca Türkçe dersi öğretim programı içerisinde yer alan kazanımların ders kitapları içerisindeki etkinlikler ile tutarlılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Temizkan (2010) yapmış olduğu çalışmada Türkçe derslerinde yaratıcı yazma çalışmalarına yer vermenin bir yükümlülük olduğunu vurgulamış ve mutlaka üzerinde durulması gereken bir alan olduğunu dile getirmiştir.

Günümüz eğitim programı çerçevesinde de öğrencilerin yazma, dinleme/izleme, konuşma ve okuma becerilerinin geliştirilmesi, okuma yazma alışkanlığı becerilerinin kazanılması ve yaratıcı bireyler yetiştirme amaçlanmıştır. Alanyazında yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerilerine yönelik çalışmalarda eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Bu eksikliği giderebilmek amacıyla çalışma içerisinde öğrencilerin severek bu çalışmaya katılabilecekleri düşünülen mektup arkadaşlığı yöntemi olmuştur. Mektup arkadaşlığı yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine olan etkisinin araştırılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmanın problem cümlesi “Mektup arkadaşlığı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin yazma kaygılarının azaltılması ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi ile akademik başarıları artabilir. Bu araştırmanın ana amacı mektup arkadaşlığı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına ve yaratıcı yazma becerilerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubunun yaratıcı yazma becerileri ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Kontrol grubunun yaratıcı yazma becerileri ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçenin etkin ve verimli olarak kullanılabilmesi için okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel dil becerilerinin yeterli biçimde gelişmiş olması gerekmektedir. Yazma da bu temel becerilerden biridir. Ancak günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle birlikte yazmaya verilen önem gittikçe azalmaktadır. Büyükkarcı ve Müldür (2017), teknolojinin gelişmesi ile birlikte artan teknolojik araç kullanımının öğrencileri olumsuz etkilediği ve bu sebeple hazır alışı öğrencilerin yazmaya karşı isteksizlik oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yousaf ve Ahmed (2013) ise bu konuda teknolojik materyallerin fazla kullanımının öğrenciler üzerinde yanlış yazımlara neden olabileceğini vurgulamıştır. İlkokul öğrencileri de günümüzde teknolojik materyaller ile oldukça iç içe olmaları sebebiyle yazma becerisi üzerine çalışılmayı zorunluluk haline getirmiştir. Bu sebeple mevcut olan bu çalışmanın mektup arkadaşlığı yöntemi sayesinde öğrenciler üzerinde yazma kaygılarına ve yazma becerilerine etkisinin olup olmadığı hedeflenmiştir.

İnsanlar kendilerini yazılı olarak anlatmak istememektedirler. Okullarda da öğrenciler yazı yazma çalışmalarında isteksiz davranmaktadırlar (Yaylı ve Solak, 2014). Bu çalışma ile birlikte öğrencilere sınıf içi yazma çalışmalarının haricinde çocukların dikkatini çekeceği bir yazma çalışması olabileceği öngörülmüştür. Demirel (2004) yazma becerisini eleştirel bir düşünce süreci olarak ele almıştır. Yapılmış olan bu çalışma ile birlikte unutulmaya yüz tutmuş olan mektup yazma alışkanlığı öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler mektup arkadaşı oldukları akranları ile duygularını yazılı olarak paylaşmış böylece öğrencilerin hem yazılı anlatım becerileri hem de yazma kaygılarını azaltmada önemli bir fayda sağlamıştır. Öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum kazanmaları ile birlikte yazı yazma istekleri de artacaktır. Bu nedenle bu çalışmanın, günümüz teknoloji şartlarında ilkökul öğrencileri ile yazma alanında yapılan çalışmalardaki bu boşluğun doldurulmasında önemli bir etkiye sahip olması düşünülmektedir. Bu kapsamda yeni geliştirilecek olan eğitim anlayışlarına, sınıf içi çalışmalara ve alanyazın taramaları sonucu yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunması hedeflenmiştir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencileri, uygulanan ölçme araçlarına içten bir şekilde cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde yer alan iki ilkokulda öğrenim gören 110 4. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın uygulama kısmı haftada iki ders saati olmak üzere 11 haftada gerçekleştirilen uygulamalar ile sınırlıdır.

3. Bu çalışmada veri toplama araçları yazma kaygı ölçeği, yaratıcı yazmaya yönelik açık uçlu soru ve yaratıcı yazma için değerlendirme ölçütleri formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcı Yazma: Kişinin belli sınırlar çerçevesinde olmadan hayal gücünü kullanarak duygu ve düşünceleri rahat ifade etmesi, kâğıda dökebilmesidir (Oral, 2008).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkçe Öğretim Programı Temel Dil Becerileri

Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesine yönelik yer alan “*Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları*” ile “*Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri*” ne göre hazırlanmıştır (MEB, 2019). Öğretim programlarının amacı öğrencilere dersin kazanımlarını, temel düzey beceri-yetkinlikleri ve milli manevi değerleri kazandırmayı amaçlar. Bu amaçlar doğrultusunda ulaşılmak istenen hedefleri kazanmış bireyler yetiştirmektir. Bireylerin günlük hayat içerisinde kullanabilecekleri temel beceriler vardır. Yalçın ve Şengül (2007) bu temel becerilerin başında dili görmekte ve dili düşünceleri aktarabilmeyi sağlayan en iyi iletişim aracı olarak bahsetmektedirler.

Dil, bir toplumun kültürel aktarıcısı görevini üstlenen en önemli unsurlardan biridir (Arslan, 2017). Kültür aktarımında dilin önemi büyük bir rol oynamaktadır. Kültürüne, örf ve adetlerine, dilini koruyan ve aktaran toplum yarınlarında var olacaktır (Narin, 2021). Yarınlarında var olmuş toplum dil aracılığı ile kendine ait kalıcı izler bırakmasına yardımcı olacaktır. Sever (1998) dili kullanabilme becerisini kişiden kişiye göre değişebilen bir iletişim yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu beceri bireyin günlük yaşamı içerisinde insanlarla etkileşiminde önemli bir yer kaplar.

Dil becerilerini geliştirmek ana dilimizde hayat boyu süregelen bir süreçtir (İltar ve Açık, 2019). Bu süreç içerisinde dil öğretiminin ilk basamaklarından biriside temel dil becerilerinin kazandırılmasıdır. Bireyin hayatını şekillendirmesine yardımcı olacak olan anadili öğreniminin temel dil becerilerini iyi kullanabilmekten geçmektedir (Lüle Mert, 2014, s. 24). Dili kullanma becerisi 4 temel unsur üzerinde incelenmektedir. Dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma becerisidir. Bu beceriler kişinin yaşamı

boyunca karşılaacağı her alanda başarısını belirleyen unsurlar olarak karşısına çıkacaktır. Konuşma ve yazma becerisi anlatma, okuma ve dinleme becerileri ise anlama göstergesidir (Sever, 1998, s. 54).

2.1.1. Dinleme/ İzleme Becerisi

Dinleme/ izleme becerisi, Türkçe öğretiminde yer alan temel dil becerileri içerisinde yer almaktadır. Ana dil öğrenimine ilk olarak temel dil becerilerinden dinleme becerisi ile başlanılmaktadır (Batur vd., 2017). Çünkü bireyin hayata geldiği andan itibaren ilk kazandığı ve hayatı boyunca en çok kullanacağı dil becerilerinden birisi dinlemedir. Dinleme becerisi, hayatımızın başarı temellerini atarken karşımıza çıkan ilk unsurlardan birisi dil öğrenmenin yanında daha sonra bunu günlük hayat içerisinde kullanabilmektir. Dil öğrenme süreci anne karnından itibaren başladığından dolayı anne karnında dinleme becerisi ile başlayacaktır. Fakat dinleme her ne kadar kalıtsal bir beceri olsa da bunun yaşam boyunca edinimi bir süreklilik gerektirmektedir (Maden ve Durukan, 2011). Doğan'a (2014, s. 159) göre öğrencilerden başlayarak bütün vatandaşları etkili birer dinleyici yapma dinlemenin en önemli amaçlarından birisi olduğuna işaret etmektedir.

2.1.2. Konuşma Becerisi

İnsanın çevresiyle doğrudan iletişim kurmasını sağlayan becerilerden biri de konuşmadır. Konuşma günlük hayat içerisinde en çok kullanılan becerilerden birisidir. İnsanın kendini ifade etmesi, çevresiyle etkileşim kurmasının yollarının biridir. Konuşmanın zihinsel birikim ve çaba ile oluşturulan mesajların dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Adalı, 2003:27). Gündüz ve Şimşek (2014, s. 20) konuşmayı, anlamlı sözlerin aktarımı şeklinde ifade etmiştir. Konuşma, günlük hayat içinde dinlemeden sonra gelen en çok kullanılan dilsel beceridir (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Temel dil becerileri içerisindeki anlatma becerilerinden konuşma becerisini, Türkçe derslerinde az önem verilen konulardan biri olarak görmüştür (Doğan, 2009). Yalçın (2002) konuşma becerisini davranış bilimleri, sosyal ve psikolojik alanlarla bağlantılı ve iç içe olduğunu, kişinin sosyalleşme becerisini doğrudan etkilediğini aktarmıştır.

2.1.3. Okuma Becerisi

Okuma, bir öğrenme ve anlama sürecinin yanında insan hayatının tüm yaşamı boyunca her alanda ihtiyaç duyduğu, bireyin kişilik gelişiminde olumlu etkisi olan

anlama aracıdır (Gürer, 2021). Karatay'a (2014) göre okuma, bilişsel etkinlikler yoluyla bilginin işlenerek kişinin anlam kurabilme çabasıdır. Okuma becerisi gelişmiş olan bireylerin verilmek istenen iletideki anlamsal ilişkiyi kolaylıkla kavramalarını sağlayacaktır. Ana dil içerisindeki dört temel dil becerinin ders materyalleri içeriği incelendiğinde okuma becerisine ait ders materyallerinin daha fazla olduğu görülmektedir (İltar ve Açık, 2019, s. 314).

2.1.4. Yazma Becerisi

Anlatma becerileri içerisinde yer alan yazma becerisi ve konuşma becerisi gibi doğuştan gelen bir yeti ile değil, sonradan edinilen bir beceridir. Yazma; bir düşüncüyü, isteği ve duyguyu birtakım araçlarla aktarabilmenin yollarındandır (Özbay, 2007; Sever, 2004). Çarkıt ve Karadüz' e (2015) göre yazma becerisine sahip olan bireyin zihnindekileri kurallar dahilinde yazıyla aktarabilmesinden geçmektedir.

Coşkun (2010) da yazma becerisini kişinin hayatı boyunca önemli bir temel oluşturacağını ve bu temelin ilkökul sıralarında atıldığını vurgulamıştır. İlkokul yıllarında çocuklara bu becerinin kazandırılması için uygun ortam sağlanmalı ve etkinlikler oluşturularak bu beceri kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Yazma becerisi bilgiden çok bireyin becerilerini kullanarak zihinde bir araya getirebilmesidir. Yazma süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar: ön bilgilerin gözden geçirilmesi, düzenlenmesi ve aktarılmasıdır (Babayiğit ve Erkuş, 2014).

2.1.4.1. İlkokul Türkçe Dersinde Yazma Etkinliği

Temizkan'a (2007, s. 136) göre yazma, anlatılmak istenilen kelimelerin seçilip uygun cümle haline getirilmesi sonucu konu bütünlüğü sağlandıktan sonra yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilerek yazıya aktarılmasıdır. Aktarılan bu yazının sonucunda ortaya çıkan ürünün değerlendirmesi sürecini içeren etkinlik yazma etkinliğidir. Kısacası yazma süreci kısa süreçte oluşabilecek bir ürün değil, bireyin yazma sürecine gelene kadar zihinde biriktirdiği tüm ve topladığı bütünlüğü belirli bir plan dahilinde yazıya geçirme işidir. Yazma etkinliği bireyin beynindeki değerlendirme süreçlerini ve yazı aktarımını kolaylaştırmalı, yazılı iletişimini güçlendirmeli, konuyu iyi çözümleme yaparak duygu ve düşüncelerini aktarabilmelidir. Yazma öğrencilerin mantığa uygun bir şekilde düşünmesi ve kendi zihninde bir araya getirme kabiliyetini kullanabilmesi ana dilini etkin kullanabildiğini yansıtmaktadır (Belet, 2008).

Bu bağlamda öğrencilerin ana dilini etkin kullanabilme yeteneğini geliştirmesi ve kullanabilmesi için yazma etkinliklerine yer verilmektedir. MEB (2019) Türkçe dersi öğretim programı içerisinde Türkçe derslerinde haftanın en az bir ders saatinde yazma etkinliklerinin yer alması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. İlkokullarda farklı kademelerde çeşitli etkinliklerle yazma etkinliklerine yer verilmelidir.

MEB (2019, s.10) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma yazma öğretimi “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” esas alınmıştır.

İlk okuma yazma süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. İlk okuma yazmaya hazırlık
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
3. Bağımsız okuma ve yazma

Öğrencinin bağımsız okuma ve yazma aşamasında akıcı okumaya geçebilmesinin en iyi yolu sesler öğretildikten sonra en az iki hafta sınıf öğretmeni eşliğinde okuma etkinliklerine ağırlık verilmesidir. Bu sayede öğrencinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi sağlanacaktır. Öğrencinin okuryazarlık süreci tamamlanıp 2. sınıfa geçtiğinde okuma yazma becerilerini geliştirme çalışmaları, 3. ve 4. sınıfa geçtiğinde ise yazı alışkanlığını kazandırmak için kendini ifade edebileceği özgün yazı çalışmaları yaptırılmalıdır. Yazı farkındalığı becerileri sadece yazma süreci tamamlandıktan sonra değil okul öncesi dönemden itibaren kazandırılırsa temel dil becerilerinden okuma becerisi ve yazma becerilerinde de başarılı olacakları gözlemlenmiştir (Kelman, 2006). Çünkü bu dönemler çocuklar için kritik bir dönem oluşturmaktadır. Yazı farkındalığı kazandırılarak okula başlanmış bir öğrenci ilkokula hazırbulunuşluk seviyesi de yüksek başlayacaktır.

İlkokul Türkçe derslerinde öncelikle öğretmen rehberliğinde başlanarak daha sonraki sınıf düzeylerine geçildikçe kendine özgü yazı yazdırma çalışmaları artmaktadır. Alanyazında yer alan temel dil becerileri; okuma ve dinleme becerileri anlama, yazma ve konuşma ise anlatma becerileri içinde yer almaktadır. Yazı yazma etkinlikleri öğrencinin kendini anlatma becerisine katkı sağlayacaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) tematik yaklaşım içerisinde yazma etkinliklerine yer verilmiştir. Bunlar metin içi, metin dışı ve metinler arası etkinlikler ile planlanmış ve kazanımlar aşamalılık içerisinde bir bütün oluşturmaktadır. Yazma becerisi alanları sınıf düzeylerinde incelendiğinde 1. sınıfta “ T.1.4.1. Boyama

ve çizgi çalışmaları yapar, T.1.4.3. Hece ve kelimeler yazar” şeklinde, 2. sınıfta “T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar” ve “T.2.4.3. Kısa metinler yazar” kazanımının açıklamasında ise “Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir” yer almaktadır. 3. sınıfta “T.3.4.1. Şiir yazar” kazanımıyla başlayarak “T.3.4.2. Kısa metinler yazar” kazanımı ile devam ederek açıklamasında “Mektup ve/veya anı yazdırılır” yer almaktadır. 4. Sınıfta ise “T.4.4.1. Şiir yazar” kazanımı ile başlayarak “T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar” ve “T.4.4.4. Bilgilendirici metin yazar” kazanımı ile devam etmiştir. Metin türlerine 3. sınıfta şiir yazma çalışmaları ile başlanarak 4. sınıfta hikâye edici ve bilgilendirici metinler yazar kazanımlarında metin türlerinin devamlılığına aşamalılık içerisinde geçiş yapılmıştır.

2.2. Türkçe Öğretim Programı Metin Türleri

Türkçe Sözlük’te (TDK, 2011) metnin şekil, anlatım ve sembollere dikkat edilerek yazıyı oluşturan kelimelerin tamamı olarak tanımlanmıştır. Metnin anlamsal bir bütün oluşturması paragraflar arasındaki uyum ve bir bütün içerisinde olması gerekmektedir. Güneş’e (2013) göre metin, dille farklı seviyelerde iletişim sağlama ve dili somutlaştırma aracı olarak görülmektedir. Türkçe dersinde temel dil becerilerinin edinilmesinde Türkçe dersinde metinlerden yararlanır. Her çocuk farklı bilgi ve beceriye sahip olduğundan olayı farklı metin türleri kullanılması ve çocukların farklı metin türleri görmeleri okumaya ve yazmaya olan motivasyonlarını düşürücü etkenleri ortadan kaldıracaktır. Çünkü anlama, okuduğunu karşı tarafa aktarabilmede önemi yadsınamaz bir gerçektir. Yıldırım’a (2012) göre anlama çok boyutlu bir beceridir. Anlama becerisinin gelişmesi için çocukların seviyelerine uygun okuma metinlerinin seçilmesine dikkat edilmelidir (Güneş, 2000). Her çocuk farklı gelişim özellikleri gösterdiğinden dolayı çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda çocuğun yaşına ve özelliklerine uygun metin türleri tercih edilmelidir.

Metin türlerine alanyazında çeşitli sınıflandırmalara yer verilmiştir. Çeçen (2011) metinleri bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üç grupta sınıflandırmıştır. Günday (2012) edebi türleri kurmaca türler ve bilgilendirici türler olarak sınıflamıştır. Yapılan tasniflere bakıldığı zaman metin türlerinin farklı yazarlar tarafından farklı sınıflandırmalar içinde yer aldığı görülmektedir. Sınıflandırmalar öğrencinin ve araştırmacıların işini kolaylaştırmaktadır. Karmaşık ve soyut olan konuları düzenli hale getirmenin yollarından birisi de sınıflandırma yapmaktır. İlkokul çağı öğrencilerin

somut işlemler döneminde yer almasından dolayı soyut olan konuları karmaşıklıktan düzenli bir hale getirme anlamalarını kolaylaştıracaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019, s. 17) çerçevesinde bakıldığında ise yazınsal türlerin bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere 3 ana başlıkta ifade edilmiştir. Yapılmış olan bu çalışmada, Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan sınıflama esas alınarak metin türlerinin açıklamalarına yer verilmiştir.

2.2.1. Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metinler kavramsal bilgi yapısını desteklediği için çocukların anlama kabiliyetlerini geliştirmesinde yardımcı bir kaynak oluşturmaktadır. Bilgilendirici metinler; bireye belli bir konu hakkında bilgilendirmesi hedefiyle yazılmış olan metinlerdir (Aktaş ve Gündüz, 2009, s. 11).

Bilgilendirici metinler bilgi verme amaçlı olduğundan dolayı Türkçenin söz varlığından yararlanarak anlatımı zenginleştirerek konu bütünlüğü sağlama, olayları ve bilgileri sıralayarak anlatma ve sebep sonuç ilişkileri kurarak yazmayı gerektirmektedir. Bundan kaynaklı öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlayabilme ve yazma becerilerini geliştirme açısından gerekli birikimlere sahip olmalıdır. Yıldız (2019) bilgilendirici metin yazma, öğrencilerden beklenen en zor yazma türlerinden birisi olduğunu söylemektedir. Bilgi verme amaçlı olduğundan dolayı estetik kaygı taşımadığı için diğer türlere göre metinlerde anlaşılması zor olan kelimelere daha sıklıkla rastlanabilir. Bilgilendirici metinler öğreticilik amacı sunduğundan yaratıcılıktan ve soyut anlamlardan uzaktır.

2.2.1.1. Anı

Anı, kişinin başından geçen olayları gözlemlerine dayanarak anlattığı düzyazı türüdür (Özdemir, 2007). Anı yazarı çok çeşitli nedenlerden dolayı tanık olduğu anılarını kaleme alabilir.

2.2.1.2. Biyografiler, Otobiyografiler

Biyografi türü hayatı aktarılacak olan kişi hakkında bilgilerin toplanılarak yazıya aktarılmasıdır (Aktaş ve Gündüz, 2009, s. 323). Otobiyografiler ise tanıtılacak olan başka bir kimsenin değil kişinin kendi hayatını kaleme almasıdır.

2.2.1.3. Blog

Blog internet tabanlı erişim portalı içerisinde yer alan bir sayfa düzeni içerisinde yer alır. Blog sayfası içerisinde her türlü bilgiye erişim sağlanabilir. İnsanlar gezdikleri, gördükleri veya okudukları kitapları bu kişisel sayfa içine yazarak diğer kişilerin bu bilgiye erişimlerine katkıda bulunabilirler.

2.2.1.4. Dilekçe

Dilekçeler günlük hayat içerisinde bir bireyin mutlaka karşılaşacağı ve gerek duyacağı bir türdür. Okullarda öğrencilere dilekçe örneği yazdırılmasına ve öğrenilmesine gerekli önemin verilmesi gerekmektedir. Dilekçe kişinin resmî kurumlara dilek, istek veya şikayet amacıyla kurumlara başvurduğu yazı türüdür (Bayraktar vd., 2007).

Dilekçeler resmî kurumlara yazıldığı için kişi durumunu ya da isteğinin açık bir şekilde ifade etmelidir.

2.2.1.5. Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)

Efemera birçok yazı türünün bir arada toplanmasıyla birden fazla türü temsil eden bir kavram olmasıyla birlikte günlük hayatın birçok yerinde karşımıza çıkmaktadır. Diplomalar, sinema biletleri, kartpostallar ve fotoğraflar gibi çeşitli eşyalara verilen ortak isimdir (Somer ve Keskin, 2012, s.438). Broşürler ise açıklanmak istenen veya tanıtılmak istenen bir metnin resimlerle, tablolarla ve dikkat çekici kısa yazılardan oluşturulabilir. Efemera ve broşürler yanında gerekli oldukça faydanılacak türler içerisinde grafik, kroki ve harita yer almaktadır.

2.2.1.6. E-posta

E-posta sürekli gelişim gösteren ve kitlesel bir iletişim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kitlesel bir iletişim aracı olmasından dolayı kullanım alanı çok geniş olan e-postanın iletişim sağlama ve bilgi alışverişi sağlama avantajları bulunmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın da temel amaçlarında yer alan bilgi teknolojilerini güvenli kullanma açısından bilgiye doğrudan ulaşabilme ve güvenli bilgi edinme ortamı hedeflenmektedir.

2.2.1.7. Günlük

Türkçe Sözlükte gün içerisinde yaşanan olayların etkisiyle yazılan anı yazısı olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011). Birinci kişi ağzından konuşma diline yakın bir dil kullanılarak yazılır.

2.2.1.8. Haber Metni, Reklam

Haber metinleri güncel, önemli konu ve olayların yazılı hale getirilmesidir. Haber yazıları toplumun çoğu kısmını ilgilendiren bir yazı türü olmasından dolayı okuyucunun dikkatini çekecektir. Reklamlar, firmaların bir malı satabilmek için belli kanallar aracılığıyla ihtiyaç duydukları tanıtımları içerir (Karasoy vd., 2016). Tanıtımların dikkat çekici özelliklerine reklamlardan yararlanılır.

2.2.1.9. Kartpostal ve Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)

Kartpostallar eski önemine sahip olmamakla birlikte günlük hayat içerisinde de sık kullanılmayan bir türdür. İletişimin yüz yüze yapılamadığı dönemlerde insanların uzaktan uzağa kısa mesajlı birbirlerine gönderdikleri dikdörtgen biçimli ve resimli olan bir posta kartı olarak bilinmektedir. Kılavuzlar ise araştırılmak istenen veya bilgi alınmak istenen bir alanda bilgi veren ve yol gösteren bir kitaptır (TDK, 2011). Kılavuzlar kendi içerisinde kullanım kılavuzları, tarifnameler, talimatnameler vb. olarak kendi içerisinde kollara ayrılmaktadır.

2.2.1.10. Gezi Yazısı

Yazarların gezdikleri yerlere ilişkin izlenimlerini aktardıkları eserlere gezi yazısı denilmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2011). Gezi yazılarında gezilip görülen ve yaşanan yerler kişinin kendi özgün ifadelerinin içten ve anlaşılır bir dille anlatması edebi bir özellik taşıdığını göstermektedir. Gezi yazılarında okuyucunun o yerler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar.

2.2.1.11. Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme

Makale, bir düşüncüyü veya konuyu savunmak ve kanıtlamak amacıyla bilgi vermek amacıyla yazılan yazılardır (Karasoy vd., 2016). Makalelerde nesnel ifadelerle yer verilmelidir. Fıkralar ise herhangi bir bilgi verme amacı olmaksızın kişinin duygu ve düşüncelerini katarak güncel olayları genellikle gazete ve dergilerin köşelerinde

yayımlayan bir yazı türüdür. Söyleşilerin ise en belirgin özelliğinden biri, samimi ve konuşur bir dille kaleme alınmasıdır (Ağca, 2003).

2.2.1.12. Mektup

Kişilerin iletişim kurma amacıyla yazdıkları yazı türüdür (Ağca, 2001:153). Mektubun bir edebi tür olarak sayılması, içeriksel ve biçimsel kaynaklanmaktadır (Özkırımlı,2004, s. 885). Günümüzde internet ağı gelişimi ile birlikte önemi eskisi kadar olmasa da uzaktan uzağa insanların bu hatırayı yaşatmak ve birbirleri ile anılarını paylaşabildiği bir yazı türüdür. Mektup, yazma becerilerinin kazanımında önemli bir role sahip olabilmektedir. Yapılan bu çalışma içerisinde çocukların “mektup arkadaşlığı” yöntemi ile yazı yazma becerilerine olan etkisi incelenmiştir.

2.2.1.13. Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)

Bir düşünceyi, bir gözlemi veya anlatılmak istenen durumu kısa ve etkili bir şekilde dile getiren cümlelere özlü sözler denir. Özlü sözler iletilmek istenen mesajı karşı tarafa etkili bir biçimde aktarmanın bir yolu olarak görülebilir. Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan özlü sözler başlığı içerisinde atasözü, deyimler, duvar yazıları, döviz vb. bulunmaktadır.

2.2.1.14. Sosyal Medya Mesajları

Günümüzün internet çağında yaygınlaşan bilgi ağına ortaya çıkmış olan sosyal medya platformları instagram, facebook, twitter vb. yerlerde insanların kişisel sayfalarında haberler, içerikler veya bilgilerin yer aldığı mesajlardır.

2.2.2. Hikâye Edici Metinler

Hikâye edici metinler olayı ilgi çekici hale getiren ve birbiriyle bağlantılı ortaya koyulmuş olan türlerdir. Ortaya koyulan metinlerde, yazarın gerçeği ile yaşamın gerçeği birbirinden farklı olabilir (Aktaş, 2003).

2.2.2.1. Çizgi Roman

Daha çok görsellerin bir araya getirilerek oluşturulmuş resimli roman olarak bilinen türdür. Kâğıt üzerinde tamamlanmamış çizgileri veya hikâyenin yazılmamış olan kısımlarını okuyucu zihninde canlandırarak çizgi romanı tamamlayabilir (Gündüz, 2004). Bu sayede okuyucunun hayal gücünü geliştirici yönde olumlu etki sağlayabilir.

2.2.2.2. Fabl

Fabl metin türünün genellikle kahramanları hayvanlar, bitkiler veya cansız varlıklar olabilirler. Olağanüstü unsurlara sahip olayları ile metin sonunda ders çıkarıcı bir sonla bitebilir. Aktaş ve Gündüz'e (2007) göre, metin sonundaki bu ders çıkarıcı mesajlar sayesinde okuyucu kendi tecrübeleri ile metin içerisindeki ahlak dersini kendisinin keşfetmesini sağlar.

2.2.2.3. Hikâye

Hikâye kişinin başından geçen olayları anlattığı kurgusal türdür (Gündüz, 2007). Öğrenci yaşamış veya yaşanacak olan olaylar içerisinde yer alan resimli anlatımlar, dil kullanımı, zenginleştirilmiş içerik ve kullanılan semboller ile zihnindeki bilgileri daha kalıcı hale getirebilmesine ve çevresini daha anlamlı kılmasına yardımcı olur. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında hikayelere sıklıkla yer verilmektedir.

2.2.2.4. Karikatür

İnsan ve toplumla ilgili her konuya değinebilen düşündürücü ve mizahî resimlerdir (TDK,2011). Güldürücü özelliğinin yanında düşündürücü özelliğinin de olması güldürürken düşündürüp okuyucuda beyin fırtınası yaptırabilir. Sözsüz olarak çizilmiş resimli karikatürler her okuyucuya anı mesajın iletilebilmesi yönü ile evrensellik özelliği taşıyabilmektedir.

2.2.2.5. Masal / Efsane / Destan

Masallar, sözlü halk edebiyatının en eski türlerinden birisidir. Kuşaklara ağızdan ağıza geçen, olağanüstü olay ve kişileri barındıran bir türdür. Masallardaki kişilerin ve anlatılanların gerçek hayatla ilgisi bulunmamaktadır (Yüzbaşıoğlu, 1984). Destanlarda, bir millete ya da ırka özgü belli kişilerin kahramanlıkları abartılı bir şekilde anlatılmasının yanında kültürel sembollere de sıklıkla yer verilir. Efsaneler ise olağanüstü olaylardan meydana gelen bir doğa olayının ortaya çıkışını ya da herhangi bir varlığın yaratılışını anlatan eserlerden oluşur. Örneğin; Dede Korkut Hikâyeleri, genel olarak hikâye olarak kitaplarda geçsede içerisinde farklı türleri de bir arada bulundurmaktadır. Masal unsurlarını ve efsane motiflerini işleyen bir yapıt olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.2.6. Mizahi Fıkra

Günlük hayat içerisindeki olaylarda ders niteliği taşıyan güldürürken düşündürebilen içinde hiciv bulunan bir türdür. Öngören (1983) için anlatılmak istenilen dolaylı yoldan mizahla süslenerek aktarılır.

2.2.2.7. Roman

Roman, yaşanmış veya yaşanabilecek olan olayların belli unsurlar belirtilerek anlatılan metin türüdür. Eser içerisinde kahramanlara ve olay örgüsüne geniş ve ayrıntılı bir şekilde yer verilir. Çocuklar, okudukları romanlar sayesinde gerçek ya da gerçeğe yakın olay örgülerini okuyarak kendi yaşantılarında gözden geçirme fırsatı bulur (Arıcı, Ungan ve Şimşek, 2014, s. 245).

2.2.2.8. Tiyatro

Tiyatro, belirli bir metne dayalı veya doğaçlama yapılarak seyirciler önünde sahnelenen gösterilerdir. Çocukların tiyatro metinlerini canlandırması onların özgüven duygusunu ve yaşama bakış açısını geliştirmektedir (Yeşildal, 2013). Yaşadıkları toplum içerisindeki var olma ve bir üyesi olma bilincini aşılama kolaylık sağlamaktadır.

2.2.3. Şiir

Şiirlerde duygu ve düşünceler zihinsel resimler yani imgeler aracılığıyla anlatılır (Özdemir, 2013, s. 204). Anlam bütünlüğü açısından bakıldığında zaman aslında şiir bir metindir (Aksan, 1999).

2.2.3.1. Mânî / Ninni

Ninniler bebeklerin doğumundan bu yana daha çok iki üç aylık olduğu zamanlardan başlayarak üç dört yaşına kadar geçen sürede ebeveynlerin çocuklarına uykuya dalmaları sağlamak amacıyla söyledikleri bir nevi türküdür (Çelebioğlu, 1987, s. 79).

2.2.3.2. Şarkı / Türkü

Şarkılar genellikle aşk, sevgi ve coşkulu anlatımlar içerebilir. Türk edebiyatında ortaya çıkan (Dilçin, 1983, s.214) şarkının, halk edebiyatındaki türkünün karşılığı olarak gösterilir (İpekten, 1985, s.115).

2.2.3.3. Şiir

Aksan (1999) şiiri söz sanatı olarak tanımlamıştır. Şiirde duyguların açığa çıkmasında gerekli olan duygu ve etkiyi taşımak gerekmektedir. Şiirler okuyucuya özgün, uyaklı ve bir anlam bütünlüğü içerisinde sunulur. Şiir yolu ile okuyucunun hayal dünyasına ve ruhun derinliklerine dokunulabilir.

2.2.3.4. Tekerleme / Sayışmaca / Bilmece

Tekerleme, sayışma ve bilmeceler çocukların zihinlerini odaklamalarında yardımcı olan türlerdir. Tekerlemeler kendi içerisinde belli kafiye, aliterasyon, ses oyunları ve çağrışımlar içermektedir (Asafoğlu, 2010). Bu sayede tekerlemeler çocuklarda dil geliştirme aracı olarakta kullanılmaktadır. Sayışmalar daha çok oyunlar içerisinde ebeyi veya tarafları belirlemek amacıyla çocukların ezber yeteneklerini arttırıcı ritmik sözlerdir. Bilmeceler TDK (2005, s. 272)' ye göre kelimenin adı söylenmeden karşı tarafa üstü kapalı bir şekilde sorularak bilmesi sağlanan oyundur. Üstü kapalı şekilde sorulan bilmecelerin yanıtını bulmak isteyen kişilerin düşünme becerilerini geliştirmektedir.

2.3. Mektup

Yazı, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmasında ve iletmesinde kullandığı sembol ve işaretler bütünüdür. Özbay (2005), yazı keşfedilmeden önce dünyada sözlü kültürün var olduğunu belirtmiştir. Bu kültür aktarılabilecek olan gelişmeleri ve söylemleri sadece ağız aracılığı ile aktardığından dolayı insanlar sadece konuşma ve dinleme temelli iletişim becerilerini kullanabilmişlerdir. Böylece temel dil becerilerini bütünsel olarak kullanılamamış ve yaşanan önemli olaylar ve gelişmeler toplumdan topluma aktarılamayarak unutulmaya yüz tutmuştur.

Yazının icadı ile birlikte ise insanlık tarihinin en büyük gelişmelerinden birisi olmuştur. Yaşanılan olaylar ve gelişmelerin nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Bu sayede insanlar yazıyı bir iletişim kanalı olarak kullanmış ve farklı deneyimlerle birbirlerine göndermişlerdir. Bu yöntemlerden birisi de kuşkusuz mektuplardır. Mektup, bir haberleşme aracının yanı sıra aynı zamanda bir edebî türdür (Donbay, 2011).

2.3.1. Mektup Nedir?

İletişim olgusu ile birlikte insanlar birbirlerinden haber alabilmenin yollarını aramış ve farklı yollara başvurmuşlardır. Çünkü iletişim insan yaşamının en temel parçalarından birisi olmuş, içerisinde bulundukları yaşamla bütünleşmenin mücadelesini vermişlerdir. İnsanlar yaşadıkları doğa içerisinde bulundukları ortamla ve kişilerle bağ kurma ihtiyacı hissetmişlerdir (Güneş, 2011, s.708). Mektuplar sayesinde bunu karşılayabilme yolu bulmuşlardır.

Mektup, haberleşme maksadı ile birbirinden uzak kalmış olan kişilerin duygularını yazıya aktararak zarf içine koyduğu kâğıttır (Donbay, 2011). Mektuplar, “özel” ve “resmî” olarak iki çeşitte ele alınır. Geçmiş dönem mektuplarında insanlar mektuplarını resmî bir dil ile yazmışlardır. Gerek bilim insanları gerekse siyaset adamlarının yazmış oldukları mektuplar “belge” özelliği taşıyabilmektedir (Gözler, 1975, s. 513). Resmî mektupların yanı sıra özel mektuplar kişinin paylaşma isteğinden yola çıkılarak karşıdaki kişiden haber alma veya haber verme amaçlı olarak akla gelinebilecek her konuda yazılabilen içten ve yalın bir anlatıma sahip olan mektuplardır.

2.3.2. Mektubun İşlevleri

Yazılı anlatım becerisi, her alanda günlük yaşamın içinde yer almaktadır (Özby,2005). Günlük yaşamın içinde sağlıklı bir iletişimin temellerini temel dil becerileri içerisinde yer alan konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini bütünsel biçimde kullanmaktır. Yazı yazmak ise konuşmayı temsil etme girişimlerinden birisidir.

Yazı yazma insanların düşüncelerinin kâğıda aktarılmasındaki yaşanan bir dönüm noktası, uzun bir arayış ve birikimin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Her insanın yazı yazma amacı farklı olsa da kişinin kendini anlatabilmesi bir ihtiyaçtan doğmuştur. Güzel (2000) yazı yazmayı ihtiyaçtan doğan bir dil becerisi olarak tanımlamıştır. Mektup yazmakta kişinin dil becerisini geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Altunyay (2015) mektup, hatıra ve günlükler, psikolojik/psikanalitik çalışmalarda en çok başvuru kaynaktan birisi olduğundan bahsederek bunun en önemli nedenlerinden birisinin “birinci elden olmasının yanında monolog anlatım tarzının imkânlarından yararlanılarak yazılması” olduğunu aktarmıştır.

Mektup yazarken kişi hiçbir baskı altında olmadan duygularını ve düşüncelerini rahat ve açık bir anlatım ile aktaracağı için kaygıdan uzak bir anlatım sergileyebilecektir. Mektup türü, katı kuralları olmayan, konu bakımından zenginlik

taşıyan ve öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen ve bu konuda zorluk çekmeyen bir türdür (Çerçi,2019).

2.3.3. Mektup Arkadaşlığı

Çerçi (2019, s.23) mektup türünün çocuklar için önemini şöyle ifade etmektedir: Çocuklarının kendilerini rahatça anlatabileceği, okuma sevgisini aşılayacağı, empati yapabilmeyi ve düşünme becerilerini geliştirebilme imkânı sağladığından dolayı oldukça önemli bir tür olarak görmüştür. Dolayısıyla mektup yazma çocukların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamada ve iletişim becerilerini güçlendirme de oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Vinson (1992), sınıf içerisinde yer verilen yazma etkinliklerinin çocukların içsel dünyalarında ki izleri ortaya çıkarmanın yolunu oluşturduğundan bahsetmiştir. Bu izlerin ortaya çıkarılmasındaki sorumluluk sınıf ortamında öğretmenlere, ev ortamında ise ailelere düşmektedir.

Dil becerileri içerisinde en çok çaba ve enerjinin harcandığı beceri alanı yazma becerisidir (Schiller, 1954; akt. Demir, 2013). Bundan dolayı yazma becerisi en çok zorlanılan alanlardan birisi olduğundan her yaş grubu insanın kaygı ile yaklaştığı bir durum olarak ortaya çıkabilmektedir. Bunu en az seviyeye indirgeyebilmek için okullarda farklı yazma etkinliklerine ve alıştırmalara yer verilmelidir. Sınıf içerisinde Türkçe dersi öğretim müfredatında yer alan mektup yazma kazanımına uygun en iyi örnek mektup arkadaşlığı yöntemidir. Mektup arkadaşlığı yöntemine yurt dışı çalışmalarında “penfriend” ve “pen pal” başlıklarında yer verilmiştir. Penfriend ve pen pal bireye çok yönlü öğrenme ortamı sağlayarak yazma potansiyellerini arttırma, yazmaya karşı olumlu tutum sergileme ve sosyal ilişki becerilerini anlamlı şekilde arttırmada olumlu sonuçlara ulaşmışlardır (Crowhurst, 1991; Gambrell vd., 2011; Rankin, 1992). Crowhurst (1991) yapmış olduğu çalışmada mektup arkadaşlığını iki amaç doğrultusunda ele almıştır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin mektuplarını ilk elden alabilmek. İkincisi ise öğrencilerin yazılarını gerçek bir izleyici kitlesi olarak tanımlamış ve bu amaçla bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. Rankin (1992) ise öğrencilerin yazı çalışmalarının desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde ve görüşler doğrultusunda araştırmacı tarafından mektup arkadaşlığı yöntemi uygulanmasının öğrencilerin hem yazma kaygılarını azaltıcı bir etki oluşturacağı hem de yaratıcı yazma becerilerini geliştirme fırsatı bulacakları düşünülmüştür.

2.4. Yaratıcı Yazma

2.4.1. Yaratıcı Yazma Kavramı

Yazma işlemi sadece kâğıda aktarılma değil yazılacak olan olayların zihinde anlamlandırılması sonucu gerçekleşen bir işlemdir (Sever, 2004; Demirel, 1999). Anlamlandırma yolu bireyin dış dünyada kendi yaşadığı olaylar ve çevresindeki insanların yaşadığı olaylardan etkilenecek düşünmesi yoludur. Yazma becerisini yaratıcı hale getirebilmek onları anlamlandırmasından geçmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2019) ders kitabı içerisinde yazma, zihinde yapılandırılmış bilgilerin kâğıda aktarılması olayı olayıdır. Yaratıcı yazma; yaşantıların bireyselleştirilerek açığa çıkarılmasıdır (Aşılioğlu, 1993). Arthur ve Zell (1996) yaratıcı yazmayı kişinin bellekte var olan şemalarını kendi özgür ifadeleri ile yeniden şekillendirerek kâğıda dökme etkinliği olarak ifade etmişlerdir.

Yaratıcı yazma daha önce kimse tarafından benzerlik kurulmamış duygu ve düşünceleri yansıtır (Rawlinson 1995, Akt. Temizkan, 2010). Bağlantısal ilişkiler kurulabilmesi öğrencinin dışsal olaylara odaklanmasına yardımcı olur. Odaklanma her birey için kolay anlama ve aynı zamanda başarıya götüren yolda dikkat ve disiplini geliştirir. Yazma becerisi, ana dilini iyi kullanabilmekten geçmektedir (Belet, 2008; Akyol, 2008). Yazma becerisini etkin kılmanın yollarından biri de yaratıcı yazma etkinliklerine önem vermektir. Duyular aracılığıyla dış dünyayı gözlemleyen öğrenciler bu duygu ve düşünceleri zihinde anlamlandırarak zihinde canlandırması yazılı anlatımda yer alır.

Yaratıcılığı geliştirmenin etkili yöntemlerinden biri de yaratıcı yazmadır. Yaratıcı yazmada bireyin kendine özgü hayal gücü ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu sayede öğrencinin zihnini daraltan sınırlardan ve kalıplardan kurtularak çok yönlü bir bakış açısı kazanmasına yardımcı olacaktır. Yaratıcı yazma, yazma becerisinin zevkli basamağıdır ve ileri seviyesinde yer alır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

2.4.2. Yaratıcı Yazmanın Önemi

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan MEB 2019 Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrencilerin yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanmasına vurgu yapılmıştır. Yaratıcı yazmayı geliştirmenin en önemli adımlarından

biri yazdırma çalışmalarına ağırlık verilmesidir. Bu beceriyi zihinsel bir süreç olarak değerlendirmek gereklidir (Demirel ve Şahinel, 2006). Yaratıcı düşünebilen bireyler yaratıcı yazma becerilerinde de iyi bir başarı ortaya koyabilmektedirler. Durukan ve Satılmış (2021) yaptıkları araştırma sonucunda eleştirel düşünme ve yaratıcı yazmanın birbiriyle olumlu ilişkisi olduğunu gözlemlemişlerdir. Yaratıcı düşünme, 2019 yılı Türkçe dersi öğretim programında yer aldığı gibi 2006, 2016 ve 2017 programlarında da kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almıştır.

Dili yaratıcı kullanmanın yolları sözcükleri, deyimleri, imgeleri ve cümle kuruluşlarıyla dilin tüm olanaklarının farkında olmayı ve bu imkanları etkili kullanmasıyla ilişkilidir (Aksan, 1993). Bu sebeple yaratıcı yazmanın iki etmeni ele alınmaktadır (Uysal, 2009). Birincisi soyut boyutu olan yaratıcı düşüncedir. Yaratıcı düşünen bireyler problem çözme, eleştirel düşünme ve analiz-sentez yapma becerilerini de kazanmaktadır. Zihinde planlanan fakat açığa çıkarılmayı bekleyen düşünce, ikinci boyutu ise somut olan kısmıdır. Zihinde planlanmış ve düzenlenmiş olan bu yaratıcı düşüncenin yazıya aktarılması boyutudur. Öğrenciler yazıya aktarma işini veya yazı yazan insanları sadece yazar olarak algılamakta ve profesyonel bir iş olarak görmektedirler. Bu sebepten dolayı yazı yazmayı kendilerinin yapamayacaklarını ve bu iş için uygun olmadıklarını hissederek zorlanmaktadırlar. Susar Kırmızı'ya (2015) göre yazı yazma etkinliklerine katılmak istemeyen öğrenciler için etkinlikleri ilginç hale getirmenin mümkün olduğundan bahsetmektedir. Araştırmalar sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma tutumlarını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (Başkök, 2012; Susar Kırmızı, 2009). Yaratıcı yazma etkinlikleri sadece yazmaya değil aynı zamanda ifade yeteneğine olumlu katkı sağlar. Bu sayede yaratıcı yazma becerilerine sınıf içerisinde ve günlük yaşamda uygulama alanları yaratılmasına önem verilmelidir.

2.4.3. Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Yaratıcı yazma çalışmaları yapabilmenin yolu yaratıcılık ve düşünme ilişkisi ile birlikte bütünsel bir süreci beraberinde getirmektedir. Yaratıcı yazma çalışmaları farklı etkinlik ve çalışmalar ile birlikte kişiye sunulabilir. 2019 Türkçe Öğretim Programı içerisinde yer alan ulaşılması beklenen temel becerilerden birisi de yaratıcı düşünmedir. Yaratıcı düşünme becerisini farklı etkinlik ve çalışmalar ile yaptırılabilir. Burada yaratıcı yazma çalışmalarının devamlılığını sağlama da öğretmene büyük bir görev düşmektedir. Yaratıcı yazma çalışmaları duygu ve düşüncelerin özgün bir şekilde

aktarılmasından dolayı bu çalışmalarının değerlendirmesini öğretmenler tarafından zorluk oluşturabilmektedir. Fakat yaratıcı yazma özgün bir yazım olsa da akla gelen her düşüncenin ve duygunun özgürce bir dille aktarılması değildir. Dili iyi kullanabilme ve yazılanların anlaşılır bir şekilde yazılarak anlamsal bir bütünlük içerisinde olması gerekmektedir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin değerlendirmesinde içerik, ürün ortaya çıkarma amaçlı etkinliklerde ise önemli olan biçimsel özellikleridir (Temizkan, 2010, s.636).

2.5. Kaygı

2.5.1. Kaygı Kavramı

Türkçe Sözlük'te (2011) kaygı kavramı korku ve üzüntü olarak tanımlanmaktadır. Işık'a (1996) göre kaygı herhangi bir yerden gelebilecek olan kişi için korku yaratan ve olay karşısında ne yapabileceğini bilemediği duygu durumudur. Günlük yaşamın içerisinde gün içerisinde birçok olay yaşanmakta ve birçok uyaran ile iç içe olduğundan dolayı kişinin bu uyaran ve olayları algılayış biçimi bir sonraki hayatını etkileyebilmektedir.

Maslow'un (1970) ihtiyaçlar hiyerarşisinde bahsettiği gibi piramidin en alt kısmında yer alan güvenlik ihtiyacı en temel ihtiyaçlardan birisidir ve insanoğlu da kendini her daim güvende hissedilmek isteyecektir. Bununla birlikte, kişi kendini güvende hissetmediği ortamlarda korkarak kaygı duyabilecektir. Kaygı insanın varoluşuna ilişkin özelliklerdendir. Bireyin kendi içsel tehlikelerine karşı korunma dürtüsüyle göstermiş olduğu tepkidir (Öztürk 1981). Kaygı sadece olumlu durumlar karşısında dezavantaj sağlamayı değil aynı zamanda olumsuz durumlara karşı direnmeyi de sağlamaktadır. Cüceloğlu (2012) kaygı düzeyi ile öğrenme arasındaki ilişkiyi 3 düzeyde incelemiştir. Eğer kişide kaygı düzeyi oldukça düşükse öğrenmenin verimli olmayacağını kişide kaygı düzeyi çok fazlaysa öğrenmenin yine verimli gerçekleşmeyeceğinden bahsetmiştir. Ancak orta düzeyde var olan kaygı düzeyinin öğrenmenin en verimli şekilde gerçekleşeceğini ortaya koymuştur. Bundan dolayı insanın varoluşu içerisindeki kaygı, hayatın her alanında matematik kaygısı, meslek kaygısı gibi farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir (Sevim, 2012). Bunlardan biri de yazma kaygısıdır.

2.5.2. Yazma Kaygısı

Kaygı çocuğun kişilik gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Şahin (2019) kaygıyı, bireyin dışsal tehlikelere karşı bedeninin savunma sisteminin başarısızlıkla sonuçlanmasına benzetmiş ve bunun sonucunda ortaya çıktığını aktarmıştır. Bedensel dengelemeyi bozacak tehlikelere karşı her insanda az da olsa kaygının var olduğu kaynaklarda yer almaktadır. Fakat kaygının çok az ya da çok fazla olması sorun teşkil etmektedir. Her insanda belli bir sınır çerçevesinde olması

Woodrow (2006) dört temel dil becerileri arasında konuşma ve yazma beceri alanlarının en çok kaygı uyandıran beceriler olduğunu çalışmalar sonucunda ortaya koymuştur.

2.5.3. Kaygının Yazma Becerileri Üzerinde Etkisi

Aral ve Başar (1998) kaygı üzerine yapmış oldukları çalışmanın sonucunda kaygı puanının yaş değişkeni açısından incelendiğinde küçük yaştaki çocukların büyük yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla kaygı taşıdıkları sonucunu çıkarmışlardır. Çünkü büyük çocukların daha deneyimleme fırsatı bulduklarının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenden dolayı ilkokul çağı yaş grubundaki öğrencilerin kaygı ile başa çıkabilmesi büyük yaş grubu öğrencilerin kaygı ile başa çıkabilmesinden daha zor olduğu kanıtlanmıştır. Yazma kaygısına sahip olan öğrenciler Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmak için onlara yazma etkinlikleri sunulmalıdır. Yazma kaygısı taşıyan öğrenciler sadece karmaşık bir metin yazarken değil kolay bir mektup yazarken de sorun yaşayabilmektedirler (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016). Bundan dolayı çok kolay bir yazma çalışması verilen öğrenciler yazma kaygısına sahip ise erteleme, gerginlik, düşük özsaygı, motivasyon eksikliği görülebilmektedir (Marra ve Barra, 2000). Öğrenciler ne kadar fazla yazma çalışmalarına katılırsa yazma kaygısının önemli ölçüde azalacağı söylenebilir (Karakaya ve Ülper, 2011). Yazma kaygısı öğrencilerin yazma beceri gelişimlerini olumsuz etkilediğinden dolayı öğrenci üzerinde azalan kaygı ile birlikte öğrencinin yaratıcılığını üst düzey zihinsel becerilerine, özgünlüğüne ve yaratıcılığına önemli bir katkısı olacaktır.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar

Bu bölümde çalışma konusu içerisinde yer alan yaratıcı yazma ve yazma kaygısı konusu hakkında ülkemizde yapılmış olan çalışmalar ele alınarak özetlenmiştir.

Yılmaz (2019) tarafından yapılan “Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi (Elazığ örneği)” adlı çalışmada öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerini ve bu kaygı sebeplerini belirlemek amacıyla farklı değişkenler ele alınarak kaygının sınıf, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyine ve kitap okuma değişkenliklerine göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmış ve çalışma 364 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada hem nitel hem nicel araştırma yöntemleri birlikte yürütüldüğünden dolayı açımlayıcı karma modelin kullanımına karar verilmiştir. Araştırmada Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak araştırma yöntemi şekillendirilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu öğrenciler arasından kaygı düzeyi yüksek olan 20 öğrenci seçilerek kaygı sebepleri yüz yüze görüşülerek derinlemesine araştırılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise Karakuş Tayşi ve Taşkın’ın (2018) geliştirmiş olduğu yazma kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin belirlenen değişkenlere göre yazma kaygılarının sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim seviyeleri ve kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin büyük çoğunluğunda kaygının başkası tarafından değerlendirilme korkusu, öz güven eksikliği ve konu belirlemede yaşadıkları sıkıntılardan dolayı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ay (2018) tarafından yapılan “Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ders içerisinde yapılan yazma çalışmalarının öğrenci başarısı üzerine etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma grubunu il merkezinde bulunan beşinci sınıf 97 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma yöntemini hem nicel hem de nitel desenler ile çalışmıştır. Araştırmanın nicel tarafında ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel tarafında ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanmıştır. Çalışılan deney grubu öğrencilerine öğrenme amaçlı mektup ve şiir yazma etkinlikleri verilerek çalışılmış, kontrol grubu öğrencileri ile de ünite ile ilgili sorular çözdürülerek çalışılmıştır. Çalışma başında ve sonunda iki gruba uygulanan başarı

testleri SPSS 24 programında karşılaştırılarak analizi yapılmıştır. Başarı puanları arasındaki ön test ve son test puanları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda başarı son test sonuçları incelendiğinde deney grubu için olumlu sonuçlandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yazma etkinliklerinin öğrenci üzerinde problem çözme ve kendini ifade edebilme ve Türkçe’yi daha etkili kullanabilme becerilerinin de olumlu yönde geliştiği belirlenmiş olup öğrenci başarısına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2013) tarafından yapılan “İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma” adlı çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları ile yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmasında “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. 518 öğrenci Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan farklı sosyoekonomik çevrelere sahip öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Yazma Özyeterlik Ölçeği ile birlikte öğrencilerden alınan yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesi için Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirme yapılmıştır. Yapılan uygulama bitiminde öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazmaya yönelik kendilerine olan inançlarında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Çalışma sonucunda yazma özyeterliği iyi olan öğrencilerin çoğunlukla yaratıcı yazma becerilerinin de iyi sonuçlar çıkardığı belirlenmiştir.

Bozgün (2022) tarafından yapılan “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma” adlı araştırma makalesinde öğrencilerin yazma kaygısının bazı değişkenlere göre anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla çalışılmıştır. Araştırma tarama modelli bir çalışmadır. Uygun örneklem yöntemiyle seçilen 365 ilkokul öğrencisine ‘Yazma Kaygısı Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırmanın verileri t-testi ve ANOVA ile tespit edilmiştir. Araştırma sonunda ise ilkokul öğrencilerinde yazma kaygısının orta seviyede olduğu belirlenilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet ve yaş değişkenine göre değişmediği, ebeveyn eğitim seviyesi, ailenin geliri ve kitap okuma sıklıklarına göre ise değiştiği ortaya çıkmıştır.

Karakoç Öztürk (2016) tarafından yapılan “Bir eylem araştırmasının öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik algılarına ve yazma kaygılarına etkisi” adlı makalede 6.sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışmada öğrencilerle öykü yazma uygulamaları yapılarak öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarında yazma kaygılarına yönelik farklılaşma olup olmadığını amaçlanmıştır. Araştırma tüm sınıf öğrencileri ile

yürütülmüş fakat iç örneklemeden faydalanılarak 9 öğrenci seçilerek ürünler ele alınmıştır. Verilerin analizi için “NVivo Nitel Veri Analizi Programı” kullanılmıştır, “Eşli Gruplar t Testi” yardımı ile ölçek verileri çözümlenmiştir. Yapılmış olan çalışmanın sonuçlarına göre 9 öğrenciden toplanan veriler sonucunda hikâye yazma becerilerinde farklılık olduğu belirlenmiş, hikâye yazarken duygularının farkında olmaya başlandığı ve yazma çalışmasında artık zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu süre zarfında öğrencilerin tümünde yazma kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir.

Saluk ve Pilav (2018) tarafından yapılan “Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma” adlı makalesi karma yöntem çalışmasıdır. Çalışma üstün yetenekli öğrenciler ile birlikte yürütülmüştür. Çalışmanın amacı yazma çalışmalarının üstün yetenekli öğrencilerin yazma tutumu üzerine etkisini ortaya çıkarmak ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirme amaçlı yapılmıştır. Çalışmaya altıncı sınıfa devam eden üstün yetenekli 20 öğrenci ile çalışılmıştır. Gerekli yazma çalışmaları uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarının tutum puanları ile yaratıcı yazma puanları SPSS paket programı ile birlikte analizi yapılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma tutumlarında farklılık görülmediği gözlemlenmiş olmasına rağmen yapılan yazma etkinlikleri sonucunda deney grubunun yaratıcı yazma becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinden alınan görüşlere dayanarak farklı beceriler ile birlikte yazma becerisi kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Doğan ve Müldür (2014) tarafından yapılmış olan “7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi” adlı çalışmada öğrencilerin hikâye yazma becerilerini incelemek amacıyla Ankara sınırları içerisinde iki okul ile birlikte çalışılmıştır. Çalışma için 109 öğrenci seçilmiştir. Çalışma deney ve kontrol gruplu deneysel yöntem ile çalışılmıştır. Çalışma için seçilen 109 öğrenciden deney grubu olarak çalışılacak grupla 14 hafta boyunca yazma çalışmaları yapılmış kontrol grubu öğrencileri ile konular normal akışında yürütülmüştür. Uygulama sonucunda deney grubunun puan ortalamaları ve kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde farklılık göstermiş ve deney grubu lehine sonuçlar olduğu gözlemlenmiştir. Hikâye yazma etkinlikleri yapan deney grubu öğrencilerinin daha başarılı yazılar ortaya çıkardığı gözlemlenmiştir.

Baştuğ (2015) yapmış olduğu çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma eğilimlerinin yazma başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmaya

toplamda 735 ilkokul 4. sınıf öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın başında belirlenmiş olan 4 farklı hipotezin test edilmesi amaçlanmıştır. Uygulama sonunda bu modellerin hepsi çözümlenmiştir. Sonuç olarak yazma eğilimi fazla olan öğrencilerin yazma başarısında daha iyi olduğu ve yazma tutukluğunun da öğrencilerin yazma başarısını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Erdoğan (2012) “Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi” adlı doktora tezinde Trabzon ilinden seçilmiş olan üç ilköğretim okulunda okuyan 81 beşinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışmanın amacı Türkçe ders kitabı içeriğinde yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi ile yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Karışık yöntemin kullanıldığı uygulamada 2 deney 1 kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu ile iş birlikçi yazma ve yaratıcı yazma çalışmaları yapılmış olup kontrol grubu ile program dahilinde yer alan dersler işlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla ölçme araçları uygulanmıştır. Ölçme sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin yazma uygulamaları sayesinde anlatım becerilerinin olumlu anlamda farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öztürk (2007) “İlköğretim V. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi” adlı araştırmasında yaratıcı yazma çalışmalarının metin yazma becerisine ve yazmaya ilişkin görüşlerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Ankara’ da yer alan bir ilkokulda toplam 40 öğrenci seçilerek araştırmaya başlanmıştır. DeneySEL yöntem seçilen araştırmaya 20 deney 20 kontrol grubu seçilmiştir. Öğrencilerin seçimine serbest yazma etkinlikleri yapılarak karar verilmiştir. Bu yazılan yazılar araştırmacı tarafından yaratıcı yazma ölçeğine göre değerlendirilerek 4 şube arasından kontrol ve deney grupları belirlenmiştir. Sonuç olarak seçilen deney grubu ile 14 hafta boyunca yaratıcı yazma çalışmaları yapılarak çalışma sonunda ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazmaya karşı olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde yapılmış olan birçok çalışma değerlendirildiğinde öğrencilerde yazma etkinliklerinin yazma kaygısını düşürdüğü ve yaratıcı yazma becerilerine olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

2.6.2. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Bu bölümde çalışma konusu içerisinde yer alan yaratıcı yazma ve yazma kaygısı konusu hakkında yurt dışında yapılmış olan çalışmalar ele alınarak özetlenmiştir.

Gibriel (2019) “Yazma stratejileri, yazma kaygısı ve yazma başarısına etkilerinin incelenmesi” çalışmasının amacının öğrencilere bir yazma görevi verildiği zaman kaygı düzeylerinin arttığından dolayı kaygının yazma performansını etkileyip etkilemediğinin görmek amacıyla Mısır'daki Sanat Fakültesi İngilizce Bölümünde okuyan dördüncü sınıf EFL öğrencilerinden seçilmiştir. Gabriel, İngilizce bölümünde okuyan öğrencilerin yazma başarı testi puanlarının düşük olduğunu fark ettikten sonra 51 öğrenci ile çalışmış ve 4 kompozisyon çalışmasını değerlendirmeye almıştır. Öğrencilerin ne tür yazma stratejileri kullandığını, yazma stratejileri ile öğrencinin yazma başarısı arasındaki ilişkinin, yazma stratejileri ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin ve yazma kaygısı ile öğrencilerin yazma başarısı arasında bir ilişkinin var olup olmadığını araştırmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazma kaygısının yazma başarısını etkilediği ayrıca kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin yazma başarısında daha iyi oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Zardini ve da Costa (2009) tarafından yapılmış olan “mektup arkadaşı” adlı projenin Brezilya ve Belo Horizonte'de yer alan ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma 6 aylık bir süreyi kapsamaktadır. Yapılmış olan bu çalışma Brezilyalı ve İngiliz öğrenciler arasında İngilizce okuma ve yazmaya teşvik ve motive etme amaçlı yapılmıştır. Öğrencilerin katılımı ve etkileşimleri sayesinde insanları tanıma, yeni kültürler keşfetme ve kültürlerini tanıma fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca çalışmanın sonunda yabancı dil eğitimi aşamasında öğrencilerin gözle görülebilir düzeyde yazışma deneyimi sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazı yazmaya karşı motive olduklarını ve mektup arkadaşlığının öğrencilerin eğitim sürecine önemli bir katkıda bulunduğunu çalışmalarında aktarmışlardır.

Hasan (2001) yılında Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) üniversite öğrencilerinin hem "yazma kaygısı" hem de "benlik saygısı"nın yazılarının niteliği ve niceliği ile ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla İngilizce bölümünde okuyan 132 üçüncü sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin yazma kaygısı yüksek olan öğrencilere göre kompozisyon çalışmalarının daha kaliteli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak yazma kaygısı taşıyan öğrencilerin kompozisyon

yazma kalitesini olumsuz yönde etkilendiğini aktarmıştır. Öğrencilerin yazılanları değerlendirilmesi korkusu yaşadığını ve kaygı düzeylerini azaltmak için daha çok akran ve öz değerlendirme ile yapılması gerektiğini söylemiştir.

Wijirahayu, S., & Kamilah, S. (2021) tarafından yapılan “Covid-19 pandemisi sırasında öğrencilerin yazma kaygısı, okuma motivasyonu ve yazma başarısı” başlıklı çalışmada öğrencilerin var olan yazma kaygısını ve okuma motivasyonunun yazma başarısına etkisi göz önüne alınmıştır. Otuz üç üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen bu çalışma da öğrencilerin herhangi bir yazma etkinliğine katılmaktan kaçınmaları öğrencilerdeki yazma kaygısının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin motivasyonlarını ve kendilerine olan güvenini olumsuz etkilediği de tespit edilmiştir. Okuma motivasyon puanları ortalamaları ne kadar yüksek ise yazma kaygısı puanlarının o kadar düşük olacağı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak yazma kaygısı düzeyi arttıkça yazma becerisinin olumsuz etkilendiği, okuma motivasyonu düzeyi arttıkça yazma yeteneğinin olumlu etkilendiği ifade edilmiştir.

Mróz, A. ve Ocetkiewicz, I. (2021) tarafından yapılan “Creativity for sustainability: How do polish teachers develop students’ creativity competence? Analysis of research results” başlıklı çalışmada eğitimin üçüncü (ortaokul) ve dördüncü (lise) kademelerinde öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine dair nasıl bir yol izlediklerini incelemeye almışlardır. Sınıfta yer alan etkinlikler açısından, ankete katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, öğrencilerin yaratıcı olmasına izin vermesi muhtemel öğrenme etkinliklerini teşvik ettiğini fakat yaratıcılığı geliştirmek için önerilen modern öğretim yöntemlerini ihmal ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir yüzdeliği ders esnasında bilgiyi öğrenci grubuna hızlı bir şekilde sunmak zorunda kaldıklarını ve yaratıcılık çalışmalarını daha az destekleyebildiklerini tespit etmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin, öğrencileri hem destekleme hem de ilerletme sorumluluğunu taşıması gerektiğini ve böylece yaratıcılığı teşvik ederek geliştirme çalışmaları yapması gerektiğini belirtmişlerdir.

Santosa, A. B., Basuki, Y., & Puspita, A. M. I. (2019) tarafından yapılan “The effectiveness of local wisdom-based teaching materials in enhancing creative writing skills of elementary school students” başlıklı çalışmada araştırmmanın örneklemini ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede ders materyallerinin etkililiğini görmek amacıyla uygulanmıştır. Çalışma

deney ve kontrol grubu öğrencileri ile devam etmiştir. Araştırma yarı deneysel model kullanılarak 45 öğrenci ile tamamlanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin öğretim materyallerini kullanımında yaratıcı yazma becerilerinin önce ve sonrasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretim materyalleri kullanan deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

Nasir, L., Naqvi, SM ve Bhamani, S. (2013) tarafından yapılmış olan “Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirme: Bir eylem araştırması projesi” başlıklı çalışmalarında seçkin iki özel okulun beşinci sınıf öğrencilerinden dört şube seçilerek 39 kişilik bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Öğrencilerin kompozisyon yeterliliğinin temel durumu hakkında analiz yapabilmek için ön ve son test yapılmıştır. Öğrencilerin kompozisyon yeterliliğinin temel durumu hakkında veri toplamak için çalışma başında ve çalışma sonunda öğrencilere kompozisyon yazdırılmıştır. Ön test, öğrencilerin mevcut yazma becerilerini ölçmek için, son test ise bir sonra yapılarak yazma becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Toplanmış olan veriler sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde zayıflık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sürecinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için belli kelime listeleri oluşturularak öğrencilere verilmiştir. Daha sonrasında kompozisyon yazma becerilerindeki gelişmeyi görmek amacıyla son test uygulanmıştır. Bu iki testin puanları t-testi ile analiz edilerek sonuca ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre puanlar arasındaki farklılıkta çocukların kelime dağarcığında ve yaratıcı yazma becerilerinde gelişme görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin imla ve yaratıcılıklarında gelişme görüldüğü ve metin düzeninde % 26 puan, dilbilgisi yapısında % 24 arttığına vurgu yapılmıştır.

Yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında öğrencilerde var olan bir yazma kaygısı olduğu ve yaratıcı yazma becerilerini etkilediği çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin ders süresi içerisinde yazma etkinliklerine yeterli zaman ayıramadıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmacıların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için farklı yöntemlere başvurdukları görülmüştür. Yapılan bu çalışmaların neticesinde uygulanan yöntemlerin ve çalışmaların öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde azalma ve yaratıcı yazma becerilerinde olumlu bir etkisi olduğuna vurgu yapılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, örnekleme, veri toplama sürecine, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ve toplanan verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Mektup arkadaşlığı yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemek üzere yapılan bu araştırma eğitim araştırmalarında da sıkça kullanılan nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre tasarlanmıştır. Deneysel model, uygulayıcının kontrolünde olup değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak için verilerin toplanmasıdır (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel model deney ve kontrol grupları oluşturulurken yansız atama yolu ile gerçekleştirmenin zor olabileceği durumlarda kullanılır (Baştürk, 2009, s.41). Yarı deneysel model, incelenecek olan değişkenlerin tümünün birlikte incelenemediği durumlarda uygulandığından dolayı gruplar seçkisiz atama yolu ile deney ve kontrol grupları şeklinde oluşturulur (Balcı, 2001). Bundan dolayı ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde iki gruptan biri kontrol grubu, diğeri ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada da yarı deneysel modele uygun olarak seçkisiz atama yoluyla deney ve kontrol grupları seçilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ilgili değişkenler açısından denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğünden okulların

listesi ve çalışma yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (EK 1). Daha sonra benzer nitelikteki okullar arasından seçkisiz atama yolu ile iki okula karar verilmiştir.

Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerindeki yer alan MEB'e bağlı ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubunda ise toplam 110 öğrenci yer almaktadır. Araştırmaya her iki okuldan birer deney birer kontrol grubu sınıfı olmak üzere 4 şube belirlenmiştir. Öğrencilerin yer aldıkları şubelerden seçkisiz atama yolu ile deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri belirlenmiştir. Deney grubunu 54, kontrol grubunu 56 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma grubu özellikleri*

	Kız öğrenci sayısı	Erkek öğrenci sayısı	Toplam
Deney grubu	28	26	54
Kontrol grubu	29	27	56

Seçkisiz atama yolu ile belirlenen çalışma grubun içerisindeki 4 şubenin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney grubunda (kız=28, erkek=26) mektup arkadaşlığı yöntemi uygulanırken kontrol grubu öğrencilerinde (kız=29, erkek=27) MEB'in karar kılmış olduğu müfredata uygun ders akışına devam edilmiştir. Uygulanan deneysel süreç haftada iki ders saat olmak üzere 11 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmek için “Yazma Kaygısı Ölçeği”, yaratıcı yazma becerilerini ölçmek için “Yaratıcı Yazmaya Yönelik Açık Uçlu Soru/Kompozisyon Konusu” ve yaratıcı yazma becerilerini değerlendirmek için “Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF)” ile toplanmıştır. Ölçekler araştırmanın başında ve sonunda uygulanmıştır.

3.3.1. Yazma Kaygısı Ölçeği

Öğrencilerin mektup arkadaşlığı öncesi ve sonrasındaki yazma kaygılarını belirlemek amacıyla Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen, Özbay ve Zorbaz

(2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Yazma kaygısı ölçeği EK 6’da verilmiştir. Öncelikle Türkçe’ye uyarlamasını yapan yazarlardan e-posta ile ölçek kullanım izinleri alınmıştır (EK 5). Özbay ve Zorbaz (2011) yazma kaygısıyla ilgili Türkçedeki ilk çalışmaların ilköğretimden başlanmasının önemli olduğunu ve ileri sınıflardaki öğrencilerin yazma kaygılarını azaltma çalışmalarında öncülük tanıyacağını aktarmış ve çalışmalarına ilk olarak ilkokul öğrencileri ile başlamışlardır. Türkçeye uyarlanmış olan Yazma Kaygısı Ölçeği, beşli likert tipinde 26 madde yer alan bir ölçektir.

Daly ve Miller orijinal ölçekte Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını .940 olarak hesaplamış Türkçe formunda ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .901 olarak hesaplamıştır (Zorbaz, 2011). Akgül ve Çevik (2003) güvenirlik katsayısı .80 ile 1.00 arasında olan ölçeklerin yüksek güvenirlikli ölçek olduğunu belirtmiştir. Buna göre bu ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Yazma Kaygısı Ölçeği’nin, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda, Daly ve Miller (1975) tarafından ölçeğin 26 maddesinin 21’inin geçerli ve güvenilir bir şekilde uygulanabileceğini aktarmışlardır (Özbay ve Zorbaz, 2011: 44).

Yazma Kaygısı Ölçeği 11 olumlu, 10 olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan olumlu ifadeler “Tamamen katılıyorum (1), Katılıyorum (2), Kararsızım (3), Katılmıyorum (4), Kesinlikle katılmıyorum (5)” şeklinde olup; olumsuz ifadeler ise bu puanlamanın tersi kullanılarak puanlanmaktadır. Yazma Kaygısı Ölçeği’nden toplanan veriler programa geçirilirken; olumlu olan (1, 4, 5, 7, 8, 13, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26) maddeler puanlanırken “tamamen katılıyorum” ifadesi 1, “katılıyorum” 2, “kararsızım” 3, “katılmıyorum” 4 ve “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi 5 puan; olumsuz (2, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 23) maddelerde ise bu puanlamanın tersi bir puanlama yapılarak “tamamen katılıyorum” ifadesi 5 puan, “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi 1 puan şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan ise 130’dur. Ölçekteki olumlu madde kökleri ile olumsuz madde kökleri ters kodlandığından, ölçekten alınan puan arttıkça yazma kaygısı azalmakta; puan azaldıkça yazma kaygısı artmaktadır.

3.3.2. Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF)

Öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma açık uçlu sorusuna verilen cevapları değerlendirmek için Susar-Kırmızı (2011) tarafından “Yaratıcı Yazma Ürünlerinin Bazı

Ölçütler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma” isimli araştırmasında geliştirmiş olduğu “Yaratıcı yazma için değerlendirme ölçütleri” (EK 7) kullanılmıştır. Ölçütler altı başlıktan oluşmaktadır. Her başlığın kendi içerisinde değerlendirme puanı yer almaktadır. Susar Kırmızı (2011) Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu’nda (YİDÖF) bu ölçütün yaratıcı yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde uygulanıp uygulanamayacağını anlamak ve eksik taraflarını belirlemek amacıyla 4. ve 5. sınıfta okuyan 288 öğrenci ile ön uygulama çalışması yapmıştır. Ön uygulama verileri sonucunda çıkan ürünlerin değerlendirmesini yaparken altı ölçütü göz önüne alarak puanlama yapmıştır. Puanların geçerliliği için uzman görüşleri olarak değerlendirme ölçütlerini belirlemiştir.

Özdemir ve Çevik (2018) YİDÖF’ün yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirmede etkili olup olmadığını incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada puanların güvenilirlik değeri birinci ölçüt için 0.75; ikinci ölçüt için 0.81; üçüncü ölçüt için 0.67; dördüncü ölçüt için 0.74; beşinci ölçüt için 0.72; altıncı ölçüt için ise 0.83 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik puanlarının 0.70’in üstünde olması, değerlendirme ölçütlerinin güvenilir olmasının kanıtlarındandır (Miles ve Huberman, 1994).

"Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF)" şu ölçütlerden oluşmaktadır:

- 1.ÖLÇÜT: Yazının içeriğinin, alışılmışın dışında belli başlı bir yenilik ya da yenilikler içermesi (20 puan).
- 2.ÖLÇÜT: Yazıda bilinen bir ögenin yeni bir biçimde ifade edilmesi (20 puan).
- 3.ÖLÇÜT: Yazıda özgün benzetme/benzetmelerin yer alması (15 puan).
- 4.ÖLÇÜT: Yazıda yer alan yeni fikirlerin anlaşılır bir şekilde açıklanması (10 puan).
- 5.ÖLÇÜT: Yazıdaki duygu ve fikirlerin etkili ve akıcı bir şekilde ortaya konulması (20 puan).
- 6.ÖLÇÜT: Yazıya uygun bir başlık verilmesi (15 puan) (Susar Kırmızı, 2011: 28).

Susar Kırmızı (2011) yapmış olduğu çalışma sonucunda, 412 öğrencinin yazma ürünlerini bir uzman aracılığı ile inceleyerek YİDÖF ölçütlerinin güvenilir puanlar elde ettiği sonucuna ulaşmıştır. Her bir ölçütten hesaplanmış değerler şu şekilde sıralanabilir:

Birinci ölçüt 0.84; ikinci ölçüt 0.73; üçüncü ölçüt 0.76; dördüncü ölçüt 0.76; beşinci ölçüt 0.65; altıncı ölçüt ise 0.71'e çıkmıştır.

3.3.3. Yaratıcı Yazmaya Yönelik Açık Uçlu Soru/Kompozisyon Konusu

4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerine yaratıcı yazma ön test ve son test uygulamasında öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ölçebilmek için öğrencilere yaratıcı yazmaya yönelik açık uçlu soru/kompozisyon konusu (Ek. 8) belirlenmiştir. Belirlenme aşamasında yaş grubuna uygunluğu sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilerek konu seçimine karar verilmiştir. Susar Kırmızı'nın (2011) araştırmasında yer alan yaratıcı yazmaya yönelik "Varsayalım ki bir zaman tünelindesiniz. Geçmişe ya da geleceğe yolculuk yapabilirsiniz. Hangi döneme gitmek isterdiniz? Gittiğiniz dönemde nasıl bir dünya ile karşılaşmak istersiniz?" açık uçlu sorusu yöneltmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Mektup arkadaşlığı yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada salgın dolayısıyla mektup arkadaşlığı yapacak olan öğrencilerin ve ailelerinin herhangi bir olumsuzluk yaşamaması adına uygulama yapılacak okulların aynı ilden seçilmesi uygun görülmüştür. Bundan dolayı aynı il sınırları içerisinde farklı ilçelerde yer alan okulların seçilmesine karar verilmiştir. Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde yer alan Gazi Mustafa Kemal İlkokulu ve Şhitkamil ilçesinde yer alan Empati İlkokulunda uygulama yapılmaya başlanmıştır. Uygulama öncesinde gerekli olan araştırma izni çıkana kadar okullarla ön görüşme yapılmıştır. Görüşmede araştırmanın amacı ve önemi okul müdürleri ile görüşüldükten sonra gönüllük esasına göre de öğretmenler ile görüşülmüştür. Aynı sosyo-ekonomik düzeye sahip olan her iki okuldan birer şube deney grubu ve birer şube de kontrol grubu olmak üzere 4 şube belirlenmiştir. Öğrenciler ile güz döneminde tanışılmış olup bahar döneminde araştırma izni çıktıktan sonra uygulamalara başlanmıştır. Öğrencilere öncelikle sürecin nasıl ilerleyeceği ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

İlk hafta deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanmış, ikinci hafta ise yaratıcı yazma ön test etkinliği yaptırılmıştır. Yaratıcı yazma etkinliğinde Susar Kırmızı'nın (2011) çalışmasında yer alan yaratıcı yazmaya yönelik açık uçlu soru yöneltmiştir.

Üçüncü hafta deney grubuyla mektup arkadaşlığı uygulanmaya başlanılmış kontrol grubu ile sadece Milli Eğitim Bakanlığının müfredatına uygun Türkçe öğretim programı uygulanmıştır. Öncesinde okul idaresinden alınmış olunan sınıf listesindeki öğrenciler birbirleri ile seçkisiz atama yoluyla eşleştirilmiştir. Eşlenen öğrencilerin isimleri öğrencilere söylenmiştir. Mektup yazma çalışması için gerekli olan renkli kağıtlar, kalem ve zarflar sınıflara ulaştırılmıştır. Mektup yazma uygulamasında kâğıt düzeni, yazının okunabilirliği ile ilgili şekilsel uyarılara yer verilmemiş sadece daha önce hiç mektupla karşılaşmamış olan tüm öğrencilere yazım kurallarına dikkat edilmesi gerektiği ve mektup yazımı ile ilgili kısa bilgiler verilmiştir. Deneysel uygulama 54 deney grubu (28 kız, 26 erkek) öğrencisi ile yapılmaya başlanmıştır. Etkinliklerin süresi 11 hafta, haftada ikişer saat olmak üzere toplamda 22 saattir.

Dördüncü haftada öğrenciler araştırmacı tarafından kendilerine ulaştırılmış mektupları okumuşlardır. Daha sonra okudukları mektuplara cevaplarını yazıp dağıtılmış olan zarfların içerisine koyarak araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Mektup yazma çalışmalarında ilerleyen haftalarda öğrencilerin yazmaya karşı düşüncelerini organize edebilme, düşünme ve hayal güçlerini harekete geçirmeye yardımcı konular tez danışmanı, 3 sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeninin görüşleri dâhilinde öğrencilerin seviyelerine uygun konu başlıkları belirlenmiştir. Çünkü kısa bir süreç istemeyen yazma becerisinin istenilen hedeflere uygun edinilebilmesi için öğrencilerin yazma etkinlikleri farklı ve dikkat çekici etkinlikler sayesinde verilmeye çalışılmalıdır (MEB, 2016, s. 7).

Beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu haftalarda Tablo 2’ de yer alan konu başlıkları verilerek öğrencilerin bu konularda mektup yazması istenilmiştir. Öğrenciler zaman içerisinde mektup arkadaşlarına da alışıarak zarf içerisine hediye koydukları ve konu dışında da arkadaşlarına merak ettikleri soruları sordukları gözlemlenmiştir.

Onuncu ve on birinci haftalarda deney ve kontrol grubu öğrencilerine yaratıcı yazma son test çalışması ve yazma kaygı ölçeğinden alınan veriler toplanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin haftalık veri toplama süreci aşağıda Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Veri toplama süreci

	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
1.HAFTA	Öğrencilerle tanışma ve ön test yazma kaygısı ölçeği uygulanmıştır.	Öğrencilerle tanışma ve ön test yazma kaygısı ölçeği uygulanmıştır.
2.HAFTA	Öğrencilere ön test yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır.	Öğrencilere ön test yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır.
3.HAFTA	Öğrencilerin mektup arkadaşlarına kendilerini tanıttıkları ilk mektuplar yazdırılarak zarflanmıştır.	Sınıf öğretmeni tarafından MEB müfredatı işlenmeye devam edilmiştir.
4.HAFTA	Öğrenciler arkadaşlarından gelen ilk mektupları okuyarak onların sorularını cevaplamışlardır.	Sınıf öğretmeni tarafından MEB müfredatı işlenmeye devam edilmiştir.
5.HAFTA	Öğrencilerden en beğendikleri kitabı arkadaşlarına tanıtmaları ve kitap önerilerinde bulunmaları istenmiştir.	Sınıf öğretmeni tarafından MEB müfredatı işlenmeye devam edilmiştir.
6.HAFTA	Öğrencilerden okulda nasıl vakit geçirdikleri, arkadaşlarından bahsetmeleri ve hangi dersi sevdiklerini yazmaları istenmiştir.	Sınıf öğretmeni tarafından MEB müfredatı işlenmeye devam edilmiştir.
7.HAFTA	Öğrencilerden yapmaktan hoşlandıkları aktivitelerden bahsetmeleri istenmiştir.	Sınıf öğretmeni tarafından MEB müfredatı işlenmeye devam edilmiştir.
8.HAFTA	Öğrencilerden gezip gördükleri yerlerden en beğendiği yeri eğer biliyorlarsa tarihini, doğasını ve o yerin özelliklerini arkadaşlarına tanıtması istenmiştir.	Sınıf öğretmeni tarafından MEB müfredatı işlenmeye devam edilmiştir.
9.HAFTA	Öğrencilere mektup arkadaşlarının resmi gösterilerek mektuplaşırken kafalarında nasıl biri canlandığını bahsetmeleri ve resmini gördükten sonra hislerini yazmaları istenmiştir.	Sınıf öğretmeni tarafından MEB müfredatı işlenmeye devam edilmiştir.
10.HAFTA	Öğrencilere son test yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır.	Öğrencilere son test yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır.
11.HAFTA	Öğrencilere son test yazma kaygı ölçeği uygulanmıştır.	Öğrencilere son test yazma kaygı ölçeği uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Yapılan çalışmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu'ndan elde edilen ön - son test verilerinin nicel analizleri için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine çalışma öncesi ve sonrasında ön test-son testler uygulanarak ortalama puanları hesaplanmış ve bağımlı-bağımsız gruplar t-testi analizleri yapılmıştır. Nicel verilerin analizi öncesinde ölçek puanlarının normalliğini saptamak amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi hesaplanmıştır. Tablo 3'te Shapiro-Wilk normallik testi değerleri verilmiştir. Kurtosis ve Skewness değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Buna göre dağılımın normal olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik testlerden bağımlı- bağımsız gruplar t-testi yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3. *Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları*

		Shapiro-Wilk				
		İstatistik	sd	p	Skewnes Std.Error	Kurtosis Std.Error
Kaygı	ön	.964	110	.005	.230	.457
test						
Kaygı	son	.981	110	.121	.230	.457
test						
Yaratıcı		.902	110	.000	.230	.457
yazma	ön					
test						
Yaratıcı		.890	110	.000	.230	.457
yazma	son					
test						

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan toplanan verilerin istatistiksel çözümlmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.' te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney	54	89.74	18.59	108	-.560	.576
Kontrol	56	91.70	18.01			

Tablo 4. incelendiğinde, kontrol grubunun yazma kaygısı ön test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}$ =91.70), deney grubunun ortalamasından ($\bar{X}$ = 89.74) yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için p değerine bakıldığında, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu bulgu sonucunda deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik kaygı bakımından grupların benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde yazma kaygı düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. *Deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları*

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön test	54	89,74	18,59	53	-2,011	0,049
Son test	54	96,76	16,65			

Tablo 5. incelendiğinde deney grubunun yazma kaygısı ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =89.74) iken son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 96.76) 'ya yükselmiştir. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t=-2.011, p<0,05). Bu bulgu, mektup arkadaşlığı yönteminin deney grubu öğrencilerinin yazma kaygılarını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir.

4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. *Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları*

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön test	56	91.70	18.01	55	.281	.780
Son test	56	90.80	15.43			

Tablo 6. incelendiğinde kontrol grubunu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =91.70) iken son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 90.80) olmuştur. Bu bulgu, kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ve son test puanlarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir (t=.281, p>0,05). Kaygı puanları ortalamaları incelendiğinde uygulama sürecinde kontrol grubuna uygulanan, Türkçe dersi öğretim programına uygun yürütülen yazma süreçlerinin öğrencilerin yazma kaygılarını azaltıcı yönde bir etkisinin olmadığı şeklinde açıklanabilir.

4.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma kaygısı son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma kaygılarının son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney	54	96.76	16.65	108	1.946	.054
Kontrol	56	90.80	15.43			

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunun yazma kaygısı son test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=96.76$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=90.80$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre yazma kaygıları puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için p değerine baktığımızda, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1.946$, $p>.05$). Elde edilen bu bulguya göre, mektup arkadaşlığı yönteminin deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığı ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

4.2. Yaratıcı Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular

4.2.1 Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine ilişkin ön test puanları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaratıcı yazma ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney	54	37.77	17.39	108	1.49	.138
Kontrol	56	32.50	19.63			

Tablo 8. incelendiğinde, kontrol grubunun YİDÖF sonuçlarına göre yaratıcı yazma ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 32.50$), deney grubu ortalamasının ($\bar{X} = 37.77$) olduğu görülmektedir. Aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için p değerine baktığımızda, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t=1.49, p>.05$) belirlenmiştir. Yaratıcı yazma becerileri açısından öğrencilerin deneysel çalışma öncesinde benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

4.2.2. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma ön test–son test puanları için yapılan bağımlı gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 9 'da verilmektedir.

Tablo 9. *Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t-testi sonuçları*

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön test	54	37.77	17.39	53	-5.051	.00
Son test	54	48.79	16.87			

Tablo 9. incelendiğinde, deney grubunun yaratıcı yazma son test puan ortalamasının ($\bar{X} = 48.79$) ön test puan ortalamasından ($\bar{X} = 37.77$) yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için p değerine baktığımızda, farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t=-5.051, p<.05$) belirlenmiştir. Bu durum, mektup arkadaşlığı yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 10 'da verilmiştir.

Tablo 10. *Kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t-testi sonuçları*

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön test	56	32.50	19.63	55	-.444	.658
Son test	56	33.75	15.55			

Tablo 10. incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test puan ortalaması ($\bar{X}=32.50$) iken, çalışma sonunda yaratıcı yazma son test puan ortalamasının ($\bar{X}=33.75$)'e yükseldiği görülmektedir. Aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için p değerine baktığımızda farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t=-.444$, $p>.05$) görülmüştür.

4.2.4. Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma son test puanları t-testi sonuçları Tablo 11' de verilmektedir.

Tablo 11. *Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma son test puanları bağımlı gruplar t-testi sonuçları*

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney	54	48.79	16.87	108	4.857	.00
Kontrol	56	33.75	15.55			

Tablo 11. incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=48.79$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}=33.75$) yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için p değerine baktığımızda, farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t=4.857$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durum mektup arkadaşlığı yönteminin deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini anlamlı bir şekilde arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Türkçe dersi kapsamında 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin özgün yazı alışkanlığı kazanılmasına yönelik yazı çalışmaları yaptırılması ve yazı çalışmalarının; Türkçe dersinde sınıf içi etkinliklerinde haftada en az bir saatinin yazı etkinliklerine ayrılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2019). Problem durumu içerisinde bu konu verilerek araştırma süreci içerisinde çözüm yolları aranmıştır. Çalışmada Türkçe dersi öğretim programında yer verilen hedef kazanımlarından birisi olan yazma alanına uygun olarak mektup arkadaşlığı yönteminin öğrencilerin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi incelenmiştir.

5.1. Öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik tartışma

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygı puanları arasındaki farklılık incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırma öncesinde her iki grubun yazma kaygısı oranları benzer özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalar doğrultusunda öğrencilerin yazma kaygısı taşıdığı sonucuna varılmıştır. Yaylı (2018), yazı yazmanın öğrenciler için sıkıcı ve yorucu bir etkinlik olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple öğrencilerin ilkokul düzeyinden itibaren yazma kaygısını taşıdıkları sonucuna ulaşılabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı son test puanları arasındaki fark incelenmiştir. Kaygı puan ortalamalarına bakıldığında puanların deney grubu öğrencileri lehine olduğu ve yazma kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Bu bulgular göstermiştir ki öğrencilerin mektup arkadaşlığı yöntemi ile derslerde birbirlerine yazdıkları mektup çalışmalarının öğrencilerin kaygılarını azaltmada olumlu etki

yarattığı söylenebilir. Mektup yazmayı canlı ve çekici kılan özelliklerden birisi öğrencinin kişisel yorumlara yer vermesidir. Öğrenci kendinden yaşadığı olaylara yer verdikçe arkadaşı ile birlikte daha samimi bir ilişki kurmaktadır. Mektubu ilgi çekici hale getiren bu samimi ilişkinin öğrenciler arasında duygusal bir bağ kurmasını kolaylaştırmıştır. Duygusal bağ ile birlikte zaman geçtikçe duygularını yazılarına daha rahat aktarabildikleri tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre kaygı ortalamaları azalış göstermekte iken kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni, Türkçe derslerinde kontrol grubu öğrencilerine yazma çalışmalarında süreklilik sağlanmadığından kaynaklı olduğu söylenebilir. Çünkü Daly'e (1985) göre yazma için geliştirilebilecek olumlu tutum ve yazma becerisi başarısı yazmanın devamlılığı ve sürekliliği ile mümkün olmaktadır. Deney grubu öğrencilerinde haftalık düzenli olarak mektup arkadaşlığı yöntemi ile yazma çalışmaları yapıldığından dolayı bu süreklilik sağlanmıştır. Sürekliliğin sağlanması öğrencilerin kendini daha rahat ifade edebilmelerine uygun ortam ve olanak sağladığından dolayı yazma kaygılarında azalış görülmüştür. Özbay ve Zorbaz'da (2012) yapmış oldukları benzer bir çalışmada günlük yazma çalışmasına yer vermiş ve yazma sürekliliğinin önemini vurgulamış çalışma sonucunda günlük yazma çalışması yapan öğrencilerin günlük tutmayan öğrencilere göre yazma tutukluğunu daha az yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. İşeri ve Ünal (2012) yapmış oldukları araştırmanın neticesinde öğrencilerin yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısının azaldığını belirtmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalar araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Bu gerekçelerin yanı sıra Daly ve Miller (1975) yazma kaygısının temelinin oluşmasında üç etkenin etkili olduğunu aktarmışlardır. Bu etkenlerden birincisinin ortaya konulan ürüne olumsuz yorumlar yapılması, ikincisinin değerlendirilme korkusu, üçüncüsü ise yazma derslerinde başarısız olma duygusunu yaşanmasıdır (Akt. Tiryaki, 2012: 15). Öğrenciler değerlendirilme korkusu yaşadıkları için yazma kaygısı taşımaktadırlar. Bunun yanı sıra bireylerde oluşan yazma kaygısı, bireyleri yazma becerilerinin tüm sınıf kademelerinde etkileyerek, bireyin yazı yazma becerilerinde kaygı taşımasına sebep olabileceğini de aktarmaktadır (Corbett-Whittier, 2004, s. 88; akt. Zorbaz, 2011). Deney grubu öğrencileri ilk haftalarda mektup arkadaşlarına ne yazacaklarını bilememenin vermiş olduğu bir kaygıyı yaşamış olsalar da haftalar ilerledikçe ve mektup arkadaşlarına alıştıkça kaygının yerini ne yazacaklarının heyecanı

ve sevinç duygularının aldığı gözlemlenmiştir. Türkçe dersi öğretim programının temel amaçlarına bakıldığında Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, yaratıcı düşünme, iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme gibi temel becerilerin öğrencilere aktarılması hedeflenmiştir. Bu amaçla öğrencilere bu temel becerilerin kazandırılmasında öğrencilere rehberlik edilmelidir. Mektup arkadaşlığı yöntemi ile öğrencilerin yazma öğrenme alanında yazma kaygısının temelini oluşturan üç faktör engellenmiş olacak ve kaygı en aza indirgenecektir. Bu çalışma sayesinde bu faktörlerden birincisi olan ortaya konulan ürünün olumsuz yorumlar almasının önüne geçilmiş, ikincisi deney grubu öğrencilerinin mektuplarını yazarken değerlendirilme korkusundan uzak bir şekilde yazma çalışmalarını yapması, üçüncüsü ise mektup yazma çalışması yaparken herhangi bir dersten başarısız olurum düşüncesinden uzak kalması ve not korkusunun olmaması öğrenciler üzerinde kaygı ortalamasını düşüren sebeplerden birisi olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen bu çalışma ile araştırmanın hedeflenen kazanımların başarılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

5.2 Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri puanları arasındaki farklılık incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre araştırma öncesinde her iki grubun yaratıcı yazma becerisi ön test puanlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırma için hedeflenen benzerlik düzeyinde sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama etkinliklerinin sürdürülmesine karar verilmiştir. Aşıkcan ve Pilten (2016) yapmış oldukları çalışmada; sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde öğrencilere yazma etkinlikleri yaptırmadan önce herhangi bir hazırlık çalışması yapmadıklarını ve yazma etkinliklerine genellikle kendilerinin karar vererek öğrencilerin geri planda kalmasına neden olduğunu tespit etmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma son test puanları arasındaki farklılık incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test yaratıcı yazma beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Araştırmanın bu bulgusu, kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin aynı düzeyde kaldığı fakat deney grubu öğrencilerinin mektup arkadaşlığı yöntemi ile yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir. Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde ders işleyişine devam edilen grubun yaratıcı yazma becerilerinin artış göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Göçer (2010), yazma becerisinin ancak yazı yazmakla

öğrenilebileceğini, yazma eğitiminin en önemli yapı taşlarından birinin ise “yazdırmak” olduğunu belirtmiştir. Hayes’e göre yazma işlemine başlayabilmenin temelinde güdülenme gereklidir (Güneş, 2009: 13). Bu çalışma ile öncelikle güdülenme işlemini öğrenciler arasında mektup arkadaşlığı yöntemi yaptırılarak sağlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı farklılık oluşturulmuş ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna paralel alanyazında çalışmalar bulunmaktadır.

Göğüş (1990, s.870), Çocukların anadilleri gelişimini, ‘bilgi öğretme’den çok, ‘beceri kazandırma’ olduğundan bahsetmektedir. Bu becerinin ancak aktif kullanım ile kazanabileceğini aktarmıştır. Anadilinin okuma, yazma ve konuşma ile geliştirileceği ve eylem yönünün eksik olduğu inancındadır. Bu çalışmanın bilgi öğretmekten çok yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Yaratıcı yazma becerisini geliştirmenin en iyi yollarından biri öğrencinin zevk alacağı şekilde yazma ve okuma çalışmalarına katılabilmesini sağlamaktır. Hedeflenen kazanımlar arasında MEB (2019) programı doğrultusunda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, okuma yazma sevgisinin aşılması, özgün yazabilmenin sağlanması, kendi özgün görüşlerini sözlü veya yazılı bir şekilde kurallarına uygun iyi aktarabilmesinin sağlanması yer almaktadır. Öğretim programındaki bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde mektup arkadaşlığı yönteminin yaratıcı yazma becerilerine önemli katkısı olduğu görülmüştür. Mektup arkadaşlığı yöntemi sayesinde etkileşim halinde olan öğrenciler mektupları hem okuyarak hem de yazarak yazma becerilerini geliştirmişlerdir.

Araştırmanın başında arkadaş ortamından ve sosyallikten uzak kalmaları bir sohbeti başlatma veya mektup arkadaşına yaşadıklarını anlatırken yazılı olarak ilk kez ifade edecekleri için zorlandıkları gözlemlenmiştir. Fakat çalışma sonunda böyle bir deneyim yaşadıkları için bu endişenin yerini heyecan, mutluluk ve sabırsızlığa bırakmıştır. Mektup arkadaşlarından gelecek olan zarfı her hafta heyecan ile beklemişlerdir. Ayrıca zarfların içerisinden birbirleri ile küçük hediyeler yapmaları öğrencilerin paylaşma duygularını da geliştirmiştir. Yazılarını süsleme, hafta içinde yaşadıkları olayları anlatma, yazısını okumakta zorlanan arkadaşlarından aldıkları geri dönütler ile birlikte yazılarını güzelleştirme, zihnindekileri yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir şekilde aktarmalarına fırsatlar sunmuştur.

Beydemir ve Susar (2012) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiş ve çalışma sonucunda yaratıcı yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre yazmaya yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişme gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Susar' da (2015) yaptığı çalışmada bu araştırma sonucuyla benzer bulgulara ulaşmıştır. Yaratıcı drama yöntemi ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısına etkisini incelemek amacıyla 14 hafta süren bu çalışmayı 4.sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. Çalışma sonunda yaratıcı yazma başarısına ilişkin, deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ancak kontrol grubunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma becerilerini pozitif yönlü etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Gökçe (2020) ise araştırmasında yaratıcı yazma çalışmasını ilköğretim 4.sınıf öğrencileri ile Türkçe dersi tutumuna, yazma tutumuna ve yaratıcı yazmalarına olan etkisini belirlemek amacıyla çalışmayı gerçekleştirmiş. Araştırma ön test-son test deney ve kontrol gruplu 80 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma son test puanları incelendiğinde anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Türkçe dersleri içerisindeki yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazmalarında olumlu düzeyde büyük bir değişikliğe yol açabileceğini aktarmıştır.

Özber, Akar ve Balbağ (2022), çalışmalarında, 22 ilköğretim öğrencisi ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş ve yaratıcı drama yöntemi ile düzenlenen yazma etkinliklerinin, yazma öz yeterliği, öğrencilerin yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında yazma çalışmaları yapılan öğrencilerde yazmaya yönelik kaygı ve tutumlarında pozitif yönlü bir etki göstermesi gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuç Beydemir ve Susar (2012), Susar (2015), Gökçe (2020), Özber, Akar ve Balbağ (2022) tarafından yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın son bölümü içerisinde bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlar neticesinde alan araştırmacıları ve uygulayıcılar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Mevcut araştırma kapsamında mektup arkadaşlığı yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerin yazma kaygılarına ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu deneysel çalışma deney ve kontrol gruplu öğrenciler ile 11 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulardan hareketle mektup arkadaşlığı yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerin yazma kaygısı ve yaratıcı yazma becerilerine etkisine ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

6.1. Yazma Kaygısına İlişkin Sonuçlar

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin yazma kaygısı ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yani bu iki grup yazma kaygısı açısından birbirine benzerdir.
2. Deney grubu öğrencilerin yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani mektup arkadaşlığı yöntemi öğrencilerin yazma kaygılarını anlamlı biçimde azaltmıştır. Bu sonuca göre mektup arkadaşlığı yönteminin yazma kaygısını azaltmada etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.
3. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç geleneksel yöntem ile işlenen Türkçe dersi öğretim programının yazma kaygısını azaltmada çok etkili olmadığını göstermektedir.
4. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı son test puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre yazma kaygısı puan

ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Elde edilen bu sonuç, mektup arkadaşlığı yönteminin deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığını ancak kontrol grubunun verileri ile birlikte değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

6.2. Yaratıcı Yazma Becerisine İlişkin Sonuçlar

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yani bu iki grup yaratıcı yazma becerileri açısından birbirine benzerdir.
2. Deney grubu yaratıcı yazma ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç mektup arkadaşlığı yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerisini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.
3. Kontrol grubu öğrencilerin yaratıcı yazma beceri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum Türkçe ders programında yer alan etkinliklerle öğrencilerin yaratıcı yazma becerisini artırmada etkili olmadığına işaret etmektedir.
4. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma becerisi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuç mektup arkadaşlığı yönteminin, yaratıcı yazma becerisini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

6.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- İl/ilçe millî eğitim müdürlükleriyle görüşülerek araştırmanın sonuçları paylaşılabılır ve il genelinde mektup arkadaşlığı yönteminin uygulanması sağlanabilir.
- Türkçe ders programında yer alan beceri alanlarının kazanımlarına yönelik ders kitaplarındaki etkinliklerde iyileştirmeler yapılabilir.

- Öğretmenlerin ders içerisinde kullandıkları yazma çalışmalarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yazma çalışmalarına yönelik eğitim alabilmeleri sağlanabilir.
- Dönem başı kurul toplantısı veya zümre toplantılarında bu konu başlığı görüşülüp gerekli öz değerlendirmeler yapılarak okullarda yazmaya yönelik etkinlik ve yarışmalar düzenlenmesi önerilebilir.

6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma 4. sınıf ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf seviyeleri mektup arkadaşlığı yöntemi uygulanabilir.
- Mektup arkadaşlığı yöntemi diğer eğitim kademeleri ile çalışılabilir ve kapsam genişletilebilir.
- Mektup arkadaşlığı yöntemi salgın dönemi nedeniyle aynı şehirde uygulandığından dolayı öğrenciler farklı illerden ve farklı yörelerden seçilerek bir çalışma yapılabilir.
- Yaratıcı yazma çalışmalarına yönelik araştırma kapsamı genişletilebilir.
- Türkçe dersinin farklı beceri alanları (dinleme, okuma, konuşma, yazma) üzerinde daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.
- Yazma kaygısını azaltmada ders içerisinde farklı yazma etkinlikleri ile yapılan çalışmaların etkili olup olmayacağı araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. Pan Yayıncılık.
- Ağca, H. (2001). *Türk dili*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ağca, H. (2003). *Yazılı anlatım*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akgül, A. & Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları*. Emek Ofset.
- Aksan, D. (1993). *Türkçenin gücü*. Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. (4. Basım). Engin Yayınları.
- Aktamış, H. & Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77-83.
- Aktaş, Ş. (2003). *Roman sanatı ve soman sncellemesine giriş*. Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. (8. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım: okuma-dinleme konuşma-yazma*. Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Altunyay, K. (2015). Edebî tür olarak mektup, hatıra ve günlüklere yansıyanlar: Çanakkale'de savaşan askerlerin mektup hatıra ve günlüklerinde yer alan motivasyon unsurları. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, 12 (17) , 33-44. doi: 10.17518/caty.90468
- Aral, N. & Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110).
- Arıcı, A. F., Ungan, S. & Şimşek, T., (2011). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. Grafiker Yayınları, 163-216.
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (46), 63-77.
- Arthur, B. & Zell, N. A. (1990). Strategy for teaching creative writing skills to emotionally disturbed students. *Preventing School Failure*, 34 (4), 26-31.
- Asafoğlu, M. (2010). *Kerkük Türkmenleri bilmecelerinde yapı ve konu*. Kerkük Vakfı.
- Aşıkcan, M. & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 255- 276.
- Aşlıoğlu, B. & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe öğretimi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Ay, A. & Başbüyük, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1),33-42. <https://dergipark.org.tr/pub/erzisosbil/issue/37685/435564> adresinden alındı.

- Babayiğit, Ö. & Erkuş, B. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dikte becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 123-135.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-84.
- Bayraktar, N., Ercan, Y., Bulan, H. İ., Tekşan, K., Şengezer, N., Sezen, N., Üstün, Ö., Eldemir, M., Yüzbey, İ., Öge Yaşar, F., Yetişen, A., Ak, N. & Aydın Kasımoğlu, H. (2007). *Türk Dili yazılı anlatım sözlü anlatım*. Nobel Yayıncılık.
- Belet, D. (2008). *Türkçe öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Belet, D. (2008). *Yazma öğrenme alanı*. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Bozat, Ö. & Yıldız, A. (2015). 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi. *Education Sciences*, 10(4), 291-304.
- Bozgün, K. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma. *Temel Eğitim Dergisi*, (16), 6-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/issue/69985/1100286> adresinden alındı
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (bir eylem araştırması). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-28
- Chen, Y. C. (2013). Writing an argument to a real audience: Alternative ways to motivate students in writing about science. *Teaching Science*, 59(4), 8-12.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Crowhurst, M. (1991). Mektup arkadaşı çiftleri arasındaki yazışmalarda iki yönlü öğrenme. *İngilizce Eğitimi*, 23 (4), 212-224.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranış psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çarkıt, C. & Karadüz, A. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4 (2), 364-381 . doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000137223
- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi*. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi içinde* (s. 127-146). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelebioğlu, A. (1987). “Ninnilerimize Dair” *Çocuk edebiyatı yillığı*. Gökyüzü Yayınları.
- Çerçi, A. (2019). Çocuk ve Mektup . *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7 (1), 15-24 . doi: 10.35233/oyea.544713
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12845/155637> adresinden alındı.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. MEB Yayınları.

- Deniz, H. & Demir, S. (2020). Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi . *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 124-144. doi: 10.17556/erziefd.520894
- Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Dilçin, C. (1983). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Derin Yayınları.
- Doğan, Y. & Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 10 (1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17393/181795> adresinden alındı.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26140/275307> adresinden alındı.
- Doğan, Y. (2014). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 151-180). Pegem Akademi Yayınları.
- Donbay, A. (2011). Edebiyatımızda “mektup” türü ile ilgili başlıca çalışmalar. *Erdem* , (61), 83-102.
- Durukan, E. & Satılmış, S. (2021). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 53-70. doi: 10.48066/kusob.859130
- Emiroğlu, S. & Pınar, N., F. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Gambrell, L.B., Hughes, E.M., Calvert, L., Malloy, J.A. & Igo, B. (2011). Otantik okuma, yazma ve tartışma: Bir mektup arkadaşı projesinin keşfedici bir çalışması. *İlkokul Günlüğü* , 112 (2), 234-258.
- Gibriel, M. (2019). *Investigating writing strategies, writing anxiety and their effects on writing achievement: A mixed method design*. *The Journal of AsiaTEFL*, 16(1), 429–436. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.1.33.42> 9
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178–195.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Göğüş, B., (1990). Anadili eğitiminde yetersizliklerimiz. *Çağdaş Türk Dili*, 870-873.
- 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). Bozok Üniversitesi.
- Gözler, H. F. (1975). *Örnekleriyle Türkçe ve edebiyat bilgileri kaynak kitabı*. İnkılâp ve Aka Kitabevleri.
- Günday, R. (2012). *Edebi metinlerin incelenmesi ve öğretimi*. Elhan Yayıncılık
- Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.

- Gündüz, O. & Şimşek T. (2014). *Anlatma teknikleri-2 uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Gündüz, U. (2004). *Bir popüler kültür ürünü olarak çizgi-romanın kültürel, siyasal ve toplumsal işlevleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Günel, M., Uzoğlu, M. & Büyükkasap, E., (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 379-399.
- Güneş, A., (2011). Kişilerarası iletişim sürecinde beden dili kavramı ve rolü üzerine kuramsal bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (4), 706-730.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-27.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Hassan, B. A. (2001). *The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of efl university students*, <https://eric.ed.gov/?id=ED459671> adresinden alındı.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Kent Matbaası.
- İltar, L. & Açık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası - Journal of Turkology*, 311-346.
- İpekten, H. (1985). *Eski Türk Edebiyatı-Nazım Şekilleri*. Birlik Yayınevi.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kalaycı, N. & Temur, T. (2005). İlköğretim okullarında dinleme becerisini nasıl geliştirebiliriz. *Eğitime Bakış*, 1(7), 53-63.
- Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Bir eylem araştırmasının öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik algılarına ve yazma kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (3) , 390-415. doi: 10.16916/aded.14753
- Karasoy, Y.,Yavuz, O., Direkci, B. & Kayasandık, A. (2016). *Uygulamalı Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Sözen Yayınları.
- Karataş, E. (2020). Çocuk edebiyatında bir anlatı türü olarak mektup. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (3), 1028-1040. doi: 10.16916/aded.706728

- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. *Yazma Eğitimi*, 21-42. Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Editörler), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 221-264) içinde. Pegem Akademi
- Kavcar, C., Oguzkan F. & Sever S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Kaya, A. (2015). *Efemera Koleksiyonlarının derlenmesi, tanımlanması, erişimi ve korunması. İstanbul üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills. Doctoral thesis*. University of Wichita State, USA.
- Kırmızı, F. & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59486/854951> adresinden alındı.
- Kırmızı, F.S. (2009). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, 22-35.
- Kuşdemir, Y. , Şahin, D. & Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 2016 (7), 100-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34069/377031> adresinden alındı.
- 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. & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- Maslow, A (1970) *Motivation and personality* (reviewed). Harper&Row
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. MEB.
- Mróz, A. & Ocetkiewicz, I. (2021). Sürdürülebilirlik için yaratıcılık: Polonyalı öğretmenler öğrencilerin yaratıcılık yeterliliğini nasıl geliştirir? Araştırma sonuçlarının analizi. *Sürdürülebilirlik* , 13 (2), 571. <https://doi.org/10.3390/su13020571> adresinden alındı.
- Narin, A. (2021). İlkokul öğrencilerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 197-207. doi: 10.53047/josse.889645
- Nasir, L., Naqvi, SM & Bhamani, S. (2013). Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirme: Bir eylem araştırması projesi. *Acta Didactica Napocensia* , 6 (2), 27-32.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Pegem Yayıncılık.
- Öngören, F. (1983). *Cumhuriyet dönemi Türk mizahı ve hicvi*. Türkiye İş Bankası.
- Özbay, M. & Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme . *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 161 (161). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21485/230292> adresinden alındı
- Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları* (HÜTAD), (2), 67-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16672/329865> adresinden alındı

- Özbay, M. & Zorbaz, K. (2011). Daly- Miller yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özber, M., Akar, C. & Balbağ, N. L. (2022). Yaratıcı drama yönteminin yazma kaygısına, yazmaya yönelik tutuma ve yazma özyeterliliğine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-25.
- Özcan, H. Z. , Batur, Z. & Sağcan, Y. C. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerinin incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 33-55.
- Özdemir, E. (2007). *Yazınsal türler*. Bilgi Yayınları.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. (9. Baskı). Bilgi Yayınevi.
- Özkırımlı, A. (2004). *Türk Edebiyatı Tarihi (Ansiklopedik)*. İnkılâp Kitabevi.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. (4. baskı). Pegem Akademi.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, O. & Diğerleri (1981). Ruh sağlığı ve hastalıkları. *Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını*.
- Petzel, T. P. & Wenzel, M. U. (1993). Development and initial evaluation of measure of writing anxiety. *American Psychological Association Convention*, Toronto, Canada.
- Rankin, J.L. (1992). Okuma yazma öğrenenleri birbirine bağlama: Bir mektup arkadaşı projesi. *Okuma Öğretmeni* , 46 (3), 204-214.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Saluk, N. & Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3) , 2191-2215. doi: 10.29299/kefad.2018.19.03.011
- Santosa, A. B., Basuki, Y., & Puspita, A. M. I. (2019). The effectiveness of local wisdom-based teaching materials in enhancing creative writing skills of elementary school students. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 4(3), 349.
- Schweiker-Marra, K. E. & Marra, W. T. (2000). Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk students. *Reading Psychology*, 21, 99– 114.
- Sefercioğlu, N. (2011). Türk ‘Abece’si üzerine. *Türk Yurdu Dergisi*.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Sever, E. & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16222/169897> adresinden alındı.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Somer, N. Ş. & Keskin, İ. (2012). Bir bilgi kaynağı olarak efemera ve türleri. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 437-456.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7), 51-67.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*. doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4552
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/50855/663245> adresinden alındı.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 36(174), 135-154.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR*, 621-643.
- Thompson, M. O. (1980). Classroom techniques for reducing writing anxiety: a study of several cases. Paper presented at the annual conference on collage composition and communication, Washington D.C., ABD. <https://eric.ed.gov/?id=ED188661> adresinden alındı
- Tiryaki E. N., (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Tuncer, M. & Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 0-0.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Vinson, B. M. (1992). Distinguishing Relevant and Irrelevant Practices for Teaching Letter Writing in Early Grades. *Alabama*, 4-12.
- Wijirahayu, S. & Kamilah, S. (2021). Covid-19 pandemisi sırasında öğrencilerin yazma kaygısı, okuma motivasyonu ve yazma başarısı. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Konferansı Bildiri Kitabında*, 76-84.
- Woodrow, L. (2006). *Anxiety and speaking English as a second language*. *RELJ Journal*, 37, 308- 328.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri- yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S. & Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies/ Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 749-769.

- Yaylı, D. (2008). *Yazma etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ekin Yayınevi.
- Yaylı, D. & Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 1139–1151.
- Yeşildal, A. (2013). *Çocuk gelişiminde tiyatronun etkisi*. <http://www.mimesisdergi.org/2013/07/cocukgelisiminde-tiyatronun-etkisi/> adresinden alındı.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldız, M. (2019). Türkiye’de bitişik eğik yazı reformu ve sonrası: İlköğretim öğrencileri (4-8. sınıf) hangi el yazısı stiliyle yazıyor? . *Eğitim ve Bilim dergisi*, 44(197), 209-222. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7931>
- Yılmaz, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi (Elazığ örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Yüzbaşıoğlu, M. (1984). *Örneklerle yazılı ve sözlü anlatım bilgileri*. Serhat Kitap Yayın Dağıtım.
- Zardini, A. S., & da Costa, J. W. (2009). Penfriend–amigos por correspondência: um projeto de incentivo à escrita em língua Inglesa. *The ESPECIALIST*, 30(1), 83-108.
- Zorbaz, K. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences*, 6 (3), 2271-2280. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19819/212061> adresinden alındı.

EKLER

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-43220542
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Esmagül AKKAYMAK)

10/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğünün 04.01.2022 tarihli ve 132906 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinden Esmagül AKKAYMAK'ın " Mektup Arkadaşlığı Yönteminin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Kaygılarına ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey İlçesi Gazi Mustafa Kemal İlkokulu ve Şehitkamil İlçesinde bulunan Empati İlkokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey İlçesi Gazi Mustafa Kemal İlkokulu ve Şehitkamil İlçesinde bulunan Empati İlkokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket uygulama isteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
Ömer KALAYLI
Şehitkamil Kaymakamı
Vali Yardımcısı V.

EK 2. Etik Kurul İzni

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
İl MEM Evrak Sayısı	40816861
Adı-Soyadı	ESMAGÜL AKKAYMAK
Kurum / Üniversite	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
Araştırma Yapılacak İl(ler)	GAZİANTEP
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Gaziantep İli Şahinbey İlçesi Gazi Mustafa Kemal İlkokulu ve Şehitkamil İlçesine Bağlı Empati İlkokulu
Araştırmanın konusu	Mektup Arkadaşlığı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Kaygılarına ve Yaratıcı Yazma Becerilerine etkisi.
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
AY-SE Başvuru Formu	Var
Başvuru Taahhütnamesi	Var
Araştırma Yapılması Planlanan Okul Listesi	Var
Veri Toplama Araçları	1-Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri(6 Madde), 2-Yazma Kaygısı Ölçeği (25 Madde)
Veri Toplama Araçları Kullanım İzni	Var
Etik Kurul Onayı	Var
Veli İzin Formu	Var
Görüş istenen Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Bu araştırma izin isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 21.01.2020 tarihinde yayımlanan 2020/2sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında bu soruların Gaziantep İli Şahinbey İlçesi Gazi Mustafa Kemal İlkokulu ve Şehitkamil İlçesine Bağlı Empati İlkokulu öğrencileri üzerinde okul idaresinin gözetiminde, gönüllülük esasına göre, eğitim öğretim sürecini aksatmadan uygulanması uygun görülmüştür. Araştırmacı yapılan araştırmanın iki denegini, çalışma tamamlandıktan sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder,	
Komisyon kararı	Oybirliği ile İzin Verilmiştir.
KOMİSYON	

EK 3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

Sizi, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu**'ndan __ / __ / ____ tarih ____ sayı ile izin alınan ve sınıf öğretmeni Esmagül Akkaymak tarafından yürütülen

"Mektup Arkadaşlığı Yönteminin İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Kaygılarına ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gaziantep Üniversitesi Etik Kurulundan izin alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mektup arkadaşlığı yöntemi ile birlikte var olan yazma kaygılarının azaltılması ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi ile onların gelecek yaşamlarının niteliği arttırabilmektir.
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Gazi Mustafa Kemal İlkokulu Empati İlkokulu
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☐ Hayır ☒

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza

EK 4. Veli İzin Belgesi

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Mektup Arkadaşlığı Yönteminin 4.sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Kaygılarına ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” adıyla, tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mektup arkadaşlığı yöntemi ile birlikte var olan yazma kaygılarının azaltılması ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi ile onların gelecek yaşamlarının niteliği artırabilmektir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

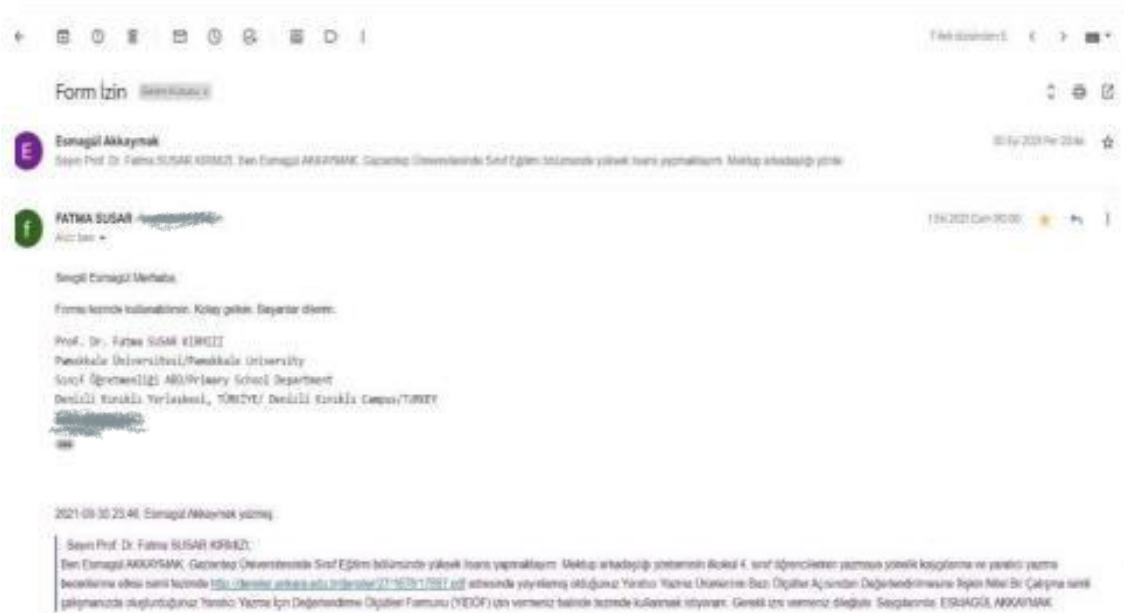
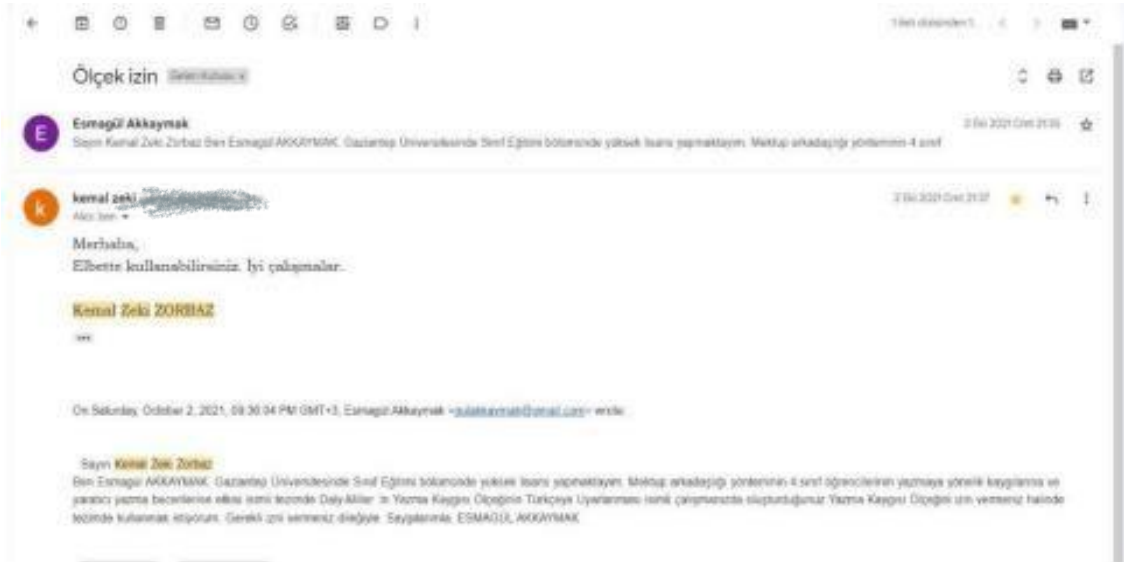
Araştırmacı : Esmagül AKKAYMAK

İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz).*

EK 5. Ölçek Kullanım İzinleri



EK 6. Yazma Kaygısı Ölçeği

Aşağıda yazma ile ilgili 26 tane cümle ve her cümle için karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyecektir. Bu cümlelerde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Bunun için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir.

Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

Madde	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Yazmaktan kaçınıyorum.					
2. Yazdıklarımın değerlendirilmesinden korkmam. Yazdıklarımın değerlendirilmesi konusunda bir endişem yoktur. (Değiştirilmiş madde.)					
3. Düşüncelerimi yazıya dökmeyi dört gözle beklerim.					
4. Yazdıklarımın değerlendirileceğini düşününce yazmaktan korkarım.					
5. Yazma dersi almak benim için çok korkutucu bir tecrübedir. Yazma etkinliklerine katılmak benim için çok korkutucu bir tecrübedir. (Değiştirilmiş madde.)					
6. Kompozisyonu teslim etmek kendimi iyi hissetmemi sağlar.					
7. Kompozisyon yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur.					
8. Düşünceleri yazarak ifade etmek zaman israfı gibi görünüyor.					
9. Değerlendirilmesi ve yayımlanması için dergilere yazımı göndermek hoşuma gidiyor.					
10. Düşüncelerimi kâğıda dökmeyi severim.					
11. Düşüncelerimi açık bir şekilde yazarak ifade etme yeteneğime güveniyorum.					
12. Yazdıklarımı arkadaşlarıma okutmak hoşuma gider.					

13. Yazma konusunda gerginim.					
14. İnsanlar yazdıklarımdan hoşlanır görünüyorlar.					
15. Yazmaktan zevk alıyorum.					
16. Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde yazıya dökemediğimi düşünüyorum.					
17. Yazmak çok eğlencelidir.					
18. Daha derse girmeden kompozisyon dersinde başarısız olacağımı düşünüyorum. Daha derse girmeden kompozisyon yazmada başarısız olacağımı düşünüyorum. (Değiştirilmiş madde.)					
19. Düşüncelerimi kâğıt üzerinde görmeyi seviyorum.					
20. Yazdıklarımı başkalarıyla tartışmak eğlenceli bir iştir.					
21. Yazma dersinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum. Yazma etkinliklerinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum. (Değiştirilmiş madde.)					
22. Bir kompozisyonu teslim ettiğimde başarısız olacağımı biliyorum.					
23. İyi kompozisyonlar yazmak benim için çok kolaydır.					
24. Diğer insanlar kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum. Diğer arkadaşlarım kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum. (Değiştirilmiş madde.)					
25. Kompozisyonlarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.					
26. Yazılı anlatımda iyi değilim.					

EK 7. Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri

YİDÖF (Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri)		
ÖLÇÜTLER		PUAN
1	Yazının içeriğinin, alışılmışın dışında belli başlı bir yenilik ya da yenilikler içermesi	20
2	Yazıda bilinen bir ögenin yeni bir biçimde ifade edilmesi	20
3	Yazıda özgün benzetme/benzetmelerin yer alması	15
4	Yazıda yer alan yeni fikirlerin anlaşılır bir şekilde açıklanması	10
5	Yazıdaki duygu ve fikirlerin etkili ve akıcı bir şekilde ortaya konulması	20
6	Yazıya uygun bir başlık verilmesi	15

EK 8. Yaratıcı Yazmaya Yönelik Açık Uçlu Soru/ Kompozisyon Konusu

Adı Soyadı:

Sınıf:

No:

Varsayalım ki bir zaman tüneline girdiniz. Geçmişe ya da geleceğe yolculuk yapabilirsiniz. Hangi döneme gitmek istersiniz? Gittiğiniz dönemde nasıl bir dünya ile karşılaşmak istersiniz?

This image shows a full page of a document template designed for handwritten notes or essays. It features approximately 28 evenly spaced, thin grey horizontal lines across the entire width of the page. The margins are consistent on all sides, providing ample space for writing. There are no vertical lines, headers, footers, or other markings present.

EK 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ön Test Çalışma Kağıdı

Varsayalım ki bir zaman tünelindesiniz. Geçmişe ya da geleceğe yolculuk yapabilirsiniz. Hangi döneme gitmek isterdiniz? Gittiğiniz dönemde nasıl bir dünya ile karşılaşmak istersiniz?

3000...yılına...gitmek...istirdim. Orada...uçan...araba, Su altı gelin...ye-
rine...kolaylar...çalışırdı. Evden...uyardı...bac...okulu...her...devlet...okulunda...okulu..
tatu...alırdı...tekefonu...gününü...kavuşmak...yerine...halı...camla...konuşur-
duk. PS30...olurdu...falçınlar...nabet...olurdu...bence...

Varsayalım ki bir zaman tüneline girdiniz. Geçmişe ya da geleceğe yolculuk yapabilirsiniz. Hangi döneme gitmek istersiniz? Gittiğiniz dönemde nasıl bir dünya ile karşılaşmak istersiniz?

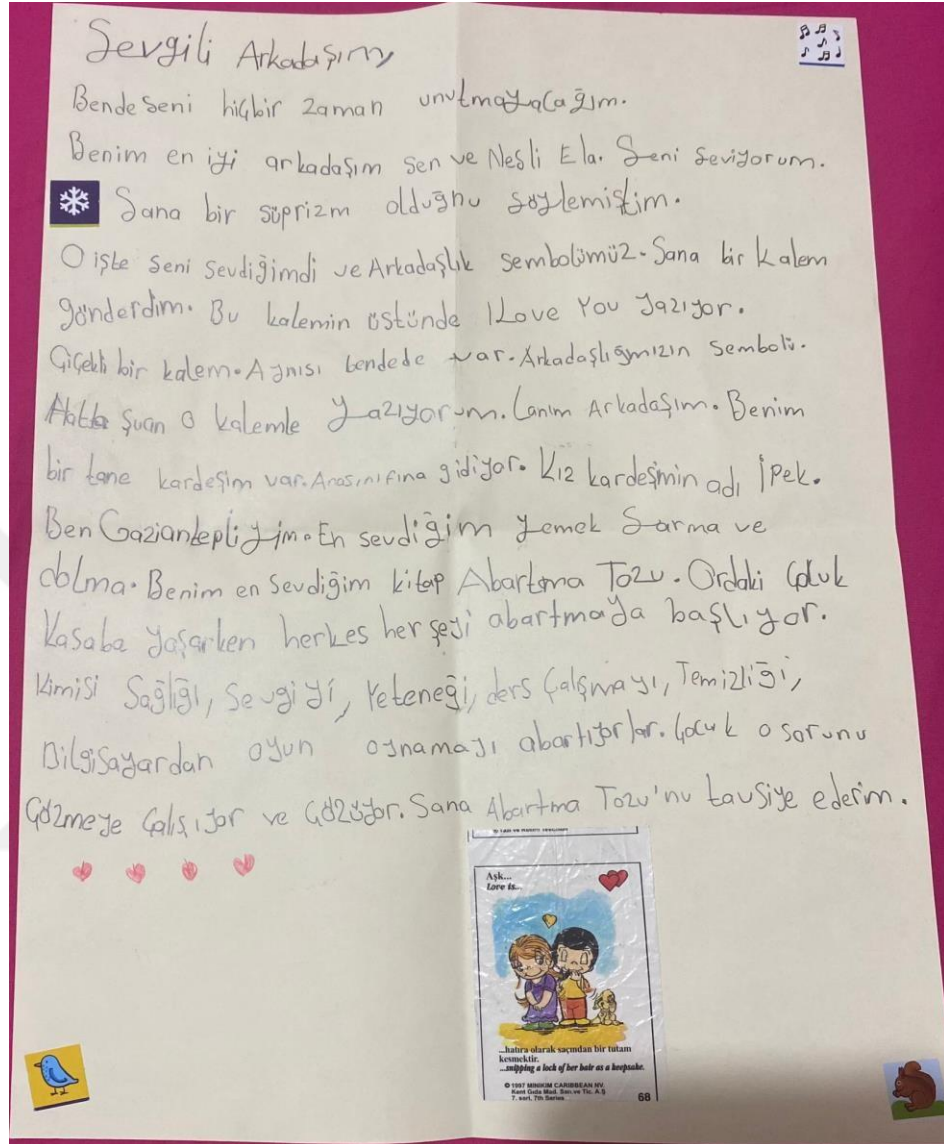
heç geleceğe gitmek istemiyordum
sanki gelecekte her şey güzeldi
düşünüyordum teknoloji ile ilgili
bilirdim neşeler, işler, araba
şimdi eşyaları alabiliyordum

EK 12. Kontrol Grubu Öğrencisinin Yaratıcı Yazma Son Test Çalışma Kağıdı

Varsayalım ki bir zaman tüneline girdiniz. Geçmişe ya da geleceğe yolculuk yapabilirsiniz. Hangi döneme gitmek istersiniz? Gittiğiniz dönemde nasıl bir dünya ile karşılaşmak istersiniz?

Geçmişe gitmek istardım çünkü insanların nasıl yaşadığını görmek istardım. Acala geçmişe bugünkünden daha mı fazla teknoloji var. Yoksa insanların dediği gibi mi bir zamanda diye öğrenmek istardım. Eski den dillerin nasıl duyulduğunu öğrenmek istardım.

EK 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Mektup Örnekleri



Selam ilgin. Nasılsın? umarım iyisindir. Sana
 Geçen hafta ola doğum günümü anlatacağım.
 Doğum günüm Cuma günüydü. 3 arkadaşım
 bana hediye aldı. 3 arkadaşım daha almadı.
 Ama alacaklarmış. Biliyor musun Abimde bana
 1 adet okuma kitabı, 1 tanede ceket almış.
 ilgin bana kendi resmini çizer misin?
 Ben çiziyorum elimden geleniyle. He birde
 En sevdiğim ders: Matematik. Şarkı söylemeyi
 Severim. Öğretmenimin Adı "Merve Eraslan."
 Senin öğretmenin adı ne?

Gök iyi
 olmadı ama,
 bu arada
 saçlarımın
 rengi doğal
 boya değil



★ Empati ilkokulu

Normal halim
 bu kadar
 çirkin değil.

Merhaba Mirgin! Senin fotoğrafını gördüm ve çok beğendim. Ama senin göz renginin yeşil olduğunu hayal etmiştim. Ama diğer şeyler benim hayal ettiğim gibi... Neşe, sana 2. bir hediye göndericem. Birde "Göbekli Tepe" adlı filmi ben, annem, babam CD'den izleyerek gördük. Ben daha heyecanlı olmasını istiyordum. Famül öğretmen, mektuplaşmam



8 hafta süreceğini söyledi ve sanırım bu 6. hafta...

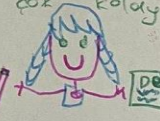


Eylül arkadaşım Aybuke'nin mektup arkadaşı ve onun mektubunu okudum.

Ben de "3 kız kardeş" dizisini izliyorum.

Bunu ona söyleyebilirsin. Aybuke ve Eylül'ün annelerinin annelerinin anneleri ölmüş.

Ağlayan kız resmini bu yüzden çizdim. Bu arada bugün perşembe, deneme sınavını bugün yaptık. Ve tüm soruları çok kolaydı.



SORULAR

- ① Senin annen'in annen'in annesi, yani kısıca, ninenin annesi yaşıyor mu?
- ② Numaranı niye vermedin?
- ③ Sen hangi dizileri izliyorsun?



Sevgili Arkadaşım Maram,
 Geçmiş olsun. Maram bendeseni çok seviyorum.
 Yazını biraz daha güzelleştirebilir misin?
 Sana bir dahaki hafta bir sürpriz var.
 Sana bir hediye olacağım. Sana sorularım var.

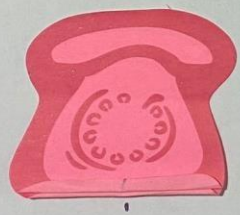
1) Hangi lakımlı
 tıvıyorsun?
 Cevap:

2) En sevdiğin
 yemek hangi
 yemek?
 Cevap:

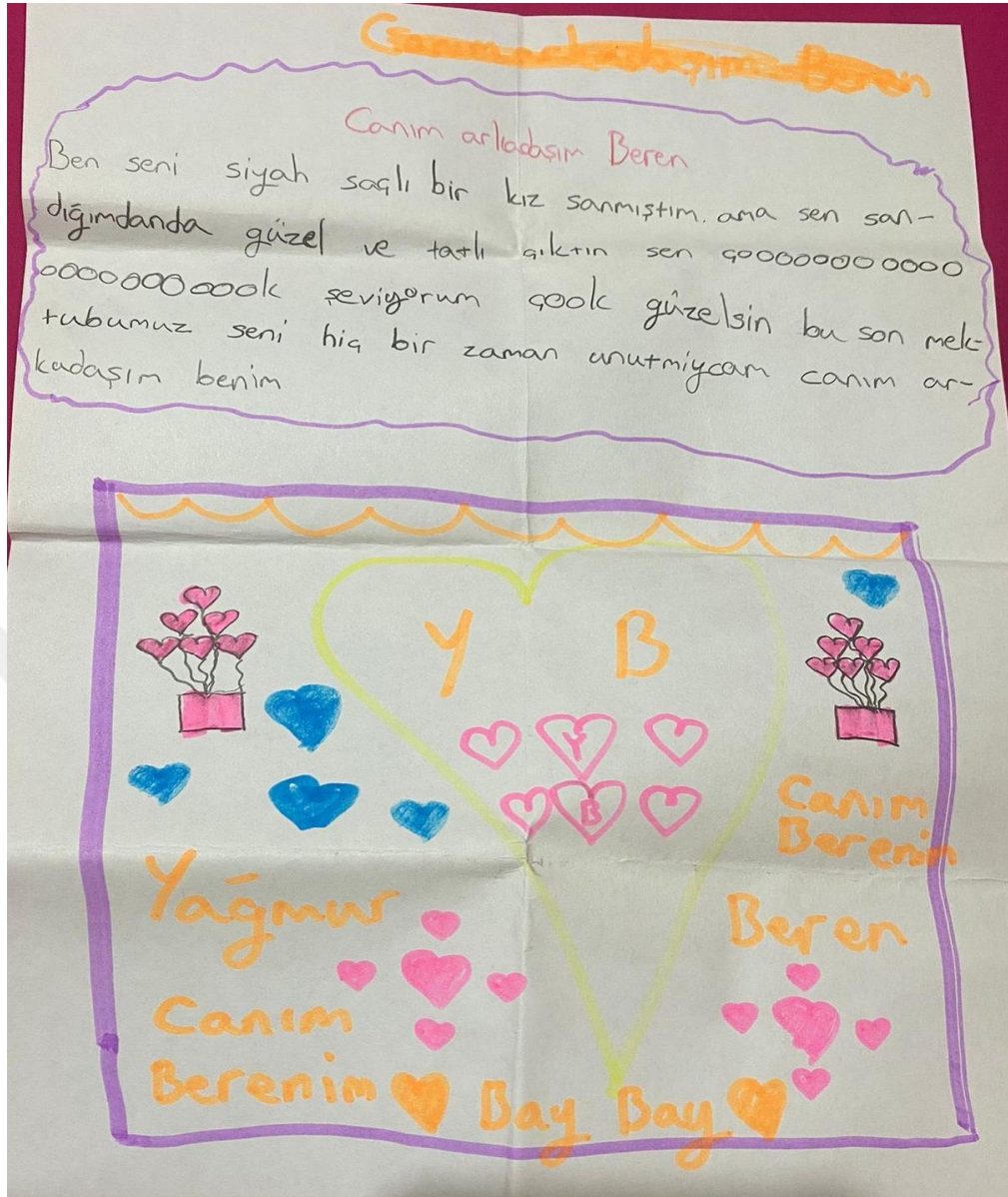
3) En sevdiğin
 arkadaşının adı
 ne?
 Cevap:

4) Sen neresisin?
 Cevap:

5) Kaç kardeşisin?
 En sevdiğin aynane?
 Cevap:
 Cevap:



Sana bir uç vereceğim
 Bu uç Pembe görünüyor
 ama siyah yazıyor.
 Güle güle kullanmalar.
 ve bide yeşil uç.



Hey İkra! :) Beni hatırladın mı? Diliyor
 musun? Benim 2. adında İkra. Bu arada
 yazını yazarken biraz uzatır mısın?
 Çünkü senin yazını okumaktan zevk
 alıyorum:) Sence ben güzel yazıyor muyum?
 Annemin ismi İraz, babamın adı Mustafa.
 2 kardeşim var. Yaşımı daha önceki mektup-
 ta ~~yaşımı~~ söyledim mi? Unuttumda:) Neyse 10
 yaşındayım. Öğretmenimin adı "Mercan" peki
 senin öğretmenin adı ne? Fobilerim, şarkı
 söylemek ve dinlemek, dans etmek... Yani bütün fobi-
 lere sahibim. Veee bütün yemekleri severim. Free
 Fire oynuyor musun? Ben oynuyorum. Belki
 beraber oynarız. Benim söyleceklerim buralarda
 Görüşürüz İkra:)

Sorular:

- Müzik aleti çalıyor musun?
- Öğretmeninin ismi ne?
- Beni seviyor musun?
- Koleksiyon yapıyor musun?

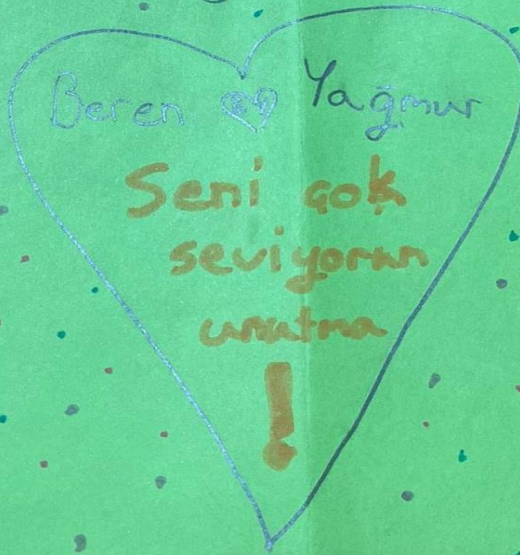
İlgili İkra

Canım Arkadaşım Beren

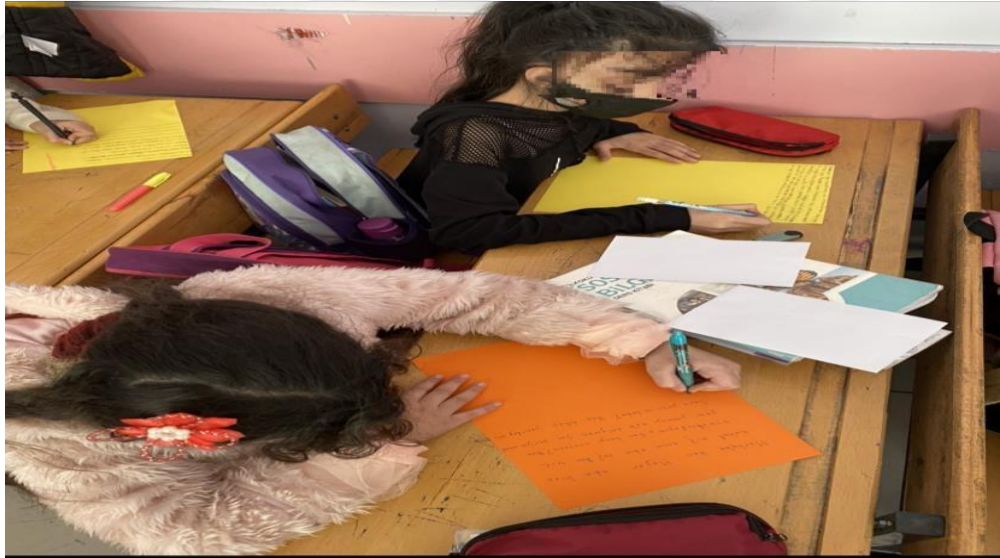
Beren zarfın üstüne koyduğum çiçeği gerçekten çok çok beğendim. Çok teşekkür ederim. Biliyor musun? Sınıfımızdaki herkes o çiçeği çok beğendi herkes en güzel zarf Yağmur'un dedi. Ellerine sağlık. Aslında benim seninle benzer bir sürü yarınlar var. Bende seni çok sevdim. Bide benim annemde saçlarına her gün çok güzel modeller veriyor

Seni çok seviyorum. Kendine iyi bak tamam mı?

Bay Bay



EK 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Mektup Arkadaşlığı Yöntemi Uygulaması Örneği





ÖZGEÇMİŞ

Esmagül Akkaymak, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programından 2018 yılında, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından 2019 yılında mezun oldu.

VITAE

Esmagül Akkaymak graduated from İnönü University Education Faculty Primary School Teacher Education Program in 2018 and İnönü University Education Teacher of Mentally Handicapped Program in 2019.