

T. C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
BECERİLERİNE İLİŞKİN MAKALELERİN İNCELENMESİ:
TEMATİK İÇERİK ANALİZİ

YAZAR
RABİA KARAOĞLU

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SEHER ÇETİNKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORDU 2021

ETİK BEYANI

Enstitü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada; bütün bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu çalışmanın herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışma olarak sunmadığımı beyan ederim.

Rabia KARAOĞLU

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Yazma becerisi, hayatın her alanında önemli görülen bir beceridir. Bireyler, yazarak iç dünyalarındaki duygu durumlarını açığa çıkarmaktadır. Bir öğrencinin yazarken hangi duygularla ve amaçlarla yazmaya başladığını bilmek, gelecek yıllardaki yazarların, şairlerin ortaya çıkışına zemin oluşturabilmektedir. Araştırmacı, ilkokul öğrencileri ile yazma üzerine yapılmış çalışmalarını incelediği bu çalışmayı bir yüksek lisans tezi olarak sunmuştur.

Tez konumun belirlenmesi, çalışmanın yürütülmesi ve yazımı esnasında başta danışman hocam Sayın Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA'ya en kalbi duygularıyla şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde sevgisini daha derinden hissettiğim Sayın Doç. Dr. Sanem TABAK'a, lisansüstü derslerde kazandırmış olduğu önemli bilgilerle tezime kattıkları için Sayın Dr. Hayriye Gül KURUYER'e, izlediği filmler ve bilim insanları deneyleri ile ufukumuzu açan Sayın Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY'a çok teşekkür ederim.

Aynı zamanda, manevi desteklerini her an üzerimde hissettiğim babam, annem ve eşim AdemKARAOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim. Tezimdeki biçimsel düzenlemeler için Çaybaşı İlçe Halk Kütüphanesi Memuru Merve KESKİN YILMAZ'a vermiş olduğu destekten ötürü teşekkür ederim. Lisansüstü derslerde ve tez yazımı aşamasında yanlarında çok fazla zaman geçiremeyip, onların oyun vakitlerinden aldığım oğullarım Buğrahan ve Metehan'a sonsuz teşekkür...

Rabia KARAOĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ.....	vi
TABLolar	vii
ŞEKİLLER.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	2
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Problem Cümlesi.....	4
1.5 Sayıtlılar	5
1.6 Sınırlılıklar.....	5
1.7 Tanımlar	5
2. BÖLÜM.....	7
2.1 Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1 Çocuklarda Yazmanın Gelişimi	7
2.1.2 Yazma Öğretimi	9
2.1.3 Yazma Öğretiminin Amacı	10
2.1.4 Yazma Öğretiminin Bileşenleri.....	11
2.1.4.1 Yazı Okunaklılığı.....	11
2.1.4.2 Yazma Hızı	14
2.1.4.3 Yazım Hataları	15
2.1.4.4 Yazılı Anlatım Becerisi	16
2.1.5 Yazma Öğretimindeki Duyuşsal Faktörler.....	18
2.1.5.1 Yazma Kaygısı.....	18
2.1.5.2 Yazma Motivasyonu.....	18
2.1.5.3 Yazma Tutumu/Eğilimi	21
2.1.5.4 Yazma Öz Yeterliliği.....	22
2.1.6 Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler.....	22
2.2 İlgili Araştırmalar	25

2.2.1	Yurtiçi Araştırmalar.....	25
2.2.2	Yurtdışı Araştırmalar	28
3.	BÖLÜM.....	32
3.1	Yöntem.....	32
3.2	Araştırmanın Modeli	32
3.3	Verilerin Toplanması.....	32
3.3.1	Yorumlama, Kodlama ve Dönüştürme İşlemleri.....	33
3.4	Verilerin Analizi	34
3.5	Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	35
4.	BÖLÜM.....	37
4.1	Araştırma Bulguları	37
4.1.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	37
4.1.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	37
4.1.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
4.1.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
4.1.5	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	41
4.1.6	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	42
4.1.7	Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
4.1.8	Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
5.	DEĞERLENDİRME ve SONUÇ	58
5.1	Sonuç ve Tartışma.....	58
5.2	Öneriler.....	80
6.	KAYNAKÇA.....	82
	EKLER	118
	EK-1. Sistemik Analiz Tablosu	118
	EK-2. Araştırmada İncelenen Makaleler.....	119
	ÖZGEÇMİŞ	125

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN MAKALELERİN İNCELENMESİ: TEMATİK İÇERİK ANALİZİ

Bireyin akademik ve sosyal hayatında önemli bir yere sahip olan yazma becerisinin temeli ilkokulda atılmaktadır. İlkokul öğrencilerinin yazma becerileri üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi; öğrencilerinin yazma beceri düzeyleri, öğretim programlarının değerlendirilmesi ve yazma öğretiminde yeni yaklaşımların incelenmesi gibi konulara bütünsel bir bakış açısı getirilmesine katkı sağlar. Yazma becerisine ilişkin çalışmaları inceleyen ulusal ve uluslararası alanda yapılmış birçok çalışma olmasına rağmen Türkiye’de yalnızca ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makaleleri inceleyen bir tematik içerik analizi çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışmada, 2012-2020 yılları arasında ilkokul öğrencilerinin (1-4. sınıflar) yazma becerilerine ilişkin hazırlanmış makalelerin tematik içerik analizine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi ile 2012-2020 yılları arasında ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin yapılmış 64 makaleye ulaşılmıştır. Makalelere, ULAKBİM TR dizinden ve Türkiye’de taranan SSCI dergilerinden ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan tabloda 64 makalenin; yayım yıllarına, amaçlarına, yöntemlerine, örneklem düzeylerine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, sonuçlarına ve önerilerine olmak üzere 8 parametrede incelenmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen makalelerin en çok 2018 ve 2020 yıllarında yayımlandıkları, daha çok ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışıldığı, nicel araştırma yöntemlerinden daha sık yararlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca beş kategoride (yazma beceri düzeyi, yazma becerisine etki eden faktörler, görüş, duyuşsal özellikler ve ölçek) incelenen makalelerin amaçlarına ve sonuçlarına ilişkin veriler sunulmuştur. İncelenen makalelerde araştırmacılara, MEB’e, ailelere, okullara, uygulamalara ve üniversitelere yönelik öneriler getirildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Yazma becerisi, İlkokul öğrencileri, Tematik

İçerik Analizi

ABSTRACT

EXAMINATION OF ARTICLES ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' WRITING SKILLS: ANALYSIS OF THEMATIC CONTENT

The foundation of the writing skill, which has an important place in the academic and social life of the individual, is laid in primary school. Examining the studies on the writing skills of primary school students; It contributes to bringing a holistic perspective to issues such as students' writing skill levels, evaluation of curricula and examining new approaches in teaching writing. Although there are many national and international studies examining studies on writing skills, no thematic content analysis study examining only primary school students' writing skills has been found in Turkey. In this study, it was aimed to examine the articles prepared on the writing skills of primary school students (1-4. grades) between 2012-2020 according to thematic content analysis. In the research, 64 articles on the writing skills of primary school students between the years 2012-2020 were reached with the criterion sampling method. The articles were accessed from the ULAKBİM TR index and SSCI journals scanned in Turkey. In the table created by the researcher, 64 articles; It has been examined in 8 parameters including publication years, aims, methods, sample levels, data collection tools, data analysis methods, results and suggestions. As a result of the research, it was determined that the examined articles were mostly published in 2018 and 2020, mostly with primary school fourth grade students, and quantitative research methods were used more frequently. In addition, data on the aims and results of the articles examined in five categories (writing skill level, factors affecting writing skill, opinion, affective characteristics and scale) are presented. In the articles examined, it was determined that suggestions were made for researchers, MEB, families, schools, practices and universities.

Key Words: *Writing, Writing Skill, Primary School Students, Thematic Content Analysis*

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

F	Frekans
M	Makale
s.	Sayfa

Kısaltmalar

Akt.	Aktaran
Çev.	Çeviren
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
Ed.	Editör
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri

TABLULAR

Sayfa

Tablo 1. Makalelerin Yayım Yıllarına İlişkin Veriler.....	37
Tablo 2. Yazma Beceri Düzeyinin İncelenmesi Amaçlanan Makalelere İlişkin Veriler.....	38
Tablo 3. Yazma Becerilerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi Amaçlanan Makalelere İlişkin Veriler	38
Tablo 4. Yazma Becerisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi Amaçlanan Makalelere İlişkin Veriler	39
Tablo 5. Duyuşsal Özelliklerin İncelenmesi Amaçlanan Makalelere İlişkin Veriler.....	39
Tablo 6. Ölçeklerin Geliştirme Çalışmalarının İncelenmesi Amaçlanan Makalelere İlişkin Veriler.....	40
Tablo 7. Makalelerin Yöntemlerine İlişkin Veriler.....	40
Tablo 8. Makalelerin Örneklem Düzeylerine İlişkin Veriler.....	41
Tablo 9. Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Ait Veriler.....	41
Tablo 10. Makalelerin Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Veriler.....	42
Tablo 11. Yazma Beceri Düzeylerinin İncelendiği Makalelerin Sonuçlarına İlişkin Veriler.....	43
Tablo 12. Yazma Becerilerine Etki Eden Faktörlerin İncelendiği Makalelerin Sonuçlarına İlişkin Veriler.....	44
Tablo 13. Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Görüşlerinin İncelendiği Makalelerin Sonuçlarına İlişkin Veriler.....	45
Tablo 14. Duyuşsal Özelliklerin İncelendiği Makalelerin Sonuçlarına İlişkin Veriler.....	46
Tablo 15. Ölçeklerin Geliştirildiği Makalelerin Sonuçlarına İlişkin Veriler.....	47

Tablo 16. Makalelerin Araştırmacılara Yönelik Önerilerine İlişkin Veriler.....	51
Tablo 17. Makalelerin MEB'e Yönelik Önerilerine İlişkin Veriler.....	52
Tablo 18. Makalelerin Aileye Yönelik Önerilerine İlişkin Veriler.....	53
Tablo 19. Makalelerin Okullara Yönelik Önerilerine İlişkin Veriler.....	54
Tablo 20. Makalelerin Uygulamalara Yönelik Önerilerine İlişkin Veriler.....	55
Tablo 21. Makalelerin Üniversitelere Yönelik Önerilerine İlişkin Veriler.....	56

ŞEKİLLER

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Makalelerin Tabloda Yerleştirilme Başlıkları.....	<u>35</u>

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın problem ve alt problemlerine, araştırmanın sınırlılıklarına, araştırmanın varsayımlarına, kısaltmalara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Bireylerin birbirleri ile iletişim kurmalarında dil becerileri özellikle yazma becerisi oldukça önemlidir. Yazma becerilerinin kazanılması ya da geliştirilmesi düşünüldüğü kadar kolay olmayabilir. Okula yeni başlayan çocukların öğrenim hayatlarının ilk yıllarında yazma becerilerini geliştirmede ve planlamada zorlandıkları söylenebilir (Huizinga, Dolan ve Molen, 2006). Grabe ve Kaplan'ın (1996, s. 87) "Dünya nüfusunun yaklaşık yarısı etkili yazı yazmayı bilmiyor." ifadesi öğrencilerin yazı yazarken zorlandığını, bu sebeple etkili yazılar oluşturamadığını ve beceri gelişiminin kolay olmadığını destekler niteliktedir. Hatta yetenekli yazarların bile zaman zaman yazı yazarken zorluk yaşadıkları görülebilir.

Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyuttan (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003) oluşan yazma becerisi karmaşık bazı becerilerin edinilmesini içermektedir. Bilişsel açıdan yazma süreci; ses-harf eşleşmesi yapmaktan düşüncelerin analizi ve düşüncelerin kâğıda geçirilmesine kadar birtakım becerilere sahip olmayı gerektirir (Marrs ve ark., 2016). Ayrıca planlama, hedef belirleme gibi öz düzenleme becerilerini de gerektirir (Graham ve Harris, 2000). Flower ve Hayes'a (1980) göre yazma süreci üç aşamayı içermektedir: planlama, yazma ve gözden geçirmedir. Ayrıca tüm bu bilişsel süreçler zorlu hale geldiğinde duyguları düzenlemeyi gerektiren öz düzenleme becerileri (Graham ve Harris, 2000), yazma motivasyonu, öz yeterlilik (Marrs ve ark., 2016) gibi duyuşsal faktörler de yazma sürecinde yer almaktadır.

Yazma öğretimi, bireylerin duygu ve düşüncelerinin yazılı olarak ifade edilmesinde dilin kurallarına uyarak okunaklı ve estetik yazma becerilerinin kazandırıldığı süreçtir (Bayat, 2013, ss. 164-165). Öğrenim hayatlarının ilk yıllarında kazandırılmaya başlanan yazma becerisi eğitimin diğer kademelerini de etkilemektedir (Sağırılı, 2015, s. 4). Bu yüzden yazma becerilerinin geliştirilmesi eğitimin her kademesindeki temel amaçlar arasında yer alır (Coşkun, 2003, s. 50). Yazma öğretimindeki yetkinlik akademik hayatta olduğu gibi sosyal hayatta da

önemli bir konuma sahiptir (Akyol ve Temur, 2008; Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008). Bireylerin görevlerinde önemli pozisyonlara gelmelerinde ve dil öğrenebilmelerinde gelişmiş yazma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Çelenk, 2013). Bireyin akademik ve sosyal hayatında önemli bir yere sahip olan yazma becerisinin temeli ilkokulda atıldığı için ilkokul öğrencilerinin yazma becerileri üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi; ilkokul öğrencilerinin yazma beceri düzeyleri, öğrencilerin yazma becerisine etki eden faktörler, öğretim programlarının başarısı, yazma öğretimi konusunda yeni yaklaşımların etkisi gibi konularda bütünsel bir bakış açısı sağlayabilir. Alanda yapılan araştırmaların incelenmesini sağlayan yöntemlerden biri de tematik içerik analizidir. Tematik içerik analizi çalışmalarında, araştırmacıların ele aldığı konunun derinliği ve yaygınlığı ile ilgili genel bir görünüm ortaya çıkarılır (Karadağ, 2009). Çalışmaların eğilimlerini bilmek, araştırmacıların akademik çalışmalarına katkı sağlayabilmektedir.

Alanyazında yazma becerisine ilişkin yapılmış çalışmaları inceleyen birtakım çalışmalar mevcuttur. Tavşanlı ve Kaldırım (2019) yapmış oldukları çalışmalarında, süreç temelli yazma yaklaşımı ile nicel ve nitel yöntemde yapılmış çalışmaları incelemişlerdir. Bolat ve Tekin (2018) ise yazma eğitimi üzerine 2006-2017 yılları arasında yapılmış 25 ölçek geliştirme çalışmasını betimsel içerik analizi yönteminden yararlanarak incelemişlerdir.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makaleleri; yayım yıllarına, amaçlarına, yöntemlerine, örneklem düzeylerine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, sonuçlarına ve önerilerine göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makaleler; yayım yıllarına, amaçlarına, yöntemlerine, örneklem düzeylerine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, sonuçlarına ve önerilerine göre dağılımlarını tematik içerik analizi yönteminde incelemek amaçlanmıştır. Bu sebeple çalışmanın özgün bir çalışma olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Akademik alanda yapılmış çalışmaların sayıca artması araştırmacıların bu çalışmalara kısa sürede ulaşabilmelerini zorlaştırmaktadır (Temizkan ve Erdevir, 2020). Özçakmak (2017) akademik alanda belli bir konu üzerinde hazırlanmış

çalışmaların bir araya getirilerek bir birikimi sunduğunu ve o konu ile ilgili genel bir görünümü ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Boyacı ve Demirkol (2018) da belirli bir konu ile ilgili bir araya getirilerek analizi yapılmış çalışmaların ilgili alanın derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgi verdiğiinden bahsetmektedir. Tematik içerik analizi çalışmaları, ilgili alanda yapılmış çalışmaların tamamına ulaşmada zorluk yaşayan araştırmacılara zengin bir içerik sunarak kolaylık sağlamaktadır (Çalık, Ayas ve Ebenezer, 2005; Ültay ve Çalık, 2012). Çalık ve Sözbilir (2014) ise belirli bir konunun farklı boyutlarını ortaya çıkarmak amacıyla var olan mevcut çalışmaların benzer yönlerini sunan tematik içerik analizi çalışmalarının özellikle araştırmacılar ve öğretmenler için önemli bir kaynak olabileceğinden söz etmişlerdir. Tematik içerik analizi yönteminde yapılan çalışmalar, üzerinde çalışılan konunun genel özelliklerini bütüncül olarak sunar (Au, 2007). Araştırmalardan elde edilen verilerin sınıflandırılarak sunulması tematik içerik analizi çalışmalarınınokunabilirlik boyutunu artırmıştır (Bauer, 2003).

Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada da birçok araştırmaya konu olan ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerini inceleyen makalelerin incelenmesi amaçlanmıştır. İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin hazırlanmış makalelerin; yayım yıllarını, amaçlarını, örneklem grubunu, yöntemlerini, veri toplama araçlarını, veri analiz yöntemlerini, sonuçlarını, önerilerini bir bütün halinde incelemenin bu alandaki bilgi birikimini sunacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin hazırlanmış makalelerde hangi örneklem gruplarında çalışmaların daha az yapıldığının tespit edilmesi alandaki boşlukların tespit edilmesine katkı sağlayabilir. Çalışmaların amaçlarını bir bütün halinde görmek gelecekte hangi konularda araştırma yapılması gerektiği hakkında araştırmacılara yeni fikirler sunabilir. Yine çalışmalarda kullanılan yöntemlerin ve veri toplama araçlarının incelenmesi alandaki eksikliklerin ortaya çıkarılmasını sağlayabilir. Çalışmaların sonuçlarının bir araya getirilmesi ilkokul yazma öğretim programlarının başarısı hakkında fikir sunabilir. Alanda yapılmış makaleleri genel bir çerçeveden görmek öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına, alan uzmanlarına ve diğer araştırmacılara ilkokulda yazma öğretiminin etkililiği hakkında genel bir fikir sunabilir. Bu beklentiler ışığında bu çalışmada, 2012-2020 yılları arasında ilkokul öğrencilerinin yazma becerisine ilişkin hazırlanmış makalelerin tematik içerik analizi yönteminde incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Sosyal bilimler alanında yaşanan gelişmelerin araştırma yöntem ve tekniklerinde de birtakım gelişmelere yol açtığı söylenebilir. Belirli bir alanda yapılmış çalışmaların belli başlıklar altında incelenmesi ve elde edilen bulguların yorumlanması tematik içerik analizi çalışmalarında yapıldığı söylenebilir.

Alandaki çalışmaların içeriği hakkındaki bilgilere ulaşmada, güncel bilgilerin takibinde (Çiçek, 2019) ve okuyuculara rehber olmada (Falkingham ve Reeves, 1998) içerik analizi yapılarak oluşturulan çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Okuma-yazma alanında tematik içerik analizi yöntemi kullanılarak oluşturulmuş çalışmalar (Elbir ve Bağcı, 2013; Kadioğlu-Ateş ve Kadioğlu, 2017; Kolaç, 2008; Şahin ve ark., 2013) bulunmaktadır. Ancak Türkiye’de ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin 2012-2020 yılları arasında yayımlanmış makaleleri tematik içerik analizi ile inceleyen bir çalışmaya rastlanılmaması araştırmayı özgün kılmaktadır. Bu araştırmanın öğrencilerin yazma becerileri alanında son yıllarda yapılan araştırmaları belli parametrelerde bir bütün halinde sunarak bu alanda araştırma yapacak olan araştırmacılara alandaki boşlukları sunarak onların yeni fikirler geliştirmelerine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Program geliştirme uzmanlarına Türkçe Dersi Öğretim Programı başta olmak üzere diğer derslerde de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapılabileceği ile ilgili katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede hazırlanmış çalışmaları inceleyerek ‘farklı ne yapılabilir?’ sorusu ile öğretmenlere sınıfta ders işlerken hangi yöntem/teknik kullanılarak ders işlemeleri hususunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanda yapılan araştırmaları bir bütün halinde sunmanın ebeveynlere çocuklarının yazma sürecinde hangi noktalarda, nasıl destek verecekleri hakkında da fikir vermesi beklenmektedir.

1.4 Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı 2012-2020 yılları arasında ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin hazırlanmış makaleleri tematik içerik analizi yönteminde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

2012-2020 yılları arasında ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin hazırlanmış makalelerin;

1. Yayın yıllarına,
2. Amaçlarına,
3. Yöntemlerine,
4. Örneklem düzeylerine,
5. Veri toplama araçlarına,
6. Veri analiz yöntemlerine,
7. Sonuçlarına,
8. Önerilerine göre dağılımı nasıldır?

1.5 Sayıtlar

1. Araştırmada tematik içerik analizi yapılan makalelere, ilgili veri tabanlarına “yazma ve ilkokul” kelimelerinin taranması sonucunda tüm makalelere ulaşıldığı,
2. Araştırmada incelenen makalelerin metodolojik yapılarının güvenilir olduğu,
3. İncelemesi yapılan çalışmaların bulgularının objektif bir şekilde araştırmaya yansıtıldığı kabul edilmiştir.

1.6 Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, 2012-2020 yılları arasında hazırlanmış makaleler ile sınırlıdır.
- 2) Araştırmada, ULAKBİM TR Dizin ve Social Sciences Citation Index (SSCI) veri tabanlarından elde edilen ilkokul öğrencilerinin (1-4. sınıflar) yazma becerilerine ilişkin çalışmalar incelenmiştir.
- 3) Araştırmaya ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin uluslararası alanda hazırlanmış makaleler alınmamıştır.
- 4) Araştırma sadece ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerini konu alan makaleler incelenmiş, öğretmen, veli gibi değişkenleri ele alan makaleler kapsam dışı bırakılmıştır.

1.7 Tanımlar

Yazma: Bireylerin duygu ve düşüncelerini kâğıda aktarma eylemidir (Göçer, 2016, s. 27).

Yazma Becerisi: Duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesinde kullanılan anlatmaya dayalı dil becerilerinden biridir (Şahin, 2020; Tompkins, 2016).

Tematik İçerik Analizi: Belli bir alanda hazırlanmış çalışmaların benzer ve farklı yönlerini karşılaştırma yaparak nitel bir şekilde sunan yöntemlerden biridir (alık ve Sözbilir, 2014).

İlkokul Öğrencileri: 5-13 yaşları arasında bulunan okul çağındaki ve Piaget'e göre somut işlemler döneminde olan çocuklardır (Santrock, 2018).

2. BÖLÜM

2.1 Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal çerçeveye ve çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1 Çocuklarda Yazmanın Gelişimi

İnsanoğlu yazının icadına kadar konuşan ve dinleyen bir canlı olarak hayatını devam ettirmekteydi (Wolf, 2007). Çocukların yazının keşfinden önce konuşma becerilerine sahip olmaları onların biyolojik olarak konuşmaya programlanmış olarak dünyaya gelmeleri ile açıklanır ancak yazılı dil isteğe ve ihtiyaca bağlı olarak sonradan edinilebilen bir beceridir (Pinker, 1999). Çocukların okul öncesi dil gelişimlerinin incelenmesi onların yazılı dili nasıl edindiklerinin ve yazmayı nasıl öğrendiklerinin anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Dil öğretiminde yapılan çalışmalar, sosyal çevrenin çocukların anadil öğrenmelerinde önemli katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır (Berghe ve Verhagen, 2019; Bloom, 1970; Bozavlı, 2012; Bruner, 1974; Bryant, 2006; Eun, 2009; Luo, et al., 2021; Ma'azi ve Janfeshan, 2018; Türkoğlu, 2004). Çocuklar ailesinde ya da çevresinde karşılaştıkları semboller, resimler ya da resimli kitaplar sayesinde yazının konuşulan dilin bir ifadesi olduğunu anlarlar. Çocuklar öncelikle görsel bir sembolün belirli bir sese, heceye, kelimeye veya kavrama karşılık geldiğini öğrenmelidir (Wolf ve ark., 2014). Çocukların herhangi bir sembole ya da yazılı kelimeye “Bu ne demek?” sorusunu sormaları çocuklardaki yazma öğreniminin ilk aşaması olarak görülebilir (Çelenk, 2013). Okulöncesi çocuklarının yazmaya ilişkin deneyimler kazandıkları “kuluçka döneminde” çocukların yazılı unsurlar ile karşılaşmaları dil becerilerinden biri olan yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Çelenk, 2003). Kuluçka döneminde çocukların aile bireylerini taklit ederek gerçekleştirdikleri yalancı okuma ve yazma yapımları çocukların okuma ve yazmayı öğrenmelerinde önemli bir adımdır. Bu sebeple, aile bireylerinin yazma becerileri üzerinde katkı sağladıkları söylenebilir (Rosenkoetter ve Barton, 2002).

Çocuklarına kitap okuyan anne-babalar, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Polat-Unutkan, 2006). Çocukların okul öncesi dönemlerinde erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için aile bireyleri ev

ortamını bu becerileri destekler nitelikte oluşturmaktadır (Zeece ve Wallace, 2009). Çünkü çocuklardaki okuryazarlık kavramının ilkokula başlamadan önce kazanıldığını söylemek mümkündür (Scarborough, 2001). Ancak okuryazarlık becerisinin tam olarak ne zaman kazanıldığı ile ilgili kesin bir bilgiye henüz rastlanmamıştır (Hiçde-Yılmaz ve Baştuğ, 2021). Van Vechten (2013) çocuklardaki okuryazarlık becerilerinin temelini evde atıldığını öne sürmüştür. Evde yapılan yazmaya hazırbulunuşluk çalışmaları, evde okuma ve yazmaya ayrılan süre gibi faktörler ile aileler çocuklarının okuryazarlık gelişimini etkileyebilir. Dolayısı ile aile okuryazarlığının beceri gelişimindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Aile okuryazarlığı, aile bireylerinin okuma ve yazmaya ilişkin farkındalıkları, yapmış oldukları okuma ve yazma aktivitelerini nesilden nesle aktarmaları şeklinde ifade edilebilir (Wasik ve Herrmann, 2004). Çocuklardaki okuryazarlık gelişimi okuldan önce evde (Weiss, Lopez ve Rosenberg, 2010) başladığı için çocukların yazma becerileri okul ortamının yanı sıra ev ortamında da desteklenmelidir (Morrow ve Gambrell, 2002). Ebeveynlerin yazma öğretimi sürecinde kuramsal bilgileri yeterli olmasa bile basit uygulamalar ile çocuklarının okuryazarlık sürecine yardımcı olmaları gerekmektedir (Whitmore ve Norton-Meier, 2008). Okulda yazma öğretimi sürecinde yapılan etkinlikler, evde aile tarafından desteklenmediğinde çocukların istenilen başarıyı yakalamaları mümkün olmayabilir.

Aile katılımının çocukların akademik başarıları üzerindeki katkısı birçok araştırmada (Arslanargan ve Özakça, 2015; Bryan ve Simmons, 2009; Camarero-Figuerola, Duenas ve Renta-Davids, 2020; Doğan, 2018; Kaysılı-Keçeli, 2008; Lindberg, 2017; Otero ve ark., 2021) kanıtlanmıştır. Bu nedenle yazma becerilerinin geliştirilebilmesi de aile katılımı ile mümkün olabileceğinden okullar aracılığı ile ailelere çocuklarının gereksinimlerine uygun nitelikte “aile eğitimi” verilmesi sağlanmalıdır (Çınar ve Yıldırım, 2020).

Kâğıt üzerinde ya da yazmaya uygun bir alanda yapılan rastgele karalamalar, çoğu çocuğun yazma serüveninin başlangıcı sayılabilir. Bu başlangıçtan itibaren çocuklardaki yazmanın gelişimi hemen hemen her çocukta aynı aşamaları takip ederek ilerler (Bruning ve Horn, 2000). Karalamalar ilerleyen dönemlerde anlamlı harflere ya da kelimelere dönüşerek zamanla yerini kompozisyonlara ya da hikâyelere bırakabilir. Yazma gelişiminin, okula başlayan

çocuklarda kontrollü bir seyir takip ettiği görülebilir. Bu özelliğe sahip çocukların yazarken hedefe yönelik, stratejik bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür (Berninger, Fuller ve Whitaker, 1996). Çocukların yazılarındaki konu ve içerik uyumu, güncel olayların da aktarılması ile bir bütünlük sağlar (Flower ve vd., 1990). Gelişen üst-bilişsel yetenekleri sayesinde, öğrencilerin bilgiyi transfer etme becerileri, farklı türde ve amaçlarda yazı oluşturma becerilerini geliştirebilmektedir. Çocuklar farklı amaçların farklı uygulamalar gerektirdiğini anladıklarında; kendilerine ve yeteneklerine daha çok güvenen, istekli, amaçlı yazarlara dönüşebilirler. Yazma bilincinin gelişmesi ile çocuklar yazmanın birbirleriyle iletişim kurmada sohbete benzediğini anlarlar (Boice, 1994). Çocuklar hem kendilerine hem de çevresindeki insanlara bilgilerini gösterme ya da kanıtlama amacıyla da yazılı ürünler ortaya çıkarma amacı güdebilirler.

2.1.2 Yazma Öğretimi

Yazma öğretimi çocukların ilkökul birinci sınıfta almış oldukları okuma-yazma öğretim sürecinde gerçekleşmektedir. Yazma öğretimi, okulöncesi dönemde başlayan ve ilkökulun ilk yıllarında devam eden bir beceri öğretim sürecidir (Baş, 2014). Bu süreçte öğrencilerin sadece yazma becerileri değil; anlama, ilişki kurma, sorgulama gibi becerileri de gelişir (Kapkın-Yener, 2008). Bu sebeple, yazma öğretimi gerçekleştirilirken diğer beceri alanlarıyla da ilişki kurulmalıdır (Bay, 2008). Yazma öğretimine başlamadan önce öğrencilerin yazma olgunluğunu fiziksel olarak geliştirecek kas güçlendirme (çizgi, boyama, kesme gibi) çalışmaları yaptırılır (Bilir, 2005). Ancak bu olgunluğu edinebilmek için yeterli zaman ve dikkat düzeyi gerekmektedir (Bloom, 1995, s. 256).

Yazma öğretiminin, yazmanın öğretimi ve gelişimi olmak üzere iki boyutu vardır (Pilten ve ark., 2009, s. 90). Öğretim ve gelişim boyutlarını gerçekleştirmede öğretmen önemli bir konuma sahip olabilir ve sınıfta uyguladığı öğretim yöntemleri önemli görülebilir.

İlk okuma yazma öğretimi erken çocukluk döneminde başlayan ilkökulda devam eden bir süreçtir (Baş, 2014). Yazma öğretimi, yazma esnasında uyulması gereken birtakım kurallar (oturuş şekli, küçük-büyük harf kullanımı gibi) gerektiren yazma etkinlikleri ile gerçekleştirilebilir. Yazma öğretiminde yapılan bu etkinlikler, çocuğun ilkökul birinci sınıfta aldığı ilk okuma yazma derslerinde yapılır (Güleryüz, 2002, s. 23).

Göçer (2010) yazma öğretiminde, hazırlık ve yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı dönemlerden bahsetmektedir. Öğrenciler hazırlık döneminde gerekli bilgi ve becerileri kazanarak, uygun seviyeye geldiklerinde yaratıcı çalışmalar ortaya çıkarabilirler. İlkokul üçüncü sınıfa kadar öğrencilerin yazma becerisini yeterince geliştirmeleri beklenebilir. Dördüncü sınıftan itibaren çocuğun hayatında daha uzun yazma etkinlikleri yer almaktadır (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003).

Yazma becerisi gelişmiş öğrencilerin Türkçe dışındaki derslerde de başarılı olduğu ve hayatlarında hem akademik hem de sosyal alanda diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Zengin bir söz dağarcığına sahip olmak, bu becerinin gelişiminde etkili olabilmektedir. Ayrıca iyi bir yazının estetik açıdan da düzgün görülmesi gerekebilir. Öğretmenlerin, öğrenci yazılarını kontrol etmemeleri ve gerektiğinde öğrencilere dönüt sağlamamaları estetik yazıların ortaya çıkmasına engel olmaktadır (Yıldız ve Ateş, 2010). Bu sebeple çocuğun okula başladığı ilk yılından itibaren yazma çalışmaları gerekli özen gösterilerek sürdürülebilir. Aksi takdirde yazı güzelliğini önemsemeyen ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştiren bireyler haline gelebilirler.

Huot (2002) yazmanın öğretiminin ve değerlendirmesinin öğretmenler için çok kolay olmadığından bahsetmektedir. Her çocuk kendine özgü öğrenme stiline sahip olabilir ya da çocuklar hangi yazıların daha başarılı olduğu konusunda şüphe yaşayabilir. Bu sebeple yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin neye gereksinimleri olduğunu bilmeleri ve öğrencilerini iyi tanımaları gerekmektedir (Alanazi, 2013). Bu sayede çocukların yazma motivasyonları sağlanarak, yazma performans seviyelerinde gelişme görülebilir.

Hawthorne (2010) yazma öğretim sürecinde duyuşsal özelliklerin yazma beceri gelişimini desteklediğini söylemektedir. Duyuşsal özelliklerin yazma becerileri gelişimindeki etkisinin incelendiği çalışmalar (Baş ve Şahin, 2013; Baysal, Arkan-Duman ve Hastürk, 2012; Uçgun, 2014) incelendiğinde yazma becerilerinin gelişiminde tutum, eğilim, kaygı, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin yazma öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

2.1.3 Yazma Öğretiminin Amacı

Yazma öğretiminin genel amacı, öğrencilere yaşamları süresince gerekli olan yazma becerilerini kazandırmak ve beceri gelişiminin önemine inandırmaktır (Parlak Yıldız, 2013, s. 572). Yazma becerileri ile birlikte bilişsel becerilerin de

geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu bilişsel becerilere; anlama, düşünme, sorgulama, analiz etme, değerlendirme örnek olarak verilebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) da Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın önemi hem birey hem de toplum açısından ifade edilmiştir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) yazma becerileri ile ilgili amaçlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarının sağlanması,
- Duygularını, düşüncelerini, görüşlerini veya tezini yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etmelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Çelenk'e (2018) göre yazma öğretiminin amacı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilmesi ve akıcı bir yazı yazma becerisine sahip olabilmesidir. Böylece öğrencinin, Türkçeyi öğrenmekten ve yazılı olarak ifade etmekten zevk duyması mümkündür. Babayiğit (2016) yazma öğretimindeki amacın, bireylere dil öğretmek olduğunu ifade etmektedir. Ancak dili öğrenen bireyler, onu kullanmaktan duyduğu zevki tadabilir ve yaşamları boyunca yazma eylemini sürdürebilir. Yazma öğretiminin amaçları incelendiğinde; genel olarak amaçların öğrencilere yazmanın ilk aşaması olan harf öğretimi ile yazma becerisini kazandırmak, geliştirmek ve yazmanın genel esaslarını öğretmek olduğu söylenebilir.

2.1.4 Yazma Öğretiminin Bileşenleri

Bu başlık altında yazma öğretiminin bileşenleri olan; yazı okunaklılığından, yazma hızından, yazım hatalarından, yazılı anlatımdan ve yaratıcı yazmadan bahsedilmiştir.

2.1.4.1 Yazı Okunaklılığı

Bireyler, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede yazma becerilerinden yararlanırlar. Dolayısı ile duygu ve düşüncelerin okurlar için nasıl algılanması isteniyorsa yazılan yazılar da anlatılmak isteneni doğru ifade edebilecek nitelikte oluşturulmalıdır.

Atasoy'a (2018) göre okunaklılık, gözün yazıdaki biçimsel unsurlara takılmadan yazılı ürünleri rahat bir şekilde okuyabilmesidir. Okunaklı bir yazının

tüm okurlar tarafından aynı şekilde anlamlandırılması gerekebilir (Arslan-Özer ve Bağcı, 2018). Diğer bir deyişle okunaklılık, yazılı ürünlerde yer alan harflerin, anlatımdaki yeterliliğidir (Ediger, 2001). Bu düşüncelerden hareketle okunaklı bir yazının anlatılmak istenen düşünceyi net bir şekilde ifade etmesi gerektiği, yazım ve imla hatalarından arındırılmış olması gerektiği söylenebilir. Okunaklı bir yazı ile güzel yazma zaman zaman birbirinin yerine kullanılan kavramlar olsa da ikisi farklı kavramlardır (Arslan-Özer ve Bağcı, 2018). Okunaklı yazılar, güzel yazı olmayabilir ya da tam tersi güzel yazı, okunaklı olabilir.

Yazı okunaklılığı ve yazının kâğıt üzerindeki görüntüsü yazılı anlatımın biçimsel özelliklerindedir. Yazma öğretimi de okunaklı ve anlamlı bir metin oluşturmayı hedeflediği için yazma öğretimine öncelikle kalem ve kâğıdın doğru kullanımı ve çizgi çalışmaları ile başlanmaktadır. Öğrencinin yazı yazarken kâğıdı gerek noktalama bakımından gerek sayfa kenarlığı boşlukları bakımından düzgün ayarlaması beklenebilir. Okunaklı bir yazı, harflerin yazım kurallarına uygun bir şekilde kâğıda dökülmesi ile sağlanabilir. Bilgisayar ortamında yazılan yazılarda bu özellikler otomatik olarak gerçekleşebiliyorken, el yazısı kullanılarak yazılan yazılarda biraz daha özveri ve dikkat gerektirebilir. Harflerin gerektiğinden büyük ya da küçük yazılması, heceler ya da kelimeler arasındaki uygun boşluğun bırakılmaması yazı okunaklılığını olumsuz etkilemektedir (Kuşdemir, 2018). Çocukların okunaklı yazma becerisine sahip oluşları onların tüm yaşamlarını etkileyebilmektedir.

Çocukların yazılarındaki okunaklılık becerilerinin geliştirilmesinde, ilk okuma yazma öğretiminin gerçekleştirildiği ilkokulun ilk yılları önemlidir (Gök ve Baş, 2020). Çocuklar ilkokul birinci sınıftan itibaren harfleri öğrendikçe harfleri nasıl ve ne şekilde kullanabileceklerine karar verebilirler. Bu nedenle, öğretmenler yazma öğretimi sürecinde çizgi çalışmalarının yapıldığı aşamadan itibaren acele etmeden, çocukların yazılarındaki okunaklılık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler.

Duran ve Akyol (2010) da okunaklılığın temelini ilk okuma yazma öğretimi sürecinde atıldığı görüşünü desteklemektedirler. Çünkü yazma üzerine iyi bir eğitim alan ve öğrendiği bilgileri yazılarına aktaran öğrenciler okunaklı ve etkili yazılar oluşturabilirler. Fakat öğrenciler aldıkları eğitime rağmen okunaklı yazı oluşturmada sorun yaşayabilirler. Yazılarındaki okunaklılık becerilerini

geliştirmede sorun yaşayan öğrencilerin, akademik başarılarında da sorunları olduğu tespit edilmiştir (Case-Smith, Holland ve Bishop, 2011; Poon, Li-Tsang, Weiss ve Rosenblum, 2010). Bara ve Morin (2013) de okunaklılığın akademik performans üzerindeki etkisinin fazla olduğunu vurgulamışlardır. Okunaklılık sadece öğrencilerin akademik hayatlarında değil, yetişkinlerin günlük hayatlarında da önemli bir konuma sahiptir (Feder ve Majnemer, 2007). Yetişkinlerin de ihtiyaçları ve istekleri gereği zaman zaman yazılı anlatıma başvurdukları görülebilir. Özellikle teknolojiye yaşanan gelişmeleri takip etmekte zorlanan yetişkinlerin öğrencilik yıllarında başlayan ve ilerleyen yıllarda da devam eden el yazı kullanma alışkanlığını sürdürdükleri görülebilir. Ancak teknolojik ürünlerdeki çeşitliliğe rağmen, bireylerin düşünerek ve emek harcayarak oluşturdukları el yazıları önemini korumuştur (Feder ve Majnemer, 2003, s. 66). Bunun nedeninin, el yazısı ile dikkatli bir şekilde, üzerinde uzun uzun düşünülerek ve emek harcanarak yazılmış yazıların, telefonda ya da bilgisayarda kısaltılarak yazılmış, farklı anlamlara gelebilecek ve zaman zaman okunmasında güçlük yaşanabilen yazılardan daha kıymetli olduğundan kaynaklanabilir. Ayrıca derslerin büyük bir kısmı öğrencilerin el yazısı kullanmaları ile geçmektedir (McMaster ve Roberts, 2016). El yazı kullanımındaki sıklık, yaşanan deneyimlerle okunaklı yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Öğrencilerin el yazılarında tercih ettikleri yazı türü de okunaklılık üzerinde etkilidir.

Türkçe Öğretim Programı'nda 2005 yılında yapılan düzenleme ile ilkökul birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazı kullanılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2019). Okunaklılık, kullanılan yazı türüne bağlı olarak değişebilir. Blair (1957) dik temel yazıyı öğrenmenin çocuklar açısından kolay olduğunu ve günlük yaşamda sık kullanılmasının okunaklılık üzerinde olumlu etki ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin de bitişik eğik yazıya göre dik temel harfler kullanarak yazmayı tercih etmelerinde bu bulgunun sonucundaki günlük yaşamdaki kullanılış sıklığı etkilidir (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009, s. 83).

Türkiye'de okunaklılığa ilişkin çalışmalar (Arslan-Özer ve Bağcı, 2018; Aydın ve Cavkaytar, 2018; Kodan, 2016; Kuru, 2014; Ulu, 2019; Yıldız, 2013) incelendiğinde öğrenci yazılarındaki eğim, boşluk, ebat, biçim, satır takibi gibi unsurların yer aldığı bulunmuştur. Kuşdemir, Arslan ve Katrancı (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin el yazılarındaki okunaklılık becerileri sınıf

öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucundan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde el yazı okunaklılığının yazı türünden, öğretmenden ve aileden kaynaklandığına; veliler ile yapılan görüşmelerde ise öğrenci yazılarındaki okunaklılığın ebeveyn öğrenim durumuna göre değiştiğine ve velilerin genel olarak çocuklarının yazılarını okunaklı bulduklarına ulaşılmıştır.

Okunaklılığı üzerine yapılan uluslararası alanyazın taraması sonucunda okunaklılık ve sınıf düzeyi (Graham, Weintraub ve Berninger, 2001), okunaklılık ve cinsiyet (Vlachos ve Bonoti, 2006), okunaklılık ve ergonomik faktörler (Hadavandkhani ve ark., 2008) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar bulunmuştur. Hoy, Egan ve Feder (2011) tarafından ilkökul öğrencileri ile yapılan çalışmada haftada 2 kez olmak üzere toplamda 20 oturum olarak planladıkları müdahale çalışmaları sonucunda öğrencilerin yazı okunaklılığında gelişme görüldüğünü ifade etmişlerdir. Santangelo ve Graham (2016) tarafından yapılan okul öncesinden 12. sınıfa kadar öğrenim gören öğrencilerle yapılan meta-analiz çalışmasında öğrencilerin yazı okunaklılığındaki gelişmenin genel yazma becerileri üzerinde de etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Fancher, Priestley-Hopkins ve Jeffries (2018) okul öncesinde erken okuryazarlık becerisi kazanan öğrencilerin ilkökulun ilk yıllarında okunaklı yazılar oluşturduklarını bulmuşlardır.

2.1.4.2 Yazma Hızı

Hız, öğrencilerin el yazı gelişimlerinde etkisi büyük olan bir unsurdur (Türker ve Tunç, 2020). Yıldırım ve Ateş (2010) de yazma hızının yazıdaki en önemli unsur olduğunu ifade etmişlerdir. Yazı yazmayı kavrayan öğrencilerin yazma hızlarının arttığı söylenebilir.

Belli bir sürede harflerin yazıya aktarılma süreci, yazma hızı olarak tanımlanabilir (Benik, 2018). Öğrencilerin sınıf seviyelerindeki artışla birlikte yazma hızlarında da artış görülmesi beklenmektedir (Dennis ve Swinth, 2001).

Öğrencilerin yazma hızlarında birçok faktörün etkisi olduğu söylenebilir. Temur (2012) öğrencilerin yazma hızları ile ilgili yaptığı araştırmasında kol ve parmak duruşlarının yazma hızı üzerinde etkisi olduğunu ancak cinsiyet değişkeninin yazma hızı üzerinde anlamlı bir etki ortaya çıkarmadığını tespit etmiştir.

Yazma hızında görülen gelişme, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine (Şahin, 2012), yazma performanslarına (Halıcı, 2019), düşüncelerin hızlı paylaşımına ve cümlelerin rahat anlamlandırılmasına (Höbek ve Taşkaya, 2017) katkı sağlar. Yazma hızı artırılmaya çalışılırken yazı güzelliğinin bozulmamasına dikkat edilmelidir (Bayraktar, 2006). Yazılan yazıların okunabilirliği oldukça önemlidir. Hızın yazılı anlatımda birincil bir unsur olmadığı ifade edilmelidir (Duran, 2009). Yazılan ifadelerin yazar için kolay yazılabilir ve okuyan için ise kolay okunabilir durumda olması önemlidir (Erdem, Yılmaz ve Bozkurt, 2014).

Yazılı anlatımda okunaklılık gibi noktalama işaretlerinin kullanımı da büyük öneme sahiptir. Noktalama işaretlerinin kullanımı, yazıların kolay okunabilmesine ya da anlaşılabilmesine katkı sağlaması muhtemeldir. Yazı yazarken noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat edilmemişse okuyucular tarafından metnin konusu ya da anlamı anlaşılabilir (Batur ve ark., 2017). İlkokulun ilk yıllarında çok önemsenen yazının biçimsel özellikleri yerini ilerleyen dönemlerde yazının içerik özelliklerine bırakabilir.

2.1.4.3 Yazım Hataları

Yazım hataları, Arndt ve Foorman'a (2010) göre ses bilimsel, ortografik, biçim bilimsel ve yer değiştirme kaynaklı hatalar olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Terziyan ve Demirel, 2020). Bir harfin eksik bırakılması nedeniyle "bird" yerine "bir" yazılması ses bilimsel hataya örnek olarak gösterilebilir. Kelimede bulunan harflere o sese ait olmayan harfle yazmak "gel" yerine "gol" yazılması ortografik bir yazım hatası olarak örnek verilebilir. Biçim bilimsel hatalarda ise kelime kökündeki bir harfin eksik ya da yanlış yazılması "kal" yerine "gal" yazılabilir. Yer değiştirmeden kaynaklı hatalara "sert" yerine "ters" yazmak örnek olabilir.

Akkaya (2013) ortaokul Türkçe öğretmenleri ile yazım hataları üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlere göre öğrencilerin yazım hatalarının yazılı Türkçe ile günlük konuşma dili arasındaki ayrımı yapamamaktan kaynaklandığını tespit etmiştir.

Yazım hataları denildiğinde noktalama işaretlerinden ve yazım kullarından da bahsedilmesi gerekmektedir. Okullarda öğretim uygulamalarında yapılan etkinliklerde kullanılan noktalama işaretleri ilkököl öğretim programlarından lise son sınıfa kadar her öğretim programında yer almaktadır (MEB, 2019; Süğümlü, 2020). Noktalama işaretleri ilkököl döneminde, öğrencilerin yazma becerilerini

geliştirmek için yapılan etkinlikler üzerinden öğretilirken, lise döneminde metin bilgisi üzerinden öğretilmektedir (Gedizli, 2021). Çocuklara yazma öğretim sürecinde başlayan noktalama işaretleri ve yazım kuralları öğretimi sadece derslerde değil, öğretim programlarındaki tüm kazanımlara uyarlanması sağlanarak yapılabilir. Özellikle ders kitapları ile kaynak kitaplar arasında yazım kurallarının kullanılış yerleri bakımından uyumlu olması gerekir. Türkçe ders kitaplarında yer verilen yazım kurallarının diğer ders kitaplarında yanlış ya da eksik kullanımı yazım kurallarının kullanılmasında sorunları ortaya çıkarması muhtemeldir.

Yazım ve noktalama kuralları üzerine yapılan araştırmalarda (Akkaya, 2013; Bağcı, 2011; Çetin, 2013; Karagül, 2010) öğrencilerin yazılı anlatımlarında yazım ve noktalama kurallarını yeterli düzeyde kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerdeki bu durumun nedeninin, bilgi eksikliğinden ya da yazım ve imla kurallarına yeteri kadar özen göstermediklerinden kaynaklanabilmektedir.

2.1.4.4 Yazılı Anlatım Becerisi

Yazılı anlatım, bireylerin duygu ve düşüncelerini planlı bir şekilde dilin kurallarına uygun olarak ifade etmedir (Göçer, 2010). Yazılı anlatım; noktalama, dil bilgisi, kelimeyi doğru yazma, kendini ifade edebilme ve yaratıcılık gibi birbirine bağlı beceriler ve bileşenler içerir (Sharpie, 1996). Bu beceri ve bileşenler, yazılı anlatımda mutlaka olması gereken yapılardır. Yazılı anlatım denildiğinde eserler, günlükler, raporlar ve metinler gibi birçok yazılı ürünü içine almaktadır. Öğrencilerin öğrenim hayatlarında yazılı anlatım becerilerini geliştirmesi onların kendilerini daha doğru ve düzgün anlatabilmelerine katkı sağlar.

Yazılı anlatım becerisinin kazanımında ilkökul dönemi kritik bir öneme sahiptir (Kaleağası, 2009, s. 22). İlkokulda kazandırılan yazılı anlatım becerisinin temel amacı, bireylere günlük yaşamlarında gerekli olan temel yazma becerilerini kazandırmaktır (Temel ve Katrancı, 2019). Dolayısı ile öğrencilerin öğrenim hayatlarında edindikleri ve yaşamları boyunca kullandıkları yazılı anlatım becerileri tüm yönleri ile düşünülmelidir (Akbayır, 2011, s. 5).

Okunaklılık ve anlam dışında yazının konusu, neyi nasıl anlattığı da önemlidir. Yazıdaki içerik özellikleri denildiğinde; konu, başlık, ana fikir gibi metin özellikleri sıralanabilir. İçerik özellikleri, yazma sürecinin düşünme boyutunda ya da bilişsel aşamada gerçekleşir (Güllü ve Kuşdemir, 2021). Yazı yazmaya başlamadan önce yazar neyi nasıl ne şekilde yazacağını planlar. Yazılı anlatımın

ana bileşeni, konudur (Karadağ ve Maden, 2013). Yazılı anlatımda hangi duygu ve düşüncelerin anlatılacağını yazma konusu belirler (Altunkaya, 2019). Yazı, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerden oluşur. Verilmek istenen mesaj, yazının ana düşüncesidir (Katrancı ve Kuşdemir, 2016). Yazma amacını destekleyen ve ana düşünceyi farklı yönlerden tamamlayan ve destekleyen düşünce ise, yardımcı düşüncelerdir. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ve özgür bir şekilde anlatabilmeleri için ilgilerine uygun konu seçimi önemlidir. Metnin konusu, kimlere hitap edeceği, ne amaçla yazılacağı içerik oluşturulurken belirlenmelidir. Taslak bir yapı oluşturulduktan sonra düşünce ve ayrıntılar aşama aşama bütünlüğü bozmayacak şekilde sıralanabilir. Konuya uygun başlık seçmek, konu ile ilgili düşünceleri destekleyici örneklere yer vermek, olayları oluş sırasına göre sıralamak yazılı anlatımın içerik özellikleri arasında yer alır.

Öğretmen yaklaşımı, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri kazanmalarında önemlidir. Öğrencilerinin duygu ve düşüncelerine yeterli düzeyde ilgi gösteren öğretmen, öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kazanmalarında ve geliştirmelerinde katkı sağlayabilmektedir. Öğretmenler yazma çalışmalarını yaparken öğrencilerine uygun ve kolay etkinlikler tasarlayarak öğrencileri yazma konusunda cesaretlendirmelidir (Bartscher ve ark., 2001, s. 30). Böylece öğrenciler yazarken duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilirler.

Graham ve ark. (2016) öğrencilerin bildiklerini anlatabilmek için yazılı anlatımı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan Troia ve Graham (2003) ise yazmanın hem çocuklar hem de yetişkinler için karmaşık bir etkinlik alanı olduğunu ifade etmişlerdir. Karmaşık olarak düşünülse de yazılı anlatım becerisinin kazanılmasının faydaları çoktur (Bulut, 2017). Eleştirel düşünme becerisinin kazanımında, bilgilerin öğreniminde ve sunumunda katkısının olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenim hayatlarında yazılı anlatım becerisinde yetkinlik sahibi olan öğrenciler, bu becerileri geliştirmeyen öğrencilere göre daha çok avantaj sahibidir (Graham ve Perin, 2007). Yazılı anlatım becerileri sayesinde öğrenciler sözcük dağarcıklarını geliştirerek dili kullanma becerilerini ve bilişsel becerilerini de geliştirirler (Güneş, 2003). Bu faydalara ek olarak yazılı anlatım öğrencilerin estetik özelliklerinde de gelişime katkı sağladığı için bir bilimden çok sanatsal bir uğraş olarak da algılanmaktadır (Ungan, 2007).

2.1.5 Yazma Öğretimindeki Duyuşsal Faktörler

Bu başlık altında yazma öğretimindeki duyuşsal faktörlerden olan yazma kaygısından, motivasyonundan, tutumundan/eğiliminden ve yazma öz yeterliliğinden bahsedilmiştir.

2.1.5.1 Yazma Kaygısı

Kaygı, bireylerin yaşamış oldukları endişe halidir. Horwitz (2010) de kaygıyı “gerginlik ya da endişe hissi” olarak tanımlanmaktadır. Kaygı duygusu yazma sürecini olumsuz etkileyebilir. Etkili yazmak için duyulan endişe durumu, yazma kaygısının bir diğer tanımı olarak ifade edilmektedir (Topuzkanamış, 2015). Huwari ve Al-Shboul'a (2016) göre yazma kaygısı, duygusal ve davranışsal etkileşim şeklinde tanımlanmaktadır.

Yazma, duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi için birtakım bilişsel ve dilbilimsel süreçleri gerektirir (Ajmal ve Irfan, 2020). Her iki süreçteki eksikliklerin olması yazma kaygısı olarak ifade edilen bazı huzursuzluk ve rahatsızlık duygularına neden olmaktadır (Jennifer ve Ponniah, 2017).

Cheng'e (2017) göre yazma kaygısı “somatik, bilişsel ve kaçınma davranışı” olmak üzere üç alt bölümden oluşur. Somatik kaygı; terleme, titreme gibi fiziksel durumu; bilişsel kaygı, yazma sürecinin tamamı ile ilgili olan olumsuzluk durumunu; kaçınma davranışı ise yazma etkinliklerine katılmamaya neden olur.

Öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygı durumları birçok araştırmaya konu olmuştur (Genç ve Yaylı, 2019; Maden, Dincel ve Maden, 2015; Susoy ve Tanyer, 2013). Örneğin; İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerindeki dijital hikâyelerin etkisini araştıran Yamaç (2015) dijital hikâye kullanımı ile öğrencinin yazma isteğindeki artışı gözlemlemiş ve buna bağlı olarak kaygı düzeylerinin minimum seviyede yaşadıklarını tespit etmiştir.

2.1.5.2 Yazma Motivasyonu

Motivasyon, bireyleri amaçları doğrultusunda yönlendiren bir güçtür (Selçuk, 2010, s. 132). Bu yönlendirme ile bireylerin neyi, niçin yapmak istedikleri tespit edilebilir (Keller, 2009, s. 3). Motivasyon diğer bir deyişle, bireylerin hedeflerine ulaşmalarını sağlayan içsel ya da dışsal bir güdülenme olarak tanımlanabilir. Bireyler, motivasyonları sayesinde kararlı bir şekilde ilerleyerek hedeflerine çok rahat ulaşabilirler (Jung, 2016, s. 47).

Motivasyonun, düşünce ve eylem olmak üzere iki boyutu vardır (Burak, 2005, ss. 12-16). Eylemler, düşüncelerin davranışa dönüşmesi sonucu gerçekleşir. Öğrenciler başarılı olabilmek için zihnindeki düşüncelerini uygulamaya aktarmaları ile hedeflerine ulaşabilirler. Öğrenciler, öğrenim hayatında edinilen bilgilerin günlük yaşamda da kullanıldığını keşfettiklerinde, motivasyonları kendiliğinden oluşacaktır (Glasser, 1999, s. 46). Ayrıca öğrencilere sürekli çalışmaları sonucunda amaçlarına ulaşabilecekleri söylenerek onların kendilerine olan güvenleri geliştirilebilir ve motivasyonlarını artıracak dönütler verilebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin motivasyon düzeyi öğrenmenin ne düzeyde gerçekleşebileceğinin habercisidir ve motivasyon öğrenmenin gerçekleşebilmesindeki temel unsurlardan biridir (Ormrod, 2018, ss. 426-427). Örneğin, ilkokula yeni başlayan öğrencilerin ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde içsel olarak güdülenmelerinin okuryazarlık durumuna katkısı gibi. Bu güdülenmenin bireylerde oluşabilmesi için önce ihtiyacın hissedilmesi gerekebilir. Organizma, gerekli önemi fark ettikten sonra, motivasyon aracılığı ile birtakım eylemler gerçekleştirir (Çalışkan, Yavuzer ve Demir, 2006, s. 106). Örneğin, yazma ihtiyacı duyulduktan sonra yazı yazmaya başlanması gibi.

Harris, Graham ve Mason (2006) öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının yazma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmişlerdir. Akyol ve Aktaş(2018) da çocukların yazma becerileri gelişiminde motivasyonun önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Hidi ve Boscolo (2006) ise öğrencilerin yazma motivasyonlarının sağlanabilmesi için bazı kriterlerin (istekli olma, yeterli seviyede bilgi birikimi, anlaşılır bir konu, dönütlerin hemen verilmesi, yazmaya ayrılan süre) olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu kriterlerin herhangi birinin çocukta olmaması, yazmaya ilişkin sorunlar ortaya çıkarabilir.

Öğrencilerin yazı yazmaya ilişkin olumsuz algıları, yazma motivasyonlarını engelleyebilmektedir (Karadağ ve Kayabaşı, 2013, s. 24). Bu sebeple yazma performanslarında düşüş yaşanabilir. Öğretmenler, öğrencilerin olumsuz olan bu algılarını öğrencilerde giderdiklerinde öğrencilerin yazma isteklerinde artış görülmesi muhtemeldir. Öğretmenler, öğrencilerin yazma motivasyonlarını sağlayarak öğrencilerdeki keşfedilmemiş yönlerin açığa çıkarılmasına yardımcı olabilirler (Oldfather ve Shanahan, 2007, s. 276). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin yazmış oldukları yazılarda önemli olanın yazının yaratıcılığı olduğunu

vurgulayarak, onlara yazma zevkini aşılayabilir ve onların yazma motivasyonlarını geliştirebilirler (Nelson, 2007).

Yazma becerilerindeki gelişmenin yazma motivasyonu ile ilişkili olduğunu açıklayan pek çok araştırma (Bruning ve Kauffman, 2016; Collie, Martin ve Curwood, 2016; Fayol, 2016; Garcia ve de Caso, 2006; Pajares, 2003; Troia ve ark., 2013) alanyazında mevcuttur. Eğitim alanında yapılan araştırmaların çoğunda zevkle yazı yazan öğrencilerin yazma becerilerinde gelişme, dışsal faktörler sebebiyle istemeyerek yazı yazan öğrencilerin yazma becerilerinde ve motivasyonlarında düşüş görülür (Ryan ve Deci, 2017). Dolayısıyla öğretmenler, dışsal ya da kontrollü unsur olmak yerine öğrencilerin zevkle yazmalarını sağlayacak özerk (içsel) motivasyonlarını güçlendirmelerine yardımcı olabilirler. Öğretmenler tarafından yazma motivasyonunu destekleyen pedagojik etkinlikler kullanılabilir, bu etkinlikler öğrencilerin yazma motivasyonlarını artıracığından yazma performanslarını da geliştirir (Guay ve ark., 2020). Özellikle sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi sürecinde yaptığı uygulamalar çocukların yazma motivasyonlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Slavin ve Madden (1989) çocukların karşılaştıkları yazma sorunlarını ilerleyen yaşlarına ertelemenin hiçbir yararı olmadığını ifade etmektedirler. Tam tersi öğrencilerin mevcut bilgileri ile kazanmaları istenen bilgiler arasındaki boşluğu en aza indirmek için yapılan etkinliklerin, ergenlere göre çocuklarda yapılması çocuklara daha hızlı ve daha çok yarar sağlamaktadır (Heckman, 2006).

Boscolo ve Gelati (2007) yazma etkinliklerinin öğrenciler tarafından sıkıcı ve yorucu bir uğraş olarak düşünüldüğünü, bunun sonucu olarak da yazma motivasyonlarının yok denebilecek kadar az seviyede olduğunu tespit etmiştir. Ackerman (2006) ise yazma çalışmalarında motivasyon artırıcı sebepler olmazsa yazma becerilerinde de gelişme olamayacağını belirtmiştir. Yıldız (2018) yazma motivasyonunun sağlanmasında öğrenci kadar öğretmenin de isteğinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz düşünceleri ve yazma gayretlerinin olmaması yazma becerilerinin gelişimini engellemiştir. Bu çalışmalar, öğrencilerin yazma faaliyetlerini sürdürebilmelerinde ve yazma becerilerini geliştirebilmelerinde yazma motivasyonunun önemini ortaya çıkarmıştır.

2.1.5.3 Yazma Tutumu/Eğilimi

Eğilim; felsefe, psikoloji ve eğitim araştırmalarında kullanılan bir kavramdır (Thornton, 2006). Pek çok araştırmacı eğilim kavramını açıklığa kavuşturmak için çeşitli tanımlar yapmışlardır. Piazza ve Siebert'e (2008) göre yazma eğilimi, kişilerin yazarken hissettikleri öz-yeterlik, ilgi ve motivasyon gibi duygusal özellikleri ile yakından ilgilidir. Yazma eğilimi, "Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil" olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2020). Eğilimin, davranışları harekete geçirmede etkin bir işlev üstlendiği söylenebilir. Yazma eğiliminde, öğrencilerin içsel güdülenmeleriyle kendiliğinden yazma isteklerini artırması; daha da önemlisi kendi motivasyonlarını kendilerinin sağlamaları gerekebilir. Ancak bireylerin bir beceriye sahip olması o becerinin kullanılacağı ya da sergileneceği anlamına gelmeyebilir. Aynı zamanda beceri ile ilgili tutumlarının da yüksek düzeyde olması gerekebilir. Fowler-Haughey ve Da Ros-Voseles (2007) eğilimlerin ortama duyarlı olduğunu, bu sebeple eğitim ortamlarını düzenlerken öğrencilerin özelliklerine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

McClenny (2010) yazma eğiliminin "biliş, sevgi ve sosyal bağlam" olmak üzere üç boyuttan olduğunu ve eğilimlerin, dil öğrenme sürecinde gözlemlenebileceğini ifade etmiştir. Ona göre eğilim bu üçünün keşiştiği noktada yer alır (Baştuğ, 2015). Öğrencilerin yazılı olarak katılımları onların yazma eğilimi içinde olduklarını gösterir (Çocuk, Yanpar-Yelken ve Özer, 2016). Yazma eğilimi, yazmada başarılı olmak için gerekli bir koşuldur (Pytash ve Li, 2014). Piazza ve Siebert (2008) ise yazma eğiliminde güven, tutku ve süreklilik boyutlarına yer vererek yazmanın duygusal boyutunu ön plâna çıkarmıştır.

Yazma eğilimleri üzerine yapılan çalışmalar, yazma eğiliminin öğrencilerin yazma başarılarını etkilediğini göstermektedir (Baş ve şahin, 2012; McClenny, 2010; Tüfekçioğlu, 2010). Boscolo ve Mason (2001) yazmada başarılı olmak isteyen öğrencilerin eğilimlerinin farkında olmalarını, hayata geçirmelerini ve gerekli durumlarda transferini sağlamaları gerektiğini ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda, ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde yeterli gelişme gösteremedikleri gözlemlenmiştir (Özbay, 2002; Temizkan, 2003; Bayram ve Erdemir, 2006). Çağımlar (2002) tarafından yapılan araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişim düzeylerinin düşük seviyede

olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yine bir başka araştırmada Karakaya ve Ülper (2011) öğrencilerin özgün bir metin oluşturamadıklarını bu durumun da yaratıcılığın önündeki en büyük engellerden biri olarak ifade etmişlerdir. Yazma eğilim becerilerinin gelişiminde sadece Türkçe dersi ilgili gibi görülse de bu eğilimin gelişiminde diğer derslere de önemli görev düşmektedir (Baysal, Duman, Arkan ve Hastürk, 2012).

2.1.5.4 Yazma Öz Yeterliliği

Öz yeterlilik, bireylerin belirli davranışları başarabilmek için durumları organize etme ve gerçekleştirebilme becerileri ile ilgili düşünceleridir (Schunk, 1989). Senemoğlu (2018) ise öz yeterlik kavramını, bireylerin gelecekte karşılaşacağı güçlüklerin ne düzeyde üstesinden gelebileceğine ilişkin kendileri hakkındaki düşünceleri ya da inançları olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili düşünceleri okul hayatlarındaki yazma isteklerinin önündeki en önemli unsurlardan biridir (Pajares, 2003). Hem ilkokul (Graham ve ark., 2017; Pajares, Miller ve Johnson, 1999) hem de ortaokul (Graham ve diğerleri, 2019; Pajares ve Valiante, 1999) öğrencileri ile yapılan araştırmalar, yazma becerilerine güvenen öğrencilerin iyi yazılar ortaya sunduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin yazma öz yeterlilik durumları; herhangi bir güçlükle karşılaştıklarında göstermiş oldukları davranışlarını, düşüncelerini ve duygu dünyalarını etkiler (Pajares, Valiante ve Cheong, 2006). Yazma öz yeterlilik düzeyleri düşük olan öğrenciler, kendilerini yazma konusunda yavaş ve yeteneksiz hissedebilirler. Özellikle yazmayı yeni öğrenen çocukların bu düşünceleri, gelecekteki yazma gelişimlerine engel olabilir.

Öz yeterliği, yazma performansını etkileyen önemli bir unsur olarak söylemek mümkündür. Schunk (2003) da öz yeterliliğin, performans gelişiminde, bireysel ve çevresel etkileşim sonucu sosyal bilişsel kuramdaki odak nokta olduğundan bahsetmektedir. Öğrencilerin yazma öz yeterlik durumları yazmaya olan katılımında etkilidir (Graham ve ark., Harris, 2016).

2.1.6 Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin yazma öğretim sürecini etkileyen birçok faktör olabilir. Bu faktörler; bilişsel, duyuşsal ya da fiziksel faktörler olarak sıralanabilir. Bilişsel faktörlere, öğrencinin yaşadığı öğrenme güçlüğü; fiziksel faktörlere ise öğrencinin sahip olduğu engel durumu örnek olarak verilebilir. Yazma öğretimini etkileyen

duyuşsal faktörlere ise; öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumları, motivasyonları, kaygıları ve öz yeterlik durumları örnek olarak gösterilebilir.

Yazma öğretimini etkileyen faktörler öğrencilerin kendilerinden kaynaklı olabileceği gibi dışsal unsur (öğretmen, aile, çevre vb.) kaynaklı da olabilir. Blease ve Condy (2015)'e göre öğretmenlerin yazma öğretimine ilişkin alan bilgileri, yazma öğretimini etkilemektedir. Öğretmenlerin sınırlı sayıda yazma stratejisine sahip olmaları ya da öğrenciye uygun öğretim yöntemini uygulayamaması yazma öğretimini etkilemektedir (Dornbrack ve Atwood, 2019). Thandiswa ve Bulelwa (2020) ilkökul birinci sınıflarında yapmış olduğu gözlemlerinde yazma etkinliklerine az yer verilmesinin sebebinin öğretmen yetersizliği olduğunu savunmaktadır

Aydemir, Karalı ve Kılınçer (2019) yapmış oldukları araştırmalarında birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya geçiş sürecini olumlu anlamda etkileyen faktörlerden birinin “öğretim programı” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim programında yazma öğretim sürecinde ses temelli cümle yöntemine göre yapılan yazma etkinliklerinin basitten karmaşığa ya da kolaydan zora doğru yapılması öğrencilerin yazmaya geçiş sürecini hızlandırdığı söylenebilir. Ses temelli yazma yaklaşımının kullanılmasının yazma öğretimine olumlu anlamda etkisi olduğunu Demir, Camuzcu ve Yiğit (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da desteklemektedir.

Öğrenciler arasında bulunan yaş farkının da yazma öğretimini etkilediği söylenebilir. Bayat (2015) farklı yaş grubunda bulunan öğrencilerin ilgi ve isteklerinin de farklı olabileceği ya da gelişim dönemlerindeki farklılıklar düşünceleri ile aynı sınıfta öğrenim görmelerinin yazma öğretim sürecini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında okula başlama yaşında yapılan değişiklik ile 60 aylık öğrenciler ile 72 ay ve üstündeki yaş grubunda bulunan öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim görmelerinin sınıf öğretmenlerine göre üst yaş grubu lehine olduğu bulunmuştur. Gündüz ve Çalışkan (2013) da 72 ay ve üstünde bulunan öğrencilerin yazma becerilerini kazanma düzeylerinin 60-72 ay arasında bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Yazma öğretim sürecini etkileyen diğer bir faktörün sınıflardaki öğrenci sayısı olduğu söylenebilir. Karaman ve Yurduseven (2008) öğretmenlerle yaptıkları araştırmalarında kalabalık sınıflarda programı uygulamanın zor olduğunu tespit

etmişlerdir. Babayiğit ve Erkuş (2019) yaptıkları araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin yazma öğretim sürecini kalabalık sınıflarda gerçekleştirmelerinin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme önündeki engel olduğunu, bu durumun da yazma öğretimini etkilediğini ifade etmişlerdir.

Babayiğit ve Erkuş (2017) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretim ortamının (fiziksel ortam) yazma öğretim sürecini etkilediğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri sınıflarda bilgisayar olmadığından bilgisayardan yeterince faydalanamadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin yazma öğretim sürecinde teknolojiye ve çeşitli araç-gereçlerden faydalanmaları onların yazmaya geçiş hızını artıracığından yazma öğretimini olumlu anlamda etkileyebilir.

Öğrencilerin okuryazar olarak okula başlamaları yazma öğretimi sürecini etkileyen bir diğer faktör olarak düşünülebilir. Başar (2013) okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin bu öğrencilere nasıl bir yol izleyeceklerini bilemedikleri için öğrencilerin yalnız kaldıklarını, bu durumun da yazma öğretiminde sorunlara ve uygulamalarda hatalara yol açtığını ifade etmiştir.

Yazma öğretimi etkileyen diğer bir faktörün “aile” olduğu söylenebilir. Erbasan ve Erbasan (2020) yapmış oldukları çalışmalarında ailenin öğrenim durumunun öğrencilerin akademik başarılarında etkisinin olduğunu, yazma öğretim sürecinde ailelerin okuryazarlık düzeylerinin düşük olmasının yazma öğretimi önündeki en büyük engellerden biri olduğunu tespit etmişlerdir. Aslan ve Altunova (2019) da ebeveynlerin öğrenim durumundaki artışın yazmaya geçiş sürecini hızlandırdığını ifade etmiştir.

Yazma öğretimi etkileyen diğer bir faktörün bireysel farklılıklar olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, okuma ve yazma bilerek okula başlayan çocukların bilmeyen çocuklara göre yazma öğretim sürecindeki yazma başarı durumlarında farklılık gösterdiği söylenebilir. Başar (2013) okuma ve yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin yazma öğretim sürecinde sorunlar yaşadığını tespit etmiştir. Öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda, okuma ve yazma becerisini edinmiş olarak okula başlayan öğrencilerin yazma öğretim sürecinde sıkıldıklarını ifade etmiştir.

Yazma öğretim sürecini etkileyen bir başka bireysel farklılık, öğrencilerin okula başlama yaşıdır. 60-66 ay aralığında okula başlayan öğrencilerle 72 ay ve

üzeri okula başlayan öğrencilerin yazma öğretim sürecindeki algı ve hazırbulunuşluk durumları arasında farklılık olduğu söylenebilir. Tatal ve Oral (2015) tarafından yapılan araştırmada 72 ay ve üzerinde okula başlayan öğrencilerin yazma başarılarının, 60-66 ay aralığında bulunan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin de okuma-yazma öğretim sürecinde sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Gözüküçük (2015) ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yazma öğretiminde sesin hissettirilmesi ve hece yazımında sorunlar yaşadığını tespit etmiştir. Okulda ve evde konuşulan dilin farklı oluşu yazma öğretiminde sorunlara neden olabilmektedir. Ayrıca çocuklar; motivasyon düzeyleri, yetenekleri ya da işleyen bellek kapasiteleri gibi değişkenlerden kaynaklanan bireysel farklılıklara da sahiptir. Kormos (2012) bilişsel ve duyuşsal faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıkların yazma performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yazma motivasyonuna sahip öğrencilerin yazma performanslarında gelişme gösterdiklerini, gelişmiş bilişsel becerilere sahip öğrencilerin yazma başarılarının iyi durumda olduğu tespit etmiştir. Swanson ve Berninger (1996) çocukların yazılarındaki bireysel farklılıkların çalışma belleği ile ilişkili olduğunu ve belirli bir kapasiteyi yansıttığını tespit etmişlerdir.

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1 Yurtiçi Araştırmalar

Coşkun, Balcı ve Özçakmak (2013) yazma becerisi alanında yapılan 168 lisansüstü tezi tür, yıl, örneklem grubu ve konu alanlarına göre değerlendirmişlerdir. Tezlerin daha çok 2006-2010 yılları arasında yayımlandıkları ve büyük bir çoğunluğun (% 81) yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. Tezlerin çoğunda ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin yazma beceri düzeylerini belirleme amacı olduğuna ulaşılmıştır.

Tok ve Potur (2015) 2010-2014 yılları arasında yazma eğitimi üzerine yapılan 127 makaleyi yöntem, örneklem düzeyi ve makalelerin ilişkilendirildiği alana göre içerik analizi yönteminde incelemiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan inceleme sonucunda makalelerin daha çok ortaokul öğrencileri ile

gerçekleştirilmiştir ve yazmanın okuma ile ilişkisini inceleyen çalışma sayısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucuna göre; nicel yöntemin nitel yöntemden daha fazla tercih edilmiş, tarama modelinden ve deneysel desenlerden daha çok yararlanılmıştır.

Uyar (2016) yazma becerisini geliştirme amaçlı 1990-2015 yılları arasında ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ile hazırlanmış lisansüstü tezleri incelemiştir. İnceleme sonucu yazma becerilerini inceleyen tezler, dört kategoride oluşturulmuştur. Bunlar: içerik odaklı uygulamalar, nitelik odaklı uygulamalar, ölçek çalışmalarının katkısı ve teknolojinin kullanımınıdır.

İlker ve Melekoğlu (2017) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin müdahale uygulamalarının yapıldığı 23 makaleyi incelemiştir. Elde ettikleri makaleleri, Google Akademik, ERIC, EBSCOHost ve Elsevier Science Direct veri tabanlarından indirmişlerdir. Araştırmacılar tarafından incelenen çalışmaların yazma stratejisi üzerine daha fazla yapıldığı, dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmaların daha fazla oluşu ve çalışma grubundaki erkeklerin sayıca kadınlardan fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca deneysel ve tek denekli yapılan çalışmaların daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Kansızoğlu ve Bayrak-Cömert (2017) süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma performansları üzerindeki etkisini incelediği meta-analiz çalışmasında 21 çalışma incelemiştir. Araştırmacıların yaptıkları incelemeler sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olan modellerin öğrencilerin yazma performanslarını arttırdığını tespit etmişlerdir.

Bolat ve Tekin (2018) tarafından yazma alanında hazırlanmış 25 ölçek geliştirme çalışmasının meta-sentezi yapılmıştır. İncelenen çalışmaların 14'ü makale, yedisi doktora tezi, üçü yüksek lisans tezi ve bir tanesi de bildiri metnidir. Çalışmalar konularına, örneklem düzeylerine, veri toplama araçlarına ve veri analiz biçimlerine göre betimsel içerik analizi yapılmıştır. İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarının çoğunun bilişsel ve duyuşsal becerileri ölçme amacıyla hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca geliştirilen ölçeklerin diğer bir amacının alanyazına katkı sağlamak olduğu tespit edilmiştir. Oluşturulan ölçeklerin konu alanlarının genellikle yazma becerisini ölçme amaçlı olduğu ve en çok ilkokul öğrencileri ile çalışıldığı bulunmuştur. Veri toplama aracı olarak likert tipi ölçekten daha fazla yararlanıldığı tespit etmişlerdir.

Alim (2019) Türkiye’de okuma-yazma öğretimi üzerine yapılan 52 tez çalışmasını meta-sentez yöntemine göre incelediği yüksek lisans tezinde ses temelli cümle yöntemi ile yapılan okuma-yazma öğretiminin öğretim sürecinde yer alan tüm paydaşlara (öğrenci, öğretmen, veli vs.) katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Çiçek (2019) Türkiye’de ilk okuma yazma öğretimi üzerine yapılan lisansüstü tezleri içerik analizi yöntemi ile incelediği yüksek lisans tezinde çalışmaların en çok yüksek lisans türünde nicel yöntemler kullanılarak hazırlandığına ulaşmıştır. İncelediği çalışmalarda tarama modelinden, görüşmeden ve anketten sık sık yararlandığını tespit etmiştir. Okuma-yazma öğretimine yönelik elde ettiği çalışmaları konularına göre yedi farklı kategoride incelemiştir.

Sertoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada yazma öğretiminde kullanılan ya da kullanılması önerilen yöntem-teknipleri içeren 24 makalenin meta-sentez yöntemi ile genel eğilimleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmacı, çalışmada incelediği 24 makaleyi; yıllara, ele aldıkları konulara, yöntemlerine, sonuçlarına ve önerilerine göre incelemiştir. İncelediği makalelerin büyük bir kısmının yaratıcı ve yansıtıcı yazma konuları üzerine çalışıldığı tespit edilmiştir. İncelediği 24 makalenin çalışma grubunda daha çok öğretmen adayları ile çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır. Veri toplama araçlarından görüşmenin, taramanın ve doküman incelemesinin sık olarak kullanıldığı tespit etmiştir. Makalelerde kullanılan yöntemler, yazma becerisi gelişimine katkı sağlamıştır. Son olarak öğretmenlere uygulamalar ile ilgili deneyim sahibi olmaları önerilmiştir.

Tavşanlı ve Kaldırım (2020) tarafından süreç temelli yazma yaklaşımını derinlemesine inceleme amacıyla 32 makalenin tematik analizi yapılmıştır. Araştırmacılar makalelerin; genel özelliklerini (yayın yılı, yayınlandığı dergi türü), yöntemlerini, amaçlarını, örneklem ve veri toplama araç tercihlerini, sonuçlarını ve önerilerini sınıflandırarak raporlamışlardır. İnceledikleri 32 makale sonucunda öğrencilerin genel yazma beceri başarı düzeylerinin düşük seviyede olduğunu ve yazma eğilimlerinin yüksek düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir. Süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazar kimliği oluşturmalarına katkı sağladığını ortaya çıkarmışlardır.

Yılmaz ve Kaya (2020) ilk okuma yazma ve temel dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) üzerine yazılmış 249 tez çalışmasını konu, alan, yıl, desen, veri toplama aracı, örneklem düzeyi, örnekleme yöntemi başlıkları altında

içerik analizi yöntemi ile incelemişlerdir. Tezlerin çoğunun ilk okuma yazma üzerine oluşturulduğu, betimsel desenin tercih edildiği, anket ve ölçek kullanımının fazla olduğu tespit edilmiştir. Tezlerin en fazla ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile ses temelli cümle yöntemi alanında yazıldığı tespit edilmiştir.

2.2.2 Yurtdışı Araştırmalar

Bangert-Drowns (1993) tarafından yazma eğitimi alanında yaptığı araştırmasında iki öğrenci grubunu karşılaştıran 32 çalışmayı incelemiştir. Ancak bu çalışmalarda, öğrenci gruplarından sadece bir gruptaki öğrencilerin yazma ödevleri için kelime işlemcisi kullanılmasına izin verilmiştir. Araştırma sonucunda, kelime işlemcisi kullanan gruplardaki yazma performansı düşük olan öğrencilerin yazma performanslarını geliştirmiştir. Bu işlemciyi kullanan öğrenciler daha uzun yazılar oluşturmalarına rağmen öğrencilerin yazma tutumları yüksek düzeyde bulunmamıştır.

Graham ve Weintraub (1996) el yazısı araştırmalarındaki yöntem-teknikleri, ölçme araçlarını, analiz yöntemlerini ve öğrenci yeteneklerini incelemek amacıyla 1980-1994 yılları arasındaki çalışmaları eleştirel bir yaklaşımla sentezleyerek sunmuşlardır. Araştırmada belirlenen yıl aralığında yıllar geçtikçe öğrenci el yazılarında gelişme yaşanmıştır. Ayrıca yazma güçlüğü olan öğrencilerinde de ilerleme görülmüştür. Teknolojinin ilerlemesiyle yazma öğretiminde kullanılan teknolojik araçlar da bu ilerlemenin destekçileri olarak düşünülmüştür.

Goldberg, Russell ve Cook (2003) bilgisayarda yazan ve kâğıt-kalem kullanarak yazan öğrencileri karşılaştıran 1992-2002 yılları arasında hazırlanmış 26 çalışma incelemişlerdir. Yazmanın hem niceliksel hem niteliksel boyutlarında bilgisayar kullanarak yazan öğrenciler lehine sonuçlar çıkmıştır. Bilgisayar ile yazan öğrenciler ile kâğıt-kalem kullanarak yazan öğrencilerin yazma süreçleri incelendiğinde bilgisayar sınıflarında yazan öğrencilerin yazma süreçleri daha sosyal ve işbirlikçi bir ortamda gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda bilgisayar kullanarak yazı yazan öğrencilerin yazılarının daha uzun ve başarılı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Graham ve Perin (2007) gençlere yazma öğretiminde uygun öğretim uygulamalarını tespit etmek amacıyla 4-12. sınıf öğrencileri ile deneysel ve yarı deneysel yöntemle yapılmış bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacıların yapmış oldukları bu çalışmada yazma başarısında etkisi olan 154

faktörü içeren 123 doküman incelenmiştir. Bu faktörlerden bazılarında ait etki büyüklükleri parantez içinde verilmiştir. Yöntem (0. 82), özetleme (0. 82), akran desteği (0. 75), ürün hedefleri tespiti (0. 70), kelime bilgisi (0. 55), cümle birleştirme (0. 50), eleştirme (0. 32), yazma etkinlikleri (0. 32), süreç temelli yazma stratejisi (0. 32), model çalışmaları (0. 25), dilbilgisi çalışmaları (-0. 32).

Graham ve Sandmel (2011) süreç temelli yazma öğretiminin yazma performansında ve motivasyonunda gelişmeye neden olup olmadığını belirlemek için 1-12. sınıf öğrencileri ile deneysel ve yarı deneysel 29 çalışmayı meta-analiz yönteminden yararlanarak incelemişlerdir. Süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin genel yazma performanslarını olumlu etkilemiş fakat öğrencilerin yazma motivasyonlarında herhangi bir etkiye neden olmamıştır.

Graham ve ark. (2012) ilkökul öğrencilerine yazmayı öğretmek için etkili öğretim uygulamalarını tespit etmek amacıyla deneysel ve yarı deneysel desenle yapılmış 115 dokümanı incelemişlerdir. İnceledikleri çalışmalarda 13 yazma uygulamasının etki büyüklüğünü hesaplamışlardır. Çalışmaların analize alınabilmesi için bir uygulamanın dört çalışmada uygulanması gerekmektedir. Yazma uygulamalarından altı tanesi; yazma süreçlerinden, becerilerinden ya da öğretiminden oluşmuştur. Bu uygulamalardan dil bilgisi öğretimi dışındaki uygulamalar istatistiksel olarak anlamlı etki ortaya çıkarmıştır. Bazı uygulamaların etki büyüklükleri şu şekilde hesaplanmıştır: strateji öğretimi (1. 02), strateji ve öz düzenleme (0. 50), metin yapısı öğretimi (0. 59), yaratıcılık öğretimi (0. 70) ve transkripsiyon becerilerin öğretimi (0. 55). Dört yazma uygulaması, öğrencilerin yazmalarını destekleyici talimatlar içermektedir. Araştırma sonucunda yazma öncesi etkinliklerin, akran desteğinin, kelime işlemci uygulamasının, yazma programlarının öğrencilerin yazma performansının gelişmesine katkı sağladığı bulunmuştur.

Morphy ve Graham (2012) yazma başarısı düşük düzeyde olan 1-12. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda, kelime işlemciler aracılığı ile yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin güçlüklüklerini gidermeyi amaçlamışlardır. 27 çalışmanın incelemesini yaptıkları bu meta analiz çalışmasının bulguları da kelime işlemcilerin yazma beceri düzeyi düşük olan öğrencilere olan katkısını desteklemektedir. Yapılan analiz çalışmasında 77 bağımsız değişken tespit etmişlerdir. Bazı değişkenlere ait etki büyüklükleri şu şekilde verilmiştir: yazma başarısı (d = 0. 52),

yazı uzunluğu ($d = 0.48$), metnin yapılandırılması ($d = 0.66$), biçimsel uygunluk ($d = 0.61$), yazma motivasyonu ($d = 1.42$) ve kelime işlemciyi elle yazmaya tercih etme ($d = 0.64$). Meta-analiz ile elde edilen bulgular, önermeyi (kelime işlemciler, yazma başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin yaşadıkları zorlukları giderir) desteklemiştir.

Datchuk ve Kubina (2013) müdahale uygulamalarının el yazısı, cümle oluşumu ve dilbilgisi kullanım becerilerine olan etkisini 19 makalenin bulguları ile incelemiştir. Araştırma sonucunda, makalelerde verilen müdahale uygulamalarının el yazıları başta olmak üzere cümle kurmada ve dilbilgisi kullanma becerilerini geliştirdiğini ayrıca öğrenciler uzun kompozisyon yazarak becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Graham, Hebert ve Harris (2015) yazılı geri bildirim yazma performansı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 1-8. sınıf öğrencileri ile deneysel ve yarı deneysel desende yapılmış çalışmaları meta-analiz yöntemine göre incelemiştir. Yetişkinlerden, akranlarından, kendilerinden ve bilgisayarlardan yazmış oldukları yazılara biçimlendirici dönüt alan öğrencilerin etki büyüklüğü hesaplamaları yapılmıştır. Yetişkinlerden gelen dönütlerin etki büyüklüğünün en yüksek (0.87), bilgisayarlardan gelen etki büyüklüklerinin ise en düşük (0.38) etkiye neden olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan bu meta-analiz çalışmasında elde edilen bulgular, geri bildirim yazma öğretiminde kullanımını desteklemektedir.

Wollscheid, Sjaastad ve Tømte (2016) kalem-kâğıtlara karşı dijital araçların yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya sunmak amacıyla 10 çalışma incelemiştir. İncelenen çalışmaların, üç kuram içinde sınıflandırılabilceği ifade edilmiştir: 1) bilişsel psikoloji, 2) sinirbilim ve öğrenme, 3) sosyokültürel kuram. Bilişsel psikoloji ile sinirbilim ve öğrenme kuramına sahip çalışmalar el yazısından, sosyokültürel kuramı benimseyen çalışmalar dijital araçlarla oluşturulan yazıdan yanadır. Bilişsel psikoloji ile sinirbilim ve öğrenme kuramı altında yer alan çalışmalar nicel yöntemle, sosyokültürel kuram adı altında yer alan çalışmalar ise nitel yöntemle oluşturulmuştur. Çalışmaların çoğunda el yazılarının dijital araçlarla yapılan çalışmalara göre daha yüksek başarı çıkardığı belirtilmiştir.

Ng ve Cheung (2017) Çin'deki yazma öğretimindeki yenilikleri derinlemesine sunmayı amaçladıkları araştırmalarında 60 çalışma incelemiştir. Bu çalışmalar, 2005-2016 yılları arasında oluşturulmuştur. Araştırmancının yönteminde meta-sentez yönteminden yararlanılmıştır. Bulgular; yazma stratejileri,

yazma motivasyonu ve yazılı anlatım becerisi şeklinde kategorize edilerek sunulmuştur. Araştırma sonucunda Çin’de yazma öğretiminde ilkokul düzeyinde herhangi bir çalışmaya rastlanmadığına, ortaokul düzeyinde akran destekli yazma modeline yönelik çalışmalara, yükseköğretimde ise mobil öğrenme sistemleri ve bilgisayar aracılı işbirlikli yazma açısından daha fazla çalışma olduğuna ulaşılmıştır.

Sia ve Cheung (2017) yazılı geribildirim ile ilgili 2006-2016 yılları arasında inceleyen 68 çalışmayı değerlendirmişlerdir. Araştırmalarını ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki öğrencilere verilen yazılı dönütlerin eğilimlerini ortaya sunma amacıyla hazırlamışlardır. Araştırmaları sonucunda bireysel farklılıkların yazılı geribildirimde etki düzeyinde önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca etkililiğin öğrenci-öğretmen algısına, teknolojiye göre değiştiğini tespit etmişlerdir.

3. BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde; yönteminden, modelinden, veri toplama sürecinden ve verilerin analizinden bahsedilmiştir.

3.1 Yöntem

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, verilerin toplanması, yorumlama, kodlama ve dönüştürme işlemleri, verilerin analizi, geçerlilik ölçütleri ve araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği başlıkları yer almaktadır.

3.2 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin hazırlanmış makalelerin bulgularını eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayıp değerlendirmek amacıyla tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tematik içerik analizinde, belli alanda yapılan çalışmaların benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı bir şekilde eleştirel yaklaşımla sentezlenir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Tematik içerik analizine göre yapılan çalışmalarda aynı konu alanında oluşturulmuş çalışmaların sonuçlarının yorumlandığı görülmektedir (Finfgeld, 2003).

Bu araştırmada, Türkiye’de 2012-2020 yılları arasında ilkokul öğrencilerinin (1-4. sınıflar) yazma becerilerine ilişkin hazırlanmış makalelerin tematik içerik analizi yapılarak çalışma sonuçlarını derleyen bir sentez yapılmıştır. Amaç, incelenen çalışmaların benzer ve farklı yönlerini eleştirel ve yorumlayıcı bir bakış açısıyla bir bütün şeklinde sunmaktır. Bu çalışmada, tematik içerik analizi yönteminin tercih edilme nedeni, ilkokul öğrencilerinin yazma becerileri ile ilgili oluşturulan makaleleri belli parametreler altında inceleyerek bu parametrelere ilişkin sonuçları tek bir çalışma ile sunmaktır.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde aşağıdaki adımlar sırası ile gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar:

- 1) Konu başlığının oluşturulması,
- 2) İlgili konu ile ilgili alanyazın taramasının yapılması,
- 3) Tematik içerik analiz ölçütlerinin belirlenmesi,
- 4) Araştırmaya alınacak çalışmaların belirlenmesi,
- 5) Çalışmaların ilgili başlıklar altında kodlanması,

6) Bulguların ortaya konulmasıdır.

Tematik içerik analizine alınan çalışmalar, Ulakbim TR Dizin ve Türkiye'deki Social Sciences Citation Index (SSCI) indekslerinde yer alan tüm dergilerdeki makalelerin başlığında “yazma, yazma ve tematik içerik analizi, ilkokul ve yazma” terimleri olan 2012-2020 yılları arasındaki makaleler taranmıştır.

Araştırmanın veri grubunu 64 makale oluşturmaktadır. Tematik içerik analizi yöntemine göre incelenen makaleler Ek-3'te yer almaktadır.

3.3.1 Yorumlama, Kodlama ve Dönüştürme İşlemleri

Makalelerin araştırmaya alınma ya da araştırmanın dışında bırakılma ölçütleri şöyledir:

- Araştırma raporu problem durumu, yöntemi, veri toplama araçları, analizi, sonuçları gibi başlıklarının açık bir şekilde yazılmış olmalı,
- Makaleler 2012-2020 yılları arasında hazırlanmış olmalı, (2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle ilkokul döneminden beşinci sınıfların ortaokula geçişleri sebebi ile bu yıl aralığı özellikle tercih edilmiştir.)
- İncelenen çalışmalar yalnızca 1-4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle oluşturulmuş olmalı (hem öğrenci hem de öğretmenle hazırlanmış çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir),
- Çalışmaların yazma becerisi alanında hazırlanmış olmalı, (yazma becerisi ile birlikte okuma becerisini de inceleyen makaleler araştırmaya alınmış fakat okuma ile ilgili kısmı incelenmemiştir.)
- Çalışmalar makale olmalı,
- ULAKBİM TR Dizin ve Türkiye'de SSCI dergilerinde yayınlanmış olmalı,
- İncelenen makalelerin ulusal alanda Türkçe olarak oluşturulmuş olmalı şeklinde ölçütleri belirlenmiştir.

Kodlama Yöntemi: Tematik içerik analizi yapılan 64 makale M1, M2,...M64 şeklinde kodlanmıştır. Çalışmalar; yayım yılı, amaç, yöntem, örneklem düzeyi, veri toplama aracı, veri analizi, sonuç, öneri olmak üzere 8 parametrede incelenmiştir. Elde edilen 64 makalenin verileri araştırmacı tarafından oluşturulan tablo (EK-1) ile incelenmiştir.



Şekil 1. Makalelerin Tabloda Yerleştirilme Başlıkları

Bu başlıklar altında oluşturulan tablo içeriği, verilerin yeniden gözden geçirilmesinde ya da değiştirilmesinde yardımcı olmaktadır. İncelemesi yapılan çalışmalar belli temalar altında kategorize edilmiştir. İlk aşamada fark edilmeyen kodlamalara süreç içerisinde tekrar dönülerek son şekli verilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik olmak üzere iki analiz türünden bahsedilebilir. İçerik analizinin tümevarım ve tümdengelim olmak üzere iki türü vardır (Patton, 2002). Bu araştırmada kuramsal çerçeveden temalara doğru gidilirken tümdengelim, temalar arası bağlantı kurmada ise tümevarım analizinden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen 64 makale detaylı bir şekilde incelenerek okunmuştur. Araştırma alt problemlerinde yer alan başlıklar, araştırmacı tarafından oluşturulan tabloya yerleştirilmiştir. Çeşitli tema ve kodlar oluşturulduktan sonra, uzman görüşüne başvurulmuştur. Oldfield'a (2009, s. 60) göre tematik analiz çalışmaları verilerdeki detayları derinlemesine ortaya çıkarmaktadır.

Walsh ve Downe'a (2005) göre tematik içerik analizi:

- 1) Çalışmaları bulma,
- 2) İçeriği oluşturma,
- 3) Çalışmaları inceleme,
- 4) Analiz etme,
- 5) Sonuçları sentezleme adımlarından oluşmaktadır.

Tematik içerik analizi çalışmaları sadece nitel verilerin analizini kapsıyor gibi düşünülse de nitel, nicel ve karma olmak üzere tüm yöntemlerde oluşturulan çalışmaların verilerini incelemektedir (Strobel ve van Barneveld, 2009, ss. 47-48).

Bu araştırmada incelenen makaleler, araştırma alt problemlerinde belirlenen sekiz parametreye (yayın yılı, amaçları, örneklem düzeyleri, yöntemi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, sonuçları ve önerileri) göre incelenerek frekans değerleri ile birlikte sunulmuştur. Amaçlar parametresi beş kategoride (yazma beceri düzeyi, yazma becerisine etki eden faktörler, yazma becerisine ilişkin görüşler, duyuşsal özellikler ve ölçek geliştirme çalışmalarının incelenmesi amaçlanan makaleler) incelenmiştir. Yorumlamalar da bu frekans değerlerine göre yapılmıştır. Ayrıca bulguların yorumlanması ve tartışılmasında alanyazında benzer ve farklı çalışmalar sunulurken, çalışmaların araştırma kapsamı dışındaki çalışmalar olmasına dikkat edilmiştir.

3.5 Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu araştırmadaki geçerlilik ölçütleri Sandelowski ve Barroso (2006) tarafından belirlenen tanımlayıcı, yorumlayıcı ve kuramsal olmak üzere üç tür geçerliliğe göre düzenlenmiştir.

1. Tanımlayıcı Geçerlilik: Tematik içerik analizi yapılan makalelerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılarak değerlendirilip yorumlanması bu geçerlilik türünü sağlamak için yapılan gerekçelendirme değildir.

2. Yorumlayıcı Geçerlilik: İncelenen makalelerin doldurulduğu tablo alanında uzman üç uzmana (Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi) incelenerek onların da tema ve kod oluşturmaları istenmiştir. Birbirine yakın kod ve temalar oluşturdukları tespit edilmiştir. Daha sonra araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmacı ve uzman kişiler bir araya gelerek asıl kod ve temalar hakkında ortak bir görüşe varmışlardır.

3. Kuramsal Geçerlilik: Bu geçerlilik türünde incelenen çalışmaların bulguları tematik içerik analizi yöntemine göre sekiz parametrede sınıflandırılarak ve her bir parametre kendi içinde kategori ve alt kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Araştırmada oluşturulan tablolar ve şekiller okuyucunun kolayca anlayabileceği şekilde düzenlenmiştir.

Nitel araştırma yöntemleri alanında uzman kişilerden araştırmayı değerlendirmelerini istemek, araştırmanın inandırıcılığı hususunda önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca araştırmada incelenen çalışmalar ile ilgili ayrıntılı betimlemelere yer verilmesi inandırıcılığı diğer anlamda güvenilirliği artırmaktadır (Creswell ve Miller, 2000).

Tematik içerik analizi çalışmalarında geçerlilik analizi, çalışma kapsamında incelenen çalışmaların geçerlilik oranlarıyla ilgisinin yüksek olduğu söylenebilmektedir. Çalışmanın güvenilirliği araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanında uzman kişiler tarafından sağlanmıştır. Her bir kişinin tek başına yaptığı analizler sonucunda araştırmanın güvenilirliği 0.97 olarak tespit edilmiştir. Bu oranın ortaya çıkarılmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

4.1 Araştırma Bulguları

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerindeki sıralamaya göre sekiz temaya (makalelerin yayım yılları, amaçları, örneklem düzeyleri, yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, sonuçları ve önerileri) ve temalar altında ulaşılan kategori ve alt kategorilere ilişkin bulgular ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin hazırlanmış makalelerin yayım yıllarına göre dağılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Tablo 1’de, incelemesi yapılan 64 makalenin yayım yıllarına ilişkin verileri yer almaktadır.

Tablo 1. Makalelerin Yayım Yıllarına İlişkin Veriler

Kategori	Makale Kodu	Frekans (f)
Yayım Yılı	2012 M20, M48, M56, M57	4
	2013 M13	1
	2014 M6, M3, M61	3
	2015 M9, M10, M33, M34	4
	2016 M11, M12, M21, M28, M29, M30, M35, M37, M40, M49	10
	2017 M14, M27, M39, M60, M64	5
	2018 M2, M4, M5, M15, M25, M26, M32, M38, M44, M50, M52, M53, M58, M62	14
	2019 M1, M13, M16, M19, M22, M23, M42, M46, M51, M54, M55	11
	2020 M7, M8, M17, M18, M24, M31, M36, M41, M43, M45, M47, M59, M63	13

Makalelerin yayım yıllarına ilişkin verileri incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin 2012-2020 yılları arasında hazırlanmış makalelerin en az yayımlandığı yılların 2013 (f=1) ve 2014 (f=3) yılları olduğu görülmektedir. 2018 (f=14) ve 2020 (f=13) yılları ise ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makalelerin en fazla yayımlandığı yıllardır. 2012 ve 2015 yıllarında 4 makale yayımlanmıştır. 2016 yılında 10, 2017 yılında 5, 2019 yılında 11 makale yayımlanmıştır.

4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenen makalelerin amaçlarına ilişkin veriler, beş farklı kategoride incelenmiş ve veriler Tablo (2-6)’da sunulmuştur.

Makalelerin amaçlarına ilişkin verileri incelendiğinde; öğrencilerin yazma beceri düzeyinin incelenmesi amaçlanan 30 makale, yazma becerilerine etki eden

faktörlerin incelenmesi amaçlanan 48 makale, yazmaya ilişkin görüşlerin incelenmesini amaçlanan 6 makale, duyuşsal özelliklerin incelenmesi amaçlanan 8 makale, ölçeklerin geliştirilmesi amaçlanan 3 makale olduğu tespit edilmiştir.

Yazma beceri düzeyinin incelenmesi amaçlanan makalelere ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yazma Beceri Düzeyinin İncelenmesi Amaçlanan Makalelere İlişkin Veriler

Kategori	Alt Kategoriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Yazma Beceri Düzeyi	Okunaklılık	M7, M10, M13, M17, M20, M24, M27, M41, M60	9
	Hız	M20, M41	2
	Yazım Hataları/ Hatasız Yazma	M5, M7, M10, M11, M17, M22, M27, M41, M59	9
	Yazılı Anlatım Becerisi	M10, M17, M39, M41, M47, M50, M52, M55, M60	9
	Yazma Hazırbuluşluluğu	M21	1

Yazma beceri düzeyinin incelenmesi amaçlanan makalelere ilişkin veriler incelendiğinde; okunaklılık (f=9), hız (f=2), yazım hataları/hatasız yazma (f=9), yazılı anlatım becerisi (f=9) ile yazma hazırbuluşluluğu (f=1) olmak üzere yazma beceri düzeyi kategorisi 5 alt kategoriden oluşmaktadır.

Yazma becerilerine etki eden faktörlerin incelenmesi amaçlanan makalelere ilişkin veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yazma Becerilerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi Amaçlanan Makalelere İlişkin Veriler

Kategori	Alt Kategoriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)	
Yazma Becerilerine Etki Eden Faktörler	Öğretim Yaklaşımı	Öğretim Yöntemi	M14, M26, M30, M33, M36, M40, M45, M51, M58, M63	10
		Uygulamalar/ Etkinlikler	M1, M2, M4, M6, M15, M18, M23, M29, M31, M35, M38, M42, M44, M46, M48	15
	Duyuşsal Özellikler		M9, M19, M55, M62	4
	Beceri/ Yeterlilik	Matematik	M16	1
		Öğrenme Güçlüğü		
		Kalem Tutma Becerisi/ Kullanılan El	M25, M56, M57	3
		Okul Olgunluğu	M3	1
		Yetenek Alanı	M43	1
Organizasyon Becerisi		M64	1	

El Yazısı Yeterliliği	M64	1
Demografik Özellikler	M7, M10, M11, M17, M24, M25, M27, M43, M49, M55, M60	11

Tablo 3’te öğrencilerin yazma becerilerine etki eden faktörlerin incelenmesi amaçlanan makalelere ilişkin veriler yer almaktadır. Yazma becerilerine etki eden faktörler kategorisi; yöntem/yaklaşım (f=10), uygulamalar/etkinlikler (f=15), duyuşsal özellikler (f=4), beceri/yeterlilik (f=8)ve demografik özellikler (f=11) olmak üzere 5 alt kategoriden oluşmaktadır.

Yazma becerisine ilişkin görüşlerin incelenmesi amaçlanan makalelere ilişkin veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yazma Becerisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi Amaçlanan Makalelere İlişkin Veriler

Kategori	Alt Kategoriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Görüş	Süreç Temelli Yazma Uygulamaları	M53	1
	Zihin Haritası Yöntemi	M63	1
	Yazmaya Yönelik Genel Düşünce (Metafor/Algı)	M21, M34, M37	3
	Yaratıcı Yazma Çalışmaları	M18, M33	2

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşleri; süreç temelli yazma uygulamaları (f=1), yazmaya yönelik genel düşünceleri/algıları (f=3) ve yaratıcı yazma çalışmaları (f=2) olmak üzere üç alt kategoride incelenmiştir.

Yazma becerisine ilişkin duyuşsal özelliklerin incelenmesi amaçlanan makalelere ilişkin veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Duyuşsal Özelliklerin İncelenmesi Amaçlanan Makalelere İlişkin Veriler

Kategori	Alt Kategoriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Duyuşsal Özellikler	Yazma Kaygısı	M12, M55	2
	Yazma Tutumu/Eğilimi	M23, M28, M48, M55, M61	5
	Yazma Motivasyonu	M23	1

Tablo 5’te duyuşsal özelliklerin incelenmesi amaçlanan makalelere ilişkin veriler incelendiğinde 2 makalede yazma kaygısının, 5 makalede yazma tutumunun/eğiliminin ve 1 makalede ise yazma motivasyonunun incelendiği görülmektedir.

Yazma becerisine ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarının incelenmesi amaçlanan makalelere ilişkin veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ölçek Geliştirme Çalışmalarının İncelenmesi Amaçlanan Makalelere İlişkin Veriler

Kategori	Alt Kategoriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Ölçek	Tutum	M32, M54	2
Dereceli Puanlama Anahtarı	Yazma Becerilerini Değerlendirme	M17	1

Tablo 6 incelendiğinde 2 makalede tutum ölçeğinin, 1 makalede ise öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirme amacıyla dereceli puanlama anahtarının geliştirildiği tespit edilmiştir.

4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan makalelerin yöntemlerine ilişkin veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Makalelerin Yöntemlerine İlişkin Veriler

Alt Kategoriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)	
Nitел	Eylem	M1, M2, M29, M35, M38	5
	Doküman İnceleme	M5, M47, M49	3
	Temel Nitel Araştırma	M37, M39, M45	3
	Olgu bilim (fenomenoloji)	M8, M34, M52, M53	4
	Durum	M13, M15, M22, M42	4
Nicel	Tarama	M3, M7, M9, M10, M11, M12, M16, M17, M19, M20, M24, M25, M27, M28, M36, M41, M50, M55, M56, M57, M59, M60, M61, M62, M64	25
	Deneysel Desen	M4, M6, M18, M23, M26, M31, M40, M43, M46, M48, M51, M58	12
Karma	Nicel+ Nitel	M14, M21, M30, M33, M44, M63	6

Tablo 7 incelendiğinde nicel yöntemin kullanıldığı makalelerde en fazla tarama (f=25) modelinden, sonrasında deneysel desenlerden (f=12) yararlanıldığı görülmektedir. Hem nitel hem de nicel olarak oluşturulan karma yöntemde 6 makale hazırlanmıştır. Nitel yöntemde hazırlanmış makalelerde en çok (f=5) eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma ve doküman inceleme şeklinde 3 makale, olgu bilim (fenomenoloji) ve durum deseninde ise 4 makale yer almaktadır.

4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin hazırlanan bu tabloda makalelerin örneklem düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Makalelerin örneklem düzeylerine ilişkin verileri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Makalelerin Örneklem Düzeylerine İlişkin Veriler

Kategori	Makalenin Kodu	Frekans (f)
1.Sınıf	M3, M5, M6, M7, M10,M13, M20, M21, M22, M23,M24, M25, M26, M27,M36, M37, M41, M43, M57	1 9
2.Sınıf	M1, M6, M7, M11, M21, M22, M23, M25, M26, M27,M34, M36,M43, M49, M52, M53, M54, M60	1 8
3.Sınıf	M2, M6,M7, M8, M21,M23, M25, M26, M28,M32, M35, M38,M43,M48, M49, M56, M58, M60	1 8
4.Sınıf	M4, M6, M7, M9, M12,M14, M15, M16,M17, M18, M19, M21, M23, M25, M26, M28, M29,M30, M31, M32, M33,M39, M40, M42, M43, M44, M45, M46, M47, M49,M50, M51, M55, M59, M60, M61, M62, M63, M64	3 9

Makalelerin örneklem düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde bir makalenin birden fazla örneklem düzeyi üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Bu tabloda, ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin hazırlanmış makalelerde en çok dördüncü sınıf (f=39) öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir. 1. sınıf (f=19), 2. sınıf (f=18) ve 3. sınıf öğrencileri ile çalışılan makale sayısı 18'dir.

4.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan makalelerin veri toplama araçlarına ait veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Ait Veriler

Kategori	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçme Araçları	M1, M2, M6, M7, M9, M10, M14, M16, M17, M20, M24, M25, M27, M29, M30, M31, M33,M35, M38, M40, M42, M43, M44, M46,M51, M55, M57, M60, M62, M64	30
Gözlem-Görüşme Formları	M1, M11, M13, M15, M21, M23, M29, M30, M33, M37, M42, M44, M45, M52, M53, M63	16
Duyuşsal Özellikleri İnceleyen Ölçme Araçları	M9, M12, M23, M28, M32, M48, M54, M55, M62	9
Yazma Hazırbulunuşluk Düzeyini Belirleme Ölçme Araçları	M21	1
Doküman	M1, M2, M4, M5, M8, M11, M13, M14, M15, M17, M18, M19, M22, M23, M25, M27, M29, M30, M31, M33, M34, M35, M39, M41, M43, M45, M46, M47, M49, M50, M51, M55, M56, M58, M59, M60, M63, M64	38
Diğerleri (Kontrol Listesi, Anket, Günlük vs.)	M3, M9, M12, M13, M15, M16, M18, M19, M21, M24, M25, M26, M27, M29, M30, M31, M36, M38, M42,M55, M61	22

Makalelerin veri toplama araçlarına ait verileri incelendiğinde, öğrenci yazılarını değerlendirmede en çok (f=38) dokümanlardan (defter, kopyalama ve dikte metinler, ödev kâğıtları vb.) yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin oluşturulan diğer alt kategoriler ise: yazma becerilerini değerlendirme ölçme araçları (f=30), gözlem-görüşme formları (f=16), duyuşsal özellikleri (tutum/eğilim, tutukluk, motivasyon, kaygı) inceleyen ölçme araçları (f=9), yazma hazırbulunuşluk düzeyini belirleme ölçme araçları (f=1), diğerleri (Kontrol listesi, anket, günlük, öğrenci bilgi formu vb.) alt kategorisine ait veri toplama araçları sayısı 22’dir.

4.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemine ait makalelerin veri analiz yöntemlerine ilişkin veriler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Makalelerin Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Veriler

Alt Kategoriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Betimsel İstatistikler	M3, M4, M10, M11, M13, M14, M16, M17, M19, M23, M25, M26, M28, M43, M46, M51, M55, M57, M60, M61, M64	20
Grafikler	M46, M62	4
Faktör Analizi	M32, M54	2
Parametrik Testler	M3, M11, M12, M14, M17, M19, M20, M21, M23, M24, M27, M28, M30, M31, M32, M36, M40, M43, M55, M56, M57, M60, M62, M63, M64	24
Nitel Parametrik Olmayan Testler	M1, M7, M16, M18, M21, M24, M25, M26, M33, M43, M44, M46, M51, M54, M55, M56, M60, M61, M64	19
Normallik Testleri ve İstatistikleri	M7, M12, M24, M25, M26, M30, M43, M55, M63	9
Diğer (Post Hoc Testi, Benferroni Düzeltmesi, Dunnett’s C, Yapısal Eşitlik Modeli vs.)	M3, M7, M9, M10, M12, M20, M40, M63, M64	9
Nitel İçerik analizi	M1, M2, M6, M7, M8, M13, M15, M18, M22, M29, M33, M34, M35, M37, M38, M39, M41, M42, M45, M46, M47, M48, M49, M50, M51, M53, M58, M59, M63	28
Nitel Betimsel analiz	M5, M13, M14, M30, M42, M44, M45, M46	8

Makalelerin veri analiz yöntemlerine ilişkin verileri, nicel ve nitel olmak üzere 2 kategoride sınıflandırılmıştır. Nicel kategori, 7 alt kategoride; nitel kategori

ise 2 alt kategoride incelenmiştir. Makalelerin veri analiz yöntemlerine ilişkin verileri incelendiğinde alt kategorilere ilişkin veriler şu şekildedir:

Betimsel istatistikler (f=20), grafikler (f=4), faktör analizi (f=2), parametrik testler (f=24), non-parametrik testler (f=19), normallik testleri ve istatistikleri (f=9), diğer alt kategorisi ise 9 makalede tespit edilmiştir. Nitel kategoriye ilişkin alt kategoriler ve frekans değerleri ise, içerik analizi (f=28), betimsel analiz (f=8)'dir.

4.1.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde makalelerin sonuçlarına ilişkin veriler, amaçlar alt probleminde oluşturulan beş kategoriye göre sunulmuştur (Tablo 11-15).

Tablo 11'de öğrencilerin yazma beceri düzeyinin incelendiği makalelerin sonuçlarına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 11. Yazma Beceri Düzeyinin İncelendiği Makalelerin Sonuçlarına İlişkin Veriler

Alt Kategoriler	Sonuçlar	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Okunaklılık	Öğrencilerin yazma okunaklılık beceri düzeyleri kısmen yeterlidir.	M10	9
	Öğrenciler satır kullanma, harfler arası boşluk bırakma, kelimeler arası boşluk bırakma, harfleri uygun formda üretme, kelime ve cümleleri bitişik ya da eğik yazı ile yazma becerileri bakımından uygun düzeydedir.	M13	
	Öğrencilerin yazı okunaklılık başarı düzeyleri düşüktür.	M17, M20, M41	
	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı okunaklılık durumları orta düzeydedir	M24	
	İki dilli öğrencilerin dikte ve yazma becerileri düşük düzeydedir.	M27	
	Öğrencilerin yazı okunaklılığı orta düzeydedir.	M7, M60	
Hız	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin bakarak yazma çalışmalarındaki hızları, dikte ve serbest yazma çalışmalarındaki hızlarından yüksek düzeydedir.	M41	2
	Birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma hızları yüksek düzeydedir.	M20	
Yazım Hataları/ Hatasız Yazma	Öğrencilerin hatasız yazma başarı düzeyleri yeterlidir.	M10	4
	Öğrencilerin hatasız yazma başarıları düşük düzeydedir.	M11, M17	
Yazma	İki dilli öğrencilerin dikte ve yazma becerileri düşük düzeydedir.	M27	
	Birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri yeterli düzeydedir.	M10	6
	Öğrencilerin bilgilendirici metin türünde yazma becerileri düşük düzeydedir.	M17	

Yazılı Anlatım Becerisi	Öğrencilerin serbest yazmada metne uygun başlık koyabilme becerileri yeterli düzeyde olup olay örgüsü, yer, zaman, kişiler ve ana fikir belirtme becerileri yetersiz düzeydedir.	M41	
	2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri orta düzeyde, 4. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri iyi düzeydedir.	M60	
	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâyelerindeki figüran karakter tanıtımı yetersiz düzeydedir.	M39	
	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerileri orta, bilgilendirici metin yazma becerileri düşük düzeydedir.	M55	
Yazma Hazırbulunuşluğu	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin düzgün ve doğru çizme becerileri “orta” düzeyde, el becerileri ise “yeterli” düzeydedir.	M21	1

Yazma beceri düzeyinin incelendiği makalelerin sonuçlarına ilişkin veriler incelendiğinde okunaklılık (f=9), hız (f=2), yazım hataları/hatasız yazma (f=4), yazılı anlatım becerisi (f=6) ve yazma hazırbulunuşluğu (f=1) olmak üzere 5 alt kategoride sunulmuştur.

Tablo 12’de öğrencilerin yazma becerilerine etki eden faktörlerin incelendiği makalelerin sonuçlarına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 12. Yazma Becerilerine Etki Eden Faktörlerin İncelendiği Makalelerin Sonuçlarına İlişkin Veriler

Alt Kategoriler	Sonuçlar	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Öğretim Yöntemi/ Yaklaşımı	Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmiştir.	M14, M33, M45, M51, M58	1 0
	Oyun temelli dil beceri programı Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini geliştirmiştir.	M26	
	Süreç temelli yazma yaklaşımı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmiştir.	M30	
	Fonolojik kodlama yöntemi ilkökul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmiştir.	M36	
	Yaratıcı yazma yaklaşımı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmiştir.	M40	
Uygulamalar/ Etkinlikler	Zihin haritası yöntemi ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmiştir.	M63	
	Uygulanan eylem planı öğrencilerin yazma beceri düzeyini geliştirmiştir.	M1, M2, M29, M35, M38, M42	1 6
	Kopyalama metin ve ipucu uygulamaları yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazım hatalarını azaltmıştır.	M4	

		Ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralaması öğrencilerin dikte becerilerini geliştirmiştir.	M6	
		Dijital öyküleme etkinlikleri öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uymalarını geliştirerek kurallı metinler oluşturmalarını sağlamıştır.	M15	
		Yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmiştir.	M18, M23	
		Bitişik eğik yazı etkinlikleri ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığını geliştirmemiştir ancak öğrencilerin yazma hızlarını geliştirmiştir.	M20	
		Geri bildirim uygulaması öğrencilerin akıcı yazma becerilerini geliştirmiştir.	M31	
		Öykü yazma programı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini, öykü unsurları kullanma düzeylerini ve yazmaya ilişkin bilgi düzeylerini geliştirmiştir.	M44	
		Akran destekli yazma etkinlikleri ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmiştir.	M46	
		Yazarlık döngüsü programı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmemiştir.	M48	
Duyuşsal Özellikler	Eğilim/ Tutum	Yazma eğilimi/tutumu yazma becerisini anlamlı ve pozitif yönde etkilemiştir.	M9, M62	4
	Kaygı	Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerileri ile yazma kaygıları ve yazma tutumları arasında ilişki yoktur.	M55	
	Tutukluluk	Yazma tutukluğu yazma becerisini negatif yönlü ve anlamlı etkilemiştir.	M9	
Beceri/ Yeterlilik	Matematik Öğrenme Güçlüğü	Öğrencilerin matematik öğrenme güçlük düzeyi arttıkça yazma becerileri olumsuz etkilenmiştir.	M16	8
	Kalem Tutma Becerisi/ Kullanılan El	Öğrencilerin ön kol ve başparmak pozisyonu yazma hızında anlamlı fark ortaya çıkarırken işaret parmağının bükülme derecesi öğrencilerin yazma hızlarında anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır.	M56	
		Öğrencilerin kalemi kavrama ve sıkıştırma kuvveti ile yazma hataları arasında negatif, yazma hızı ile kavrama kuvveti arasında pozitif bir ilişki vardır.	M57	
		Kullanılan el öğrencilerin yazma hızını değiştirmemiştir.	M25	
	Okul Olgunluğu	Okul olgunluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazma beceri düzeyleri de yüksektir.	M3	
	Yetenek Alanı	Resim ve genel yetenek alanlarında yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri de yüksektir.	M43	
	Organizasyon Becerisi	Öğrencilerin organizasyon beceri düzeyleri arttıkça yazma beceri düzeyleri de artmıştır.	M64	
	El Yazısı Yeterliliği	Öğrencilerin el yazısı yeterliliği yazma beceri düzeyini % 45 oranda yordamaktadır.	M64	

Demografik Özellikler	Cinsiyet	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin okunaklılık, akıcılık ve yazının kâğıdın yüzeyine yerleştirilmesi puanları kız öğrenciler lehinedir ve kız öğrencilerin yazı okunaklılık düzeyleri erkek öğrencilerden yüksek düzeydedir.	M7, M24	1 2	
		İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerileri kız öğrenciler lehinedir.	M17		
		Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerileri cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.	M55		
		Kız öğrencilerin yazma hazırbulunuşluk düzeyleri erkek öğrencilere göre yüksek düzeydedir.	M21		
		Öğrencilerin hatasız yazma beceri düzeyleri cinsiyete göre değişmemiştir.	M27		
		Öğrencilerin yazma konuları cinsiyete göre farklıdır ve kalıplaşmış cinsiyet rollerini yansıtmaktadır.	M49		
		Özel yetenekli erkek öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kız öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinden daha gelişmiştir.	M43		
		Cinsiyet, yazma hızı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.	M25		
		Kız öğrencilerin yazma kaygıları erkek öğrencilere göre daha düşük düzeydedir.	M12, M55		
		Kız öğrencilerin yazma eğilimleri erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir.	M28		
Demografik Özellikler	İlaç Kullanma Durumu	Öğrencilerin kullanmış oldukları ilaçlar yazı okunaklılığını ve akıcılığını olumlu anlamda etkilemiştir.	M7	1	
		Günlük Tutma Durumu	Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerileri günlük tutma durumuna göre farklılık göstermemiştir.	M55	1
			Öğrencilerin yazma kaygıları günlük tutma durumuna göre farklılık göstermemiştir.		
		Anadil Farkı	Ana dili Kürtçe olan öğrencilerle ana dili Türkçe olan öğrencilerin yazma tutumlarında herhangi bir olumsuzluk tespit edilmemiştir.	M61	1
			Kitap Okuma Sıklığı	Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde okunulan kitap sayısı anlamlı bir fark yaratmamıştır.	M55
		Her gün kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygıları düşük düzeydedir.		M12, M55	
		İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları yazma becerilerini pozitif yönde ve anlamlı etkilemiştir.		M19	
		Sınıf Düzeyi	Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yazma hızları da artmıştır.	M25	6
			Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yazma konuları artmış ve farklılaşmıştır.	M49	
			Öğrencilerin yazı okunaklılığı sınıf seviyesine göre değişmemiştir.	M60	
Öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça yazılı anlatım becerileri de gelişmiştir.	M60				
İkinci sınıf öğrencilerinin dikte ve yazma becerileri diğer sınıf seviyelerinden daha gelişmiştir.	M7, M27				

Sınıf Türü	Birleştirilmiş sınıfta okuyan ilkököl ikinci sınıf öğrencileri ile müstakil sınıfta okuyan ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin güzel/doğru el yazısı başarıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin genel yazma ve hatasız yazma başarıları müstakil sınıfta okuyan öğrenci lehinedir.	M11	1
Sosyo-ekonomik Düzey	Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek düzey olanlar lehinedir.	M17, M55	2
Akademik Başarı	İlkököl birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı okunaklılık puanları başarılı öğrenciler lehinedir. Türkçe ders başarısı yüksek olan öğrencilerin yazma eğilimleri de yüksek düzeydedir.	M24 M28	2
Kullanılan Defter Türü	Öğrencilerin yazı okunaklılık durumları kullanılan defter türüne göre farklılık göstermemiştir.	M24	1
Ebeveyn Öğrenim Durumu	Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerileri, ebeveynleri lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlar lehinedir. İlkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ebeveyn öğrenim durumundan etkilenmemiştir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma kaygıları düşmüştür. Çocukların yazma eğilimleri ebeveyn öğrenim durumundan etkilenmemiştir.	M55 M12 M55 M28	4
Yaş	Öğrencilerin dikte ve yazma becerileri yaş gruplarına göre değişmemiştir. Öğrencilerin yazma hazırbuluşluk düzeyleri üzerinde yaş değişkeni anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır. Okula başlama yaşı öğrencilerin yazma eğilimleri üzerinde etkili olmamıştır. 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı ile yazma eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki yokken, 7 yaşında okula başlayanların yazma eğilimleri ile dakikada okudukları kelime sayıları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.	M27 M21 M28	3
Okul Öncesi Eğitim	Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma hızı düzeyleri eğitim almayanlara göre yüksektir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma hazırbuluşluk düzeyleri yalnızca el becerileri bakımından gelişmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dikte ve yazma becerileri eğitim almayanlara göre daha gelişmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma kaygıları düşüktür.	M25 M21 M27 M12	4
Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri	İlçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin yazma hızları, il merkezi ve köy gruplarında yer alan öğrencilerin yazma hızlarından yüksektir.	M25	1
Metin Türü	Öğrencilerin hikâye edici metin türündeki yazma hızı düzeyleri, bilgilendirici metin ve şiir türlerindeki yazma hızlarından yüksektir.	M25	1

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerine etki eden faktörlerin incelendiği makale sonuçları; yöntem/yaklaşım, uygulamalar/etkinlikler, duyuşsal alan, beceri/yeterlilik ve demografik özellikler olmak üzere 5 alt kategoride sunulmuştur. Öğrencilere uygulanan yöntemlerden en sık kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerine etki eden diğer yöntemlerin ortaya çıkardığı sonuçlar; oyun temelli dil beceri programı (f=1), süreç temelli yazma yaklaşımı (f=1), fonolojik kodlama (f=1), zihin haritası yöntemi (f=1) makalede sunulmuştur.

Uygulamalar/etkinlikler alt kategorisi incelendiğinde öğrencilere uygulanan eylem planlarının yazma becerileri üzerindeki sonuçları 6 makalede sunulmuştur. Kopyalama metin ve ipucu uygulamasının (f=1), alternatif ses sıralaması uygulamasının (f=1), dijital öyküleme etkinliklerinin (f=1), yaratıcı yazma etkinliklerinin (f=3), bitişik eğik yazı etkinliklerinin (f=1), geri bildirim uygulamasının (f=1), öykü yazma programının (f=1), akran destekli yazma etkinliklerinin (f=1), yazarlık döngüsü programının (f=1) yazma becerisi üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlara 1 makalede yer verildiği görülmektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerine etki eden duyuşsal özellikler alt kategorisi incelendiğinde; eğilimin/tutumun (f=3), kaygının (f=1), tutukluluğun 1 makalede yer verildiği tespit edilmiştir.

Beceri/yeterlilik alt kategorisi incelendiğinde; matematik öğrenme güçlüğünün (f=1), kalem tutma şekli/kullanılan elin (f=3), okul olgunluğunun (f=1), yetenek alanının (f=1), organizasyon becerisinin (f=1) ve el yazısı yeterliliğinin ise yazma becerileri üzerindeki etkisine yönelik sonuçların 1 makalede sunulduğu görülmektedir.

Demografik özellikler alt kategorisinde cinsiyet faktörünün yazma becerileri üzerindeki etkisine ilişkin sonuçların (f=8) daha çok makalede sunulmuştur. Diğer demografik özellikler incelendiğinde; ilaç kullanma durumunun (f=1), günlük tutma durumunun (f=1), okunan kitap sayısının (f=1), sınıf düzeyinin (f=6), sınıf türünün (f=1), sosyoekonomik düzeyin (f=2), başarı düzeyinin (f=1), kullanılan defter türünün (f=1), ebeveyn öğrenim durumunun (f=1), yaş gruplarının (f=2), okul öncesi eğitim (f=3), okulların bulunduğu yerleşim

yerinin (f=1) ve metin türünün yazma becerileri üzerindeki sonuçlarına 1 makalede yer verildiği görülmektedir.

Tablo 13'te öğrencilerin yazmaya ilişkin görüşlerinin incelendiği makalelerin sonuçlarına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Görüşlerinin İncelendiği Makalelerin Sonuçlara İlişkin Veriler

Alt Kategoriler	Sonuçlar	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Süreç Temelli Yazma Uygulamaları	Süreç temelli yazma yaklaşımına ilişkin uygulamalarda öğrenciler yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmişler ve kendilerini daha iyi bir yazar olarak hissetmişlerdir. Süreç Temelli yazma yaklaşımına ilişkin olumsuz görüşler ise; yazma çalışmalarının uzun sürmesi, arkadaş hatalarını bulmak istememeleri ve yazdıkları yazıları okurken utandıklarını belirtmişlerdir.	M53	1
Zihin Haritası Yöntemi	Öğrenciler zihin haritası yöntemine ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Zihin haritası yöntemini eğlenceli bulmuşlar ve beğendiklerini ifade etmişlerdir.	M63	1
Yazmaya İlişkin Genel Görüşler (Metaforlar)	İlkokul öğrencileri yazma sürecine ilişkin olumlu görüşlere sahiptir. İlkokul birinci sınıf öğrencileri okuma yazma bilen bireylere olumlu, bilmeyen bireylere olumsuz metafor (algı) geliştirmişlerdir.	M21, M34, M37	4
Yaratıcı Yazma Çalışmaları	Öğrencilerin çoğu yaratıcı yazma çalışmaları sırasında eğlendiklerini, rahatladıklarını, kendilerini daha özgür hissettiklerini ve yazmaya daha motive olduklarını ifade etmiştir.	M18, M33	2

Öğrencilerin yazmaya ilişkin görüşlerinin incelendiği makalelerin sonuçları 3 alt kategoride sunulmuştur. Tablo incelendiğinde süreç temelli yazma uygulamaları (f=1), zihin haritası yöntemi (f=1), yazmaya ilişkin genel görüşleri (f=3) ve yaratıcı yazma çalışmalarına ilişkin görüşlerine 2 makalede yer verildiği görülmektedir.

Tablo 14'te duyuşsal özelliklerin incelendiği makalelerin sonuçlarına ilişkin verileri sunulmuştur.

Tablo 14. Duyuşsal Özelliklerin İncelendiği Makalelerin Sonuçlarına İlişkin Veriler

Alt Kategoriler	Sonuçlar	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Kaygı Düzey Tespiti	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin yazma kaygıları orta düzeydedir.	M12	1
Yazma Tutumu /Eğilimi	Yaratıcı Yazma Çalışmaları Yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma tutumlarına olumlu etkide bulunmuştur.	M23	3

Yazarlık Döngüsü Programı	Program öğrencilerin yazma tutumları üzerinde olumlu etki sağlamıştır.	M48	
Yazma Kaygısı	Öğrencilerin yazma kaygıları ile yazma tutumları arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.	M55	
Yazma Motivasyonu	Yaratıcı Yazma Çalışmaları	Yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yazma motivasyon düzeylerini artırmıştır.	M23 1

Duyuşsal özelliklerin incelendiği makalelere ilişkin sonuçlar; yazma kaygısı (f=2), yazma tutumu/eğilimi (f=5) ve yazma motivasyonu (f=1) olmak üzere 3 alt kategoride sunulmuştur.

Yazma kaygısının incelendiği makalelerin sonuçlarına bakıldığında; makalelerde yazma kaygı düzeyi tespiti yapan 1 makale olduğu görülmektedir.

Yazma tutumu/eğilimi alt kategorisi incelendiğinde yaratıcı yazma çalışmalarının (f=1), yazarlık döngüsü programının (f=1), yazma kaygısının (f=1), yazma tutumu/eğilimi üzerindeki sonuçlarının 1 makalede incelendiği görülmektedir.

Yazma motivasyonu alt kategorisi incelendiğinde, öğrencilerin yazma motivasyonları üzerinde yaratıcı yazma çalışmalarının etkisine ilişkin sonuçlar 1 makalede verilmiştir.

Tablo 15'te ölçeklerin geliştirildiği makalelerin sonuçlarına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 15. Ölçeklerin Geliştirildiği Makalelerin Sonuçlarına İlişkin Veriler

Alt Kategoriler	Sonuçlar	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Tutum	İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan "Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin", geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu tespit edilmiştir.	M32	2
	Türkçeye uyarlaması yapılan "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin" ilkökul ikinci sınıf öğrencilerine uygulanabilir psikometrik değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir.	M54	
Yazma Becerilerini Değerlendirme	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik geliştirilen dereceli puanlama anahtarı, geçerli ve güvenilir düzeydedir.	M17	1

Ölçeklerin geliştirildiği makale sonuçlarına ilişkin veriler, tutum (f=2) ve yazma becerilerini değerlendirme (f=1) alt kategorilerinde sunulmuştur.

4.1.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt probleminde makalelerin önerilerine ilişkin veriler yer almaktadır. Öneriler, Tablo (16-21) arasında sunulmuştur.

Tablo 16’da makalelerin araştırmacılara yönelik önerilerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 16. Makalelerin Araştırmacılara Yönelik Önerilerine İlişkin Veriler

Alt Kategoriler	Öneriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Araştırmacılara Yönelik	Yazma güçlüğü üzerine çalışmalar yapılması	M2, M38	2
	İlaç kullanımının öğrencilerin yazma becerileri üzerine etkisinin araştırılması	M7	1
	Yazı okunaklılığına yönelik araştırmalar yapılması	M7, M24, M38	3
	Akademik başarı ve yazma arasındaki ilişkiyi betimleyen araştırmalar yapılması	M24	1
	Sınıf mevcudu ve sosyoekonomik durum değişkenlerinin yazma üzerine etkilerinin araştırılacağı çalışmaların artırılması	M28	1
	Yazma hızı üzerine çalışmalar yapılması	M7, M25, M41	3
	Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin ilkokulun tüm sınıf düzeylerine ve ortaokul düzeyine uyarlanması	M54	1
	Yazma öğretiminde başarılı olunamamasının nedenleri ve çözüm yolları üzerine araştırmalar yapılması	M53	1
	Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini etkileyen faktörlerin tespit edilmesi	M43	1
	Geliştirilen dereceli puanlama anahtarının, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla alternatif bir ölçme aracı olarak kullanılması	M17	1
	Yazmaya yönelik tutumları ve yazma beceri düzeyleri düşük olan ve yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerdeki bu durumun nedenlerinin araştırılması	M28, M55	2
	Sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin yazma öğretimine ilişkin tutumlarının araştırılması	M54	1
	Yaratıcı drama yöntemlerinden rol içinde yazma ve özel mülkiyet yarım bırakılmış materyal tekniğinin yazma becerilerine, Türkçe dersine yönelik tutuma ve Türkçe ders başarısına etkisinin araştırılması	M45	1
	Öğrencilerin yazma eğiliminin ön test ve son testler ile analiz edilmesi	M63	1
	Akran destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerinin araştırılması	M46	1
	Yazılarında “deus ex machina” unsurlarına yer veren öğrencilerle, bu unsurlara başvurularının sebepleri üzerine ayrıntılı bir araştırma yapılması	M47	1

Farklı yöntem-teknikler kullanılarak, farklı örneklem düzeyleri ile farklı ölçme araçları ile farklı ortamlarda, uzun süreli (boylamsal) çalışmalar yapılması	M1, M3, M4, M5, M7, M8, M9, M11, M12, M14, M16, M17, M21, M24, M25, M26, M27, M29, M30, M31, M33, M34, M36, M39, M40, M41, M44, M45, M46, M47, M48, M51, M54, M55, M57, M61, M64	37
---	--	----

Tablo 16'daki makalelerin araştırmacılara yönelik önerileri incelendiğinde makalelerin en çok farklı yöntem ve teknikle, farklı örneklem düzeyleriyle, farklı ortamlarda uzun süreli (boylamsal) çalışmalar yapılmasına yönelik öneriler (f=37) bulunduğu görülmektedir. Yazma hızı ve yazı okunaklılığına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği 3 makalede, yazma güçlüğüne ilişkin çalışmalar yapılması gerektiği ve yazma tutumu ve yazma beceri düzeyleri düşük, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin bu durumlarının araştırılmasına ilişkin 2 makalede öneri sunulduğu tespit edilmiştir.

Tablo 17'de makalelerin MEB'e yönelik önerilerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 17. Makalelerin MEB'e Yönelik Önerilerine İlişkin Veriler

Alt Kategoriler	Öneriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)	
MEB'e Yönelik	Eğitim	Öğretmenlerin bilgilendirilmesi Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim alması	M1, M7, M35, M36	4
			M11, M13, M20, M21, M30, M33, M43, M51, M53, M57, M60	11
			M8	1
	Aileye	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için aile eğitimlerinin düzenlenmesi	M11	1
	Bütçeye	İlkokulda yapılan yazma etkinlikleri için ayrı bir bütçenin oluşturulması	M19	1
	Programa	Birinci sınıftan itibaren Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yazma stratejileri uygulamalarına yer verilmesi Yaratıcı yazma programlarının düzenlenmesi Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirici programların tasarlanması Teknolojiye dayalı programların kullanılması	M23	1
			M33, M36, M62	3
M43			1	
M62			1	

Kitap-Materyal	Sınıf düzeylerine uygun ayrıntılı yazı geliştirme programlarının hazırlanması	M41	1
	Program geliştirme çalışmalarında yaratıcı yazma etkinliklerinin yapıcı bir bakış açısıyla ele alınması	M33	1
	İlkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığını geliştirmeye yönelik programların oluşturulması	M24	1
	Üstün zekâlı öğrencilere farklı yöntem ve tekniklerle hazırlanmış yazma programının oluşturulması	M22	1
	Bitişik eğik yazı öğretim yönteminden kaynaklanan olumsuzlukların giderilmesine yönelik çözüm yollarının geliştirilmesi	M10, M11	2
	Programlarda bilgilendirici metin türünde yazmaya ilişkin kazanımların artırılması	M17	1
	Harf yazım şekillerinin değiştirilmesi	M5	1
	Okul öncesi eğitim programında yazmaya ilişkin etkinliklerin daha ayrıntılı yapılması	M21	1
	Yazma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik uygulamaların okul öncesinden itibaren başlatılması	M12	1
	Öğretim programlarında yazma öğretiminde ipucu yönteminin yaygınlaştırılması	M4	1
	İlköğretim kademesi için Türkçe dersi öğretim programı yanında yazma alışkanlığını kazandırmaya yönelik ayrı bir program geliştirilmesi	M19	1
	Ses bilgisi karıştırılabilecek harfler (n-m, ş-z gibi) farklı gruplarda yer almalı	M6	1
	Ders kitaplarıyla birlikte yazma eğitimine ilişkin ücretsiz kaynak kitap/kitapçık verilmesi	M6, M57	2
	Ders kitaplarında öğrencilerin hayal gücünü geliştirecek yazma etkinliklerine yer verilmesi	M51	1
	Yazarları öğrencilerden oluşan kitap, dergi, gazete vs. oluşturulması	M19	1
	Yazmaya yönelik hazırlanan materyallerin çocuğun gelişim düzeyine uygun olması	M13	1
	Kullanılan materyallerin daha iyi yapılanması ya da geliştirilmesi	M26, M36	2

Ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının yazma öğrenme alanının eğlenceli etkinliklerden oluşturulması	M52	1
İlkokul birinci sınıf kitaplarının bitişik eğik yazı ile yazılması	M6	1

MEB'e yönelik öneriler incelendiğinde en çok öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler (f=11) almasına ilişkin önerilere yer verilmiştir. Öğretmenlerin bilgilendirilmesi (f=4), yaratıcı yazma programlarının düzenlenmesi (f=3), bitişik eğik yazı öğretim yönteminden kaynaklanan olumsuzlukların giderilmesine yönelik çözüm yollarının geliştirilmesi, kullanılan materyallerin daha iyi yapılması ya da geliştirilmesi, ders kitaplarıyla birlikte yazma eğitimine ilişkin ücretsiz kaynak kitap/kitapçık verilmesine yönelik 2 makalede öneri sunulduğu görülmektedir.

Tablo 18'de makalelerin aileye yönelik önerilere ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 18. Makalelerin Aileye Yönelik Önerilerine İlişkin Veriler

Alt Kategori	Öneriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Aileye Yönelik	Çocuğun harfleri öğrendiği aşamada yalnız bırakılmaması	M13	1
	Öğrencilerin kalem kavrama kuvvetinin ailede planlı ve programlı bir şekilde geliştirilmesi	M57	1
	Ebeveynlerin harf öğretiminde harflerin seslerini söylemesi	M6	1

Aileye yönelik öneriler incelendiğinde; çocuğun harfleri öğrendiği aşamada yalnız bırakılmaması (f=1), öğrencilerin kalem kavrama kuvvetinin ailede planlı ve programlı bir şekilde geliştirilmesi (f=1) ve ebeveynlerin harf öğretiminde harflerin seslerini söylemesi gerektiğine ilişkin 1 makalede öneride bulunduğu tespit edilmiştir.

Tablo 19'da makalelerin okullara yönelik önerilere ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 19. Makalelerin Okullara Yönelik Önerilerine İlişkin Veriler

Alt Kategori	Öneriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Okullara Yönelik	Öğretmenlerin kullandıkları yazma modelinin tespit edilmesi	M28	1
	Öğrencilerin kalem kavrama kuvvetinin okul öncesi eğitim kurumlarında geliştirilmesi	M57	1

Okullara yönelik öneriler incelendiğinde öğretmenlerin kullandığı yazma modelinin tespit edilmesi (f=1) ve öğrencilerin kalem kavrama kuvvetinin okul

öncesi eğitim kurumlarında geliştirilmesi (f=1) gerektiğine ilişkin toplamda 2 makalede okullara yönelik öneri sunulduğu tespit edilmiştir.

Tablo 20’de makalelerin uygulamalara yönelik önerilerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 20. Makalelerin Uygulamalara Yönelik Önerilerine İlişkin Veriler

Alt Kategoriler	Öneriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Materyal	Öğretim malzemelerinin öğrenciye öğrenmede kolaylık sağlaması	M2	2
	Materyalleri çeşitlendirmesi	M1	
İletişim	Öğrencilerini iyi tanınması, aile ve okul personelleri ile iletişim sağlayabilmesi	M2	1
Ailelere	Velilerin okuryazarlık eğitimi üzerine öğretmen aracılığı ile bilgilendirilmesi	M6	2
	Ailelere ipucu yöntemi ile yazı öğretmeye yönelik kurslar verilmesi	M4	
Eğitim	Öğrencilere yazma becerilerini geliştirmeleri hususunda destek eğitimi verilmesi	M11	1
	Öğrencilere yazarlık eğitimi verilmesi	M49	1
Uygulamalara Yönelik	Yazma çalışmalarına yönelik uygulamaların artırılması	M2, M17, M39, M50, M55	5
	Araştırmacıların araştırmalarında kullandıkları etkinliklerin öğretmenler tarafından sınıf ortamında da kullanılması	M27	1
	Öğrenci yazılarının kontrol edilmesi ve öğrencilere geribildirimde bulunulması	M5, M6, M13, M30, M31, M63	6
	Karma gruplar oluşturularak yazma güçlüğüne ilişkin akran desteğinin sağlanması	M33, M62	2
	Öğrencilere sözcüğün cümle içindeki yerine göre sözcük türünün değişebileceğinin fark ettirilmesi	M50	1
	Akranlarından geride kaldığı tespit edilen öğrencilere programın sınıf öğretmeni tarafından uygulanması	M42	1
	Yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe derslerinde uygulanması	M40, M45	2
	Öğretmenlerin öğrencilerini günlük tutma hususunda teşvik etmesi	M55	1
	Öğretmenlerin yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmesi	M35	1
	Yazma etkinliklerinde farklı metin türlerinden yararlanılması	M25, M44, M45, M50, M63	5
Öğretim Sürecine İlişkin Uygulamalar	Yazma çalışmalarında ön hazırlık yapılması	M20, M45, M63	3
	Okul öncesi dönemde bulunan çocuklara yazmaya yönelik çalışmalar yapılması	M21	1
	Yazma öğretiminde okunaklılık çalışmalarına ve serbest yazma etkinliklerine yer verilmesi	M20, M41	2

Yazılı anlatım çalışmalarında dilin kurallarından ziyade anlatımın ve farklı düşünme becerisinin ön plana çıkarılması	M33	1
Öğrencilerin dikkatini çekecek, eğlenceli ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarıcı yazma etkinliklerinin planlanması ve etkinliklere teşvik edilmesi	M13, M23, M28, M31, M33, M34, M36, M37, M38, M49, M51, M52, M55	13
Öğrencilerin bilgilendirici metin türüne ilişkin yazma becerilerinin geliştirilmesi	M17	1
Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum ve davranışlarının gözden geçirilmesi	M37	1
Öğrencilerin yazdıkları metinlerin sınıf ortamında eleştirel bir yapıda değerlendirilmesi	M49	1
Yazmayı erken öğrenen öğrencilerin geç öğrenen öğrenciler üzerindeki olumsuz tutumun ya da davranışların önlenmesi	M37	1
Dijital öyküleme sürecindeki yazma etkinliklerine ayrılan sürenin planlanması	M15	1
Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi	M6, M12, M19, M35, M43, M50, M51, M63	8
Yazma etkinliklerinde yaratıcı drama etkinliklerine yer verilmesi	M51, M58	2
Seslendirmesi zor olan harflerin sona bırakılması	M6	1
Yazma öğretimi sırasında yazım hatalarına değinilmesi	M59	1
Disgrafili öğrencilere kopyalama metin ağırlıklı uygulamalar yapılması	M8	1
Disgrafili öğrencilere başlangıç sürecinde çok heceli kelimeler yazdırılmaması, kelimelerdeki hece sayısının kademeli artırılması	M8	1
DEHB olan öğrencilere yazma becerilerini geliştirici program uygulanması	M7	1
Yazma çalışmalarına gerekli ve yeterli zamanın ayrılması	M5, M31, M41, M50, M60, M62	6

Uygulamalara yönelik öneriler incelendiğinde daha çok öğrencilerin ilgisini çekebilecek, eğlenceli, yaratıcı etkinliklerin planlanması ve etkinliklere teşvik edilmesi (f=13) gerektiği şeklinde öneride bulunulmuştur. Daha sonra öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi (f=8), yazma çalışmalarına gerekli ve yeterli zamanın ayrılması, öğrenci yazılarının kontrol edilmesi ve öğrencilere geri bildirimde bulunulması (f=6), yazma etkinliklerinde farklı metin türlerinden yararlanılması ve yazma çalışmalarına yönelik uygulamaların artırılmasına yönelik

5 makalede öneride bulunulmuştur. Karma gruplar oluşturularak yazma güçlüğüne ilişkin akran desteğinin sağlanması, Yazma etkinliklerinde yaratıcı drama etkinliklerine yer verilmesi, yazma öğretiminde okunaklılık çalışmalarına ve serbest yazma etkinliklerine yer verilmesi ve yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe derslerinde uygulanmasına ilişkin 2 makalede öneri sunulmuştur.

Tablo 21’de makalelerin üniversitelere yönelik önerilere ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 21. Makalelerin Üniversitelere Yönelik Önerilerine İlişkin Veriler

Alt Kategori	Öneriler	Makalenin Kodu	Frekans (f)
Üniversitelere Yönelik	Eğitim Fakültelerinde özellikle Türkçe Öğretimi derslerinde yazma etkinliklerinin artırılması	M30	1

Üniversitelere yönelik öneri tablosu incelendiğinde; Eğitim Fakültelerinde özellikle Türkçe Öğretimi derslerinde yazma etkinliklerinin artırılması (f=1) gerektiğine ilişkin bir makalede öneri sunulduğu görülmektedir.

5. DEĞERLENDİRME ve SONUÇ

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular farklı araştırma sonuçlarının benzerlik ve farklılıkları doğrultusunda sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, 2012-2020 yılları arasına ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin hazırlanmış 64 makale tematik içerik analizi yönteminde incelenmiştir. Bu başlık altında, araştırmanın bulgular bölümündeki sıralamaya göre incelenen alt problemlerin değerlendirmesi yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan makalelerin yayım yıllarına ilişkin verileri incelendiğinde, 2012-2020 yılları arasında ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makalelerin en çok 2018 ve 2020 yıllarında hazırlandığı tespit edilmiştir. ULAKBİM ve SSCI indekslerinden ulaşılan yazma ile ilgili makalelerden az 2013 yılında (f=1) yayımlandığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu sonucu Sertoğlu (2020) tarafından yazma eğitiminde kullanılan yöntem-teknikler üzerine yaptığı meta-sentez çalışması da desteklemektedir. Araştırmacı, incelediği çalışmaların en fazla 2016-2019 yılları arasında yayımlandığını, en az ise 2010-2012 yılları arasında hazırlandığını ortaya çıkarmıştır. Bu durumun nedeni yazma becerisi alanında çalışan araştırmacı sayısının son yıllarda artmış olmasından ya da araştırmacıların son yıllarda yazma becerisi alanında çalışmaya daha fazla eğilmiş olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmada incelenen ikinci alt problemde, makalelerin incelenme amaçlarına ilişkin veriler 5 alt kategoride sunulmuştur. Bu alt kategoriler: yazma beceri düzeyi, yazma becerilerine etki eden faktörler, görüş, duyuşsal özellikler ve ölçektir. 21. yy beceri ve yetkinlikleri arasında yerini alan dijital okuryazarlık becerileri Talim Terbiye Kurulu'nun hazırlayıp sunduğu öğretim programlarında da yerini almıştır. Alanda bu konuda araştırmaların eksik olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde makalelerin yöntemlerine ilişkin veriler sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde, nicel yöntemlerden biri olan tarama yöntemine daha sık başvurulduğu görülmektedir. Tarama yönteminin tercih edilme nedeni, daha kısa sürede sayıca daha çok katılımcıdan (çalışma grubundan) veri elde etme kolaylığı olabilir. Bir diğer sebep, tarama yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile ilgili genel durum değerlendirme yapmada uygun bir yöntem olduğundan kaynaklanabilir. Yazma öğretimi ile ilgili çalışmaları inceleyen Tok ve Potur (2015) ise çalışmaların yöntemlerinde tarama modelinden daha fazla yararlandığını tespit etmişlerdir. Yazılı anlatıma yönelik hazırlanan makalelerde genellikle nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının nedeni olarak uygulanan müdahalelerin etkisini inceleme olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinin diğer araştırma yöntemlerine göre daha fazla kullanıldığını tespit edilmiştir. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) tarafından 2000-2011 yılları arasında Türkçe öğretimine ilişkin inceledikleri tezlerde nitel araştırma yöntemlerinin nicel araştırma yöntemlerine göre daha fazla kullanıldığını tespit etmeleri bu araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Bu durumun nedeni araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalarda amaçların farklı olduğundan kaynaklanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan makalelerin örneklem düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde, makalelerin en çok dördüncü sınıflarla hazırlandığı tespit edilmiştir. Diğer örneklem düzeyleri (1-3. sınıflar) ile hazırlanmış makale sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. İlker ve Melekoğlu (2017) tarafından yapılan özel öğrenme güçlüğü olan ilkököl öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin yapılan çalışmaları inceledikleri araştırmalarında da çalışmaların en çok dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik çalışıldığını tespit etmeleri bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmacılar tarafından ilkököl son sınıf öğrencileri ile çalışılmak istenmesinde; ilkököl yazma programının sonunda öğrencilerin kazandığı yazma becerilerini incelemek olabilir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde makalelerin veri toplama araçlarına ilişkin veriler incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin veri elde etmede dokümanlardan (yazılı ürünlerden) daha fazla yararlandığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen 64 makalenin çoğunda birden fazla veri toplama aracından yararlandığı tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmacının veri

üçgenlemesi adı verilen geçerli ve güvenilir bilgiler elde etme ve araştırma bulgularını farklı şekillerde sunma isteğinden kaynaklanabilir. Bolat ve Tekin (2018) yazma öğretimi üzerine yapılan ölçek geliştirme çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında veri toplama aracı olarak 5'li likert tipi ölçek formundan daha sık yararlandığını tespit etmişlerdir. Veri toplama araçlarından yazma hazırbulunuşluk düzeyini belirleyen ölçme araçlarına 2012-2020 yılları arasında yazma alanında hazırlanmış makalelerde çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Yazma öğretimine başlamadan önce öğrencilerin yazmaya hazır olup olmadıklarının belirlenmesinin ilerleyen yıllarda yazma beceri düzeyini yordamada katkısının olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan makalelerin veri analiz yöntemlerine ilişkin verileri incelendiğinde; nitel yöntemle hazırlanmış makalelerin betimsel ya da içerik analizi yapıldığına, nicel yöntem kullanılarak hazırlanmış makalelerde ise betimsel istatistiklere ve parametrik testlere başvurulduğuna ulaşılmaktadır. İncelenen makalelerde parametrik ve parametrik olmayan testler, değişkenler arasındaki farkı ortaya çıkarmada t testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlandığı görülmektedir. Ayrıca uyum, basıklık-çarpıklık, korelasyon ve iç tutarlılık katsayılarına makalelerde yer verildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmede daha çok içerik analizini tercih etmelerinde araştırmacıların öğrencilerin yazılı anlatımlarını doğrudan sunma ya da kanıta dayandırarak çıkarımda bulunma amaçlarından kaynaklanabilir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde makalelerin sonuçlarına ilişkin veriler, amaçlar alt probleminde oluşturulan 5 kategoriye göre hazırlanmıştır. Oluşturulan ilk kategori, yazma beceri düzeyi kategorisidir. Yazma beceri düzeyinin incelendiği makalelerin sonuçlarına ilişkin veriler incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin yazı okunaklılığı orta düzey olarak tespit edilmiştir. Kuşdemir, Katrancı ve Arslan (2018) öğretmenlerle yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin yazı okunaklılık düzeylerinin çok iyi olmamasının sebepleri öğretmenlere göre; öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz tutumları, dikkatsiz ya da aceleci davranma ya da yazma öğretiminden itibaren çocuğun öğrenim hayatında yer alan yazma öğretiminin yetersiz oluşudur. Kadioğlu (2012) ise öğrencilerin kalem tutuşlarından ve harflerin kuralına göre yazılmaması nedenleriyle okunaklı olmayan yazıların ortaya çıktığını ifade etmiştir. Arıcı (2012) tarafından yapılan araştırmada ise

öğrencilerin okunaklı yazılar yazmalarında bitişik eğik yazı kullanımının engel olduğunu, öğrencilerin bu yazı türü ile yazmayı sevmedikleri tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2017-2018 öğretim yılı itibariyle bitişik eğik el yazısını kaldırma kararı ile böyle bir sorun ortadan kalkmıştır.

Öğrencilerin yazı okunaklılık düzeyinde gelişme sağlanamamasında öğretmen uygulamalarının ve yeterliklerinin de etkisinin olduğu söylenebilir. Bandura (1986) bilgi ve beceri bakımından donanımlı olmanın problem çözümünde tek başına yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bilgi ve becerinin yanında öğretmenlerin kendilerine olan güvenleri öğrenci öğrenmelerini etkilemektedir (Graham ve ark., 2001). Bir başka ifade ile bireyin bilgi ve becerileri ile hangi uygulamaları gerçekleştirebileceğine olan güveni önemlidir. Öğretmenler, yazı yazarken öğrencilerine örnek davranışlar sergileyerek okunaklı yazılar oluşmasını da sağlamış olmaktadır. Arslan (2012) yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıfın önemli bir yıl olduğunu ve okunaklılık düzeyindeki gelişmenin öğretmen gayreti ve uygulamaları ile artabileceğini ifade etmiştir.

Yazma hızının incelendiği makalelerde öğrencilerin yazma hızları yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Bay (2010) tarafından birinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada da öğrencilerin yazma hızlarının yüksek düzeyde tespit edilmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, birinci sınıfta harflerin öğretimindeki ilerleme ile çocukta yazma kavramına ilişkin gelişen bilişsel özelliklerle açıklanabilir.

İncelenen makalelerin bulgularına göre öğrencilerin hatasız yazma başarı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uludağ (2002) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin hatasız yazma başarı düzeylerinin yeterli düzeyde tespit edilmemesi araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Öğrencilerin yazma hataları yapma nedenlerine ve bu nedenlerin çözümüne yönelik uygulamaların neler olabileceğine yönelik araştırmalara rastlanmamıştır.

İncelenen makalelerde öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin genel olarak düşük ya da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yasul (2014) ve Çelik (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin yeterli düzeyde tespit edilmemesi araştırma bulgularını

desteklemektedir. Koster, Tribushinina, de Jong ve van den Bergh (2015) yaptıkları araştırmalarında Hollanda'daki öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir. Fakat ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini araştıran Tok ve Erdoğan (2017) tarafından öğrencilerin yazma anlatım beceri düzeylerinin iyi düzeyde tespit edilmesi bu bulguyu desteklememektedir. Bu nedenle bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Yazılı anlatım becerilerini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yazılarında anlatım, içerik, metin türü gibi özellikleri kullanma becerilerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Anılan ve Kaynaş (2015) tarafından yapılan araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin yazılarında hikâye edici metin unsurlarına istenilen düzeyde yer vermediklerinin tespit edilmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum öğrencilerin yazı yazarken kişi ya da olay gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşmasından kaynaklanabilir.

İncelenen çalışmalarda öğrencilerin yazılı ürünlerinde ele alınan bir diğer unsurun ana karakter, mekân ya da zaman gibi metin unsurları olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, yazdıkları yazılarda ana karaktere yüksek düzeyde yer verdikleri tespit edilmiştir. Yılmaz (2008) ve Coşkun (2005) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ana karaktere yer verdiklerinin tespit edilmesi araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Ancak zaman ve mekân unsurlarına öğrencilerin yazılarında yer verdikleri fakat ana karakter kadar ayrıntılı yer vermedikleri tespit edilmiştir. Yasul (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin zaman unsurunu kullanırken çok ayrıntılı betimlemedikleri tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatımlarında konu ya da olayı betimlerken ana karakter unsurunda yoğunlaştıkları için metnin diğer yapı unsurlarını yeterince açıklayamadıklarından kaynaklanabilir.

İncelenen makalelerin sonuçlarına göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma hazırbulunuşluk düzeyleri; doğru/düzgün çizme becerileri orta düzeyde, el becerileri ise yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çetin-Şimşek (2015) tarafından okul öncesi dönemde bulunan çocuklarla yapılan araştırmada adını tam yazabilen çocukların yazma hazırbulunuşluk düzeyleri, karalama yapan öğrencilere göre daha yüksek tespit edilmiştir. Yangın (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin düzgün çizme becerileri yetersiz, doğru çizme becerilerinin ise orta

düzyede tespit edilmesi araştırma bulguları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin yazmaya hazırbulunuşluk düzeylerinde incelenen bu alt becerilerdeki orta ya da düşük düzeydeki durumun okul öncesi dönemde yeterli çizgi çalışmalarının yapılmamasından kaynaklandığı düşünölmektedir.

Sonuç olarak, yazma beceri düzeyi kategorisinde incelenen makalelerde öğrencilerin yazı okunaklılık becerilerinin ve hatasız yazma başarılarının düşük düzeyde olduğu; yazma hızlarının yüksek düzeyde olduğu; yazılı anlatım becerileri bakımından düşük ya da orta düzeyde oldukları; yazma hazırbulunuşluk düzeyleri bakımından ise; doğru/düzgün çizme becerilerinin orta düzeyde, el becerilerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yazma becerilerine etki eden faktörlerin incelendiği makalelerin sonuçlarına ilişkin veriler incelendiğinde öğretim yöntemi/yaklaşımı alt kategorisinde öğrencilerin yazma becerisine etkisi en çok incelenen yöntemin yaratıcı drama olduğu ve bu yöntemin yazma becerisi gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Stowe (2001) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma performanslarını geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada yazma becerisini geliştiren diğeri bir tekniğin, zihin haritası olduğu görölmektedir. Tağa (2013) hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Makaleler incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerine etki eden yöntemler alt kategorisinde daha çok yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin özgür bir şekilde hayal dünyalarını da yansıttığından ve tamamen doğaçlama bir şekilde istedikleri rolü sergileyebildikleri için öğrenciler yazı yazarken kendilerini rahat ifade edebilirler. Bu durumun öğrencilerin yazma performansını geliştirdiği düşünölmektedir.

İncelenen makalelerin sonuçlarına göre oluşturulan uygulamalar/etkinlikler alt kategorisinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme amaçlı uygulanan eylem planlarının yazma beceri gelişimine önemli katkı sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin de beceri gelişimindeki rolünün önemi ortaya çıkarılmıştır. Uygulamalar/etkinlikler kategorisinde en çok eylem planlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Eylem araştırmaları süreç odaklı olduğu için öğrenciye özgü hazırlanan planların uygulama sürecindeki gelişmeler

ve değişimler derinlemesine gözlemlenebilir ve sorunların iyileştirilmesine katkı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 74). Eylem araştırmalarında önce öğrencinin ön bilgilerinin, öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve sonrasında öğrenciye özgü program uygulanması ile öğrencilerin yazma beceri düzeylerinde önemli bir gelişme sağlanmıştır. Bu durum öğrenci merkezli uygulamaların başarıyı getirdiğini göstermektedir.

Yazma eğiliminin/tutumunun yazma becerisine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde, yazma eğilimi/tutumu yüksek düzeyde olan öğrencilerin yazma becerilerinin de gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Graham, Berninger ve Fan (2007) birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında yazma tutumu yüksek düzeyde olan öğrencilerin yazma becerilerini yüksek düzeyde tespit etmeleri araştırma bulguları ile uyumludur. Bu durum, öğrencilerin severek ve ilgi duyarak yaptıkları çalışmalarda daha başarılı olmaları ile açıklanabilir.

Yazma tutukluğunun yazma becerisine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde yazma tutukluğunun yazma becerilerini negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Miller (2010) tarafından yapılan araştırmada yazma tutukluğunun yazma performansını engellediğinin tespit edilmesi araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Özbay ve Zorbaz (2012) ortaokul öğrencilerinin yazma tutukluk durumlarını inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin yazının hazırlık ve başlangıç aşamalarında çok zaman kaybettiklerini hatta bu durumun çoğu zaman yazma eyleminin sonlandırılması ile sonuçlandırıldığını tespit etmişlerdir. Boice (1993, s. 26) yazma tutukluğu yaşayan öğrencilerin yazma ödevi yapmak istemediklerini, bu durumun da yazma becerisinde geriliğe neden olduğunu ifade etmiştir. Yazmadaki bu isteksiz durum yazma çalışmalarına ayrılan süreyi azaltacağından yazma performansında gerilemeye neden olacağı söylenebilir.

Matematik öğrenme güçlüğünün yazma becerisine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde matematik öğrenme güçlük düzeyindeki artışın yazma becerisindeki gelişimi engellediği tespit edilmiştir. Ramaa ve Gowramma (2002) tarafından yapılan araştırmada matematik öğrenmede güçlük yaşayan 78 öğrenciden 40'ında yazma güçlüğü sorununun tespit edilmesi araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu durum, matematiksel beceriler ile dil becerileri arasındaki yakın ilişki ile açıklanabilir.

Kalem tutma pozisyonunun öğrencilerin yazma hızı üzerinde etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde pozisyon durumunun yazma hızı üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ancak kullanılan elin yazma hızı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Schwellnus ve diğerleri (2012) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin kalem tutma pozisyonunun yazma hızı üzerinde anlamlı etkisinin bulunmaması araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Koziatsek ve Powell (2003) tarafından dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin kalem tutma pozisyonunun yazma hızı üzerinde anlamlı bir etkisinin tespit edilmemesi araştırma bulgularını desteklememektedir. Benik (2018) tarafından birinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada kullanılan elin yazma hızı üzerinde anlamlı etkisinin bulunmaması araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğrenciler yazı yazarken sağ ya da sol elden baskın olan eli tercih ettikleri için ve bu durumun nöro-biyolojik faktörlerle ilişkisi düşünüldüğünden kullanılan elin yazma hızını etkilemediği düşünülmektedir.

Okul olgunluk düzeyinin yazma becerilerine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde okul olgunluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinin de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yangın (2007) ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeyleri ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yazma becerisi gelişiminde okul olgunluğunun önemini tespit etmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum öğrencilerin yazma öğretime başlamadan sahip olmaları gereken hazırbulunuşluk düzeyleri ile açıklanabilir.

Yetenek alanının yazma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde resim ve genel yetenek alanında yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin de gelişmiş düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan alanyazın taramasında yetenek alanının yazma becerisine etkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

Organizasyon becerisinin yazma becerisine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin organizasyon beceri düzeylerindeki artışın yazma becerilerini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Watanabe ve Hall-Kenyon (2011) okul öncesi öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin organizasyon becerilerinin yazma performansları üzerinde doğrudan etkisinin

olduğunun tespit edilmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, öğrencilerin gelişen organizasyon becerileri ile bilişsel becerilerindeki gelişmenin yazma becerisine olan katkısı ile açıklanabilir.

El yazısı yeterliliğinin yazma becerisine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde el yazısı yeterliliğinin öğrencilerin yazma performansları ile ilgili % 45 oranda bilgi verdiği tespit edilmiştir. Graham ve Weintraub (1996) öğrencilerin el yazılarındaki yetersizliklerinin üst düzey düşünme becerilerini olumsuz etkileyeceğinden yazma beceri gelişimini engellediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerdeki yazma becerisine ilişkin birtakım becerilere sahip olunmamasın yazma performansını olumsuz yönde doğrudan engellemesi ile açıklanabilir. Öğrencilerin yazma yeterliliğinin iyi düzeyde olmaması yazma isteklerini, yazma etkinliklerini ya da ödevlerini olumsuz yönde etkileyeceğinden yazma performansını da olumsuz etkilemesi muhtemeldir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yazı okunaklılık düzey tespitinin yapıldığı makale sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha okunaklı yazılar yazdıkları tespit edilmiştir. Havaei ve diğerleri (2021) İran'da ilkokul iki ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yazıları incelendikleri araştırmalarında kız öğrencilerin yazı okunaklılık düzeylerinin erkek öğrencilerin yazı okunaklılık düzeylerine göre yüksek düzeyde olduğunu tespit etmeleri bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kız öğrencilerin yazı okunaklılığının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit eden diğer çalışmaların da (Graham ve ark., 1998; Ziviani ve Watson-Will, 1998) araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Erkek öğrencilerin yazı yazarken zorlanmaları ya da kız öğrencilere göre kas gelişim seyrinin daha geriden takip etmesi yazı okunaklılık durumlarında anlamlı farkı ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde, hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin kızlar lehine olduğunu tespit eden çalışmalar (Gökçe ve Sis, 2017; Özcan-Takımcıgil, 2014; Yaylacık, 2014) olduğu gibi, hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkarmadığını tespit eden çalışmalar (Çelik, 2010; Çoban, 2012) da tespit edilmiştir. Bu nedenle bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkeninin yazma hazırbulunuşluğu üzerindeki etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde kız öğrencilerin yazma hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Erkan (2011) farklı sosyoekonomik düzeydeki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarını incelediği araştırmasında öğrencilerin yazma hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı fark ortaya çıkarmadığını tespit etmesi araştırma bulgularını desteklememektedir. Bu durum, yazma hazırbulunuşluğunun daha çok yazma öncesi deneyimlerle ilişkisinin olduğunu düşündürmektedir.

Cinsiyet değişkeninin hatasız yazma becerisine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin hatasız yazma beceri düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği tespit edilmiştir. Ginting (2018) tarafından yapılan araştırmada erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında hatasız yazma becerileri bakımından anlamlı fark tespit edilmemesi araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Ancak Furtina, Fata ve Fitrisia (2016) lise son sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmada da kız öğrencilerin yazım hatalarındaki oranın erkek öğrencilere göre düşük olduğunu tespit etmeleri bu araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Bu durum kız öğrencilerin yazı yazarken yazılarını daha dikkat ederek ve özenerek yazmaları ile açıklanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yazma konularını inceleyen makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yazma konularının cinsiyete göre değiştii ve kalıplaşmış cinsiyet rollerini yansıttii tespit edilmiştir. Peterson (2000) dört, altı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma konularını incelediği araştırmasında öğrencilerin yazma konuları üzerinde cinsiyet değişkenine göre farklılık olduğunu tespit etmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, öğrencilerin cinsiyetlerine göre ilgi alanlarına yakın konularla daha çok bağ kurmaları ile açıklanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde özel yetenekli erkek öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin kız öğrencilere göre daha gelişmiş düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aktan-Karakuş (2013) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini incelediği araştırmasında kız öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmesi

araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Yaratıcı yazma becerisi, çocukların hayal dünyalarını ve yaratıcılıklarını yazıya dökme eylemi olarak tanımlanabilir. Bu durum, öğrencilerin cinsiyetlerine göre hayal dünyalarının ve yaratıcılıklarının farklılığı ile açıklanabilir.

Cinsiyet değişkeninin yazma hızı üzerindeki etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin yazma hızlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı etkisi tespit edilmemiştir. Benik (2018) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızlarını incelediği yüksek lisans tezinde öğrencilerin yazma hızlarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini tespit etmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, öğrencilerin yazma hızlarının cinsiyet gibi biyolojik özelliklerden ziyade sonradan öğrenilen yaşantılardan etkilenmesi ile açıklanabilir.

Öğrencilerin yazma kaygılarını cinsiyet değişkeni bakımından inceleyen makale sonuçları incelendiğinde kız öğrencilerin yazma kaygılarının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aşlıoğlu ve Özkan (2013) tarafından yapılan araştırmada da yazma kaygısı cinsiyete göre anlamlı fark ortaya çıkarmış ve kız öğrencilerin yazma kaygısı daha düşük seviyede tespit edilmiştir. Ancak Demir (2016) tarafından yapılan araştırmada yazma kaygısı üzerinde cinsiyetin herhangi bir etkisinin olmadığı bulunması bu araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Anggraini (2017) de lisans öğrencilerinin yazma kaygıları üzerindeki cinsiyet faktörü etkisini incelediği araştırmasında cinsiyetin öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde anlamlı fark ortaya çıkarmadığını tespit etmiştir. Bu nedenle yazma kaygısında cinsiyet değişkeninin belirleyici bir unsur olduğunu söylemek güçtür.

Cinsiyet değişkeninin yazma eğilimine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde kız öğrencilerin yazma eğiliminin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte pek çok araştırma (Anılan ve Kaynaş, 2014; Graham, Berninger ve Abbott, 2012; Korkmaz, 2015) olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, kız öğrencilerin öykü yazmaktan ya da kitap okumaktan hoşlanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İlaç kullanma durumunun yazı okunaklılığı ve akıcılığı üzerindeki etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları ilaçların yazı okunaklılığını ve akıcılığını geliştirdiği tespit edilmiştir. Tucha ve Klaus (2001) 21

hiperaktif erkek öğrencinin ilaç kullanma durumlarına göre yazma performanslarını inceledikleri araştırmalarında ilaç kullanan öğrencilerin yazma akıcılık düzeyinde düşüş, okunaklılık düzeyinde artış tespit etmeleri araştırmanın bulgularını kısmi olarak desteklemektedir. Bu durumun, kullanılan ilaçtan ve öğrenciler üzerindeki etki farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Günlük tutma durumunun hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde günlük tutma durumunun anlamlı etkisi tespit edilmemiştir. Zorbaz (2010) tarafından yapılan araştırmada da günlük tutmanın yazma becerisi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığına ulaşması araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Günlük tutmanın yazma becerisini geliştirmesi beklenirken elde edilen sonuçlar çarpıcıdır.

Günlük tutma durumunun yazma kaygısına etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yazma kaygılarının günlük tutma durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Teksan (2012) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada günlük tutan öğrencilerin yazma kaygılarının tutmayan öğrencilere göre daha düşük tespit edilmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğrenciler günlükleri kendi istekleri ile yazdıkları için yazmayı seven öğrenciler tarafından tutulmaktadır. Yazma tutumu yüksek olan öğrencilerin yazma kaygılarının da düşük çıkması muhtemeldir.

Anadil farkının yazma tutumu üzerindeki etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde ana dili Kürtçe olan öğrencilerle ana dili Türkçe olan öğrencilerin yazma tutumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yapılan alanyazın taramasında öğrencilerin yazma tutumları üzerinde ana dil farkının etkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır.

Kitap okuma sıklığının hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerisine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde kitap okuma sıklığı anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır. Yasul (2014) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada kitap okuma sıklığı ile hikâye edici metin yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak Başkan (2019) tarafından yapılan araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde kitap okuma sıklığının anlamlı

etkisinin olduğunu tespit edilmesi araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Alanyazın incelemesi sonucunda kitap okuma sıklığının yazma başarısını artırdığına ilişkin başka çalışmalara da (Keklik ve Yılmaz, 2013; Tekşan, 2001) rastlanmıştır. Bu durum, öğrencilerin kitap okudukça gelişen kelime hazinelerini yazma becerisi alanına transfer etmeleri ile açıklanabilir.

Kitap okuma sıklığı ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen makale sonuçları incelendiğinde; okunan kitap sayısındaki artış yazma kaygısının düşmesinde etkili olmuştur. Karakoç-Öztürk (2012) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını kitap okuma alışkanlıkları bakımından incelediği araştırmasında kitap okuyan öğrencilerin okumayan öğrencilere göre yazma kaygı düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Kitap okumanın zihni rahatlattığı düşüncesi ile stres ya da kaygı gibi olumsuz faktörlerin ortaya çıkışını engellediği düşünülmektedir. Ancak İşeri ve Ünal (2012) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının okudukları kitap ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemesi araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Bu durumun nedeninin yaştan ya da eğitim düzeyinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Kitap okuma sıklığının yazma becerisine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Başkan (2019) yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini incelediği çalışmasında kitap okuma sıklığı değişkeninin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini tespit etmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, sık kitap okuyan öğrencilerin kelime hazinelerinin ve genel dil becerilerinin gelişmesi ile yazma becerilerinde de gelişmeye katkı sağlaması ile açıklanabilir.

Sınıf düzeyinin yazma hızı üzerindeki etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma hızlarının da arttığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin bireysel gelişimlerinde de artma olması ve dolayısıyla yazma hızlarında da gelişim olması beklenen bir durumdur. Ancak Türker ve Tunç (2020) ilkököl üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hızlarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin sınıf düzeyine göre yazma hızlarında fark tespit etmemeleri araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Bu durum, üç ve

dördüncü sınıf öğrencilerinin benzer gelişim özelliklerine sahip olmaları ile açıklanabilir.

Sınıf düzeyi değişkeninin yazma konularına etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yazma konularında da artış ve farklılaşma tespit edilmiştir. Ünal (2010) tarafından dört ve beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre konu eğilimlerinde farklılık tespit edilmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, öğrencilerin her geçen yıl öğrenme düzeylerindeki değişim ile açıklanabilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yazı okunaklılık becerilerini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yazı okunaklılığının sınıf düzeyine göre gelişim göstermediği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre yazı okunaklılık becerilerinin gelişmemesinde, okunaklılık gelişiminin uzun bir sürede gerçekleşmesinden kaynaklanabilir. Graham (2010) da okunaklı yazıların ortaya çıkmasında zamanın önemini vurgulamıştır.

Sınıf düzeyinin yazma becerisine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeylerindeki artışın yazma becerisini geliştirdiği ancak bazı çalışmalarda ikinci sınıf öğrencilerinin dikte ve yazma becerilerinin diğer sınıf seviyelerinden daha gelişmiş düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Shell ve Colvin (1995) tarafından dört, yedi ve onuncu sınıf öğrencilerinin yazma başarılarını inceledikleri araştırmalarında sınıf düzeyindeki yükselmenin yazma başarısını artırdığını tespit etmeleri araştırmanın bulgularını yarı destekler niteliktedir. Bu durum, öğrencilerin ilerleyen yaşları ve edinmiş oldukları deneyimlerle açıklanabilir.

Sınıf türünün yazma becerisine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile müstakil sınıfta öğrenim gören öğrencilerin güzel/doğru el yazı başarıları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ancak öğrencilerin genel ve hatasız yazma başarıları müstakil sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine tespit edilmiştir. Kılınç (2005) tarafından birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda öğrenim gören dört ve beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada bulguların müstakil sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine tespit edilmesi araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bu

durum, müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle tek bir sınıfın öğretim programına göre konu alanına daha fazla zaman ayrılması ile açıklanabilir.

Sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde ailenin sahip olduğu orta ya da yüksek düzeydeki sosyoekonomik durumlarının, çocukların yazılı anlatım beceri düzeyini de olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Dölek ve Hamzadayı (2018) tarafından farklı sosyoekonomik durumdaki öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini karşılaştırdıkları araştırmada sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyini yüksek bulmaları araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu durumun ailelerin sahip oldukları sosyoekonomik düzey sayesinde çocukların farklı öğretim materyalleri ile tanışma sıklığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Akademik başarının yazı okunaklılığı üzerinde anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan alanyazın taramasında Türkçe dersi akademik başarı düzeyinin yazı okunaklılığı üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Yıldız (2019) tarafından yapılan araştırmada yazma görevi zorlaştıkça çocukların dik temel yazıyı kullandıklarının tespit edilmesi yazma görevindeki zorluk ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi düşündürmektedir.

Türkçe ders başarısının yazma eğilimine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Baş ve Şahin (2012) altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ile Türkçe ders başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında yazma eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersinde daha başarılı olduklarını tespit etmeleri araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgilerinin yazma çalışmalarına daha istekli olduklarını düşündürmektedir.

Öğrencilerin kullandıkları defter türünün yazı okunaklılığı üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir. Yıldız ve Ateş (2010) tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada kullanılan defter türünün öğrencilerin yazı okunaklılık durumlarında anlamlı etki ortaya çıkardığını tespit etmeleri araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Yazma öğretiminde dört çizgi üç satır aralıklı defterler kullanılmaktadır (MEB, 2019). Ancak öğrencilerin ders ve çalışma kitaplarında çoğunlukla iki çizgi tek aralıklı yazma satırları bulunmaktadır.

Öğrencilerin dört çizgi üç satır aralıklı defterlerde daha okunaklı yazılar yazmalarının nedeni, harflerin doğru yazım şeklini çizgilere göre ayarlamalarından kaynaklanabilir.

Öğrencilerin ebeveyn öğrenim durumlarının yazma kaygıları üzerindeki etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde ebeveyn öğrenim durumunun öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde bazı çalışmalarda etkisinin olmadığı, bazı çalışmalarda ise ebeveyn öğrenim düzeyindeki artışın öğrencilerin yazma kaygılarını düşürdüğü tespit edilmiştir. Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından yapılan araştırmada ebeveyn öğrenim durumunun çocukların yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığının tespit edilmesi araştırma bulgularını yarı destekler niteliktedir. Deniz (2018) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin yazma kaygılarının ebeveyn öğrenim durumları arttıkça azaldığının tespit edilmesi araştırmanın bulgularını yarı destekler niteliktedir. Bu durum, ebeveynlerin çocukları üzerindeki ilgi düzeyi değişikliğinden kaynaklanabilir.

Ebeveyn öğrenim durumunun yazma eğilimine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yazma eğilimlerinin ebeveyn öğrenim durumundan etkilenmediği tespit edilmiştir. Ancak Temel ve Katrancı (2019) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça çocuklardaki yazmaya yönelik tutumun da artış gösterdiğini tespit etmeleri araştırma bulguları ile uyuşmamaktadır. Araştırma sonuçlarındaki farklılık öğrencilerin bireysel farklılıkları ile açıklanabilir.

Yaş değişkeninin öğrencilerin dikte ve yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği makale sonuçları incelendiğinde yaş gruplarının dikte ve yazma becerisi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Tatal ve Oral (2015) tarafından yapılan araştırmada 72 ay ve üzerinde bulunan öğrencilerin yazma becerileri 60-66 ay arasında bulunan öğrencilerin yazma beceri düzeylerinden daha yüksek tespit edilmesi araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Bu durumun nedeninin küçük yaştaki çocukların okula uyum sağlamada güçlük yaşamalarından ve akademik başarılarının düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yaş değişkeninin öğrencilerin yazma hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde yaş değişkeninin yazma hazırbulunuşluğunda anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir. Calp (2014) tarafından ilkököl birinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada da yaş

değişkeninin yazma hazırbulunuşluğu üzerinde anlamlı etkisinin bulunmaması araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren yazmaya ilişkin bilgi ya da becerileri kazanmaları ile yaş faktörünün öğrenmeye ilişkin etkisinin azalmasından kaynaklanabilir.

Okula başlama yaşının yazma eğilimine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde okula başlama yaşının öğrencilerin yazma eğilimine anlamlı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. İşeri ve Ünal (2010) tarafından dört, beş ve altıncı sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin yazma eğilimleri üzerinde okula başlama yaşının anlamlı etkisinin tespit edilmemesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, öğrencilerin yazma eğilimleri üzerinde yaş gibi biyolojik faktörlerin değil, deneyimlerin etkisi ile açıklanabilir.

Okul öncesi eğitimin yazma hızına etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma hızlarının almanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Altıntaş (2015) birinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma hızlarının almanlara göre yüksek düzeyde olduğunu tespit etmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Okul öncesi eğitimde çocukların yapmış olduğu yazmaya hazırlık çalışmalarının ilkokulda yazma hızına olumlu etki etmesi beklenen bir durumdur.

Okul öncesi eğitimin yazma hazırbulunuşluk düzeyine etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma hazırbulunuşluk düzeyinin yalnızca el becerileri bakımından gelişmiş düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çelenk (2008) birinci sınıf öğrencilerinin yazma öğretimine ilişkin hazırlık düzeylerini incelediği çalışmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma hazırbulunuşluk düzeylerinin almanlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmeleri araştırma bulgularını desteklememektedir. Okul öncesi eğitimde kesme, katlama, yapıştırma gibi çalışmaların yapıyor oluşu öğrencileri psiko-motor becerilerini geliştirmiş olabilir. Ancak yazma hazırbulunuşluğunda fark olmaması çocukların okul öncesi eğitim almasa bile bilinçli ebeveynleri sayesinde farklı uyaranlarla tanışmasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul öncesi eğitimin yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği makale sonuçlarında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin herhangi bir deneyimde

bulunmayan öğrencilere göre yazma becerileri yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Sallabaş (2007) ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırma sonucunda okulöncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre yazma beceri düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmesi araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Çetin-Şimşek, Gülhan ve Katrancı (2018) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 71 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin almış oldukları okul öncesi eğitimin yazma becerilerine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Tavşanlı ve Bulunuz (2017) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi dönemde çocukların edinmiş oldukları deneyimlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Çelenk (2013, s. 54) çocukların okur-yazar olarak okula başlamasalar bile okul öncesi deneyim sahibi olan çocukların hiç deneyimi olmayan çocuklara göre daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin okul öncesi eğitimde karşılaştığı öğrenmelerle açıklanabilir.

İncelenen makale sonuçlarına göre, okul öncesi deneyim sahibi olan öğrencilerin yazma kaygıları herhangi bir eğitim almayan öğrencilere göre daha düşük düzeyde tespit edilmiştir. Özsoy (2015) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde de okul öncesi eğitim alan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının eğitim almayanlara göre düşük düzeyde tespit edilmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, okula deneyim sağlayarak başlayan öğrencilerin edinmiş oldukları öğrenimlerin katkısının olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca öğrenciler okul öncesi etkinliklerinde isteyerek yer aldıkları için bu durumun yazma kaygı düzeyini yükseltmediği düşünülmektedir.

Okulların bulunduğu yerleşim yerine göre öğrencilerin yazma hızlarını inceleyen makale sonuçları incelendiğinde, ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin yazma hızının il merkezi ve köy gruplarında yer alan öğrencilerin yazma hızından yüksek olduğu tespit edilmiştir. O'Mahony, Dempsey ve Killeen (2008) tarafından yapılan araştırmada da köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin yazma hızının düşük düzeyde tespit edilmesi araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu durum, köyde bulunan okulların genellikle birleştirilmiş sınıf biçiminde öğrenim gerçekleştirmelerinden ve bu durum sonucunda da öğretmenlerin yazma etkinliklerine yeterli zamanı ayıramamasından kaynaklanabilir.

Öğrencilerin metin türü değişkenine göre yazma hızlarını inceleyen makale sonuçları incelendiğinde, hikâye edici metin türündeki yazma hızlarının bilgilendirici metin ve şiir türlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında metin türüne göre yazma hızının belirlendiği araştırmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin hikâye edici metin türündeki yazma hızlarının diğer metin türlerine göre yüksek düzeyde tespit edilmesinin nedeninin öğrencilerin okul öncesi ve ilkokul döneminde hikâye türünde kitapları daha dikkat çekici bulmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, yazma becerisine etki eden faktörler kategorisi; öğretim yöntemi/yaklaşımı, uygulamalar/etkinlikler, duyuşsal özellikler, beceri/yeterlilik ve demografik özellikler olmak üzere beş alt kategoride incelenmiştir. Öğretim yöntemi/yaklaşımı alt kategorisinde yaratıcı drama yönteminin; uygulamalar/etkinlikler alt kategorisinde eylem planlarının; duyuşsal özellikler alt kategorisinde yazma eğiliminin/tutumunun; demografik özellikler alt kategorisinde ise cinsiyet durumunun yazma becerisine etkisini inceleyen makalelerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Beceri/yeterlilik alt kategorisinde ise matematik öğrenme güçlüğü'nün, kalem tutma becerisinin, okul olgunluğunun, el yazısı yeterliliğinin, yetenek alanının, organizasyon becerisinin yazma becerisine etkisini inceleyen çalışmalara ilişkin veriler sunulmuştur.

Öğrencilerin yazmaya ilişkin görüşlerinin incelendiği makalelerin sonuçları incelendiğinde süreç temelli yazma yaklaşımı ve zihin haritası yöntemi ile ilgili görüşlerinin incelendiği tespit edilmiştir. Öğrenciler süreç temelli yazma yaklaşımı ile hem olumlu hem de olumsuz görüş belirtmişlerdir. Yenilenen öğretim programlarında süreç temelli yazma yaklaşımına yer verilmesi ve öğrencilerin bu yaklaşımla ilgili duygu ve düşünce tespitlerinin yapılması ilerleyen yıllarda hem öğretim programlarına hem de araştırmacılara önemli katkı sağlayabilir. Bayat'a (2014) göre süreç temelli yazma yaklaşımı öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumunu geliştirmektedir. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010) da öğrencilerin yazma becerisi önündeki en büyük engelin yazı yazmayı sevmemelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, öğrencilerde yazma becerisini geliştirmek için yazmaya ilişkin olumlu görüşler geliştirmeleri sağlanabilir. Demirel ve Şahinel (2003) de yazma çalışmalarında başarılı olmak için çalışmaların istekli bir şekilde yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Zihin haritası yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı makale sonuçları incelendiğinde öğrencilerin zihin haritası yöntemini eğlenceli buldukları ve bu yöntemin kendilerini özgür hissetmelerini sağladığı tespit edilmiştir. Tağa (2013) tarafından yedinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin zihin haritası yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarının tespit edilmesi araştırma bulguları ile uyumludur. Bu durum, öğrencilerin zihin haritası yöntemi ile kavramlara ilişkin görsel becerilerinin gelişmesi ve kavramları zihinde daha kolay yapılandırarak öğrenmeye ilişkin keyif almaları ile açıklanabilir.

Öğrencilerin yazmaya ilişkin genel görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu görüşleri yazma performansını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu durum yazılı anlatımdaki sürecin öğretmen merkezli değil de öğrenci görüşleri doğrultusunda düzenlendiğinde yazma performansı önündeki engeli ortadan kaldıracağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yazmaya yönelik algılarının genellikle yüksek ve olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Aktepe ve Yıldız (2020) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma etkinlikleri ile ilgili görüşlerini tespit ettikleri araştırma sonucunda da öğrencilerin yazma etkinliklerini istekli bir şekilde yaptıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazma etkinliklerinde özellikle yaratıcı yazma çalışmalarında daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarına istekli oluşları yazma beceri gelişimini desteklemiştir. Pawliczak (2015) da yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucunu tespit etmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarında konu, metin türü ya da yazma yöntemi bakımından özgür olmaları ile ilişkilendirilebilir.

Sonuç olarak, öğrenci görüşleri kategorisinde incelenen makalelerde öğrencilerin yazmaya ilişkin genel görüşlerinin ve algılarının olumlu yönde olduğu, özellikle yaratıcı yazma çalışmalarına daha istekli katıldıkları, süreç temelli yazma yaklaşımı ve zihin haritası yöntemine ilişkin görüşlerinin alındığı tespit edilmiştir.

Duyuşsal özelliklerin incelendiği makalelerin sonuçları incelendiğinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin orta düzeyde tespit edilmiştir. Tiryaki (2012) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada da öğrencilerin yazma kaygılarının orta düzeyde tespit edilmesi bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öğrencilerin yazma kaygısı arttığında yazma

performansının düştüğü tespit edilmiştir. Britt ve ark. (2018) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin yazma kaygıları arttıķça yazma performansının düştüğünün tespit edilmesi araştırma bulgularını desteklemektedir.

Yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma tutumlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Özdemir ve evik (2018) tarafından beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada da yaratıcı yazma çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yazma tutumlarında artış tespit edilmesi araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin hayal dünyalarını yazıya aktarmaları ile isteyerek oluşturulan yazıların öğrencilerde yazma isteği oluşturması ile açıklanabilir.

Yazarlık döngüsü programının yazma tutumu üzerindeki etkisini inceleyen makale sonuçları incelendiğinde programın öğrencilerin yazma tutumlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Anılan, Akkuş ve Acar (2009) tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada yazarlık döngüsü programı içeriğinde yer alan iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma tutumlarını artırarak yazma becerilerini geliştirdiğinin tespit edilmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, programın sunduğu yöntem ya da tekniklerin öğrencilerde yazma isteği ortaya çıkarması ile açıklanabilir.

Yazma tutumu ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen makale sonuçları incelendiğinde, yazma kaygısı ile yazma tutumu arasında anlamlı, ters yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaman (2014) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada da öğrencilerin yazma kaygıları ile yazma tutumları arasında ters yönlü ilişkinin tespit edilmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu durum, öğrencilerdeki heyecan ya da strese bağlı kaygı düzeyindeki artışın öğrencilerin yazma isteğini engellemesi ile açıklanabilir.

Diğer bir duyuşsal özellik olan yazma motivasyonu üzerinde yaratıcı yazma çalışmalarının etkisinin incelendiği makale sonuçları incelendiğinde, yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma motivasyon düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir. Banegas ve Lowe (2021) Arjantin’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları üzerindeki yaratıcı yazma çalışmalarının etkisini inceledikleri araştırmada da yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma motivasyon düzeylerini arttırdığının tespit edilmesi araştırma bulgularını

desteklemektedir. Öğrencilerin isteyerek ve herhangi bir kısıtlama olmadan yaptıkları çalışmalarda daha başarılı olmaları beklenen bir durumdur.

Sonuç olarak, duyuşsal özellikler kategorisinde incelenen makalelerde yazma tutumu üzerinde yaratıcı yazma çalışmalarının ve yazarlık döngüsü programının; yazma motivasyonu üzerinde ise yaratıcı yazma çalışmalarının etkisinin incelendiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu kategoride yazma tutumu ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen makalelere ilişkin veriler de sunulmuştur.

Ölçeklerin geliştirildiği makalelerin sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını/eğilimlerini belirleme amaçlı ölçek çalışmalarının daha çok yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda yazma tutumu üzerine ölçek geliştirme çalışmaları yapan birçok araştırmacıya (Akaydın ve Kurnaz, 2015; Arslan ve Aytacı, 2010; Ayrancı-Bağcı ve Temizyürek, 2017; Baştuğ ve Keskin, 2017; Göçer, 2014) rastlanması araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğrencilerin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesinde yazma tutumunun tespitinin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada incelemesi yapılan diğer ölçek çalışması, öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini ölçme amaçlı hazırlanan dereceli puanlama anahtarıdır. Dereceli puanlama anahtarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisinin tespitinde alternatif bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, ölçek kategorisinde incelenen makalelerde öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını/eğilimlerini belirlemeye ve bilgilendirici metin yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin öneriler başlıkları incelendiğinde makaleler; araştırmacılara, MEB'e, ailelere, okullara, uygulamalara ve üniversitelere yönelik öneriler şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Ayrıca, hiç öneri sunmayan makalelere (M18, M56) de rastlanmıştır. Sınıf içi uygulamalara ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerin sayıca fazla olduğu yapılan incelemelerde tespit edilmiştir. Araştırmacılara en sık getirilen öneriler arasında yer alan farklı yöntem ve tekniklerle, farklı örneklem düzeyleriyle, farklı ortamlarda araştırma yapılması önerisinin hem araştırma zenginliği bakımından hem de araştırma sonuçlarının koşullar değiştiğindeki durumu sunmada alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacıların araştırmalarında öneriler bölümüne yer vermeleri, araştırma çeşitliliğini ya da özgünlüğünü sağlama amacından kaynaklandığı düşünölmektedir. Araştırmada incelenen makalelerin çoğunda, araştırmacılar ya da uygulamalara yönelik öneriler olması bu düşünceyi destekler niteliktedir. İncelenen makalelerde ailelere ve üniversitelere yönelik önerilere çok fazla yer verilmediği tespit edilmiştir.

5.2 Öneriler

Bu bölümde, araştırmada incelenen makalelerin bulgularına göre öneriler sunulmuştur.

1. Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin (1-4. sınıflar) yazma becerilerine ilişkin 2012-2020 yılları arasında yayımlanmış makaleler tematik içerik analizi yöntemine göre incelenmiştir. Farklı örneklem düzeyleri ile farklı yıllarda hazırlanmış çalışmalar inceleyebilir.
2. Araştırmada incelenen 64 makalenin amaçları; yazma beceri düzeyinin incelenmesi, yazma becerilerine etki eden faktörlerin incelenmesi, yazma becerisine ilişkin görüşlerin incelenmesi, yazma becerisine ilişkin duyuşsal özelliklerin incelenmesi ve geliştirilmiş ölçek çalışmalarının incelenmesi amaçlanan şeklinde olmak üzere beş alt kategoride incelenmiştir. İkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin yazma performansı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlı hazırlanan makalelere rastlanmamıştır. Çalışmalar bu konu alanında artırılabilir.
3. Araştırmada incelenen makalelerde ilkokul öğrencilerinin yazma beceri düzeyleri düşük ya da orta düzeyde tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma beceri düzeyinde iyileşme sağlayabilmek için öğrenciye özgü eylem planları hazırlanıp, uygulanabilir.
4. Araştırmada yazma becerisine etki eden yöntemlerden yaratıcı drama yönteminin, zihin haritası yönteminin, fonolojik kodlama yönteminin ve oyun temelli dil beceri programının etkisinin incelendiği tespit edilmiştir. Yazma performansı üzerinde farklı yöntem ve tekniklerin etkisi incelenebilir.
5. Araştırmada öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımına, zihin haritası tekniğine ve yaratıcı yazma çalışmalarına ilişkin görüşlerinin

incelendiği tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmalar artırılabilir.

6. Yazma becerisine etki eden faktörlerin incelendiği çalışmalarda birçok değişkeni konu alan çalışmalar bulunmasına rağmen üst bilişsel farkındalığın, çeşitli düşünme (yansıtıcı, eleştirel, analitik vb.) becerilerinin yazma becerisine etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu alanda araştırmalar yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

Ackerman, J. D. (2006). Motivation for Writing Through Blogs . *Doctoral Dissertation, Bowling Green State University* .

Ajmal, A. ve Irfan, H. (2020). Effects of Process-Genre Approach on Writing Anxiety among English Academic Writing Learners in Pakistan. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(2) , 741-752.

Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32) , 246-261.

Akbayır, S. (2011). *Yazılı Anlatım Nasıl Yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi.

Akkaya, A. (2013). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazım Yanlıları Sıklığı ve Yazım Yanlılarının Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(4) , 33-52.

Akkaya, N. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Sürecine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4) , 1487-1504.

Aktan-Karakuş, E. N. (2013). Orta Öğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11) , 701-732.

Aktepe, Z. T. ve Yıldız, A. (2020). İlkokul Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Öğrenme Amaçlı Yazma Hakkında Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(110) , 211-229.

Aküzüm, C. (2012). Türkiye’de İlköğretim Okullarında Eğitim Denetimi (Bir Meta-Sentez Çalışması). *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ* .

Aküzüm, C. ve Özmen, F. (2014). Eğitim Denetmenlerinin Mesleki Gelişim, Tükenmişlik ve İş Doyumuna İlişkin Bir Meta-Sentez Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49) , 31-54.

Akyıldız, S. (2006). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Akyol, H. ve Aktaş, N. (2018). The Relationship between Fourth-Grade Primary School Students' Story-Writing Skills and Their Motivation to Write. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12) , 2772-2779.

Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9) , 79-95.

Alanazi, M. A. (2013). *Using electronic writing to promote students'writing*. EWU Digital Commons: 23.05.2020 tarihinde <https://dc.ewu.edu/theses/116/> adresinden alınmıştır

Alim, N. S. (2019). Türkiye'de Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğretimi Üzerine Yapılan Tez Çalışmalarının Meta-Sentezi. *Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize* .

Altıntaş, E. (2015). Birinci Sınıflarda Uygulanan Uyum ve Hazırlık Çalışmalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi . *Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize* .

Altunkaya, H. (2019). Yazma Eğitimi. H. Kavruk, & H. Kurnaz içinde, *Türkçe Öğretimi* (s. 81-110). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Anderman, E. M. ve Wolters, C. A. (2006). Goals, Values, and Affect: Influences on Student Motivation. P. A. Alexander, & P. H. Winne içinde, *Handbook of educational psychology* (pp. 369–389). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Anggraini, H. W. (2017). Gender-Based Differences In Levels of Writing Anxiety of Undergraduate Students of English Study Program. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 3(1) , 11-23.

Anılan, H. ve Kaynaş, E. (2015). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2015) , 121-147.

Anılan, H., Akkuş, R. ve Acar, D. (2009). İşbirlikli Yazma Çalışmalarının İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarılarına Etkisi [The Effect of Cooperative Writing Works On 5th Grade Students' Writing Success]. *In meeting of the 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Eskişehir*.

Anras, B. (2020). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları* , 8(1) , 51-67.

Applebee, A. N., Langer, J. A. ve Mullis, I. V. (1986). *The Writing Report Card: Writing Achievement in American Schools*. ERIC: 20.05.2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED273994.pdf> adresinden alınmıştır

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2013). *Yazılı Anlatım: El Kitabı* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Arıcı, B. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 3 , 1-15.

Arndt, E. J. ve Foorman, B. R. (2010). Second Graders As Spellers: What Types of Errors Are They Making? *Assessment for Effective Intervention*, 36(1) , 57-67.

Arslan, D. (2012). Examining First Grade Teachers' Handwriting Instruction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4) , 2839-2846.

Arslan, D. ve Aytaç, A. (2010). İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(3) , 841-850.

Arslanargun, E. ve Özakça, B. (2015). Akademik Başarıları Yüksek Olan Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Ailelerinin Katkıda Bulunma Biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3) , 9-21.

Arslan-Özer, D. ve Bağcı, H. (2018). İlköğretim Öğrencilerinin (2-7. Sınıf) Yazı Okunaklılığı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(11) , 121-132.

Aslan, M. ve Altunova, N. (2019). Birinci Sınıf Türkçe (İlkokuma Yazma) Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32) , 31-75.

Aspfors, J. ve Fransson, G. (2015). Research on Mentor Education for Mentors of Newly Qualified Teachers: A Qualitative Meta-Synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48 , 75-86.

Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6) , 83-111.

Atasoy, A. (2018). İlk Yazma Öğretimi: Temel ve Bitişik El Yazısı. B. Onan ve M. O. Kan içinde, *İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Au, W. (2007). High-stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5) , 258-267.

Aydemir, H., Karalı, Y. ve Kılınçer, Ç. (2019). Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlerin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *18th International Primary Teacher Education Symposium/16-20 October 2019/Antalya-Turkey*, (s. 188-200).

Aydın, O. ve Cavkaytar, A. (2018). Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El yazısı Okunaklık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun Giderek Artırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36) , 1-23.

Aydın-Yılmaz, Z. (2009). *Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Öğretimi (Ses Temelli Cümle Öğretimi)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Ayrancı-Bağcı, B. ve Temizyürek, F. (2017). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Yazma Tutumlarına Dair Ölçek Geliştirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4) , 704-716.

Babayiğit, Ö. (2016). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları. *Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir* .

Babayiğit, Ö. (2019). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Yazma ve Dil Dersi Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Avrupa Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 8(1) , 213-220.

Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2) , 271-284.

Bağcı, H. (2011). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri İle Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi. *Electronic Turkish Studies*, 6(1) , 693-706.

Bağcı, H. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 , 382-401.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Banegas, D. L. ve Lowe, R. J. (2021). Creative Writing for Publication: An Action Research Study of Motivation, Engagement and Language Development In Argentinian Secondary Schools. *Studies In Second Language Learning and Teaching*, 11(3) , 401-421.

Bangert-Boğulmalar, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The Effects of School-Based Writing-To-Learn Interventions On Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 74(1) , 29-58.

Bangert-Drowns, R. L. (1993). The Word Processor As An Instructional Tool: A Meta-Analysis of Word Processing In Writing Instruction. *Review of Educational Research*, 63(1) , 69-93.

Bara, F. ve Morin, M. F. (2013). Does The Handwriting Style Learned in First Grade Determine The Style Used in the Fourth and Fifth Grades and Influence Handwriting Speed and Quality? A Comparison Between French and Quebec Children. *Psychology in the Schools*, 50(6) , 601-617.

Barbot, B., Tan, M., Santa-Donato, G. ve Grigorenko, E. L. (2012). Essential Skills for Creative Writing: Integrating Multiple Domain-Specific Perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3) , 209-223.

Bartscher, M. A., Lawler, K. E., Ramirez, A. J. ve Schinault, K. S. (2001). İmproving Student's Writing Ability Through Journals And Creative Writing Exercices. *Master Of Arts Action Research Project Reports, Saint Xavier University, Chicago* .

Baş, B. (2014). Okuma ve Dinleme Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. M. Özbay içinde, *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 197-227). Ankara: Pegem Yayınları.

Baş, G. (2012). Correlation Between Elementary Attitudes and Their Writing Dispositions. *International Journal of Global Education*, 1(2) , 1-6.

Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(3) , 555-572.

Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1) , 32-42.

Başar, M. (2013). Okuma Yazma Öğrenerek İlkokula Başlayan Çocukların Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 1(1) , 275-294.

Başar, M. (2013). Okuma Yazma Öğrenerek İlkokula Başlayan Sorunların Değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 1(1) , 275-294.

Başkan, A. (2019). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2) , 453-467.

Baştuğ, M. (2015). Effects of Primary School Fourth-Grade Students' Attitude, Disposition And Writer's Block on Writing Success. *Eğitim ve Bilim*, 40(180) , 73-88.

Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2017). Kağıttan Dijitale Yazma Tutumu Ölçeği Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2) , 58-72.

Batur, Z., Erkek, G., Ertan-Özen, N. ve Ellialtı, M. (2017). Yazılı Anlatım Yanlışlarının/Hatalarının Öğrenim Düzeylerine Göre İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(4) , 61-73.

Bauer, M. W. (2003). Classical Content Analysis: A Review. M. W. Bauer ve G. Gaskell (Eds.) içinde, *Qualitative Researching With Text, Image and Sound*, (pp. 131-151). London: Sage.

Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğrenen İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1) , 257-277.

Bayat, N. (2014). The Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3) , 1133-1141.

Bayat, S. (2013). İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Anlatma Becerileri. S. Çelenk içinde, *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi* (s. 164-174). Ankara: Eğiten Kitap.

Bayat, S. (2015). İlkokuma Yazma Öğretiminde 60-66 Aylık Çocuklar İle İlgili Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4) , 172-185.

Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2006). Amasya'daki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İmlâ Kurallarını Kullanma Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 171 , 140-155.

Baysal, Z. N., Duman, M., Arkan, K. ve Hastürk, E. (2012). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Görsel Sunu ve Yazma Eğilimlerine Etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4) , 78-90.

Benik, T. (2018). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin ve Yazma Hızlarının İncelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep .

Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Berghe, R. ve Verhagen, J. (2019). van den Berghe, R., Verhagen, J., Oudgenoeg-Paz, O., Van der Ven, S. ve Leseman, P. (2019). Social robots for language Learning: A Review. *Review of Educational Research*, 89(2) , 259-295.

Bergin, D. A. ve LaFave, C. (1998). Continuities Between Motivation Research and Whole Language Philosophy of Instruction. *Journal of Literacy Research*, 30(3) , 321-356.

Berk, R. R. ve Ünal, E. (2017). Comparison of Writing Anxiety and Writing Dispositions of Sixth, Seventh and Eight Grade Students. *International Journal of Instruction*, 10(1) , 237-254.

Berninger, V. W., Fuller, F. ve Whitaker, D. (1996). A Process Model of Writing Development Across the Life Span. *Educational Psychology Review*, 8(3) , 193-218.

Bıkmaz-Bilgen, Ö. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Belirleme Tekniklerinin Karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1) , 63-78.

Bilican-Demir, S. ve Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi İçin Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47 , 457-473.

Bilir, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(1) , 87-100.

Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Blair, L. A. (1957). An Analysis of the Trends of Manuscript Writing in the Elementary Schools. *Doctoral Dissertation, University of Southern California* .

Blease, B. ve Condy, J. (2015). Teaching of Writing In Two Rural Multigrade Classes In The Western Cape. *Reading & Writing*, 6(1) , 1-9.

Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. MIT Research Monograph, No 59: Unknown Publisher.

Boice, P. R. (1994). *How Writers Journey to Comfort and Fluency: A Psychological Adventure*. Westport, CT, US.

Boice, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *The Journal of Higher Education*, 64(1) , 19-54.

Bolat, Y. ve Tekin, M. T. (2018). Türkiye’de Yazma Eğitimi Üzerine Yapılan Ölçek Geliştirme Çalışmalarının Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2) , 26-40.

Bondas, T. ve Hall, E. O. (2007). A Decade of Metasynthesis Research in Health Sciences: A Meta-Method Study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(2) , 101-113.

Boscolo, P. ve Gelati, C. (2007). Best Practices in Promoting Motivation for Writing. S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald içinde, *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 202-222). New York: Guilford.

Boscolo, P. ve Mason, L. (2001). Writing to Learn, Writing to Transfer. *Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*, 7 , 83-104.

Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2) , 512-531.

Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemiyle Yabancı Dil Öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1) , 31-40.

Bozkurt, B. Ü. ve Uzun, N. E. (2015). Türkçenin Eğitimi-Öğretimine İlişkin Bir Alanyazını Değerlendirmesi: Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Eğilimler/Yönelimler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2) , 1-15.

Britain, G. (2014). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage: Setting the Standards for Learning, Development and Care For Children From Birth To Five*. Department for Education.

Britt, M., Pribesh, S., Hinton-Johnson, K. ve Gupta, A. (2018). Effect of A Mindful Breathing Intervention On Community College Students' Writing Apprehension and Writing Performance. *Community College Journal of Research and Practice*, 42(10) , 693-707.

Brown, C. P. ve Lan, Y. C. (2015). A Qualitative Metasynthesis Comparing US Teachers' Conceptions of School Readiness Prior to and After the Implementation of NCLB. *Teaching and Teacher Education*, 45 , 1-13.

Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1975). The Ontogenesis of Speech Acts. *Journal of Child Language*, 2(1) , 1-19.

Bruning, R. H. ve Kauffman, D. F. (2016). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald içinde, *Handbook of Writing Research (Vol 2, pp. 160-173)*. The Guildford Press.

Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1) , 25-37. doi: 10.1207/S15326985EP3501_4.

Bryan, E. ve Simmons, L. A. (2009). Family Involvement: Impacts on Post-Secondary Educational Success for First-Generation Appalachian College Students. *Journal of College Student Development*, 50(4) , 391-406.

Bryant, T. (2006). *Using World of Warcraft and Other MMORPGs to Foster a Targeted, Social, and Cooperative Approach Toward Language Learning*. *Academic Commons*. 10 Haziran 2021 tarihinde <https://web.archive.org/web/20061013063948/http://www.academiccommons.org/commons/essay/bryant-MMORPGs-for-SLA> adresinden alınmıştır

Bulut, P. (2017). The Effect of Primary School Students' Writing Attitudes and Writing Self-Efficacy Beliefs On Their Summary Writing Achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2) , 281-285.

Burak, İ. (2005). *Yapabilirim' Motivasyonun Büyüsü*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Buss, D. M. ve Craik, K. H. (1985). Why Not Measure That Trait? Alternative Criteria for Identifying Important Dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4) , 934-946.

Büyükkurt, G. B. (1993). Anadili Öğretiminde Çağdaş Eğilimler. *Türkçe Öğretimi ve Sorunları*. içinde Ankara: TED Yayınları, 11. bs.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Calp, M. (2014). Farklı Yaş Aralığındaki Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Yazma, Kalem Tutma, Derse Katılma ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(60) , 31-54.

Calp, M. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Camarero-Figuerola, M., Duenas, J. M. ve Renta-Davids, A. I. (2020). The Relationship between Family Involvement and Academic Variables: A Systematic Review. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2) , 57-71.

Cameron, C. A., Hunt, A. K. ve Linton , M. J. (1996). Written Expression as Recontextualization: Children Write in Social Time. *Educational Psychology Review*, 8(2) , 125-150.

Canbulat, T. ve Kırıktaş, H. (2016). İlkokula hazır bulunuşluk ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1) , 26-35.

Case-Smith, J., Holland, T. ve Bishop, B. (2011). Effectiveness of an Integrated Handwriting Program for First-Grade Students: A Pilot Study. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(6) , 670-678.

Cazden, C. B. (1972). *Child Language and Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Chen, S. ve Zhou, J. (2010). Creative Writing Strategies of Young Children: Evidence From a Study of Chinese Emergent Writing. *Thinking Skills and Creativity*, 5(3) , 138-149.

Cheng, Y. S. (2017). Development and Preliminary Validation of Four Brief Measures of L2 Language-Skill-Specific Anxiety. *System*, 68 , 15-25.

Choi, S. (2013). Language Anxiety In Second Language Writing: Is It Really A Stumbling Block? *University of Hawai'I Second Language Studies Paper*, 31(2) , 1-42.

Clay, M. (1979). *What Did I Write? Beginning Writing Behaviour*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.

Coffman, M. J. (2004). Cultural Caring in Nursing Practice: A Meta-Synthesis of Qualitative Research. *Journal of Cultural Diversity*, 11(3) , 100-9.

Collie, R. J., Martin, A. J. ve Curwood, J. S. (2016). Multidimensional Motivation and Engagement for Writing: Construct Validation With A Sample of Boys. *Educational Psychology*, 36(4) , 771-791.

Comeau, M. ve Lehrer, R. (1987). *The Mind of a Writer: A Cognitive Model of Computer-Assisted Composition*. Washington, D. C.: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Coşkun, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2014). İlkokul ve Ortaokullardaki Bitişik Eğitim Yazı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(26)*, 209-223.

Coşkun, E., Balcı, A. ve Özçakmak, H. (2013). Trends In Writing Education: An Analysis of Postgraduate Theses Written In Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93*, 1526-1530.

Coşkun, İ. (2006). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.

Coşkun, N. (2003). İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni (Çev. Ed. Demir, S. B.)*. Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining Validity In Qualitative Inquiry. *Theory into Practice, 39(3)*, 124-130.

Crume, A. (2003, February 16). *Three Rules of How to be a Writer. Scotland on Sunday*. 3.06.2020 tarihinde <http://www.scotsman.com/books/Three-rules-of-how-to.2402811.jp> adresinden alınmıştır

Çağınlar, Z. ve İflazoğlu, A. (2002). Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin (Kompozisyon) İlköğretim 5. Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(23)*, 12-22.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39(174)*, 33-38.

Çalık, M., Ayas, A. ve Ebenezer, J. V. (2005). A Review of Solution Chemistry Studies: Insights into Students' Conceptions. *Journal of Science Education and Technology, 14(1)*, 29-50.

Çalışkan, M., Yavuzer, Y. ve Demir, Z. (2006). Davranışçı Yaklaşımlar. Y. Yavuzer, Z. Demir ve M. Çalışkan içinde, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (s. 95-113). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimi Algıları (Diyarbakır İli Örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(2)*, 35-48.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(21)*, 285-307.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür.

Çelenk, S. (2013). *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

Çelenk, S. (2003). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2) , 75-80.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1) , 83-90.

Çelik, M. E. (2010). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun* .

Çetin, A. (2013). Çetin, A. (2013). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya* .

Çetin-Şimşek, Ö. (2015). A Study On Preschool Childrens Name Writing and Writing Readiness Skills. *Educational Research and Reviews*, 10(5) , 512-522.

Çetin-Şimşek, Ö., Gülhan, M. ve Katrancı, M. (2018). A Study on the Effect of Pre-school Education on Early Literacy Skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5) .

Çiçek, A. M. (2019). Türkiye'de İlk Okuma Yazma Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara* .

Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7) , 31-45.

Çınar, Z. ve Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin Gözünden İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Öğrenme Süreçlerine Ailelerin Katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2) , 447-468.

Çoban, A. (2012). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri* .

Çocuk, H. E., Yanpar-Yelken, T. ve Özer, Ö. (2016). The Relationship between Writing Anxiety and Writing Disposition among Secondary Schools Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, Issue 63 , 335-352, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.19> .

Daane, M. C., Jin, Y. ve Donahue, P. L. (2005, September 15). *The Nation's Report Card: Reading 2003*. National Center for Education Statistics: 20.05.2020 tarihinde <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2003/2005453.asp> adresinden alınmıştır

Damarlı-Ocak, S. (2007). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Okuma-Yazma Başarısı Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul* .

Dardjowidjojo, S. (2003). *Psikolinguistik: Pengantar Pemahaman Bahasa Manusia*. Jakarta: Pustaka Obor Indonesia.

Datchuk, S. M. ve Kubina, R. M. (2013). A Review of Teaching Sentence-Level Writing Skills to Students With Writing Difficulties and Learning Disabilities. *Remedial and Special Education, 34(3)* , 180-192.

Demir, S., Camuzcu, S. ve Yiğit, C. (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(21)* , 92-109.

Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2(1)* , 84-114.

Demirel , Ö. ve Şahinel, M. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, M. (2006). *İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi)*. 24 Mart 2021 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alınmıştır

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Deniz, H. (2018). Yazı Yazmalarının Yazılarıyla İlgili Şeyler/Öğrencilerin Yazma Kaygısı İle Yazma Eğilimi Arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ* .

Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1)* , 124-144.

Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2)* , 457-486.

Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9(2)* , 593-616.

Dennis, J. L. ve Swinth, Y. (2001). Pencil Grasp and Children's Handwriting Legibility During Different-Length Writing Tasks. *The American Journal of Occupational Therapy, 55(2)* , 175-183.

DFE. (2012). *National Curriculum for English Key Stages 1 and 2 – Draft*. Crown Copyright.

Doğan, U. C. (2018). Ailenin Katılım ve Desteği ile İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişkiler. *Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul* .

Dornbrack, J. ve Atwood, M. (2019). *Teaching Writing In The FET Phase, Literacy Association of South Africa*. 29 Mart 2021 tarihinde <https://litasa.org.za/assets/Download/Dornbrack.pdf> adresinden alınmıştır

Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2018). Comparison of Writing Skills of Students of Different Socioeconomic Status. *International Journal of Progressive Education*, 14(6) , 117-131.

Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4) , 817-838.

Duran, S. (2010). Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi. *Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne* .

Durkin, D. (1966). *Children Who Read Early: Two Longitudinal Studies*. New York: Teachers College Press.

Duru, A. ve İşeri, K. (2015). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejilerin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1) , 40-51.

Eckhoff, A. ve Urbach, J. (2008). Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought. *Early Childhood Education Journal*, 36 , 179-185, doi 10.1007/s10643-008-0261-4.

Ediger, M. (2001). *Assessing Handwriting Achievement*. ERIC: 12 Haziran 2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447508.pdf> adresinden alınmıştır

Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve İkinci Kademe Okuma Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11) , 229-247.

Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim Yazma Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30 , 1-11.

Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2) , 104-131.

Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1) , 113-125.

Erdem, İ., Yılmaz, F. ve Bozkurt, E. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1) , 5-26.

Erdoğan, Ö. (2012). Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi . *Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.

Erdoğan, Ö., Ataş, M. ve Özdemir, C. (2016). A Study on Writing Preparedness Levels of First Grade Students. *Eğitim ve Bilim*, 41(186) , 21-36.

Ergenç, İ. (1983). Bilim Dili ve Anadili. *Türk Dili*, 379-380 , 1-30.

Erkan, S. (2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40) , 186-197.

Eun, B. (2009). A Sociocultural View of Language Learning: The Importance of Meaning-Based Instruction. *TESL Canada Journal*, 27(1) , 12-26.

Europeia, C. (2010). *Organization of the Education System in the United Kingdom—England, Wales and Northern Ireland*. 10 Mayıs 2021 tarihinde <https://preview.tinyurl.com/yayuha4r> adresinden alınmıştır

Falkingham, L. T. ve Reeves, R. (1998). Context Analysis—A Technique for Analysing Research in a Field, Applied to Literature on the Management of R&D at the Section Level. *Scientometrics*, 42(2) , 97-120.

Fancher, L. A., Priestley-Hopkins, D. A. ve Jeffries, L. M. (2018). Handwriting Acquisition and Intervention: A Systematic Review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 11(4) , 454-473.

Fayol, M. (2016). From Language To Text: The Development and Learning of Translation. C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald içinde, *Handbook of Writing Research*(Vol. 2, pp. 130-143). The Guildford Press.

Feder, K. P. ve Majnemer, A. (2003). Children's Handwriting Evaluation Tools and Their Psychometric Properties. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(3) , 65-84.

Feder, K. P. ve Majnemer, A. (2007). Handwriting Development, Competency, and Intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4) , 312-317.

Ferah, A. (2001). *Her Yönüyle Türkçe İlkokuma-Yazma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The State of the Art—So Far. *Qualitative Health Research*, 13(7) , 893-904.

Flower, L. ve Hayes, J. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. L. Gregg , & E. Steinberg içinde, *Cognitive Processes in Writing* (s. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K. ve Peck, W. C. (1990). *Reading to Write: Exploring a Cognitive and Social Process (Social and Cognitive Studies in Writing and Literacy)*. New York: Oxford University Press.

Fowler-Haughey, S. ve Da Ros-Voseles, D. (September, 2007). Why Children's Dispositions Should Matter to All Teachers. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*, 1(3) , 1-7.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Furtina, D., Fata, I. A. ve Fitrizia, D. (2016). Grammatical Errors In Writing Task: Males vs. Females. *Proceedings of EEIC*, 1(1) , 251-258.

Garcia, J. N. ve Caso, A. M. (2006). Changes in Writing Self-Efficacy and Writing Products and Processes Through Specific Training in the Self-Efficacy Beliefs of Students With Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(2) , 1-27.

Gedizli, M. (2021). Türkçenin Noktalama İşaretleri ve Yazım Kurallarının Tasnifi. *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (25) , 91-106.

Genç, E. ve Yaylı, D. (2019). The Second Language Writing Anxiety: The Perceived Sources and Consequences. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45) , 235-251.

Gillespie, A. ve Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions For Students With Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 80(4) , 454-473.

Ginting, B. C. (2018). Spelling Mistakes Done by The First Grade Students at Luveta Primary School (Doctoral Dissertation, Universitas Airlangga).

Glasser, W. (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim*. (U. Kaplan, Çev.) İstanbul: Beyaz Yayınları.

Goldberg, A., Russell, M. ve Cook, A. (2003). The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-Analysis of Studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2(1) , 5-51.

Goldstein, S. ve Naglieri, J. A. (2011). *Writing Skills. Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Boston, MA: Springer.

Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 3(12) , 178-195.

Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2) , 515-524.

Göçer, A. (2016). *Yazma Uğraşı Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Gök, B. ve Baş, Ö. (2020). İlkokul Birinci Sınıf öğrencilerinin Dik Temel Yazılarının Okunaklılığı Üzerine Bir İnceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2) , 572-585.

Gökçe, B. ve Sis, N. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(8) , 143-168.

Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi: Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gözüküçük, M. (2015). Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokula Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli* .

Grabe, W. ve Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Riting*. London/New York: Longman.

Graham, S. (2010). Want to Improve Children's Writing? *The Education Digest*, 76(1) , 49-55.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2000). *Educational Psychologist*, 35(1) , 3-12.

Graham, S. ve Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction For Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3) , 445-476.

Graham, S. ve Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-Analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6) , 396-407.

Graham, S., Berninger, V. ve Abbott, R. (2012). Are Attitudes Toward Writing and Reading Separable Constructs? A Study With Primary Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1) , 51-69.

Graham, S., Berninger, V. ve Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32 , 516-536.

Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N. ve Schafer, W. (1998). Development of Handwriting Speed and Legibility In Grades 1–9. *The Journal of Educational Research*, 92(1) , 42-52.

Graham, S., Harris, K. R., Bartlett, B. J., Popadopoulou, E. ve Santoro, J. (2016). Acceptability of Adaptations for Struggling Writers: A National Survey With Primary-Grade Teachers. *Learning Disability Quarterly*, 39(1) , 5-16.

Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. ve MacArthur, C. A. (2001). Teacher Efficacy In Writing: A Construct Validation With Primary Grade Teachers. *Scientific Studies of Reading*, 56(2) , 177-202.

Graham, S., Harris, K. R., Fishman, E., Houston, J., Wijekumar, K., Lei, P.-W., et al. (2019). Writing Skills, Knowledge, Motivation, and Strategic Behavior Predict Students' Persuasive Writing Performance in the Context of Robust Writing Instruction. *The Elementary School Journal*, 119(3) , 487-510.

Graham, S., Harris, K. R., Kiuvara, S. A. ve Fishman, E. J. (2017). The Relationship Among Strategic Writing Behavior, Writing Motivation, and Writing Performance With Young, Developing Writers. *The Elementary School Journal*, 118(1) , 82-104.

Graham, S., Hebert, M. ve Harris, K. R. (2015). Formative Assessment and Writing: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4) , 523-547.

Graham, S., Hebert, M., Paige-Sandbank, M. ve Harris, K. R. (2016). Assessing The Writing Achievement of Young Struggling Writers: Application of Generalizability Theory. *Learning Disability Quarterly*, 39(2) , 72-82.

Graham, S., Kiuvara, S., McKeown, D. ve Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4) , 879-896.

Graham, S., Weintraub, N. ve Berninger, V. (2001). Which Manuscript Letters Do Primary Grade Children Write Legibly? *Journal of Educational Psychology*, 93(3) , 488-497.

Grenfell, M. ve Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. Psychology Press.

Gross, P. (2005). Taken as Read? Creative Writers and the Trouble with Reading. *New Writing*, 2(1) , 4-11, doi: 10.1080/14790720508668934.

Guay, F., Gilbert, W., Falardeau, E., Bradet, R. ve Boulet, J. (2020). Fostering The Use of Pedagogical Practices Among Teachers to Support Elementary Students' Motivation to Write. *Contemporary Educational Psychology*, 63(2020) , 1-18.

Güler, N. ve Gelbal, S. (2010). Klasik Test Kuramı ve Çok Değişkenlik Kaynaklı Rasch Modeli Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 38 , 108-125.

Güleryüz, H. (1997). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. (6. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güllü, G. ve Kuşdemir, Y. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Yazma Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1) , 15-33.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güzelyurt, T., Erol, S., Kahraman, A., Temel, L. ve Şavluk, B. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlkokula Hazırbulunuşluğa İlişkin Görüşleri. *International Primary Education Research Journal*, 3(1) , 23-30.

Hadavandkhani, F., Bahrami, H., Behnia, F., Farahbod, M. ve Salehi, M. (2008). Handwriting Difficulties: Introducing An Instrument. *Iranian Rehabilitation Journal*, 6(1) , 39-46.

Halıcı, B. (2019). Kalem Şeklinin İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hızına Etkisinin İncelenmesi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat .

Hall, A. H. ve Axelrod, Y. (2014). " I Am Kind of a Good Writer and Kind of Not": Examining Students' Writing Attitudes. *Journal of Research In Education*, 24(2) , 34-50.

Halliday, M. A. (1973). *Explorations in the junctions of language*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

Harris, K. R., Graham, S. ve Mason, L. H. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43(2) , 295-340.

Havaei, N., Mahmodzadeh, M., Azad, A., Meimandi, M., Kahjoogh, M. A. ve Mohammadi, A. (2021). Handwriting Status Among Iranian Primary School Students: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Therapy And Rehabilitation*, 28(2) , 1-9.

Hawthorne, J. (2010, July 20). The Effects of the Delivery Style of Teacher Feedback on the Writing Self-Efficacy and Dispositions of Young Students. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations* . The Florida State University : Florida State University Libraries.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. C. M. Ransdell içinde, *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (s. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hayes, J. R. (2000). A New Framework for Understanding Cognition and Perspectives on writing. *Research, theory and practice*, 6 .

Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and The Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782) , 1900-1902.

Hei, K. C. ve David, M. K. (2015). Basic and Advanced Skills They Don't Have: The Case of Postgraduate and Literature Review Writing. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 12 , 131-150.

Hidi, P. ve Boscolo, P. (2006). Chapter 1: The Multiple Meanings of Motivation to Write. C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald içinde, *Handbook Writing Research* (s. 1-14). New York, London: The Guilford Press.

Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. *Handbook of Writing Research*, 144(157) , 304-310.

Hidi, S., Berndorff, D. ve Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interests and selfefficacy: an intervention study. *Learning and Instruction*, 12 , 429-446.

Hiğde-Yılmaz, A. ve Baştuğ, M. (2021). Aile Okuryazarlığı Kavramına Kuramsal Bir Bakış. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1) , 89-109.

Hildreth, G. (1936). Developmental Sequences In Name Writing. *Child Development*, 7(4) , 291-30.

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and Second Language Anxiety. *Language Teaching*, 43(2) , 154-167.

Hoy, M. M., Egan, M. Y. ve Feder, K. P. (2011). A Systematic Review of Interventions to Improve Handwriting. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78(1) , 13-25.

Höbek, G. ve Taşkaya, S. M. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hızına İlişkin Görüşleri. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3(2) , 117-125.

Huizinga, M., Dolan, C. V. ve Molen, M. W. (2006). Age-related Change In Executive Function: Developmental Trends And A Latent Variable Analysis. *Neuropsychologia*, 44(11) , 2017-2036.

Hunt, C. ve Sampson, F. (1998). The Self on the Page: Theory and Practice of Creative Writing for Personal Development. London: Jessica Kingsley.

Huot, B. A. (2002). *(Re)articulating Writing Assessment For Teaching And Learning*. Logan, Utah: Utah State University Press.

Huwari, I. F. ve Al-Shboul, Y. (2016). Student's Strategies to Reduce Writing Apprehension (A Case Study on Zarqa University). *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3 S1) , 283-290.

İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03) , 443-469.

Irvin, J., Meltzer, J. ve Dukes, M. (2007). *Taking action on adolescent literacy: An implementation guide for school leaders*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. .

İşeri, K. (2010). *Evaluation of the Writing Disposition of Elementary School Sixth Grade Students*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszalek.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2) , 67-76.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim* , 105-117.

İşıkdoğan-Uğurlu, N. ve Kayhan, N. (2018). Suriyeli Göçmen Çocukların İlkokul Birinci Sınıflarında Okuma-Yazmada Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Öğrenme Dergisi* , 7(2) , 76-88.

Jackson, N. (2006). Creativity in Higher Education: What's the Problem? *Educational Developments*, 7(1) , 1-4.

Jasmine, J. ve Weiner, W. (2007). The Effects of Riting Workshop on Abilities of First Grade Students to Become Confident and Independent Writers. *Early Childhood Education Journal*, 35(2) , 131-139.

Jennifer, J. M. ve Ponniah, R. J. (2017). Investigating the Levels, Types and Causes of Second Language Writing Anxiety Among Indian Freshmen. *Journal of Asia TEFL*, 14(3) , 557-.

Jones, E. (2008). Predicting performance in first-semester college basic writers: Revisiting the role of self-beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2) , 209-238.

Juanfu, Z. (2020). *Speed and Features of Its Development In Primary School Children*. 30 Mart tarihinde <https://lib.vsu.by/jspui/bitstream/123456789/26070/1/367-368.pdf> adresinden alınmıştır

Jung, C. G. (2016). *Analitik Psikoloji Sözlüğü*. (N. Nirven, Çev.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Kadıoğlu, H. (2012). Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 31 , 1-10.

Kadioğlu-Ateş, H. ve Kadioğlu, S. (2017). Türkiye’de 2005-2015 Yılları Arasında İlk Okuma Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(39) , 301-318.

Kaleağası, İ. (2009). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.*

Kansızoğlu, H. B. ve Bayrak-Cömert, Ö. (2017). The Effect of The Process Approach On Students’ Writing Success: A Meta-Analysis. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2) , 541-586.

Kapar-Kuvañç, E. B. (2008). Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü . İzmir.*

Kapkın-Yener, Z. (2008). Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımına Göre Birinci Sınıf Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Konya: Selçuk Üniversitesi.*

Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 263-302). Ankara: Pegem Akademi.

Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). " Neden Yazı Yazmıyoruz?": Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazmayı Engelleyen Etmenlere İlişkin Görüşleri (Adıyaman Üniversitesi Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1) , 1-32.

Karagöl, S. (2010). İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir .*

Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2) , 691-707.

Karakoç-Öztürk, B. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2) , 59-72.

Karakuş-Tayşı, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2) , 1172-1189.

Karaman, M. K. ve Yurduseven, S. (2008). İlk Okuma Yazma Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1) , 115-129.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. .

Karatay, H. (2013). Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+ 1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli. A. Göçer içinde, *Yazma Eğitimi (1. Baskı)* (s. 20-43).

Kasapoğlu, B. (2007). Türkiye’de ve Almanya’da İlköğretim Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Anadili Ders Kitaplarında Yazma Eğitimi ve Öğretimi. *Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul* .

Katranacı, M. ve Kuşdemir, Y. (2016). Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim! *Eğitim ve Bilim, 41(183)* , 251-266.

Katz, L. G. (1993). Dispositions: Definitions and Implications for Early Childhood Practices. Perspectives from ERIC/EECE. *A Monograph Series, 4* .

Kaya, B. ve Kan, A. (2019). Development of An Attitude Scale Towards Story Writing for Third-Fourth-Grade Primary School Students. *Turkish Journal of Education, 8(1)* , 1-15.

Kaysılı-Keçeli, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9(01)* , 69-83.

Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C., & Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitudes toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher, 54(1)* , 10-23.

Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(4)* , 139-157.

Keller, J. M. (2009). *Motivatioanal Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York: Springer Science and Business Media.

Kellogg, R. T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. . *Journal of Writing Research, 1(1)* , 1-26.

Kılınç, S. (2005). Birleştirilmiş ve Normal Sınıflarda Okuyan 4. ve 5. sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep* .

King, M. L. ve Rentel, V. (1979). Toward a Theory of Early Writing Development . *Research in the Teaching of English, 13(3)* , 243-253.

Kırmızı-Susar, F. (2009). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4(7)* , 51-68.

Kırmızı-Susar, F. ve Beydemir, F. (2012). İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara Etkisi. *Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty Journal (KEFAD), 13(3)* , 319-337.

Kıvrak, Z. ve Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin Gözünden İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Öğrenme Süreçlerine Ailelerin Katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(2)* , 447-468.

Koç, R. (2012). Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve" Ses Temelli Cümle Yöntemi" Uygulaması. *Electronic Turkish Studies, 7(4)* , 2259-2268.

Kodan, H. (2016). Yazma Güçlüğü Olan Üçüncü Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2) , 523-539.

Kolaç, E. (2008). İlkokuma Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (02-04 Mayıs 2008). Çanakkale*.

Korkmaz, G. (2015). Yaratıcı Yazma Yönteminin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep* .

Kormos, J. (2012). The Role of Individual Differences In L2 Writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4) , 390-403.

Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F. ve Van den Bergh, H. (2015). Teaching Children to Write: A Meta-Analysis of Writing Intervention Research. *Journal of Writing Research*, 7(2) , 299-324.

Koziatek, S. M. ve Powell, N. J. (2003). Pencil Grips, Legibility, and Speed of Fourth-Graders' Writing In Cursive. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(3) , 284-288.

Köse, İ. A., Usta, H. G. ve Yandı, A. (2016). Sunum Yapma Becerilerinin Çok Yüzeyle Rasch Analizi İle Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4) , 1853-1864.

Kuru, O. (2014). Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazılarının Okunaklılık Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1) , 39-56.

Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7(13) , 192-207.

Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul Çağı Çocuklarında Dil Gelişimi. F. Güneş ve S. Sidekli içinde, *İlkokulda Türkçe Öğretimi* (s. 17-58). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Kuşdemir, Y., Katrancı, M. ve Arslan, F. (2018). Veli ve Öğretmen Gözüyle İlkokul Öğrencilerinde Yazı Okunaklılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2) , 455-476.

Kutluca, T., Birgin, O. ve Gündüz, S. (2018). Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi'nde Yayımlanmış Makalelerin İçerik Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(2) , 390-412.

Küçük, S. (2007). *Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Le, J. (2004). Affective Characteristics of American Students Studying Chinese in China: A Study of Heritage and Non-Heritage Learners' Beliefs and Foreign Language Anxiety. *The Dissertation Committee for Jiayong Le Certifies that this is the approved version of the following dissertation* . Austin: The University of Texas.

Limpo, T., Filipe, M., Magalhães, S., Cordeiro, C., Veloso, A. ve Castro, S. L. (2020). Development and Validation of Instruments to Measure Portuguese Third Graders' Reasons to Write and Self-Efficacy. *Reading and Writing*, 33(9) , 2173-2204.

Lindberg, E. N. (2017). Aile Katılımı: Bir Kavramsal ve Durumsal Analiz Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13) , 51-72.

Littlejohn, A. (2008). Digging Deeper: Learners' Disposition and Strategy Use. *Strategies In Language Learning and Teaching* , 68-81.

Luo, H. (2014). A Measure of Chinese Language Learning Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation. *Caslar*, 3(2) , 147-174. doi: 10.1515/caslar-2014-0009.

Luo, R., Pace, A., Levine, D., Iglesias, A., Villiers, J., Michnick-Golinkoff, R., et al. (2021). Home Literacy Environment and Existing Knowledge Mediate The Link Between Socioeconomic Status and Language Learning Skills in Dual Language Learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 55 , 1-14.

Ma'azi, H. ve Janfeshan, K. (2018). The Effect of Edmodo Social Learning Network on Iranian EFL Learners Writing Skill. *Cogent Education*, 5(1) , 1-17.

Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28) , 299-312.

Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2) , 748-769.

Magrath, C. P., Ackerman, A., Branch, T., Clinton Bristow, J., Shade, L. B. ve Elliott, J. (2003). *The neglected "R": The need for a writing revolution. The National Commission on Writing*. New York, NY: College Entrance Examination Board.

Maltepe, S. (2006, Ocak). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi. *Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* . Ankara.

Marrs, S., Zumbrunn, S., Stringer, J. K. ve McBride, C. (2016). Exploring Elementary Student Perceptions of Writing Feedback. *Journal on Educational Psychology*, 10(1) , 16-28.

McClenny, C. S. (2010). A Disposition To Write: Relationships With Writing Performance. (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Full Text database (UMI No: 3458714) .

McCutchen, D. (1996). A Capacity Theory of Writing: Working Memory In Composition. *Educational Psychology Review*, 8(3) , 299-325.

McKenzie, M. G. (1974). The Range of Operative Structures Underlying The Behavior of Young Readers and Non-Readers Engaged In Reading and Writing Activities. *Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio State University* .

McMaster, E. ve Roberts, T. (2016). Handwriting In 2015: A Main Occupation for Primary School–Aged children In The Classroom? *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 9(1) , 38-50.

McNeill, D. (1970). *The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psych Olinguistics*. New York: Harper and Row.

McVey, D. (2008). Why All Writing Is Creative Writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3) , 289-294, doi: 10.1080/14703290802176204.

MEB. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5.,6.,7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. 13 Haziran 2021 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden alınmıştır

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. 20.05.2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> adresinden alınmıştır

Mercan-Uzun, E. ve Alat, K. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 Eğitim Sistemi ve Bu Sistem Sonrasında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşlukları Hakkındaki Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2) , 15-44.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. New York: Sage.

Miller, K. M. (2010). Stranger Than Fiction: A Study of Student Perceptions of Writer's Block and Film In The Composition Classroom. (*Yayınlanmamış doktora tezi*). *Indiana University of Pennsylvania* .

Mollaoğlu, A. (2002). Yaratıcı Yazma İlkelerinin ve Yöntemlerinin Almanca Dil Dersinde Uygulanması ve Öğrencilerin Yazma Becerisinin Geliştirilmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*. *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara* .

Monis, M. ve Rodriques, M. V. (2012). Teaching creative writing in English language classroom. *Indian Streams Research Journal*, 2(10) .

Morphy, P. ve Graham, S. (2012). Word Processing Programs and Weaker Writers/Readers: A Meta-Analysis of Research Findings. *Reading and Writing*, 25(3) , 641-678.

Morrow, L. M. ve Gambrell, L. B. (2002). Literature-Based Instruction in the Early Years. S. B. Neuman , & D. K. Dickinson içinde, *Handbook of Early Literacy Research* (s. 348-360). Spring Street, NY: Guilf.

Myers, D. G. (1994). The Lessons of Creative Writing's History. *AWP Chronicle*, 26(1) , 12-14.

Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

NCES. (2002). *NAEP writing results*.
<http://www.nces.ed.gov/reportcard/writing/results2002> adresinden alınmıştır

NCWASC. (2003). *The neglected "R": The need for a writing revolution*. National Center on Writing in America's Schools and Colleges: <http://www.writingcomission.org> adresinden alınmıştır

Nelson, N. (2007). Why Write? A Consideration of Rhetorical Purpose. *Writing and Motivation (Vol. 19, pp. 17-30)*. içinde Oxford: Elsevier.

Network, E. (2014). Recommended Annual Taught Time in Fulltime Compulsory Education in Europe 2013/14. Brussels: Education, Audio-Visual and Culture Executive Agency.

Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Ng, C. H. ve Cheung, Y. L. (2017). Innovations in Writing Instruction in China: Metasynthesis of Qualitative Research for the Period 2005–2016. *Innovation in Language Learning and Teaching* , 63-87.

Ngubane, N. I. (2018, December). The Nature and Pedagogical Implications of English First Additional Language Writing Among FET Phase Learners In The Pinetown District. *PhD Thesis* . Faculty of Education, University of Zululand.

Norman, K. A. ve Spencer, B. H. (2005). Our Lives As Writers: Examining Preservice Teachers' Experiences and Beliefs About The Nature of Writing and Writing Instruction. *Teacher Education Quarterly*, 32(1) , 25-40.

Novia, F. ve Saptarina, E. (2020). Process Writing Approach (PWA): The Correlation Between Students Writing Attitude and Writing. *Advances In Social Science, Education and Humanities Research, Volume 513* , 331-336.

Nystrand, M. (1989). A Social-Interactive Model of Writing. *Written Communication*, 6 , 66-85.

O'Farrell, C. (2005). The Write Approach: Integrating Writing Activities into Your Teaching. G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin içinde, *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE, <https://www.aishe.org/readings/2005-1/>.

Oldfather, P. ve Shanahan, C. H. (2007). A Cross Case Study of Writing Motivation As Empowerment. S. Hidi, & P. Boscolo içinde, *Writing and Motivation* (s. 257-280). Oxford: Elsevier.

Oldfield, J. L. (2009). Attitudes Towards an Inclusion Classroom: A Qualitative Meta-Synthesis Study from 1997-2007. D. Tez içinde, *ProQuest LLC* (s. 1-145). University of Phoenix: ProQuest Dissertations Publishing.

Olinghouse, N. G. (2008). Student and Instruction-Level Predictors of Narrative Writing in Third-Grade Students. *Reading and Writing*, 21(1-2) , 3-26.

Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. ve Beauvais, L. (2009). Children's Cognitive Effort and Fluency in Writing: Effects of Genre and of Handwriting Automatisatation. *Learning and Instruction*, 19(4) , 299-308.

Olson, D. R. (1996). *The World On Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Australia: Cambridge University Press.

O'Mahony, P., Dempsey, M. ve Killeen, H. (2008). Handwriting Speed: Duration of Testing Period and Relation To Socio-Economic Disadvantage and Handedness. *Occupational Therapy International*, 15(3) , 165-177.

Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz [We are writing again]*. Ankara: Pegema Publishing.

Ormrod, J. E. (2018). *Öğrenme Psikolojisi*. (M. Baloğlu, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Otero, M. F., Moledo, M. L., Otero, A. G. ve Rego, M. S. (2021). Students' Mediator Variables in the Relationship between Family Involvement and Academic Performance: Effects of the Styles of Involvement. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 27(1) , 85-92.

Ömeroğlu, E. (1990). Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara* .

Özbaş, M. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrenci Ailelerinin Okul Yaşamına Katılım Eğitimi Konusundaki Görevlerine İlişkin Veli Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170) , 61-78.

Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 1*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2002). Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi. *Sadık Tural Armağanı* , 172-187.

Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161) , 47-72.

Özcan, B., Kontaş, H. ve Polat, M. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3) , 1262-1272.

Özcan-Takımcıgil, S. (2014). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikaye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya* .

Özçakmak, H. (2017). Türkçe Eğitimi Lisansüstü Araştırmalarında Yeni Yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3) , 1607-1618.

İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (1995). (D. A. Özçelik, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Türk Dili*, 379-380 , 1-30.

Özdemir, K. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazı Özelliklerinin İncelenmesi. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya*.

Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). The Effect of Creative Writing Studies On Attitudes Towards Writing and The Creative Writing Success. *İnönü University Journal of the Faculty of Education* , 141-153.

Özdeş, S., Sezek, F. ve Özdeş, T. (2020). Türkiye’de Fen Bilgisi Ve Biyoloji Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılmış Evrim Eğitimi Araştırmalarının Tematik Analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1) , 133-164.

Özenç, E. G. (2007). İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) . Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özenç, M. ve Özenç, E. G. (2016). Bitişik Eğik Yazı İle İlgili Olarak Yapılan Araştırmalara Tümdengelimci Bir Bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3) , 84-97. DOI: 10.17679/ieufd.17365583.

Özsoy, Y. (2015). Özel Yetenekli (Üstün Zekâlı ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı . *Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya*.

Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2) , 139-158.

Pajares, F. ve Valiante, G. (1999). Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4) , 390-405.

Pajares, F., Miller, M. D. ve Johnson, M. J. (1999). Gender Differences in Writing Self-Beliefs of Elementary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1) , 50-61.

Pajares, F., Valiante, G. ve Cheong, Y. F. (2006). Writing Self-Efficacy and Its Relation to Gender, Writing Motivation and Writing Competence: A Developmental Perspective. S. Hidi ve P. Boscolo (Eds.) içinde, *Writing and Motivation* (pp. 141-159). Amsterdam: Elsevier.

Paker, T. ve Erarslan, A. (2015). Attitudes of The Preparatory Class Students Towards The Writing Course and Their Attitude-Success Relationship In Writing. *Journal of Language and linguistic Studies*, 11(2) , 1-11.

Paris, S. G. ve Oka, E. R. (1989). Strategies for Comprehending Text and Coping With Reading Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 12(1) , 32-42.

Parlakıldız, H. (2013). İlk Okuma ve Yazma Öğretimi. A. Güzel, & H. Karatay içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 571-605). Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage Publications, Inc.

Pawliczak, J. (2015). Creative Writing As A Best Way To Improve Writing Skills of Students. *Sino-US English Teaching*, 12(5) , 347-352.

Peterson, S. (2000). Fourth, Sixth and Eighth Graders' Preferred Writing Topics and Identification of Gender Markers In Stories. *The Elementary School Journal*, 101(1) , 79-100.

Piazza, C. L. ve Siebert, C. F. (2008). Development and Validation of A Writing Dispositions Scale for Elementary and Middle School Students. *The Journal of Educational Research*, 101(5) , 275-286.

Pilten, G., Temur, T., Şahin, A. ve Demir, E. (2009). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Pinker, S. (1999). Why Our Children Can't Read, and What We Can Do About It: A Scientific Revolution in Reading (pp. ix-x). D. McGuinness (Ed.) içinde, *Foreword*. Touchstone: Simon and Schuster.

Polat, S. (2015). The Evaluation of Qualitative Studies in Turkey about Critical Thinking Skills: A Meta-Synthesis Study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3) , 229-243.

Polatcan, F. ve Şahin, N. (2019). The Effect of Secondary School Students' Writing Tendencies and Self-Efficacy On Writing Attitudes: A Structural Equation Modeling. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2) , 739-753.

Polat-Unutkan, Ö. (2006). Anne Babaların Kitap Okumaya İlgilerinin Çocukların Dil Gelişimi Açısından İlköğretime Hazırbulunuşluğuna Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13) , 285-288.

Poon, K. W., Li-Tsans, C. P., Weiss, T. L. ve Rosenblum, S. (2010). The Effect of a Computerized Visual Perception and Visual-Motor Integration Training Program on Improving Chinese Handwriting of Children With Handwriting Difficulties. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6) , 1552-1560.

Prichard, C. ve Trowler, P. (2018). *Realizing Qualitative Research Into Higher Education*. Routledge.

Pytash, K. E. ve Li, J. (2014). The Writing Dispositions of Youth in a Juvenile Detention Center. *The Journal of Correctional Education*, 65(3) , 24-42.

Ramaa, S. ve Gowramma, I. P. (2002). A Systematic Procedure for Identifying and Classifying Children With Dyscalculia Among Primary School Children In India. *Dyslexia*, 8(2) , 67-85.

Rasmussen, B. ve Uhrenfeldt, L. (2016). Establishing Well-Being After Hip Fracture: A Systematic Review and Meta-Synthesis. *Disability and Rehabilitation*, 38(26) , 2515-2529.

Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 25 , 17-38.

Rini, T. A. ve Cahyanto, B. (2020). Supporting Elementary Students Creative Writing Skill With Assessment as Learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 487 , 51-57.

Rosenblum, S., Weiss, P. L. ve Parush, S. (2003). Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties: A Review. *Educational Psychology Review*, 15(1) , 41-81.

Rosenkoetter, S. ve Barton, L. R. (2002). Bridges to Literacy: Early Routines That Promote Later School Success. *Zero to Three*, 22(4) , 33-38.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.

Sağırlı, M. (2015). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ö. Yılar. içinde Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sak, R. ve Yorgun, E. (2020). SAK, R., & YORGUN, E. (2020). Gelişimsel İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Analizi. *Igdir University Journal of Social Sciences*, 24(4) , 495-525.

Sallabaş, M. E. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sandelowski, M. ve Barroso, J. (2006). *Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. New York: Springer Publishing Company.

Santangelo, T. ve Graham, S. (2016). A Comprehensive Meta-Analysis of Handwriting Instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2) , 225-265.

Santrock, J. W. (2018). *Yaşam Boyu Gelişim-Gelişim Psikolojisi*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis) Abilities: Evidence, Theory, and Practice. S. B. Neuman, & D. K. Dickinson içinde, *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110). NY: Guilford Press.

Schatschneider, C. ve Foorman, B. R. (2003). Measurement of Teaching Practices During Reading/Language Arts Instruction and Its Relationship to Student Achievement. *Reading in the Classroom: Systems for the Observation of Teaching and Learning* , 1-30.

Schultz, K. ve Fecho, B. (2000). Society's Child: Social Context and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1) , 51-62.

Schunk, D. H. (1989). Self-Efficacy and Achievement Behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3) , 173-208.

Schunk, D. H. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2) , 159-172.

Schwellnus, H., Carnahan, H., Kushki, A., Polatajko, H., Missiuna, C. ve Chau, T. (2012). Effect of Pencil Grasp On The Speed and Legibility of Handwriting In Children. *American Journal of Occupational Therapy*, 66(6) , 718-726.

Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi (18. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sertoğlu, G. (2020). Yazma Eğitiminde Yöntem ve Teknikler: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2) , 410-427.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sharpie, S. (1996). *Academic Skills Problems: Direct Assessments and Intervention* (2. baskı). New York: Guilford Press.

Shell, D. F. ve Colvin, C. (1995). Self-Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms In Reading and Writing Achievement: Grade-Level and Achievement-Level Differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3) , 386-398.

Sia, P. D. ve Cheung, Y. L. (2017). Written Corrective Feedback In Writing Instruction: A Qualitative Synthesis of Recent Research. *Issues in Language Studies*, 6(1) , 61-80.

Slavin, R. E. ve Madden, N. A. (1989). What Works for Students at Risk: A Research Synthesis. *Educational Leadership*, 46(5) , 4-13.

Slobin, D. I. (1973). Studies of Child Language Development. C. A. Slobin içinde, *Cognitive Prerequisites for The Development of Grammar*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Spaulding, C. L. (1992). The Motivation To Read and Write. Reading/Writing Connections. *Learning From Research* , 177-201.

Staneva, A. A., Bogossian, F. ve Wittkowski, A. (2015). The Experience of Psychological Distress, Depression, and Anxiety During Pregnancy: A Meta-Synthesis of Qualitative Research. *Midwifery*, 31(6) , 563-573.

Sternberg, R. J. (2009). Sternberg, R. J. (2009), Foreword, Scott Barry Kaufman and James C. Kaufman (eds.) *The Psychology of Creative Writing*. Cambridge University Press. . S. B. Foreword içinde, *The Psychology of Creative Writing*. Cambridge University Press. .

Stowe, A. (2001, May, 2021 20). *Using Drama To Improve Creative Writing*. <http://www.ntrp.org.uk/sites/all/documents/Stowe.pdf> adresinden alınmıştır

Strobel, J. ve Van Barneveld, A. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-Synthesis of Meta-Analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1) , 44-58.

Susoy, Z. ve Tanyer, S. (2013, Mayıs 9). *A Closer Look at the Foreign Language Writing Anxiety of Turkish EFL Pre-Service Teachers*. In International Academic Conference on Education, Teaching and E-learning: https://www.academia.edu/5158766/1_A_Closer_Look_at_the_Foreign_Language_Writing_Anxiety_of_Turkish_EFL_Pre-service_Teachers adresinden alınmıştır

Süğümlü, Ü. (2020). Öğretim Programlarında ve Ders Kitaplarında Yazım ve Noktalama Öğretimi. B. Ayrancı-Bağcı, & A. Başkan içinde, *Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi* (s. 193-241). Ankara: Pegem Akademi.

Swanson, H. L. (1989). Strategy Instruction: Overview of Principles and Procedures for Effective Use. *Learning Disability Quarterly*, 12(1) , 3-14.

Swanson, H. L. ve Berninger, V. W. (1996). Individual Differences In Children's Working Memory and Writing Skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63(2) , 358-385.

Sylvan, P. (1997). *Creativity Innovation and Problem Solving Some Guidelines With Linked Historical Examples*. 15 Haziran 2021 tarihinde <http://www.quantumbooks.com> adresinden alınmıştır

Şahin, A. (2012). Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165) , 168-179.

Şahin, A. (2020). Konuşma Eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin içinde, *Türkçe Öğretimi (2. Baskı)* (s. (s. 103-127)). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Kriterlere Göre İncelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3) , 187-205.

Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *Journal of Human Sciences*, 10(2) , 356-378.

Şahin, N. ve Polatcan, F. (2019). The Effect of Creative Writing Exercises in Turkish Classes on Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2) , 254-268.

Tabak, G. ve Topuzkanamış, E. (2014). An Analysis of Writing Dispositions of 6th Grade Students in terms of Different Variables. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(2) , 1-11, <http://dx.doi.org/10.13054/mije.14.15.4.2> .

Tağa, T. (2013). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya* .

Tanju-Aslışen, E. H. ve Hakkoymaz, S. (2020). Erken Okuryazarlık Alanında Gerçekleştirilmiş Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi: Bir İçerik Analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4) , 1483-1498.

Taşkaya, S. M. ve Yetkin, R. (2015). İlköğretim 1-5. Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazma Sorunlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Çözüm Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9) , 157-169.

Tavşanlı, Ö. F. ve Bulunuz, M. (2017). The Development of the Written Expression Skills of A First Grade Student at Home, School and University Program: A Case Study. *European Journal of Education Studies*, 3(4) , 20-48.

Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A. ve Yıldırım, K. (2019). Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2) , 267-282.

Tavşanlı, Ö. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı: Bir Tematik Analiz Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1) , 108-138.

TDK. (2020). *Türk Dil Kurumu*. 31 Aralık 2020 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır

Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1986). Emergent literacy: Writing and reading. W. H. Teale ve E. Sulzby içinde, *Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers* (s. 7-25). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Teksan, K. (2012). Analysis of Writing Anxiety of Secondary School Students According To Several Variables. *Educational Research and Reviews*, 7(22) , 487-493.

Tekşan, K. (2001). Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale .

Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17) , 322-356.

Temizkan, M. (2011). The Effect of Creative Writing Activities on the Story Writing Skill. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2) , 933-939.

Temizkan, M. (2003). Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay .

Temizkan, M. ve Erdevir, M. (2020). Yazılı Anlatımla İlgili Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Değişkenler Üzerine Bir Değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4) , 1218-1244.

Temur, T. (2004, Temmuz 6-9). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya* .

Temur, T. (2012). Türk ve Amerikan Üçüncü Sınıf öğrencilerinin Yazma Hızlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17) , 207-218.

Terziyan, T. L. ve Demirel, G. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Yazım Hatalarının Sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3) , 708-719.

Thandiswa, M. ve Bulelwa , M. (2020, October). Factors Affecting Isixhosa Learners In Writing English As First Additional Language In Rural Primary Schools. *In South Africa International Conference On Education* , s. 223.

Thompson, S., Provasnik, S., Kastberg, D., Ferraro, D., Lemanski, N., Roey, S., et al. (2012). *Highlights From PIRLS 2011: Reading Achievement of U.S. Fourth-Grade Students in an International Context (NCES 20131010)*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Institute for Education Sciences, U.S. Department of Education.

Thornton, H. (2006). Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice? *Teacher Education Quarterly*, 33(2) , 53-68.

Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1) , 14-21.

Tiryaki, E. ve Demir, A. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları/Turkish Teacher Candidates' Metaphorical Perceptions Related to Writing Skills. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33) , 18-27.

Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma Eğitimi Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların Eğilimleri (2010 - 2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4) , 1-25.

Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1) , 1003-1024.

Tok, Ş. ve Kandemir, A. (2015). Effects of Creative Writing Activities on Students' Achievement In Writing, Writing Dispositions and Attitude To English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174 , 1635-1642.

Tompkins, G. E. (2016). *Literacy For The 21st Century: A Balanced Approach (7th Edition)*. New Jersey: Pearson Education.

Tompkins, G. E. (2010). *Third Edition Literacy in The Early Grades*. United States of America: Pearson Education.

Topuzkanamış, E. (2015). The Effect of Teaching Writing Strategies on Turkish Language Teaching Department Freshman Students' Writing Apprehension. *Journal of Language and Literature Education*, 13 , 97-110.

Troia, G. A. ve Graham, S. (2003). The Consultant's Corner:" Effective Writing Instruction Across the Grades: What Every Educational Consultant Should Know". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1) , 75-89.

Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships Between Writing Motivation, Writing Activity, and Writing Performance: Effects of Grade, Sex, and Ability. *Reading and Writing*, 26(1) , 17-44.

Tucha, O. ve Klaus, W. L. (2001). Effects of Methylphenidate On Kinematic Aspects of Handwriting In Hyperactive Boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(4) , 351-356.

Tutal, Ö. ve Oral, B. (2015). İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2015) , 96-121.

Tutal, Ö. ve Oral, B. (2015). İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24) , 96-121.

Tüfekçiöğlü, B. (2010). Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, (149) , 30-45.

Türker, M. ve Tunç, E. (2020). İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 4(1) , 1-9.

Türkoğlu, S. (2004). Dil Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Etmenler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9) , 457-469.

Uçgun, D. (2014). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175) , 227-238.

Ulu, H. (2019). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dik Temel Yazılarının Okunaklılık ve Yazım Hataları Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2) , 195-211.

Ulu, H. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri, Tutumları ile Yazma Başarıları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(5) , 1601-1611. doi:10.24106/kefdergi.2171.

Uludağ, E. (2002). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1) , 97-114.

Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23) , 461-472.

Uyar, Y. (2016). Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar: Son Çeyrek Asrın Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3) , 2273-2294.

Uysal, H. ve Sidekli, S. (2020). Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi ile Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204) , 1-22.

Ültay, N. ve Çalık, M. (2012). A Thematic Review of Studies into the Effectiveness of Context-Based Chemistry Curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 21(6) , 686-701.

Ünal, E. (2010). An Analysis of The Writing Disposition of Fourth and Fifth Grade Elementary School Pupils. *Education*, 131(2) , 319-330.

Van Vechten, D. (2013). Impact of Home Literacy Environments on Students from Low Socioeconomic Status Backgrounds. *Education Masters* (s. 248). içinde Rochester, NY: St. John Fischer University, Fisher Digital Publications.

Vlachos, F. ve Bonoti, F. (2006). Explaining Age and Sex Differences in Children's Handwriting: A Neurobiological Approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(2) , 113-123.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes*. USA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

Walsh, D. ve Downe, S. (2005). Meta-Synthesis Method for Qualitative Research: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2) , 204-211.

Wandor, M. (2004). Creative Writing and Pedagogy 1: Self Expression? Whose Self and What Expression? *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 1(2) , 112-123, doi: 10.1080/14790720408668928.

Wasik, B. H. ve Herrmann, S. (2004). Family Literacy: History, Concepts, Services. Handbook of Family ILteracy. B. H. Wasik içinde, *Family Literacy: History, Concepts, Services* (s. 3-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Watanabe, L. M. ve Hall-Kenyon, K. M. (2011). Improving Young Children's Writing: The Influence of Story Structure On Kindergartners' Writing Complexity. *Literacy Research and Instruction*, 50(4) , 272-293.

Weiss, H. B., Lopez, M. E. ve Rosenberg, H. (2010). *Beyond Random Acts: Family, School, and Community Engagement as an Integral Part of Education Reform*. Harvard Family Research Project: National Policy Forum for Family, School, & Community Engagement.

Wheeler, M. E. (1972). Untutored Acquisition of Writing Skill . *Doctoral Dissertation. ProQuest Information & Learning* .

Whitmore, K. F. ve Norton-Meier, L. A. (2008). Pearl and Ronda: Revaluing Mothers' Literate Lives to Imagine New Relationships Between Homes and Elementary Schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(6) , 450-461.

Willis, S. (2001). Teaching Young Writers Feedback and Coaching Help Students Hone Skills. C. Jago içinde, *Language Arts: A Chapter of the Curriculum Handbook* (s. 125-129). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wolf, M. (2007). *Proust and The Squid: The Story and Science ofTthe Reading Brain*. HarperCollins Publishers.

Wolf, M., Gottwald, S., Galyean, T., Morris, R. ve Breazeal, C. (2014). The Reading Brain, Global Literacy, and the Eradication of Poverty. *Bread and Brain, Education and Poverty, Scripta Varia*, (125) , 1-22.

Wollscheid, S., Sjaastad, J. ve Tømte, C. (2016). The Impact of Digital devices vs. Pen (cil) and Paper on Primary School Students' Writing Skills–A Research Review. *Computers & Education*, 95 , 19-35.

Wong, B. Y. (1985). Issues in cognitive-behavioral interventions in academic skill areas 1. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3) , 425-441.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yamaç, A. (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikayelerin Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yaman, H. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Genel Kaygı Düzeyleri, Yazma Kaygıları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3) , 1111-1122.

Yaman, H. (2010). Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1) , 267-289.

Yancey, K. B. (2009). *Writing in the 21st Century*. ERIC: National Council of Teachers of English: <https://ncte.org/press/21stcentwriting> adresinden alınmıştır

Yangın, B. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32) , 294-305.

Yasul, A. F. (2014). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş İli Merkez İlçesi Örneği). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yaylacık, A. (2014). Üstün Yetenekli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay* .

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5) , 57-71.

Yıldırım, Ö., Kurşun, E. ve Göktaş, Y. (2015). Bilgi ve İletişim Teknolojileri Konusunda Yapılan Hizmet İçi Eğitimlerin Niteliğini Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(178) , 163-182.

Yıldız, M. (2019). Türkiye’de Bitişik Eğik Yazı Reformu ve Sonrası: İlköğretim Öğrencileri (4-8. Sınıf) Hangi El Yazısı Stiliyle Yazıyor? *Eğitim ve Bilim*, 44(197) , 209-222.

Yıldız, M. (2013). Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul İkinci Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4) , 281-310.

Yıldız, M. (2018). Yazma Öğretiminde Temel Kavramlar. H. Akyol, & M. Yıldız içinde, *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi (pp. 2-26)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk Okuma Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılarının Okunaklılık ve Yazım Hataları Bakımından Karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1) , 11-30.

Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2) , 1301-1316.

Yıldız, M. ve Öztürk, S. (2013). Almanya’da İlkokulda (Grundschule) Öğrenim Gören Türk Çocuklarının Yazma Becerileri Üzerine Bir İnceleme:

Stuttgart Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(2) , 139-155.

Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tahtasına Yazdıkları Yazıların Okunaklılık Bakımından Öğrencilere Model Olmadaki Uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2) , 75-88.

Yılmaz, D. ve Kaya, S. (2020). İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi İle İlgili Yazılmış Tezlerin İncelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 15(1) , 443-456.

Yılmaz, S. K. (2008). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara* .

Yurdakal, İ. H. (2018). Türkiye ve İngiltere Temel Eğitim İlkokuma-Yazma Uygulamalarının Karşılaştırılması. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 10(2) , 137-164.

Zeece, P. D. ve Wallace, B. M. (2009). Books and Good Stuff: A Strategy for Building School to Home Literacy Connections. *Early Childhood Education Journal*, 37(1) , 35-42.

Ziviani, J. ve Watson-Will, A. (1998). Writing Speed and Legibility of 7–14-Year-Old School Students Using Modern Cursive Script. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45(2) , 59-64.

Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi. *Education Sciences*, 6(3) , 2271-2280.

Zorbaz, Z. K. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara* .

Zumbrunn, S. (2010). Nurturing Young Students' Writing Knowledge, Self-Regulation, Attitudes and Self-Efficacy: The Effects of Self-Regulated Strategy Development (SRSD). *Doctoral Dissertation. Nebraska University, Lincoln* .

EKLER

EK-1. Sistematik Analiz Tablosu

Makalenin Kodu (M1, M2...)	Yayın Yılı	Amacı	Yöntemi	Örnekleme Düzeyi	Veri Toplama Araçları	Veri Analiz Yöntemi	Sonuçlar	Öneriler

EK-2. Araştırmada İncelenen Makaleler

- M1. Akyol, H. ve Sever, E. (2018). Okuma Yazma Güçlüğü ve Bir Eylem Araştırması: İkinci Sınıf Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- M2. Akyol, H. ve Çetinkaya-Özdemir, E. (2018). Bitişik Eğik Yazı Becerilerinin Geliştirilmesi: İlkokul Üçüncü Sınıf Örneği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(4), 299-320.
- M3. Arı, A. ve Özcan, E. (2014). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu Düzeylerinin, Okuma Yazmayı Öğrenmelerine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 74-90.
- M4. Aydın, O. ve Cavkaytar, A. (2018). Yazma Güçlüğü Görülen Öğrencilerin El Yazısı Okunaklılık Düzeylerinin Arttırılmasında İpucunun Giderek Artırılması Uygulamasıyla Sunulan Öğretimin Etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 1-23.
- M5. Babayigit, Ö. (2018). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dik Temel Yazı Harf Yazım Hatalarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-199.
- M6. Babayigit, Ö. ve Ünal, E. (2014). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 121-135.
- M7. Baş, Ö. Avşar-Tuncay, A., Şahin, A. E., ve Gök, B. (2020). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan İlkokul Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazılarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 393-410.
- M8. Başar, M. ve Alkan, G. B. (2020). Disgrafili Öğrencilerin Yazma Hatalarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 371-388.
- M9. Baştuğ, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimi, Tutumu ve Yazma Tutukluğunun Yazma Başarısı Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- M10. Bayat, S. ve Çelenk, S. (2015). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerileri Başarı Düzeylerinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.

- M11. Bayat, S. ve oşkun, M. (2016). İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısının Okudukları Sınıf Türüne Göre İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 60-73.
- M12. Ceyhan, S. ve Yıldız, M. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumave Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(2), 1301-1316.
- M13. Coşkun, İ. (2013). Türkiye ve Bulgaristan’da İlk Okuma Yazma Sürecinde Öğrencilerin Ürettikleri Yazıların Okunaklılık Bakımından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 357-378.
- M14. Çer, E. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 379-400.
- M15. Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe Eğitimi Yazma Sürecinde Dijital Öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 207–228.
- M16. Doğan-Temur, Ö., Kılıç-Şahin, H. ve Özdemir, K. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğrenmede Sıkıntı Yaşama Düzeyleri İle Yazma Kalitesi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 65-80.
- M17. Duran, E. ve Özgül, Ş. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 21-31.
- M18. İkinci-Çelikpazu, E. ve Erdoğan, R. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467.
- M19. Eminoglu, N. ve Özer-Özkan, Y. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları İle Doğru Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 87-95.
- M20. Erdoğan, T. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Yazma Gelişimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 94-103.
- M21. Erdoğan, Ö., Ataş, M. ve Özdemir, C. (2016). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 21-36.

- M22. Ertürk, E. ve Küçüktepe, C. (2019). Üstün Zekâlı Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Hatalarının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 393-411.
- M23. Göçen, G. (2019). The Effect of Creative Writing Activities On Elementary School Students' Creative Writing Achievement, Writing Attitude And Motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044.
- M24. Gök, B. ve Baş, Ö. (2020). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dik Temel Yazılarının Okunaklılığı Üzerine Bir İnceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 572-585.
- M25. Höbek, G. ve Taşkaya, S. M. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hızının Belirlenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2433-2445.
- M26. Kadioğlu-Ateş, H., Kanger, F. ve Şimşek, Z. (2018). Oyun Temelli Dil Beceri Programının Suriyeli Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(3), 357-372.
- M27. Kan, M. O. ve Hatay, F. (2017) İki Dilli İlkokul Öğrencilerinin Dikte ve Yazma Becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 217-225.
- M28. Kaşkaya, A., Duran, T. ve Ulu, M. (2016). Altı Yaşında Okula Başlayan Öğrencilerin Yazma Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 706-736.
- M29. Kaya, B. (2016). Yazma Güçlüğü Olan Bir İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencisine Bitişik Eğik Yazı Öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1407-1434.
- M30. Kaya, B. ve Ateş, S. (2016). Üst Bilişsel Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 137-164.
- M31. Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2019). Geri Bildirimin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 189-205.
- M32. Kaya, B. ve Kan, A. (2019). İlkokul Üçüncü-Dördüncü Sınıf Öğrencileri İçin Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*. 8(1), 1-15.

- M33. Kırmızı, F. S. (2015). Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 93-115.
- M34. Kırmızı, F. S. ve Çelik, D. (2015). İlkokul Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine İlişkin Metafor Algıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(10), 793-816.
- M35. Kodan, H. (2016). Yazma Güçlüğü Olan Üçüncü Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 523-539.
- M36. Korkmaz-Yılmaz, Y., Babür, N. ve Haznedar, B. (2020). The Role of Phonological Knowledge and Rapid Naming In The Development of Spelling and Reading in Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 757-774.
- M37. Köksal, Ç., Erginer, E. ve Baloğlu, M. (2016). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Yükledikleri Anlamlar: Bir Metafor Analizi Çalışması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 133-156.
- M38. Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrenci İle İlgili Eylem Araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- M39. Küreci, S. ve Özden, M. (2017). Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Öykülerin Metin Üst Yapı Unsurları Doğrultusunda Çözümlemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 664-684.
- M40. Memiş, A., Sever, E. ve Bozkurt, M. (2016). Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Drama Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine ve Yardımseverlik Tutumlarına Etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 1685-1702.
- M41. Okatan, Ö. ve Özer, D. A. (2020). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 720-731.
- M42. Örs, E. (2019). Bir İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma-Yazma Öğrenimi Üzerine Durum Çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 16(1), 68-88.
- M43. Özcan, B., Konaş, H. ve Polat, M. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1262-1272.

- M44. Özkan, Ö. ve Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220-247.
- M45. Peker, Ş. ve Adıgüzel, Ö. (2020). Yaratıcı Drama Tekniklerinden Özel Mülkiyet Tekniğinin Yaratıcı Yazma Yaklaşımı İle Karşılaştırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 131-165.
- M46. Sarıkaya, İ. ve Yılar, Ö. (2019). Akran Destekli Yazmanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi: Bir Pilot Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 941-963.
- M47. Şahin, C. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Kurguladığı Yaratıcı Yazma Çalışmalarında “Deus Ex Machina”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 611-627.
- M48. Seban, D. (2012). Yazarlık Döngüsünün Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Karşı Tutum, Algı ve Yazma Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 148-158.
- M49. Seban, D. (2016). Cinsiyet ve Sınıf Düzeyinin Yazma Konusu Seçimindeki Rolü. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 6(1), 275-285.
- M50. Sever, E. ve Çetinkaya-Özdemir, E. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Kullandıkları Sözcüklerin Türleri Üzerine Bir Değerlendirme. *İlköğretim Online*, 17(1), 440-449.
- M51. Sulak, S. E. ve Erdoğan, M. (2019). Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 1118-1139.
- M52. Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul Öğrencileri Ne Yazar?: İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 32-47.
- M53. Tavşanlı, Ö.F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859-876.
- M54. Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A. ve Yıldırım, K. (2019). Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 267-282.

- M55. Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- M56. Temur, T. (2012). Türk ve Amerikan Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hızlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 207-218.
- M57. Temur, T., Aksoy, C. C. ve Tabak, H. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kalem Tutma Biçimleri ve Kavrama-Sıkıştırma Kuvvetlerinin Yazma Hızı ve Hatalarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 308-319.
- M58. Terzioğlu-Ünveren, I. (2018). Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 652-669.
- M59. Terziyan, T. L. ve Demirel, G. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Yazım Hatalarının Sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 708-719.
- M60. Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1003-1024.
- M61. Türkel, A., Savaş, B. ve Savaşçı, H. S. (2014). Anadili Türkçe ve Kürtçe Olan Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(9), 1011-1022.
- M62. Ulu, H. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri, Tutumları ile Yazma Başarıları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1601-1611.
- M63. Uysal, H. ve Sidekli, S. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi İle Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 1-22.
- M64. Yıldız, M. ve Yekeler, A. D. (2017). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Performanslarının Organizasyon Becerileri ve El Yazısı Yeterliliğiyle Açıklanması: Bir Yapısal Eşitlik Modeli. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 99-112.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Rabia KARAOĞLU
ORCID Numarası	0000-0002-3760-7135
Lisans Mezuniyet	
Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Mezuniyet	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Anabilim Dalı	
Programı	
Doktora Mezuniyet	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Anabilim Dalı	
Programı	
Akademik Çalışmaları	
1	
2	