

Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerisine, Yazma Tutumuna ve Yazma Kaygısına Etkisi

Mustafa ÇINAR
Kırıkkale Üniversitesi
mustafacnr55@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5489-9635

Mehmet KATRANCI
Kırıkkale Üniversitesi
mtkatranci@kku.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7786-8647

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1427065
Geliş Tarihi: 28.01.2024	Revize Tarihi: 17.03.2024
	Kabul Tarihi: 20.03.2024

Atıf Bilgisi

Çınar, M. ve Katrancı, M. (2024). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin yazma becerisine, yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 188-207.

ÖZ

Bu araştırmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin yazma becerisine, yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kırıkkale ili merkezinde bulunan bir ilkökulda öğrenim gören 40 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazma Tutumu Ölçeği ve Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Deneysel uygulama sürecinde deney grubu ile 10 hafta boyunca öğrenme amaçlı yazma çalışmaları yapılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bununla birlikte elde edilen sonuçlara yönelik etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda göre deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği, kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisinde ise farklılık olmadığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma kaygısı ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı; kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumunda gerileme olduğu, yazma kaygısında ise anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme amaçlı yazma, yazma becerisi, yazma tutumu, yazma kaygısı.

The Effect of Writing Activities for Learning Purposes on Primary School Students' Writing Skills, Writing Attitudes and Writing Anxiety

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the effect of writing for learning activities on primary school students' writing skills, writing attitude and writing anxiety. In the study, a quasi-experimental design with pre-test-post-test control group, one of the quantitative research methods, was used. The study group consists of 40 fourth grade students studying in a primary school in the centre of Kırıkkale province in the spring term of 2022-2023 academic year. Personal Information Form, Writing Anxiety Scale, Writing Attitude Scale and Graded Scoring Key for Evaluating Written Expression were used as data collection tools. During the experimental application process, writing activities for learning purposes were carried out with the experimental group for 10 weeks, and no intervention was made to the control group. In the analysis of the data, t-test for dependent and independent groups, Wilcoxon signed-rank test and Mann Whitney U test were used. In addition, the effect size value was calculated for the results obtained. According to the results of the research, it was seen that the experimental group students' written expression skills improved significantly, while there was no difference in the written expression skills of the control group students. It was determined that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students' writing attitude and writing anxiety; there was a regression in the writing attitude of the control group students and no significant change in writing anxiety.

Keywords: Writing for learning, writing skill, writing attitude, writing anxiety.

Giriş

Günümüzde teknoloji alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak bireylerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında iletişim ihtiyacı giderek artmaktadır. Bu süreçte bireyden beklenen, kendine

iletile mesajları ön bilgilerini de kullanarak doğru şekilde anlamlandırması ve kendini sözlü ya da yazılı olarak doğru şekilde ifade edebilmesidir. Etkili iletişim olarak da adlandırılan bu becerinin temelleri aile ortamında atılmakta, okul öncesi eğitim ile başlayan öğrenim sürecinde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Temel dil becerileri olarak isimlendirilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri yeterli düzeyde gelişmeyen bireyler hem akademik ortamlarda hem de sosyal yaşamlarında çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu becerilerden biri olan yazma, diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmesi ve süreç sonunda oluşan ürünlerin kalıcılığı yönüyle diğerlerinden ayrılmaktadır.

İnsanoğlunun toplumsal ve düşünce yaşamında mühim değişimlere yol açan bir etken olarak yazı; kültür, dil, duygu ve düşünce birikimini gelecek kuşaklara aktarmak için kullanılan iletişim araçlarından biridir (Güllü ve Kuşdemir, 2021). Yazma, iletmek istediğimiz duygu, düşünce fikir ve mesajların bir belge üzerine yazı yoluyla aktarılmasıdır (Serpen ve Üstten, 2023). Özbay (2014, s.115) tarafından sözün resmedilmesi olarak tanımlanan yazma, Sever'e (2004, s.24) göre kendimizi ifade etmenin ve diğer insanlarla iletişime geçmenin bir yoludur. Yazma becerisi hem fiziksel hem de zihinsel bir faaliyet olması açısından geliştirilmesi zor ve zaman gerektiren bir dil becerisidir (Karakoç Öztürk, 2021). Yazma becerisi düşüncelerin gözden geçirilmesini kolaylaştırmakta ve kalıcılığın artmasında önemli rol oynamaktadır (Göçer, 2016). Öğrencilere yazma eğitimi verilerek onlardan beklenen asıl sonuç yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri ve buna bağlı olarak da düzgün metinler ortaya çıkarmalarıdır (Atasoy, 2021). Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi insan yaşamının her anında olduğu gibi planlı, disiplinli ve düzenli çalışmayı gerektirir (Şahin, 2022). Bununla birlikte öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşsal özellikleri de onların yazılı anlatım becerileri üzerinde etkilidir. Bu duyuşsal özelliklerin en önemlilerinden biri yazma tutumudur.

Tutum, insanların doğuştan itibaren sahip olmadığı, yaşadıkları ve öğrendikleri sonucunda oluşan, zamanla değişikliğe uğrayabilen durumlardır (Sarığöl, 2022). Tutum; insanlarda bir nesne durum veya olay karşısında ortaya çıkan birincil etken (Güzel, 2014); kişilerin karşılaştıkları bazı durum, olay ya da konularla ilgili hissettikleri duygu ve düşüncelerin dışavurumudur (Bağcı, 2007). Bireylerin herhangi bir sebeple öğrenerek sahip oldukları tutumları değiştirmek veya yenilemek çok zorlayıcı bir süreçtir (Sözer, 1996). Yazma tutumu ise bireyin yazma eylemi esnasında kendini mutlu ya da mutsuz hissetmesine yönelik düşünme eğilimidir (Graham vd., 2012). Öğrencilerin yazmaya başlamadan önce ve yazma esnasında sahip oldukları tutumlar, yazının oluşmasında ve gelişmesinde etkili olmaktadır (Yıldız, 2016). Yazmaya olumlu bir tutumla yaklaşan öğrenciler olumsuz tutum besleyen öğrencilere kıyasla daha başarılı yazılar ortaya çıkarmakta ve yazmak için daha fazla çaba harcamaktadırlar (Graham, Berninger, ve Fan, 2007). Öğrencilerin yazma becerisine yönelik yeterli seviyede olumlu tutuma sahip olmamaları bazı psikolojik sorunlardan da kaynaklanabilir. Pozitif birçok davranışı içeren öğrenci özerkliği becerisinin öğrenciye kazandırılması bu sorunların çözümünü kolaylaştırabilmektedir (Süğümlü, 2016).

Yazma sürecini etkileyen duyuşsal özelliklerden bir diğeri de bireylerde heyecan, panik, olumsuz duygu ve düşünceler, özgüven eksikliği gibi sonuçlar doğuran kaygı duygusudur. Yazma becerisinin öğrenilmesi sürecinde zorlanan öğrenciler, bu zorlanma sonucunda yazma kaygısına sahip olurlar (Barış ve Şen, 2019). Kaygı köken olarak Yunanca "anxietas" kelimesine dayanmakta ve endişe, korku, merak anlamlarına gelmektedir (Köknel, 1989, s.44). Kaygı sözlükte (TDK Türkçe Sözlük) üzücü veya kötü bir şey olacak korkusundan doğan tedirgin edici duygu; düşünce, tasa, endişe olarak tanımlanmıştır. Kaygı, genel olarak talihsizlik korkusunun ortaya çıkardığı bunalım veya tedirginliktir (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016). Kaygı, bireylerin daha önce deneyimlemedikleri bir durumla karşı karşıya geldiğinde yaşadığı (Harmankaya, 2016) veya yaşanan zamana, o anki koşullara ve ortama göre şekillenen ve sonuçlarından etkilenen bir duygu durumudur (Arslan, Tunca Güçlü ve Alkın Şahin, 2023). Kaygı bazen bir işin sonucunda başarıya ulaşmada etkili olurken, gereğinden fazla yaşanması durumunda başarısızlığa yol açabilmektedir (Ergülcü, 2021). Yazma kaygısı bireyin yazdıklarının karşısındaki kişi tarafından değerlendirileceğinin düşünülerek yazmaktan kaçınmasıdır (Daly ve Wilson, 1983). Yazma konusunda ortaya çıkan bu olumsuzluklar ruhsal olarak düşünülmekte ve bireylerin eğilimleri olarak tahmin edilmektedir (Özsoy, 2015). Yazma kaygısı, bireyin yazma becerisinde yetersiz olmasından ve yazdığı yazıların kabul görmeyeceği, etkili bir yazı yazamayacağı şeklinde düşünmesinden kaynaklanmaktadır (Deniz ve Demir, 2019). Yazma kaygısına

bağlı olarak öğrencilerin içinde bulunduğu yazma sürecinde gerilemeler meydana gelebilir (Sevim ve Erem Özdemir, 2013). Yüksek yazma kaygısına sahip öğrencilerin yazma öz yeterliğinde ve yazma motivasyonunda belirgin bir düşüş olduğu görülürken (Payne, 2012) yazma kaygısı düşük öğrenciler daha iyi çalışmalar ortaya koyabilmektedir (Smith, 1984).

2000'li yılların başından itibaren yazma ile ilgili yapılan öğretim faaliyetlerinde ve etkinliklerinde yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak geleneksel olmayan öğretim yöntem ve teknikleri tercih edilmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla öğrenciler sürece dahil edilmeye çalışılarak yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmeleri ve yazma kaygısı yaşamaları engellenmek amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için öğrencileri düşünmeye ve düşündüklerini yazmaya sevk eden etkinlikler kullanılmaktadır. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri de öğrencilere alışılmışın dışında bir deneyim sunan yazma etkinliklerinden biridir.

Öğrenme amaçlı yazma bilginin öğrencide yapılandırılması sürecinde kullanılan bir araç değil, bunun yanında öğrencinin düşüncelerinin diğer okuyuculara aktarılmasını sağlayan bir iletişim aracıdır (Prain ve Hand, 1999). Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri öğrencinin süreçte aktif ve kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu bir yöntemdir (Güven ve Altay, 2021). Öğrenci, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde öğretmenine veya arkadaşlarına yazarken öğrendiklerini gözden geçirdiği ve tekrar ettiği için öğrenme daha kalıcı olmaktadır (Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009). Fry ve Villagomez (2012) öğrenme amaçlı yazmayı, öğrencilerin herhangi bir yazı yazabilmeleri için ihtiyaç duydukları akıl yürütme becerisini anlamalarına yardım eden bir pedagojik yaklaşım olarak açıklamıştır. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin etkili bir yöntem olarak kullanılabilmesi için bilgiyi öğrenciye aktaran şekilde değil bilginin öğrenci tarafından dönüştürülecek şekilde düzenlenmesi önemlidir (Yasul, 2019). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde öğrenciler nasıl öğrendiklerini yazarlar. Bunu yaparken de karşısındakilere öğretme amacı taşıdıkları için bilgiyi zihinlerinde yeniden oluşturup bunu karşıya ifade etmeyi ve öğretmeyi amaç edinirler. Bu sayede bilgi kalıcı bir şekilde zihinde yerleşmiş olur. Geleneksel yöntemlerden farklı olan ve öğrencilere uygulanabilecek öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri arasında serbest yazma, liste oluşturma, grafik ve formlar, mektup, dolaylı anlatım, kavram haritası, günlük, hikâye, afiş-poster gibi türler dikkat çekmektedir (Akçay, Özyurt ve Bezir-Akçay, 2014; Homstad ve Thorson, 1996; Mason ve Boscolo, 2000).

Öğrencilerin hem yazma becerilerinin gelişimine hem de öğrendiklerini tekrar ederek zihninde yapılandırmasına katkı sağlayan öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ilgili çalışmaların özellikle Fen Bilimleri (Aktepe, 2020; Atıla, 2008; Biber, 2012; Hand, Wallace ve Yang, 2004; İspir, 2021; Köksal, 2019; Leffler, 2014; Pınar, 2019; Tarikdaroğlu, 2019; Yıldız, 2022), Sosyal Bilimler (Ay, 2018; Demirci, 2022; Karaçağıl, 2014; Kayaalp, 2020; Şahin, 2019; Uçar, 2019; Yasul, 2019) ve Matematik (Aslan, 2023; Günüş, 2022; Karadağ, 2022; Özkan, 2019; Öztürk, Öztürk ve Işık, 2016; Yıldırım, 2016) alanlarında yoğunlaştığı; bu çalışmalarda genel olarak öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya ya da ilgili derse yönelik tutum üzerindeki etkisinin araştırıldığı görülmüştür. Alanyazında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazma becerisi (Can, 2017) ya da yazmaya yönelik duyuşsal özellikleri (Tarikdaroğlu, 2019) üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir. Can (2017) tarafından yapılan çalışmada ders günlüğü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ile yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tarikdaroğlu'nun (2019) çalışmasında ise öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve yazmaya yönelik tutumuna etkisi incelenmiştir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerisine, yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisini birlikte inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkökul dördüncü öğrencilerinin yazma becerisine, yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu genel hedefe yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi, yazma tutumu ve yazma kaygısı ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre derslere devam eden kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi, yazma tutumu ve yazma kaygısı ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencileri ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi, yazma tutumu ve yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırma etiği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, tam deneysel desenin gerektirdiği bazı kontrol uygulamalarının sağlanamadığı durumlarda oldukça sık ve güvenilir olarak tercih edilen bir desendir (Büyüköztürk, 2016, s.22). Genellikle eğitimle ilgili araştırmalarda deneysel modelin deney ve kontrol gruplarını yansız atamayla ve eşit sayıda belirlemek mümkün olmadığında yarı deneysel desenler tercih edilmektedir (Baştürk, 2014, s.41). Bu çalışmada da gruplarda yer alacak öğrenciler yansız atama yoluyla belirlenemediğinden yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş karşılaştırmalı grup deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, il merkezinde bulunan bir ilkökuldaki 40 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadaki deney grubu ilk isim olarak yer alan araştırmacının sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı 4-A sınıfı, kontrol grubu ise aynı okulda bulunan 4-B, 4-C ve 4-D sınıflarına ölçme araçları uygulanarak sonuçları deney grubu ile benzer özellikler gösteren 4-D sınıfı olarak belirlenmiştir. Deney grubu 19, kontrol grubu ise 21 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazma Tutumu Ölçeği ve Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Ölçeklere yönelik ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyetini, okul öncesi eğitim alma durumunu, ebeveynlerinin öğrenim durumunu, birinci dönem Türkçe dersi karne notunu ve bir ayda okuduğu kitap sayısını belirlemeye yönelik 6 adet soru bulunmaktadır.

Yazma Kaygısı Ölçeği

Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ), Katrancı ve Temel (2018) tarafından ilkökul öğrencilerinin yazma kaygısını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Dört alt boyut ve toplam 20 maddeden oluşan ölçek, *hiçbir zaman*, *bazen* ve *her zaman* şeklinde üçlü Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten en düşük 20, en yüksek 60 puan alınabilmekte ve alınan puan arttıkça kaygının arttığı sonucuna

ulaşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ve test tekrar test tekniği ile analiz edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçek geneli için .91, test tekrar test katsayısı .73 bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ölçek geneli için belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ön testte deney grubu için .77, kontrol grubu için .85; son testte deney grubu için .89, kontrol grubu için .91'dir.

Yazma Tutumu Ölçeği

Erdoğan (2012) tarafından ilkökul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumunu belirlemek amacıyla geliştirilen Yazma Tutumu Ölçeği (YTÖ) tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 22 madde bulunmakta ve bu maddelerden 9 tanesi ters puanlanmaktadır. Ölçek *hiçbir zaman, bazen ve her zaman* şeklinde üçlü Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten en düşük 22, en yüksek 66 puan alınabilmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .95'tir. Bu araştırma kapsamında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ön testte deney grubu için .73, kontrol grubu için .82; son testte deney grubu için .83, kontrol grubu için .89 olarak belirlenmiştir.

Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı

Araştırmada öğrencilerin ön test ve son testte yazdıkları öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin puanlanması amacıyla Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Puanlama anahtarı toplam 12 maddeden oluşmaktadır ve bu maddeler "1, 2, 3" şeklinde puanlanmaktadır. Derecelendirilmiş puanlama anahtarının geliştirilmesi aşamasında uzman görüşleri alınmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında puanlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla Kendall'in uyum katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda bu katsayı .83 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma için öncelikle etik kurul ve Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Uygulama için seçilen okuldaki 4-A, 4-B, 4-C ve 4-D sınıflarına Kişisel Bilgi Formu, Yazma Tutumu Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanmış; birer adet öyküleyici ve bilgilendirici metin yazdırılmıştır. Deney grubu, çalışmada birinci isim olan araştırmacının öğretmeni olduğu 4-A sınıfı olarak belirlendiğinden bu grup ile benzer özellikler gösteren ve aralarında anlamlı farklılık olmayan grubun belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 4-A grubu ile 4-D grubu arasında yazma tutumu ve yazma kaygısı ile yazılı anlatım becerileri bakımından anlamlı farklılık olmadığı; grupların demografik özelliklerinin de benzer olduğu belirlendiğinden 4-D sınıfı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulanan ölçekler ön test olarak kabul edilmiş ve araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Deneysel uygulama sürecinde deney grubu ile 10 hafta boyunca öğrenme amaçlı yazma çalışmaları yapılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubunda mektup, günlük, hikâye, kavram haritası ve afiş/poster etkinlikleri uygulanmıştır. Bu türlerin seçilmesinin nedeni ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun ve öğrencilerin bu türlere, farklı etkinlikler sayesinde aşina olmalarıdır. Her tür için haftalık iki ders saati olmak üzere dört ders saati çalışma yapılmıştır. Deneysel uygulama süreci tamamlandıktan sonra her iki gruba da başlangıçta uygulanan ölçekler son test olarak tekrar uygulanmış, gruplara birer adet öyküleyici ve bilgilendirici metin yazdırılmıştır. Öğrencilerin ön test ve son testte yazdıkları öyküleyici ve bilgilendirici metinler araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız şekilde puanlanmış ve puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı .91 olarak belirlenmiş ve araştırmacıların verdikleri puanların ortalaması alınarak nihai puana ulaşılmıştır.

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi için öncelikle deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testte ölçeklerden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Gruplarda yer alan öğrenci sayısı 50'den az olduğu için yapılan analizde Shapiro-Wilk Z testi sonuçları dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ölçme Araçlarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Shapiro-Wilk Z Testi Sonuçları

Grup	N	Test	YTÖ		YKÖ		ÖMYB		BMYB	
			Z	P	Z	P	Z	P	Z	P
Deney Grubu	19	Ön Test	.893	.056	.956	.494	.977	.901	.966	.696
		Son Test	.915	.090	.932	.185	.900	.048*	.950	.396
Kontrol Grubu	21	Ön Test	.931	.143	.953	.391	.949	.331	.953	.384
		Son Test	.936	.183	.949	.325	.858	.006*	.833	.002*

* < .05

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ÖMYB son test, kontrol grubu öğrencilerinin ise ÖMYB ve BMYB son test puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu bulgular dikkate alınarak verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bununla birlikte elde edilen sonuçlara yönelik etki büyüklüğü değeri (eta-kare (η^2)) hesaplanmıştır. Eta-kare değeri 0.00-1.00 arasında değişmekte ve .01, .06 ve .14 düzeyindeki η^2 değerleri, sırasıyla “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Araştırma Etiği

Araştırma için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 20.02.2023 tarih ve 158713 sayı ile izin alınmış, çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel araştırma kurallarına ve yayın etiğine uyulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilere uygulanan ölçme araçlarından elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisi, bilgilendirici metin yazma becerisi, yazma tutumu ve yazma kaygısı ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisi ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney Grubu Öğrencilerinin ÖMYB Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	P	η^2
Negatif Sıra	1	1.00	1.00			
Pozitif Sıra	18	10.50	189.00	3.787*	.000**	.20
Eşit	0					

* Negatif sıralar temeline dayalı, ** < .05

Tablo 2’de yer alan analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisi son test lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Etki büyüklüğü değeri de *büyük etki* düzeyindedir. Bu sonuca göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu söylenebilir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisi ön test-son test puanları bağımlı gruplar için t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney Grubu Öğrencilerinin BMYB Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	sd	t	P	η^2
Ön Test	19	22.52	1.07	18	10.136	.000*	.57
Son Test	19	28.00	2.45				

* < .05

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisi ön test-son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Pratikte anlamlılığın göstergesi olan etki büyüklüğünün de *büyük etki* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirmede yüksek düzeyde etkili olduğu ifade edilebilir. Deney grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test-son test ortalamalar bağımlı gruplar için t-tesisi kullanılarak karşılaştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Tutumu Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik T-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	sd	t	P	η^2
Ön Test	19	50.42	5.95	18	.232	.819	.00
Son Test	19	49.90	7.21				

Tablo 4'e göre deney grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Eta kare değeri de *etki yok* düzeyindedir. Elde edilen bulguya göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma tutumu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilebilir. Deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısına yönelik ön test ve son testte aldıkları puanlar bağımlı gruplar için t-tesisi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Test	N	\bar{X}	S	sd	t	P	η^2
Yazma Süreci	Ön Test	19	11.00	2.44	18	.113	.911	.00
	Son Test	19	11.10	4.10				
Paylaşma	Ön Test	19	9.47	1.74	18	.314	.757	.00
	Son Test	19	9.31	2.68				
Ön Yargı	Ön Test	19	7.47	1.74	18	.358	.725	.00
	Son Test	19	7.63	2.26				
Değerlendirme	Ön Test	19	5.10	1.10	18	1.884	.076	.04
	Son Test	19	5.73	1.85				
Genel Yazma Kaygısı	Ön Test	19	33.05	4.87	18	.471	.643	.00
	Son Test	19	33.78	8.75				

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin yazma kaygısı ön test-son test puanlarının ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Eta kare değerlerinin de değerlendirme alt boyutunda *küçük etki*, diğer alt boyutlar ile ölçek genelinde ise *etki yok* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre derslere devam eden kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisi, bilgilendirici metin yazma becerisi, yazma tutumu ve yazma kaygısı ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testte yazdıkları

öyküleyici metinlerden aldıkları puanlar Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖMYB Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	P	η^2
Negatif Sıra	12	10.58	127.00			
Pozitif Sıra	6	7.33	44.00	1.815*	.070	.05
Eşit	3					

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 6’ya göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisi son testte düşmüş olsa da ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Etki büyüklüğü değerinin de *küçük etki* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisinde herhangi bir farklılık olmadığı ifade edilebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisi ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Kontrol Grubu Öğrencilerinin BMYB Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	P	η^2
Negatif Sıra	4 ^b	13.25	53.00			
Pozitif Sıra	16 ^c	9.81	157.00	1.943*	.052	.05
Eşit	1 ^d					

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 7’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde son testte 16 öğrencinin puanının arttığı görülmektedir. Ancak ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri de *küçük etki* düzeyindedir. Elde edilen bulguya göre kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisinde yeterli düzeyde gelişme olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin yazma tutumu ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Tutumu Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	sd	t	P	η^2
Ön Test	21	54.38	6.77				
Son Test	21	50.05	9.33	20	2.351	.029*	.06

* < .05

Tablo 8’e göre kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Farklı bir ifade ile öğrencilerin yazma tutumunda anlamlı düzeyde gerileme olmuştur. Etki büyüklüğü değeri de *orta etki* düzeyindedir. Bu bulguya göre kontrol grubunda yapılan çalışmaların, öğrencilerin yazma tutumunu olumsuz yönde etkilediği belirtilebilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Test	N	\bar{X}	S	sd	t	P	η^2
Yazma Süreci	Ön Test	21	11.19	3.31				
	Son Test	21	11.14	2.95	20	.064	.950	.00
Paylaşma	Ön Test	21	8.19	2.40	20	1.330	.198	.02

	Son Test	21	8.80	2.48				
Ön Yargı	Ön Test	21	7.95	1.43	20	.101	.920	.00
	Son Test	21	8.00	2.21				
Değerlendirme	Ön Test	21	5.28	1.38	20	.000	1.000	.00
	Son Test	21	5.28	1.79				
Genel Yazma Kaygısı	Ön Test	21	32.61	6.62	20	.419	.680	.00
	Son Test	21	33.23	8.31				

Tablo 9'a göre kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test-son test puanları hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Etki büyüklüğü değerleri de paylaşma alt boyutunda *küçük* etki, diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde ise *etki yok* düzeyindedir. Elde edilen bulgulara göre Türkçe dersi öğretim programına göre yürütülen derslerin, öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencileri ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre derslere devam eden kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisi, bilgilendirici metin yazma becerisi, yazma tutumu ve yazma kaygısı son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisi son test puanları Mann Whitney-U testi ile karşılaştırılmış, analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖMYB Son Test Puanlarına Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	P	η^2
Deney Grubu	19	29.21	555.00	34.000	.000*	.15
Kontrol Grubu	21	12.62	265.00			

* $<.05$

Tablo 10 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değerinin de *büyük etki* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisi üzerinde oldukça etkili olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisi son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BMYB Son Test Puanlarına Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	P	η^2
Deney Grubu	19	29.05	552.00	37.000	.000*	.14
Kontrol Grubu	21	12.76	268.00			

* $<.05$

Tablo 11'e göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisi deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Pratikte anlamlılığın göstergesi olan etki büyüklüğü değerinin de *büyük etki* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin gelişmesinde daha etkili olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma tutumu son test puanları bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Tutumu Son Test Puanlarına Yönelik T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	P	η^2
Deney Grubu	19	49.90	7.21	38	.057	.954	.00
Kontrol Grubu	21	50.05	9.33				

Tablo 12 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma tutumu son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. *Etki yok* düzeyinde olan eta kare değeri de bu bulguyu desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrenme amaçlı yazma etkinlikleriyle desteklenen Türkçe dersi ile Türkçe dersi öğretim programına göre yürütülen derslerin, öğrencilerin yazma tutumu üzerinde benzer etki gösterdiği belirtilebilir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazma kaygısı son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	P	η^2
Yazma Süreci	Deney Grubu	19	11.10	4.10	38	.033	.973	.00
	Kontrol Grubu	21	11.14	2.95				
Paylaşma	Deney Grubu	19	9.31	2.68	38	.619	.539	.01
	Kontrol Grubu	21	8.80	2.48				
Ön Yargı	Deney Grubu	19	7.63	2.26	38	.520	.606	.01
	Kontrol Grubu	21	8.00	2.21				
Değerlendirme	Deney Grubu	19	5.73	1.85	38	.783	.439	.02
	Kontrol Grubu	21	5.28	1.79				
Genel Yazma Kaygısı	Deney Grubu	19	33.78	8.75	38	.204	.839	.00
	Kontrol Grubu	21	33.23	8.31				

Tablo 13'te yer alan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı son test puanları ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Etki büyüklüğü değerleri de ölçeğin paylaşma, ön yargı ve değerlendirme alt boyutlarına *küçük etki*; yazma süreci alt boyutu ile ölçek genelinde ise *etki yok* düzeyindedir. Bu bulgulara göre öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile Türkçe dersi öğretim programına göre yürütülen derslerin öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici yazma becerisine, yazma tutumuna, yazma kaygısına etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan benzer çalışmaların sonuçları ile tartışılmış ve bu sonuçlara dayanılarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerine yönelik ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi son test puanları karşılaştırıldığında sonuçların deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca tüm anlamlı farklılıkların *büyük etki* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney grubuna uygulanan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirmede oldukça etkili olduğu ifade edilebilir. Alanyazında bu sonuçlara benzer şekilde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılarak öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşan çalışmalar (Can, 2017; Demirbağ, 2011; Lim ve Pugalee, 2004; Stewart, Myers ve

Culley, 2010) bulunmaktadır. Can (2017) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle tek gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülen çalışmada öğrencilere öğrenme günlükleri yazdırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma becerisi ve akademik başarı ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Lim ve Pugalee (2004), gerçekleştirdikleri eylem araştırmasında öğrencilerin yazılı iletişim becerilerinde zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Buna dayanarak öğrencilere günlük yazma etkinlikleri uygulamışlar ve sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak Rouse, Graham ve Compton (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin etkili olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin denge konusunu anlama düzeyi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmış ancak çalışma sonucunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerileri ve akademik başarıları üzerinde yüksek oranda etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada deney grubunda öğrencilere mektup, günlük, hikâye, kavram haritası ve afiş/poster türleriyle öğrenme amaçlı yazma çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler çalışma yapılan türlere aşina olsalar da bu türleri ilk defa farklı bir amaçla kullanmışlardır. Deney grubunda yapılan bu çalışmaların öğrencilerin ilgisini/dikkatini çektiği ve çalışmalar 10 hafta boyunca uygulandığı için öğrencilerin yazma becerisinde gelişme olduğu düşünülmektedir. Ancak bu gelişmenin kalıcı olup olmadığı ile ilgili herhangi bir ölçüm yapılmamıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

Araştırmada, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı; kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test-son test puanları arasında ön test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumu puanlarındaki düşüşün *orta etki* düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumunun düşmesinde öğrencilerin yazma etkinliklerinde yaşadıkları olumsuz deneyimler, yazılı anlatım ürünlerine verilen dönütlerin yetersiz olması ya da sadece olumsuz dönüt verilmesi, yazma etkinliklerinin eğlenceli hale getirilmemesi gibi durumlar etkili olmuş olabilir. Deney ve kontrol gruplarının yazma tutumu son test sonuçları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonuca benzer şekilde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tutumu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirleyen araştırmalar (Akçay ve Baltacı, 2017; Bahadır, 2011; Boscolo ve Carotti, 2003; Lefler, 2006; Millican, 1994; Tarikdaroglu, 2019; Yasul, 2019) bulunmaktadır. Tarikdaroglu'nun (2019), yaptığı araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerine öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri uygulanmış ve bu etkinliklerin öğrencilerin yazma tutumu ile akademik başarılarına etkisi incenmiştir. Yedi haftalık bir uygulama sürecinin sonunda öğrencilere tutum ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, yazma tutumunda ise farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Millican (1994) tarafından yapılan çalışmada öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik başarı ve tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunurken matematik tutumunda farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak alanyazında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin tutumu üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirleyen çalışmalar da (Aktepe, 2020; Çardak, 2010; Jordon, 2014; Köksal, 2019; Pınar, 2019; Yıldırım, 2016) bulunmaktadır. Çardak (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilere öğrenme amaçlı günlük tutma etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda günlük tutan deney grubu öğrencilerinin akademik başarısının ve derse yönelik tutumunun olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Köksal (2019), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden şiir ve günlük yazmanın öğrencilerin ders başarısı, başarının kalıcılığı ve tutumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik tutumunda olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma tutumunun olumlu olması, yazma görevinde tercih edilen türden etkilenmiş olabilir.

Belirtilen çalışmalardan farklı olarak öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri yerine farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmalar da incelenmiştir. Bu

çalışmalardan bazılarında da (Atatekin, İstanbullu ve Korkmaz, 2023; Bilgin, 2018; Ercan, 2019) araştırmaya katılan öğrencilerin yazma ya da derse yönelik tutumunda herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Bilgin (2018), tarafından yapılan çalışmada bulmacaların ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kavram öğrenmelerine ve öğrencilerin derse yönelik tutumuna etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda bulmaca etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarısına ve derse yönelik tutumuna herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ercan (2019), araştırmasında işbirlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine ve yazma tutumuna etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazma becerisinde gelişme olduğu ancak yazma tutumunda herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. İnsanların sahip olduğu tutumlar doğuştan gelen bir özellik değildir ve yaşantılar, sahip olunan deneyimler sonucunda ortaya çıkar. Bu nedenle de geçici değillerdir ve uzun süre geçmedikçe değişmezler (Kağıtçıbaşı, 1988; Tavşancıl, 2006). Bireylerin sahip olduğu tutumların nasıl ve hangi şartlarda değişim gösterebileceğini açıklamak için ortaya çıkan kuramlarda farklı süreç ve aşamaların gerçekleşmesi gerektiği ifade edilmiştir (Sakallı, 2001). Bahsedilen bu aşamalarda eksiklik ve aksaklıklar yaşandığında süreç tamamlanmayacak, tutum değişikliği gerçekleşmeyecektir (Traş, 2021). Bu çalışma sonunda öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubu öğrencilerinin yazma tutumunda herhangi bir değişiklik olmaması, yukarıda da belirtildiği gibi tutumların değişebilmesi için uzun süre geçmesi gerektiğinden ve deneysel çalışma için ayrılan on haftalık sürecin yeterli olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında öğrencilerin yazdıkları öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin karşılığında not ya da puan gibi herhangi bir dönütün olmaması da öğrencilerin tutumlarının değişmemesinde etkili olmuş olabilir. Öğrencilerin araştırmanın uygulama sürecinde kullanılan yazı türlerini, öğrenme amaçlı olarak ilk kez uygulamaları da yazmaya yönelik tutumlarının değişmemesine sebep olmuş olabilir.

Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun yazma kaygısı ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı son test puanları arasında da anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen sonuçlar öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Alanyazında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisini inceleyen sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır. Kardaş (2019) tarafından yapılan bu çalışmada bilimsel hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, bilimin doğasını anlama ve yazma kaygısına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda bilimsel hikâye yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, bilimin doğasını anlama ve yazma kaygısına herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı öğretim stratejileri kullanılarak yapılan deneysel çalışmalarda (Avcı, 2013; Foroutan ve Noordin, 2012; Yurtbakan, 2022) da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Foroutan ve Noordin (2012) yaptıkları çalışmada iki farklı gruba ayrılan öğrencilere geleneksel (kâğıt kalem kullanarak) ve çevrimiçi (e-posta) yöntemler kullanılarak günlük yazma etkinlikleri uygulamıştır. Yedi hafta devam eden yazma çalışmalarından sonra uygulanan son test puanlarına göre geleneksel ve çevrimiçi günlük yazan öğrencilerin yazma kaygıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Yurtbakan (2022), çalışmasında Scratch programının özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yazma eğilimi, yazma kaygısı ve yazma tutumuna etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda Scratch programının öğrencilerin yazma eğilimi, yazma kaygısı ve yazma tutumuna herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu çalışmalardan farklı olarak Akkaymak, 2023; Arslan, 2021; Kurniasih, Sholihah, Umamah ve Hidayanti, 2020; Taşkın, 2018 tarafından farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmalarda, öğrencilerin yazma kaygısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Akkaymak (2023), mektup arkadaşlığının dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. 11 hafta süren uygulama sonucunda mektup arkadaşlığı yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısının anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Taşkın (2018), çalışmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisini incelemiştir. Yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir.

Seven (2022) kaygıyı, insanlarda fiziksel bazı belirtilerle normal olmayan ve sebepsiz yere ortaya çıkan korku ya da korkulu bir durumun ortaya çıkma ihtimaline karşı gösterilen tepki olarak tanımlamaktadır. Kaygının, durumluk ve sürekli kaygı olarak iki türü bulunmaktadır. Durumluk kaygı,

herhangi bir sebepten dolayı kişilerde ortaya çıkan, geçici durumlara karşı bireylerin göstermiş olduğu tepkilerdir. Sürekli kaygı ise, bireylerin kişilik özelliklerinde var olan, içinde bulunduğu durumları stres ve kaygı yönlü olarak yorumlamasını sağlayan, anlık ya da gelip geçici olmayan kaygı türüdür (Özgül, 2003). Maden (2021, s.351); öğrencilerin kendilerini yazma konusunda yetersiz olarak görmesi, özgüven eksikliği, yazma öz yeterliğinin düşük olması, yazma sürecinde öğrencilerin almış oldukları olumsuz geri dönütler, okuma alışkanlığı olmaması, öğrencilerin yazılarını oluştururken yavaş yazmaları gibi durumların yazma kaygısının oluşmasına neden olabileceğini ifade etmektedir. Bu çalışma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmaması, öğrencilerin yukarıda bahsedilen yazma kaygısına kaynak olabilecek durumlardan bazılarını yaşamalarından kaynaklanabilir. Bununla birlikte araştırmanın uygulama sürecinin 10 hafta ile sınırlı olması deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısında değişim olması için yetersiz gelmiş olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Bu araştırma öğrenme amaçlı yazma türlerinden mektup, günlük, hikâye, kavram haritası ve afiş/poster kullanılarak ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı düzeylerde, farklı derslerde ve farklı öğrenme amaçlı yazma türleri kullanılarak gerçekleştirilebilir. Gerçekleştirilecek çalışmalarla kullanılan farklı öğrenme amaçlı yazma türlerinin öğrencilerin yazma becerisine, yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisi incelenebilir.

- Dil becerilerinin bir bütün olduğu ve herhangi bir dil becerisindeki gelişimin diğer dil becerilerini de olumlu yönde etkileyeceği göz önünde bulundurularak farklı çalışmalarda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin diğer dil becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

- Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin yazma kaygısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmaların oldukça az sayıda olduğu dikkate alınarak bu etkinliklerin yazma kaygısına etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitim-öğretim sürecinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşlerinin alındığı nitel araştırmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada uygulama süreci için 10 haftalık bir zaman dilimi ayrılmıştır. Farklı araştırmalarda uygulama sürecine daha fazla zaman ayrılarak elde edilen sonuçların farklılık gösterip göstermediği; olumlu sonuçlar elde edilmesi durumunda bu sonuçların kalıcı olup olmadığı incelenebilir.

- Öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini derslerinde kullanmalarına katkı sağlamak için öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde/seminerlerde bu etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili bilgi verilebilir.

- Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yazma becerisine olan katkısını dikkate alarak derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yer verebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmaya birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır

Teşekkür ve/veya Açıklama: Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Kaynaklar

- Akçay, H. ve Baltacı, A. (2017). Astronomi öğretiminde öğrenme amaçlı çoklu yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 138-151.
- Akçay, H., Özyurt, B. B. ve Bezir Akçay, B. (2014). Çoklu yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısı ve kavram öğrenmeye etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Akkaymak, E. (2023). *Mektup arkadaşlığı yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aktepe, Z. T. (2020). *Dördüncü sınıf maddeyi tanyalım ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin araştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aktepe, Z. T. ve Yıldız, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin öğrenme amaçlı yazma hakkında görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(110), 211-229.
- Arslan, R., Tunca Güçlü, N. ve Alkın Şahin, S. (2023). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 161-171.
- Aslan, M. (2023). *Üçgenler ve dörtgenler konusunda 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine yönelik görüşlerinin ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Atasoy, A. (2021). Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46 (208), 213-236.
- Atatekin, D., İstanbullu, A. ve Korkmaz, Ö. (2023). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1314-1341.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Ay, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahadır, E. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "maddenin halleri ve ısı ünitesi"nin öğretiminde işbirlikli öğrenme temelli bilimsel mektupların kullanılmasının öğrencilerin tutum, başarı ve bilimsel okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. A. Tanrıoğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss.29-55). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bilgin, D. (2018). *Türkçe dersinde bulmaca ile kavram öğretiminin öğrenci başarısına ve derse kaşı tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Boscolo, P. and Carotti, L. (2003). Does writing contribute to improving high school students' approach to literature? *Educational Studies in Language and Literature* 3(3), 197-224.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *DeneySEL desenler: Ön test son test kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, C. (2017). *Türkçe öğretiminde ders günlüğü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ile yazma becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çardak, Ü. (2010). *Fen ve teknoloji dersine ilişkin günlük tutmanın öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Daly, J. A. and Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension self-esteem and personality. *Research in the Teaching of English*. 17(4), 327-339.
- Demirbağ, M. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı fen sınıflarında modsal betimleme eğitiminin öğrencilerin fen başarıları ve yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 124-144.
- Ercan, İ. (2019). *İş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergülcü, Y. (2021). *İlköğretim ikinci kademedeki özel yetenekli öğrencilerin matematik dersine dair kaygıları ile akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ayyansaray Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Homstad, T. and Thorson, H. (1996). Using writing-to-learn activities in the foreign language classroom. University of Minnesota. Center for Interdisciplinary Studies of Writing.
- Mason L., Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28(3), 199-226.
- Öztürk, F., Öztürk, B. ve Işık, A. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin yazmaya ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerine bakış açılarının belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 306-328.
- Foroutan, M. and Noordin, N. (2012). Effect of dialogue journal writing through the use of conventional tools and e-mail on writing anxiety in the ESL context. *English Language Teaching*, 5(1), 10-19.

- Fry, W. S. and Villagomez, A. (2012). Writing to learn: benefits and limitations. *College Teaching*, 60(4), 170-175.
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S., Berninger, V. and 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. and Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.
- Güllü, G. ve Kuşdemir, Y. (2021). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 15-33.
- Günel, M., Uzoğlu, M. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 379-399.
- Güven, A. Z., Altay, M. (2021). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliğinin kullanılması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 14-44.
- Güzel, İ. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma tutumları arasındaki ilişki (Muş Alparslan Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hand, B., Wallace, W. C. and Yang, E. (2004). Using a science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh-grade science: Quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, 26(2), 131-149.
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Jordon, S. (2014). Writing to learn the reformation: Or, who was ulrich zwingli and why should I are? *Teaching Theology and Religion*.17(1) 50-60.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım.
- Karakoç Öztürk, B. (2021). Yazma becerisine yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 546-573.
- Kardaş, S. (2019). *Bilimsel hikâyelerin hücre ve organeller konusunda 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, bilimin doğasını anlama ve yazma kaygısına etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Katrancı, M. ve Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(24), 1544-1555.
- Köknel, Ö. (1989). *Kaygı bozuklukları genel ve klinik psikiyatri*. İstanbul: Nobel Tıp Yayınları.

- Köksal, A. P. (2019). *Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin elektrik konusundaki akademik başarılarına, kalıcılığa ve Fen Bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kurniasih, K., Sholihah, F.A., Umamah, A. and Hidayanti Sung, I. (2020). Writing process approach and its effect on students' writing anxiety and performance. *Jurnal Arbiter*, 7(2), 144-150.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 100-109.
- Lefler, S. (2006). Writing in a mathematics classroom: A form of communication and reflection. *Action Research Projects*. 58, 1-30.
- Lim, L. and Pugalee, D. K. (2004). Using journal writing to explore "they communicate to learn mathematics and they learn to communicate mathematically." *Ontario Action Researcher*, 7(2), 17-24.
- Maden S. (2021). Yazma kaygısı. M. N. Kardaş (Ed.) *Yazma eğitimi içinde* (ss.343-364). Ankara: Pegem Akademi.
- Millican, B. R. (1994). *The effects of writing to learn tasks on achievement and attitude in mathematics*. Doctoral Dissertation. University of North Texas.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özgül, F. (2003). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde durumluk sürekli kaygı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekalı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Payne, A. R. (2012). *Development of the academic writing motivation questionnaire*. Master of Arts, The University of Georgia, Athens.
- Pınar, E. (2019). *Dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden günlük başarıya ve fen tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Prain, V. ve Hand, B. (1999). Students perceptions of writing for learning in secondary school science. *Science Education*, 83(2), 151-162.
- Rouse, A. G., Graham, S. and Compton, D. (2017). Writing to learn in science: Effects on grade 4 students' understanding of balance. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 366-379.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler?*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sarıgöl, J. (2022). *Fen öğretiminde analogi kullanımının akademik başarı ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: bir meta analiz çalışması*. Doktora tezi, Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Serpen, M. N. ve Üstten A. U. (2023). Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (34), 69-87.
- Seven, S. (2022). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. ve Erem Özdemir, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçe'nin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 975-992.
- Smith, M. W. (1984). Reducing writing apprehension. National Inst. of Education (Ed.), Washington, DC.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7-21.
- Stewart, T. L., Myers, A. C., and Culley, M. R. (2010). Enhanced learning and retention through "writing to learn" in the psychology classroom. *Teaching of Psychology*, 37(1), 46-49.
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, N. (2022). *İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının ev okuryazarlık ortamı bağlamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tarikdaroğlu, M. (2019). *Öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Binalı Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. Türkçe Sözlük. (t.y.). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 13.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Traş, Z. (2021). Sosyal psikoloji. Ş. Işık (Ed.). *Psikolojiye giriş* içinde (ss. 515-544). Ankara: Pegem Akademi.
- Yasul, A. F. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya, öğrenmenin kalıcılığına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, Z. (2016). *Yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 979-992.
- Yurtbakan, E. (2022). Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yazma eğilimleri, kaygıları ve tutumlarında Scratch programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 241-258.

Extended Abstract

Introduction

Today, depending on the developments in the field of technology, the need for communication in both academic and social lives of individuals is increasing. In this process, what is expected from the individual is to make sense of the messages conveyed to him/her correctly by using his/her prior knowledge and to express himself/herself correctly verbally or in writing. Individuals whose listening, speaking, reading and writing skills, which are called basic language skills, do not develop sufficiently may encounter various problems both in academic environments and in their social lives. Writing, which is one of these skills, differs from the others in terms of its slower development compared to other language skills and the permanence of the products formed at the end of the process. Writing skill is a language skill that is difficult to develop and requires time in terms of being both a physical and mental activity. The development of students' writing skills requires planned, disciplined and regular work as in every moment of human life. In addition, students' affective characteristics towards writing are also effective on their written expression skills. The most important of these affective characteristics are writing attitude and writing anxiety.

Today, non-traditional teaching methods and techniques are preferred in accordance with the constructivist approach in teaching activities and activities related to writing. By using these methods and techniques, it is aimed to prevent students from developing negative attitudes towards writing and experiencing writing anxiety by trying to include them in the process. In order to achieve this aim, activities that encourage students to think and write what they think are used. Writing for learning activities are one of the writing activities that offer students an unusual experience. Writing for learning is not only a tool used in the process of structuring knowledge in students, but also a communication tool that enables students to transfer their thoughts to other readers. Writing for learning activities are a method in which the student is active in the process and responsible for his/her own learning. It has been observed that the studies on writing activities for learning purposes, which contribute both to the development of students' writing skills and to the structuring of what they have learnt in their minds by repeating what they have learnt, are concentrated especially in the fields of Science, Social Sciences and Mathematics; in these studies, the effect of writing activities for learning purposes on academic achievement or attitude towards the related course has been investigated in general. There was no study that examined the effects of writing for learning activities on students' writing expression skills, writing attitude and writing anxiety together. In this study, it was aimed to determine the effect of learning writing activities on primary school students' writing skills, writing attitude and writing anxiety.

Method

In the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, one of the quantitative research methods, was used. The study group of the research consists of 40 fourth grade students in a primary school in the provincial centre of Kırıkkale National Education Directorate in the spring term of the 2022-2023 academic year. The experimental group in the study was determined as the 4-A class, where the researcher, who was the first name, worked as a classroom teacher, and the control group was determined as the 4-D class, whose results showed similar characteristics with the experimental group by applying measurement tools to the 4-B, 4-C and 4-D classes in the same school. The experimental group consisted of 19 students and the control group consisted of 21 students. Personal Information Form, Writing Anxiety Scale, Writing Attitude Scale and Graded Scoring Key for Evaluating Written Expression were used as data collection tools in the study. For the study, permission was obtained from the ethics committee and Kırıkkale Directorate of National Education. During the experimental application process, writing activities for learning purposes were carried out with the experimental group for 10 weeks, and no intervention was made to the control group. Letter, diary, story, concept map and poster/poster activities were applied in the experimental

group. In the analysis of the data, t-test for dependent and independent groups, Wilcoxon signed-rank test and Mann Whitney U test were used. In addition, the effect size value was calculated for the results obtained.

Findings

According to the results of the research, it was determined that the written expression skills of the experimental group students improved significantly, while there was no difference in the written expression skills of the control group students. It was determined that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students' writing attitude and writing anxiety, while there was a regression in the writing attitude of the control group students and no significant difference in writing anxiety. It was seen that there was a significant difference between the post-test scores of the students in the experimental and control groups in terms of narrative and informative text writing skills in favour of the experimental group, and there was no difference between the post-test scores of writing attitude and writing anxiety.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the results of the research, it was determined that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students' narrative and informative text writing skills in favour of the post-test. There was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group students' narrative and informative text writing skills. Similar to these results in the literature, there are studies (Can, 2017; Demirbağ, 2011; Lim & Pugalee, 2004; Stewart, Myers, & Culley, 2010) that concluded that students' writing skills improved by using writing activities for learning purposes. It is thought that these studies carried out in the experimental group attracted the students' interest/attention and since the studies were carried out for 10 weeks, it is thought that students' writing skills improved.

In the study, it was observed that there was no significant difference between the pre-test and post-test writing attitude pre-test and post-test scores of the experimental group students who were applied writing activities for learning purposes, while there was a significant difference between the pre-test and post-test writing attitude pre-test and post-test scores of the control group students in favour of the pre-test. Similar to this result, there are studies in the literature (Akçay & Baltacı, 2017; Bahadır, 2011; Boscolo & Carotti, 2003; Lefler, 2006; Millican, 1994; Tarikdaroglu, 2019; Yasul, 2019) that determine that writing activities for learning purposes do not have any effect on students' attitude. At the end of this study, the fact that there was no change in the writing attitudes of the experimental group students to whom writing activities for learning purposes were applied may be due to the fact that, as mentioned above, it takes a long time for attitudes to change and the ten-week period allocated for the experimental study was not sufficient.

Some of the suggestions based on the results obtained from the research are as follows:

- Considering that there are very few studies to determine the effect of writing for learning activities on writing anxiety, studies can be conducted to determine the effect of these activities on writing anxiety.

- In order to contribute to teachers' use of writing activities for learning purposes in their lessons, information on how to carry out these activities can be given in in-service trainings/seminars to be organised for teachers.

- Classroom teachers can include writing for learning activities in their lessons by considering their contribution to students' writing skills.