**T.C.**
**KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA BECERİLERİ, OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ VE YAZMA TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**ŞEYDA OKCU**

**Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Şafak KAMAN**
**Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÜNAL**
**Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Murat TEMUR**

**KASTAMONU-2026**

## TAAHHÜTNAME

***Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.***

**Şeyda OKCU**

# ÖZET

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

## DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA BECERİLERİ, OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ VE YAZMA TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**ŞEYDA OKCU**

**KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**
**DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ ŞAFAK KAMAN**

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri, okuduğunu anlama düzeyleri ve hikâye yazmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olup çalışma grubunu 2024–2025 eğitim öğretim yılında Kastamonu il merkezindeki resmî ilkokullarda öğrenim gören 448 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Testi, Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Hikâye Yazma Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hikâye yazma becerileri ile okuduğunu anlama düzeylerinin orta düzeyin üzerinde, hikâye yazmaya yönelik tutumlarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Rubrik sonuçları, öğrencilerin başlık ile içerik uyumu ve cümle dizilimi oluşturma becerilerinde daha başarılı olduklarını; ana düşünce belirleme, imla kullanımı ve sunum özelliklerinde ise gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, okuduğunu anlama ile hikâye yazma becerisi arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki; hikâye yazmaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama ve hikâye yazma becerisi arasında ise negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin okuduğunu anlama ve hikâye yazma becerilerinde erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları, hikâye yazmaya yönelik tutum puanlarının ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, okuma ve yazma becerilerinin birlikte desteklenmesi ve öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlarını geliştirecek uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

**ANAHTAR KELİMELER:** Hikâye Yazma Becerisi, Okuduğunu Anlama, Yazma Tutumu, İlkokul Öğrencileri

Haziran 2026, 82 Sayfa

## ABSTRACT

### MSC THESIS

### AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP AMONG FOURTH-GRADE STUDENTS' STORY WRITING SKILLS, READING COMPREHENSION LEVELS, AND WRITING ATTITUDES

**ŞEYDA OKCU**

**KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE**
**BASIC EDUCATION DEPARTMENT**
**PRIMARY EDUCATION**
**SUPERVISOR: ASSIST. PROF. DR. ŞAFAK KAMAN**

The purpose of this study is to examine the relationship among fourth-grade primary school students' story writing skills, reading comprehension levels, and attitudes toward story writing. The study was conducted using a correlational survey model. The study group consisted of 448 fourth-grade students enrolled in public primary schools in the city center of Kastamonu during the 2024–2025 academic year. Participants were selected through convenience sampling. Data were collected using the Reading Comprehension Test, the Attitude Scale Toward Story Writing, and the Story Writing Assessment Rubric. Descriptive statistics, Pearson product-moment correlation analysis, and independent samples t-tests were employed to analyze the data. The findings revealed that students' story writing skills and reading comprehension levels were above the moderate level, whereas their attitudes toward story writing were at a moderate level. Rubric results indicated that students performed better in creating coherence between the title and content and in organizing sentences. However, they needed improvement in identifying the main idea, using spelling and punctuation correctly, and presentation features. Correlation analyses showed a positive, low-level, and statistically significant relationship between reading comprehension and story writing skills. In contrast, attitudes toward story writing demonstrated negative, low-level, and significant relationships with both reading comprehension and story writing skills. Gender-based analyses indicated that female students outperformed male students in reading comprehension and story writing skills, whereas male students obtained significantly higher scores on attitudes toward story writing. In conclusion, the study found significant but low-level relationships among reading comprehension, story writing skills, and attitudes toward story writing. Based on these findings, it is recommended that reading and writing skills be supported in an integrated manner and that greater emphasis be placed on instructional practices designed to foster positive attitudes toward writing.



**KEYWORDS:** Story Writing Skills, Reading Comprehension, Attitude Toward Story Writing, Primary School Students

June 2026, 82 Page

# TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanması sürecinde bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, her aşamada değerli katkılarını esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Şafak KAMAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Akademik gelişimime sağladığı katkılar, yapıcı eleştirileri ve desteği bu çalışmanın şekillenmesinde büyük rol oynamıştır. Tez sürecinde sabrı, anlayışı ve manevi desteğiyle her zaman yanımda olan sevgili eşim Adil OKCU'ya gönülden teşekkür ederim. Varlığı ve desteği, bu süreci azim ve kararlılıkla tamamlamamda en büyük güç kaynağım olmuştur. Hayatım boyunca beni destekleyen, bugünlere gelmemde büyük emekleri bulunan ve her zaman yanımda olan kıymetli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sevgi, güven ve fedakârlıklarıyla bana güç veren ailemin katkısı, bu başarının en önemli dayanaklarından biridir. Bu çalışma, desteklerini esirgemeyen tüm sevdiklerime ithaf edilmiştir.

Şeyda OKCU

Kastamonu, 2026

# İÇİNDEKİLER

**Sayfa**


**TEZ ONAYI** ..... **ii**
**TAAHHÜTNAME** ..... **iii**
**ÖZET** ..... **iv**
**ABSTRACT** ..... **v**
**TEŞEKKÜR** ..... **vi**
**İÇİNDEKİLER** ..... **vii**
**TABLOLAR DİZİNİ** ..... **ix**
**1. GİRİŞ** ..... **1**
1.1 Problem Durumu ..... 1
1.2 Araştırmanın Amacı ..... 4
1.3 Araştırmanın Önemi ..... 4
1.4 Araştırmanın Varsayımları ..... 5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları ..... 6
1.6 Araştırmanın Tanımları ..... 6
**2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE** ..... **8**
2.1 Hikâye ..... 8
2.1.1 Yazma ..... 10
2.1.2 Hikaye Yazma Becerisi ..... 12
2.2 Okuma ..... 14
2.2.1 Anlama ..... 17
2.2.2 Okuduğunu Anlama ..... 19
2.3 Tutum ..... 22
2.3.1 Yazma Tutumu ..... 24
2.4 İlgili Çalışmalar ..... 26
2.4.1 Hikâye Yazma ile İlgili Çalışmalar ..... 26
2.4.2 Okuduğunu Anlama ile İlgili Çalışmalar ..... 31
2.4.3 Yazma Tutumu ile İlgili Çalışmalar ..... 34
**3. YÖNTEM** ..... **37**
3.1 Araştırmanın Deseni ..... 37
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu ..... 37
3.3 Veri Toplama Süreci ..... 38
3.4 Veri Toplama Araçları ..... 39
3.4.1 Okuduğunu Anlama Testi ..... 39
3.4.2 Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ..... 40
3.4.3 Hikâye Yazma Değerlendirme Rubriği ..... 40
3.5 Verilerin Analizi ..... 40
**4. BULGULAR** ..... **42**
4.1 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Beceri Düzeyleri. ..... 42
4.2 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ..... 44
4.3 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazmaya Yönelik Tutumları ..... 44
4.4 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Yazma Tutumları Arasındaki İlişki ..... 46

4.5 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Hikâye Yazma Becerisi ve Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi ..... 47
**5. TARTIŞMA VE SONUÇ ..... 48**
**6. ÖNERİLER ..... 55**
6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler ..... 55
6.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler ..... 56
**KAYNAKLAR ..... 57**
**EKLER ..... 69**
EK A Hikâye Yazma Tutum Ölçeği ..... 70
EK B Okuduğunu Anlama Düzeyi Belirleme Ölçeği ..... 71
EK C Serbest Hikâye Yazma Çalışması ..... 75
EK D Etik Kurul İzni ..... 76
EK E MEB Uygulama İzinleri ..... 77
EK F Ölçek Kullanım İzinleri ..... 78
EK G Serbest Hikâye Yazma Uygulama Örnekleri ..... 79

# TABLOLAR DİZİNİ

**Sayfa**

Tablo 3.1 Öğrencilerin cinsiyetlerinin dağılımı ..... 38
Tablo 3.2 Öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeği, hikâye yazma değerlendirme ölçeği ve hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeği puanları ve çarpıklık – basıklık değerleri ..... 41
Tablo 4.1 Öğrencilerin hikâye yazma değerlendirme ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler ..... 42
Tablo 4.2 Öğrencilerin hikâye yazma değerlendirme rubriği maddelerine ilişkin betimsel bulgular ..... 43
Tablo 4.3 Öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ..... 44
Tablo 4.4 Öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ..... 44
Tablo 4.5 Öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeği maddelerine ilişkin betimsel bulgular ..... 45
Tablo 4.6 Okuduğunu anlama, hikâye yazma ve yazma tutumu puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları ..... 46
Tablo 4.7 Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama ölçeği, hikâye yazma değerlendirme ölçeği ve hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılması ..... 47

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya konu olan problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmanın tanımları üzerinde durulmuştur.

## 1.1 Problem Durumu

Yazma, bireyin duygu, düşünce ve deneyimlerini ifade etmesine olanak sağlayan temel dil becerilerinden biri olup bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları içeren çok yönlü bir süreçtir. Bu süreç yalnızca harf, sözcük ve cümlelerin üretilmesinden ibaret olmayıp aynı zamanda bireyin planlama, düzenleme, değerlendirme ve yeniden yapılandırma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını gerektirmektedir. Bu yönüyle yazma, bireyin düşüncelerini anlamlandırmasını ve yapılandırmasını sağlayan aktif bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir (Temizkan, 2014; Akyol, 2019; Göçen, 2019). Aynı zamanda yazma, bireyin kendini ifade etme gereksiniminin bir sonucu olarak ortaya çıkmakta ve iletişim sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Sever, 2004). Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesinin, yalnızca akademik başarı açısından değil, bireyin sosyal ve duygusal gelişimi açısından da çeşitli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Dil eğitiminin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin etkili ve doğru biçimde yazılı anlatım becerisi kazanmalarını sağlamaktır (Akyol, 2019). Bu bağlamda yazma eğitimi; öğrencilerin düşüncelerini sistemli bir biçimde ifade etmelerini, dil kurallarını doğru kullanmalarını ve iletişim becerilerini geliştirmelerini destekleyen temel bir öğretim alanıdır. Yazma türleri içerisinde yer alan hikâye yazma ise öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına, olay örgüsü oluşturmalarına, karakter ve mekân tasarlamalarına olanak tanıyan işlevsel bir türdür (Kutlu, 2010; Özbay, 2018). Hikâye yazma sürecinin öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra duyuşsal özellikleriyle de ilişkili olabileceği ve yazmaya yönelik ilgi ile motivasyonlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda hikâye yazma, öğrencilerin dil gelişimini farklı boyutlarıyla destekleme potansiyeline sahip bir öğrenme alanı olarak değerlendirilebilir.

Yazma becerisiyle yakından ilişkili olan bir diğer temel dil becerisi okumadır. Okuma, bireyin metinle etkileşime girerek anlam oluşturduğu; bilgiyi anlama, yorumlama ve değerlendirme süreçlerini içeren aktif bir zihinsel etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2021; Güneş, 2021). Okuduğunu anlama ise yalnızca metindeki bilgiyi kavramakla sınırlı kalmayıp bireyin ön bilgileriyle metni ilişkilendirmesini, çıkarımlar yapmasını ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmasını gerektiren karmaşık bir yapı sergilemektedir (National Reading Panel, 2000; Balcı, 2013). Özellikle ilkokul döneminde bu becerilerin geliştirilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Okuma ve yazma becerilerinin birbirleriyle ilişkili ve birbirini destekleyen temel dil becerileri olduğu belirtilmektedir (Akyol, 2021; Güneş, 2021). Okuma yoluyla edinilen bilgi ve deneyimlerin yazma sürecine katkı sağladığı, yazma etkinliklerinin ise bireyin okuduğunu anlama ve anlamlandırma becerilerini destekleyebildiği ifade edilmektedir (Graham ve Hebert, 2010). Yazma süreci aynı zamanda planlama, düzenleme, problem çözme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektirdiğinden bireyin bilişsel gelişimiyle de ilişkilendirilmektedir (Flower ve Hayes, 1981). Nitekim yazma sürecinde birey, okuma yoluyla edindiği bilgileri yeniden düzenlemekte, yorumlamakta ve kendi ifadeleriyle yapılandırmaktadır. Bu yönüyle yazma, yalnızca düşüncelerin yazılı olarak aktarılması değil, aynı zamanda anlam oluşturma ve bilgiyi yapılandırma süreci olarak da değerlendirilmektedir (Güneş, 2021).

Bununla birlikte yazma becerisinin gelişiminin yalnızca bilişsel süreçlerle açıklanmasının yeterli olmayabileceği ve bu becerinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir (Graham vd., 2007a; Güneş, 2021). Yazmaya yönelik tutum, motivasyon ve yazma kaygısı gibi duyuşsal değişkenlerin öğrencilerin yazma sürecine katılımları ve ortaya koydukları yazılı ürünlerin niteliği ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Daly ve Miller, 1975; Baştuğ, 2015). Yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin yazma etkinliklerine daha istekli katılabildikleri, daha fazla çaba gösterebildikleri ve daha nitelikli ürünler ortaya koyabildikleri rapor edilmektedir (Graham vd., 2007a). Buna karşılık yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazma

etkinliklerinden kaçınma eğilimi gösterebildikleri ve bu durumun yazma performanslarıyla olumsuz yönde ilişkili olabileceği ifade edilmektedir (Daly ve Miller, 1975). Ayrıca bireylerin yazma sürecine ilişkin önceki deneyimlerinin yazmaya yönelik tutumlarının oluşumunda etkili olabileceği ve bu durumun yazma performansına yansıyabileceği belirtilmektedir (Baştuğ, 2015).

Özellikle ilkokul dördüncü sınıf düzeyi, öğrencilerin temel dil becerilerini büyük ölçüde kazandıkları ve bu becerileri daha üst düzeyde kullanmaya başladıkları önemli bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Akyol, 2021; Güneş, 2021). Bu dönemde öğrencilerin hikâye yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri, akademik başarılarının yanı sıra dilsel ve bilişsel gelişimleriyle de ilişkilendirilmektedir (Akyol, 2021; Baştuğ, 2015).

Alanyazın incelendiğinde, hikâye yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların (Baştuğ, 2015; Temel ve Katrancı, 2019), okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların (Yıldız vd., 2020) bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte hikâye yazma becerisi, yazmaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama değişkenlerini birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişkilerin cinsiyet gibi demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığına ilişkin bulguların da tam olarak tutarlılık göstermediği görülmektedir (Baştuğ, 2015; Yurtbakan, 2023). Bu durum, dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirilmesine yönelik öğretim süreçlerinin planlanmasında ele alınması gereken bir araştırma alanına işaret etmektedir.

Bu nedenle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazmaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin hem kuramsal hem de uygulamaya dönük katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada söz konusu değişkenler bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak alanyazındaki sınırlı çalışmalara katkı sunulması amaçlanmaktadır. Ayrıca elde edilecek bulguların, öğretmenlere öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim uygulamalarının planlanmasında yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile okuduğunu anlama düzeyleri ve yazma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini belirlemek.

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek.

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarını belirlemek.

4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile okuduğunu anlama düzeyleri ve yazma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek.

5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile okuduğunu anlama düzeyleri ve yazma tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.

## 1.3 Araştırmanın Önemi

Yazma becerisi, öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmelerini sağlayan temel dil becerilerinden biri olup bilişsel ve duyuşsal birçok değişkenle ilişkilidir. Bu becerinin geliştirilmesinde hikâye yazma etkinlikleri önemli bir yere sahip olmakla birlikte, öğrencilerin yazma sürecindeki başarılarının yalnızca bilişsel becerilerle açıklanamayacağı; yazmaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama gibi değişkenlerin de bu süreçte etkili olabileceği belirtilmektedir (Graham vd., 2007a; Balcı, 2013; Baştuğ, 2015).

Alanyazın incelendiğinde, yazma becerisi, yazmaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama değişkenlerinin çoğunlukla ayrı ayrı ele alındığı; bu değişkenler arasındaki ilişkilerin özellikle ilkokul düzeyinde bütüncül bir yaklaşımla incelendiği çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Baştuğ, 2015; Temel ve Katrancı, 2019; Yıldız vd., 2020; Yurtbakan, 2023). Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde

etkili olabilecek bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin birlikte değerlendirilmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Bu nedenle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazmaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde etkili olabilecek değişkenlerin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçların öğretmenlere, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim süreçlerinin planlanmasında ve uygun eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Bu yönüyle araştırmanın, hikâye yazma becerisi, yazmaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasına katkı sağlayarak ilgili alanyazına destek sunacağı; aynı zamanda eğitim uygulamalarına yönelik veri temelli çıkarımlar geliştirilmesine yardımcı olacağı öngörülmektedir.

## 1.4 Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar kabul edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların doğru ve samimi olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama sürecine gönüllü olarak katıldıkları ve veri toplama araçlarını yönergeler doğrultusunda yanıtladıkları varsayılmıştır.

3. Araştırmanın uygulandığı ortamın (sınıf ortamı, uygulama koşulları vb.) tüm katılımcılar için benzer olduğu kabul edilmiştir.

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin, hikâye yazma ve okuduğunu anlama becerilerini etkileyebilecek dış etkenlerin (yardım alma, yönlendirme vb.) kontrol altında olduğu varsayılmıştır.

5. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin, öğrencilerin hikâye yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin mevcut durumlarını yansıttığı kabul edilmiştir.

## 1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Araştırma, Kastamonu ilinde öğrenim gören 448 ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmada öğrencilerin hikâye yazma becerileri, okuduğunu anlama düzeyleri ve yazmaya yönelik tutumları; kullanılan hikâye yazma değerlendirme formu, okuduğunu anlama testi ve yazma tutum ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

3. Araştırma, verilerin toplandığı eğitim-öğretim dönemindeki uygulamalarla sınırlıdır ve öğrencilerin farklı zamanlardaki performanslarını kapsamamaktadır.

4. Araştırmada elde edilen bulgular, ilişkisel tarama modeli kapsamında incelenen değişkenler arasındaki ilişkilerle sınırlı olup herhangi bir nedensel çıkarım yapılmasına olanak vermemektedir.

## 1.6 Araştırmanın Tanımları

Yazma: Yazma, bireyin duygu, düşünce, bilgi ve tasarımlarını belirli bir plan çerçevesinde, dil kurallarına uygun olarak yazılı semboller aracılığıyla ifade etmesini sağlayan bir süreçtir. Bu süreç yalnızca mekanik bir aktarım olmayıp planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarını içeren; bilişsel, dilsel ve devinişsel boyutları bulunan karmaşık bir beceridir (Akyol, 2019).

Hikâye: Hikâye, insan yaşamından kesitler sunan, olay merkezli bir yapı üzerine kurulan ve belirli bir zaman ile mekân içerisinde gerçekleşen olayların kişiler

aracılığıyla estetik bir anlatımla aktarıldığı edebî bir anlatım türüdür (Aktaş, 2014; Kılıç, 1987).

Hikâye Yazma: Hikâye yazma becerisi, bireyin duygu, düşünce ve deneyimlerini olay örgüsü çerçevesinde kişi, zaman ve mekân unsurlarını dikkate alarak anlamlı ve bütünlüklü bir kurmaca metne dönüştürebilmesini sağlayan bir beceridir. Bu beceri; planlama, taslak oluşturma, metni geliştirme ve gözden geçirme aşamalarını kapsayan bilişsel, dilsel ve yaratıcı süreçlerin bütününden oluşmaktadır (Akyol, 2019).

Okuma: Okuma, görsel sembollerin zihinde anlamlandırılması ve bireyin metinle etkileşime girerek anlam oluşturması sürecidir. Bu süreç dikkat, algı ve dil becerileriyle yakından ilişkili olup okuyucunun metindeki bilgileri yorumlamasını ve yapılandırmasını içermektedir (Akyol, 2019; Özbay, 2010).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, metindeki anlamın okuyucu tarafından ön bilgileriyle ilişkilendirilerek aktif biçimde yapılandırılması sürecidir. Bu süreç; anlam kurma, yorumlama, çıkarım yapma ve bilgiyi değerlendirme gibi zihinsel işlemleri içermektedir (Akyol, 2019).

Tutum: Tutum, bireyin belirli bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranış eğilimlerini içeren; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluşan öğrenilmiş bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl, 2014).

Yazma Tutumu: Yazma tutumu, bireyin yazma etkinliklerine yönelik duygu, düşünce ve eğilimlerini ifade etmektedir. Yazmaya yönelik tutumun öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve yazılı anlatım başarılarını etkileyen önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir (Kaya ve Kan, 2019; Temizkan, 2014).

# 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

## 2.1 Hikâye

Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Güncel Türkçe Sözlükte hikâye, gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2026). Alan yazında hikâye kavramına ilişkin farklı tanımlara yer verilmekle birlikte bu tanımların ortak noktasını olay, kişi, zaman ve mekân unsurlarına dayalı bir anlatım yapısı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda hikâye; kısa bir zaman diliminde geçen, genellikle tek bir olay etrafında şekillenen ve anlatımda özlülüğün ön planda olduğu bir edebî tür olarak değerlendirilmektedir (Kolcu, 2010). Benzer şekilde Yazıcı (1998) hikâyeyi, yalın bir olayın çevresinde kişilerin ilişkilerini anlatma esasına dayanan edebî tür olarak tanımlamaktadır.

Hikâye, yalnızca olayların aktarımına dayanan bir anlatım biçimi olmayıp aynı zamanda estetik bir kurguya sahip yazınsal bir türdür. Karaalioğlu'na (1992) göre hikâye; gerçek yaşamda gerçekleşmiş ya da gerçekleşme ihtimali bulunan olayların belirli bir kurgu içerisinde anlatıldığı, okuyucuda ilgi, heyecan ve estetik haz uyandırmayı amaçlayan bir yazı türüdür. Benzer biçimde Yılmaz (2019), hikâyeyi gerçek yaşamdan alınmış ya da gerçekleşmesi mümkün olayların belirli bir zaman ve mekân içerisinde kahramanlar aracılığıyla anlatıldığı bir yazı türü olarak ele almaktadır. Emir'e (1986) göre ise hikâye, gerçek yaşamdan alınmış ya da gerçeğe benzer olayların belirli bir zaman, mekân ve kişi çerçevesinde ele alındığı, özlü anlatım özellikleri taşıyan bir yazı türüdür.

Hikâyenin yalnızca yapısal özellikleriyle değil, içerdiği anlam katmanlarıyla da öne çıktığı görülmektedir. Kutlu (2010), hikâyeyi insanın iç dünyasını ve toplumsal çevresiyle ilişkisini yansıtan yalın fakat derinlikli bir anlatım türü olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda hikâye; olay, kişi, zaman ve mekân gibi temel yapı unsurlarını anlam ve estetik boyutlarıyla bütünleştiren yazınsal bir metin niteliği taşımaktadır. Bu yönüyle hikâye, bireyin yaşamı, insan ilişkilerini ve toplumsal gerçekliği farklı bakış açılarıyla değerlendirmesine olanak sağlayan önemli edebî türlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Bu tanımlar doğrultusunda hikâye; gerçek ya da gerçeğe yakın olayları belirli bir kişi, zaman ve mekân çerçevesinde ele alan, kısa ve yoğun anlatım özellikleri taşıyan, estetik etki oluşturmayı amaçlayan bir anlatı türü olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle hikâye, hem yapısal özellikleri hem de anlam derinliği bakımından önemli bir edebî tür olarak öne çıkmaktadır.

Hikâyeler, ilkokul çağındaki öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli bir araç olarak görülmekte; çocukların dil gelişimlerini destekleyerek kelime dağarcıklarını zenginleştirmelerine ve dilin ifade olanaklarını keşfetmelerine katkı sağlayabilmektedir (Sever, 2013). Ayrıca eğitim sürecinde hikâye temelli etkinliklere yer verilmesinin, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinin gelişimini destekleyebileceği belirtilmektedir (Speaker vd., 2004). Dil becerilerindeki gelişimin, çocukların bilgiye ulaşma, öğrendiklerini aktarma ve duygu ile düşüncelerini ifade etme gibi zihinsel süreçleri daha etkili biçimde gerçekleştirmelerine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir. Bu durumun öğrencilerin daha ileri düzey yazma becerileri geliştirmelerine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Akyol, 2005). Bu bağlamda hikâyeler, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimlerini destekleyebilen; aynı zamanda yaratıcı düşünme ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sunabilen etkili bir öğretim aracı olarak değerlendirilmektedir.

Hikâyelerin çocukların sosyal, kültürel, zihinsel ve kişilik gelişimlerini destekleyebilen edebî metinler arasında yer aldığı belirtilmektedir. Bu metinlerin, çocukların yaşam deneyimlerini zenginleştirmelerine, farklı karakter tiplerini tanımalarına ve değer yargıları geliştirmelerine katkı sağlayabildiği; ayrıca içinde bulundukları toplumsal ve kültürel çevreyi daha iyi anlamalarına yardımcı olabildiği ifade edilmektedir (Gürel vd., 2007). Benzer şekilde Palamut (2008), hikâyelerin çocukların yaşam deneyimlerini genişletip zenginleştiren önemli araçlar arasında yer aldığını belirtmektedir. Bu bağlamda hikâyeler; çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyebilen, dil becerilerinin gelişimine katkı sunabilen ve estetik duyarlılık kazanmalarına yardımcı olabilen edebî metinler olarak değerlendirilmektedir.

Bu açıklamalar doğrultusunda hikâye; gerçek ya da gerçeğe yakın olayları belirli bir kişi, zaman ve mekân çerçevesinde aktaran, kısa ve yoğun anlatım özellikleri taşıyan bir edebî tür olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte hikâyeler, bireyin duygu ve düşüncelerini anlamlandırmasına yardımcı olan, dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyebilen işlevsel metinler olarak da görülmektedir. Bu yönüyle hikâye, hem yapısal ve sanatsal özellikleri hem de eğitim süreçlerinde üstlenebildiği işlevler bakımından çok boyutlu bir niteliğe sahiptir. Hikâyelerin sahip olduğu bu özelliklerin, Türkçe eğitiminde hikâye yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara temel oluşturduğu ve bu becerinin öğretim sürecindeki önemini ortaya koyduğu söylenebilir.

### 2.1.1 Yazma

Yazı, insanlığın bilgi, deneyim ve kültürel birikimini kuşaklar boyunca aktarmasını sağlayan en önemli iletişim araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. İnsanlar, biriktirdikleri bilgi ve deneyimleri yazı aracılığıyla gelecek kuşaklara aktararak günümüzün bilim, kültür ve medeniyet seviyesine ulaşılmasına katkı sağlamıştır (Karatay, 2011). Bu yönüyle yazı, bireylerin sahip oldukları bilgileri somut bir biçimde ifade etmelerine olanak sağlayan ve geçmiş ile gelecek arasında bağ kurulmasına yardımcı olan önemli bir araçtır (Yaman, 2008; Karaca, 2024). Yazının sunduğu bu imkânlar, yazma becerisinin bireysel ve toplumsal yaşam açısından önemini vurgulayan unsurlar arasında değerlendirilebilir.

Alan yazında yazma kavramına ilişkin farklı tanımlara yer verilmekle birlikte bu tanımların ortak noktasını bireyin duygu, düşünce, gözlem ve deneyimlerini yazılı olarak ifade etmesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda yazma; bir konuya ilişkin duygu, düşünce, hayal veya özgün fikirlerin belirli bir düzen ve mantık çerçevesinde yazılı olarak aktarılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Göçer, 2010). Benzer şekilde Özbay (2018), yazmayı bireyin duygu ve düşüncelerini belirli bir amaç doğrultusunda, hedef kitleyi ve metin türünün özelliklerini dikkate alarak yazılı biçimde ifade etmesi olarak açıklamaktadır. Köksal'a (2001) göre yazma, bireyin gözlemlediklerini, deneyimlediklerini ve düşündüklerini belirli kurallara uygun biçimde yazılı olarak aktarmasıdır. Özdemir (2019) ise yazmayı, bireyin duygu ve düşüncelerini belirli kurallar ve düzen çerçevesinde yazılı olarak ifade etmesini sağlayan bir iletişim aracı

olarak değerlendirmektedir. Arı (2008) da yazmayı, herhangi bir dilin işaretlerinden yararlanılarak düşüncelerin yazılı veya dijital ortamda aktarılması süreci şeklinde tanımlamaktadır.

Yazma, yalnızca düşüncelerin yazılı olarak aktarılmasından ibaret olmayıp aynı zamanda bilişsel süreçleri içeren karmaşık bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Yazma, bireyin düşünce sürecinin bir ürünü olarak ortaya çıkmakta (Korkmaz, 2015) ve aynı zamanda düşünmeyi destekleyen bir araç olarak işlev görmektedir (Bozat, 2014). Bu bağlamda yazma, yalnızca bilgilerin aktarılmasına hizmet eden bir araç olmanın ötesinde; bireyin düşüncelerini yapılandırmasını, anlamlandırmasını ve yeniden üretmesini sağlayan bilişsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Flower ve Hayes'e (1981) göre yazma sürecinde birey; planlama, düzenleme, gözden geçirme ve düzeltme gibi aşamalar aracılığıyla hem dilsel hem de zihinsel becerilerini etkin biçimde kullanmaktadır. Benzer şekilde Güneş (2021), yazma sürecinin zihinde fikirlerin oluşmasıyla başladığını ve bu fikirlerin yazıya aktarılmasına kadar devam eden çok aşamalı bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte birey, düşüncelerini planlama, düzenleme ve yeniden yapılandırma aşamalarından geçirerek anlamlı bir bütün oluşturmakta ve yazılı anlatım yoluyla ifade etmektedir (Flower ve Hayes, 1981; Güneş, 2021).

Yazmanın düşünme ile olan yakın ilişkisi, bu becerinin bilişsel gelişim açısından da önemli olduğunu göstermektedir. Yazma sürecinde birey, yalnızca mevcut bilgileri aktarmamakta; aynı zamanda bilgiyi yeniden düzenlemekte, ilişkilendirmekte ve anlamlandırmaktadır. Bu nedenle yazma etkinliği, bilginin yeniden örgütlenmesini ve derinleştirilmesini sağlayan aktif bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmektedir (Bozat, 2014; Güneş, 2021). Bülbül'e (2000) göre yazma sürecinin temelinde düşünme ve hissetme yer almakta; düşünce ve hayal dünyası sınırlı olan bireylerin özgün fikirler üretmeleri güçleşmektedir. Bu yönüyle yazma, bireyin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen çok boyutlu bir beceri alanı olarak görülmektedir (Flower ve Hayes, 1981; Güneş, 2021).

Yazma becerisinin geliştirilmesi, yalnızca bireysel bir yetenek meselesi olarak değerlendirilmemektedir. Bazı kişiler yazmanın doğuştan gelen bir yetenek olduğunu

düşünse de doğru ve etkili yazmanın öğrenilebilir, nitelikli yazmanın ise düzenli çalışma ve uygulama ile geliştirilebilir bir beceri olduğu belirtilmektedir (Kavcar, 1983). Yazma öğretiminin temel amacı, bireylerin okul yaşamlarında ve günlük hayatlarında açık, anlaşılır ve etkili iletişim kurabilmelerini sağlamaktır (Roth, 2009). Nitelikli bir yazma eğitimi alan öğrencilerin düşüncelerini daha mantıklı ve tutarlı bir bütünlük içerisinde ifade edebildikleri belirtilmektedir (Ungan, 2007). Bu nedenle yazma eğitimi, yalnızca bir dil becerisinin öğretimi olarak değil; bilişsel, sosyal ve akademik gelişimi destekleyen bütüncül bir süreç olarak ele alınmaktadır (Ungan, 2007; Roth, 2009).

Bu tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda yazma; bireyin duygu, düşünce, gözlem ve deneyimlerini belirli bir amaç, plan ve dil kuralları çerçevesinde düzenleyerek yazılı semboller aracılığıyla ifade ettiği; planlama, düzenleme, gözden geçirme ve yeniden yapılandırma aşamalarını içeren bilişsel, dilsel ve devinişsel süreçlerin bütünleştiği çok boyutlu bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte yazmanın, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde bireyin düşüncelerini derinleştirmesine, bilgiyi yeniden yapılandırmasına ve anlam üretmesine katkı sağlayabilen bir öğrenme süreci olduğu belirtilmektedir. Bu yönüyle yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sunabilen, bireyin kendini etkili ve doğru biçimde ifade etmesine yardımcı olabilen temel dil becerilerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

### 2.1.2 Hikaye Yazma Becerisi

Hikâyeler, çocukların hem kişilik gelişimlerini hem de dil kullanım becerilerini destekleyen; kelime dağarcıklarını zenginleştirerek yeni kavramları öğrenmelerine katkı sağlayan, toplumsal ve kültürel değerlerin aktarımında etkili bir araç olan ve aynı zamanda tahmin yürütme ile çıkarım yapma gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunan önemli metinlerdir (Akyol, 2016). Hikâye yazma becerisi; bireyin gözlem yapma ve hayal kurma gibi bilişsel süreçlerinin yanı sıra, düşünceleri aktarma, metni düzenleme, gözden geçirme ve dili etkili kullanma gibi yazılı anlatım becerilerini kapsayan çok yönlü bir yapıya sahiptir (Akyol, 2006). Hikâye yazma, farklı zihinsel ve dilsel becerilerin bir arada kullanılmasını gerektiren karmaşık bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Özcan, 2017). Coşkun'a (2005) göre hikâye

yazma sürecinde metnin bağdaşıklık ve tutarlılık özellikleri, anlatımın niteliğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Benzer şekilde Yılmaz (2019), öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin; olay örgüsü kurma, karakter geliştirme ve anlatımı organize etme yeterlikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle hikâye yazma, öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişimlerini destekleyen önemli bir beceri alanı olarak değerlendirilmektedir.

Hikâye yazma etkinlikleri, çocukların dil becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hem eğitim ortamlarında hem de günlük yaşamda farklı öğrenme alanlarında etkili bir biçimde kullanılabilmektedir (Akyol, 2005). Eğitim ortamlarında hikâye etkinliklerine yer verildiğinde, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinde önemli gelişmeler gözlenmektedir (Speaker vd., 2004). Hikâyeler her yaş grubu için önemli olmakla birlikte, özellikle çocuklarda istenilen davranışların kazandırılmasında etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Aytaş, 2006). Güneş (2021), hikâyede yer alan olayların gerçek ya da kurgusal olabilmesi, kimi zaman ciddi kimi zaman mizahi özellikler taşıyabilmesi ve anlatılanların öğrencinin kendi düşünce ve deneyimlerini yansıtması, hikâyelerin eğitsel işlevini daha da güçlendirdiğini söylemektedir. Bu yönüyle hikâyeler, öğrencilerin hem dil gelişimlerini hem de duyuşsal ve bilişsel becerilerini destekleyen etkili bir öğretim aracı olarak değerlendirilmektedir.

Hikâyelerin öğrenme ortamına dâhil edilmesi, öğrencilerin üretkenlik düzeyini artırmakta; hikâye yazma sürecinde hayal güçlerini kullanarak yaratıcılıklarını geliştirmelerine, cümle yapılarını daha etkili kurmalarına ve kendilerini açık bir şekilde ifade etmelerine katkı sağlamaktadır (Kurmanali ve Chakyroglu, 2021). Bu doğrultuda çocuklar; eğlenmek, sanatsal yollarla kendilerini ifade etmek, düşüncelerini düzenlemek, hayallerini ortaya koymak, fikirlerini açıklamak, kimliklerini keşfetmek ve okuma-yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hikâye yazma etkinliklerine yönelmektedir (Tompkins, 1982). Dolayısıyla hikâye yazma etkinlikleri, öğrencilerin dilsel ve yaratıcı gelişimlerini destekleyen önemli bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmektedir.

Hikâyeler, içerik bakımından zengin olmaları, farklı yaş ve sınıf düzeylerine uyarlanabilmeleri ve dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilmeleri nedeniyle Türkçe öğretiminde önemli bir öğretim aracı olarak değerlendirilmektedir (Calp, 2010; Akyol, 2016). Okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisini bütüncül biçimde destekleyen bu metin türü, özellikle yazılı anlatım becerisinin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır (Çiftçi ve Soyuçok, 2021). Eğitim ortamlarında kullanılan hikâyeler aracılığıyla öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal gelişimlerine yönelik kazanımlar elde etmeleri de mümkündür (Gündüz ve Şimşek, 2011; Akdağ, 2016; Karadağ, 2016). Nitekim öğretim programında üçüncü sınıf düzeyinden itibaren yer alan "hikâye edici metin yazar" kazanımı, öğrencilerin hikâye yazma becerisinin sistemli biçimde geliştirilmesine verilen önemi ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda hikâye yazma, öğrencilerin yalnızca dil becerilerini geliştiren bir etkinlik olmanın ötesinde; onların düşünme süreçlerini yapılandıran, yaratıcılıklarını ortaya çıkaran ve kendilerini ifade etme becerilerini güçlendiren bütüncül bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir. Hikâye yazma sürecinde öğrenciler, bilgi ve deneyimlerini yeniden organize ederek anlamlı ürünler ortaya koymakta ve bu süreçte hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini desteklemektedir. Dolayısıyla hikâye yazma etkinliklerinin eğitim ortamlarında sistemli ve amaçlı bir şekilde kullanılması, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır.

## 2.2 Okuma

İnsanoğlu, yazının ortaya çıkışından bu yana okuma yoluyla bilgi birikimini artırmakta ve güncellemekte; edindiği bilgi, izlenim ve deneyimleri yazıya aktararak bu birikimin kuşaktan kuşağa aktarılmasına katkı sağlamaktadır (Kuş ve Türkyılmaz, 2010). Bu yönüyle okuma, bireyin bilgi edinme, anlam oluşturma ve öğrenme süreçlerinde önemli bir yere sahip temel dil becerilerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Alan yazında okuma kavramına ilişkin farklı tanımlara yer verilmekle birlikte bu tanımların ortak noktasını bireyin metinle etkileşime girerek anlam oluşturması oluşturmaktadır. Bu doğrultuda okuma, bireyin ön bilgilerini kullanarak yazarla

etkileşim kurduğu ve belirli bir amaç doğrultusunda anlam oluşturduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005). Benzer şekilde Akyol (2019), okumayı okuyucu ile yazar arasında etkili bir iletişime dayanan, önceden edinilmiş bilgilerin kullanıldığı bir anlam kurma süreci olarak açıklamaktadır. Temizkan (2007) ise okumayı, yazarın duygu ve düşüncelerini metin aracılığıyla okura ilettiği ve okurun bu sürece geri bildirimde bulunduğu bir iletişim süreci olarak değerlendirmektedir. Bu tanımlar doğrultusunda okuma, yalnızca yazılı sembollerin çözümlenmesinden ibaret olmayıp okuyucunun metinle aktif etkileşime girerek anlamı yapılandırdığı dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır.

Okuma sürecinin çok sayıda bilişsel işlemi içeren karmaşık bir yapı sergilediği belirtilmektedir. Coşkun'a (2002) göre okuma; dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, çözümleme, sentezleme ve yorumlama gibi çeşitli bilişsel bileşenleri içeren zihinsel bir etkinliktir. Aytaş (2005), okuma sürecini duyu organlarının çeşitli işlevleri ile anlamı kavrama çabasının birleştiği karmaşık bir süreç olarak tanımlarken, Brown ve Briggs (1989) okumanın çok sayıda becerinin eşgüdümünü gerektirdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Sever (2004), okumayı yalnızca kelime ve cümleleri seslendirme değil, metni anlayarak üzerinde düşünme süreci olarak değerlendirmektedir. Karatay (2007) ise okumayı, sözcükler ve görsel unsurların duyular aracılığıyla algılanması, ön bilgiler doğrultusunda anlamlandırılması ve yorumlanması süreci olarak ele almaktadır. Bu çerçevede okuma sırasında bireyin metindeki bilgileri ön bilgileriyle ilişkilendirdiği, yeni anlamlar oluşturduğu ve eleştirel düşünme becerilerini kullanarak anlamı derinleştirdiği ifade edilmektedir. Bu yönüyle okuma, bireyin zihinsel etkinliklerini harekete geçiren ve anlamın yeniden yapılandırılmasını sağlayan dinamik bir beceri olarak değerlendirilmektedir.

Okuma, yalnızca bilişsel süreçleri değil aynı zamanda bireyin kültürel ve sosyal gelişimini de etkileyen çok boyutlu bir beceri olarak görülmektedir. Güneş'e (2004) göre okuma; çocukların okuduklarını anlamalarını sağlamak, eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek, estetik duyarlılık kazandırmak ve çözümleme-sentezleme becerilerini desteklemek gibi işlevler aracılığıyla bilişsel gelişime katkı sunmaktadır. Kuşdemir (2019) ise okumayı birey ile toplumun kültürel hafızası

arasında etkileşim sağlayan dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda okuma, bireyin yaşamını zenginleştiren, bilgi ve kültür birikimini artıran ve sürekli geliştirilmesi gereken temel bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Çiftçi, 2007). Güneyli'ye (2003) göre okuma becerisine sahip bireyler; araştırma ve sorgulama yapabilen, okuduklarını yorumlayarak kendi görüşlerini oluşturabilen ve bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen özellikler sergileyebilmektedir. Bu yönüyle okuma, bireyin bilişsel ve kültürel gelişimini destekleyen, eleştirel düşünme ve anlam kurma süreçleriyle ilişkilendirilen çok boyutlu bir beceri olarak ele alınmaktadır.

Okuma becerisinin etkili biçimde gelişebilmesi için bireylerde okuma bilincinin oluşturulmasının önemli olduğu belirtilmektedir. İnce'ye (2012) göre bu bilince sahip bireyler okumayı yaşamlarının önemli bir parçası hâline getirmektedir. Benzer şekilde Güneyli (2008), okuma etkinliğini yaşamın her alanında süreklilik gösteren temel süreçlerden biri olarak değerlendirmektedir. Tazebay (2005) ise okumanın bireyin kendini tanımasına, bireysel farkındalık kazanmasına ve toplumsal ilişkilerini düzenlemesine katkı sağlayabildiğini ifade etmektedir. Bu bireysel katkıların yanı sıra Temizkan (2008), okuma bilincinin yaygınlaşmasının düşünen, sorgulayan ve üreten bireylerin yetişmesine zemin hazırlayabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle okuma, yalnızca bireysel gelişimle sınırlı olmayan; aynı zamanda toplumsal ve kültürel gelişim açısından da önem taşıyan bir beceri olarak değerlendirilmektedir.

Bu tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda okuma; bireyin yazılı ve görsel sembolleri ön bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlandırdığı, yorumladığı ve değerlendirdiği; dikkat, algılama, çözümleme, sentezleme ve eleştirel düşünme gibi bilişsel süreçleri içeren çok boyutlu bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte okuma, yalnızca bilgi edinmeye hizmet eden bir süreç olmanın ötesinde bireyin anlam üretmesine, bilgiyi yeniden yapılandırmasına ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmesine katkı sağlayabilen bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu yönüyle okuma, bireyin bilişsel, kültürel ve sosyal gelişimini destekleyebilen temel dil becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir.

### 2.2.1 Anlama

Anlama, bireyin karşılaştığı bilgi, kavram veya durumları zihinsel süreçler aracılığıyla değerlendirip mevcut bilgileriyle ilişkilendirerek anlam oluşturması süreci olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2026). İnsan, doğduğu andan itibaren çevresini ve yaşamı anlamlandırma çabası içerisinde olup bu bağlamda okuma, bireyin bilgi birikimini artıran, düşünce ve inançlarını şekillendiren ve kişilik gelişimine katkı sağlayabilen önemli süreçlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Epçaçan, 2009). Bu doğrultuda anlama, okunan metnin yalnızca kavranması değil, aynı zamanda değerlendirilmesi, yorumlanması ve bireyin ön bilgileriyle ilişkilendirilmesi süreci olarak ele alınmaktadır (Palamut, 2008). Eğitimin temel amaçlarından biri de öğrencilere okuduklarını anlama becerisi kazandırmak olup bu becerinin bireylerin karşılaştıkları durumları değerlendirmelerine ve problemlere çözüm üretmelerine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Gelen vd., 2008).

Alan yazında anlama kavramına ilişkin farklı tanımlara yer verilmekle birlikte bu tanımların ortak noktasını bireyin bilgiyi aktif biçimde yapılandırması oluşturmaktadır. Calp (2010), anlamayı işitilen ya da okunan iletilerden bilgi edinme, sonuç çıkarma ve iletilmek istenen mesajı kavrama süreci olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Güneyli (2003), anlamayı metinde verilmek istenen düşüncenin doğru biçimde algılanması ve yorumlanması süreci olarak açıklamaktadır. Güneş (2007) ise anlama sürecini yapılandırmacı bir bakış açısıyla ele almakta ve bireyin metni okuması, ön bilgileri doğrultusunda gerekli bilgileri seçmesi, bu bilgileri mevcut bilgileriyle ilişkilendirmesi ve zihninde yeniden yapılandırması şeklinde açıklamaktadır. Bu doğrultuda anlama, bireyin yazılı, sözlü veya görsel iletileri algılayarak ön bilgileriyle ilişkilendirmesi, anlamlandırması ve elde ettiği bilgileri farklı durumlarda kullanabilmesi süreci olarak değerlendirilmektedir (Demir, 2010).

Anlama sürecinin temel özelliklerinden biri, bireyin ön bilgileri ile yeni bilgiler arasında ilişki kurmasıdır. Nitekim okuyucu, sahip olduğu ön bilgileri metinle ilişkilendirerek okuduğunu kendi deneyimleri doğrultusunda anlamlandırmakta ve değerlendirmektedir (Kaçmaz, 2024). Bu süreçte birey yalnızca metni çözümlemekle kalmamakta; aynı zamanda bilgiyi yeniden yapılandırmakta, değerlendirmekte ve yeni

anlamlar üretmektedir. Anlama sürecinde metindeki açık ve örtük mesajların kavranması, çıkarım yapılması ve eleştirel düşünme becerilerinin kullanılması önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle anlama, bireyin yalnızca bilgiye ulaşmasını değil, bilgiyi yorumlamasını ve farklı bağlamlarda kullanabilmesini de içeren üst düzey bir bilişsel süreç olarak değerlendirilmektedir (Güneş, 2007; Kaçmaz, 2024).

Güneş'e (2013) göre anlama; okuma, dinleme ve görsel okuma yoluyla elde edilen bilgilerin incelenmesi, bu bilgilerden sonuç çıkarılması ve yeniden yapılandırılarak anlamlandırılması sürecidir. Bu bağlamda okumanın temel amaçlarından birinin anlam kurma olduğu ve okuyucunun metni anlamlandırabildiği ölçüde okuma sürecini daha etkili biçimde gerçekleştirebildiği belirtilmektedir (Kanmaz ve Saracaloğlu, 2012). Çiftçi'ye (2007) göre anlama becerisi; bireyin zihinsel gelişimi, yaşı ve yaşam deneyimleriyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle anlama becerisinin geliştirilmesinde sıralama, ilişkilendirme, özetleme, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, analiz ve sentez yapma gibi üst düzey bilişsel etkinliklere yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Benzer şekilde Aşılıoğlu (1993), anlama becerisinin geliştirilmesinde yalnızca zihinsel süreçlerin değil, anlamayı destekleyen uygun tutum ve alışkanlıkların da önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Bu açıklamalar doğrultusunda anlama becerisinin geliştirilmesinin bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme süreçlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Anlama becerisi gelişmiş bireylerin bilgiyi yalnızca edinmekle kalmayıp aynı zamanda sorgulama, değerlendirme ve yeniden yapılandırma süreçlerinde daha etkin rol alabilecekleri belirtilmektedir. Bu durumun akademik başarı ve yaşam boyu öğrenme becerileriyle ilişkili olabileceği ifade edilmektedir. Bu yönüyle anlama, bireyin bilişsel, dilsel ve akademik gelişimiyle ilişkilendirilen temel öğrenme alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Bu tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda anlama; bireyin yazılı, sözlü ve görsel iletileri ön bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlandırdığı, yorumladığı, değerlendirdiği ve yeniden yapılandırdığı çok boyutlu bir bilişsel süreç olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte anlama, yalnızca bilgiyi kavramaya yönelik bir süreç olmanın ötesinde bireyin eleştirel düşünmesine, problem çözmesine ve yeni anlamlar

üretmesine katkı sağlayabilen bir öğrenme alanı niteliği taşıdığı şeklinde ele alınmaktadır. Bu yönüyle anlama, bireyin akademik ve sosyal yaşamında karşılaştığı durumları değerlendirmesine katkı sağlayabilen temel becerilerden biri olarak değerlendirilmektedir.

### 2.2.2 Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, bir metinden elde edilen bilgilerin zihinsel olarak incelenmesi, sıralanması, sınıflandırılması, ilişkilendirilmesi, sorgulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte elde edilen anlamlar, okuyucunun ön bilgileriyle ilişkilendirilerek zihinde yapılandırılmaktadır (Güneş, 2009). Benzer şekilde Akyol (2019), okuduğunu anlamanın okuyucunun yazı dilindeki sembolleri algılaması ve bu süreçte dilsel ve zihinsel becerilerini etkin biçimde kullanmasıyla gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda okuduğunu anlama, bireyin metinle etkileşim kurarak anlam oluşturduğu ve bilişsel süreçlerini aktif biçimde kullandığı temel dil becerilerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Alan yazında okuduğunu anlama kavramına ilişkin farklı tanımlara yer verilmekle birlikte bu tanımların ortak noktasını anlamın okuyucu tarafından aktif biçimde yapılandırılması oluşturmaktadır. Calp (2010), anlamayı işitilen ya da okunan iletilerden bilgi edinme, sonuç çıkarma ve iletilmek istenen mesajı kavrama süreci olarak tanımlamaktadır. Güneyli (2003) ise anlamayı metinde verilmek istenen düşüncenin doğru biçimde algılanması ve yorumlanması süreci olarak açıklamaktadır. Güneş (2007), yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda anlama sürecini bireyin metni okuması, gerekli bilgileri seçmesi, bu bilgileri ön bilgileriyle ilişkilendirmesi ve zihninde yeniden yapılandırması şeklinde ele almaktadır. Bu bağlamda okuduğunu anlama, bireyin yazılı iletileri yalnızca çözümlemesi değil, aynı zamanda yorumlaması, değerlendirmesi ve yeni anlamlar üretmesi sürecini de kapsamaktadır.

Okuduğunu anlama sürecinin temel bileşenlerinden biri, okuyucunun ön bilgileri ile metindeki yeni bilgiler arasında ilişki kurabilmesidir. Bu doğrultuda Yılmaz (2008), okuduğunu anlamayı bireyin sahip olduğu ön bilgileri kullanarak metinde iletilmek istenen duygu ve düşünceleri çözümlemesi ve anlamlandırması süreci olarak

tanımlamaktadır. Benzer şekilde Özcan (2016), bireyin okuduğunu anlayabilmesinin büyük ölçüde hazırbulunuşluk düzeyiyle ilişkili olduğunu ve yeni bilgilerin mevcut bilgi yapılarıyla bütünleştirilerek anlam kazandığını belirtmektedir. Kaçmaz'a (2024) göre ise okuyucu, sahip olduğu ön bilgileri metinle ilişkilendirerek okuduklarını kendi deneyimleri doğrultusunda değerlendirmektedir. Özbay (2010) da anlama sürecinin okuyucunun bilgi birikimi, deneyimleri ve metinle kurduğu etkileşim doğrultusunda şekillendiğini ifade etmektedir. Bu yönüyle okuduğunu anlama, okuyucunun metinle kurduğu etkileşim sonucunda anlamın yeniden yapılandırıldığı dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Okuma eyleminin temelinde metnin anlaşılması yer almakta olup bu süreç; okuyucunun deneyimleri, dil bilgisi, okuma amacı ve metnin özellikleri gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir (Yılmaz, 2015). Nitekim okuduğunu anlama sürecinin okuyucunun özellikleri, metnin yapısı ve okuma ortamı gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği belirtilmektedir (Özcan, 2016). Kent'e (2002) göre okuduğunu anlama; okuyucunun ön bilgileri, okuma amaçları ve metnin türü ile özellikleri arasındaki etkileşim sonucunda gerçekleşmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama, bilinçli zihinsel çaba gerektiren karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Epçaçan, 2009).

Okuduğunu anlamanın yalnızca metinden bilgi edinme süreci olmadığı, aynı zamanda bireyin düşünme ve değerlendirme becerileriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Kanmaz'a (2012) göre okuduğunu anlama, öğrencinin öznel yargılar geliştirmesine katkı sağlayan bir beceridir. Radojevic (2006) ise bu süreci, metindeki bilgiler ile okuyucunun yorumlarının birleşerek yazarın vermek istediği mesajların anlamlandırıldığı bir yapı olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde Kuşdemir (2014), okuduğunu anlamayı yazılı metinlerden elde edilen bilgilerin kavranması ve anlamlı biçimde ifade edilmesi süreci olarak değerlendirmektedir. Akyol (2019) ve Güneş (2021), okuduğunu anlamanın çıkarım yapma, ana fikri belirleme, ayrıntıları ayırt etme ve metni eleştirel biçimde değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri içerdiğini belirtmektedir. Bu yönüyle okuduğunu anlama, bireyin metni yalnızca çözümlemesini değil, aynı zamanda yorumlamasını ve değerlendirmesini de kapsayan çok boyutlu bir beceri olarak ele alınmaktadır.

Okuduğunu anlama sürecinin başarısı bireysel ve çevresel birçok değişkenle ilişkilendirilmektedir. Uyanık'a (2011) göre öğrencilerin kişisel özellikleri, analiz becerileri, temel dil yeterlikleri, bilişsel gelişim düzeyleri, bilgi birikimleri ve okuma amaçları bu süreçte etkili olabilmektedir. Bunun yanında eğitim sürecinde yaşanan çeşitli aksaklıkların da okuma ve anlama performansını olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmektedir (Yantır, 2011). Akyol (2019) ile Guthrie ve Wigfield (2000), okurun motivasyon düzeyi ve bilişsel gelişiminin okuduğunu anlama süreciyle ilişkili önemli değişkenler arasında yer aldığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Güneyli (2003), Temizkan (2007) ve Uyanık (2011) ve, ön bilgi eksikliği, dikkat yetersizliği ve yanlış anlamlandırmaların anlama sürecini güçleştirebildiğini belirtmektedir. Göğüş'e (1978) göre ise bilinmeyen sözcüklerin yoğunluğu, metnin okuyucuya yabancı olması ve düşüncelerin tutarsız sunulması gibi etkenler de anlama sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlama, okuyucu, metin ve öğrenme ortamına ilişkin çok sayıda değişkenin etkileşimi sonucunda şekillenen dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Güneş'e (2004) göre okuduğunu anlama süreci birbirini tamamlayan üç temel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama olan anlamı bulma sürecinde sözcük, cümle, paragraf ve metin düzeyinde anlamın belirlenmesi gerçekleştirilmektedir. İkinci aşama olan anlamı kavrama sürecinde birey, elde ettiği anlamı kendi ifadeleriyle yeniden yapılandırmakta, yorumlamakta, çıkarımlarda bulunmakta ve özetlemektedir. Son aşama olan anlamı değerlendirme sürecinde ise metindeki bilgi ve kanıtlar analiz edilmekte, bilgiler sentezlenmekte ve metne ilişkin çeşitli yargılara ulaşılmaktadır. Bu aşamalar, okuduğunu anlamanın yalnızca bilgi edinmeye dayalı bir süreç olmadığını; aynı zamanda üst düzey zihinsel işlemleri içeren kapsamlı bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Bu tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda okuduğunu anlama; bireyin metinle etkileşim kurarak ön bilgileri ile yeni bilgileri bütünleştirdiği, anlamı yapılandırdığı, yorumladığı ve değerlendirdiği çok boyutlu bir bilişsel süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte okuyucu, metindeki açık ve örtük anlamları çözümleyerek çeşitli çıkarımlarda bulunmakta ve farklı düşünme becerilerinden yararlanmaktadır. Bununla birlikte okuduğunu anlamanın, bireyin akademik

öğrenmeleri, problem çözme süreçleri ve yaşam boyu öğrenme becerileriyle ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Bu yönüyle okuduğunu anlama, bireyin bilişsel ve dilsel gelişimini destekleyebilen temel becerilerden biri olarak değerlendirilmektedir.

## 2.3 Tutum

Tutum, bireyin yaşantıları sonucunda geliştirdiği ve davranışlarını yönlendiren önemli psikolojik yapılardan biri olarak değerlendirilmektedir. Susar Kırmızı ve Beydemir'e (2012) göre tutum, bireyin geçmiş deneyimlerinden oluşan birikimin davranışlarını yönlendiren ve mevcut ya da gelecekteki davranışlarının şekillenmesinde etkili olabilen bir yapı niteliği taşımaktadır. Benzer şekilde Yıldız vd. (2013), tutumu doğrudan gözlemlenebilen bir davranıştan ziyade davranışı yönlendiren bir eğilim olarak değerlendirmekte ve bireyin belirli bir kişi, grup, kurum ya da düşünceyi benimseme veya reddetme yönünde geliştirdiği duygusal bir hazırbulunuşluk durumu şeklinde tanımlamaktadır.

Alan yazında tutum kavramına ilişkin farklı tanımlara yer verilmekle birlikte bu tanımların ortak noktasını bireyin belirli durum, nesne ya da olaylara yönelik geliştirdiği eğilimler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Özgüven (2000), tutumu bireyin belirli bir kişi, grup, kurum ya da düşünceye yönelik olarak benimseme veya reddetme biçiminde ortaya koyduğu duygusal eğilim olarak tanımlamaktadır. İnceoğlu'na (2011) göre tutum, bireyin herhangi bir nesne, olay ya da yaşantıya ilişkin geliştirdiği ön eğilimleri ifade ederken; Demirel (2005) tutumu kişiyi belirli durumlar karşısında belirli davranışlar göstermeye yönelten öğrenilmiş bir eğilim olarak açıklamaktadır. Ajzen (1989) ise tutumu bireylerin karşılaştıkları durumlara yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri şeklinde ele almakta; Bağcı (2007) tutumun bireyin duygu ve düşüncelerini sözlü ya da davranışsal tepkiler aracılığıyla ortaya koymasıyla ilişkilendirilebileceğini belirtmektedir. Bu yönüyle tutum, bireyin duygu, düşünce ve davranışları arasında bağlantı kuran çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Tutumların bireylerde doğuştan bulunmadığı, yaşantılar ve öğrenmeler sonucunda geliştiği belirtilmektedir. Sarıgöl'e (2022) göre tutumlar zaman içerisinde değişime uğrayabilen yapılardır. Benzer şekilde Razgatlıoğlu (2019), tutumların çoğunlukla

erken yaşlarda kazanıldığını ve güçlü yaşantılarla desteklenmediği sürece belirli ölçüde kalıcılık gösterebildiğini ifade etmektedir. Tavşancıl (2014) da tutumların doğuştan gelmediğini, bireylerin deneyimleri sonucunda kazanıldığını ve bireylerde tepki gösterme eğilimi oluşturduğunu belirtmektedir. Buna göre tutumlar, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimler sonucunda şekillenmekte ve zaman içerisinde çeşitli deneyimlerin etkisiyle değişebilmektedir.

Tutumun bireyin davranışlarıyla yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Kaplan'a (2018) göre bireyler çevreleriyle etkileşimleri sırasında kendilerine özgü tutumlar geliştirmekte ve benzer durumlarla karşılaştıklarında bu tutumlara uygun davranışlar sergileyebilmektedir. Güzel (2014) de tutumu bireylerde bir nesne, durum veya olay karşısında ortaya çıkan davranışların temel belirleyicilerinden biri olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda tutumun bireyin karar verme süreçleri, tercihleri ve davranış örüntüleriyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir.

Tutumun eğitim süreçleri açısından da önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır. Temel ve Katrancı'ya (2019) göre tutum, öğrenme sürecini etkileyebilen önemli faktörlerden biri olup hedeflenen becerilerin kazanılmasında yönlendirici bir role sahip olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin tutum düzeylerinin belirlenmesinin ve öğretim süreçlerinin bu doğrultuda planlanmasının öğrenme sürecine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. Benzer şekilde Kırmızı ve Beydemir (2012), tutumun özellikle dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili değişkenlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Erden'e (1995) göre ise bireyin belirli bir nesne ya da duruma ilişkin geliştirdiği tutumların değiştirilebilmesi için öncelikle bu tutumların oluşmasına etki eden faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Nitekim Kaplan (2018), tutumların bireylerin düşünce yapılarının oluşumunda etkili olabileceğini belirtmektedir.

Bu açıklamalar doğrultusunda tutumun, bireyin öğrenme süreçlerine katılımı ve motivasyonu ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin, öğrenme sürecine daha istekli katılım göstermeleriyle ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini destekleyici uygulamalara yer verilmesinin öğrenme süreçlerinin niteliğine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir.

Bu tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda tutum; bireyin yaşantıları ve öğrenmeleri sonucunda gelişen, davranışlarını yönlendiren ve belirli durumlar karşısında göstereceği tepkileri etkileyebilen çok boyutlu bir psikolojik yapı olarak değerlendirilmektedir. Tutumların bireyin öğrenme süreçlerine katılımı, motivasyonu ve akademik yaşantılarıyla ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenmeye ve özellikle dil becerilerine yönelik geliştirdikleri tutumların, bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi sürecinde etkili değişkenlerden biri olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim süreçlerinde tutumların belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik uygulamaların planlanması önemli görülmektedir.

### 2.3.1 Yazma Tutumu

Yazma tutumu, bireyin yazma etkinliklerine yönelik duygu, düşünce ve eğilimlerini yansıtan önemli duyuşsal özelliklerden biri olarak değerlendirilmektedir. Her bireyin yazmaya yönelik ilgi, istek ve tutumlarının farklılık gösterebildiği, bu farklılıkların ise eğitim, aile yapısı ve bireysel özellikler gibi çeşitli faktörlerden etkilenebildiği belirtilmektedir (Göçer, 2014). Benzer şekilde Akaydın ve Kurnaz (2015), öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerinde aldıkları eğitimin, yetiştikleri aile ortamının ve bireysel özelliklerinin etkili olabileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda yazma tutumu, çok boyutlu etkenlerin etkisiyle şekillenen dinamik bir yapı olarak ele alınmaktadır.

Alan yazında yazma tutumunun oluşumunda erken yaşantıların ve motivasyonel süreçlerin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Türkben'e (2021) göre küçük yaşlardan itibaren yazmaya yönelik olumlu motivasyonun varlığı, yazma tutumunun gelişiminde etkili olabilmektedir. Benzer şekilde Yıldız ve Kaman (2016), yazmanın sosyal ve akademik yaşam açısından taşıdığı önem nedeniyle bireylerin erken yaşlardan itibaren yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Özbay (2018) ise yazma tutumunu, öğrencilerin yazılı anlatım türlerine yönelik yaklaşımlarını yansıtan ve bilişsel ile duyuşsal bileşenleri içeren bir yapı olarak açıklamaktadır. Bu yönüyle yazma tutumu, erken yaşlarda şekillenmeye başlayan ve zaman içerisinde gelişebilen önemli bir duyuşsal özellik olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmalar, yazmaya yönelik tutum ile yazma sürecine katılım arasında ilişki bulunduğunu göstermektedir. Graham vd. (2007a), yazmaya karşı olumlu tutuma sahip bireylerin yazma etkinliklerine daha fazla katılım gösterebildiklerini ve bu etkinlikleri daha sık gerçekleştirebildiklerini belirtmektedir. Buna karşılık yazma sürecinin içerdiği güçlüklerin öğrencilerde olumsuz tutumların gelişmesiyle ilişkili olabileceği ifade edilmektedir (Saluk ve Pilav, 2018). Baş ve Şahin'e (2013) göre yazma becerisinin doğasında bulunan bazı güçlükler, öğrencilerin yazma sürecinden yeterince keyif almamalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle yazma tutumunun, öğrencilerin yazma etkinliklerine katılım düzeyleriyle ilişkili bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Bireylerin yazmaya ilişkin önceki deneyimlerinin de yazma tutumlarının oluşumunda etkili olabileceği belirtilmektedir. Baştuğ'a (2015) göre yazmaya ilişkin yaşantılar ve deneyimler, bireylerin yazma sürecine yönelik bakış açılarını şekillendirebilmektedir. Benzer şekilde Elçi (2018), yazma sürecinde geliştirilen tutumların yazma başarısıyla ilişkili olabileceğini ifade etmektedir. Tavşanlı vd. (2019) ise yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve deneyimleri yazılı olarak ifade etme konusunda daha istekli davranabildiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda yazma deneyimlerinin, yazma tutumlarının gelişiminde etkili olabilecek unsurlar arasında yer aldığı söylenebilir.

Yazma tutumunun şekillenmesinde bireyin yazma sürecine ilişkin değerlendirmeleri de önemli görülmektedir. Demirutku'ya (2019) göre bireyin yazmaya yönelik olumlu değerlendirmeleri yapıcı yaklaşımları desteklerken, olumsuz değerlendirmeler yazmadan kaçınma eğilimleriyle ilişkili olabilmektedir. Benzer şekilde Orhon (2020), oluşturulan metnin içeriği ile biçimsel düzeni arasındaki uyumun öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olabileceğini belirtmektedir. Bunun yanında öğrencilerin duygusal durumlarının ve duyuşsal özelliklerinin de yazma süreciyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Nitekim İşeri ve Ünal (2012), yazma kaygısını yazma becerisiyle ilişkili önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirmektedir.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda öğrencilerde yazmaya yönelik olumlu motivasyonun ve olumlu tutumların desteklenmesinin yazma sürecine katkı

sağlayabileceği düşünülmektedir (Susar Kırmızı, 2009). Gülay'a (2021) göre yazma tutumu, motivasyonel boyutuyla yazma becerisinin gelişimiyle ilişkilendirilen önemli değişkenlerden biridir. Bu nedenle eğitim ortamlarında öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini destekleyici uygulamalara yer verilmesinin yararlı olabileceği belirtilmektedir.

Bu tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda yazma tutumu; bireyin yazma etkinliklerine yönelik duygu, düşünce ve eğilimlerini yansıtan, yaşantılar ve öğrenmeler sonucunda şekillenen çok boyutlu bir duyuşsal yapı olarak değerlendirilmektedir. Yazma tutumunun bireyin yazma sürecine katılımı, motivasyonu ve yazma deneyimleriyle ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yazmaya yönelik geliştirdikleri tutumların, yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde etkili değişkenlerden biri olabileceği düşünülmektedir.

## 2.4 İlgili Çalışmalar

Dördüncü sınıf öğrencilerin hikâye yazma becerileri, okuduğunu anlama düzeyleri ve yazma tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, hikaye yazma becerileri çalışmaları, okuduğunu anlama çalışmaları ve yazma tutumu ile ilgili alan yazıda yapılan çalışmalar üç ayrı başlıkta sunulmuştur.

### 2.4.1 Hikâye Yazma ile İlgili Çalışmalar

Aktaş vd., (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Kesitsel araştırma modeliyle yürütülen çalışmanın örneklemini 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 319 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Hikâye Yazma Formu kullanılmış, öğrencilerin yazdıkları hikâyeler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun hikâyelerinde başlık kullandıkları ancak hikâyelerini genellikle tek paragraf hâlinde oluşturdukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe hikâye yazma kalitesinin arttığı, kız öğrencilerin hikâye yazma performanslarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin

farklılıkların her sınıf düzeyinde aynı ölçüde anlamlı olmadığı rapor edilmiştir. Çalışma, hikâye yazma becerisinin gelişimsel bir süreç gösterdiğini ve sınıf düzeyi ile cinsiyet değişkenleriyle ilişkili olabileceğini ortaya koymuştur.

Yurtbakan (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutum, motivasyon ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen çalışma, Trabzon ili Maçka ilçesinde öğrenim gören 121 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilere kıyasla daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma becerileri, öz yeterlikleri, kaygıları ve tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenirken, baba eğitim düzeyine göre yazma tutumlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra hikâye yazma becerisi ile yazma motivasyonu; yazma tutumu ile motivasyon ve öz yeterlik; öz yeterlik ile yazma kaygısı ve tutumu; yazma motivasyonu ile yazma kaygısı arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu değişkenler arasında en güçlü ilişkinin yazma motivasyonu ile yazma öz yeterliği arasında olduğu belirlenmiştir.

Erim (2024) tarafından yürütülen çalışmada, altıncı sınıf öğrencilerinin serbest hikâye yazma becerileri ile kompleks problem kurma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline dayanan araştırmanın örneklemini, Ağrı ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 217 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış problem durumlarını içeren Problem Kurma Formu ile Serbest Hikâye Yazma Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler Spearman korelasyon katsayısı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin hikâye yazma becerileri ile kompleks problem kurma becerleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir.

Çifçi ve Soyuçok (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, hikâye yazma öğretiminin Türkçe öğretim programlarındaki yeri doküman incelemesi yöntemiyle ele alınmıştır. Farklı dönemlere ait öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmada, hikâye yazma kazanımlarının programlarda farklı başlıklar altında yer aldığı ve sınıf düzeylerine göre belirgin bir farklılaşma göstermediği

belirlenmiştir. Ayrıca programlar arasında kapsam açısından önemli farklılıkların bulunduğu ortaya konulmuştur. Bulgular, hikâye yazma öğretimine en fazla yer veren programın 1981 yılı programı, en az yer verenin ise 1924 yılı programı olduğunu göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim programlarının hikâye yazma öğretimi açısından yeterli bir içeriğe sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Takımcıgil Özcan (2014) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Kesitsel tarama modeline dayalı olarak yürütülen araştırma, farklı sosyoekonomik düzeylerden seçilen 216 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin yazma motivasyonları ölçek aracılığıyla belirlenmiş, hikâye yazma becerileri ise yazılı ürünlerin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesiyle ölçülmüştür. Araştırma sonuçları, kız öğrencilerin hem yazma motivasyonlarının hem de hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte sosyoekonomik düzeyin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu ve yazma motivasyonu ile hikâye yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Yaldız ve Kuşdemir (2025) tarafından yürütülen çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline dayanan araştırma, Ankara ili Keçiören ilçesinde öğrenim gören 379 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yazma tutum ölçeği ile birlikte farklı türlerde hikâye yazma etkinlikleri ve değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının genel olarak olumlu düzeyde olmasına karşın hikâye yazma becerilerinin düşük seviyede kaldığını göstermektedir. Yazma tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşılık hikâye yazma becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca yazma tutumu ile hikâye yazma becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Graham ve Hebert (2010) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında, yazma etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi kapsamlı biçimde

incelenmiştir. İlkokuldan lise düzeyine kadar farklı yaş gruplarındaki öğrencilerle yürütülmüş deneysel ve yarı deneysel çalışmaların analiz edildiği araştırmada, yazma faaliyetlerinin okuma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Özellikle özet çıkarma, metin üzerine yazma, not alma ve analitik yazma gibi etkinliklerin, öğrencilerin metni daha derinlemesine işlemelerine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Yazma sürecinin, öğrencilerin metni yalnızca yüzeysel düzeyde algılamalarının ötesine geçerek anlamlandırma, yorumlama ve yeniden yapılandırma süreçlerini etkin biçimde kullanmalarına olanak tanıdığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda yazma, okuma sürecini destekleyen aktif bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmektedir.

Grenner (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkokul öğrencilerinin anlatı yazma becerilerinin geliştirilmesinde gözlemsel öğrenme temelli bir öğretim uygulamasının etkisi incelenmiştir. Araştırma, ilkokul düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüş ve öğrencilerin anlatı yazma performansları çeşitli yazma ölçütleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, uygulama sonrasında öğrencilerin anlatı yazılarının genel kalitesinde, metin organizasyonunda ve hikâye yapısını kullanma becerilerinde gelişmeler görüldüğünü ortaya koymuştur. Çalışma, anlatı yazma becerisinin öğretimsel müdahalelerle geliştirilebilen bir beceri olduğunu ve ilkokul döneminde sistemli yazma öğretiminin önemini vurgulamaktadır.

Çınar (2024) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisi, yazma tutumu ve yazma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırma, 2022–2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 40 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak yazma kaygısı ve yazma tutumu ölçekleri ile yazılı anlatımı değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Deney grubuna on hafta boyunca öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma bulguları, deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme olduğunu, buna karşın kontrol grubunda anlamlı bir değişim gözlenmediğini göstermektedir. Ayrıca deney grubunda yazma tutumu ve yazma kaygısı açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, kontrol

grubunda yazma tutumunun olumsuz yönde değiştiği, yazma kaygısında ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Graham ve Harris (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yazma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin yazma performanslarının geliştirilmesinde Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin (Self-Regulated Strategy Development-SRSD) etkililiği incelenmiştir. Araştırma, ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilere hikâye ve ikna edici metin yazmaya yönelik planlama stratejileri öğretilmiş; öğrencilerin yazılı ürünleri uzunluk, içerik, organizasyon ve genel yazma kalitesi açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda SRSD eğitimi alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha uzun, daha düzenli ve daha nitelikli hikâyeler yazdıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazmaya ilişkin bilgi düzeylerinde artış olduğu ve hikâye yazma performanslarında anlamlı gelişmeler görüldüğü rapor edilmiştir. Araştırma bulguları, ilkokul döneminde verilen strateji temelli yazma öğretiminin öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin gelişimini destekleyebileceğini göstermektedir. Bu bulgu, hikâye yazma becerisinin uygun öğretim uygulamalarıyla geliştirilebilen bir beceri olduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Mukarromah vd. (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dijital hikâye anlatımı projelerinin ilkokul öğrencilerinin anlatı yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desenle yürütülen çalışmada eşdeğer olmayan kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini küme örnekleme yöntemiyle seçilen 53 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, anlatı yazma becerilerine ilişkin ön test ve son test uygulamaları yoluyla toplanmış ve bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda dijital hikâye anlatımı projelerinin öğrencilerin anlatı yazma performanslarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin olay örgüsü oluşturma, eleştirel düşünme, kelime kullanımı ve yazılı anlatım becerilerinde gelişmeler gözlenmiştir. Araştırmacılar, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin anlatı yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğretim aracı olabileceğini belirtmişlerdir.

### 2.4.2 Okuduğunu Anlama ile İlgili Çalışmalar

Yıldız ve Akyol (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen araştırma, farklı sosyoekonomik düzeylerden seçilen 481 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırma bulguları, içsel okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyarken, dışsal motivasyonun ise rekabet unsuru dışında genellikle olumsuz yönde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin okul ortamında gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerinin çoğunlukla dışsal motivasyonla ilişkili olduğu, bireysel tercihlere dayalı okuma etkinliklerinde ise içsel motivasyonun daha belirleyici olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile yazma becerileri ve okuma-yazma motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile yazma becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuma ve yazmaya yönelik motivasyon düzeylerinin hem okuduğunu anlama hem de yazma becerileriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, okuduğunu anlama becerisinin diğer dil becerileriyle etkileşim içinde olduğunu göstermektedir.

Kaçmaz (2024) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, okuma alışkanlıkları ve ailenin okuma sürecine katılımı arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. İstanbul ili Bağcılar ilçesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ve velilerinden oluşan 252 kişilik örneklem ile gerçekleştirilen çalışmada, Aile Yeterliliği Ölçeği, Okuma Alışkanlığı Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Veriler SPSS 26 programında korelasyon ve regresyon analizleri ile değerlendirilmiştir. Bulgular, söz konusu değişkenler arasında düşük düzeyde ancak pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Bayram (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin üst bilişsel farkındalık düzeyleri, okuduğunu anlama öz yeterlikleri ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yordayıcı korelasyonel araştırma deseni ile yürütülen çalışmanın örneklemi Gaziantep ilinde öğrenim gören 425 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın, okuma motivasyonu ve öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin tüm ölçümlerde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Ayrıca üst bilişsel farkındalığın okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve okuma stratejileri ile öz yeterlik düzeylerinin motivasyonu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir.

Gül (2025) tarafından yürütülen çalışmada, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, okuma motivasyonu ve dijital bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilen araştırma, Antalya ili Muratpaşa ilçesinde üç farklı ilkokulda öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Veri toplama araçları olarak okuduğunu anlama başarı testi, okuma motivasyonu ölçeği ve dijital bağımlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin okuma başarılarının orta düzeyde, motivasyonlarının ortalamanın üzerinde ve dijital bağımlılık düzeylerinin ise ortalamanın altında olduğunu göstermektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, okuma başarısı ile motivasyon arasında düşük düzeyde pozitif; okuma başarısı ile dijital bağımlılık arasında düşük düzeyde negatif; motivasyon ile dijital bağımlılık arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuma motivasyonu ve dijital bağımlılığın, okuduğunu anlama başarısının yaklaşık %9'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Guthrie ve Wigfield (2004) tarafından yapılan çalışmada, okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma bulguları, motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma sürecine daha etkin katılım gösterdiklerini,

metinleri daha derinlemesine işlediklerini ve buna bağlı olarak daha yüksek düzeyde anlama becerisi sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, motivasyonun okuma sürecindeki belirleyici rolünü açıkça ortaya koymaktadır.

Bazerman (2013), yazma eylemini bilişsel, toplumsal ve iletişimsel boyutları içeren çok yönlü bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşıma göre yazma, bireyin okuma yoluyla edindiği bilgileri yeniden düzenleyerek anlam üretmesini sağlayan dinamik bir yapıdadır. Dolayısıyla yazma, yalnızca bireysel bir üretim etkinliği olmanın ötesinde, toplumsal bağlam içerisinde anlam kurma ve iletişim gerçekleştirme süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede yazma becerisinin gelişimi, bireyin okuma deneyimleriyle ve metinlerle kurduğu etkileşimle doğrudan ilişkilidir.

Saraçlı Çelik (2019) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören 725 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma Testi, Okuduğunu Anlama Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin sessiz okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca bu becerilerin; akademik başarı, cinsiyet, evdeki öğrenme ortamı ve aileye ilişkin değişkenlerden etkilendiği belirlenmiştir.

Türkben ve Gündeğer (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, okuma motivasyonları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışmanın örneklemi 385 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin orta seviyede, okuma motivasyonu ve derse yönelik tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan değerlendirmelerde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca içsel motivasyon ve Türkçe dersine yönelik tutumun okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği, dışsal motivasyonun ise anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Pua (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri ile İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Betimsel-ilişkisel desenle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 201 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri Phil-IRI değerlendirme aracı kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin farklı yeterlik kategorilerinde dağılım gösterdiği ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyla anlamlı ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin düzenli olarak izlenmesinin ve desteklenmesinin akademik gelişim açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Fernandez ve Arriola (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri incelenmiştir. Betimsel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin okuma performansları ve anlama becerileri çeşitli ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinde farklı yeterlik düzeylerinde bulundukları belirlenmiş, özellikle okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin akademik gelişiminde önemli bir gösterge olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacılar, erken yaşlardan itibaren okuma becerilerinin desteklenmesinin öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirebileceğini ifade etmişlerdir.

### 2.4.3 Yazma Tutumu ile İlgili Çalışmalar

Yazıcı (2023) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı, yazma tutumu ve yazma eğilimleri ile yazma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Korelasyonel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada, 503 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yazma Öz Yeterlik Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazma Tutum Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, kız öğrencilerin yazma becerilerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yazma kaygısı ile yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırma

sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmaya ve öz yeterlik algılarını geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık vermeleri gerektiği önerilmektedir.

Gökçe (2020) tarafından yürütülen araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, yazma tutumları ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışma, toplam 80 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, yaratıcı yazma uygulamalarının hem duyuşsal hem de bilişsel alanlarda öğrenciler üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yazma öğretiminde etkinlik temelli yaklaşımların önemini vurgulamaktadır.

Yaldız ve Kuşdemir (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen araştırma, 379 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının genel olarak iyi düzeyde olmasına rağmen hikâye yazma becerilerinin beklenen düzeyin altında kaldığını göstermektedir. Ayrıca yazma tutumu ile hikâye yazma becerisi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra hikâye yazma becerilerinin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine farklılaştığı, yazma tutumunun ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Daly ve Miller (1975) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yazma kaygısının yazma performansı üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Araştırma bulguları, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazma etkinliklerinden kaçınma eğilimi gösterdiklerini ve daha kısa, nitelik açısından daha zayıf metinler ürettiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, yazma sürecinde duyuşsal faktörlerin belirleyici rolünü açıkça göstermektedir.

Karaca (2024) tarafından yürütülen araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri, yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma motivasyonu ve yazma becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 309 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, veriler yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Araştırma

bulguları, öz düzenleme becerilerinin yazma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu becerilerin yazma kaygısını azaltarak yazmaya yönelik olumlu tutumları desteklediği ve motivasyonu artırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte yazma kaygısı, yazma tutumu ve yazma motivasyonunun yazma başarısını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisi, yazma tutumu ve yazma kaygısı üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada (2024), ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 40 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Buna karşın deney grubunda yazma tutumu ve yazma kaygısı açısından anlamlı bir değişim gözlenmezken, kontrol grubunda yazma tutumunun olumsuz yönde değiştiği belirlenmiştir.

Graham vd. (2007a) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yazma tutumları ile yazma başarıları arasındaki yapısal ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada, birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan geniş bir örneklem kullanılmıştır. Araştırma bulguları, yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin yazma sürecine daha aktif katıldıklarını ve daha uzun, nitelikli metinler ürettiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda yazma tutumunun yalnızca duyuşsal bir değişken olmadığı, aynı zamanda yazma başarısını doğrudan etkileyen önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

# 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi kapsamında araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

## 3.1 Araştırmanın Deseni

Amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri, okuduğunu anlama düzeyleri ve yazma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek olan çalışma tarama modelleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli tercih edilerek yürütülmüştür. Bu tür araştırmalarda, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişkenin birbiriyle bağlantılı olarak değişip değişmediğini ve aralarındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunu ortaya koymayı hedefleyen araştırmalarda tercih edilen bir yaklaşımdır (Karasar, 2011). Bu araştırmada, farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması ve mevcut durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri, okuduğunu anlama düzeyleri ve yazmaya yönelik tutumları arasındaki bağlantılar incelendiğinden, çalışma kapsamında ilişkisel tarama modelinin kullanılmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir.

## 3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Kastamonu il merkezinde bulunan beş resmi ilkokulda 2024–2025 öğretim yılında öğrenim gören 448 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının zaman, maliyet ve ulaşılabilirlik açısından kolay erişebildiği bireylerden örneklem oluşturduğu örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2024). Aşağıdaki tabloda öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3.1 Öğrencilerin cinsiyetlerinin dağılımı

| ***Cinsiyet*** | ***n*** | ***%*** |
|---|---|---|
| Erkek | 224 | 50,0 |
| Kız | 224 | 50,0 |
| **Toplam** | **448** | **100** |

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmada yer alan 448 öğrencinin %50'sinin (n=224) erkek, %50'sinin (n=224) kız olduğu görülmektedir.

## 3.3 Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanmasına başlanmadan önce gerekli etik ve kurumsal izinler alınmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın etik kurul izni Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'nun 04.12.2024 tarihli ve 12/5 sayılı toplantı kararı ile onaylanmıştır. Etik kurul izninin ardından, araştırmanın Kastamonu ilindeki ilkokullarda yürütülebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilgili birimlerden gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin velilerine araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiş; öğrencilerin araştırmaya katılımları için gönüllülük esasına dayalı veli onamları alınmıştır. Gerekli izinlerin tamamlanmasının ardından veri toplama sürecine başlanmıştır.

Araştırmacı, verilerin toplanacağı okulları ziyaret ederek okul yönetimine ve dördüncü sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulama süreci hakkında ayrıntılı bilgilendirmelerde bulunmuştur. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı hem öğretmenlere hem de öğrencilere açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Araştırma verileri beş farklı okulda toplanmıştır. Veri toplama süreci planlı bir şekilde yürütülmüş; araştırmacı her hafta bir okulu ziyaret ederek uygulamaları gerçekleştirmiştir. Uygulamalar, ders programı dikkate alınarak farklı ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilere sırasıyla okuduğunu anlama testi uygulanmış, serbest hikâye yazma etkinliği yaptırılmış ve hikâye yazmaya yönelik

tutum ölçeği doldurtulmuştur. Her bir uygulama için öğrencilere 20 dakika süre tanınmıştır.

Veri toplama sürecinde araştırmacıya sınıf öğretmenleri destek olmuş; uygulamaların düzenli ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamışlardır. Böylece veri toplama süreci kontrollü ve sistematik bir biçimde tamamlanmıştır.

## 3.4 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama sürecinde öğrencilerin farklı yönlerden değerlendirilmesini sağlamak amacıyla üç ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Birincisi, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini objektif olarak belirlemek için geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", ikincisi öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan "Yazma Tutum Ölçeği", üçüncüsü ise öğrencilerin yaratıcı yazma ve hikâye oluşturma becerilerini sistematik bir şekilde değerlendirmeye olanak tanıyan "Hikâye Yazma Değerlendirme Rubriği"dir.

### 3.4.1 Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Bulut (2021) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Hazırlanan okuduğunu anlama testinin pilot çalışma sonunda yapılan madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Bu indekslere göre uygun olan sorulardan 20 tanesi okuduğunu anlama testinde yer almıştır. Maddelerin ayırt edicilik katsayıları incelendiğinde, tüm maddelerin 0,20 değerinden yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ölçüm güvenirliğini değerlendirmek amacıyla okuduğunu anlama testinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, hikâye edici metne ilişkin testin Cronbach Alpha katsayısı 0,72 olarak hesaplanmışken, bilgilendirici metnin Cronbach Alpha katsayısı 0,79 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, her iki metnin ölçümlerinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.4.2 Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Kaya ve Kan (2019) tarafından geliştirilmiş olup, Zonguldak ili Ereğli ilçesinde üç farklı ilkokulda öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 354 katılımcı üzerinde uygulanmıştır. Ölçek verileri üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçları, ölçeğin 20 maddeden ve iki faktörden oluştuğunu göstermiştir; bu faktörler "olumlu tutum" ve "olumsuz tutum" olarak adlandırılmıştır. DFA analizi ile söz konusu iki faktörlü yapının geçerliliği doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda, tamamı için Cronbach Alfa katsayısı 0,92 olarak bulunmuş, birinci alt faktör için α 0,90, ikinci alt faktör için α 0,89 değerleri elde edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin test-tekrar test güvenirliği tüm ölçek için 0,82, birinci alt faktör için 0,87 ve ikinci alt faktör için 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin hikâye yazmaya yönelik tutumu geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebileceğini göstermektedir.

### 3.4.3 Hikâye Yazma Değerlendirme Rubriği

Öğrencilerin yazdıkları hikâyeleri sistematik bir şekilde değerlendirmek amacıyla Bulut (2018) tarafından geliştirilmiştir. Rubrik hazırlanırken öncelikle hikâye yazma sürecine ilişkin temel unsurlar belirlenmiş ve bu unsurlardan yola çıkarak 13 maddelik taslak bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Taslak rubriğin hikâye yazma becerilerini ölçmede uygunluğu, iki alan uzmanı ve üç sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda değerlendirilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve nihai olarak 10 maddelik bir rubrik geliştirilmiştir

## 3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecine geçilmeden önce, elde edilen verilerin istatistiksel analiz yöntemlerine uygunluğunu belirlemek amacıyla normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Değişkenlere ait puanların dağılımını incelemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmış ve Tablo 3.2'de sunulmuştur:

Tablo 3.2 Öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeği, hikâye yazma değerlendirme ölçeği ve hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeği puanları ve çarpıklık – basıklık değerleri

| ***Ölçekler*** | ***X ± SS*** | ***Min - Max*** | ***Çarpıklık (Skewness)*** | ***Basıklık (Kurtosis)*** |
|---|---|---|---|---|
| Okuduğunu Anlama Ölçeği | 61,27 ± 21,24 | 10 -100 | -0,345 | -0,793 |
| Hikâye Yazma Değerlendirme Ölçeği | 29,56 ± 7,14 | 10 -40 | -0,145 | -0,783 |
| Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği | 53,67 ± 11,33 | 30-94 | 0,351 | -0,151 |

Yapılan inceleme sonucunda tüm değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu saptanmış, bu bulgu verilerin normal dağılım sergilediğini ortaya koymuştur. Nitekim çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1,5 sınırları içinde yer alması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2001). Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle, araştırmada hipotezlerin test edilmesinde parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlama, hikâye yazma becerileri ve hikâye yazmaya yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, hikâye yazma becerileri ve hikâye yazmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama, hikâye yazma becerileri ve hikâye yazmaya yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

# 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur. İlk olarak öğrencilerin hikâye yazma becerileri, okuduğunu anlama düzeyleri ve hikâye yazmaya yönelik tutumları betimsel istatistikler aracılığıyla incelenmiştir. Ardından bu değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilmiş ve son olarak değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir.

## 4.1 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Beceri Düzeyleri.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri düzeylerini belirlemek amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Öğrencilerin hikâye yazma değerlendirme ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

| ***Değişken*** | ***N*** | ***Minimum*** | ***Maximum*** | ***X*** | ***SS*** |
|---|---|---|---|---|---|
| Hikâye yazma Becerisi | 448 | 10 | 40 | 29,56 | 7,14 |

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 448 öğrencinin hikâye yazma becerisine ilişkin puanlarının ortalamasının X=29,56 ve standart sapmasının SS=7,14 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin genel olarak orta-üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Puanların 10 ile 40 arasında değişmesi, öğrenciler arasında belirli düzeyde farklılıkların bulunduğuna işaret etmektedir.

Bununla birlikte, öğrencilerin hikâye yazma performanslarını daha ayrıntılı olarak ortaya koyabilmek amacıyla hikâye yazma değerlendirme rubriğinde yer alan maddeler ayrı ayrı incelenmiştir. Öğrencilerin rubrik maddelerine verdikleri puanların frekans, yüzde ve ortalama değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Öğrencilerin hikâye yazma değerlendirme rubriği maddelerine ilişkin betimsel bulgular

| *Madde* | *Yetersiz (1)* | *Normal (2)* | *İyi (3)* | *Çok iyi (4)* | *X ± SS* | *Min-Max* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *n (%)* | *n (%)* | *n (%)* | *n (%)* | | |
| 1. Başlık ve İçerik Uyumu | 19 (4,2) | 70 (15,6) | 193 (43,1) | 166 (37,1) | 3,13 ± 0,83 | 1- 4 |
| 2. Konu/Olay Örüntüsü Kurabilme | 7 (1,6) | 111 (24,8) | 171 (38,2) | 159 (35,5) | 3,08 ± 0,81 | 1- 4 |
| 3. Ana Düşünce Belirleyebilme | 50 (11,2) | 185 (41,3) | 130 (29,0) | 83 (18,5) | 2,55 ± 0,92 | 1- 4 |
| 4. İçeri Düzenleme | 16 (3,6) | 119 (26,6) | 167 (37,3) | 146 (32,6) | 2,99 ± 0,86 | 1- 4 |
| 5. Kelime Kullanımı | 8 (1,8) | 124 (27,7) | 169 (37,7) | 147 (32,8) | 3,02 ± 0,82 | 1- 4 |
| 6. İmla Kullanımı | 20 (4,5) | 154 (34,4) | 177 (39,5) | 97 (21,7) | 2,78 ± 0,83 | 1- 4 |
| 7. Cümle Dizilimini Oluşturma | 10 (2,2) | 90 (20,1) | 198 (44,2) | 150 (33,5) | 3,09 ± 0,79 | 1- 4 |
| 8. Sunum Özellikleri | 13 (2,9) | 144 (32,1) | 170 (37,9) | 121 (27,0) | 2,89 ± 0,83 | 1- 4 |
| 9. Metindeki Karakterleri Kullanabilme | 12 (2,7) | 99 (22,1) | 189 (42,2) | 148 (33,0) | 3,06 ± 0,81 | 1- 4 |
| 10. Metinde Mekân Belirleme | 17 (3,8) | 119 (26,6) | 168 (37,5) | 144 (32,1) | 2,98 ± 0,86 | 1- 4 |

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğrencilerin hikâye yazma becerisine ilişkin değerlendirmelerinin madde bazında farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu maddeler arasında 'Başlık ve İçerik Uyumu' (X=3,13) ve 'Cümle Dizilimini Oluşturma' (X=3,09) yer almaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin hikâyelerinde başlık ile içerik arasında uyum kurma ve cümle yapılarını oluşturma konusunda görece daha başarılı olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde 'Metindeki Karakterleri Kullanabilme' (X=3,06) ve 'Konu/Olay Örüntüsü Kurabilme' (X=3,08) maddelerinde de ortalamanın yüksek olması, öğrencilerin hikâye kurgusu oluşturma becerilerinin gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna karşın, 'Ana Düşünce Belirleyebilme' (X=2,55) maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde temel mesajı oluşturma ve aktarma konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ayrıca 'İmla Kullanımı' (X=2,78) ve 'Sunum Özellikleri' (X=2,89) gibi maddelerdeki görece düşük ortalamalar, yazım kuralları ve metnin biçimsel özellikleri açısından gelişime açık alanlar bulunduğunu ortaya koymaktadır.

## 4.2 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3 Öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

| ***Değişken*** | ***N*** | ***Minimum*** | ***Maximum*** | ***X*** | ***SS*** |
|---|---|---|---|---|---|
| Okuduğunu Anlama | 448 | 5 | 100 | 61,27 | 21,24 |

Tablo 4.3'de sunulan veriler, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri ortaya koymaktadır. Araştırma grubunu oluşturan 448 öğrencinin okuduğunu anlama ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması X=61,27 olarak saptanmıştır. Bu değer, grubun genel başarı düzeyinin orta seviyenin üzerinde seyrettiğine işaret etmektedir.

## 4.3 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazmaya Yönelik Tutumları

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.4'de sunulmuştur.

Tablo 4.4 Öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

| **Değişken** | **N** | **Minimum** | **Maximum** | **X** | **SS** |
|---|---|---|---|---|---|
| Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği | 448 | 30 | 94 | 53,67 | 11,33 |

Tablo 4.4 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik toplam tutum puan ortalamasının (X=53,67) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarını daha ayrıntılı olarak ortaya koyabilmek amacıyla hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeğinde yer alan maddeler ayrı ayrı incelenmiştir. Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri puanların frekans, yüzde ve ortalama değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.5'de sunulmuştur.

Tablo 4.5 Öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeği maddelerine ilişkin betimsel bulgular

| *Madde* | *Kesinlikle Katılmıyorum (1)* | *Katılmıyorum (2)* | *Kararsızım (3)* | *Katılıyorum (4)* | *Kesinlikle Katılıyorum (5)* | *X ± SS* | *Min-Max* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *n (%)* | *n (%)* | *n (%)* | *n (%)* | *n (%)* | | |
| 1. Hikâye yazmaktan daha eğlenceli bir etkinlik düşünemiyorum. | 56 (12,5) | 65 (14,5) | 171 (38,2) | 85 (19,0) | 71 (15,8) | 3,11 ± 1,21 | 1- 5 |
| 2. Hikâye yazmaya karşı güçlü bir istek duyarım. | 88 (19,6) | 112 (25,0) | 119 (26,6) | 69 (15,4) | 60 (13,4) | 2,78 ± 1,30 | 1- 5 |
| 3. Hikâye yazmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. | 35 (7,8) | 43 (9,6) | 79 (17,6) | 99 (22,1) | 192 (42,9) | 3,83 ± 1,29 | 1- 5 |
| 4. Hikâye yazmak, yapmayı tercih edeceğim bir etkinlik değildir. | 45 (10,0) | 48 (10,7) | 93 (20,8) | 129 (28,8) | 133 (29,7) | 3,57 ± 1,29 | 1- 5 |
| 5. Öğretmenim hikâye yazmamı istediğinde sınıftan kaçmak isterim. | 42 (9,4) | 26 (5,8) | 53 (11,8) | 72 (16,1) | 255 (56,9) | 4,05 ± 1,33 | 1- 5 |
| 6. Hikâye yazmamak için çeşitli bahaneler bulurum. | 42 (9,4) | 31 (6,9) | 46 (10,3) | 100 (22,3) | 229 (51,1) | 3,99 ± 1,32 | 1- 5 |
| 7. Hissettiklerimi/düşündüklerimi hikâye yazarak anlatmayı severim. | 129 (28,8) | 108 (24,1) | 88 (19,6) | 52 (11,6) | 71 (15,8) | 2,62 ± 1,41 | 1- 5 |
| 8. Öğretmenim hikâye yazmamı istediğinde ondan nefret ederim. | 40 (8,9) | 18 (4,0) | 54 (12,1) | 63 (14,1) | 273 (60,9) | 4,14 ± 1,30 | 1- 5 |
| 9. Hikâye yazmak en sevdiğim etkinliktir. | 86 (19,2) | 91 (20,3) | 140 (31,3) | 68 (15,2) | 63 (14,1) | 2,85 ± 1,29 | 1- 5 |
| 10. Hikaye yazmam gerektiğinde huzursuz olurum. | 45 (10,0) | 45 (10,0) | 79 (17,6) | 106 (23,7) | 173 (38,6) | 3,71 ± 1,34 | 1- 5 |
| 11.Boş zamanlarımı hikâye yazarak değerlendirmeyi severim. | 86 (19,2) | 110 (24,6) | 132 (29,5) | 64 (14,3) | 56 (12,5) | 2,76 ± 1,27 | 1- 5 |
| 12. Ödevlerimin dışında da istediğim zaman kendi kendime hikayeler yazarım. | 92 (20,5) | 102 (22,8) | 129 (28,8) | 63 (14,1) | 62 (13,8) | 2,78 ± 1,30 | 1- 5 |
| 13. Hikâye yazarken sıkılırım. | 47 (10,5) | 39 (8,7) | 92 (20,5) | 114 (25,4) | 156 (34,8) | 3,65 ± 1,32 | 1- 5 |
| 14. Hikâye yazmayı hiç sevmem. | 44 (9,8) | 38 (8,5) | 69 (15,4) | 92 (20,5) | 205 (45,8) | 3,84 ± 1,35 | 1- 5 |
| 15. Bulduğum her fırsatta hikâye yazarım. | 64 (14,3) | 69 (15,4) | 154 (34,4) | 95 (21,2) | 66 (14,7) | 3,07 ± 1,24 | 1- 5 |
| 16. Hikâye yazma becerimi geliştirmek için kitap ve dergiler okurum. | 144 (32,1) | 110 (24,6) | 97 (21,7) | 48 (10,7) | 49 (10,9) | 2,44 ± 1,33 | 1- 5 |
| 17. Oyun oynamak yerine hikâye yazmayı tercih ederim. | 61 (13,6) | 58 (12,9) | 161 (35,9) | 80 (17,9) | 88 (19,6) | 3,17 ± 1,27 | 1- 5 |
| 18. Hikâye yazmaktan çekinirim. | 39 (8,7) | 29 (6,5) | 97 (21,7) | 99 (22,1) | 184 (41,1) | 3,80 ± 1,28 | 1- 5 |
| 19. Masamda/sıramda saatlerce oturup hiçbir şey yazmadığım olur. | 52 (11,6) | 52 (11,6) | 84 (18,8) | 84 (18,8) | 176 (39,3) | 3,63 ± 1,40 | 1- 5 |
| 20. Hikâye yazma becerimi geliştirmek için araştırma yaparım. | 108 (24,1) | 90 (20,1) | 136 (30,4) | 61 (13,6) | 53 (11,8) | 2,69 ± 1,30 | 1- 5 |

Tablo 4.5'de öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, ortalama puanı en yüksek olan maddenin "Öğretmenim hikâye yazmamı istediğinde ondan nefret ederim." (X=4,14) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi "Öğretmenim hikâye yazmamı istediğinde sınıfta kalmak isterim." (X=4,05), "Hikâye yazmamak için çeşitli bahaneler üretirim." (X=3,99), "Hikâye yazmayı hiç sevmem." (X=3,84), "Hikâye yazmaktan çekinirim." (X=3,80) maddeleri izlemektedir.

Buna karşılık ortalama puanı en düşük olan maddelerin "Hikâyelerimi/düşündüklerimi hikâye yazarak anlatmayı severim." (X=2,62), "Hikâye yazma becerimi geliştirmek için araştırma yaparım." (X=2,69), "Hikâye yazmaya karşı güçlü bir istek duyarım." (X=2,78), "Ödevlerimin dışında da istediğim zaman kendi kendime hikâyeler yazarım." (X=2,78) ve "Bulduğum her fırsatta hikâye yazarım." (X=3,07) olduğu görülmektedir.

## 4.4 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Yazma Tutumları Arasındaki İlişki

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri, okuduğunu anlama ve hikâye yazma tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek elde edilen veriler analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Okuduğunu anlama, hikâye yazma ve yazma tutumu puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları

| | **Okuduğunu Anlama Ölçeği** | **Hikâye Yazma Değerlendirme Ölçeği** | **Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği** |
|---|---|---|---|
| | **r** | **r** | **r** |
| Okuduğunu Anlama Ölçeği | 1 | | |
| Hikâye Yazma Değerlendirme Ölçeği | 0,222** | 1 | |
| Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği | -0,216** | -0,105* | 1 |

*Pearson Korelasyon, *p<0,05; **p<0,001*

Öğrencilerin okuduğunu anlama, hikâye yazma becerisi ve hikâye yazmaya yönelik tutum puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.6 incelendiğinde, okuduğunu anlama puanları ile hikâye yazma becerisi puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,222$; $p<0,01$). Okuduğunu anlama puanları ile hikâye yazmaya yönelik tutum puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,216$; $p<0,01$). Ayrıca hikâye yazma becerisi ile hikâye yazmaya yönelik tutum puanları arasında da negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,105$; $p<0,05$).

## 4.5 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Hikâye Yazma Becerisi ve Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri, okuduğunu anlama düzeyleri ve hikâye yazmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7 Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama ölçeği, hikâye yazma değerlendirme ölçeği ve hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılması

| **Ölçekler** | **Cinsiyet** | | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|
| | **Erkek** | **Kız** | | |
| | **X ± SS** | **X ± SS** | | |
| Okuduğunu Anlama Ölçeği | 58,44 ± 21,59 | 64,11 ± 20,54 | -2,848 | **0,005*** |
| Hikâye Yazma Değerlendirme Ölçeği | 28,29 ± 6,93 | 30,83 ± 7,14 | -3,815 | **<0,001**** |
| Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği | 56,18 ± 10,98 | 51,17 ± 11,14 | 4,789 | **<0,001**** |

*t: Bağımsız Örneklem t Testi, *p<0,05; **p<0,001*

Tablo 4.7 incelendiğinde, okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (t=-2,848; p<0,05). Ortalama puanlar incelendiğinde kız öğrencilerin ($\bar{X}$=64,11) erkek öğrencilere ($\bar{X}$=58,44) göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Hikâye yazma becerisi puanları açısından da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t=-3,815; p<0,001). Kız öğrencilerin hikâye yazma puan ortalamasının ($\bar{X}$=30,83) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X}$=28,29) daha yüksek olduğu görülmektedir. Hikâye yazmaya yönelik tutum puanları incelendiğinde ise erkek öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{X}$=56,18) kız öğrencilerden ($\bar{X}$=51,17) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (t=4,789; p<0,001).

# 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile okuduğunu anlama düzeyleri ve yazma tutumları arasındaki ilişki incelenmiş; elde edilen bulgular, söz konusu değişkenler arasında anlamlı ve bütüncül ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, dil becerilerinin birbirinden bağımsız değil, karşılıklı etkileşim içerisinde gelişen yapılar olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri düzeyleri nasıldır?* alt amacına yönelik elde edilen bulgular, çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin belirli bir yeterlik düzeyine ulaştığını, ancak üst düzey yazma performansına henüz tam olarak erişemediklerini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgu, alanyazında yer alan bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Nitekim Türkben (2021) tarafından ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiş; benzer şekilde Türkben (2021b) tarafından beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada da yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Ağın Haykır (2012) tarafından yürütülen çalışma da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bununla birlikte alanyazında öğrencilerin yazma becerilerinin daha düşük düzeylerde olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Nitekim Coşkun (2005) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin metin oluşturma sürecinde çeşitli güçlükler yaşadıkları; Maltepe (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yazılı anlatım becerilerinin beklenen düzeyin altında kaldığı belirlenmiştir. Bu farklılıkların; örneklem özellikleri, öğrencilerin yazma deneyimleri ve öğretim süreçlerinde kullanılan yöntemlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin belirli bir düzeye ulaşmış olmasına rağmen geliştirilmesi gereken yönlerinin bulunduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğrencilerin yazma becerilerinin daha üst düzeylere taşınabilmesi için yaratıcı yazma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilere daha fazla yazma deneyimi sunulması ve yazma sürecine yönelik geri bildirimlerin

niteliğinin artırılması önem arz etmektedir. Ayrıca yazma sürecinin yalnızca ürün odaklı değil, süreç odaklı bir yaklaşımla ele alınmasının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nasıldır?" alt amacına yönelik elde edilen bulgular, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin metni anlama, yorumlama ve anlamlandırma süreçlerinde belirli bir yeterlik düzeyine ulaştıklarını, ancak üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgu, alanyazında yer alan çeşitli araştırmalarla paralellik göstermektedir. Yüksel vd. (2022) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Özdemir vd. (2016) tarafından yürütülen araştırmada da üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkben ve Gündeğer (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenirken, Gül (2024) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının orta düzeyde olduğu ortaya konulmuştur.

Bununla birlikte alanyazında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha düşük düzeylerde olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Epçaçan (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak yetersiz düzeyde kalabildiği belirlenmiştir. Temizkan (2007) ise okuma stratejilerinin yetersiz kullanımının öğrencilerin anlama düzeylerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durum, okuduğunu anlama becerisinin çok boyutlu bir yapı sergilediğini ve farklı değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin temel düzeyde yeterli olduğu; ancak çıkarım yapma, eleştirel düşünme ve metni derinlemesine analiz etme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretim sürecinde öğrencilerin aktif

katılımını sağlayan, metinler arası ilişki kurmalarını destekleyen ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik okuma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları nasıldır?" alt amacına ilişkin elde edilen bulgular, öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarının genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin yazma etkinliklerine tamamen olumsuz bir yaklaşım sergilemediklerini, ancak yazma sürecine yönelik tutumlarının istenen düzeyde güçlü olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Daly ve Miller (1975) tarafından ortaya konulan yazma kaygısı kavramı, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazma etkinliklerinden kaçındıklarını ve daha düşük performans sergilediklerini göstermektedir. Mevcut araştırmada öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik isteksizlik göstermeleri yazma kaygısının dolaylı bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bulgular, alanyazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Nitekim Kakuş ve Kasa Ayten (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Çetin (2026) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının öğretim sürecinde kullanılan yöntemler, geri bildirim süreçleri ve bireysel farklılıklardan etkilendiği ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar, yazma becerisinin gelişiminde yalnızca bilişsel süreçlerin değil, aynı zamanda duyuşsal ve pedagojik değişkenlerin de önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Bununla birlikte, alanyazında mevcut bulgularla tam olarak örtüşmeyen sonuçlara da rastlanmaktadır. Bazı çalışmalarda öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu ve yazma kaygılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların; örneklem özellikleri, kullanılan ölçme araçları ve öğretim süreçlerindeki uygulamalardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu durum, yazma becerisinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve farklı değişkenlerden etkilendiğini ortaya

koyarak mevcut araştırma bulgularının daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bu doğrultuda, yazma sürecine yönelik olumlu tutumların güçlendirilmesi için yaratıcı yazma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, süreç temelli yazma yaklaşımının benimsenmesi, öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımlarının sağlanması ve yazma kaygısını azaltmaya yönelik destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulması önem arz etmektedir.

Araştırmanın "Hikâye yazma becerileri ile okuduğunu anlama düzeyi ve yazma tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt amacına ilişkin elde edilen bulgular, söz konusu değişkenler arasında anlamlı ancak güçlü olmayan bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel olarak hikâye yazma becerilerinde de artış gösterdiğini, ancak ilişkinin sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Bununla birlikte, okuduğunu anlama becerisi yüksek olan bazı öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanlarının beklenen ölçüde yüksek olmaması, yazma becerisinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal faktörlerden de etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, yazma ve okuma becerilerinin birbirini destekleyen süreçler olduğunu ortaya koyan Graham ve Hebert (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada yazma etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Akyol (2019), Türkçe öğretimi bağlamında okuma ve yazma becerilerinin birbirini tamamlayan süreçler olduğunu ifade etmektedir.

Türkben ve Gündeğer (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okuma motivasyonu ile Türkçe dersine yönelik tutumun okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Gül (2024) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının orta düzeyde olduğu; okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında pozitif, dijital bağımlılık ile okuduğunu anlama arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmada yazma tutumu ile hikâye yazma becerisi arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Graham vd. (2007a), Baştuğ'un (2015) ve Yaldız'ın (2025) çalışmalarında ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, bazı araştırmalar yazma becerisi ile yazma tutumu arasındaki ilişkinin her zaman güçlü olmayabileceğini ortaya koymaktadır. Nitekim Temel ve Katrancı (2019) yazma tutumunun yazma kaygısı ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Temel ve Katrancı (2019) yazma becerisi ile yazma tutumu arasında doğrudan anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Bu durum, yazma sürecinin çok boyutlu yapısını ortaya koymakta ve mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

Yıldız vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da okuduğunu anlama becerisinin yazılı anlatım becerisiyle pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiş olup, bu bulgu mevcut araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir; ancak ilişkinin gücünün yazma türü, ölçme araçları ve yazmaya yönelik tutum gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak elde edilen bulgular, hikâye yazma becerisi, okuduğunu anlama ve yazma tutumu arasında karşılıklı ve dinamik bir etkileşim bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Flower ve Hayes (1981) tarafından geliştirilen yazma süreci modeli ile de örtüşmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, hikâye yazma becerileri ile okuduğunu anlama düzeyi ve yazma tutumu arasında anlamlı ancak güçlü olmayan bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin bilişsel becerilerinin yazma performansını desteklediğini; ancak yazma tutumu, motivasyon ve kaygı gibi duyuşsal değişkenlerin de yazma sürecinde belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi, yalnızca okuduğunu anlama becerisinin güçlendirilmesiyle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini destekleyen bütüncül öğretim yaklaşımlarını içermelidir.

Araştırmanın "Hikâye yazma becerileri ile okuduğunu anlama düzeyi ve yazma tutumu arasındaki ilişki, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" alt amacına yönelik elde edilen bulgular, kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu

sonuç, kız öğrencilerin dil becerileri bağlamında özellikle okuma ve yazma süreçlerinde daha yüksek performans sergileyebildiklerine işaret etmektedir. Nitekim mevcut araştırmada elde edilen bu bulgu, kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde de daha başarılı olmalarıyla birlikte değerlendirildiğinde, dil becerilerinin bütüncül gelişimi açısından cinsiyet değişkeninin etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında Yurtbakan (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada yazmaya yönelik tutum açısından elde edilen bulgular, cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olduğunu göstermektedir. Erkek öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu; buna karşılık kız öğrencilerin tutum puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yazma sürecinde bilişsel beceriler ile duyuşsal özelliklerin her zaman paralel ilerlemediğini ve öğrencilerin yazma becerileri yüksek olsa dahi yazmaya yönelik tutumlarının aynı doğrultuda gelişmeyebileceğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, alanyazındaki bazı araştırmalarla kısmen örtüşmektedir. Nitekim Türkben ve Gündeğer (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Kakuş ve Kasa Ayten (2025) tarafından yürütülen araştırmada da kız öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte mevcut araştırmada elde edilen bulgular, yazmaya yönelik tutum açısından farklı bir duruma işaret etmekte; erkek öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın; örneklem özellikleri, öğrencilerin bireysel deneyimleri, öğretim sürecinde kullanılan yöntemler ve sınıf içi uygulamalardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Özdemir vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da cinsiyet değişkeninin öğrencilerin akademik becerileri üzerinde anlamlı etkilerinin bulunduğu ortaya konularak mevcut bulgular desteklenmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkeninin özellikle okuduğunu anlama ve hikâye yazma becerileri üzerinde kız öğrenciler lehine bir farklılık oluşturduğu;

buna karşın yazmaya yönelik tutum açısından daha karmaşık ve değişken bir yapı sergilendiği görülmektedir. Bu durum, yazma sürecinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal boyutlarının da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu doğrultuda, özellikle erkek öğrencilerin okuma ve yazma süreçlerine daha aktif katılımlarını sağlayacak, ilgi çekici ve motive edici öğrenme ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır. Yaratıcı yazma etkinlikleri, süreç temelli yazma uygulamaları ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının bu farklılıkların azaltılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan esnek öğretim stratejilerinin kullanılması, dil becerilerinin daha dengeli bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

# 6. ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

## 6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmek amacıyla derslerde düzenli olarak hikâye yazma etkinliklerine yer verilmelidir.

- Ana düşünce oluşturma becerisinin en düşük ortalamaya sahip olması nedeniyle, öğretim sürecinde ana fikir belirleme, olay örgüsünü planlama ve hikâyenin iletmek istediği mesajı oluşturma çalışmalarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

- İmla kullanımı ve sunum özelliklerine ilişkin puanların görece düşük olması nedeniyle, yazım kuralları ve metin düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenli geri bildirim ve akran değerlendirmesi uygulamalarının kullanılması önerilmektedir.

- Öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu ve birçok öğrencinin yazma etkinliklerinden kaçınma eğilimi gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak yaratıcı yazma çalışmaları, oyunlaştırılmış etkinlikler ve öğrenci ilgilerine uygun yazma görevleri planlanmalıdır.

- Araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik isteksizliklerini gösteren bulgular elde edildiğinden öğretmenlerin yalnızca yazılı ürünleri değil, yazma sürecini de değerlendirmeleri ve öğrencilere motive edici, geliştirici geri bildirimler sunmaları önerilmektedir.

- Kız öğrencilerin okuduğunu anlama ve hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik ilgi alanlarına uygun metinler, dijital hikâye oluşturma uygulamaları ve uygulamalı yazma etkinlikleri planlanabilir.

- Erkek öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanlarının daha yüksek olmasına rağmen kız öğrencilerin yazma becerilerinin daha yüksek olması, yazma becerisinin yalnızca tutumla açıklanamayacağını göstermektedir. Bu nedenle öğretim sürecinde bilişsel beceriler ile duyuşsal özellikleri birlikte geliştirecek uygulamalara yer verilmelidir.

- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde süreç temelli yazma yaklaşımı, yaratıcı yazma uygulamaları ve okuma-yazma bütünlüğünü temel alan öğretim yöntemlerine ilişkin uygulamalı eğitimler verilmesi önerilmektedir.

- Okullarda öğrencilerin düzenli yazma alışkanlığı kazanmalarını desteklemek amacıyla hikâye yazma yarışmaları, sınıf gazeteleri, öğrenci dergileri ve yaratıcı yazma atölyeleri gibi etkinlikler düzenlenebilir.

## 6.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma farklı sınıf düzeylerinde ve farklı örneklem gruplarında tekrar edilerek sonuçların genellenebilirliği artırılabilir.

- Gelecek araştırmalarda hikâye yazma becerisi ile okuduğunu anlama ve yazma tutumu arasındaki ilişkiler farklı sosyoekonomik düzeylerdeki öğrenciler üzerinde, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı bölgelerde yeniden incelenebilir.

- Gelecek araştırmalarda nicel araştırmaların yanında görüşme, gözlem ve doküman incelemesini içeren karma yöntem araştırmaları yürütülerek öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının nedenleri daha ayrıntılı biçimde ortaya konulabilir.

- Deneysel çalışmalar yapılarak yazma becerisini geliştirmeye yönelik farklı öğretim yöntemlerinin etkililiği araştırılabilir.

- Yazma kaygısı, motivasyon ve öz düzenleme gibi duyuşsal değişkenlerin yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenebilir.

## KAYNAKLAR


Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. In A. Pratkanis, S. J. Breckler, A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp. 241–274). Lawrence Erlbaum Associates.

Akaydın, Ş., ve Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(32), 246–261.

Akdağ, H. (2016). Hikâyeler (öyküler) ile sosyal bilgiler öğretimi. H. Tokcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri* içinde (ss. 153–181). Pegem Akademi.

Aktaş, N., Çetinkaya Özdemir, E., ve Kaya Özgül, B. (2023). The relationship between reading comprehension and writing skills of fourth grade students and their motivation to read and write. *International Journal of Educational Research Review, 8*(2), 122–136. https://doi.org/10.24331/ijere.1202499

Aktaş, N., Yıldız, M., Yekeler Gökmen, A. D., ve Ataş, M. (2021). Investigation of story writing skills in elementary school students (4th–8th grades). *International Journal of Progressive Education, 17*(5), 262–278. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.17

Aktaş, Ş. (2014). *Edebiyatta üslûp ve problemleri*. Kurgan Edebiyat.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Pegem Akademi.

Akyol, H. (2019). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (17. Baskı). Pegem Akademi.

Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. Baskı). Pegem Akademi.

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

Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi.* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 461–470.

Aytaş, G. (2006). Edebi türlerden yararlanma. *Millî Eğitim, 34*(169), 261–276.

Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma.* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi.* Pegem Akademi.

Baş, G., ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 3*(1), 32–42. https://doi.org/10.19126/suje.56201

Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(180), 73–88. https://doi.org/10.15390/EB.2015.4279

Bayram, S. (2023). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Bazerman, C. (2013). *A rhetoric of literate action*. Parlor Press.

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

Brown, D. L., & Briggs, L. D. (1989). Success in reading: Four characteristics of strategic readers. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 30*(1), 30–38.

Bulut, A. (2021). *Bilgisayar destekli ve doğrudan strateji öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi

Bulut, F. G. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Bülbül, R. A. (2000). *Yazılı anlatım ve yazı türleri.* (3. Baskı). Nobel Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (35. Baskı). Pegem Akademi.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi.* (4. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 11*, 231–244.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri.* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çetin, H. (2026). *Yazma eğitiminin iki yüzü: Sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme öz-yeterlik inancı ile 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma tutumu.* [Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

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

Çiftçi, M., ve Soyuçok, M. (2021). Türkçe öğretim programlarında hikâye yazma öğretimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3*(5), 309–332.

Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi.* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). Writing apprehension. *Research in the Teaching of English, 9*(3), 242–249. https://doi.org/10.58680/rte197520067

Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 17*, 201–223.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü.* Pegem Akademi.

Demirutku, K. (2019). Beşeri değerler: Kuramlar, görgül çalışmalar ve değer eğitimi önerileri. F. Ersoy, P. Ünüvar (Eds.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde (ss. 51–84). Anı Yayıncılık.

Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazma tutumları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Emir, S. (1986). *Kompozisyon yazma sanatı* (11. Baskı). Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(6), 207–223.

Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 99–104.

Erim, A. (2024). *6. sınıf öğrencilerinin serbest hikâye yazma becerisi ile kompleks problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Fernandez, E. H., & Arriola, B. H. (2022). Reading and comprehension skills of primary learners in selected elementary school. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications, 5*(5), 149–155.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Gelen, İ., Dolapçıoğlu, S. ve Keskin, A. (2008). Düşünme şapkalarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. *Millî Eğitim, 37*(179), 39–49.

George, D. & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows*. Pearson Education.

Göçen, G. (2019). *Yazdıkça yazıyorum*. Pegem Akademi.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12), 178–195.

Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 512–524.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Kadıoğlu Matbaası.

Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the Center on

Accelerating Student Learning. *Journal of Special Education, 39*(1), 19–33. https://doi.org/10.1177/00224669050390010301

Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading.* A Report from Carnegie Corporation of New York. [Çevrim-içi: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_writeread_pg_061612.pdf], Erişim Tarihi: 15.09.2025.

Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007a). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 516–536. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2007b**).** Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 32*(2), 177–200. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.02.001

Graham, S., MacArthur, C. A., & Fitzgerald, J. (2007). *Best practices in writing instruction*. Guilford Press.

Grenner, E. (2020). Improving narrative writing skills through observational learning: A study of elementary school students. *Educational Studies, 46*(6), 1–17.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum.

Gül, N. (2024). *İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okuma motivasyonları ve dijital bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Gülay, E., (2021). Yazma motivasyonu. A. Karadüz (Ed.), *Türkçe öğretimi–2* içinde (ss. 133–153). Kriter Yayınları.

Gündüz, O., ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı: Anlama teknikleri 1*. Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2004). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *Çoluk Çocuk Dergisi, 36*, 12–13.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem A Yayıncılık.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller.* Pegem Akademi.

Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması.* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Güneyli, A. (2008). The impact of active learning approach on improving the reading skills in native language teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies, 4*(2), 1–14. https://izlik.org/JA57AZ34CM

Gürel, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Öncü Kitap.

Güzel, İ. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma tutumları arasındaki ilişki (Muş Alparslan Üniversitesi örneği).* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

İnce, Y. (2012). S*ınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri.* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum ve algı*. Siyasal Kitabevi.

İşeri, K., ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 67-76. https://doi.org/10.17860/efd.70585

Kaçmaz, E. (2024). *İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma alışkanlıkları ile ailenin okuma sürecine katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Kakuş, S., ve Kasa Ayten, B. (2025). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13*(1), 66–83. https://doi.org/10.16916/aded.1569890

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi.* [Doktora Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Kanmaz, A., ve Saracaloğlu, A. S. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *Pamukkale University e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 7*(2), 1C0541.

Kaplan, T. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi.* [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Karaalioğlu, S. K. (1992). *Sözlü yazılı kompozisyon sanatı.* (23. Baskı). İnkılâp Kitabevi.

Karaca, U. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerileri, yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma motivasyonu ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı, (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (ss. 163–210). Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması.* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies, 6*(3), 1029-1047.

Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 16*(2), 113–123. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000962

Kaya, B., ve Kan, A. (2019). İlkokul üçüncü-dördüncü sınıf öğrencileri için hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education, 8*(1), 1–15. https://doi.org/10.19128/turje.426051

Kent, A. M. (2002). *An evaluation of the reading comprehension strategies module of the Alabama Reading Initiative with five elementary schools in Southwest Alabama.* [Doctoral Dissertation]. University of Alabama.

Kılıç, H. R. (1987). *Söz ve yazıyla anlatım sanatı*. Ders Kitapları A.Ş.

Kırmızı, F. S. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 319-337.

Kolcu, H. (2010). *Turkish language*. Umuttepe.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Pegem Akademi.

Kurmanali, A., & Chakyroglu, M. A. (2021, June 18-19). Türkçe derslerinde öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede iletişimsel etkinliklerin önemi. *12th Eurasian Conference on Language & Social Sciences (ECLSS 2021).* Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Kuş, Z., ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği, 24*(1), 11–32. https://izlik.org/JA99WP98CE

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi.* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 75–86. https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.003

Kutlu, M. (2010). *Hikâye üzerine*. Dergâh Yayınları.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçleri ve ürünlerinin değerlendirilmesi.* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Mukarromah, N., Lidyasari, A. T. & Pangestu, R. F. (2025). Enhancing elementary students' narrative writing skills through digital storytelling projects. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 17*(2), 58-66. https://doi.org/10.18844/wjet.v17i2.9345

National Reading Panel (2000). T*eaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.

Orhon, G. (2020). *Yine yazı yazıyoruz*. Pegem Akademi.

Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Öncü Kitap.

Özbay, M. (2018). *Yazma eğitimi*. Öncü Kitap.

Özcan, S. T. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Özcan, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasındaki ilişki.* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.

Özdemir, M., Özdemir, O., ve Parmaksız, R. Ş. (2016). İlkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 11*(3), 1829–1848. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9317

Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(1), 545–573. https://doi.org/10.17152/gefad.442223

Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler.* (1. Baskı). PDREM Yayınları.

Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Pua, B. R. (2021). *Word reading, reading comprehension, and English performance among elementary pupils: Basis for designing intervention program*. *IOER International Multidisciplinary Research Journal, 3*(4), 86–95.

Radojevic, N. (2006). *Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills.* [Master's Thesis]. Brock University.

Razgatlıoğlu, M. (2019). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi: Bir meta analiz çalışması.* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Roth, K. (2009). *Interactive writing: Investigating the effectiveness of a dynamic approach to writing instruction for first graders.* [Doctoral Dissertation]. Harvard University.

Saluk, N. ve Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 2191–2215. https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.011

Saraçlı Çelik, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Sarıgöl, J. (2022). *Fen öğretiminde analoji kullanımının akademik başarı ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: Bir meta analiz çalışması.* [Doktora Tezi]. Ordu Üniversitesi.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınları.

Speaker, K. M., Taylor, D., & Kamen, R. (2004). Storytelling: Enhancing language acquisition in young children. *Education, 125*(1), 3–14.

Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4*(7), 51–68.

Susar Kırmızı, F., ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty, 13*(3), 319–337.

Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* (5. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A. ve Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 267–282. https://doi.org/10.31464/jlere.561205

Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. MEB Yayınları.

TDK (2026). *Güncel Türkçe sözlük*. [Çevrim-içi: https://sozluk.gov.tr/], Erişim Tarihi: 01.02.2026.

Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7*(17), 322–356. https://doi.org/10.33692/avrasyad.590688

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi.* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129–148.

Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Pegem Akademi.

Tompkins, G. E. (1982). Seven reasons why children should write stories. *Language Arts, 59*(7), 718–721. https://doi.org/10.58680/la198226476

Türkben, T. (2021a). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 900–922. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146

Türkben, T. (2021b). The relationship between fifth grade students' writing anxiety and blocking with their written expression skills. *International Online Journal of Education and Teaching, 8*(2), 998–1021.

Türkben, T., ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(3), 871–888. https://doi.org/10.16916/aded.907668

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*, 461–472.

Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması.* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yaldız, İ., ve Kuşdemir, Y. (2025). İlkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TAY Journal, 9*(2), 267–291. https://doi.org/10.29329/tayjournal.2025.1290.03

Yaman, E. (2008). *Yazma sanatı*. Savaş Yayıncılık.

Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Yazıcı, H. (1998). Hikâye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 17, ss. 479–485). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Yazıcı, K. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazma tutumu ile yazma eğilimlerinin yazma özyeterlik algılarıyla ilişkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* (1. Baskı). Pegem Akademi.

Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *20* (2), 507–522.

Yıldız, M., Altuner Çoban, G. Ş., ve Yaşar Sağlık, Z. (2020). Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki: İlkokul dördüncü sınıflarda bir inceleme. *Turkish Studies - Educational Sciences, 15*(2), 1367–1379. https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.41891

Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31* (3), 793-815.

Yılmaz, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 131–139.

Yılmaz, M. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*, 9–14.

Yurtbakan, E. (2023). İlkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazmaya yönelik duyuşsal özellikleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(4), 856–872. https://doi.org/10.16916/aded.1275615

Yüksel, H. K., Tunç, E., Yılmaz, N., Güser, H. Ş., Deniz, S., ve Küçükseymen, Y. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Bilar: Bilim Armonisi Dergisi, 5*(2), 24–30. https://doi.org/10.37215/bilar.1200369

# EKLER

## EK A Hikâye Yazma Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

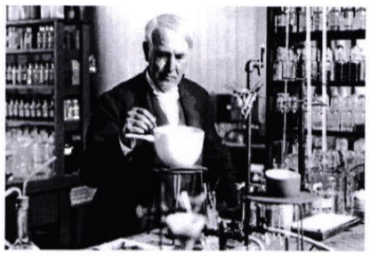
Aşağıda yer alan cümleler, tek başınıza hikâye yazma ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her cümlenin karşısında, cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik beş ifade yer almaktadır. Sizden, cümlelere içten bir şekilde cevaplar vererek hikâye yazma ile ilgili kendinizi en iyi anlatan ifadeye işaret koymanız istenmektedir. Lütfen tüm cümleleri yanıtlayınız. Yanıtlarınız hiçbir şekilde puan olarak değerlendirilmeyecektir.

TEŞEKKÜRLER…

| Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.** Hikâye yazmaktan daha eğlenceli bir etkinlik düşünemiyorum. | | | | | |
| **2.** Hikâye yazmaya karşı güçlü bir istek duyarım. | | | | | |
| **3.** Hikâye yazmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| **4.** Hikâye yazmak, yapmayı tercih edeceğim bir etkinlik değildir. | | | | | |
| **5.** Öğretmenim hikâye yazmamı istediğinde sınıftan kaçmak isterim. | | | | | |
| **6.** Hikâye yazmamak için çeşitli bahaneler bulurum. | | | | | |
| **7.** Hissettiklerimi/ düşündüklerimi hikâye yazarak anlatmayı severim. | | | | | |
| **8.** Öğretmenim hikâye yazmamı istediğinde ondan nefret ederim. | | | | | |
| **9.** Hikâye yazmak en sevdiğim etkinliktir. | | | | | |
| **10.** Hikâye yazmam gerektiğinde huzursuz olurum. | | | | | |
| **11.** Boş zamanlarımı, hikâye yazarak değerlendirmeyi severim. | | | | | |
| **12.** Ödevlerimin dışında da istediğim zaman kendi kendime hikâyeler yazarım. | | | | | |
| **13.** Hikâye yazarken sıkılırım. | | | | | |
| **14.** Hikâye yazmayı hiç sevmem. | | | | | |
| **15.** Bulduğum her fırsatta hikâye yazarım. | | | | | |
| **16.** Hikâye yazma becerimi geliştirmek için kitap ve dergiler okurum. | | | | | |
| **17.** Oyun oynamak yerine hikâye yazmayı tercih ederim. | | | | | |
| **18.** Hikâye yazmaktan çekinirim. | | | | | |
| **19.** Masamda/sıramda saatlerce oturup hiçbir şey yazmadığım olur. | | | | | |
| **20.** Hikâye yazma becerimi geliştirmek için araştırma yaparım. | | | | | |

## EK B Okuduğunu Anlama Düzeyi Belirleme Ölçeği

### EDİSON AMPULÜ BULUYOR



Edison, birçok buluş yapmıştı. Bu buluşlardan sonra elektriği aydınlatmada kullanmak için çalışmalara başladı. O zamana kadar bazı elektrik lambaları yapılmıştı. Fakat bunlar hiç de kullanışlı değildi. Edison; faydalı, kullanışlı, ucuz bir elektrik ampulü yapmak istiyordu. Elli kadar asistanı da kendisine yardımcı oluyordu. Çalışmalarını anlatırken diyor ki:

"Elektrik ampulü yapmak için üç bin yol düşündüm desem, mübalağa ettiğimi sanmayın. Bu yolların hepsi önceleri mümkün görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler, bunlardan yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım en büyük güçlük, beyaz ışık verecek maddeyi bulmaktı. Bu iş için 1600 madde denedim. En sonunda dikiş ipliğini kömürleştirerek havası alınmış bir

Ampul içinde denemeye karar verdik. Uzun bir ipliği, bir kabın içine koyarak yüksek ısılı bir fırına bıraktık. Asistanlarımla iki gece ve bir gündüz uğraştık. Bir yumak ip harcadık. Sonunda bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik. Bundan sonra yapılacak iş, ipliğinin ampule yerleştirilmesi ve ampuldeki havanın boşaltılmasıydı. Bu işler için kömürleşmiş ipliği, ampulü hazırlattığımız camcının evine götürmemiz gerekiyordu. Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola çıktık. Ben, bir hazine koruyormuş gibi asistanın arkasından yürüyordum. Camcının karşısına kadar geldik. Tam o anda bütün dikkatimize rağmen iplik kırılmasın mı? Tekrar laboratuvara döndük ve işe yeniden başladık.

Akşama doğru ikinci bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik. Fakat aksilik bu ya onun da üzerine bir tornavida düşüverdi. İşe tekrar başladık. Uzun çalışmalardan sonra nihayet o gece, kömürleşmiş ipliği ampulün içine yerleştirebildik. Ampulün havasını boşalttık. Ağzını iyice kapattık. Çok heyecanlıydık. Uzun çalışmaların mahsulü olan bu ampulü bir elektrik devresine bağladık. İşte o zaman, ampulün içindeki kömürleşmiş iplik, kızarıp ateş haline gelerek etrafa zayıf bir ışık vermeye başladı. O gün, 1879 yılı kasım ayının 21. günü idi."

**OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ**

**1)** Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır?**

A) Edison'un ampulden başka buluşları da vardır.
B) Edison ucuz ve kullanışlı elektrik ampulü yapmak istiyordu.
C) Edison ampulü icat etmeden önce elektrik lambası yoktu.
D) Edison'un elli kadar asistanı vardı.

**2)** Edison kömürleştirilmiş ipi **neyin** içine yerleştirmiştir?

A) Cam bir kabın içine.
B) Yüksek ısılı fırının içine.
C) Elektrik telinin içine.
D) Havası alınmış ampulün içine.

## EK B'nin devamı

**3)** Edison **ne yapmak** istiyordu?

A) Elektrik teli yapmak istiyordu.
B) Ucuz bir elektrik ampulü yapmak istiyordu.
C) Elektrik anahtarı yapmak istiyordu.
D) Ampulü prize bağlamak istiyordu.

**4)** Aşağıdaki olaylar hangi seçenekte oluş sırasına göre doğru dizilmiştir?

I. Tekrar laboratuvara döndük.
II. Camcıda yaptığımız kömürleşmiş ip kırıldı.
III. Uzun bir ipliği yüksek ısılı fırına koyduk.
IV. İpi camcının evine götürdük.
V. Kömürleşmiş ip elde ettik.

A) I – II – IV – III - V
B) III – V – IV – II – I
C) III – IV – V – II – I
D) V – IV – II – I – III

**5)** Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kömürleştirilmiş ipin elde edilmesi.
B) Ampulün elde edilme süreci.
C) Ampulün havasının boşaltılması.
D) Asistanların laboratuvarda icat yapmaları

**6)** Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisidir?

A) Bilimsel çalışmalara önem vermek.
B) Deneysel çalışmalara önem vermek.
C) Amacımızı gerçekleştirmek için bıkmadan çalışmak.
D) İş birliği içinde çalışmak.

**7)** Metne göre, bir icat ortaya koymak isteyen bir insanın özelliği **olamaz?**

A) Aceleci olmak
B) Şüpheci olmak.
C) Meraklı olmak
D) Sabırlı olmak

**8)** "Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola çıktık. Ben, **bir hazine koruyormuş gibi** asistanın arkasından yürüyordum."

Yukarıdaki cümlede yer alan "**bir hazine koruyormuş gibi**" ifadesinden aşağıdakilerden hangisine **ulaşılamaz**?

A) Elde ettikleri ipin çok değerli olduğu.
B) O ipi elde etmek için çok uğraştıkları.
C) İpin çok kıymetli malzemeden yapıldığı.
D) Ucuz ampul için önemli olduğu.

**9)** "Elektrik ampulü yapmak için üç bin yol düşündüm desem, **mübalağa** ettiğimi sanmayın." cümlesindeki "**mübalağa**" kelimesinin eş anlamlısı hangi cümlede yer almaktadır?

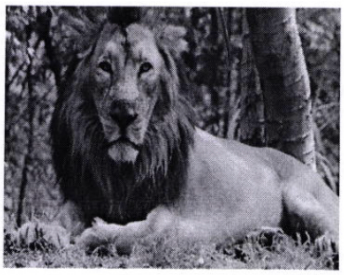
A) Konuşmaları çok abartılıydı.
B) İlk elektrik ampulünü merak ediyorum.
C) İlk ampul uzun süre sönmüyordu.
D) İlk denememde beyaz ışığı verecek maddeyi bulduğumu zannettim.

**10) "elektrik"** kelimesi hangi cümlede **mecaz** anlamda kullanılmıştır?

A) Akşam elektrikler kesildi.
B) Beni küçükken elektrik çarptı.
C) Sınıfa yeni gelen öğrenciden hiç elektrik alamadım.
D) Bu ay elektrik parası çok geldi.

**EK B'nin devamı**

## ASYA ASLANI



"Yırtıcı memelilerin en güçlüsü hangi hayvandır?" diye sorsak hemen herkesin aklına ilk önce onun adı gelir: Aslan. Kükremesiyle de ünlü olan bu hayvanlar günümüzde yalnızca Afrika'da yaşamlarını sürdürüyorlar. Eskiden Afrika'dan Hindistan'a değin değişik alanlarda yaşarlardı. Hatta Türkiye, İran ve Irak'ın ormanlarında bile aslanlar vardı.

Sayıları da oldukça fazlaydı. Bu aslanlara İran ya da Asya aslanı denir. Asya aslanları, aslan türünün bir alt türüdür. Asya aslanı ülkemizde artık yok, çünkü soyları tükendi. Aslında sadece ülkemizde değil, bütün dünya üzerinde de neredeyse nesli tükenmek üzere. Günümüzde Hindistan'da bulunan bir ulusal parkta koruma altında tutuluyorlar. Koruma altındaki Asya aslanlarının sayısı birkaç yüz kadar. Nasıl bir hayvandır, özellikleri nelerdir Asya aslanının? Önce bunu inceleyelim: Uzun bir gövdesi, kısa sayılabilecek bacakları, büyük bir kafası ve kaslı bir vücut yapısı vardır. Örneğin bir erkek aslan yaklaşık 2,70 metre uzunluğundadır. Ağırlığı da 160-190 kilogram arasında değişir. Yerden yüksekliği 90 santimetredir. Dişisi 2,40 metre boy ve 110-135 kilogram kadar ağırlıkta olabilir. Yerden yüksekliği 70 santimetre kadardır. Erkek aslanların yeleleri vardır; dişilerin yeleleri yoktur.

Kendilerini tehlikede hissettiklerinde ya da aç olduklarında bu duygularını kükreyerek anlatırlar. Ormanlar onların yurdudur. Kedi gibi çevik hareketlerle ağaçlara tırmanır; orada uykuya dalarlar. 3,70 metre yükseğe, 11 metre uzağa sıçrayabilirler. Avlarını pençeleriyle vura vura öldürürler. Avın büyüklüğüne göre gerektiğinde dişlerini de kullanırlar. Bir öküzü sürükleyecek kadar güçlü dişleri vardır. Çok güçlüdür, fakat diğer aslanların hepsinden daha küçüktür. Asya aslanlarının ülkemizde ve diğer yerlerde nasıl yok oldukları sorusuna artık sizlerde çok net cevap verebilirsiniz. Diğer nesli tükenen hayvanlar hangi nedenlerden tükendilerse, Asya aslanının tükenmesinde de aynı nedenler var. İnsan sayısının artmasıyla birlikte avlanma bu nedenlerin başında gelmektedir. Ayrıca gerek insanlar tarafından gerekse doğal nedenlerle yaşam alanlarının tükenmesi bu yok oluşu hızlandırmıştır.

### OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

**11)** Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisine **değinilmemiştir?**

A) Aslanlarla kaplanların özelliklerine
B) Geçmişte nerelerde yaşadıklarına
C) Asya aslanlarının nasıl avlandığına
D) Asya aslanlarının fiziksel özelliklerine

**12)** Okuduğunuz metne göre Asya aslanlarıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır?**

A) Aslan türünün bir alt türüdür.
B) Diğer aslanlara göre daha kısadır.
C) Dişi aslanların yeleleri vardır.
D) Erkek aslanlar, dişi aslanlara göre daha iridir.

## EK B'nin devamı

**13)** Okuduğunuz metne göre, Asya aslanlarının neslinin tükenmeye yakın olma sebepleri arasındadır?

A) Kendilerine av bulamamaları.
B) İnsanların bilinçsizce avlanmaları.
C) Yeteri kadar çoğalamamaları.
D) Diğer vahşi hayvanların baskıları.

**14)** Asya aslanları kendilerini tehlikede hissettiklerinde ya da aç olduklarını nasıl anlatırlar?

A) Kuyruklarını sallayarak.
B) Toprağı tozutarak.
C) Ağaçlara çıkarak.
D) Kükreyerek.

**15) "tırmanmak"** sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecaz anlamda kullanılmıştır?

A) Kedi ağaca tırmandı.
B) Aslanlar çok iyi tırmanır.
C) Terör olayları hızla tırmanıyor.
D) Arkadaşım duvara iyi tırmanır.

**16)** "Diğer nesli tükenen hayvanlar hangi nedenlerden tükendilerse, Asya aslanının tükenmesinde de aynı nedenler var." yazarın bunu ifade etmekteki **amacı ne olabilir**?

A) İnsanlar yüzünden hayvanların neslinin tükendiğini belirtmek.
B) İnsanların nesli tükenmekte olan hayvanları hayvanat bahçesinde korumaya almadıklarını belirtmek.
C)İnsanların hayvanları sevmede ilgisiz olduklarını belirtmek.
D) İnsanların aslanların belgeselini yapmak istediğini belirtmek.

**17)** "Asya aslanları, aslan **türünün** bir alt **türüdür.**" cümlesindeki "**tür**" kelimesinin eş anlamlısı aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?

A) Aslanların farklı yeleleri vardır.
B) Asya aslanları türlü hayvanlar yer.
C) Asya aslanları Afrika'da yaşayan iyi cins aslanlardandır.
D) Aslanlar tükenmek üzere.

**18)** Okuduğunuz metne göre, Asya aslanı hangi ülkenin ulusal parkında koruma altında tutulmaktadır?

A) Türkiye B) Afrika
C) İran D) Hindistan

**19)** Okuduğunuz metnin **konusu ve ana fikri** hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

| | **Konu** | **Ana Fikir** |
|---|---|---|
| A) | Asya aslanın yaşayışı | İnsanların ormanları kötü kullanması. |
| B) | Asya aslanın özellikleri | Bilinçsiz avlanmanın hayvanlara kötü etkileri. |
| C) | Asya aslanının avlanma şekli | Hayvanların yaşam alanlarını beğenmemesi. |
| D) | Asya aslanının özellikleri | Hayvanların yeterince korumaya alınamaması. |

**20)** Aşağıdaki Asya aslanı görsellerinden hangisi dişi aslan görselidir?



A) I B) II C) III D) IV

**EK C Serbest Hikâye Yazma Çalışması**

ISIM SOYISIM _____ SINIF: _____

# Serbest Hikaye Yazma Çalışması



_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

## EK D Etik Kurul İzni

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

| TOPLANTI SAYISI | KARAR SAYISI | TOPLANTI TARİHİ |
|---|---|---|
| 12 | 5 | 4.12.2024 |

DAĞITIM YERLERİNE

Dr. Öğr. Üyesi Şafak KAMAN"ın yardımcı araştırmacı, Şeyda DEMİR'in sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları **"Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Yazma Becerileri, Okuduğunu Anlama ve Yazma tutumu Arasındaki İlişki"** isimli çalışmada; onam formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat,...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması, çalışmada ses/görüntü kaydı alınacaksa katılımcılardan gerekli izinlerin alınması, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında kişisel verilere dikkat edilerek katılımcılardan rızalarının alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

| | | |
|---|---|---|
| Prof. Dr. Muharrem ÇETİN<br>Kurul Başkanı | Prof. Dr. Yavuz UNAT<br>Başkan Yardımcısı | Prof. Dr. Burhan BALTACI<br>Kurul Üyesi |
| Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI<br>Kurul Üyesi | Prof. Dr. Tolga ULUSOY<br>Kurul Üyesi | Prof. Dr. Abdullah Çağrı BİBER<br>Kurul Üyesi |
| Prof. Dr. Kutay OKTAY<br>Kurul Üyesi | | |

Ek: İlgili Çalışmanın Başvuru Evrakları

DAĞITIM LİSTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Şafak KAMAN

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: MTD7DC7 Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/kastamonu-universitesi-ebys

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu
Telefon No: (0 366) 2801012
e-Posta:
Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr
Faks No: (0 366) 2801139
İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr
Bilgi için : Serdar Durur Raportör
Telefon No: (0 366) 2801144 - 1144

## EK E MEB Uygulama İzinleri

**T.C.**
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**
**ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**

EĞİTİMİN YÜZYILI

**Başvuru No:** MEB.TT.2024.011856.01

**T.C. Kimlik No:** 48xxxxxxx28

**Adı Soyadı:** ŞEYDA DEMİR

**Araştırmanın Adı:** Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Yazma Becerileri, Okuduğunu Anlama ve Yazma Tutumu Arasındaki ilişki

**Araştırmanın Niteliği:** Yüksek Lisans Tezi

**Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu:** Öğrenci

**Veri Toplama Aracının Başlığı:** okuduğunu anlama değerlendirme ölçeği, yazma tutum ölçeği

**Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi:** 19.12.2024

**Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi:** 19.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

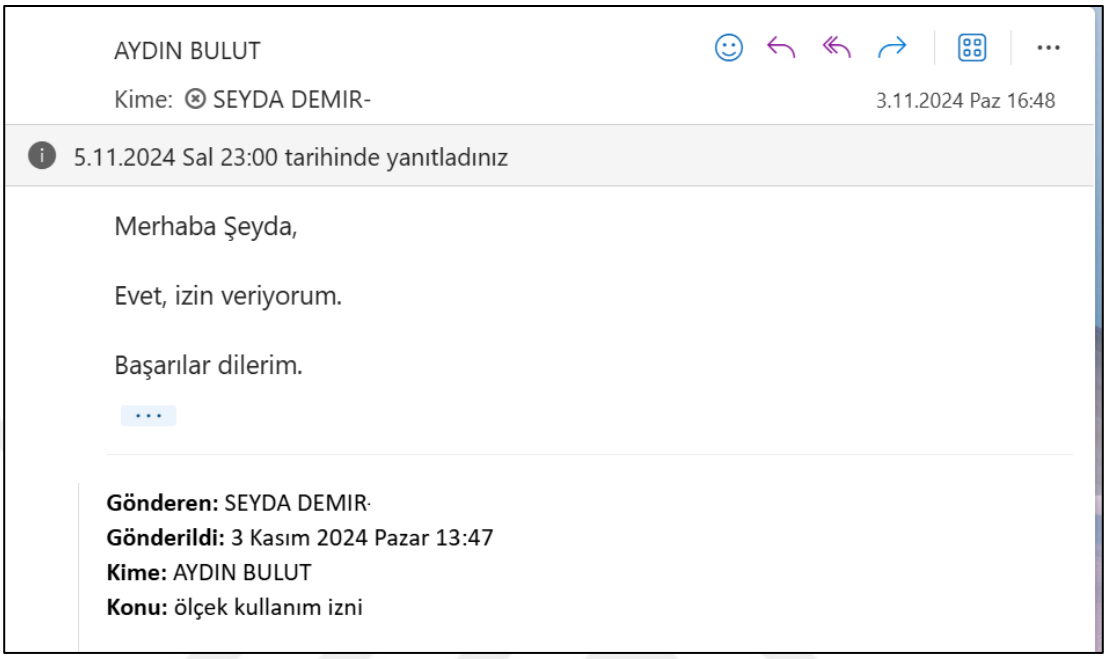
| Uygulama Yapılacak İller | Uygulama Yapılacak Birimler | Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları | Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu |
|---|---|---|---|
| KASTAMONU | İlkokul | Şehit Erkan Kendirci İlkokulu (MERKEZ) | 763490 |
| KASTAMONU | İlkokul | Kuzeykent İlkokulu (MERKEZ) | 726327 |
| KASTAMONU | İlkokul | Gazipaşa İlkokulu (MERKEZ) | 725696 |
| KASTAMONU | İlkokul | Ceritoğlu İlkokulu (MERKEZ) | 725685 |

***Not:*** *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr

## EK F Ölçek Kullanım İzinleri

Okuduğunu Anlama Düzeyi Belirleme Ölçek İzni:



AYDIN BULUT

Kime: SEYDA DEMIR-

3.11.2024 Paz 16:48

5.11.2024 Sal 23:00 tarihinde yanıtladınız

Merhaba Şeyda,

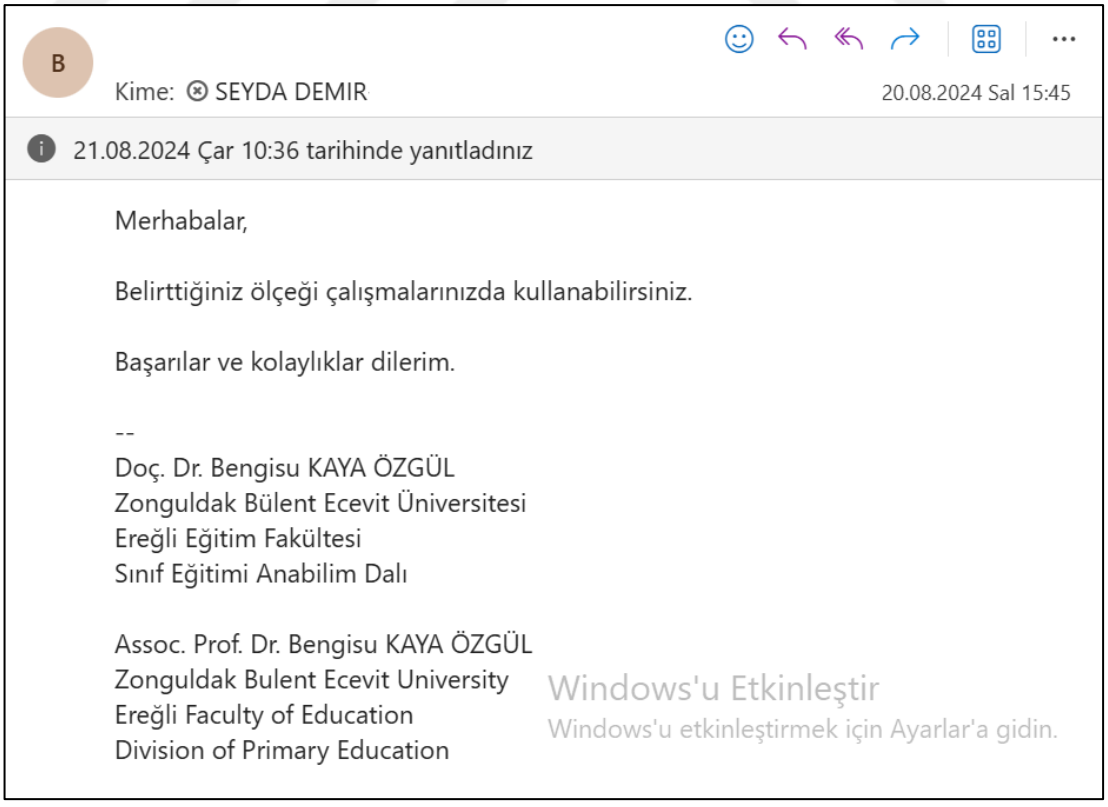
Evet, izin veriyorum.

Başarılar dilerim.

...

**Gönderen:** SEYDA DEMIR
**Gönderildi:** 3 Kasım 2024 Pazar 13:47
**Kime:** AYDIN BULUT
**Konu:** ölçek kullanım izni

Yazma Tutum Düzeyler Belirleme Ölçeği İzni:



B

Kime: SEYDA DEMIR

20.08.2024 Sal 15:45

21.08.2024 Çar 10:36 tarihinde yanıtladınız

Merhabalar,

Belirttiğiniz ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

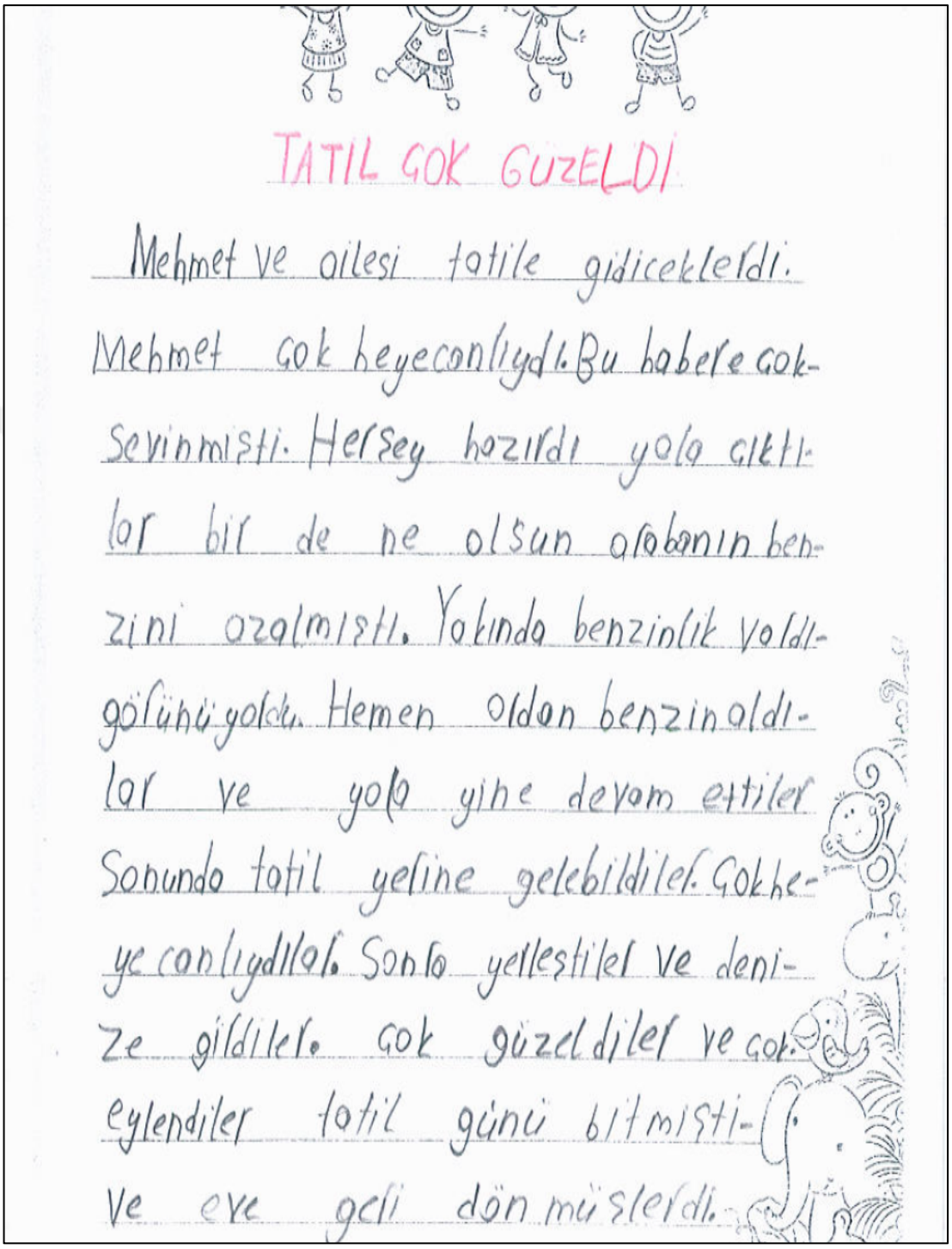
Başarılar ve kolaylıklar dilerim.

--
Doç. Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Assoc. Prof. Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL
Zonguldak Bulent Ecevit University
Ereğli Faculty of Education
Division of Primary Education

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

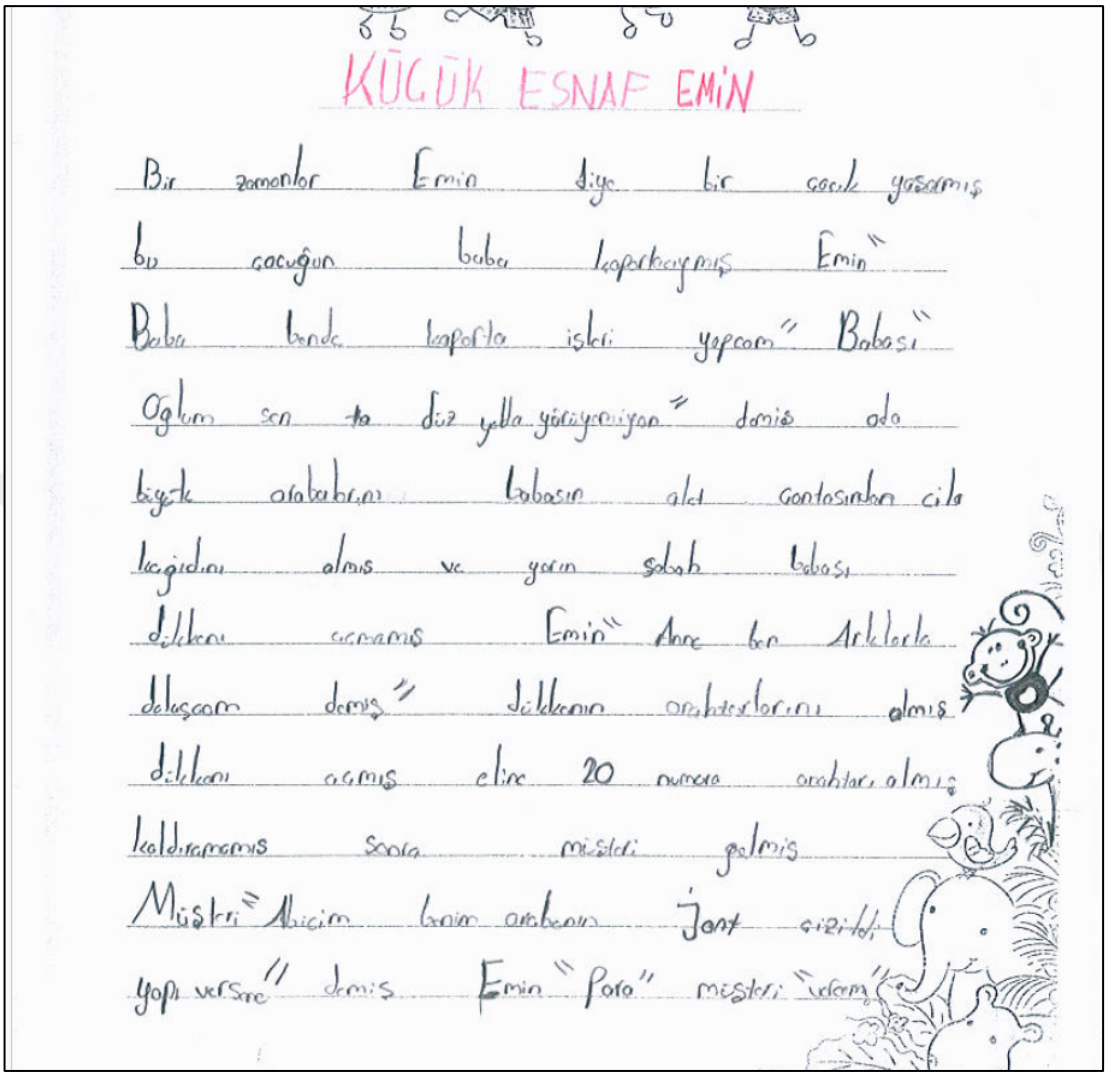
**EK G Serbest Hikâye Yazma Uygulama Örnekleri**



TATIL GOK GUZELDI

Mehmet ve ailesi tatile gidicekleldi. Mehmet cok heyeconliydi. Bu habere cok sevinmisti. Hersey hazirdi yola ciktilar bir de ne olsun arabanin benzini azalmisti. Yakinda benzinlik yoldugörünü yoldu. Hemen oldan benzinaldilar ve yola yine devam ettiler Sonunda tatil yeline gelebildiler. Cokheyecanliydilar. Sonra yelleştiler ve denize gildiler. cok güzeldiler ve cok eylendiler tatil günü bitmişti ve eve geli dönmüşlerdi.

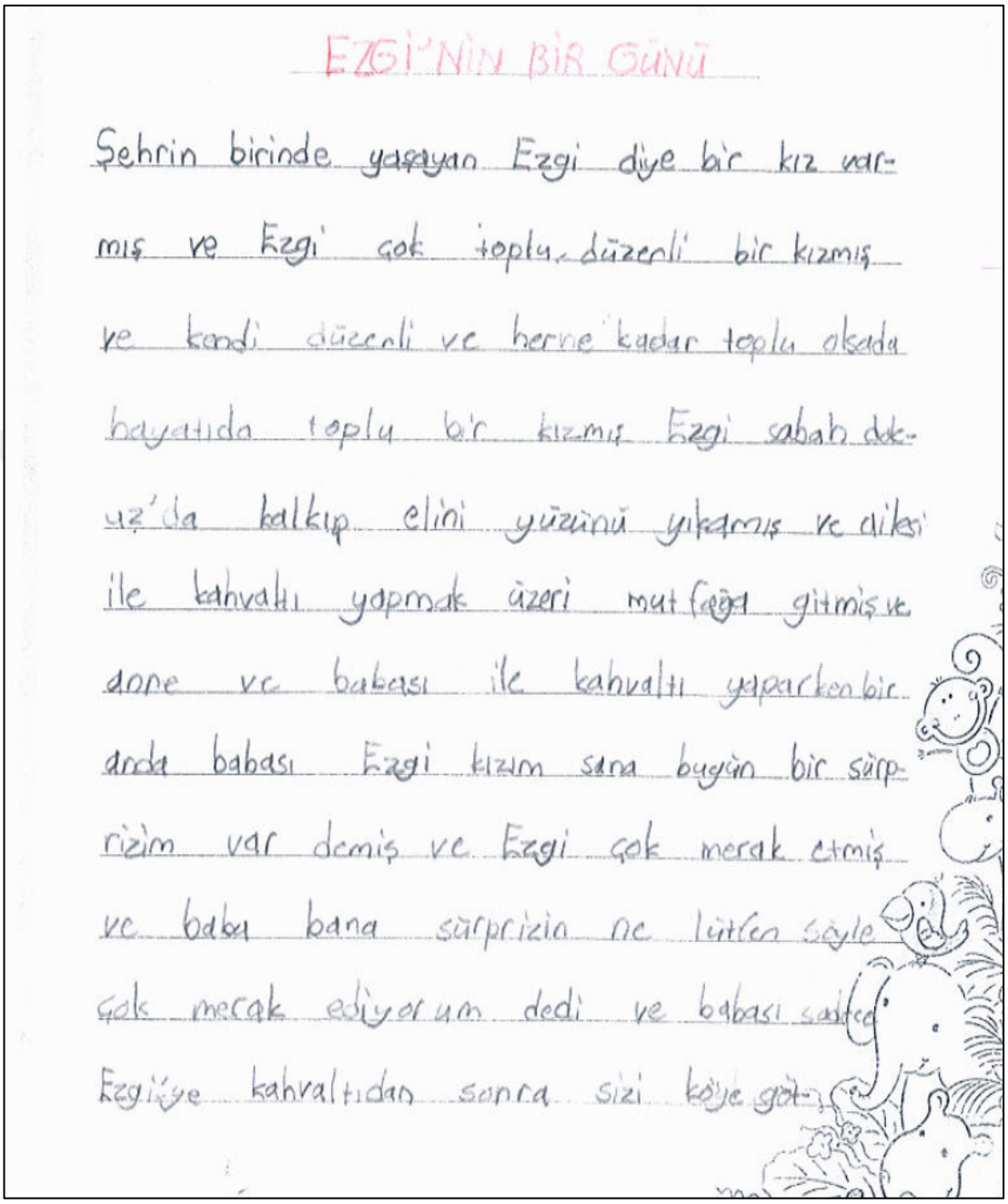
**EK G'nin devamı**



KÜGÜK ESNAF EMİN

Bir zamanlar Emin diye bir çocuk yaşarmış bu çocuğun babası kaportacıymış Emin" Baba bende kaporta işleri yapcam" Babası" Oğlum sen ha düz yolla yürüyemiyon" demiş ada bişey arabaların babasın alet çantasından cila kağıdını almış ve yarın sabah babası dükkanı açmamış Emin" Anne ben arkadaşla dolaşcam demiş" Dükkanın anahtarlarını almış dükkanı açmış eline 20 numara anahtarı almış kaldırmamış sonra müşteri gelmiş Müşteri" Abicim benim arabam Jant çizildi yapı versene" demiş Emin" Para" müşteri" Vaam"

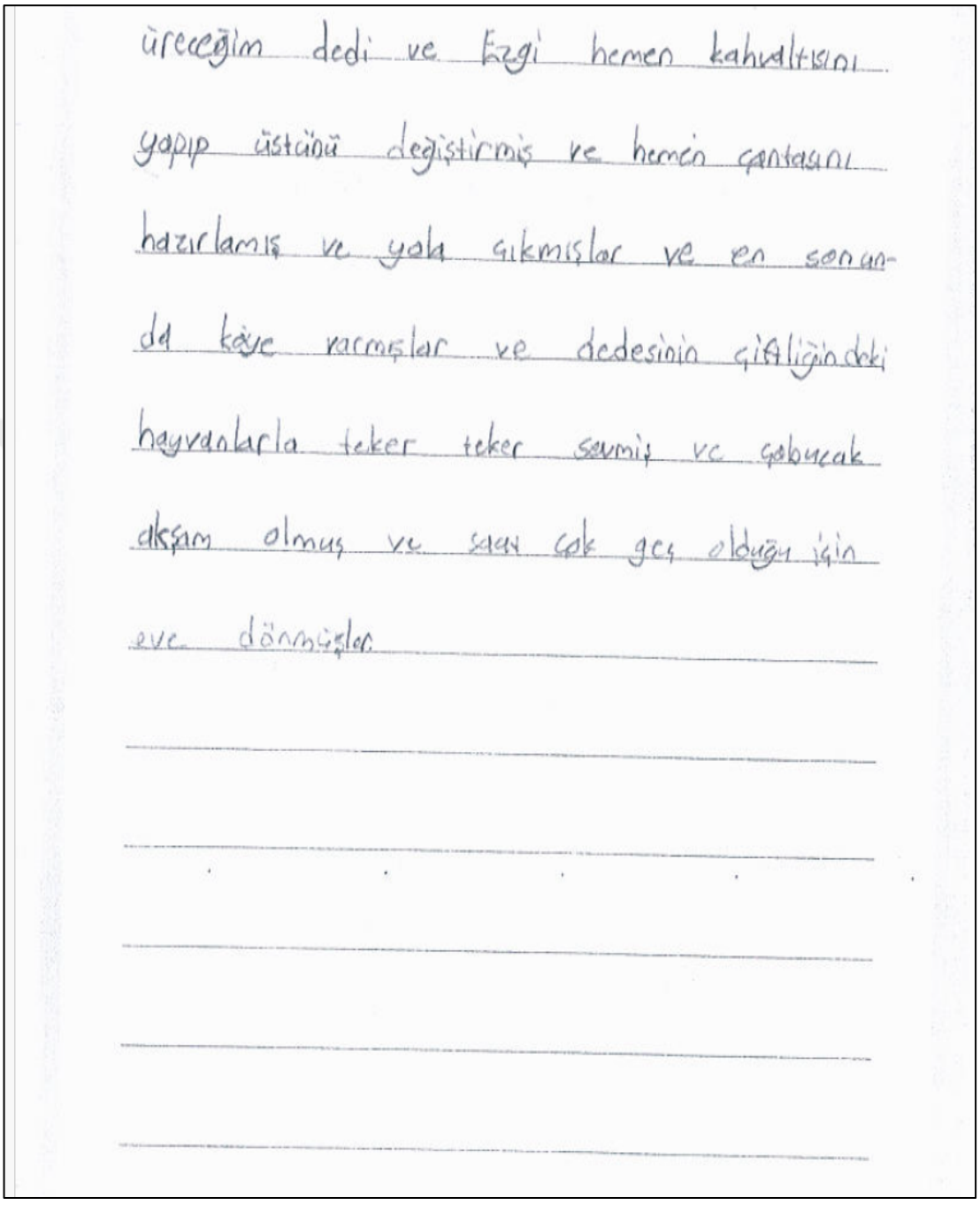
**EK G'nin devamı**



EZGİ'NİN BİR GÜNÜ

Şehrin birinde yaşayan Ezgi diye bir kız varmış ve Ezgi çok toplu, düzenli bir kızmış ve kendi düzenli ve herne kadar toplu olsada hayatında toplu bir kızmış Ezgi sabah dokuz'da kalkıp elini yüzünü yıkamış ve dikkatli ile kahvaltı yapmak üzeri mutfağa gitmiş ve anne ve babası ile kahvaltı yaparken bir anda babası Ezgi kızım sana bugün bir sürprizim var demiş ve Ezgi çok merak etmiş ve baba bana sürprizin ne lütfen söyle çok merak ediyorum dedi ve babası sadece Ezgiye kahvaltıdan sonra sizi köye göt-

**EK G'nin devamı**



üreceğim dedi ve Ezgi hemen kahvaltısını yapıp üstünü değiştirmiş ve hemen çantasını hazırlamış ve yola çıkmışlar ve en sonunda köye varmışlar ve dedesinin çiftliğindeki hayvanlarla teker teker sevmiş ve çobuncak akşam olmuş ve saat çok geç olduğu için eve dönmüşler