

Öğretmenlerin Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirdikleri Düşünce ve Eğilimler

Hacı Ömer BEYDOĞAN¹

ÖZ

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimlerin belirlemektir. Bu amaçla araştırmacı tarafından “Yazılı Anlatıma İlişkin Düşünce ve Eğilimler Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir merkez ve ilçe ilköğretim okullarında görev yapan birinci ve ikinci kademede toplam 326 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler, “Yazılı Anlatıma İlişkin Düşünce ve Eğilimler Ölçeği”nden elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,94’dür. Toplanan veriler üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t testi, varyans analizi ve Scheffe testleri 0,05 anlamlılık düzeyinde analiz edilerek, elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerine, dallarına ve öğretimini sürdürdükleri sınıf seviyesine göre yazılı anlatım becerilerine ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimleri analiz edilmiştir. Analizde SPSS paket programı kullanılmıştır. Bazı değişkenlere göre öğretmenlerin, yazılı anlatım becerilerine ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimlerinde anlamlı farklılaşmalar gözlenmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yazılı anlatım becerisi, düşünce, yapı geçerliği, güvenilirlik, açılımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi

Developed Opinions and Inclinations of Teachers Regarding to Written Expression

ABSTRACT

Aim of the study was to determine teachers’ developed opinions and inclinations regarding to written expression skills. For this purpose, “Opinions and Inclinations Scale Regarding Written Expression Skills” was developed by the researcher. Work group of the study comprised 326 teachers from central Kırşehir and its district elementary schools. Internal reliability coefficient of the scale was 0,94. Data obtained were subjected to frequency, percentage, arithmetic mean, t-test, variance analyzes a significance level of 0,05 and findings were evaluated. Teachers’ developed opinions and inclinations regarding written expression skills were analyzed in accordance with their seniority, field of study and the class level they were teaching. There were some significant differentiations observed in opinions and inclinations developed by teachers regarding students’ written expression skills, in respect to certain variables. Some suggestions were brought forward in accordance with obtained findings.

Keywords: Written expression, opinion, inclination, construct validity, reliability, confirmatory factor analyzes.

¹Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları Öğretimi
ABD, hobeydogan@gmail.com

GİRİŞ

Dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma-anlama, görsel okuma, yazılı anlatım ve dilbilgisi gibi birbirini destekleyen altı temel beceri alanından oluşmaktadır. Bu beceri alanlarından yazma, en son edinilen ve tüm beceri alanlarını kapsayan bir özelliğe sahiptir. Öğrencinin iyi ve doğru yazması, yazmadan zevk alması ve yazma tekniğini edinmesi, yazılı anlatımın temeli olan dil kurallarını, sözcük, cümle ve paragrafta doğru kullanması için yeterli bilgi ve beceriyi edinmesini gerektirir (Cemiloğlu, 2001). Yazılı anlatım bilişsel ve duyuşsal hazırlık kadar, diğer beceri alanlarının etkili kullanılmasına bağlıdır. Süreç içinde belirlenen yeterliklerin edinilmesinde öğrenenlerin çabaları kadar, öğretim sürecinde yer alan öğretmenlerin rehberlik ederken gösterecekleri model davranışlar da önemlidir. Uzmanlar, uygulamada, dili oluşturan beş temel beceri alanının bütüncül olarak işe koşulması ve her beceri alanına eşit zaman ayrılmasının öğretimde verimliliği artıracak görüş birliği içindedirler (Demirel ve Şahinel, 2006; Göğüş 1978; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004; Özbay, 2006; Yangın, 2002;). Bu nedenle öğretim sürecinde, öğrencilerin beceri alanlarını eşgüdümlü kullanmaları için hem ürün hem de süreç temelli yaklaşımlar izlenmektedir.

Yazılı anlatım becerisinin etkili kullanımı, yeni öğrenmelerle ön öğrenmelerin harmanlanarak yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Sharples'a (1998) göre başarılı bir yazılı anlatım sürecinin temel bileşenleri, uzun süreli aktif hafıza, bilişsel süreçler ve güdülenmedir. Bu öğeler, yazma sürecinin bireyselleştirilmesini ve öz yeterlik algısının ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Dil öğretiminde yazılı anlatım, öğrenciler tarafından güç kazanılan bir beceridir; bu nedenle içerdiği süreçler bakımından öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bazı güçlükler, öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullandığı bir beceri hâline getirmesini engellemektedir. Araştırmacılara (Graves, 1994; Routman, 1996; Sommers, 1994) göre öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının geleneksel dil bilgisi ve konuşma kalıbı içerisinde değerlendirilmesi ve çocuklarda hata yapma ve sert eleştirilme kaygısı, çocukları yazmaktan alıkoymakta ve korkutmaktadır. Yazma becerisinin kontrol edilmesindeki yetersizlikler, kaygının yükselmesine neden olmakta; yüksek kaygı düzeyi bireyin yazma eylemini bilişsel ve duyuşsal yönden zayıflatmakta, bu durum öğrencide motivasyonun azalmasına yol açmaktadır (Bruning ve Horn, 2000).

Dil öğretim çalışmalarında öğrencilerin karşılaştıkları yazılı anlatım güçlüklerinin üstesinden gelebilmesi için, öğretmenlerin öğretim sürecinde yazılı anlatıma ilişkin model davranış ve tutumlar sergilemesi gerekir. Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, olgu ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerdir (İnceoğlu, 2004). Olumlu tutum sahibi olan bireyler daha

çok çalışmakta ve motive olmaktadır. Öğrencilerin bilişsel kapasitelerini kullanmalarında ve geliştirmelerinde isteksizlik göstermeleri onların başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Başarı konusunda özgüvenini kaybeden öğrenciler, yetenekli olsalar bile başarısız olmaktadır (Bandura 1982).

Yazma, bireyin hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu ve kullandığı bilişsel duyuşsal ve psikomotor karakterli bir beceridir. Bu becerinin gelişmesinde çocuğun ailesi, yakın çevresi ve öğretmenleri çocuğa okuma alışkanlığı kazandırarak, onu okumaya yönlendirirken; yazma açısından da olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Çakıcı, 2005, s.68). Yazma becerisinin birden fazla beceriyi etkin kullanmayı gerektirdiği dikkate alındığında, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmenlere oldukça fazla görev düşmektedir.

Öğrencinin başarılı olmasıyla motive olması arasında doğrudan ilişki vardır. Başarı bir eylemi ustaca yapma, mükemmel olarak başarma, engellerin üstesinden gelme, diğerlerinden daha iyi yapma, başarısızlığa direnme, bir görevi başarmak için uğraşma ve belirsizlik durumlarını aramadır. Başarı ve tutum arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışmada, öğrencilerin derse yönelik tutumuyla o dersteki başarısı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir(Peker ve Mirasyedioğlu, 2003; Şen ve Koca, 2005).

Tüm öğretim alanlarında olduğu gibi anadil öğretiminde sorumluluk üstlenen öğretmenler de öğrencilerinin motivasyonlarını ve başarılarını sınıf içinde doğrudan etkileyebilecek ve yardım edebilecek yetenekte olduklarına inanırlar ve kendilerine güvenirlere (Anderson, Greene, Loewen,1988; Ross, Cousins,1996; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy,1988). Bu güven onlarda olumlu bir tutum oluşturur. Edinilen tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla bireyin davranışlarının önemli ve en kritik yordayıcısıdır (Anderson 1988). Belli bir tutuma sahip olan birey söz konusu birey ya da objeye yönelik belli düzeyde tepki oluşturur. Tepki aynı zamanda bireyin aldığı kararları etkiler (Ülgen, 1994, 80).

Araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi performanslarıyla yazmaya karşı tutumları arasında (Grossman, P.L., Valencia, S.W., Evans, K., Thompson, C., Martin, S., Place, N. 2000), öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini kullanma yeterlikleriyle (İnal, Evin, Ercan ve Saracalioğlu, 2003) tutumları arasında olumlu ilişkiler olduğunu göstermektedir (Cross, 1988; Gürel, 1986; Saracalioğlu, 1996). Öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik edecek öğretmenlerin yazılı anlatıma ilişkin mesleki gereksinimlerinin giderilmesi ve olumlu bir tutum geliştirmeleri için ciddi bir çabanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Chambless, M. S., Bass, J.A., 1995). Yazılı anlatım tümüyle okulda edinilen bir yeterlik olduğu için, öğrencilerin olumlu duyuşsal giriş özelliklerine sahip olmalarında öğretmenlere önemli roller düşmektedir (Sever, 2000).

Dilin bir araç olarak kullanıldığı eğitim sisteminde, dil, tüm öğretim alanlarının kesiştiği bir kavşak noktasıdır. Öğrencilerin dil becerilerinin etkili kullanımına ilişkin öğretmenlerin geliştirdikleri tutum, düşünce ve eğilimlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeleri için verecekleri kararlar, uygulayacakları yöntemler, gösterecekleri model davranışlar yazılı anlatımın geliştirilmesi açısından önem kazanmaktadır. Psikomotor davranışların temelinde yatan ise o konuya ilişkin geliştirilen düşünce ve eğilimlerdir. Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, cinsiyetlerine göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini kullanma yeterliklerine ilişkin geliştirdikleri düşünceler arasında fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin, meslekî kıdemlerine göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini kullanma yeterliklerine ilişkin geliştirdikleri düşünceler arasında fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğretimini sürdürdükleri sınıflara göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin geliştirdikleri düşünceler ve eğilimler arasında fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin dallarına göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin geliştirdikleri düşünceler ve eğilimler arasında fark var mıdır?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırma tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmaya 2009-2010 öğretim yılı, Kırşehir il merkezinde ve ilçelerinde ilköğretim birinci ve ikinci kademe görev yapan toplam 326 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılanların 54 (%16,5) Türkçe; 41 (%12,5) matematik, 42 (%12,8); sosyal bilgiler, 125 (%38,3); sınıf, 54 (%16,5); fen bilgisi, 5 (%015) resim, 5 (%0145) müzik öğretmeni. Yine öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı 178'si kadın; 148'i erkektir.

Ölçeğin ön deneme formunda 51 madde yer almıştır. Literatürde ölçek çalışmalarında madde sayısı ile denek sayısı arasındaki oranın on katı kadar olması önerilmektedir (Tavşancıl, 2002). Ölçek için yeteri kadar veri sağlayabileceği varsayımından hareketle; uygulama, madde sayısının yedi katı olan 326 kişilik bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı veriler Tablo1' de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlik çalışmasında önce açımlayıcı faktör analizi ve madde analizi çalışmalarına yer verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek çalışması tamamlanmıştır. Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi ve madde analizi çalışmaları SPSS 15.01 paket programıyla; doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları ise Lisrel 8.7 yazılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Geliştirdikleri Düşünce ve Eğilimlerin Belirlenmesi

Ölçekte, öğretmenlerin kendini yazılı olarak ifade etme becerisiyle ilgili geliştirdikleri inanç ve düşünceleri belirlemek için likert tipinde sorular hazırlanmıştır. Likert tipi ölçeklerde derecelendirme, “Tamamen katılıyorum”, dan Hiç katılmıyorum” a doğru 5’li derecelendirme şeklinde yapılabilir (Tavşancıgil 2005). Öğrencilerde yazılı anlatıma yönelik öğretmenlerin geliştirdikleri düşünceleri belirlenmesinde derecelendirme, Kesinlikle katılmıyorum: 1, Katılmıyorum: 2, Kararsızım: 3, Katılıyorum: 4 ve Tamamen katılıyorum: 5, olacak şekilde yapılandırılmıştır.

Alan yazında ölçek geliştirme çalışmalarına ilişkin aşamalar şu şekilde dile getirilmiştir: Madde Havuzunun Oluşturulması, Uzman görüşünün alınması, Ön denemenin yapılması, Ölçek Taslağının Çalışma Grubuna Uygulanması ve Faktör analizi, Ölçeğin Güvenirliğinin Hesaplanması (Tavşancıgil 2005; Karasar, 1995; Balcı,1995).

Madde Havuzunun Oluşturulması: Bu aşamada Türkçe yazılı anlatımla ilgili yazın alan taranmış, 2005 İlköğretim programıyla ilgili kazanımlar gözden geçirilmiştir. Ayrıca Türkçe yazılı anlatımla ilgili makaleler ve tezler incelenmiştir. Yazılı anlatımla ilgili öğretmen görüşleri ve öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik kaygılarıyla ilgili ölçekler incelenmiştir. Yaman’ın, (2010) Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı, İşeri ve Ünal’ın (2010) Yazma Eğilimi Ölçeği, Bağcı’ nın (2007) Türkçe öğretmen adaylarının yazılı ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi adlı çalışmalar dikkatle incelenerek 8’i olumsuz, 43’ü olumlu toplam 51 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. Türkçe eğitimi alanında iki öğretim üyesi hazırlanan maddeleri gözden geçirmiş, bazı maddelerin düzeltilmesi ve çıkartılmasına katkıda bulunmuştur. Öğretim üyelerinden gelen geribildirimler sonucu madde sayısı 51 den 48’e düşmüştür.

Uzman Görüşü Alınması: Havuzda yer alan maddeler Türkçe Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan öğretim üyeleri tarafından kapsam geçerliği açısından incelenmiştir. Uzmanların geribildirimine göre Türkçe öğretim programındaki yazılı anlatımla uyumlu olmayan 4 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından ölçekte kalan maddeler düşünce ve eğilimleri ölçebilirlik, çalışmanın amacına uygunluk ve kapsam açısından değerlendirilmiştir.

Ön Deneme Uygulaması: Yazılı Anlatıma İlişkin Düşünce ve Eğilimler Ölçeği başlangıçta 51 maddeden oluşmuştur. Ancak ilgili alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği ve ifade ediliş biçimi açısından uygun bulunmayan 9 madde ölçekten çıkartılmıştır. Maddeler rastgele sıralanarak ölçeğin ilk taslağı 82 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin ilk denemesine katılan 82 öğretmen daha sonra ölçek değerlendirmelerindeki çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Ölçek çalışma grubuna uygulanmadan önce maddelerin öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, uygulamada bu maddelerin amacına uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Ön denemede yer alan 82 öğretmenin geribildirimlerde ölçek maddelerinde anlaşılmayan ve yanlış anlaşılmaya yol açacak bir maddeden söz edilmemiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından maddelerle ilgili imla ve noktalama hatasına ilişkin bir tepki alınmamıştır. Ön deneme sonucunda taslak ölçeğin çalışma grubuna uygulanabilir nitelikte olduğuna kanaat getirilmiştir.

Ön Deneme Taslağının Çalışma Grubuna Uygulanması, Faktör Analizi ve Güvenirliğinin Hesaplanması

Uzman görüşleri ve ön denemeden elde edilen 42 maddelik taslak ölçek, Kırşehir merkez ilköğretim okullarında görev yapan 326 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde faktör analizi yapılmış, ölçekte analiz sonuçlarına göre yapı geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmış ve Varimax (Rotation) döndürme tekniği kullanılmıştır. Döndürme esnasında faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiştir.

Büyüköztürk, (2002:127) faktör örüntüsü oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtmektedir. Bu araştırmada alt kesme noktası 0.40 kabul edilmiştir. Faktör analizi sonucu 0.40'altında kalan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekte.40 ve üstünde olan maddelerin analizi yapılmıştır. "Kararsızım" seçeneğine odaklanan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Maddeler üzerinde madde toplam puan korelasyonuna dayalı ayıt edicilik analizi uygulanarak ölçek maddeleri ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için önce ölçeğin iç güvenirlik katsayılarını belirlemek amacıyla Croanbach Alfa ve Sperman Brown güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmasında doğrulayıcı faktör analizine yer verilmiştir. İlişkili olan faktör ve değişkenleri test etmek için açıklayıcı faktör analizinden faydalanılmıştır. Faktöre katkıda bulunan değişkenlerin bu faktörlerde yeterince temsil edilip edilmediğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) değeri .887 bulunmuştur. Barlett test sonucu $Sd=990$; $\chi^2 14756,055$ ($p < .001$) olarak tespit edilmiştir. Barlett test sonucu 0,0001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır.

Temel değişkenleri belirlemek için Varimax Rotation tekniği kullanılmış, faktör analizi sonucuna göre öz değeri 1'den büyük 7 faktör belirlenmiştir. Ölçekte yedi faktörün açıkladığı toplam varyans %70,242'dir. Ölçekteki bütün maddeler arasındaki matris incelenerek korelasyonların manidarlığına bakılmış ve faktör analizi yapılabilecek nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (Sampling Adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO'nun .60' dan yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekir (Büyüköztürk, 2004). Bu

çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı 0.898, Barlett Sphericity testi $Sd=990$ da; χ^2 14756,055 ($p < .001$) değeri ise bulunmuştur. Döndürme sonrası bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans yüzdeleri sırasıyla; 47,08; 6,37; 4,52; 4,52; 3,09; 3,04; 2,58' dir.

Tablo 1. Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirilen Düşünce ve Eğilimler Ölçeği Faktör Yükleri ve Maddelerin Korelasyon Değerleri

Madde No	Faktör Yükleri							r	
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör	7. Faktör		
Düşünceyi Geliştirme	1	38	,723						.35
	2	44	,689						.51
	3	43	,681						.41
	4	40	,666						.37
	5	42	,664						.34
	6	37	,635						.48
	7	39	,625						.42
	8	41	,573						.44
	9	3	,498						.41
	10	36	,496						.40
	11	45	,493						.41
	12	11	,411						.49
Odaklayıcı bakışa	13	25		,763					.34
	14	26		,743					.45
	15	35		,690					.31
	16	27		,656					.47
	17	34		,597					.37
	18	29		,568					.40
	19	28		,542					.49
Kapsam	20	17			,739				.46
	21	15			,725				.46
	22	16			,714				.52
	23	14			,672				.47
	24	18			,658				.47
	25	13			,504				.39
Biçim	26	6				,760			.48
	27	10				,750			.38
	28	9				,749			.45
	29	7				,659			.45
	30	8				,642			.40
	31	5				,541			.35
Görünüm	32	20					,756		.42
	33	21					,723		.48
	34	23					,552		.30
	35	19					,493		.46
	36	24					,462		.39
Özgünlük	37	30						,658	.47
	38	31						,631	.35
	39	33						,494	.24

Anlam	40	2	,703	.51
	41	1	,576	.42
	42	4	,555	.50

Öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer (47,081) ikinci faktöre ait öz değerden (6,377) yüksek olması, ölçeğin bir bütün olarak genelde tek faktörlü olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Döndürme sonrası 7 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Türkçe yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce eğilim ölçeğine ilişkin faktör yükleri Tablo 1’de verilmiştir.

Başlangıçta 51 maddeden oluşan ölçek taslağı döndürme sonrası sonuçlara göre faktör yük değeri 0,40’ın altında olan 9 madde elenmiştir. Elenen 9 maddenin faktör yükü % 29’un üzerinde olmasına rağmen araştırmada alt kesme .40 olarak kabul edildiğinden bu maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Sonuçta, faktör yükü 0.40’ ın üstünde olan 42 madde ölçeğe alınmıştır.

Ölçeğin birinci alt ölçeği, düşünceyi geliştirme 12 (38. 44. 43. 40. 42. 37. 39. 41. 3. 36. 45.11) maddeden oluşmuştur. Maddeler elendikten sonra bu alt ölçek, 12 maddeden (1. 2. 3. 4. 5, 6. 7. 8. 9. 10. 11.12.) oluşmuştur. Bu maddeler, yazılı anlatımda düşünme ve düşünme biçimi üzerine odaklanmaktadır. Örneğin, “Düşüncelerin mantıksal bir çerçeve içinde verilmesi gerektiğine inanırım” “Yazıda gereksiz düşünceleri ayıklamanın düşünceyi berraklaştırdığını düşünürüm”, “Düşüncelerin birbiriyle tutarlılık içinde ve birbirini tamamlayacak şekilde sunmanın gerekli olduğunu düşünürüm”, “Yazıda ana fikri destekleyici ifadelerin bulunmasını önemserim” gibi maddeler göz önünde tutularak ölçekteki bu maddelere “yazılı anlatımda düşünceyi geliştirme eğilimi oluşturma” adı verilmiştir. Birinci alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .41 ile .72 aralığında değişmektedir.

Ölçeğin ikinci alt ölçeği, odaklayıcı bakış 7 (25, 26, 35, 27, 34. 29. 28.) maddeden oluşmaktadır. Maddeler elendikten sonra bu alt ölçek, 7 maddeden (13.14.15.16.17.18.19) oluşmuştur. İkinci boyutta yer alan maddeler, genel olarak yazılı anlatımda konuya odaklanma ve odaklayıcı bakış açısı oluşturma ile ilgilidir. Örneğin, “Ana ve yardımcı düşünceleri belli bir düzen içinde vermenin okuyucunun anlamasını kolaylaştırdığını düşünürüm”, “Yazılı anlatımı yazım türüne uygun yapılandırmanın hedeflenen amacın gerçekleşmesine hizmet ettiğini düşünürüm”, “Gelişme bölümünde konunun ayrıntılarına yer verilmesinin anlatımı basitleştirdiğini düşünürüm” gibi, maddelerde göz önünde tutularak ikinci alt ölçeğe “yazılı anlatımda odaklanmaya yönelik düşünce geliştirme” adı verilmiştir. İkinci alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .56 ile .76 aralığında değişmektedir,

Ölçeğin üçüncü alt ölçeği, yazılı anlatımda kapsam 6 (17, 15, 16, 14, 18, 13,) maddeden oluşmaktadır. Maddeler elendikten sonra bu alt ölçek, 6 maddeden (20.21.22.23.24.25) oluşmuştur. Üçüncü alt ölçekte yer alan maddeler genel

olarak yazılı anlatımda yazılı anlatımın kapsamı ile ilgilidir. Örneğin, “Yazıda açıklamaların gerekçeleriyle birlikte verilmesinin okumayı keyifli hale getirdiğini düşünürüm”, “Yazılı anlatımda düşünceleri destekleyecek kanıtlara ve örneklere yer vermenin gerekli olduğunu düşünürüm”, “Yazıda açıklamaları destekleyici nitelikte örnekler vermekten kaçınmayı bir yetersizlik olarak düşünürüm “gibi maddelerde göz önünde tutularak üçüncü alt ölçeğe “yazılı anlatımda kapsam oluşturmaya karşı düşünce oluşturma” adı verilmiştir. Üçüncü alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .41 ile .73 aralığında değişmektedir.

Ölçeğin dördüncü alt ölçeği, yazılı anlatımda biçim 6 (6, 10, 9, 7, 8, 5) maddeden oluşmaktadır. Maddeler elendikten sonra bu alt ölçek, 6 maddeden (26. 27. 28. 29. 30. 31.) oluşmuştur. Dördüncü alt ölçekte yer alan maddeler genel olarak yazılı anlatımın kapsamı ile ilgilidir. Örneğin, “Harflerin düzgün ve okunaklı yazılmasını olgunlaşmış bir becerinin yansıması olarak algılarım”. “Satırları kaydırmadan yazmanın aşinalık haline gelmiş bir yetkinlik olduğunu düşünürüm”, “Kelimeler arasında uygun boşluklar bırakmayı yazma becerisi döneminde edinilmiş bir yeterlik olarak algılarım “ gibi maddeler de göz önünde tutularak dördüncü alt ölçeğe “yazılı anlatımda biçime yönelik düşünce oluşturma” adı verilmiştir. Dördüncü alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .46 ile .76 aralığında değişmektedir.

Ölçeğin beşinci alt ölçeği yazılı anlatımda görünüm 4 (20, 21, 23, 19. 24.) maddeden oluşmaktadır. Maddeler elendikten sonra bu alt ölçek, 5 maddeden (32. 33. 34. 35.36.) oluşmuştur. Beşinci alt ölçekte yer alan maddeler genel olarak yazılı anlatımda görünüm ile ilgilidir. Örneğin, “Satır sonuna gelen kelimeleri doğru ve anlamlı bölmenin doğru telaffuz etmenin bir yansıması olduğunu düşünürüm”, “Metinde konuya uygun giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmeli ifadesinin rutin bir ifade olduğunu düşünürüm”, “ de bağlacını doğru kullanmamanın konuşmadaki vurgu yetersizliğinden kaynaklandığını düşünürüm” gibi maddeler göz önünde tutularak beşinci alt ölçeğe “yazılı anlatımda görünüme karşı düşünce oluşturma” adı verilmiştir. Beşinci alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .46 ile .75 aralığında değişmektedir.

Ölçeğin altıncı alt ölçeği, yazılı anlatımda özgünlük 3 (30. 31. 33.) maddeden oluşmaktadır. Maddeler elendikten sonra bu alt ölçek, 3 maddeden (37. 38. 39.) oluşmuştur. Altıncı alt ölçekte yer alan maddeler genel olarak yazılı anlatımda özgünlükle ile ilgilidir. Örneğin “Orijinal düşüncelere yer veren bir yazıyı okumaktan keyif alırım”, “Akıcı bir anlatıma (üslup kullanmaya) yer vermenin olgunlaşmış bir düşünce sonucu ortaya çıkan bir yeterlik olduğunu düşünürüm”, “Yeni ve farklı çağrışımlar içeren yazılar ilgimi çeker” gibi maddelerde göz önünde tutularak, altıncı alt ölçeği “yazılı anlatımda özgünlüğe karşı düşünce oluşturma” adı verilmiştir. Altıncı alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .49 ile .65 aralığında değişmektedir.

Ölçeğin yedinci alt ölçeği yazılı anlatımda anlam 3 (2. 1. 4.) maddeden oluşmaktadır. Maddeler elendikten sonra bu alt ölçek 3 maddeden (40. 41. 42.) oluşmuştur. Yedinci alt ölçekte yer alan maddeler genel olarak yazılı anlatımda “anlam” ile ilgilidir. Örneğin, “Her paragrafta aynı düşünceyi tekrarlamamanın bilinçsiz bir yazma çabası olduğunu düşünürüm”, “Kelimeleri doğru yerde ve doğru anlamda kullanmanın düşünce örüntüsünü şekillendirmeye katkı getireceğini düşünürüm”, “Metin içinde bilgi yanlış yapmamaya özen göstermenin bazı yanlış anlamaları engelleyeceğini düşünürüm” gibi maddeler göz önünde tutularak yedinci alt ölçeğe “yazılı anlatımda anlama yönelik düşünce geliştirme” adı verilmiştir. Yedinci alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .55 ile .70 aralığında değişmektedir.

Faktör analizi sonucu 42 maddeye indirilen ölçekteki her madde ayrı ayrı analiz edilmiştir. Maddeler irdelenirken, 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Madde toplam puanı korelasyon analizleri yapılarak madde analiz çalışmasına devam edilmiştir. Madde analizi kapsamında ölçeğin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Yazılı anlatıma karşı düşünce oluşturma ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 38 ve en yüksek toplam puan 190’dır. Bu ölçekten alınan puanların ortalaması 128; Standart sapması 19,57; olarak belirlenmiştir. Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı (skewnees) 113 basıklık katsayısı (kurtois) ise -.413 dür. Ölçekte yer alan negatif maddeler ters puanlanmıştır.

Madde kalan ve madde toplam puan analizleri için hesaplanan Pearson Momentler Korelasyon katsayıları sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin toplam puanla 0,01 düzeyinde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Testin toplam puanlarına göre oluşturulan (%27’lik alt kısmı) alt grup ile (%27’lik üst kısım) üst grubun madde ortalamaları arasındaki fark, bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve her bir maddenin madde ayırt edicilik indeksleri istatistiki olarak 0,01 düzeyinde anlamlı sonuçlar vermiştir. Madde analiz çalışmaları sonucunda, “Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirilen Düşünce ve Eğilimler Ölçeğinin” hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Ölçeğin Güvenirliği; “Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirilen Düşünce ve Eğilimler Ölçeği” üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi ve madde analizi çalışmaları sonuçlandırdıktan sonra ölçeğin güvenilirlik analiz çalışmasına geçilmiştir.

Yazılı Anlatıma İlişkin Düşünceyi Geliştirme Eğilimler Ölçeğinin bütününe ilişkin Croanbach Alfa iç tutarlılık katsayısı $r .945$ ’ dir. Testin iki eş yarıya ayrılması ile hesaplanan Sperman Brown iç tutarlılık katsayısı $r .90$; Gutman iç tutarlılık katsayısı $r .91$ ’ dir. Yazılı Anlatıma İlişkin Düşünceyi Geliştirme ve Eğilimler Ölçeğinin alt boyutlarına ait Croanbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 2’de görüldüğü gibidir: “düşünmeye karşı düşünceyi geliştirme” 0.901; “odaklayıcı bakış açısına karşı düşünce geliştirme”, 0.884 ” ; “kapsama karşı düşünce geliştirme” 0.868; biçime karşı düşünce geliştirme 0.778 “”;görünümüne karşı düşünce geliştirme 0.826 “ ; “ özgünlüğe karşı düşünce geliştirme” 0.804 “

; “anlama karşı düşünce geliştirme” 0.713’ dür. Sonuçlara ilişkin veriler aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 2. *Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirilen Düşünce ve Eğilimler Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Ortalama, Standart Sapma ve Croanbach Alfa Değerleri*

Alt Ölçekler	N	X	Ss	r
1.Düşünmeye karşı düşünce geliştirme	326	19.73	5.77	.901
2.Odaklayıcı bakışa karşı düşünce geliştirme	326	13.00	3.98	.884
3.Kapsama karşı düşünce geliştirme	326	10.95	3.63	.868
4.Biçime karşı düşünce geliştirme	326	11.33	365	.778
5.Görünümüne karşı düşünce geliştirme	326	8.36	2.77	.826
6. Özgünlüğe karşı düşünce geliştirme	326	7,72	2.86	804
7.Anlama karşı düşünce geliştirme	326	5.239	1.66	.713

Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Doğrulayıcı faktör analizi: Ölçek çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizi açımlayıcı faktör analizinden sonra işe koşulmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçek maddeleri tarafından yapılandırıldığı düşünülen birden fazla örtük değişkenin bir başka örtük değişken tarafından açıklandığı varsayılır ve bu varsayımın veriye uygunluğu test edilir (Şimşek,2007). Çalışmada açımlayıcı faktör analizi sonucunda yedi boyuttan oluşan “Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirilen Düşünce ve Eğilimler Ölçeğinde” her faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörlerle yeterince temsil edilip edilmediğini saptamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tablo 3’ de uyum ölçüleri, iyi uyum değerleri, kabul edilebilir uyum değerleri ve önerilen modelin uyum değerleri verilmiştir.

Tablo 3. *Uyum ölçüleri, İyi Uyum Değerleri, Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ve Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirilen Düşünce ve Eğilimlere İlişkin Uyum Değerleri*

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Yazılı Anlatıma İlişkin Düşünce ve Eğilimler Ölçeği Uyum Değerleri
RMSEA	0,00< RMSEA<0.10	0,05 < RMSA< 0.10	0.0 9
SRMR	0,00< SRMR <0.05	0,05 < SRMR < 0.10	0.03
GFI	0,95< GFI < 1.00	0,90 < GFI < 0.95	0.59
NFI	0,95< NFI < 1.00	0,85< AGF1< 0,90	0.54
CFI	0,95< CFI < 1.00	0,90 < NFI < 0,95	0.92
RIFI	0,90< RFI < 1.00	0,85 < RFI < 0,90	0.91

Doğrulamalı faktör analizi sonucunda, kök ortalama kare yaklaşım hatası (Root mean Square Error of Aproximation RMSEA) 0.09; RMSEA Uygunluğa yakınlık değeri (value for test of Close Fit-RMSEA) $0,00 < 0,05$ Standardize edilmiş kök ortalama kare artık (Standardized RMR) 0,07; Uyum iyiliği indeksi (Goodness of fit İndex-GFI) 0,59; düzeltilmiş uyum indeksi (Adjusted Goodness of Fit İndex-AGFI) 0,54; normlanmış uyum indeksi (Normed Fit İndex NFI) 0,9; karşılaştırmalı uyum indeksi (Coparative Fit index (CFI) 0,94 ve benzerlik uyum indeksi (relative Fit İndex -RFI) 0.91 olarak belirlenmiştir.

Analizler sonucunda, artmalı uyum indeksi (Arness of Fit İndex), (İncremental Fit İndexi- IFI) 0.94; Parsimony uyum indeksi (Parsimony Goodness of Fit İndex (PGFI) 0.53; Parsimony normalleştirilmiş uyum indeksi (Parsimony Normed Fit İndex PNFI) 0,86 olarak belirlenmiştir. Ayrıca Serbestlik derecesi (Degrees of Freedom) 924; kök ortalama kare artık Root Mean Square Residual-RMR) 0,03 normlanmış uyum indeksi (Non-Normed Fit İndex-NNFI) 0,94 olarak hesaplanmıştır.

RMR ve RMSEA değerlerinin 0,05 ten küçük olması durumunda model uygunluğunun mükemmel olduğunu; . 0,09 değerinin kabul edilebilir bir sınır olduğunu göstermektedir. Doğrulamalı faktör analizi sonucu RMR değeri 0,03 olarak bulunmuştur. Bu değerler model uygunluğunun iyi uyum değerleri referans aralığındadır. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda standardize edilmiş kök ortalama kare artık (Standardized RMR) 0,071; karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit İndex (CFI) 0.94 ve Relative Fit İndex (RFI) 0.91 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları, ölçeğin mükemmel yakın uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit İndex (GFI);0,59 düzeltilmiş uyum indeksi (Adjusted Goodnes of Fit İndex (AGFI) 0,54 değerleri mükemmel olmasa bile kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimlere ilişkin bulgular, Tablo 4' de özetlenmiştir

Tablo 4. *Cinsiyetin Öğretmenlerin Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirdikleri Düşünce ve Eğilimlerine Etkisi*

	Değişkenler	N	X	Ss	t	sd	P
Düşünceyi Geliştirme	Erkek	148	21,07	6,10	-,975	324	,330
	Kadın	178	21,74	6,28	-,978		
Kapsam	Erkek	148	13,11	3,99	,449	324	,654
	Kadın	178	12,91	3,97	,449		
Biçim	Erkek	148	10,75	3,80	-,906	324	,366
	Kadın	178	11,12	3,49	-,899		
Görünüm	Erkek	148	7,97	2,781	-,979	324	,329
	Kadın	178	8,27	2,65	-,975		
Özgünlük	Erkek	148	8,22	2,73	-,823	324	,411
	Kadın	178	8,47	2,81	-,826		
Anlam	Erkek	148	5,34	1,79	,246	324	,806

	Kadın	178	5,29	1,63	,244		
Odaklanma	Erkek	148	5,28	1,730	,440	324	,660
	Kadın	178	5,20	1,60	,437		
Toplam	Erkek	178	73,03	19,37	-,975	324	,556
	Kadın	148	71,77	19,04	-,590		

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrencilerde yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimler, hem ölçeğin toplam puanları açısından, hem de alt ölçekler açısından farklılaştırmamaktadır. Buna göre cinsiyetin, yazılı anlatıma ilişkin düşünce ve eğilimi etkilemediği söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin kıdemlerine göre yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimlerine ilişkin bulgular, Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 5. Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirdikleri Düşünce ve Eğilimlere İlişkin Ortalama ve Standart Yayıma Değerleri

Alt ölçekler	0-3 yıl			4-6 yıl			7-10 yıl		
	N	Ss	X	N	ss	X	N	ss	X
Düşünceyi Geliştirme	71	18,71	5,68	109	22,18	5,89	42	22,18	5,89
Kapsam	71	11,78	4,26	109	13,15	3,83	42	13,69	4,29
Biçim	71	9,71	2,80	109	11,51	3,91	42	11,57	3,52
Görünüm	71	6,81	2,16	109	8,38	2,17	42	8,50	3,26
Özgünlük	71	7,39	2,65	109	8,44	2,49	42	9,23	3,22
Anlam	71	4,81	1,83	109	5,31	1,55	42	5,85	1,82
Odaklanma	71	4,05	1,10	109	5,67	1,34	42	5,54	1,86
Toplam	326	21,44	6,20	326	13,00	3,98	326	8,36	2,77
	11-15 yıl			16-20 yıl			21 ve üstü		
	N	Ss	X	N	ss	X	N	ss	X
Düşünceyi Geliştirme	37	23,59	5,54	49	20,30	6,15	18	23,61	6,60
Kapsam	37	14,51	3,27	49	12,51	3,71	18	13,55	3,88
Biçim	37	12,00	3,54	49	9,79	3,40	18	12,05	4,10
Görünüm	37	9,70	3,52	49	7,81	2,42	18	8,72	2,98
Özgünlük	37	9,05	2,58	49	8,22	2,68	18	8,55	3,46
Anlam	37	5,56	1,69	49	5,32	1,559	18	5,55	1,85
Odaklanma	37	6,05	2,22	49	5,04	1,32	18	5,38	1,91
Toplam	326	10,95	3,63	326	5,31	1,70	326	5,23	1,66

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça yazılı anlatıma yönelik düşünce ve eğilimler ölçeğinin tümünde ve alt ölçeklerinde olumlu yönde bir artış gözlenmektedir. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimler şöyledir: 0-3 yıl kıdemi olanlarda $X = 6,20$; 4-6 yıl kıdemi olanlarda $X = 3,98$; 7-10 kıdemi olanlarda $X = 8,36$; 11-15 yıl kıdemi olanlarda $X = 10,95$; 16-20 kıdemi olanlarda $X = 5,31$; 21

yıldan fazla kıdemi olanlarda ise $X = 1,66$ 'dır. Geliştirilen düşünce ve eğilimlerde en yüksek olduğu dönem, 11-15 yıl iken en düşük olduğu grup ise 21 yıl ve üstü kıdemi olanlardır.

Kıdem gruplarına göre ölçeğinin alt ölçeklerinden; “düşüncüyü geliştirme” alt ölçeğinde (21 yıl ve üstü $X = 6,60$; 16-21- yıl $X = 6,15$; 7-10 yıl $X = 5,89$; 1 1-15 yıl $X = 5,54$) iken “odaklanma” alt ölçeğinde ise kıdem yılına göre (21 yıl ve üstü $X = 1,91$; 16-21- yıl $X = 1,32$; 11-15 yıl $X = 2,22$; 7-10 yıl $X = 1,86$; 4-6 yıl $X = 1,34$) şeklindedir. Aritmetik ortalamasının en düşük olduğu kıdem yılı ise 16-21 yıllarda olduğu gözlenmektedir.

Tablo 6.Öğretmenlerin kıdemlerinin yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimlerine etkisiyle ilgili bulgular, Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin, Kıdemlerinin Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirdikleri Düşünce ve Eğilimlerle İlgili Varyans Analizi ve Scheffe Testi Sonuçları

Alt ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Düşüncüyü Geliştirme	Gruplar arası	964,18	5	192,83	5,34	,000
	Gruplar içi	11540,20	320	36,06		
	Toplam	12504,39	325			
Kapsam	Gruplar arası	228,89	5	45,78	2,977	,012
	Gruplar içi	4921,08	320	15,37		
	Toplam	5149,98	325			
Biçim	Gruplar arası	286,61	5	57,32	4,569	,000
	Gruplar içi	4014,78	320	12,54		
	Toplam	4301,39	325			
Görünüm	Gruplar arası	237,88	5	47,57	7,05	,000
	Gruplar içi	2157,62	320	6,74		
	Toplam	2395,50	325			
Özgünlük	Gruplar arası	118,87	5	23,77	3,18	,008
	Gruplar içi	2388,41	320	7,46		
	Toplam	2507,28	325			
Anlam	Gruplar arası	33,36	5	6,67	2,33	,042
	Gruplar içi	913,45	320	2,85		
	Toplam	946,82	325			
Odaklanma	Gruplar arası	151,30	5	30,26	12,94	,000
	Gruplar içi	748,02	320	2,33		
	Toplam	899,33	325			
Toplam	Gruplar arası	10766,54	5	2153,30	6,31	,000
	Gruplar içi	109158,58	320	341,12		
	Toplam	119925,12	325			

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdemlerine göre ölçeğin hem toplam puanında ($F_{5-320}=6,31$ $p>0,05$) hem de alt ölçek puanlarında farklılaşma vardır. Düşüncüyü geliştirme alt ölçeğinde ($F_{5-320}=5,347$ $p>0,05$); Kapsam alt ölçeği

(F5-320=2,977 $p>0,05$); Biçim alt ölçeği (F5-320=4,569 $p>0,05$); Görünüm alt ölçeği (F 5-320=7,056 $p>0,05$); Özgünlük alt ölçeği (F 5-320=3,185 $p>0,05$); Anlam alt ölçeği (F 5-320=2,338 $p>0,05$); Odaklanma alt ölçeği (F 5-320=12,946 $p>0,05$) boyutlarında geliştirilen düşünce ve eğilimler açısından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmuştur. Buna göre öğretmenlerin kıdemleri yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimlerini etkilediği söylenebilir.

Tablo7. Öğretmenlerin, öğretimini sürdürdükleri sınıf düzeyine göre geliştirdikleri düşünce ve eğilimlerine ilişkin bulgular, Tablo7’de özetlenmiştir

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretimini Sürdüğü Sınıf Düzeyinin Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirdikleri Düşünce ve Eğilimlerine Etkisi

Alt ölçekler	Sınıf Öğretmenleri			Altıncı Sınıf			Yedinci Sınıf			Sekizinci Sınıf		
	N	X	Ss	N	X	Ss	N	X	Ss	N	X	Ss
Düşünceyi Geliştirme	125	18,24	5,62	73	23,84	5,29	63	23,49	6,32	65	22,89	5,56
Kapsam	125	11,37	3,62	73	14,39	3,59	63	14,31	4,09	65	13,30	3,87
Biçim	125	9,55	3,66	73	11,79	2,89	63	12,50	3,71	65	11,21	3,35
Görünüm	125	6,97	2,05	73	8,67	2,40	63	9,58	3,30	65	8,38	2,66
Özgünlük	125	7,35	2,44	73	9,05	2,63	63	9,42	2,96	65	8,49	2,76
Anlam	125	4,64	1,56	73	5,80	1,56	63	5,87	1,79	65	5,53	1,63
Odaklanma	125	4,17	1,22	73	5,83	,745	63	6,38	2,10	65	5,50	1,50
Toplam	125	62,32	17,44	73	79,41	14,48	63	78,42	14,48	65	75,33	17,58

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğimler ölçeği toplam puan ortalaması ilköğretim 6. sınıfta görev yapanlarda $X = 79,41$; ilköğretim 7. Sınıfta görev yapanlarda $X = 78,42$ ve ilköğretim 8. Sınıfta görev yapanlarda $X = 75,33$ dür. Ortalaması en yüksek grup ilköğretim 6.sınıf öğretmenleri iken, en düşük grup ilköğretim 8. sınıf öğretmenleridir. Sonuçlar, alt ölçekler açısından incelendiğinde; “düşünceyi geliştirme” ortalaması her üç sınıfta da (ilköğretim 6. sınıfta $X = 23,84$; ilköğretim 7. sınıfta $X = 23,49$; ilköğretim 8. sınıfta $X = 22,89$) yüksektir; Ortalaması en düşük olan “odaklanma” ve “anlama” alt ölçekleridir. İlköğretim 6. sınıfta ($X = 5,80$; ilköğretim 7.sınıfta $X = 5,87$; sekizinci sınıfta ise $X= 5,53$) tadır.

Tablo 8.Öğretmenlerin, öğretimini sürdürdükleri sınıf düzeyine göre yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimlerine etkisiyle ilgili bulgular, Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretimini Sürdüğü Sınıf Düzeyinin Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirdikleri Düşünce ve Eğilimlerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi ve Scheffe Testi Sonuçları

Alt ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Düşünceyi Geliştirme	Gruplar arası	722,925	5	144,585	3,927	,002
	Gruplar içi	11781,468	320	36,817		

	Toplam	12504,393	325			
Kapsam	Gruplar arası	221,443	5	44,289	2,876	,015
	Gruplar içi	4928,545	320	15,402		
	Toplam	5149,988	325			
Biçim	Gruplar arası	207,586	5	41,517	3,245	,007
	Gruplar içi	4093,813	320	12,793		
	Toplam	4301,399	325			
Görünüm	Gruplar arası	56,175	5	11,235	1,537	,178
	Gruplar içi	2339,334	320	7,310		
	Toplam	2395,509	325			
Özgünlük	Gruplar arası	96,962	5	19,392	2,575	,027
	Gruplar içi	2410,327	320	7,532		
	Toplam	2507,288	325			
Anlam	Gruplar arası	45,752	5	9,150	3,250	,007
	Gruplar içi	901,070	320	2,816		
	Toplam	946,822	325			
Odaklanma	Gruplar arası	20,313	5	4,063	1,479	,196
	Gruplar içi	879,025	320	2,747		
	Toplam	899,337	325			
Toplam	Gruplar arası	6472,329	5	1294,466	3,651	,003
	Gruplar içi	113452,800	320	354,540		
	Toplam	119925,129	325			

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyi, hem ölçeğin toplam puanında (F5-320=3,651; $p>0,05$) hem de alt ölçek puanları toplamında “Düşünceyi geliştirme” (F5-320=3,927; $p>0,05$); “Kapsam” (F5-320= 2,876; $p>0,05$); “Biçim” (F5-320=3,245; $p>0,05$); “Görünüm” (F5-320= 1,537; $p>0,05$); “Özgünlük” (F5-320=2,575; $p>0,05$); “Anlam” (F5-320;3,250 $p>0,05$); “Odaklanma” (F5-320; 1,479; $p>0,05$); alt boyutlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflar, öğretmenlerin yazılı anlatımda “görünüme” ve “odaklanmaya karşı düşüncelerinde bir değişmeye” neden olmamıştır. Bu boyutların dışındaki altı boyutta düşüncelerinde değişmeye yol açmıştır. Buna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf seviyesi, yazılı anlatım becerilerine ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimi etkilemektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin dallarına göre, yazılı anlatım becerilerine ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 9. da yorumlanmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Dallarına Göre, Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Geliştirdikleri Düşünce ve Eğilimler

Alt ölçekler	Sosyal Bilgiler			Sınıf öğret			Türkçe		
	N	X	Ss	N	X	Ss	N	X	Ss
Düşünceyi geliştirme	42	18,38	6,23	125	22,70	5,76	54	21,40	6,94
Kapsam	42	11,21	3,99	125	13,63	3,66	54	13,37	4,37
Biçim	42	9,14	3,57	125	11,31	3,45	54	10,96	3,77
Görünüm	42	7,5	3,42	125	8,19	2,53	54	8,50	2,47

Özgünlük	41	7,8	2,70	125	8,61	2,59	54	8,24	2,80
Anlam	42	4,42	1,66	125	5,48	1,66	54	5,64	1,87
Odaklanma	42	4,66	2,14	125	5,41	1,51	54	5,25	1,55
Toplam	326	21,44	6,20	326	13,00	3,98	42	7,50	3,42
	Fen Bilgisi			Matematik			Diğer		
	N	X	Ss	N	X	Ss	N	X	Ss
Düşünceyi geliştirme	54	20,5	6,0	41	21,31	5,54	10	24,30	5,86
Kapsam	54	12,3	4,0	41	13,02	3,78	10	14,00	4,02
Biçim	54	10,83	3,68	41	11,36	3,41	10	13,10	4,04
Görünüm	54	8,09	2,6	41	7,82	2,70	10	7,82	2,70
Özgünlük	54	8,33	3,04	41	8,36	2,64	10	10,40	4,03
Anlam	54	5,20	1,55	41	5,3171	1,66	10	5,80	1,39
Odaklanma	54	5,11	1,4	41	5,34	1,86	10	5,60	1,64
Toplam	326	8,14	2,7	326	8,36	2,77	10	5,60	1,64

Tablo 9. Öğretmenlerin dallarının yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimleri üzerine etkisini belirlemek için yapılan varyans analizi ve scheffe testi sonuçları tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Dallarının Yazılı Anlatıma İlişkin Geliştirdikleri Düşünce ve Eğilimlerine Etkisi

Alt ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Düşünceyi geliştirme	Gruplar arası	2099,74	3	699,91	21,66	,000
	Gruplar içi	10404,64	322	32,31		
	Toplam	12504,39	325			
Kapsam	Gruplar arası	587,68	3	195,89	13,82	,000
	Gruplar içi	4562,30	322	4562,30		
	Toplam	5149,98	325	5149,98		
Biçim	Gruplar arası	453,83	3	151,27	12,66	,000
	Gruplar içi	3847,56	322	11,94		
	Toplam	4301,39	325			
Görünüm	Gruplar arası	325,81	3	108,60	16,89	,000
	Gruplar içi	2069,69	322	6,42		
	Toplam	2395,50	325			
Özgünlük	Gruplar arası	235,32	3	78,44	11,11	,000
	Gruplar içi	2271,96	322	7,05		
	Toplam	2507,28	325			
Anlam	Gruplar arası	97,56	3	32,52	12,33	,000
	Gruplar içi	849,25	322	2,63		
	Toplam	946,82	325			
Odaklanma	Gruplar arası	254,07	3	84,69	42,26	,000
	Gruplar içi	254,07	3	84,69		
	Toplam	254,07	3	84,69		
Toplam	Gruplar arası	22166,4	3	7388,81	24,33	,000

Gruplar içi	97758,6	322	303,59
Toplam	119925,12	325	

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin sahip olduğu dalın, hem toplam puanları açısından (F3-322=24,33; $p>0,05$) hem de alt ölçeklerden “Düşünceyi geliştirme”, (F3-322=21,66; $p>0,05$ “Kapsam” (F3-322=13,82; $p>0,05$ “Biçim” (F3-322=12,66; $p>0,05$); “Görünüm” (F3-322= 16,89; $p>0,05$); ”Özgünlük” (F3-322=11,11; $p>0,05$); “Anlam” F3-322=12,33 $p>0,05$) ve Odaklanma (F3-322=42,26 $p>0,05$); boyutlarında geliştirdikleri düşünce ve eğilimlerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmıştır. Buna göre öğretmenlerin öğretim yaptığı dallar, yazılı anlatım becerilerine ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimi etkilemektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerini kullanmalarına ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimleri belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde yazılı anlatımla ilgili alan yazın tarandı, Türkçe bölümünde okuyan öğretmen adaylarına yazılı anlatıma ilişkin yazılı sorular yönetildi, elde edilen bilgiler kullanılarak sorular yapılandırıldı, oluşturulan maddelerin ölçtüğü kapsamla ilgili uzman görüşü alındı ve taslak form, ön-deneme formu şeklinde çalışma grubuna uygulandı. Düzeltmeler yapıldı ve yapı geçerliği için ilköğretim düzeyinde görev yapan 326 öğretmene uygulanmıştır.

Veriler üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak faktör yükleri.40’ın altında olan maddeler ölçekten elendi. Ölçekteki tüm maddeler için madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indeksi ayrı ayrı incelenerek her madde ayrıntılı bir analize tabi tutuldu. Analizler sonucunda yazılı anlatım yeterliğine ilişkin 42 maddelik yedi boyutlu bir düşünce ve eğilim ölçeği geliştirildi. Ölçeğin Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.967 olarak bulundu. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapıldı. Doğrulayıcı faktör analiz kapsamında; REMSEA 0.09; SRMR 0.03; GFI 0,59; .AGFI 0,54; NFI 0.92; CFI 0,94; RFI. 0,91olarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarının mükemmel olmasa bile kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu söylemek mümkündür (Şimşek, 2007).

Cinsiyet, dal, mesleki kıdem ve öğretimini sürdürdükleri sınıf düzeyi değişkenlerine göre ölçeğin toplamından ve alt ölçeklerden aldıkları puanlar analiz edilerek yorumlandı.

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimleri, cinsiyetlerine, meslek kıdemlerine, öğretimini sürdürdükleri sınıf düzeyine ve dal değişkenlerine göre analiz edildi. Analizde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yazılı anlatım becerilerine ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde pek çok araştırma bulgusu bu araştırmadan elde edilen verileri desteklemektedir.

Smith (1973) öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarını incelediği araştırmada öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel anlamda farklılaşmadığını fakat kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Meslek kıdemlerine göre öğretmenlerde yazılı anlatım becerilerini destekleyen düşünce ve eğilimlerinin farklılaşma gözlenmektedir. Öğretmenlerin meslek kıdemleri arttıkça öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik düşünce ve eğilimlerinin de arttığı gözlenmiştir. Yirmi yıl ve üstü hizmet yürüten öğretmenlerde yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik düşünce ve davranışlardaki ortalaması diğer kıdem düzeylerine göre ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Tanrıverdi, (2008) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarıyla 2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki amaç ve kazanımlara ulaşması arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kıdem faktörünün mesleki tutum üzerine önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir (Tanrıverdi, 2008).

Öğretmenlerin öğretimini sürdürdükleri sınıf seviyesine göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle ilgili geliştirdikleri düşünce ve eğilimler, alt sınıflardan üst sınıflara doğru artmakta, sekizinci sınıflar lehine anlamlı fark ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öğretimini sürdürdükleri dallara göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini destekleyen düşünce ve eğilimlerinde ciddi farklılaşmalar gözlenmektedir. Bu farklılaşmanın kaynağı öğretmenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerisine yönelik duyarlılık düzeylerinin dallara göre farklılaşmasından kaynaklanabilir. Branş öğretmenleri arasındaki duyarlılık, derslerinde yazılı anlatımı kullanma derecelerine bağlı olarak değişmektedir. Öğretim etkinliklerini yazılı anlatıma dayalı yapmaktan çok okumaya dayalı basılı hazır materyalleri ve sözlü anlatıma dayalı görsel materyalleri kullanmalarından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin yeterlik algıları üzerinde yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin yeterlik algısının, dal öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır(Karacaoğlu, 2008). Küçük, (2006: 182) Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmaları adlı araştırmasında, öğretmenlerin sınıfta yazılı anlatımda kendilerinden beklenen görevleri yerine getiremediklerini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimler aynı zamanda onların davranış ve tutumlarına yansımaktadır. Bu etkilenmenin olumlu hale getirilmesi için öğretmenlerin içinde buldukları durumdan haberdar olmaları ve kendilerini etkileyen gerçeklerle yüzleşmeleri gerekir. Olumsuzluğun belirlenmesi ve ortadan kaldırılması problemin farkına varan bireylerle daha kolay gerçekleştirilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin, öğretimini sürdürdükleri sınıf düzeyi, dal ve kıdemleri yazılı anlatıma ilişkin geliştirdikleri düşünce ve eğilimlerini etkilemektedir. Bu değişkenlere bağlı ayrıntılı araştırmalar yapılarak

öğretmenlerin yazılı anlatıma yönelik düşüncelerindeki değişimin boyutları derinlemesine incelenebilir. İncelemeden elde edilecek veriler çerçevesinde öğretmenlerin yazılı anlatıma ilişkin sorunlarına ilişkin alternatif çözüm yolları bulunabilir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkin kullanmaları için kendi çabalarıyla ve anadil derslerindeki etkinliklerle sınırlı kalmamalıdır. Bu çabalar yetişkinler, aileler, öğretmenler, basılı ve görsel medyayı kullanan formel ve enformel eğitim sürecinde görev alan bütün eğitici ve öğreticilerin katıldığı çok yönlü bir etkileşime dönüşmelidir. Ödüller, yönlendirmeler ve uygulamalar, anadilinin beş temel beceri alanını etkin kullanımına katkı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Bütün öğretmenler dilin temel beceri alanlarını etkin kullanmalı, bu bağlamda yazılı anlatım süreci, öğretmenlerin kendilerinin doğrudan katıldığı ve yarıştığı yazılı anlatım uygulamalarına dönüşmelidir.

Ders dışı etkinliklerde günlük tutma, anı yazma, gözlem yazısı yazma, hikâye yazma, okul gazetesi ve sınıf köşesine yazı verme, öğretim materyali hazırlama, güzel yazı yazma, dekoratif yazı yazma gibi etkinlikler artırılmalı, bütün öğretmenler bu etkinliklere birebir katılmalıdır. Yazmayı düşünmeyen ve sevmeyen bir öğretmenin yazılı anlatıma ilişkin olumlu tutum geliştirmesi, yazılı anlatımla ilgili konulara duyarlık göstermesi ve öğretim sürecinde öğrencilere katkı getirmesi beklenemez.

Yazılı anlatıma ilişkin davranışları öğretmenlerin dallarına göre tutum ve davranışları nitel ve nicel karakterli araştırmalarla incelenerek, olumsuzlukları azaltacak çözüm yolları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Anderson G.W. (1988). *Attitudes and Their Measurement* in Keeves J. P (ed) *Educational Research Methodology and measurement An International Hand Book* Pergamon Press NewYork
- Anderson, R., Greene, M., & Lowen, P., (1988). Relationships among teachers and students thinking skills sense of efficacy and student achievement. *Alberta Journal of educational Research* ,34, 148-165.
- Bağcı, H.(2007.) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *TÜBAR-XXI-2007-Bahar*
- Balcı, A. (1995) *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Bandura, A.(1982) Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 3,7(2), 122-47.
- Büyüköztürk, Ş.,(2002). *Veri Analizi El Kitabı*, Ankara Pegem Yayınları
- Bratcher, S., & Stroble, E.J. (1994). Determining the progression from comfort to confidence: A longitudinal evaluation of a national writing project site based on multiple data sources. *Research in the Teaching of English*, 28,(1), 66-88.
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35,(1), 25-37.

- Çakıcı, D. (2005), *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cemiloğlu, M.,(2001). “*Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*”, Alfa Yayınları,
- Chambless, M., S., & Bass, J.A. (1995). Effecting changes in student teachers’ attitudes toward writing. *Reading Research and Instruction*, 35, (2), 153-160.
- Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*, Ankara PegemA yayıncılık
- Gagne, RM. (1985), *The Condition of Learning*. Holt Rine Hart&Winston New-York
- Grossman, P.L., Valencia, S.W., Evans, K., Thompson, C., Martin, S., & Place, N. (2000). Transitions into teaching: Learning to teach writing in teacher education and beyond. *Journal of Literacy Research*, 32, 631-662.
- Graves, D. H. (1994). *A fresh Look at Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Öğretimi*, Ankara; Kadioğlu Matbaası
- Gürel, H. (1986). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerin akademik benlik tasarımları ve tutumları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karacaoğlu Ö., C., (2008). Öğretmenlerin Yeterlik Algıları, Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2008. Cilt:V, Sayı:I, 70-97
- Karasar, N. (1995). *Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler*, Ankara: 3Â Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever S.(2004). *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Engin Yayıncılık
- Küçük, S., (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sorularla Yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 181-198.
- Korkmaz, G.,(2009).İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşama kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü/Adana.
- İnceoğlu, M.(2004). Tutum, Algı, İletişim. Ankara, Kesit Tanıtım Ltd. Şti, 19.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlanması. Eğitim ve Bilim. Cilt: 35, Sayı: 155. Ss: 104- 117.
- Peker, M, Mirasyedioğlu Ş.(2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik ve Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Başarı Arasındaki İlişki. Denizli, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2-14/ 157- 166.
- Ross, J., Cousins, B., Gaddalla T.(1996) Whithin-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400
- Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads: Crucial talk about reading, writing, and other teaching dilemmas*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4(12), 149–158.
- Sever, S.(2000), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. 3.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şen A,İ., Koca SA. (2005). Orta öğretim öğrencilerinin matematik ve fen dersine yönelik tutumları ve nedenleri. *Eğitim Araştırmaları*. 18: 236–252.
- Sharples, M. (1998). *How we write: Writing as creative design*. London, UK: Routledge
- Sommers, N. (1994). *Revision strategies of student writers and experienced adult writers*. In S. Perl (Ed.), *Landmark Essays on Writing Process* (pp. 75-84). Davis, CA: Heragoras Press.
- Tanrıverdi, H.D. (2008), “Anasınıfı Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarıyla Anasınıfı Eğitim Programında Öngörülen Hedeflere Ulaşılma Derecesi Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

- Tschannen-Moran, M., Hoy,A.& Hoy, W, (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Smith, I. M. (1973), "Changes in students' attitudes to teaching", *Higher Education*, 2,3), 361- 376.
- Şimşek, Ö.F.(2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara Ekinoks Yayınları
- Özbay, M.(2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara, Öncül Yayıncılık
- Yaman, Havva.(2010). Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 267-289.
- Ülgen. G., (1994.)*Eğitim Psikolojisi Kavramlar, ilkeler, Yöntemler, kuramlar ve Uygulamalar*. Lazer Ofset Matbaa Tesisleri San ve Tic Ltd Şirketi Ankar.
- Yangın, B.(2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara, Dersal Yayıncılık.
- Tavşancılğil, E.,(2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS Veri analizi*, Ankara: Nobel Yayınları.

SUMMARY

Language is a common tool used in teaching all disciplinary fields. Effective use of this common tool by students depends on the concern shown by the teachers. The only skill area where teachers can concretely respond to students' use of language is the written expression skill. The source of teachers' concern shown towards students' written expression skills stem from teachers' judgments and sensory perceptions developed in their cognitive worlds. In a field where psychomotor model behaviors need to be exhibited, opinions and inclinations developed by those who are supposed to exhibit these model behaviors are of deterministic nature.

In line with the main problem of "what are the factors influencing elementary school teachers' developed opinions and inclinations regarding students' qualification on using their written expression skills?" answers to the following questions were sought. 1- Are there any differences in teachers' developed opinions regarding qualifications of students' using their written expression skills, in terms of gender of teachers? 2- Are there any differences in teachers' developed opinions regarding qualifications of students' using their written expression skills, in terms of the seniority level of teachers? 3- Are there any differences in teachers' developed opinions and inclinations regarding students' written expression skills, in terms of teachers' classes? 4- Are there any differences in teachers' developed opinions and inclinations regarding students' written expression skills, in terms of teachers' field of study?

Scanning method used in the study. Data collection form and "Opinions and Inclinations Scale Regarding Written Expression Skills" were applied to first and second stage elementary school teachers. Obtained data were analyzed in terms of teachers' gender, field of study, seniority and class variables.

In this study, determining the differences in teachers' developed opinions and inclinations regarding students' written expression skills were aimed. For this purpose, 7 subscales with 42 items were developed. In order for the scale to function reliably and validly, a working group of 326 teachers was randomly selected among others from Kırşehir central and district elementary schools. Among working group teachers, 168 were assigned in the first stage while the remaining 158 were assigned in the second stage. Stages such as item pool development, receiving experts' opinions, pre-testing and factor analyzes were also included in the development of the scale. Exploratory factory analysis was made by SPSS 15.1 packet program. Confirmatory factor analysis was made by Lisrel 8.7.

At the end of the analyzes, AFA was found as Kaiser Meyer Olkin (KMO) value .898; Barlett Sphericity value $Sd=990$ at χ^2 14756,055 ($p < .001$) significant. In DAF2; REMSEA 0.09, SRMR 0.03, GFI 0,59, .AGFI 0,54, NFI 0.92, CFI 0,94, RFI. 0,91 were determined. Furthermore, reliability coefficient regarding the

scale as a whole was (Cronbach Alpha) α .94' and regarding subscale “ ” α =.90; α = .88; “Content” α =.86, “Form” α = 77; “Perspective” α = 82; “Originality” α = .80; and “Meaning” perspective was α = .71. Additionally, scale's corrected item-total correlation was between .57 and .76 and differences between the mean of 27% of up-down groups were found to be significant.

There was two main components of motivation to develop students' written expression skills. The first regards the characteristics of writing tasks and classroom contexts, such as topic interestingness, relationship of writing to classroom activities and student personal experiences, student collaboration, and teacher attitude. The second component regards student self-efficacy and selfperception of competence, which is the degree to which a student feels able to overcome the difficulty of a writing task. Teacher asked the student to generate a prediction, gave feedback and wrote down what they thought the best prediction would be. Then, the students switched their roles. The student discuss each others if the prediction came true and started to apply the strategies to the paragraph.

In terms of teachers' gender variable, the difference in teachers' developed opinions and inclinations regarding students' qualification on their written expression skills were found to be insignificant. However, there were some obvious differences in developed opinions and inclinations regarding students' written expression skills, in terms of teachers' class levels, fields of study and seniorities.

In order to lessen the differences in teachers' opinions and inclinations and to increase their concern towards written expression, it must be made certain that all teachers are able to use the basic skills area of language effectively and actively attend socio-cultural activities conducted in school. Activities apart from the courses, such as diary keeping, writing memoirs or observations, writing stories, writing for the school newspaper of class column, preparing learning materials, calligraphic and decorative writing etc. should be increased and teachers should attend these activities more frequently because of their roles.

ÖLÇEK

	MADELER	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör	7. Faktör
Düşüncüyü geliştirmeye karşı tutum	1-Yazılı anlatımda, duygu ve düşüncelerin mantıksal bir düzen içinde ifade edilmesinin gerekli olmadığına inanırım. 38. Madde*	,723						
	2-Yazıda, yazarın temayı neden sonuç ilişkisi içinde vermesi gerekir diye düşünürüm. 44. Madde	,689						
	3-Yazıda mantıksal bağlayıcıların (fakat, çünkü, den dolayı gibi) doğru kullanılmasının anlamı güçlendirdiğini düşünürüm 43. Madde	,681						
	4- Düşünceler arasında tutarlılığın sağlanmasına bilişsel hazırlığın katkı sağlayacağına inanırım.40. Madde	,666						
	5-Yazının giriş bölümünde ana düşüncenin açıkça belirtilmesinin okuyucunun anlamasını kolaylaştırdığını düşünürüm 42. Madde	,664						
	6-Düşüncelerin mantıksal bir çerçeve içinde verilmesinin zor olduğuna inanırım. 37. Madde	,635						
	7-Konular arası bağdaşıklıkla düşünce bütünlüğü ile sağlanabileceğini düşünürüm. 39. Madde	,625						
	8-Yazının içeriğinde doğru ve tam bilgi vermenin düşüncüyü daha iyi açıklayacağını düşünürüm. 41. Madde	,573						
	9-Yazıda gereksiz düşünceleri ayıklamanın düşüncüyü berraklaştırdığını düşünürüm. 3. Madde	,498						
	10-Yazıda ana fikri destekleyici ifadelerin bulunmasını önemserim. 36. Madde	,496						
	11-Yazıda çerçeve belirleyicilerin (sonuç olarak, genel olarak ve benzeri) yerinde kullanılmasının akıcılığı artırdığını düşünürüm 45. Madde	,493						
	12-Düşünceleri ve duyguları birbirini tamamlayan bir tutarlılık içinde sunmanın gerekli olduğunu düşünürüm. 11. Madde	,411						
Odaklayıcı bakışa karşı tutum	13-Yazılı anlatımı yazım türüne uygun yapılandırmanın, hedeflenen amacın gerçekleşmesine hizmet ettiğini düşünürüm. 25. Madde		,763					
	14-Yazarın yazmadan önce, yazdığı konuya karşı belirgin bir bakış açısı geliştirmesi		,743					

	gerektiğini düşünürüm. 26. Madde						
	15-Düşüncesini etkili kılacak farklı cümle yapılarına yer veren bir yazarın, ifade etme gücüne zenginlik kattığını düşünürüm. 35. Madde		,690				
	16-Gelişme bölümünde konunun ayrıntılarına yer verilmesinin anlatımı basitleştirdiğini düşünürüm. 27. Madde*		,656				
	17-Sözcükleri birincil ve ikincil anlamlarıyla doğru kullanmanın anlamı zenginleştirdiğini düşünürüm. 34. Madde*		,597				
	18-Ana ve yardımcı düşünceleri belli bir düzen içinde vermenin okuyucunun anlamasını kolaylaştırdığını düşünürüm. 29. Madde		,568				
	19-Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmanın düşüncüyü kontrollü bir şekilde dile getirmeyi engellemediğini düşünürüm. 28.Madde*		,542				
Kapsama karşı tutum oluşturma	20-Satırlar arasında yeteri kadar boşluk bırakmanın algılamayı kolaylaştırdığını düşünürüm. 17. Madde			,739			
	21-Yazıda açıklamaların gerekçeleriyle birlikte verilmesinin okumayı keyifli hale getirdiğini düşünürüm. 15. Madde			,725			
	22-Yazıda açıklamaları destekleyici örnekler vermekten kaçınmayı bir yetersizlik olarak algıladım. 16. Madde			,714			
	23-Ana düşüncüyü açıkça ortaya koyan yazıların amacına hizmet edeceğini düşünürüm. 14. Madde			,672			
	24-Yazıda düşüncüyü anlamlı paragraflar halinde sunmanın anlamayı kolaylaştıracağına inanırım. 18. Madde			,658			
	25-Yazılı anlatımda düşünceleri destekleyici kanıtlara ve örneklerle yer vermenin gerekli olduğunu düşünürüm. 13. Madde			,504			
Biçime karşı tutum	26-Harflerin düzgün ve okunaklı yazılmasını olgunlaşmış bir yazma becerinin yansımaları olarak algıladım. 6. Madde			,760			
	27-Kelimeleri imla kurallarına uygun yazmanın, yazma sürecinin doğası gereği olduğuna inanırım. 10. Madde			,750			
	28-Satırları kaydırmadan			,749			

	yazmanın aşinalık haline gelmiş bir yetkinlik olduğunu düşünürüm. 9. Madde						
	29- Kelimeler arasında uygun boşluklar bırakmayı yazma becerisi döneminde edinilmiş bir yeterlik olarak algılarım. 7. Madde				,659		
	30-Büyük harfleri yerinde ve doğru kullanmak için yazarın ekstra bir çaba sergilemediğini düşünürüm 8. Madde				,642		
	31-Anlatılmak istenen düşünceleri birebir karşılayan sözcükler kullanmanın belli bir birikimin sonucu oluştuğunu düşünürüm. 5. Madde				,541		
Görünüm karşı tutum	32-“ki” bağlacını doğru kullanmamanın anlama dayalı bir kavrayış yetersizliğinden kaynaklandığını düşünürüm. 20. Madde					,756	
	33-“de” bağlacını doğru kullanmamanın konuşma kaynaklı vurgu yetersizliğinden kaynaklandığını düşünürüm. 21. Madde					,723	
	34- Metinde konuya uygun giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmeli ifadesinin rutin bir ifade olduğunu düşünürüm. 23. Madde					,552	
	35 -Yazılı anlatımda “ ki” bağlacını doğru kullanan öğrencinin dili bilinçli kullandığına inanırım. 19. Madde					,493	
	36-Satır sonuna gelen kelimeleri doğru ve anlamlı bölmenin doğru telaffuz etmenin bir yansıması olduğunu düşünürüm. 24. Madde					462	
Özgünlüğe karşı tutum	37- Orijinal düşüncelere yer verilmiş bir yazıyı okumaktan keyif alırım. 30. Madde					,658	
	38-Akıcı bir anlatıma (üslup kullanmaya) yer vermenin olgunlaşmış bir düşünme süreci sonucunda ortaya çıkan bir yeterlik olduğuna inanırım. 31. Madde					,631	
	39- Yeni ve farklı çağrışımlar içeren yazılar ilgimi çeker. 33. Madde					,494	
Anlam karşı	40-Her paragrafta aynı düşüncüyü tekrarlamamanın bilinçli bir yazma çabası olmadığını düşünürüm. 2. Madde*						,703

41-Metin içinde bilgi yanlış yapmamaya özen göstermenin bazı yanlışların ortaya çıkmasını engelleyeceğini düşünürüm. <i>1. Madde</i>								,576
42- Kelimeleri doğru yerde ve doğru anlamda kullanmanın düşünce örüntüsünü şekillendirmeye katkı getireceğine inanırım. <i>4. Madde</i>								,555