

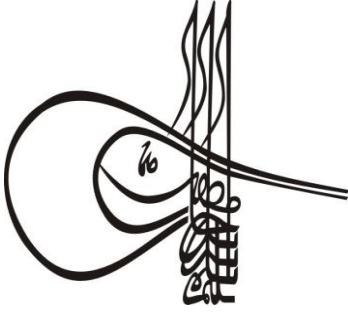
TR Dizin Dergi Listesi

ÜAK Doçentlik başvurularında yer alan "Ulusal Hakemli Dergi" tanımında yer alan ULAKBİM TR Dizin dergi listesidir.

Dergi ad ve ISSN ile yapılan aramalarda, derginin TR Dizin'de yer aldığı yıl bilgileri listelenmektedir. Bir yıla ait liste bir sonraki sene başında ilan edilir. TR Dizin'de yer alan dergiler her yıl ilk sayılarının yayınlanması, TR Dizin'e iletilmesi, derginin geçmişi ve sürecine göre değerlendirilerek listeye eklenir.

Yazarlar için; makalelerin TR Dizin'de yer aldığını belgelemek için makalenin yayımlandığı yılda derginin listede yer alması gerekmektedir.

Dergi Adı	Yıl Seçiniz	ISSN	e-ISSN	Veri Tabanı Seçiniz	Konu Alanı
Turkish Studies (Elektronik)	2010	1308-2140	1308-2140	Sosyal	Sosyal Bilimler
Turkish Studies (Elektronik)	2011	1308-2140	1308-2140	Sosyal	Sosyal Bilimler
Turkish Studies (Elektronik)	2012	1308-2140	1308-2140	Sosyal	Sosyal Bilimler
Turkish Studies (Elektronik)	2013	1308-2140	1308-2140	Sosyal	Sosyal Bilimler
Turkish Studies (Elektronik)	2014	1308-2140	1308-2140	Sosyal	Sosyal Bilimler
Turkish Studies (Elektronik)	2015	1308-2140	1308-2140	Sosyal	Sosyal Bilimler
Turkish Studies (Elektronik)	2016	1308-2140	1308-2140	Sosyal	Sosyal Bilimler
Turkish Studies (Elektronik)	2017	1308-2140	1308-2140	Sosyal	Sosyal Bilimler
Turkish Studies (Elektronik)	2018	1308-2140	1308-2140	Sosyal	Sosyal Bilimler



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/9 Spring 2016, p. 741-756
DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9561>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 11.04.2016 ✓ Accepted/Kabul: 11.06.2016
✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ – Doç. Dr. Sabri
SIDEKLİ

This article was checked by iThenticate.

HİKÂYE EDİCİ METİN YAPISI ÖĞRETİMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARINA ETKİSİ*

Süleyman Erkam SULAK** - Hasan Basri KANSIZOĞLU*** - Ömer
KEMİKSİZ****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı hikâye edici metin yapıları öğretiminin öğrencilerin yazma kaygı düzeylerine olan etkisini belirlemektir. Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol grublu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki ortaokulda öğrenim gören 105 altıncı sınıf öğrencisi ($N_{\text{deney}}=55$, $N_{\text{kontrol}}=50$) oluşturmaktadır. Araştırmada Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Daly-Miller Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmış, elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 20.0 programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem için t-testi istatistiği kullanılmıştır. Metin yapıları öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonucunda metin yapıları öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalaması ile ($X_{\text{deney}}= 99,62$) metin yapıları öğretimi yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalaması ($X_{\text{kontrol}}= 93,0$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Bu durum metin yapıları öğretiminin öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini düşürdüğü şeklinde yorumlanmıştır. Yazma kaygı düzeylerini düşürme üzerindeki bu etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu (Hedge $g=0,413$) sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metin yapısı, hikâye edici metin, yazma becerisi, yazma kaygısı.

* Bu çalışma, Bartın Üniversitesi tarafından desteklenen 2014-SOS-A-002 nolu "Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı bilimsel araştırma projesi kapsamında yapılmış ve 3-5 Şubat 2016 tarihleri arasında Paris'te düzenlenen 9 Avrupa Sosyal ve Davranış Bilimler Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, El-mek: sesulak@bartin.edu.tr

*** Arş. Gör. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, El-mek: hasanbasrikansizoglu@gmail.com

**** Arş. Gör. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, El-mek: okemiksiz@gmail.com

THE EFFECT OF TEACHING NARRATIVE TEXT STRUCTURE ON WRITING ANXIETY OF 6TH GRADE STUDENTS*

ABSTRACT

This research aims to detect the effect of teaching narrative text structures on writing anxiety levels of students. The design used in the research is a semi-experimental design with a pretest and posttest matched control group. The research group consists of 105 6th grade students ($N_{\text{exp.}}=55$, $N_{\text{cont.}}=50$) from two secondary schools (Hendekyanı Secondary School, İMKB Secondary School) affiliated to Bartın Provincial Directorate for National Education. Daly-Miller Writing Anxiety Scale was adapted in Turkish by Özbay and Zorbaz (2011) and used in the research pursuant to validity and reliability studies. IBM SPSS Statistics 20.0 program was used to analyze the obtained data. Independent samples t-test was used in data analyzing. At the end of independent samples t-test in order to reveal whether teaching text structures has a statistically significant effect on writing anxiety levels of 6th grade students; a significant difference ($p<.05$) was found in favor of experimental group between posttest score means of experimental group ($X_{\text{exp.}}= 99,62$) and control group ($X_{\text{cont.}}= 93,0$). This finding is interpreted as teaching text structures decreases writing anxiety levels of students. The effect size on decreasing of writing anxiety levels was found in medium level (Hedge $g=0,413$).

STRUCTURED ABSTRACT

Writing, which is a skill based on production, is of critical importance for communication with accurate, nice and effective use of Turkish language. Being one of the language skills, writing is considered as a determiner factor of personal, social and academic development and it is a developable skill. One of the important factors that affect this development process is "anxiety". Anxiety is defined as "concern, tension and discomfort felt about something unpredictable ("anxiety", 2010). Including organization skills and requiring the functioning of decision-making mechanisms, writing can cause anxiety for people who lack abovementioned skills.

Writing anxiety which was first used as a concept by Daly and Miller (1975) is defined as "a combination of feelings, beliefs or behaviours that interfere with a person's ability to start or work on or finish a given writing task that he or she is intellectually capable of doing" (Bloom, 1985). High level of writing anxiety adversely affects the development of writing skill. Studies report that high level of writing anxiety adversely affects performances of students (Rezaei, Jafari and Younas, 2014) and feeling of self-sufficiency (Pajares and Johnson, 1994), academic success (Harris and Coy, 2003) and motivation towards writing (Gere, 1987). In addition, research findings also report that writing anxiety leads students to write low quality compositions

* This study was conducted within the scope of scientific research project titled "Improving Written Expression Skills of Secondary School Students" no. 2014-SOS-A-002 which is supported by Bartın University. This study has also been presented as an oral presentation in 9th European Conference on Social and Behavioral Sciences organized in Paris between 3-5 February 2016.

(Hassan, 2011) and to use insufficient messages including shorter and simpler structures in writing homework (Daly, 1979), prevents narration skill (Naghadeh et al., 2014) and adversely affects attitude towards lessons (Yastıbaş and Yastıbaş, 2015; Yaman, 2014). On the other hand, lack of structural knowledge about texts is considered as a factor leading to comprehension difficulty (Williams, 2007). Knowledge of text organization and developing an awareness towards this organization positively affect comprehension of given text. Studies report that awareness of text structure significantly contributes to strategic reading (Zarrati, Nambiar and Maasum, 2014), develops comprehension level (Carrell, 1985; Clark, 1988; Taylor, 1992; Bakken and Whedon, 2002; Meyer and Vijkumar, 2007; Ray and Meyer, 2011), positively affects recalling (Clark, 1988; Taylor, 1992; Carrell, 1985), contributes to written text production (Clark, 1988) and helps causative inferences (Trabasso and Wiley, 2005).

Accordingly, raising awareness towards text types and structures will positively affect the development of writing skill. However, "during activities conducted to develop writing skills in Turkey, teacher expects students to produce a written text in a given topic; students try to write introduction, body and conclusion parts in their text written based on a stereotyped schema in their minds and they think that the teacher will make them read the text aloud to fix their errors" (Karakoç Öztürk, 2012). "However, weak control of writing skill leads to increase in anxiety; high anxiety level leads to decrease in motivation by disturbing writing activity in cognitive and emotional ways" (Bruning and Horn, 2000 cited by Yaman, 2010, p. 273). In this scope, it is believed that much focus is put on formation and evaluation of text contents for teaching writing in secondary schools while knowledge domain of structural factors is neglected. It is believed that it could result in writing anxiety.

In literature review, it was found that particularly teaching narrating text structure is neglected in Turkey. In addition, no study was found related to the effect of teaching text structures on anxiety. However, studies report that text types in primary and secondary school level are mostly narrating texts (Leslie and Caldwell, 2006), even students in the first and second grades are aware of narrating text structures (Calfee and Patrick cited by Dymock, 2007), many students fail to detect text structures due to lack of direct teaching (Ruddell, 2002), text structures must be taught as of third grade (Shanahan, Callison, Carriere, Duke, Pearson, Schatschneider & Torgesen, 2010). In this scope, it is believed that the present study is important since it teaches narrating text types to students and enables students to produce more qualified texts; and reveals the relationship between teaching writing and writing anxiety which is considered as the most important obstacle for the development of writing skill. In this scope, this study aims to detect to what extend narrating text structure affects anxiety levels of students.

Method

In this research, pretest-posttest design including non-equalized control group was used. In this design, control and experimental groups are chosen randomly and pretest and posttest are applied to both

Turkish Studies

groups. Test procedure is only applied to experimental group (Cresswell, 2014).

The research was conducted in 2015-2016 academic year. The research group consisted of 105 sixth grade students ($N_{TG}=55$, $N_{CG}=50$) receiving education in two secondary schools (Hendekyanı Secondary School, İMKB Secondary School) affiliated to Bartın Provincial Directorate of National Education. Of purposeful sampling methods, criterion sampling was used for the selection of the students in the research group. In criterion sampling, cases which show characteristics of the determined criteria are chosen (Patton, 2014).

Demographic information of the research group are presented as follows:

	School 1		School 2		Total
	Female	Male	Female	Male	
EG* (N)	11	18	13	13	55
CG** (N)	12	14	14	10	50
Total	23	32	27	23	105

*EG: Experimental Group **CG: Control Group

Daly-Miller Writing Anxiety Scale, which was adapted into Turkish language and reliability and validity studies of which were conducted by Özbay and Zorbaz (2011), was used as data collection tool. Data obtained from this scale was decoded via IBM SPSS Statistics 20.0. The research consisted of three stages and lasted for six weeks. In the first stage, teaching activities were conducted; in the second stage, texts produced orally/written were evaluated in terms of the factors of story structure by practitioner. In the last stage, writing anxiety scale was applied to detect differentiation of anxiety levels by pretest scores.

Findings and Interpretations

According to the results of independent samples t-test conducted based on pretest scores between writing anxiety levels of the research group (including test and control groups) prior to application (teaching text structures), mean value for experimental group students was found as $X_{test}=98.85$ while this value was $X_{control}=94.18$ for control group students. According to mean values of two groups, differentiation was found, yet it was not statistically significant. According to the results of independent samples t-test conducted to detect whether teaching text structures has a statistically significant effect on 6th grade students or not, a significant difference was found in favour of experimental group between mean score of experimental group students ($X_{exp.}=99.62$) who were taught about text structure and of control group students ($X_{cont.}=93.0$) who were not taught about text structure ($p<.05$). Although there was no significant difference between anxiety scores of control and experimental group students prior to the application, anxiety levels of experimental group students differed and decreased in a statistically significant way following teaching text structure. This finding can be interpreted as that teaching text structure has a significant effect on decreasing writing anxiety levels of students. In terms of effect size, the effect of teaching text structure on writing anxiety levels of students was found in moderate level (Hedge $g=0.413$)

Turkish Studies

Discussion, Conclusion and Recommendations

At the end of the research, it was found that anxiety levels of students who were taught about narrating text structures in experimental group were lower compared to control group students who were not taught about text structures. This significant differentiation between control and experimental groups indicates that knowledge of text structure is a significant variable on writing anxiety having intense emotional aspect. Studies report that writing anxiety prevents narrating success (Naghaded, Naghadeh, Kasraey, Maghdour, and Kasraie, 2014). Therefore, the way to improve narrating success of students is to apply a systematic teaching method to raise students' awareness of narrating text structures and to improve their knowledge level. This teaching is a factor to improve success not only in native language teaching but also in other lessons. People who have good comprehension skills use strategies to detect text structures (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000). For that reason, teaching text structures must be conducted as of early grades of education within the framework of strategies contributing to the development of comprehension skills. Modern teaching techniques and tools must be used for teaching text structure. In a report issued by NICHD (2008), it is emphasized that teaching text structure must be conducted through graphic editors. Teachers play a significant role to help students raise awareness towards narrating text structures (Dymock, 2007). In this framework, teachers must endeavour to minimize or get rid of writing anxiety of students.

The present study was conducted on "anxiety" dimension of writing. Further studies can research the effect of teaching text structure on emotional dimensions such as attitude, motivation and self-sufficiency.

Keywords: Text structure, narrative text, writing skill, writing anxiety.

GİRİŞ

“Duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesi” (Yangın, 2002) olarak tanımlanan yazmanın bireysel ve sosyal anlamda oldukça kritik bir önemi vardır. Yazma, bireysel anlamda öğrencilere bilgilerini düzenleme, zenginleştirme; düşüncelerini genişletme ve planlı biçimde ifade etme imkânı verirken (Özbay, 2011) zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini, çok yönlü düşünme biçiminin gelişmesini ve öğrenme sürecinde zihnin merkeze alınmasını sağlamaktadır (Güneş, 2014). Bunun yanında bireyi; araştırmaya, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yönelttiği için insanın bilgi kazanması, zihince olgunlaşması ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasına yardımcı olmaktadır (Göğüş, 1978, s. 235). Sosyal anlamda ise “ulus ya da toplulukların üyeleri arasındaki miras ve amaç duygularını güçlendiren, başkalarıyla kurulan ilişkilerin sürdürülmesi ve geliştirilmesine katkı sağlayan bir beceri alanı” olarak görülmektedir (Graham, Harris ve Olinghouse ve Swedlow’dan aktaran Harris, Graham, Brindle ve Sandmel, 2009). Bu beceri alanının geliştirilmesi Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amaçları arasında yer almaktadır. Programda; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini, dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2015, s. 7). Programda

Turkish Studies

ayrıca dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi diğer tüm alanlardaki öğrenmelerin de kişisel, sosyal ve mesleki gelişimin ön şartı olarak kabul edilmektedir (MEB, 2015, s. 3). Dolayısıyla yazma becerisi gelişmemiş olan bireylerin de yazmanın öğrenmeyi ve gelişimi destekleyici gücünden yararlanamamaları, sonraki eğitim ve iş yaşamlarında önemli engellerle yüzleşmeleri kaçınılmaz olmaktadır (Harris vd., 2009).

Yazma becerisinin gelişimini etkileyen birtakım engeller vardır ve bunların başında “kaygı” gelmektedir. Dil öğretme ve öğrenme sürecini etkileyen önemli kavramlardan biri olarak kabul edilen kaygı genel anlamda, “sonucu belli olmayan bir şey hakkında hissedilen endişe, gerginlik ve huzursuzluk duygusu” (“anxiety”, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Kaygı, yazma sürecinin de kritik ve belirleyici bir kavramdır (Karakaya ve Ülper, 2011). Organizasyon becerilerini içeren ve karar verme mekanizmalarının işletilmesini gerektiren yazma, söz konusu becerilerden yoksun olan bireylerde kaygıya neden olabilmektedir. Bireyler, üretime ve anlatıma dayalı bir beceri alanı olan yazma eyleminin öncesinde, yazma sürecinde ve sonrasında yazma kaygısını sıklıkla hissetmekte ve bu kaygı düzeyi, bireylerin yazılı metin üretme süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

Yazma Kaygısı

Bir kavram olarak ilk defa Daly ve Miller (1975) tarafından ortaya atılan “İnsanların yazmaya yaklaşma veya yazmadan kaçınma genel eğilimiyle ilgili bir durum.” (Daly ve Miller, 1975) şeklinde açıklanan yazma kaygısı terimi, zaman içerisinde birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. “Yazma sürecinde yaşanan ve yazma becerisinden sağlanması öngörülen yarardan daha ağır basan bir korku” (Thompson, 1980), “yazma sürecinin aksamasına yol açan olumsuz duygular” (McLeod, 1987), “ölçülme ve değerlendirilme olasılığını göz önünde bulundurarak yazmayı gerektiren görevlerden ve durumlardan genel olarak kaçınma eğilimi” (Hassan, 2001), “yazmaya karşı geliştirilen bir tepki” (Özbay ve Zorbaz, 2011) bu tanımlardan birkaçıdır. Genel olarak yazma kaygısı, “bir kişinin zihinsel olarak yapabilme kapasitesine sahip olduğu belirli bir yazma görevini başlatması ya da sona erdirmesini engelleyen bir veya birden fazla duygu, inanç veya davranış bileşimidir” (Bloom, 1985). Yapılan tanımlar çok boyutlu bir beceri alanı olan yazma kaygısının duyuşsal özelliğini de ön plana çıkarmaktadır. Nitekim konuyla ilgili olarak McLeod (1987) yazmanın bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir etkinlik olduğunu ve duyuşsal bileşenlerin yazma sürecinin her aşamasını güçlü bir şekilde etkilediğini ortaya koyarken Karakaya ve Ülper (2011, s. 173) kaygı etkisinin yazma sürecinin duyuşsal bir özelliği olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmektedir.

Yazma kaygısı, bireylerin yazılı anlatım başarılarını etkileyen ve yazmaktan uzaklaşmalarına sebep olan etkenlerden biridir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Yazma kaygısı yüksek olan kişiler yazmayı hoşnutluk vermeyen yorucu bir eylem olarak görürler ve yazma ihtiyacı hissedecekleri durumlardan kaçınırlar. Kaygıları davranışlarına ve tutumlarına yansır. Bu kaygı her şeyden önce onların yazılı ürünlerinde kendini gösterir (Daly ve Miller, 1975). Bunun yanında sınıf dışında çok az yazarlar. Evde, okulda ve toplum içinde yazma becerisi yönünden iyi bir örnek oluşturamazlar ve sözel beceri testleri ile okuduğunu anlama testlerinden düşük puan alırlar (Reeves’ten aktaran Maden, Dincel ve Maden, 2015). Yüksek düzeyde yazma kaygısı, yazma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalar yüksek düzeyde yazma kaygısının öğrenci performansını (Rezaei, Jafari ve Younas, 2014) ve öz yeterlik inancını olumsuz yönde etkilediğini (Pajares ve Johnson, 1994), akademik başarıyı (Harris ve Coy, 2003) ve yazmaya yönelik motivasyonu düşürdüğünü (Gere, 1987) ortaya koymaktadır. Bunun yanında söz konusu kaygının, öğrencilerin niteliği düşük kompozisyonlar üretmelerine neden olduğu (Hassan, 2011) yazma ödevlerinde daha kısa ve daha basit yapıları içeren yetersiz iletiler kullanmaları sonucunu doğurduğu (Daly, 1979), öyküleme yeteneğini engellediği (Naghadeh vd., 2014) ve derse

yönelik tutumu olumsuz yönde etkilediği (Yastıbaş ve Yastıbaş, 2015; Yaman, 2014) araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur.

Metin Yapıları Farkındalığı

Metin türleri genellikle hikâye edici ve açıklayıcı (bilgilendirici) metin olmak üzere ikiye ayrılır. Bu metin türleri iki makro tür ailesi olarak adlandırılır (Grabe, 2009). Bu iki türün kendilerine özgü nitelikleri vardır. Hikâye edici metnin gücünü belirleyen drama, inandırıcılık ve hikâyenin mükemmelliğidir. Birincil mekanizmalar olay örgüsü, karakter ve bakış açılarıdır. Hikâye edici metinler ortak yaşantılara hitap eder ve anlaşılabilirliği açıklayıcı metinlere oranla daha kolaydır. Açıklayıcı metinler ise kendi içinde anlaşılabilirlik bir mantık izler. Bunlar esasen bilgilendirici ve yeni bakış açılarına sahip olmaya sevk edici niteliktedir (Koda, 2005).

Metinlerde içerik bilgisi (içerik şemaları) ve yapısal bilgi (formal şema) olmak üzere iki tür bilgi vardır. İçerik bilgisi, metnin anlamlı bir zihinsel temsilini oluşturmak için kullanılırken yapısal bilgi içeriği oluşturmaya yardımcı bir bilgi alanı olarak metni anlamlı kılma sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu çerçevede metinlerin yapısal bilgisine yönelik eksiklik anlama zorluklarına yol açan bir unsur olarak kabul edilmektedir (Williams, 2007).

Metnin organizasyonunu bilmenin ve bu organizasyona yönelik farkındalık geliştirmenin metni anlamayı olumlu yönde etkilediğine yönelik dikkat çekici araştırmalar yapılmıştır. Söz konusu araştırmalar metin yapıları farkındalığının stratejik okumayı geliştirmeye anlamlı düzeyde katkı sağladığını (Zarrati, Nambiar ve Maasum, 2014), okuduğunu anlama düzeyini geliştirdiğini (Carrell, 1985; Clark, 1988; Taylor, 1992; Bakken ve Whedon, 2002; Meyer ve Vij Kumar, 2007; Ray ve Meyer, 2011) hatırlamayı olumlu yönde etkilediğini (Clark, 1988; Taylor, 1992; Carrell, 1985) yazılı metin üretmeye katkı sağladığını (Clark, 1988) ve nedensel çıkarımda bulunmaya yardımcı olduğunu (Trabasso ve Wiley, 2005) ortaya koymaktadır. Yapısal farkındalık metnin tutarlı bir zihinsel temsilinin oluşturulması sürecini kolaylaştırdığından metni anlama becerisi gelişmektedir (Ray ve Meyer, 2011). Yapısal farkındalığa sahip okurlar zihinsel bir temsil mekanizması oluşturarak metni, önceden tanımlanan hiyerarşik yapıya göre organize etmektedirler. Bu organizasyon da okurların metindeki düşünceleri hatırlamalarına katkı sağlamaktadır (Taylor ve Samuels'ten aktaran Ray ve Meyer, 2011).

“Yazma, temelde bir metin oluşturma süreci olduğundan metin bilgisiyle doğrudan ilişkili bir beceridir. Kişi, ortaya koyacağı ürünün hangi özellikleri taşıması gerektiğini bilirse onu kurgulamada da aynı ölçüde başarılı olacaktır” (Çeçen, 2015, s. 131). Bu doğrultuda metin türlerine ve yapılarına yönelik bir farkındalık geliştirmek yalnızca okuma becerisini değil yazma becerisinin gelişimini de olumlu yönde etkileyecektir. Ancak “ülkemizde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalarda öğretmen tarafından verilen bir konuda öğrencilerden yazılı bir metin üretmeleri beklenmekte; öğrencilerin de zihinlerinde kalıplaşmış bir şemaya bağlı kalarak yazdıkları metinleri giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşturmaya çalışırken öğretmenin bu metni sözel olarak hata düzeltmek amacıyla kendilerine okutacağını düşünmektedirler” (Karakoç Öztürk, 2012). “Oysa yazma becerisinin zayıf bir biçimde kontrol edilmesi, kaygının yükselmesine neden olmakta; yüksek kaygı düzeyi de bireyin yazma eylemini bilişsel ve duyuşsal olarak yenilgiye uğratarak motivasyonunun azalmasına neden olmaktadır” (Bruning ve Horn, 2000'den akt. Yaman, 2010, s. 273). Bu bağlamda ortaokullardaki yazma öğretiminin metin içeriklerinin oluşturulması ve değerlendirilmesine fazlasıyla odaklandığı, yapı unsurlarıyla ilgili bilgi alanının ise ihmal edildiği düşünülmektedir. Bu durumun yazma kaygısına neden olabileceği düşünülmektedir.

Hikâye Edici Metin Yapısı Öğretimi ve Hikâye Edici Metin Yazma

Hikâye edici metin yapısı unsurlarını ifade ederken hikâye şeması, hikâye grameri, hikâye unsurları, hikâye kuralları gibi birçok terim kullanılmaktadır. Hikâye yapılarını ifade ederken hikâye şeması terimini kullanan Mandler (2014) terimi, “hikâyede izlenen yolla ilgili genel bilgiyi içeren zihinsel bir yapı” olarak tanımlamaktadır. Hikâye grameri terimini tercih eden Stein ve Glenn (1979) ise terimi, “sahne ve olay” olmak üzere iki ana bileşenden oluşan bir kavram olarak nitelendirmiştir. Stein ve Glenn (1979) sahneyi; karakter ve hikâyenin geçtiği ortam bağlamında ele alırken olayı; “başlatıcı olaylar, iç tepkiler, planlar, eylemler, sonuçlar ve tepki” olmak üzere altı farklı alt kategoriye ayırmaktadırlar.

Hikâye grameri öğretimi bir veya birden fazla hikâye bileşeninin açık şekilde öğretilmesidir. Hikâye edici metin yapısı veya kuruluşuna ilişkin bilgi, hikâye unsurlarının ve bu unsurlar arasındaki ilişkilerin tanımlanmasını içermektedir (Rumelhart’tan aktaran Fitzgerald, 1986). Metin, bilinen bir hikâye grameri yapısıyla kurulduğunda hikâye edici metinler daha iyi anlaşılabilir (Mandler ve Johnson’dan aktaran Dymock, 2007). Hikâye yapılarını bilmeleri, öğrencilerin hikâye akışını tahmin etmelerine dolayısıyla da hikâyeleri anlama ve yeni hikâyeler üretip yazmalarına katkı sağlayacak bir yapı sunmaktadır (Duchan’dan aktaran Murza, Montemurro, Schwartz, Nye ve Borokhovski, 2010). Hikâye edici bilgi alanının öğretimi öğrencilerin, hikâyelerin nasıl oluşturulduğu ile ilgili daha derin bir anlayış geliştirmelerini sağlayarak onlara hem anlam hem de kompozisyonla ilgili teknik bir dil kullanabilme olanağı vermektedir (Calfee and Patrick’ten aktaran Dymock, 2007). Dolayısıyla hikâye yapıları temel dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinin de önemli bir unsurudur.

Hikâye edici yazma bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer, zaman) kullanarak anlatmadır (Güneş, 2014, s. 177). Hikâye yapıları öğretiminin hem sözlü hem de yazılı hikâye üretme becerisini geliştirme ve hikâye metinlerini anlama üzerindeki etkisi, okul öncesinden lise çağındaki öğrencilere kadar araştırılmıştır. Araştırmacılar hikâye yapılarının yeniden ifade etme ve yeni hikâye üretme becerilerine etkisinin yanı sıra hikâye metinlerinin farklı bileşenlerinin öğretilmesine, hikâye unsurlarının açık bilgisinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisini belirlemeye odaklanmıştır (Murza vd., 2010). Konuyla ilgili olarak Fitzgerald ve Teasley’in (1986) dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları deneysel çalışmada hikâye bileşenlerinin ve bu bileşenler arasındaki ilişkilerin doğrudan öğretiminin çocukların hikâye yazma organizasyonunu geliştirdikleri sonucuna varmışlardır. Ayrıca yapılan öğretimin yaratıcılığı, özgünlüğü ve dil kullanımını geliştirdiği; öğrencilerin tutarlılıkla ilgili hatalarını azaltmalarına da katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Baumann ve Bergeron (1993) hikâye yapıları öğretiminin birinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri anlamaları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada hikâye elementleri öğretimi yapılan birinci sınıf öğrencilerinin karakter, sahne, zaman, problem ve çözüm aşamalarında çok daha iyi performans gösterdiklerini belirlemiştir.

Yapılan alanyazın taramasında ülkemizde özellikle hikâye edici metin yapısı öğretiminin ihmal edildiği görülmüştür. Bunun yanında metin yapıları öğretiminin kaygı üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Oysaki yapılan araştırmalar ilkökul ve ortaokul düzeyindeki metin türlerinin büyük ölçüde hikâye edici metinler olduklarını (Leslie ve Caldwell, 2006), birinci ve ikinci sınıftaki öğrencilerin bile hikâye edici metin yapıları farkındalığına sahip olduğunu (Calfee ve Patrick’ten aktaran Dymock, 2007) birçok öğrencinin doğrudan öğretim yapılmadığı için metin yapılarını belirlemede başarısız olduklarını (Ruddell, 2002), üçüncü sınıftan itibaren metin yapıları öğretiminin yapılması gerektiğini (Shanahan, Callison, Carriere, Duke, Pearson, Schatschneider ve & Torgesen, 2010) ortaya koymaktadır.

Araştırmacılar hikâye yapıları öğretiminin ne şekilde yapılması gerektiğine yönelik olarak da bazı çalışmalar yapmışlardır. Bu araştırmacıardan biri olan Chasen (1989) düşük veya orta düzeyde başarıya sahip dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı deneysel çalışmada, hikâye yapı ve unsurlarının doğrudan öğretim ve metin yapıları farkındalığına dayalı olarak öğretimini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda da doğrudan öğretimin, metin yapıları farkındalığına oranla öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağladığını ortaya koymuştur. Öte yandan Dimino, Gersten, Carnine ve Blake (1990) -bir kısmı özel eğitim statüsünde olmak üzere- düşük başarıya sahip 32 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada hikâye gramerine dayalı etkileşimli anlama stratejisinin uygulandığı grup ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun kısa hikâyeleri anlama başarılarını karşılaştırmışlardır. Dört hafta süren uygulamanın sonucunda, hikâye grameri öğretimi çerçevesinde problem/çatışma, ana karakter, girişim, çözüm, karakter bilgisi, tepki ve tema unsurları ile ilgili eğitim alan grubun geleneksel öğretimin yapıldığı gruba oranla tema sorularını cevaplama ve yazılı olarak metni tekrar yazma gibi boyutlarda çok daha başarılı olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanında Stevens, Von Meter ve Warcholak (2010) anaokulu ve birinci sınıf düzeyi ile özel eğitim statüsünde bulunan öğrencilerle yaptıkları çalışmada, hikâye grameri unsurlarının açık öğretim modeliyle öğretilmesinin bilgiyi saklama ve geri çağırma düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Kendilerine yüksek sesle okunan hikâyeleri dinleyen ve açık öğretim uygulamaları yapılan grubun hikâyedeki karakter ve problem çözme unsurlarıyla ilgili serbest hatırlama, bilgiyi saklama ve geri çağırma düzeylerinin diğer gruba oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Ratliff (1986) hikâye yapıları öğretiminin okul öncesi çocuklarının dinlediklerini anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Dört yaşındaki 48 öğrenciye iki hafta boyunca açık öğretimin yapıldığı çalışmanın sonuçları, hikâye yapılarının açık öğretiminin metnin organizasyonuna yönelik bir çerçeve sunarak çocukların hikâyeleri anlama ve üretme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Bunun yanında, ilgili literatürde hikâye haritası tekniğinin anlama becerilerine olan etkisini araştıran çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Idol (1987) hikâye haritalama stratejilerinin kullanımının üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâyeleri anlamalarını etkileme durumlarını araştırmıştır. Araştırmada karakter, zaman, mekân, problem, amaç, eylem ve sonuç unsurlarına odaklanan hikâye yapıları öğretiminin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma parçalarını anlama düzeyleri üzerinde önemli bir olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Birçok öğrenci temel bir anlatı düzeyine (giriş, gelişme ve sonuç) sahip olmasına rağmen çok daha ayrıntılı bir hikâye yapısı bilgisinden (sahne, karakterler, olay örgüsü, tema) yoksundur. Bu yüzden de bu bilginin öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. İyi bir hikâye edici metin yapısı bilgisine sahip olan öğrenciler daha avantajlıdır ve araştırmalar erken öğretim kademelerinde geliştirilen hikâye anlama becerilerinin akademik performansın önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Üstelik erken öğretim kademelerinde yapılan hikâye edici metin yapısı öğretimi ilkokulun üst kademelerinde, ortaokulda ve lisede çok daha karmaşık hikâye edici metinlerin (örneğin Shakespeare'in romanları) anlaşılmasına bir temel oluşturmaktadır (Dymock, 2007). Bu anlamda araştırmacının hem hikâye edici metin yapılarının öğrencilere öğretilmesi ve öğrencilerin daha nitelikli metinler üretmelerine katkı sağlaması, hem de yazma becerisinin gelişmesindeki en önemli engel olarak görülen yazma kaygısının söz konusu öğretimle olan ilişkisini ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmacının amacı hikâye edici metin yapısı öğretiminin öğrencilerin kaygı düzeylerini ne düzeyde etkilediğinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmada denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Bu desende, deney grubu ve kontrol grubu rastgele atama yapılmaksızın seçilmekte ve her iki gruba da

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/9 Spring 2016

ön test ve son test uygulanmaktadır. Deneysel işlem ise sadece deney grubuna uygulanmaktadır (Cresswell, 2014). Eşdeğer olmayan karşılaştırma grubu deseni olarak da adlandırılan bu desende ön test grupları arasındaki fark ne kadar büyük olursa seçim yanılığsı da o kadar büyük olmaktadır (Shadish, Cook ve Campbell, 2002'den akt. Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 320). Desenin iç geçerliğine yönelik bu tehdidi ortadan kaldırmak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler için t-testi sonucunda grupların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ($p=.109>.05$).

Çalışma Grubu

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki ortaokulda (Hendekyanı Ortaokulu, İMKB Ortaokulu) öğrenim gören 105 ($N_{DG}=55, N_{KG}=50$) altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş ölçütlerin karakteristik özelliklerini gösteren durumlar seçilmektedir (Patton, 2014). Bu örneklem stratejisinde asıl nokta, seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Patton, 2014). Bu kapsamda seçilecek okulların sosyoekonomik boyut ve başarı düzeyleri açısından birbirine denk ve kendi içerisinde de heterojen bir öğrenci profili dağılımına sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında söz konusu okullardaki Türkçe öğretmenleri araştırma öncesinde araştırmanın amacı, kullanılacak yöntem, yapılacak uygulamalar ve somut yarar gibi konularla ilgili olarak bilgilendirilmiş ve gönüllü olan öğretmenlerden çalışma grubuyla ilgili bilgiler alınmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubuna yönelik demografik bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	Okul 1		Okul 2		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
DG* (N)	11	18	13	13	55
KG** (N)	12	14	14	10	50
Toplam	23	32	27	23	105

*DG: Deney Grubu **KG: Kontrol Grubu

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Daly- Miller Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Daly- Miller Yazma Kaygısı Ölçeği toplam 26 maddeden ve “zevk alma, ön yargı, değerlendirilme kaygısı, yazdıklarını paylaşma” olarak adlandırılabilen dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için .90, alt faktörler için sırasıyla .84, .79, .68, .68 olarak bulunmuştur. Ölçek; yazma kaygısını belirlemek amacıyla tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde beşli likert modelinde geliştirilmiştir. Ölçekten alınan puan arttıkça yazma kaygısı düşmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Uygulanan ölçekten elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 20.0 programı ile çözümlenmiştir. Brewer (1985), analizde parametrik ve parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılacağına belirlenmesinde varsayımlardan hareket edilmesini önermektedir. Bu doğrultuda yapılan normallik testinde verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiş ve verilerin analizinde parametrik testlerden ilişkili örneklemler için t-testi ve ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Hikâye edici metin yapıları öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerine olan etkisinin araştırıldığı bu çalışma altı hafta sürmüştür. Çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada hikâye yapıları öğretiminin ne şekilde yapılması gerektiğine yönelik olarak alanyazın

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/9 Spring 2016

taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taramasında doğrudan öğretim, açık öğretim, hikâye haritasıyla öğretim gibi yöntem ve tekniklerin yanı sıra Baumann ve Bergeron (1993), Stein and Glenn (1979), Thorndike (1977), Anderson and Evans (1996) gibi kuramcıların geliştirdikleri hikâye yapıları modellerinin de çalışmalarda kullanıldığı görülmüştür. Alanyazından hareketle geliştirilen öğretim tasarımı; öğrencilere amacın sunulması, hikâyeyi oluşturan bölümler ve bu bölümlerin bileşenlerinin öncelikle öğretmen tarafından sunulması yönüyle doğrudan öğretimin; öğrenci uygulamalarına rehberlik edilmesi, öğrencilere bağımsız uygulama yapma fırsatı verilmesi yönüyle de açık öğretimin özelliklerini yansıtmaktadır. Bunun yanında Akyol'un (1999) "Hikâye Haritası Yöntemi" adını verdiği modelin hikâye yapıları modellerinin bir sentezi olma niteliği taşımasından dolayı uygulanan tasarımda bu model esas alınmıştır. Buna göre hikâye yapıları öğretiminde sahne, ana ve yardımcı karakterler, problemin başlangıcı, problem, problemi çözme teşebbüsleri, sonuç, tepki ve ana fikir boyutlarının her birine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Söz konusu uygulamalar kapsamında metne başlık ve alternatif sonuç yazma, kişi ve yer betimlemeleri yapma, özgün cümleler oluşturma, paragraf oluşturma, metne ana fikir bulma gibi etkinlikler tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bunun yanında hikâye haritası, olay örgüsü diyagramı, karakter analizi haritası gibi grafik düzenleyicilerden yararlanılmıştır. İkinci aşamada ise öğrenciler ve uygulayıcı tarafından sözlü/yazılı olarak oluşturulan metinler hikâye yapısı unsurları açısından değerlendirilmiştir. Son aşamada da öğrencilerin kaygı düzeylerinin ön test puanlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yazma kaygısı ölçeği uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Hikâye edici metin yapıları öğretiminin öğrencilerin yazma kaygı düzeylerine olan etkisini belirleme amacı taşıyan bu çalışmada, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön test kaygı düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 2. Öğrencilerin Öğretim Öncesindeki Yazma Kaygısını Belirlemek Amacıyla Uygulanan Ön Testten Alınan Ortalama Puanlar**

Grup	n	X	ss	t	p
DG	55	98,85	14,55	1,617	,109
KG	50	94,18	15,04		

p > .05, DG: Deney Grubu KG: Kontrol Grubu

*** Ölçekten alınan puan arttıkça yazma kaygısı düşmektedir.*

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çalışma grubunun uygulama –metin yapıları öğretimi-öncesinde yazma kaygı düzeyleri arasında ön test puanlarına göre yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin ortalamasının $X_{deney}=98,85$; kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamasının ise $X_{kontrol}=94,18$ olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki ortalamalar incelendiğinde farklılığın olduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çalışma grubunun son test kaygı düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 3. Öğrencilerin Öğretim Sonrasındaki Yazma Kaygısını Belirlemek Amacıyla Uygulanan Son Testten Alınan Ortalama Puanlar**

Grup	n	X	ss	t	p
DG	55	99,62	14,80	2,130	,036*
KG	50	93,00	17,03		

**p < .05, DG: Deney Grubu KG: Kontrol Grubu*

*** Ölçekten alınan puan arttıkça yazma kaygısı düşmektedir.*

Turkish Studies

Metin yapıları öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testinde, metin yapıları öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ile ($X_{\text{deney}}=99,62$) metin yapıları öğretimi yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ($X_{\text{kontrol}}=93,0$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, gerçekleştirilen öğretim sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşarak düşmesi, metin yapıları öğretiminin öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini düşürmede anlamlı bir etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasındaki farkın büyüklüğünü ortaya koymak için yapılan hesaplamada etki büyüklüğü Cohen $d=0,416$ olarak hesaplanmıştır. Öğrenci sayısının düşük olmasından kaynaklı yanlışlığı gidermek amacıyla, elde edilen Cohen d indeksi üzerinde düzeltme faktörü uygulanmış ve Hedge $g=0,413$ olarak hesaplanmıştır. Bu indeksin 0,20 ve altında olması etki büyüklüğünün küçük (düşük), 0,20-0,80 arasında olması orta, 0,80 ve bu değer daha üstünde olması ise büyük (geniş) düzeyde bir etki olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988, s. 82). Bu doğrultuda, elde edilen değer (Hedge $g=0,413$) metin yapıları öğretiminin öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yazma eyleminin kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içermesi ve uygulaması zor bir eylem olması gibi nedenler, öğrencilerin bu etkinlik türünden uzak durma eğiliminde olmalarına yol açmaktadır (Ungan, 2007). Bu eğilim, yazmanın duyuşsal yönünü ortaya koyan önemli bir kavram olan kaygıyı tetiklemede ve bireylerin yazma sürecinin aksamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, yazmanın öğrenmeyi ve gelişimi destekleyici gücünden yararlanamamaktadır. Bu çerçevede araştırma; öğrencilerin yazmanın temel kavramlarından biri olan hikâye edici metin yapı unsurlarıyla ilgili olarak yaşadıkları bilişsel farkındalık ve bilgi eksikliğini gidermeye yönelik eğitimin, öğrencilerin yazma kaygılarını düşürmeye katkı sağlayabileceği düşüncesinden hareketle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda hikâye edici metin yapıları öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin herhangi bir öğretim yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu arasındaki bu anlamlı farklılaşma; metin yapısı bilgisinin, duyuşsal yönü ağır basan yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmalar yazma kaygısının öyküleme başarısını engellediğini ortaya koymaktadır (Naghaded, Naghadeh, Kasraey, Maghdour, ve Kasraie, 2014). Dolayısıyla öğrencilerin öyküleme başarısını arttırmanın yolu onların hikâye edici metin yapılarıyla ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik olarak sistematik bir öğretim yapmaktır. Bu öğretim yalnızca ana dil öğretimi çerçevesinde değerlendirilebilecek dersler için değil diğer dersler için de başarıyı da arttıracak bir unsurdur.

Metin yapısı farkındalığı ve bilgisi, anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesinde bir araç olma niteliği taşımaktadır. Anlama becerisi iyi olanlar ön bilgileri harekete geçirme, anlama aşamalarını izleme, sorular üretme ve cevaplama, çıkarımlarda bulunma, zihinsel imajlar oluşturma ve özet oluşturma yanında yazarın kullandığı metin yapılarını belirleme gibi stratejileri kullanmaktadırlar (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000). Metin yapısı bilgisine sahip olan bireyler; metindeki düşünceye yönelik zihinsel modeller oluşturarak metinde sunulan bilgiyi öğrenmekte ve daha iyi hatırlamaktadır. Bu yüzden de erken öğretim kademelerinden itibaren metin yapıları öğretimine önem verilmelidir.

Turkish Studies

Formal eğitim süresince yalnızca hikâye edici metinlerin değil bilgilendirici metin yapılarının da öğretiminin yapılması gerekmektedir. İlerleyen eğitim kademelerinde bilgilendirici metin yapılarına daha fazla ağırlık verilmelidir. Konuyla ilgili olarak İngilizce Dil Sanatları Devlet Ortak Standartları (The English Language Arts Common Core State Standards, 2010) 4. sınıfa kadar 50/50 oranla bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin kullanılması gerektiğini, bu sınıf düzeyinden 12. sınıfın sonuna kadarsa oranın %70 bilgilendirici, %30 hikâye edici şeklinde olmasını önermektedir.

Metin yapısı öğretiminde çağdaş öğretim teknikleri ve araçları kullanılmalıdır. NICHHD (2008) yayımlanmış olduğu raporda, metin yapısı öğretiminin grafik düzenleyiciler kullanılarak yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlar arasında hikâye haritası, anlam haritası, olay örgüsü diyagramı gibi araçlar sayılabilir. Araştırmalar, öğrencilerin yazmaya yönelik düşünce ve tutumlarının geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Palmquist ve Young, 1992'den aktaran Kurt ve Atay, 2007). Öğretmenler öğrencilerin hikâye edici metin yapıları farkındalığına yönelik iyi bir anlayış geliştirmeleri sürecinde de önemli bir rol oynamaktadır (Dymock, 2007). Bu çerçevede öğretmenlerin, öğrencilerin yazma kaygılarını en aza indirme ya da giderme noktasında çaba göstermeleri gerekmektedir. Yazma sürecinde öğrencilerin yalnızca bilişsel değil duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerine de dikkat edilmelidir.

Bu çalışma, yazmanın “kaygı” boyutuna yönelik olarak yapılmıştır. Konu alanıyla ilgili olarak yapılacak çalışmalarda, metin yapısı öğretiminin tutum, motivasyon ve öz yeterlik gibi duyuşsal boyutlara olan etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim*, 142, 55-57.
- Anderson, K., & Evans, C. (1996). The development of the Canonical Story Grammar Model and its use in the analysis of beginning reading computer stories. *Reading Improvement* 33(1), 2-15.
- Anxiety. (2010). In *Oxford Dictionaries Online*” <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/anxiety> adresinden alındı.
- Baumann, J.F., & Bergeron, B.S. (1993). Story map instruction using children’s literature: Effects on first graders’ comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25, 407-437.
- Bakken, J. P., & Whedon, C. K. (2002). *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 229-233.
- Bloom, L. Z. (1985). Anxious writers in context: Graduate school and beyond. In M. Rose (Ed.), *When a writer can’t write* (pp. 119-133). New York: Guilford Press.
- Brewer, J. K. (1985). Behavioral statistics textbooks: source of myths and misconceptions. *Journal of Educational Statistics*, 10(3), 252-268.
- Carrell, P.L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19(4), 727-752.
- Chasen, S. (1989). *The effects of story structure instruction on average and below average fourth and fifth-grade readers' narrative writing*. Doctoral Dissertation. University of Mariland. Maryland: College Park.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods and analysis* (Ahmet Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Clark, D. W. (1988). *The effects of instruction in text structure on reading comprehension, recall, and writing*. Doctoral Dissertation. The University of Manitoba. Manitoba, Winnipeg.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Common Core State Standards. (2010). *National governors association and council of chief state school officers*. <http://www.corestandards.org/> adresinden erişilmiştir.
- Cresswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çeçen, M. A. (2015). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. Murat Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 131-148).. Ankara: Pegem Akademi.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Daly, J. A. (1979). Writing apprehension and writing competency. *Journal Of Educational Research*, 72, 11-13.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91(1), 19-32.
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61, 161-167.
- Fitzgerald, J., & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78, 424-433.
- Gere, A. R. (1987). *Writing groups: history, theory and implications*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve Yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131-153). New York: Routledge.
- Harris, H. L., & Coy, D. R. (2003). Helping students cope with test anxiety. *ERIC Counseling and Student Services Clearing House*. <http://www.ericdigests.org/2005-2/anxiety.html> adresinden erişilmiştir.
- Hassan, B. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. *Mansoura Faculty of Education Journal*, 39, 1-36.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 196-205.
- Karakaya, İ., ve Ülper, H. (2011). Developing a writing anxiety scale and examining writing anxiety based on various variables. *Educational Science: Theory & Practice*, 11(2), 703-707.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurt, G., & Atay, D. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 12-23.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/9 Spring 2016

- Leslie, L., & Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Mandler, J. M. (2014). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. NY: Psychology Press.
- McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, 38(4), 426-435.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Meyer, B. J. F., & Wijkumar, K. (2007). A web-based tutoring system for the structure strategy: Theoretical background, design, and findings. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategy: Theories, interventions, and technologies* (pp. 347-374). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murza, K. A., Montemurro, A., Schwartz, J. B., Nye, C., Borokhovski, E. (2010). Protocol story grammar instruction to improve narrative comprehension and production in preschool through secondary students. *The Campbell Collaboration*, www.campbellcollaboration.org adresinden erişilmiştir.
- Naghadeh, M.A., Naghadeh, N.A., Kasraey, S., Maghdour, H., & Kasraie, S. (2014). The relationship between anxiety and Iranian EFL learners' narrative writing performance. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*. 3(6), 602-609.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2008). *Comprehension 2: Text comprehension instruction*, Chapter 4, Part 2, p. 38-115. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/ch4-II.pdf#search=text> comprehension adresinden erişilmiştir.
- Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M., & Zorbaz, N. K. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 1-24.
- Ratliff, J. L. (1986). *Explicit instruction in story structure: effects on preschoolers' listening comprehension*. Doctoral Dissertation. Louisiana State University, LA: Baton Rouge.
- Ray, M. N., & Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-82.
- Rezaei, M.M., Jafari, S.M., & Younas, M. (2014). Iranian EFL students' writing anxiety: levels, causes and implications. *English for Specific Purposes World*, 42(15), 1-10.
- Ruddell, R. B. (2002). *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher* (3rd Ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education

- Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.* whatworks.ed.gov/publications/practiceguides adresinden alınmıştır.
- Stein N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stevens, R. J., Van Meter, P., & Warcholak, N. D. (2010). The effects of explicitly teaching story structure to primary grade children. *Journal of Literacy Research, 42*, 159–198
- Taylor, B. M. (1992). Text structure, comprehension & recall. In S.J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE:IRA.
- Thompson, M. O. (1980). *Classroom techniques for reducing writing anxiety: A study of several cases*. Paper presented at the annual conference on College Composition and Communication, Washington, D.C.
- Thorndyke, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology, 9*, 77–110.
- Trabasso, T., & Wiley, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse Processes, 39*, 129–164.
- Ungan, S. (2007).Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(2), 461-472.
- Üstün, U., ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim, 174*, 1-32.
- Williams, J.P. (2007). Literacy in the curriculum: integrating text structure and content area instruction. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies theories, interventions, and technologies* (pp. 199-220). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah: NJ.
- Yastıbaş, G. Ç. & Yastıbaş, A. E. (2015). The effect of peer feedback on writing anxiety in Turkish EFL (English as a foreign language) students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 199*, 530- 538.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Science, 2*(1), 267-289.
- Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 1111-1122.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal.
- Zarrati, Z., Nambiar, R, M.K., & Maasum, T. N. R. (2014). The importance of text structure awareness in promoting strategic reading among EFL readers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 118*, 537-544.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Sulak, S.E., Kansızoğlu, H.B. & Kemiksiz, Ö. (2016). “Hikâye Edici Metin Yapısı Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarına Etkisi / The Effect of Teaching Narrative Text Structure on Writing Anxiety of 6th Grade Students”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 11/9 Spring 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9561>, p. 741-756.