



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri, Tutumları ile Yazma Başarıları Arasındaki İlişki¹

The Relationship among Writing Dispositions, Attitudes and Writing Success of Elementary Fourth Grade Students

Hacer ULU^a

^aAfyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Afyonkarahisar, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin yazmaya ilişkin eğilim ve yazma tutumlarının yazma başarısını ne oranda yordadığını incelemektir. İlişkisel tarama modeline göre desenlenen araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 274 öğrenci katılmıştır. Yapılan bu çalışmada araştırma sorularına yanıt arayabilmek için gerekli olan veriler Yazma Eğilimi Ölçeği (İşeri ve Ünal, 2010), Yazma Tutum Ölçeği (Susar-Kırmızı, 2009) ve Yaratıcı Yazma Ölçeği (Öztürk, 2007) ile toplanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin organizasyon ($\bar{X}=1.27$), kelime zenginliği ($\bar{X}=1.04$), orijinallik ($\bar{X}=1.03$), cümle yapısı ve yazı tarzı ($\bar{X}=0.79$), düşüncelerin akıcılığı ($\bar{X}=0.78$), düşüncelerin esnekliği ($\bar{X}=0.61$) ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu ($\bar{X}=0.21$) açısından yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analiz tekniği ile çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yazma eğilim ve tutumu yazma başarısının önemli yordayıcısıdır ($R=0.275$; $R^2=0.076$) [$F(1.95)=3.11$, $p<0.01$]. Yazma eğilim ve tutumu yazma başarısının %0.076'sını açıklamaktadır. Yazma eğiliminin güven boyutunun yazma başarısını pozitif ve anlamlı etkilediği ($r=0.259$, $p<0.05$) tespit edilirken yazma eğiliminin diğer alt boyutları ile yazma tutumunun alt boyutlarının yazma başarısını pozitif etkilediği tespit edilmiştir.

Abstract

The purpose of this study is to examine the correlation between elementary fourth grade students' writing dispositions, attitudes and writing academic success and to determine to what extent students' writing dispositions and attitudes predict their writing academic success. 274 students who were selected by random sampling method participated in the research, which was designed in relational survey model. In this study Writing Dispositions (İşeri & Ünal, 2010), Writing Attitudes (Susar-Kırmızı, 2009) and Writing Success (Öztürk, 2007) scales were used in order to collect data to answer the research questions. The stories written by the students are composed of organization ($\bar{X}=1.27$), word richness ($\bar{X}=1.04$), originality ($\bar{X}=1.03$), sentence structure and writing style ($=0.79$), fluency of minds ($\bar{X}=0.78$), flexibility of thought ($\bar{X}=0.61$) and compliance with the rules of linguistic information ($\bar{X}=0.21$). In the analysis of the obtained data, Pearson moment product correlation coefficient analysis technique and multiple regression analysis technique were used. It was found that the dimensions of disposition and attitude significantly predicted writing success ($R=0.275$; $R^2=0.076$) [$F(1.95)=3.11$, $p<0.01$]. The sub-dimensions of writing disposition and attitude has explained .076% of the students' writing success. It has been detected that writing disposition's confidence concept positively and significantly ($r=0.259$, $p<0.05$) affects the writing success and the writing disposition's other sub-dimensions positively affect the writing success.

Anahtar Kelimeler

yazma eğilimi
tutumu
başarısı
Türkçe dersi

Keywords

writing disposition
attitude
success
Turkish course

1. Bu çalışma 14-16 Eylül tarihlerinde düzenlenen I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Extended Summary

Introduction

Although writing is important for the individual, both at school and outside the school, it is stated that this skill is a neglected language area in the Turkish national education. Schools are not given much importance in the teaching of writing and in the evaluation and monitoring of writing skills (Baştuğ, 2014, Quotation, Baştuğ, 2015). The deficiencies in writing skills negatively affect students' academic-based learning in the school (Ungan, 2007). Berninger and Fuller (1992) have stated that children are at great risk of struggling with writing difficulties. For this reason, it can be said that the students who have been studying in the process of education from primary education to language education in Turkey have experienced serious difficulties in acquiring and improving their writing skills. It is clear that cognitive factors, as well as affective factors, provide a social context (McClenny, 2010). If the individual has bad memories about the evaluation of his writing, the individual will be afraid of making mistakes and will prefer not to write rather than writing with mistakes (Zorbaz, 2010). Sarkhoush (2013) states that for years, students have tried to find practical solutions and approaches to improve their writing, but have expressed a negative attitude towards writing independently of the approaches and methods they use. In this respect, the current study focuses on the effect of students' writing attitudes and writing disposition on their writing success. Because these concepts are closely related to each other and sometimes they tend to be interchangeable.

Method

The study was conducted according to relational survey model. The participants in the study included 274 fourth-grade students from the different areas of Afyonkarahisar, a province in Turkey.

Data Collection Instruments

The data collection instruments regarding the variables of the study included the writing disposition scale, writing attitude scale and creative writing scale used to evaluate writing success.

Writing Disposition Scale: The writing disposition scale was developed by Piazza and Siebert (2008) and adapted for Turkish use by İşeri and Ünal (2010). The exploratory factor analysis conducted by the researchers confirmed that the scale was composed of three sub-dimensions (passion, confidence and determination). The reliability and validity analyses of the writing disposition scale were conducted for this study. First, exploratory factor analysis was conducted. The KMO value of the scale was determined to be 0.95 and the Barlett's test was found to be significant ($\chi^2=6673.199$, $df=735$, $p<.01$). Then, exploratory factor analysis was conducted using the varimax rotation technique. This analysis determined that the 21-item scale included three factors and that the variance of this three-factor scale was 55%. Its Cronbach's Alpha coefficient was 0.91. According to the results of CFA on the validity of the scale, the fit indices ($\chi^2/df=2.726$, $RMSEA=.048$, $TLI=0.94$, $IFI=0.95$) of the model created through the three-factor structure of the scale were found to be sufficient.

Writing Attitude Scale: The writing attitude scale was developed by Susar-Kırmızı (2009). The factor loadings of the 34-item scale developed by the researchers were found the Cronbach's Alpha coefficient was calculated as 0.90. The reliability and validity analyses of the writing attitude scale were conducted by Baştuğ (2015). First, exploratory factor analysis was conducted. Accordingly, the KMO value of the scale was determined as 0.92 and the Barlett's test was found to be significant ($\chi^2=5634.229$, $df=276$, $p<.01$). Then, exploratory factor analysis was conducted using the varimax rotation technique. This analysis determined that the 34-item scale included four factors and that the variance of this four-factor scale was 52% and its Cronbach's Alpha coefficient was 0.87. CFA on the validity of the scale determined that the fit indices ($\chi^2/df=2.483$, $RMSEA=.045$, $TLI=0.93$, $IFI=0.94$) of the model created with the four-factor structure of the scale were sufficient.

Creative Writing Scale: This rubric was developed by researchers and adapted for Turkish use by Öztürk (2007). This Rubric consists of eight sub-dimensions. These dimensions consist of originality, fluency of thought, flexibility of thought, word richness, sentence structure, organization, stylistic and grammatical integrity dimensions respectively. In this Rubric, each sub-dimension can be taken up to five points from one point. A student can score between 8 and 40 points on the Rubric.

Findings

It has been that the dimensions of disposition and attitude significantly predicted writing success ($R=.275$; $R^2=.076$) [$F(1.95)=3.11$, $p<.01$]. The sub-dimensions of disposition and attitude explained .076% of the students' writing success. In order to determine whether the sub-dimensions of writing disposition and attitude predicted the writing success, multiple regression analysis was performed and the results of this analysis. According to the descriptive statistics, there are positive and statistically significant relationships between writing attitudes sub-dimensions of the writing disposition confidence dimension ($r=.259$, $p<.05$). There are positive and statistically unimportant relationship among sub-dimensions of the writing disposition passion and determination dimensions and sub-dimensions of the writing attitude.

Conclusion

Writing disposition and attitude positively affected students' writing success. There are also studies that are similar to the conclusions of the current study. Many researchers note that affective factors such as writing disposition (Baş & Şahin, 2012; Baştuğ, 2015; McClenny, 2010; Tüfekçioğlu, 2010) attitude (Baştuğ, 2015; Erkan & Saban, 2011; Pajares, 2003; Sarkhoush, 2013; Susar-Kırmızı, 2009; Yıldız, 2016). In the study conducted that confidence was relatively higher than other dimensions of disposition. There are also studies that are similar to the conclusions of the present study (Baş & Şahin, 2012; McClenny, 2010; Tüfekçioğlu, 2010). These studies emphasise that it is necessary to improve students' disposition and attitude in order to improve their writing performance.

1. Giriş

İnsanlar dil vasıtasıyla duygularını ifade eder ve birbirlerini anlamaya çalışırlar. “Dil, toplumları bir ulus haline getiren ve kültür aktarımına müdahale ederek sürekliliği sağlayan temel noktadır” (Uçgun, 2014: 227). Bu açıdan dil eğitimi önemlidir. Dil eğitimi bireylere okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu becerilerden yazma becerisi bireylerin son kazandığı becerilerden birisidir aynı zamanda geliştirilmesi de zor bir beceri türüdür. “Yazma ya da yazılı anlatım; zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemidir” (Zorbaz, 2010: 1). Morris ve arkadaşlarına (2007) göre “yazma sadece önemli bir iletişim şekli değil, aynı zamanda düşüncelerimizi geliştirmemize, organize etmemize ve pekiştirmemize yardımcı olur”. Yazılı anlatım, öncelikle konunun tespiti ve bu konu içerisinde yer alan duygu ve düşünceleri tam manasıyla ifade edebilecek kelimelerin seçimiyle başlar. Metni oluşturan bu parçalar belli bir düzen içerisinde bir araya getirilir. Temel dil becerilerinden biri olarak yazma sadece duygu, düşünce ve inançları ifade etme değil aynı zamanda bireyin öğrenme ve gelişme sürecinde kullandığı bir beceridir (Ungan, 2007). Tanımlar incelendiğinde yazarların bu becerinin bilişsel boyutuna vurgu yaparak düşüncelerin belirli bir plan dâhilinde ifade edilmesinde bir vasıta olması noktasında birleştikleri ortaya çıkmaktadır.

Yazma becerisi bir dizi işlemsel aşamadan oluşmaktadır. Özdemir’e (2002) göre yazma konuyu seçme ve sınırlandırma, hedef belirleme, ifadeleri belirleme, belirlenen görüşleri planlama, planı yazıya aktarma gibi aşamalardan oluşmaktadır. Diğer bir plana göre yazma becerisi noktalama işaretleri, doğru yazım, dil bilgisi, paragraftaki bilgileri ilişkilendirme, kelime kullanımı ve metni düzenlemeyi içermektedir (Kellogg, Bascom ve Raulerson, 2007). Wawryk-Epp, Harrison ve Prentice’ye (2004) göre konular tartışılmalı, görüşler değerlendirilmeli, cümleler geliştirilmeli, planlanmalı ve düzenlenmeli, beyin fırtınası yapılmalı ve yazı yazılmadan önce bilgi değerlendirilmelidir. Araştırmacıların yazma öncesinde takip edilen aşamaların iyi tasarlanması gerektiğine vurgu yaptıkları belirtilmiştir. Nitekim Villanueva (2005) ön yazarlığın bir yazarın zamanının %85’ini oluşturduğunu belirtmektedir.

Yazma hem okulda hem de okul dışında birey için önemli olmasına karşın bu becerinin öğretiminin Türk milli eğitiminde ihmal edilen bir dil alanı olduğu dile getirilmektedir. Okullarda yazma öğretimine ve yazma becerisinin değerlendirilmesine, izlenmesine yeteri kadar önem verilmemektedir (Baştuğ, 2014, Akt. Baştuğ, 2015). Yazma becerisinde görülen eksiklikler öğrencilerin okuldaki akademik temelli öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir (Ungan, 2007). Berninger ve Fuller (1992) çocukların yazma engelleriyle mücadelelerinde büyük risk altında olduklarını belirtmiştir. İsmail, Hussin ve Darus (2012) tarafından yapılan çalışmada ise lisans öğrencilerinin eleştirel yazmak için çaba sarf etmedikleri ve yapılandırılmış yazılar yazmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle Türkiye’de ilköğretimden lisan eğitimine kadarki süreçte öğrenim gören öğrencilerin yazma becerisini kazanmada ve iyileştirmede ciddi sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin yazdıkları metinler gerek içerik gerekse biçim açısından birçok hata barındırmaktadır. Zorbaz’a (2010) göre bireyler baştan savma, içerik yönünden yetersiz, kendi içerisinde bütünlük göstermeyen, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama hatalarıyla dolu metinler oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazma becerilerinin organizasyon, orijinallik, dil bilgisi, düşüncelerin akıcılığı gibi farklı boyutlarda hatalar barındırdığı tespit edilmiştir (Coşkun, 2005; Maltepe, 2006; Özbay, 1995).

Bilişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörlerin de toplumsal bağlamda bir beceri ortaya koyduğu açıktır (McClenney, 2010). Bazı kişiler kendisini yazar olarak algılama açısından yetersiz hissetmektedir (Hamp-Lyons ve Heasley, 1987). Eğer bireyin yazdıklarının değerlendirilmesiyle ilgili kötü anıları varsa, bu durum bireyi hata yapmaktan korkar hâle getirecek ve birey yanlış yaparak yazmaktansa yazmamayı tercih edecektir (Zorbaz, 2010). Bazı araştırmalar, öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmede desteklerinin önemini vurgulamaktadır. Reid (2009) öğretmenlerin öğrencilerin bu aşamalarda üretken olmalarına yardımcı olmaları gerektiğini, Tok, Rachim ve Kuş (2014) öğretmenlerin geri bildirim ve motivasyon sağlamalarının, yazma için yeterli zaman ayırmalarının, öğrencilerin öğretmenlerine duydukları sevginin ve kullanılan farklı yöntemlerin onların yazma alışkanlığı kazanmalarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu açıdan öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde sadece bilişsel açıdan değil duyuşsal açıdan da katkıda bulunabilir. Bireylerin nitelikli yazılar yazamamalarının, küçük de olsa bir metin üretemeyişlerinin sebepleri arasında olumsuz yazma eğilimi (McClenney, 2010) ve tutumu (Susar-Kırmızı, 2009) yer almaktadır. Sarkhoush (2013) yıllardır öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için pratik çözümler ve yaklaşımlar bulmaya çalıştıklarını fakat kullandıkları yaklaşım ve yöntemlerden bağımsız olarak yazmaya karşı olumsuz tutum sergilediklerini ifade etmektedir. Bandura’ya (1994) göre yazıları nitelik açısından yeterlilik düzeyine sahip öğrenciler daha yüksek standartta yazma görevlerini tamamlarken kendilerini zayıf yazar olarak algılayan öğrenciler yazı yazarken isteksiz davranma eğilimindedir. Baştuğ (2015) ise iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğunu ancak tutumun daha çok içsel ve psikolojik statik bir durumken, eğilimin daha çok sosyal ve bilişsel faktörlerden oluşan daha dinamik bir yapı olduğunu ifade etmektedir.

Bu anlamda eğilimin tutumu etkileyen sosyal bilişsel bir yapı olduğunu fakat iki kavram arasındaki ince çizgiyi ayırmak için daha fazla kanıtlara ihtiyaç olduğunu savunmaktadır.

Yapılan çalışmalar yazma eğilim (Baş ve Şahin, 2012; Baştuğ, 2015; McClenny, 2010; Tüfekçioğlu, 2010) ve tutumunun (Baştuğ, 2015; Erkan ve Saban, 2011; Pajares, 2003; Sarkhoush, 2013; Susar-Kırmızı 2009; Yıldız, 2016) yazma performansını etkilediğini ortaya koymuştur. Boscolo ve Mason'a (2001) göre öğrenciler yazma görevlerinde başarılı olmaları için yazma eğilimlerini transfer etmelidir. Yazma başarısında etkili olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeteneklerin tam olarak anlaşılmadığı ve yazma sürecine ilişkin farkındalık eksikliğinin olduğu söylenebilir (Baştuğ, 2015). Hairston (1990) yazma alanındaki bilişsel açıdan yapılan araştırmaların geleneksel olarak yazarların yazma becerilerine ya da öğretmenlerin öğrencilerin kompozisyon becerilerini geliştirmek için kullandıkları öğretim uygulamalarına odaklandıklarını ifade etmektedir. Yazma becerisinin altında yatan bilişsel süreçleri anlamının yanı sıra duyuşsal faktörlerin de anlaşılması gerekmektedir. Bu araştırma alanından elde edilen bulgular öğrencilerin kendi yazma becerilerini geliştirmeleri için eğilim ve tutumlarının nihai başarısı için araç olabileceğini önermeye yol açması açısından önemlidir. Diğer taraftan yazma eğilim ve tutumlarının alt boyutlarının yazma becerisine etkisini araştıran çalışmalar alanyazında oldukça sınırlıdır. Düşünülen bu olumlu değişimin anlamlı olup olmadığı bu araştırma ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada yazma eğilim ve tutum değişkenlerinin birlikte düşünülerek yazma başarısı ile aralarında olan ilişkinin tespit edilmesi ilköğretim Türkçe dersine ve bu yönde ileride geliştirilecek olan Türkçe dersi öğretim programlarına da yol göstermesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin yazmaya ilişkin eğilim ve tutumlarının yazma başarısını ne oranda yordadığını incelemektir.

Araştırmanın problemi

Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarının değerlendirme ölçütlerine uygunluğu ne düzeydedir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ve yazma başarıları ne düzeydedir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve tutumları ile yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve tutumları yazma başarısını yordamakta mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1999: 81). Çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları bağımlı (yordanan) değişken olarak alınmıştır. Öğrencilerin yazma eğilim ve tutumları ise bağımsız (yordayan) değişken olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar ilinde altı ilkokulda bulunan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 307 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 33 öğrencinin veri toplama araçları ölçekteki maddelerin bazılarının boş bırakılması, aynı maddeyi işaretlemeleri, hikâyeyi tamamlama gibi nedenlerden dolayı değerlendirmeye alınmayarak 274 veri toplama aracı üzerinde işlem yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır:

Yazma Eğilimi Ölçeği: Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş ve İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçe diline uyarlaması yapılmıştır. Araştırmacılar yaptıkları açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç (tutku, güven, süreklilik) alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Ölçeğe uygulanan ikinci faktör analizi sonucunda 21 maddelik ölçeğin üç faktörden oluştuğu ve üç faktörlü ölçeğin varyansının %55 ve Cronbach Alfa katsayısının ise 0.91 olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörden oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/df=2.726$, RMSEA=.048, TLI= 0.94, IFI=0.95) yeterli olduğu görülmüştür.

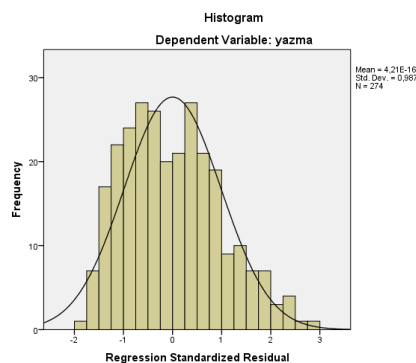
Yazma Tutum Ölçeği: Susar-Kırmızı (2009) tarafından geliştirilmiştir. 34 maddelik ölçeğin faktör yükleri 0.50 ile

0.86 arasında değişmekte ve Cronbach Alfa Katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Baştuğ (2015) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin 4 faktörden [yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar (YYİDT), yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar (YKGİKÇ), yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar (YYYDT) ve yazmaya ilişkin kendini değerlendirme (YİKD)] oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/sd=2.483$, RMSEA=.045, TLI=0.93, IFI=0.94) yeterli olduğu görülmüştür.

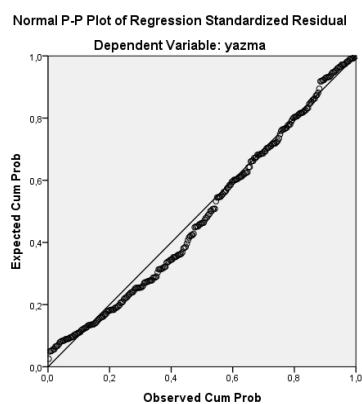
Yaratıcı Yazma Ölçeği: Türkçe dersinde öğrencilerin yaratıcı yazma düzeylerini belirlemek ve değerlendirmek için Öztürk (2007) tarafından alanyazın taraması yapıldıktan sonra uzman görüşüne sunulan ölçek kullanılmıştır. Bu araç sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla orijinallik, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu boyutlarından oluşmaktadır. Her alt boyut bir puandan beş puana kadar değerlendirilmektedir. Bir öğrenci araçtan 8 ile 40 arasında puan alabilmektedir. Bu araç öğrencilerin yazmış olduğu serbest yazma metinlerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Öğrencilerden ateşle oynayan çocukların başına gelebilecek olaylarla ilgili hikâye yazmaları istenmiştir.

Veri Analizi

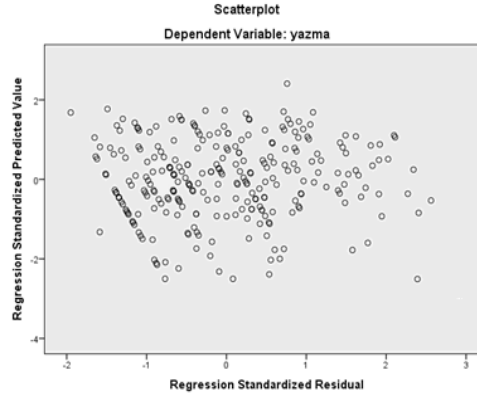
Öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları ile yukarıda belirtilen bağımsız değişkenler arasındaki ilişki çoklu regresyon analiziyle incelenmiştir. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olan bağımsız değişkenlere odaklanır. Bağımlı değişkendeki varyansa önemli bir katkı sağlamayan bağımsız değişkenler regresyon modelinin dışında bırakılır (Büyüköztürk, 2002). Analiz yapılmadan önce, artık (sapma, residual) değerler üzerinden artı eksi ± 3 standart sapma dışında kalan uç değerlerin (outliers) olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre, regresyon analizinin “doğrusallık” ve “çok değişkenli normallik” olarak kısaca isimlendirilen varsayımlarının karşılandığı kabul edilmiştir. Ek olarak standardize edilmiş sapma değerleri ile standardize edilmiş yordanan değerlerin grafiği çizilmiş, grafiğin belli bir örüntü vermediği, dolayısıyla doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Standardize edilmiş sapma değerleri ile ilgili olarak çizilen gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımına ait “Normal P-P” grafiği ise normal dağılımdan önemli bir sapmanın olmadığını göstermiştir. Grafikler Şekil 1,2,3’ de gösterilmiştir.



Şekil 1. Histogram



Şekil 2. Beklenen ve Gözlenen Birikimli Olasılık



Şekil 3. Standardize Tahmini Değerler ve Sapmalar

Regresyon analizinin bir diğer varsayımı da veri setinde çoklu bağlantı probleminin bulunmamasıdır. Çoklu bağlantı problemi, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkinin ($r > 0.90$) bulunduğunu ifade etmektedir. Çoklu bağlantı problemlerinin olup olmadığı varyans artış faktörlerinin (VIF) incelenmesi, tolerans değerlerinin (TV), durum indeksinin (CI) ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonların hesaplanması ile test edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu araştırmada değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığını belirlemek için bu yöntemlerden birkaçı kullanılmıştır. Varyans artış faktörlerinin 10'a eşit veya daha büyük olması ve tolerans değerlerinin 0.10'a eşit veya daha küçük olması çoklu bağlantının olduğunu göstermektedir (Çokluk ve arkadaşları, 2010). Değişkenlerin varyans artış faktör değerleri 1.704-1.847 ve tolerans değerleri 0.434-0.736 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerler bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermiştir. Yapılan ön analizler, veri setinin çoklu regresyon analizi için gerekli varsayımları karşıladığını göstermiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “ateşle oynayan çocukların başına gelebilecek olaylarla” ilgili yazdıkları hikâyelerin yazma başarıları açısından değerlendirme ölçütlerine uygunluğu hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâyelerin Yazma Başarıları Açısından Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu

Değişkenler	\bar{X}	SS
Orijinallik	1.03	.41
Düşüncelerin Akıcılığı	.78	.51
Düşüncelerin Esnekliği	.61	.60
Kelime Zenginliği	1.04	.74
Cümle Yapısı	.79	.89
Organizasyon	1.27	1.08
Yazı Tarzı	.79	.71
Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu	.21	.48

Tablo 1’de görüldüğü gibi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarıları alt boyutlarının değerlendirme ölçütlerine uygunluğuna bakıldığında ilk sırada organizasyon ($\bar{X} = 1.27$) olduğu görülürken sırasıyla kelime zenginliği ($\bar{X} = 1.04$), orijinallik ($\bar{X} = 1.03$), cümle yapısı ve yazı tarzı ($\bar{X} = .79$), düşüncelerin akıcılığı ($\bar{X} = .78$), düşüncelerin esnekliği ($\bar{X} = .61$) ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu ($\bar{X} = .21$) boyutları olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine göre en homojen değerlendirme orijinallik ($SS = .41$) iken en heterojen değerlendirme ise organizasyondur ($SS = 1.08$)’dur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim, tutum ve başarı düzeylerini belirlemek için katılımcıların ölçeklere verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısı, Eğilim ve Tutum Düzeyleri

Değişkenler	\bar{X}	SS
Yazma Başarısı	6.56	3.26
Tutku	39.92	11.08
Güven	22.04	5.98
Süreklilik	13.04	4.22
YYİDT	60.97	15.02
YKGİKÇ	17.14	5.03
YYYDT	28.43	6.43
YİKD	13.49	3.85

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı, eğilim ve tutum alt boyutları puan sıralamalarına bakıldığında ilk sırada yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutum ($\bar{X}=60.97$) olduğu görülürken sırasıyla tutku ($\bar{X}=39.92$), yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar ($\bar{X}=28.43$), güven ($\bar{X}=22.04$), yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar ($\bar{X}=17.14$), yazmaya ilişkin kendini değerlendirme ($\bar{X}=13.49$), süreklilik ($\bar{X}=13.04$) ve yazma başarısı ($\bar{X}=6.56$) boyutları olduğu görülmektedir. Yazma eğilimi standart sapma değerlerine göre en homojen değerlendirme süreklilik (SS=4.22) iken en heterojen değerlendirme ise tutku (SS=11.08)’dur. Yazma tutumları incelendiğinde ise en homojen değerlendirme yazmaya ilişkin kendini değerlendirme (SS=3.85) iken en heterojen değerlendirme yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar (SS=15.02)’dır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısını yazma eğilim ve tutumunun alt boyutlarının yordayıp yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve bu analizin sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilim ve Tutumlarının Yazma Başarılarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	B	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
Sabit	.542	.710	-	.521	.001		
Tutku	.014	.079	.018	.176	.861	.205	.011
Güven	.281	.125	.199	.252	.025	.259	.137
Süreklilik	.043	.158	.022	.275	.784	.153	.017
YYİDT	.033	.062	.058	.528	.589	.226	.032
YKGİKÇ	.027	.158	.016	.169	.866	.178	.010
YYYDT	.046	.128	.035	.360	.719	.186	-.022
YİKD	.159	.145	.072	.097	.273	.106	.067

$R=.275$ $R^2=.076$ $F_{(1,95)}=3.11$ $P=.004$

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, tutku boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.205$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.011$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Güven alt boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.259$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.137$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Süreklilik alt boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.153$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.017$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar alt boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.226$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.032$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar alt boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.178$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.010$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar alt boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.186$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-.022$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yazmaya ilişkin kendini değerlendirme alt boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.106$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.067$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve tutumları yazma başarıları toplam varyansının %0.076’sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yazma başarısı üzerindeki görece önemli önem sırası; güven, yazmaya ilişkin kendini değerlendirme, yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar, yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar, süreklilik, tutku ve yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece güven değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

4. Tartışma

Bu araştırmada ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin yazma başarısı alt boyutları açısından değerlendirme ölçütlerine uygunluğu belirlenmiştir. Değerlendirme sonucunda hikâyelerin niteliklerinin yeterli düzeyde olmadığı ve ciddi sorunlar olduğu tespit edilmiştir [organizasyon ($\bar{X}=1.27$), kelime zenginliği ($\bar{X}=1.04$), orijinallik ($\bar{X}=1.03$), cümle yapısı ve yazı tarzı ($\bar{X}=0.79$), düşüncelerin akıcılığı ($\bar{X}=0.78$), düşüncelerin esnekliği ($\bar{X}=0.61$) ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu ($\bar{X}=0.21$)]. Araştırma sonucu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Coşkun, 2005; Maltepe, 2006; Özbay, 1995). Özbay (1995) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları kompozisyonlar incelendiğinde öğrencilerin her on cümleden birinde noktalama yanlış, her üç cümleden birinde de yazım yanlış yaptıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine noktalama becerisinin yeterince kazandırılmadığı ve bu öğrencilerin yazım becerilerinin de yeteri kadar gelişmemiş olduğu tespit edilmiştir. Coşkun'un (2005) araştırmasında 5 ve 8. sınıf öğrencilerine yazdırılan hikâyeler; onların yazılı anlatımlarının tutarlılık ve metin elementleri oluşturma açısından ciddi eksiklerinin olduğunu göstermiştir. Dikkate değer bir nokta olarak yapılan çalışmada öğrencilerin hikâye gibi çok örnekle karşılaştıkları bir anlatım türünün temel özelliklerini yansıtacak bir metin oluşturmada dahi zorlandıkları ve hikâyeye yazmada önemli eksikliklerinin olduğu ifade edilmiştir. Maltepe'nin (2006) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmaya hazırlık sürecini yaşamadıkları, yazılarında hayal güçlerini yeterince kullanmadıkları, kalıplaşmış giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturdukları, tanım cümleleri ve ders verici öğütlere çokça yer vermelerine karşılık dilsel yaratıcılıktan, üretkenlikten yoksun yazılar yazdıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma performanslarındaki hatalar öğrencilerin bilişsel açıdan yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bunun sebebinin okullarda okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimine ağırlık verilerek yazma becerisinin gelişiminin göz ardı edilmesi, öğrenci başarısının çoktan seçmeli testlerle değerlendirilmesi, ailelerin bu becerinin geliştirilmesine önem vermemesi ve öğrencilerin kitap okuma sıklığının azlığı olduğu düşünülmektedir.

Yazma eğilimi, tutumu gibi duyuşsal faktörlerin yazma başarısıyla ilişkili olduğundan bahsedilmektedir (Baştuğ, 2015). Yazma eylemi sonunda kendi hoşnutluğunun farkında olan yazar, sırasıyla yazma eğilimi, daha sonrada yazma tutumu noktasında kendi konumunu yeniden yapılandırmaktadır. Bu araştırmada yazmaya karşı eğilim ve tutumun yazma başarısına etkisi regresyon analizi yoluyla incelenmiştir. Buna göre yazma eğilim ve tutumu yazma başarısını pozitif yönlü ve anlamlı etkilemiştir. Yapılan çalışmalar yazma eğilim (Baş ve Şahin, 2012; Baştuğ, 2015; McClenny, 2010; Tüfekçioğlu, 2010) ve tutumunun (Baştuğ, 2015; Erkan ve Saban, 2011; Pajares, 2003; Sarkhoush, 2013; Susar-Kırmızı 2009; Yıldız, 2016) yazma performansını etkilediğini ortaya koymuştur. Bu açıdan araştırma sonucu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Araştırmada yazma eğilim ve yazma başarısı arasındaki ilişki yazma eğiliminin boyutları açısından ele alındığında, güven boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü zayıf düzey anlamlı ilişki; süreklilik ve tutku boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü zayıf düzey ilişkiler bulunmuştur. Tüfekçioğlu'nun (2010) çalışmasında da 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ile yazma başarıları arasındaki ilişki yazma eğiliminin boyutları açısından ele alındığında, güven boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü; süreklilik ve tutku boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü zayıf düzey ilişkiler tespit edilmiştir. Baş ve Şahin'in (2012) çalışmasında en yüksek ilişki yazma eğiliminin alt boyutlarından güven boyutu ile yazma başarısı arasında bulunmuştur. McClenny (2010) tarafından yapılan araştırmada yazma eğiliminin güven boyutunun yazma puanlarını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ortaya konmuştur. Baştuğ (2015) tarafından 735 ilkököl öğrencisinin katıldığı araştırmada yazma eğilimi ve tutumunun yazma başarısını pozitif yönlü etkilediği bulunmuştur. Eğilim inançlar ve tutumların davranışa dönüşme aşamasında ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla eğilimin bu noktada bireyin bir davranışı gerçekleştirme sürecinde etkileyici rol olduğu düşünülebilir (Baştuğ, 2015).

Yazma başarısını etkileyen diğer bir değişken de tutumdur. Bu araştırmada yazmaya karşı tutum, öğrencilerin yazma başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Araştırma sonucu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Yıldız (2016) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma tutumlarının yazma başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmada yazma tutumunun yazma başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Sarkhoush (2013) tarafından yapılan araştırmada olumlu yazma tutumuna sahip öğrencilerin olumsuz tutuma sahip öğrencilere göre yazma becerisinde daha iyi performans gösterdikleri ortaya konmuştur. Susar-Kırmızı (2009) yazmaya yönelik tutumun artma-

sının başarıyı artıracığını belirtmektedir. Sonuç olarak geçmişte yazma sürecinde yaşananlar, yazmaya karşı tutumların oluşmasında etkili olmakta ve bunlar yazma başarısına yansımaktadır. Diğer taraftan Erkan ve Saban (2011) tarafından yapılan araştırmada lisans öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma performansları arasında negatif korelasyon olduğu tespit edilen diğer bulgular arasındadır.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu ise yazma eğilim ve tutumunun yazma başarısının %076'sını açıklamasıdır. Yapılan araştırmalarda bu oranın daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Baş ve Şahin'in (2012) çalışmalarında yazma eğiliminin Türkçe dersindeki başarının yaklaşık %41'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Baştuğ'un (2015) çalışmasında yazma başarısını eğilimin %0.34 ve tutumun %0.23 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda yazma eğilim ve tutumunun yazma başarısına etkisinin olduğu fakat bu oranların değişkenlik gösterdiği ortaya konmuştur. Bu oranlar göz önüne alındığında bu araştırmadaki yordama oranının düşüklüğünün sebebi olarak ilkökul döneminde okuma becerisiyle ilgili kazanımların edinimine ağırlık verilip yazma becerisiyle ilgili etkinlikler göz ardı edildiğinden dolayı olumlu ya da olumsuz eğilim ve tutuma sahip öğrencilerin yazma performanslarında nitelik açısından farklılığın ortaya çıkmaması olduğu düşünülmektedir.

Yetenekli yazarların çalışmaları yazma sürecinin gelişmiş bir beceri olduğunu gösterir. Nitelikli metin üretimi içerik seçimi, söz dizimsel süreçler gibi birçok bileşeni içerir. Buna karşılık metnin yazılı (aksine konuşma) gösterimlerinin fiziksel hareketlerini gerektirir ve bu nedenle yazım ve motor becerilerini de içerir (McCutchen, 2011: 54). Tam olarak iyi bir yazının niteliği nedir, niteliğin artırılmasını nasıl sağlayabiliriz, ne yapabiliriz, nasıl ölçebiliriz, öğretmenin katkısı nedir, yazma becerisinin gelişiminde öğretmen nasıl rol oynayabilir ve hangi stratejiler kullanabilir? Tüm bu sorular ışığında çocuklar ve öğretmenler için yeni, etkili öğretim ve öğrenme stratejileri keşfedilebilir. Öğrencilerin öğrenme ve başarısı mesleki gelişim için oldukça önemlidir. Akran ve iş birlikçi yazma stratejileri geliştirilebilir (Ings, 2008; Leeuwen ve Gabriel, 2007). Öğretmenler başlangıçta grup daha sonra eşli ve bireysel olarak öğretim uygulayabilir. Başlangıçta oluşturulan cinsiyet, sınıf, başarı vb. açıdan heterojen gruplar oluşturularak öğrencilerin birbirlerinin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Hashemnejad, Zaghi ve Amhi'ye (2014) göre öğrenciler birbirlerinden daha iyi öğrenebilmeleri için karışık cinsiyetten, özellikle küçük gruplar halinde çalışmalıdır. Berninger ve Fuller (1992) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda üretilen düşünce ve sözcük sayıları açısından erkeklerin kızlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Maki, Voeten, Vauras ve Poskiparta (2001) tarafından yapılan araştırmada kızların erkeklerden daha tutarlı öyküler yazdıkları tespit edilmiştir. Olinghouse ve Graham (2009) tarafından yapılan araştırma üst düzey sınıftaki öğrencilerin iyi yazının özellikleri hakkında daha bilgili olmalarının yanı sıra yazma süreci hakkında daha bilgili olduklarını göstermiştir. Bu açıdan heterojen gruplar oluşturularak öğrencilerin birbirlerinin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.

Maki, Voeten, Vauras ve Poskiparta (2001) yazma engellerini önlemek için erken müdahale ihtiyacı duyan birinci sınıf öğrencilerine öğretim desteğinin yanı sıra okul rehberlik servisi tarafından sözel ya da yazılı testler uygulanması gerektiğini ifade etmektedir. Yazma güçlüğü yaşayabilecek öğrencilere erken müdahale edilerek verilecek eğitim, onların yazma becerisine dönük bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişim sağlamaları konusunda oldukça önemlidir.

Çoktan seçmeli sınavlarla öğrencilerin değerlendirildiği günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yeterince önem verilmemektedir. Düzenlenecek eğitim programları sayesinde öğrencilerin hem yaratıcı yazma hem de yazma tutum ve becerilerinin geliştirilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Bass ve Chamblless (2012) ile Görgüç (2016) tarafından yapılan araştırmalarda analitik yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin yazma tutum ve yazma başarısında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu araştırmada getirilebilecek önemli önerilerden birisi de öğretmen eğitimcileri yazma becerisi iyi olan öğrencilerin yetiştirilmesi konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmeli ve çocuklara yazma sürecinde nasıl fayda sağlanacağı konusunda bilgi vermelidir. Nitekim Al-Mekhlafi (2011) de öğretmen eğitimcilerinin yazma becerilerine daha fazla dikkat etmesi ve öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını değiştirmeye yönelik çalışmalar yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Çünkü öğrenciler genellikle bu beceriyi bir yaşam becerisi yerine sıkıcı bir gereklilik olarak düşünmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Heterojen (cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, günlük tutma vb.) gruplar oluşturularak yazma güçlükleriyle mücadele etme konusunda öğrencilerin birbirlerini desteklemeleri sağlanabilir.
- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yaratıcı yazma programları düzenlenebilir. Bu programlar farklı türde (masallar, öyküler, şiirler, günlükler vb.) yazma etkinliklerini içerebilir. Bu türlerin kullanımı yazma becerisinin organizasyon, akıcılık, kelime seçimi, dil bilgisi vb. boyutlarda gelişimini destekleyecektir.
- Yazma becerisini geliştirmek için teknolojiye dayalı programlar kullanılabilir. Örneğin Yamaç ve Ulusoy (2016) tarafından yapılan araştırmada dijital öykülemenin 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine fikirler,

organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla alt boyutlarında olumlu etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin yazılan metinlerdeki hikâye öğelerinde ve kullanılan kelime sayısında artış olduğu belirlenmiştir.

- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için daha fazla zaman ayrılmalı ve farklı etkinlikler yaptırılmalıdır. Cutler ve Graham (2008) öğrencilerin yazma üzerine harcadıkları zamanın genişletilmesinin önemini vurgulamakta, yazma stratejileri ve beceriler arasında bir ilişki kurulmasını, öğrencilerin yazma becerilerinin okul yanında evde de yapılması gerektiğini belirtmektedir.
- Öğrencilerin farklı türde kitap okumaları sağlanabilir. Bu süreçte öğrencilerin farklı türdeki kitaplar hakkında edindikleri kavramsal bilgiler onların yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca bu kitapların seçiminde görsel unsurların olmasına dikkat edilmelidir. Paquette (2007) resimli kitapların öğrencileri okuma ve yazmaya motive etmenin ve çocuk edebiyatının çocuklara tanıtımı için yazmaya teşvik etmenin yolunu açtığını belirtmektedir. Resimli kitaplar fikirler, organizasyon, sözcük seçimi, cümlenin akıcılığı açısından bir model oluşturabilir ve öğrencilerin bu yazınsal nitelikleri orijinal metinlere uygulamalarını sağlayan bir köprü görevi görebilir.

5. Kaynakça

- Al-Mekhlafi, M.A. (2011). The relationship between writing self-efficacy beliefs and final examination scores in a writing course among a group of Arab EFL trainee-teachers. *International Journal for Research in Education (IJRE)*, 29, 16-33.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bass, J.A. & Chambless, M. (2012). Modeling in teacher education: The effects on writing attitude. *Action in Teacher Education*, 16(2), 37-44.
- Baş, G. & Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Berninger, V.W. & Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology*, 30(4), 363-382.
- Boscolo, P. & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. P. Tynjala, L. Mason & K. Lonka (Eds.). *Writing as a learning tool* (pp. 83-104). Berlin: Kluwer Academic Publishers.
- Büyükköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100, 907-919.
- Erkan, Y.D. & Saban, A.I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hairston, M. (1990). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. In R.L. Graves (Ed.), *Rhetoric and composition* (pp. 3-15). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hamp-Lyons, L. & Heasley, B. (1987). *Study writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hashemnejad, F., Zaghi, M. & Amhi, D. (2014). The relationship between self-efficacy and writing performance across genders. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1045-1052.
- Ings, R. (2008). *Writing is primary. Action research on the teaching of writing in primary schools*. London: Esmee Fairbairn.
- Ismail, N., Hussin, S. & Darus, S. (2012). ESL students' attitude, learning problems, and needs for online writing. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 12(4), 1089-1107.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim* 35(155), 104- 117.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kellogg, R.T., Bascom, A. & Raulerson, B.A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242.
- Leeuwen, C.A. & Gabriel, M.A. (2007). Beginning to write with word processing: Integrating writing process and technology in a primary classroom. *The Reading Teacher*, 60(5), 420-429.
- Maki, H.S., Voeten, M.J.M., Vauras, M.M.S. & Poskiparta, E.H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Readiness and writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 643-672.

- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçleri ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- McClenny, C.S. (2010). *A disposition to write: Relationships with writing performance*. Doctoral Thesis, School of Teacher Education, Florida State University, Florida.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3>.
- Morris, J., Jehn, T., Vaughan, C., Pantages, E., Torello, T., Bucheli, M., Lohman, D. & Lue, R. (2007). *A student's guide to writing in the life sciences*. Harvard University: C. D. Vaughan.
- Olinghouse, N. G. & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37-50.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (2002). *Yazınsal türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Öztürk, E. (2007). *İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading ve Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Paquette, K.R. (2007). Encouraging primary students' writing through children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 155-165.
- Piazza, C.L. & Siebert, C.F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *Journal of Educational Research*, 101(5), 275-286.
- Reid, E.S. (2009). *Teaching writing teachers writing: Difficulty, exploration, and critical reflection*. USA: National Council of Teachers of English.
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among iranian efl learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126- 1132.
- Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Tok, M., Rachım, S. & Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF* 34(2), 267-292.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 227-238. doi:10.15390/EB.2014.1176.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461- 462.
- Villanueva, V. (2003). *Cross-talk in comp theory: A reader*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Wawryk-Epp, L., Harrison, G. & Prentice, B. (2004). *Teaching students with reading difficulties and disabilities: A guide for educators*. Regina: Saskatchewan Learning.
- Yamaç, A. & Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.
- Zorbaz, K.Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.