

Anahtar Sözcükler
Yazma Becerisi, Öğrenci Özerkliği, Motivasyon, Yazma
Özerkliği Ölçeği

Keywords
Writing Skills, Learner Autonomy, Motivation, Writing
Autonomy Scale

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZERKLİĞİ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINATION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES OF WRITING AUTONOMY LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

• Keziban Tekşan - Üzeyir Süğümlü

Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi, keziban-tekshan@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi, u.sugumlu@gmail.com

Öz

Araştırma, ortaokul öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın diğer bir amacı, yazma becerisi öğretiminde özerk öğrenme anlayışına yönelik öğretmenlere yeni bir bakış açısı sunmaktır. Öğrencilerin yazma özerklik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik alanyazında herhangi bir çalışmanın olmaması, araştırmanın önemini göstermektedir. Araştırma, tarama modelinde olup betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda ortaokulda öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü katılan toplam 310 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Yazma Özerkliği Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnow testi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı belirlendiğinden parametrik testler kullanılmıştır. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Farklılıkların anlamlılığının belirlenmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak öğrencilerin özerk yazma düzeylerinin 5. sınıfta 6, 7 ve 8. sınıflara göre "motivasyon ve tutum" ile "planlama ve süreç" alt boyutlarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin özerk yazma becerilerinin sınıf düzeyi arttıkça azaldığını göstermektedir. Türkçe derslerinde uygulanan yazma öğretiminin öğrencilerin özerk yazma düzeylerini artıran değil azaltan bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Abstract

The research was conducted to determine the level of writing autonomy of the students. Another aim of the research is to offer a new perspective to teachers about autonomous learning approach in teaching writing skills. The lack of any research in the literature to examine the writing autonomy levels of students in terms of various variables indicates the importance of the research. The research is in the relational screening model and has a descriptive quality. The sample of the research consists of a total of 310 volunteer students who were studying at a secondary school in the Spring Semester of 2017-2018 Academic Year. The data of the research were collected by Writing Autonomy Scale. The data obtained from the research were analyzed by using SPSS 20.0 package program. Kolmogorov-Smirnow test was used to test whether the data were normal or not and since the data were determined to be distributed normally, parametric tests were used. Percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, t-test for independent samples, one way variance analysis (Oneway ANOVA) and correlation analysis were used to analyze the data. For testing the significance of the differences, the significance level was accepted as .05. Based on the findings of the research; it is concluded that the autonomous writing levels of the students are higher in the 5th grade than in the 6th, 7th and 8th grades in "motivation and attitude" and "planning and process" sub-dimensions. This result shows that students' autonomous writing skills decreases as the class level increases. It is seen that writing instruction applied in Turkish courses has an effect which decreases but does not increase autonomous writing levels of students.

Giriş

1. Kuramsal Çerçeve

Dil öğretimi, dilin dört temel becerisiyle gerçekleştirilmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (Avrupa Konseyi, 2009) bir dilin dört temel beceri alanıyla öğretiminin yapılmasının üzerinde durulmaktadır. Bu beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve okuma, dilin anlama yönünü; konuşma ve yazma dilin anlatma yönünü ortaya çıkarır. Dört temel dil beceri alanı arasında dinleme, konuşma ve okumadan sonra kazanılan yazma becerisi, bu yönüyle dili etkin kullanabilmenin son aşamasını oluşturmaktadır. Yazma, zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2013).

Yazma çalışması, sadece bazı yazma tekniği bilgilerinin aynen uygulanması değil, öğrencilerin yaşantılarından, izlenimlerinden, tasarı ve hayallerinden beslenerek ortaya özgün ürünler çıkarma işidir (Göçer, 2018: 55). Hidi ve Boscolo'ya (2006) göre bir eylem olarak yazma, bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarma aracı olmasının yanı sıra aynı zamanda onların duygusal durumlarını da yansıtan bir beceri alanı özelliğini taşımaktadır. Yazma eylemi; öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve kişisel deneyimlerini ifade etme ve iletişim kurma aracı olarak düşünüldüğünde ve kullanıldığında öğrenci için anlamlı olmaktadır.

Yazma süreci, her biri belirli görevlere odaklanan birçok süreci içerir. Yazma süreci; yazma planı yapma, taslak hazırlama, gözden geçirme, düzenleme, okuma ve yayımlama ana aşamalarından oluşur (The Ontario Curriculum Grades/Language, 2006). Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yazma aşamaları; hazırlık, planlama ve yazma taslağı oluşturma, geliştirme (gözden geçirme, düzenleme), düzeltme ve sunum (yayımlama, paylaşma) aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmacılar, yazma sürecinin aşamalı olarak yürütülmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkilerinin olduğunu belirtmektedir (Karatay, 2013; Tekşan, 2013; Graham ve Sandmel, 2011; Nauman, 2007; Bruning ve Horn, 2000).

İşlevsel kullanımı bakımından dört temel dil becerisinden en zor olanı ve en sona kalanı, yazma becerisidir (Göçer, 2018). Karatay (2013), yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan içsel karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, geri bildirim ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan dışsal sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiğini veya yeteri kadar geliştirilemediğini belirtmektedir. Boscolo ve Gelati'ye (2007) göre öğrencilerde yazma isteği, genellikle azalmakta ve yok olmaktadır. Yazma çalışmaları, öğrenciler tarafından çoğunlukla sıkıcı, tekdüze ve yorucu olarak algılanmaktadır. Arıcı ve Urgan (2017), her işte olduğu gibi yazmada da isteğin çok önemli olduğunu, bu yüzden yazma etkinliklerine

başlarken öğretmenin öğrencilerde istek uyandırması gerekebileceğini belirtmektedir. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), öğrencilerin çoğunluğunun yazmaktan sıkıldığı, yazmaya karşı istekli olmadığı, yazarken zorlandığını ve öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz yaklaşımlarını ortadan kaldırmak, yazmayı severek yapacakları bir uğraş ve alışkanlık hâlinde kazanmalarını sağlamak için öğrencilerin isteklendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yapılan araştırmalar; öğrencilerin kişisel deneyimleri ve ilgilerini çeken konularla ilgili yazma çalışmaları yapmalarının yazma isteklerinde artış meydana getirdiğini göstermektedir (Arıcı ve Ungan, 2017; Boscolo ve Gelati, 2007; Nauman, 2007; Ruddell, 2006; Bruning ve Horn, 2000; Süğümlü, 2016).

Öğrencilerin yazma sürecinde kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri ve yazma sürecini öğrenci özerkliği temelinde yürütmeleri ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutumu ve motivasyonu artmakta, yazma becerisi ve özerk öğrenme becerisi gelişmektedir (Süğümlü, 2016). Doğası gereği karmaşık ve içsel bir süreci gerektiren yazma becerisinde; öğrencinin öğrenme sürecini kendisinin yürütmesi, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi; amacı, içeriği, yöntemi kendisinin belirlemesi, çalışmasını değerlendirmesi ve öğrencinin öğrenme sürecinde belirleyici olması önem kazanmaktadır. Yazma eğitiminde, öğrencinin özerk öğrenme anlayışıyla süreci kendisinin yürütmesi ile öğrenciler, daha kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir.

Little, Ridley ve Ushioda (2003); öğrenci özerkliğinin öğrenme sürecinin bütün yönlerinde öğrencinin yansıtıcı ilgisini içerdiğini, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenerek özerk duruma gelebildiğini, bunun da öğrenme sürecine tüm yönleriyle katılmayı (planlama, uygulama-izleme ve değerlendirme) içerdiğini ve öğrenci özerkliğinin öğrencilerin öğrenme sürecinin bilincinde olmaları ile geliştiğini belirtmektedir. Ramos (2006), birçok araştırmacı tarafından öğrenci özerkliği üzerine yapılan araştırmaların ortak noktalarını aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Özerklik, bir “ya hep ya da hiç” kavramı değildir.
- Özerklik, geliştirilebilen ve bireyin yaşamının bazı yönlerinde olan ve bazı yönlerinde olmayabilen bir beceridir.
- Bireyler farklı derecelerde, yaşlarda ve olgunlukta özerk olabilirler.
- Sorumluluk, bireyin ihtiyaçlarının farkındalığı, motivasyon, eleştirel düşünme, öz değerlendirme ve özgürlüğün bazı düzeyleri, özerklik için gerekli unsurlardır.
- Dil öğreniminde, dil yeterlilik düzeyi ile ulaşılabilir özerklik derecesi bağlantılıdır.
- Özerklik, öğretmenlerin bütün kontrol ve karar verme durumlarını öğrenciye aktarması anlamına gelmez.
- Öğrencilerin özerkliğin bazı düzeylerine ulaşmak için öğretmenlerle iş birliği yapmaları gerekir ve öğrenci özerkliği öğretmen özerkliğini beraberinde getirir.

Benson (2011), özerkliğin geniş anlamda bir kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlandığını söylemekte ve öğrenme özerkliğinin şu ilkeleri taşıdığını belirtmektedir:

- Öğrenme sürecinde özerklik, doğaldır ve herkese uygulanabilir.
- Özerk öğrenme, özerk olmayan öğrenmeden daha etkilidir.
- Özerklik, farklı durumlarda farklı bireylere farklı seviyelerde sunulur.
- Özerklikten yoksun öğrenciler, uygun durum ve hazırlık süreci kendilerine sunulduğunda onu üretme/geliştirme yeteneğine sahiptir.
- Öğretmeyi ve öğrenmeyi düzenleme biçimleri, öğrenciler arasında özerkliğin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Sinclair (2000); öğrenci özerkliğinin kapasite oluşturma süreci olduğunu, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaya istekli olmalarını kapsadığını, öğrenci özerkliğinin derecelerinin olduğunu ve bu derecelerin sabit değil değişken olduğunu, öğrenci özerkliğinin gelişmesinin öğrenme sürecinde bilinçli bir farkındalığı gerektirdiğini belirtmektedir. Nunan (2003), öğrenci özerkliğinin aşamalarını sıralarken genel çerçevesini de ortaya koymaktadır:

- Öğretim hedeflerinin öğrencilere açık bir şekilde verilmesi
- Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine izin verilmesi
- Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ile ilgili farkındalıklarının artırılması,
- Öğrencilerin kendi tercih ettikleri öğrenme şekilleri ve stratejileri belirlemelerine yardım edilmesi,
- Öğrencilerin tercih yapmalarının desteklemesi ve kendi görevlerini oluşturmalarına izin verilmesi
- Öğrencilerin öğretmen ve araştırmacı rolüne teşvik edilmesi

Reinders (2010), özerk öğrenme sürecinin döngüsel yapısını, öğrenci özerkliğinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yapısını sağlayan etkileşim, motivasyon ve yansıtma üzerine temellendirmiştir. Reinders'e (2010) göre özerk öğrenme sürecinin aşamaları; öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, hedef/amaç belirleme, öğrenmeyi planlama, kaynakları seçme, stratejileri seçme, uygulama, ilerlemeyi izleme, değerlendirme ve gözden geçirmedir.

Öğrenci özerkliği ve öğrenme motivasyonu ilişkisine yönelik Noels (2001), motivasyonu artırmak için gerekli olan temel unsurlardan birisinin özerklik olduğunu; Silva (2002), motivasyon ve özerklik kavramlarının birbiriyle ilişkili kavramlar olduğunu; Dickinson (1995), kendi öğrenme sürecinde özerk olan öğrencilerde, öğrenme motivasyonunun arttığını ve özerk öğrencilerin

motivasyonunun daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Godwin-Jones (2011), öğrenci özerkliği çabasının psikolojik bir parçasını, öğrencinin bağımsız çalışma yapabilmesi için uygun motivasyona sahip olması şeklinde açıklamaktadır. Borg ve Al-Busaidi (2012), özerk öğrenme becerisine sahip olan öğrencilerin daha fazla motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci özerkliği ve öğrenme tutumu ilişkisine yönelik Little (1995), öğrenci özerkliğinin önemini, şimdi ve gelecekteki öğrenme arasındaki olumlu ilişki açısından açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre; kendi öğrenme sorumluluğunu alan öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini başarmaları, diğer öğrencilere göre daha olasıdır. Eğer öğrenciler, öğrenme hedeflerini gerçekleştirirse gelecek öğrenmeleri için olumlu tutum geliştirebilir. Öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştiren öğrenci, kendi öğrenme hedeflerini başarmak için o yönde çalışır ve hedefini gerçekleştiren öğrenci de özerk öğrenme becerisini geliştirmiş olur. Araştırmacılar; genellikle en önemli yeterliliklerin öğrenciye kendi öğrenme etkinliklerini planlamaya, kendi ilerleme süreçlerini izlemeye ve kendi öğrenme sonuçlarını değerlendirmeye olanak tanıyan yeterlilikler olduğunu ortaya koymaktadır (Benson, 2003). Öğrenci özerkliği, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırarak onların çalışmalarının etkililiğini ve niteliğini yükselmekte, öğrenmede kalıcılığı sağlamakta ve gelecek öğrenmelerini olumlu etkilemektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve yazma sıklığı) açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın diğer bir amacı, yazma becerisi öğretiminde özerk öğrenme anlayışına yönelik öğretmenlere yeni bir bakış açısı sunmaktır. Araştırmanın problem cümlesi, “Öğrencilerin yazma özerklik düzeyleri (bağımlı değişken) cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve yazma sıklığına (bağımsız değişken) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Cinsiyet ile yazma özerkliği arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Yaş ile yazma özerkliği arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Sınıf düzeyi ile yazma özerkliği arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Yazma sıklığı ile yazma özerkliği arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
5. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Yazma dilin en son ve en zor kazanılan becerisi olarak görülmektedir. Öğrenci özerkliği, yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu ve motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenmelerini özerk bir şekilde gerçekleştirmesi anlayışına dayanan özerk öğrenme, yazma becerisine ilişkin sorunların çözümüne katkı sunabilecek bir

anlayıştır. Öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik alanyazında herhangi bir çalışmanın olmaması, araştırmanın önemini göstermektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde olup betimsel bir nitelik taşımaktadır. Tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012). Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda ortaokulda öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü katılan toplam 310 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle (Creswell, 2013) belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleminde ortaokulun her sınıf düzeyinden öğrenci yer almaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Tekşan ve Süğümlü (2018) tarafından geliştirilen Yazma Özerkliği Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Öğretmenler tarafından veri toplama araçlarının öğrencilere dağıtılması ve öğrenciler tarafından ilgili maddelerinin doldurulması yoluyla veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci iki hafta sürmüş ve araştırmacılar tarafından gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Yazma Özerkliği Ölçeği'ne ilişkin bilgiler şu şekildedir: Yazma Özerkliği Ölçeği, 22 maddeden oluşan ve üç alt boyutu olan bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları; motivasyon ve tutum, planlama ve süreç, paylaşım ve değerlendirmedir. Ölçek üçlü Likert tipi olarak geliştirilmiştir. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 66'dır. Ölçeğin temel bileşenler analizi sonuçlarına göre "motivasyon ve tutum" faktörü ile ilgili sekiz madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .831 ile .488 arasında değişmektedir. Ayrıca toplam varyansın %29.65'ini açıklamaktadır. İkinci faktör olan "paylaşım ve değerlendirme" ile ilgili sekiz madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .712 ile .562 arasında değişmektedir. Ayrıca toplam varyansın %13.75'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör olan "planlama ve süreç" ile ilgili yedi madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .720 ile .590 arasında değişmektedir. Ayrıca toplam varyansın %10.64'ünü açıklamaktadır. Buna göre üç faktörün açıkladıkları varyans miktarı %54.04'tür. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .82 olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak için Kolmogorov-Smirnow testi yapılmış,

verilerin normal dağıldığı belirlendiğinden parametrik testler kullanılmıştır. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans (Oneway ANOVA) ve Bonferroni post hoc analizi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Farklılıkların anlamlılığının sınanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Çözümlenen veriler çizelgeler şeklinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet dağılımları, Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Dağılımları

Sınıf Düzeyi	Erkek		Kız		Toplam
	N	%	N	%	N
5. Sınıf	25	51	24	49	49
6. Sınıf	58	54.8	48	45.2	106
7. Sınıf	47	54.7	39	45.3	86
8. Sınıf	32	46.4	37	53.6	69
Toplam	162	52.3	148	47.7	310

Çizelge 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 52.3’ünün (162) “erkek”, %47.7’sinin (148) “kız” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 49’u 5. sınıf, 106’sı 6. sınıf, 86’sı 7. sınıf ve 69’u 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımları, Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Öğrencilerin Yaş Dağılımları

Yaş	N	%
11	19	6.1
12	54	17.4
13	95	30.6
14	73	23.5
15	69	22.3
Toplam	310	100.0

Çizelge 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %30’unun (95 kişi) 13 yaşında, %23.5’inin (73 kişi) 14 yaşında, %22.3’ünün (69 kişi) 15 yaşında, %17.4’ünün (54 kişi) 12 yaşında ve %6.1’inin (19 kişi) 11 yaşında oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma sıklığı dağılımları, Çizelge 3’te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Öğrencilerin Yazma Sıklığı Dağılımları

Yazma sıklığı	N	%
her gün	109	35.2
haftada bir	141	45.5
ayda bir	41	13.2
daha az	19	6.1
Toplam	310	100.0

Çizelge 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %45.5'inin (141 kişi) "haftada bir", %35.2'sinin (109 kişi) "her gün", %13.2'sinin (41 kişi) "ayda bir" ve %6.1'inin (141 kişi) "daha az" sıklıkla yazı yazdıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile yazma özerkliği düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testinin sonuçları, Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t testi ile İlgili Bulgular

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p	Cohen's d
Motivasyon ve Tutum	Erkek	162	14.99	2.97	-1.797	.073	.20
	Kız	148	15.61	3.17			
Paylaşım ve Değerlendirme	Erkek	162	15.54	2.12	-.328	.743	.08
	Kız	148	15.62	2.09			
Planlama ve Süreç	Erkek	162	14.47	2.73	-3.059	.002*	.35
	Kız	148	15.40	2.61			

* p<.01

Çizelge 4 incelendiğinde, ölçeğin "planlama ve süreç" alt boyutundan alınan puanlar arasındaki fark, cinsiyet değişkeni açısından p <.01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin yazma özerkliği ile ilgili "planlama ve süreç" algı düzeylerinin kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan farklı yaş gruplarında olan öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları, Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamaları

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}
Motivasyon ve Tutum	11	19	17.74
	12	54	16.06
	13	95	15.52
	14	73	14.67
	15	69	14.35
	Toplam	310	15.29
	Paylaşım ve Değerlendirme	11	19
12		54	15.72
13		95	15.09
14		73	15.86
15		69	15.84
Toplam		310	15.58
Planlama ve Süreç		11	19
	12	54	15.20
	13	95	15.23
	14	73	14.25
	15	69	14.48
	Toplam	310	14.91

Çizelge 5 incelendiğinde, yaşı 11 olan öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puanların yaşı 12, 13 ve 14 olan öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan farklı yaş grupları ile yazma özerkliği düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) testinin sonuçları, Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Tönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Motivasyon ve Tutum	Gruplar arası	239.443	4	59.861	6.777	.000*	11-13 11-14 11-15
	Gruplar içi	2694.006	305	8.833			
	Toplam	2933.448	309				
Paylaşım ve Değerlendirme	Gruplar arası	33.995	4	8.499	1.953	.102	
	Gruplar içi	1327.489	305	4.352			
	Toplam	1361.484	309				
Planlama ve Süreç	Gruplar arası	115.784	4	28.946	4.105	.003*	11-14 11-15
	Gruplar içi	2150.865	305	7.052			
	Toplam	2266.648	309				

*p<.01

Çizelge 6 incelendiğinde, öğrencilerin yaşlarına gruplarına göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları, “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.01). Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni post hoc analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre 11 yaşındaki öğrencilerin yazmaya yönelik “motivasyon ve tutum”ları, yaşları 13, 14 ve 15 olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca 11 yaşındaki öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algıları da yaşları 14 ve 15 olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamaları

Alt Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}
Motivasyon ve Tutum	5	49	17.37
	6	106	15.47
	7	86	14.51
	8	69	14.49
	Toplam	310	15.29
Paylaşım ve Değerlendirme	5	49	15.41
	6	106	15.48
	7	86	15.57
	8	69	15.87
	Toplam	310	15.58
Planlama ve Süreç	5	49	16.53
	6	106	14.84
	7	86	14.57
	8	69	14.30
	Toplam	310	14.91

Çizelge 7 incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puanlarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yazma özerkliği düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) testinin sonuçları, Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Motivasyon ve Tutum	Gruplar arası	310.911	3	103.637	12.092	.000*	5-6 5-7 5-8
	Gruplar içi	2622.538	306	8.570			
	Toplam	2933.448	309				
Paylaşım ve Değerlendirme	Gruplar arası	8.277	3	2.759	.624	.600	
	Gruplar içi	1353.206	306	4.422			
	Toplam	1361.484	309				
Planlama ve Süreç	Gruplar arası	164.481	3	54.827	7.981	.000*	5-6 5-7 5-8
	Gruplar içi	2102.168	306	6.870			
	Toplam	2266.648	309				

*p<.01

Çizelge 8 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları, “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.01). Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni post-hoc analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” algıları, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma sıklıklarına göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları, Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9. Öğrencilerin Yazma Sıklıklarına Göre Yazma Özerkliği Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamaları

Alt Boyutlar	Yazma Sıklığı	N	\bar{X}
Motivasyon ve Tutum	her gün	109	16.16
	haftada bir	141	15.29
	ayda bir	41	14.12
	daha az	19	12.79
	Toplam	310	15.29
Paylaşım ve Değerlendirme	her gün	109	15.59
	haftada bir	141	15.70
	ayda bir	41	15.54
	daha az	19	14.79
	Toplam	310	15.58
Planlama ve Süreç	her gün	109	15.90
	haftada bir	141	14.82
	ayda bir	41	13.59
	daha az	19	12.79
	Toplam	310	14.91

Çizelge 9 incelendiğinde, “her gün” yazı yazan öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları puanların “haftada bir”, “ayda bir” ve “daha az” yazı yazan öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma sıklıkları ile yazma özerkliği düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) testinin sonuçları, Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10. Öğrencilerin Yazma Sıklıklarına Göre Yazma Özerkliği Ölçeği’nden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Motivasyon ve Tutum	Gruplar arası	256.474	3	85.491	9.772	.000*	1-3 1-4 2-4
	Gruplar içi	2676.975	306	8.748			
	Toplam	2933.448	309				
Paylaşım ve Değerlendirme	Gruplar arası	13.822	3	4,607	1.046	.372	
	Gruplar içi	1347.662	306	4.404			
	Toplam	1361.484	309				
Planlama ve Süreç	Gruplar arası	265.082	3	88.361	13.509	.000*	1-2, 1-3 1-4, 2-3, 2-4
	Gruplar içi	2001.566	306	6.541			
	Toplam	2266.648	309				

*p<.01 **1:** her gün, **2:** haftada bir, **3:** ayda bir, **4:** daha az

Çizelge 10 incelendiğinde, öğrencilerin yazma sıklıklarına göre Yazma Özerkliği Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamaları, “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p< ,01). Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni post-hoc analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; “her gün” yazı yazan öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum”larının “ayda bir” ve “daha az” yazı yazan öğrencilerden, “haftada bir” yazı yazan öğrencilerin de yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum”larının “daha az” yazı yazan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. “Her gün” yazı yazan öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algıları, “haftada bir”, “ayda bir” ve “daha az” yazı yazan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek,

“haftada bir” yazı yazan öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algıları, “ayda bir” ve “daha az” yazı yazan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği’nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin korelasyon değerleri, Çizelge 11’de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği’nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki Korelasyon (r) Değerleri

Alt Boyutlar	Motivasyon ve Tutum	Paylaşım ve Değerlendirme	Planlama ve Süreç
Motivasyon ve Tutum	1		
Paylaşım ve Değerlendirme	.244*	1	
Planlama ve Süreç	.549*	.191*	1

* $p < .01$

Çizelge 11 incelendiğinde, öğrencilerin yazmaya yönelik “motivasyon ve tutum”, “paylaşım ve değerlendirme” ile “planlama ve süreç” boyutları arasındaki korelasyon (r) değerlerinin .191 ile .549 arasında değiştiği görülmektedir ($p < .01$). Yazma Özerkliği Ölçeği’nin “motivasyon ve tutum” ile “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .244$; $p < .01$). Buna göre öğrencilerin yazmaya yönelik “motivasyon ve tutum”ları arttıkça yazmaya yönelik “paylaşım ve değerlendirme”lerinin de arttığı söylenebilir. Yazma Özerkliği Ölçeği’nin “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .549$; $p < .01$). Buna göre öğrencilerin yazmaya yönelik “motivasyon ve tutum”ları arttıkça yazmaya yönelik “planlama ve süreç” algılarının da arttığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği’nin “paylaşım ve değerlendirme” ile “planlama ve süreç” alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .191$; $p < .01$). Buna göre öğrencilerin yazmaya yönelik “paylaşım ve değerlendirme” algıları arttıkça “planlama ve süreç” algılarının da arttığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneri

Öğrenci özerkliği üzerine yurt dışında birçok çalışma yapılmış ve yapılan çalışmalarda, öğrenci özerkliğinin motivasyon, tutum, sorumluluk, öğretmen özerkliği kavramlarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de ise son yıllarda bu konu üzerine yapılan çalışmalarda artış gözlemlenmiştir.

Reinders ve Balcikanli (2011), son yıllarda öğrenci özerkliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin arttığını ve önem kazandığını, öğretmenlerin eğitim programlarının öğrenci özerkliğine göre düzenlenmesinin gerekliliğinin ortaya çıktığını belirtmektedirler. Macaskill ve Taylor (2010), üniversite öğrencilerinin özerk öğrenme becerilerini belirlemeye yönelik, 214 öğrencinin katılımcı

olduğu, 12 maddeden oluşan öğrenci özerkliği ölçeği geliştirmiştir. Ölçeğin alanda eksiklik olduğu için geliştirildiği ve eğitim araştırmacıları için kullanışlı olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışma, İngiltere'deki Sheffield Hallam Üniversitesi Öğrenci Özerkliği Geliştirme Merkezi tarafından desteklenmiştir. Katz ve Assor (2006) özerkliği gelişen öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek olabileceği sonucunu ortaya koymuştur. Dickinson (1995), öğrenme sürecinde özerk olan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttığını, daha etkin ve iyi çalışmalar yapabildiklerini belirtmektedir. Borg ve Al-Busaidi (2012), özerk öğrencilerin daha fazla motive, kararlı, mutlu, odaklanmış oldukları ve sınıf dışındaki fırsatlardan yararlandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Baard (2004), öğrenme özerkliğine sahip öğrencilerin öğrenme motivasyonunun yüksek olduğunu belirtmektedir. Süğümlü (2017), öğrenci özerkliğinin motivasyon, tutum ve öğretmen özerkliği kavramlarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yine Süğümlü (2016), çalışmasında öğrenci özerkliğine yönelik etkinlikler geliştirmiş ve öğrenci özerkliği temelinde gerçekleştirilen yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutumu ve motivasyonunun arttığını, yazma becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. Tekşan ve Süğümlü (2018), öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek için Yazma Özerkliği Ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek, çalışmanın veri toplama aracını oluşturmuştur. Yazma Özerkliği Ölçeği'nin alt boyutları ile öğrenci özerkliği üzerine yapılan çalışmalarda ortaya çıkan temel kavramların birbirleriyle bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

➤ Sınıf öğrencilerinin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” algıları, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin algılarından daha yüksektir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” algılarında düşüş olmaktadır. Türkçe derslerinde uygulanan yazma öğretiminin öğrencilerin özerk yazma düzeylerini artıran değil azaltan bir etkisinin olduğu düşünülebilir.

➤ Kız öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algıları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

➤ 11 yaşındaki öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum”ları, yaşları 13, 14 ve 15 olan öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca 11 yaşındaki öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algıları da yaşları 14 ve 15 olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Yaş arttıkça yazma özerkliği düzeyinin azaldığı söylenebilir.

➤ “Her gün” yazı yazan öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum”ları, “ayda bir” ve “daha az” yazı yazan öğrencilerden yüksektir. “Haftada bir” yazı yazan öğrencilerin de “daha az” yazı yazan öğrencilerden yüksektir. “Her gün” yazı yazan öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algıları, “haftada bir”, “ayda bir” ve “daha az” yazı yazan öğrencilerden yüksektir. “Haftada bir” yazı yazan öğrencilerin de “ayda bir” ve “daha az” yazı

yazan öğrencilerden yüksektir. Yazı yazma sıklığı arttıkça yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutlarında yükselme olmaktadır.

➤ Yazma Özerkliği Ölçeği'nin “motivasyon ve tutum” ile “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum”ları arttıkça “paylaşım ve değerlendirme”leri de artmaktadır. Yine öğrencilerin Yazma Özerkliği Ölçeği'nin “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “motivasyon ve tutum”ları arttıkça “planlama ve süreç” algıları da artmaktadır. Ayrıca Yazma Özerkliği Ölçeği'nin “paylaşım ve değerlendirme” ile “planlama ve süreç” alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “paylaşım ve değerlendirme” algıları arttıkça “planlama ve süreç” algılarının da artmaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğrenci özerkliği anlayışı, eğitimin öncelikli amaçlarından biri olmalıdır.
2. Dil becerilerinin geliştirilmesinde öğrenci özerkliği anlayışından yararlanılmalıdır.
3. Öğrencilerin özerk yazma becerileri geliştirilmeli ve öğretmenler tarafından desteklenmelidir.

Kaynakça

- Arıcı, F. ve Urgan, S. (2017). *Yazılı Anlatım El Kitabı. (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Avrupa Konseyi (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Baard, P. P. (2004). Intrinsic Need Satisfaction in Organization: A Motivational Basis of Success in For-Profit and Non-for-Profit Settings. Edited by Edward L. Deci and Richard M. Ryan. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Benson, P. (2003). Learner Autonomy in the Classroom. In Nunan, D. (Eds.) *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy. (Second Edition)*. Edited by Christopher N. Candlin and David R. Hall. London: Pearson Education Limited.
- Borg, S. ve Al-Busaidi, S. (2012). *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. London, UK: British Council.

Boscolo, P. ve Gelati, C. (2007). Best Practices in Promoting Motivation for Writing. In S. Graham, C. A. Macarthur and J. Fitzgerald (Eds.). *Best Practices in Writing Instruction* (202-222). New York: The Guilford Press.

Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-37.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. New York: Sage

Dickinson, L. (1995) Autonomy and Motivation A Literature Review. *System*, 23, 165-174.

Godwin-Jones, R. (2011). Emerging Technologies Autonomous Language Learning. *Language Learning & Technology*, (3), 4-11.

Göçer, A. (2018). *Yazma Eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Graham, S. ve Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104 (6), 396-407.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing (Chapter 10). C. Macarthur, S. Graham and J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2013). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi İçinde* (21-45). Ankara: Pegem Akademi.

Katz, I. ve Assor, A. (2006). When Choice Motivates and When It Does Not. *Education Psychology Review*, August, 429-442.

Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 2010, 7 (13), 192-207.

Little, D. (1995). Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System*, 23(2), 175-181.

Little, D., Ridley, J. ve Ushioda, E. (Eds.). (2003). *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik.

Macaskill, A. ve Taylor, E. (2010). The Development of Brief Measure of Learner Autonomy in University Students. *Studies in Higher Education*, 35 (3), 351- 359.

MEB (2018). *Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Nauman, A. D. (2007). Writing in the Primary Grades: Tapping Young Children's Enthusiasm to Help Them Become Good Writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (4), 16-28.

Noels, K. (2001). New Orientations in Language Learning Motivation. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Eds.). *Motivation and Second Language Acquisition (43-68)*. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.

Nunan, D. (2003). Nine Steps to Learner Autonomy. *Keynote Presentation, International Association of Teachers of Swedish as a Foreign Language*. Stockholm, Sweden, 2003. 193-204.

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the Role of Teacher Autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 184-202.

Reinders, H. (2010). Towards A Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 35, 5, August 2010, 40-55.

Reinders, H. ve Balcikanli, C. (2011). Learning to Foster Autonomy: The Role of Teacher Education Materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2 (1), 15-25.

Ruddell, R. B. (2006). *Teaching Children to Read and Write: Becoming an Effective Literacy Teacher (4th Ed.)*. Boston: Pearson.

Silva, D. D. (2002). Autonomy, Motivation and Achievement. In A. S. Mackenzie & E. McCarfferty (Eds.). *Developing Autonomy (65-72)*. Proceedings of the JALT CUE Conference 2001, Tokai University.

Sinclair, B. (2000). Learner Autonomy: The Next Phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions (414)*. Harlow: Longman.

Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma Becerisinde Öğrenci Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Süğümlü, Ü. (2017). Öğrenci Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (1), 690-708.

Tekşan, K. (2013). *Yazma Eğitimi*. Çanakkale: Kriter Yayıncılık.

Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma Özerkliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7/3, 2591-2607.