

8th-Grade Students' Perceptions of Writing Self-Efficacy and Story Writing Skills

Hacer Taş

*Ministry of National Education
hacer.tas06@gmail.com*

Ahmet Balci

*Hatay Mustafa Kemal University
abalci@mku.edu.tr*

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the relationship between eighth-grade students' perceptions of writing self-efficacy and their story writing skills. The study is a descriptive one designed within the framework of correlational research. A total of 600 eighth-grade students studying in the central districts of Hatay province (Antakya and Defne) in Turkey were included in the study group. The data of this study were evaluated using the Writing Self-Efficacy Scale developed by Pajares, Hartley, and Valiante (2001) and adapted to Turkish by Demir (2011), and the Story Writing Skills Scale developed by Temizkan (2011). The results of the study indicated that the students perceived themselves to have had high levels of writing self-efficacy. However, it was also found that the students' levels of story writing skills were at the level of "not developed". In addition, it was observed that the students who participated in the study were not sufficient in the main and sub-dimensions of the story writing skill scale. The results of this study revealed a statistically significant difference between eighth-grade students' scores on writing self-efficacy scale and their story writing skills. Students' perceptions of writing self-efficacy and story writing skills differed statistically in terms of gender as well. Based on the results of this study, it was concluded that there was a small correlation between the total score obtained for eighth-grade students' perception of writing self-efficacy and their story writing skills.

Keywords: Writing skills, narrative text, self-efficacy, writing self-efficacy.

In the general sense, language is the most common means of communication since it is the most basic means of communication and is used to convey the whole human experience. The widespread and effective use of this tool, in contrast, can be achieved through a qualified education in the mother tongue. In this educational process, which is based on the principle of developing the skills of comprehension (reading and listening) and expression (speaking and writing), it is necessary to give sufficient importance to each skill. Especially reading and writing skills which enter our lives with the beginning of school life require a systematic planning process.

Of those four basic language skills, writing starts to be acquired through years of schooling. However, the development of this skill takes a long time. One of the many components related to writing is creating the perception of writing self-efficacy. It is possible to define writing self-efficacy as a belief and perception of competence that an individual will demonstrate a very successful written expression activity and produce high-quality products.

Believing in self-efficacy affects the success of an individual, their preference for an activity, and their efforts for as well as persistence in this activity (Schunk, 2003). Supporting students' beliefs in self-efficacy has a positive impact on learning and motivation. The importance of writing and writing skills in transferring the material and spiritual accumulation of knowledge

created by humans has been valued for centuries (Özonat, 2015: 208). It is important to note that during the process of writing, the individual operates various mental processes and that expression skills can be developed through systematic training. Such systematic training limits and improves the use of language in terms of aesthetics and grammatically proper expressions in addition to its use as the main tool to convey messages.

It is generally accepted that the writing skill cannot be developed on its own considering the fact that language skills cannot develop independently from each other and that each skill will affect the others (Özkara, 2007: 23). A number of researchers consider writing to be the slowest developing skill among all language skills throughout this interactive and planned educational process taking place at schools (Yalçın, 2002: 25; Demirel and Şahinel, 2006: 111; Maltepe, 2006: 11).

The writing skill starts to be acquired with literacy education and continues to be developed throughout the whole educational process, and it maintains its importance in daily and business life even after one's school life is over. In a simple sense, students should be trained through a cognitive process which includes various activities, such as writing down their ideas in logical integrity, summarizing, classifying, evaluating, and using expressions that help to think differently, all of which transcend writing down thoughts on paper only. Such education is possible only by providing different types, methods, and techniques of writing including academic and recreational writing, persuasive writing, free writing, interrogatory writing, and descriptive writing (Güneş, 2007: 159-160).

The word story is used to emphasize both a literary genre and common text structures in different genres. The concept of "narrative text" generally refers to this common structure. The story genre is, in fact, the basis for the narrative text structure. A story basically consists of an introduction, a body, and a conclusion. Stories have structurally-specific content. They have common characteristics, such as characters, events and plots, space, time, perspective and a narrator.

The story genre is considered to be an important educational tool at school settings as it supports the use of language and development of personality in children, promotes the development of emotions by building a personal relationship between the hero of the story and the child, provides them an opportunity to comment on others' behaviors as well as their own, enriches vocabulary, and helps them recognize the power of the language and how to use it to convey messages creatively (Akyol, 2010:161). The story genre is also the focal point for creative writing with aesthetic concerns (Temizkan, 2011).

Psychological processes are known to have significant effects on almost every aspect of human life. In recent years, the effects of many psychological processes and characteristics including motivation on education and learning have been emphasized. Another noteworthy topic related to the processes of motivation is self-efficacy. Bandura (1986: 391) defines self-efficacy as beliefs in one's own capacity to organize and carry out the activities necessary for success. When academic studies are examined in general terms, it can be interpreted that the higher the students' sense of efficacy, the more efforts, perseverance, and endurance they will demonstrate in the learning process. Writing as a language skill and teaching process is also affected by self-efficacy. A review of the related literature reveals that the writing self-efficacy of a student will affect their writing process making it an easier task with a more successful final product. Based on this fact, the present study sought to find an answer to the following research question: What is the relationship between the perceptions of writing self-efficacy and the writing skills of eighth-grade students? The sub-questions relating to the research questions include the below:

1. What is the level of writing self-efficacy of eighth-grade students?
2. What is the level of story writing skills of eighth-grade students?
3. Is there a correlation between the perceptions of writing self-efficacy and the writing skills of eighth-grade students?

Method

Model

This study which aims to evaluate the relationship between the perceptions of writing self-efficacy and story writing skills of eighth-grade students follows correlational research model.

Participants

The participants of this study consisted of eighth-grade students studying in Antakya and Defne districts of Hatay in the academic year 2014–2015. So as to ensure data diversity and increase data reliability, 600 students with different socioeconomic backgrounds who were able to represent the whole eighth-grade student population were randomly selected for the study. 63.8 % (n = 383) of the sample were female and 36.2 % (n = 217) were male.

Tools

The data used in the study was obtained from the texts that were written by the students with a narrative writing style and the scores given to them by the students themselves in accordance with the writing self-efficacy scale. In addition, a “Personal Information Form” was used to determine the socioeconomic characteristics of the students participating in the study.

To obtain information about the students' writing self-efficacy, the Writing Self-Efficacy Scale (WSES) created by Pajares, Hartley, and Valiante (2001) and adapted to Turkish by Demir (2011) was utilized. The Story Writing Skills Scale (Temizkan, 2011) was used to determine students' levels of narrative text writing skills.

Data Collection

The study was carried out at the end of the first semester of the 2014–2015 academic year (January 2015). All of the data were collected during one course (40 minutes) from students who volunteered to participate in the study in schools that granted permission.

Data Analysis

The data obtained from the Personal Information Form, WSES and Story Writing Skills Scale were analyzed using the SPSS (21.0) software. The data related to the demographic characteristics of the students were analyzed using descriptive statistics such as frequencies (f) and percentages (%).

When the data obtained from the WSES, which was used to determine the writing self-efficacy levels of the eighth-grade students, were uploaded into the statistical program, each student's score for themselves on a 100-point scale for each item were added up and an average score was obtained, and students' self-efficacy was measured.

Stories written by students were evaluated using the Story Writing Skills Scale. The items of the scale consisting of five basic and 19 sub-dimensions were evaluated separately for each text. In this rubric scale, each of the sub-dimensions was scored as Adequate (3), Needs Improvement (2), and Insufficient (1) and an average score was calculated for each student. Descriptive statistics (f and %) of the data related to the sub-dimensions of the story writing skills scale were obtained. So as to determine the relationship between the total scores of students' on the writing skills scale and the gender variable, firstly, the normal distributional characteristics of the groups were determined. In order to determine the normality of distributions, the Kolmogorov Smirnov test was performed (Sig. =.000). For parametric statistics, alternative tests are used when the assumption of normality is not present (Büyüköztürk, 2017:155). In this respect, a normality test for t-test and ANOVA were used to test the homogeneity of the variances. When significant differences were found as a result of these tests, the Kruskal-Wallis-H (KWH) test, which is a non-parametric test, was used instead of variance analysis, and the Mann Whitney U (MWU) test instead of the t-test. When the Kruskal-Wallis-H test revealed a significant difference, the Mann Whitney U (MWU) test was applied on the paired combinations of the groups and the reasons behind the difference were examined (Büyüköztürk, 2017:155).

Control-coding method was used to determine the reliability of the grading for students' written expression samples used to identify students' story writing skills with the help of the scale. In line with this, the author and a Turkish teacher who completed a Master's degree in the field of Turkish Language Teaching coded a certain number of written storytelling samples separately and then, reviewed the resulting encodings together. As a result of the analysis, Miles and Huberman's (2015) reliability formula was used to calculate the reliability of the qualitative data to show the consistency in the grading for students' narrative texts between the two observers. The reliability of the study was calculated as 80 % (0.80) based on the results of Control-Coding (Reliability = Number of Agreements / (Number of agreements + Number of disagreement), and this result was accepted as reliable for data coding.

Results

As a result of the evaluation of the eighth-grade students' perceptions of writing self-efficacy, it was found that 93.2 % (f = 559) of the students had a high level of writing self-efficacy (668-1000). This percentage was followed by 4.3 % (f = 26) for students with a medium level of writing self-efficacy perceptions (334-667). The students who had a low level of writing self-efficacy perception 1.2 % (f = 7) were in the last place. The total writing self-efficacy scores of the eighth-grade students varied significantly by gender, in favor of female students ($U = 31743.50, p < .05$).

When the overall results for the content dimension, one of the main dimensions, in the narrative texts written by the eighth-grade students were examined, it was observed that the results were far from the desired level. When the Planning sub-dimension of the scale is evaluated as a whole, it was observed that the majority of the texts were categorized as “needs improvement.” This situation can be interpreted in the following way; students generally have the concept of a plan in their stories, but they have difficulty in creating a text at the desired level. It is possible to interpret that the eighth-grade students were far from the expected level of success in the main dimension of “Characters.” The results for the main dimension of “Space” also revealed that students' capabilities were not at a “sufficient” level. Similarly, the results for the “Time” sub-dimension of the scale showed that the students used this element at a very low

level of success. The total story writing scores of the students participating in the study on the story writing skills scale varied significantly in terms of gender ($U = 33602.00$, $p < .05$). When the average scores are taken into consideration, it was found that female students had better story writing skills than male students.

As a result of the study, it was found that there was a low, positive, and significant correlation between the total scores of the writing self-efficacy perception scale and the total score obtained from the story writing skills scale ($r = 0.216$, $p < .01$). Based on these results, it can be said a higher level of writing self-efficacy perception meant a higher total score on the story writing skills scale. When the coefficient of determination ($r^2 = 0.04$) is taken into consideration, it can be said that 4 % of the total score variance obtained from the story writing skills scale is the result of the level of writing self-efficacy perception.

Conclusion and Discussion

When the findings of this study regarding the writing self-efficacy perception scores were evaluated, it was concluded that students' perception of writing self-efficacy was high at 93.2 %. This rate was followed by 4.3 % of the students with medium level self-efficacy perception. The results show that students have high self-efficacy beliefs about writing. The reason behind such results could be that the students gave themselves high ratings and scores when they saw the sentences without realizing their actual levels. Previous studies (Şengül, 2011; Özonat, 2015; Türkel and Savaş, 2017; Akar and Özber, 2018) also found similar results. In addition, the significant difference between the self-efficacy perception scores in favor of girls in terms of the gender variable is in line with the findings of previous studies (Demir, 2011; Baş and Şahin, 2012; Batar and Aydın, 2014; Özonat, 2015; Korkmaz, 2015; Akar and Özber, 2018). These results were interpreted as following; the students thought that they had a high level of self-efficacy perception.

This study aimed to determine the level of using the main and sub-dimensions of the story genre in the written narratives of the eighth-grade students and whether this genre showed a significant difference when compared to various variables. The written narrative texts were examined in five main and 19 sub-dimensions. According to the results of the analysis, when the written narrative expressions of the students were evaluated based on the story writing skills scale, it was found that 92.5 percent ($f = 555$) of the students' story writing skills were at the level of "needs improvement" (20–38). In this respect, it was concluded that the students could not use most of the elements of story writing skill adequately. This can be explained by the fact that although the students had a general knowledge of narrative texts, they did not have enough information about a number of the elements in this scale. Studies with similar sample groups were conducted in Turkey in previous years (Coşkun, 2005; Sallabaş, 2007; Arı, 2008; Yılmaz, 2008; Kuruyer, 2010; Temizkan, 2011; Kılıç, 2012; Sidekli, 2012; Kaynaş, 2014; Uysal, 2014; Eğilmez and Berber, 2017; Küreci, 2017). These studies also identified problems in various sub-dimensions of the story writing skills in general.

A low level of significant correlation was found between the eighth-grade students' total scores in the writing self-efficacy perception scale and their total scores in the story writing skills scale ($r = 0.216$, $p < .01$). The examination of this result suggested that the higher the students' perceptions of their writing self-efficacy were, the higher their total score from story writing skills were. Demir's (2011) study also supports the findings of this study.

The development of writing as a language skill is possible with qualified teaching in the mother tongue. Self-efficacy should be considered as one of the important factors in the planning of this process. However, increasing the perceptions of self-efficacy alone does not bring success. Skill-oriented studies will increase student achievement.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları İle Öykü Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*

Hacer Taş
Milli Eğitim Bakanlığı
hacer.tas06@gmail.com

Ahmet Balci
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
abalci@mku.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile öykü yazma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış betimsel bir incelemedir. Hatay ili merkez ilçelerinde (Antakya ve Defne) öğrenim gören 600 sekizinci sınıf öğrencisi çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu araştırmanın verileri Pajares, Hartley ve Valiante (2001) tarafından geliştirilen ve Demir (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği" ve Temizkan (2011) tarafından geliştirilen "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği"yle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yüksek düzeyde yazma öz yeterlilik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin öykü yazma beceri düzeylerinin "geliştirilmeli" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin öykü yazma beceri ölçeğinin temel ve alt boyutlarında yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar ile öykü yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma öz yeterlilik algıları ve öykü yazma becerileri cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmada ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına ilişkin elden edilen toplam puan ile öykü yazma becerisi arasında düşük düzeyli bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler:Yazma becerisi, öyküleyici metin, öz yeterlilik, yazma öz yeterliliği.

Genel anlamda temel iletişim aracı olması ve bütün bir insanlık deneyiminin aktarılmasında kullanılması sebebiyle dil, en yaygın iletişim aracıdır. Bu aracın yaygın ve etkili kullanımı ise nitelikli bir ana dili eğitimi ile sağlanabilmektedir. Temelde anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin geliştirilmesi ilkesinden hareket edilen bu eğitim sürecinde her bir beceri alanına yeterli önemin verilmesi gerekir. Özellikle öğrenim hayatının başlamasıyla hayatımıza giren okuma ve yazma becerileri sistematik bir planlama sürecine özellikle ihtiyaç duymaktadır.

Dört temel dil becerisi içerisinde yazma okul yıllarıyla kazanılmaya başlamakta ama geliştirilmesi uzun bir sürece yayılmaktadır. Yazma ile ilgili pek çok beceri bileşeninden birini de yazmaya ilişkin öz yeterlilik algısı oluşturmaktadır. Yazma öz yeterliliğini genel anlamda kişinin çok iyi bir yazılı anlatım faaliyeti sürdüreceği ve nitelikli ürünler verebileceğine dair olan inanç ve yerlilik algısı olarak değerlendirmek mümkündür.

Öz yeterlilik inançları bireyin başarısını, bir faaliyet seçimini ve bu faaliyette sergileyeceği uğraşı ve bu faaliyette ısrarcı oluşunu etkilemektedir (Schunk, 2003). Öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının desteklenmesi öğrenme ve motivasyon üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Yazmanın, bireyin özellikle okuma, dinleme,

* Bu makale Hacer TAŞ'ın Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Doç. Dr. Ahmet BALCI danışmanlığında hazırladığı "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Hikâye Yazma Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

gözlem, izlenim ve birikimlerinin başkalarına kalıcı bir yolla aktarılmasını sağlayan çok önemli bir beceri olduğu düşünüldüğünde bu olumlu etkinin bu becerinin geliştirilmesinde bir fark yaratacağı muhtemeldir.

Dil becerileri içinde yazma, öncelikle aktarım niteliğiyle önemsenen ve değerlendirilmeye çalışılan bir beceridir. İnsanın oluşturduğu maddi ve manevi birikimin yüzyıllar boyunca aktarılmasında yazının ve yazma becerisinin önemi her dönemde önemsenmiştir (Özonat, 2015:208). Yazı, insanların iletişim kurmak için, dil denilen düzeni, belirli işaretlerle sınırlayan ikinci düzendir. Yazı bu yönüyle sözün resmedilmiş biçimidir (Özbay, 2009:115). Yazının bu niteliğinden hareketle yazma becerisini bir kodlama sistemi olarak duygularımızı ve düşüncemizi ifade etmek için gerekli olan sembol ve ifadeleri anlık olarak üretebilme etkinliği (Aydın, 2009:30) olarak tanımlamak mümkündür. Yazma süresince bireyin çeşitli zihinsel süreçleri işlettiğini ve ifade becerisinin geliştirilmesinin sistematik bir eğitimle kazanılabileceğini dikkate almak gerekir. Bu sistematik eğitim dilin yazılı olarak kullanımını temel mesaj aktarımı yanında estetik ve kurallara uygun anlatım yönüyle de sınırlar ve geliştirir.

Dil becerilerinin birbirinden bağımsız gelişmeyeceği ve her bir beceri alanının diğer alanların tamamını etkileyeceği gerçeği düşünüldüğünde yazma becerisinin de tek yönlü olarak geliştirilemeyeceği kabul gören bir gerçektir (Özkara, 2007:23). Okulda gerçekleşen bu etkileşimli ve planlı süreçte yazmayı dil becerileri içinde en yavaş gelişen beceri olarak gören araştırmacılar da bulunmaktadır (Yalçın, 2002:25; Demirel ve Şahinel, 2006:111; Maltepe, 2006:11). Benzer bir yaklaşımda Onan ve Baş (2009:120) anadili eğitiminde dört dil becerisi arasında en karmaşık ve zor olanı yazma olarak değerlendirir. Burada zorluk kavramı ile vurgulananın öğrenme sürecindeki güçlükten ziyade kazanılması gereken yeterliklerin çokluğu ve diğer dil becerileriyle karşılaştırıldığında sürece yayılması gereken unsurların fazlalığını daha fazla vurgulamak gerekir. Göğüş (1978), bu açıdan değerlendirildiğinde yazmanın öncelikle iş ve mesleklere göre değişmesinin yanında Türkçe öğretiminde yaratıcı yazılar yazma, yazılı bildirme, noktalama ve yazma, anlatım ve bilgi toplayarak yazma gibi farklı açılardan işlevlere dikkat edilerek verilmesi gereken bir yazma eğitimi sürecinden bahseder.

Yazma becerisi ilk okuma yazma eğitimi ile başlamakta ve eğitim sürecinin tamamında geliştirilmeye devam edildiği gibi okul sonrasında da gündelik ve iş hayatının içindeki önemini korumaktadır. Basit anlamda zihinden geçenlerin kağıda dökülmesinin ötesinde bilişsel bir süreçle öğrenciler çeşitli etkinliklerle fikirlerini mantıklı bir bütünlük içinde yazma, özetleme, sınıflama, değerlendirme, farklı düşünmeyi geliştiren ifadeler kullanma gibi aşamaları içeren bir eğitimden geçirilmelidir. Bu eğitim de ancak bilgi edinmek ve eğlenmek için yazma, ikna edici yazma, serbest yazma, sorgulayıcı yazma, betimleyici yazma gibi farklı tür, yöntem ve tekniklere yer verilmesiyle (Güneş, 2007:159-160) mümkün olur. Süreç içinde geliştirilmesi gereken bir beceri olarak yazmayı Karatay (2011:29) farklı aşamalarla açıklar:

“1. Hazırlık: Konu ile ilgili beyin fırtınası yapma, öğrencilerin konu ile neler bildikleri belirleme, araştırma yapma, gözlem ve deneyimlerden yararlanma.

2. Yazma taslağını oluşturma: Konuyu sınırlama, yazma amacını belirleme, ana maddeleri, başlıkları düzenleme

3. Yazma taslağının gözden geçirme/ düzenleme- geliştirme: Konu ile ilgili nelere değinildiğini veya değinilmediğini ve konuya nasıl değinildiğini gözden geçirme, düzenleme.

4. Yazıyı düzeltme: Dil ve anlatım yönünden, yazım ve noktalama açısından düzeltme.

5. Yazıyı ortaya koyma- yayınlama: Yazılı anlatım metninin okurlarla paylaşılması. Bu paylaşımın sınıf panosu, duvar gazetesi, okul dergisi, internet sayfası, yerel gazeteler vs. aracılığı ile gerçekleştirilmesi.”

Eğitim süreci planlamasında söz varlığı, konu, plan, başlık, kelime ve paragraf kavramlarının öğretimi ve geliştirilmesi (Kantemir, 1991:153; Bağcı, 2007:96; Bağcı, 2011: 96; Karadağ ve Maden, 2013:272; Şentürk, 2009:21; Göçer, 2018:134-150) becerinin dolayısıyla yazma sonucunda ortaya çıkan ürünün-niteliğini olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca serbest yazma, metin tamamlama, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, kontrollü yazma gibi (Özbay, 2009:129-130) farklı tür ve yöntemlerin kullanımı ile çeşitli anlatım biçimleri (açıklayıcı, öyküleyici, betimleyici, tartışmacı) öğretiminin-uygulamalarının yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde önemli aşamalar olduğu bilinmektedir.

Genel anlamda metin özeldir yazılı anlatım ürünlerinden biri olarak öyküler yapısal özellikleriyle diğer metin tür ve yapılarından ayrılmaktadır. Metni oluşturan kelime ve cümle birliklerinin rastlantısal değil belirli bir düzen ve anlamlı yapılardan oluştuğu düşünüldüğünde (Halliday ve Hassan, 1976:1-2) bu “düzen ve anlam”ın belirli ortak yapılarla karşımıza çıktığını görürüz. Kıran ve Kıran (2003:18-27) metinleri anlatısal, açıklayıcı, kanıtlayıcı ve betimsel metin olmak üzere dört başlıkta değerlendirir. Günay (2003:152) ise edebî metinlerin kesin bir sınıflamaya tabi tutulmasının güç olduğunu belirtmekle birlikte metinleri öğretici metinler, söyleşimsel metinler, anlatı türü metinler, şiirsel metinler, haberleşme metinleri, basın metinleri, uyarıcı yazılar, panolar, pankartlar, afişler, el ilanları başlıkları altında değerlendirir. Öykü hem bir edebî tür adı hem de farklı türlerdeki metin ortak yapılarını vurgulamak için kullanılmaktadır. “Öyküleyici metin” kavramıyla da çoğunlukla bu ortak yapı belirtilmektedir. Öyküleyici metin yapısının temelinde öykü (hikâye) türü bulunmaktadır. Bu “bir gözlemden, izlenim ya da tasarımdan yola çıkarak bir olayın, bir durumun, bir kesitin, bir anın anlatımı” (Andaç, 2008:19) hedeflenir.

Her edebî tür farklı yapıya sahiptir. Bu nedenle edebî eserlerin değerlendirilmesinde bu yapısal farklılıklara dikkat edilmelidir (Karaalioglu, 1992:311). Öykülerin algılanması sürecinde kullanılan zihinsel yapıları tanımlamaya çalışan Barlett (1932:15), zihinsel şema (mental schema) ve yapı (structure) kavramlarından hareketle öykünün iç yapısını inceler. Labov (1972:203-212) ise buradan hareketle unsurları “özet, tanıtım, karmaşık olaylar, değerlendirme, çözüm ve

sonuç” şeklinde belirlemiştir. Erden (1998) öykünün “giriş, çatışma-zirve, çözüm” olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtirken Yıldırım (2010:119), öyküde “serim, düğüm ve çözüm” bölümlerine dikkat çeker. Temizkan (2011:923-924) öyküyü; “içerik, planlama, kahramanlar, mekân ve zaman” temel boyutları üzerinde değerlendirir. Böylelikle öykünün planlanmasındaki serim-düğüm-çözüm sıralamasında alt boyutlarda olay, şahıs kadrosu, mekan, zaman, anlatıcı, olay örgüsü gibi kavramlara (Aktaş, 2013) vurgu yapıldığı görülür.

Öykü türü çocukların dil kullanımı ve kişilik gelişimini desteklemesi, kişisel yönden hikâye kahramanı ve kendisi arasında ilişki kurarak duyguların gelişimini sağlaması, başkalarının ve kendi hareketleri üzerine yorum yapma şansı vermesi, kelime hazinesini zenginleştirmesi, dilin gücünü tanıma ve mesajları iletmede yaratıcı olarak nasıl kullanıldığını sezdirme (Akyol, 2010:161) yönüyle okullarda önemli eğitim araçlarından biri olarak görülmektedir. Ayrıca estetik kaygılarla, yaratıcı yazma çalışmalarının da merkezini de oluşturmaktadır (Temizkan, 2011).

Psikolojik süreçlerin insan hayatının hemen her alanında önemli etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Son yıllarda başta motivasyon olmak üzere birçok psikolojik sürecin ve özelliğin eğitim ve öğrenme üzerindeki etkilerine dikkat çekilmektedir. Türkçe Sözlük'te motivasyon (TDK, 2009:1409), “isteklendirme, güdüleme, harekete geçirme, harekete yöneltici iç güç” olarak değerlendirilir. Motivasyon belirlenmiş bir amaç için faaliyeti gerçekleştirmeye özendirme ve davranışı devam ettirme sürecidir (Pintrich ve Schunk, 1996:1). Motivasyon kişinin belirlenmiş amaçlarda harekete geçmesini, uygun tepkiler vermesini, istekle eylemi gerçekleştirmesini sağlayan bir iç etkidir. Akbaba (2006:345) bu iç etkenin ortaya çıkmasında hem bireyin kişilik özelliklerinin (iç) hem de çevreden (dış) gelebilecek birtakım faktörlerin etkili olduğunu belirtir.

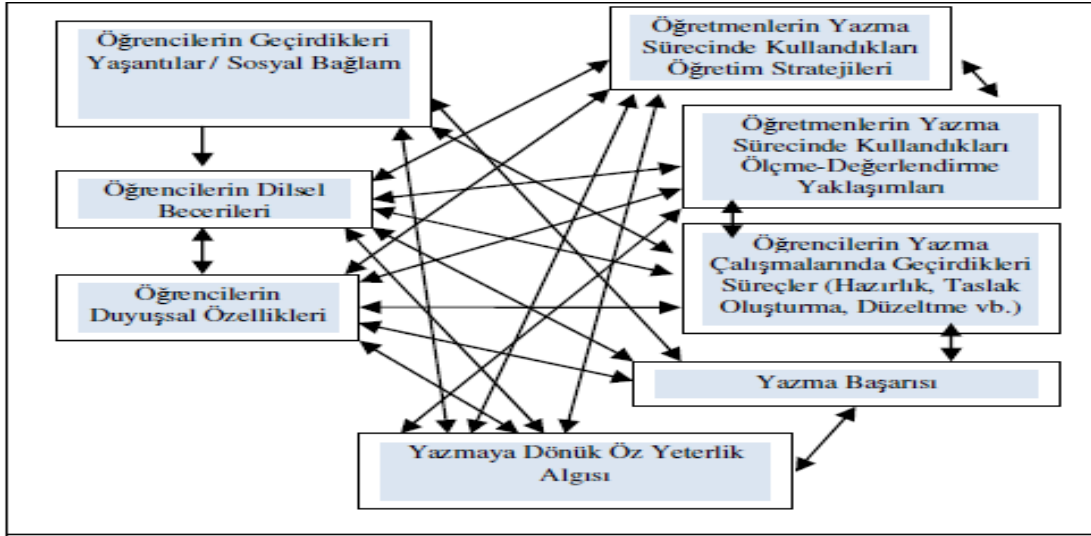
Motivasyon süreçleriyle bağlantılı olarak psikolojik süreçler içinde “öz yeterlilik” kavramı da önemsenmektedir. Öz yeterlilik sosyal bilişsel kuramcılar tarafından çok boyutlu olarak ele alınmış ve araştırmacıların ilgilendiği konulardan biri olmuştur. “Sosyal Bilişsel Teori” adı altında öz yeterliliğin kavramına ilk vurgu yapan isimlerden biri Bandura'dır. Bandura (1986:391) öz yeterliliği başarılı olmak için gereken etkinlikleri organize etme ve bu etkinlikleri gerçekleştirmeye ilişkin kendi kapasitesine yönelik inançları şeklinde tanımlar. Kavram Türkçede, öz yeterlilik inancı, öz yeterlilik algısı, öz yeterlilik beklentisi gibi çeşitli terimlerle (Azar, 2010:236) ifade dılmıştır.

Nasta (2007:10) öz yeterliliği kişilerin kendilerinde olan güven duygusunu nasıl geliştirdiklerini anlamalarında ve kapasitelerini algılamalarında önemli bir etken olarak görür. Benzer bir yaklaşımla Azar (2010:236), öz yeterliliğin kişinin kapasitesinin neyi yapmaya yeterli olacağına yönelik düşüncesi olduğundan ve becerileri yoluyla yapabileceklerine ilişkin algılarının öz yeterlilik algısını oluşturduğundan bahseder. Senemoğlu (1998:235) da öz yeterliliği bireyin kendi kapasitesine ilişkin kendisini algılayışı, farklı durumlarla baş edebilmesi, belirli bir etkinliği başarabilme ve kendisine dair yargısı olarak tanımlar. Pajares ve Valiante (2008: 159), bireylerin bir faaliyet söz konusu olduğunda, engellerle karşılaştıklarında ne kadar süre tahammül edeceklerini, ne derece dayanıklı olacaklarını ve ne yoğunlukta çaba sarf edeceklerini belirlemede öz yeterlilik inançlarının belirleyici olduğundan bahseder. Bandura (1997:3)'ya göre öz yeterlilik inancının etkilendiği bazı kaynaklar şunlardır;

1. Kişinin yani öğrencinin daha önceki performanslarının sonuçlarına dayanan geçmiş yaşantıları
2. Başkalarından alınan sözel yargılar sonucu oluşan ifadeler: Sözel ikna
3. Dolaylı yaşantılar denilen başkalarının tecrübelerinin gözlenmesi ile oluşan durumlar
4. Duygusal ve fiziksel durumlar.

Öğrenciler bu kaynaklardan en çok kendi yaşadıkları deneyimler sonucu öz yeterlilik algılarını biçimlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Pajares ve Valiante (2008:160) etkinliklerle meşgul olan öğrencilerin, eylemlerinin sonuçlarını yorumlarken başarılı olarak yorumlanan çıktılarının öz yeterliliği artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yüksek öz yeterliliğin yüksek akademik başarı performansı ile ilişkili olduğu sonucuna da ulaşmıştır (Carpenter, 2007). Bu bilgilerden hareketle öğrencilerin yeterlilik duygusu ne kadar yükselirse öğrenim sürecinde göstereceği uğraş, direnç ve dayanıklılığın artacağı yorumu yapılabilir.

Bir dil becerisi ve öğretim süreci olarak yazma da öz yeterlilik niteliğinden etkilenmektedir. Akademik başarı ile öz yeterlilik arasındaki ilişkinin varlığını kanıtlayan araştırmalar sebebiyle (Pajares, 1996:551-557; Vrugt, Langereis ve Hoogstraten, 1997:61; Bandura ve Locke, 2003:90; Büyükkiz, 2011:152) yazma becerisinde dikkat edilmesi gereken psikolojik süreçlerden birini de yazma öz yeterliliğinin oluşturması gerekir. Hidi ve Boscolo (2006) yazma öz yeterliliğini; kişinin bir metni meydana getirebilmesine yönelik kişisel bir algısı olarak tanımlamışlardır. Yazma öz yeterliliği öğrencilerin yazma konusunda bu beceriye dair güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Öz yeterlilik algısı herhangi bir işe başlama ve sürdürmede önemli bir motivasyon kaynağı olduğuna göre yazma çalışmalarında da güvenleri yüksek olan öğrencilerin yazma eylemine başlamada ve bunu sürdürmede istekli olacakları (Özonat, 2015:210) ve nitelikli ürünler verebilecekleri düşünülebilir. Yazma becerisinde güvenleri yeterli olmayan öğrenciler, yazma eyleminin gerektirdiği görevlere daha az katılır ve engellerle karşılaştıklarında daha çabuk pes ederler (Pajares, 2007:246). Pajares ve Valiante (1996:5) göre yazma öz yeterliliği yüksek öğrenciler yazma eylemine başlarken kendilerini yetenekli birer yazar olduklarına inanmakta ve daha daha başarılı bir performans göstermektedirler. Özellikle yazmanın zor bir uğraş olduğuna düşünen öğrencilerin yaşayacağı isteksizlik başarısızlığı da beraberinde getirebilecektir. Başta geçmiş yaşantılar ve öz yeterlilik algısı yazma sürecini etkilemektedir. Şengül (2011) bu ilişkiyi etkileyen farklı değişkenleri aşağıdaki şekilde şemalaştırmıştır:



Şekil 1: Öğrencilerin Yazma Başarısı ve Yazma Öz Yeterlikleri ile İlişkilendirilen Değişkenler (Şengül, 2011: 56)

Şekil 1'e göre yazma başarısı ve yazma öz yeterlilik algısı üzerindeki etkileri öğrenci ve öğretmen olarak iki ana değişken üzerinden yorumlamak mümkündür. Öncelikle öğrencilerin öğrenme sürecine getirdikleri bazı nitelikler (geçmiş yaşantı, dilsel beceriler, duyuşsal özellikler) onların yazma öz yeterliliği ve yazma başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin yazma öz yeterliliği ve yazma başarısı üzerinde etkili olan dışsal etki ise öğretmen niteliğidir (kullanılan yazma strateji ve yöntemleri, yazma sürecinde kullanılan ölçme değerlendirme). Bu açıdan değerlendirildiğinde yazma öz yeterlilik algısının da öğrencilerin eğitim süreci öncesi yaşantılardan etkilendiği kadar (Tağa ve Ünlü, 2013:1288) eğitim süreci ve öğretmen niteliğinden de etkilendiği değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler çerçevesinde öğrencinin yazma öz yeterliliğinin yazma sürecini daha kolay gerçekleştirebilmesinde ve ortaya başarılı bir yazma ürünü koyabilmesinde etkileyeceği değerlendirilmektedir.

Türkiye'de yapılan akademik yayınlarda çeşitli yaş gruplarındaki bireylerin öyküleyici metin yazma ve yazma öz yeterliliklerine ilişkin durumlarının incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalarda öyküleyici metin unsurları ve metin yapısı (Arı, 2008; Sallabaş, 2008; Yılmaz, 2008; Kaynaş, 2014; Uysal, 2014; Yaylacık, 2014; Sulak, Çevik ve Sönmez, 2015; Eğilmez ve Berber, 2017; Küreci, 2017), öyküleyici türde yazılan metinlerin metinsellik ölçütleri (Coşkun, 2005; Çeçen, 2011; Çoban, 2012), farklı yazma tür, yöntem ve tekniklerinin öyküleyici metin oluşturmaya etkisi (Özkara, 2007; Temzkan, 2011; Doğan ve Müldür, 2014; Baki ve Feyzioğlu, 2017; Sivrikaya ve Çetin, 2018); akran dönütünün öyküleyici metin oluşturmaya etkisi (Gülüşen, 2011) gibi konulara yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda örneklem gruplarından elde edilen verilerden hareketle farklı düzeylerde öğrencilerin oluşturdukları öyküleyici metinlerde sorunlar tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Türkiye'de yazma öz yeterliliğini değerlendiren sınırlı sayıda çalışma tespit edilmiştir. Bu konuda literatür çalışması şeklinde oluşturulan (Akar, 2008) araştırmalar olduğu gibi ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliliklerini ölçmek amacıyla ölçek geliştirme ve uygulamayı içeren çalışmalar (Demir, 2011; Büyükkız, 2012; Şengül, 2013; Korkmaz, 2015; Özonat, 2015; Altunkaya ve Ateş, 2017; Akar ve Özber, 2018); farklı yazma uygulamalarının yazma öz yeterliliklerine olan etkileri (Manay, Türkel ve Savaş, 2017) incelenmiştir. Benzer çalışmalar Türkiye dışında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda da yazma niteliği ve yazma öz yeterlilik ilişkisi (McCarthy, Meier ve Rinderer, 1985; Pajaras ve Valiante, 1997; Pajares, 2007; Jones, 2008; Martinez vd., 2011) üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalarda özellikle bireylerin yazma performanslarında yazma öz yeterliliğinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Sonuç itibarıyla yazma öğretimi sürecinde öz yeterlilik inancının yazma etkinliklerinde göz önünde bulundurulmasının yazılı anlatım ürünlerinin daha nitelikli olmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de yazma öz yeterlilik inancı ve yazma becerisi üzerine en kapsamlı bilimsel çalışmanın Demir (2011) tarafından yürütüldüğü tespit edilmiştir. Ancak yazınsal bir tür olarak öykünün oluşturulma biçimi düşünüldüğünde bir metin oluşturma çabasının olduğu tür ve yazma öz yeterliliğine ilişkin değerlendirmenin amaçlandığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Eğitim kurumlarında verilecek yazma eğitimi ve bu eğitime ilişkin öz yeterlilik algısının belirlenmesi bu başlıklarla ilgili çalışmaların yürütülmesini de kolaylaştıracaktır. Bu gerçekten hareketle bu araştırmanın amacı temel problem cümlesi; "Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile öykü yazma becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir. Bu temel probleme bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilikleri hangi düzeydedir?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri hangi düzeydedir?
3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile öykü yazma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Model

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ise “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi” amaçlamaktadır (Karasar, 2008:81).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Hatay ilinde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Belirtilen dönemde Hatay il merkezi Antakya ve Defne merkez ilçeleri ortaokul 8. sınıfta eğitim gören 6481 öğrenci bulunmaktadır.¹ Evrene giren bütün öğrencilerin çalışmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. 6481 öğrenci evrenini .05 sapma miktarına göre temsil edecek örneklem sayısı 363 kişidir (Krejcie ve Morgan, 1970). Veri çeşitliliğini sağlamak ve veri güvenilirliğini arttırmak amacıyla evreni temsil edebilecek farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda bulunan 600 öğrenci “tesadüfi (random-yansız) yöntemle” araştırma örneğine seçilmiştir.

Aşağıdaki tabloda çalışmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik çevrelerine göre dağılımlarını gösteren okul bilgileri yer almaktadır:

Tablo 1
Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Okullar

Okullar	Sosyoekonomik Çevre	Uygulamaya Katılan Toplam Öğrenci Sayısı
Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	Üst	66
Sümerler Ortaokulu	Üst	68
Dr. Mustafa Gençay Ortaokulu	Üst	66
Ayşe Fitnat Ortaokulu	Orta	100
Beyhan Gençay Ortaokulu	Orta	100
Hayrettin Özkan Ortaokulu	Alt	100
Ataker Ortaokulu	Alt	100
TOPLAM		600

Aşağıdaki tabloda çalışmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre SEÇ dağılımlarını gösteren bilgiler yer almaktadır:

Tablo 2
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	f	%	Geçerli Yüzde
Kız	383	63,8	63,8
Erkek	217	36,2	36,2
Toplam	600	100,0	100,0

Örnekleme yapılan öğrenciler cinsiyet açısından sınıflandırıldığında oluşan durum Tablo 2’de gösterilmiştir. İlgili tablodan da görüleceği üzere örneklemin %63.8 (383) kızlardan, %36.2 (217) erkeklerden oluşmaktadır. Bu oranlardan da anlaşılacağı üzere örneklem ağırlıklı olarak kız öğrencilerden oluşmaktadır.

¹ Toplam öğrenci sayısı Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, öğrencilere öyküleyici anlatımla yazdırılan metinlerden ve yazma öz yeterlilik ölçeğine göre kendilerine verdikleri puanlardan elde edilmiştir. Ayrıca uygulamaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerini tespit etmek için bir “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği

Öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği (YÖYÖ) (Demir, 2011) kullanılmıştır. Ölçek on maddeden oluşmaktadır ve her bir madde için öğrencilerden kendilerine 0'dan 100'e kadar bir rakamla değerlendirmede bulunmaları istenmiştir. Bu ölçek ile kendi öz yeterliliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu ölçek Pajares, Hartley ve Valiante (2001) tarafından oluşturulmuş Demir (2011) tarafında Türkçeye uyarlanarak gerekli geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek iki alt faktörlü, madde toplam test korelasyonları 0.45-0.70 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88'dir.

Öykü Yazma Beceri Ölçeği

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirleyebilmek için “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” (Temizkan, 2011) kullanılmıştır. Rubrik niteliğinde olan ve 19 maddeden oluşan bu ölçek “İçerik, Planlama, Karakterler, Mekân ve Zaman” olmak üzere beş temel boyutta yapılandırılmıştır. Hikâye türünde metin yazma becerisini değerlendirmek üzere geliştirilen bu ölçekte bu temel beş boyutta hazırlanan ölçme aracına ilişkin alt boyutlara da yer verilmiştir. 5 temel ve 19 alt boyuttan oluşan bu ölçekte her bir madde 1 (Yetersiz), 2 (Geliştirilmeli), 3 (Yeterli) olmak üzere üçlü likert tipi form biçiminde derecelendirilmiştir. Öğrenci bu ölçekteki her alt boyut için 1 ile 3 arasında değişen puanlar alabilir. Toplam olarak bir öğrenci ölçekten 19 ile 57 arasında puan alabilmektedir.

Verilerin Toplanması

Uygulama, 2014-2015 öğretim yılının birinci dönemi sonunda (Ocak-2015) gerçekleştirilmiştir. Verilerin tamamı bir ders saatinde (40 dk.) uygulama için izin alınan okullarda araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden toplanmıştır. İstenilen sürede uygulamayı tamamlayamayan öğrencilere ek süre verilmiştir. Veri toplama araçları öğrencilere dağıtıldıktan sonra öğrencilerden uygulama esnasında özellikle yazılı anlatımlarında yaratıcılıklarını kısıtlamamak ve kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlamak adına isimleri alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi Formu, Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği ve Öykü Yazma Becerisi Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizi SPSS (21.0) programı ile yapılmıştır. Öğrencilerin demografik niteliklerine ilişkin veriler betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algı seviyelerini belirlemek amacıyla kullanılan “Yazma Özyeterlilik Ölçeği”nden elde edilen veriler istatistik programına girilirken öğrencilerin her bir maddeye yönelik kendilerine 100 tam puan üzerinden verdikleri puanlar toplanmış ve öğrencinin kendini yazma öz yeterlilik bakımından değerlendirdiği bir ortalama not elde edilmiştir. Bu puanlama sonucunda en düşük puan alan, yazma öz yeterliliği en düşük olan birey 0 alacak; en yüksek puan alan, yazma özyeterliliği en yüksek olan birey de 1000 tam puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar azaldıkça yazma öz yeterlilik algısının düşük olduğu, ölçekten alınan puanlar arttıkça da yazma öz yeterlilik algısının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazdıkları öyküler “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin 5 temel ve 19 alt boyuttan oluşan maddeleri her bir metin için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Rubrik olan bu ölçekte alt boyutların her biri Yeterli (3), Geliştirilmeli (2), Yetersiz (1) şeklinde puanlanmış ve her öğrenci için ortalama puan belirlenmiştir. Hikâye yazma becerisi ölçeğine göre toplam ortalama puanın belirlenmesinin dışında içerik, planlama, karakterler, mekân ve zaman unsurları ayrı ayrı toplanmış ve bunlardan da ortalama bir puan elde edilmiştir. Hikâye yazma becerisi ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin betimsel istatistikleri (f ve %) alınmıştır. Öğrencilerin yazma becerisi ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için öncelikle grupların normal dağılım gösterme özelliği tespit edilmiştir. Bunun için dağılımların normalliğini belirleyebilmek için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır (Sig.=.000). Parametrik istatistikler için normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif testler uygulanır (Büyüköztürk, 2017:155). Bu bakımdan T-testi ve ANOVA için normallik testi uygulanarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Bu uygulama sonucunda anlamlı farklılık belirlendiğinde; varyans analizi yerine parametrik olmayan bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH), t testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) uygulanmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması hâlinde ise grupların ikili birleşimleri üzerinden Mann Whitney U (MWU) testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2017:155).

Öykü yazma becerisi ölçeği boyutlarını değerlendirmeye ilişkin olarak öğrenci yazılı anlatım örnekleri üzerinde derecelendirmenin güvenilirliğini saptamak üzere kontrol-kodlaması yöntemine başvurulmuştur. Buna göre araştırmacı

ve Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans yapan bir Türkçe öğretmeni belirli sayıdaki hikâye yazılı anlatım örneklerini ayrı ayrı kodlamış ve daha sonra ortaya çıkan kodlamaları birlikte gözden geçirmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öyküleyici metinlerine dair derecelendirmenin gözlemciler arası uyumunu gösteren, nitel verilerin güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Kontrol- Kodlaması (Güvenirlilik = Toplam Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) sonuçlarına göre; araştırmamanın güvenilirliği %80 (0.80) olarak tespit edilmiş ve bu sonuç veri kodlaması için güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Form hazırlanırken önce ilgili literatür taranmış ve yazmaya etki eden fiziki unsurların neler olduğu tespit edilmiştir. Yozgat merkezde bulunan iki devlet okulunda bulunan iki 4. sınıfta yapılan ön uygulamada öğrenciler yazmanın ergonomisine etki eden unsurlar (kalem tutuş, oturuş, boşta elin konumlandırılması ve yazı yazılan kâğıdın konumlandırılması) açısından gözlenmiştir. Bu unsurlar açısından yanlış yapan öğrenciler tespit edilmiş ve bu yanlışlar tanımlanıp sıralanarak bir gözlem formu geliştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Tüm uygulamalar sınıf ortamında ve sınıf/branş öğretmeni sınıfta iken yapılmıştır. Örneklem alınan öğrenciler yazma çalışmaları esnasında araştırmacılar tarafından gözlenmiş ve gözlem formuna -varsa- yaptıkları yanlışlar işaretlenmiştir. Öğrencilerin yazarken fotoğrafları da çekilmiştir. Daha sonra bu fotoğraflar ve ilgili öğrenciyle ilgili olarak doldurulan gözlem formu iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir ve öğrencilerin yaptıkları yanlışlar tespit edilmiştir. Öğrencinin hangi yanlışları yaptığına araştırmacıların ortak görüşü alınarak karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümünde, örneklem giren 600 ortaokul 8. sınıf öğrencisinin yazma öz yeterlilik algısı ile hikâye metni yazma becerilerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algılarına yönelik yazma öz yeterlilik ölçeğine verdikleri puanların aralığı 0-100 arasında bir puanlama ile ifade edilmektedir. Ölçekten bir öğrenci toplamda 0-1000 arasında puan alabilecektir. Analiz öncesinde veri grubunun normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre:

Tablo 3

Veri Grubunun Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Yazma Öz Yeterlilik Algısı	.176	593	.000	.728	593	.000

Tablo 3'te veri grubunun normallik dağılım testine ilişkin bulgular gösterilmiştir. Veri grubunun normallik testi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Örneklem grubu 29'dan büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov test sonuçları dikkate alınmıştır (Kalaycı, 2016:10). Anlamlılık düzeyinin ,05'ten küçük olması (Sig.= .000) veri grubunun homojen dağılıma sahip olmadığını göstermektedir. Bu sebeple analizlerde parametrik analizler yerine parametrik olmayan analizler yapılmıştır.

Öncelikle ortaokul öğrencilerinin yazmaya dair öz yeterlilik algıları puanlamanın 0-1000 aralığında olmasından dolayı 1000/3 şeklinde ortalama olarak düzeye ayrılmış ve bu puanlar frekans ve yüzde olarak sunulmuştur.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algı düzeylerine ilişkin toplam puanlarından elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Örneklem grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarına dair sonuçlara bakıldığında öğrencilerin %93.2 (f=559) oranla yüksek düzeyde (668-1000) yazma öz yeterlilik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu oranı %4.3 (f=26) ile orta düzey (334-667) yazma öz yeterlilik algısına sahip öğrenciler izlemektedir. Son sırada %1.2 (f=7) oranla alt düzeyde (0-333) bir yazma öz yeterlilik algısına sahip öğrencilerin olduğu anlaşılmaktadır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algı puanlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann Whitney U-Testi analizi sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar*

Yazma Öz Yeterlilik Algı Puanları	f	%	Geçerli Yüzde
Yüksek Düzey (668-1000)	559	93, 2	94, 3
Orta Düzey (334-667)	26	4, 3	4, 4
Alt Düzey (0-333)	7	1, 2	1, 2
Toplam	593	98, 8	100, 0
Cevap Vermeyen Öğrenci	7	1, 2	
Toplam	600	100,0	

Tablo 5*Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	378	320,52	121157,50	31743,500	.000
Erkek	215	255,64	54963,50		

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam yazma öz yeterlilik puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($U=31743,50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine ilişkin “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği”ne göre yapılan değerlendirmeler ışığında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküler kullanılan ölçeğe göre değerlendirilmiştir. Ölçek puanlamasının 19-57 aralığında olmasından dolayı 19 alt unsura ve rubrik ölçütüne dayanarak her bir alt unsur toplanmış ve yeterli (39-57), geliştirilmeli (20-38), yetersiz (0-19) şeklinde düzeylere ayrılarak bu puanların frekans ve yüzdeleri tablolaştırılmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öykü yazma beceri düzeylerine ilişkin toplam puanlarından elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öykü Yazma Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar*

Öykü Yazma Becerisi Puanları	f	%	Geçerli Yüzde
Yeterli (39-57)	44	7,3	7,3
Geliştirilmeli (20-38)	555	92,5	92,5
Yetersiz (0-19)	1	,2	,2
Toplam	600	100,0	

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeğine göre değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin %92.5 ($f=555$) oranında öykü yazma becerisi açısından “geliştirilmeli” düzeyinde oldukları (20-38) sonucuna ulaşılmıştır. Bu oranı %7.3 ($f=44$) ile “yeterli” düzeyde (39-57) öykü yazma becerisine sahip öğrenciler izlemektedir. En az oran %,2 ($f=1$) ile “yetersiz” düzeyde (0-19) olduğu belirlenen öğrencilere aittir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazdıkları öykülerin öykü yazma becerisi ölçeğinin temel boyutları ve alt boyutlarına göre değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir:

Tablo 7 incelendiğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve ana olay (konu) alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlara bakıldığında ana olaya (konuya) yer vermeyen 60 öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Yazılan öykülerde ana olayı tam olarak seçilemeyen öğrenci sayısı 158 iken öyküde ana olaya

belirgin olarak yer veren 382 öğrenci olduğu görülmektedir. Ana olaya (konu) yer vermeyenlerin oranı %10.0, ana olayı tam olarak seçilemeyenlerin oranı %26.3, öyküde ana olaya belirgin olarak yer verenlerin oranı ise %63.7'dir.

Tablo 7
Öğrencilerin Yazdıkları Öykülerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğine Göre Değerlendirilmesi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Temel Boyutlar	Alt Boyutlar	Puanlar					
		1 (Yetersiz)		2 (Geliştirilmeli)		3 (Yeterli)	
		f	%	f	%	f	%
İçerik	Ana Olay (Konu)	60	10.0	158	26.3	382	63.7
	Yan Olaylar	514	85.7	48	8.0	38	6.3
	Tema (İzlek)	394	65.7	108	18.8	98	16.3
	Tez (Ana Düşünce)	413	68.8	118	19.7	68	11.3
	Ana Düşüm	283	47.2	153	25.5	164	27.3
	Ara Düşümler	491	81.8	79	13.2	30	5.0
Planlama	Serim Bölümü	18	3.0	474	79.0	108	18.0
	Düşüm Bölümü	97	16.2	407	67.8	96	16.0
	Çözüm Bölümü	79	13.2	453	75.5	68	11.3
Karakterler	Ana Karakter	15	2.5	266	44.3	318	53.0
	Hasım Karakter	387	64.5	85	14.2	128	21.3
	Yardımcı Karakter	311	51.8	91	15.2	197	32.8
	Karakter Tasvirleri	471	78.5	112	18.7	17	2.8
	Fiziksel Çatışma	426	71.0	85	14.2	89	14.8
	Psikolojik Çatışma	546	91.0	38	6.3	16	2.7
Mekan	Mekân	143	23.8	423	70.5	34	5.7
	Mekân Tasvirleri	569	94.8	24	4.0	7	1.2
Zaman	Zaman	99	16.5	459	76.5	42	7.0
	Geriye Dönüş	590	98.3	6	1.0	4	7.0

Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu ve ana olay (konu) alt boyutunu kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %63.7 olarak tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin öyküde ana olaya (konu) yer verme düzeylerinin yüksek oranda gerçekleştiği sonucuna ulaşılabilir. İçerik ana boyutu “yan olay” alt boyutunda dikkat çekici sonuç ise örneklem grubundaki 514 öğrencinin (%85.7) yazdıkları metinlerde yan olaya yer vermemesidir. Öğrencilerin öyküleyici metinlerinde içerik ana boyutu, yan olay alt boyutunu kullanma düzeyleri başarı ortalaması sadece %6.3’tür. Bu durum oldukça düşük bir yüzde olarak dikkat çekmektedir. “İçerik” ana boyutu “tema (izlek)” alt boyutunda da 8. sınıf öğrencilerinin önemli bir bölümünün (f=394, %65.7) “yetersiz” olduğu, bir tema etrafında metin oluşturabilen öğrencilerin oranının sadece %16,3 (f=98) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla öğrencilerin öyküde belirgin bir temaya (izlek) yer verme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği söylenebilir. “Tez (ana düşünce)” alt boyutunda da benzer oranlar görülmektedir. Bulgulara göre öyküde ana düşünceye yer vermeyen 413 öğrenci (%68.8) bulunmaktadır. Öyküdeki ana düşünceleri tam olarak seçilemeyen öğrenci 118 (%19.7) iken öyküde belirgin bir ana düşünceye yer veren 68 (%11.3) öğrenci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar örneklem grubundaki öğrencilerin öyküde belirgin bir teze (ana düşünce) yer verme düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin öyküleyici metinlerinde “içerik ana boyutu”, “ana düşüm” alt boyutunu kullanma düzeyleri açısından incelendiğinde öyküde ana düşüme yer vermeyen 283 öğrenci (%47.2) olduğu görülmüştür. Öykülerinde ana düşümü tam olarak yansıtamayan 153 öğrenci (%25.5) bulunurken öyküde ana düşüm işlevini yerine getirenlerin oranı %27.3 (f=164) olarak belirlenmiştir. “İçerik” ana boyutu “ara düşüm” alt boyutunu öyküleyici

metinlerde yerine getirebilme yeterliği ise sadece %5 (f=30) seviyesindedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü (%81.8, f=491) bu alt boyutta “yetersiz” düzeydedir. Oluşturulan öyküleyici metinlerin “içerik” boyutunda elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında istenilen düzeyden uzak olduğu yorumu yapılabilir.

8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerin “planlama” ana boyutu “serim bölümü” alt boyutunda “yetersiz” düzeyde azalma görülmektedir (f=18, %3). Veriler öğrencilerin büyük oranda (f=474, %79) “geliştirilmeli” düzeyde olduklarını, serim bölümünü tam olarak yazamamaları bile farkındalıklarının yerleşmeye başladığını göstermektedir. Ancak tam olarak serim bölümünü oluşturabilen öğrenci sayısı (f=108, %18) yine istenen seviyede değildir. Sonuçlar öykülerde “düşüm bölümü” oluşturmada da büyük farklılıklar göstermemektedir. “Yeterli” düzeyde olan öğrencilerin oranı (f=96, %16) yine en düşük yüzdeye sahiptir. Öğrencilerin önemli bir bölümü (f=407, %67.8) bir düşüm bölümü oluşturmaya çalışsalar da “geliştirilmeli” düzeyindedir. “Planlama” boyutunda “yeterli” düzeyin en düşük olduğu alt boyut “çözüm bölümü”dür. Örneklem grubundaki öğrencilerin %11.3’ü (f=68) istenilen nitelikte çözüm bölümü yazabilmiştir. “Planlama” alt boyutu genel olarak değerlendirildiğinde ağırlığın “geliştirilmeli” eşliğinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerde genel anlamda bir öyküdeki plan kavramına sahip olduklarını ancak istenen başarıda metin oluşturmada güçlük yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7’ye göre incelenen öykülerde 8. sınıf öğrencilerinin “karakterler” temel boyutu “ana karakter” alt boyutunda “yeterli” seviyedeki öğrenci oranında (f=318, %53.0) artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İstenen düzeyde olmasa da ana karaktere yer veren öğrencilerin oranı ise %44.3’tür. Bu durum ana karaktere yer verme oranında belirgin bir yüzdeye sahip olunduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak “hasım karakter” alt boyutunda oranlar farklılaşmaktadır. Bu alt boyutta en yüksek oran %64.5 (f=387) ile “yetersiz” düzeydedir. Öykülerinde “yeterli düzeyde hasım karaktere yer verenlerin oranı %21.3 (f=128), “geliştirilmeli” düzeyinde kısmen başarı gösterenlerin oranı %14.2’dir (f=85). Bu alt boyutta da istenilen seviyede bir başarının gerçekleşmediğini söylemek mümkündür. Öykülerde “yardımcı karakter”e yer vermeyenlerin oranı %51.8’dir (f=311). Öğrencilerin yarıdan fazlası yardımcı karaktere yer vermezken sadece üçte biri (%32.8, f=197) “yeterli” düzeyde yardımcı karaktere öykülerinde yer vermiştir. “Karakterler” temel boyutunun bir diğer alt boyutunu oluşturan “karakter tasvirleri” alt boyutundaki bulgularda başarı oranı daha da düşmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (%78.5, f=471) “yetersiz” düzeydedir. Bu öğrenciler metinlerinde karakter tasvirine hiç yer vermemektedir. Karakter tasvirine başarılı bir şekilde yer veren öğrencilerin oranı sadece %2.8’dir (f=17). Bu alt boyutta da istenen seviyenin oldukça zağında kaldığı söylenebilir. Öyküleyici bir metinde düşümün oluşturulabilmesinde çatışma unsuru önemli işleve sahiptir. Karakterlerin arasında ya da kendi içlerinde yaşadıkları çatışmalar olay-olayların yönlendirilmesini de sağlayacaktır. Bu araştırma için öğrencilerin oluşturdukları öykülerde “fiziksel çatışma” alt boyutunu “yeterli” düzeyde kullanan öğrenci oranı %14.8’dir (f=89). Ancak öğrenci grubunun yaklaşık üçte ikisi (%71.0, f=426) fiziksel çatışmaya yer vermemiştir. Bu oran “psikolojik çatışma” alt boyutunda da daha da yüksektir. Psikolojik çatışmaya hiç yermeyen öğrenci oranı %91.0’dir. Öğrencilerin sadece %2.7’si (f=16) öykülerinde psikolojik çatışmaya yer vermiştir. “Karakterler” ana boyutunda da öğrencilerin beklenen başarı düzeyinin uzağında kaldığını genel anlamda söylemek mümkündür.

“Mekân” ana boyutunda “mekân”a yer ver verme alt boyutu incelendiğinde “geliştirilmeli” düzeyinde de olsa (%70.5, f=423) eksikliklere rağmen mekan unsuruna yer verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. “Yeterli” düzeyde yer verenlerin oranı %5.7’dir (f=34). Ancak genel anlamda mekan unsuruna yer verilmesi öğrencilerin bu alt boyutta da bütünüyle başarı göstermesini sağlamamıştır. Bu oran “mekân tasvirleri” alt boyutunda büyük oranda “yetersiz”e dönüşmüştür (%94.8, f=569). Öğrenciler istenilen düzeyde olmamasına rağmen mekâna ait unsurları kullansalar da “mekân tasvirine” yer vermemiştir. Mekân tasvirine yer verilme oranı %1.2’dir. Bulgular bu ana boyuttada “yeterli” düzeyde istenilen başarıya ulaşamadığını göstermektedir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerde “zaman” temel boyutuna ait iki alt boyut incelenmiştir. Öğrencilerin “zaman” alt boyutunu yazabilme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin sadece %7’si (f=42) “yeterli” düzeydedir. Öğrenciler yaklaşık dörtte üçlük bir çoğunlukla (%76.5, f=459) “geliştirilmeli” düzeyindedir. Bu durum öğrencilerin alt boyutun farkında oldukları ancak istenilen nitelikte kullanamadıkları şeklinde yorumlanabilir. “Zaman” temel boyutu “geriye dönüş” alt boyutunu yazabilme düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin neredeyse hemen tamamının (%98.3, f=590) bu yeterliliğe sahip olmadığı ve metinlerinde kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilere göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde geriye dönüş boyutunu işlevine uygun olarak kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %7.0’dır. Bu durum öğrencilerin yaş grubu özellikleri, bu tekniğe ilişkin özel bir eğitim almamış olmaları gibi gerekçelerle açıklanabilir.

Bu çalışmada kullanılan öykü yazma becerisini değerlendirme ölçeğinden alınan puanların hesaplanmasında puanların aralığı (1-3) arasındadır. Ölçekten bir öğrenci toplamda 19-57 arasında puan alabilmektedir. Örneklem grubunun hikâye yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Analiz öncesinde veri grubunun normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Veri grubunun normallik testi için Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Örneklem grubu 29’dan büyük olduğu için Kolmogrov-Smirnov test sonuçları dikkate alınmıştır (Kalaycı, 2016:10). Anlamlılık düzeyinin .05’ten küçük olması (Sig.= .000) veri grubunun homojen dağılıma sahip olmadığını göstermektedir. Bu sebeple analizlerde parametrik analizler yerine parametrik olmayan analizler yapılmıştır.

Tablo 8*Veri Grubunun Normallik Testi-2*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öykü Yazma Becerisi	,081	600	.000	,932	600	.000

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öykü yazma beceri puanlarının cinsiyet değişkenine göre parametrik olmayan analizlerden Mann Whitney U-Testi ile elde edilen bulgular aşağıdaki şekildedir:

Tablo 9*Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	383	321,27	123045,00	33602,000	.000
Erkek	217	263,85	57255,00		

Tablo 9'daki sonuçlardan anlaşılacağı üzere ortaokul öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam öykü yazma puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (U=33602.00, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin öykü yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları Toplam Puanları ile Öykü Yazma Becerileri Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Eğitim araştırmalarında iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bularak yorumlamak amacıyla korelasyon katsayısı (Büyüköztürk, 2017:31) kullanılmaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilik algısı ölçeğinden aldıkları puan ile öykü yazma becerisi ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye dair Pearson korelasyon katsayısı bulguları Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10*Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği Toplam Puanları ile Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Arasındaki Korelasyon*

		Yazma Öz Yeterlilik Algısı Toplam Puan	Hikâye Yazma Becerisi Toplam Puan
Yazma Öz Yeterlilik Algısı Toplam Puan	Pearson Korelasyon	1	,216**
	P		,000
	N	593	593
Hikâye Yazma Becerisi Toplam Puan	Pearson Korelasyon	,216**	1
	P	,000	
	N	593	600

Tablo 10 incelendiğinde yazma öz yeterlilik algısı ölçeği toplam puanları ile öykü yazma becerisinden alınan toplam puan arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0.216, p<.01). Bu sonuca göre yazma öz yeterlilik algısına yönelik düzey yükseldikçe öykü yazma beceri puanlarından alınan toplam puanın arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı (r²=0.04) dikkate alındığında öykü yazma becerisi ölçeğinden alınan toplam puan varyansının %4'ünün yazma öz yeterlilik algı düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın yazma öz yeterlilik algı puanlarına ilişkin bulguları değerlendirildiğinde öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarının %93.2 oranla yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu oranı %4.3 ile orta düzey yazma öz yeterlilik algısına sahip öğrenciler takip etmektedir. Sonuçlar öğrencilerin kendilerinde yazmaya dair yüksek derecede öz yeterlilik inançlarına sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin gerçek başarı düzeylerini düşünmeden ölçekte

gördükleri cümleler doğrultusunda yeterlilik düzeylerini üst seviyede görüyor olmalarıyla açıklanabilir. Benzer sonuç Akar ve Özber'in (2018) araştırmalarında da ortaya çıkmıştır. Akar ve Özber'in (2018) araştırmalarında öğrencilerin yazma öz yeterliği ortalamalarının "iyi" düzeyde olduğu görülmüştür. Manay, Türkel ve Savaş (2017), araştırmalarında öğrencilerin yazma öz yeterliliklerine dair "yüksek", Özonat (2015) "yeterli" ve Şengül (2011) "kısmen yeterli" sonuçlarına ulaşmıştır. Yapılan bu araştırma sonuçlarına bakıldığında sonuçların önceki araştırmalarla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma öz yeterlik algı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan analiz sonuçları değerlendirildiğinde ortaokul öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam yazma öz yeterlilik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değiştiği sonucu saptanmıştır ($U=31743,50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kızlar lehine çıkan sonuçlar önceki yıllarda yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. (Demir, 2011; Baş ve Şahin, 2012; Batar ve Aydın, 2014; Özonat, 2015; Korkmaz, 2015; Akar ve Özber, 2018). Bu sonuçlar öğrencilerin kendilerinde yüksek düzeyde bir yazma öz yeterlilik algısına sahip olduklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öykü türünün temel ve alt boyutları kullanma düzeyleri ve bu türün çeşitli değişkenlerle anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilmek istenmiştir. Öyküleyici yazılı anlatımlar 5 temel ve 19 alt boyutta incelenmiş, yapılan analiz sonuçlarına göre örnekleme yapılan öğrencilerin öyküleyici yazılı anlatımlarının öykü yazma becerisi ölçeğine göre değerlendirildiğinde öğrencilerin öykü yazma becerilerine dair %92.5 ($f=555$) oranla hikâye yazma becerilerinin "geliştirilmeli" düzeyinde oldukları (20-38) sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan öğrencilerin öykü yazma becerisinin tüm unsurlarını yeterli derecede kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin öyküleyici metin bilgisine sahip olsalar da bu ölçekteki bazı unsur hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasıyla da açıklanabilir. Yılmaz (2008), araştırmasında öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin öykü yazma beceri düzeylerinin yetersizliği yönünden benzerlik göstermektedir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinde içerik temel boyutu ana olay alt boyutunu kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %63.7'dir. Bu bakımdan öğrencilerin öyküde ana olaya (konu) yer verme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Eğilmez ve Berber (2017), öyküleri "olay" unsuru açısından incelendiğinde öğrencilerin %57'sinin öykülerini tek bir olay üzerine kurgulama yaptıkları ve diğer öykü yapı unsurları içerisinde nispeten daha başarılı oldukları unsurun "olay" olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Temizkan (2011) çalışmasında ana olayı içerik temel unsurunun diğer unsurlarıyla sonuçlandırmış ve yaptığı ön test- son test deney ve kontrol gruplu araştırmasında öğrencilerde içerik temel boyutuna yer verme düzeylerinin yaratıcı yazma etkinlikleri ile deney grubu lehine arttığı sonucuna [$t(29)=-3,668$; $p\leq ,05$] ulaşmıştır. Bu çalışmada ana olay değişkenine ait bulguların öğrencilerin öyküde ana olaya yer verme düzeyine ilişkin olumlu sonuçun daha önce yapılan bu çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca Kuruyer (2010), tarafından öğrencilerin öyküleyici metinlerinde, metin yapısı oluşturabilme bakımından bazı güçlükler yaşadıkları tespitinde bulunulmuştur.

Diğer alt boyutlar incelendiğinde öğrencilerin başarı ortalamalarının yan olayda %6.3, temada (izlek) %16.3, tezde (ana düşünce) %11.0, ana düğümde %27.3, ara düğümde %5.0 oranlarında olduğu ve öğrencilerin öyküleyici anlatımlarının içerik işlevini yerine getirme düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinde planlama temel boyutu; serim (%18.0), düğüm (%16.0) ve çözüm (%11.3) alt boyutlarının işlevini yerine getirme düzeylerinin istenilen seviyede gerçekleşmediği görülmüştür. Eğilmez ve Berber (2017), öğrencilerin yazdıkları öykülerin sadece %9'unda serim bölümünün, %6'sında düğüm bölümünün ve %4'ünde çözüm bölümünün beklenen düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmada elde edilen oranlara bakıldığında bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buna karşılık Arı'nın (2008) araştırmasında 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin serim bölümü ($f=288$), düğüm bölümü ($f=343$) ve çözüm bölümüne ($f=303$) yer verme düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uysal (2014) ve Yılmaz (2008) araştırmalarında öğrencilerin öyküleyici metinlerinde sonuç bölümüne yer verme düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşırken Coşkun (2005), Sallabaş (2007) ve Sidekli (2012) araştırmalarında %50 ve üstü bir oranla başarılı bir sonuç bölümüne yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularına göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde karakterler temel boyutu ana karakter alt boyutuna %53.0 başarı ortalaması ile ayrıntılarıyla yer verdikleri görülürken; hasım karakter %21.3, yardımcı karakter %32.8, karakter tasvirleri %2.8, fiziksel çatışma %14.8, psikolojik çatışma %2.7 alt boyutlarıyla "yeterli" düzeyde kullanılmıştır. Ana karaktere yer verme (%53.0) başarı ortalamasına bakıldığında; öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinlerde ana karaktere yer verme düzeylerinin yeterli olduğu sonucu, benzer araştırmaların varlığıyla bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir (Coşkun, 2005; Sallabaş, 2008; Yaylacık, 2014; Küreci, 2017). Buna karşılık ana karaktere yer verme düzeylerinde belirsizliğin görüldüğü araştırmalar da mevcuttur (Kılıç, 2012; Kaynaş, 2014 ve Yasul, 2014). Temizkan ve Atasoy'un (2014) ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde ana karaktere yer verme oranını inceledikleri çalışmada 21 öykü metninin 16'sında ana karakterin olduğu 5'inde olmadığı tespiti yapılmıştır. Bu sonuçlar ders kitaplarındaki metinlerde ana karakterin çok da önem arz edecek oranda işlenmeyen örneklerden seçildiği şeklinde yorumlanabilir. Kaynaş (2014), araştırmasında öğrencilerin öyküleyici metinlerinde ana karaktere yer verme oranını orta düzey olarak saptamıştır. Bu çalışmada yardımcı karaktere yer verme boyutunda %32.8'lik bir oran olduğu görülürken Sidekli (2012) araştırmasında deney işlem sonrası örneklemin %50'sinin hikâyesinde yardımcı karakteri

okuyucuya tanıttığından bahsetmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde mekân ana boyutu ve yine mekân alt boyutunu kullanma, mekân tasvirleri yapma alt boyut düzeylerine ilişkin başarı oranı %5.7 olarak tespit edilmiştir. Bu orana bakıldığında öğrencilerin hikâyelerindeki mekân/mekânları belirgin olarak verme düzeylerinin ve mekân tasviri yapma düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonucu ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Yılmaz, 2008; Kılıç, 2012; Yasul, 2014; Uysal, 2014; Kaynaş, 2014; Eğilmez ve Berber, 2017). Buna karşılık öğrencilerin yazdıkları öykülerde mekân ögesinin yeterli düzeyde kullanıldığına ilişkin araştırmalar da mevcuttur (Coşkun, 2005; Sallabaş, 2007; Küreci, 2017). Temizkan ve Atasoy'un (2014) ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde mekân temel boyutu incelemelerinde mekâna yer verme düzeylerinin yeterli derecede kullanıldığı görülmüştür. Sidekli (2012), ön test son test içerikli çalışmasında son testte uygulama sonucunda hikâyelerin %98'inde mekân tanıtımına yer verildiği, mekân tasviri boyutunda da %48'inin mekânı betimleyebildiğini tespit etmiştir.

İncelenen öykülerde zaman ana boyutu ve yine zaman alt boyutunu kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlara bakıldığında zamanı belirgin olarak kullanma düzeylerinin başarı ortalaması %7.0 olarak tespit edilmiştir. Öyküleyici metinlerde zaman temel boyutu ve alt boyutu kullanımı değerlendirildiğinde Uysal'ın (2014) yaptığı araştırmasında öğrencilerin ancak % 4,8 ile öyküde zaman unsuruna istenilen düzeyde yer vermediğine ilişkin sonucu bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Eğilmez ve Berber (2017), araştırmalarında öğrencilerin %85'inin zaman unsurunu kullanmadığı ve sadece %2 oranında başarılı bir zaman boyutunun kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2008), Kılıç (2012), Kaynaş (2014) ve Yasul (2014) da araştırmalarında zaman ögesinin kullanımını yetersiz bulmuşlardır. Temizkan ve Atasoy'un (2014) ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde zaman temel boyutu incelemelerinde zaman temel ve alt boyutunun kullanılmadığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmalarda elde edilen sonuçlarının bu araştırmayla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Bu benzerlikler dışında örnekleme grubundaki öğrencilerin yazdıkları hikâye metinlerinin büyük çoğunluğunda zaman ögesine yer verildiğini saptayan araştırmalar da mevcuttur (Coşkun, 2005; Sidekli, 2012; Yaylacık, 2014; Küreci, 2017). Örneklem grubunun öykü yazma başarı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam hikâye yazma puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır ($U=33602.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların önceki yıllarda yapılan bazı çalışmalarda kızların puan ortalamalarının bir miktar da olsa daha yüksek çıktığından dolayı benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür (Coşkun, 2005; Demir, 2011; Çoban, 2012; Yaylacık, 2014; Kaynaş, 2014; Takımcıgil, 2014). Buna karşılık cinsiyet değişkeni ve öykü yazma becerisi üzerinde anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalar da mevcuttur (Coşkun, 2005; Yılmaz, 2008; Uysal, 2014; Baki ve Feyzioğlu, 2017).

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algısı ölçeği toplam puanları ile hikâye yazma becerisi ölçeğinden aldıkları toplam puan arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=0.216$, $p<.01$). Bu sonuç değerlendirildiğinde öğrencilerin yazma öz yeterlilik algıları yükseldikçe hikâye yazma becerisinden aldıkları toplam puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Hikâye yazma becerisiyle yazma öz yeterlilik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı dikkate alındığında; yazma öz yeterlilik algıları yüksek olan öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin de daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.04$) göz önüne alındığında ise %4'lük oran ile hikâye yazma becerisi toplam puanlarının, yazma öz yeterlilik algısından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Demir (2011) araştırmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlilik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit etmiştir ($r=0.333$, $p<.01$). Yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin daha iyi olduğunu belirlemiştir. Demir'in (2011) araştırması bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Dil becerisi olarak yazmanın geliştirilmesi nitelikli bir ana dili eğitimi ile mümkündür. Bu sürecin planlanmasında dikkate alınması gereken unsurlardan biri olarak öz yeterliliğe dikkat edilmesi gerekir. Ancak öz yeterlilik algısının tek başına olumlu yönde yükseltilmesi başarıyı getirmemektedir. Beceri geliştirme odaklı çalışmalar öğrenci başarısını da arttıracaktır.

Kaynakça

- Akar, C. (2008). Öz yeterlilik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/2, 185-198.
- Akar, C. ve Özber, M. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 75-89.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktaş, Ş. (2013). *Anlatma Esasına Bağlı Edebî Metinlerin Tahlili*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlilikleri ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103.
- Andaç, F. (2008). *Hikâyeyü yazmak hikâyeyü düşünmek*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.

- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinden çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, İ. (2009). Anadili dersinin etkinlik alanları ve dilbilgisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 20-52.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bağcı, H. (2011). *Yazılı anlatım ve unsurları*. M. Özbay (Ed.) içinde, *Yazma eğitimi* (ss. 85-126). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baki, Y. ve Feyyioğlu, N. (2017). Dijital hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 686 – 704.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. & Locke E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Barlett, F. C. (1932). *Remembering: a study in experimental social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 2/4, 579-598.
- Batar, M. ve Aydın, S. İ. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlilik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy Dergisi*, 2/4, 579-598.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyükikiz, K. K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (12), 69-80.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Carpenter, S. L. (2007). *A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation and achievement across grade level: meta-analysis*. (Unpublished Master's Thesis). Simon Fraser University, Canada.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma eğitimi açısından metin bilgisi*. M. Özbay (Ed.) içinde, *Yazma eğitimi* (ss. 127-146). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çoban, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlilik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. ve Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49- 65.
- Eğilmez, N. İ. ve Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187.
- Erden, A. (1998). *Kısa hikâye ve dil bilimsel eleştiri*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gülüşen, A. (2011). *Akran dönütünün sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). *Motivation and writing*. (ed.: Macarthur, C., Graham, S. and Fitzgerald, J.) In *Handbook of Writing Research*, Chapter 10, New York: The Guilford Press.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. London: Longman Group Limited.
- Jones, E. (2008). Predicting performance in first-semester college basic writers: revisiting the role of self-beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 209–238.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, (7. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: AÜEBF Yayınları.
- Karaalioglu, S. K. (1992). *Sözlü yazılı kompozisyon sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). *Yazma eğitimi: kuram ve uygulama, ölçme ve değerlendirme*, A. Güzel ve H. Karatay (Ed) içinde, *Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 265-292). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. M. Özbay (Ed.) içinde, *Yazma eğitimi* (ss. 21-45). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kıran, A. ve Kıran, Z. (2003). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Krejcie, R. V. & Daryle W. M. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kuruyer, H. G. (2010). *İkili kodlama kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin hikâye analizine ve yazımına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Küreci, S. (2017). *4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin metin üst yapı unsurları doğrultusunda çözümlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. W Labov (ed) içinde, *Language in the inner city: studies in the black english vernacular* (ss. 354-396). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Manay, E. B., Türkel, A. ve Savaş, B. (2017). Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 257-284.
- Martinez, C. T., Kock, N. & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54 (5), 351-360.
- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. Çev. Editörleri: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Nasta, K. A. (2007). *Influence of career self-efficacy beliefs on career exploration behaviors*. (Unpublished Master's Thesis). The State University of New York at New Paltz.
- Onan, B. ve Baş, B. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında deyim kullanımı: Hatay ve Sivas örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 113-139.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 207-220.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scaie to assess writing self-efficacy in schooi contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.

- Pajares, F. and Valiante G. (1996). Predictive utility and causal influence of the writing self-efficacy beliefs of elementary student. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 8-12.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Pajares F. ve Valiante, G. (2008). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. C. A. Macarthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Ed.) In, *Hand book of writing research* (ss. 158-169). New York: Guilford Press.
- Pintrich, P. ve Schunk, D. (1996). *Motivation in education: theory, research & applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında metin öğelerine yer verme düzeyleri. *Gazi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (1-2), 193-205.
- Schunk D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting and self evaluation. *Reading&Writing Quartely*, 19, 159-172.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisinin geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18.
- Sivrikaya, T. ve Eldeniz Çetin, M. (2018). Hikâye yazma stratejisinin kaynaştırma öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine etkisi. *Education Sciences*, 13(1), 1-18.
- Sulak, S. E.; Çevik, A. Ve Sönmez, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hikâye yazma becerilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 306 – 317.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma öz yeterlikleri ölçeği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 81-94.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8/8, 1285-1299.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikaye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- TDK (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin hikâye yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türlerindeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 210-237.
- Uysal, F. A. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yasul, F. A. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (muş ili merkez ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Yıldırım, Y. (2010). *Türk dili anlatım türleri*, İstanbul: Der Yayınları.
- Yılmaz, S. K. (2008) *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.