

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 31.08.2020
Kabul Tarihi / Date Accepted : 02.06.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2021



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİ, YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARI VE YAZMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tuncay TÜRK BEN¹

ÖZ

Bu araştırma, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları, yazma motivasyonları ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum ve motivasyonlarının yazma başarısını ne oranda yordadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Aksaray ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin tamamı, örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 450 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için Sezer (2005) tarafından geliştirilen rubrik kullanılmıştır. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yazma tutumlarını belirlemek amacıyla Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği, yazma motivasyonlarını belirlemek için de Yaman vd. (2016) tarafından geliştirilen Yazma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin orta düzeyde olduğu, kız ve erkek öğrencilerin yazma puanları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma puanları da istatistiksel olarak artmaktadır. Günlük tutma alışkanlığı ise öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu puanları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin yazmaya yönelik tutum puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında, en düşük ilişkinin yazma becerileri puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca üç ölçek arasındaki korelasyon değerleri pozitif yönde anlamlı sonuçlar vermektedir.


Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yazma becerisi, yazmaya yönelik tutum, yazma motivasyonu, ortaokul öğrencileri

THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' WRITING SKILLS, ATTITUDES TOWARDS WRITING, AND WRITING MOTIVATIONS

ABSTRACT

This research was carried out to determine the relationship between writing attitudes, writing motivations, and writing skills of 6th, 7th, and 8th-grade students, and to what extent students' attitudes and motivations towards writing predict their writing success. The research was conducted according to the relational screening model. The universe of the study consists of all secondary school students studying in Aksaray province in the 2019-2020 academic year, and the sample is 450 students selected by simple selective sampling method. A rubric developed by Sezer (2005) was used to evaluate students' writing skills. In the research, the Writing Attitude Scale developed by Can and Topçuoğlu Ünal (2017) was used to determine the writing attitudes of secondary school students, and the Writing Motivation Scale developed by Yaman et al. (2016) was used to determine their writing motivation. At the end of the study, it was determined that the written expression skills of the students were at a medium level, and there were significant differences between the writing scores of female and male students in favor of female students. According to the research findings, as the father's education level increases, the students' writing scores also increase statistically. The habit of keeping a diary affects students' writing skills positively. When the correlation coefficients between writing skills, writing attitude, and writing motivation scores are examined, it is seen that the highest relationship is between writing attitude scores and writing motivation scores, and the lowest relationship is between writing skills scores and writing motivation scores. In addition, the correlation values of the three scales with each other give positive and significant results.

Keywords: Turkish education, writing skills, attitude towards writing, writing motivation, middle school students

¹ Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tuncayturkben57@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-0167-4173>

1. GİRİŞ

Ana dili eğitiminin temel hedefi, öğrencilerin dilin farklı bağlamlardaki kullanımlarını kavramaları, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleri ve dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleridir. Bu bağlamda, yazma becerisi, öğrencilere bilgilerini düzenleme, zenginleştirme, düşüncelerini genişletme ve planlı biçimde ifade etme imkânı verdiği için öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden bir tanesidir (Özbay, 2011). Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk ise Türkçe öğretimine düşmektedir (Sever, 2000, s. 22). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da yazma becerisinin diğer dil becerileriyle birlikte birbirini bütünleyen bir yaklaşımla öğrencilere kazandırılması gerektiği belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Yazma ya da yazılı anlatım; “zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemi” (Zorbaz, 2014, s. 109), “bir kişi, bir kurum veya grubun istek, dilek, duygu, bilgi veya mesajını başkalarıyla paylaşmak üzere daha önceden ortak olarak geliştirilmiş olan özel semboller, kodlar kullanılarak metin haline getirip yaygınlaştırması” (Yalçın, 2018, s. 351) şeklinde tanımlanmaktadır. İşlevsel kullanımı bakımından dört temel dil becerisinden en zor olanı ve en sona kalan beceri alanıdır (Göçer, 2016, s. 67).

Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan “içsel”, karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan dışsal sorunlar nedeniyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir (Karatay, 2011; Türkben, 2021a). Yazma sürecinde planlama, taslak metin oluşturma ve gözden geçirme aşamalarının yetkin bir biçimde işletilmesi gerekmektedir. Doğru ve düzgün anlatım doğuştan gelen bir yetenek değil, eğitimle elde edilen bir beceridir ve çaba harcayarak kazanılır, uygulama yapılarak geliştirilir (Sever vd., 2013, s. 25). Karmaşık ve edinimi zor olan bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında, yazma sürecinin aşamaları üzerinde özenle durulmalı ve onları yazmaya isteklendirmek, yazma işini başaracakları konusunda onları yüreklendirmek gerekir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde psikolojik eşiklerden biri, yazmanın psikolojik itici gücü olan motivasyondur (Yalçın, 2018, s. 372). Motivasyon “bireyde davranışı tetikleyen, yönlendiren ve devamlı hâle getiren içsel bir süreç” olarak tanımlanır (Steers vd., 2003). Cowley (2002) yazma motivasyonu yüksek olan ve yazma konusunda istekli olan kişilerin nitelikli, güzel yazılar ortaya koyduklarını belirtmektedir. Buna karşılık, yeterli yazma motivasyonuna sahip olmayan kişilerin akademik olarak başarısız oldukları, yazma kaygısı taşıdıkları, yazma öz yeterliliklerinin düşük seviyede olduğu, öz düzenleme becerilerinin yeterince gelişmediği ifade edilmektedir (Pajares, 1996). Boscolo ve Gelati (2007) öğrencilerde yazma isteğinin genellikle azalmakta veya yok olduğunu ve yazma çalışmalarının, öğrenciler tarafından çoğunlukla sıkıcı, tekdüze ve zahmetli olarak algılandığını belirtmektedir. Süğümlü'ye göre (2016) yazmaya yönelik tutum ve motivasyonun istenen düzeyde olmaması, yazma sürecinde yaşanan psikolojik, bilişsel ve dil bilimsel sorunlardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin yazmanın geliştirilebilir bir beceri olduğuna öğrenciyi inandırması ve öğrenciyi bunu hissettirmesi öğrencinin yazma motivasyonunu ve yazma tutumunu olumlu yönde etkileyecektir.

Yazma etkinliklerinde sürecin iyi planlanması, öğrenciler için yazmanın eğlenceli hâle getirilmesi, yazmanın öneminin anlatılması, öğrencilerin birbirlerine yardımcı olmasını sağlayıcı yöntem ve tekniklere yer verilmesi, öğrencilerin yazma sürecini kolaylaştırıcı bilgilendirici formlar kullanılması, yazmaya yönelik yeterli ve anında dönüt verilmesi gibi durumlar öğrencilerin yazmaya karşı motive olmalarını ve yazmayı sevmelerini sağlamaktadır (Sever, 2019, s. 42). Takımcıgil Özcan'a göre (2014) de öğrenme ortamında iyi motive edilmiş öğrenciler, yazma kapasitelerini en iyi şekilde kullanmakta ve kendilerini yazma konusunda daha başarılı olarak algılamaktadırlar. Benzer düşünceleri dile getiren Hidi ve Boscolo (2006) da yazma için istekli olma, konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olma, yazma konusunun karmaşık olmaması, yazmaya yönelik geri bildirimlerin hemen yapılması ve sürekli çaba göstermenin yazma motivasyonu için önemli olduğunu belirtmektedir. Codling vd. (1996) öğrencinin motive olabilmesi için kendini yeterli hissetmesi ve öğretmeni tarafından teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Courtney-Smith'in (2008) yaptığı çalışmada öğrenciler yazma çalışmalarında dört önemli motive edici unsur üzerinde durmaktadır. Bunlar; ilgilendikleri konular hakkında yazma, kendi seçtikleri konularla ilgili yazma, değişik sanat biçimlerini birleştirerek yazma, yazar olarak başarıya duygusunu tatmadır (Canitez, 2014, s. 79). Yazma konusunda motivasyonu yüksek olan öğrencilerin yazmaya karşı tutumları da olumlu olacaktır.

Öğrencilerin yazma başarısı üzerinde etkili olan en önemli unsurlardan biri de tutumdur (Bartscher vd., 2000; Baştuğ, 2015; Erkan & Saban, 2011; Pajares, 2003; Sarkhoush, 2013; Susar-Kırmızı, 2009; Ulu, 2018; Yıldız, 2016). Cowley (2002, akt. Tavşanlı vd., 2019, s. 269) yazma motivasyonu yüksek olan ve yazmayı severek yaşantısında kullanan kişilerin kendilerine güvenerek daha rahat ve nitelikli yazılar yazdığını ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazmayı sevmeleri ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirerek yüksek bir yazma motivasyonuna sahip olmaları için aşağıdaki önerileri dile getirmektedir:

- 1- Öğrencilere yazı yazmalarının ve yazılacak konunun mantıklı bir izahını yapmak.
- 2- Demokratik, öğrencilerin düşüncelerinden ötürü kınanmadığı, herkesin özgür bir şekilde fikrini dile getirebildiği sınıf ortamı yaratmak.
- 3- Yazmayı çeşitli oyunlar, müzikler ve drama gibi etkinlikler ile eğlenceli bir hâle getirmek.
- 4- Yazma öncesi, bir sporcunun ısınma hareketleri yaptığı gibi öğrencileri de yazma yapacakları konuya hazırlamak.
- 5- Öğrencilere yazma konusunda onları teşvik edecek ve cesaretlendirecek sözler söylemek, onları motive etmek.
- 6- Öğretmenlerin günlük yaşamlarında yazmanın önemli bir beceri olduğunu öğrencilerine hissettirmesi ve yazmayı devamlı bir şekilde kullanması.
- 7- Öğrencilerin ilgi alanları ile yazma çalışmalarının birleştirilmesi. Örneğin bilgisayarı çok seven bir öğrencinin yazma çalışmalarını bilgisayar üzerinden yapmasını sağlamak (akt. Tavşanlı vd., 2019, s. 269).

Temel dil becerileri arasında öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanan yazma becerisi, içerdiği süreçler bakımından öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar, öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanılacak bir beceri hâline getirmesini zorlaştırmaktadır (Bağcı, 2017, s. 383). Susar-Kırmızı'ya göre (2009) yazma isteğine sahip olma, yazmaya yönelik olumlu bir tutum gerektirir. Yazma becerisindeki eksiklikler büyük bir olasılıkla yazmaya yönelik tutum eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Yazmaya ilişkin tutumu yüksek olan öğrencilerin yaşadıklarını, yeni öğrendiği şeyleri ve kendi hislerini yazmaya karşı istekli oldukları bilinmektedir (Tavşanlı vd., 2019).

Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2014, s. 159). Bu nedenle ilkokuldan yükseköğretime kadar eğitimin her seviyesinde yazılı anlatıma gereken önem verilmelidir. Yazma becerisi, diğer dil becerilerine oranla daha yavaş ve geç geliştiği için yazma eğitimi süreçleri ve gereklilikleri üzerinde titizlikle durulmalıdır. Öğrencilerin yazma becerilerinin ve duyarlılığının gelişmesi için bilişsel süreçler kadar yazma becerisini etkileyen duyuşsal süreçlere de gereken önem verilmelidir. Eğitim öğretim sürecinde, iyi motive olmuş öğrenciler yazma kapasitelerini en iyi şekilde kullanmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri tutum, motivasyon gibi psikolojik unsurlardan etkilenmektedir. Günümüzde, Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları üzerinde yapılmış çalışmaların varlığı bilinmektedir (Arıcı & Urgan, 2008; Bağcı, 2007, 2017; Baştuğ, 2018; Coşkun, 2006; Görgüç, 2016; Karaca, 2009; Susar-Kırmızı, 2009; Temel, 2018; Uçgun, 2017; Ulu, 2018; Yıldız, 2016). Yapılan çalışmaların ekseriyeti bir sınıf seviyesine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte ana dili eğitimi kapsamındaki yazma öğrenme alanında, öğrencilerin yazma motivasyonları üzerine çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Aktaş, 2019; Canitez, 2014; Süğümlü, 2016; Takımcıgil Özcan, 2014). Oysaki motivasyon, bireyin yazmaya yönelmesinde, iyi bir yazar olmasında ve akademik başarıda önemli bir etkidir. Alan yazın incelendiğinde yazma motivasyonu ve yazma tutumunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi üzerine yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Yazma üzerinde etkili olduğu bilinen tutum ve motivasyonun yazma başarısı üzerine etkisini birlikte ele alan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut çalışma 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde, yazma becerisini etkileyen tutum ve motivasyon gibi psikolojik etkenleri birlikte ele alıp aralarındaki ilişkiyi irdelemesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada, öğrencilerin yazma becerilerini, yazma motivasyonu ve yazmaya yönelik tutum düzeylerini ortaya koymak; yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları ne düzeydedir?
- 2- Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları ile sınıf düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 3- Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim durumları, aile gelir düzeyleri ve günlük tutma alışkanlıkları onların yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonlarını ne düzeyde etkilemektedir?
- 4- Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonları arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazma motivasyonu ve yazmaya yönelik tutumu arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olarak ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2017, s. 109). İlişkileri, bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd., 2015, s. 23).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, Aksaray ilinde 2019-2020 öğretim yılında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrene giren bütün öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise güz döneminde Aksaray il merkezinde öğrenim gören 13 farklı okuldan rastgele yöntemle belirlenmiş olan toplam 450 “6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi” oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 235’i kız ve 215’i ise erkektir. Katılımcılar, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 85).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada, Yazma Becerisi Analitik Rubrik, Yazma Motivasyonu Ölçeği, Yazma Tutumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına dair bilgiler aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

Yazma Becerisi Analitik Rubriği: Yazma becerisini değerlendirmeye yönelik bu rubrik Sezer (2005) tarafından geliştirilmiştir. Rubrik, belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır. Öğrencilerin yazılarında sergilemeleri beklenen kazanımlar beş boyuta ayrılmış ve dört ayrı performans düzeyine ilişkin performans tanımları her bir boyut için verilmiştir. Ayrıca, bu performanslara karşılık gelen puanlar da gösterilmiştir. Bu araç yardımı ile öğrenci yazılarının değerlendirilmesi ve öğrenciye geri bildirim verilmesi daha kolay olacaktır.

Yazma Tutum Ölçeği: Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma tutumlarını belirlemek amacıyla Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından ortaokul (5-8. sınıf) öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek üç boyutlu (ilgi, algı, katkı) olup 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 10 maddelik “ilgi”, 6 maddelik “algı” ve 7 maddelik “katkı” olmak üzere üç boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ulaşılan uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/sd=2,19$, RMSEA= 0,097, GFI= 0,75, SRMR= 0,091, CFI= 0,79, NNFI= 0,76, RMR= 0,071) ölçeğin yapı bakımından geçerli olduğunu göstermektedir. Güvenilirlik çalışmaları Cronbach alfa yöntemi ile yapılmış, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .891$ olarak bulunmuştur.

Yazma Motivasyonu Ölçeği: Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarını belirlemek için Yaman vd. (2016) tarafından ortaokul düzeyinde eğitim görmekte olan öğrencilerin yazma motivasyonlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek, 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, yazmaya yönelik özyeterlik, duyuşsal durum, sosyal kabul, fiziksel durum olarak sıralanmaktadır. Yazma Motivasyonu Ölçeği’ndeki toplam madde sayısı 28’dir. 3 dereceli Likert tipi olarak hazırlanan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 84, en düşük puan ise 28’dir. Tüm ölçek için Cronbach alfa değerinin 0,914 olduğu bulunmuştur. Özyeterlik alt ölçeği için güvenilirlik katsayısı 0,849, duyuşsal durum alt ölçeği için güvenilirlik katsayısı 0,863, sosyal kabul alt ölçeği için 0,768, alt etkililik katsayısı fiziksel durum 0,820 olarak hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi, madde-toplam test korelasyonlarının 0,352 – 0,696 aralığında olduğunu göstermiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, anne baba gelir ve eğitim düzeyleri, günlük tutma alışkanlıkları gibi bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesinde, birinci araştırma problemi kapsamında her bir ölçek için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu aşamada, üç ölçekten alınan toplam puanlar grup dağılımları açısından incelenmiştir. Buna bağlı olarak grubun her bir sınıf düzeyinde aritmetik ortalaması, ortancası, tepe değeri, standart sapması, varyansı, çarpıklık ve basıklık katsayısı, ranji, minimum ve maksimum değerleri ve aritmetik ortalamaya ait standart hata hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci problemde ölçeklerden alınan puanlar ile sınıf düzeyleri arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Üçüncü problemde her ölçek puanı üzerinde bağımsız değişkenin yordama gücü hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Dördüncü problemde ise tüm sınıf düzeyleri tek bir grup olarak oluşturulmuş ve ölçek puanları için ikili şekilde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerden alınan toplam puanlar incelendiğinde normallik ve süreklilik durumları sağlanmaktadır. Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkiye kanıt bulmak amacıyla yapılmaktadır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 2020/01-91

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine sırasıyla yanıtlar verilmiştir.

3.1. Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları ne düzeydedir?

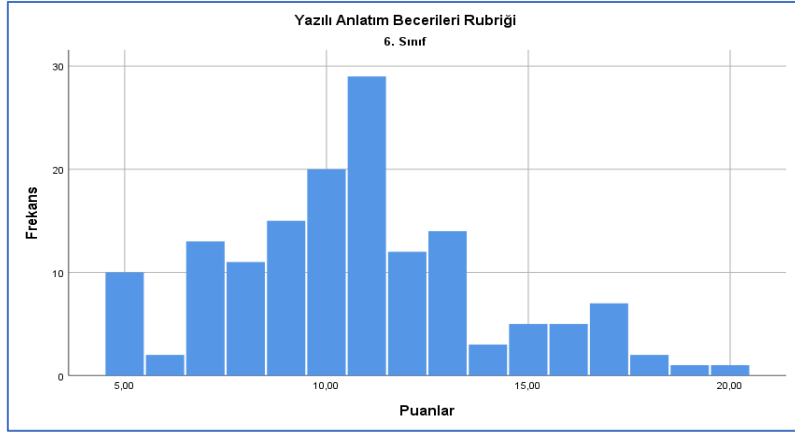
Araştırmanın birinci problemine yanıt bulmak için yazma (yazılı anlatım) becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazmaya yönelik motivasyon ölçeklerinden alınan puanlar üzerinden betimsel istatistik sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara ilişkin ayrıntılı istatistikler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 1.

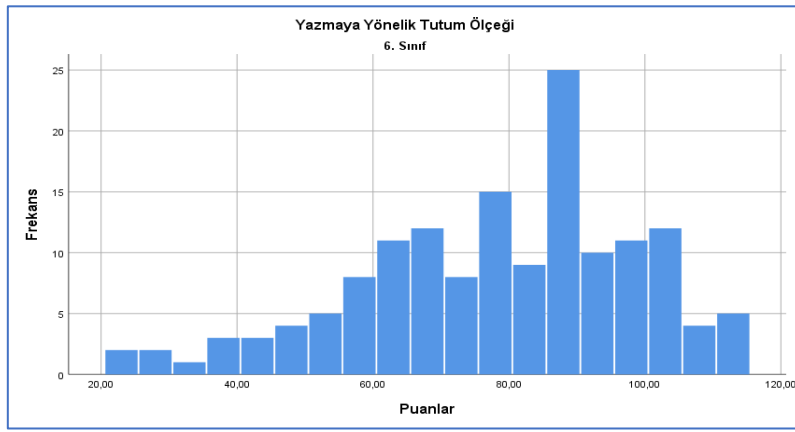
Ortaokul 6. Sınıf Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazmaya Yönelik Motivasyon Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri	Yazmaya Yönelik Tutum	Yazmaya Yönelik Motivasyon
Katılımcı Sayısı	150	150	150
Kayıp Veri	0	0	0
Ortalama	10,75	78,47	63,43
Ortanca	11	81	65
Standart Sapma	3,26	20,31	11,14
Varyans	10,62	412,45	124,11
Çarpıklık	0,42	-0,56	-0,70
Basıklık	0,01	-0,08	0,24
Ranj	15	92	56
Minimum	5	23	28
Maksimum	20	115	84
Standart Hata	0,27	1,66	0,91

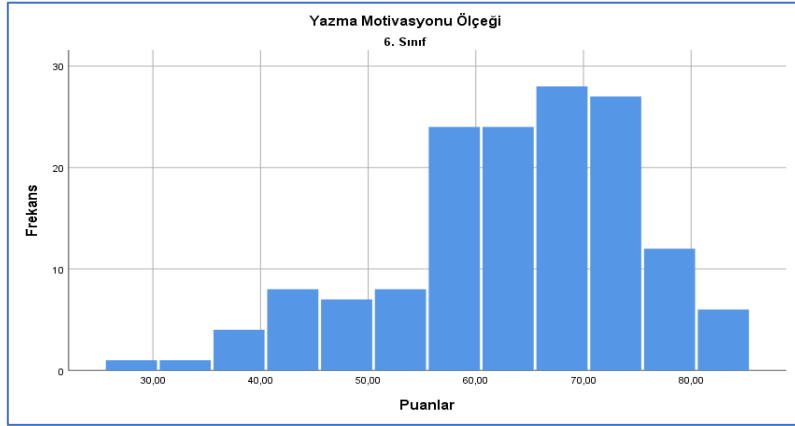
Tablo 1 incelendiğinde, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazma (yazılı anlatım) becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazmaya yönelik motivasyon ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar üzerinden betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Buna göre ortalama, ortanca, çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte incelendiğinde ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin üç ölçek için de alınan puanlarına göre grupların normal dağıldığı görülmektedir. Çünkü grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında değişmektedir. Grubun dağılım durumlarıyla ilgili grafikler aşağıda Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 1. Ortaokul 6. sınıf yazma (yazılı anlatım) becerileri rubriği toplam puanları



Şekil 2. Ortaokul 6. sınıf yazmaya yönelik tutum ölçeği toplam puanları



Şekil 3. Ortaokul 6. sınıf yazma motivasyonu ölçeği toplam puanları

Ortaokul 7. sınıflara ait ölçek puanlarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Ortaokul 7. Sınıf Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazmaya Yönelik Motivasyon Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

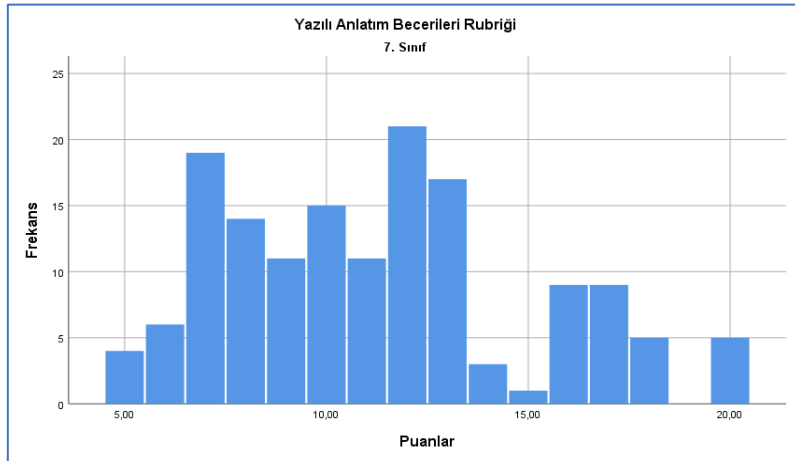
	Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri	Yazmaya Yönelik Tutum	Yazmaya Yönelik Motivasyon
Katılımcı Sayısı	150	150	150
Kayıp Veri	0	0	0
Ortalama	11,25	76,38	62.40

Tablo 2 (devamı).

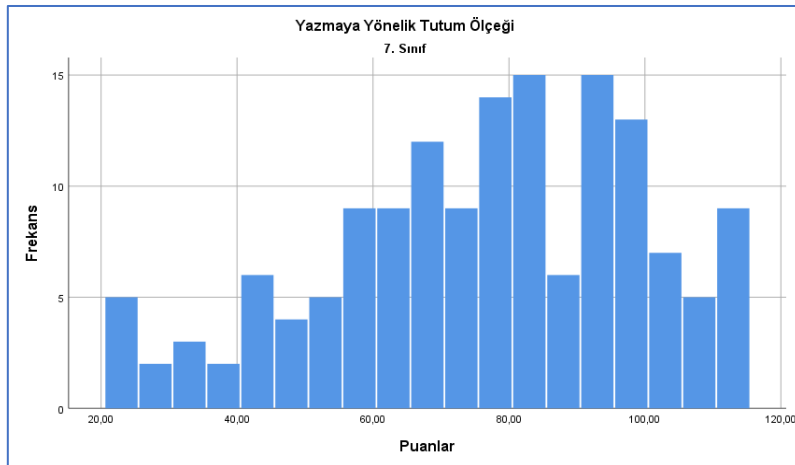
Ortaokul 7. Sınıf Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazmaya Yönelik Motivasyon Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri	Yazmaya Yönelik Tutum	Yazmaya Yönelik Motivasyon
Ortanca	11	80	64
Standart Sapma	3,76	23,05	12,78
Varyans	14,12	531,08	163,24
Çarpıklık	0,49	-0,45	-0,43
Basıklık	-0,49	-0,43	-0,40
Ranj	15	92	55
Minimum	5	23	29
Maksimum	20	115	84
Standart Hata	0,31	1,88	1,04

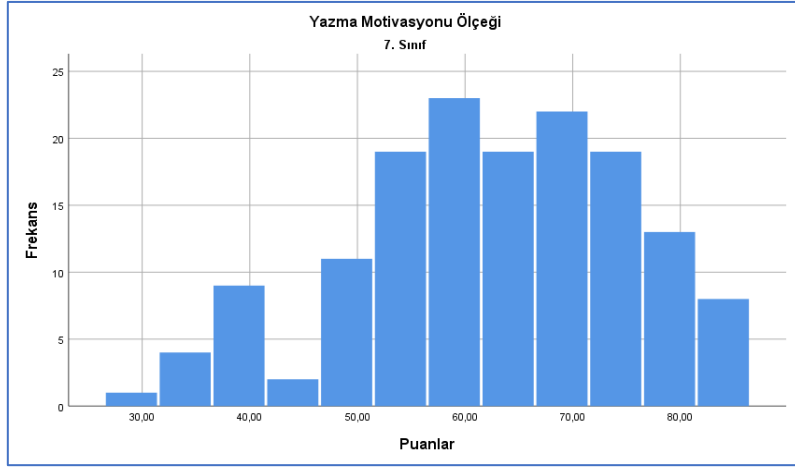
Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma (yazılı anlatım) becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazmaya yönelik motivasyon ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar üzerinden betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Buna göre ortalama, ortanca, çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte incelendiğinde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin üç ölçek için de alınan puanlarına göre grupların normal dağıldığı görülmektedir. Çünkü grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında değişmektedir. Grubun dağılım durumlarıyla ilgili grafikler aşağıda Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 4. Ortaokul 7. Sınıf yazma (yazılı anlatım) becerileri rubriği toplam puanları



Şekil 5. Ortaokul 7. sınıf yazmaya yönelik tutum ölçeği toplam puanları



Şekil 6. Ortaokul 7. sınıf yazma motivasyonu ölçeği toplam puanları

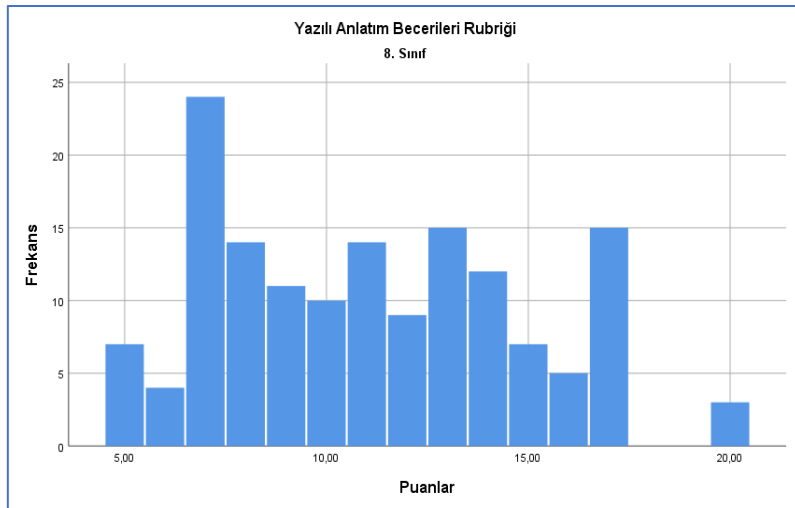
Ortaokul 8. sınıflara ait ölçek puanlarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

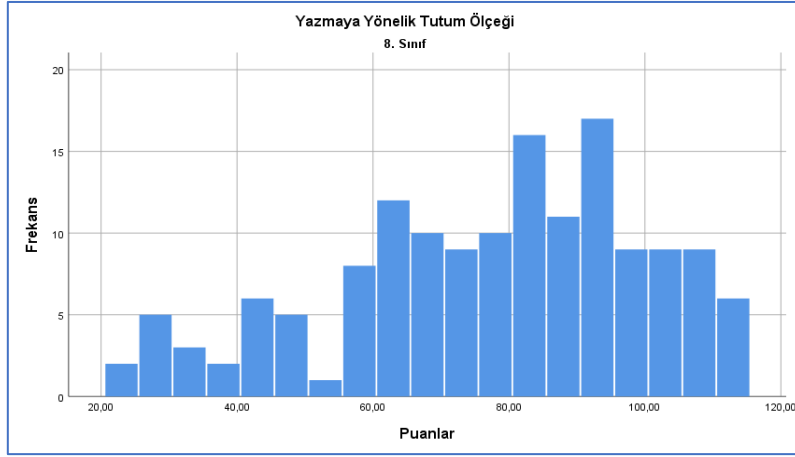
Ortaokul 8. Sınıf Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazmaya Yönelik Motivasyon Ölçek Toplam Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri	Yazmaya Yönelik Tutum	Yazmaya Yönelik Motivasyon
Katılımcı Sayısı	150	150	150
Kayıp Veri	0	0	0
Ortalama	11,07	77,15	62,19
Ortanca	11	81,50	64
Standart Sapma	3,76	22,76	12,33
Varyans	14,17	517,98	152,01
Çarpıklık	0,30	-0,53	-0,62
Basıklık	-0,86	-0,41	0,70
Ranj	15	92	55
Minimum	5	23	29
Maksimum	20	115	84
Standart Hata	0,31	1,86	1,01

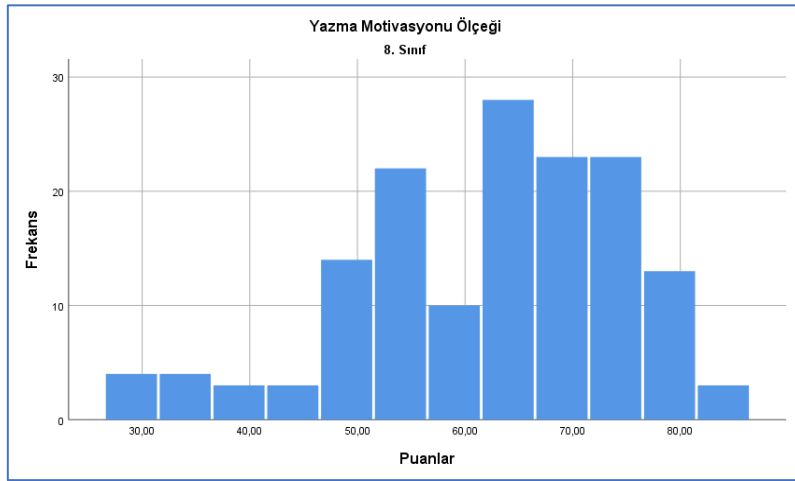
Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma (yazılı anlatım) becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar üzerinden betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Buna göre ortalama, ortanca, çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte incelendiğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin üç ölçek için de alınan puanlarına göre grupların normal dağıldığı görülmektedir. Çünkü grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında değişmektedir. Grubun dağılım durumlarıyla ilgili grafikler aşağıda Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 7. Ortaokul 8. Sınıf yazma (yazılı anlatım) becerileri rubriği toplam puanları



Şekil 8. Ortaokul 8. sınıf yazmaya yönelik tutum ölçeği toplam puanları



Şekil 9. Ortaokul 8. sınıf yazma motivasyonu ölçeği toplam puanları

3.2. Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma (yazılı anlatım) becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu ölçek puanları arasında ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için sınıflar düzeyinde ölçek puanları arasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) hesaplanmıştır. Ayrıca sınıflar düzeyinde ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Hesaplanan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve ikili karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

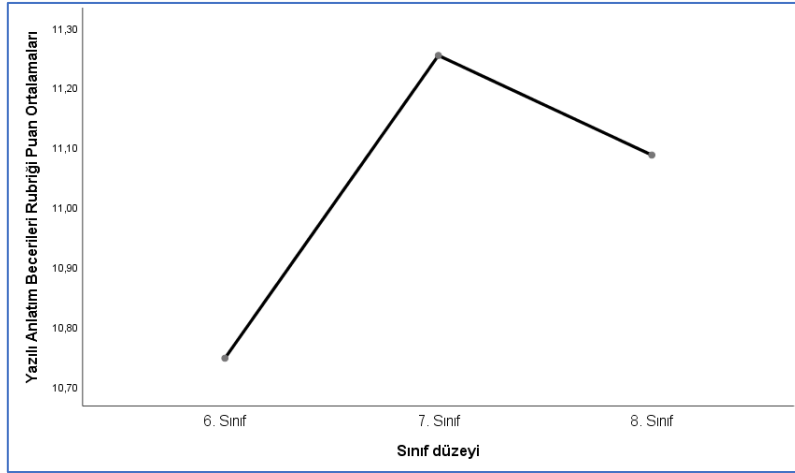
Tablo 4.

Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Motivasyonları Ölçek Puanları Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri	Gruplararası	20,00	2	10,00		
	Grupiçi	5798,62	447	12,97	0,77	,463
	Toplam	5818,62	449			
Yazmaya Yönelik Tutum	Gruplararası	334,22	2	167,11		
	Grupiçi	217765,45	447	487,17	0,34	,710
	Toplam	218099,66	449			
Yazma Motivasyonları	Gruplararası	131,77	2	65,89		
	Grupiçi	65464,15	447	146,45	0,45	,638
	Toplam	65595,92	449			

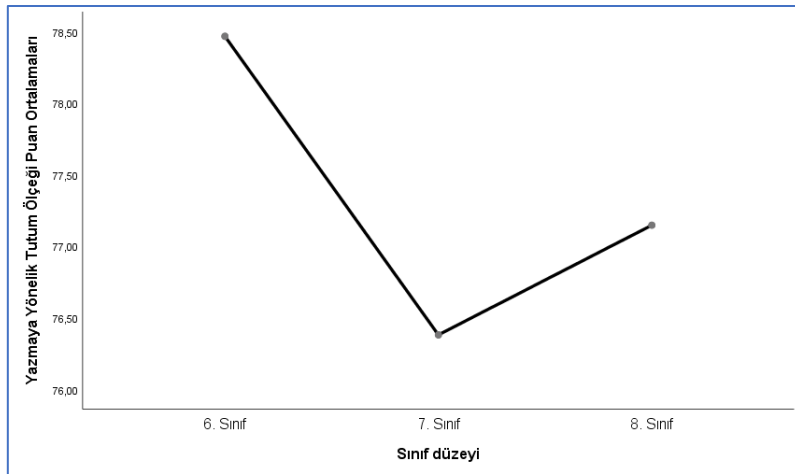
*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 4 incelendiğinde, yazma (yazılı anlatım) becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu ölçek puanlarına göre sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ölçek puanlarına göre sınıf düzeyleri arasında ortalamaların değişimi Şekil 10, Şekil 11 ve Şekil 12’de verilmiştir.



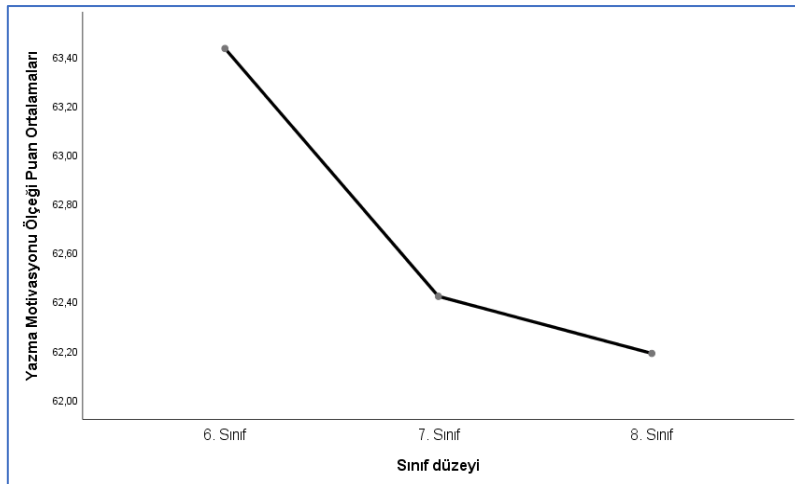
Şekil 10. Sınıf düzeylerine göre yazma (yazılı anlatım) becerileri puan ortalamaları

Şekil 10 incelendiğinde, yazılı anlatım becerileri ortalama puanlarının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 7., en düşük olduğu sınıf düzeyinin ise 6. sınıf olduğu görülmektedir.



Şekil 11. Sınıf düzeylerine göre yazmaya yönelik tutum puan ortalamaları

Şekil 11 incelendiğinde, yazmaya yönelik tutum ölçeği ortalama puanlarının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 6., en düşük olduğu sınıf düzeyinin ise 7. sınıf olduğu görülmektedir.



Şekil 12. Sınıf düzeylerine göre yazma motivasyonu puan ortalamaları

Şekil 12 incelendiğinde, yazma motivasyonu ölçeği ortalama puanlarının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 6., en düşük olduğu sınıf düzeyinin ise 8. sınıf olduğu görülmektedir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere her üç ölçek toplam puan ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3.3. Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi ve günlük tutma alışkanlıkları öğrencilerin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonlarını ne düzeyde yordamaktadır?

Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve günlük tutma alışkanlıklarının onların yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonlarını yordama derecesini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre her bir değişkenin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu ölçek puanları üzerindeki yordama etkisi incelenmiştir. Bu analizin sonuçları aşağıdaki Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 5.

Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri Puanlarına Yönelik Regresyon Modeli

Model	R	R ²	Kestirimin Standart Hatası	Serbestlik Derecesi-1	Serbestlik Derecesi-2	p
1	0,58	0,34	2,95	6	443	0,00**

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 5 incelendiğinde yazma becerileri puanlarına yönelik kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli anlamlı olarak bulunmuştur. Buna göre bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve günlük tutma alışkanlığı) bağımlı değişkenin (yazılı anlatım becerileri) %34’ünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Regresyon modeline yönelik varyans analizi sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6.

Regresyon Modeline Yönelik Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	1971,550	6	328,592		
Hata	3847,075	443	8,684	37,838	,000**
Toplam	5818,624	449			

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 6 incelendiğinde kurulan regresyon modeli anlamlı görülmektedir. Regresyon modelindeki bağımsız değişkenlerin katsayıları ve anlamlılık durumları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Regresyon Modelindeki Bağımsız Değişkenlerin Katsayıları

Model	β	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	8,67	1,01		8,54	0,000**
Sınıf Düzeyi	0,15	0,17	0,03	0,85	0,393
Cinsiyet	2,95	0,29	0,41	10,04	0,000**
Annenin Eğitim Durumu	0,13	0,16	0,04	0,79	0,432
Babanın Eğitim Durumu	0,37	0,17	0,12	2,18	0,030*
Ailenin Gelir Durumu	-0,02	0,08	-0,01	-0,25	0,803
Günlük Tutma Alışkanlığı	-2,04	0,33	-0,26	-6,14	0,000**

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 7 incelendiğinde, yazma becerileri puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliğinde bağımsız değişkenlerden sınıf düzeyi, babanın eğitim durumu ve günlük tutma alışkanlığı anlamlı sonuçlar vermiştir. Buna göre yazılı anlatım becerileri için oluşturulan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$Yazma \text{ (yazılı anlatım) becerileri} = 8,67 + (0,03 * Sınıf \text{ düzeyi}) + (0,41 * Cinsiyet) + (0,04 * Annenin \text{ eğitim durumu}) + (0,12 * Babanın \text{ eğitim durumu}) + (-0,01 * Ailenin \text{ gelir durumu}) + (-0,26 * Günlük \text{ tutma alışkanlığı})$$

Şekil 13. Yazma becerilerinin yordanması için oluşturulan regresyon eşitliği

Yazma becerileri için cinsiyet, babanın eğitim durumu ve günlük tutma alışkanlığı için yapılan ortalamalar arası karşılaştırmalar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri İçin Cinsiyet, Babanın Eğitim Durumu ve Günlük Tutma Alışkanlığı Ortalamalar Arası Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	Ortalamalar Arası Fark	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F ya da t Testi Sonuçları	p
Cinsiyet	-3,55	-	448	-	-11,99	0,000**
Babanın Eğitim Durumu	Gruplar arası Grup içi Toplam	430,47 5388,16 5818,62	5 444 449	86,09 12,14	7,09	0,000*
Günlük Tutma Alışkanlığı	3,31	-	448	-	9,62	0,000*

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 8 incelendiğinde, yazma becerileri için cinsiyet bakımından kızlar lehine; babanın eğitim durumu bakımından eğitim durumunun olmamasının ilkökul, lise, üniversite ve lisansüstü olmasına, ilkökul olmasının lisansüstü olmasına, ortaokul olmasının üniversite ve lisansüstü olmasına, lise olmasının lisansüstü olmasına, üniversite olmasının lisansüstü olmasına, lisansüstü olmasının tüm eğitim düzeylerine; günlük tutma alışkanlığı bakımından günlük tutma davranışı lehine anlamlı sonuç verdiği bulunmuştur.

Yazmaya yönelik tutum ölçeği puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon modeli sonuçları Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 9.

Regresyon Modeline Yönelik Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	R	R ²	Kestirimin Standart Hatası	Serbestlik Derecesi-1	Serbestlik Derecesi-2	p
2	0,49	0,24	19,28	6	443	0,000**

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 9 incelendiğinde yazmaya yönelik tutum puanları için kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli anlamlı olarak belirlenmiştir. Buna göre bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve günlük tutma alışkanlığı) bağımlı değişkenin (yazmaya yönelik tutumun) %24’ünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Regresyon modeline yönelik varyans analizi sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10.

Regresyon Modeline Yönelik Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	53279,74	6	8879,96		
Hata	164819,93	443	372,05	23,87	0,000**
Toplam	218099,66	449			

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 10 incelendiğinde kurulan regresyon modeli anlamlı görünmektedir. Regresyon modelindeki bağımsız değişkenlerin katsayıları ve anlamlılık durumları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Regresyon Modelindeki Bağımsız Değişkenlerin Katsayıları

Model	β	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	83,27	6,64		12,54	0,000**
Sınıf Düzeyi	-0,91	1,12	-0,03	-0,82	0,414
Cinsiyet	12,67	1,92	0,29	6,59	0,000**
Annenin Eğitim Durumu	-0,32	1,07	-0,02	-0,30	0,762
Babanın Eğitim Durumu	1,46	1,11	0,08	1,32	0,186
Ailenin Gelir Durumu	-0,08	0,50	-0,01	-0,16	0,877
Günlük Tutma Alışkanlığı	-15,13	2,18	-0,31	-6,95	0,000**

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 11 incelendiğinde, yazmaya yönelik tutum puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliğinde bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve günlük tutma alışkanlığı anlamlı sonuçlar vermiştir. Buna göre yazmaya yönelik tutum puanları için oluşturulan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Yazmaya yönelik tutum} = 83,27 + (-0,03 * \text{Sınıf düzeyi}) + (0,29 * \text{Cinsiyet}) + (-0,02 * \text{Annenin eğitim durumu}) + (0,08 * \text{Babanın eğitim durumu}) + (-0,01 * \text{Ailenin gelir durumu}) + (-0,31 * \text{Günlük tutma alışkanlığı})$$

Şekil 14. Yazmaya yönelik tutum puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliği

Yazmaya yönelik tutum konusunda cinsiyet ve günlük tutma alışkanlığı için yapılan ortalamalar arası karşılaştırmalar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Yazma Yönelik Tutum İçin Cinsiyet ve Günlük Tutma Alışkanlığı Ortalamalar Arası Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	Ortalamalar Arası Fark	Serbestlik Derecesi	t Testi Sonuçları	p
Cinsiyet	-16,91	448	-8,79	0,000**
Günlük Tutma Alışkanlığı	19,92	448	9,44	0,000*

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 12 incelendiğinde, yazmaya yönelik tutum için cinsiyet bakımından kızlar lehine, günlük tutma alışkanlığı bakımından günlük tutma davranışı lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yazma motivasyonu ölçęği puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon modeli sonuçları Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 13.

Regresyon Modeline Yönelik Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	R	R ²	Kestirimin Standart Hatası	Serbestlik Derecesi-1	Serbestlik Derecesi-2	p
3	0,53	0,28	10,36	6	443	0,000**

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 13 incelendiğinde yazma motivasyonu puanları için kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli anlamlı olarak belirlenmiştir. Buna göre bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve günlük tutma alışkanlığı) bağımlı değişkenin (yazma motivasyonu) %28’ini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Regresyon modeline yönelik varyans analizi sonuçları Tablo 14’te görülmektedir.

Tablo 14.

Regresyon Modeline Yönelik Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Model	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	18093,66	6	3015,61		
Hata	47502,26	443	107,23	28,12	0,000**
Toplam	65595,92	449			

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 14 incelendiğinde kurulan regresyon modeli anlamlı görünmektedir. Regresyon modelindeki bağımsız değişkenlerin katsayıları ve anlamlılık durumları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Regresyon Modelindeki Bağımsız Değişkenlerin Katsayıları

Model	β	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	66,00	3,56		18,52	0,000**
Sınıf Düzeyi	-0,76	0,60	-0,05	-1,28	0,203
Cinsiyet	7,45	1,03	0,31	7,22	0,000**
Annenin Eğitim Durumu	-0,49	0,57	-0,05	-0,85	0,395
Babanın Eğitim Durumu	0,95	0,59	0,09	1,60	0,109
Ailenin Gelir Durumu	0,11	0,27	0,02	0,42	0,678
Günlük Tutma Alışkanlığı	-8,66	1,17	-0,32	-7,41	0,000**

*.05 düzeyinde anlamlı, **.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 15 incelendiğinde, yazma motivasyonu puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliğinde bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve günlük tutma alışkanlığı anlamlı sonuçlar vermiştir. Buna göre yazma motivasyonu için oluşturulan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$Yazma\ motivasyonu = 66,00 + (-0,05 * Sınıf\ düzeyi) + (0,31 * Cinsiyet) + (-0,05 * Annenin\ eğitim\ durumu) + (0,09 * Babanın\ eğitim\ durumu) + (0,02 * Ailenin\ gelir\ durumu) + (-0,32 * Günlük\ tutma\ alışkanlığı)$$

Şekil 15. Yazma motivasyonu puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliği

Yazma motivasyonu konusunda cinsiyet ve günlük tutma alışkanlığı için yapılan ortalamalar arası karşılaştırmalar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.*Yazma Motivasyonu İçin Cinsiyet ve Günlük Tutma Alışkanlığı Ortalamaları Arası Karşılaştırma Sonuçları*

Değişken	Ortalamalar Arası Fark	Serbestlik Derecesi	t Testi Sonuçları	p
Cinsiyet	-9,90	448	-9,51	0,000**
Günlük Tutma Alışkanlığı	11,44	448	9,98	0,000*

*05 düzeyinde anlamlı, **01 düzeyinde anlamlı

Tablo 16 incelendiğinde, yazma motivasyonu için cinsiyet bakımından kızlar lehine, günlük tutma alışkanlığı bakımından günlük tutma davranışı lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

3.4. Tüm öğrencilerin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonları arasında nasıl bir ilişki vardır?

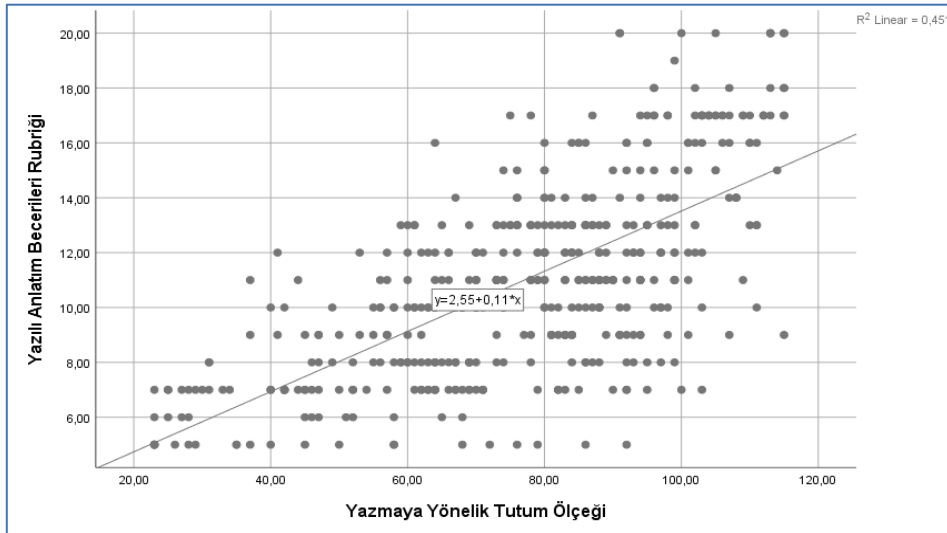
Yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu puanları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için üç ölçek arasında ikişerli olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayısına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.*Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Motivasyonu Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

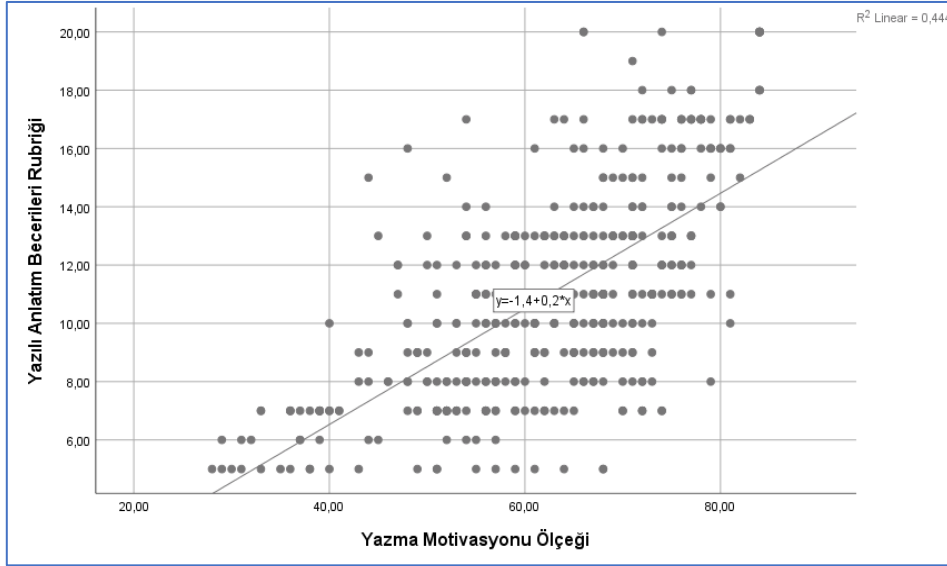
	Yazılı Anlatım Becerileri	Yazmaya Yönelik Tutum	Yazma Motivasyonu
Yazma (Yazılı Anlatım) Becerileri	-	0,67**	0,66**
Yazmaya Yönelik Tutum		-	0,85**
Yazma Motivasyonu			-

*05 düzeyinde anlamlı, **01 düzeyinde anlamlı

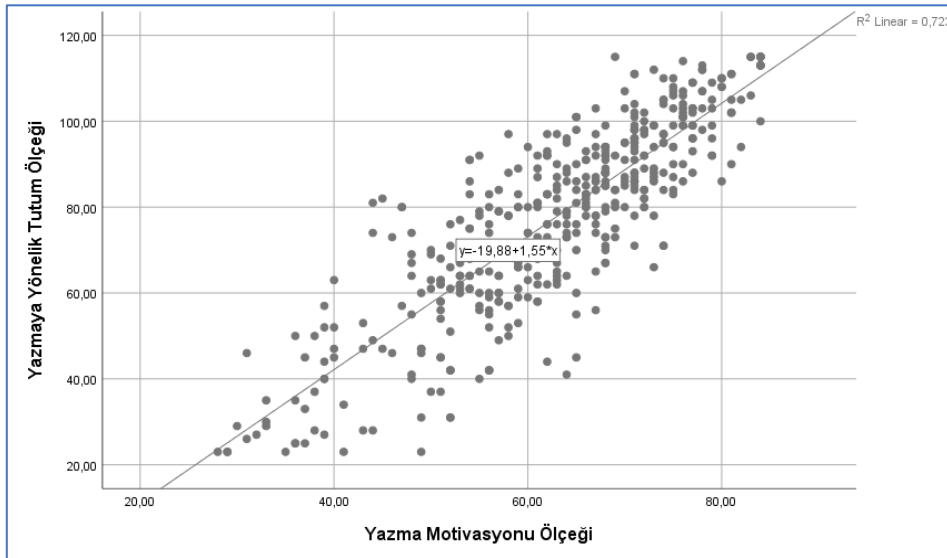
Tablo 17 incelendiğinde, en yüksek ilişkinin yazmaya yönelik tutum puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında, en düşük ilişkinin yazılı anlatım becerileri puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca üç ölçeğin birbiriyle korelasyon değerleri pozitif yönde anlamlı sonuçlar vermektedir. Bu ölçeklerden alınan puanların saçılım grafikleri Şekil 16, Şekil 17 ve Şekil 18'de verilmiştir.



Şekil 16. Yazma (yazılı anlatım) becerileri ile yazmaya yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin grafiği



Şekil 17. Yazma (yazılı anlatım) becerileri ile yazma motivasyonu arasındaki ilişkinin grafiği



Şekil 18. Yazmaya yönelik tutum ile yazma motivasyonu arasındaki ilişkinin grafiği

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları, yazma motivasyonları ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi ve onların yazmaya ilişkin tutum ve motivasyonlarının yazma başarısını ne oranda yordadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yazma becerileri ortalama puanlarının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 7. sınıf ($\bar{x} = 11,25$), en düşük olduğu sınıf düzeyinin ise 6.sınıf olduğu ($\bar{x} = 10,75$) saptanmıştır. Ancak toplam puan ortalamaları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ağın Haykır'ın (2012) yapmış olduğu araştırmanın bulguları da mevcut çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarı puanlarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Türkben'in (2021b) beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmanın bulgularına göre de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin orta düzeyde ($\bar{x} = 10,65$) olduğu tespit edilmiştir.

Benzer bir durum, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu için de geçerlidir. Yazmaya yönelik tutum ölçeği ortalama puanlarının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 6. sınıf ($\bar{x} = 78,47$), en düşük olduğu sınıf düzeyinin ise 7. sınıf ($\bar{x} = 76,38$) olduğu; yazma motivasyonu ölçeği ortalama puanlarının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 6. sınıf ($\bar{x} = 63,43$), en düşük olduğu sınıf düzeyinin ise 8. sınıf ($\bar{x} = 62,19$) olduğu görülmektedir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere her üç ölçek toplam puan ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, özenli ve doğru kullanmalarının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Öğretim programında, hedeflenen beceri ve kazanımların öğrencilere kazandırılmasında sarmal bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bu doğrultuda, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin beceri düzeylerinin de artması beklenir. Ancak mevcut çalışma verilerine bakıldığında, sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinin de istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinin her kademedeki hedeflenen düzeye ulaşmamasında birtakım etkenler söz konusu olabilir. Tağa ve Ünlü (2013) yazma eğitiminde karşılaşılan sorunları tespit etmeyi amaçladıkları araştırmalarında, yazma eğitimine doğrudan veya dolaylı etkisi olan birçok unsuru alan yazıdan hareketle şu şekilde ortaya koymaktadırlar: yazmaya ayrılan zamanın yetersizliği, teste dayalı sınavların olumsuz etkisi, öğretmenlerin yazma eğitimindeki yetersizliği, okuma alışkanlığının yetersizliği, kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisi, Türkçe derslerine gereken önemin verilmemesi, kelime hazinesinin yetersizliği, yazıları değerlendirmeye yatkınlığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması, yazının biçim özelliklerine verilen önemin olumsuz etkisi, imla birliğinin sağlanamaması, programın yetersizliği. Yazma eğitimindeki başarısızlığa kaynaklık eden bu durumlar, sorunun tek boyutlu olmadığını, birçok değişkeni bünyesinde barındırdığını göstermektedir.

Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim durumları, aile gelir düzeyleri ve günlük tutma alışkanlıklarının öğrencilerin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonlarını yordama derecesini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre her bir değişkenin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu ölçek puanları üzerindeki yordama etkisi incelenmiştir. Buna göre bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve günlük tutma alışkanlığı) bağımlı değişkenin (yazma becerileri) %34'ünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Yazma becerileri puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliğinde bağımsız değişkenlerden sınıf düzeyi, babanın eğitim durumu ve günlük tutma alışkanlığı anlamlı sonuçlar vermiştir. Yazma becerisi bulguları cinsiyet bakımından kızlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan birçok araştırmada da yazma becerilerinin cinsiyete göre kızların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Arıcı & Ungan, 2008; Bağcı Ayrancı, 2013; Başkan, 2019; Bölükbaş & Özdemir, 2009; Canitezer, 2014; Doğan & Özçakmak, 2014; Karaca, 2019; Kaynaş, 2014; Takımcıgil Özcan, 2014; Tüfekçioğlu, 2010; Türkben, 2021b; Yürüsün, 2013). Bu bulgudan hareketle, kızların erkeklere göre yazmaktan daha fazla zevk aldıkları; duygu, düşünce ve isteklerini yazılı olarak daha rahat ifade ettikleri söylenebilir. Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre farklılığın oluşmadığı çalışmalar da mevcuttur (Coşkun, 2006; Çelik, 2012; Sallabaş, 2009). Babanın eğitim durumu değişkenine göre oluşan farklılık ise eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin arttığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Çelik, 2012; Kılıç, 2012; Sallabaş, 2007; Yasul, 2014) olduğu gibi istatistiksel olarak babanın eğitim durumunun etkili olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Coşkun, 2006; Karaca, 2019) da bulunmaktadır. Günlük tutma alışkanlığı değişkeninin ise öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Uçgun (2014) da yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin yazma eğilimlerinin günlük tutma durumuna göre, tutanlar lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Sallabaş'ın (2009) yapmış olduğu araştırmada ise ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinden günlük tutma alışkanlığı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları, günlük yazma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre daha yüksek çıksa da yazılı anlatım becerisi ile günlük yazma alışkanlığı arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Zorbaz (2010) ise yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeyinin günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bununla birlikte düzenli ya da düzensiz bir şekilde günlük tutmanın, duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etmeyi kolaylaştırdığı ve buna bağlı olarak da günlük tutan öğrencilerin yazma kaygısı ve tutukluğunun düşük olduğu, ayrıca yazılı anlatımda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu sebeple ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, düzenli bir şekilde günlük tutmaya teşvik edilmelidir.

Yazmaya yönelik tutum puanları için kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli "anlamlı" olarak belirlenmiştir. Buna göre bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve günlük tutma alışkanlığı) bağımlı değişken "yazmaya yönelik tutum"un %24'ünü, bağımlı değişken "yazma motivasyonu"nun ise %28'ini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyon puanlarının yordanması için oluşturulan regresyon eşitliğinde bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve günlük tutma alışkanlığı anlamlı sonuçlar vermiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kızların yazma tutum ve yazma motivasyon puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Günlük tutma alışkanlığı olan öğrencilerin ise yazma tutum ve yazma motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocuk vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada da ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin günlük tutma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Temel ve Katrancı (2019) da yapmış oldukları araştırmada benzer şekilde öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, günlük tutan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini

tespit etmişlerdir. Canitezzer'e (2014) göre günlük tutma, kitap okuma, şiir ve hikâye yazma gibi etkinliklerin sonunda çocuk, anne ve babası tarafından ödüllendirilirse çocuğun yazmaya karşı bakış açısı değişir ve motivasyonu yükselir. Elde edilen bulgulardan hareketle günlük tutmanın ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu etkilediği söylenebilir. Bunun nedeni günlük tutan öğrencilerin yazma konusunda kendilerine daha çok güvenmeleri ve yazma becerisine karşı tutkulu olmaları olabilir.

Yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu puanları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, en yüksek ilişkinin yazmaya yönelik tutum puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında; en düşük ilişkinin yazma becerileri puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca üç ölçeğin birbiriyle korelasyon değerleri pozitif yönde anlamlı sonuçlar vermektedir. Yapılan araştırmalarda yazma eğilim ve tutumunun yazma başarısına etkisinin olduğu, fakat bu oranların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Baştuğ (2015) yazmada motivasyon, tutum gibi duyuşsal faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir. Baştuğ'un yapmış olduğu araştırmada, yazma tutumu ve eğilimi, yazma başarısını pozitif yönlü ve anlamlı olarak etkilemiştir (Baştuğ, 2015). Yapılan başka araştırmalar da mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Sarkhoush, 2013; Yıldız, 2016). Susar- Kırmızı (2009) da yazma tutumunun yazma başarısında etkili olduğunu ifade etmektedir. Ulu (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilim ve tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin yazmaya ilişkin eğilim ve yazma tutumlarının yazma başarısını ne oranda yordadığını incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, yazma eğilim ve tutumunun yazma başarısının % .076'sını açıkladığını belirlemiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma başarısı geliştirilirken öncelikle öğrencilerin yazmaya karşı tutumları belirlenmeli ve daha sonra olumlu tutumların geliştirilmesine ağırlık verilmelidir. Bu noktada öğrencilerin yazma becerisini istenilen nitelikte kazanmaları ve yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde geri bildirim işlevsel olarak kullanılmalıdır. Öğretmenin yapıcı geri bildirimleriyle öğrenciler yazma eylemini daha çok severler (Yıldız, 2019, s. 318). Tavşanlı vd. (2019) öğrencilerin yazma etkinliklerine karşı olumsuz tutum geliştirmemeleri için zor ve bilişsel olarak oldukça aktif olmanın zorunlu olduğu bir süreç olan yazma çalışmalarının olabildiğince sade, net ve kolay anlaşılır bir şekilde getirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Motivasyon ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır (Adler vd., 2001; Akbaba, 2006). Bu yüzden eğitimcilerin yazmada motivasyon oluşturmaya, yazma çalışmalarının odak noktası hâline getirmeleri gerekmektedir (Brouwer, 2012, s. 193). Canitezzer (2014) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu düzeyleri ile yazılı anlatım başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu çalışmada, yazma becerisi ile yazma motivasyonunun "güven, ilgi, hayal etme, çabalama" alt boyutları arasında pozitif bir korelasyon, "isteksizlik" boyutu ile negatif bir korelasyonun var olduğunu tespit etmiştir. Yani öğrencide yazmaya karşı isteksizlik artınca yazma becerisinin azaldığı söylenebilir. Güven, ilgi, hayal etme, çabalama boyutlarında artış olurken yazma becerisinde de artış olmaktadır. Richards'a göre (2000) yazı yazmadaki isteksizlik, bilgi eksikliği ve konuya ilgi duymamanın yanında yazmaya yeterince motive olunmamasından kaynaklanmaktadır. Yılmaz (2007) da yapmış olduğu çalışmada değerlendirmeye alınan 18 okulun 14 tanesinde motivasyonla başarı arasında orta ve üst düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Sever'e göre (2019) öğrencilerin yazma motivasyonunun geliştirilmesi için yazma eğitiminde iş birliğine dayalı grup çalışmalarıyla desteklenmiş etkinliklere yer verilmelidir.

Alan yazında yazma becerileri ve yazma motivasyonunu geliştirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların yapıldığı da görülmektedir. Aktaş (2019) dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisini incelediği araştırmasında, dijital yazma atölyesi uygulamasına katılan öğrencilerin hikâye unsurlarını kullanma durumları ve hikâyelerinde fikir, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte, dijital yazma atölyesi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu puanlarının anlamlı olarak azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum, dijital yazma atölyesi etkinliklerinin öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmada etkili olmadığını göstermektedir. Güner (2016) ise Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyallerin okuduğunu anlama, yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmada, otantik görev temelli materyallerin yazma motivasyonunun artırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koca (2019) da akran öğretimi uygulamalarının yazma becerisi ve motivasyonu üzerinde etkilerini araştırdığı çalışmada akran öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini ve akranlarıyla olan sosyal ilişkilerini geliştirdiğini, motivasyonlarını teşvik ettiğini saptamıştır. Gümüş (2019) yazma becerisini geliştirmek ve motivasyonu artırmak için portfolyo kullanımının etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, portfolyonun küçük yaşta öğrencilerin hem yazma motivasyonunu hem de yazma becerisini geliştirmede kullanabileceğini göstermiştir. Müldür ve Yalçın (2019) öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin yazma öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Süğümlü (2016) de öğrenci özerkliği becerisi kazandırmaya yönelik etkinlikler ve öğrenci özerkliği temelinde gerçekleştirilen yazma becerisi uygulamaları ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazma motivasyonu ve yazma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir.

Sonuç olarak, yazma becerisinin sürekli yazma ile geliştirilebileceği gerçeğinden hareketle öğrencilere bol bol uygulama yaptırılmalıdır. Öğrenme ortamında farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğrenciler

yazmaya yönelik olumlu tutum sahibi olmaları için motive edilmeli, yazmanın zevkli yanları onlara gösterilmelidir. Onlar için uygun öğrenme ortamı tasarlanmalı, sınıf içerisinde ve sınıf dışında farklı etkinlikler düzenlenmelidir.

Mevcut araştırmanın bulguları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- 1- Bu araştırma, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Benzer çalışmalar farklı öğretim kademelerinde (ilkokul, lise ve yükseköğretimde) de gerçekleştirilebilir. Elde edilen bulgular ışığında öğretim kademeleri arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
- 2- Elde edilen bulgular göstermektedir ki öğrencilerin yazma becerileri, istenilen düzeyde değildir. Bu bulguları derinlemesine incelemek amacıyla farklı çalışmalar (nitel durum çalışması gibi) yürütülebilir. Sınıf içerisinde farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı deneysel çalışmalarla yazma becerisi çok yönlü olarak ele alınmalı ve geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- 3- Günlük tutma alışkanlığının yazılı anlatım becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin günlük tutması desteklenebilir. Böylelikle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmış olur.
- 4- Yazma tutum ve motivasyonunun yazma becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışma ve alan yazındaki diğer çalışmalar da göstermektedir ki öğrencilerin yazma becerisini istenilen nitelikte kazanmaları yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine ve yazma motivasyonuna sahip olmalarına bağlıdır. Öğretmenler, sınıf içi öğretim uygulamalarıyla öğrencileri derse güdülemeli, onların yazmaya istek duymalarını sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Adler, R. W., Milne M. J., & Stablein R., (2001). Situated motivation: An empirical test in an accounting course. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(2), 101-115.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bağcı, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 382-401.
- Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrıışım tekniğinin kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bartscher, M. A., Lawler, K. E., Ramirez, A. J., & Schinault, K. S. (2001). *Improving student's writing ability through journals and creative writing exercises*. (Report No. ED455525). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455525.pdf>
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 202-222). The Guilford.
- Bölükbaş, F. & Özdemir, E. (2009). Aktif öğrenmenin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 27-43.
- Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(2), 189-210.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, E. & Toğcuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Canitez, A. (2014). *8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Cocuk, H. E., Yelken, T. Y., & Özer, O. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 335-352.
- Codling, R. M., Gambrell, L. B., Kennedy, A., Palmer, B. M., & Graham, M. (1996). The teacher, the text and the context: Factors that influence elementary students motivation to write. (Report No. ED398 548). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398548.pdf>
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Courtney-Smith, K. (2008). *What helps us improve? Sixteen high school seniors' perceptions of their growth as writers*. [Doctoral dissertation, University of Oklahoma]. <https://www.proquest.com/openview/71bd928423b41f43bdffbc1761a7774/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Cowley, S. (2002). *Getting the buggers to write*. Continuum.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 13-31.
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.
- Erkan, Y. D., & Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gümüş, S. N. (2019). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde portfolyonun (öğrenci dosyasının) çocukların yazma başarısı ve yazma motivasyonu üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144–157). The Guilford Press.
- Karaca, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi Eleşkirt / Ağrı örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademi.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (2. baskı, ss. 21–43) içinde. Pegem.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Koca, G. S. (2019). *Akran öğretiminin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonuna yönelik çıkarımları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Müldür, M. & Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1779-1804. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639323>
- Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi* (Ed. M. Özbay). Pegem Akademi.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Richards, J. C. (2000). *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sallabaş, M. E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 94-107.
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among iranian efl learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126–1132.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.
- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem.
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 61-69.
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Steers, R. M., Porter, L.V., & Bigley, G. A. (2003). *Motivation and work behavior*. McGraw-Hill.
- Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Tağa, T. & 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 hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A. & Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 267-282.
- Temel, S. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Temel, S. & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Türkben, T. (2021a). Examination of classroom writing practices in the context of process-based approach to teaching writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(Special Issue 1), 619-644.
- Türkben, T. (2021b). The relationship between fifth grade student's writing anxiety and blocking with their written expression skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2). 998-1021.

- Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 227-238.
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1601-1611. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2171>
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ.
- Yaman, H., Süğümlü, Ü., & Demirtaş, T. (2016). Writing motivation scale: A study on validity and reliability. *International Journal of Language Academy*, 4(1), 283-294.
- Yasul, A. F. (2014). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili Merkez ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yörüsün, S. (2013). *Düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme (Silifke Atatürk ilköğretim okulu örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.
- Yıldız, D. (2019). Yazmayla ilgili psikolojik nitelikler. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (ss. 297–327). Anı.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (1. Baskı, ss. 109–147). Pegem Akademi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The main objective of mother tongue education is to enable students to comprehend the use of language in different contexts, enrich their emotions, thoughts, and imaginations by accessing different sources of information, and express themselves through language. In this context, writing is one of the basic language skills that students should acquire as it gives students the opportunity to organize and enrich their knowledge, expand their thoughts, and express them in a planned manner (Özbay, 2011). The main responsibility for the students to acquire writing skills and awaken their interest and desire in writing falls on Turkish teaching (Sever, 2000, p. 22). In the Turkish Language Curriculum, it is stated that students should acquire the writing skill with an approach that complements each other along with other language skills (MEB, 2019). For the development of students' writing skills and sensitivity, attention should be paid to affective processes that affect the writing process as well as cognitive processes. In the education process, well-motivated students try to use their writing capacity in the best way. The written expression skills of students are affected by psychological factors such as attitude and motivation. In this study, to reveal students' levels of written expression, writing motivation, and attitude towards writing; It was aimed to determine the relationship between writing motivation, writing attitude, and written expression skills.

2. METHOD

This study was carried out in a relational scanning model to determine the relationships between the written expression skills, writing motivation, and writing attitude of middle school 6th, 7th, and 8th-grade students. Survey models are research approaches that aim to describe a past or present situation as it exists (Karasar, 2017, p. 109). The research that examines relationships is often referred to as relational research (Büyüköztürk et al., 2015, p. 23). The study group consists of 450 "6th, 7th, and 8th-grade students" randomly selected from 13 different schools studying in Aksaray city center in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Two hundred thirty-five of the students participating in the study are girls, and 215 of them are boys. Participants were determined using the simple random sampling method. In this study, a writing skill analytical rubric, writing motivation scale, writing attitude scale, and personal information form were used as data collection tools.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the findings obtained from the research, it was determined that the written expression skills of 6th, 7th, and 8th-grade students were at a medium level. It was determined that the grade level with the highest average scores of written expression skills was 7th grade ($\bar{x} = 11.25$) and the lowest grade was 6th grade ($\bar{x} = 10.75$). However, no significant difference was found between the total score averages according to the grade levels. A similar situation is valid for writing attitude and writing motivation. The grade level with the highest mean scores of the scale of attitude towards writing is 6th grade ($\bar{x} = 78.47$), and the lowest grade is 7th grade ($\bar{x} = 76.38$); It is seen that the grade level with the highest mean scores of the writing motivation scale is the 6th grade ($\bar{x} = 63.43$) and the grade level with the lowest is the 8th grade ($\bar{x} = 62.19$). However, as stated before, no significant difference was found between the total score averages of all three scales by grade levels. One of the main goals of Turkish teaching is to improve students' written expression skills.

Multiple linear regression analysis was conducted to determine the degree to which the gender, grade levels, education status of the parents, family income, and diary-keeping habits predicted students' written expression skills, writing attitudes, and writing motivations of middle school 6th, 7th, and 8th-grade students. Accordingly, the predictive effect of each variable on written expression skills, writing attitude, and writing motivation scale scores were examined. Accordingly, independent variables (gender, class level, mother's education level, father's education status, family income, and diary-keeping habits) significantly predict 34% of the dependent variable (written expression skills). The regression equation created to predict the scores of written expression skills among the independent variables, grade level, father's education level, and daily attitude habit yielded significant results. There is a significant difference in terms of gender in favor of girls for written expression skills.

A multiple linear regression model established for writing attitude scores was determined to be significant. Accordingly, independent variables (gender, class level, mother's education level, father's education level, family income, and journaling habits) constitute 24% of the dependent variable "attitude towards writing" and 28% of the dependent variable "motivation to write". To predict in a meaningful way. The regression equation created to predict writing attitude and writing motivation scores, gender, and daily attitude habit, among the independent variables, yielded significant results. According to the gender variable, it was determined that girls' writing attitude and writing motivation scores were higher than male students. On the other hand, it was determined that students who have the habit of keeping a diary have higher writing attitudes and writing motivation scores.

When the correlation coefficients between written expression skills, writing attitude, and writing motivation scores were examined, it was seen that the highest correlation was between writing attitude scores and writing motivation scores, and the lowest relationship was between written expression skills scores and writing motivation scores. In addition, correlation values of the three scales with each other give positive results. Studies show that writing disposition and attitude affect writing success, but these rates vary.

Baştuğ (2015) states that affective factors such as motivation and attitude are effective in writing. In his research, Baştuğ, writing attitude and disposition positively and significantly affected writing success (Baştuğ, 2015). Other studies conducted also support the findings of the current study (Sarkhoush, 2013; Yıldız, 2016). Susar-Kırmızı (2009) also states that the writing attitude is effective in writing success. Ulu (2018) determined that the writing disposition and attitude explained 076% of the writing success in his study to examine the relationship between the writing disposition and attitudes of primary school fourth-grade students and their writing success, and to what extent students' writing disposition and writing attitudes predict their writing success. Therefore, while improving students' writing success, firstly, students' attitudes towards writing should be determined, and then the emphasis should be placed on developing positive attitudes. At this point, feedback should be used functionally for students to acquire writing skills at the desired quality and develop a positive attitude towards writing. Students like the act of writing more with the teacher's constructive feedback (Yıldız, 2019, p. 318). Tavşanlı et al. (2019) state that writing studies, which is a difficult and cognitively active process, should be made as plain, clear and easy to understand as possible so that students do not have a negative attitude towards writing activities.

As a result, because writing skills can be improved by continuous writing, students should be given plenty of practice. Different strategies, methods, and techniques should be used in the learning environment. Students should be motivated to have a positive attitude towards writing, and the enjoyable aspects of writing should be shown to them. A suitable learning environment should be designed for them, and different activities should be organized inside and outside the classroom.

There is a positive relationship between motivation and success (Akbaba, 2006; Adler et al., 2001). Therefore, educators should make creating motivation in writing a focal point of their writing studies (Brouwer, 2012, p. 193). Canitez (2014) examined the relationship between writing motivation levels of primary school 8th-grade students and their written expression achievement levels, and there was a positive correlation between writing skill and writing motivation sub-dimensions of "trust, interest, imagination, striving", and a negative correlation with the reluctance dimension. In other words, it can be said that when the student's reluctance to write increases, his writing skill decreases. While there is an increase in the dimensions of confidence, interest, imagination, and effort, there is also an increase in writing skills. According to Richards (2000), unwillingness to write is due to lack of information and not being interested in the subject, as well as not being motivated enough to write. Yılmaz (2007) found in his study that there was a positive relationship between motivation and success at medium and high levels in 14 of the 18 schools included in the study. According to Sever (2019), activities supported by collaborative group work should be included in writing education to improve students' writing motivation.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı ve numarası: 2020/01-91

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmanın her aşamasından yazar sorumludur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.