



Adapting the Preservice Teacher Self-Efficacy for Writing Inventory: The Relationship between Preservice Primary Teachers' Beliefs about Writing and Their Writing Success

İsmail Sarıkaya

Bayburt University, Türkiye, ismailsarikaya@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4870-8345 

To cite this article:

Sarikaya, İ. (2021). Adapting the preservice teacher self-efficacy for writing inventory: the relationship between preservice primary teachers' beliefs about writing and their writing success. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(3), 176-194.

Received: 11.13.2021

Accepted: 12.07.2021

Abstract

The aim of this study is to adapt the preservice teacher self-efficacy for writing inventory to Turkish and to examine the relationship between preservice primary school teachers' beliefs about writing and writing success. The study was carried out in two stages. At the first stage, scale adaptation steps were followed; data were collected from 424 preservice primary school teachers. The second stage of the study was carried out in accordance with the relational survey model. Data were collected from 364 participants in order to determine the relationship between preservice primary school teachers' beliefs about writing and their writing success. In addition, free writing activity was carried out for the preservice teachers and their texts were scored with the help of 6+1 analytical writing and evaluation rubric. As a result of the analysis, the structural compatibility of the scales in the inventory was checked and it was seen that the scales could provide valid and reliable measurements. In addition, it was determined that there is a positive and significant relationship between pre-service teachers' self-efficacy for writing, self-efficacy for writing instruction, and self-efficacy for teaching writing elements. However, it was concluded that the relevant variables were significant predictors of writing success.

Keywords: Preservice primary teacher, Self-efficacy for teaching writing elements, Self-efficacy for writing, Self-efficacy for writing instruction, Writing, Writing success.

Article Type:

Original article

Ethics Declaration:

The author declared that he complies with all ethical rules. Bayburt University Ethics Committee has approved the protocol of this study approved of ethical approval dated 11.08.2021 and number of 174.

Öğretmen Adayı Yazma Öz-yeterliği Envanterinin Uyarlanması: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma ile ilgili İnançları ve Yazma Başarıları Arasındaki İlişki

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adayı yazma öz-yeterliği envanterini Türkçeye uyarlamak ve sınıf öğretmeni adaylarının yazma ile ilgili inançları ve yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ölçek uyarlama aşamaları izlenmiş; 424 sınıf öğretmeni adayından veri toplanmıştır. Envanterin uyarlanması aşamasında 424 sınıf öğretmeni adayından veri toplanarak ölçek uyarlama adımları izlenmiştir. Çalışmanın ikinci kısmı ilişkisel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ile ilgili inançları ve yazma başarıları arasındaki ilişkinin tespiti için 364 sınıf öğretmeni adayından veri toplanmıştır. Ayrıca aday öğretmenlere serbest yazma etkinliği yapılmış ve oluşturdukları metinler, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Rubriği yardımıyla puanlanmıştır. Analizler sonucunda envantere yer alan ölçeklerin yapı uyumu kontrol edilmiş ve ölçeklerin geçerli ve güvenilir ölçümler sunabileceği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının yazma öz-yeterliği, yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sözü geçen değişkenlerin, yazma başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, Yazma, Yazma başarısı, Yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği, Yazma öğretimi öz-yeterliği, Yazma öz-yeterliği.

Giriş

Mevcut araştırmalar, yazma başarısının düşük olmasını, yazmanın ihmal edilen bir öğrenme alanı olması ile gerekçelendirmektedir. Araştırmacılar, yazmanın öğretmen, veli ve öğrenciler tarafından göz ardı edildiğini; araştırmalar ve müfredatlarda ise hak ettiği değeri görmediğini savunmaktadır (James, Jao & Berninger, 2017; Karakoç Öztürk, 2012). Dünya çapında, yazma başarısının düşük oluşu (Bromley, 2007; Graham vd., 2008; Sarıkaya & Yılar, 2019), son yıllarda yazma ve yazma öğretimi çalışmalarına olan ilgiyi artırmıştır (Hodges, Landau Wright & McTigue, 2021). Alanyazın, okuma çalışmalarının yazma çalışmalarına kıyasla daha çok olduğunu; ancak bu durumun son 10 yılda tersine döndüğünü açıkça göstermektedir. Bu araştırmalardan bazıları öğretmenlerin, yazma öğretimi için kendilerini yeterince hazır hissetmediklerini önemli bir bulgu olarak rapor etmektedir (Hodges vd., 2021; Karaca & Uysal, 2021). Bu durumun sadece öğretmenlerden kaynaklandığı düşünülemez. Öğretmenlerin yazma öğretimi için kendilerini hazır hissetmemesi, aldıkları lisans eğitiminden, müfredattan ve yazma öğretiminin nasıl olması gerektiği hususunda rol model olan öğretim elemanının yeterliliğinden de etkilenebilmektedir.

Türkiye’de öğretmen adayları, yazma eğitimi dersleriyle lisans düzeyinde karşılaşmaktadır. Türkçe Eğitimi lisans programında yazma eğitimi ile ilgili bağımsız bir ders yer almaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018a). Ancak sınıf eğitimi lisans programında yazma eğitimi müfredatı, ilkokuma ve yazma öğretimi ile Türkçe öğretimi olmak üzere iki farklı ders içerisinde yürütülmektedir. İlkokuma ve yazma öğretimi dersinin içeriğinde yer alan yazma öğretimi daha çok harflerin nasıl yazılacağı, basit dikte çalışmaları ve temel noktalama bilgisini içermektedir (YÖK, 2018b). Sesin hissedilmesi, ayırt edilmesi, okunması, diğer seslerle çarpılması, hece-kelime-cümle çalışmaları gibi daha çok okuma ile ilgili öğretim aşamalarının içerisinde yazmaya çok az yer kalmaktadır. Türkçe öğretimi dersi kapsamında da yazma öğretimi tek başına yer almamaktadır. Öyle ki aynı ders kapsamında adaylardan yazmanın yanında okuma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu gibi temel dil becerilerinin öğretiminin nasıl yapılacağını kavramaları beklenmektedir (YÖK, 2018b). Hiç şüphesiz bu durum, yukarıda da vurgulanan yazmanın ihmal edilen bir alana dönüşme sürecine ivme kazandırmaktadır. Sınıf eğitimi alanında yazma öğretimi derslerini yürüten öğretim elemanlarının yukarıda açıklanan şekliyle yazma eğitimi almış olması ise aynı sorunun büyüyerek devam etmesine neden olmaktadır. Bu döngü

içerisinde yazma eğitimi almış öğretmen adaylarının, mezun olduktan sonra yazma öğretimi için kendilerini hazır hissetmemeleri ise şaşırtıcı değildir.

Öğretmenlerin yazma öğretimi için kendilerini hazır hissetmemeleri ya da diğer bir deyişle yazma öğretimi öz-yeterliklerinin düşük olması, öğrencilerin yazma başarıları ile ilişkilidir. Nitekim Graham vd. (2001) öz-yeterlik inançlarının yazma öğretimini etkilediğini, yüksek öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin yazma öğretimindeki sınıf uygulamalarının düşük öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerinkinden önemli ölçüde farklı olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca yapılan araştırmalar, yazma öğretiminde yüksek öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin düşük öz-yeterliliğe sahip öğretmenlere göre yazma öğretimine daha çok zaman ayırdığını (Tschannen-Moran & Johnson, 2011); yazma sürecinde öğrencileriyle daha çok ilgilendiklerini, dilbilgisi ve dil kullanım becerilerini daha fazla öğretmeye çalıştıklarını (Graham vd., 2001) ortaya koymaktadır. Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998), yazma ile ilgili olarak yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin öğretim strateji-yöntem-tekniklerini çeşitlendirdiklerini, farklı metin türlerinde yazma çalışmaları yaptıklarını ve öğrenci başarısını artırmak için işbirlikli grup çalışmalarına yer verdiklerini rapor etmektedir. Bu ve benzer bulgular, yazma öğretiminde kritik role sahip sınıf öğretmenlerinin, lisans programlarında yazma öz-yeterliklerinin geliştirilmesine daha fazla odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bunun sağlanabilmesi için ise öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını ölçmeye yarayacak araçlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanyazında öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının yazma öz-yeterlik inançlarını ölçebilecek (Bruning vd., 2013; Graham vd., 2001) sınırlı sayıda ölçme aracı yer almaktadır (Hodges vd., 2021). Bu konu üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun nitel araştırmalar olduğu, bu çalışmaların ise genelleme ve kestirim konusunda sınırlı kaldığı vurgulanmaktadır (Zimmerman, Morgan & Kidder-Brown, 2014). Türk alanyazınında Pajares, Hartley & Valiante (2001) tarafından ilköğretim öğrencileri için geliştirilen yazma öz-yeterlik ölçeğinin uyarlama çalışmasının yapıldığı (Demir, 2014) bununla birlikte ilkokul öğrencileri için bağımsız bir yazma öz-yeterlik ölçeğinin de geliştirildiği (Güneş, Kuşdemir & Bulut, 2017) görülebilir. Sözü geçen iki ölçek de ilköğretim öğrencilerinin yazma öz-yeterliklerinin tespitine yöneliktir. Türk alanyazınında öğretmen ve öğretmen adayları için geliştirilen/uyarlanan öz-yeterlik ölçekleri de bulunmaktadır (Delican, 2016; Özdemir, 2015; Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2016). Ancak sözü geçen ölçekler ilkokuma ve yazma öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Bu bağlamda yazma öğretimi gerçekleştirecek aday öğretmenlerin yazma öz-yeterlik inançlarını, ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Bununla beraber Türk alanyazınında aday öğretmenlerin yazma öğretimi öz-yeterliklerini ve yazma öğelerinin öğretimi öz-yeterliklerini ölçebilecek bir aracın da olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda daha genellenebilir araştırma sonuçlarına ulaşabilmek; aday öğretmenlerin yazma, yazma öğretimi ve yazma öğelerinin öğretimi öz-yeterlikleri ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyebilmek için geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının etkileri hakkında gelişmekte olan bir alanyazın olduğu görülebilir. Ancak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yazma öğretimi alanındaki etkileri ve yazma başarısı ile ilişkisi üzerine çok az şey bilinmektedir (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Alanyazında var olan çalışmalar, daha çok ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ile yazma başarıları arasındaki ilişkiye yer vermektedir (Sanders Reio vd., 2014). Araştırmalar, yazma öz-yeterliğinin yazma başarısının yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Meier, McCarthy & Schmeck 1984; Shell, Murphy & Bruning, 1989). Benzer bir araştırma McCarthy, Meier ve Rinderer (1985) ile Pajares ve Johnson (1994, 1996) tarafından da yapılmış; benzer sonuçlar elde edilmiştir. Prat-Sala ve Redford (2012) ise psikoloji öğrencileriyle birlikte bir çalışma yürütmüşler ve yazma öz-yeterliğinin katılımcıların yazma başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Türk alanyazınında öğretmen adaylarının yazma öz-yeterliği ile yazma başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara da rastlanabilir (Tanyer, 2015). Ancak ilgili araştırmada, öğretmen adaylarının yazma öğretimi öz-yeterlikleri ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterlikleri değişkenleri yer almamaktadır.

Bununla birlikte aday öğretmenlerin yazma başarıları ile yazma öz-yeterlikleri, yazma öğretimi öz-yeterlikleri ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi de lisans düzeyinde yapılan yazma öğretiminin etkililiği hakkında ipuçları sunabilir. Öğretmen adayları, lisans eğitimleri esnasında yazma öğretimi ile ilgili dersleri yürüten öğretim elemanlarından yazmanın inceliklerini ve yazım bilgisini uygulamaya dökmeyi öğrenmektedirler (Pajares, 2003). Etkili bir modelleme yapılmadığı durumlarda, öğrencilerin yazma başarısının büyük ölçüde gerilediğini raporlayan çalışmalara rastlamak mümkündür (Graham & Perin, 2007). Ritter (2012), öğretmen adaylarının lisans eğitiminde teori ve uygulama arasındaki bağlantıyı tam olarak kuramadıkları için kendilerine öğretildiği şekilde sınıflarında uygulamalar yaptıklarını ifade etmiştir. Bu durumda, o öğretmenin sınıfında yer alan öğrencilerin de yazma teori ve uygulamaları arasındaki bağlantıyı kuramamaları ve buna bağlı olarak yazma başarılarının düşük olması muhtemeldir. Bu problemi aşmanın en önemli adımlarından biri ise öğretmen adaylarının yazma ve yazma öğretimi inançlarını geliştirmek; bu değişkenlerle ilişkili yeni durumları ortaya çıkarmaktır. Ayrıca bu ilişkiler genel yazma öz-yeterliklerinin yazma başarısı üzerindeki yordayıcılığını ortaya koyacağından yazma başarısını etkileyen duyuşsal değişkenlerin önemini de ortaya çıkarabilir.

Araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlanacak olan öğretmen adayları için yazma öz-yeterliği, yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ölçeklerinin Türk alanyazında benzerlerinin bulunmadığı; bu bağlamda ölçeklerin alanyazına kazandırılmasının önemli ve gerekli olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte sözü geçen değişkenlerin öğretmen adaylarının yazma başarıları ile ilişkisini irdeleyen çalışmaların çok sınırlı olması ya da hiç olmaması çalışmanın alanyazına sağlayacağı katkıyı gözler önüne sermektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adayı yazma öz-yeterliği envanterinin (yazma öz-yeterliği, yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği olmak üzere üç farklı ölçek) Türkçeye uyarlama çalışmalarını yürütmek ve sınıf öğretmeni adaylarının yazma öz-yeterliği, yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ile yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi aşamaları açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın ilk aşamasında ölçek uyarlama adımları izlenmiştir. Çalışmanın ikinci kısmı ise nicel araştırma yaklaşımlarına ait deneysel olmayan desenlerden ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemeye yönelik olarak yürütülen araştırmalardır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2015). Neden-sonuç ilişkisi vermeyen ilişkisel tarama araştırmaları, yordayan değişkenlerden hareketle yordanan değişkenlerin kestirimine de fırsat tanır (Fraenkel vd., 2015; McMillan & Schumacher, 2014). Bu çalışma, öğretmen adaylarının yazma öz-yeterliği, yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve sözü geçen yordayan değişkenlerin öğretmen adaylarının yazma başarısını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit edebilmek amacıyla tasarlandığı için ilişkisel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak çoklu korelasyon kullanılarak yordayan değişkenler arasındaki ilişki tespit edilmiş; daha sonra öğretmen adaylarının yazma başarısını tahmin etmeye yönelik kestirim çalışması yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın envanter uyarlama aşaması 424 aday sınıf öğretmeninden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ile ilgili inançları ve yazma başarıları arasındaki ilişkinin tespitini amaçlayan ikinci aşamada ise 364 sınıf öğretmeni adayından veri toplanmıştır. Katılımcıların tamamı sınıf öğretmenliği lisans öğrencisidir. Katılımcılar

belirlenirken birinci ve ikinci sınıf öğrencileri çalışmanın dışında tutulmuştur. Bunun nedeni ilkokuma ve yazma öğretiminin ikinci sınıftan itibaren alınıyor olmasıdır. Toplamda 788 aday sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarından 64'ü (%8.1) yabancı uyrukludur. Geriye kalan katılımcıların tamamı Türk öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 509'u (%64.6) kız; 279'u (%35.4) erkektir. Katılımcıların 317'si (%40.2) üçüncü sınıf; 471'i (%59.8) ise lisans son sınıf öğrencisidir. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi en az maliyetle en yüksek düzeyde katılımcıya ulaşmak amacıyla kullanılabilir (Fraenkel vd., 2015; McMillan & Schumacher, 2014).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen Adayı Yazma Öz-yeterliği Envanteri

Araştırmanın birinci kısmının verileri Hodges vd. (2021) tarafından geliştirilen ve bu çalışma kapsamında uyarlaması yapılan yazma öz-yeterliği, yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ölçeklerinden meydana gelen Öğretmen Adayı Yazma Öz-yeterliği Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Envanter üç ölçek ve 32 maddeden meydana gelmektedir. Öğretmen adaylarının yazma öz-yeterlikleri ölçeği 10 madde; öğretmen adaylarının yazma öğelerine yönelik öz-yeterlikleri ölçeği 11 madde; öğretmen adaylarının yazma öğelerini öğretme öz-yeterlikleri ölçeği ise 11 madde içermektedir. Envanter, beşli Likert tarzında geliştirilmiş olup; alınabilecek minimum puan 32, maksimum puan ise 160'tır. Ölçek formu Ek-1'de yer almaktadır. Araştırmacılar envanteri geliştirirken alanyazın desteğine başvurarak farklı ölçeklerden madde havuzu oluşturmuş (Bruning vd., 2013; Daly & Miller, 1975; Gibson & Dembo, 1984; Graham, Harris, MacArthur & Fink, 2002; Harris, Graham & Mason, 2006; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman vd., 2014); açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda üç faktör (ölçek) ve 32 maddeden oluşan yapının uyumunu kontrol etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının yazma öz-yeterliği ölçeğine ait faktör yükleri .249 ile .900 arasında; öğretmen adaylarının yazma öğretimi öz-yeterliği ölçeğine ait faktör yükleri .477 ile .852 arasında; öğretmen adaylarının yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ölçeğine ait faktör yükleri ise .339 ile .844 arasında değer almaktadır. İlgili varyansın %29.960'ını yazma öz-yeterliği; %9.557'sini yazma öğretimi öz-yeterliği; %12.844'ünü yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ölçeği açıklamaktadır. Böylece üç ölçek toplamda ilgili varyansın yaklaşık %52'sini açıklamaktadır ($R^2=52.361$). Açıklayıcı faktör analizinin ardından gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi bulguları iyi bir yapı uyumuna işaret etmektedir (CFI=.817; RMSEA=.077). Envanterde yer alan ölçeklere ait güvenilirlik katsayısı yazma öz-yeterliği için .707; yazma öğretimi öz-yeterliği için .832; yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği için .930 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar, envanterin tamamına yönelik Cronbach's alfa değerini ise .892 olarak rapor etmişlerdir (Hodges vd., 2021).

Yazma Etkinliği

Araştırmanın ikinci kısmında öğretmen adaylarına anı yazma etkinliği dağıtılarak adaylardan bir anılarını ya da başkasına ait bir anıyı yazıya dökmeleri istenmiştir. Bu yolla aday sınıf öğretmenlerinin yazma başarıları hesaplanmaya çalışılmıştır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Rubriği

Anı yazma etkinliği ile elde edilen metinler Özkara (2007) tarafından Türkçe 'ye çevrilen; Sarıkaya ve Yılar (2018) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Rubriği kullanılarak puanlanmış; böylece katılımcıların yazma başarıları hesaplanmıştır. Rubrikte kelime seçimi, cümle akıcılığı, üslup, organizasyon, fikirler, imla ve sunum olmak üzere yedi başlık; her başlığın altında detaylı açıklamaları yer almaktadır. Rubrikten alınabilecek minimum puan 7; maksimum puan 35'tir. Ancak bu çalışma kapsamında daha objektif puanlamalar yapabilmek için rubriğin her alt boyutu detaylandırılarak puanlamaya katılmış ve puanlama 100 üzerinden yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmen adayları hakkında bazı kişisel bilgilere ulaşmak amacıyla bilgi formu hazırlanmıştır. Formda çalışma ve veri toplama süreci ile ilgili kısa bilgilere yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda adayların uyrukları, cinsiyeti ve sınıf düzeyi hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan kısımlar yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma öncesi gerekli görülen yasal ve etik izinler alınmıştır. Ayrıca ölçeği geliştiren araştırmacılardan mail yoluyla uyarılama izni talep edilmiş; süreç hakkında sorumlu yazara bilgi verilmiştir. Çalışmanın ilk kısmında ölçek uyarılama adımları izlenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak ölçek maddeleri araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve biri Türkçe eğitimi, biri sınıf eğitimi ve biri yabancı dil eğitimi alanında olmak üzere üç uzman öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra taslak envanter formu 20 aday öğretmene uygulanarak anlaşılabilirlik açısından sınanmıştır. Bu işlem sonucunda katılımcıların 12'si 1. maddeyi (Yazı kalitemi artırmak için yazma süreci boyunca kendimi izleyebilirim.) anlaşılır bulmadıklarını belirtmişlerdir. Adayların anlamada güçlük çektikleri ifade "izleme" ifadesidir. Bu problemi aşmak için birinci madde şu şekilde güncellenmiştir: "Yazı kalitemi artırmak için yazma süreci boyunca kendi yazımı kontrol edebilirim.". Ancak ölçek maddeleri tekrar orijinal diline çevrilip sorumlu yazara gönderildiğinde yazar, "izleme" ifadesinin çıkarılmaması gerektiğini; bunun yerine "kontrol" ifadesinin açıklama olarak verilebileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda envanterin 1. maddesi şu şekilde güncellenmiştir: "Yazı kalitemi artırmak için yazma süreci boyunca kendimi izleyebilirim (yazımı kontrol edebilirim)". Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda, envanterin 10, 31 ve 32. maddelerini daha anlaşılır hale getirmek için maddelere küçük eklemeler yapılmıştır. Sözü geçen maddelerde yapılan bu düzenlemeler ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından uygun bulunmuştur. Sorumlu yazarın onay vermesinin ardından ölçek formu öğretmen adaylarına uygulanmış ve normal dağılım şartı kontrol edilerek istatistiksel analizlere geçilmiştir. Bu bağlamda elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılarak envanterin yapı uyumu kontrol edilmiştir. Bu işlem envanteri oluşturan her üç ölçeğe de ayrı ayrı olmak koşuluyla da tekrarlanmıştır. Ayrıca envanter ve onu oluşturan her bir ölçek için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu yolla gerek envanterin gerekse envanteri oluşturan üç farklı ölçeğin bağımsız bir biçimde kullanılabilmesi sağlanmıştır.

İkinci aşamada envanter yeni bir aday öğretmen grubuna anı yazma etkinliği ile birlikte uygulanarak aday sınıf öğretmenlerinin yazma öz-yeterliği, yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliğinin yazma başarılarını yordama durumu kontrol edilmiştir. Anı yazma etkinliği sonucunda öğretmen adaylarının oluşturduğu metinler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Rubriği yardımıyla puanlanmıştır. Metinlerin okunması ve puanlanmasında bilim uzmanı unvanına sahip beş Türkçe öğretmenin yardımına başvurulmuştur. Araştırmacının da puanladığı metinler dahil olmak üzere metinlerin %20'si Temel eğitim Türkçe öğretimi alanında uzman olan bir öğretim üyesi tarafından da puanlanarak puanlayıcılar arası güvenilirliğe bakılmıştır. Puanlayıcılar arası uyum indeksi .82 olarak hesaplanmıştır.

İkinci aşamada elde edilen veri setinin analize uygunluğunu tespit etmek amacıyla verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak çok değişkenli normal dağılım varsayımını test etmek amacıyla verilere ait Mahalonobis uzaklık katsayısı değerleri incelenmiştir. Bu çalışma üç yordayan değişkenle yürütüldüğü için uzaklık katsayısı 16.27 (Seçer, 2015) olarak tespit edilmiştir. Bu değeri aşan veri olmadığı için veri setinin tamamı analize dahil edilmiştir. Bu işlemler sonucunda elde edilen veri setinin normal dağılım sergileyip sergilemediğini kontrol etmek amacıyla ayrıca aritmetik ortalama ve medyan yakınlığı, basıklık ve çarpıklık değerleri, P-P ve Q-Q grafikleri, kutu-bıyık grafikleri, yaprak grafikleri ve nihayetinde veri dağılımına ait histogramlar incelenmiştir. Ayrıca regresyonun ön şartlarından olan bağımsız hatalar varsayımı -Durbin-Watson değerleri- ile çoklu doğrusallık bağıntı varsayımları-Tolerance

ve VIF değerleri- (Field, 2013) kontrol edilmiş; analizler için varsayımların sağlandığı görülmüştür. İlgili değerler, bulgular başlığı altında sunulmuştur.

Verilerin normal dağılımı ve analiz varsayımları yerine getirildikten sonra betimsel ve kestirimsel istatistikten yararlanılarak analizler tamamlanmıştır. Betimsel istatistik kısmında ölçeklerden elde edilen ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerine yer verilmiştir. Kestirimsel istatistik kısmında ise yordayan değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmış; değişkenlerin öğretmen adaylarının yazma başarısını yordama derecesine yönelik tahmin modeli oluşturma işlemi gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arası ilişki Pearson momentler çarpım korelasyonu ile hesaplanmış; tahmin modeli oluşturmada ise çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Oluşturulan model için G*Power paket programı kullanılarak post-hoc güç analizleri (Faul vd., 2009) de yapılmıştır.

Bulgular

Envanterin uyarlanma aşamasında gerek alt ölçeklere gerekse envanterin tamamına yönelik geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Envantere ve alt ölçeklere ait iç tutarlık katsayıları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Öğretmen adayı yazma öz-yeterliği envanteri ve alt ölçekler için iç tutarlık katsayıları

	Yazma öz-yeterliği	Yazma öğretimi öz-yeterliği	Yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği	Envanter (tamamı)
Cronbach’s alfa	0.76	0.83	0.86	0.84
Madde sayısı (n)	10	11	11	32

Tablo 1’den öğretmen adayı yazma öz-yeterliği ölçeğine ait iç tutarlık katsayısının 0.76; öğretmen adayı yazma öğretimi öz-yeterliği ölçeğine ait değer 0.83; öğretmen adayı yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ölçeğine ait değer ise 0.86 olarak hesaplandığı görülmektedir. Envanterin tamamına ait iç tutarlık katsayısı ise 0.84 olarak hesaplanmıştır.

Envanterin tamamının ve alt ölçeklerin yapı uyumunu kontrol etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri bulguları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğretmen adayı yazma öz-yeterliği envanteri ve alt ölçekler için uyum indeksleri

	Yazma öz-yeterliği	Yazma öğretimi öz-yeterliği	Yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği	Envanter (Tamamı)	Uyum Ölçütü*	
					Kabul edilebilir	Mükemmel
X ² /sd	2.54	2.15	1.23	2.70	2.5-3	0-2.5
RMSEA	.061	.057	.010	.071	≤.08	≤.05
RMR	.071	.062	.048	.079	≤.08	≤.05
NFI	.90	.96	.95	.92	≥.90	≥.95
NNFI	.90	.97	.96	.93	≥.90	≥.95
CFI	.93	.96	.97	.89	≥.80	≥.95
IFI	.94	.97	.97	.92	≥.90	≥.95
RFI	.94	.97	.94	.91	≥.90	≥.95
GFI	.87	.91	.90	.88	≥.85	≥.90
AGFI	.85	.88	.88	.85	≥.85	≥.90

*(Meyers vd., 2013; Schumacker & Lomax, 2004)

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adayı yazma öz-yeterliği envanteri ve alt ölçeklere ait yapı uyumu indekslerinin iyi bir uyuma işaret ettiği görülebilir. Öğretmen adayı yazma öz-yeterliği ölçeğine ait uyum değerleri kontrol edildiğinde indeks değerlerinin tamamının kabul edilebilir uyum aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmen adayı yazma öğretimi öz-yeterliği ölçeğinin uyum indekslerinden RMSEA, RMR ve GFI değerlerinin kabul edilebilir düzeyde; geriye kalan uyum indekslerinin ise mükemmel uyum düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adayı yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ölçeğine ait uyum indeksleri incelendiğinde AGFI değeri

haricindeki tüm uyum indekslerinin mükemmel uyum düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adayı yazma öz-yeterliği envanterinin uyum indeksleri incelendiğinde ise tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeklere ve envantere ait t değerleri diyagramları incelendiğinde bütün değerlerin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bu durum maddelerin tamamının farklı özelliği ölçme yönünde olduğunu kanıtlamaktadır. Ayrıca model uyumu kapsamında hem envanterin hem de ayrı ayrı olmak üzere tüm ölçeklerin madde toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Madde toplam korelasyon değerlerinin yazma öz-yeterliği ölçeği için .45 ile .86 arasında; yazma öğretimi öz-yeterliği ölçeği için .74 ile .90 arasında; yazma öğeleri öğretimi ölçeği için .81 ile .91 arasında değer aldığı tespit edilmiştir. Envanterin tamamı için madde toplam korelasyon değerlerinin .49 ile .89 arasında değer aldığı gözlenmiştir. Madde toplam korelasyon değerleri, her maddenin gizil değişkende açıklama oranının yüksek olduğu yönünde bir kanıt sunmaktadır.

Öğretmen adayı yazma öz-yeterliği, yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ile yazma başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla toplanan verilere ilişkin betimsel bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.
Betimsel istatistik bulguları

	n	\bar{X}	SS	Minimum	Maksimum
Yazma öz-yeterliği	364	29.92	9.67	10	50
Yazma öğretimi öz-yeterliği	364	29.54	11.30	11	53
Yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği	364	31.20	11.88	11	55
Yazma başarısı	364	62.47	19.70	18	100

Tablo 3'ten öğretmen adaylarının yazma öz-yeterliği ($\bar{X}=29.92$, $SS=9.67$), yazma öğretimi öz-yeterliği ($\bar{X}=29.54$, $SS=11.30$), yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ($\bar{X}=31.20$, $SS=11.88$) ve yazma başarıları ($\bar{X}=62.47$, $SS=19.70$) puanlarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yordayan ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson momentler çarpım korelasyonu sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

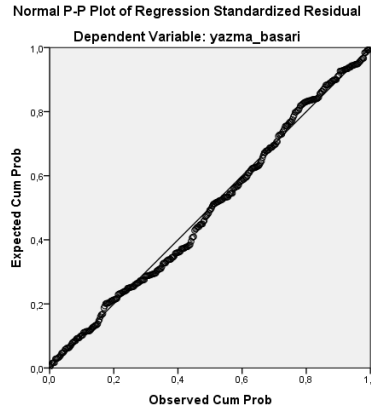
Tablo 4.
Değişkenler arası ilişkiler

	1	2	3
1.Yazma öz-yeterliği			
2.Yazma öğretimi öz-yeterliği	.360**		
3.Yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği	.251**	.343**	
4.Yazma başarısı	.453**	.436**	.396**

**p<.01

Tablo 4'ten, araştırmaya dahil edilen değişkenler arasında pozitif yönde, orta düzeyli ve anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Aday öğretmenlerin yazma başarıları ile en yüksek düzeyde ilişkiye sahip değişkenlerin, sırası ile, yazma öz-yeterliği ($r=.453$, $p<.01$); yazma öğretimi öz-yeterliği ($r=.436$, $p<.01$); yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ($r=.396$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre en düşük ilişki yazma öz-yeterliği ile yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği arasındadır ($r=.251$, $p<.01$).

Regresyon modeliyle ilişkili olarak doğruluk saçılım grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1.*Doğruluk saçılım grafiği*

Şekil 1’de yer alan regresyon doğruluk saçılım grafiği, doğrusallık şartlarının yerine getirilmesi ile ilgili olarak gerekli ipuçlarını sunmaktadır. Öğretmen adaylarının yazma öz-yeterliği, yazma öğretimi öz-yeterliği, yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliğinin yazma başarısını yordama derecesine yönelik tahmin modeli bulguları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.*Çoklu doğrusal regresyon modeli*

	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar		p	Doğrusallık göstergeleri		
	β	SH	β	t		Tolerans	VIF	Durbin-Watson
Sabit	19.060	3.322		5.737	.000			1.044
Yazma öz-yeterliği	.623	.095	.306	6.582	.000	.852	1.174	
Yazma öğretimi öz-yeterliği	.427	.083	.245	5.125	.000	.803	1.246	
Yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği	.389	.076	.235	5.093	.000	.864	1.158	

R=.582; R²=.338; Δ R²=.333

F_(3,360)=61.345, p=.000

Tablo 5’te yer alan modele ait doğrusallık göstergeleri çoklu doğrusal bağıntı ve otokorelasyon probleminin olmadığını göstermektedir. Nitekim tolerans değerlerinin 0’dan uzaklaştığı; VIF değerlerinin ise 10’un altında olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız hatalar varsayımının sınıandığı Durbin-Watson test sonuçları bu varsayımın sağlandığını göstermektedir. İlgili değer (1.044) 1-3 arasında olması modele ait hata terimleri arasında otokorelasyon probleminin olmadığını ortaya koymaktadır.

Üç yordayan değişkenle kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F_(3,360)=61.345, p=.000); yazma başarısı varyansının yaklaşık %33’ünün (Δ R²=.333) ilgili değişkenlerle açıklanabileceği görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adayları yazma öz-yeterliği (β =.306, t=6.582, p=.000), öğretmen adayları yazma öğretimi öz-yeterliği (β =.245, t=5.125, p=.000) ve öğretmen adayları yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği (β =.235, t=5.093, p=.000) öğretmen adaylarının yazma başarısının pozitif yönlü ve anlamlı birer yordayıcısıdır. Bu bağlamda yazma öz-yeterliği puanlarında meydana gelebilecek 1 birimlik artışın yazma başarısında yaklaşık .31; yazma öğretimi öz-yeterliği puanlarında meydana gelebilecek 1 birimlik artışın yazma başarısında yaklaşık .25; yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliğinde meydana gelen 1 birimlik artışın ise yazma başarısında yaklaşık .24 oranında bir artış meydana getireceği ifade edilebilir.

Oluşturulan model için G*Power analiz yöntemi ile post-hoc güç testi yapılmıştır. Elde edilen değer .80’in üzerinde olduğundan yüksek bir güç düzeyi elde edildiği ve 2. Tip hata yapma

şansını azaltmak için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna varılmıştır ($\lambda=181.7271$, $F_{(3, 360)}=2.629$, $1-\beta=1.00$). Ayrıca bu sonuç istatistiksel olarak etkinin doğrulandığı şeklinde de yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adayı öz-yeterliği envanteri ve envanteri oluşturan her bir ölçeğin gerek bütün gerekse birbirinden bağımsız kullanımlarda, geçerli ve güvenilir ölçümler sunabileceği görülmüştür. Bu bağlamda envanter bir bütün olarak kullanılabilir gibi; envanterde yer alan ölçekler de ayrı ayrı kullanılabilir. Envantere ve alt ölçeklere yönelik olarak bu çalışma kapsamında iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Katsayılar alt ölçekler için sırası ile .76, .83 ve .86; envanterin tamamı için ise .84 olarak hesaplanmıştır. Hodges vd. (2021) de yürütmüş oldukları çalışmada alt ölçeklere ve envanterin tamamına yönelik benzer iç tutarlık katsayılarını rapor etmişlerdir (0.64-0.94). Durmuş, Yurtkoru ve Çinko (2013), iç tutarlık katsayılarının .70 ve üzerinde olmasının ölçeğin güvenilir ölçümler sunacağına dikkat çekmişlerdir.

Her bir ölçeğin ve envanterin yapı uyumunu kontrol etmek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve uyum indeksleri raporlanmıştır. Yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ölçeklerine ait model uyum indekslerinin, yazma öz-yeterliği ölçeğine ve envanterin tamamına yönelik uyum indekslerine oranla daha iyi değerler aldığı görülmüştür. Yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ölçeklerine ait uyum indekslerinin, çok büyük çoğunlukla, mükemmel uyuma işaret ettiği görülmüştür. Envanterin tamamına ve öğretmen adayı yazma öz-yeterliği ölçeğine ait uyum değerleri kontrol edildiğinde ise indeks değerlerinin tamamının kabul edilebilir uyum aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar (Hodges vd., 2021) uyum indekslerinden yalnızca CFI ve RMSEA değerlerini rapor etmişlerdir. İlgili değerlerin de kabul edilebilir uyum aralığında olduğu görülmektedir (CFI=.817, RMSEA=.077). Alanyazında yer alan diğer araştırmalar incelendiğinde yalnızca Bruning vd.'nin (2013) çalışmasında uyum indeks değerlerine yer verildiği; diğer araştırmalarda uyum indekslerinin raporlaştırılmadığı dikkat çekmektedir. Çalışma kapsamında elde edilen uyum indekslerinin alanyazında yer alan çalışma bulgularını desteklediği ifade edilebilir (Bruning vd., 2013; Hodges vd., 2021). Ayrıca alanyazında yer alan ölçek geliştirme çalışmalarının açıklayıcı faktör analizi bulguları incelendiğinde, bu çalışma kapsamında uyarlaması yapılan ölçek maddelerine benzer maddelerin yer aldığı da görülmektedir (Bruning vd., 2013; Daly & Miller, 1975; Gibson & Dembo, 1984; Graham vd., 2002; Harris vd., 2006; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman vd., 2014). Bu durum da ölçeğin yapı uyumu ve geçerliği hakkında ipuçları sunmaktadır.

Çalışma kapsamında envantere ve alt ölçeklere ait t-diyagramları ve madde toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bu durum maddelerin tamamının farklı özelliği ölçme yönünde olduğunu kanıtlamaktadır (Seçer, 2015). Envantere ve ayrı ayrı olmak üzere tüm ölçeklere ait madde toplam korelasyon değerlerinin ise .45 ile .91 arasında değer aldığı gözlenmiştir. Hodges vd. (2021) ise bu değerleri .30 ve üzeri olarak rapor etmişlerdir. Bu değerler, her maddenin gizil değişkende açıklama oranının yüksek olduğu yönünde bir kanıt sunmaktadır (Çelik & Yılmaz, 2016). Alanyazına göre madde toplam korelasyon değerlerinin .30 ve üzerinde olması ölçümü amaçlanan özelliği ayırt etme açısından da gerekli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Çalışmanın ikinci aşamasının dikkat çeken sonuçlarından bir tanesi araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adaylarının yazma, yazma öğretimi ve yazma öğeleri öğretimine yönelik öz-yeterlik puanlarının orta düzeyde olduğudur. Bu bulgu alanyazını destekler niteliktedir (Kihara, Graham & Hawken, 2009; Sanders Reio vd., 2014). Nitekim Cutler ve Graham (2008) da yapmış oldukları çalışma sonucunda mevcut öğretmenlerin çoğunun yazmayı öğretmek için kendini hazır hissetmediğini rapor etmiştir. Öğretmenlerin yazmaya ve yazma öğretimine yönelik inançlarının düşük olmasının bir sonucu da sınıflarda yapılan yazma etkinliklerinin sıklığıdır. Yapılan

araştırmaların birçoğu öğretmenlerin yazma etkinliklerini ihmal ettiğini; sınıflarında yeteri kadar yazma etkinliği yapmadıklarını ortaya koymaktadır (Coker vd., 2016; Drew, Olinghouse, Faggella-Luby & Welsh, 2017). Hiç şüphesiz öğretmenlerin inanç yapıları, öğretmen yetiştirme programlarından etkilenmektedir (Graham vd., 2002). Katılımcıların yazmaya ve yazma öğretimine ilişkin inançlarının düşük olmasında, öğretmen yetiştirme müfredatının da etkisi olduğu düşünülebilir. Yazmaya ve yazma öğretimine yeterince zaman ayrılmaması ya da önem verilmemesi öğretmen adaylarının yazma öğretimi inançlarının düşük olması ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının özellikle yazma ve yazma öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını geliştirmeye odaklanması önemli görülmektedir.

Bununla birlikte katılımcıların yazma başarısının da orta düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Temel eğitim düzeyinde yazma öğretimi yapacak aday sınıf öğretmenlerinin yazma başarılarının orta düzeyde olması düşündürücüdür. Bu durum, ilköğretim öğrencilerinin yazma başarılarının düşük olduğunu raporlayan çalışmaların (Akdal & Şahin, 2014; Akyol & Çetinkaya Özdemir, 2018; Duran & Özdil, 2020; Lam vd., 2011; Sarıkaya & Yılar, 2019; Susar Kırmızı & Akkaya, 2009) yorumlanmasını kolaylaştırmaktadır. Yazma başarısı düşük olan öğretmenlerin, yazma başarısı düşük olan öğrenciler yetiştirmesi ihtimal dahilindedir. Nitekim Byrne (1988) ve Graham vd. (2008) öğrencilerin yazma başarısının düşük olmasının bir nedeni olarak öğretmenleri ve öğretmenlerin yaptığı eğitimin niteliğini göstermişlerdir. Pajares (2003) ise yazma ve öz-yeterlik inancı ilişkisinde, model alınan kişinin başarı ve performansının etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının yazma başarıları ve yazma öz-yeterliklerinin, öğrencilerinin yazma başarısı üzerindeki anlamlı etkisinden söz edilebilir.

Çalışmada, öğretmen adayı yazma öz-yeterliği, yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü sırasına göre öğretmen adaylarının yazma öz-yeterliği, yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliğinin yazma başarıları ile ilişkili olduğu ve yazma başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. İlk ve ortaöğretim öğrencileri ile yürütülen bazı çalışmalar bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin Meier vd. (1984) yazma öz-yeterliğinin yazma başarısı varyansının %18'ini açıkladığını; Shell vd. (1989) ise yazma öz-yeterliğinin yazma başarısı varyansının %10'unu açıkladığını rapor etmektedirler. Bu çalışma kapsamında yazma öz-yeterliğinin yazma başarısındaki varyansın yaklaşık olarak %20'sini açıkladığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma bulgularının alanyazını desteklediği ifade edilebilir. Ayrıca McCarthy vd. (1985), Pajares ve Johnson (1994, 1996), Prat-Sala ve Redford (2012) tarafından yapılan çalışmalar da öz-yeterliğin yazma başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Hodges vd. (2021) ise öğretme yeteneklerine güvenen ve akademik yeteneklerinde yeterli hisseden öğretmen adaylarının hem yazma hem de yazma öğretimi için daha yüksek düzeyde öz-yeterlik sergileyeceğini ve bu durumun yazma başarı ve performansı üzerinde olumlu bir etki oluşturacağını dile getirmektedirler. Bu bulgu yazma öğretimi öz-yeterliği ve yazma öğeleri öğretimi öz-yeterliği ile yazma başarısı arasında kurulan ilişkiyi desteklemektedir.

Bu çalışma kapsamında Türk alanyazınına kazandırılan envanterin ve envanteri oluşturan ölçeklerin yapı geçerliği farklı örneklerle doğrulanabilir. Çalışmanın ikinci aşaması deneysel olmayan desenlerden ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Deneysel olmayan çalışmalar deneysel çalışmalara zemin hazırlamak amacıyla kullanılabilir. Bu doğrultuda araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak deneysel çalışmalar tasarlanabilir. Çalışma sonucunda katılımcıların yazmaya ve yazma öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bu durumun meydana gelmesinde öğretmen yetiştirme programlarının (Graham vd., 2002; Kihara vd., 2009) ve yazma ile ilgili dersleri yürüten öğretim elemanlarının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Siwatu (2011), öğretmen adaylarının inançlarında ve hazırbulunuşluklarında dersi yürüten kişilerin genel bakış açılarının, model ve desteğinin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimi

müfredatı yazma öğretimi açısından güçlendirilebilir. Ayrıca yazma öğretimi ile ilgili olarak açılacak seçmeli derslerin de hazırlık için etkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte yazma öğretimi derslerini yürüten öğretim elemanlarına uygulamalı yazma etkinlikleri yaptırılmaları, yazma etkinliklerine daha çok zaman ayırmaları tavsiye edilebilir. Öğretim elemanlarının aday öğretmenlerin yazılarına gerekli dönüt ve düzeltmeleri vermesi de önemli görülmektedir. Nitekim alanyazında yer alan çalışmalar dönüt ve düzeltmenin yazma üzerindeki olumlu etkisine vurgu yapmaktadır (Sarıkaya, 2021; Kaya vd. 2019). Van Dinther, Dochy ve Segers (2011), ustalık (mentor) temelli etkinliklerin yazma öz-yeterliğini artırmada çok büyük bir rolü olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda yazma öğretiminin aday öğretmenlere de benzer bir şekilde öğretilmesi; yazma öz-yeterliklerinin, yazma öğretimi öz-yeterliklerinin ve bunlarla bağlantılı olarak yazma başarılarının artırılması açısından önemli görülebilir.

Kaynakça

- Akdal, D., & Şahin, A. (2014). The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 171-186. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/59884#page=173>
- Akyol, H., & Çetinkaya Özdemir, E. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: İlkokul üçüncü sınıf örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 299-320. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12904>
- Bromley, K. (2007). Best practices in teaching writing. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *In Best practices in literacy instruction* (pp. 243-263). The Guilford.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. baskı). Pegem.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills* (New ed.). Longman.
- Coker, D. L., Jr., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A., & Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study. *Reading & Writing*, 29, 793-832. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6>
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919. <https://doi.org/10.1037/a0012656>
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Anı.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249. <https://www.jstor.org/stable/40170632>
- Delican, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 861-878. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9277>
- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 28-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/180064>
- Drew, S. V., Olinghouse, N. G., Faggella-Luby, M., & Welsh, M. E. (2017). Framework for disciplinary writing in science Grades 6-12: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 935-955. <https://doi.org/10.1037/edu0000186>

- Duran, E., & Özdil, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 21-31. <https://doi.org/10.35233/oyea.696288>
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (5. baskı). Beta.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. <http://dx.doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4nd ed.). Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9nd ed.). Mc Graw Hill Education.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177-202. https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 147-166. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1085>
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Read Writ*, 21, 49-69. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-007-9064-z>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Güneş, F., Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2017). Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *International Journal of Social Science*, 58, 101-114. <http://dx.doi.org/10.9761/IASSS7109>
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Hodges, T. S., Landau Wright, K., & McTigue, E. M. (2021). The preservice teacher self-efficacy for writing inventory (PTSWI): A tool for measuring beliefs about writing. *Assessing Writing*, 49, 100545. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100545>
- James, K. H., Jao, R. J., & Berninger, V. (2017). The development of multileveled writing systems of the brain: Brain lessons for writing instruction. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *The handbook of writing research* (2nd ed., pp. 116-129). Guilford.
- Karaca, M., & Uysal, H. H. (2021). The development and validation of an inventory on English writing teacher beliefs. *Assessing Writing*, 47, 100507. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100507>
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4390/60354>

- Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2019). Geri bildirim in ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45, 189-205. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8413>
- Kiuhara, S., Graham, S., & Hawken, L. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 136-160. <https://doi.org/10.1037/A0013097>
- Lam, S. S. T., Au, R. K. C., Leung, H. W. H., & Li-Tsang, C. V. P. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1745-1756. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.001>
- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition and Communication*, 36(4), 465-471. <https://doi.org/10.2307/357865>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7nd ed.). Pearson.
- Meier, S., McCarthy, P. R., & Schmeck, R. R. (1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 107-120. <https://doi.org/10.1007/BF01173038>
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarina, A. J. (2013). *Applied multivariate research: Design and interpretation* (2nd ed.). Sage.
- Özdemir, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi (Tez No. 381095) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özkara, Y. (2007). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi (Tez No. 206907) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Pajares2003RWQ.pdf>
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214-221. <https://doi.org/10.1080/07481756.2001.12069012>
- Pajares, F., & Johnson, M. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28(3), 313-331. <https://www.jstor.org/stable/40171341>
- Pajares, F., & Johnson, M. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199604\)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C)
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2012) Writing essays: Does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(1), 9-20. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2011.621411>
- Ritter, J. K. (2012). Modeling powerful social studies: Bridging theory and practice with preservice elementary teachers. *The Social Studies*, 103(3), 117-124. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.596857>
- Sanders Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G., & Newmana, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>

- Sarikaya, İ. (2021). Teaching writing in emergency distance education: The case of primary school teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1923-1945. <https://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/676/343>
- Sarikaya, İ., & Yılar, Ö. (2018). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinin uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: Değişen Dünyada Eğitim* içinde (ss. 497-503). doi: 10.14527/9786052414743
- Sarikaya, İ., & Yılar, Ö. (2019). The impact of peer-assisted writing on 4th graders' writing achievement and performance: A pilot study. *Journal of Mother Tongue Education*, 7(4), 941-963. <https://doi.org/10.16916/aded.589327>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma* (2. baskı). Anı.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.1.91>
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 357-365. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.004>
- Susar Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-54. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr>
- Tanyer, S. (2015). The role of writing and reading self-efficacy in first-year preservice EFL teachers' writing performance. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 199(2015), 38-43. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.484>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, F. Ç. (2016). Öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlilik algısı ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 258-270. [http://www.ijoess.com/Makaleler/2146189320 15.%20258270%20Kas%20c4%b1m%20Y%20c4%b1ld%20c4%b1r%20c4%b1m.pdf](http://www.ijoess.com/Makaleler/2146189320%2015.%20258270%20Kas%20c4%b1m%20Y%20c4%b1ld%20c4%b1r%20c4%b1m.pdf)
- Yükseköğretim Kurulu. (2018a). Türkçe öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce-Ogretmenligi-Lisans-Programi.pdf
- Yükseköğretim Kurulu. (2018b). Sınıf öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif-Ogretmenligi-Lisans-Programi09042019.pdf
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.2307/1163397>

Zimmerman, B. S., Morgan, D. N., & Kidder-Brown, M. K. (2014). The use of conceptual and pedagogical tools as mediators of preservice teachers' perceptions of self as writers and future teachers of writing. *Action in Teacher Education*, 36(2), 141-15. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.898598>

Extended Abstract

Introduction

Studies reveal that students cannot reach the targeted point in writing success. Researchers argue that writing is ignored by teachers, parents and students. And the literature reveals that writing does not receive the importance it deserves in studies and curricula. In addition, some studies report as an important finding that teachers do not feel ready enough for teaching writing. The fact that teachers do not feel ready for teaching writing can also be affected by undergraduate education or the competence of the role model instructor. The fact that teachers do not feel ready for teaching writing or that they have low self-efficacy in teaching writing is important because it is associated with students' writing success.

In the Turkish literature, there are not enough measurement tools to determine the preservice teachers' beliefs about writing. In particular, it is noteworthy that there is no tool that can measure preservice teachers' self-efficacy for teaching writing and self-efficacy for teaching writing elements. It can be stated that valid and reliable measurement tools are needed in order to examine the relationships between the preservice teachers' self-efficacy for writing, self-efficacy for writing instruction, self-efficacy for teaching writing elements and other variables. The aim of this study is to carry out the adaptation studies of the preservice teacher self-efficacy for writing inventory (three different scales: self-efficacy for writing, writing teaching self-efficacy for writing instruction, and self-efficacy for teaching writing elements) to Turkish. In addition, it was aimed to examine the relationship between preservice primary school teachers' self-efficacy for writing, self-efficacy for teaching writing, self-efficacy for teaching writing elements and writing success.

Method

In the first stage of the study, scale adaptation steps were followed. The second part of the study was designed in accordance with the relational survey model, which is one of the non-experimental designs of quantitative research approaches. The first stage of the study was carried out by collecting data from 424 preservice primary school teachers. In the second stage, which aims to determine the relationship between preservice primary school teachers' beliefs about writing and their writing success, data were collected from 364 preservice primary school teachers.

The data were collected through the Preservice Teacher Self-Efficacy for Writing Inventory, memoir writing activity, and personal information form. The texts obtained with the memoir writing activity were scored by using 6+1 Analytical Writing and Evaluation Rubric. Thus, participants' writing success was calculated. In the first stage of the study, scale adaptation steps were followed. Firstly, the scale items were translated into Turkish by the researcher with the support of experts. Scale form was applied to preservice primary school teachers and statistical analysis was started by controlling the normal distribution condition. Then, the structural compatibility of the inventory was checked by making confirmatory factor analysis with the obtained data. In the second stage, the relationship between variables was calculated by Pearson product-moment correlation and regression analysis was used to create the estimation model. Necessary legal and ethical permissions were obtained for the research.

Results

During the adaptation phase of the inventory, validity and reliability analyzes were made for both the subscales and the entire inventory. The internal consistency coefficient was calculated for self-

efficacy for writing scale as 0.76; writing self-efficacy for writing instruction scale as 0.83; self-efficacy for teaching writing elements scale as 0.86. The internal consistency coefficient of the inventory was calculated as 0.84. It can be stated that the structural fit indices of the inventory and subscales indicate a good fit. In addition, it was found that the item-total correlation values were sufficient.

There is a positive and significant relationship between the writing success and self-efficacy for writing, self-efficacy for teaching writing, self-efficacy for teaching writing elements. It was observed that the model established with three predictor variables was statistically significant, and that approximately 33% of the variance in writing success could be explained by the relevant variables.

Conclusion and Discussion

The analyzes reveal that the preservice teacher self-efficacy for writing inventory and each of the scales that make up the inventory can provide valid and reliable measurements, both in whole and in independent uses. In this context, the inventory can be used as a whole or the scales in the inventory can be used separately. One of the striking results of the study is that preservice primary school teachers' self-efficacy for writing scores, self-efficacy for instruction scores, and self-efficacy for teaching writing elements scores are at a moderate level. This finding supports the literature. In addition, it is noteworthy that the writing success of the participants was at a moderate level.

In the study, it was determined that there were positive, moderate and significant relationships between preservice teachers' self-efficacy for writing, self-efficacy for instruction, and self-efficacy for teaching writing elements. It was obtained that preservice teachers' self-efficacy for writing, self-efficacy for writing instruction, and self-efficacy for teaching writing elements were related to their writing success and were significant predictors of writing success, in order of effect size. Non-experimental studies can be used to prepare the ground for experimental studies. In this direction, experimental studies can be designed considering the research results. As a result of the study, it was observed that the participants' self-efficacy for writing and writing instruction was at a moderate level. There is a need for practices that can improve the preservice primary school teachers' self-efficacy for writing and self-efficacy for writing instruction. In this context, undergraduate education curriculum of preservice primary school teacher can be strengthened in terms of teaching writing. In addition, it may be recommended to open elective courses related to writing and writing instruction.

Ek-1. Öğretmen Adayı Yazma Öz-yeterliği Envanteri ve Alt Ölçekler

Faktör (Ölçek)	Madde	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
Faktör 1. Öğretmen Adaylarının Yazma Öz-yeterlilikleri	1. Yazı kalitemi artırmak için yazma süreci boyunca kendimi izleyebilirim (yazımı kontrol edebilirim).					
	2. Yazmaya ayırdığım zamanın çoğu, daha çok, zevk içindir.					
	3. Farklı okuyucu kitleleri için yazma konusunda kendime güveniyorum.					
	4. Yazdıklarımı, akranlarımla paylaşma konusunda, kendime güvenirim.					
	5. Yazmak, günlük işleri gerçekleştirmeme yardımcı oluyor (örneğin; yapılacaklar listelerini tamamlama, günlük tutma, not alma gibi).					
	6. Genel olarak, yazmaya karşı olumlu duygular besliyorum.					
	7. Genel anlamda yazma becerilerime güveniyorum.					
	8. Yazma, benim için zorlayıcı bir iştir.					
	9. Farklı türlerde yazma konusunda kendime güveniyorum (örneğin; ikna, kurgusal olmayan yazı, hikâye).					
	10. Lisans eğitimi kapsamında, yazılı değerlendirmede, öğretmenin nasıl etkili bir model olacağını öğrendim.					
Faktör 2. Öğretmen Adaylarının Yazma Öğelerini Öğretme Öz-yeterlilikleri	11. Ses özelliklerini öğretmek için kendimi hazır hissediyorum (örneğin; yazarın üslubu ve tonu-ahengi).					
	12. Fikirlerin nasıl organize edileceğini öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	13. Düşüncelerin açık ve net bir şekilde yazıya nasıl aktarılacağını öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	14. Metinde tutarlılık ögesini öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	15. Dilbilgisi kurallarını öğretmek için kendimi hazır hissediyorum. (Örneğin; etken/edilgen yapı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı gibi).					
	16. İmla/yazım bilgisini öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	17. Kelime seçimini öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	18. Sözdizimi/cümle yapısını öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	19. Bir metnin nasıl düzenleneceğini ve gözden geçirileceğini öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	20. Paragraf yapısını öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
	21. Metnin genel kalitesinin nasıl artırılacağını öğretmek için kendimi hazır hissediyorum.					
Faktör 3. Öğretim	22. Yazma, öğrencilere öğretilmesi gereken önemli bir beceridir.					
	23. Yazma öğretimi, sınıfta gerçekleşen rutin öğrenme etkinliklerine entegre edilmelidir.					

24. Yazma, kendi alanımı öğretmek için önemli bir beceridir.					
25. Yazmayı öğretirken, yazma ile ilgili resmi müfredatları uygulama konusunda, rahat hissediyorum.					
26. Etkili öğretmenler, yazma konusunda yetkin olmalıdır.					
27. Yazmayı öğretmek için yeterince hazır hissediyorum.					
28. Yazmaktan hoşlanan öğretmenler yazmayı daha etkili bir şekilde öğretebilir.					
29. Yazma sürecini öğretmek zordur.					
30. Yazılı ürünlere tutarlı değerlendirmede bulunmak, öğrencilerde yazma konusunda özgüven geliştirmek için önemlidir.					
31. Yazma, öğrencilerin ilgisini çekmenin/katılımını sağlamanın etkili bir yoludur.					
32. Yazma etkinliklerini seçerken, öğrencilere, yazacakları özel/dikkat çekici bir konu sunmanın önemli olduğunu düşünüyorum.					