

Extensive Writing in Tertiary Education

Behçet Erden ¹, Perihan Korkut ²

About the Article

Received: 03.08.2024

Accepted: 22.09.2024

Published: 23.10.2024

Keywords

L2 Writing

Extensive Writing

Writing Attitude

Gender

Writing

Abstract:

The current study seeks to find out whether Extensive Writing (EW) practices has an effect on attitudes of students towards writing and if their attitudes towards writing differ by gender. The study was conducted with two groups of intermediate level English language preparatory class students at a state university in Turkey. In the study, explanatory sequential design of mixed methods research was used for data collection and analysis procedures. In order to collect data, a four-week research lesson cycle was planned. Together with learners' written works, a questionnaire and learning reflection questions were used. The findings of the study revealed a notable improvement of writing performance in the experimental group. As for gender differences in attitudes and writing scores, there appeared significant differences in test scores of the control group, with males outperforming females. In the experimental group, however, there was no indication of gender-based difference neither in test scores nor in their attitudes regarding writing. By analyzing learning reflection questions, it was concluded that the participants were mostly positive about this new practice. These findings collectively suggest that while observable gains in writing skills are evident, the treatment did not have an effect on gender-related differences in writing.

For Citation

Erden, B. & Korkut, P. (2024). Extensive Writing in Tertiary Education. *MSKU Journal of Education*, 11(2), 207-228. DOI: 972010.21666/muefd.1509720

Learning English at high proficiency levels has become necessary since it is the leading language of instruction at the majority of universities. Owing to the fact that this is the last stage of education, there will be no such a setting in which university students can boost their writing skills. As Raimes (2002) states, one of the obvious benefits of second language (L2) writing is that it enhances learners' critical thinking skills by encouraging them to think. Zemelman, Daniels, and Hyde (1998) point out that L2 writing may boost the acquisition of other skills and subjects. It may also help individuals organize their thoughts and enhance their capacity for summarizing, analyzing, and reviewing, which in turn results in improved language use. According to Graham and Perin (2007), along with reading comprehension, writing proficiency is a sign of academic success and is seen as a fundamental skill in all spheres of life. However, not sufficient significance is given to this valuable skill before university education in the Turkish context although it is perceived as the most difficult skill to acquire (Çakır, 2010).

For the last decades, it has been suggested that improvement of L2 learners' writing abilities need to be emphasized. According to Haneda (2007), the reason for this is that foreign language departments at universities place priority on reading and speaking skills, while they underestimate the role of writing in language development. At this point, it is anticipated that EW, which involves conducting free writing activities on a variety of topics, may affect students' attitudes for writing and improve their writing grades. There are two main concerns of the study. The former is to figure out if EW has an effect on learners' attitudes towards writing, and the latter is to discover if there are gender differences in terms of learners' attitudes towards writing. It is believed that instruction via EW will turn learners into more efficient writers and affect their current attitudes in a positive way. The results of the study should be helpful to English teachers and instructors who work for both public and private institutions. As a result, they might be able to make use of the results of the study and modify their lesson accordingly.

¹ Gebze Technical University – berden@gtu.edu.tr – ORCID: 0000-0003-4339-2385

² Assoc. Dr. Mugla Sıtkı Kocman University – pkocaman@mu.edu.tr – ORCID: 0000-0002-5037-0267

Theoretical Background

L2 Writing

Writing in L2 has drawn a lot of attention since it is a communication tool as well. Supporting this perspective, Leki (2001) contends that English is gaining significance even in non-English speaking nations, particularly in professional writing contexts. Rao (2007) further emphasizes the cognitive benefits of writing in L2, asserting that it enhances students' thinking skills while generating and summarizing ideas. However, the challenge arises when learners' overall mastery of L2, which significantly affects their ability to write, is considered. Silva (1993) points out that L2 learners often struggle to produce appropriate texts due to deficiencies in their grammatical and lexical abilities. Weigle (2002) reinforces this perspective by stating that effective writing depends on the acquisition of essential grammar and vocabulary skills.

Many scholars have asserted that L2 learners' writing abilities in tertiary education need to be enhanced. Haneda (2007) ascribed this to the fact that university foreign language programs place a greater emphasis on reading comprehension and spoken proficiency than they do on writing in language teaching. However, writing as a productive skill is extremely important for enhancing one's language skills while learning a second language. In this regard, academic divisions at universities were able to update their curricula to include more writing studies. According to Heilenman (1991), the inclusion of L2 writing in university programs must improve students' proficiency any language. In other words, L2 writers need to be able to increase their level of cognitive and metalinguistic awareness in order to think about and reflect on their own learning experience. In light of this, the curricula need to include this feature of L2 writing.

Extensive Writing

Free writing, as defined by Elbow (1998), is a style of informal writing in which the writer starts writing and continues to do so in order to record thoughts and produce ideas. Elbow (1998) thinks that engaging in regular free writing exercises is the most useful approach to improving writing. However, extensive writing has not been defined precisely in previous research because it has not always been stressed in second or foreign language education. Using Sun's (2010) descriptions as a guide, extensive writing can be defined as writing on a wide range of topics, highlighting the presentation of ideas instead of the form, and respecting learners' preference to decide on the format or style. As in extensive reading, the focus of foreign language learners is directed toward fluency with extensive writing. Extensive writing in an EFL environment gives students the chance to practice their language skills in real-world settings, so these two notions are used interchangeably.

Although its benefits are obvious, extensive writing has certain drawbacks. According to Brown (2004), creating written content entails following organizational patterns and having well-organized thoughts. Harmer (2004) supports Brown by stating that writing calls for precise language use, which fosters language development and students struggle to find solutions while they are writing. Piltch (1979) also claims that writing can only be considered valuable if learners fully benefit from the editing and rewriting phases, which are not seen as essential in EW settings. Moreover, Bonzo (2008) states that while students' free writing can influence their production, persistent grammatical errors may impede future writing if not addressed through teacher feedback.

Writing Attitudes

For students, writing is frequently seen as a difficult skill. In order to assist students in developing their writing abilities, teachers use a range of strategies that students can learn and apply while they are writing. In this context, they are advised to further understand the attitudes of students towards writing since attitude plays a vital role in students' literacy learning. As highlighted by Unal & Iseri (2012), the most prominent factor, which directly influences reading and writing skills, is the attitude of learners toward these skills. This recognition has given rise to the idea that creating suitable educational environments is imperative for fostering positive attitudes and, consequently, improving the overall educational process.

There exist studies showing the immediate relationship between attitude and success in writing. In a study, Sarkhoush (2013) found that students who have positive attitudes did significantly better on

writing tasks compared to those with lower levels of attitudes. As Harris et al (1998) state, to detect the troubles while writing, it is necessary to consider learner attitudes, emotions and worries. Then, it is possible to have a clear vision of the causes of problems with this skill. In line with this, Buhrke, Henkels, Klene, and Pfister (2002) carried out a research study with the aim of finding ways to enhance their learners' writing capabilities and attitudes. The results revealed that students showed similar improvement through process writing. Additionally, in another study, Paker & Erarslan (2015) concluded that the writing attitudes of learners directly affect their capabilities in this skill.

On the other hand, it is understandable that attitude does not remain static, but can be changed through the process; thus, understanding attitude and its impact on the development of learners as writers is essential while leading the instruction of writing. When teachers discover this, their teaching practices will favorably be affected.

Gender and Writing

One of the most important things about language is that men and women use it in different ways. Due to the gender differences, they think differently, so they produce languages differently. To support this claim, Soori & Zamani (2012) stated that to have a more thorough comprehension of the link between language and gender, the differences between genders can be detected via writing. Sunderland (2000) found only a few studies on writing while synthesizing various studies on gender differences in language education. This could be explained by the fact that speaking ability is frequently used to assess linguistic ability; however, still cannot be an excuse for ignoring the value of writing.

There is increasing evidence in the literature (Camarata & Woodcock, 2006; Gibb, Fergusson, & Horwood, 2008) that girls outperform boys in academic achievement. More specifically, Peterson (2000) found that girls' writing was superior to boys' in addition to being more elaborate and in line with writing conventions. In a different study conducted by Kamari et al. (2012), the findings demonstrated that male students were better writers of opinion essays while female students were better writers of descriptive essays. Considering the issue comprehensively, teachers should be aware of the unique features of their students so as to adapt their teaching to meet their needs, especially because learner-centered instruction is the actual focus of education. One of the areas connected to the traits and abilities of students may be the impact of gender on learning, and specifically, the ability to write.

This study endeavors to address the scarcity of research on extensive writing. Additionally, the study will also contribute to second language research by expanding the scope of the ongoing discussion regarding the use of extensive writing. By providing a real-world context for the application of extensive writing strategies, the research aims to offer insights and practical considerations for educators and institutions interested in conducting similar studies. In line with these, the research questions that guide this study are as follows:

1. Does EW have an effect on students' attitudes?
2. Does attitude towards writing differ by gender?

Methodology

Research design

Prior to the study, ethical approval was obtained from Muğla Sıtkı Koçman University Social Sciences and Humanities Ethics Committee with protocol number 230014 and resolution number 27 on 15.02.2023. All the participants took part in this study on a voluntary basis, and their identity was kept confidential.

In the current study, explanatory sequential design of mixed methods research was used for data collection and analysis procedures. As Creswell & Clark (2017) state, such a design can yield a more complete understanding of the phenomenon in question. Moreover, the study utilizes a convenience-sampling method in which the participants are selected according to convenience and availability (Creswell 2014).

Setting and Participants

The study was conducted at a state university in Turkey and the department of foreign languages students were the target population. The participants were the students of two intermediate classes consisting of 30 students, 15 of whom were assigned as the experimental group and the other 15 as the control group. The difference in the distribution of gender in the groups was calculated with the chi-square test. The gender distributions in both groups were similar.

Table 1. Distribution of Gender Within Groups

| Gender | | Group | | p |
|--------|---|---------|------------|-----|
| | | Control | Experiment | |
| Male | n | 5 | 7 | .47 |
| | % | 41.7% | 58.3% | |
| Female | n | 10 | 8 | |
| | % | 55.6% | 44.4% | |

Data Collection Instruments

In the study, learners' actual written works were used as the actual source of data. Together with these, a Likert-scale questionnaire, consisting of 18 items, designed by Erdoğan (2013) was also benefited. Cronbach Alpha reliability coefficient of the tool was calculated as .92. Initially, the questionnaire was administered as a pre-test to discover the writing attitudes of students, and at the end of the four-week study, it was given out once more to determine whether there had been any changes in participants' attitudes through EW. As for the qualitative part of the study, learning reflection questions were administered in order to collect more in-depth data.

Data Collection Procedure

The study was conducted in the spring term of 2022 – 2023 academic year. In order to collect data, a four-week research lesson cycle was planned. In the beginning phase of the lesson, as mentioned previously, a writing attitude questionnaire was administered in both classes and after that, subjects of the experimental group were asked to choose a topic among the three topics provided and write an opinion essay so that the preliminary scores could be determined. In order to obtain reliable data, students were asked to write four different types of essays, which were analysis, argumentative, effect, and cause. Each week, the students participated in some sample brainstorming activities in the classroom to generate ideas for their writing, as they had not yet engaged in EW activities. This helped them write more easily. Although there is no evaluation in extensive writing, in order to follow the developmental process in detail, feedback was provided during the process. At the end of the fourth week, the questionnaire was administered again to figure out if there were any changes in learner attitudes. Following this, students in the experimental group were again given a set of opinion topics and asked to write an opinion essay with the aim of gathering their post-test scores. After the study, five students from the experimental group were chosen and asked to respond to learning reflection questions about the treatment.

Data Analysis Procedure

The students' papers were graded by two instructors to meet the criteria of inter-rater reliability. As the second rater, a colleague, who has over ten years of teaching experience at various higher education settings, was asked for help and accompanied the researcher. Together with the participants' writing scores, data gathered from learners' written works and the attitude questionnaire were also analyzed to draw a conclusion. As for the qualitative part of the study, learning reflection questions were used and gathered data was analyzed accordingly.

Beginning with the opinion essay and for the following writing sessions, the written outputs of students were graded by two teachers and the criteria reliability was met by Cohen's Kappa (κ : .742). In addition, while grading the papers, a reliable and valid rubric, being used at the same institution, was used to ensure the objectivity. In addition, responses to the questionnaire were statistically analyzed via SPSS 25.0. Descriptive statistics were shown as mean \pm standard deviation values for continuous variables. The Kolmogorov-Smirnov test was employed to find out if the data met normality criteria. In the study,

non-parametric methods were used because the data measured did not comply with normal distribution ($p = 0.01$), and the number of groups was below $n = 30$. In addition, Mann Whitney U test was applied for comparisons between groups. Wilcoxon sign test analysis was used to determine the pre-and post-test attitude levels within the groups. In the study, $p < 0.05$ was accepted as the critical decision-making value. In addition to these, students' answers to the reflection questions were analyzed to visualize how the treatment affected them.

Findings

The first research question was “Does EW have an effect on students' attitudes?”. In order to reach a conclusion, students' pre-test and post-test scores were analyzed, and the results are shown below in Table 2.

Table 2. Writing Scores and Attitudes Within Groups

| Measurement | Group | | p |
|-----------------------|-------------|-------------|------|
| | Control | Experiment | |
| | X±sd | X±sd | |
| Pre-EW writing score | 68.53±12.05 | 73.2±11.29 | .18 |
| Post-EW writing score | 70.93±10.87 | 80.87±10.34 | .01* |
| Pre-EW attitude | 2.79±.79 | 2.85±.93 | .32 |
| Post-EW attitude | 3.06±.69 | 3.11±.73 | .29 |

In the control group, the pre-test scores, initially at 68.53, showed a modest increase to 70.93 in the post-test, but this increase did not show statistical significance ($p = .18$). However, in the experimental group, writing scores showed a significant increase of 73.2 to 80.87 which revealed a notable difference within the experimental group with higher scores ($p = .01$, $p < 0.05$). These findings collectively suggest that EW was an effective application in increasing students' writing scores ($p < .05$). However, considering the writing attitude scale scores, it can be seen that the treatment did not yield a significant improvement. The second research question was “Does attitude towards writing differ by gender?”. After gathering the necessary data, students' pre-test and post-test scores were analyzed by gender and the results are shown below as Table 3.

Table 3. Writing Scores and Attitudes by Gender

| Groups | Measurement | Gender | | p |
|------------|-----------------------|-------------|------------|------|
| | | Male | Female | |
| | | X±sd | X±sd | |
| Control | Pre-EW writing score | 75.6±9.71 | 65±11.93 | .01* |
| | Post-EW writing score | 77.6±8.14 | 67.6±10.82 | .01* |
| Experiment | Pre-EW writing score | 69.43±11.15 | 76.5±11.03 | .06 |
| | Post-EW writing score | 78.14±11.57 | 83.25±9.24 | .19 |
| Control | Pre-EW attitude | .23±.10 | .25±.12 | .74 |
| | Post-EW attitude | .25±.13 | .27±.14 | .62 |
| Experiment | Pre-EW attitude | .23±.11 | .24±.15 | .81 |
| | Post-EW attitude | .25±.12 | .28±.19 | .38 |

Within the control group, statistically significant differences in gender were identified in both pre and post-test writing scores, with males outperforming females ($p = .01^*$). However, no significant gender differences were found in attitudes towards writing. On the contrary, in the experimental group, there were no significant gender-based differences in pre- or post-test scores or attitudes regarding writing. These findings suggest that the treatment did not have an effect on gender-related differences in writing performance, particularly within the experimental group. ($p > .05$).

In addition, the score and attitude improvement levels of both control and experimental group individuals were calculated before and after the EW application. In the calculation, improvement scores were found by subtracting pre-test attitudes from post-test success levels. High scores indicate high progress.

Table 4. The level of improvement within groups

| Measurement | Group | | p |
|----------------------|-----------------|--------------------|------|
| | Control X±sd | Experiment X±sd | |
| Score Improvement | 2.40±1.88 | 7.67±2.85 | .01* |
| Attitude Improvement | .26±.12 | .25±.13 | .88 |

Table 4 shows a statistically significant difference in score improvement ($p = .01^*$), which suggests that the writing scores of the experimental group improved notably far more than that of the control group. However, attitude improvement exhibited no significant difference within the groups. According to these results, the experimental group showed an average improvement of 7.67 ± 2.85 , while the control group showed an average improvement of 2.40 ± 1.88 . This indicates that the development of the experimental group is significantly higher than the control group. This finding underlines the effectiveness of EW practices ($p = .01$) in improving writing abilities. As for writing attitudes, the participants in both the experimental and control groups did not show statistically significant changes ($p = .88$), which suggests that the EW application may not be a useful strategy for enhancing writing attitudes.

On top of that, to have a clear picture of the issue, Table 5 below shows the level of improvement by gender.

Table 5. The level of improvement by gender

| Measurement | Group | Male | Female | p |
|------------------|------------|-----------|-----------|------|
| | | X±sd | X±sd | |
| Writing Score | Control | 2.00±1.73 | 2.60±2.01 | .67 |
| | Experiment | 8.71±1.98 | 6.75±3.28 | .04* |
| Writing Attitude | Control | .24±.12 | .27±.12 | .73 |
| | Experiment | .24±.12 | .26±.18 | .71 |

The examination of writing attitudes and scores for all groups and genders is presented in Table 5. The findings presented no significant differences in the writing development levels among male and female students in the control group ($p = .67$). However, in the experimental group, male participants' development significantly outpaced that of their female counterparts, indicating that male students benefited more from the EW practices ($p = .04$). Gender did not appear to have a significant effect on the development of writing attitudes, since the levels of development for male and female students in the control group ($p = .73$) and the experimental group ($p = .71$) were similar.

In conclusion, the results indicate that the EW practices are mostly effective in improving writing skills, especially for the experimental group. Thus, the results of the study may assist teachers in enhancing their students' writings. Although it was found out that EW treatment improved writing ability, it did not have an impact on attitude levels of the subjects. Therefore, it would not be wrong to say that additional research is needed regarding writing attitudes.

Analysis of Learning Reflection Questions

Following the study, four learning reflection questions were administered to five students of the experimental group. Their responses to the questions revealed that even though they mentioned some drawbacks, most of them appreciated the study.

S1 stated that he liked the activity, and he became more self-confident while writing. On the other hand, he stated that the activity began to make him feel monotonous. S2 claimed that she began to write quicker

and more comfortably, but as a drawback, she found the activity boring due to its being repetitive. S3 mentioned that in addition to writing confidence developed by writing in different essay types, the activity enlarged her vocabulary knowledge and developed her grammatical skills. S4 valued the treatment and stated that it helped him develop his language through feedback he received. He also added that he began to write more often. S5 claimed that she liked the activity and wished to have more writing in various other styles. She further stated that she could observe how her writing developed in time.

In general, the students stated that the novel writing approach was beneficial in enhancing their writing abilities, elevating their language comprehension, and yielding diverse individual advantages like enhanced vocabulary, precision in grammar, and self-assurance when writing. Furthermore, the students' feedback emphasized how well the EW practice supported their language development and promoted a positive learning environment. These findings also imply that the treatment's advantages were above any possible disadvantages, which include occasional boredom during EW.

Analysis of Weekly Selected Topics

Following the four-week EW treatment, T-S discussion sessions, during which students were asked about their topic preferences, was organized. Table 6 below shows the topics provided each week.

Table 6: Weekly topics.

| |
|--|
| Week 1: |
| <ul style="list-style-type: none">• Analysis: "Why do people want to learn foreign languages?"• Analysis: "Why do we need to respect people?"• Analysis: "How does the internet shape the way we think?" |
| Week 2: |
| <ul style="list-style-type: none">• Argumentative: "Is it ethical to replace human workers with automation?"• Argumentative: "Is there too much focus on diets today?"• Argumentative: "Should climate change be a governmental issue?" |
| Week 3: |
| <ul style="list-style-type: none">• Effect: "What are the effects of social media on adolescent development?"• Effect: "What are the effects of tablet use on children?"• Effect: "What are the effects of overpopulation on the environment?" |
| Week 4: |
| <ul style="list-style-type: none">• Cause: "What are the reasons for social media to be popular?"• Cause: "What are some of the reasons of bullying?"• Cause: "What are the effects of the invention of the internet on technology?" |

With ten students choosing it in Week 1, "*How does the internet shape the way we think?*" was the topic that was mostly chosen. Due to the internet's widespread influence in today's society, this topic probably grabbed the interest of the students. There was a moderate amount of interest in the topics "*Why do people want to learn foreign languages?*" and "*Why do we need to respect people?*" by the two and three selections respectively.

In Week 2, the topic "*Is it ethical to replace human workers with automation?*" gathered the highest number of selections with eight students. In their essays, most probably as it is an up-to-date topic, students mainly discussed the consequences of automation and loss of employment together with technological advancement. The topics "*Should climate change be a governmental issue?*" and "*Is there too much focus on diets today?*" received five and two selections respectively, suggesting varying degrees of interest in these issues.

In Week 3, eight students chose the topic "*What are the effects of overpopulation on the environment*". It is likely that this topic captured students' attention because of the growing concerns about the effect of rapid population growth on environment. The topics "*What are the effects of social media on adolescent development?*" and "*What are the effects of tablet use on children?*" received four and three selections respectively, showing a moderate level of interest in exploring the influence of technology on the younger generation.

In Week 4, the topic "*What are the reasons for social media to be popular?*" was the most popular choice, with eleven students. Students might have driven to this issue due to their familiarity with social

media platforms and their eagerness to better understand it. There were four responses to the question "*What are the effects of the invention of the internet on technology?*" indicating interest in discussing the internet's effect on technology. There was a lack of interest to the topic "*What are some of the reasons of bullying?*" as nobody chose it.

Analyzing the topics, it is apparent that the popularity of topics varied across the weeks. The topics related to the impact of technology, the internet, and societal issues received higher interest, which suggests that learners were mostly interested in technology and its various effects on people. It is a well-known fact that learners as individuals have different interests, so what appeals one may not attract the attention of the other. Therefore, it is important to provide a range of topics considering learner differences if the aim is to create a more engaging learning environment.

Discussion

The focus of the current study was to figure out whether EW has an effect on learners' attitudes and if attitudes towards writing differ by gender. The results proved that in addition to traditional methods of writing instruction, when they are given a chance, students can do better via EW as it enables repeated practice.

The results of the study are beneficial in that they provide perspective to the effectiveness of EW in enhancing learners' writing skills. Despite the improvement in writing scores of the control group due to ongoing writing lessons, the level of improvement was higher in the experimental group, which can be attributed to EW treatment. In addition, the results are consistent with the previous research by Zhang and Guo (2016) and Li et al. (2015) which also highlight the effect of EW on writing ability.

Analysis of learners' writing scores and attitudes towards writing revealed that pre-test scores in the control group, which started at 68.53, showed a slight increase to 70.93 in the post-test; however, this increase did not reach statistical significance ($p = .18$). On the other hand, there was a notable increase in writing scores in the experimental group from 73.2 to 80.87, confirming a significant improvement ($p = .01, p < .05$).

As for gender differences in attitudes and writing scores, the analysis revealed an evident difference between the experimental and control groups. Within the control group, there were significant differences in the pre- and post-test writing scores, with males outperforming females ($p = .01^*$). Nonetheless, there were no noticeable gender differences in this group's attitudes towards writing. What is more, there were no gender-based differences in the experimental group's writing scores or attitudes. In addition, calculating the improvement levels, a significant improvement in writing scores was observed in the experimental group ($p = .01^*$), with an average improvement of 7.67 ± 2.85 compared to the control group's 2.40 ± 1.88 . On the other hand, neither group's attitudes regarding writing significantly changed ($p = .88$). Gender specific analysis also revealed that, although there were no gender-based differences in the improvement of writing scores for the control group, male participants in the experimental group showed an improvement of $p = .04^*$.

Following the study, four learning reflection questions were used to elicit reflective insights from five participants in the experimental group. The results showed that the participants largely had positive feelings regarding the EW intervention, noting the utility of the EW practice in boosting writing skills, enhancing language proficiency, and providing diverse personal benefits, such as improved vocabulary, grammar accuracy, and increased confidence in writing. Although they acknowledged the advantages, a few participants reported experiencing times of monotony and boredom due to the practice's repetitive nature. Notwithstanding the drawbacks, learners' opinions were mostly positive and they emphasized the efficacy of the new writing technique in promoting language development. The comments also highlight the potential advantages of the EW practice that make considerable contribution to students' language abilities and writing confidence. Analyzing student choices regarding the topics chosen, the variation in topic popularity from week to week highlights the value of having a range of topics that appeal to individual preferences and support a more engaging learning environment that covers different interests, experiences, and learning styles.

One reason why EW is effective could be that it gives students the chance to write and get feedback on their work. According to Hinkel (2004), this kind of education enables students to participate in the writing process in a more comprehensive manner, which could aid in their development of a better comprehension of the writing process as well as an improvement in their writing abilities. Additionally, EW can help learners develop their vocabulary and grammar skills, as well as their ability to express

their ideas clearly and coherently (Silva & Matsuda, 2002). In addition, by using indirect uncoded feedback, the learners are forced to activate their previous knowledge to correct their own mistakes. Moreover, it leads learners to collaborate while trying to figure out what their mistakes are. It is impossible to overlook the positive effects of corrective feedback since it helps language learners recognize their mistakes. Teachers should therefore be aware of the potential of the various forms of corrective feedback, use them appropriately, and benefit from these tactics in raising their students' language awareness. Additionally, students feel less restricted and may write better when given the freedom to choose the topic they are expected to write about. This can lead to a shift in their attitudes from negative to positive. According to Heaton and Pray (1982), when students have freedom to select their own topics, they feel less restricted and develop more positive attitudes towards writing. Moreover, in terms of grammar and vocabulary, learners had a chance to write without worrying about grammar and vocabulary. This also made them aware of the joy of writing, as one of the key features of EW is to help learners write in a way through which writers have the pleasure of writing. In sum, all of the aforementioned outcomes demonstrate how effective EW is in improving learners writing scores. The positive feedback from students reinforces the value of the EW practice in fostering a positive learning experience. Furthermore, understanding individual preferences, as demonstrated by subject choices, highlights the importance of providing a variety of learning opportunities to engage students effectively. These findings highlight the need for specific strategies that focus on both the cognitive and affective dimensions of language learning to ensure a comprehensive improvement in students' overall writing experiences.

Conclusion

The results of this study reveal that the implementation of EW technique has a positive impact on students' writing skills despite the limitations of the study, including the small sample size, but no impact on their attitudes towards writing. The majority of students expressed satisfaction with the writing practice and highlighted the benefits they experienced; including improved expression of ideas, vocabulary usage, grammar accuracy, and overall confidence in writing. These results are consistent with previous research that emphasizes the importance of structured approaches to writing instruction (Jones, 2018). From this perspective, EW practice is necessary for the sake of making students accustomed to the habit of writing. As for the teachers' role, curriculum design may be impossible, but designing lessons accordingly is in their control, so an action plan that a teacher can take will yield more fruitful results in the long run regarding writing achievement.

Limitations

Although the activity has been quite useful on the part of learners, there are some limitations for teachers. First of all, it could be hard for teachers to engage students whose level is beginner or elementary. Especially, the correct type of feedback should be considered in detail. Another one is that extensive writing does not include assessment, but, because of school policies, teachers may have to assess students' papers. In addition, due to time constraints, teachers might not implement such a writing activity fruitfully. In addition, the sample size should be considered as it may limit the generalizability of the findings. Besides these, not checking grammar, spelling and vocabulary could lead to some problems in terms of accuracy in the long run. The participants' opinions and experiences regarding the new practice could be influenced by their own perceptions and expectations, which may conflict with objective measures of improvement. More importantly, students can develop a sense of giving positive feedback regarding the activity because they may want to meet the researcher's expectations, and as a result, this belief may have affected learners' answers negatively.

Implications for Teaching Writing

EW can be approved as an integrated teaching method as it fosters not only vocabulary and grammar, but overall language proficiency as well. Unlike intensive writing, EW aims to improve writing fluency via various topics and styles that address different learner traits. Teachers can benefit from this method of writing instruction in their classes by integrating free writing activities into their lesson plans. When students write without worrying about being evaluated and feel the freedom, they will become more relaxed and engaged, and as a result, positive outcomes will emerge. As for the feedback, providing

uncoded forms will aid their critical thinking skills and contribute to collaboration in the classroom. In sum, it is anticipated that with the aid of EW, learners become more proficient writers and language users.

Suggestions for Further Studies

This research study aims to contribute to further studies by providing actual implications of EW in a tertiary level-learning environment by revealing the effects of EW on gender and attitude towards writing. In line of this, further studies may specifically explore language aspects such as vocabulary and grammar. In addition, it would be beneficial for all teachers and instructors to conduct similar studies about the impacts of EW in different educational settings, with students at different levels. On top of this, further studies may also focus on the long-term effects of EW on attitudes towards writing and integrated with other skills, success in general language proficiency. Conducting studies on these aspects would help us understand on a large scale how EW affects writing instruction and what innovations it will bring about in language education.

References

- Bonzo, J. D. (2008). To assign a topic or not: Observing fluency and complexity in intermediate foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 41(4), 722-735. DOI:10.1111/j.1944-9720.2008.tb03327.x
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2004). Language assessment. *Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J., & Pfister, H. (2002). *Improving Fourth Grade Students' Writing Skills and Attitudes*.
- Camarata, S., & Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence*, 34(3), 231-252. DOI:10.1016/j.intell.2005.12.001
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2014). The selection of a research approach. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 2014, 3-24.
- Çakır, İ. (2010). Why is writing skill difficult to gain in foreign language teaching. *Institute of Social Sciences Journal*, 28, 165-176.
- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers*. Oxford University Press, USA. DOI:10.1093/oso/9780195120165.001.0001
- Erdogan, T. (2013). The effect of creative drama method on preservice classroom teachers' writing skills and attitudes towards writing. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 45-61. DOI: 10.14221/ajte.2013v38n1.5
- Gibb, S. J., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52(1), 63-80. DOI: 10.1177/000494410805200105
- Godwin-Jones, R. (2018). Second language writing online: An update. *Language Learning & Technology*, 22(1), 1-15. DOI: 10.125/44574
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Haneda, M. (2007). Modes of engagement in foreign language writing: An activity theoretical perspective. *Canadian Modern Language Review*, 64(2), 297-327. DOI: 10.3138/cmlr.64.2.297
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. London: Longman
- Harris, K. R., Schmidt, T., & Graham, S. (1998). Every child can write: Strategies for composition and self-regulation in the writing process. *Advances in teaching and learning*, 2, 131-167.
- Heaton, H., & Pray, P. (1982). Writing anxiety: Reasons and reduction techniques. *Wisconsin English Journal*, 24(3), 2-7.
- Heilenman, L. (1991). Writing in foreign language classrooms: process and reality. In: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 273-288). Washington, DC: Georgetown University Press

- Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Routledge. DOI: 10.4324/9781410609427
- Kamari, E., Gorjian, B., & Pazhakh, A. (2012). Examining the effects of gender on second language writing proficiency of Iranian EFL students: Descriptive vs. opinion one-paragraph essay. *Advances in Asian Social Sciences (AASS)*, 3(4), 217-226.
- Leki, I. (2001). Material, educational, and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century. *International Journal of English Studies*, 1(2), 197-209.
- Li, J., Link, S., & Hegelheimer, V. (2015). Rethinking the role of automated writing evaluation (AWE) feedback in ESL writing instruction. *Journal of second language writing*, 27, 1-18. DOI:10.1016/j.jslw.2014.10.004
- Paker, T., & Erarslan, A. (2015). Attitudes of the preparatory class students towards the writing course and their attitude-success relationship in writing. *Journal of Language and linguistic Studies*, 11(2), 1-11.
- Peterson, S. (2000). Fourth, sixth, and eighth graders' preferred writing topics and identification of gender markers in stories. *The Elementary School Journal*, 101(1), 79-100. DOI: 10.1086/499660
- Piltch, Charles. (1979). *Problems with Freewriting [microform] / Charles Piltch*. [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse
- Raimes, A. (2002). Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 306-314. DOI:10.1017/cbo9780511667190.043
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT journal*, 61(2), 100-106. DOI: 10.1093/elt/ccm002
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL Learners' Self-efficacy in Writing, Attitude towards Writing, Writing Apprehension and Writing Performance. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(5). DOI: 10.4304/jltr.4.5.1126-1132
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL quarterly*, 27(4), 657-677. DOI: 10.2307/3587400
- Silva, T., & Matsuda, P. K. (2002). Writing. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 251-266). London: Arnold.
- Soori, A., & Zamani, A. A. (2012). Language features in the writing of male and female students in English and Persian. *European Journal of Social Sciences*, 33(2), 324-329.
- Sun, Y. C. (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 327-339. DOI: 10.1080/14703297.2010.498184
- Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language teaching*, 33(4), 203-223. DOI: 10.1017/s0261444800015688
- Weigle, S. C. (2002). Assessing writing. *Ernst Klett Sprachen*. DOI: 10.1017/CBO9780511732997
- Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. A. (1998). Best practice: *New standards for teaching and learning in America's schools*.
- Zhang, W. L. (2016). A Peer Response Writing Activity for College Level Japanese Classes. *Japanese Learning and Research*, 182, 86-91.

* For the current study, ethical approval was obtained from Mugla Sıtkı Kocman University Social Sciences and Humanities Ethics Committee with protocol number 230014 and resolution number 27 on 15.02.2023. All the participants took part in this study on a voluntary basis, and their identity was kept confidential.

** The contribution rates of the authors to this article are equal.

Üniversite Eğitiminde Kapsamlı Yazma

Behçet Erden¹, Perihan Korkut²

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.08.2024

Kabul Tarihi: 22.09.2024

Yayın Tarihi: 23.10.2024

Anahtar Kelimeler

İkinci Dilde Yazma

Kapsamlı Yazma

Yazma Tutumu

Cinsiyet

Yazma

Özet

Mevcut çalışma, Kapsamlı Yazma (KY) uygulamalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde bir etkisi olup olmadığını ve yazmaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmayı amaçlamaktadır. Çalışma, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde orta düzeyde İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören iki grup öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada, veri toplama ve analiz prosedürleri için karma yöntem araştırmalarının açıklayıcı ardışık tasarımı kullanılmıştır. Veri toplamak için dört haftalık bir araştırma ders döngüsü planlanmıştır. Öğrencilerin yazılı çalışmalarlarıyla birlikte bir anket ve öğrenme yansıtma soruları kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, deney grubunda yazma performansında dikkate değer bir iyileşme olduğunu ortaya koymuştur. Tutumlar ve yazma puanlarındaki cinsiyet farklılıklarına gelince, kontrol grubunun test skorlarında erkeklerin kadınlardan daha iyi performans gösterdiği önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ancak deney grubunda, ne test skorlarında ne de yazmaya ilişkin tutumlarında cinsiyete dayalı bir fark belirtisi bulunamamıştır. Öğrenme yansıtma soruları analiz edilerek, katılımcıların bu yeni uygulama konusunda çoğunlukla olumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular toplu olarak, yazma becerilerinde gözlemlenebilir kazanımlar olduğu halde, uygulamanın yazma becerisindeki cinsiyete bağlı farklılıklar üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Atf için

Erden, B. ve Korkut, P. (2024). Üniversite Eğitiminde Kapsamlı Yazma. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 207-228. DOI: 10.21666/muefd.1509720.

İngilizceyi ileri yeterlilik seviyelerinde öğrenmek, üniversitelerin çoğunda İngilizcenin eğitim dili olmasından dolayı gerekli hale gelmiştir. Eğitimin son aşaması olması nedeniyle, üniversite öğrencilerinin yazma becerilerini artıracakları başka bir ortam daha olmayacaktır. Raimes'in (2002) belirttiği gibi, ikinci dilde yazmanın bariz faydalarından biri, öğrencileri düşünmeye teşvik ederek eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesidir. Zemelman, Daniels ve Hyde (1998), ikinci dilde yazmanın diğer becerilerin ve konuların edinimini artırabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, bireylerin düşüncelerini organize etmelerine ve özetleme, analiz etme ve gözden geçirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve bu da gelişmiş dil kullanımıyla sonuçlanır. Graham ve Perin'e (2007) göre, okuduğunu anlama ile, yazma yeterliliği akademik başarının bir işaretidir ve yaşamın her alanında temel bir beceri olarak görülmektedir. Ancak Türkiye'de üniversite öncesi dönemde edinilmesi en zor beceri olarak algılanan bu değerli beceriye yeterli önem verilmemektedir (Çakır, 2010).

Son on yıllarda, yabancı dil öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinin vurgulanması gerektiği öne sürülmektedir. Haneda'ya (2007) göre bunun nedeni, üniversitelerdeki yabancı dil bölümlerinin okuma ve konuşma becerilerine öncelik vermesi, yazmanın dil gelişimindeki rolünü göz ardı etmeleridir. Bu noktada, çeşitli konularda serbest yazma etkinlikleri yürütmeyi içeren kapsamlı yazmanın (KY), öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını etkileyebileceği ve yazma notlarını iyileştirebileceği öngörülmektedir. Çalışmanın iki temel kaygısı vardır. Birincisi, KY'nin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde bir etkisi olup olmadığını anlamak, ikincisi ise öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları açısından cinsiyet farklılıkları olup olmadığını keşfetmektir. KY yoluyla öğretimin, öğrencileri daha etkili yazarlar haline getireceğine ve mevcut tutumlarını olumlu yönde etkileyeceğine inanılmaktadır. Çalışmanın sonuçları hem kamu hem de özel kurumlarda çalışan

¹ Gebze Teknik Üniversitesi – berden@gtu.edu.tr – ORCID: 0000-0003-4339-2385

² Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – pkocaman@mu.edu.tr – ORCID: 0000-0002-5037-0267

İngilizce öğretmenleri ve eğitimcileri için yararlı olması beklenmektedir. Sonuç olarak, çalışmanın sonuçlarından yararlanabilir ve derslerini çalışmanın sonuçlarına göre revize edebilirler.

Kuramsal Çerçeve

İkinci Dilde Yazma

İkinci dilde yazma, bir iletişim aracı olduğu için çok fazla ilgi çekmiştir. Bu bakış açısını destekleyen Leki (2001), İngilizcenin İngilizce konuşulmayan ülkelerde bile, özellikle profesyonel yazma bağlamlarında önem kazandığını ileri sürmektedir. Rao (2007), ikinci dilde yazmanın bilişsel faydalarını vurgulayarak, öğrencilerin fikir üretirken ve özetlerken düşünme becerilerini geliştirdiğini ileri sürmektedir. Ancak, zorluk, öğrencilerin yazma becerilerini önemli ölçüde etkileyen ikinci dildeki genel yetkinlikleri dikkate alındığında ortaya çıkmaktadır. Silva (1993), yabancı dil öğrencilerinin genellikle dil bilgisi ve sözcük dağarcığındaki eksiklikler nedeniyle uygun metinler üretmekte zorlandıklarını belirtmektedir. Weigle (2002), etkili yazmanın temel dil bilgisi ve kelime dağarcığı becerilerinin edinilmesine bağlı olduğunu belirterek bu bakış açısını desteklemektedir.

Birçok bilim insanı, yükseköğretimde yabancı dil öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Haneda (2007), bunu üniversite yabancı dil programlarının dil öğretiminde yazmaya kıyasla okuduğunu anlama ve konuşma yeterliliğine daha fazla önem vermesine bağlamıştır. Ancak, üretken bir beceri olarak yazma, ikinci bir dil öğrenirken kişinin dil becerilerini geliştirmek için son derece önemlidir. Bu bağlamda, üniversitelerdeki akademik bölümler müfredatlarını daha fazla yazma çalışması içerecek şekilde güncelleyebilmişlerdir. Heilenman'a (1991) göre, üniversite programlarına ikinci dilde yazmanın dahil edilmesi, öğrencilerin herhangi bir dildeki yeterliliğini geliştirmelidir. Başka bir deyişle, ikinci dilde yazanların kendi öğrenme deneyimleri hakkında düşünüp bunları yansıtabilmek için bilişsel ve üst dilbilimsel farkındalık düzeylerini artırabilmeleri gerekir. Bunun ışığında, mevcut müfredatların ikinci dilde yazmanın bu özelliğini de içermesi gerekmektedir.

Kapsamlı Yazma

Elbow (1998) tarafından tanımlanan serbest yazma, yazarın yazmaya başladığı ve düşüncelerini kaydetmek ve fikir üretmek için yazmaya devam ettiği resmi olmayan bir yazma tarzıdır. Elbow (1998), düzenli serbest yazma alıştırmaları yapmanın yazmayı geliştirmek için en yararlı yaklaşım olduğunu düşünmektedir. Ancak, kapsamlı yazma, ikinci veya yabancı dil eğitiminde her zaman vurgulanmadığı için önceki araştırmalarda kesin bir şekilde tanımlanmamıştır. Sun'ın (2010) tanımını bir rehber olarak kullanarak, kapsamlı yazma, çok çeşitli konularda yazmak, biçimden ziyade fikirlerin sunumunu vurgulamak ve öğrencilerin biçime veya stile karar verme tercihlerine saygı göstermek olarak tanımlanabilir. Kapsamlı okumada olduğu gibi, yabancı dil öğrencilerinin odağı kapsamlı yazmada akıcılığa yöneliktir. Yabancı dil olarak İngilizce bağlamında kapsamlı yazma, öğrencilere dil becerilerini gerçek dünya ortamlarında uygulama şansı verir, bu nedenle bu iki kavram birbirinin yerine kullanılabilir.

Faydaları açık olsa da kapsamlı yazmanın bazı dezavantajları vardır. Brown'a (2004) göre, yazılı içerik oluşturmak örgütsel kalıpları takip etmeyi ve iyi organize edilmiş düşüncelere sahip olmayı gerektirir. Harmer (2004), yazmanın dil gelişimini destekleyen doğru dil kullanımını gerektirdiğini ve öğrencilerin yazarken çözüm bulmakta zorlandığını belirterek Brown'ı destekler. Ayrıca Piltch (1979), yazmanın ancak öğrencilerin KY ortamlarında önemli görülmeyen düzenleme ve yeniden yazma aşamalarından tam olarak yararlanmaları durumunda değerli kabul edilebileceğini iddia eder. Dahası, Bonzo (2008), öğrencilerin serbest yazılarının üretimlerini etkileyebileceğini, ancak öğretmen geri bildirimleriyle ele alınmadığı takdirde kalıcı dil bilgisi hatalarının gelecekteki yazıları engelleyebileceğini belirtir.

Yazma Tutumları

Öğrenciler için yazma sıklıkla zor bir beceri olarak görülür. Öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için öğrencilerin yazarken öğrenebilecekleri ve uygulayabilecekleri bir dizi strateji kullanır. Bu bağlamda, tutum öğrencilerin okuryazarlık öğreniminde hayati bir rol oynadığından, öğretmenlere öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını daha iyi anlamaları önerilir. Unal & Iseri (2012) tarafından vurgulandığı gibi, okuma ve yazma becerilerini doğrudan etkileyen en belirgin faktör, öğrencilerin bu becerilere yönelik tutumudur. Bu durum, olumlu tutumları teşvik etmek ve

dolayısıyla genel eğitim sürecini iyileştirmek için uygun eğitim ortamları yaratmanın zorunlu olduğu fikrinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Tutum ve yazma başarısı arasındaki doğrudan ilişkiyi gösteren çalışmalar mevcuttur. Sarkhoush (2013) yaptığı bir çalışmada, olumlu tutumlara sahip öğrencilerin, tutumları daha düşük olanlara kıyasla yazma görevlerinde önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini bulmuştur. Harris vd. (1998) belirttiği gibi, yazarken yaşanan sorunları tespit etmek için, öğrencinin tutumlarını, duygularını ve endişelerini dikkate almak gerekir. Daha sonra, bu beceriyle ilgili sorunların nedenlerine dair net bir vizyona sahip olmak mümkündür. Buna paralel olarak, Buhrke, Henkels, Klene ve Pfister (2002), öğrencilerinin yazma yeteneklerini ve tutumlarını geliştirmenin yollarını bulma amacıyla bir araştırma çalışması yürütmüştür. Sonuçlar, öğrencilerin süreç yazma yoluyla benzer bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Ek olarak, başka bir çalışmada, Paker ve Erarslan (2015), öğrencilerin yazma tutumlarının bu becerideki yeteneklerini doğrudan etkilediği sonucuna varmıştır.

Öte yandan, tutumun statik kalmaması, ancak süreç yoluyla değiştirilebilmesi anlaşılabilir bir durumdur; bu nedenle, tutumu ve öğrencilerin yazar olarak gelişimi üzerindeki etkisini anlamak, yazma eğitimine liderlik ederken önemlidir. Öğretmenler bunu keşfettiklerinde, öğretim uygulamaları olumlu yönde etkilenecektir.

Cinsiyet ve Yazma

Dil hakkında en önemli şeylerden biri, erkeklerin ve kadınların dili farklı şekillerde kullanmasıdır. Cinsiyet farklılıkları nedeniyle farklı düşünürler, bu nedenle dilleri farklı üretirler. Bu iddiayı desteklemek için Soori ve Zamani (2012), dil ve cinsiyet arasındaki bağlantıyı daha kapsamlı bir şekilde anlamak için cinsiyetler arasındaki farklılıkların yazma yoluyla tespit edilebileceğini belirtmiştir. Sunderland (2000), dil eğitimindeki cinsiyet farklılıkları üzerine çeşitli çalışmaları sentezlerken yazma üzerine yalnızca birkaç çalışma bulmuştur. Bu, konuşma becerisinin dil becerisini değerlendirmek için sıklıkla kullanılmasıyla açıklanabilir; ancak yine de yazmanın değerini görmezden gelmek için bir bahane olamaz.

Literatürde (Camarata ve Woodcock, 2006; Gibb, Fergusson ve Horwood, 2008) kızların akademik başarıda erkeklerden daha başarılı olduğuna dair kanıtlar artmaktadır. Daha spesifik olarak, Peterson (2000) kızların yazılarının daha ayrıntılı ve yazım kurallarına uygun olmasının yanı sıra erkek yazılarından daha üstün olduğunu bulmuştur. Kamari vd. (2012) tarafından yürütülen farklı bir çalışmada, bulgular erkek öğrencilerin daha iyi fikir yazısı yazarken, kız öğrencilerin ise daha iyi betimleyici yazı yazarları olduğunu göstermiştir. Konuyu kapsamlı bir şekilde ele almak gerekirse, öğretmenler öğrencilerinin benzersiz özelliklerinin farkında olmalı ve özellikle öğrenci merkezli öğretimin eğitimin gerçek odak noktası olması nedeniyle, öğretimlerini öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlayabilmelidirler. Öğrencilerin özellikleri ve yetenekleriyle bağlantılı alanlardan biri, cinsiyetin kazanımlar üzerindeki etkisi, özellikle yazma yeteneği, olabilir.

Bu çalışma, kapsamlı yazı üzerine mevcut araştırma eksikliğini gidermeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, kapsamlı yazı kullanımına dair mevcut tartışmaların kapsamını genişleterek ikinci dil araştırmalarına da katkıda bulunacaktır. Kapsamlı yazı stratejilerinin uygulamasına gerçek dünya bağlamı sağlayarak, benzer çalışmaları yürütecek eğitimciler ve kurumlar için içgörüler ve pratik öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, çalışmayı yönlendiren araştırma soruları şunlardır:

1. Kapsamlı yazmanın öğrencilerin tutumları üzerinde bir etkisi var mıdır?
2. Yazmaya karşı tutum cinsiyete göre farklılık gösterir mi?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma öncesinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 15.02.2023 tarih, 230014 protokol numarası ve 27 karar numarası ile etik onayı alındı. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre bu çalışmaya katıldı ve kimlikleri gizli tutuldu.

Mevcut çalışmada, veri toplama ve analiz prosedürleri için karma yöntemler araştırmasının açıklayıcı ardışık tasarımı kullanılmıştır. Creswell ve Clark'ın (2017) belirttiği gibi, bu tür bir tasarım, incelenen fenomenin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir. Ayrıca, çalışma, katılımcıların

erişilebilirlik ve uygunluklarına göre seçildiği kolaylık örnekleme yöntemini kullanmaktadır (Creswell 2014).

Ortam ve Katılımcılar

Çalışma Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür ve yabancı diller bölümü öğrencileri hedef kitledir. Katılımcılar, 15'i deney grubu ve diğer 15'i kontrol grubu olarak atanan 30 öğrenciden oluşan iki orta sınıfın öğrencileridir. Gruplardaki cinsiyet dağılımındaki fark ki-kare testi ile hesaplanmıştır. Her iki gruptaki cinsiyet dağılımlarının benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 1. Gruplar arası cinsiyet dağılımı

| Cinsiyet | | Grup | | p |
|----------|---|---------|-------|------|
| | | Kontrol | Deney | |
| Erkek | n | 5 | 7 | 0.47 |
| | % | 41.7% | 58.3% | |
| Kadın | n | 10 | 8 | |
| | % | 55.6% | 44.4% | |

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, öğrencilerin yazma çalışmaları asıl veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bunlarla birlikte Erdoğan (2013) tarafından geliştirilen 18 maddeden oluşan Likert ölçekli anketten de yararlanılmıştır. Aracın Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Anket ilk olarak öğrencilerin yazma tutumlarını keşfetmek amacıyla ön test olarak uygulanmış, dört haftalık çalışmanın sonunda katılımcıların tutumlarında KY uygulamasından sonra herhangi bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla bir kez daha uygulanmıştır. Çalışmanın nitel kısmında ise daha derinlemesine veri toplamak amacıyla öğrenme yansıtma soruları uygulanmıştır.

Veri Toplama Prosedürü

Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Veri toplamak amacıyla dört haftalık bir araştırma ders döngüsü planlanmıştır. Dersin başlangıç aşamasında, daha önce de belirtildiği gibi, her iki sınıfta da bir yazma tutumu anketi uygulanmış ve ardından deney grubu katılımcılarından verilen üç konu arasından bir konu seçmeleri ve ön test puanların belirlenebilmesi için bir düşünce yazısı yazmaları istenmiştir. Güvenilir veriler elde etmek amacıyla öğrencilerden analiz, tartışmacı, etki ve neden olmak üzere dört farklı türde kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrenciler daha önce KY etkinliklerine katılmadıkları için, her hafta yazıları için fikir üretmek amacıyla sınıfta bazı örnek beyin fırtınası etkinliklerine katılmışlardır. Bu, onların daha kolay yazmalarına yardımcı olmuştur. Her ne kadar kapsamlı yazmada değerlendirme olmasa da, gelişimsel süreci ayrıntılı olarak takip edebilmek için süreç boyunca geri bildirim sağlanmıştır. Dördüncü haftanın sonunda, öğrenen tutumlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığını anlamak için ilgili anket yeniden uygulanmıştır. Bunu takiben, deney grubundaki öğrencilere tekrar bir dizi konu verilmiş ve son test puanlarını toplamak amacıyla bir düşünce yazısı yazmaları istenmiştir. Çalışmadan sonra, deney grubundan beş öğrenci seçilmiş ve uygulama ile ilgili öğrenme yansıtma sorularına yanıt vermeleri istenmiştir.

Veri Analiz Prosedürü

Öğrencilerin kağıtları, değerlendiriciler arası güvenirlik kriterlerini karşılamak için iki öğretim görevlisi tarafından değerlendirilmiştir. İkinci değerlendiren olarak, çeşitli yükseköğretim kurumlarında on yıldan fazla öğretim deneyimine sahip bir meslektaştan yardım istenmiş ve bu kişi araştırmacıya eşlik etmiştir. Katılımcıların yazma puanlarıyla birlikte, öğrencilerin yazılı çalışmalarından ve tutum anketinden toplanan veriler de bir sonuca varmak için analiz edilmiştir. Çalışmanın nitel kısmı içinse öğrenme yansıtma soruları kullanılmış ve toplanan veriler bu doğrultuda analiz edilmiştir.

Düşünce yazısıyla başlamak suretiyle ve sonraki yazma oturumlarında öğrencilerin yazılı çıktılarını iki öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve kriterlerin güvenirliği Cohen Kappa (κ : .742) tarafından karşılanmıştır. Ayrıca, makaleler değerlendirilirken, nesnellığı sağlamak için aynı kurumda kullanılan güvenilir ve geçerli bir değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Buna ek olarak ankete verilen yanıtlar SPSS

25.0 aracılığıyla istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, sürekli değişkenler için ortalama \pm standart sapma değerleri olarak gösterilmiştir.

Verilerin normallik ölçütlerini karşılayıp karşılamadığını bulmak için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Çalışmada ölçülen verilerin normal dağılıma uymaması ($p=.01$) ve grup sayısının $n=30$ 'un altında olması nedeniyle parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca gruplar arası karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Gruplar içindeki ön test ve son test tutum düzeylerini belirlemek için Wilcoxon İşaret Testi analizi kullanılmıştır. Çalışmada kritik karar verme değeri olarak $p<.05$ kabul edilmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin yansıtma sorularına verdikleri yanıtlar da uygulamanın onları nasıl etkilediğini gösterebilmek amacıyla analiz edilmiştir.

Bulgular

İlk araştırma sorusu "Kapsamlı yazmanın öğrencilerin tutumları üzerinde bir etkisi var mı?" şeklinde idi. Sonuca ulaşmak için öğrencilerin ön test ve son test puanları analiz edilmiş ve bulgular aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Gruplar içindeki yazma puanları ve tutumlar

| Ölçüm | Grup | | p |
|--------------------|-------------------|-------------------|------|
| | Kontrol | Deney | |
| | X \pm ss | X \pm ss | |
| Ön-KY Yazma Puanı | 68.53 \pm 12.05 | 73.2 \pm 11.29 | .18 |
| Son-KY Yazma Puanı | 70.93 \pm 10.87 | 80.87 \pm 10.34 | .01* |
| Ön-KY Tutum | 2.79 \pm .79 | 2.85 \pm .93 | .32 |
| Son-KY Tutum | 3.06 \pm .69 | 3.11 \pm .73 | .29 |

Kontrol grubunda ön test puanları başlangıçta 68.53 iken son testte 70.93'e hafif bir artış göstermiş, ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=.18$). Deney grubunda ise yazma puanları 73.2'den 80.87'ye anlamlı bir artış göstermiş ve daha yüksek puanlara sahip deney grubu içinde belirgin bir fark ortaya çıkmıştır ($p=.01$, $p<.05$). Bu bulgular toplu olarak KY'nin öğrencilerin yazma puanlarını artırmada etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Ancak yazma tutumu ölçek puanları dikkate alındığında, uygulamanın anlamlı bir iyileşme sağlamadığı görülmektedir.

İkinci araştırma sorusu "Yazmaya yönelik tutum cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu?" idi. Gerekli veriler toplandıktan sonra öğrencilerin ön test ve son test puanları cinsiyete göre analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre yazma puanları ve tutumlar

| Grup | Ölçüm | Cinsiyet | | p |
|---------|--------------------|-------------------|------------------|------|
| | | Erkek | Kadın | |
| | | X \pm ss | X \pm ss | |
| Kontrol | Ön-KY Yazma Puanı | 75.6 \pm 9.71 | 65 \pm 11.93 | .01* |
| | Son-KY Yazma Puanı | 77.6 \pm 8.14 | 67.6 \pm 10.82 | .01* |
| Deney | Ön-KY Yazma Puanı | 69.43 \pm 11.15 | 76.5 \pm 11.03 | .06 |
| | Son-KY Yazma Puanı | 78.14 \pm 11.57 | 83.25 \pm 9.24 | .19 |
| Kontrol | Ön-KY Tutum | .23 \pm .10 | .25 \pm .12 | .74 |
| | Son-KY Tutum | .25 \pm .13 | .27 \pm .14 | .62 |
| Deney | Ön-KY Tutum | .23 \pm .11 | .24 \pm .15 | .81 |
| | Son-KY Tutum | .25 \pm .12 | .28 \pm .19 | .38 |

Kontrol grubunda hem ön hem de son test yazma puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiş ve erkeklerin kadınlardan daha iyi performans gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p=.01$ *). Ancak, yazmaya yönelik tutumlarda anlamlı cinsiyet farklılıkları bulunamamıştır. Deney

grubunda, ön veya son test puanlarında veya yazmaya yönelik tutumlarda anlamlı cinsiyete dayalı farklılıklar bulunamamıştır. Bu bulgular, uygulamanın özellikle deney grubunda, yazma performansındaki cinsiyete bağlı farklılıklar üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir. ($p > .05$). Ayrıca hem kontrol hem de deney grubu bireylerinin KY uygulaması öncesi ve sonrası puan ve tutum gelişim düzeyleri hesaplanmıştır. Hesaplama, gelişim puanları, test öncesi tutumlar test sonrası başarı düzeylerinden çıkarılarak bulunmuştur. Yüksek puanlar yüksek gelişimi göstermektedir.

Tablo 4: Gruplar içindeki gelişme düzeyi.

| Ölçüm | Grup | | p |
|----------------|-----------------|---------------|------|
| | Kontrol X±ss | Deney X±ss | |
| Puan Gelişimi | 2.40±1.88 | 7.67±2.85 | .01* |
| Tutum Gelişimi | .26±.12 | .25±.13 | .88 |

Tablo 4 puan gelişiminde istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($p = .01^*$), bu da deney grubunun yazma puanlarının kontrol grubundan belirgin şekilde daha fazla geliştiğini göstermektedir. Ancak tutum gelişimi gruplar arasında anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu sonuçlara göre deney grubu ortalama 7.67±2.85 gelişme gösterirken, kontrol grubu ortalama 2.40±1.88 gelişme göstermiştir. Bu da deney grubunun gelişiminin kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, KY uygulamalarının yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ($p = .01$) vurgulamaktadır. Yazma tutumlarına gelindiğinde hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcılar istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler göstermemiştir ($p = .88$), bu da KY uygulamasının yazma tutumlarını geliştirmek için yararlı bir strateji olmayabileceğini düşündürmektedir. Bunun yanı sıra konuya ilişkin daha net bir resim elde etmek için aşağıdaki Tablo 5'te cinsiyete göre gelişim düzeyleri gösterilmektedir.

Tablo 5. Cinsiyete göre gelişim düzeyi

| Ölçüm | Grup | Erkek | Kadın | p |
|--------------|---------|-----------|-----------|------|
| | | X±s.s. | X±s.s. | |
| Yazma Puanı | Kontrol | 2.00±1.73 | 2.60±2.01 | .67 |
| | Deney | 8.71±1.98 | 6.75±3.28 | .04* |
| Yazma Tutumu | Kontrol | .24±.12 | .27±.12 | .73 |
| | Deney | .24±.12 | .26±.18 | .71 |

Tüm gruplar ve cinsiyetler için yazma tutumları ve puanlarının incelenmesi Tablo 5'te sunulmuştur. Bulgular, kontrol grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında yazma gelişimi düzeylerinde anlamlı bir fark göstermemiştir ($p = .67$). Ancak, deney grubunda, erkek katılımcıların gelişimi, kız katılımcıların gelişimini önemli ölçüde geride bırakmıştır ve bu, erkek öğrencilerin KY uygulamalarından daha fazla yararlandığını göstermektedir ($p = .04$). Cinsiyetin, yazma tutumlarının gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir, çünkü kontrol grubundaki ($p = .73$) ve deney grubundaki ($p = .71$) erkek ve kız öğrencilerin gelişim düzeyleri benzerdir.

Sonuç olarak, sonuçlar EW uygulamalarının özellikle deney grubu için yazma becerilerini geliştirmede çoğunlukla etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, çalışmanın sonuçları öğretmenlerin öğrencilerinin yazılarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. EW uygulamasının yazma becerisini geliştirdiği bulunmuş olsa da deneklerin tutum düzeyleri üzerinde bir etkisi olmamıştır. Bu nedenle, yazma tutumları konusunda ek araştırmalara ihtiyaç olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğrenme Yansıtma Sorularının Analizi

Çalışmanın ardından, deney grubundaki beş öğrenciye dört öğrenme yansıtma sorusu yöneltildi. Sorulara verdikleri yanıtlar, bazı dezavantajlardan bahsetmelerine rağmen çoğunun çalışmayı takdir ettiğini ortaya koymuştur.

Ö1, etkinliği beğendiğini ve yazarken daha özgüvenli hale geldiğini belirtti. Öte yandan, etkinliğin kendisini monoton hissettirmeye başladığını belirtti. Ö2, daha hızlı ve daha rahat yazmaya başladığını ancak bir dezavantaj olarak, tekrarlayıcı olması nedeniyle etkinliği sıkıcı bulduğunu iddia etti. Ö3, farklı kompozisyon türlerinde yazmanın yazma özgüvenini geliştirmesinin yanı sıra, etkinliğin kelime dağarcığını genişlettiğini ve dil bilgisi becerilerini geliştirdiğini belirtti. Ö4, uygulamayı değerli bulduğunu ve aldığı geri bildirimlerin dil becerisinin gelişmesine yardımcı olduğunu belirtti. Ayrıca daha sık yazmaya başladığını da sözlerine ekledi. Ö5, etkinliği beğendiğini ve diğer türlerde daha fazla yazı yazmak istediğini ifade etti. Ayrıca yazısının zamanla nasıl geliştiğini gözlemleyebildiğini belirtti. Genel olarak, öğrenciler bu yeni yazma yaklaşımının yazma becerilerini geliştirmesi, dil anlayışlarını yükseltmesi ve gelişmiş kelime dağarcığı, doğru dilbilgisi ve öz güvenli yazma gibi çeşitli bireysel avantajlar sağlaması bakımından yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Dahası, öğrenciler geri bildirimlerinde KY uygulamasının dil gelişimlerini ne kadar desteklediğini ve olumlu bir öğrenme ortamını ne kadar teşvik ettiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular ayrıca uygulamanın avantajlarının KY esnasında ara sıra sıkılma gibi olası dezavantajlarının üzerinde olduğunu göstermektedir.

Haftalık Seçilen Konuların Analizi

Dört haftalık KY uygulamasının ardından, öğrencilere konu tercihlerinin sorulduğu öğretmen-öğrenci tartışma oturumları düzenlendi. Aşağıdaki Tablo 6 her hafta verilen konuları göstermektedir.

Tablo 6. Haftalık konular.

| |
|---|
| Hafta 1: |
| <ul style="list-style-type: none">• Analiz: "İnsanlar neden yabancı dil öğrenmek isterler?"• Analiz: "İnsanlara neden saygı duymalıyız?"• Analiz: "İnternet düşünme biçimimizi nasıl şekillendiriyor?" |
| Hafta 2: |
| <ul style="list-style-type: none">• Tartışmacı: "İnsan işçileri otomasyonla değiştirmek etik midir?"• Tartışmacı: "Günümüzde diyetlere çok fazla mı odaklanılıyor?"• Tartışmacı: "İklim değişikliği bir hükümet meselesi mi olmalı?" |
| Hafta 3: |
| <ul style="list-style-type: none">• Etki: "Sosyal medyanın ergen gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir?"• Etki: "Tablet kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?"• Etki: "Aşırı nüfusun çevre üzerindeki etkileri nelerdir?" |
| Hafta 4: |
| <ul style="list-style-type: none">• • Neden: "Sosyal medyanın popüler olmasının nedenleri nelerdir?"• • Neden: "Zorbalığın nedenleri nelerdir?"• • Neden: "İnternetin icadının teknoloji üzerindeki etkileri nelerdir?" |

Birinci haftada on öğrencinin seçtiği "İnternet düşünme biçimimizi nasıl şekillendiriyor?" konusu en çok seçilen konu olmuştur. Muhtemelen internetin günümüz toplumundaki yaygın etkisi nedeniyle, bu konu öğrencilerin ilgisini çekmiştir. "İnsanlar neden yabancı dil öğrenmek ister?" ve "İnsanlara neden saygı duymalıyız?" konularında ise sırasıyla iki ve üç seçim ile orta düzeyde ilgi ortaya çıkmıştır.

İkinci haftada, "İnsan işçileri otomasyonla değiştirmek etik midir?" konusu sekiz öğrenciyle en fazla seçilen konu olmuştur. Öğrenciler, büyük ihtimalle güncel bir konu olduğu için, yazılarında çoğunlukla otomasyonun sonuçlarını ve teknolojik ilerlemeyle birlikte iş kaybını tartışmışlardır. "İklim değişikliği bir hükümet meselesi mi olmalı?" ve "Günümüzde diyetlere çok fazla mı odaklanılıyor?" konuları sırasıyla beş ve iki öğrenci tarafından seçilmiştir ve bu da bu konulara olan ilginin farklı derecelerde olduğunu göstermektedir.

Üçüncü haftada, sekiz öğrenci "Aşırı nüfusun çevre üzerindeki etkileri nelerdir" konusunu seçmiştir. Bu konunun, hızlı nüfus artışının çevre üzerindeki etkisine dair artan endişeler nedeniyle öğrencilerin dikkatini çekmiş olması muhtemeldir. "Sosyal medyanın ergen gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir?" ve "Tablet kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?" konuları sırasıyla dört ve üç seçim almıştır ve bu da teknolojinin genç nesil üzerindeki etkisini keşfetmeye yönelik orta düzeyde bir ilgi olduğunu göstermektedir.

Dördüncü haftada, "Sosyal medyanın popüler olmasının nedenleri nelerdir?" konusu, on bir öğrenciyle en popüler seçim olmuştur. Öğrenciler, sosyal medya platformlarına aşinalıkları ve bunu daha iyi anlama

istekleri nedeniyle bu konuya yönelmiş olabilirler. "İnternetin icadının teknoloji üzerindeki etkileri nelerdir?" sorusuna, internetin teknoloji üzerindeki etkisini tartışmaya ilgi duyduklarını gösteren dört seçim yapılmıştır. "Zorbalığın bazı nedenleri nelerdir?" konusuna kimsenin ilgisini çekmediği için bu konuyu seçen olmamıştır.

Konuları analiz ettiğimizde, konuların popülerliğinin haftalara göre değiştiği açıktır. Teknolojinin etkisi, internet ve toplumsal sorunlarla ilgili konular daha fazla ilgi çekmiştir, bu da öğrencilerin çoğunlukla teknoloji ve insanlar üzerindeki çeşitli etkileriyle ilgilendiklerini göstermektedir. Öğrencilerin bireyler olarak farklı ilgi alanlarına sahip olduğu bilinen bir gerçektir, dolayısıyla birine hitap eden şey diğerinin dikkatini çekmeyebilir. Bu nedenle, daha ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratmak amaçlanıyorsa, öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurarak bir dizi konu sunmak önemlidir.

Tartışma

Mevcut çalışmanın odak noktası, KY'nın öğrencilerin tutumları üzerinde bir etkisi olup olmadığını ve yazmaya yönelik tutumların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini anlamaktır. Sonuçlar, geleneksel yazma öğretim yöntemlerine ek olarak, öğrencilere şans verildiğinde, tekrarlanan pratiğe olanak tanıdığı için KY yoluyla daha iyi sonuçlar elde edilebileceğini kanıtlamaktadır.

Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede KY'nın etkililiğine dair bir bakış açısı sağlaması bakımından faydalıdır. Devam eden yazma dersleri nedeniyle kontrol grubunun yazma puanlarında iyileşme olmasına rağmen, deneysel gruptaki iyileşme düzeyi daha yüksek bulunmuştur ve bu KY uygulamasına atfedilebilir. Ayrıca, sonuçlar Zhang ve Guo (2016) ve Li vd. (2015) tarafından yapılan ve KY'nın yazma becerisi üzerindeki etkisini vurgulayan önceki araştırmalarla da tutarlıdır.

Öğrencilerin yazma puanları ve yazmaya yönelik tutumlarının analizi, kontrol grubunda ön test puanlarının 68,53'ten başlayarak son testte 70,93'e hafif bir artış gösterdiğini; ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ($p = .18$) ortaya koymuştur. Öte yandan, deney grubunda yazma puanlarında 73.2'den 80.87'ye belirgin bir artış olmuş ve anlamlı bir iyileşmeyi doğrulamıştır ($p = .01$, $p < .05$).

Tutum ve yazma puanlarındaki cinsiyet farklılıklarına gelince, yapılan analiz deney ve kontrol grupları arasında belirgin bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Kontrol grubunda, ön test ve son test yazma puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmış ve erkeklerin kadınlardan daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur ($p = .01^*$). Bununla birlikte, bu grubun yazmaya yönelik tutumlarında gözle görülür bir cinsiyet farkı oluşmamıştır. Dahası, deney grubunun yazma puanlarında veya tutumlarında cinsiyete dayalı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, gelişme düzeyleri hesaplandığında, deney grubunda yazma puanlarında anlamlı bir gelişme ortaya çıktığı ($p = .01^*$), kontrol grubunun 2.40 ± 1.88 'ine kıyasla ortalama 7.67 ± 2.85 'lik bir gelişme olduğu bulunmuştur. Öte yandan, hiçbir grubun yazmaya ilişkin tutumları anlamlı bir şekilde değişmemiştir ($p = .88$). Cinsiyete özgü analiz ayrıca, kontrol grubunda yazma puanlarındaki iyileşmede cinsiyete dayalı bir fark olmamasına rağmen, deney grubundaki erkek katılımcıların $p = .04^*$ düzeyinde bir iyileşme gösterdiğini ortaya koymuştur.

Çalışmanın ardından, deney grubundaki beş katılımcıdan yansıtıcı iç görüşler elde etmek için dört öğrenme yansıtma sorusu kullanılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların KY uygulaması ile ilgili büyük ölçüde olumlu duygulara sahip olduklarını, bu uygulamanın yazma becerilerini artırma, dil yeterliliğini geliştirme ve gelişmiş kelime bilgisi, dil bilgisi doğruluğu ve yazmaya olan güvenin artması gibi çeşitli bireysel faydaları olduğunu göstermiştir. Avantajlarını kabul etmelerine rağmen, birkaç katılımcı uygulamanın tekrar eden doğası nedeniyle zaman zaman tekdüzelik ve sıkılma yaşadıklarını bildirmişlerdir. Dezavantajlarına rağmen, öğrencilerin görüşleri çoğunlukla olumlu olduğu ortaya çıkmış ve öğrenciler yeni yazma tekniğinin dil gelişimini desteklemedeki etkinliğini vurgulamışlardır. Yorumlar ayrıca, öğrencilerin dil becerilerine ve yazma güvenine önemli katkı sağlayan KY uygulamasının potansiyel avantajlarını da vurgulamaktadır. Öğrencilerin seçilen konularla ilgili seçimlerini analiz ederek, konu popülerliğindeki haftalık değişim, bireysel tercihlere hitap eden ve farklı ilgi alanlarını, deneyimleri ve öğrenme stillerini kapsayan daha ilgi çekici bir öğrenme ortamını destekleyen bir dizi konuya sahip olmanın değerini vurgulamaktadır.

KY'nın etkili olmasının bir diğer nedeni, öğrencilere yazma ve çalışmalarını hakkında geri bildirim alma şansı vermesi olabilir. Hinkel'e (2004) göre, bu tür bir eğitim öğrencilerin yazma sürecine daha kapsamlı bir şekilde katılmalarını sağlar, bu da yazma sürecini daha iyi anlamalarına ve yazma becerilerinde bir gelişmeye yardımcı olabilir. Ek olarak, KY öğrencilerin kelime dağarcığını ve dil bilgisi becerilerini geliştirmelerine ve fikirlerini açık ve tutarlı bir şekilde ifade etme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı

olabilir (Silva ve Matsuda, 2002). Ayrıca, dolaylı kodlanmamış geri bildirim kullanılarak, öğrenciler kendi hatalarını düzeltmek için önceki bilgilerinin etkinleştirmeye zorlanırlar.

Dahası, öğrenciler hatalarının ne olduğunu anlamaya çalışırken iş birliği yapmalarını sağlar. Dil öğrencilerinin hatalarını fark etmelerine yardımcı olduğu için düzeltici geri bildirim olumlu etkilerini göz ardı etmek imkansızdır. Bu nedenle öğretmenler çeşitli düzeltici geri bildirim biçimlerinin potansiyelinin farkında olmalı, bunları uygun şekilde kullanmalı ve öğrencilerinin dil farkındalıklarını artırmada bu taktiklerden yararlanmalıdır. Heaton ve Pray'e (1982) göre, öğrenciler kendi konularını seçme özgürlüğüne sahip olduklarında daha az kısıtlanmış hissederler ve yazmaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirirler. Dahası, dil bilgisi ve kelime bilgisi açısından, öğrenciler endişelenmeden yazma şansına sahip oldular. Bu ayrıca onlara yazmanın keyfinin farkına varmalarını sağladı, çünkü KY'nin temel özelliklerinden biri öğrencilere yazarken keyif almalarına yardımcı olmaktadır.

Özetle, yukarıda belirtilen tüm sonuçlar KY'nin öğrencilerin yazma puanlarını iyileştirmede ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden gelen olumlu geri bildirimler, KY uygulamasının olumlu bir öğrenme deneyimi geliştirmedeki değerini pekiştirmektedir. Dahası, konu seçimleriyle gösterildiği gibi bireysel tercihlerin anlaşılması, öğrencilere etkili bir şekilde ulaşmak için çeşitli öğrenme fırsatları sunmanın önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin genel yazma deneyimlerinde kapsamlı bir iyileşme sağlamak için dil öğreniminin hem bilişsel hem de duygusal boyutlarına odaklanan belirli stratejilere olan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Sonuç

Bu çalışmanın sonuçları, küçük örneklem büyüklüğü de dahil olmak üzere çalışmanın sınırlılıklarına rağmen KY tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, ancak yazmaya yönelik tutumları üzerinde hiçbir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu yazma uygulamasından memnuniyet duyduklarını dile getirerek fikirlerin ifade edilmesinde, kelime dağarcığının kullanımında, dil bilgisi doğruluğunda ve yazmaya ilişkin genel güvende iyileşme konusunda deneyimledikleri faydaları belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, yazma eğitiminde yapılandırılmış yaklaşımların önemini vurgulayan önceki araştırmalarla tutarlıdır (Jones, 2018). Bu bakış açısı ile KY uygulaması öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmak adına gereklidir. Öğretmenlerin rolüne gelince, müfredat tasarımı imkansız olabilir, ancak dersleri buna göre tasarlamak onların kontrolündedir, bu nedenle bir öğretmenin alabileceği bir eylem planı, yazma başarısı ile ilgili olarak uzun vadede daha verimli sonuçlar verecektir.

Kısıtlamalar

Etkinlik öğrenciler açısından oldukça faydalı olsa da öğretmenler açısından bazı sınırlamalar bulunmaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin başlangıç veya temel seviyedeki öğrencilerle etkileşim kurması zor olabilir. Özellikle doğru geri bildirim türü ayrıntılı olarak ele alınmalıdır. Bir diğer kısıtlama ise kapsamlı yazmanın değerlendirme içermemesidir, ancak okul politikaları nedeniyle öğretmenler öğrencilerin kağıtlarını değerlendirmek zorunda kalabilirler. Ayrıca, zaman kısıtlamaları nedeniyle öğretmenler böyle bir yazma etkinliğini verimli bir şekilde uygulamayabilirler. Ek olarak, bulguların genellenebilirliğini sınırlayabileceğinden örneklem büyüklüğü dikkate alınmalıdır. Bunların yanı sıra, dilbilgisi, yazım ve kelime dağarcığının kontrol edilmemesi uzun vadede öğrenimin doğruluğu açısından bazı sorunlara yol açabilir. Katılımcıların yeni uygulama hakkındaki görüşleri ve deneyimleri, kendi algıları ve beklentileri tarafından etkilenebilir; bu da nesnel gelişim ölçüleriyle çelişebilir. Daha da önemlisi, öğrenciler araştırmacının beklentilerini karşılamak isteyebilecekleri için etkinlikle ilgili olumlu geri bildirim verme duygusu geliştirebilirler ve bunun sonucunda bu inanç öğrencilerin cevaplarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Yazma Öğretimi için Öneriler

KY, yalnızca kelime dağarcığını ve dilbilgisini değil, aynı zamanda genel dil yeterliliğini de geliştirdiği için bütünlük bir öğretim yöntemi olarak kabul edilebilir. Yoğun yazmanın aksine, KY farklı öğrenci özelliklerine hitap eden çeşitli konular ve stiller aracılığıyla yazma akıcılığını geliştirmeyi amaçlar. Öğretmenler, ders planlarına serbest yazma etkinlikleri entegre ederek sınıflarında bu yazma öğretimi yönteminden faydalanabilirler. Öğrenciler değerlendirilme endişesi duymadan yazdıklarında ve bu özgürlüğü hissettiklerinde, daha rahat ve ilgili hale gelirler ve bunun sonucunda olumlu gelişmeler

ortaya çıkar. Geri bildirim gelince, kodlanmamış formlar sağlamak eleştirel düşünme becerilerine yardımcı olacak ve sınıftaki iş birliğine katkıda bulunacaktır. Özetle, KY'nın yardımıyla öğrencilerin daha yetenekli yazarlar ve dil kullanıcıları haline gelmeleri beklenmektedir.

Gelecek Çalışmalar için Öneriler

Bu araştırma, EW'nin üniversite seviyesindeki öğrenme ortamındaki gerçek çıkarımlarını sunarak ve EW'nin cinsiyet ve yazma konusundaki tutum üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, gelecekteki çalışmalara katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Buna paralel olarak, gelecek çalışmalarda özellikle kelime bilgisi ve dil bilgisi gibi dil yönleri incelenebilir. Ek olarak, tüm öğretmenlerin ve eğitimcilerin farklı eğitim ortamlarında, farklı seviyelerdeki öğrencilerle KY'nın etkileri hakkında benzer çalışmalar yürütmesi faydalı olacaktır. Bunun yanı sıra, gelecekteki çalışmalar, EW'nin yazma konusundaki tutumlar üzerindeki uzun vadeli etkilerine ve diğer becerilerle entegrasyonu ile genel dil yeterliliğindeki başarıya odaklanabilirler. Bu konularda araştırma yapmak, KY'nın yazma eğitimini nasıl etkilediğini ve dil eğitiminde ne gibi yenilikler getireceğini geniş ölçekte anlamamıza yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Bonzo, J. D. (2008). To assign a topic or not: Observing fluency and complexity in intermediate foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 41(4), 722-735. DOI:10.1111/j.1944-9720.2008.tb03327.x
- Brown, H. D. ve Abeywickrama, P. (2004). Language assessment. *Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J. ve Pfister, H. (2002). *Improving Fourth Grade Students' Writing Skills and Attitudes*.
- Camarata, S. ve Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence*, 34(3), 231-252. DOI:10.1016/j.intell.2005.12.001
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2014). The selection of a research approach. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 2014, 3-24.
- Çakır, İ. (2010). Why is writing skill difficult to gain in foreign language teaching. *Institute of Social Sciences Journal*, 28, 165-176.
- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers*. Oxford University Press, USA. DOI:10.1093/oso/9780195120165.001.0001
- Erdogan, T. (2013). The effect of creative drama method on preservice classroom teachers' writing skills and attitudes towards writing. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 45-61. DOI: 10.14221/ajte.2013v38n1.5
- Gibb, S. J., Fergusson, D. M. ve Horwood, L. J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52(1), 63-80. DOI: 10.1177/000494410805200105
- Godwin-Jones, R. (2018). Second language writing online: An update. *Language Learning & Technology*, 22(1), 1-15. DOI: 10125/44574
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Haneda, M. (2007). Modes of engagement in foreign language writing: An activity theoretical perspective. *Canadian Modern Language Review*, 64(2), 297327. DOI: 10.3138/cmlr.64.2.297
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. London: Longman
- Harris, K. R., Schmidt, T. ve Graham, S. (1998). Every child can write: Strategies for composition and self-regulation in the writing process. *Advances in teaching and learning*, 2, 131-167.
- Heaton, H. ve Pray, P. (1982). Writing anxiety: Reasons and reduction techniques. *Wisconsin English Journal*, 24(3), 2-7.
- Heilenman, L. (1991). Writing in foreign language classrooms: process and reality. In: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 273-288). Washington, DC: Georgetown University Press

- Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Routledge. DOI: 10.4324/9781410609427
- Kamari, E., Gorjian, B. ve Pazhakh, A. (2012). Examining the effects of gender on second language writing proficiency of Iranian EFL students: Descriptive vs. opinion one-paragraph essay. *Advances in Asian Social Sciences (AASS)*, 3(4), 217-226.
- Leki, I. (2001). Material, educational, and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century. *International Journal of English Studies*, 1(2), 197-209.
- Li, J., Link, S. ve Hegelheimer, V. (2015). Rethinking the role of automated writing evaluation (AWE) feedback in ESL writing instruction. *Journal of second language writing*, 27, 1-18. DOI:10.1016/j.jslw.2014.10.004
- Paker, T. ve Erarslan, A. (2015). Attitudes of the preparatory class students towards the writing course and their attitude-success relationship in writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 1-11.
- Peterson, S. (2000). Fourth, sixth, and eighth graders' preferred writing topics and identification of gender markers in stories. *The Elementary School Journal*, 101(1), 79-100. DOI: 10.1086/499660
- Piltch, Charles. (1979). *Problems with Freewriting [microform] / Charles Piltch*. [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse
- Raimes, A. (2002). Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 306-314. DOI:10.1017/cbo9780511667190.043
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT journal*, 61(2), 100-106. DOI: 10.1093/elt/ccm002
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL Learners' Self-efficacy in Writing, Attitude towards Writing, Writing Apprehension and Writing Performance. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(5). DOI: 10.4304/jltr.4.5.1126-1132
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL quarterly*, 27(4), 657-677. DOI: 10.2307/3587400
- Silva, T. ve Matsuda, P. K. (2002). Writing. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 251-266). London: Arnold.
- Soori, A. ve Zamani, A. A. (2012). Language features in the writing of male and female students in English and Persian. *European Journal of Social Sciences*, 33(2), 324-329.
- Sun, Y. C. (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 327-339. DOI: 10.1080/14703297.2010.498184
- Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language teaching*, 33(4), 203-223. DOI: 10.1017/s0261444800015688
- Weigle, S. C. (2002). Assessing writing. *Ernst Klett Sprachen*. DOI: 10.1017/CBO9780511732997
- Zemelman, S., Daniels, H. ve Hyde, A. A. (1998). Best practice: *New standards for teaching and learning in America's schools*.
- Zhang, W. L. (2016). A Peer Response Writing Activity for College Level Japanese Classes. *Japanese Learning and Research*, 182, 86-91.

* Mevcut çalışma için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 15.02.2023 tarih, 230014 protokol numarası ve 27 karar numarası ile etik onay alındı. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre bu çalışmaya katıldı ve kimlikleri gizli tutuldu.

** Yazarların bu makaleye katkı oranları eşittir.