

## ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZERKLİĞİ DÜZEYLERİ VE BU DÜZEYLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (\*) (Araştırma Makalesi)

Hatice ALTUNKAYA (\*\*)

### Öz

*Yazma becerisi edinimi sürecinde öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması ve bu doğrultuda kendi öğrenmesini yürütmesi yazma özerkliğidir. Araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Çalışma grubunda, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 527 yedinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırma, genel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, “Yazma Özerkliği Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazma özerkliği toplam puan ortalaması 46,059±9,370 (Min=22; Maks=66) olarak saptanmıştır. Öğrencilerin yazma özerkliği puanları, anne baba eğitim durumu ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermezken önceki yıl okunan kitap sayısı, Türkçe dersi karne notu ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Yazma Özerkliği, Yazma Becerisi, Ortaokul, 7. Sınıf, Yazma Eğitimi.

### *Writing Autonomy Levels of Middle School 7th Grade Students and Analysis of These Levels in Terms of Various Variables*

#### **Abstract**

*In the process of acquisition of writing skills, writing autonomy is the self-learning responsibility of the student and the student’s ability to conduct self-learning in this*

\*) Bu çalışma, 03-05 Ekim 2019 tarihleri arasında İzmir’de düzenlenen 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı’nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

\*\*) Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
(e-posta: hatice.altunkaya@adu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-4498-194X>

*context. The aim of the present study was to determine the writing autonomy levels of the middle school 7th grade students and the differences between these levels based on various variables. The study group included 527 seventh grade students attending secondary schools in Efeler district in Aydın province, Turkey during the 2018-2019 academic year. The study was conducted with the general survey model. The study data were collected with the “Writing Autonomy Scale”. The study findings demonstrated that the general average writing autonomy score of the students was  $46.059 \pm 9.370$  (Min = 22; Max = 66). While there were no significant differences between the writing autonomy scores of the students based on parental education level and attending pre-school education; however, there were significant differences based on the number of books read the previous year, final Turkish course grade and gender variables.*

**Keywords:** Writing Autonomy, Writing Skills, Middle School, 7th grade, Writing Education.

## Giriş

Anlatma becerilerinden biri olan yazma, kişinin duygu ve düşüncelerini, isteklerini seslerin yazıdaki karşılığı olan harfler aracılığı ile ifade etme becerisidir. “Yazma becerisi dil becerileri içinde enerjinin en çoğunun harcandığı beceri alanıdır” (Schiller, 1954’ten aktaran Demir, 2013, s. 86). Yazma, her türlü bilginin doğru şekilde aktarılması için bir araç olduğundan ve kalıcı iletiler sunduğundan önemli bir eğitim alanıdır. İşeri ve Ünal’a (2010, s. 107) göre yazı; kalıcılığı ve kültürel değerleri aktarmada önemli rol oynadığından, yazma edimi insana özgü bir durum sunduğundan ve bir gereksinim olduğundan yazma çalışmalarına her alanda önem verilmesi zorunlu duruma gelmektedir.

Yazma becerisi; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin birbirini destekler şekilde kullanılmasını gerektiren karmaşık bir anlatma becerisidir. Bu beceri alanında öğrenen, öğrendikleri bilgiler doğrultusunda bir metin ortaya koymak suretiyle becerisini görünürlüğe çıkarır. Bu durum, öğrenenin öğrenmesinden sorumlu olmasını gerektirir. Kişinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması ve bu doğrultuda öğrenme sürecini yürütmesi, öğrenci özzerkliliğidir.

Yazma becerisinin etkin bir şekilde kazanılmasında, bilişsel bilgilerin öğrenilmesinin yanı sıra yazmaya ilgi ve istek duyulması, yazma amacının olması, yazan kişinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması gibi duygu durumuna ilişkin çok sayıda faktör de etkilidir. Yazma becerisi, öğrenenin seslerin karşılığı olan harfleri öğrenmesinden başlayarak pek çok beceriyi edinmesini gerektirir. Öğrenen, dil bilgisi kurallarına göre yazmak, kâğıdın düzenine dikkat etmek, duygu ve düşüncelerini mantıksal olarak sıralamak, bunlar arasında ilişki kurmak ve tüm bunları tutarlı ve bağdaşık bir şekilde bir araya getirmek durumundadır. Bu becerilerin tümünü yazma sürecinde ortaya koyabilmek için bilişsel bilgilerin yanı sıra duyuşsal olarak da birtakım yetkinliklerin kazanılması gerekir. Bu yetkinlikler öğrenenin yazma kaygı düzeyini düşük tutması, özyeterlilik algısını yüksek tutması, yazmaya ilgi duyması, odaklanması, motivasyonunun yüksek olması ve bunları

etkin bir şekilde yürütebilmesine dair becerilerdir. Ülper ve Çeliktürk Sezgin (2019, s. 151) yazma becerisinde bilişsel becerilerin, son derece gerekli olsa da yalnız başına yeterli olmadığını, kişilerin metin yazmaya yönelmesi için isteklenmesinin, duyuşsal açıdan hazır olmasının ve bunu bir alışkanlığa dönüştürmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bilişsel ve duyuşsal bakımdan hazır bir hâlde yazma alışkanlığının kazanılabilmesi, öğrenenin öğrenmesinden sorumlu olması ile yakından ilgilidir. Bu durum öğrenen özerkliği kavramı ile ifade edilir. Öğrenen özerkliği, öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi olarak ifade edilmektedir (Sert, 2007, s. 181; Üstünoğlu, 2009, s. 149). “Öğrenen özerkliği günümüzün değişen koşullarına göre öğrencilerin başarılarını artırmak için öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin amacı durumuna gelmiştir” (Kumaravadive- lu, 2003’ten aktaran Biçer, 2015, s. 23). Öğrencilerin öğrenen özerkliği becerisi kazanmaları, öğretmenlerin sınıfta bu beceriyi öğretme çalışmalarına bağlıdır. Williams, Wallace ve Sung (2015)’a göre özerkliği destekleyen öğretmenler, öğrencilerin direncini tahmin edebileceklerdir ve sınıflarını olası sosyal-ilişkisel sorunları çözebilecekleri şekilde etkili olarak yönetebileceklerdir. Bu durumda, öğrenen özerkliğini yazma becerisi eğitiminde destekleyen öğretmenler, öğrencilerin yazmaya karşı dirençleri olup olmadığını önceden tahmin edebilecekler ve bu doğrultuda önceden önlem alabileceklerdir.

Yazma becerisi edinme sürecinde öğrencinin kendi öğrenmesine yönelik gösterdiği sorumluluk, yazma özerkliğidir. Yazma özerkliği, öğrencinin yazmaya karşı istekli olmasını, yazma tutumunun olumlu olmasını, kendi kendini yöneterek ve değerlendirerek bu beceriyi edinmesini gerektirir.

Benson (2011’den aktaran Tekşan ve Süğümlü, 2018, ss. 2594-2595), özerkliğin geniş anlamda bir kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlandığını söylemekte ve öğrenme özerkliğinin şu ilkeleri taşıdığını belirtmektedir: Öğrenme sürecinde özerklik, doğaldır ve herkese uygulanabilir. Özerk öğrenme, özerk olmayan öğrenmeden daha etkilidir. Özerklik, farklı durumlarda farklı bireylere farklı seviyelerde sunulur. Özerklikten yoksun öğrenciler, uygun durum ve hazırlık süreci kendilerine sunulduğunda onu üretme/ge- liştirme yeteneğine sahiptir.

Yazma eğitiminde özerk öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilere özerk çalışma becerisinin kazandırılması, bu doğrultuda yönlendirmeler yapılması ve sınıf ortamının buna göre ayarlanmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. “Etkileşimli sınıf ortamları ve öğrenen özerkliğinin bulunduğu sınıflarda öğrenciler; anlama, sıralama, sınıflama, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, kavrama, anlatma, iletişim, doğru karar verme, girişimcilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi dilsel, zihinsel ve sosyal beceriler kazanma ve geliştirme fırsatı bulmaktadırlar” (Göçer, 2016, s. 196).

İlgili literatürde yazma özerkliğine ilişkin farklı çalışma gruplarına yönelik araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Birsöz-Özköse (2017) “Yabancı dilde yazma becerisini

öğrenen özerkliği bağlamında sınaama” başlıklı araştırmasında öğrenen özerkliğinin yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunduğunu bu nedenle yaptığı çalışmanın yalnızca yazma becerisine değil, diğer becerilere de uyarlanabileceğini ifade etmiştir. Jang, Kim ve Reeve (2012) sınıflardaki özerklik desteğinin öğrencilerin iç motivasyon kaynaklarını onların derse katılımını artıracak şekilde koordine ettiğine inanıldığını ifade etmektedirler. Reeve (2009) öğretmenlerin özerklik desteği vermelerinin birincil öneminin, bu tür deneyimlerin öğrenci davranışlarını yönlendirmede enerji verici olduğu varsayımında bulunmaktadır. Bu varsayım ışığında yazma eğitimi sürecinde, öğrencilerin yazma özerkliği kazanmaları için öğretmenlerin özerklik desteği vermelerinin yararlı olacağı söylenebilir. Bitchener and Ferris (2012, s. 140) yazma eğitimi alan öğrencilerin gelecekte kendi yazdıklarını daha iyi değerlendirme becerisi geliştirebilmeleri için stratejik yeterlik, bilgi ve farkındalık kazanmaları gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmada kullanılan Yazma Özerkliği Ölçeği'nin alt boyutları, yazma eğitimi alanının yazma motivasyonu ve tutumu, yazma süreci, planlaması, paylaşımı ve değerlendirilmesi konularını kapsamaktadır. Yazma eğitimi süreci; hazırlık aşaması, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlama aşamalarından oluşmaktadır. İlgili literatürde yazma motivasyonu ve tutumu ile ilgili çalışmalar bulunduğu (Cantezer, 2014; Göçen, 2019) görülmektedir. Graham, Berningen ve Fan (2007) tarafından yazma tutumu; yazmanın, yazma etkinliği sırasında kendisini mutlu veya mutsuz hissetmesine neden olan etkili bir eğilim şeklinde tanımlanmaktadır. Graham (2006) yazma becerilerini doğrudan etkileyen ve şekillendiren en önemli faktörlerden birinin tutum olduğunu ifade eder. Yıldız ve Kaman (2016) ve Maltepe (2006) öğrencilerin yazma uygulamaları ve deneyimlerinin onları olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini ve bu durumun öğrencilerin yazma becerilerine olumlu ya da olumsuz bir tutum kazandırmaya yönelttiğini ifade etmişlerdir. Pajares (1996) yazmak için yeterince motive olamayan öğrencilerin akademik olarak başarısız olduklarını belirtmektedir. Yazma özerkliği motivasyon, tutum, algı, öz değerlendirme vb. gibi yazmanın duyuşsal özelliklerini kapsamakla birlikte öğrenene yüklediği kendi öğrenmesinden sorumlu olması yönü ile ayrılmaktadır. Yazma özerkliği, yazma sürecinin tüm aşamalarında öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak yazmaya karşı motive olmalarını, olumlu tutum kazanmalarını, yazılarını uygun şekilde planlama ve değerlendirebilme becerisi edinmelerini gerektiren bir beceri olarak değerlendirilebilir.

Tekşan ve Süğümlü (2019) ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerini cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve yazma sıklığı değişkenlerine göre incelemişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin özerk yazma düzeylerinin 5. sınıfta 6, 7 ve 8. sınıflara göre “motivasyon ve tutum” ile “planlama ve süreç” alt boyutlarında daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir ve öğrencilerin özerk yazma becerilerinin sınıf düzeyi arttıkça azaldığını, Türkçe derslerinde uygulanan yazma öğretiminin öğrencilerin özerk yazma düzeylerini artıran değil azaltan bir etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Süğümlü (2017) öğrenci özerkliği becerisi kazandırmaya yönelik etkinlik uygulamaları ve öğrenci özerkliği temelinde gerçekleştirilen yazma becerisi uygulamaları ile öğrencilerin; öğrenci özerkliği becerilerinin geliştiğini, yazmaya yönelik tutumları ve motivasyonlarının arttığı, yazma becerilerinin geliştiği

sonuçlarına ulaşmış ve yazma becerisi ile öğrenci özerkliği arasında, yazmaya yönelik tutum ve motivasyon açısından olumlu bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuştur.

Türkçe eğitiminde yazma özerkliğini araştıran bu türden çalışmaların yeni verilerle desteklenmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin tüm sınıflarına yönelik yapılan araştırmanın sınıf düzeyinde de farklı değişkenlerle yapılması, yazma özerkliği araştırmalarına katkı sunabilecektir. Bu bağlamda çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları ortaya konulmaya çalışılmıştır:

1. Öğrencilerin yazma özerkliği düzeyleri, anne-baba eğitim durumuna göre değişmekte midir?
2. Öğrencilerin yazma özerkliği düzeyleri, önceki yıl okudukları kitap sayısına göre değişmekte midir?
3. Öğrencilerin yazma özerkliği düzeyleri, bir önceki dönem Türkçe dersi karne notuna göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin yazma özerkliği düzeyleri, cinsiyete göre değişmekte midir?
5. Öğrencilerin yazma özerkliği düzeyleri, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre değişmekte midir?

### **Yöntem**

Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. “Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır” (Karasar, 2009, s. 77).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunda, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören toplam 527 yedinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Kolay ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve elverişlilik ilkeleri gereğince çalışma grubu, uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma öncesinde Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğünden merkez ilçe olan Efeler ilçesi ortaokullarında uygulama yapmak için resmî izin alınmış ve akabinde Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan 24/05/2019 tarih ve 84982664-050.01.01133132 sayı ile çalışmanın etik ilkeleri taşıdığına dair rapor alınmıştır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

<b>Gruplar</b>	<b>Frekans(n)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Cinsiyet		
<b>Kız</b>	236	44,8
<b>Erkek</b>	291	55,2
Baba Eğitim Durumu		
<b>İlkokul ve Altı</b>	143	27,1
<b>Ortaokul Mezunu</b>	134	25,4
<b>Lise Mezunu</b>	157	29,8
<b>Üniversite Mezunu</b>	93	17,6
Anne Eğitim Durumu		
<b>İlkokul Mezunu</b>	196	37,2
<b>Ortaokul Mezunu</b>	123	23,3
<b>Lise Mezunu</b>	142	26,9
<b>Üniversite Mezunu</b>	66	12,5
Önceki Yıl Okunan Kitap Sayısı		
<b>1-5</b>	90	17,1
<b>6-12</b>	157	29,8
<b>13-21</b>	123	23,3
<b>22 ve Üstü</b>	157	29,8
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		
<b>Evet</b>	325	61,7
<b>Hayır</b>	202	38,3
Türkçe Dersi Karne Notu		
<b>3 ve Altı</b>	96	18,2
<b>4</b>	188	35,7
<b>5</b>	243	46,1

Öğrenciler, cinsiyete göre 236'sı (%44,8) kız, 291'i (%55,2) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler, baba eğitim durumuna göre 143'ü (%27,1) ilkokul ve altı, 134'ü (%25,4) ortaokul mezunu, 157'si (%29,8) lise mezunu, 93'ü (%17,6) üniversite mezunu olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler, anne eğitim durumuna göre 196'sı (%37,2) ilkokul mezunu, 123'ü (%23,3) ortaokul mezunu, 142'si (%26,9) lise mezunu, 66'sı (%12,5) üniversite mezunu olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler, önceki yıl okunan kitap sayısı değişkenine göre 90'ı (%17,1) 1-5, 157'si (%29,8) 6-12, 123'ü (%23,3) 13-21, 157'si (%29,8) 22 ve üstü olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler, okul öncesi eğitim alma durumuna göre 325'i (%61,7) eğitim almış, 202'si (%38,3) eğitim almamış olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler, Türkçe dersi karne notuna göre 96'sı (%18,2) 3 ve altı, 188'i (%35,7) 4, 243'ü (%46,1) 5 olarak dağılmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Tekşan ve Süğümlü (2018) tarafından geliştirilen “Yazma Özerkliği Ölçeği” ile elde edilmiştir. “Yazma Özerkliği Ölçeği” 22 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. (Motivasyon ve Tutum, Planlama ve Süreç, Paylaşım ve Değerlendirme). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 66, en düşük puan ise 22 olarak ifade edilmiştir. “Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .82 bulunmuştur” (Tekşan ve Süğümlü, 2018, s. 2603). Bu çalışmada yazma özerkliği ölçeğinin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,892 olarak yüksek bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Veriler, 0,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışmada kullanılan Yazma Özerkliği Ölçeği ile elde edilen verilere ilişkin bulgular yer almıştır. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerine dair puan ortalamaları aşağıda Tablo 2'de yer almaktadır:

**Tablo 2.** Yazma Özerkliği Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Motivasyon ve Tutum	527	14,846	3,508	7,000	21,000
Paylaşım ve Değerlendirme	527	15,865	3,920	8,000	24,000
Planlama ve Süreç	527	15,347	3,993	7,000	21,000
Yazma Özerkliği Toplam	527	46,059	9,370	22,000	66,000

Öğrencilerin “motivasyon ve tutum” ortalaması  $14,846 \pm 3,508$ , “paylaşım ve değerlendirme” ortalaması  $15,865 \pm 3,920$ , “planlama ve süreç” ortalaması  $15,347 \pm 3,993$ , “yazma özerkliği toplam” ortalaması  $46,059 \pm 9,370$  olarak saptanmıştır. Öğrencilerin yazma özerkliği puanlarının hem ölçeğin alt boyutlarında hem de genel toplamında ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, yazma eğitimi açısından olumlu bir durum olarak görülebilir.

Çalışmanın “Öğrencilerin yazma özerkliği düzeyleri, anne-baba eğitim durumuna göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenen alt problemine ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 3 ve Tablo 4’te yer almaktadır:

**Tablo 3.** Yazma Özerkliği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Motivasyon ve Tutum	İlkokul Mezunu	196	14,832	3,527	0,033	0,992
	Ortaokul Mezunu	123	14,813	3,597		
	Lise Mezunu	142	14,923	3,423		
	Üniversite Mezunu	66	14,788	3,541		
Paylaşım ve Değerlendirme	İlkokul Mezunu	196	15,796	4,090	0,364	0,779
	Ortaokul Mezunu	123	16,138	3,833		
	Lise Mezunu	142	15,873	3,618		
	Üniversite Mezunu	66	15,546	4,236		
Planlama ve Süreç	İlkokul Mezunu	196	15,510	3,915	1,805	0,145
	Ortaokul Mezunu	123	15,171	4,180		
	Lise Mezunu	142	15,711	3,897		
	Üniversite Mezunu	66	14,409	4,000		
Yazma Özerkliği Toplam	İlkokul Mezunu	196	46,138	9,544	0,548	0,650
	Ortaokul Mezunu	123	46,122	9,778		
	Lise Mezunu	142	46,507	8,595		
	Üniversite Mezunu	66	44,742	9,764		

Öğrencilerin motivasyon ve tutum, paylaşım ve değerlendirme, planlama ve süreç, yazma özerkliği toplam puanları anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ). Bu durum, annelerin yazma özerkliği hakkında bir bilincinin olup olmadığı, bu konuda çocuklarına bir destek sunup sunmadıkları sorularını akla getirebilir ve bu sorular da başka bir araştırmaya kaynaklık edebilir.



**Tablo 4.** Yazma Özerkliği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Motivasyon ve Tutum	İlkokul ve Altı	143	14,434	3,540	1,449	0,228
	Ortaokul Mezunu	134	14,694	3,436		
	Lise Mezunu	157	15,204	3,443		
	Üniversite Mezunu	93	15,097	3,642		
Paylaşım ve Değerlendirme	İlkokul ve Altı	143	15,532	4,099	1,150	0,328
	Ortaokul Mezunu	134	15,612	3,876		
	Lise Mezunu	157	16,127	3,681		
	Üniversite Mezunu	93	16,301	4,083		
Planlama ve Süreç	İlkokul ve Altı	143	15,294	4,231	0,243	0,866
	Ortaokul Mezunu	134	15,269	3,822		
	Lise Mezunu	157	15,567	3,963		
	Üniversite Mezunu	93	15,172	3,958		
Yazma Özerkliği Toplam	İlkokul ve Altı	143	45,259	10,034	0,979	0,402
	Ortaokul Mezunu	134	45,575	8,982		
	Lise Mezunu	157	46,898	8,893		
	Üniversite Mezunu	93	46,570	9,646		

Öğrencilerin motivasyon ve tutum, paylaşım ve değerlendirme, planlama ve süreç, yazma özerkliği toplam puanları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Yazma özerkliği, yazma eğitiminin duyuşsal yönüne işaret eden bir kavramdır. Bu yönün desteklenmesi amacı ile ailelerin bilinçlendirilmesinin yararlı olabileceği düşünülebilir.

Çalışmada, “Öğrencilerin yazma özerkliği düzeyleri, bir önceki yıl okudukları kitap sayısına göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenen alt probleme ilişkin bulgular, Tablo 5’te yer almaktadır:

**Tablo 5.** Yazma Özerkliği Puanlarının Önceki Yıl Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Motivasyon ve Tutum	1-5	90	12,944	3,670	14,892	<b>0,000</b>	2>1
	6-12	157	14,592	3,210			3>1
	13-21	123	15,342	3,236			4>1
	22 ve Üstü	157	15,803	3,470			4>2
Paylaşım ve Değerlendirme	1-5	90	14,344	4,168	8,581	<b>0,000</b>	2>1
	6-12	157	15,478	3,743			3>1
	13-21	123	16,382	3,593			4>1
	22 ve Üstü	157	16,720	3,920			4>2
Planlama ve Süreç	1-5	90	13,500	4,241	10,432	<b>0,000</b>	2>1
	6-12	157	15,159	3,687			3>1
	13-21	123	15,715	3,851			4>1
	22 ve Üstü	157	16,306	3,909			4>2
Yazma Özerkliği Toplam	1-5	90	40,789	9,794	16,738	<b>0,000</b>	2>1
	6-12	157	45,229	8,912			3>1
	13-21	123	47,439	8,230			4>1
	22 ve Üstü	157	48,828	9,110			3>2
							4>2

Öğrencilerin önceki yıl okunan kitap sayısına göre motivasyon ve tutum puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(3, 523)}=14,892$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Farkın nedeni; önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12 ( $\bar{x}=14,592$ ), 13-21 ( $\bar{x}=15,342$ ), 22 ve üstü ( $\bar{x}=15,803$ ) olanların motivasyon ve tutum puanlarının önceki yıl okunan kitap sayısı 1-5 olanların motivasyon ve tutum puanlarından ( $\bar{x}=12,944$ ) yüksek olmasıdır. Önceki yıl okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların motivasyon ve tutum puanlarının ( $\bar{x}=15,803$ ), önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12 olanların motivasyon ve tutum puanlarından ( $\bar{x}=14,592$ ) yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin önceki yıl okunan kitap sayısına göre paylaşım ve değerlendirme puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(3, 523)}=8,581$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Farkın nedeni; önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12 ( $\bar{x}=15,478$ ), 13-21 ( $\bar{x}=16,382$ ), 22 ve üstü ( $\bar{x}=16,720$ ) olanların paylaşım ve değerlendirme puanlarının önceki yıl okunan kitap sayısı 1-5 olanların paylaşım ve değerlendirme puanlarından ( $\bar{x}=14,344$ ) yüksek olmasıdır. Önceki yıl okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların paylaşım ve değerlendirme puanlarının ( $\bar{x}=16,720$ ), önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12 olanların paylaşım ve değerlendirme puanlarından ( $\bar{x}=15,478$ ) yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin önceki yıl okunan kitap sayısına göre planlama ve süreç puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(3, 523)}=10,432$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Farkın nedeni; önceki yıl oku-

nan kitap sayısı 6-12 ( $\bar{x}=15,159$ ), 13-21( $\bar{x}=15,715$ ), 22 ve üstü ( $\bar{x}=16,306$ ) olanların planlama ve süreç puanlarının önceki yıl okunan kitap sayısı 1-5 olanların planlama ve süreç puanlarından ( $\bar{x}=13,500$ ) yüksek olmasıdır. Önceki yıl okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların planlama ve süreç puanlarının ( $\bar{x}=16,306$ ), önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12 olanların planlama ve süreç puanlarından ( $\bar{x}=15,159$ ) yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin önceki yıl okunan kitap sayısına göre yazma özerkliği toplam puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(3, 523)}=16,738$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Farkın nedeni; önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12 ( $\bar{x}=45,229$ ), 13-21 ( $\bar{x}=47,439$ ), 22 ve üstü ( $\bar{x}=48,828$ ) olanların yazma özerkliği toplam puanlarının önceki yıl okunan kitap sayısı 1-5 olanların yazma özerkliği toplam puanlarından ( $\bar{x}=40,789$ ) yüksek olmasıdır. Önceki yıl okunan kitap sayısı 13-21 ( $\bar{x}=47,439$ ), 22 ve üstü ( $\bar{x}=48,828$ ) olanların yazma özerkliği toplam puanlarının, önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12 olanların yazma özerkliği toplam puanlarından ( $\bar{x}=45,229$ ) yüksek olmasıdır. Ölçeğin alt boyutlarına ve toplamına ilişkin puan ortalamaları önceki yıl okunan kitap sayısının yazma özerkliği üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Türkçe eğitiminin dört temel dil becerisinin birbirini destekler şekilde verilmesi gerektiği gerçeğini bir kere daha görünür kılmaktadır. Okuma alışkanlığı kazandırmanın önemini bir kere daha ortaya koyan bu bulguların, başarılı bir ana dili eğitimi için dikkate alınması gerekmektedir.

Araştırmanın “Öğrencilerin yazma özerkliği düzeyleri, bir önceki dönem Türkçe dersi karne notuna göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenen alt problemi doğrultusunda ortaya çıkan bulgular, aşağıda Tablo 6’da yer almaktadır:

**Tablo 6.** Yazma Özerkliği Puanlarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Motivasyon ve Tutum	3 ve Altı	96	14,125	3,143	7,681	<b>0,001</b>	<b>3&gt;1</b> <b>3&gt;2</b>
	4	188	14,399	3,442			
	5	243	15,477	3,599			
Paylaşım ve Değerlendirme	3 ve Altı	96	14,750	3,630	10,495	<b>0,000</b>	<b>3&gt;1</b> <b>3&gt;2</b>
	4	188	15,410	3,861			
	5	243	16,658	3,927			
Planlama ve Süreç	3 ve Altı	96	14,240	3,630	6,577	<b>0,002</b>	<b>3&gt;1</b> <b>3&gt;2</b>
	4	188	15,165	3,961			
	5	243	15,926	4,064			
Yazma Özerkliği Toplam	3 ve Altı	96	43,115	8,596	12,036	<b>0,000</b>	<b>3&gt;1</b> <b>3&gt;2</b>
	4	188	44,973	9,212			
	5	243	48,062	9,374			

Öğrencilerin Türkçe dersi karne notuna göre motivasyon ve tutum puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 524)}=7,681$ ;  $p=0,001<0.05$ ). Farkın nedeni; Türkçe dersi karne notu 5 olanların motivasyon ve tutum puanlarının ( $\bar{x}=15,477$ ), Türkçe dersi karne notu 3 ve altı ( $\bar{x}=14,125$ ) ile 4 ( $\bar{x}=14,399$ ) olanların motivasyon ve tutum puanlarından yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin Türkçe dersi karne notuna göre paylaşım ve değerlendirme puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 524)}=10,495$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Farkın nedeni; Türkçe dersi karne notu 5 olanların paylaşım ve değerlendirme puanlarının ( $\bar{x}=16,658$ ), Türkçe dersi karne notu 3 ve altı ( $\bar{x}=14,750$ ) ile 4 ( $\bar{x}=15,410$ ) olanların paylaşım ve değerlendirme puanlarından ( $\bar{x}=14,750$ ) yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin Türkçe dersi karne notuna göre planlama ve süreç puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 524)}=6,577$ ;  $p=0,002<0.05$ ). Farkın nedeni; Türkçe dersi karne notu 5 olanların planlama ve süreç puanlarının ( $\bar{x}=15,926$ ), Türkçe dersi karne notu 3 ve altı ( $\bar{x}=14,240$ ) ile 4 ( $\bar{x}=15,165$ ) olanların planlama ve süreç puanlarından yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin Türkçe dersi karne notuna göre yazma özerkliği toplam puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 524)}=12,036$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Farkın nedeni; Türkçe dersi karne notu 5 olanların yazma özerkliği toplam puanlarının ( $\bar{x}=48,062$ ), Türkçe dersi karne notu 3 ve altı ( $\bar{x}=43,115$ ) ile 4 ( $\bar{x}=44,973$ ) olanların yazma özerkliği toplam puanlarından yüksek olmasıdır. Tüm bu bulgular, yazma özerkliğinin Türkçe dersi notu ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında, öğrencilerin yazma özerkliği farkındalıklarının geliştirilmesinin Türkçe dersi genel başarısı için yararlı bir yol olduğu söylenebilir.

Çalışmanın 4. alt problemi, ‘Öğrencilerin yazma özerkliği düzeyleri, cinsiyete göre değişmekte midir?’ şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7.** Yazma Özerkliği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p																																
Motivasyon ve Tutum	Kız	236	15,975	3,258	6,941	525	<b>0,000</b>																																
	Erkek	291	13,931	3,441				Paylaşım ve Değerlendirme	Kız	236	16,542	3,897	3,611	525	<b>0,000</b>	Erkek	291	15,316	3,859	Planlama ve Süreç	Kız	236	16,225	3,823	4,629	525	<b>0,000</b>	Erkek	291	14,636	3,993	Yazma Özerkliği Toplam	Kız	236	48,742	8,630	6,121	525	<b>0,000</b>
Paylaşım ve Değerlendirme	Kız	236	16,542	3,897	3,611	525	<b>0,000</b>																																
	Erkek	291	15,316	3,859				Planlama ve Süreç	Kız	236	16,225	3,823	4,629	525	<b>0,000</b>	Erkek	291	14,636	3,993	Yazma Özerkliği Toplam	Kız	236	48,742	8,630	6,121	525	<b>0,000</b>	Erkek	291	43,883	9,397								
Planlama ve Süreç	Kız	236	16,225	3,823	4,629	525	<b>0,000</b>																																
	Erkek	291	14,636	3,993				Yazma Özerkliği Toplam	Kız	236	48,742	8,630	6,121	525	<b>0,000</b>	Erkek	291	43,883	9,397																				
Yazma Özerkliği Toplam	Kız	236	48,742	8,630	6,121	525	<b>0,000</b>																																
	Erkek	291	43,883	9,397																																			

Öğrencilerin cinsiyete göre motivasyon ve tutum puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(525)}=6.941$ ;  $p=0.000<0,05$ ). Kızların motivasyon ve tutum puanları ( $\bar{x}=15,975$ ), erkeklerin motivasyon ve tutum puanlarından ( $\bar{x}=13,931$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyete göre paylaşım ve değerlendirme puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(525)}=3.611$ ;  $p=0.000<0,05$ ). Kızların paylaşım ve değerlendirme puanları ( $\bar{x}=16,542$ ), erkeklerin paylaşım ve değerlendirme puanlarından ( $\bar{x}=15,316$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyete göre planlama ve süreç puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(525)}=4.629$ ;  $p=0.000<0,05$ ). Kızların planlama ve süreç puanları ( $\bar{x}=16,225$ ), erkeklerin planlama ve süreç puanlarından ( $\bar{x}=14,636$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyete göre yazma özerkliği toplam puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(525)}=6.121$ ;  $p=0.000<0,05$ ). Kızların yazma özerkliği toplam puanları ( $\bar{x}=48,742$ ), erkeklerin yazma özerkliği toplam puanlarından ( $\bar{x}=43,883$ ) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin yazma özerkliği eğitimi sürecinde bu bulguları dikkate almaları ve öğrenme etkinliklerini erkek öğrencilerin de yazma özerkliği becerilerini yükseltecek şekilde düzenlenmeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrencilerin yazma özerkliği düzeyleri, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur:

**Tablo 8.** Yazma Özerkliği Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamaya Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Motivasyon ve Tutum	Evet	325	14,739	3,611	-0,895	525	0,371
	Hayır	202	15,020	3,337			
Paylaşım ve Değerlendirme	Evet	325	15,979	3,922	0,841	525	0,401
	Hayır	202	15,683	3,919			
Planlama ve Süreç	Evet	325	15,286	4,091	-0,445	525	0,652
	Hayır	202	15,446	3,839			
Yazma Özerkliği Toplam	Evet	325	46,003	9,394	-0,173	525	0,863
	Hayır	202	46,149	9,354			

Öğrencilerin motivasyon ve tutum, paylaşım ve değerlendirme, planlama ve süreç, yazma özerkliği toplam puanları okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Okul öncesi dönemde öğrencilerin sosyalleştiği ve böylece dil gelişimlerinin arttığı düşünülebilir ancak yazma eğitimi birinci sınıfla başlamakta ve soyut kavramları öğrencilerin anlamaları ancak 11 yaşından itibaren başlamaktadır. Bu gerçekler doğrultusunda okul öncesi eğitim alma durumu değişkeninin yazma özerkliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusu değerlendirilebilir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeyleri çeşitli değişkenlere göre araştırmayı amaç edinen bu çalışmada, aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Öğrencilerin yazma özerkliği düzeyleri ölçeğin üç ayrı alt boyutuna göre ayrı ayrı ve genel toplam olarak belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin “motivasyon ve tutum” ortalaması  $14,846 \pm 3,508$ , “paylaşım ve değerlendirme” ortalaması  $15,865 \pm 3,920$ , “planlama ve süreç” ortalaması  $15,347 \pm 3,993$ , “yazma özerkliği toplam” ortalaması  $46,059 \pm 9,370$  olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin ortalamasının üzerinde bir yazma özerkliği puanına sahip olduklarını göstermektedir. Tekşan ve Süğümlü (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği durumlarını araştırmışlar ve yedinci sınıflar için “motivasyon ve tutum” toplam ortalamasını 14,51; “paylaşım ve değerlendirme” ortalamasını 15,57; “planlama ve süreç” ortalamasını 14,57 olarak bulmuşlardır. İki araştırmanın yedinci sınıflar için sonuçlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin “motivasyon ve tutum”, “paylaşım ve değerlendirme”, “planlama ve süreç”, “yazma özerkliği toplam” puanları anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. İlgili literatürde yazma özerkliğini anne baba eğitim durumu değişkenine göre ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin önceki yıl okudukları kitap sayısı değişkenine göre “motivasyon ve tutum” puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın nedeni; önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12; 13-21; 22 ve üstü olanların “motivasyon ve tutum puanlarının” önceki yıl okunan kitap sayısı 1-5 olanların motivasyon ve tutum puanlarından yüksek olmasıdır. Önceki yıl okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların “motivasyon ve tutum” puanlarının, önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12 olanların motivasyon ve tutum puanlarından yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin önceki yıl okudukları kitap sayısına göre “paylaşım ve değerlendirme” puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın nedeni; önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12; 13-21; 22 ve üstü olanların “paylaşım ve değerlendirme” puanlarının, önceki yıl okunan kitap sayısı 1-5 olanların “paylaşım ve değerlendirme” puanlarından yüksek olmasıdır. Önceki yıl okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların “paylaşım ve değerlendirme” puanlarının, önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12 olanların “paylaşım ve değerlendirme” puanlarından yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin önceki yıl okunan kitap sayısına göre “planlama ve süreç” puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın nedeni; önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12; 13-21; 22 ve üstü olanların “planlama ve süreç” puanlarının, önceki yıl okunan kitap sayısı 1-5 olanların “planlama ve süreç” puanlarından yüksek olmasıdır. Önceki yıl okunan kitap sayısı 22 ve üstü olanların “planlama ve süreç” puanlarının önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12 olanların “planlama ve süreç” puanlarından yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin önceki yıl okunan kitap sayısına göre “yazma özerkliği toplam” puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın nedeni; önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12; 13-21; 22 ve üstü olanların “yazma özerkliği toplam” puanlarının önceki yıl okunan kitap

sayısı 1-5 olanların “yazma özerkliği toplam” puanlarından yüksek olmasıdır. Önceki yıl okunan kitap sayısı 13-21; 22 ve üstü olanların “yazma özerkliği toplam” puanlarının, önceki yıl okunan kitap sayısı 6-12 olanların “yazma özerkliği toplam” puanlarından yüksek olmasıdır. Bahap Kudret ve Baydık (2016) okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanım becerilerini incelemiştir. Buna göre okumada başarısız olan öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanmada da yetersiz olduklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgular da araştırma sonuçları ile aynı doğrultuda olarak yazma ile okuma arasında birbirini destekleyen bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. “Yazma ve okuma becerisi bilişsel açıdan ön bilgi, sözcük anlamı, metnin bağlamı ile yaratılan anlam, harf ve kelime tanıma, fonolojik farkındalık, noktalama ve yazım bilgisi, morfoloji, sözdizimi, metin türü (örneğin, öykü yapısı ve açıklayıcı metin yapıları), metin organizasyonu gibi ortak noktalara sahiptir” (Fitzgerald ve Shanahan, 2000’den aktaran Ülper ve Çeliktürk-Sezgin, 2019, s. 150).

Öğrencilerin Türkçe dersi karne notuna göre “motivasyon ve tutum”, “paylaşım ve değerlendirme”, “planlama ve değerlendirme” ile “yazma özerkliği toplam” puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın nedeni; hem ölçeğin üç alt boyutunda hem de yazma özerkliği toplam puanında Türkçe dersi karne notu 5 olanların puanlarının, Türkçe dersi karne notu 4 ile 3 ve altı olanların motivasyon ve tutum puanlarından yüksek olmasıdır. Süğümlü (2016), öğrenci özerkliğine yönelik etkinlikler geliştirmiş ve öğrenci özerkliği temelinde gerçekleştirilen yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutumu ve motivasyonunun arttığını, yazma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Bu bulgular ve araştırmanın bulguları birlikte düşünüldüğünde bu türden çalışmaların Türkçe dersi karne notuna olumlu şekilde yansıtacağı söylenebilir. Alley (2019) özerkliği destekleyici öğretme ve öğrenmenin yanı sıra özerkliği destekleyen bir sınıf ortamının yararına işaret ederek öğretmenlerin böyle bir ortam yaratmaları hâlinde öğrencileri için çalışma azmini artıran fırsatlar sunabileceklerini ifade etmektedir.

Öğrencilerin cinsiyete göre “motivasyon ve tutum”; “paylaşım ve değerlendirme”; “planlama ve süreç” ve “yazma özerkliği toplam” puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Kızların “motivasyon ve tutum”; “paylaşım ve değerlendirme”; “planlama ve süreç” ve “yazma özerkliği toplam” puanları erkeklerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Tekşan ve Süğümlü (2019) ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliğini araştırdıkları çalışmalarında kız öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin “planlama ve süreç” algılarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. İki araştırma arasında sınıf farklılığı ve araştırma bölgesi farklılığı bulunmaktadır. Bu durumlar, bulguların değişiklik göstermesinin nedeni olabilir. Öğrencilerin “motivasyon ve tutum”, “paylaşım ve değerlendirme”, “planlama ve süreç”, “yazma özerkliği toplam” puanları okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Literatürde, araştırma bulguları ile farklı yönde bulgular olduğu görülmektedir. Başkan (2019) ve Yasul (2014) tarafından yapılan çalışmalarda öyküleyici metin yazma becerilerinin okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Kılıç (2012) ve Sallabaş (2007) okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin almayanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu

bulgularla araştırma bulguları karşılaştırıldığında okul öncesi eğitimin öyküleyici metin yazmada ve genel yazma başarısında etkisi bulunurken yazma özerkliği üzerinde etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Reeve'in (2009) varsayımına göre öğretmenlerin özerklik desteği vermelerinin birincil önemi, bu tür deneyimlerin öğrenci davranışlarını yönlendirmede enerji verici olmasıdır. Eker (2010, s. 19) özerk öğrencinin nasıl öğreneceğini bilen öğrenci olduğunu, bu bağlamda yapılan uygulamaların hedefinin öğrencinin öğrenme kapasitesini artırmaya yönelik, öğrenciye sunulan etkinliklerin amacının ona öğrenmeyi öğretmek olduğunu belirterek böylece öğrencinin neyi nasıl öğrenebileceğini belirlemek için gerekli bilgi ve becerileri edinebileceğini ve kendi öğrenimini yönlendirebilmek için ne yapması gerektiği konusunda kararlar alabileceğini ifade etmektedir. Bu bilgiler ve araştırmada ortaya konulan Türkçe dersi başarısı ve yazma özerkliği ilişkisi bağlamında yazma eğitimi sürecinde öğretmenlerin öğrencilerine kendi öğrenmelerini kontrol etmelerini, değerlendirmelerini, yönetmelerini öğretmeleri ve kendi yazma becerilerinden sorumlu olarak süreci devam ettirme becerisi kazandırmaları gerektiği söylenebilir. Alley (2019) öğretmenlerin; öğrencilerinin öğrenen özerkliğinin gelişimini desteklemek amacı ile (1) destekleyici ve denetleyici öğretim; (2) yapı; (3) sosyal ortamlar; (4) işbirlikçi öğrenme; (5) söylem ve (6) teknoloji ile dersleri bütünleştirmek üzere farklı yollar kullanabileceklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin; öğrencilerini yazma becerisi edinimi aşamalarının tümünde desteklemeleri ve uygun geri bildirimlerle denetlemeleri, öğretimi yapılandırma yaklaşım doğrultusunda yürütmeleri, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini öğrenmeye yönelik düzenlenmeleri, farklı yazma teknikleri ile iş birliği içerisinde öğrencilerin metin üretmelerine olanak sağlamaları ve tüm bu aşamaları öğretim teknolojileri ile bütünleştirmeleri hâlinde yazma özerkliğini destekleyebilecekleri söylenebilir.

Önceki yıl okunan kitap sayısı fazla olan öğrencilerin yazma özerkliği puanlarının yüksek olması bulgusu doğrultusunda öğrencilere kitap okuma kültürü kazandırılması çalışmalarına büyük önem verilmesi gerektiği önerisi getirilebilir.

Türkçe dersi karne notu ve yazma özerkliği puanı arasında çıkan anlamlı fark, yazma özerkliğinin Türkçe dersi başarısı ile ilişkisini aydınlatmaktadır. Genel Türkçe dersinin başarısına katkı sunması bakımından yazma özerkliği eğitiminin üzerine öğretmenlerin dikkatle eğilmeleri gerekmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin yazma özerkliği puanları, erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Bu durumda öğretmenlerin erkek öğrencilerini yazmaya karşı özerklik kazanacakları şekilde eğitmeleri, onların duygu, düşünce dünyalarına uygun yazma konuları sunarak yazma özerkliği puanlarının artırılmasına çalışmaları gerekmektedir.

### Kaynakça

- Alley, K. M. (2019) Fostering middle school students' autonomy to support motivation and engagement. *Middle School Journal*, 50(3), 5-14.
- Bahap Kudret, Z. & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317- 346.



- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467.
- Biçer, N. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Birsöz Özköse, E. M. (2017). *Yabancı dilde yazma becerisini öğrenen özerkliği bağlamında sına*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bitchener, J. & Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing. *New York: Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780203832400>
- Canitezler, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84- 114.
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göçen, G. (2019). Yaratıcı yazma etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma başarısı, yazma tutumu ve motivasyonu üzerine etkisi. *Dil ve Dil Araştırmaları Dergisi*, 15(3), 1032-1044. DOI: 10.17263 / jlls.631547
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.
- Graham, S. (2006). Yazı. P. Alexander ve P. Winne (Ed.), *Eğitim psikolojisi el kitabı*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., Berningen, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between wrting attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychollogy*, 32, 516-536.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (4. bs.). Ankara: Nobel Yayın.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543- 578.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivation style toward students and how they can become more autonomy-supportive. *Educational Psychologist*, 43(3), 159-175.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Süğümlü, Ü. (2017). Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 383-422. DOI: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3800>
- Tekşan, K. & Süğümlü, Ü. (2018). Yazma özerkliği ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2591-2607.
- Tekşan, K. & Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 170(1), 106-127.
- Ülper, H. & Çeliktürk Sezgin, Z. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlığı profillerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 166-170.
- Üstünoğlu, E. (2009). Dil öğrenmede özerklik: öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 148-169.
- Williams, J. D., Wallace, T. L., & Sung, H. C. (2015). Providing choice the middle grades: An exploratory study of enactment variability and student reflection. *Journal of Early Adolescence*, 36(4), 527-550. Doi: 10.1177/0272431615570057
- Yasul, A. F. (2014). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili Merkez ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M. & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6.) sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*(2), 507-522.