Eğitim ve Bilim

Orijinal Makale

Cilt 46 (2021) Sayı 208 213-236

Yazma Öz Yeterliği ile Yazma Becerisi Arasındaki İlişki: Bir Meta Analiz Çalışması

Arzu Atasoy [1]

Öz

Bu araştırmanın amacı, yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi meta analiz yoluyla incelemektir. Bu temel amaca bağlı olarak araştırmada meta analiz kapsamında yer alan çalışmaların moderatör değişkenlere göre sıklık ve yüzdelik dağılımları, yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğü ve çalışmaların etki büyüklüklerinin moderatör değişkenlere göre gösterdiği farklılıklar incelenmiştir. Verilerin toplanması için Web of Science, Proquest, ERIC, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM Sosyal Bilimler veri tabanlarında ve Google Scholar, Google Akademik arama motorlarında "writing self efficacy", "self efficacy and writing", "writing motivation", "writing belief", "yazma öz yeterlik", "yazma öz yeterliği", "yazma motivasyonu" anahtar kelimeleriyle taramalar yapılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda 70 çalışma belirlenmiş, bu çalışmalardan seçim kriterlerine uygun olmayanlar elenmiş ve 37 çalışma, araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde Comprehensive Meta Analysis v3.0 istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırmada meta analiz modeli olarak serbest etkiler modeli seçilmiş ve etki büyüklüğü değerinin hesaplanmasında Fisher Z değeri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğü pozitif yönde ve orta düzeyde (0,369) bulunmuştur. Bununla birlikte yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların etki büyüklükleri arasında moderatör değişkenlere göre bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Türkçe Eğitimi
Öz Yeterlik
Yazma Öz Yeterliği
Yazma Becerisi
Meta Analiz

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.08.2020
Kabul Tarihi: 01.06.2021
Elektronik Yayın Tarihi: 29.07.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.10024

[1] Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, arzuatasoy2014@outlook.com

Giriş

Dil becerilerinin gelişim aşamaları düşünüldüğünde, yazma becerisinin uzun bir süreç gerektirdiği ifade edilebilir. Yazmanın hem üretici bir dil becerisi olması hem de okul süreciyle birlikte öğrenilmesi yazma becerisinin istenen düzeyde kazanılmasını uzun bir zamana yaymaktadır. Nitelikli bir metin geniş bir kelime dağarcığı, doğru yazım noktalama, metin yapısı ve elementlerinin tutarlı bir şekilde düzenlenmesi gibi bir dizi özellik taşımaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda yazma, karmaşık bir beceri olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla bu karmaşıklığı açıklamaya yönelik pek çok model öne sürülmektedir.

Yazma becerisini açıklamaya yönelik ortaya konan modellerden bazıları (Bereiter ve Scardamalia, 1987; Bridwell, 1980; Butterfield, Hacker ve Albertson, 1996; Chenoweth ve Hayes, 2001; Flower ve Hayes, 1981; Flower, Hayes, Carey, Schriver ve Stratman 1986; Kellogg, 1996; Sharples, 1999) yazma sürecinde gerçekleşen zihinsel işlemleri ön planda tutarak yazmayı bilişsel bir yaklaşımla açıklamaya çalışmışlardır. Bu modellerde yazma süreci genellikle bellekte tutulan bilgilerin çağırılması yoluyla zihinde tasarlanan metnin yazıya dökülmesi ve yazılmak istenen metinle yazılan metin arasında bir uyumsuzluk olması durumunda metnin düzenlenmesi işlemleri etrafında açıklanmıştır. Fakat yazmanın sadece bilişsel boyutuyla ele alınması onu anlamakta yetersiz kalmıştır. Mcleod (1987) yazarken düşünmenin yanı sıra hissedildiğini de ifade ederek yazmanın bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir süreç olduğunu belirtmiştir. Yazmaya yönelik olarak ortaya konan sosyokültürel modeller (Bazerman, 2011, 2016; Dyson, 1993; Prior, 2006; Russell, 1997) yazmayı sosyal bağlamı içinde, sosyal bir etkinlik olarak ele almışlardır. Bu modellere göre, yazma becerisini etkileyen çevresel, psikolojik ve kültürel bir dizi etmen söz konusudur. Bu etmenlerden bazıları yazarın sosyal ve kültürel kimliği, ülkede uygulanan eğitim programları, politikaları, yazma eylemini çevreleyen sosyal etkileşimler şeklindedir. Sosyokültürel modellerle birlikte zaman içinde, yazmayı bilişsel bakış açısıyla ele alan modellerde de bazı düzenlemeler yapılmış; bu düzenlemeler yazmanın psikolojik boyutunu vurgulayan bazı kavramların modellere eklenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Örneğin Hayes 1996 yılında ortaya koyduğu yazma modelinde yazarın bilişsel süreçleri, kısa süreli ve uzun süreli belleğinin yanında amacı, inançları, tutumları gibi yazarın motivasyonu ile ilgili unsurlardan bahsetmiştir. Daha sonra güncellediği modelinde motivasyonu, yazma etkinliğine katılmadaki istekliliği belirleyen bir unsur olarak değerlendirmiştir (Hayes, 2012). Yazma modellerinden en günceli Graham'a (2018) aittir. Graham, (2018) bilişsel ve sosyokültürel bakış açılarını birleştirerek ortaya koyduğu modelde, var olan yazma modellerinin ötesine geçmiş ve yazmaya sosyal, kültürel, siyasal, kurumsal ve tarihsel bileşenleri de dâhil ederek yazma sürecinin işleyişini oldukça genişletmiştir. Bu modelde yazma sürecine etki eden faktörlerden biri olarak yazmaya dair inançlardan bahsedilmiştir. Yazmaya ilişkin inançlardan biri de yazma öz yeterliğidir.

Öz yeterlik, genel olarak kişinin belirlenmiş performanslara ulaşmak için gerekli olan etkinlikleri organize etme ve yürütme kapasitesine dair kendisine yönelik düşünceleridir (Bandura, 1994). Eğitim sürecinde öğrencilerin ortaya koydukları performansın, o performansa dair öz yeterlik inançları ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Öyle ki Pajares ve Valiante'ye (1997, s. 353) göre aynı yetenekte olan öğrencilerin akademik sonuçlar bakımından önemli ölçüde farklılık göstermeleri, onların neleri başarabileceklerine olan inançları ile açıklanabilir. Bunun aksine, öğrencilerin akademik etkinlikleri de onların öz yeterlik inançlarını değiştirebilir. Shunk'a (2003) göre de öğrenciler bir görev üzerinde çalıştıkça ilerleme kaydedecekler ve kaydedilen bu ilerleme onların yapabileceklerine dair inançlarını artıracaktır. Öğrenme yeteneklerinden şüphe eden öğrencilerle karşılaştırıldığında yüksek düzey öz yeterliğe sahip olan öğrenciler, bir göreve daha kolay katılır, daha çok çalışır, zorluklarla karşılaştıklarında daha uzun süre devam eder ve daha yüksek düzeyde başarı elde ederler (Shunk ve Zimmerman, 2007). Dolayısıyla akademik performans ve öz yeterlik inançları karşılıklı bir etkileşim içindedir.

Öz yeterlik inançları ile arasında etkileşim olduğu ortaya konan akademik alanlardan biri de yazmadır. Yazma öz yeterliği ayrı bir kavram olarak tanımlanmıştır. Yazma öz yeterliği, kişinin yazma konusunda yapabileceklerine ilişkin yargılarıdır. Bu bağlamda yazma öz yeterliği ile yazma becerisi

arasındaki ilişkiyi farklı biçimlerde ortaya koyan pek çok çalışma (Balcı, 2013; Graham, Kiuhara, Harris ve Fishman, 2017; Lavelle, 2006; Pajares ve Johnson, 1994; Pajares ve Valiante, 2001; Pajares, Johnson ve Usher, 2007; Pajares, Miller ve Johnson, 1999; Shell, Murphy ve Bruning, 1989; Zimmerman ve Bandura, 1994) yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin yazma öz yeterlikleri arttıkça yazma stratejilerini kullanma davranışları da artmakta (Graham vd., 2017), ayrıca yazma öz yeterliği yüksek olan öğrenciler, yazma sürecinde ve sonrasında yeterli çaba (Pajares ve Valiante, 1999) ve daha uzun metinler üretme eğilimi göstermektedirler (Graham vd., 2017). Yine yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasında pozitif yönde önemli bir ilişki saptayan araştırmalara göre (Chen ve Lin, 2009; Hetthong ve Teo, 2013; Pajares ve Johnson, 1996; Pajares, Britner ve Valiante, 2000) öğrenciler yazma konusunda yeterli olduklarını düşündükçe nitelik olarak daha iyi metinler üretmektedirler.

Yazma eğitimi bağlamında düşünüldüğünde, öğrencilere kazandırılmak istenenler aslında onların yazmaya yönelik olumlu duygular besleyerek yazma süreçlerini etkin bir şekilde işletmeleri ve nihai olarak iyi metinler üretmeleridir. Türkçe dersi öğretim programlarında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2015, 2017, 2018, 2019) yer alan yazma becerisi kazanımları çerçevesinde düşünüldüğünde, ortaokulu bitiren bir öğrenciden beklenen davranışlar genel olarak belli bir tür etrafında doğru, tutarlı, planlı metinler yazma; yazma öncesi, sırası ve sonrasındaki stratejileri uygulama şeklindedir. Bu durumda, Türkçe dersi öğretim programlarındaki kazanımların daha çok bilişsel bakış açısını yansıttığı, yazma psikolojisi ile ilgili olan motivasyon, kaygı, öz yeterlik gibi kavramlara değinilmediği görülür. Fakat yazma öğretiminde bilişsel becerilere odaklanılmasına, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesine rağmen öğrencilerin yazma becerilerinin yeterince gelişmiş olmadığı (Atasoy, 2015, 2019; Keklik ve Yılmaz, 2013; Özbay, 1995; Temizkan, 2003; Ülper, 2011) bilinmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 4 temel dil becerisini ölçmeye yönelik olarak gerçekleştirdiği pilot çalışma (MEB, 2020) sonuçlarına göre de, yazma becerisi açısından öğrencilerin sadece % 5,36'lık bir bölümü, alınabilecek en yüksek puanın 36 olduğu bir değerlendirmede 31-36 aralığında puan alabilmişlerdir. Dolayısıyla bu durum, öğrencilerin yazma becerilerini çok boyutlu bir biçimde ele almayı gerekli kılmaktadır.

Literatürde öğrencilerin yazma becerilerini konu alan pek çok meta analiz çalışması yapılmıştır (Graham ve Hebert, 2011; Graham ve Perin 2007; Graham ve Sandmel, 2011; Graham, Hebert ve Harris, 2015; Graham, Kiuhara ve Mackay, 2020; Graham, McKeown, Kiuhara ve Harris, 2012; Koster, Tribushinina, De Jong ve Van den Bergh, 2015). Bu çalışmalar genellikle yazma eğitiminde gerçekleştirilen uygulamaları etki büyüklüklerine göre inceleyerek bu uygulamaların etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bununla birlikte öz yeterlik kavramı ile akademik performans arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar (Alivernini ve Lucidi, 2011; Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Dogan, 2017; Hwang, Choi, Lee, Culver ve Hutchison, 2016; Lane ve Lane, 2001; Lent, Brown ve Larkin, 1986; Shunk, 1989; Shkullaku, 2013) ve öz yeterlik kavramı ile akademik performans arasındaki ilişkiyi meta analiz yoluyla inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Huang, 2013; Multon, Brown ve Lent, 1991). Literatür taraması yapıldığında yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasında ilişki kuran çalışmaların var olduğu görülmüş fakat aradaki bu ilişkiyi meta analiz yoluyla inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde yazma becerisinin anlaşılması ve açıklanmasında sosyokültürel modellerin öne çıktığı, yazmanın duyuşsal boyutlarının irdelendiği görülmektedir. Dolayısıyla yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi değerlendirmek bir gereklilik hâline gelmiştir. Bunlarla birlikte bu araştırmada moderatör değişkenler olarak belirlenen yayın türü, yayın yılı, çalışmanın yürütüldüğü ülke, öğrenim seviyesi, yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan dil ve yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metin türünün yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki üzerine etkileri de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın temel amacı, yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi meta analiz yoluyla incelemektir. Bu temel amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğü nedir?
2. Yayın türüne göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Yayın yılına göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Çalışmanın yürütüldüğü ülkeye göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrenim seviyesine göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan dile göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metin türüne göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada meta analiz kullanılmıştır. Meta analizi ilk olarak Glass (1976), araştırma bulgularını bütünleştirmek amacıyla bireysel çalışmalardan elde edilen analiz sonuçları derleminin istatistiksel analizi olarak tanımlamıştır. Meta analiz, her bir çalışmaya ayrı ayrı bakmaktansa daha kapsamlı bir sonuç çıkarmak için önceki farklı çalışmaları etkili ve geçerli bir şekilde birleştirmeyi amaçlayan istatistiki bir yöntemdir (Tsagris ve Fragkos, 2018). Bu araştırmada yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel çalışmaların sonuçları bir araya getirilmiştir. Araştırma sürecine yönelik gerçekleştirilen işlemler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Süreci

1. Araştırma sorusunun belirlenmesi		
Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki nedir?		
2. Anahtar kelimelerin belirlenmesi	***3. Veri tabanlarının belirlenmesi***	***4. Ek anahtar kelimelerin belirlenmesi***
Writing self efficacy	Google Scholar	Yazma motivasyonu
Self efficacy and writing	Web of Science	Writing motivation
Yazma öz yeterlik	Proquest	Writing belief
Yazma öz yeterliği	YÖK Ulusal Tez Merkezi	
	Google Akademik	
	ERIC	
	ULAKBİM	
5. Çalışmalara ulaşılması		
(N=70)		
6. Seçim kriterlerinin belirlenmesi		
Yayın dilinin İngilizce ya da Türkçe dillerinden biri olması,		
Yüksek lisans/doktora tezi ya da bilimsel dergilerde yayımlanmış makale olması,		
Tam metnine ulaşılabilir olması		
İlişkisel tarama modelinde olması		
Örneklem sayısının belirtilmiş olması		
Örneklemin özel bir grubu (öğrenme güçlüğü, yazma güçlüğü olanlar vb.) belirtmemesi		
Yazma öz yeterliği ile yazma başarısı arasındaki ilişkinin tespit edildiği istatistiki veriye sahip olması		
(N= 37)		
7. Analizlerin yapılması		
Betimsel analizlerin yapılması		
Yayın yanlılığına ilişkin güven testlerinin yapılması		
Ortalama etki büyüklüğünün hesaplanması		
Alt grup analizlerinin yapılması		
8. Sonuçların tartışılması		

Araştırmanın Örneklemi ve Seçim Kriterlerinin Belirlenmesi

Araştırmaya, "Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki nedir?" sorusuyla başlanmıştır. Araştırma sorusunun belirlenmesinin ardından verilerin toplanması için Google Scholar, Web of Science, Proquest, ERIC, Google Akademik, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM Sosyal Bilimler veri tabanlarında, belirlenen anahtar kelimelerle aramalar gerçekleştirilmiştir. Google Scholar, Web of Science ve Proquest veri tabanlarında "writing self efficacy", "self efficacy and writing", "writing motivation", "writing belief" anahtar kelimeleriyle; Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik veri tabanlarında ise "yazma öz yeterlik", "yazma öz yeterliği", "yazma motivasyonu" anahtar kelimeleriyle taramalar yapılmıştır. Bu taramalarla birlikte ulaşılan kaynaklardan özellikle literatür taraması (literature review) şeklinde olan çalışmalar ve kaynakçaları incelenmiş, anahtar kelimelerle yapılan aramalar sonucunda erişilemeyip bu araştırmalarda bahsedilen kaynaklara da ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yapılan tüm bu taramaların sonucunda ilk aşamada araştırma konusu ile ilgili olabilecek 70 çalışma belirlenmiştir. Bu 70 çalışmadan yazma öz yeterliği ile yazma performansına ilişkin puanların, kullanılan ölçeğin alt boyutlarına göre değerlendirildiği, bütüncül değerlendirilmediği; bütün örnekleme yönelik korelasyon katsayısının belirlenmediği, çalışmada ele alınan cinsiyet, öğrenim seviyesi değişkenlerine göre ayrı ayrı korelasyon kat sayılarının hesaplandığı kaynaklar araştırma kapsamına alınamamıştır. Bunlarla birlikte aşağıda belirlenen kriterleri karşılamayan çalışmalar da elenmiştir. Dolayısıyla ulaşılan çalışmaların meta analize dâhil edilebilmesi için belirlenen ölçütler aşağıdaki gibi olmuştur.

Çalışmanın;

1. Yayın dilinin İngilizce ya da Türkçe dillerinden biri olması,
2. Yüksek lisans/doktora tezi ya da bilimsel dergilerde yayımlanmış makale olması,
3. Tam metnine ulaşılabilir olması,
4. İlişkisel tarama modelinde olması,
5. Örneklem sayısının belirtilmiş olması,
6. Örneklemin özel bir grubu (öğrenme güçlüğü, yazma güçlüğü olanlar vb.) belirtmemesi,
7. Yazma öz yeterliği ile yazma başarısı arasındaki ilişkinin tespit edildiği istatistiki veriye sahip olması.

Yapılan elemeler sonucunda toplam 35 çalışma bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların veri tabanı ve arama motorlarına göre dağılımı Web of Science (12), Eric (8), Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (2), Proquest (2), Ulakbim (1), Google scholar (11) ve Google akademik (1) şeklindedir. 35 çalışmadan 2'sinde farklı örneklemlerle çalışılarak iki farklı korelasyon değeri hesaplanmıştır. Bu çalışmalardan biri Balcı'nın (2013) çalışmasıdır. Balcı (2013), Türk kökenli öğrencilerle (N=61) yabancı uyruklu öğrencilerin (N=68) yazma öz yeterlikleri ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmasında, iki farklı örneklem grubuna ait iki farklı korelasyon değeri ortaya koymuştur. Diğeri ise Prat Sala ve Redford'un (2012) çalışmalarıdır. Bu çalışmada da araştırmacılar, üniversite birinci (N=91) ve ikinci (N=54) sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik olarak iki farklı korelasyon değeri bulmuşlardır. Dolayısıyla bu çalışmalar iki ayrı çalışma olarak kabul edilerek meta analiz kapsamında ele alınan çalışma sayısı 37 şeklinde belirlenmiştir.

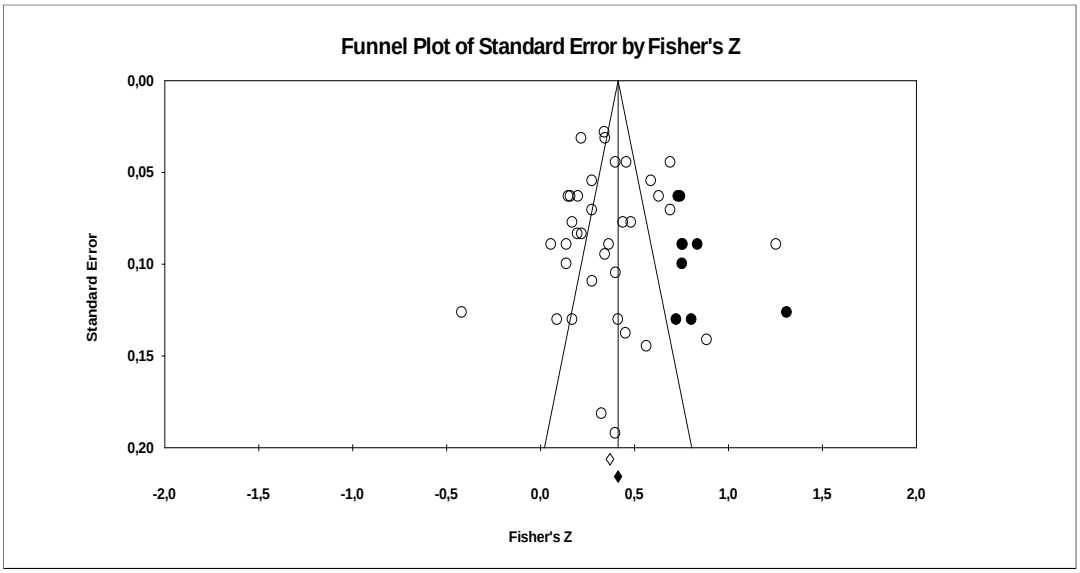
Kodlama Sürecinin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırma örnekleminin belirlenmesinin ardından, araştırmanın amaç ve alt amaçlarına bağlı olarak belirlenen kaynakların künye ve istatistik bilgilerinin yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Formun kapsam geçerliğini sağlamak için meta analiz yöntemiyle yapılmış bazı çalışmalar (Dağyar ve

Demirel, 2015; Kaldırım ve Tavşanlı, 2018; Kalkan, 2020; Kansızoğlu, 2017; Yıldırım ve Şen, 2019) incelenmiş; formda yer almayıp incelenen çalışmalarda yer alarak araştırmanın amacına hizmet edebilecek başlıkların olup olmadığı incelenmiştir. Bu sayede forma son şekli verilmiştir. Kodlamaların güvenirliğini sağlamak için kodlamalar arası uyum katsayısına bakılmıştır. Araştırmacı meta analiz kapsamında incelenen tüm çalışmaları üç hafta arayla tekrar kodlamıştır. Güvenirlik katsayısının hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)×100 formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda güvenirlik oranı %95 olarak bulunmuştur. Bu oran kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yayın Yanlılığının Değerlendirilmesi

Ana analizlere geçmeden önce araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların yayın yanlılığı incelenmiştir. Yayın yanlılığının bazı sebepleri vardır. Bunlar anlamlı sonuçlara sahip olan çalışmaların yayımlanma ihtimalinin daha yüksek olması, meta analize genellikle yayımlanmış çalışmaların dâhil edilmesi, dil yanlılığı (İngilizce veri tabanları ve dergilerin daha çok araştırılması), erişilebilirlik yanlılığı (araştırmacının kolay erişebildiği çalışmaları seçmesi), mâliyet yanlılığı (araştırmacının ücretsiz ya da düşük ücreti olan çalışmaları seçmesi), aşinalık yanlılığı (araştırmacının kendi alanındaki çalışmaları seçmesi), atıf yanlılığı (istatistiksel olarak anlamlı çalışmaların daha çok atıf alması sonucu bu çalışmaların daha kolay saptanması) şeklindedir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2010). Yayın yanlılığını belirlemek üzere kullanılan pek çok yöntem vardır. Bunlardan biri huni grafiğidir. Huni grafiği, etki büyüklüğü ile örneklem büyüklüğünün grafik şeklindeki sunumudur. Yayın yanlılığının olmaması durumunda grafik simetrik, ters bir huniye benzer (Sterne, Egger ve Smith, 2001). Şekil 1'de yer alan huni grafiği incelendiğinde, çalışmaların genellikle orta ve üst bölgelere, ortalama etki büyüklüğünü ifade eden dikey çizginin her iki yanına simetrik olacak bir biçimde dağıldıkları görülmektedir. Bu durumda huni grafiğine göre yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir.



Şekil 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Yayın Yanlılığına İlişkin Huni Grafiği

Yayın yanlılığı huni grafiğinden başka Rosenthal'ın Güvenli N Değeri, Orwin'in Güvenli N Değeri, Begg ve Mazumdar'ın Sıralı Korelasyonu, Egger'in Regresyon Testi, Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur Yöntemi esas alınarak da incelenmiştir. Tablo 2'de yayın yanlılığının tespit edilebilmesi için yapılan Rosenthal'ın Güvenli N Değeri ve Orwin'in Güvenli N Değerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Yanlılıklarına İlişkin Gerçekleştirilen Rosenthal ve Orwin'in Güven Testi Sonuçları

Güven Testi	**Güven Testine İlişkin Veriler**	
Rosenthal'ın Güvenli N Değeri	İncelenen Çalışmalar İçin Z Değeri	31,392
	İncelenen Çalışmalar İçin P Değeri	0,000
	Alfa	0,050
	Yön	2,000
	Alfa İçin Z Değeri	1,959
	Güvenli N Sayısı	9455
Orwin'in Güvenli N Değeri	İncelenen Çalışmalar İçin Fisher Z	0,369
	Önemsiz Bir Fisher Z İçin Ölçüt	0,010
	Kayıp Çalışmalar İçin Fisher Z	0,000
	Güvenli N Sayısı	1329

Tabloya göre Rosenthal'ın güvenli N değeri, 9455'tir. Bu sayı, meta analizin anlamlı etkisini kaybedebilmesi için etki büyüklüğü sıfır olan kaç adet çalışmanın ekleneceğini belirtir. Yayın yanlılığından yeterince uzaklaşabilmek için FSN'nin ne kadar büyük olması gerektiğiyle ilgili kesin bir kural bulunmamasına rağmen, Mullen, Muellerleile ve Bryant (2001), Rosenthal'ın önerisini temel alarak, N/(5k+10) değerinin 1'i geçmesi durumunda, meta-analizin sonuçlarının gelecekteki çalışmalar için yeterince dirençli göründüğü sonucuna ulaşılabileceğini önermişlerdir (aktaran Üstün ve Eryılmaz, 2014). Bu formüle göre yapılan hesaplamada (9455/5×37+10) bulunan sayı 48,48'dir. Bu durumda yayın yanlılığının oldukça düşük olduğu ifade edilebilir. Orwin'in güvenli N değeri ise, 1329'dur. Bu sayı, Fisher Z değerinin 0,01'in altına inmesi için etki büyüklüğü sıfır olan çalışma sayısıdır. Rosenthal'ın ve Orwin'in güvenli N değerlerine göre araştırmanın, yayın yanlılığına karşı dirençli olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Yanlılıklarına İlişkin Gerçekleştirilen Begg ve Mazumdar ile Egger'in Güven Testi Sonuçları

Güven Testi	**Güven Testine İlişkin Veriler**	
Begg ve Mazumdar'ın Sıra Korelasyonu	Tau	0,037
	Tau İçin Z Değeri	0,326
	P Değeri (Tek Yön)	0,371
	P Değeri (Tek Yön)	0,743
Egger'in Regresyon Testi	Standart Hata	1,195
	%95 Alt Limit (2 Yön)	-2,287
	%95 Üst Limit (2 Yön)	2,565
	T Değeri	0,116
	Serbestlik Derecesi	35,000
	P Değeri (Tek Yön)	0,454
	P Değeri (Çift Yön)	0,908

Tablo 3'te Begg ve Mazumdar ile Egger'in güven testi sonuçları yer almaktadır. Begg ve Mazumdar'ın sıra korelasyonu istatistiğinde p değerinin 0,371 ($p>0,05$); Egger'in regresyon testindeki p değerinin 0,454 olması ($p>0,05$) yayın yanlılığının bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 4. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Yanlılıklarına ilişkin Gerçekleştirilen Duval ve Tweedie'nin Güven Testi Sonuçları

Güven Testi	**Güven Testine İlişkin Veriler**	
Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur Yöntemi	Kırpılmış Çalışma Sayısı	8
	Gözlemlenen Etki Büyüklüğü Değeri	0,369
	Düzenlenmiş Etki Büyüklüğü Değeri	0,412
	Kırpılmış Çalışmaların Yönü	Sağ

Tablo 4'te Duval ve Tweedie'nin güven testi sonuçları yer almaktadır. Yayın yanlılığına yönelik yapılan istatistiki işlemlerden Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemine göre kırpılmış çalışma sayısı 8, kırpılmış çalışmaların yönü ise sağ taraftır. Bu tablo sağ tarafa 8 yapay çalışma eklenirse yayın yanlılığının ortadan kalkacağını ifade etmektedir. Eklenecek yapay çalışma sayısının düşük olması, araştırmada yayın yanlılığının son derece az olduğunu göstermektedir.

Meta Analiz Modelinin Belirlenmesi

Meta analiz çalışmalarında sabit etki ve rastgele etkiler modeli olmak üzere iki model bulunmaktadır. Sabit etkiler modeline göre analize dâhil edilen tüm çalışmaların altında yatan tek gerçek etki büyüklüğü olup gözlenen etkilerdeki tüm farklılıklar örneklem hatasından kaynaklanır. Rastgele etkiler modeline göre ise gerçek etki büyüklüğü farklılık gösterebilir ve ortak etki büyüklüğü ancak etki büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya değişmesi ile mümkündür (Borenstein vd., 2010). Meta analiz modelinin belirlenmesinde göz önünde bulundurulan bazı kıstaslar vardır. Bunlardan biri araştırmanın homojen/heterojen dağılım göstermesidir. Ellis (2010), etki büyüklüklerinin dağılımı homojen ise sabit etki, heterojen ise rastgele etkiler modelinin kullanılması gerektiğini ifade eder. Bu çalışmada yapılan heterojenlik analizlerine göre (Q=390,281; P<,05) I^2 değeri 90,776'dır. Dolayısıyla çalışmalar arası gözlenen varyansın %90,77'si etki büyüklüklerindeki gerçek farklardan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle çalışmalar arasında gözlenen varyansın %9,33'ü rastgele hataya atfedilebilir. Higgins ve Thompson'a (2002) göre I^2 değeri için üç kategori vardır. %25 düşük, %50 orta ve %75 yüksek heterojenliği ifade etmektedir. Bu araştırmada belirlenen $I^2 = 90,776$ değeri heterojenliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılacak analiz modelini etkileyen bir diğer unsur ara değişkenlerin bulunmasıdır. Bu araştırmada ara değişken olarak çalışmaların yayın türü, yılı, yeri, öğrenim seviyesi, yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan dil ve metin türü kullanılmıştır. Zira farklı ülkelerde, farklı örneklem gruplarıyla, farklı yıllarda, farklı metin türleri ve farklı yazı dillerinde gerçekleştirilen uygulamalar, çeşitliliğin çalışmalar arasındaki farklılıktan kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Rastgele etkiler modeli katılımcıların yaşları, eğitim seviyeleri yahut sınıf büyüklüğü gibi bazı ara değişkenler nedeniyle gerçek etki büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya farklılaşabileceği düşüncesini referans almaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Bahsedilen bu gerekçeler doğrultusunda araştırmada rastgele etkiler modeli kullanılmıştır.

Meta Analizlerin Gerçekleştirilmesi ve Sonuçların Yorumlanması

Araştırmada yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik olarak gerçekleştirilen bütün analizler Fisher Z değeri; bulunan değerlerin yorumlanması ise korelasyon katsayı değerleri esas alınarak yapılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre 0-0,10 arası zayıf, 0,10-0,30 ılımlı, 0,30-0,50 orta, 0,50-0,80 güçlü ve 0,80-1,00 arası çok güçlü ilişkiyi ifade eder. Cohen'e (1988) göre ise 0,1 küçük, 0,3 orta ve 0,5 büyük ilişkiyi belirtir.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öncelikli olarak meta analiz kapsamında incelenen çalışmaların moderatör değişkenlere göre sıklık ve yüzdeliklerine ilişkin betimsel veriler ardından da çalışmaların etki büyüklüğü ve moderatör değişkenlerin etki büyüklükleri ile heterojenlik testlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Moderatör Değişkenlerin Sıklık ve Yüzdelik Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Çalışmada belirlenen moderatör değişkenler yayı türü, yayın yılı, çalışmanın yürütüldüğü ülke, öğrenim seviyesi, yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan dil ve yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metin türü şeklindedir. "Meta analiz kapsamında yer alan çalışmaların moderatör değişkenlere göre sıklık ve yüzdelik dağılımları nedir?" alt amacına yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Moderatör Değişkenlere Göre Sıklık ve Yüzdelik Dağılımları

		f	%
Yayın Türü	Tez	6	16,21
	Makale	31	83,78
Yayın Yılı	1989-1999	8	21,62
	2000-2010	7	18,91
	2011-2020	22	59,45
Çalışmanın Yürütüldüğü Ülke	TR	10	27,02
	Amerika	16	59,25
	İngiltere	2	7,40
	İran	2	7,40
	İspanya	1	3,70
	Kamboçya	1	3,70
	Kanada	1	3,70
	Malezya	2	7,40
	Tayland	1	3,70
	Tayvan	1	3,70
Öğrenim Seviyesi	İlkokul	5	13,51
	Ortaokul	7	18,91
	Lise	2	5,40
	Üniversite	17	45,94
	Lisansüstü	1	2,70
	Karma	5	13,51
Yazma Becerisinin Ölçülmesinde Kullanılan Dil	Ana Dili	25	67,56
	Yabancı Dil	12	32,43
Yazma Becerisinin Ölçülmesinde Kullanılan Metin Türü	Öyküleyici	5	13,51
	Bilgilendirici	25	67,56
	Karma	2	5,40
	Belirtilmemiş	5	13,51

Tablo 5'te araştırmada yer alan çalışmaların moderatör değişkenlerine ilişkin sıklık ve yüzde bilgileri sunulmuştur. Buna göre, yayın türüne göre araştırma kapsamında değerlendirilen 37 çalışmanın 6'sı (%16,21) tez; 31'i (%83,78) makaledir. Yayın yıllarına ilişkin aralıklar, çalışma sayılarının belli periyotlardaki eğilimlerini görebilmek amacıyla on yıllık dönemler şeklinde ele alınmıştır. Yayın yılına göre 1989-1999 yılları arasında 8 (%21,62); 2000-2010 yılları arasında 7 (%18,91); 2011-2020 yılları arasında 22 (%59,45) çalışma bulunmaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü ülke açısından bakıldığında çalışmaların 10'u (%27,02) Türkiye'de; 27'si (%72,97) Türkiye dışındaki ülkelerde gerçekleştirilmiştir.

Türkiye dışında yapılan çalışmaların 1'i (%3,70) Kamboçya; 1'i (%3,70) Tayvan; 1'i (%3,70) Tayland; 1'i (%3,70) Kanada; 1'i (%3,70) İspanya; 2'si (%7,40) Malezya; 2'si (%7,40) İran; 2'si (%7,40) İngiltere; 16'sı (%59,25) Amerika'da gerçekleştirilmiştir. Öğrenim seviyesine göre, yapılan çalışmaların 5'i (%13,51) ilkokul; 7'si (%18,91) ortaokul; 2'si (%5,40) lise; 17'si (%45,94) üniversite; 1'i (%2,70) lisansüstü; 5'i (%13,51) karma düzeylerdedir. Buradaki karma ifadesi ilkokul, ortaokul, lise gibi farklı öğrenim seviyelerinde bulunan öğrenciler veya üniversitelerin yaz kursları, yabancı dil kursları gibi faaliyetlerine katılmış farklı yaş seviyelerindeki gruplar ile gerçekleştirilmiş çalışmaları ifade etmektedir. Yazma becerisini ölçmede kullanılan dil açısından değerlendirildiğinde, çalışmaların 25'inde (%67,56) yazma etkinliği örneklemde yer alan kişilerin ana dillerinde; 12'sinde (32,43) ise yabancı dil olarak öğrendikleri dilde yapılmıştır. Yazma becerisini ölçmede kullanılan metin türü açısından ise çalışmaların 5'inde (%13,51) öyküleyici, 25'inde (%67,56) bilgilendirici, 2'sinde (%5,40) karma türde metinler yazdırılmıştır. 5 (%13,51) çalışmada ise yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metin türü belirtilmemiştir.

Yazma Öz Yeterliği ile Yazma Becerisi Arasındaki İlişkinin Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

"Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğü nedir?" alt amacına yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Tabloda çalışmaların etki büyüklüklerine, üst-alt limitlerine, z-p değerlerine ve ağırlıklarına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Etki Büyüklükleri, Ağırlıkları ve Genel Etki Büyüklüğü (Fisher Z)

Nu	Çalışmanın İsmi	Etki B.	Üst Limit	Alt Limit	z	p	Ağırlık
1	Akyol ve Aktaş (2018)	0,484	0,636	0,332	6,248	0,000	2,84
2	Altunkaya ve Ateş (2017)	0,199	0,363	0,035	2,379	0,017	2,78
3	Balcı (2013a)	0,090	0,346	-0,166	0,690	0,490	2,31
4	Balcı (2013b)	0,415	0,671	0,159	3,183	0,001	2,31
5	Bulut (2017)	0,590	0,697	0,483	10,772	0,000	3,03
6	Büyükikiz (2011)	0,441	0,593	0,289	5,693	0,000	2,84
7	Chea (2012)	0,150	0,274	0,026	2,372	0,018	2,96
8	Chen ve Lin (2009)	1,256	1,431	1,081	14,043	0,000	2,72
9	Corkett, Hatt ve Benevides (2011)	0,058	0,233	-0,117	0,683	0,517	2,72
10	Demir (2013)	0,346	0,408	0,284	10,941	0,000	3,17
11	Erkan ve İflazoğlu Saban (2011)	0,276	0,415	0,137	3,903	0,000	2,90
12	Graham, Kiuhara, Harris ve Fishman (2017)	0,161	0,285	0,037	2,546	0,011	2,96
13	Greene (1999)	0,277	0,492	0,062	2,529	0,011	2,52
14	Hetthong ve Teo (2013)	0,887	1,164	0,610	6,272	0,000	2,19
15	Jalaluddin, Paramasivam, Husain ve Abu Bakar (2015)	0,327	0,683	-0,029	1,800	0,072	1,81
16	Khojasteh, Shokrpour ve Afrasiabi (2016)	0,171	0,427	-0,085	1,312	0,190	2,31
17	Lavelle (2006)	-0,417	-0,169	-0,665	-3,297	0,001	2,35
18	Martinez, Kock ve Cass (2011)	0,140	0,315	-0,035	1,565	0,118	2,72
19	Pajares ve Johnson (1994)	0,400	0,777	0,023	2,080	0,038	1,72
20	Pajares ve Johnson (1996)	0,693	0,832	0,554	9,800	0,000	2,90
21	Pajares ve Valiante (1997)	0,632	0,756	0,508	9,993	0,000	2,96
22	Pajares ve Valiante (2001)	0,459	0,547	0,371	10,264	0,000	3,10
23	Pajares, Britner ve Valiante (2000)	0,693	0,781	0,605	15,496	0,000	3,10

Tablo 6. Devamı

Nu	Çalışmanın İsmi	Etki B.	Üst Limit	Alt Limit	z	p	Ağırlık
24	Pajares, Johnson ve Usher (2007)	0,342	0,397	0,287	12,092	0,000	3,19
25	Pajares, Miller ve Johnson (1999)	0,401	0,489	0,313	8,967	0,000	3,10
26	Phillips (2007)	0,221	0,385	0,057	2,641	0,008	2,78
27	Prat Sala ve Redford (2012a)	0,402	0,608	0,196	3,833	0,000	2,57
28	Prat Sala ve Redford (2012b)	0,455	0,725	0,185	3,301	0,001	2,23
29	Rankin, Bruning, Timme ve Katkanant (1993)	0,276	0,383	0,169	5,039	0,000	3,03
30	Sanders Reio (2010)	0,202	0,326	0,078	3,194	0,001	2,96
31	Sarkhoush (2013)	0,566	0,850	0,282	3,906	0,000	2,16
32	Shah, Mahmud, Din, Yusof ve Pardi (2011)	0,759	0,934	0,584	8,486	0,000	2,72
33	Shell, Murphy ve Bruning (1989)	0,171	0,323	0,019	2,208	0,027	2,84
34	Tanyer (2015)	0,366	0,541	0,191	4,092	0,000	2,72
35	Taş (2019)	0,219	0,281	0,157	6,925	0,000	3,17
36	Villalon, Mateos ve Cuevas (2015)	0,345	0,531	0,159	3,637	0,000	2,67
37	Zimmerman ve Bandura (1994)	0,140	0,336	-0,056	1,400	0,162	2,62
	Sabit Etkiler	**0,369**	**0,390**	**0,349**	**35,137**		
	Rastgele Etkiler	**0,369**	**0,441**	**0,297**	**10,024**		

Tablo 6'da yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiye yönelik etki büyüklüğü verilmiştir. Tabloya göre yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki rastgele etkiler modeline göre 0,369 şeklindedir. Buna göre 0,369 etki büyüklüğü değeri orta düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir (Cohen vd., 2007; Davis, 1971). Dolayısıyla yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bunlarla birlikte meta analiz kapsamında araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki büyüklükleri, ağırlıkları, z ve p değerlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. En büyük etki büyüklüğüne sahip çalışma Chen ve Lin'in (2009); en küçük etki büyüklüğüne sahip çalışma ise Corkett, Hatt ve Benevides'in (2011) çalışmasıdır. İncelenen 37 çalışmadan 36'sı pozitif, 1'i negatif yönlü etkiye sahiptir. Ağırlık açısından incelendiğinde en fazla ağırlığa sahip olan çalışma Pajares ve diğerlerinin (2007); en az ağırlığa sahip olan çalışma ise Pajares ve Johnson'un (1994) çalışmalarıdır.

Yayın Türüne Göre Çalışmaların Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testine İlişkin Bulgular

"Yayın türüne göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt amacına yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Moderatör		*N*	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Limit	Üst Limit	sd	*0.5 güven düzeyi* X^2	Q_B	p
Yayın Türü	Makale	31	0,393	0,042	0,311	0,476				
	Tez	6	0,240	0,037	0,168	0,312				
Toplam		37	0,306	0,028	0,252	0,360	1	3,841	7,541	0,006

Tablo 7'de, yayın türüne göre etki büyüklüklerinin dağılımı ve heterojenlik testi sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar yayın türüne göre makale ve tez olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Makalelerin etki büyüklüğü değeri (0,393), tezlerin etki büyüklüğü değerinden (0,240) daha fazladır. Çalışmaların toplam etki büyüklüğü 0,306 şeklindedir. Etki büyüklükleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan heterojenlik analizi sonucunda, yayın türü açısından çalışmaların anlamlı bir farklılığa sahip oldukları (Q_B=7,541; p<,05) görülmektedir. Buna göre yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki yayın türüne göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Yayın Yılına Göre Çalışmaların Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testine İlişkin Bulgular

"Yayın yılına göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt amacına yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Yayın Yılına Göre Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Moderatör		***N***	**Etki Büyüklüğü**	**Standart Hata**	**Alt Limit**	**Üst Limit**	**sd**	***0.5 güven düzeyi X^2***	Q_B	**p**
Yayın Yılı	1989-1999	8	0,379	0,072	0,238	0,520				
	2000-2010	7	0,403	0,117	0,173	0,634				
	2011-2020	22	0,348	0,039	0,271	0,425				
Toplam		37	0,359	0,033	0,294	0,424	2	5,991	0,300	0,861

Tablo 8'de, yayın yılına göre etki büyüklüklerinin dağılımı ve heterojenlik testi sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar yayın yıllarına göre 1989-1999, 2000-2010 ve 2011-2020 aralığında yayımlananlar olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. En yüksek etki değerine sahip olan çalışmaların yayımlandıkları yılların aralıkları sırasıyla 2000-2010 ardından 1989-1999 son olarak da 2011-2020'dir. Çalışmaların toplam etki büyüklüğü 0,359 şeklindedir. Etki büyüklükleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan heterojenlik analizi sonucunda, yayın yılı açısından çalışmaların anlamlı bir farklılığa sahip olmadıkları (Q_B=0,300; p>,05) görülmektedir. Buna göre yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki yayın yılına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çalışmanın Yürütüldüğü Ülkeye Göre Çalışmaların Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testine İlişkin Bulgular

"Çalışmanın yürütüldüğü ülkeye göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt amacına yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Yapıldıkları Yerlere Göre Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Moderatör		***N***	**Etki Büyüklüğü**	**Standart Hata**	**Alt Limit**	**Üst Limit**	**sd**	***0.5 güven düzeyi X^2***	Q_B	**p**
Yapılan Yer	TR	10	0,349	0,046	0,259	0,440				
	TR Dışı	27	0,377	0,050	0,279	0,475				
Toplam		37	0,362	0,034	0,296	0,429	1	3,841	0,171	0,679

Tablo 9'da çalışmanın yürütüldüğü ülkeye göre etki büyüklüklerinin dağılımı ve heterojenlik testi sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar yürütüldükleri ülkelere göre Türkiye'de ve Türkiye dışında yayımlananlar olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Türkiye dışında yayımlanan çalışmaların etki büyüklükleri (0,377), Türkiye'de yapılan çalışmaların etki büyüklüklerinden (0,349) daha fazladır. Çalışmaların toplam etki büyüklüğü 0,362 şeklindedir. Etki büyüklükleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan heterojenlik analizi sonucunda, yürütülen ülke açısından çalışmaların anlamlı bir farklılığa sahip olmadıkları (Q_B=0,171; p>,05) görülmektedir. Buna göre yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki çalışmaların yayımlandığı yere göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğrenim Seviyesine Göre Çalışmaların Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testine İlişkin Bulgular

"Öğrenim seviyesine göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" alt amacına yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Moderatör		*N*	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Limit	Üst Limit	sd	*0.5 güven düzeyi* X^2	Q_B	p
Öğrenim Seviyesi	İlkokul	5	0,453	0,080	0,296	0,611				
	Ortaokul	7	0,395	0,080	0,238	0,552				
	Lise	2	0,525	0,174	0,184	0,866				
	Üniversite	17	0,365	0,071	0,226	0,503				
	Karma	5	0,321	0,067	0,190	0,453				
Toplam		36	0,383	0,036	0,312	0,454	4	9,487	2,359	0,670

Tablo 10'da öğrenim seviyesine göre etki büyüklüklerinin dağılımı ve heterojenlik testi sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar öğrenim seviyelerine göre ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve karma olmak üzere beş grupta değerlendirilmiştir. Öğrenim seviyelerine göre ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmaların etki büyüklüğü 0,453; ortaokuldakilerin 0,395; lisedekilerin 0,525; üniversitedekilerin 0,365 ve karma olanların 0,321 şeklindedir. Çalışmaların toplam etki büyüklüğü değeri 0,383'tür. Etki büyüklükleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan heterojenlik analizi sonucunda, öğrenim seviyesi açısından çalışmaların anlamlı bir farklılığa sahip olmadıkları (Q_B=2,359; p>,05) görülmektedir. Buna göre yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki çalışmaların öğrenim seviyesine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Yazma Becerisinin Ölçülmesinde Kullanılan Dile Göre Çalışmaların Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testine İlişkin Bulgular

"Yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan dile göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt amacına yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Yazma Becerisinin Ölçülmesinde Kullanılan Dile Göre Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Moderatör		*N*	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Limit	Üst Limit	sd	*0.5 güven düzeyi* X^2	Q_B	p
Yazı Dili	Ana Dil	25	0,322	0,038	0,247	0,398				
	Yabancı Dil	12	0,483	0,101	0,285	0,682				
Toplam		37	0,343	0,036	0,272	0,413	1	3,841	2,216	0,137

Tablo 11'de, yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan dile göre etki büyüklüklerinin dağılımı ve heterojenlik testi sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan dile göre ana dilde ve yabancı dilde yazılanlar olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Yabancı dilde yazılan çalışmaların etki büyüklükleri (0,483), ana dilde yazılan çalışmaların etki büyüklüklerinden (0,322) daha fazladır. Çalışmaların toplam etki büyüklüğü 0,343 şeklindedir. Etki büyüklükleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan heterojenlik analizi sonucunda, yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan dil açısından çalışmaların anlamlı bir farklılığa sahip olmadıkları (Q_B=2,216; p>,05) görülmektedir. Buna göre yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan dile göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Yazma Becerisinin Ölçülmesinde Kullanılan Metin Türüne Göre Çalışmaların Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testine İlişkin Bulgular

"Yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metin türüne göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt amacına yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Yazma Becerisinin Ölçülmesinde Kullanılan Metin Türüne Göre Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Moderatör		*N*	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Limit	Üst Limit	sd	*0.5 güven düzeyi* X^2	Q_B	p
Yazı Türü	Öyküleyici	5	0,335	0,087	0,164	0,505				
	Bilgilendirici	25	0,381	0,057	0,269	0,494				
	Karma	2	0,341	0,030	0,281	0,400				
	Belirtilmemiş	5	0,366	0,103	0,165	0,567				
Toplam		37	0,349	0,025	0,301	0,398	3	7,814	0,452	0,929

Tablo 12'de, yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metin türüne göre etki büyüklüklerinin dağılımı ve heterojenlik testi sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metin türüne göre öyküleyici, bilgilendirici, karma ve belirtilmemiş olmak üzere dört grupta değerlendirilmiştir. Yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metin türüne göre öyküleyici türde metinlerin yazdırıldığı çalışmaların etki büyüklüğü 0,335; bilgilendirici türdekilerin 0,381; karma türdekilerin 0,341; türü belirtilmeyenlerinki 0,366 şeklindedir. Çalışmaların toplam etki büyüklüğü değeri 0,349'dur. Etki büyüklükleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan heterojenlik analizi sonucunda, yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metin türü açısından çalışmaların anlamlı bir farklılığa sahip olmadıkları (Q_B=0,452; p>,05) görülmektedir. Buna göre yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metin türüne göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi meta analiz yoluyla inceleyen bu araştırmada, belirlenen ölçütler çerçevesinde tespit edilmiş 37 çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmaların toplam örneklem sayısı 7392'dir. Önce araştırma kapsamında incelenen çalışmaların moderatör değişkenlere göre betimsel verileri sunulmuş, ardından yayın yanlılığına ilişkin güven testleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların heterojen dağılım gösterdiği belirlenmiş ve analiz modeli olarak rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Daha sonra çalışmaların ortalama etki büyüklüğüne ilişkin analizler yapılmıştır. Çalışmaların etki büyüklükleri hem ayrı ayrı hem de birleştirilerek ortalama etki büyüklüğü şeklinde hesaplanmıştır. Son olarak da alt grup analizleri gerçekleştirilmiştir.

Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi meta analiz yoluyla inceleyen bu araştırma kapsamında ilk olarak moderatör değişkenlerin sıklık ve yüzde dağılımlarına ilişkin bulgular incelenmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen moderatör değişkenler yayın türü, yayın yılı, çalışmanın yürütüldüğü ülke, öğrenim seviyesi, yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan dil ve yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metin türü şeklindedir. Elde edilen bulgulara göre incelenen 37 çalışmanın büyük bir kısmını makalelerin (f=31) oluşturduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında incelen çalışmalar yayın yıllarına göre üç kategoride ele alınmıştır. İlk kategori 1989-1999 yılları arası, ikinci kategori 2000-2010 yılları arası ve üçüncü kategori 2011-2020 yılları arasıdır. Buna göre ilk kategorideki çalışma sayısı 8, ikinci kategorideki çalışma sayısı 7 ve üçüncü kategorideki çalışma sayısı 22'dir. Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların 2011-2020 yılları arasında artış gösterdiği görülmektedir. Eğitimin farklı alanlarında gerçekleştirilen çalışmalarda da (Gülmez, Özteke ve Gümüş, 2020; Şeref ve Karagöz, 2019) günümüze doğru gelindikçe yayın sayısının arttığı ortaya konulmuştur. Bu artış, bilimsel etkinliklerin birikimli olarak ilerlemesi, bilgiye erişim araçlarının çoğalması bağlamında ele alındığında beklenen bir durum olarak düşünülebilir. Çalışmaların yapıldıkları ülkeler açısından bakıldığında 37 çalışmanın 10'u Türkiye'de; 27'si Türkiye dışındaki ülkelerde gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de yapılan 10 çalışmanın tamamı 2011-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla dünyadaki eğilimlere bağlı olarak ülkemizde de konunun son zamanlarda çalışılmaya başlandığı, bu durumun Türkiye dışında yapılan çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu durumda çalışma sayısının artmasıyla bir meta analiz araştırmasının

yapılması yönünde ihtiyaç doğmuş olduğu söylenebilir. Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmaların çoğu (f=16) Amerika'da yapılmıştır. Bu durumda, yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların ülkemizde oldukça az sayıda olduğu ifade edilebilir. Yazma becerisini ölçmede kullanılan dil açısından değerlendirildiğinde, çalışmaların 25'inde yazma etkinliği örneklemde yer alan kişilerin ana dillerinde; 12'sinde yabancı dil olarak öğrendikleri dilde yapılmıştır. Türkiye ölçeğinde değerlendirildiğinde yapılan 10 çalışmadan 5'inin ana dilde 5'inin yabancı dilde yapıldığı dolayısıyla daha dengeli bir dağılım olduğu söylenebilir. Yazma becerisini ölçmede kullanılan metin türü açısından ise çalışmalardan 5'inde öyküleyici, 25'inde bilgilendirici, 2'sinde karma türde metinler yazdırılmıştır. Bu durumda yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda ağırlıklı olarak bilgilendirici türde metinlerin tercih edildiği görülmektedir. Bu durum, öykü türünün kendine ait elementlerinin olduğu, bu nedenle genel yazma öz yeterliği ile belli bir türe ait yazma öz yeterliği arasında bazı farklılıkların olabileceği düşüncesiyle açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğudur. Araştırma kapsamında incelenen 37 çalışmadan sadece 1'i negatif etki büyüklüğüne diğer 36 çalışma pozitif etki büyüklüğüne sahiptir. Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi meta analiz yoluyla inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olsa da cinsiyet ile akademik öz yeterlik (Huang, 2013), öz yeterlik ile akademik performans (Multon vd., 1991) başarı hedefleri ile öz yeterlik (Huang, 2016) arasındaki ilişkiyi meta analiz yöntemiyle ele alan çalışmalar mevcuttur. Multon ve diğerleri (1991) öz yeterlik inançları ile akademik performans arasında orta düzeyde (,38) bir ilişki olduğunu bununla birlikte düşük başarıya sahip olan öğrencilerin öz yeterlik inançları ile akademik performansları arasında daha güçlü (,56) bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Öz yeterlik inançları ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi literatür taraması yoluyla inceleyen çalışmalar da (Klassen, 2002; Pajares, 2003) mevcuttur. Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalarda (Bruning ve Horn, 2000; Rankin, Bruning ve Timme, 1994) yazma öz yeterliğinin yazma becerisini orta derecede yordadığıyla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmada da bahsedilen çalışmaların sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, etki büyüklüklerinin belirlenen yayın türü, yayın yılı, çalışmanın yürütüldüğü ülke, öğrenim seviyesi, yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan dil, yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan metin türü gibi moderatör değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili olarak alt grup analizleri yapılmıştır. İlk olarak, yayın türüne göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda yayın türüne göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu (Q_B=7,541; p<,05) görülmüştür. Coe'ye (2002) göre etki büyüklüğü ve anlamlılık değeri arasında esas olarak iki türlü ilişki vardır. Bunlar, etkinin ya da örneklemin büyüklüğüdür. Sonuçların anlamlı çıkabilmesi için ya etkinin çok büyük olması (küçük örnekleme rağmen) ya da örneklemin çok büyük olması (zayıf etki büyüklüğüne rağmen) gerekir. Bu araştırmada da makale türündeki çalışmaların etki büyüklüklerinin büyük olduğu görülmektedir. Makale türündeki çalışmaların etki büyüklüklerinin yüksek olmasının nedeni ise, meta analiz yönteminin sınırlılıklarından olan dergilerin genellikle pozitif ve yüksek düzeyde ilişki bulunan makaleleri yayımlama eğiliminde olmaları (Cooper, Hedges ve Valentine, 2019; Egger, Davey Smith ve Altman, 2001) ile açıklanabilir.

Çalışmanın yürütüldüğü ülke moderatör değişkenine göre Türkiye dışında yapılan çalışmaların etki büyüklüğü (0,377) Türkiye'de yapılan çalışmaların etki büyüklüğünden (0,349) daha fazladır. Yazma becerisini anlamaya dönük olarak yapılan çalışmalar, yurt dışında gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir bölümünü oluşturan Amerika'da Türkiye'ye göre çok daha erken dönemde başlamıştır. Her ne kadar Emig'in 1971 yılında öğrencilerin yazma süreçlerini incelediği çalışması, Amerika'da deneysel yazma araştırmaları için başlangıç kabul edilse de (Nystrand, Green ve Wiemelt, 1993) henüz 1912 yılında yazma becerisinin bir süreç olduğu ile ilgili pek çok makale yayımlanmıştır (Nystrand, 2008). Türkiye'de ise 1989 yılında Türkçenin Eğitimi Öğretimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır. Sever (1993) ve Özbay'ın (1995) öğrencilerin yazma becerilerini

değerlendirmeye dönük doktora çalışmaları yazma becerisinin değerlendirilmesine dönük sistematik çalışmalar olsalar da yazma becerisinin bir süreç becerisi olduğuna yönelik kabullerin 2000'li yılların sonlarına denk geldiği söylenebilir. Bu durum yazma becerisini etkileyebilecek unsurların Amerika'da daha erken dönemde anlaşılmasını dolayısıyla yazma becerisini geliştirmeye dönük çalışmaların tüm bu birikim çerçevesinde gerçekleştirilmesini sağlamış olabilir.

Öğrenim seviyesine göre en büyük etki büyüklüğüne sahip olan çalışmalar lise; en az etki büyüklüğüne sahip olan çalışmalar ise karma seviyede yapılmış olanlardır. Pajares'e (2010) göre insanlar öz yeterlik algılarını dört kaynaktaki bilgiyi yorumlayarak oluştururlar. Bu kaynaklardan en etkili olanı, kişinin performansı veya deneyiminin sonucunu yorumlamaktır. Diğeri, kişinin başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek edindikleri dolaylı deneyimleri yorumlamalarıdır. Bir diğeri kişinin sözel mesajlar veya sosyal iknalarla oluşturdukları öz yeterlik inançlarıdır. Sonuncusu ise kişilerin psikolojik durumlarıdır. Lise düzeyindeki öğrencilerin, yazmaya yönelik inanç ve performansları konusunda deneyimli oldukları ifade edilebilir. Dolayısıyla lise düzeyindeki çalışmaların etki büyüklüğü bu görüş çerçevesinde açıklanabilir.

Yazma becerisinin ölçülmesinde yabancı dilde gerçekleştirilen yazma çalışmalarının etki büyüklüğü (0,483) ana dilde gerçekleştirilen yazma çalışmalarının etki büyüklüğünden (0,322) daha büyüktür. Bununla birlikte aradaki bu fark anlamlı değildir. Balcı (2013) da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı ve Türk soylu öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Williams ve Takaku (2011) ise yaptıkları araştırmada İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öz yeterlik inançları daha düşük öğrencilerin, ana dilleri İngilizce olan öz yeterlik algıları daha yüksek öğrencilere göre yazma merkezlerini daha fazla ziyaret ettiklerini tespit etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin yabancı bir dil öğrenirken ortaya koydukları çaba olarak düşünülebilir.

Yazma becerisinin ölçülmesinde en büyük etki büyüklüğüne sahip olanlar bilgilendirici (0,381) türde, en az etki büyüklüğüne sahip olanlar ise öyküleyici türde (0,335) gerçekleştirilen yazma çalışmalarıdır. Öyküleyici türdeki metinlerin kendine özgü üst yapısal özellikleri bulunmaktadır. Üst yapısal özellikleri belirleyen unsurlar, öykü elementleri olarak ifade edilebilir. Öykü elementleri genel olarak karakterler, olay örgüsü, zaman, mekân, bakış açısı, çatışma, çözüm (Akyol, 1999; Coşkun, 2005; Harris, 1993; Temizkan ve Atasoy, 2014) olarak düşünülebilir. Dolayısıyla öyküleyici türdeki metinler üzerinden gerçekleştirilen yazma öz yeterliğinin değerlendirilmesinde cümlelerin akıcılığı, paragraflar arası tutarlılık gibi genel yazma ölçütleriyle birlikte öyküleyici türün kendine ait özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekebilir. Nitekim Pajares'e (2010) göre de araştırmacılar yazma öz yeterliği ile yazılan ürün arasındaki eşleşme konusunda dikkatli olmalıdırlar. Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkide bilgilendirici türde metinlerin yazdırıldığı çalışmalarının etki büyüklüğünün biraz daha fazla olması bu şekilde açıklanabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şu şekilde ifade edilebilir. Bazı çalışmalarda yazma öz yeterliği ile yazma becerisine yönelik bütüncül bir değerlendirme gerçekleştirilmemiştir. Bunun yerine yazma öz yeterliğinin alt boyutları ile yazma becerisinin alt boyutları arasındaki ilişkiler (Al-Mekhlafi, 2011), yazma öz yeterliği ile yazma becerisinin farklı gruplara göre ele alındığı ilişkiler (Karaglani, 2001; Maimon, 2002; Raoofi, Gharibi ve Gharibi, 2017; Sabti, Rashid, Nimehchisalem ve Darmi, 2019; Shell, Colvin ve Bruning, 1995) tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda ise yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiye yönelik istatistiksel bir veri belirlenememiştir (Huerta, Goodson, Beigi ve Chlup, 2017; Kim ve Lorsbach, 2005; Mascle, 2013; Singh ve Rajalingam, 2012). Söz konusu bu çalışmalar, araştırma kapsamında incelenememiştir. Yine öğrenim seviyesine göre etki büyüklüğü ve heterojenlik testi analizlerinde sadece bir çalışmanın bulunduğu "lisansüstü" düzeyde gerçekleştirilmiş olan çalışma analizlerden çıkarılmıştır. Bunun nedeni, alt grup analizlerinin yapılabilmesi için bir kategoriye ait en az iki çalışmanın bulunması gerekliliğidir. Dolayısıyla lisansüstü öğrenim seviyesinin etki büyüklüğü hesaplanamamıştır. Bunlarla birlikte bu araştırmada paragraf, cümle, metin yazdırma işlemlerinin her birinin araştırmanın heterojenliği ile ilgili bilgi verebileceği düşüncesinden hareketle incelenen çalışmaların örnekleminde yer alan kişilere yazma

işlemi ile ilgili olarak ne yaptırıldığıyla ilgili de alt grup analizleri yapılmaya çalışılmıştır. Fakat bu konuyla ilgili bilgiler yetersiz ve muğlak olduğu için bu işlem gerçekleştirilememiştir. Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı da araştırma kapsamında incelenen çalışmaların sadece Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılmış olmalarıdır.

Yukarıda bahsedilen tüm bu sınırlılıklara bağlı olarak bundan sonraki çalışmalar için şu önerilerde bulunmak mümkündür. Bu araştırma kapsamında yazma öz yeterliği ile yazma becerisinin alt boyutları ayrı ayrı incelenemediği için bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu alt boyutlar arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bu sayede yazma öz yeterliğinin yazma becerisinin hangi boyutları üzerinde ne derece etkili olduğuna ilişkin sonuçlar ortaya konulabilir. Bu araştırmada sadece Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanmış çalışmalar ele alındığı için başka ülkelerde meta analiz yoluyla yapılacak çalışmalar, yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiye yönelik farklı bakış açıları sunabilir. Yine bu araştırmada belirlenen alt gruplar arasında sadece yayın türü kategorisine göre etki büyüklüğünün anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda yazma öz yeterliği ve yazma becerisinin alt boyutlarına yönelik farklı kategoriler belirlenip bu kategorilerin etki büyüklüğü üzerindeki etkisi değerlendirilebilir.

Kaynakça

*Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalar

Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi,* 142.

*Akyol, H. ve Aktaş, N. (2018). The relationship between fourth-grade primary school students' story-writing skills and their motivations to write. *Universal Journal of Educational Research, 6*(12), 2772-2779.

Al-Mekhlafi, M. A. (2011). The relationship between writing self-efficacy beliefs and final examination scores in a writing course among a group of Arab EFL trainee-teachers. *International Journal for Research in Education*, 29, 16-33.

Alivernini, F. ve Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research, 104*(4), 241-252.

*Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). The relationship between writing self-efficacy and writing skills of Turkish learners as a foreign language. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 86-103.

Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Atasoy, A. (2019). *Metin değiştirimi bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

*Balcı, A. (2013). A study on correlation between self-efficacy perceptions and writing skills of students with Turkish ancestry and foreign students. *Anthropologist, 16*(3), 539-549.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde (s. 71-81). New York: Academic Press.

Bazerman, C. (2011). Writing, cognition, and affect from the perspectives of sociocultural and historical studies of writing. V. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* içinde (s. 89-105). İngiltere: Psychology Press/Taylor Francis Group.

Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write?. C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* içinde (s. 11-23). New York: The Guilford Press.

Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition.* New York: Routledge.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2010). A basic introduction to fixed-effect and random-effects models for meta-analysis. *Research Synthesis Methods, 1*(2), 97-111.

Bridwell, L. S. (1980). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research in the Teaching of English, 14*(3), 197-222.

Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist, 35*(1), 25-37.

*Bulut, P. (2017). The effect of primary school students'writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(2), 281-285.

Butterfield, E. C., Hacker, D. J. ve Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review, 8*(3), 239-297.

*Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

*Chea, S. (2012). *The relationships among writing self-efficacy, writing goal orientation, learning strategies, and writing achievement* (Yüksek lisans tezi). Northern Illinois University, Illions.

Chemers, M. M., Hu, L. ve Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.

*Chen, M. C. ve Lin, H. J. (2009). Self-efficacy, foreign language anxiety as predictors of academic performance among professional program students in a general English proficiency writing test. *Perceptual and Motor Skills, 109*(2), 420-430.

Chenoweth, N. A. ve Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication, 18*(1), 80-98.

Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid. What effect size is and why it is important*. Annual Conference of the British Educational Research Association. University of Exeter, England.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* ABD: Routledge.

Cooper, H., Hedges, L. V. ve Valentine, J. C. (2019). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. New York: Russell Sage Foundation.

*Corkett, J., Hatt, B. ve Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education, 34*(1), 65-98.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dağyar, M. ve Demirel, M. (2015). Probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 139-174.

Davis, J. A. (1971). *Elementary survey analysis.* New Jersey: Englewood Cliffs.

*Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Kültür Dergisi, 2*(1), 84-114.

Dogan, U. (2017). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist, 20*(3), 553-561.

Dyson, A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school.* New York: Teachers College Press.

Egger, M., Davey Smith G. ve Altman, D. G. (2001). *Systematic reviews in health care: Meta-analysis in context.* London: BMJ.

Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Erkan, D. Y. ve İflazoğlu Saban, A. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *Asian EFL Journal, 13*(1), 164-190.

Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387.

Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K. ve Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis and the strategies of revision. *College Composition and Communication, 37*(1), 16-55.

Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher, 5*(10), 3-8.

Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist, 53*(4), 258-279. doi:10.1080/00461520.2018.1481406

Graham, S. ve Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-744.

Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445-476.

Graham, S. ve Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research, 104*(6), 396-407.

Graham, S., Hebert, M. ve Harris, K. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal, 115*(4), 523-547.

Graham, S., Kiuhara, S. A. ve MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 20*(10), 1-48.

Graham, S., Kiuhara, S. A., Harris, K. ve Fishman, E., J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation and writing performance with young, developing writers. *Elementary School Journal*, *118*(1), 82-104.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S. ve Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879-896.

*Greene, G. L. (1999). *Writing self-efficacy, gender, aptitude, and writing achievement among fresman university students* (Doktora tezi). Alabama University, Alabama.

Gülmez, D., Özteke, İ. ve Gümüş, S. (2020). Uluslararası dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı eğitim araştırmalarının genel görünümü: Bibliyometrik analiz. *Eğitim ve Bilim, 46*(206), 213-239. doi:10.15390/EB.20209317

Harris, J. (1993). *Introducing writing.* London: Penguin English.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication, 29*(3), 369-388.

*Hetthong, R. ve Teo, A. (2013). Does writing self-efficacy correlate with and predict writing performance?. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 2*(1), 157-166.

Higgins, J. P. T. ve Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta analysis. *Statistics in Medicine, 21*(11), 1539-1558.

Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 1-35.

Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review, 19*, 119-137.

Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M. ve Chlup, D. (2017). Graduate students as academic writers: Writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development, 36*(4), 716-729.

Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A. Culver, C. D. ve Hutchison, B. (2016). The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-year panel analysis. *Asia-Pacific Education Researcher, 25*(1), 89-98.

*Jalaluddin, I., Paramasivam, S., Husain, S. ve Abu Bakar, R. (2015). The consistency between writing self-efficacy and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research, 6*(3), 545-552.

Kaldırım, A. ve Tavşanlı, Ö. F. (2018). İş birlikli öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki öğrencilerin Türkçe derslerindeki akademik başarılarına etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 185-205.

Kalkan, F. (2020). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim, 45*(204), 317-343.

Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 139-164.

Karaglani, A. H. (2001). *Examining the relationship between writing self-efficacy, writing performance and general achievement for third graders* (Doktora tezi). University of Southern California, California.

Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(4), 139-157.

Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. M. Levy ve S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* içinde (s. 57-71). Mahwah, NJ: Erbaum.

*Khojasteh, L., Shokrpour, N. ve Afrasiabi, M. (2016). The relationship between writing self-efficacy and writing performance of Iranian EFL students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 5*(4), 29-37.

Kim, J. A. ve Lorsbach, A., W. (2005). Writing self-efficacy in young children: Issues fort he early grades environment. *Learning Environments Research, 8*(2), 157-175.

Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the rol of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review, 14*(2), 173-203.

Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. H. ve Van den Bergh, B. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing interventions research. *Journal of Writing Research, 7*(2), 249-274.

Lane, J. ve Lane, A. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 29*(7), 687-693.

*Lavelle, E. (2006). Teachers' self-efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(1), 73-84.

Lent, R. W., Brown, S. D. ve Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology, 33(3), 265*-269.

Maimon, L. (2002). The relationship between self-efficacy and the functions of writing. *Journal of College Reading and Learning, 33*(1), 32-45.

*Martinez, C. T., Kock, N. ve Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54*(5), 351-360.

Mascle, D. D. (2013). Writing self-efficacy and written communication skills. *Business Communication Quarterly, 76*(2), 216-225.

Mcleod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication, 38*(4), 426-435.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Millî Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Millî Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı. (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı. (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı. (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot çalışma sonuçları.* Ankara: Millî Eğitim.

Multon, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30-38.

Nystrand, M. (2008). The social and historical context for writing research. C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* içinde (s. 11-28). New York: The Guilford Press.

Nystrand, M., Green, S. ve Wiemelt, J. (1993). Where did composition studies come from? An intellectual history. *Written Communication, 10*(3), 267-333.

Özbay, M. (1995). *Ankara merkez okullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139-158.

Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly,* 19, 139-158.

*Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English, 28*(3), 313-331.

*Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools, 33*(2), 163-175.

*Pajares, F. ve Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research, 90*(6), 353-360.

Pajares, F. ve Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*(4), 390-405.

*Pajares, F. ve Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?. *Contemporary Educational Psychology, 26*(3), 366-381.

*Pajares, F., Britner, S. L. ve Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology, 25*(4), 406-422.

*Pajares, F., Johnson, M. J. ve Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English, 42*(1), 104-120.

*Pajares, F., Miller, M., D. ve Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 50-61.

*Phillips, W. C. (2007). *Writing behaviors and attitude: A survey of writing process behaviors, self-efficacy, writing achievement, and writing preferences of sixth, seventh, and eighth grade students* (Doktora tezi). George Fox University, Newberg, Oregon.

*Prat Sala, M. ve Redford, M. (2012). Writing essays: Does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology, 32*(1), 9-20.

Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* içinde (s. 54-66). New York: The Guilford Yayınları.

Rankin, J. L., Bruning, R. H. ve Timme, V. L. (1994). The development of beliefs about spelling and their relationship to spelling performance. *Applied Cognitive Psychology, 8*(3), 213-232.

*Rankin, J. L., Bruning, R. H., Timme, V. L. ve Katkanant, C. (1993). Is writing affected by spelling performance and beliefs about spelling?. *Applied Cognitive Psychology, 7*(2), 155-169.

Raoofi, S., Gharibi, J. ve Gharibi, H. (2017). Self-efficacy and its relation to ESL writing proficiency and academic disciplines. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 6*(5), 127-134.

Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society. An activity theory analysis. *Written Communication, 14*(4), 504-554.

Sabti, A. A., Rashid, S. M. Nimehchisalem, V. ve Darmi, R. (2019). The impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL learners. *Sage Open, 9*(4), 1-13.

*Sanders Reio, J. (2010). *Investigation of the relations between domainspecific beliefs about writing, writing self efficacy, writing apprehension, and writing performance in undergraduates* (Doktora tezi). Maryland University, Maryland.

*Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(5), 1126-1132.

Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

*Shah, P. M., Mahmud, W. H. W., Din, R. Yusof, A. ve Pardi, K. M. (2011). Self-efficacy in the writing of Malaysian ESL learners. *World Applied Sciences Journal 15 (Innovation and Pedagogy for Lifelong Learning)*, 8-11.

Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design.* London: Routledge.

Shell, D. F., Colvin, C. ve Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 386-398.

*Shell, D. F., Murphy, C. C. ve Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology, 81*(1), 91-100.

Shkullaku, R. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research, 1*(4), 467-478.

Shunk, D. H. (1989). Self efficacy and achievement behaviors. *Educational Psyhology Review, 1*(3), 173-208.

Shunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 159-172.

Shunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self- regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly, 23*(1), 7-25.

Singh, T. K. R. ve Rajalingam, S. K. (2012). The relationship of writing apprehension level and self-efficacy beliefs on writing proficiency level among pre-university students. *English Language Teaching, 5*(7), 42-52.

Sterne, J. A., Egger, M. ve Smith, G. D. (2001). Systematic reviews in health care: Investigating and dealing with publication and other biases in meta-analysis. *BMJ, 323*(7304), 101-105.

Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 213-231. doi:10.31464/jlere.578224

*Tanyer, S. (2015). The role of writing and reading self-efficacy in first-year preservice EFL teachers' writing performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 199*, 38-43.

*Taş, H. (2019). O*rtaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türündeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Kültür Dergisi, 3*(3), 210-237.

Tsagris, M. ve Fragkos, K. C. (2018). Meta-analysis of clinical trials versus diagnostic test accuracy studies. G. Biondi Zoccai (Ed.), *Diagnostic meta-analysis* içinde (s. 31-40). Almanya: Springer.

Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 6*(4), 849-863.

Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 1-32.

*Villalon, R., Mateos, M. ve Cuevas, I. (2015). High school boys' and girls' writing conceptions and writing self-efficacy beliefs: What is their role in writing performance?. *Educational Psychology, 35*(6), 653-674.

*Williams, J. D. ve Takaku, S. (2011). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *Journal of Writing Research, 3*(1), 1-18.

Yıldırım, İ. ve Şen, S. (2019). The effects of gamification on students' academic achievement: A meta-analysis study. *Interactive Learning Environments*, 1-18. doi:10.1080/10494820.2019.1636089

*Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845-862.

Ek 1. Rastgele Etkiler Modeline Göre Çalışmaların Etki Büyüklüklerine İlişkin Orman Grafiği

