Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*
Volume 8/8 Summer 2013, p. 139-160, ANKARA-TURKEY

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZILI ANLATIM ÖZ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

*İ. Seçkin AYDIN***
*Hasan Özgür İNNALI****
*Muazzez BATAR*****
*Huriye ÇAKIR******

ÖZET

Yazma, bireylerin günlük yaşamında en az kullandığı dil becerisi alanıdır. İnsanların farklı amaçlara bağlı olarak yazma becerisini kullanması ise kaçınılmaz bir gerçektir. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda dil becerilerinin etkili bir şekilde kullanılması ayrı bir önem taşır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerini değerlendirecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmalara göre bir konuya yönelik öz yeterlik inanışlarıyla o konuya yönelik başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğretmen adayları, örneklemini ise aynı fakültedeki birinci ve sonuncu sınıfta öğrenim gören adaylar oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak adaylara ulaşılmıştır. 67 maddeden oluşan ölçek; 418 kadın, 113 erkek toplam 601 birinci ve son sınıf düzeyindeki öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde faktör analizi tekniklerinden temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda 54 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin %44.7'sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerde ve toplam puanda iç tutarlığa sahip olduğu saptanmıştır. Güvenirlik analizi; madde-toplam korelasyonu, alt ve üst %27'lik grupların farklarının ilişkisiz t-testi kullanılarak denenmesi, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanması ile yapılmıştır. Ölçeğin geneli için alfa (α) .96 bulunmuştur.

Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (YAÖYÖ) olarak geliştirilen ölçeğin, öğretmen adaylarının öz yeterliklerini ölçmede kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazılı anlatım, öz yeterlik, geçerlik, güvenirlik, öğretmen adayları.

---

*__Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.__

** Dr. Dokuz Eylül Ünv. Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: seckin.aydin@deu.edu.tr
*** Öğrenci-YL, Dokuz Eylül üniversitesi, Türkçe Eğitimi, El-mek: ozgurinnali@hotmail.com
**** Öğrenci-YL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, El-mek: m.batar@windowslive.com
***** Öğrenci-YL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, El-mek: h7r4y2@hotmail.com

THE STUDY OF IMPROVING SCALE ON THE PRESERVICE TEACHERS' WRITTEN EXPRESSION SELF EFFICACY

ABSTRACT

Writing is the least used tongue skill area by person in daily life. People using the writing skill for different aims are an inevitable truth. Especially using tongue skills effectively in the institutions educating teachers caries an important role. The aim of this study is to improve a scale tool to assess self efficacy of preserves teachers' writing expressions. According to the researches there is a meaningful relation between the believes of self efficacy towards the topic and the success towards the topic.

The population of the study is the students of Dokuz Eylül University Buca Education Faculty and the sample of the study is the same faculty's first and last classes. In choosing the sample, the stratified random choosing method was used. The scale which has 67 items was implemented to 418 women, 113 men, totally 601 first and last class students. For the analyses of the datas in the study, SPSS 17. 0. was used. To analyze the obtained data principal component analysis techniques were used. At the end the factor analysis 3 factors which have 54 items and explaining %44.7 of the total parameters were obtained. It was determined that the scale has internal consistency in the lower factors and the total scores. Reliability analysis was made by: item total correlation, testing the differences of up and down %27 groups' by using t-test, Spearman Brown two half test correlation and Cronbach's alpha internal consistency coefficient calculation. For the general of the scale alpha (α) was found 96.

The scale improved as the written expression self efficacy scale was determined that it is a reliable and valid tool for using to scale teachers' self efficacy.

Key Words: Written expression, self efficacy, reliability, validity, preserves teachers.

1. Giriş

Düşünceleri, duyguları, heyecanları, kısaca ruhun ve zihnin ürettiği değerleri kalıcı hale getirme ihtiyacının karşılanması yazının icadıyla gerçekleştirilmiştir (Ağca, 2001: 173). İnsanlığın ilk çağlarından beri duygu ve düşünceleri uzakta bulunanlara bildirme isteği duyulmuştur. Mağaralarda bulunan çizgi ve ilkel resimlerin anlaşmaya yarayan işaretler olduğu anlaşılmıştır. İşte ilk yazı düşüncesi, bu resim, çizgi ve işaretlerden oluşmuştur. Duygu ve düşünceleri başkalarına bildirmek için herhangi bir madde üzerine çizilerek, kazınarak gösterilen şekil ve işaretlere "yazı" denilmektedir (Uslay, 1969: 5). Yazı, insanlığın belleğidir. Çağlar arasındaki düşünsel etkileşim büyük ölçüde yazının yardımıyla gerçekleştirilmiştir (Özdemir, 1981: 10). Yazı, yazmanın aracıdır. Yazma bir anlatım etkinliği iken, yazı harf dediğimiz özel işaretlerden oluşmuş dilden ayrı bir gösterge dizgesidir. Her yazı, yazılı anlatım değildir. Yazma, yazılı olarak metin üretme edimi olup (Keçik, Subaşı: 2007: 63) belli bir mantık akışını sürdürmeyi gerektirir.

Duygular, düşünceler, tasarılar, sezgiler, görüşler insan olmanın bir gereği olarak dışa vurulmak zorundadır. Bu dışa vuruş, her şeyden önce varoluşun bir gerçeğidir. Mektup yazmadan

bilimsel bir tez hazırlamaya, öyküye, romana, şiire, denemeye, eleştirmeye değin bütün yazılı anlatım etkinliklerinin özünde bu gerçek yatar. Öyleyse yazma, kişisel bir zorunluluk, bir gereksinimdir. Her yazar, çevresiyle, başkalarıyla bir bağlantı kurmak ister. Bu istek doğal bir dürtüdür (Binyazar ve Özdemir, 1969: 11, 12) .

Yazmaya yönelik elde edilen bilgiler (Aktaş, 2010: 240; Demiray, 1959: 2; Emir, 1968: 7; Karaalioğlu, 1967: 85; Karadağ ve Kayabaşı, 2011: 990; Sever, 2011: 24), yazmanın dinlediklerimizi, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı, etkili, güzel, zevkli ve mantıklı bir şekilde; kıvrak, canlı, açık bir dille, düşünme yeteneğini en üst düzeyde kullanarak bir mükemmelin yaratılması, bir sanatın meydana getirilmesi olduğunu göstermektedir.

Yazı, düşünceyi tespit etmek suretiyle, sözden daha çok fikrî çalışmaya yardım eder. Konuşmada fikir her an uçar. Yazı, düşünceyi bir başka mekân ve zamana taşımak suretiyle, hakikatlerin keşfi için lazım bir şart olan, ayrı kafaların aynı mevzu üzerinde karşılaşmasını sağlar. Yazı zaman ve mekân içinde, çok geniş bir diyalog kurar (Kaplan, 1988: 171) .

Yazmanın temel koşulu dile egemen olmaktır. Dili enine boyuna yoğurma, dilin sınırlarını zorlayarak olanaklarını bulgulamaya çalışmaktır. Müzik yapan biri için aleti, sözgelimi piyano çalan biri için piyanosu neyse, yazı yazan için de dil odur (İpşiroğlu, 1991: 26).

Yazarlık, dil işçiliğidir. Bu, dilin olanaklarını tanıma, bunları en uç noktasına değin işletmedir. Bir başka deyişle, her yazıda dilin yeniden kurulması, yeniden yaratılmasıdır. Seslerin, sözcüklerin irdelenmesi, kelimelerin bağlaşım ve sözdiziminin yoklanması, onlardaki inceliklerin, gizli güzelliklerin bulunup ortaya çıkarılmasıdır (Özdemir, 1973: 10).

1.1. Yazma Becerisi

Yazma çalışmaları ilkokuldan üniversiteye değin, hangi düzeyde yapılırsa yapılsın, öğrencilere duyma, düşünme, duyup düşündüklerini yazıyla anlatma gibi yetileri kazandırmayı amaç edinir (Özdemir, 1969: 5). Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde en çok yazma derslerinin etkisi vardır (Erkan, 1976: 33). Yazılı anlatım, insanın gördüklerini, dinlediklerini, okuduklarını, araştırdıklarını, duygularını, isteklerini, hayallerini ve düşüncelerini bir düzen ve disiplin içinde anlatmayı gerektirir (Özbay, 2011a: 4).

Ediskun ve Dürder'e (1949: 204) göre yazı yazacak bir öğrencinin mühendis gibi hareket etmesi gerekir. Yazıyı oluşturacak fikirler bulunduktan sonra, onları nereye yerleştirmek lazımsa o yer aranmaya başlanır. İyi işlenmiş bir konuda, bütün fikirler ana fikre doğru yönelir; onu açıklar, ispatlar, geliştirir.

Yazma becerisi, çocuğun aile ortamında öğrenip geliştirdiği dinleme ve konuşma becerisinden sonra ilköğretim 1. sınıfta okuma becerisi ile eşgüdüm içerisinde geliştirilen bir beceridir (Özbay, 2011b: 80) .

Okumayla ilgili yapılan araştırmalarda (Emir, 1968: 8; Par, 1962: 9), fikir bahçesinin gür, bol ve bereketli ağaçlarla dolması ve hayal dünyasının gelişmesinde okumanın etkisinin çok büyük olduğu belirtilmektedir. Okumak, zihin kısırlığının en başlıca ilacıdır. Zihin okumakla açılır, onunla olgunlaşır. Yazı yazmayı öğrenmenin temel koşulu okumaktır. Bu sayede yazıda anlatılacak fikirler kazanılır (Özön, 1960: 47).

Duygu ve düşünceleri yazılı olarak aktarma sürecinde, kişide meydana gelen endişe ve korku, yazma kaygısı olarak adlandırılmaktadır. Yazma kaygısının sonuçları yazılı ürünlerde ve kişinin tutumunda birtakım değişiklikler meydana getirmektedir. Bu değişiklikler bireyde üzüntü, kızgınlık, korku vb. şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Tiryaki, 2012: 14). İnsan kendi yazısına bilgisi, düşüncesi, kanısı ve duygusuyla iç dünyasını koyacak ve bunu başkalarının yargısına

sunacaktır. Bu duygu, yazan kişide bilinçli ya da bilinçsiz, çekingenlik uyandırır (Göğüş, 1978: 244).

Yazma, öğrenciler tarafından pek cazip bir etkinlik olarak görülmez. Yazarken çoğu kez sıkı kurallara bağlı kalmak zorunluluğunun olması bu durumun nedenleri arasındadır. Elbette yazı yazmanın kuralları vardır; ancak bunu yaparken öğrencilerin ilgilerini dağıtmadan (Oral, 2008: 7, 8) öğretimi gerçekleştirmek gerekir. Her konunun, her sınıfta, her öğrenciye yazdırılması yanlışlığı (Burdurlu, 1968: 11), öğrencilerde yazmaya karşı kaygı oluşmasının nedenlerden biri olarak söylenebilir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin "duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri" genel amaçlar içerisinde belirtilmiştir (MEB, 2006: 4).

Özbek'e (1993: 127) göre yazılı anlatım derslerinin amacı, eleştirel bakış açısıyla konuyu irdeleyip yeni düşünce üretme becerisi kazandırılması, öğretmenin sınıfa götürdüğü konunun irdelenerek onun çeşitli yönlerden aydınlatılması, konunun daha iyi anlaşılması ve yeni düşünceler üretilmesini sağlamak için sorular üretip cevaplar aranması ve daha sonra bu konuda bir şeyler yazılmasıdır. Bu şekilde yapılacak bir yazılı anlatım dersi hem öğrencileri sıkıcı ders ortamından kurtaracak, hem de onlara, konuları, olayları düşünme ve tartışma özgürlüğünün verdiği güven ve hazzı duyuracaktır. Buna karşın üniversitelerin ilk sınıflarında okutulan "Yazılı Anlatım" derslerinin sorunsuz bir biçimde işlendiği pek söylenemez (Akbayır, 2010: 15).

Yılman'ın (2010: 1045) ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları bu kanıyı doğrular niteliktedir. Araştırmaya göre, öğrenciler tarafından "Öğretmenler, eğitim fakültelerinde Türkçe yazılı-sözlü anlatım konusunda yeterince eğitilmekte midir?" sorusuna %47.7 oranında "İyi eğitilmemektedir." şeklinde cevap verilmiştir.

Çakır (2003: 32) da bu konuyla ilgili olarak şunları ifade etmektedir: "Eğitim fakültelerine öğretmen adayı olarak gelen öğrencilerimizin pek çoğu, istisnaları bir kenara bırakacak olursak, dil kullanımında önemli yetersizlikleri sergilemektedir. Bu durumda öğretmen yetiştiren kurumların karşı karşıya kaldıkları gerçeklik şudur: Öğretmenlik mesleği açısından son derece önem taşıyan dil becerilerindeki temel eksikliklerin ve yetersizliklerin giderilmesindeki sorumluluk, son aşamada öğretmen yetiştiren programlara düşmektedir. Bu nedenle, programlarda yer alan temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri açısından titizlikle düzenlenmek zorundadır."

1.2. Öz Yeterlik ve Yazma Öz Yeterlik

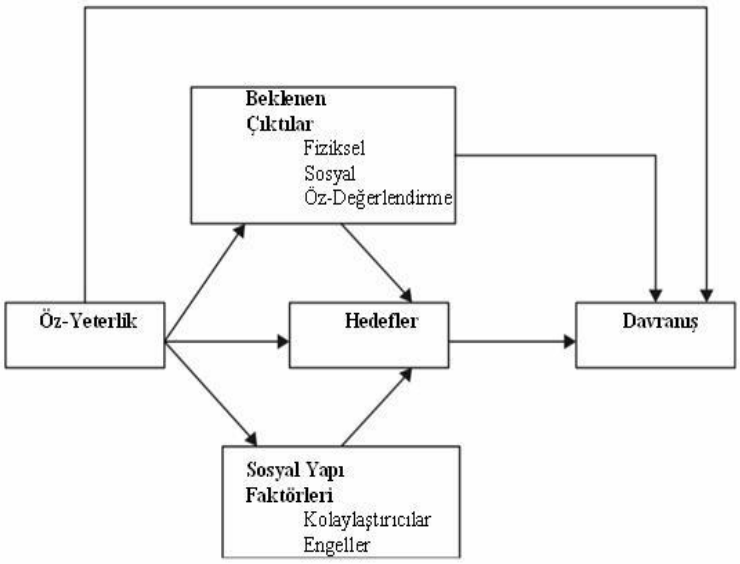
Değişen ve gelişen eğitim sisteminde bireye verilen önem giderek artmaktadır. Bununla birlikte bireylerin düşünceleri ve özellikle de bir konuda sahip oldukları inanışları önem kazanmıştır. Birey, bir konudaki yetkinliğini biliyor ve bu doğrultuda başarı sergileyebiliyorsa bu birey için, öz yeterlik algısı yüksektir denilebilir. Öz yeterlik, bireyin kendisini sağlıklı bir şekilde algılaması, o konuya ilişkin güdüsü ve bunun neticesinde elde ettiği başarıda önemli bir işleve sahiptir.

Öğrenci başarısını etkileyen birçok etken vardır. Program, fiziki koşullar, eğitim materyali ve öğretmen bunlardan bazılarıdır. Ancak diğer unsurlarla karşılaştırıldığında öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen, bir eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmada, eğitim ortamlarındaki program, fiziki koşullar, eğitim materyali vb. gibi diğer unsurların ötesinde belirleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Bu özelliği ile öğretmenlerin, eğitim ortamının en önemli ve etkili ögesi olduğu söylenebilir (Demirtaş vd. 2011 : 98).

Öz yeterlik kavramı, ilk defa Sosyal Öğrenme Kuramı'nın öncüsü Bandura tarafından kullanılmıştır. Bandura (1986: 391) öz yeterliği, bireylerin bir performansı sergilemek için kimi uygulamaları organize edip bunları gerçekleştirebilme kapasitesine yönelik kişisel algısı olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik kavramı, bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi ögeleri içerir (Yıldırım ve İlhan 2010: 302). Öz yeterlikte, var olan deneyimlerin önemli bir yeri vardır. Çünkü bu deneyimler öğrencilerin mevcut yetkinliği üzerine gerçekleşen bir yoruma sahiptir. Bu yorumlar ise onların gelecekte neleri yapıp yapamayacağına olan inançlarını etkiler. Birinin kendi performansına ilişkin yaptığı yorum, onun öz yeterlik duygusunu yaratır (Dinther vd., 2011 :97). Yeterlik inançları, bireylerin hedef ve beklentilerine yönelik kendi motivasyonları ve eylemlerini etkiler (Bandura, 2009: 180). Yeterlik inancına bağlı olarak öğrenenlerde kendi becerilerine ilişkin bilişsel ve duyuşsal farkındalık oluşur.

Öz yeterliği etkileyen birçok etmen olabileceği gibi, öz yeterliğin etkilediği etmenlerden de söz edilebilir. Öz yeterliğin, hedef ve davranışlar üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisi, Bandura (2009: 180) tarafından aşağıdaki çizelgede şu şekilde gösterilmiştir:

1. Tablo: Öz Yeterliğin Hedef ve Davranışlar Üzerindeki Etkisi



Öğrenciler üzerine öz yeterlik çalışmaları, son otuz yılda eğitim araştırmalarında önemli bir yapı olarak ortaya çıkmıştır. 90'ların başından itibaren yüksek eğitimde öz yeterliği etkileyen durum ve etmenler üzerinde çalışmalar yapılmaktadır (Dinther vd., 2011: 104).

Bireylerin sosyalleşmesi, her şeyden önce iletişimin niteliğiyle ilgilidir. Özellikle çocukların gerek aile içi iletişimi gerekse toplumsal iletişimi açısından son derece önemlidir. Yapılan araştırmalar, aile içi yakınlık ve açık iletişim, ergenlerin sosyal-duygusal gelişimlerini pozitif yönde etkilemekte ve onların yetişkin yaşam kalitesine katkı yapmaktadır (Caprara, 2005: 74: Bandura vd., 2011). Öz yeterlik duygusunun gelişmesinde, bireyin içinde yaşadığı toplum kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okul ortamında, öz yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, bir anlamda da kendisinin

öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır (Umay vd. 2005: 2). Bandura ve arkadaşlarının (1980) yaptığı araştırmaya göre ise yetişkinlerin öz yeterlik inanışları yükseldikçe performansları da yükselmektedir. Bu açıklamalardan hareketle öz yeterlik inanışları üzerinde aile, çevre, okul, yaş vb. birçok değişkenin etkili olduğu söylenebilir.

Öz yeterlik algılarının yükseltilmesi, öğrencilerin öz düzenleme yapmalarının sonucunda gerçekleşir. Öz düzenleme yeterliği, hem öz değerlendirme standartlarını hem de akademik öz yeterlik algısını etkiler (Zimmerman ve Bandura, 1994: 848). Öz düzenleme aracılığıyla bireyler, öğrenme çıktılarını genişletirler (Schmitz ve Wiese, 2006: 69). Özellikle öz düzenleme sürecinde metin üretimini yönlendirebilecek öğretim stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir yol olarak kabul edilir (Fidalgo vd., 2008; Graham, 2006; Wong vd., 2008).

Dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar (Mills vd., 2006; Woodrow, 2011), dili öğrenme sürecinde, öz yeterlik ile dil kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Martinez ve arkadaşlarının (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmaya göre yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarından daha yüksektir. Yine Jones'un (2008) yaptığı bir araştırmaya göre öz yeterlik inanışları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Graham ve arkadaşlarının (2005) yaptığı çalışmada, yazma becerilerinin öz değerlendirmeye ve öz düzenlemeye bağlı olarak geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır. Garcia ve Caso'nun (2005) yaptığı deneysel çalışmada ise yazma becerileri üzerinde hem süreci oluşturan öz yeterlik, tutum ve motivasyon gibi bileşenlerin göz önünde bulundurulmasının hem de sınıf içi uygulamaların etkisi olduğu saptanmıştır. Yine Chan ve Lam (2008), sosyal öğrenme modeline göre hazırladıkları programın yazma öz yeterlikleri üzerindeki olumlu etkisini saptamıştır.

Nicolaidou'nun (2012) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı deneysel çalışmada ise yazma öz yeterliğinin geliştirilmesinde portfolyönün etkisi saptanmıştır. Pajares'in (2007) ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, yazma öz yeterlik inancının yazma performansıyla ilgili olduğu bulgusuna yer verilmiştir.

Graham ve arkadaşları (1993: 244) ise yaptıkları çalışmada ise yazmaya yönelik korkuları dört başlık altında toplamıştır. Bunlar üretimsel (productive), özsel (substansive), motivasyonel ve yeterlik (abilty) altında toplanmaktadır. Dolayısıyla öz yeterlik, yazmayı etkileyen başlıca etkenlerden biri olarak sayılabilir.

1.3. Türkçe Yazılı Anlatıma Yönelik Araştırmalar

Yazma becerilerinin ölçülmesi, en çok güçlük çekilen noktalardan birini oluşturur. Özellikle metin oluşturma sürecinde birçok değişkeni göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmak önemli bir sorundur. İlköğretimden başlayarak yüksek öğretime kadarki zaman dilimi içinde her yaş grubunun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine uygun ölçme araçları geliştirmek, yazma eğitimi açısından büyük bir gereksinimdir. Türkçe alanyazınında yazma becerileri üzerine başarı, tutum, eğilim ve kaygı ölçeklerinin geliştirilerek değerlendirme yapıldığı görülmektedir.

Değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Eğitim öğretim sürecinin ne derece işlediği, öğrencilerin beceri ve kazanımlara ulaşıp ulaşamadıklarının belirlenebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenin, süreç boyunca değerlendirme faaliyeti yürütmesi gerekir. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinde de değerlendirme çalışmaları çeşitli biçimlerde yapılmaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarının ölçülmesinde çeşitli ölçekler kullanılabilir (Göçer, 2011: 4). Örneğin, Bay ve Alisinanoğlu (2010), 2006 yılında çocuk merkezli, gelişimsel ve sarmal olarak yeniden düzenlenen Millî Eğitim Bakanlığı "36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı"ndaki okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında

belirlenen başlıklar doğrultusunda 82 maddeden oluşan taslak bir form oluşturmuşlardır. Madde puanı 4'ün altında olan 11 madde taslak formdan çıkarılmış ve 71 maddelik deneme formu elde edilmiştir. Bu "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği"nde likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Göçer (2005), öğretmenler için kompozisyon sorularını puanlamada geliştirdiği "Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği"nde plan fikri, olaylara bakış açısı, anlatımda duruluk ve doğallık, konuyu anlama-orijinal örneklerle açıklama, yazım ve noktalama olmak üzere beş ölçütte değerlendirmelerde bulunmuştur.

Ülper ve Uzun'un (2009) bilişsel süreç modeline dayalı olarak hazırlanacak bir yazma öğretimi izlencesinin, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde ne gibi bir etkisi olacağını saptamak amacıyla yaptıkları çalışmalarında; öğrencilerden yazılı metin oluşturma yoluyla toplanan veriler, alan yazındaki kuramsal bilgiler ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen çözümsel değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir. "Yazılı Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı" adı verilen bu ölçek, beş alt bölümden oluşmaktadır. Bu puanlama anahtarı, öğrenciler tarafından üretilen yazılı metinlere not vermek amacıyla geliştirilmiştir.

Öğrencilerin kompozisyon başarılarını ölçmek için Ömür (2009), "Kompozisyon Yazmaya İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı"nı geliştirmiştir. Söz konusu dereceli puanlama anahtarı, kompozisyonları biçim, içerik ve hedef kitleye uygunluk alt başlıkları ile değerlendirmekte ve hiç yeterli değil ile çok yeterli arasında 0-5 arası puanlandırılmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik Konedralı ve Özder (2009; Akt. Yılmaz, 2011), "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği" adlı ölçeği geliştirmişlerdir. Yazılı anlatım becerisi buluş, planlama ve anlatım olarak ele alınmış ve toplam 25 maddeyi içeren beşli likert tipi ölçek hazırlanmıştır.

İşeri ve Ünal (2010), öğrencilerin yazma eğilimlerini belirlemek amacıyla Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen Yazma Eğilimi Ölçeği'ni (Writing Disposition Scale) Türkçeye uyarlayarak ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine göre üç boyuttan (tutku, güven, süreklilik) oluştuğu görülmüştür. Ölçek, beşli likert tipinde 21 maddeden oluşmaktadır. Aynı ölçeği Tüfekçioğlu (2010) da yaptığı çalışmada kullanmıştır.

Yaman (2010) tarafından "Yazma Kaygısı Ölçeği" geliştirilirken ilk önce 774 öğrenciyle gerçekleştirilmiş, ardından 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Maddelerde beş basamaklı likert dereceleme ölçeği kullanılmış ve bu maddeler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Özbay ve Zorbaz (2011) ise öğrencilerin yazma kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme araçları (öz değerlendirme formları, gözlem formları) arasında geniş örneklemde kullanıma uygun olması (Daly, 1975: 45) açısından Daly ve Miller tarafından 1975 yılında geliştirilmiş olan ölçeği kullanmışlardır. Toplam 26 maddeden oluşan ölçek, beşli likert modelinde geliştirilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin 21 maddelik hâlinin geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir.

Yine Özbay ve Zorbaz (2012), öğrencilerin yazma tutuklukları hakkında bilgi edinmek amacıyla Mike Rose (1981) tarafından geliştirilmiş olan "Yazma Tutukluğu Ölçeği"ni Türkçeye uyarlayarak kullanmışlardır. Toplam 24 maddeden oluşan ölçek, beşli likert modelindedir. Ölçek, üç alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Ortaöğretim düzeyinde ise Bağcı (2012), 9. sınıfta öğrenim gören 196 öğrencinin yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında, çoktan seçmeli 33 soruluk Alan Bilgisi Başarı Testi'ni kullanmıştır.

Yükseköğretim düzeyinde Bağcı (2007), Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek üzere 27 maddeden oluşan 'Yazılı Anlatım Tutum Ölçeği' kullanmıştır. Araştırmada likert tipi tutum ölçeğinin 100 kişilik bir öğrenci grubuna yapılan ön uygulama sonucunda güvenilirlik derecesi, güvenilirlik analizi ile belirlenmiş ve "alfa katsayısı" ile sınanmıştır.

Temizkan ve Sallabaş (2009), üniversite öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere yaptıkları çalışmada "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanmışlardır. Tutum ölçeğinde beşli likert tipi 25 madde bulunmaktadır.

Çamurcu (2011), yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yazma becerilerini, "biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama" ölçütlerine bağlı olarak "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" kapsamında değerlendirmiştir. Her bir ölçüte bağlı olarak kompozisyonlarda aranan özellikler sıralanmıştır. Arslan ve Aytaç (2010) da, çalışmalarında öğretmen adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarını ölçebilmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir.

Bağcı'nın (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerileri bakımından yeterli seviyede yetiştirilip yetiştirilemediğinin belirlenmesini amaçlayan çalışması ise iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada 8 üniversitenin Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencinin yazılı anlatım alan bilgisi düzeylerini belirlemek için çoktan seçmeli 'Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Testi' uygulanmıştır. İkinci olarak uzman görüşleri de alındıktan sonra adaylara, beş ayrı konudan tercih ettikleri biri hakkında veya kendilerinin belirlediği herhangi bir konuda yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. "Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği'' kullanılarak Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım beceri düzeyleri belirlenmiştir.

Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen öğretmen adaylarına yönelik 'Yazma Kaygısı Ölçeği' 35 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça yazma kaygısı düzeyinin yükseldiği ortaya konmuştur.

Sürece dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumları ve yazılı anlatım becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini inceleyen Karatay (2011), çalışmasında "4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" ve "Yazılı Anlatım Tutum Ölçeği" kullanmıştır. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirmek için ise geliştirilen "4+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu modelde iyi bir yazıda olması gereken ölçütler; hazırlık, planlama, düzenleme, dil ve anlatım, sunum olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmada, öğretmen adaylarının Türkçe ve yazılı anlatım dersine ilişkin tutumlarını ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır.

Ayrıca, Özdemir ve Erdem (2011) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının incelenmesi amacıyla 902 öğretmen adayı üzerinde beşli likert tipi 25 maddelik "Yazma Alışkanlığı Ölçeği" kullanılmıştır.

Yukarıda değinilen araştırmalardan hareketle yazmaya yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla başarı düzeyini merkeze alan ölçeklerden oluştuğu söylenebilir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının meslekî öz yeterlikleri yanında, kullandıkları dile yönelik öz yeterlikleri de önemlidir. Gerek iş gerekse günlük yaşamlarında dile yönelik inanışlar, ölçülmesi gereken niteliktedir.

Türkiye'de öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile ilgili birçok araştırma, inceleme ve değerlendirme yapılmıştır (Demirtaş, Cömert ve Özer 2011; Tuncer ve Özüt, 2012; Ülper ve Bağcı, 2012; Oğuz, 2009a; Oğuz, 2009b). Ülper ve Bağcı'ya ait (2012: 1130) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algı" ölçeğinde "Yazma strateji/yöntem/tekniklere ilişkin bilgim, yazılı metnin özelliklerine ilişkin bilgim, yazım kurallarına ilişkin bilgim, noktalama kurallarına ilişkin bilgim" biçiminde Türkçe öğretmeni adaylarının yazma öz yeterliklerini sınayan maddelere de yer verilmiştir. Ancak bu maddeler, yazılı anlatım becerilerini tümüyle yordayan bir kapsama sahip değildir.

Ayrıca Oğuz (2009b) tarafından nitel araştırmaya bağlı olarak öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmada sözlü ve yazılı anlatıma yönelik öz yeterlilikler değerlendirilmiştir. Araştırma; Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lisans programlarının birinci sınıflarında öğrenim gören toplam 80 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Çalışmada anket formu düzenlenerek öğretmen adaylarına sunulmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bu çerçevede, çalışmanın temel amacı, üniversite düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik yazılı anlatım öz yeterlik ölçeği geliştirebilmektir.

2. Yöntem

2.1. Ölçek Geliştirme Süreci

Bu araştırma genel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın başlangıcında yazma becerilerine yönelik alanyazın taranmıştır. Daha sonra 2011-2012 öğretim yılındaki son sınıf 45 Türkçe öğretmen adayına "Yazılı anlatımda kendinizi yeterli gördüğünüz ve görmediğiniz hangi özellikler bulunmaktadır?" sorusu yöneltilerek açıklamalarıyla birlikte yazmaları istenmiştir. Yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik toplanan verilerden madde havuzu oluşturulmuştur. Örneklem grubuna uygulanan 75 maddelik taslak ölçekte, olumlu maddeler "Hiç iyi değilim." seçeneğinden "Çok iyiyim." seçeneğine kadar 1, 2, 3, 4, 5 biçiminde puanlanmıştır. Toplam 75 maddeden oluşan ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliğini saptama üzere 4 Türkçe eğitimi, 1 rehberlik ve psikolojik danışma, 1 program geliştirme, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak 75 maddelik ölçekteki madde sayısı 67'ye düşürülmüştür. Ayrıca ölçek maddelerinin uygun boyutlarda yer alabilmesi için Türkçe eğitimi alanında çalışan 4 akademisyenden görüş alınmıştır. Boyutların belirlenmesinde uzmanların görüş birliğine vardığı saptanmıştır. Ölçeğin anlaşılabilirliğine ilişkin 30 katılımcıdan oluşan Türkçe öğretmeni adayına ölçek dağıtılarak ön denemesi yapılmıştır. Deneme sonucunda kimi ifadelerde değişiklik yapılmıştır. Ölçeğe son şekli verildikten sonra, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına sunulmuştur.

Verilerin analizinde SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Ölçek puanlarının dağılımında, beklenen en düşük puan 67.00, en yüksek puan 335'tir. Her bir maddenin aritmetik ortalaması 3.18 ile 4.22 arasında değişmektedir.

Ölçek maddelerini belirlemek üzere faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testi ile kontrol edilmiştir. Verilerin faktör analizi için uygun çıkması üzerine, "Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği"nin (YAÖYÖ) yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek için temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analizlerde faktörlerin her değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir. Faktör yük değerleri en az .37 olan maddeler analiz için seçilmiştir. Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30'a indirilebilir (Büyüköztürk, 2010: 124). Maddelerin ortak bir faktörde toplanıp

toplanmadığını belirleyebilmek için döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Madde seçiminde Pearson korelasyonu kullanılmıştır.

Güvenirlik analizinde madde-toplam korelasyonu, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanması, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanması ile yapılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise tabakalı olarak tesadüfi yöntemle seçilmiş, lisans düzeyinde öğrenim gören birinci sınıf ve son sınıf adaylardan oluşmaktadır. Araştırmaya 418 (%69,9) kız, 183 (%30,4) erkek olmak üzere toplamda 601 öğretmen adayı katılmıştır. Birinci sınıf ile son sınıf düzeydeki adayların seçilmesinin en önemli sebebi, üniversiteye başlangıç ile mezun durumuna kadarki süreci değerlendirmeye alabilmektir. Adayların ortaöğretim fen ve matematik eğitimi, ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi, yabancı diller eğitimi, ilköğretim, Türkçe eğitimi ve güzel sanatlar eğitimi gibi farklı alanlarda öğrenim gören katılımcılardan seçilmiştir. Tavşancıl (2010), örneklem büyüklüğünde 50'yi çok zayıf, 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i mükemmel olarak nitelemektedir. Örnekleme dâhil edilen adayların cinsiyet, sınıf düzeyi ve anabilim dallarına ilişkin dağılımı 2. Tablo'da sunulmuştur.

2. Tablo: Öğretmen Adaylanın Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Ana Bilim Dallarındaki Dağılımı

Ana Bilim Dalı	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam (n)
		Kadın	Erkek	
Türkçe Eğitimi	1	30	18	48
	4	25	15	40
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	1	24	15	39
	5	25	9	34
İngilizce Öğretmenliği	1	39	7	46
	4	33	14	47
İlköğretim Matemetik Eğitimi	1	35	6	41
	4	24	12	36
Kimya Eğitimi	1	11	9	20
	5	10	5	15
Resim-İş Eğitimi	1	26	12	38
	4	33	3	36
Okul Öncesi Eğitimi	1	31	9	40
	4	25	7	32
Sosyal Bilgiler Eğitimi	1	22	25	47
	4	25	17	42
Toplam		418	183	601

3. Bulgular

3.1. Faktör Analizi

Araştırmada birinci tabloda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları verilmiştir.

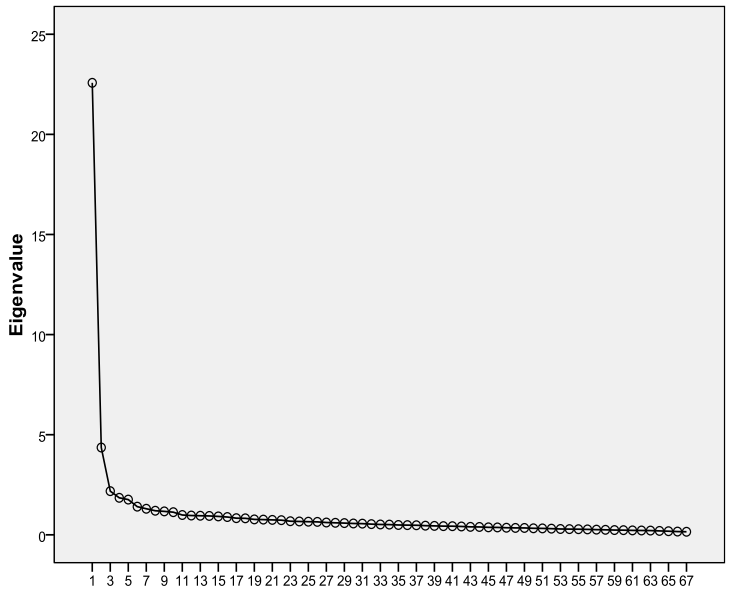
3. Tablo: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,957
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	20693,893
	df	2211
	Sig.	,000

Verilerin analizinde öncelikle örneklem büyüklüğünü belirlemek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı bulunmuştur. 601 kişiden oluşan örneklemin KMÖ değeri .96 olarak bulunmuştur. .90 ve üzeri değerlerin mükemmel gösterilmesi, bu araştırma için elde edilen değerin (.96) uygun olduğunu ortaya koymaktadır. 1. Tablo incelendiğinde Bartlett testi 20693,893 olarak belirlenmiştir ve anlamlı (.000 p< .001) bulunmuştur. Buna göre de verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği söylenebilir.

Ölçekte açıklanan toplam varyans sonuçlarına bakıldığında öz değerleri 1'in üzerinde olan 10 bileşen bulunmaktadır. Dolayısıyla faktör analizi için 10 faktör önerilmiştir. Faktörlerin varyansa yaptığı katkının 58,111 olduğu görülmektedir. İlk üç bileşenin varyansa önemli ölçüde katkı sağladığı, ancak dördüncü bileşenden sonra bu katkının azaldığı görülmüştür. Faktör sayısına karar verilirken varyansa sağlanan katkının yanında aşağıdaki yamaç-birikinti grafiğine (Scree Plot) bakılmıştır.

4. Tablo: Yamaç-Birikinti Grafiği



4. Tablo'da üçüncü noktadan sonra bileşenlerin plato yaptığı görülmektedir. Her bir bileşenin açıklanan toplam varyansa olan etkisi de göz önünde bulundurulduğunda faktör sayısının üç olmasına karar verilmiştir. Faktör sayısı üç olarak belirlendikten sonra çok faktörlü modeller için döndürme işlemi yapılmıştır. Döndürme işlemi sonucunda kabul düzeyinden (.32) yüksek olmasına karşın, 13 madde birden fazla faktörde binişik olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra döndürülmüş temel bileşenler analizi yeniden yapılarak 5. Tablo'da bulgular sunulmuştur.

5. Tablo: Döndürülmüş Temel Bileşenler

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
			1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
m2	,347	,367		,482	
m3	,396	,432		,493	
m4	,406	,495		,571	
m5	,398	,448		,541	
m6	,464	,503		,644	
m7	,529	,519		,681	
m8	,399	,436		,596	
m9	,495	,494		,666	
m10	,391	,449		,476	
m11	,498	,540			,682
m12	,671	,660			,808
m13	,556	,605			,740
m16	,458	,505			,647
m17	,519	,515			,685
m18	,617	,569			,755
m20	,438	,656	,570		
m21	,386	,489	,436		
m23	,577	,544			,689
m25	,403	,619	,496		
m26	,463	,656	,569		
m27	,549	,709	,672		
m28	,538	,707	,641		
m29	,511	,642	,642		
m30	,508	,596	,618		
m31	,485	,630	,621		
m32	,390	,531	,561		
m33	,497	,650	,642		
m34	,386	,600	,558		
m35	,371	,595	,548		
m38	,398	,613	,487		
m39	,386	,580	,538		

m40	,541	,702	,647		
m41	,484	,652	,626		
m42	,451	,589	,611		
m43	,498	,681	,635		
m44	,520	,701	,613		
m45	,432	,646	,577		
m46	,454	,611	,597		
m47	,507	,675	,662		
m48	,468	,647	,636		
m49	,394	,617	,545		
m50	,410	,632	,490		
m51	,392	,555		,525	
m52	,438	,651	,562		
m53	,384	,612	,501		
m54	,478	,671	,620		
m55	,491	,688	,616		
m56	,362	,437	,369		
m57	,402	,539	,545		
m59	,411	,553		,419	
m62	,426	,547		,460	
m63	,497	,584			,600
m65	,537	,556			,698
m67	,457	,673	,596		
Açıklanan	Varyans				
Toplam:	%44,7				
Faktör 1:	%33,6				
Faktör 2	%7,2				
Faktör 3:	%3,9				

Ölçek, döndürme sonrası üç faktör olarak çıkmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %33,6'sını (33 madde), ikinci faktör %3,9'unu (12 madde) ve üçüncü faktör %7,2'sini (9 madde) oluşturmaktadır. Birinci faktöre "Yazma Süreci" , ikinci faktöre "Yazmaya Hazırlık" ve üçüncü faktöre de "Yazmayı Değerlendirme" adı verilmiştir. Alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerlerinin "Yazma Süreci" boyutunda .37 ile .67; "Yazmaya Hazırlık" boyutunda .42 ile .68 ve "Yazmayı Değerlendirme" boyutunda .60 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir. Birinci faktörde yer alan bir zayıf madde (.37) dışındaki tüm bileşenlerin yük değerleri vasattan mükemmele doğru çıkmaktadır.

3.2. Güvenirlik Analizi

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek üzere madde-toplam puan korelasyonuna, üst ve alt %27'lik grupların farkına, Spearman Brown iki yarı test korelasyonuna ve Cronbah Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır.

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010: 169).

6. Tablo: Madde Analizi Sonuçları Tablosu

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	t* Alt%27-Üst%27
m2	,373	7,851
m3	,423	8,333
m4	,489	9,561
m5	,431	8,180
m6	,480	10,125
m7	,521	11,145
m8	,423	8,068
m9	,473	10,262
m10	,424	8,821
m11	,439	11,226
m12	,419	9,738
m13	,370	8,393
m16	,441	10,290
m17	,483	11,843
m18	,505	12,015
m20	,610	4,884
m21	,463	10,603
m23	,541	13,185
m25	,596	12,215
m26	,626	13,852
m27	,683	15,235
m28	,688	15,347
m29	,612	11,706
m30	,562	12,674
m31	,596	12,536
m32	,495	9,675
m33	,621	12,659
m34	,576	12,717
m35	,569	12,370
m38	,597	11,749
m39	,560	12,174
m40	,677	14,482
m41	,629	12,380
m42	,563	12,083
m43	,655	13,841
m44	,674	15,266
m45	,616	13,079
m46	,573	12,385
m47	,648	12,119
m48	,622	12,045
m49	,592	11,227
m50	,619	11,935
m51	,525	11,982
m52	,627	13,224
m53	,593	12,784

m54	,646	14,149
m55	,661	13,100
m56	,438	8,679
m57	,516	10,911
m59	,515	12,813
m62	,522	10,886
m63	,573	13,475
m65	,483	10,816
m67	,632	15,391

6. Tablo incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .37 ile .69 arasında değiştiği ve t değerlerinin (p<.001) anlamlı olduğu görülmektedir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2010: 171). Elde edilen sonuçlar, ölçekte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğunu, yazılı anlatım öz yeterlikler bakımından öğrencileri ayırt ettiğini ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

7. Tablo: YAÖYÖ İç Tutarlılık Katsayıları

	1.Alt Faktör	2.Alt Faktör	3.Alt Faktör	Ölçeğin Bütünü
Eşit İki Yarı Spearman Brown Güvenirlik Katsayısı	.93	.87	.85	.92
Guttman Split-Half Güvenirlik Katsayısı	.93	.86	.84	.92
Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı	.96	.88	.89	.96

7. Tablo'da, tüm iç tutarlılık katsayılarının .70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin güvenilir olduğu, ölçekteki maddelerin aynı özelliği ölçtüğü söylenebilir. 1. faktörün .96, 2. faktörün .88, 3. faktörün .89 alfa katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütünü .96 alfa katsayısına sahiptir. 0.80'den 1'e kadar olan aralık yüksek derecede güvenilir, şeklinde değerlendirilmektedir (Kayış, 2010: 405; Tavşancıl, 2010: 29). Bu çerçevede "Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği"nin hem faktörlerinde hem de bütününde yüksek oranda güvenilir olduğu söylenebilir.

8. Tablo: YAÖYÖ'nün Ortalama, Standart Sapma, Faktör Puanları Arasındaki Korelasyon

				Faktörler Arası Korelasyon Puanları*		
	Madde Sayısı	$\overline{X}$	S	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Faktör 1	33	116,15	9.87	-	.625	.722
Faktör 2	12	38,82	6.22	.625	-	.645
Faktör 3	9	31,15	5.96	.722	.645	-

*p<.001

8. Tablo'da tabloda ölçeğe ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve faktör puanları arasındaki korelasyon verilmiştir. Analiz sonuçları, faktör puanları arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin ($p<.001$) olduğunu göstermektedir.

4. Sonuç

Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik yeterlikleri, öğrencilerinin ürettiği metinlerin düzeylerini belirleme ve yapıcı geri bildirimlerde bulunmalarıyla (Dempsey vd., 2009) doğrudan ilgilidir. Öte yandan öğretmenlerin eğitimini verdikleri bu becerilere yönelik öz yeterlikleri de ayrı bir önem taşır. Bu nedenle öğretmen adaylarının meslek öncesi aldıkları eğitimin en önemli unsurlarından birini de yazma eğitimi oluşturur. Yazma becerilerine sahip olması ve bu becerileri geliştirmesinden birinci derece dil öğretimcileri sorumlu tutulur. Oysa yazma becerisine sahip olmak ve bu becerileri geliştirmek, tüm öğretmenlerin kazanması gereken bir özelliktir. Çünkü yazma, iletişimin en önemli araçlarından birini oluşturur. İletişim becerilerine sahip olmak, öğretmen ve öğretmen adaylarından beklenen en önemli unsurların başında yer alır. MEB (2008: 8) tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri" projesinde öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcaması, yeni bilgi ve fikirlere açık olması, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynaması beklenmektedir. Diğer yandan Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanmaları (MEB, 2008: 12), kişisel gelişim performans göstergelerinden biri olarak görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarından beklenen beceriler arasında, dilin etkin kullanımı da yer alır.

Eğitim sistemi içerisinde önemli bir öge olarak öğrenci üzerinde büyük etkiye sahip olan öğretmenin, lisans döneminde kendini yetiştirmesinde, sahip olduğu öz yeterlik algısı ön plana çıkmaktadır. Mesleğe yönelik olumlu bir tutuma sahip olan bir öğretmen adayının, mesleki yeterliğini geliştirmeye çaba göstereceği ve yeterlik açısından kendisini daha objektif olarak değerlendirebileceği ve eksiklerini gidermek için daha çok çalışacağı ileri sürülebilir (Demirtaş vd. 2011: 101). Buna paralel olarak öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri artabilir. Öğretmen olduklarında; öğrenci merkezli, insancıl, etkili öğrenme ortamı düzenleyebilir; öğrencilerin öz yeterliklerinin gelişmesine ve başarılarına katkıda bulunabilirler (Oğuz, 2009a: 283).

Günümüzde öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etme, öğrenmelerini kolaylaştırma, öğrencilere model davranışlar gösterme, dönüt verme, öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen arasında etkili iletişim sağlama vb. rolleri ön plana çıkmıştır (Oğuz, 2009b: 19). Bununla birlikte öğretmenlerin sahip olması gereken ve sahip oldukları yeterlikler de önem kazanmıştır.

Bu araştırma sonucunda "YAÖYÖ"nin genel bir faktör yapısına sahip olduğu ve genel yapıyla bağlantılı üç alt faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bir araya toplanan maddeler incelendiğinde, birinci alt faktördeki maddelerin yazma süreci, ikinci alt faktördeki maddelerin yazmaya hazırlık ve üçüncü alt faktördeki maddelerin yazmayı değerlendirme boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin güvenirliği .96 oranında çıkmıştır. Buna bağlı olarak ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Türkçede yazılı anlatıma yönelik farklı sınıf düzeylerinde çeşitli araştırmalar yapılarak öğrencilerin beceri, eğilim, tutum, kaygı vb. durumlarına göre değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak alanyazın tarandığında, Türkçe yazılı anlatıma yönelik herhangi bir öz yeterlik ölçek çalışması saptanmamıştır. Geliştirilen bu ölçek aracılığıyla başta öğretmen adayları olmak üzere, üniversite düzeyinde öğretim gören öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterlikleri; yazmaya hazırlık, yazma süreci ve yazmayı değerlendirme çerçevesinde değerlendirilebilir. Diğer yandan ölçeğin uygulanması sonucunda elde

edilen bulgular; motivasyon, eğilim, beceri, kaygı vb. değişkenlere göre de sınanabilir. Yine katılımcıların öz yeterlik düzeyiyle yazılı anlatım başarı düzeyleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

AĞCA, H. (2001). **Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçenin Kullanımı.** Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

AKBAYIR, S. (2010). **Nasıl Yazabilirim?** Ankara: Pegem Akademi.

AKKOYUNLU, B., ORHAN, F. ve UMAY, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 29**, 1-8.

AKTAŞ, Ş. ve OSMAN, G. (2010). **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** Ankara: Akçağ Yayınları.

ARSLAN, D. ve AYTAÇ, A. (2010). İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. **İlköğretim Online, 9 (3)**, 841-850.

BAĞCI, H. (2012). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. **Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7 (4)**, 907-919.

BAĞCI, H. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Yeterlilik Düzeyleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2)**, 45–68.

BAĞCI, H. (2007) .**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

BANDURA, A. vd. (2011). Impact of Family Efficacy Beliefs on Quality of Family Functioning and Satisfaction with Family Life. **Applied Psychology: An International Review, 60 (3)**, 421–448.

BANDURA, A. (2009). **Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness**. **In E.A. Locke (Ed).,** Handbook of Principles of Organization Behavior. (2nd Ed.), (s.179-200). New York: Wiley.

BANDURA. A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.** New Jersey: Prentice Hall.

BANDURA, A. vd. (1980). Tests of the Generality of Self-Efficacy Theory. **Cognitive Therapy and Research, 4 (1)**, 39-66.

BAY, D. N. ve ALİSİNANOĞLU, F. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Kuramsal Eğitimbilim, 3 (1)**, 111-123.

BİNYAZAR A. ve ÖZDEMİR E. (1969). **Yazmak Sanatı Kompozisyon**. İstanbul: Varlık Yayınevi.

BURDURLU, İ. Z. (1968). **Uygulamalı Türkçe Kompozisyon**. İzmir: Karınca Matbaacılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı.** Ankara: Pegem Akademi.

CAPRARA, G. V. vd. (2005). Impact of Adolescents' Filial Self-Efficacy on Quality of Family Functioning and Satisfaction. **Journal of Research on Adolescence, 15 (1)**, 71–97.

CHAN, J. C. Y. ve LAM S-F. (2008). Effects of Competition on Students' Self-Efficacy in Vicarious Learning. **British Journal of Educational Psychology, 78**, 95–108.

ÇAKIR, Ö. (2003). Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü (Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). **Dil Dergisi, 122**, 31-51, Ankara.

ÇAMURCU, D. (2011). Yüksek Öğrenimine Yeni Başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. **Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 29**, 503-518.

ÇELİK, M. E. (2012), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7 (1)**, 727-743.

DALY, J. A. ve MİLLER, M. D. (1975). The Empirical Development of an Instrument of Writing Apprehension. **Research in the Teaching of English, 9**, 242–249.

DEMİRAY, K. (1959). **Sözlü ve Yazılı Anlatım Kompozisyon Lise I, II, III ve Öğretmen Okulları İçin**. Ankara: İnkılap Kitapevi.

DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M. ve ÖZER, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. **Eğitim ve Bilim, 36 (159)**, 96-111.

DEMPSEY, M. S.; PytlikZillig, L. M.; Bruning, R. H. (2009). Helping preservice teachers learn to assess writing: Practice and feedback in a Web-based environment. **Assessing Writing, 14 (1),** 38–61.

DİNTHER, M., DOCHYB, F., SEGERSC, M. (2011). Factors Affecting Students' Self-Efficacy in Higher Education. **Educational Research Review, 6**, 95–108.

EDİSKUN, H. ve DÜRDER, B. (1949). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi (Kendi Kendine Yetiştirme Metodu İle).** İstanbul: Ahmet Sait Basımevi.

EMİR, S. (1968). **Örneklerle Kompozisyon Yazma Sanatı**. İstanbul: Çınar Matbaası.

ERKAN, H. (1976). **Öğrenci Kompozisyonları**. İstanbul: Çeltüt Matbaacılık.

FİDALGO, R., TORRANCE, M. ve GARCİA, J.N. (2008). The Long-Term Effects of Strategy-Focussed Writing İnstruction for Grade Six Students. **Contemporary Educational Psychology, 33**, 672–693.

GARCİA, J. N. ve CASO, A.M. (2005). Comparison of the Effects on Writing Attitudes and Writing Self-Efficacy of Three Different Training Programs in Students with Learning Disabilities. **International Journal of Educational Research, 43**, 272–289.

GÖÇER, A. (2011). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (2)**, 71-97.

GÖÇER, A. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). **Kastamonu Eğitim Dergisi, 18 (1)**, 271-290.

GÖÇER, A. (2005). **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.** Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

GÖĞÜŞ, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.

GRAHAM S, SCHWARTZ S.S. ve MACARTHUR CA. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students with and Without Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities. 26 (4)**, 237-249.

GRAHAM, S. (2006). **Strategy Instruction and Teaching of Writing: A Meta-Analysis. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerlad (Eds.)**, Handbook of Writing Research (s. 187–207). New York: Guilford Publications.

GRAHAM, S., HARRİS, K. R., MASON, L. (2005). Improving the Writing Performance, Knowledge, and Self-Efficacy of Struggling Young Writers: The Effects of Self-Regulated Strategy Development. **Contemporary Educational Psychology, 30**, 207–241.

İPŞİROĞLU Z., ADALI, O., DİREK N., OZİL Ş., SANAL G. (1991). **Yazma Eylemi. Yazma Uğraşı (İçinde).** Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları. İstanbul: Cem Yayınevi.

İŞERİ, K. ve ÜNAL, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. **Eğitim ve Bilim, 155**, 104-117.

JONES, E. (2008). Predicting Performance in First-Semester College Basic Writers: Revisiting the Role of Self-Beliefs. **Contemporary Educational Psychology, 33**, 209–238.

KAPLAN, M. (1988). "İfade Vasıtalarının Değişmesi" **Kültür ve Dil**. İstanbul: Dergah.

KARAALİOĞLU, S. K. (1967). **Sözlü-Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

KARADAĞ, R., KAYABAŞI, B. (2011). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Metinleri Olarak Gazete Köşe Yazılarının Kullanılması, **Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic , 6 (3)**, 989-1010.

KARAKAYA, İ. ve ÜLPER, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11 (2)**, 691-707.

KARATAY, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6 (3),** 1029-1047.

KAYIŞ, A. (2010). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri** (Ed. Şeref Kalaycı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

KEÇİK, İ. ve SUBAŞI, L. U. (2007). **Türkçe Sözlü ve Yazılı anlatım** (Editör: Canan İleri). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

MARTİNEZ, 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.

MEB (2008). **Öğretmenlik Yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri**. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yay.

MİLLS, N., PAJARES, F., HERRON, C. (2006). Self-efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation. **Language Learning, 57 (3)**, 417-442.

NİCOLAİDOU, I. (2012). Can Process Portfolios Affect Students' Writing Self-Efficacy?. **International Journal of Educational Research, 56**, 10–22.

OĞUZ, A. (2009a). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24**, 281-290.

OĞUZ, A. (2009b). Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 30**, 18-42.

ORAL, G. (2008). **Yine Yazıyoruz Okulda, İşyerinde, Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Uygulamaları.** Ankara: Pegem Akademi.

ÖMÜR, S. (2009). **Dereceli Puanlama Anahtarıyla, Genel İzlenimle ve İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Yapılan Değerlendirmelerin Karşılaştırılması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

ÖZBAY, M. (2011a). **Türkiye Adalet Akademisi Hakim ve Savcı Adaylarının Yazma Becerileri**. Türkiye Adalet Akademisi Başkanlığı. Ankara: Kalkan Ofset.

ÖZBAY, M. (2011b). **KKTC Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerileri.** Ankara: Öncü Basımevi.

ÖZBAY, M. ve ZORBAZ, K. Z. (2011). Daly-Miller Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (16),** 33-48.

ÖZBAY, M. ve ZORBAZ, K. Z. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. **Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED), (5)**, 1-28.

ÖZBEK, Y. (1993). Yazılı Anlatım Yoluyla Eğitim. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII Prof. Dr. Şara Sayın'a Armağan Sayısı**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

ÖZDEMİR, E. (1969). **Örnekli ve Uygulamalı Yazma Tekniği**. Ankara: Güven Matbaası.

ÖZDEMİR, E. (1973). **Dil ve Yazar**. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.

ÖZDEMİR, E. (1981). **Yazı ve Yazınsal Türler**. Karacan Yayınları.

ÖZDEMİR, N. H. ve ERDEM, İ. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2)**, 101-125.

ÖZÖN, M. N. (1960). **Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

PAJARES, F. (2007). Empirical Properties of a Scale to Assess Writing Self-Efficacy in School Contexts. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 39**, 239-249.

PAR, A. H. (1962). **Planlı Yazma Sanatı**. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

PİAZZA, C. L. ve SİEBERT, C. F. (2008). Development and Validation of a Writing Dispositions Scale For Elementary And Middle School Students. **The Journal Of Educational Research, 101 (5),** 275-285.

ROSE, M. (1981). **Questionnaire for Identifying Writer's Block (QIWB)**. (Eric Reproduction Service No. ED236652).

SCHMİTZ, B. ve WİESE, B.S. (2006). New Perspectives for the Evaluation of Training Sessions in Self-Regulated Learning: Time-Series Analyses of Diary Data. **Contemporary Educational Psychology, 31**, 64–96

SEVER, S. (2011). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

TAVŞANCIL, E. (2010). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TEMİZKAN, M. ve SALLABAŞ, M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Kış, 27**, 155-176.

TİRYAKİ, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi,1 (1)**, 14-21.

TUNCER, M. ve ÖZÜT, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik İnançları. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7 (2),** 1079-1091.

TÜFEKÇİOĞLU, B. (2010). Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Dil Dergisi, 149**, 30-45.

USLAY, Y. (1989). **Yazı Sanatı**. İzmir: Namat A.Ş

ÜLPER H. ve UZUN L. (2009), Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. **İlköğretim-Online, 8(3)**, 651-665.

ÜLPER, H. ve BAĞCI, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7 (2),** 1115-1131.

VALENTINE, J. C., DUBOIS, D. L., COOPER, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. Educational **Psychologist, 39 (2)**, 111-133.

WONG, B. Y. L. vd. (2008). The Comparative Efficacy of Two Approaches to Teaching Sixth Graders Opinion Essay Writing. **Contemporary Educational Psychology, 33**, 757–784.

WOODROW, L. (2011). College English Writing Affect: Self-efficacy and Anxiety. **System, 39**, 510-522.

YAMAN, H. (2010). Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. **International Online Journal of Educational Sciences, 2 (1)**, 267-289.

YILDIRIM, F. ve İLHAN, İ. Ö. (2010). Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması, **Türk Psikiyatri Dergisi, 21 (4)**, 301-308.

YILMAN, M. (2010). Etkili Öğrenme Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Dili (Türkçe) Kullanma Becerileri, III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı (Ed. İlyas Yazar), 1043-1046. İzmir.

YILMAZ, O. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Erzincan Örneği. **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2)**, 167-178.

ZIMMERMAN, B. J. ve BANDURA, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. **American Educational Research Journal, 31**, 845-862.