



## Yazmaya Yabancılaşmanın Doğasını Belirlemek: Bir Karma Yöntem Araştırması

Arzu Atasoy<sup>1</sup>

### Öz

Yazma becerisi, zaman içinde bilişsel, sosyo bilişsel ve sosyokültürel kuramlarla açıklanmıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalarda ise yazmanın sosyokültürel yönüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada hem psikolojik hem de sosyolojik bir kavram olan yabancılaşma, yazma bağlamında ele alınmıştır. Başka bir ifadeyle yazmanın sosyokültürel boyutuna işaret eden ve yazma eğitimi literatüründe bir ihtiyaç olduğu düşünülen yazmaya yabancılaşma kavramının dinamikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yazmaya yabancılaşma kavramını açıklamayı amaçlayan bu çalışmada karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında öncelikle 546 öğrenciye bir form uygulanmış ve ardından 546 öğrenci arasından yazma sıklığı, süresi, ilgisi ve hissi zaman içinde "azalan", "devam eden" ve "kaybolan" olmak üzere 3 farklı kategoriye dahil edilecek öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda sosyal dinamikler, politika, inanç, yazma pratiği ve kaynak olmak üzere 5 farklı tema ortaya çıkmıştır. Nicel aşamada ise temaların kodlarına dayalı olarak bir sormaca geliştirilmiştir. Bu sormaca, 351 öğrenci tarafından yanıtlanmıştır. Nicel sonuçları analiz etmek için faktör analizi uygulanmıştır. Buna göre, yazmaya yabancılaşmanın doğasını açıklayan "yazma pratiği", "yazma öğretimi", "duygu", "değer", "değerlendirme sistemi" ve "algı" olmak üzere 6 yapı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları sadece yazmaya yabancılaşmanın doğasını kanıtlamakla kalmamakta, aynı zamanda sonraki araştırmalar için çeşitli öneriler sunmaktadır.

### Anahtar Kelimeler

Dil eğitimi  
Yabancılaşma  
Yazma becerisi  
Yazmaya yabancılaşma  
Karma yöntem

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.03.2023

Kabul Tarihi: 26.01.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 15.08.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.12691

### Giriş

Yabancılaşma pek çok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Hajda'ya (1961) göre yabancılaşma, bireyin sosyal ve kültürel katılımdan hariç tutulmasını veya kendisini hariç tutmasını yansıtan bir huzursuzluk veya rahatsızlık hissidir. Tezcan'a (1983) göre yabancılaşma, kişinin öz duyuları ve öz gereksinimleriyle bağlantısını kaybetmesi olgusudur. Cevizci'ye (1999) göre bir şeyi ya da kimseyi başka bir şeyden ya da kimseden uzaklaştıran, başka bir şeye ya da kimseye yaban hâle getiren eylem ya da gelişmedir. Case'ye (2008) göre yabancılaşma istenen veya beklenen ilişkide kopukluk anlamına gelirken Marshall'a (2005) göre ise bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını anlatır. Yabancılaşma ile ilgili bu tanımlara bakıldığında hariç tutma/tutulma, uzaklaşma, ilişkiyi kaybetme, bağlantıyı koparma kavramlarının ön plana çıktığı görülür.

<sup>1</sup> Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, arzuatasoy2014@outlook.com

Yabancılaşma kavramını kapsamlı bir şekilde tanımlayan araştırmacılardan biri de Seeman'dir. Seeman (1959), araştırmasında yabancılaşmanın alt boyutlarını güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kuralsızlık (normlessness), soyutlanma (isolation) ve kendine yabancılaşma (self-estrangement) olmak üzere beş başlık altında değerlendirir. Seeman'a (1959) göre güçsüzlük, bireyin kendi davranışlarının sonuçlarını belirleyemeyeceği beklentisi ya da olasılığıdır. Kalekin-Fishman, (1996) bir insanın yapmak istedikleri ile yapabilecekleri arasındaki uçurumun farkında olması durumunda güçsüzlük yaşayacağını öne sürer. Anlamsızlık (Seeman, 1959), davranışın gelecekteki sonuçları hakkında tatmin edici tahminlerde bulunulması beklentisinin düşük olmasıdır. Kuralsızlık (Seeman, 1959), bireyin davranışlarını düzenleyen sosyal normların bozulduğunu veya artık etkin olmadığını ifade eder. Bununla birlikte kuralsızlık (Seeman, 1959), belirli hedeflere ulaşmak için sosyal olarak onaylanmayan davranışların gerekli olduğu konusunda yüksek beklentilerin olduğu şeklinde tanımlanabilir. Yabancılaşmanın bir diğer alt boyutu soyutlanmadır. Seeman'e (1959) göre soyutlanmış kişiler, toplumda yüksek değer verilen hedeflere veya inançlara düşük değerler verirler. Kendine yabancılaşma (Seeman, 1959) ise bireyin kendi içinde ödüllendirici faaliyetlerde bulunamaması ve ideal benlik imajı ile gerçek benlik imajı arasında tutarsızlık hissetmesidir.

Seeman'ın (1959) yabancılaşma kavramı okula yabancılaşmaya uyarlandığında güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve soyutlanma boyutları altında ele alınmıştır (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003; Çağlar, 2012; Mau, 1992; Sanberk, 2003). Okula yabancılaşma bağlamında düşünüldüğünde, güçsüzlüğü, akademik başarıya değer vermesine rağmen iyi bir akademik başarısı olmayan öğrenciler yaşarlar (Mau, 1992). Kendilerini güçsüz hisseden öğrenciler isyan etme ve/veya okula gelmeme davranışı gösterirler (Mau, 1992). Rafalides ve Hoy'a (1971) göre ise öğrenci, okuldaki ilişkileri üzerinde kontrolü olmadığına güçsüzlük yaşar. Anlamsızlık, öğrencilerin okulda öğrendiklerinin günlük hayatta ya da gelecekte işlerine yaramayacaklarını düşünmeleridir (Rafalides ve Hoy, 1971; Mau, 1992). Marx'ın (2013) yabancılaşma kavramından yola çıkarak öğrenmeye yabancılaşmayı ele alan Sidorkin'e (2004) göre öğrenme bir üretim biçimi olarak düşünüldüğünde, öğrencilerin okul öğrenmeleri sonucunda ürettikleri ürünler sosyal dünyaya giremeyen, işe yaramaz nesnelere. Eğitimin dışındaki alanlarda insanlar ürettikleri nesnelere ya doğrudan ya da değiş tokuş gibi dolaylı faaliyetlerle tüketirler. Öğrenciler ise okul öğrenmeleri sonucunda ortaya koydukları ürünleri ne doğrudan ne de başka şeylerle değiştirerek tüketebilirler. Bu durum, okula yabancılaşmayı meydana getirir. Kuralsızlık, bireyin amaçlarını gerçekleştirirken toplum tarafından benimsenen normları tanımaması, toplum tarafından uygun görülmemeyen davranışları benimsemesidir (Yılmaz, 2020). Akademik hedeflere ulaşmak için sosyal olarak onaylanmayan davranışların gerekli olduğu inancını ifade eder (Rafalides ve Hoy, 1971). Devamsızlık ve sınavlarda kopya çekmek normsuzluk olarak değerlendirilebilecek davranışlardan bazılarıdır. Soyutlanma, bir öğrencinin okulu ve onun temsil ettiklerini reddetme eğilimidir. Yalıtılmış bir öğrenci ne okulu bitirmek ne de başarılı olmak konusunda endişe duyar (Rafalides ve Hoy, 1971). Dahası, bu öğrencilerin okuldaki arkadaşları ile bağları zayıftır. Okuldaki etkinliklere katılmak istemezler. Öğrenci öğrenimini tamamlama ve okul başarısı ile ilgilenmez ya da okulu ve okul ile ilgili tüm değerleri reddeder (Brown vd., 2003).

Kunkel, Thompson ve Mcelhinney (1973) ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşmaya yönelik algılarını değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalarında okula yabancılaşmayı, öğrencinin kendi hayatı üzerinde kontrolünün olmaması (öğrenci özerkliğinin olmaması), başarı için eşit şartlara sahip olmama, okul başarısıyla gurur duymama, okuldaki içeriğin okul dışındaki yaşamla ilgisinin olmaması, okul devamsızlığı, öğrencilerin öğretmenlerle aralarında olumlu bir ilişkinin olmaması, ebeveynlerin okula ilgilerinin olmaması ve otoriter okul kuralları başlıkları altında yer alan maddelerle belirlemeye çalışmışlardır. Mau'ya (1989) göre öğrencilerin okula yabancılaşmalarının okul kaynaklı nedenleri, öğrencileri akademik başarılarına göre sınıflayan bir not sistemi; öğrencilerin okulda ve okul dışında takip ettikleri müfredatlar, mahallelerindeki okula gitmelerini gerektiren okul politikaları, diğer öğrenciler ve öğretmenlerle olan ilişkileridir.

Okullaşma süreci ile birlikte öğretimine başlanan ve okul süreci boyunca geliştirilmeye çalışılan becerilerden biri de yazmadır. Yazmanın, hem diğer dil becerileri arasında en son gelişen hem de okullaşma süreci ile birlikte kazanılan dil becerisi olması yönüyle karmaşık bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu karmaşık yapıyı açıklamaya yönelik zaman içinde pek çok model (Bazerman, 2011; Bereiter ve Scardamalia, 1987; Chenoweth ve Hayes, 2001; Flower ve Hayes, 1981; Graham, 2018; Hayes, 1996; Kellogg, 1996; Prior, 2006; Sharples, 1999) ortaya konmuştur. Kronolojik perspektiften bakıldığında yazma becerisini açıklamaya yönelik bu modellerin bilişsel, sosyo bilişsel ve sosyokültürel teorileri referans aldıkları söylenebilir. Önceki zamanlarda yazma, zihinde gerçekleşen işlemler çerçevesinde ele alınırken (Hayes ve Flower, 1980) zamanla sosyo bilişsel (Flower, 1994; Hayes, 1996; Kellogg, 1996) ve sosyokültürel (Bazerman, 2011) teorilerle birlikte yeniden yorumlanmıştır. Bunda psikoloji alanındaki gelişmelerle birlikte yazma becerisini açıklamaya dönük ortaya konan modellerin kendilerinden önceki modelleri eleştirmeleri ve geliştirmeleri etkili olmuştur. Yazma becerisini açıklayan son modellerden biri Graham'a (2018) aittir.

Graham (2018) modelinde bilişsel ve sosyo kültürel modelleri birleştirdiğini ifade ederek yazma toplumunu ve bu toplumu oluşturan öğeleri tanımlar. Graham'ın (2018) modelini diğer modellerden ayıran en önemli husus belki de bu modelin toplumun rolüne yaptığı vurgudur. Bu modelde toplumu, yazma toplumu ve bu yazma toplumunu makro düzeyde çevreleyen sosyal, kültürel, politik, kurumsal ve tarihsel güçler (social, cultural, political, institutional and historical forces) ifade eder. Yazmaya yabancılaşma bağlamında yazma toplumunu oluşturan yazarlar, işbirlikçiler, mentörler, okuyucular ve bunlar arasındaki etkileşimler ile yazma toplumunun makro düzeydeki bileşenleri önemli görülmektedir. Öyle ki aslında yazma ile kurulan ilişki bu bileşenlerde meydana gelen etkileşimlerin doğal bir sonucudur. Yani bir bakıma yazma becerisi sadece yazarın değil yazarın içinde bulunduğu ve onu çevreleyen toplulukların da etkisi altındadır. Dolayısıyla içinde bulunulan toplum yazmayı nasıl algıladığımızı, ona verdiğimiz değeri, yazma motivasyonumuzu kısaca yazma ile kurduğumuz ilişkiyi belirler.

Bu araştırmada yazmaya yabancılaşma, yazmaktan uzaklaşmak şeklinde tanımlanmıştır. Yazmaktan uzaklaşmak sadece davranışsal olarak (yazmamak) değil duygusal ve düşünsel olarak da uzaklaşmak şeklinde açıklanmıştır. Bu düşünce etrafında yazmaya yabancılaşmada yazarı çevreleyen sosyal dinamiklerin, yazma öğretimine yönelik politikaların, yazmaya ilişkin inançların, yazma uygulamalarının ve yazmayı besleyecek kaynakların etkili olduğu düşünülmüştür. Bu kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

*Sosyal Dinamikler:* Yazma, karmaşık bir beceridir. Onun bu karmaşıklığını açıklamaya yönelik zaman içinde pek çok model (Bazerman, 2011; Bereiter ve Scardamalia, 1987; Chenoweth ve Hayes, 2001; Flower ve Hayes, 1981; Graham, 2018; Hayes, 1996; Kellogg, 1996; Prior, 2006; Sharples, 1999) ortaya konmuştur. Bu modellerin genel olarak bilişsel (Flower, 1994; Hayes, 1996), sosyo bilişsel (Flower, 1994) ve sosyokültürel (Bazerman, 2016; Prior, 2006) teorileri referans aldıkları söylenebilir. Yazma sadece bireyin zihninde, kendisi için gerçekleştirdiği bir eylem değildir. Yazarın yazma amaçlarından biri sosyal durumlara katılmaktır. Yazmanın önceki metinlere bağlı olarak gerçekleşmesi, yazılı ürünler aracılığıyla okurlarla ilişki kurulması, okul dışında yazmayı öğrenmenin yeni ortamlar gerektirmesi (Bazerman, 2016) yazma becerisinin sosyal yönünü vurgular. Öyle ki Shaughnessy (1977) de yazmayı doğrudan "sosyal bir eylem" olarak tanımlamıştır.

Ortaya konan bazı düzenleme (revision) modellerinde de (Bridwell, 1980; Sommers, 1980) yazılan metin ile okur beklentisi arasındaki farkın, düzenleme sürecindeki etkisine değinilerek yazmanın sosyal bağlamına dikkat çekilmiştir. Yine Nystrand'ın (1989) sosyo- interaktif modelinde metin, yazmayı bilişsel perspektiften açıklayan bilişsel modellerdekinin aksine sadece yazar tarafından değil, yazar ve okur tarafından oluşturulan sosyal bir yapı olarak tanımlanmıştır. Diğer bir deyişle metin, yazarın amacını sunmasının ötesinde okuyucunun potansiyel anlamları fark etmesi ölçüsünde bir anlama sahiptir. Dolayısıyla sosyo bilişsel ve sosyokültürel perspektiflerle birlikte yazma süreci bilişsel, duyuşsal ve çevresel bir ekseninde tartışılmaya başlanmıştır (Atasoy, 2021).

Yazma becerisini açıklamaya yönelik ortaya konan son modellerden biri de Graham'a aittir. Graham'ın (2018) yazma modelinde sosyal unsurlara geniş bir yer ayrılmıştır. Öyle ki bilişsel ve sosyokültürel bakış açılarının birleştirildiği bu model, yazmanın belirli bağlamlarda (yazma toplulukları) yer alan sosyal bir etkinlik olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu modelde yazmanın temel unsurları bir sarmal şeklinde görselleştirilmiştir. Sarmalın merkezinde her ne kadar yazar ve ona ait unsurlar yer alsın da sarmal genişledikçe yazmayı etkileyen orta ve makro düzeydeki değişkenler görülmektedir. Modelin sarmal şeklinde olması sarmalın çekirdeğinde yer alan yazar ve ona ait unsurların sarmalın geniş halkalarında yer alan unsurları sınırlı bir şekilde etkileyebileceği fakat sarmalın geniş halkalarında yer alan her bir unsurun merkezde yer alan yazar ve ona ait unsurlar üzerinde daha fazla etkisinin olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu modelde yazmanın, içinde yer aldığı toplulukların özellikleri, kapasitesi ve değişkenliği ile onu üretenlerin bilişsel özellikleri, kapasitesi ve bireysel farklılıkları tarafından eşzamanlı olarak şekillendirildiği ve sınırlandırıldığı öne sürülmektedir. Dolayısıyla yazma sürecinin, yazarın en az zihni kadar sosyal çevre ve ağlarla da çevrelendiği açıktır. Bu modelde yazar, bir topluluk içinde konumlandırılır. Bu topluluğun en önemli işlevi topluluğun üyeleri, bu üyelerin özellikleri, amaçları, ortak geçmişleri ile fiziksel ve sosyal çevrelerinin yazma üzerinde belirleyici bir role sahip olmasıdır. Bu topluluğun üyeleri ise genel olarak öğretmenler, arkadaşlar, mentörler, aile üyeleri şeklindedir.

Tok, Rachim ve Kuş (2014) yazma alışkanlığı kazanmış öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin yazma nedenlerinden bazılarını öğretmen, ailenin teşvik etmesi, yazma yarışmalarına katılım olarak belirlemişlerdir. Yine bu araştırmada öğretmenin geri bildirim vermesinin, öğrenciyi sözlü olarak güdülemesinin öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Ülper ve Çeliktürk Sezgin'in (2019) araştırmalarında öğrencileri yazmaya yönlendiren kişiler kişinin kendisi, aile üyeleri, öğretmen ve arkadaşları olarak ifade edilmiştir. Yengin Sarpkaya ve Elitok Kesici'nin (2014) araştırmalarında da öğrencilerin yazmama nedenlerinden biri yazmaya teşvik edilmemeleri olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla sosyal dinamiklerin yazma becerisini başlatma, sürdürme ve sonlandırma üzerinde önemli etkilerinin olduğu ifade edilebilir. Sosyal çevre bakımından desteklenmeyen kişilerin yazma konusunda dezavantajlı olacakları, yazmaktan uzaklaşacakları ve bunun da beraberinde yazmaya yabancılaşmayı getireceği düşünülebilir.

*Politika:* Politika ülkedeki paydaşların (veya belli bir kesimin) bir araya gelerek ortaya koydukları temel ilkeler bütünü olarak düşünülebilir. Bu ilkeler komiteler, konseyler, dernekler (Graham, 2018), şuralar, çalıştaylar, toplantılarla şekillenir; yasa, yönetmelik ve yönergelerle korunur. Eğitim bakanlığı, yüksek öğretim kurulu gibi güçler tarafından da belirlenen bu politikaların uygulama esasları takip edilir. Bir ülkede belirlenen esaslar ve bunların uygulanma biçimleri politika ile doğrudan bağlantılıdır.

Ana dili öğretimine yönelik izlenen politikaların izlerini öğretim programlarında, ders kitaplarında, ulusal değerlendirme sınavlarında, okuldaki ders işleyiş sürecinde görmek mümkündür. Ana Dili Dersi Öğretim Programlarında (Common Core State Standards Initiative, 2010; Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, 2015, 2019) genellikle okuma becerisi ile birlikte en çok kazanım sayısına sahip olan yazma becerisidir. Bunun bir neticesi olarak da Türkçe ders kitaplarında yazma becerisine yönelik etkinlikler diğer becerilere göre sayıca fazla olmuştur (Mutlu ve Yurt, 2019; Tosunoğlu ve Demir, 2014; Yıldırım, 2021). Dolayısıyla yazma öğretimi açısından okul, önemli bir sorumluluk üstlenmektedir. Okul süreci ile birlikte yazma öğretimi sistemli bir şekilde yürütülür. Yazmanın okul süreciyle birlikte öğrenilmesi yazma becerisinin istenen düzeyde kazanılmasını uzun, planlı ve sistematik bir zamana yaymaktadır. Skar, Graham ve Huebner (2021) Covid-19 pandemisi öncesi ve sırasında birinci sınıf öğrencilerinin yazma kalitesi, el yazısı akıcılığı ve yazmaya karşı tutumlarını değerlendirdikleri araştırmalarında öğrencilerin yazma becerilerinin pandemi sırasında, pandemi öncesine göre daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Norveç'te pandemi sırasında okulların 6 hafta kapandığı ve online eğitime geçildiği dönemde gerçekleştirilen bu araştırma, tarihi gelişmelerin ve uygulanan politikaların yazma becerisi üzerindeki etkilerini açıkça ortaya koymaktadır.

Farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda yazma becerisine yönelik pek çok problemin olduğu tespit edilmiştir. Bu problemlerden bir kısmı öğretmenlerin yazma uygulamaları (Flores-Ferres, Van Weijen ve Rijlaarsdam, 2020), bir kısmı ders kitapları ve öğretim programları (Atasoy, 2022), bir kısmı da öğrencilerin yazma becerileri (Atasoy, 2016, 2019) ile ilgilidir. Öğrencilerin yazma becerisi açısından istenen düzeyde olmamaları çoğu ülkenin ortak sorunudur. 2011 Ulusal Eğitimde İlerleme Raporuna göre, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 8. ve 12. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde ciddi eksiklikler bulunmaktadır. Öğrencilerin sadece %27'si yeterlilik seviyesini karşılamış ya da bu seviyeyi aşmışken, öğrencilerin endişe verici bir çoğunluğu (8. sınıf öğrencilerinin %80'i ve 12. sınıf öğrencilerinin %79'u) sadece temel yazma yeterliliği seviyesine ulaşmayı başarmış ya da bu seviyenin çok az üzerinde performans göstermiştir (NAEP, 2011). Buna paralel olarak, Çin'de yapılan çok sayıda araştırma, öğrencilerin metin çalışmalarında yazım, noktalama ve dilbilgisi hatalarının oldukça yaygın olduğunu, bununla birlikte anlatı ve açıklayıcı yazma becerilerinin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Yine, Portekiz'de yapılan ulusal değerlendirmeler hem ilkokul hem de ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi açısından standartların altında olduğunu ortaya koymuştur (Veiga Simao, Malpique, Frison ve Marques, 2016). Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığının ilk defa ana dildeki 4 temel dil becerisini ölçmeye yönelik gerçekleştirdiği pilot çalışmada (MEB, 2020) yazma becerisi açısından öğrencilerin sadece %5,36'lık bir bölümünün, alınabilecek en yüksek puanın 36 olduğu bir değerlendirmede 31-36 aralığında puan alabildiği saptanmıştır. Ulusal Yazma Komisyonu (National Commission on Writing, 2003) Amerikan okullarında yazmayı ihmal edilen bir beceri olarak ifade etmiştir. Dünya genelinde öğretmenlerin okuldaki yazma uygulamalarıyla ilgili yapılan araştırmalarda da (De Smedt, Van Keer ve Merchie, 2016; Graham, Cappizi, Harris, Hebert ve Morphy, 2014; Hsiang ve Graham, 2016; Hsiang, Graham ve Wong, 2018) öğretmenlerin yazma becerisine çok az zaman ayırdıkları ortaya konmuştur. Dolayısıyla pek çok öğrenci okullarda hak ettiği ya da ihtiyaç duyduğu yazma öğretimini alamamaktadır (Graham, 2019). Yazma öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalarda tespit edilen diğer sorunlar öğrencilerin yazma etkinliklerine katılmamaları, öğretmenlerin farklı yazma uygulamaları yapmaması, dijital yazma araçlarının kullanılmaması, yazma sınavlarına hazırlık için aşırı zaman ayrılması, biçimlendirici değerlendirmenin nadiren yapılmasıdır (Graham, 2019). Türkiye ölçeğinde yapılan araştırmalarda da Türkçe öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının (%72,3) öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik araçları kullanmada gerekli donanıma sahip olmadıkları (Şengül, 2011); birçoğunun (%54) öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirirken içerikten ziyade yazım kurallarına ve biçimsel özelliklere dikkat ettikleri (Özbay, 2003) tespit edilmiştir.

Yazma becerisinin değerlendirilmesinde ülkeler arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Avustralya'da yazma becerisi, ulusal sınavlarda ölçülen dört temel alandan biridir (Collie, Martin ve Curwood, 2016). Amerika, Kanada gibi pek çok ülkede de ulusal başarı testlerine dahil edilmiş bir beceridir. Türkiye'de ise öğrencilerin yazma becerileri ulusal düzeyde herhangi bir sınav ile ölçülmektedir. Yazma becerisi, liseye ve üniversiteye geçiş sisteminde göz önünde bulundurulmuş ulusal bir ölçüt değildir. Öğrenciler çoktan seçmeli soruların olduğu ulusal sınavlara hazırlanmaktadır. Oysa ölçme değerlendirme yönteminin ders işleme sürecinde belirleyici bir rolünün olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla her ne kadar Türkçe Dersi Öğretim Programlarında pek çok yazma kazanımı ve Türkçe ders kitaplarında pek çok etkinlik olsa da yazma becerisinin ulusal düzeyde ölçülmemesi öğrencileri yazmaktan uzaklaştıran temel bir problem olarak görünmektedir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okul süreciyle birlikte politik olarak yazmaktan sistemli ve sistematik bir şekilde uzaklaştırıldığı ifade edilebilir. Yani ilk okuma yazma süreciyle birlikte yazmayı öğrenen öğrenciler, zaman içinde yazma öğretimindeki sorunlar, ulusal düzeyde yazma becerisinin değerlendirilmemesi gibi sebeplerle yazma ile aralarına mesafe koymaktadırlar. Bu da beraberinde yazmaya yabancılaşmayı getirmektedir.

*İnanç:* Yazma sadece bilişsel bir eylem değildir. Yazarken bilişsel becerilerimizle birlikte yazmaya yönelik duygularımız, o anki hislerimiz de devreye girer. Mcleod (1987) yazarken düşünmemizin yanı sıra hissettiğimizi de ifade ederek yazmanın bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir süreç olduğunu belirtmiştir. Hayes 1996 yılında ortaya koyduğu yazma modelinde yazarın bilişsel süreçleri, kısa ve uzun süreli belleğinin yanında amacı, inançları, tutumları gibi yazarın motivasyonu ile ilgili unsurlardan bahsetmiştir. Araştırmacı (Hayes, 2012) daha sonra güncellediği modelinde

motivasyonu, yazma etkinliğine katılmadaki istekliliği belirleyen bir unsur olarak değerlendirmiştir. Dolayısıyla yazma araştırmalarının ilerlemesiyle birlikte yazmanın duygusal boyutunun önemi vurgulanmıştır.

Literatür incelendiğinde yazmaya yönelik inanç kavramının kapsamlı olduğu görülür. Kişinin bir yazma görevini yerine getirip getiremeyeceğine (Graham, 2018; Pajares ve Johnson, 1994; Zimmerman ve Bandura, 1994), yazmaya verdiği değere ve ondan beklediği faydaya, yazma başarı ya da başarısızlığını attettiği nedenlere, yazma topluluğuna aidiyet ve adanmışlığına (Graham, 2018) ve yazma tutumuna yönelik düşüncelerinin tamamı yazma inancı kapsamında ele alınabilir. Graham'ın (2018) modelinde yedi inanç dizisine değinilmiştir. Bunlar değer/fayda, tutum/ilgi, öz yeterlik, yazma nedeni, yazma başarısının nedenleri, yazar kimliği ve yazma topluluğu hakkındaki yargılar şeklindedir. Camacho, Alves ve Boscolo (2021) motivasyon yapılarını yazmanın değer ve faydasına (değer); birinin yazmayı sevip sevmediğine (tutum, kaygı, durumsal ve bireysel ilgi); yazma yeteneğine (öz yeterlik, öz algı, örtük inançlar); birinin neden yazdığına (başarı hedefleri, özerk ve kontrollü motivasyon) ve birinin yazmada neden başarılı olduğuna ilişkin inançlar (nedensel atıflar) başlıkları altında değerlendirmişlerdir.

Öğrenciler farklı gerekçelerle yazmaya yönelik farklı inançlar geliştirebilir ve bu benimsenen inançlar onların yazma davranışlarını etkileyebilir. Öğrencilerin yazma inançlarının yazma performanslarını etkilediği bilinmektedir (Graham, 2006; Graham, Daley, Aitken, Harris ve Robinson, 2018). White ve Bruning (2005) yazma inançlarının yazma kalitesi ile ilişkili olduğunu tespit ederek bunun nedeninin yazma inançlarının yazarların yazma sürecine katılmalarını etkilemesi olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre yazma yeteneklerinden emin olan öğrenciler bir yazma görevi ile karşılaştıklarında kendilerinin zayıf yazarlar olduklarına inanan öğrencilere göre yazmayı daha yararlı bulur (Pajares ve Valiante, 1997), yazma esnasında ve sonrasında daha çok çaba gösterirler (Pajares ve Valiante, 1999). Öyle ki insanlar eylemlerinin arzu ettikleri sonuçları üretebileceğine inanmadıkça harekete geçmek veya zorluklar karşısında sabretmek için istekli olmayacaklardır (Pajares, Johnson ve Usher, 2007).

Yazmaya yönelik tutum ile performans arasında da bir ilişki vardır. Yazma tutumu genel olarak bir kişinin yazarken ya da yazmaya ilişkin hissettikleri olarak tanımlanır (Boscolo, Gelati ve Galvan, 2012; Erdoğan ve Erdoğan, 2013; Graham, Berninger ve Abbott, 2012). Yapılan araştırmalarda yazma tutumunun yazma performansını etkilediği tespit edilmiştir. Buna göre yazmaya karşı olumlu tutumu olan öğrenciler yazma görevi için daha fazla çaba harcamakta, yazmaya daha çok katılmakta (Graham, Berninger ve Fan, 2007) ve yazma konusunda daha başarılı olmaktadır (Graham, 2006; Sarkhoush, 2013). Benzer şekilde yazmaya yönelik algılar da yazma başarısı üzerinde etkilidir (Villalón, Mateos ve Cuevas, 2015). Yazma becerisinin geliştirilebilir değil sabit olduğunun düşünülmesi (Limpo ve Alves, 2017) yazmaya katılım konusunda isteksizlik oluşturacaktır. Dolayısıyla yazmaya yönelik inançların yazma üzerinde etkisi olduğu açıktır. Olumlu yazma inançlarının yazma becerisini desteklediği, olumsuz inançların ise yazmaya engel oluşturduğu, yazmaktan uzaklaştırdığı söylenebilir. Yazmakta anlam bulamamak, yazmanın herhangi bir faydasının olmadığını düşünmek, yazma becerisinin gelişmeyeceğini kabullenmiş olmak kişinin yazma ile arasına mesafe koymasına dolayısıyla yazmaya yabancılaşmasına neden olabilir.

*Yazma Pratiği:* Yazma pratiği öğrencilerin yazmayla ilgili verdikleri tepkilerin tümünü kapsar. Bunlar genel olarak yazmaya katılma, yazma sıklığı, yazdıklarını paylaşma gibi eylemleri içerebilir. Başka bir ifadeyle, yazma pratiği yazma alışkanlığı ve kişinin yazmaya ne kadar zaman ayırdığıyla ilgilidir. Birçok öğretmen yazmaya oldukça az zaman ayırmakta ve yazmayı öğrencilerin kendi metinlerini oluşturmalarını teşvik etmek yerine etkinlik kağıtları ve soru-cevap yoluyla öğretmektedirler (Hidi, Magnifico ve Renninger, 2023). Kiuhara, Graham ve Hawken'e (2009) göre, öğrencilerin en sık yaptıkları yazma etkinlikleri ödevlerine kısa yanıtlar yazmak, okuma metnindeki sorulara yanıt vermek, çalışma kâğıtlarını tamamlamak, okuma materyallerini özetlemek, günlük yazmak, liste yapmak şeklindedir. Oysaki bu etkinlikler oldukça az analiz, yorumlama ve yazma faaliyeti içermektedir. Aslında, en yaygın olarak verilen görevlerin yarısı öğrencilerin kendi yazılarını

oluşturmadan yazma gerektiren görevlerdir (kısa cevaplar, çalışma kağıtları ve liste oluşturma gibi). Genel olarak, kişinin sosyal çevresi, bir ülkenin yazma öğretimine yönelik eğitim politikası, yazmaya ilişkin inançlar ve yazmayı besleyen okumalar, öğrencilerin yazma pratiklerini etkileyen faktörler gibi görünmektedir. Eğer bir kişi tüm bu alanlarda kısıtlamalara sahipse, bu durum onun yazma davranışını olumsuz etkileyecektir.

*Kaynak:* Yazmanın üretici bir dil becerisi olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla yazılı ürünler ortaya koyabilmek için farklı kaynaklardan beslenmek önemli görünmektedir. Yazmayı besleyen önemli kaynaklardan biri okumaktır. Yazma ile okuma arasında sıkı bir bağ olduğu ifade edilebilir. Öyle ki nihayetinde başkaları okusun diye yazar ve başkalarının yazdıklarını okuruz (Graham, 2020).

Okuma ve yazma arasındaki ilişkiye pek çok araştırmada değinilmiştir. Buna göre okuma yazmayı, yazma da okumayı desteklemektedir. Araştırmacılar okumanın yazım (Graham, 2000) ve yazma kalitesi (Graham, Liu vd., 2018); yazmanın da okuma (Graham ve Hebert, 2011) becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan bir diğer araştırmada ise (De Smedt, Rogiers, Heirweg, Merchie ve Van Keer, 2020) okuma motivasyonu ile yazma motivasyonu arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler okumaya ne kadar motive iseler yazmaya da o kadar motive edilirdiler. Bu bağlamda okumaktan uzaklaşmanın yazmaktan da uzaklaşmaya neden olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel motivasyonu yazma becerisinin sadece bilişsel değil; aynı zamanda sosyal, kültürel, duygusal değişkenlerle de açıklanmasıdır. Bu nedenle, bu araştırmada yazmaya yabancılaşmayı belirleyen faktörler belirlenmeye ve test edilmeye çalışılmıştır. Temel amacı yazmaya yabancılaşmanın doğasını keşfetmek olan bu araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir.

1. Yazmaya yabancılaşmanın nitel dinamikleri nelerdir?
2. Yazmaya yabancılaşmanın nicel dinamikleri, nitel dinamiklerini doğrulamakta mıdır?

## Yöntem

Bu araştırma, karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desen ile yürütülmüştür. Keşfedici sıralı desende sıralı bir zamanlama kullanılır. Bu desende nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesine öncelik verilir ve araştırma nitel aşama ile başlar. Keşfedilen sonuçlar üzerinden araştırmacı ikinci aşamayı, yani nicel aşamayı uygulamaya başlar ve birincil sonuçları test eder veya genelleştirir (Creswell ve Clark, 2015). Bu çalışmada da yazmaya yabancılaşma kavramı tanımlanarak yazmaya yabancılaşmanın doğasını keşfetmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle çalışmanın nitel aşaması tasarlanmış, nicel aşama nitel aşamanın üzerine yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanmıştır.

### *Nitel Aşama*

Nitel aşama iki basamak hâlinde gerçekleştirilmiştir. Nitel aşamanın ilk basamağı, öğrencilerin yazma sıklık, süre, ilgi ve hislerindeki değişimleri öğrenmeye dönük olarak hazırlanmış bir formun uygulanmasıdır. Bu form hazırlanırken alan yazında var olan bazı formlar (Kasap, 2019; Tavşanlı, 2019) incelenmiştir. Hazırlanan form, Türkçe Eğitimi alanından 3 ve Eğitim Bilimleri alanından 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bunlarla birlikte Türkçe Eğitimi Bölümü 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 2 öğrencinin de görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hâli verilmiştir.

### *Nitel Aşamada Yer Alan Katılımcılar*

Hazırlanan form ile elde edilen veriler maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak toplanmıştır. Uygulama yapılan fakültenin lisans programları Türkçe öğretmenliği, Matematik öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarıdır. Nitel aşamanın ilk basamağında, hazırlanan form, ulaşılabilecek bütün öğrencilere uygulanmaya çalışılmıştır. Bu formun uygulanmasındaki amaç, geniş bir katılımcı grubunun arasından görüşme yapmak üzere, amaçlanan özelliklere sahip öğrencilere ulaşmak olmuştur. Tablo 1’de formu yanıtlayan öğrencilere ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 1.** Form Uygulanan Öğrencilere Ait Bilgiler

		Bölüm			PDR	Toplam
		Matematik	Türkçe	Sınıf		
Sınıf Düzeyi	1	55	28	54	-	137
	2	60	47	31	43	181
	3	19	26	40	-	85
	4	20	65	26	32	143
Toplam		154	169	151	75	546

Nitel aşamanın ikinci basamağında uygulanan formdan elde edilen verilerden yola çıkılarak görüşmeye alınacak öğrenciler belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeye alınacak öğrenciler 3 kategoriye ayrılmıştır. Bunlar genel olarak yazma sıklığı, süresi, ilgisi ve hissi zaman içinde “devam eden”, “azalan” ve “kaybolan”lar şeklindedir. Görüşmeye alınan öğrencilerin belirlenmesinde tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda uygulanan form sonucunda amaçlanan özelliklere sahip olan öğrenciler belirlenerek yazma sıklığı, süresi, ilgisi ve hissi zaman içinde “azalan” 6; “devam eden” 4 ve “kaybolan” 4 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bu kategorilerden herhangi birine dâhil edilmelerinde şu yol takip edilmiştir: Öğrenciler yazmaya yönelik sıklık, süre, ilgi ve his değişkenlerinden en az ikisini zaman içinde sürdürdülerse “devam eden”, en az ikisini düşürdülerse “azalan” ve en az ikisini yitirdilerse “kaybolan” kategorilerine alınmışlardır. Görüşme yapılan öğrencilerin yazma sıklık, süre, ilgi ve hislerinin zaman içindeki görünüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Tabakalı Amaçsal Örnekleme Yöntemiyle Görüşmeye Alınan Öğrencilere Ait Bilgiler

		Yazma Sıklığı		Yazma Süresi		Yazma İlgisi		Yazma Hissi	
		Önce	Şimdi	Önce	Şimdi	Önce	Şimdi	Önce	Şimdi
Azalan	A1	+	+	+	+	+	-	+	+
	A2	+	+	+	+	+	+	+	+
	A3	+	+	+	+	+	+	+	+
	A4	+	+	+	+	+	-	+	+
	A5	+	+	+	+	+	+	+	+
	A6	+	+	+	+	+	-	+	+
Devam Eden	D1	+	+	+	+	+	+	+	+
	D2	+	+	+	+	+	+	+	+
	D3	+	+	+	+	+	+	+	+
	D4	+	+	+	+	+	+	+	+
Kaybolan	K1	+	+	+	+	+	-	+	-
	K2	+	-	+	-	+	-	+	-
	K3	+	+	+	+	+	-	+	-
	K4	+	-	+	-	+	-	+	+

Yazma sıklığı, süresi, ilgisi ve hissi zaman içinde “devam eden”, “azalan” ve “kaybolanlar” olmak üzere üç grupta yer alan öğrenciler için her bir gruba yönelik farklı görüşme soruları hazırlanmıştır. Soruların hazırlanması sürecinde 1 Türkçe Eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanın gelen görüşler doğrultusunda görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Bazı sorular her üç grupta da ortak olarak yer alırken bazı sorular grubun özelliğine göre değişmiştir. Bu görüşmelerin amacı, yazmaya yabancılaşmanın alt boyutlarını oluşturabilecek kavramları keşfetmek olmuştur.



Nitel aşamanın geçerliliğini sağlamak üzere yapılan tüm işlemler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Nitel Aşamada Takip Edilen Geçerlik ve Güvenirlik Adımları

Geçerlik	İnandırıcılık	Uzman incelemesi	Veri toplama araçlarının incelenmesi Veri analizinin incelenmesi Araştırmanın tüm bölümlerinin okunması
	Aktarılabirlik	Doğrudan alıntı Amaçlı çalışma grubu Ayrıntılı betimleme	Katılımcıların düşüncelerine yer verilmesi Belirlenen üç kategoriye ait katılımcıların seçilmesi Araştırma sürecinin olabildiğince detaylı anlatılması
Güvenirlik	Tutarlık	Kodlama tutarlığı	İki uzmanın fikir birliğine varması
	Teyit edilebilirlik	Uzman incelemesi	Araştırma sonuçlarının verilerle karşılaştırılması

Güvenirlik çalışmaları kapsamında tutarlılığın sağlanması için araştırmacı ve araştırmanın ilk aşamasından itibaren çalışmayı takip eden 1 alan uzmanı aşağıda belirtilen tarihlerde farklı ortamlarda bir araya gelmiş ve görüşme formlarının analizi ile ilgili görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Tablo 4'te görüşme adedi, tarihi, süresi, ortamı, konusu ve katılımcılarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 4.** Kod, Kategori ve Temaların Oluşturulması Aşamasında Yapılan Toplantılara İlişkin Bilgiler

Nu	Tarih	Süre	Ortam	Konu	Katılımcılar
1	13.09.2022	31 dk.	Telefon	Verilerin yapısı ve özelliklerine ilişkin genel değerlendirme Görüşme formlarının kodlanmasında takip edilecek yol	Araştırmacı ve alan uzmanı
2	26.09.2022	40 dk.	Online toplantı	Kodların oluşturulmasında takip edilecek yol	Araştırmacı ve alan uzmanı
3	03.10.2022	47 dk.	Online toplantı	Kod, kategori ve temaların oluşturulmasında takip edilecek yol	Araştırmacı ve alan uzmanı
4	10.10.2022	35 dk.	Online toplantı	Kod, kategori ve temaların karşılaştırılması	Araştırmacı ve alan uzmanı
5	02.11.2022	13 dk.	Online toplantı	Kod, kategori ve temaların düzenlenmesi	Araştırmacı ve alan uzmanı

Görüşmelerin analizinde araştırmacı ve alan uzmanı bazı toplantılar yapmışlardır. İlk etapta araştırmacı ve alan uzmanı verilerle ve görüşmelerin analizinde takip edilecek yol ile ilgili telefon görüşmesi gerçekleştirmişlerdir. 2. ve 3. toplantılarda araştırmacı ve alan uzmanı yapıyor oldukları kodlamalar üzerine tartışmışlar, görüşlerini birbirleri ile paylaşmışlardır. 4. toplantıda kod, kategori ve temalar karşılaştırılmış, her iki araştırmacının yaptıkları farklı kodlamalar üzerinde durulmuştur. 5. toplantıda araştırmacı ve alan uzmanı belirlenen kod, kategori ve temaları düzenlemişlerdir. Sonraki aşamalara araştırmacı tek başına devam etmiştir.

#### *Nitel Aşama*

Bu aşamada, yazmaya yabancılaşmanın doğasını nicel olarak doğrulamak için bir sormaca geliştirilmiştir. Taslak sormacanın geliştirilmesi aşamasında, nitel analizler sonucu elde edilen ortak kod, kategori ve tema listesine göre 66 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Dereceleme 5'li olarak yapılmış ve uygulanan formda tüm seçenekler "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "nötrüm", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde etiketlenmiştir. Weijters, Cabooter ve Schillewaert (2010) tüm seçenekleri etiketlemenin algılama ve fark edilmeyi artırdığını; yanlış işaretleme, boş bırakma ve aşırı uçlara yönelme eğilimini azalttığını tespit etmişlerdir. Hazırlanan 66 madde 1 Türkçe, 2 İngilizce, 2 Ölçme ve Değerlendirme ve 2 Psikometri alan uzmanının görüşüne sunulmuştur.

Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda maddelerde bazı değişiklikler yapılmış ve 15 madde çıkarılarak madde sayısı 51'e düşürülmüştür. Bu değişikliklerin ardından uygulama yapılacak olan bölüm ve sınıflardan bölüm, sınıf seviyesi ve akademik başarı açısından farklı düzeyde bulunan 7 lisans öğrencisine sesli düşünme yöntemi ile ön uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin sormaca maddelerini yanıtlarken zihinlerinden geçirdikleri düşünceler gözlenmiştir. Bunun ardından 3 madde daha çıkarılarak 48 maddelik sormaca uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

### *Maddelerin Yazılması*

Sormaca maddeleri yazılırken nitel görüşmelerden elde edilen kod, kategori ve temalar dikkate alınmıştır. Elde edilen kod, kategori ve temalara göre yazılan maddelere ilişkin bazı örnekler Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Elde Edilen Kod, Kategori ve Temalara İlişkin Yazılan Madde Örnekleri

Örnek Madde:			
1	Ulusal sınavlara (KPSS, ALES vb.) hazırlanmak beni yazmaktan uzaklaştırır.		
Tema	Kategori	Kod	Alıntı
Politika	Değerlendirme Sistemi	Sınavlara hazırlanmak	Aslında yazmamı azaltan en önemli faktörler sınavlara hazırlık ve çalışma zorunluluğundan dolayı azalttım daha doğrusu azaltmak zorunda kaldım diyebilirim. Bu işler varken kendimi yazı yazmaya odaklayamıyordum...
Örnek Madde:			
2	Küçük yaşlardan beri devamlı olarak yazarım.		
Tema	Kategori	Kod	Alıntı
Yazma Pratiği	Sıklık	Erken yaşlardan itibaren yazmak	Yukarıda da bahsettiğim gibi 11-12 yaşlarımdan beri yazıyorum ve yazmadığım dönemler en fazla 2 hafta ile sınırlı kalıyor.

### *Nicel Aşamada Yer Alan Katılımcılar*

Hazırlanan sormaca 351 öğrenciye uygulanmıştır. Sormacayı yanıtlayan öğrencilerin bölüm, cinsiyet ve sınıflarına göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Nicel Aşamada Yer Alan Katılımcılara Ait Bilgiler

		f	%
Bölüm	Türkçe Öğrt.	127	36,18
	Matematik Öğrt.	123	35,04
	Sınıf Öğrt.	101	28,77
Cinsiyet	Kadın	249	70,94
	Erkek	98	27,92
	Belirtilmemiş	4	1,13
Sınıf	1	113	32,19
	2	51	14,52
	3	136	38,74
	4	51	14,52

Nicel sonuçları analiz etmek için yapılan faktör analizinde, her bir madde için birden fazla seçeneği işaretleyen veya herhangi bir maddeyi boş bırakan 57 öğrenciye ait veriler analizden çıkarılmıştır. Böylece faktör analizi 294 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular

Sonuçlar, nitel ve nicel sonuçlar olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur. Nitel sonuçlarda görüşmelerden elde edilen verilerin analizi, nicel sonuçlarda ise yapı geçerliğini sağlamaya yönelik faktör analizleri yer almıştır.

### Nitel Sonuçlar

Nitel sonuçlarda “devam edenler”, “azalanlar” ve “kaybolanlar” kategorilerinde yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen kod, kategori ve temalara yer verilmiştir. Tablo 7’de “devam edenler” kategorisinde yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen kod, kategori ve temalar sunulmuştur.

**Tablo 7.** Devam Edenler Kategorisinde Yer Alan Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Kod, Kategori ve Temalar

Tema	Kategori	Kod	Şimdi	Alıntı
Sosyal Dinamikler	Topluluk	Yazdıklarının yüksek bir okunma sayısına ulaşması	D1	Ancak kitabım basılmadan da yazdıklarımı sosyal bir platformda paylaştığım ve 5,5 milyona yakın okunma sayısına ulaşabildiğim için zaten yeterince motive oluyordum.
		Uygulama üzerinden gelen oy ve yorumlar	D5	Yazdıklarımı Wattpad adlı bir uygulamada düzenli olarak yayınlıyorum. Bu uygulamada bir kitap yazıyorum. Bu kitapla ilgili gelen oy ve yorumlar beni yazmaya daha da çok teşvik ediyor.
	Sosyal tepki	Çevresinin, ailesinin, okurların olumlu dönütleri	D1	Yazdıklarımın maddi ve manevi karşılığını görmek, çevrem ve ailemin dönütlerini almak oldukça motive edici bir durum olmuştu.
		Okurların sorular sormaları	D1	İnsanlar yorumlarda sürekli sorular soruyorlardı veya olumlu dönütler veriyorlardı.
	Deneyim	Yazdıklarını yersiz eleştiri almamak için paylaşmamak	D2	Yazdıklarımı entelektüelliğine güvendiğim 3-4 arkadaşım dışında paylaşmam. Hem yazdıklarımın yanlışı görebilmek için hem yersiz eleştiri almamak için.
		Sevilen bir yazarla tanışmak	D1	Hayatımda sık sık yazmak için motive olduğum durumlarla karşılaştım. Benim için önemli olan üç olay var. Birincisi; 4.sınıfta okulumuza Muzaffer İzgü'nün gelmesiydi. Kendisinin kitapları sayesinde okumayı seven bir öğrenci olarak çok heyecanlandığımı hatırlıyorum. Kitabımı imzalarken kalemi bitince bana hediye etmişti. “Belki sen de ileride yazar olursun” gibi bir ifade kullanmıştı. Bu benim içime ilk cemreyi düşürdü diyebilirim.
		Erken yaşta kitabının basılması	D1	Yazmaya başlamamdaki üçüncü ve en büyük motivasyon kaynağım ise tabii ki 17 yaşında kitabımın basılması.
Politika	Öğretim	Yazmaya küçük yaşlarda başlamak	D3	Yazmaya çok küçük yaşta başladım.
		Olumlu geri bildirim	D1	Ortaokulda sık sık kompozisyon yazardım ve öğretmenlerimden olumlu dönüt aldıkça daha da heveslenirdim.

Tablo 7. Devamı

Tema	Kategori	Kod	Şimdi	Alıntı
İnanç	Duygu	Özgürleştirmek	D5	Yazmak beni özgürleştirdi, zihnimin esaretindeki kelimeleri açığa çıkardı.
		Kaygısız hâle getirmek	D5	Beni bunun dışında bir diğer yazmaya iten etken ise gerçek hayatta dile getiremeyeceğim duygu ve düşüncelerimin yazarken beni daha kaygısız bir hale getirdiğini fark edişim oldu.
	Değer	Yazdıklarının maddi ve manevi karşılığını görmek	D1	Yazdıklarımın maddi ve manevi karşılığını görmek, çevrem ve ailemin dönütlerini almak oldukça motive edici bir durum olmuştu.
			D3	Yazı yazmak aslında benim için içsel bir yolculuktur. Bunu fark ettiğim an bu maceraya atıldım.
		Unutmak istemediği anları ölümsüzleştirmek	D3	Yaşadığım, unutmak istemediğim anları ölümsüzleştirme isteğiyle ufak ufak günlük tarzı notlar olarak yazmaya başladım.
		İç motivasyon	D5	Okumaya olan ilgimin artık okumaktan ziyade kelimelere dönüşmesini istemem ile bu sürece adım attım.
		İyi yazan insanlara hayranlık duymak	D5	En büyük silahı kelime olan insanlara hep imrenmişimdir ve bunun bende de olduğunun fark edilmesini, beni merak etmelerini, sorular sormalarını çok isterim. Yazmak insanı iyi hissettirir ama en önemli şey yazılan şeylerin değer gördüğünün o sonsuz hazzıdır.
	Öz algı	Olumlu yönde ilerlemek	D3	Olumlu yönde ilerlediğimi hissediyorum.
			D4	Her ne kadar yazdıklarımı beğenmesem de sürecin başında yazdıklarım ile şu anda yazdıklarım arasında dağlar kadar fark var.
			D5	Yazma deneyiminin ilk süreçleri ile şu anki arasında kocaman bir uçurum var. Evet, ilk yazdıklarımda çok kötü olmamakla birlikte mukayese edildiğinde şu anki yazılarım kalemine daha çok güvenen birine ait. Kelimelerim ürkek değil, keskin. Bu çok belirgin.
		Yetersiz	D1	Yazdıklarımı hiçbir zaman yeterli bulmadım. Kaç yaşında olduğum bu durumu değiştirmedim. Olumlu eleştiri alınca mutlu oluyordum ancak tam anlamıyla içime sinmiyordu. Bu her yaşta böyle oldu. Olmaya da devam edecek gibi. Ancak zaman içinde geliştiğimi yazdıkça ilerlediğimi de görebiliyorum belki de bu yüzden hiçbir zaman tam anlamıyla yeterli bulmuyorum yazılarımı.
		İsteddiği düzeyde değil	D2	Hayal edip hedeflediğim yere ulaşmam için daha çok uğraş vermem gerek, yetkin olduklarını düşünmüyorum.
	Zamanla gelişmiş	D5	Zaman ilerledikçe yazdıklarımın daha da iyi olduğunu gösterdi bana. Önce ve sonra arasındaki farklılıklar kalemimi daha doğru yönettiğimi gösterdi.	

Tablo 7. Devamı

Tema	Kategori	Kod	Şimdi	Alıntı
Yazma Pratiği	Eylem	Yazma defteri oluşturmak	D3	Yazı yazmak için kullandığım özel, kimseye göstermediğim defterlerim var. Bu defterleri saklıyorum.
		Okul dergisine yazmak	D3	Lise dönemimde okul dergisi için şiir ve deneme yazdım.
		Sosyal medyada yazmak	D1	Sosyal medyada yazılarımı çok paylaştım.
		Kitap yayımlamak	D1	Kitabım çıktığı için yazılarımı yayınlamış da oldum.
		Sosyal bir uygulamada yayımlamak	D5	Watpadd uygulamasında bir kitap yazıyorum.
	Sıklık	Yazmaya uzun bir ara vermemek	D1	Ben 15 yaşında yazdıklarımı paylaşmaya başladım ve bölümler şeklinde uygulamaya yüklüyordum.
			D5	Yazdıklarımı Wattpad adlı bir uygulamada düzenli olarak yayınlıyorum...
		Haftada 4 gün yazmak	D3	Ancak yeri geliyor iki hafta hiç yazmıyorken yeri geliyor günün çoğunluğunu yazarak geçiriyorum. Yukarıda da bahsettiğim gibi 11-12 yaşlarımdan beri yazıyorum ve yazmadığım dönemler en fazla 2 hafta ile sınırlı kalıyor.
		Yazma alışkanlığı	D1	Haftada iki üç defa kendime motivasyon yazıları yazıyorum. Her hafta bir kitap bitirip analiz edip bunu yazıya döküyorum. Sonuç olarak haftada 4 günümeye yazmayı ekliyorum.
		Erken yaşlardan itibaren yazmak	D1	Yazma eyleminin kitap gibi bir alışkanlık haline geldiğini düşünüyorum. O yüzden eninde sonunda kendimi masanın başında buluyorum.
Paylaşma	Yayımlamak	D1	11-12 yaşlarımdan beri yazıyorum ve yazmadığım dönemler en fazla 2 hafta ile sınırlı kalıyor.	
		D5	Ancak kitabım basılmadan da yazdıklarımı sosyal bir platformda paylaştığım...	
	Bazı kişilerle paylaşmak	D2	Yazdıklarımı Wattpad adlı bir uygulamada düzenli olarak yayınlıyorum...	
Kaynak	Okuma	Okuma alışkanlığı	D1	Yazdıklarımı entelektüelliğine güvendiğim 3-4 arkadaşım dışında paylaşmam. Hem yazdıklarımındaki yanlışları görebilmek için hem yersiz eleştiri almamak için.
		Okuma ilgisi	D5	Bir etkinlik (dergi, gazete...) olmadığı sürece yazılarımı kendime saklıyorum, paylaşmıyorum.
		Araştırma yapmak	D3	Hatırladığım kadarıyla düzenli yazmaya 4.sınıftayken başladım. O dönemde yeni yeni kitap okuma alışkanlığı edinmişim ve kitaplarla vakit geçirmekten hoşlanmaya başlamıştım.
				Yazmaya başlamamda en büyük rolü hiç şüphesiz kendi iç motivasyonum üstlenmektedir.
				Yazı yazarken süreci uzatıp uzatmamam konuya bağlı olabiliyor. Bilgi birikimi gerekiyorsa araştırma yaparak yazıyorum.

“Devam edenler” kategorisinde yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen temalar sosyal dinamikler, politika, inanç, yazma pratiği ve kaynaktır. Sosyal dinamikler temasında yer alan kategoriler topluluk, sosyal tepki, deneyim; politika temasında yer alan kategori öğretim; inanç temasında yer alan kategoriler duygu, değer, öz algı; yazma pratiği temasında yer alan kategoriler sıklık, paylaşma ve kaynak temasında yer alan kategori okuma şeklindedir.

**Tablo 8.** Azalanlar Kategorisinde Yer Alan Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Kod, Kategori ve Temalar

Tema	Kategori	Kod	Önce	Şimdi	Alıntı
Sosyal Dinamikler	Topluluk	Lisede şiir yazan arkadaştan etkilenmek	A3		Lise zamanlarımda bir arkadaşım şiir yazıyordu. Hatta bir defteri vardı ve şiirleri de çok güzeldi. Ona özendiğim için yazma girişiminde bulundum.
		Arkadaş çevresi	A1, A4		Yazmaya başladığım dönemde arkadaş çevresi önemli bir faktördü. İlerleyen zamanlarda yakın arkadaşlarımla paylaşmaya başladım. Onların beğenisini almak beni yazma konusunda çok motive ediyordu.
	Sosyal tepki	Yazılarını okuyup yorumlayan arkadaşının olması	A5		O zamanlarda arkadaşlarımla paylaştığım onlar okuyup beğenince daha çok heyecanlanır heveslenirdim. Yurtta etüt saatlerinde yazardım hep akşamları, etüt arkadaşım hepsini okur yorumlardı.
		Yazılarını okuyup yorumlayan arkadaşının olmaması		A5	Artık lise arkadaşlarım yok yazılarımı okuyup yorumlayan güzel etüt arkadaşım yok, belki de motivasyon eksikliği bu.
		Arkadaşların desteği	A5		Lisede pansiyonda kalıyordum onlar beni dinlemeyi çok severlerdi zamanla bunu yazıya da aktarabileceğimden bahsettiler. Beni umutlandırdılar, destek oldular.
		Ders çalış, bunlarla uğraşma diyenler		A4	Sınavlar ile beraber bu işi yürütmenin beni zorladığı düşüncesi ile yazma işi azaldı. Ders çalış bunlarla uğraşma diyenler de cabası.

Tablo 8. Devamı

Tema	Kategori	Kod	Önce	Şimdi	Alıntı	
Politika	Değerlendirme sistemi	Sınavlara hazırlanmak		A1	Bir diğer sebebi de tabii ki sınavlar ve ders çalışma zorunluluğuydu.	
				A2	Aslında yazmamı azaltan en önemli faktörler sınavlara hazırlık ve çalışma zorunluluğundan dolayı azalttım daha doğrusu azaltmak zorunda kaldım diyebilirim. Bu işler varken kendimi yazı yazmaya odaklayamıyordum...	
				A3	Sınav kaygısı yazmamı azaltmama neden oldu. Çünkü çok küçük yaşta 6. sınıfta SBS adından bir sınava çalışmam gerektiği anlatıldı. Başarılı olamazsam kötü bir liseye gideceğim ve kötü bir liseye gitmemin sebebi olarak da kötü bir geleceğe sahip olacağım anlatıldı. Ben de sınava çalışmayı her şeyin üstünde gördüm.	
				A4	Yazma sıklığım sınav hazırlıkları ile seyrekleşti ve yok bile oldu. Sınavlar ile beraber bu işi yürütmenin beni zorladığı düşüncesi ile yazma işi azaldı.	
	Öğretim	Ders çalışma zorunluluğu Geri bildirim		A1	A1	Bir diğer sebebi de tabii ki sınavlar ve ders çalışma zorunluluğuydu. Ortaokulda gittiğim etüt merkezindeki Türkçe öğretmenimin benim yazılarımı fark etmesi, yazmaya teşvik etmesi beni çok mutlu etmişti. Edebiyat alanından birinin takdirini almak bana çok iyi gelmişti.
				A2	A2	Yazı yazmaya başlamam aslında ortaokuldayken başladı. Türkçe öğretmenim bizlere hiç unutmuyorum dostlukla ilgili kompozisyon yazmamızı istedi ... sıra benim kağıdına gelmişti ve beni yanına çağırdı... metin bağlantılarını, paragrafların uyumunu çok beğenmişti hatta yazımı bir sözle tamamlamıştı o sözü kırmızı kalemle yuvarlak içine alıp aferin yazmıştı. Bu çok hoşuma gitmişti ve o günden sonra yazmaya başladım.
				A2	A2	Üniversite 3.sınıftayken derste hocam bir konu vermişti o konuyla ilgili bizden herhangi bir türde yazı yazmamızı istemişti ben de kısa bir deneme tarzında yazmıştım ve okumak istiyordum ama olumsuz eleştiri alacağımdan dolayı okumadım sonra cesaretimi toplayıp okudum ve hocam yazımı çok beğendi bir dergide paylaşmamı önerdi ben çok mutlu olmuştum. O günden sonra sık sık yazmaya başladım ve dönemin sonunda biriktirdim.
				A2	A2	Üniversite 3.sınıftayken derste hocam bir konu vermişti o konuyla ilgili bizden herhangi bir türde yazı yazmamızı istemişti ben de kısa bir deneme tarzında yazmıştım ve okumak istiyordum ama olumsuz eleştiri alacağımdan dolayı okumadım sonra cesaretimi toplayıp okudum ve hocam yazımı çok beğendi bir dergide paylaşmamı önerdi ben çok mutlu olmuştum. O günden sonra sık sık yazmaya başladım ve dönemin sonunda biriktirdim.
	Ders içi yazma etkinlikleri	A2	A2	Üniversite 3.sınıftayken derste hocam bir konu vermişti o konuyla ilgili bizden herhangi bir türde yazı yazmamızı istemişti ben de kısa bir deneme tarzında yazmıştım ve okumak istiyordum ama olumsuz eleştiri alacağımdan dolayı okumadım sonra cesaretimi toplayıp okudum ve hocam yazımı çok beğendi bir dergide paylaşmamı önerdi ben çok mutlu olmuştum. O günden sonra sık sık yazmaya başladım ve dönemin sonunda biriktirdim.		

Tablo 8. Devamı

Tema	Kategori	Kod	Önce	Şimdi	Alıntı
İnanç	Tutum	Rahat olamamak		A1	Önceden yazarken rahatken yazmaktan uzaklaştıkça zorlandığımı, güzel yazamadığımı düşünmeye başladım.
		Rahatlamak	A1		Hayallerimi, isteklerimi, düşüncelerimi hikâyeleştirmek bana iyi geliyordu.
	Değer	İç motivasyon	A3		O zamanlardaki yazma sebebim kendi iç motivasyonumdu. Çevremdeki insanlara anlatmak yerine yazıyordum.
			A4		Kendi iç motivasyonum en önemli faktör.
	Öz yeterlik	Yazdıkça geliyeceğini düşünmek	A5		Yazdıkça geliyeceğim yazdıkça güzelleşecek duygusu beni motive ederdi tabii.
	Öz algı	Yazmakta zorlanmak		A1	Önceden yazarken rahatken yazmaktan uzaklaştıkça zorlandığımı, güzel yazamadığımı düşünmeye başladım.
		Başarılı değil		A3	Fakat başarılı olamadığımı düşündüğüm için yazmayı bıraktım.
		Çok iyi	A4		Yazarken gerçekten bir kitap bile yazabilirim derdim. Bir yazar edasıyla yazardım.
		Daha iyi yazabilirim		A4	Daha iyi yazabilirim diye düşünüyorum.
		İyi değil		A1	Yazmaktan uzaklaştıkça yazmakta zorlandığımı, güzel yazamadığımı düşünmeye başladım.
				A5	Artık eskisi kadar iyi yazamadığımı düşünüyorum bunun sebebi belki eskisi kadar iyi hissedemediğim için olabilir. Bazı olumsuz şeyler yaşadım bunun sonucunda bazı şeyleri yitirdim... geri de aramaya gerek görmedim.
		İyi	A3		Bu da etkiledi tabii yazılarımı. İlk başlarda mükemmel olduğumu düşünüyordum.
		Samimi ve gerçek	A6		Çok mükemmel değillerdi ama içtenlerdi, gerçeklerdi.
		Sıradan		A3	İyi betimlemeler yaptığımı ancak basit ve sıradan şeyler yazmışım gibi hissediyorum.
	Daha iyi		A6	Yeni hali daha çok hoşuma gidiyor.	
	Yazmanın yetenek işi olduğunu düşünmek		A2	Bazı yazılarımın kötü olduğu düşüncesini ortaya çıkaran tablolarla karşılaştığımda yazmanın yetenek işi olduğunu düşündüm.	



Tablo 8. Devamı

Tema	Kategori	Kod	Önce	Şimdi	Alıntı
Yazma Pratiği	Sıklık	Yazmaya ara vermek		A2	Yazı yazmamı sınav sürecimden dolayı ara verdim onun için yazmıyorum.
		2 günde bir	A2		İki günde bir yazardım ve bazen okul, dersler falan olunca da hafta iki kez yazardım o sıralarda dahi uzun bir süre ara vermedim az da olsa yazdım.
		Haftada bir	A3		Hemen hemen her hafta bir hikâye yazıyordum.
	Paylaşma	Her gün	A5		Neredeyse her gün yazardım.
		Paylaşmamak		A1	
		Bazen paylaşmak		A5	Bazen paylaşıyorum. Zaten benim hissettiğimi, düşündüğümü, değerlendirdiğimi başkası bir nebze olsun hissedemezse ben niye yazayım ki?
Kaynak	Okumayı azaltmak	Bazı kişilerle paylaşmak	A1		İlk yazma deneyimlerimde pek paylaşmazdım. İlerleyen zamanlarda yakın arkadaşlarımla paylaşmaya başladım.
			A5		O zamanlarda arkadaşlarımla paylaştığım onlar okuyup beğenince daha çok heyecanlanır heveslenirdim... Yurtta etüt saatlerinde yazardım hep akşamları, etüt arkadaşım hepsini okur yorumlardı.
			A6		Kimseyle konuşmadığım için yazmaya başladığı için kimseye göndermezdim normalde. Çok sonra sevgiyle yazabilince onun okumasını istedim çok da beğenmişti ama keşke paylaşmasaydım.

“Azalanlar” kategorisinde yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen temalar Tablo 8’de gösterilmiştir. Bu temalar sosyal dinamikler, politika, inanç, yazma pratiği ve kaynaktır. Sosyal dinamikler temasında yer alan kategoriler topluluk, sosyal tepki; politika temasında yer alan kategori değerlendirme sistemi, öğretim; inanç temasında yer alan kategori öz algı; yazma pratiği temasında yer alan kategoriler eylem, sıklık, paylaşma ve kaynak temasında yer alan kategori okuma şeklindedir.

**Tablo 9.** Kaybolanlar Kategorisinde Yer Alan Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Kod, Kategori ve Temalar

Tema	Kategori	Kod	Önce	Şimdi	Alıntı
Sosyal Dinamikler	Sosyal tepki	Annenin taktiri	K2		Annem beğendiği ve takdir ettiği için de belirli bir süre yazdım.
	Değerlendirme sistemi	Sınavlara hazırlanmak		K1 K3	En büyük etken tabi ki sınavlar. Hayatım boyunca nefret ettiğim en büyük nedenim. Sınavlara hazırlık ve akademik düşünceler. Girmem gereken sınavlar, halletmem gereken konular... Yazma işi hobi konumunda kaldığı için bu süreçte beni sadece oyalayacağını düşündüm.
Politika	Öğretim	Edebiyat dersleri	K1		Yazmama lisede girmeye başladığımız edebiyat derslerinde gördüğüm vatansever yazarlar ve onların toplum için yazdığı önemli eserler öncülük etti.
		Yönlendirilmek	K3		Yazmaya başlamamdaki en önemli faktör Türkçe öğretmenim olmuştu. Ortaokul dönemimde sosyal bir öğrenci olmama rağmen bazı konularda sessiz kalmayı ya da içimde yaşamayı tercih ederdim bunun en önemli sebeplerinden biri o dönem yaşadığım ailevi durumlardı. Bu durumumun farkında olup yakından gözlemleyen öğretmenim yazarak kendimi ifade edebileceğimi, rahatlayacağımı söylemişti.
İnanç	Öz algı	Yazma yeteneğinin olmadığını düşünmek Amatörce		K1	Bir de artık bu konuda yetenekli olmadığımı düşündüm.
				K1	Ben hiçbir zaman kibirli bir insan olmadım. Bu yüzden yazdıklarımın hep amatörce olduğunu düşündüm.
	Sanat eseri	K2	K2	Yazdıklarımın sanat eseri olduğunu düşünüyordum. Hâlâ sanat eseri olduğunu düşünüyordum çünkü çok değerliler benim için.	
	Nitelikli değil		K3	Yazdıklarımı genel olarak çok nitelikli diye savunamam çoğunlukla duygusal yazılar oldu. Biriken duygu patlamaları...	
	Nitelikli		K4	K4	Yazdıklarımın okuduğum yazarın yanında niteliksiz kaldığını düşünürdüm. Ancak zamanla edebiyat ve yazın dünyasında çok okuyan ve ilgilenen kişilerin benim imgelerimden kendimi ifade edebilme biçiminin etkileyici olduğunu söylemeleri üzerine ben de kendi yazımı beğenmeye başladım.

Tablo 9. Devamı

Tema	Kategori	Kod	Önce	Şimdi	Alıntı	
Yazma Pratiği	Sıklık	Haftada bir veya iki	K1		Ben de yeni yazmaya başlayan her insan gibi karalayarak başladım. Çoğu zaman haftada bir kez ya da iki kez yazardım. Kendimi çok dolu hissedersen bu sayı artardı. Yani kısacası o andaki ruh halime bağlıydı	
		Hafta içi her gün	K2		Hafta içi her gün yazar hafta sonu babam ile zaman geçirirdim.	
		Her gün	K3		Yazmaya başladığım ilk zamanlar gerek durumun yeniliğinden gerekse de taze hevesimden dolayı hemen hemen her gün az da olsa yazardım bir şeyler.	
	Paylaşma	Haftada beş gün	K4			Haftada 5 gün yazabilmeyi alışkanlık haline getirmiştım.
		Paylaşmak	K2		K4	Annem ile paylaşırdım çünkü onun beğenmesi benim için güzel bir duygu idi.
		Bazı kişilerle paylaşmak	K3			İlk zamanlar yazdıklarımı sadece kendime kendimi anlatmak için yazdığımndan paylaşmadım.
		Paylaşmamak	K4			Yazdıklarımı genellikle olumsuz eleştirileceğim için paylaşmazdım kimseyle. Fakat 2-3 kere Türkçe öğretmenim ile paylaşmışlığım vardır.
					Ancak daha sonraları paylaştım çünkü insanların düşüncelerine dokunabilmenin en etkili yolunun bu olduğunu fark ettim.	

Tablo 9'da "Kaybolanlar" kategorisinde yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen temalar gösterilmiştir. Bu temalar sosyal dinamikler, politika, inanç ve yazma pratiğidir. Sosyal dinamikler temasında yer alan kategori sosyal tepki; politika temasında yer alan kategoriler değerlendirme sistemi, öğretim; inanç temasında yer alan kategori öz algı; yazma pratiği temasında yer alan kategoriler ise sıklık ve paylaşma şeklindedir.

Her üç grupta yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda her grupta farklı kod, kategori ve temalar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan ortak kod, kategori ve temalardan hareketle bir liste oluşturulmuştur. Bu liste Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Nitel Analizler Sonucunda Elde Edilen ve Sormaca Maddeleri Hazırlanırken Referans Alınan Ortak Kod, Kategori ve Tema Listesi

Tema	Kategori	Kod
Sosyal Dinamikler	Topluluk	Arkadaş çevresi
		Aile
		Öğretmen
	Sosyal tepki	Okur
		Destek
	Deneyim	Engel
Politika	Değerlendirme sistemi Öğretim	Olumlu yaşantı
		Olumsuz yaşantı
		Ulusal değerlendirme sistemi
İnanç	Duygular Değer Öz yeterlik Öz algı	Geri bildirim
		Ders içi yazma etkinlikleri
		Yazmaya yönelik duygular
		Yazmanın fayda ve yararına ilişkin düşünceler
		Yazabileceğine yönelik düşünceler
Yazma Pratiği	Eylem Sıklık Paylaşma	Kendi yazma becerisine yönelik düşünceler
		Yazılı ürünlerine yönelik düşünceler
		Yazmanın kendisine yönelik düşünceler
Kaynak	Okuma	Somut göstergeler
		Yazma aralığı
		Yayımlama
Kaynak	Okuma	Okuma alışkanlığı
		Okuma ilgisi
		Okuma oranı

### Nitel Sonuçlar

Geliştirilen sormacadan elde edilen verilerin analizi neticesinde öncelikle Cronbach alfa güvenilirlik indeksi hesaplanmış ve sormacanın .798'lik bir güvenilirlik indeksine sahip olduğu görülmüştür. Araştırmacılara göre (DeVellis, 2012; Dörnyei ve Taguchi, 2009; Harrison, Kemp, Brace ve Snelgar, 2021; Tseng, Dörnyei ve Schmitt, 2006) .798'lik güvenilirlik endeksi uygun bir endeks olarak kabul edilebilir.

Sormacada yer alan 48 maddenin altındaki yapıları ortaya çıkarmak için Temel Eksen Faktör Analizi (Principal Axis Factoring) ve Varimax döndürme yöntemine dayalı bir Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Bileşen Korelasyon Matrisi (Component Correlation Matrix) incelendiğinde, ilk faktörler arasındaki korelasyon katsayılarının neredeyse çoğu +/- .32'den düşük olduğu için (Dagdag, Anoling, Salviejo ve Pascual, 2020), faktörlerin ilişkisiz olduğu sonucuna varılmış, bu nedenle nicel verileri analiz etmek için Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem yeterliliğini kontrol etmek için KMO indeksi ve Bartlett küresellik testi hesaplanmıştır. KMO indeksi .901 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, 294 kişilik örneklem büyüklüğünün Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yürütmek için KMO indekslerine göre "Muhteşem" olduğunu (Field, 2018) göstermiştir. Bartlett testinin sonuçları da ( $\chi^2(1128) = 6426.268, p < .05$ ) korelasyon matrisinin faktör analizi yürütmek için uygun olduğunu göstermiştir.

Tablo 11, AFA modeli tarafından açıklanan toplam varyans ile çıkarılan faktör sayısını göstermektedir. SPSS, toplam varyansın yüzde 59,753'ünü açıklayan 10 faktör belirlemiştir.

**Tablo 11.** Açıklanan Toplam Varyans

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings <sup>a</sup>
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	12.741	26.544	26.544	12.297	25.620	25.620	7.408
2	3.141	6.545	33.088	2.658	5.537	31.157	7.645
3	2.447	5.098	38.186	1.932	4.024	35.181	4.843
4	2.088	4.349	42.536	1.564	3.258	38.439	3.104
5	1.805	3.761	46.297	1.317	2.744	41.183	2.577
6	1.633	3.402	49.699	1.128	2.349	43.533	6.143
7	1.354	2.821	52.519	.817	1.702	45.234	1.820
8	1.251	2.607	55.126	.741	1.544	46.779	2.705
9	1.178	2.454	57.580	.641	1.336	48.115	2.971
10	1.043	2.173	59.753	.534	1.113	49.228	1.997
11	.998	2.079	61.832				
12	.950	1.980	63.812				
13	.948	1.974	65.786				
14	.904	1.883	67.669				
15	.874	1.820	69.489				
16	.852	1.775	71.264				
17	.797	1.660	72.924				
18	.758	1.578	74.502				
19	.696	1.451	75.953				
20	.677	1.411	77.364				
21	.664	1.384	78.748				
22	.621	1.293	80.041				
23	.604	1.258	81.299				
24	.593	1.235	82.534				
25	.567	1.182	83.716				
26	.548	1.142	84.858				
27	.510	1.062	85.921				
28	.487	1.014	86.935				
29	.467	.972	87.907				
30	.457	.952	88.859				
31	.440	.917	89.776				
32	.421	.876	90.652				
33	.405	.844	91.496				
34	.396	.825	92.321				
35	.360	.750	93.070				
36	.349	.726	93.796				
37	.338	.703	94.500				
38	.320	.666	95.166				
39	.306	.637	95.802				
40	.283	.590	96.392				
41	.270	.563	96.955				
42	.248	.517	97.472				
43	.242	.505	97.977				
44	.238	.496	98.473				
45	.206	.430	98.903				
46	.187	.389	99.291				
47	.178	.370	99.662				
48	.162	.338	100.000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring; a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance

Çıkarılan 10 faktöre dayalı olarak sormacada yer alan 48 maddenin faktör yükleri, Field'ın (2018) bir faktör ile bir değişken arasındaki Pearson korelasyon çerçevesine göre Tablo 12'de sunulmuştur (10 = zayıf, .30 = orta, .50 = büyük).

**Tablo 12.** Faktörlere Karşılık Gelen Maddeler

<b>Faktörler</b>	<b>Maddeler</b>
Factor 1	(24, 23, 30, 14, 9, 4, 35, 20)
Factor 2	(31, 1, 2, 33, 40, 12, 15, 10, 34)
Factor 3	(18, 27, 3, 41, 11)
Factor 4	(26, 44)
Factor 5	(31, 13, 46)
Factor 6	(32, 28)
Factor 7	(16, 45)
Factor 8	(48, 39)
Factor 9	(8, 29, 17)
Factor 10	(7, 38)

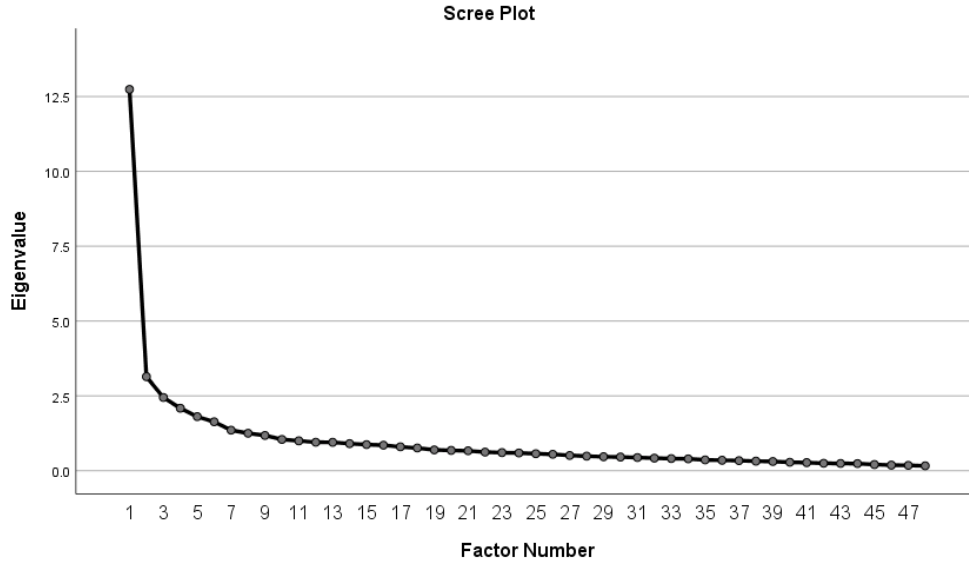
Döndürölmüş 10 faktöre ilişkin matris Tablo 13'te gösterilmiştir. Bu tablo, değişkenlerin ilgili korelasyonlara göre her bir faktör için nasıl yüklendiğini ifade etmektedir.

**Tablo 13.** Döndürülmüş Faktör Matirisi

	Factor									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Q24	.668	.318		.337						
Q23	.668									
Q6	-.657									
Q19	-.655		-.331							
Q30	.602		.322							
Q14	.514									
Q9	.496			.468						
Q5	-.488									
Q7	-.478									.307
Q4	.455									
Q43	-.411	-.334								
Q35	.363	.332		.330						
Q20	.304									
Q36		.741								
Q1		.730								
Q2		.708								
Q33		.700								
Q40		.619								
Q12		.596								
Q15		.582								
Q10		.485								
Q34		.428	.352			.307				
Q38	.334	.349								.330
Q18		.335	.712							
Q27	.346		.692							
Q3			.649							
Q41	.442		.488							
Q25	-.364		-.485							
Q21			-.461	-.306						
Q11			.392						.308	
Q42			-.360							
Q26	.463	.363		.523						
Q44				.399						
Q31					.729					
Q13					.523					
Q46					.447					
Q32						.831				
Q28						.610				
Q16							.640			
Q45							.623			
Q48								.665		
Q39	.303	.343						.475		
Q22										
Q47										
Q37									-.484	
Q8									.403	
Q29									.374	
Q17									.339	

Extraction Method: Principal Axis Factoring; Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization; a. Rotation converged in 12 iterations

Faktör analizi ile birkaç faktör çıkarıldığından, Çizgi Grafik bir kırılma üzerindeki bileşenler dikkate alınarak incelenmiştir (Pallant, 2016). Şekil 1, çıkarılan bileşenlerin Çizgi Grafiğini göstermektedir.



Şekil 1. Çıkarılan Faktörlerin Çizgi Grafiğı

Çizgi Grafiğı birkaç kırılmayı temsil ettiğinden, tutulan bileşenleri kontrol etmek için MonteCarlo Paralel Analizi kullanılmıştır. Analiz sonucu Tablo 14'te gösterilmiştir. Paralel Analiz, aynı boyutta rastgele oluşturulmuş veri matrisindeki (48 değişken \*294 katılımcı) karşılık gelen değerleri aşan öz değerlere sahip yalnızca 6 faktör göstermiştir.



**Tablo 14.** MonteCarlo Paralel Analiz Değerleri

12/27/2022 10:15:59 PM

Number of variables: 48

Number of subjects: 294

Number of replications: 100

Eigenvalue #	Random Eigenvalue	Standard Dev
1	1.8794	.0546
2	1.7831	.0410
3	1.7185	.0368
4	1.6588	.0284
5	1.6034	.0286
6	1.5550	.0234
7	1.5109	.0260
8	1.4702	.0221
9	1.4273	.0235
10	1.3890	.0202
11	1.3545	.0187
12	1.3196	.0198
13	1.2841	.0159
14	1.2480	.0173
15	1.2184	.0172
16	1.1844	.0172
17	1.1556	.0190
18	1.1246	.0182
19	1.0959	.0176
20	1.0701	.0161
21	1.0416	.0163
22	1.0132	.0159
23	0.9884	.0156
24	0.9617	.0138
25	0.9345	.0131
26	0.9104	.0139
27	0.8864	.0131
28	0.8626	.0150
29	0.8377	.0150
30	0.8137	.0144
31	0.7912	.0143
32	0.7673	.0139
33	0.7441	.0143
34	0.7197	.0133
35	0.6973	.0146
36	0.6778	.0127
37	0.6548	.0136
38	0.6305	.0135
39	0.6080	.0146
40	0.5858	.0150
41	0.5629	.0144
42	0.5402	.0172
43	0.5166	.0161
44	0.4919	.0146
45	0.4694	.0149
46	0.4444	.0161
47	0.4165	.0160
48	0.3806	.0184

12/27/2022 10:16:07 PM; Monte Carlo PCA for Parallel Analysis; ©2000 by Marley W. Watkins. All rights reserved

AFA'dan elde edilen öz değerler ile Tablo 15'te gösterilen Paralel Analizden elde edilen kriter değerleri karşılaştırıldığında, 10 faktörden sadece 6'sının korunduğu görülmektedir.

**Tablo 15.** Elde Edilen Öz Değerin Kriter Değer Analizi ile Karşılaştırılması

Component number	Actual eigenvalue from EFA	Criterion value from parallel analysis	Decision
(1) Yazma pratiği	12.741	1.8794	accept
(2) Yazma öğretimi	3.141	1.7831	accept
(3) Duygu	2.447	1.7185	accept
(4) Değer	2.088	1.6588	accept
(5) Değerlendirme sistemi	1.805	1.6034	accept
(6) Algı	1.633	1.5550	accept
7	1.354	1.5109	reject
8	1.251	1.4702	reject
9	1.178	1.4273	reject
10	1.043	1.3890	reject

Paralel Analiz ile yapılan karşılaştırmaya göre 6 faktörlü bir çözüm zorlanmıştır. Tablo 16'da sunulan faktör dönüşüm matrisi kontrol edilmiştir. Her bir faktörün diğerleriyle düşük veya negatif korelasyona sahip olması nedeniyle, faktörlerin korelasyon göstermediği varsayılmış (örneğin, .3'ün altında) ve bu nedenle Varimax rotasyonu rapor edilmiştir (Pallant, 2016).

**Tablo 16.** Faktör Dönüşüm Matrisi

Factor	1	2	3	4	5	6
1	.704	.569	.373	.183	.041	.075
2	-.260	.586	-.600	.311	-.174	.320
3	-.541	.227	.492	.147	.579	.240
4	-.061	.462	-.178	-.739	.255	-.374
5	-.374	.259	.445	.018	-.693	-.338
6	.014	-.031	.170	-.550	-.296	.762

Extraction Method: Principal Axis Factoring; Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

Tablo 17, değişkenler üzerindeki faktör yüklerinin Örüntü Matrisini göstermektedir. Faktörleri etiketlemek için her bir faktördeki en yüksek yüke sahip maddeler incelenmiştir.

**Tablo 17.** Faktör Katsayıları

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
Q23	.722					
Q24	.718	.348				
Q19	.696					
Q30	.682					
Q9	.584					
Q26	.580	.420				
Q6	-.571					
Q41	.541		.381			
Q43	.540	.328				
Q14	.520					
Q35	.483	.338				
Q4	.471					
Q7	-.470					
Q5	-.462					
Q39	.432	.363				
Q21	-.419		-.397			
Q38	.375	.314				
Q44	.371	.333				
Q20	.363	.321				
Q36		.730				
Q1		.715				
Q2		.708				
Q33	.328	.691				
Q40	.326	.647				
Q12	.325	.597				
Q15		.540				
Q10		.497				
Q18	-.330	-.324	-.689			
Q3			-.633			
Q27	-.496		-.584			
Q11			.472			
Q25	-.407		-.450			
Q34		.351	.437		.316	
Q22			-.351			
Q17			.342			
Q8			.327			
Q13				-.531		
Q31				-.490		
Q46				-.427		
Q29				.395		
Q37				-.389		
Q47				.317		
Q48						
Q32					.654	
Q28					.588	
Q45						.554
Q16						.535
Q42			-.305			-.308

Extraction Method: Principal Axis Factoring; Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization; a. Rotation converged in 11 iterations

Varimax rotasyon yapı katsayısına göre (Tablo 17), her bir faktör için en yüksek değer kontrol edilmiştir. Faktör 1, yazma pratiği ile ilgili olan 23 (.722), 24 (.718), 19 (.696) ve 30 (.682) numaralı maddelerde en yüksek değerlere sahip olmuştur. Faktör 2'nin 36 (.730), 1 (.715), 2 (.708) ve 33 (.691) numaralı maddelerdeki yük değerleri yazma öğretimini desteklemektedir. Faktör 3'ün en yüksek değerlere sahip maddeleri olan 11 (.472), 34 (.437), 41 (.381) ve 17 (.342) numaralı maddeler duygu ile ilişkilidir. Faktör 4, 29 (.657) ve 47 (.589) numaralı maddeleri içermektedir. Faktör 5'teki en yüksek değerler, değerlendirme sistemi ile ilgili olan 32 (.654) ve 28 (.588) numaralı maddelerdir. Faktör 6, algı ile ilgili 45 (.554) ve 16 (.535) numaralı maddelerin yüklerinden oluşmaktadır. İncelenen 6 faktör etiketlenmiş ve Tablo 18'de listelenmiştir.

**Tablo 18.** Etiketlenen Faktörler

Karar verilen etiketler	Faktör
Yazma pratiği	1
Yazma öğretimi	2
Duygu	3
Değer	4
Değerlendirme sistemi	5
Algı	6

Faktör 1, temel olarak yazma pratiğiyle ilgili dört bileşenden (Madde 23: Herhangi bir sınavdan (KPSS, ALES vb.) bağımsız olarak yazmaya zaman ayırırım), (Madde 24: Yazmak benim için bir ihtiyaçtır), (Madde 19: Hikâye, şiir, köşe yazısı, deneme gibi farklı edebi türlerde yazılar yazarım), (Madde 30: Küçük yaşlardan beri devamlı olarak yazarım) oluşmaktadır. Faktör 2 bu kez yazma öğretimiyle ilgili dört bileşen (Madde 36: Derslerde yazma etkinlikleri yapıldığında sıkılırım, (Madde 1: Okuldaki derslerde yazma ödevi verildiğinde mutlu olurum), (Madde 2: Okulda yazma etkinliklerine daha çok yer verilmesini isterim), (Madde 33: Okulda sık sık yazma etkinliklerine yer verilmesini isterim) içermektedir. Faktör 3'te, yazmaya yönelik duygularla ilgili dört bileşen (Madde 11: Yazma konusundaki olumsuz deneyimlerim beni yazmaktan uzaklaştırır), (Madde 34: Yazmanın zor bir iş olması beni yazmaktan uzaklaştırır), (Madde 41: Çevremdekiler iyi yazılar yazdığımı düşünür), (Madde 17: Yazmak bende endişe, kaygı, stres, mutsuzluk gibi olumsuz duygular uyandırır) mevcuttur. Faktör 4, yazmaya atfedilen değerle bağlantılı iki bileşen (Madde 29: İyi yazma becerisine sahip olmanın hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum), (Madde 47: Arkadaş çevrem yazı yazmamda hiçbir etkisi yoktur) içermektedir. Faktör 5'te, değerlendirme sistemiyle ilgili iki bileşen (Madde 32: Ulusal sınavlara (KPSS, ALES vb.) hazırlanmak beni yazmaktan uzaklaştırır), (Madde 28: Ulusal sınavlardan dolayı (KPSS, ALES vb.) yazmaya yeterince odaklanamam) bulunmaktadır. Son olarak, Faktör 6, yazma algısıyla ilgili iki bileşen (Madde 45: Okul yazma becerimi geliştirdiğim bir yerdir), (Madde 16: Okulda aldığım derslerin yazma becerimi geliştirmesine bir katkısı yoktur) içermektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, yazmaya yabancılaşma kavramının doğasını keşfetmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda önce nitel, ardından nicel veriler toplanarak analiz edilmiş ve sonuçlar birlikte yorumlanmıştır. Nitel analizler sonucunda sosyal dinamikler, politika, inanç, yazma pratiği ve kaynak olmak üzere beş tema belirlenmiştir. Nitel analizler sonucunda elde edilen temalar Açıklayıcı Faktör Analizi ile test edilmiş ve sonuç olarak 6 yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapılar yazma pratiği, yazma öğretimi, duygu, değer, değerlendirme sistemi ve algı şeklindedir.

Zihnin rolü sadece yazmanın bilişsel yönüyle sınırlı değildir. Yazma, her zaman yazarların inançlarından büyük ölçüde etkilenebilen, duygularla ilgili bir etkinlik olarak görülmüştür. Bu durum, yazma sürecinde öğrencilerin yazma konusundaki duygularının ve mevcut hislerinin bilişsel becerileriyle birlikte devreye girdiği anlamına gelmektedir. Bu çalışma, birçok araştırmacının (Bazerman, 2016; Boscolo, 2023; Graham, 2018; Hull ve Schultz, 2001; Mcleod, 1987; Prior, 2006; Shaughnessy, 1977) yazmanın bilişsel bir süreç olduğu kadar, düşünürken hissettiklerimizi de ifade

eden duygusal bir süreç olduğu fikrini desteklerken kişinin yazmaya yabancılaşma inancını oluşturan en önemli alt bileşenlerin duygu, değer ve algı olduğunu göstermiştir. Söz konusu alt bileşenlerden herhangi biri üzerinde çalışmak, öğrencilerin yazma etkinliklerine katılma isteklerinin artmasını ve olumlu yazma inançları inşa etmeleri için onlara içsel bir motivasyon sağlar (Graham vd., 2007; Graham, 2006; Sarkhoush, 2013). Öyle ki öğrencilerin yazma inançlarının yazma performanslarını etkilediğini ortaya koyan çalışmalar (Graham, 2006, 2018) bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin yazma inançlarının sadece yazma kalitelerini etkilemediği, aynı zamanda yazma sürecine aktif katılımlarını da geliştirdiği bilinmektedir (White ve Bruning, 2005; Hidi vd., 2023).

Bu çalışma aynı zamanda Pajares ve diğerlerinin (2007), öğrencilerin kendilerini yeterli gördüklerinde daha öz-yeterli olduklarını ve yazma sürecinde dinamik bir rol oynadıklarını savunan görüşlerini genişletmektedir. Boscolo ve diğerleri (2012), De Smedt ve diğerleri (2020), Erdoğan ve Erdoğan (2013) ve Graham ve diğerlerinin (2012) araştırmalarında ortaya konan sonuçlara göre, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmak, onların olumlu ve güçlü bir yazma inancı ve performansı geliştirmelerini de kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, yazmaya ilişkin inançların yazma üzerinde bir etkisinin olduğu açıktır. Olumlu yazma inançları yazma pratiğini destekleyebilirken, olumsuz inançlar yazmayı engeller ve yazmaya karşı bir yabancılaşma hissi yaratır. Yani, öğrenciler yazmayı anlamlı bulmaz ve yazma pratiği yapmanın hiçbir faydası olmadığını düşünürler.

Yazma, okul süreciyle birlikte öğrenilen bir beceridir. Yazma, dil dersinde öğretilir ve diğer derslerde destekleyici bir beceri olarak kullanılır. Dolayısıyla yazma öğretimi, öğrencilerin yazmayla kurdukları ilişkide ve yazma performanslarında önemli bir role sahiptir. Yazma öğretiminin farklı materyallerle desteklenmesi, yazmaya zaman ayrılması (Wilby, 2022; Zhang, 2018), süreç odaklı bir yaklaşım benimsenmesi ve öğrencilerin yazılı çalışmalarına dönüt verilmesi yazma öğretimini desteklemektedir. Yengin Sarpkaya ve Elitok Kesici (2014) tarafından yazma alışkanlığı kazanmış Türk öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenin geri bildirimlerinin ve sözel motivasyonun öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak yazma öğretimine yeterli önemin verilmediği birçok araştırma da tespit edilmiştir (Graham, 2008; Graham ve Perin, 2007). Dünya genelinde yapılan çalışmalar (De Smedt vd., 2016; Graham vd., 2014; Hsiang ve Graham, 2016; Hsiang vd., 2018) öğretmenlerin yazma becerisinin öğretimine çok az zaman ayırdığını ortaya koymuştur. Yengin Sarpkaya ve Elitok Kesici (2014) tarafından yapılan araştırmada, Türk öğrencilerin yazmamalarının nedenlerinden birinin yazmaya teşvik edilmemeleri olduğu sonucuna varılmıştır. Atasoy'un (2023) çalışmasında da yazma alışkanlığı olan bir öğrencinin, öğretmenin yazmaya yeterince zaman ayırmaması ve okul ortamının yazma becerisini desteklememesi nedeniyle yazmaya ara verdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla yazma sürecinin başlaması, sürmesi ve sonlanmasında kurumsal dinamiklerin önemli etkileri olduğu söylenebilir. Okul tarafından desteklenmeyen kişilerin yazmaktan mahrum kalacakları ve yazmaya karşı yabancılaşma yaşayacakları görülmektedir.

Yazmaya yabancılaşmayı açıklayan bir diğer faktör de ulusal değerlendirme sistemidir. Ulusal değerlendirme sistemine ilişkin kararlar, bir ülkenin eğitim politikalarıyla bağlantılıdır. Özellikle Türkiye'deki ölçme ve değerlendirme sisteminin ders sürecini belirlediği düşünüldüğünde, öğrencilerin yazma becerisinin ulusal sınavlarda değerlendirilmemesi, öğretim için pragmatik bir bağlam oluşturmakta ve öğrencilerin yazmadan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Yengin Sarpkaya ve Elitok Kesici (2014) tarafından Türkiye'de yapılan çalışmada, öğrencilerin yazmamalarının en önemli nedenlerinden birinin ulusal sınavlara hazırlanmaları olduğu saptanmıştır. Ancak yazma becerisinin ulusal sınavlarla değerlendirildiği ülkelerde de sadece sınav odaklı yazma çalışmalarının yapılması riski bulunmaktadır. Bu durum, yazma öğretiminin sadece ölçülenlerle sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Hillocks, 2002).

Yazma becerisi ve ona verilen değer arasındaki ilişki beklenti-değer teorisi ile açıklanabilir (Eccles, 1983; Ryan ve Deci, 2000; Wigfield ve Eccles, 2000; Wigfield, Tonks ve Eccles, 2004). Değer, bireyin bir görevi neden yerine getirmesi gerektiğine dair sahip olduğu inançları ifade eder. Bunlar başarı değeri, içsel değer/ilgi, fayda (kullanışlılık) değeri ve maliyet (bedel) inancıdır (Schunk, 2014).

Türkiye’de yazma becerisinin öğretimine yönelik politikalar değerlendirildiğinde, yazmaya yönelik fayda değeri ve maliyet inancının düşük olduğu söylenebilir. Daha açık ifade edilecek olursa Türkiye’de iyi bir yazma becerisine sahip olmak pek de “işe yarar” bir şey (kullanışlılık değeri) olmamakla birlikte iyi yazma becerisine sahip olmamanın getireceği bedeller (bedel inancı) ihmal edilebilir düzeyde denebilir (Atasoy, 2023).

Yukarıda tartışılan durum göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin okul eğitimi sırasında politik ve sistematik olarak yazmaktan uzaklaştırıldığı söylenebilir. Önceki araştırmalar, öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının (Boscolo ve Gelati, 2019; Boscolo ve Hidi, 2007; De Smedt vd., 2020), tutumlarının (Ekholm, Zumbunn ve DeBusk-Lane, 2018; Knudson, 1991, 1992, 1993), öz yeterliliklerinin (Pajares, 2003) ve öz algılarının (Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio, 2000) okul yıllarında azaldığını ileri sürmektedir. Dikkat çekici bir şekilde okul, öğrenciler açısından yazmanın hem başlamasında hem de sonlanmasında kritik bir rol oynamaktadır (Bazerman, Graham ve Applebee, 2017). Başka bir deyişle, okuma yazma süreciyle yazmayı öğrenen öğrenciler, zaman içinde yazma becerisinin öğretiminde yaşanan sorunlar nedeniyle yazma becerisinden uzaklaşmakta, özellikle de ulusal düzeyde yazma becerisinin değerlendirilmesiyle ilgili ihmalkarlıkla karşılaştıklarında yazmaya yabancılaşabilmektedir.

Bu araştırmanın iki önemli sınırlılığı bulunmaktadır. İlk olarak bu çalışma Türkiye bağlamıyla sınırlıdır. İkinci olarak bu çalışmanın nitel ve nicel olmak üzere her iki aşamasındaki veriler Türkiye’deki lisans öğrencilerinden toplanmıştır. Yabancılaşmanın sosyolojik bir kavram olduğu ve yazmaya yabancılaşmanın tanımlanmasında toplumsal dinamiklerin önemi göz önünde bulundurulduğunda, yazmaya yabancılaşmayla ilgili yeni boyutların ortaya çıkarılması için kültürlerarası çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Dolayısıyla farklı kültürlerde yazmaya yabancılaşmanın dinamiklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir ve bu çalışmanın sonuçları üzerine tartışılabilir.

Yazmaya yabancılaşma, yazmadan uzaklaşma olarak düşünülebilir. Yazma konusunda yetkin olmayan öğrencilerin pek çok engelle karşılaşabileceği, mesleki, eğitsel ve kişisel performanslarını sergilemekte zorlanabileceği ve okul hayatlarında sıkıntılar yaşayabilecekleri düşünüldüğünde (Graham vd., 2007) öğrencilerin yazma ile güçlü bir ilişkileri olmalıdır. Dolayısıyla yazmaya yabancılaşma kavramını açıklamaya yönelik bu çalışmadan sonra yapılacak çalışmalarda farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yazmaya yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi, yazmaya yabancılaşmanın olası nedenlerinin tanımlanması, farklı değişkenlerle ilişkilerinin değerlendirilmesi ve yazmaya yabancılaşmayı önleyici sınıf içi uygulamaların denenmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

- Atasoy, A. (2016). Evaluation of secondary school students' writing fluency skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(5), 1457-1484. doi:10.12738/estp.2016.5.0353
- Atasoy, A. (2019). *Metin değiştirimi bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Atasoy, A. (2021). The relationship between writing self-efficacy and writing skill: A meta-analysis study. *Education & Science*, 46(208), 213-236. doi:10.15390/EB.2021.10024
- Atasoy, A. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine ilişkin bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 30, 20-35. doi:10.29000/rumelide.1188738
- Atasoy, A. (2023). Yazan bir öğrenciyi anla(t)mak: Sosyokültürel perspektiften nitel bir çözümleme. *E-International Journal of Educational Research*, 14(5), 551-575. doi:10.19160/e-ijer.1277598
- 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. 89-104). London, England: 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 (Ed.), *Handbook of writing research* içinde (s. 11-23). New York: The Guilford Press.
- Bazerman, C., Graham, S. ve Applebee, A. N. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351-360.
- Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New York: Routledge.
- Boscolo, P. (2023). Motivation to write. R. Horowitz (Ed.), *The Routledge international handbook of research on writing*. New York: Taylor & Francis.
- Boscolo, P. ve Gelati, C. (2019). Best practices in promoting motivation for writing. S. Graham, C. MacArthur ve J. Fitzgerald (Ed.), *Best practices in writing instruction* içinde (3. bs., s. 202-221). New York: Guilford Press.
- Boscolo, P. ve Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. S. Hidi ve P. Boscolo (Ed.), *Writing and motivation* içinde (s. 1-14). Hollanda: Elsevier.
- Boscolo, P., Gelati, C., ve Galvan, N. (2012). Teaching elementary school students to play with meanings and genre. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 29-50.
- Bridwell, L. S. (1980). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research in the Teaching of English*, 14, 197-222. <https://www.jstor.org/stable/40170856> adresinden erişildi.
- Brown, M. R., Higgins, K. ve Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it?. *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9. doi:10.1177/10534512030390010101
- Camacho, A., Alves, R. A. ve Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213-247. doi:10.1007/s10648-020-09530-4
- Case, J. M. (2008). Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education*, 55, 321-332. doi:10.1007/s10734-007-9057-5
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Chenoweth, N. A. ve Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98. doi:10.1177/0741088301018001004
- Collie, R. J., Martin, A. J. ve Curwood, J. S. (2016). Multidimensional motivation and engagement for writing: Construct validation with a sample of boys. *Educational Psychology*, 36(4), 771-791. doi:10.1080/01443410.2015.1093607

- Common Core State Standards Initiative. (2010). Common core state standards for English language arts & literacy in history/social studies, science and technical subjects. <https://learning.ccsso.org/wp-content/uploads/2022/11/ADA-Compliant-ELA-Standards.pdf> adresinden erişildi.
- Creswell, J. W. ve Clark, P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-205.
- Dagdag, J. D., Anoling, O. C., Salviejo, J. R. P. ve Pascual, J. F. (2020). Development of problem-solving efficacy scales in mathematics. *Universal Journal of Educational Research*, 8(6), 2397-2405. doi:10.13189/ujer.2020.080624
- De Smedt, F., Rogiers A., Heirweg, S., Merchie E. ve Van Keer H. (2020). Assessing and mapping reading and writing motivation in third to eight graders: A Self-determination theory perspective. *Front Psychol*, 28(11), 1678. doi:10.3389/fpsyg.2020.01678
- De Smedt, F., Van Keer, H. ve Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing*, 29, 833-868. doi:10.1007/s11145-015-9590-z
- DeVellis, R. (2012) *Scale development theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dörnyei, Z. ve Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2. bs.). New York: Routledge. doi:10.4324/9780203864739
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* içinde (s. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Ekholm, E., Zumbunn, S. ve DeBusk-Lane, M. (2018). Clarifying an elusive construct: A systematic review of writing attitudes. *Educational Psychology Review*, 30(3), 827-856. doi:10.1007/s10648-017-9423-5
- Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2013). A metaphor analysis of the fifth grade students' perceptions about writing. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 347-355. doi:10.1007/s40299-012-0014-4
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS, statistics for statistics* (5. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flores-Ferres, M., Van Weijen D. ve Rijlaarsdam, G. (2020). Teachers' writing practices and contextual features in grades 7-12 of Chilean public schools. *Journal of Writing Research*, 12(2), 365-417. doi:10.17239/jowr-2020.12.02.03
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: University of Southern Illinois Press.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. doi:10.2307/356600
- Graham, S. (2000). Should the natural learning approach replace spelling instruction?. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 235-247. doi:10.1037/0022-0663.92.2.235
- Graham, S. (2006). *Writing*. P. Alexander ve P. Winne (Ed.), *Handbook of educational psychology* içinde (s. 457-478). New Jersey: Erlbaum.
- Graham, S. (2008). Effective writing instruction for all students. <https://renaissance.widen.net/view/pdf/tpjwoeld8j/R42509.pdf?u=zceria&t.download=true> adresinden erişildi.
- 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. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. doi:10.3102/0091732X18821125.



- Graham, S. (2020). Reading and writing connections: A commentary. R. A. Alves, T. Limpo ve R. M. Joshi (Ed.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* içinde (s. 313-317). New York: Springer.
- 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. doi:10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445. doi:10.1037/0022-0663.99.3.445
- Graham, S., Berninger, V. ve Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51-69. doi:10.1080/10573569.2012.632732
- Graham, S., Berninger, V. ve Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.01.002
- Graham, S., Cappizi, A., Harris, K. R., Hebert, M. ve Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 1015-1042. doi:10.1007/s11145-013-9495-7
- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. ve Robinson, K. H. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance?. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 642-656. doi:10.1111/1467-9817.12245
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A. ... Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284. doi:10.3102/0034654317746927
- Hajda, J. (1961). Alienation and integration of student intellectuals. *American Sociological Review*, 26(5), 758-777. doi:10.2307/2090205
- Harrison, V., Kemp, R., Brace, N. ve Snelgar, R. (2021). *SPSS for psychologists*. Londra: Bloomsbury Publishing.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. C. M. Levy ve S. Ransdell (Ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* içinde (s. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. doi:10.1177/0741088312451260
- Hayes, J. R. ve Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. L. W. Gregg ve E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* içinde (s. 3-30). Lawrence: Erlbaum.
- Hidi, S. E., Magnifico, Alecia M. ve Renninger, K. A. (2023). Students developing as writers. How and why interest makes a difference. R. Horowitz (Ed.), *The Routledge international handbook of research on writing* (2. bs.). New York: Routledge. doi:10.4324/9780429437991
- Hillocks, G. (2002). *The testing trap: How state writing assessments control learning*. New York: Teachers College Press.
- Hsiang, T. P. ve Graham, S. (2016). Teaching writing in grades 4-6 in urban schools in the greater China region. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 869-902. doi:10.1007/s11145-015-9597-5
- Hsiang, T., Graham, S. ve Wong, P. (2018). Teaching writing in grades 7-9 in urban schools in the greater China region. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 473-507. <http://www.jstor.org/stable/26622531> adresinden erişildi.
- Hull, G. ve Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. <http://www.jstor.org/stable/3516099> adresinden erişildi.

- Kalekin-Fishman, D. (1996). Teaching languages in a culturally diverse environment: The case of Israel. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1(1), 63-74. <https://eric.ed.gov/?id=EJ550132> adresinden erişildi.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C. ve Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10-23. <http://www.jstor.org/stable/20204872> adresinden erişildi.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. M. Levy ve S. Ransdell (Ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* içinde (s. 57-71). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kiuhara, S. A., Graham, S. ve Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 136-160. doi:10.1037/a0013097
- Knudson, R. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Report*, 68, 807-816. doi:10.2466/pr0.1991.68.3.807
- Knudson, R. (1992). Development and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports*, 70, 711-720. doi:10.2466/pr0.1992.70.3.711
- Knudson, R. (1993). Development of a writing attitude survey for grades 9 to 12. *Psychological Reports*, 73, 587-594. doi:10.2466/pr0.1993.73.2.587
- Kunkel, R. C., Thompson, J. C. ve McElhinney, J. H. (1973). *School related alienation: Perceptions of secondary school students*. 57th Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Limpo, T. ve Alves, R. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research*, 9(2), 97-125. doi:10.17239/jowr-2017.09.02.01
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.). Bilim Sanat.
- Marx, K. (2013). *Yabancılaşma*. Sol Yayınları.
- Mau, R. Y. (1989). Student alienation in a school context. *Research in Education*, 42, 17-28. doi:10.1177/003452378904200102
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, 27(107), 731-740.
- Mcleod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, 38(4), 426-435. doi:10.2307/357635
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı. (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot çalışma sonuçları*. Ankara: Millî Eğitim.
- Mutlu, H. H. ve Yurt, E. E. (2019). Examination of the distribution of activities according to fields of learning in the 6th grade Turkish course book. *Ordu University Journal of Social Science Research*, 9(3), 469-474.
- NAEP. (2011). *National Assessment of Educational Progress: The nation's report card*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/> adresinden erişildi.
- National Commission on Writing. (2003). *The neglected "r": The need for a writing revolution*. New York: The College Entrance Examination Board.

- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6(1), 66-85. doi:10.1177/0741088389006001005
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual* (5. bs.). New York: McGraw-Hill Education.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158. doi:10.1080/10573560308222
- 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 Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360. doi:10.1080/00220671.1997.10544593
- 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. doi:10.1006/ceps.1998.0995
- 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.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. C. A. MacArthur, S. Graham, J. ve Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* içinde (s. 54-66). New York: The Guilford Press.
- Rafalides, M. ve Hoy, W. K. (1971). Student sense of alienation and pupil control orientation of high schools. *The High School Journal*, 55(3), 101-111. <http://www.jstor.org/stable/40365831> adresinden erişildi.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- 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.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories an educational perspective*. Londra: Pearson Education.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791. doi:10.2307/2088565
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design*. New York: Routledge.
- Shaughnessy, M. (1977). Some needed research on writing. *College Composition and Communication*, 28(4), 317-320. doi:10.2307/356721
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262. doi:10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x
- Skar, G. B. U., Graham, S. ve Huebner, A. (2021). Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*, 114(7), 1553-1566. doi:10.1037/edu0000701
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition & Communication*, 31(4), 378-388. doi:10.58680/cc198015930
- Tavşanlı, F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(1), 245-254.
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD*, 34(2), 267-292. doi:10.17152/gefd.36525
- Tosunoğlu, M. ve Demir, E. (2014). MEB yayınları 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dil öğrenme alanlarına ve taksonomiye göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(203), 74-83.
- Tseng, W.-T., Dörnyei, Z. ve Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102. doi:10.1093/applin/ami046
- Ülper, H. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlığı profillerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 149-170.
- Veiga Simao, A. M., Malpique, A. A., Frison, L. M. B. ve Marques, A. (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and in Brazil: An exploratory study. *Reading and Writing*, 29, 955-979. doi:10.1007/s11145-015-9606-8
- Villalón, 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. doi:10.1080/01443410.2013.836157
- Weijters, B., Cabooter, E. ve Schillewaert, N. (2010). The effect of rating scale format on response styles: The number of response categories and response category labels. *International Journal of Research in Marketing*, 27, 236-247. doi:10.1016/j.ijresmar.2010.02.004
- White, M. J., ve Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.07.002
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., Tonks, S. ve Eccles, J. S., (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. D. M. McInerney ve S. Van Etten (Ed.), *Big theories revisited* içinde (s. 165-198). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Wilby, J. (2022). Motivation, self-regulation, and writing achievement on a university foundation programme: A programme evaluation study. *Language Teaching Research*, 26(5), 1010-1033. doi:10.1177/1362168820917323
- Yengin Sarpkaya, P. ve Elitok Kesici, A. (2014). İlköğretim ve lise öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıkları: Aydın ili örneği. *Millî Eğitim*, 201, 17-38.
- Yıldırım, N. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerinin dil becerilerine dağılımı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1445-1456.
- Yılmaz, M. (2020). *Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Zhang, Y. (2018). Exploring EFL learners' self-efficacy in academic writing based on processgenre approach. *English Language Teaching*, 11, 115-124. doi:10.5539/elt.v11n6p115
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. doi:10.2307/1163397