



İlkokul Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Yazmaya Yönelik Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişki

*Ergün YURTBAKAN**

Öz

Bu çalışma, ilkököl öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma kaygısı, tutum, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ilişkiel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmaya, Trabzon ili Maçka ilçesinde öğrenim görmekte olan 121 ilkököl 4. sınıf öğrencisi uygun durum örnekleme yolu ile dâhil edilmiştir. Veriler yazılı anlatım formu, yazma tutum, yazma öz yeterlik, yazma motivasyonu ve yazma kaygısı ölçekleri ile toplanmıştır. Veriler bağımsız t testi, Kruskal Wallis testi ve Pearson korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında anne eğitim durumunun öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde, yazma öz yeterliklerinde, yazma kaygı ve tutumlarında herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin yazma tutumlarının babası üniversite mezunu olanlardan, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile motivasyonları arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında yazma tutumları ile yazma motivasyonları ve yazma öz yeterlikleri arasında ilişki bulunduğu gibi yazma öz yeterlikleri ile yazma kaygıları ve tutumları arasında da ilişki tespit edilmiştir. Yazma motivasyonlarının da yazma kaygıları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin ise yazma motivasyonu ile yazma öz yeterliği arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, hikâye yazma, yazma

The Relationship Between Story-Writing Skills of Primary School Students and Their Affective Characteristics Regarding Writing

Abstract

The present study aimed to investigate the correlation between the writing skills of primary school students in story writing and their anxiety, attitude, motivation and self-efficacy regarding writing. A correlational survey design was utilized in the study. A sample of 121 primary school students at Grade 4 from Maçka district of Trabzon province was included in the study through convenience sampling. The data were collected through written expression form, writing attitude, writing self-efficacy, writing motivation and writing anxiety scales, and were analyzed using the independent t-test, Kruskal Wallis test and Pearson correlation analysis. The results of the analysis indicated that female students had higher level of story-writing skills than male students. Besides, it was observed that the mother's educational background did not affect the students' writing skills, self-efficacy, anxiety and attitude. However, there was a significant difference in the writing attitudes of students whose fathers were primary school graduates compared to those whose fathers were university graduates. Similarly, students whose fathers were lower secondary school graduates had higher writing attitudes than those whose fathers were upper secondary school or university graduates. Furthermore, it was found that there was a relationship between the story-writing skills of primary school students and their motivation. In addition, there was a significant correlation

* Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimler Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Yozgat, ergun.yurtbakan@yobu.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-8811-6320

among writing attitudes and writing motivations, and writing self-efficacy, as well as among writing self-efficacy and writing anxiety and attitudes. It was found that there was a relationship between primary school students' writing motivation and writing anxiety, but the highest relationship was between their writing motivation and their writing self-efficacy.

Keywords: Primary school students, story writing, writing

Giriş

Yazma süreci, okul öncesi dönemde çocukların kalem eline almalarıyla duvarlara, kâğıtlara, yerlere rastgele çizgiler çizmeleriyle başlamaktadır. Çocukların parmak kasları kalem tutma yeterliliğine ulaştıktan sonra kılavuz çizgiler üzerinde serbest çizgi çalışmaları ile devam etmektedir. İlkokul birinci sınıfın başlamasıyla birlikte ilk okuma ve yazma sürecine başlayan çocuklar, çizgi çalışmalarının ardından harfleri yazabilecek yeterliliğe ulaşmaktadır. Harflerin yazımının öğrenilmesinin ardından hece, kelime, cümle ve metinler yazabilmektedir. Metin yazma yeterliliğini kazanan öğrenciler düşüncelerini, hislerini kâğıtlara ya da dijital ortama aktarmaktadır. Öğrencilerin yazma becerisini kazandıktan sonra gerek öğretmenlerinin verdiği yazma çalışmalarını yapmaları gerekse duygularını ve hislerini özenli bir biçimde kâğıda aktarabilmesi için yazmaya karşı olumlu duygular beslemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu duygular besleyip beslemediği yazmayı sevme durumuna, yazma isteğine, yazmadan korkma durumuna, yazmaya duyduğu ilgiye bakarak anlaşılabilir. Yani yazma öz yeterliği, kaygısı, tutumu ve motivasyonu yazma becerileri üzerinde önemli rol oynayan duyuşsal etkenlerdir (Blasco, 2016; Brown, Morrell ve Rowlands, 2011; Hidi ve Boscolo, 2006; Wright, Hodges, Dismuke ve Boedeker, 2020).

Yazmayı etkileyen duyuşsal faktörlerden biri yazma öz yeterliğidir. Yazma öz yeterliği, öğrencilerin kendilerinin yetenekli bir yazar olduklarına inanmaları, sınıf içinde yazma becerisi gerektiren görevlere istekli bir şekilde katılmaları, yazma konusunda karşılarına çıkan engellerle baş etmeleri, yazarken strateji kullanmaları ve yazma başarılarını artırmaları açısından önem arz etmektedir (Pajares, 2007; Pajares ve Valiante, 1996; Soylu ve Akkoyunlu, 2019). Kendilerine verilen yazma görevini devam ettirmede güçlük yaşayan, yazma sürecinde karşılaştığı sorunlarda hemen pes eden, yazma konusunda herhangi bir çaba göstermeyen öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin düşük olduğu görülmektedir (Arıcı ve Dölek, 2020; Schunk ve Swartz, 1993). Öğrencilerin düşük olan yazma öz yeterliklerini geliştirmek için ise öğrencilere yazma stratejilerini nasıl kullanacaklarını öğretmek, sürekli yazma çalışmaları yaptırmak ve okumaya teşvik etmek gerekmektedir (Akar ve Özber, 2018; Demir, 2013; Soylu ve Akkoyunlu, 2019). Öğrencilere kazandırılan yazma öz yeterliği sayesinde de öğrencilerin yazma kaygıları düşürülebilir (Demir ve Çiftçi, 2019).

Öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen başka bir etken olan yazma kaygısı, kompozisyon yazma veya sınav gibi kimi yazma zorunluluğunun olduğu durumlar kişilerde korku, kızgınlık ve üzüntü yaşamaya yol açabilmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Yazma kaygısını özellikle yazma özerkliğine sahip olmayan ve yazma konusunda yetersizlik algısına sahip öğrenciler yaşamaktadır (Süğümlü ve Alver, 2021; Zorbaz, 2011). Hatta yazı yazacağı ortam uygun olmayan, yazacağı konu hakkında bilgi sahibi olmayan, düşündüklerini veya bildiklerini yazacak kadar süresi olmayan ve sonunda değerlendirilme endişesi taşıyan, alay edilmekten korkan öğrenciler yazma kaygısı yaşamaktadır (Demir ve Çiftçi, 2019; Süğümlü ve Alver, 2021). Öğrencilerin yazmayı sevebilmeleri ve iyi birer yazar olabilmeleri için sınıf ortamında zenginleştirilmiş yazma çalışmaları yapılması gerekmektedir. Zenginleştirilmiş yazma çalışmalarından olan bilgisayar programlarının öğrencilerin yazma kaygılarının düzeyinde herhangi bir değişiklik yaratmamasına rağmen sürece dayalı yapılan 6+1 analitik yazma, öykü yazma gibi çalışmalar öğrencilerin yazma kaygılarını düşürmektedir (Altuner-Çoban ve Ateş, 2022; Bayat, 2014; Karakoç-Öztürk, 2016). Teknoloji destekli olmayan yazma çalışmalarının yazma kaygısını azaltmasına rağmen teknoloji destekli yazma çalışmalarının azaltmamasının nedeni öğrencilerin bilgisayar, tablet gibi araçlarda bulunan klavye kullanma yeterliliğine sahip olmamasından kaynaklanmaktadır (Yurtbakan, 2022). Bu nedenle özellikle ilkökul döneminde bulunan öğrencilere teknoloji destekli yazma çalışmaları yerine yazmayı sevdirecek yazma sürecinde aktif olabileceği çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler yazma kaygılarını azaltabilir, yazma konusunda öz güven kazanabilir ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirebilir.

Yazma becerisini etkileyen bir başka etken yazma tutumudur (Chen ve Liu, 2019). Yazma tutumu; öğrencilerin yazma gayreti göstermelerinde, becerilerini geliştirmelerinde, çalışma sayılarını artırmalarında, yazılı anlatım sürecinde başarılı olmalarında önemli rol oynamaktadır (Graham, Berninger ve Fan, 2007; Hess ve Wheldall 1999; Temel ve Katrancı, 2019). Bu sebeple yazma tutumunun geliştirmesi için çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yazma tutumunu geliştirmek için öğrencilere model olmak, öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirmek, öğrencilere günlük tutma ve yazma alışkanlıkları kazandırmak, okullarda yazmayı özendirici çalışmalara aile katılımı sağlamak ve yazma çalışmalarında üstbilişsel stratejiler kullanmalarını sağlamak gerekmektedir (Emin ve Bağçeci, 2020; Erol ve Kavruk, 2021; Sarıkaya, 2021; Yıldız ve Kaman, 2016; Zorbaz ve Kayatürk, 2015). Bu anlamda yazma tutumunun gelişiminde okullardaki öğretmenlere gerek model olması gerek yazma stratejisi öğretmesi gerek yazma çalışmalarına aileyi dahil etmesi açısından daha çok görev düşmektedir. Öğretmenlerin yanında ailelere de okullarda yapılan yazma çalışmalarından elde ettikleri deneyimleri evde çocuklarıyla sürdürme, yazmayı çocuklarına özendirme ve model olma gibi sorumluluklar düşmektedir. Böylece öğrencilerin yazma tutumları geliştirilebilir. Yazma tutumunun gelişmesi sayesinde yazmaya yönelik motivasyon da artırılmaktadır (Türkben, 2021).

Yazma becerisini etkileyen bir diğer etken olan motivasyon, kişiyi belli bir amaca erdirmek için harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (Balaban, 2006). Yazma motivasyonu ise öğrencilerin yazmaya ilgi duyarak istekli bir şekilde yazmasını ve yazarken haz almasını sağlayan önemli bir unsurdur (Deniz ve Demir, 2020). Yazma motivasyonu, yazmaya karşı inançlardan, yazma amaçlarından, öğrencilerin yazmalarını teşvik edecek ve akıl yürütme becerilerini kullanabilecekleri içeriklerin sunulmasından ve duygularını yansıtabilecekleri sınıf ortamından etkilenmektedir (Bruning ve Horn, 2000; Oldfather ve Shanahan, 2007). Yapılan çalışmalarda yazma motivasyonu düşük olan ve yazma konusunda isteksiz davranan kişilerin nitelikli, güzel yazılar yazamadığı, söz varlıklarının yeteri kadar gelişmediği, akademik başarılarının düştüğü, yazma kaygılarının arttığı, yazma öz yeterliklerinin ve öz düzenleme becerilerinin gelişmediği ortaya çıkmaktadır (Cowley, 2002; Pajares, 1996; Slavin, 2015). Oysa öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmak için öncelikle öğrencilerin yazma konusunda başarılı olduklarına inandırılmalarına, yaşamlarına yakın ya da çevrelerindeki sorunlar hakkında yazma amaçlarının belirlenmesine, sınıfta yazma amacına uygun konuşmalar yapılmasına, hikâyeler anlatılmasına, şarkı ve türküler okunmasına, öğrencilerin yazmaya teşvik edilmelerine, öğrencilerin yazdığı güzel yazılar hakkında olumlu pekiştireçler verilmesine, yazılardaki eksikliklerde yapıcı dönütler verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen yazmaya yönelik öz yeterlik, kaygı, tutum ve motivasyon gibi duuşsal özelliklerini yazacakları metnin türü de etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda şiir, öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinden öğrenciler en çok bilgilendirici metin yazmaya karşı isteksiz oldukları hatta bilgilendirici metin yazma konusunda başarısız oldukları ortaya çıkmıştır (Duran ve Özdil, 2020; Şener ve Kana, 2021). Buna rağmen öğrencilerin bilgiden ziyade yaşantı odaklı olan ve yaşantıyı zenginleştirici olan öyküleyici metin türünü daha ilgi çekici bulduğu ve yazmak için daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir (Güneş, 2002; Şimşek, 2016; Yurtbakan, 2022). Öyküleyici metinlerin olay, yer, zaman ve karakter unsurlarından oluşması, gerçek veya gerçek yaşam durumlarına yakın metinler olması öğrencilerin yazılarına kendi yaşamlarından kesitleri hayal güçleri ile destekleyerek sunmalarını kolaylaştırıyor olabilir. Bu sayede öğrencilerin yazma bilgilerini, öykü unsurlarını, yazılı anlatım becerilerini geliştirmektedir (Özkan ve Karasakaloğlu, 2018). Bu nedenle ilkokul öğrencilerine öyküleyici metinlerin yazdırılması, yazma becerilerinin gelişimine daha çok katkı sağlayabilir.

Yazma becerisini etkileyen yazma öz yeterliği, kaygısı, motivasyonu ve tutumu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri ile yazma motivasyonlarının ve tutumlarının, yazma öz yeterlikleri ile öykü yazma becerileri arasındaki ilişkinin, yazma becerileri ve motivasyonlarında yazma öncesi etkinliklerin etkisinin incelendiği görülmektedir (Erbilen ve Temizkan, 2021; Taş ve Balcı, 2019; Türkben, 2021). İlkokul öğrencileri ile sadece yazma motivasyonlarını ya da tutumlarını, yazma öz yeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi, yaratıcı dramının yazma öz yeterliğine, kaygısına ve tutumuna etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yürütülmüştür (Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu, 2022; Gülli ve Kuşdemir, 2021; Özber, Akar ve Balbağ, 2022). Ancak ilkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin yazma öz yeterlikleri, kaygıları, tutumları ve motivasyonları

üzerindeki etkisinin incelenmemiş olması, literatürdeki eksikliğin doldurulması adına böyle bir çalışmayı gerekli kılmaktadır. Bu sayede ilkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için başvurulmuş hikâye yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini sürdürebilmeleri için gerekli olan yazma tutumu, motivasyonu, kaygısı ve öz yeterliği gibi duyuşsal faktörlerde ne derece etkili olduğu belirlenmiş olacaktır. Böylelikle sınıf öğretmenlerine öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşsal etkenleri geliştirmek için hikâye yazma çalışmalarını olduğu gibi yürütme veya yazma stratejileri ve zenginleştirilmiş aktivitelerle desteklenmesi gerekliliği konusunda yardımcı olacaktır. Buradan hareketle, çalışmada ilkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma kaygı, tutum, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri,

1. Hikâye yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
2. Yazma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
3. Yazma motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
4. Yazma öz-yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
5. Yazma kaygılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
6. Hikâye yazma becerileri ile yazma kaygı, tutum, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

İlkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma kaygı, tutum, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseni, iki ve üzerindeki değişkenler arasındaki değişimin mevcut durumunu ya da düzeyini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2013). Çalışmada da ilkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma tutumu, motivasyonu, kaygısı ve öz yeterliği arasındaki ilişkiye bakılması nedeniyle ilişkisel tarama desenine başvurulmuştur.

Evren / Örneklem

Çalışmanın evrenini Trabzon ilinin Maçka ilçesinde öğrenim görmekte olan 160 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada uygun durum örnekleme yolu ile Trabzon ili Maçka ilçesinde öğrenim görmekte olan 121 ilkokul 4. sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Uygun durum örnekleme, çalışma grubundaki öğrencilere kolay ulaşabilmek için başvurulmuş örnekleme yöntemidir (Ekiz, 2009). Araştırmacının yakın çevresindeki okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin kolay ulaşılabilir bir şekilde çalışmaya dâhil edilmesi nedeni ile uygun durum örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada uygun örneklem büyüklüğüne ilişkin olarak ana kütle büyüklüğü bilindiğinde 'n' örneklem büyüklüğü hesaplamada kullanılan formül şu şekildedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014);

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

n = Örneklem alınacak birey sayısı

N = Çalışma evrenindeki birey sayısı (ana kütle büyüklüğü)

p = İncelenecek olayın görülme sıklığı (görülme olasılığı)

q = İncelenecek olayın görülmemesi sıklığı (görülmemesi olasılığı) (1- p)

t = İstenilen güven aralığındaki z sayısı ($\alpha = 0.05$ alındığı için; $z = 1 - \alpha = 0.95$ ve bu durumda t'nin iki yönlü değeri z tablosundan 1.96 olarak bulunur.)

d = Örneklem kabul edilebilir hata oranı

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri arasından seçilecek minimum örneklem sayısını belirlemek için şu hesaplama yapılmıştır: $N = 160$ $p = 0.50$ $q = 0.50$ $t = 1.96$ $d = 0.05$

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + t^2 \cdot p \cdot q} = \frac{160 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50}{(0,05)^2 \cdot (160 - 1) + (1,96)^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50} = 113,16$$

İlkokul Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Yazmaya Yönelik Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişki

Çalışmanın güvenilir sonuçlar verebilmesi için yapılan örnekleme hesaplaması sonucunda en az 113 ilkokul 4. sınıf öğrencisine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çalışmaya dâhil edilen 121 öğrenciye ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğrenci Bilgileri

Bilgiler	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kız	73	60,3
	Erkek	78	39,7
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	28	23,1
	Ortaokul	23	19,0
	Lise	41	33,9
	Üniversite	29	24,0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	14,9
	Ortaokul	24	19,8
	Lise	44	36,4
	Üniversite	35	38,9

Çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası kızdır (%60,3). İlkokul öğrencilerinin annelerinin %33,9’u lise, %24,0’ü üniversite mezunu; babalarının da %38,9’u üniversite, %36,4’ü lise mezunudur. Çalışmadaki öğrencilerin ailelerinin eğitilmiş olması, çocuklarını yazmaya yönlendirme, yazmaya karşı olumlu duygular besleme konularına ne kadar katkılarının olduğunu ortaya koymak adına önem arz etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen “Yazma Tutum Ölçeği”, Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği”. Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu (2020) tarafından geliştirilen “Yazma Motivasyonu Ölçeği” Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından geliştirilen “Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” ve Gülli ve Kuşdemir (2021) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır.

Yazma Tutum Ölçeği

Erdoğan (2012) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için geliştirilen ölçeğin ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygunluğu Temel ve Katrancı, (2019) ile Sarıkaya (2021) tarafından yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek tek boyutludur ve üçlü likert şeklinde hazırlanmıştır. Ayrıca çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda da ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach alpha= .71) ortaya çıkmıştır.

Yazma Kaygısı Ölçeği

Katrancı ve Temel (2018) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçekte, toplam 20 soru bulunmaktadır. Yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme alt boyutlarından oluşan ölçek, üçlü likert şeklinde hazırlanmıştır. Açıklayıcı, doğrulayıcı faktör analizi ile Cronbach alpha hesaplaması sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmıştır (KMO değeri .933 ve Barlett testi sonucu $p = .000$; Cronbach alfa=.91). Ayrıca çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda da ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach alpha= .90) ortaya çıkmıştır.

Yazma Motivasyonu Ölçeği

Guay ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen ölçek Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin matematik, yazma ve okuma alanlarına yönelik geliştirilmiş ölçek içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon olmak üzere 3 farklı boyuttan oluşmaktadır. Yazma motivasyonunda 9 madde bulunmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı

faktör analizi sonucu ölçeğin geçerli olduğu (DFA analizi sonucunda uyum indeksleri $X^2/sd = 443.04/288$; $p < .05$), Cronbach alpha hesaplaması ile güvenilir olduğu anlaşılmıştır (Cronbach alpha = .79). Ayrıca çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda da ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach alpha = .78) ortaya çıkmıştır.

Yazma Öz Yeterlik Ölçeği

Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından ilkököl 4. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen üçlü likert biçimindeki ölçekte toplam 10 soru bulunmaktadır. Yazmada yetkinlik, planlı yazma ve bağımsız yazma olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi ve Cronbach Alpha hesaplaması ile ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür (KMO uyum ölçüsü değeri 0,77'dir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 466,401 olup 0,01 düzeyinde manidardır; Cronbach alpha = .69). Ayrıca çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda da ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach alpha = .73) ortaya çıkmıştır.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu

Güllü ve Kuşdemir (2021) tarafından geliştirilen form ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. Yazma ile ilgili bir yeterliği belirten her maddenin karşısında "Yeterli" (3); "Kabul Edilebilir" (2); "Yetersiz" (1) olarak ifadeler yerleştirilmiştir. Her bir bölümde 15 madde bulunan formda en fazla 90 puan alınabilmektedir (biçim=45 puan, içerik=45 puan). Ayrıca çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda da ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach alpha = .95) ortaya çıkmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Çalışmadaki veriler 2022-23 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi şubat ayında toplanmıştır. Ölçekler, öğrencilere doldurulmadan önce öğrencilerin öğretmenleri (6 sınıf öğretmeni) ile öğrencilere hangi konuda hikâye yazdırılacağı konusunda görüşülmüştür. Öğretmenlerin, okulda daha önce değerler konusunda hikâye yazdırmadıklarını ifade etmeleri üzerine, durum 3 ilk okuma yazma uzmanına danışılmıştır. Uzmanların öğrencilerin daha önce yazmadığı konu hakkında hikâye yazmalarının daha güvenilir sonuçlar vereceği konusunda hem fikir olmaları sonrasında ilkököl öğrencilerine değerler konusu üzerine hikâye yazdırılması kararlaştırılmıştır. Öğrencilere hangi değer hakkında hikâye yazmak istedikleri sorulmuş ve öğrencilerin çoğunun yardımlaşma değerini seçmesi üzerine haftanın son günü öğrencilere yardımlaşma konulu hikâye yazdırılmıştır. Hikâye yazımı için öğrencilere 40 dakika süre verilmiştir. Öğrencilerin tamamı hikâyelerini kendilerine verilen süreden önce tamamlamıştır. Hikâye yazdırılan haftanın ilk dört günü ise her gün bir adet olmak üzere öğrenciler araştırmacı eşliğinde ölçekleri doldurmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra öğrencilerin yazdıkları hikâyeler, araştırmacı ve sınıf öğretmeni (18 yıllık) tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyuma Kendall's W ile bakılmıştır. Kodlayıcılar arası istatistiksel olarak anlamlı olması gereken uyumun yazılı anlatımın toplamında ve biçim ile içerik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p = .00$). Hikâye yazma, yazma öz yeterlik, kaygı, motivasyon ve tutum ölçeklerinden elde edilen veriler SPSS 21.0 programına girilmiş, puanların normal dağılım durumları kontrol edilmiştir.

Tablo 2.

Öğrenci Puanlarının Normal Dağılımı

Ölçekler	Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Yazılı anlatım formu	Biçimsel özellikler	-,874	-,115
	İçerik özellikleri	-,968	-,414
	Toplam	-,989	,367
Yazma tutumu	Yazma tutumu	,306	,676

İlkokul Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Yazmaya Yönelik Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişki

Yazma Motivasyonu	İçsel motivasyon	-298	-747
	Özdeşleşmiş içsel motivasyon	-422	-597
	Dışsal motivasyon	-1,049	,617
	Toplam	-367	-344
Yazma Kaygısı	Yazma süreci	,474	-751
	Paylaşma	,247	-824
	Ön yargı	,619	-552
	Değerlendirme	,319	-836
	Toplam	,423	-595
Yazma Öz yeterlik	Yazmada yetkinlik	,253	-084
	Planlı yazma	-,749	-,156
	Bağımsız yazma	-,982	,190
	Toplam	-1,055	-1,027

Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre puanların normal dağılması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 puan aralığında olması gerekmektedir. Çalışmada da öğrencilerin yazma tutumu, motivasyonu, kaygısı, öz yeterlik ve yazılı anlatım puanları normal dağılmaktadır. Puanların normal dağıldığı ve örneklem sayısının 30'dan büyük olduğu iki değişkenli durumlarda parametrik testlerden bağımsız t testi, örneklem sayısı 30'dan az olan üç değişkenli durumlarda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi yapılır. Kruskal Wallis testinin anlamlı çıktığı durumlarda anlamlılığın hangi grup lehine olduğuna Mann Whitney U testi ile bakılır (Can, 2017). Öğrencilerin cinsiyetlerinin yazma becerisi, motivasyonu, tutumu, öz yeterliği, kaygısı üzerindeki etkisine bağımsız t testi ile anne ve baba eğitiminin etkisine Kruskal Wallis testi ile bakılmıştır. Ayrıca hikâye yazma becerisi, yazma tutumu, motivasyonu, öz yeterliği ve kaygısı arasındaki ilişkiye de korelasyon testi ile bakılmıştır. Öğrencilerin hikâye yazma becerilerini yazma motivasyonlarının, tutumlarının, kaygılarının ve öz yeterliklerinin yordama durumunu belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmak istenmiş fakat basit doğrusal regresyon analizi için gerekli olan şartlardan puanların normal dağılım durumunun yazma motivasyon, tutum, kaygı ve öz yeterlikte sağlanmasına rağmen; ANOVA sonucunun olması gereken $p < .05$ anlamlılık düzeyinin yazma tutumunda ,85; yazma motivasyonunda ,08; yazma öz yeterliğinde ,34; yazma kaygısında ,39 olması nedeniyle basit doğrusal regresyon analizi yapılamamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmadaki veriler, çalışmanın amacına uygun geçerliği ve güvenirliliği ispatlanmış ölçme araçlarıyla toplanmıştır. Ölçme araçlarının geliştirilme aşaması araştırmada olduğu gibi ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma için de ölçeklerin güvenilirliği için Cronbach alpha değeri hesaplanmıştır. Öğrencilerin yazdığı hikâyeler araştırmacı ve deneyimli sınıf öğretmeni tarafından yazılı anlatım değerlendirme formuna göre analiz edilmiştir ve aralarındaki uyum Kendall's W uyum kat sayısı ile hesaplanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 25.01.2023

Belge sayı numarası= 01/07

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ilkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinde, tutumlarında, kaygılarında, motivasyonlarında ve öz yeterliklerinde cinsiyet, anne-baba eğitim durumlarının etkisini; hikâye yazma becerileri ile yazma kaygı, tutum, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde cinsiyetin etkisini belirlemek için bağımsız t testi, anne ve baba eğitim durumlarının etkisini belirlemek için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Cinsiyetin Hikâye Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Ölçek	Öğrenciler	N	\bar{X}	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Hikâye yazma becerisi	Kız	73	77,95	10,64	9,085	,00	4,531	,00
	Erkek	48	66,25	15,66				

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin hikâye yazma puanlarının homojen olmadığı bu nedenle de varyansların eşit olmadığı durumlar satırına bakılmıştır. Buna göre cinsiyetin hikâye yazma becerisi üzerinde anlamlı farklılık yarattığı ($p < .05$), farklılığın ise kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir ($X_{kız} = 77,95$; $X_{erkek} = 66,25$).

Anne ve baba eğitim durumlarının yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Anne-Baba Eğitim Durumunun Hikâye Yazma Becerisine Etkisi

Anne-baba	Değişkenler	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	28	51,00	3	4,888	,18
	Ortaokul	23	61,37			
	Lise	41	69,54			
	Üniversite	29	58,29			
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	57,69	3	2,581	,46
	Ortaokul	24	60,79			
	Lise	44	67,24			
	Üniversite	35	55,00			

* $p < .05$

Tablo 4 değerlendirildiğinde, öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumları hikâye yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır ($p > .05$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma tutumlarında cinsiyetin etkisini belirlemek için bağımsız t testi, anne ve baba eğitim durumlarının etkisini belirlemek için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

İlkokul Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Yazmaya Yönelik Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişki

Tablo 5.

Cinsiyetin Yazma Tutumu Üzerindeki Etkisi

Ölçek	Öğrenciler	N	\bar{X}	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Yazma tutumu	Kız	73	47,66	4,50	2,575	,11	,681	,50
	Erkek	48	47,02	5,75				

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin yazma tutum puanların homojen olduğu ve cinsiyetin yazma tutumu üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$).

Anne ve baba eğitim durumlarının yazma tutumu üzerindeki etkisini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Anne-Baba Eğitim Durumunun Yazma Tutumuna Etkisi

Anne-baba	Değişkenler	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	d	Anlamlılık
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	28	73,50	3	5,354	,15	-	-
	Ortaokul	23	56,35					
	Lise	41	60,44					
	Üniversite	29	53,41					
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	71,89	3	10,604	,01		A>D
	Ortaokul	24	77,17					B>C
	Lise	44	55,22					B.>D
	Üniversite	35	51,59					

* $p<.05$ A: İlkokul B: Ortaokul C: Lise D: Üniversite

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının yazma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ($p>.05$), babalarının eğitim durumları yazma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlılığın kimin lehine olduğuna Mann Whitney U testi ile bakılmıştır. Test sonucuna göre babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin babası üniversite mezunu olan öğrencilerden, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ise babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden yazma tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma motivasyonlarında cinsiyetin etkisini belirlemek için bağımsız t testi, anne ve baba eğitim durumlarının etkisini belirlemek için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Cinsiyetin Yazma Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

Ölçek	Öğrenciler	N	\bar{X}	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Yazma motivasyonu	Kız	73	29,38	3,93	3,958	,05	1,211	,23
	Erkek	48	28,42	4,81				

Tablo 7'de öğrencilerin yazma motivasyonu puanların homojen olduğu ve cinsiyetin yazma motivasyonu üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Anne ve baba eğitim durumlarının yazma motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Anne-Baba Eğitim Durumunun Yazma Motivasyonuna Etkisi

Anne-baba	Değişkenler	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	28	71,25	3	3,357	,34
	Ortaokul	23	59,33			
	Lise	41	58,91			
	Üniversite	29	55,38			
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	62,47	3	3,786	,29
	Ortaokul	24	65,08			
	Lise	44	65,76			
	Üniversite	35	51,46			

*p<.05

Tablo 8 değerlendirildiğinde, öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarının yazma motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma öz yeterliklerinde cinsiyetin etkisini belirlemek için bağımsız t testi, anne ve baba eğitim durumlarının etkisini belirlemek için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Cinsiyetin Yazma Öz Yeterliği Üzerindeki Etkisi

Ölçek	Öğrenciler	N	\bar{X}	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Yazma öz yeterliği	Kız	73	25,21	3,30	1,841	,18	1,449	,15
	Erkek	48	24,27	3,72				

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, puanların homojen olduğu ve cinsiyetin yazma öz yeterliği üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05).

Anne ve baba eğitim durumlarının yazma öz yeterliği üzerindeki etkisini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Anne-Baba Eğitim Durumunun Yazma Öz Yeterliğine Etkisi

Anne-baba	Değişkenler	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	28	62,61	3	,654	,88
	Ortaokul	23	61,78			
	Lise	41	57,54			
	Üniversite	29	63,72			
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	61,53	3	,167	,98
	Ortaokul	24	63,23			
	Lise	44	60,74			
	Üniversite	35	59,53			

*p<.05

Tablo 10 değerlendirildiğinde, öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarının yazma öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05).

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma kaygılarında cinsiyetin etkisini belirlemek için bağımsız t testi, anne ve baba eğitim durumlarının etkisini belirlemek için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Cinsiyetin Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisi

Ölçek	Öğrenciler	N	\bar{X}	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Yazma kaygısı	Kız	73	31,84	7,85	,010	,92	-,631	,53
	Erkek	48	32,75	7,71				

*p<.05

Tablo 11’e göre, öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının homojen olduğu ve cinsiyetin yazma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05).

Anne ve baba eğitim durumlarının yazma kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Anne-Baba Eğitim Durumunun Yazma Kaygısı Etkisi

Anne-baba	Değişkenler	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	28	60,73	3	4,323	,23
	Ortaokul	23	62,35			
	Lise	41	67,95			
	Üniversite	29	50,36			
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	68,78	3	2,930	,40
	Ortaokul	24	66,71			
	Lise	44	60,25			
	Üniversite	35	54,03			

*p<.05

Tablo 12 değerlendirildiğinde, öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarının yazma kaygılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir (p>.05).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin hikâye yazma becerileri, yazma tutumları, motivasyonları, kaygıları ve öz yeterlikleri arasında ilişki olma durumu korelasyon analizi ile tespit edilmiş ve sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Hikâye Yazma Becerisi, Yazma Tutumu, Motivasyonu, Kaygısı ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Ölçekler	korelasyon	Hikâye yazma becerisi	Yazma tutumu	Yazma motivasyonu	Yazma öz yeterliği	Yazma kaygısı
Hikâye yazma	r	1	-,018	,162*	,087	-,079
	p		,424	,038	,172	,195
Yazma tutumu	r	-,018	1	,610*	,315*	-,085
	p	,424		,00	,00	,176
Yazma motivasyonu	r	,162*	,610	1	,370*	-,239*
	p	,038	,00		,00	,004
	r	,087	,315*	,370*	1	-,335*

Yazma öz yeterliği	p	,172	,00	,00	,00	
Yazma kaygısı	r	-,079	-,085	-,239*	-,335*	1
	p	,195	,176	,004	,00	

*p<.05

Tablo 13'e göre öğrencilerin hikâye yazma becerileri ile motivasyonları arasında, yazma tutumları ile yazma motivasyonları ve yazma öz yeterlikleri arasında; yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri, yazma öz yeterlikleri ve kaygıları arasında; yazma öz yeterlikleri ile yazma tutumları, motivasyonları ve kaygıları arasında, yazma kaygıları ile yazma motivasyonları ve öz yeterlikleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişki ise yazma motivasyonu ile yazma öz yeterliği arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma kaygı, tutum, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonunda; kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin yazma tutumlarının babası üniversite mezunu olan öğrencilerden, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ise babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyetin ve anne-baba eğitim durumunun ilkököl öğrencilerinin yazma motivasyonu, kaygısı ve öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri ile motivasyonları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yazma tutumları ile yazma motivasyonları ve öz yeterlikleri arasında; yazma kaygıları ile de yazma motivasyonları ve öz yeterlikleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin ise yazma motivasyonu ile yazma öz yeterliği arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmada kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan birçok çalışmada da kız öğrencilerin yazma başarısının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Güllü ve Kuşdemir, 2021; Türkben, 2021). Kız öğrencilerin yazma başarılarının yüksek olmasının nedeni kitap okuma alışkanlıklarına sahip olması olabilir. Çünkü kız öğrencilerin okuma alışkanlığının erkeklerden daha yüksek olduğu (Mete, 2012) ve okuma alışkanlığının da yazma becerilerini ve yazma içsel motivasyonlarını olumlu etkilediği görülmektedir (Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu, 2022; Eminoğlu ve Özkan, 2019).

Çalışmada, babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin yazma tutumlarının babası üniversite mezunu olan öğrencilerden, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ise babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunların dışında gerek cinsiyetin gerekse anne ve baba eğitim durumunun ilkököl öğrencilerinin yazma motivasyonunu, kaygısını ve öz yeterliğini etkilemediği tespit edilmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda ise; kız öğrencilerin yazma motivasyonlarının, becerilerinin yüksek olmasına rağmen; öz yeterliklerinin bazı çalışmalarda erkek öğrencilerden daha yüksek, bazı çalışmalarda erkeklerle aynı olduğu görülmüştür. Bunun aksine erkek öğrencilerin yazma tutumlarının kız öğrencilerden daha yüksek çıktığı çalışmalarda bulunmaktadır. Baba eğitim düzeyi ile yazma becerisi doğru orantılı olmasına rağmen, baba eğitim düzeyinin yazma motivasyonunu ve tutumunu etkilemediği ortaya çıkmıştır (Akar ve Özber, 2018; Arıcı ve Dolek, 2020; Banerjee, McLaughlin, Cotney, Roberts ve Peereboom, 2016; Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu, 2022; Göçer, 2017; Türkben, 2021; Zorbaz ve Kayatürk, 2015). Bu anlamda cinsiyet ya da anne-baba eğitim durumu yazma motivasyon, tutum, kaygı ve öz yeterliğinde hep aynı sonuçları vermemektedir. Çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının sebebi ise, öğrencilerin ailelerinin çocuklarına yazma konusunda örnek olmaması, yazmanın önemi hakkında bilgilendirme yapmaması ve birlikte yazma çalışmaları yapmaması olabilir. Çünkü aile katılımlı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma başarılarını ve tutumlarını olumlu etkilediği görülmektedir (Sarıkaya, 2021).

Öğrencilerin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri, yazma kaygıları ve öz yeterlikleri arasında; yazma öz yeterlikleri ile yazma kaygıları ve tutumları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin ise yazma motivasyonu ile yazma öz yeterliği arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

İlkokul Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Yazmaya Yönelik Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişki

Çalışmada ilkökul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma motivasyonu arasında ilişki çıkmasının altında, öğrencilere yazacakları konuyu seçme fırsatı verilmesinden kaynaklanıyor (Canitezzer, 2014) olabilir. Çünkü yazma motivasyonu ve tutumu üzerinde etkili olan yazma başarısını, yazılacak konu hakkında bilgi sahibi olunması etkilemektedir (Lee, 2008; Sarıkaya, 2021; Türkben, 2021). Öğrencilerin bir gün içinde yaşadıkları olaylardan kendilerinde iz bırakan konuları taşıdıkları günlüklerin yazma motivasyonunu artırması (Türkben, 2021) yazma konusu ile motivasyonu arasındaki ilişkiye kanıt olarak gösterilebilir.

Hikâye yazma becerilerinin yazma motivasyonu, tutumu, öz yeterliği ve kaygısı arasında ilişki çıkmasının nedenleri ise; yazma becerilerini geliştirici zenginleştirilmiş çalışmalar yapılmaması, yazılan konunun zorluğu, öğrencilerin yazdıklarını sunmalarına fırsatlar tanınmaması ve yazdıkları hakkında geribildirim vermemeleri (Deniz ve Demir, 2020; Lee, 2008; Tok, Rachım ve Kuş, 2014) olabilir. Çalışmada olduğu gibi birçok çalışmada da yazma öz yeterlilik ile öykü yazma becerileri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Arıcı ve Dolek, 2020; Gülli ve Kuşdemir, 2021; Taş ve Balcı, 2019). Temel ve Katrancı (2019) ise yazma becerisi ile yazma tutum ve kaygısı arasında ilişki olmamasına rağmen yazma tutumunun artarken yazma kaygısının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Türkben (2021) yazma becerisi ile yazma tutumu ve motivasyonu arasında ilişki olduğu hatta en yüksek ilişkinin yazma tutumu ve motivasyonu arasında en düşük ilişkinin ise yazma becerisi ve motivasyonu arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazma becerisi, motivasyonu, tutumu, kaygısı ve öz yeterliği arasında ilişki olması; yazmanın bilişsel, duyuşsal ve psikolojik boyutlarının olduğunu ve bu boyutların birbirini tamamladığını göstermektedir. Bu bağlamda okullarda yaratıcı drama gibi farklı yöntemlerle yapılan yazma çalışmaları öğrencilerin yazma kaygılarına, öz yeterliklerine ve yazmaya yönelik tutumlarına olumlu yansımaktadır (Özber, Akar ve Balbağ, 2022).

Öğrencilerin hikâye yazarken günlük yaşamlarındaki konulardan yararlanmaları yazma başarılarının artmasına yol açtığı için yazma öz yeterliği kazandıkları ortaya çıkmıştır. Yazma öz yeterliği kazanmaları sayesinde de yazma kaygılarının düştüğü, yazma motivasyonlarının ve tutumlarının yükseldiği belirlenmiştir.

Öneriler

1. Okullarda öğrencilerin yazma öz yeterliklerini, tutumlarını, motivasyonlarını artırmak, yazma kaygılarını düşürmek için sık sık hikâye yazma çalışmaları yapılabilir.
2. Eğitim düzeyi düşük olan babaların çocuklarına göre eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının düşük olan yazma tutumlarını geliştirmek için babalar; evde çocuklarına yazma çalışmaları yaparak model olabilirler, çocuklarını yazmaya teşvik edebilirler, çocuklarına yazdıkları hakkında geribildirimler verebilirler ve çocuklarının yazma çalışmalarını evlerinin uygun bir yerine yerleştirdikleri panoda sergileyebilirler.
3. Eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının yazma tutumlarının neden düşük olduğunu belirlemeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.
4. Çalışmada ulaşılan ilkökul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin bilgilendirici metin yazma becerilerinde nasıl olduğu araştırılabilir.
5. Çalışmada ulaşılan ilkökul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma öz yeterlikleri, kaygıları ve tutumları arasında çıkmayan ilişkinin bilgilendirici metin yazma becerilerinde nasıl olduğu araştırılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 25.01.2023

Belge sayı numarası= 01/07

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışmasını gerektirecek bir durum yoktur.

Destek ve Teşekkür

Çalışmanın gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlayan Trabzon Maçka Ce-Zi-Ne Kardeşler İlkokulu idarecileri ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Altuner-Çoban, G. Ş. ve Ateş, S. (2022). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 771-786.
- Arıcı, M. A. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1204-1217.
- Balaban, J. (2006). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (s. 169-199). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Banerjee, R., Mclaughlin, C., Cotney, J. L., Roberts, L. ve Peereboom, C. (2016). *Promoting emotional health, well-being, and resilience in primary schools* (Report). Wales: Public Policy Institute for Wales.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Blasco, J. A. (2016). The relationship between writing anxiety, writing self-efficacy, and Spanish EFL students' use of metacognitive writing strategies: A case study. *Journal of English Studies*, 14, 7-48.
- Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 119-135.
- Brown, M., Morrell, J. ve Rowlands, K. D. (2011). Never more crucial: Transforming young writers' attitudes toward writing and becoming writers. *California English*, 17(2), 15-17.
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canitez, A. (2014). *8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cowley, S. (2002). *Getting the buggers to write*. Continuum.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32(2), 497-526.
- Duran, E. ve Özdi, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 21-31.
- Eminoğlu, N. ve Özkan, Y. Ö. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 87-95.
- Erbilen ve M. Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 170-201.

- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2017). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 121-142
- Güllü, G. ve Kuşdemir, Y. (2021). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 15-33
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F., Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2017). Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *International Journal of Social Science*, 58, 101-114.
- Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 144-157). New York: The Guilford Press.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Bir eylem araştırmasının öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik algılarına ve yazma kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 390-415.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 69-85.
- Katranç, M. ve Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(24), 1544-1555.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Oldfather, P. ve Shanahan, C. H. (2007). A cross case study of writing motivation as empowerment. *Writing and motivation*, 257-280. S. Hidi, and P. Boscolo (Ed.). Oxford: Elsevier.
- Özber, M., Akar, C. ve Balbağ, N. L. (2022). Yaratıcı drama yönteminin yazma kaygısına, yazmaya yönelik tutuma ve yazma özyeterliliğine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-25.
- Özkan, Ö. ve Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220-247.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scaie to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 158-170). New York: The Guilford Press.
- Sarikaya, İ. (2021). Aile ile birlikte yazmanın ilkökul öğrencilerinin yazma başarı ve tutumlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1696-1720.
- Schunk, D. H. ve Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Pearson Education.
- Soylu, M. ve Akkoyunlu, B. (2019). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2233-2242.
- Süğümlü, Ü. ve Alver, M. (2021). Öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının nitel ve nicel yöntemlerle incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 470-491.
- Şener, G. E. ve Kana, F. (2021). Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 353-382.
- Şimşek, Y. (2016). *Anlatım biçimleri II (Öyküleyici anlatım, betimleyici anlatım)*. A. İşcan & S. Baskın (Ed.), Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatım. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Press.
- Taş, H. ve Balcı, A. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile öykü yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 51-70
- Temizkan, M. ve Erbilen, M. (2020). Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 32-50.
- Tok, M., Rachım, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF* 34(2), 267-292.

- Wright, K. L., Hodges, T. S., Dismuke, S. ve Boedeker, P. (2020). Writing motivation and middle school: An examination of changes in students' motivation for writing. *Literacy Research and Instruction, 59*(2), 148-168.
- Yurtbakan, E. (2022). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma eğilimleri, kaygıları ve tutumlarında Scratch kodlama programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 241-258.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences, 6*(3), 2271-2280.
- Zorbaz, K. ve Kayatürk, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(4), 1415-1435.

Extended Abstract

Introduction

Developing students' writing skills is crucial to their ongoing success, and it is essential to consider the affective and psychological aspects of the writing process. For students to excel in a particular field, they need to have an interest in the subject, a desire to work in that field, confidence in their abilities, and a sense of self-efficacy. Psychological and affective factors including writing self-efficacy, anxiety, attitude and motivation play significant roles in students' writing skills (Blasco, 2016; Brown, Morrell & Rowlands, 2011; Hidi & Boscolo, 2006; Wright, Hodges, Dismuke & Boedeker, 2020). Writing self-efficacy, which impacts writing skills, influences students' use of writing strategies, writing behaviors and writing proficiency (Soylu & Akkoyunlu, 2019; Valiante, 1996). Students need to engage in regular writing exercises to foster writing self-efficacy and instill a sense of self-efficacy in writing (Demir, 2013). Another factor influencing students' writing skills is writing anxiety. Writing anxiety manifests itself as fear, anger and sadness among individuals who feel compelled to write such as during essay tasks and exams (Özbay & Zorbaz, 2011). Writing anxiety is mainly experienced by students who lack autonomy in writing and consider themselves inadequate in this skill (Sümümlü & Alver, 2021; Zorbaz, 2011). Writing attitude is another factor that affects writing skills (Chen & Liu, 2019). Writing attitude is a critical factor in developing students' writing skills and their success in written expression (Hess & Wheldall, 1999; Temel & Katrancı, 2019). It influences students' writing efforts, encourages more writing practices, and ultimately contributes to their writing success (Graham, Berninger & Fan, 2007). Examining the relationship among writing skill, writing attitude and motivation, it becomes evident that writing skill affects writing attitude and motivation. However, the most substantial relationship exists between writing attitude and motivation (Türkben, 2021). Motivation is the driving force that propels an individual toward achieving a specific goal (Balaban, 2006). Writing motivation is a crucial factor that enables students to engage willingly in writing with interest and derive pleasure from the process (Deniz & Demir, 2020). Writing motivation is influenced by beliefs about writing, purposes of writing, and content that encourages students to write and utilize their reasoning skills, and the classroom environment that allows them to express their emotions (Bruning & Horn, 2000; Oldfather & Shanahan, 2007). In studies examined on writing self-efficacy, anxiety, motivation and attitude that impact writing skills, it is evident that focus has been on various aspects, such as the effects of pre-writing activities on the writing skills and motivation of lower secondary school students, writing self-efficacy and narrative writing skills, as well as the relationship between writing skills and motivation (Erbilen & Temizkan, 2021; Taş & Balcı, 2019; Türkben, 2021). Some studies explored the writing motivation or attitude of primary school students, the relationship between writing self-efficacy and written expression skills, and the impact of creative drama on writing self-efficacy, anxiety, and attitude (Bozgün & Akın-Kösterelioglu, 2022; Gülli & Kuşdemir, 2021; Özber, Akar & Balbağ, 2022). However, the lack of research investigating the relationship between primary school students' narrative writing skills and their writing self-efficacy, anxiety, attitude and motivation necessitates further investigation. The present study provided valuable feedback for primary school teachers to identify the factors more closely related to the writing self-efficacy, anxiety, attitude and motivation of primary school students who demonstrated higher levels of success in narrative writing.

Method

A correlational survey design was employed in this study to examine the relationship between the story-writing skills of primary school students at Grade 4 and their levels of writing anxiety, attitude, motivation and self-efficacy. The study selected 121 primary school students at Grade 4 in Maçka district of Trabzon province for participation using convenience sampling. The data collection instruments utilized in the study consisted of "Writing Attitude Scale" developed by Erdoğan (2012), "Writing Anxiety Scale" developed by Katrancı and Temel (2018), "Writing Motivation Scale" developed by Bozgün and Akın-Kösterelioğlu (2020), the "Writing Self-Efficacy Scale" developed by Güneş, Kuşdemir and Bulut (2017), and the "Evaluation Form of Written Expression" developed by Gülli and Kuşdemir (2021). Following data collection, the stories written by the students were independently analyzed by the researcher and an 18 year-experienced primary school teacher. The inter-rater reliability was assessed using Kendall's W. It was found that there was a statistically significant agreement between the coders in the overall evaluation of a written expression, as well as in the dimensions of form and content ($p=.00$). The obtained data from the story writing, writing self-efficacy, anxiety, motivation, and attitude scales were entered into the SPSS 21.0 software, and the normal distribution of scores was assessed. Subsequently, the data were analyzed using independent t-tests and the Kruskal-Wallis test.

Result and Discussion

Several relationships were identified among primary school students' story writing skills, writing motivation, writing attitudes, writing self-efficacy and writing anxieties. Specifically, significant correlations were found among writing self-efficacy and writing attitudes, motivations and anxieties and between writing anxieties and writing motivations and self-efficacy. The strongest correlation was observed between writing motivation and writing self-efficacy. The relationship between primary school students' story-writing skills and their writing motivation may be attributed to the fact that students were allowed to choose their writing topics. When students have the autonomy to write about subjects they are interested in, their writing motivation tends to increase (Canitezer, 2014). However, it is essential to note that no significant relationship was found between story writing skills and writing motivation, attitude, self-efficacy, and anxiety. This lack of relationship may be attributed to various factors, such as a lack of enriched studies to improve writing skills, the difficulty of the subject written, the lack of opportunities for students to present what they have written, and the failure to give feedback on what they have written (Deniz & Demir, 2020; Lee, 2008; Tok, Rachim & Kuş, 2014). Multiple studies reported a positive relationship between writing self-efficacy and story-writing skills (Arıcı & Dolek, 2020; Gülli & Kuşdemir, 2021; Taş & Balcı, 2019). Conversely, Temel and Katrancı (2019) found no relationship between writing skills and writing attitudes and anxiety. However, they observed that writing anxiety decreased as writing attitudes improved. Türkben (2021) concluded a relationship between writing skills, attitudes, and motivation, with the strongest correlation observed between writing attitude and motivation, while the weakest correlation was found between writing skills and motivation. These findings highlighted the interplay between writing skills, motivation, attitudes, anxiety and self-efficacy, demonstrating that writing encompasses interconnected cognitive, affective and psychological dimensions. Therefore, implementing diverse writing approaches in school settings such as incorporating creative drama can positively affect students' writing anxiety, self-efficacy and attitudes toward writing. Such interventions can effectively address the multifaceted nature of writing and support students in developing their writing skills.