

Aile ile Birlikte Yazmanın İlkokul Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Tutumlarına Etkisi

İsmail Sarıkaya¹

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: March
23/ 23 Mart 2021

Accepted/Kabul Tarihi:

November 17/ 17 Kasım 2021

Page numbers/Sayfa No: 1696-
1720

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar:

ismailsarikaya@bayburt.edu.tr



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty
of Education. All rights reserved.

Öz

Bu çalışmada aile ile birlikte yazmanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarıları ve yazma tutumları üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma, yarı-deneysel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Katılımcılar, küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırma, deney ve kontrol grubunda bulunan toplam 62 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi ve onların aileleri ile yürütülmüştür. Çalışmaya aile eğitimi ile başlanmış, her hafta ailelerle bilgilendirme ve istişare toplantıları yürütülmüştür. Ailelere, ilkökulda temel yazma becerileri, yazma görevi esnasında dönüt ve düzeltme, analitik yazma ve değerlendirme vb. konularda eğitim verilmiştir. Sürecin başında ve sonunda öğrencilerin yazma başarıları ile yazmaya yönelik tutumları ölçülmüştür. Aile ile birlikte yazma müdahalesinin bitimini izleyen 4. hafta içerisinde kalıcılık ölçümleri yapılmıştır. Uygulama, 10 hafta boyunca aralıksız olarak devam ettirilmiştir. Veri analizinde betimsel ve kestirimsel istatistikten yararlanılmıştır. Gruplara ait ölçümler hem kendi içerisinde hem de gruplar arasında karşılaştırılmıştır. Bulgular, yapılan müdahalenin öğrencilerin yazma başarıları ve yazma tutumları üzerinde anlamlı ve olumlu yönde bir değişime yol açtığını göstermiştir. Yazma başarı puanları ve tutumları açısından deney grubu kontrol grubuna göre daha avantajlı hale gelmiştir. Bu çalışma ile aile ile birlikte yazmanın yazma öğretimi sürecindeki etkisi açığa çıkarılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlere ve alan uzmanlarına yazma öğretimi sürecinde aileleri aktif hale getirmeleri ve etkili bir iletişim kurmaları tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile ile birlikte yazma, yazma başarıları, yazma tutumu, ilkökul öğrencileri, aile katılımı

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Sarikaya, İ. (2021). Aile ile birlikte yazmanın ilkökul öğrencilerinin yazma başarı ve tutumlarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1696-1720. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.901755>

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bayburt/Türkiye
Asst. Prof. Dr., Bayburt University, Faculty of Education, Primary Education Department, Bayburt/Turkey
e-mail: ismailsarikaya@bayburt.edu.tr ORCID ID: orcid.org/0000-0002-4870-8345

The Effect of Writing with Family on Primary School Students' Writing Success and Attitudes

Abstract

In this study, it was aimed to determine what effect writing with family has on the writing success and writing attitudes of primary school 4th graders. The study was designed in accordance with a quasi-experimental design. Cluster random sampling was used to determine the participants. The research was carried out with two groups of 4th graders (n=62) and their family, one of which is experimental and one is the control group. First of all, a training program was implemented for parents, and information and consultation meetings were held with parents every week. Families were trained in basic writing skills in primary school, feedback and corrections during the writing task, and analytic writing and evaluation, etc. Students' writing success and attitudes were measured at the beginning and end of the process. Permanence measurements were made within the 4th week following the end of the intervention of writing with families. The intervention was continued for 10 weeks. Descriptive and predictive statistics were used in data analysis. The data were compared both within and between groups. The findings show that the intervention caused a significant and positive change in the writing success and writing attitudes of the participants. In addition, the findings reveal that the experimental group has become more advantageous than the control group in terms of writing success scores and attitudes. With this study, it was aimed to reveal the effect of writing with families in teaching writing. In this direction, it can be recommended teachers and field experts to activate families and establish effective communication during teaching writing.

Keywords: Writing with family, writing success, writing attitude, primary school students, parental involvement

Giriş

Günümüzde birçok kişisel ve sosyal faaliyetin temelinde okuma ve yazma becerisinin etkin rol aldığı söylenebilir. Eğlenceden sosyal medya kullanımına, bilgi edinmeden devlet ve hukuk sistemine ve iş bulma imkânlarına kadar birçok eylem, doğrudan ya da dolaylı olarak yazmadan ve yazılı belgelerden etkilenmektedir. Bu durum, günümüz çağdaş yaşamında, temel yazma becerisini önemli yeterliklerinden birisi hâline getirmiştir (Sarikaya, 2021). Yazmanın, bireylerin günlük yaşantısının ayrılmaz bir parçası haline geldiği ifade edilebilir. Bu sebeple, hangi ülkede olursa olsun, yazma öğretimi müfredatların ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Yazma, genel anlamda bireyin düşünce, hayal, duygu ve isteklerini dijital ortamda ya da kâğıt üzerinde simgelerle ifade etmesine yarayan bir iletişim şekli olarak tanımlanabilir (Graham ve Harris, 2005; Pritchard ve Honeycutt, 2007). Schunk (2003) ise yazmayı, bilişsel, duygusal ve psiko-motor edimlerin bir arada kullanılmasını gerektiren karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yazmanın, bazı aileler tarafından okul öncesi dönemde öğretildiği ya da bazı özel okul öncesi kurumların yazma öğretimi gerçekleştirdiği bilinmektedir (Esen Aygün, 2019). Yazmanın birçok bilişsel, duygusal ve psiko-motor yönlerinin olması, yazma öğretiminde planlı ve etkili bir öğretim sürecini gerekli kılmaktadır (Allal, 2018). Türkiye’de yazma öğretimi, Türkçe dersi müfredatı içerisinde ses esaslı cümle yöntemine uygun olarak öğretilmektedir (Akyol ve Kuralbayeva, 2021). Örgün eğitimde yazma öğretimi okul öncesi öğretmenleri tarafından, yazmaya hazırlık çalışmaları ile okul öncesi dönemde başlatılmakta ve hayat boyu devam edebilmektedir. Ancak yazmanın mekanik yönü, imla boyutu ve

organizasyon gibi temel özelliklerinin öğretimi sınıf öğretmenleri aracılığıyla, ilkokul birinci sınıftan itibaren yapılmaktadır. Bu sebeple yazma öğretiminin temellerinin atıldığı ilkokullarda, yazma öğretiminin nasıl gerçekleştirildiği ve kalitesi önemli görülmektedir (De Smedt ve Van Keer, 2018; Sarıkaya, 2021).

Yapılan araştırmalar, örgün eğitimin hangi kademesinde olursa olsun, öğrencilerin yazma başarısının düşük olduğuna işaret etmektedir (Akman, 2015; Bayram ve Erdemir, 2006; Bromley, 2007; Duran ve Özdiş, 2020; Müldür, 2017; Salahun-Din, Persky, ve Miller, 2008; Sarıkaya ve Yılar, 2019). Bu ve benzer çalışmalarda araştırmacılar, ilkokuldan mezun olan bireylerin akademik ve kişisel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir yazma standardına ulaşamadıklarını, rapor etmektedir. Yazma başarısı, bireyin kendisini yazılı olarak ifade edebilme düzeyi ile ilişkilidir. Yazma başarısı yüksek olan bireylerden, dili etkili bir biçimde kullanması beklenmektedir. Yazılı değerlendirmede farklı ölçütler olsa da genel kabul gören bazı temel yeterliklerden söz edilebilir. Bunlar: cümle akıcılığı, organizasyon, fikirler, kelime seçimi, üslup, sunum ve imladır (Özkara, 2007). Yazma başarısının düşük olmasına neden olan etmenler, öğretmenlerin yazma öğretimi yaklaşım, strateji ve yöntemleri, yazma müfredatları, ailelerin yazma öğretime verdikleri önem ve öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz duygusal özellikleri olarak sıralanabilir (Graham vd., 2008; Lam, Au, Leung, ve Li-Tsang, 2011; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009; Tağa ve Ünlü, 2013; Yıldırım, Ateş, ve Çetinkaya, 2016). Yazma öğretiminde duygusal faktörlerin önemi yadsınamaz (Tompkins, 2006). Özellikle yazma tutumunun, motivasyonu ve yazma performansını doğrudan etkilediği (Lee, 2013; Tunks, 2010) ve buna bağlı olarak yazma başarısına etki ettiği (Chen ve Liu, 2019; Graham vd. 2018) rapor edilmektedir. Olumsuz yazma tutumlarının, yazma başarısının düşük olmasına neden olduğu da açıkça belirtilmektedir (Bulut, 2017; Clark ve Douglas, 2011). Olumsuz duygusal özelliklerin yanı sıra yazma başarısının düşük olmasında etkili olan hususlardan bir diğeri ise yazmanın kendine özgü yapısıdır.

Yazma, aynı anda farklı beceri ve eylemlerin bir arada kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bireylerin duygusal özellikleri, yazma öncesi ve esnasında sergileyecekleri bilişsel eylemler ve yazmanın mekanik yönünü de içerisinde barındıran psiko-motor bazı edinimler yazma sürecinde bir arada ve eşzamanlı olarak koordine edilmelidir. Bu durum bireylerin yazma sürecinde güçlük yaşamalarına neden olabilmektedir (Allal, 2018; Troia, Shankland, ve Wolbers, 2012). Bireylerin akademik gelişimini ve iş hayatını doğrudan etkileyebilen (Chalk, Hagan-Burke, ve Burke, 2005; Graham ve Perin, 2007) ve sosyal yaşamlarında büyük bir öneme sahip olan (Cutler ve Graham, 2008; Güneş, 2016) yazma becerisi, bu ve benzeri nedenlerden dolayı zor ve karmaşık bir eylem olarak görülmektedir. Yazma becerisi, bireylerin ve toplumların gelişiminde büyük bir öneme sahip olsa da yazmanın ihmal edilen bir alan olduğu düşünülmektedir (Yaman ve Karaarslan, 2013) ve ne kadar gayret etseler de toplumların, yazma başarısı açısından beklenen düzeye ulaşamayacakları ifade edilmektedir (Bromley, 2007).

Türkçe dersi öğretim programında yapılan değişikliklerle öğrencilerin yazma başarıları arttırılmak istense de araştırmalar, yazma öğretime ayrılan sürenin yetersiz olduğu vurgulamaktadır (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009; Ungan, 2007). Anadili öğretimi derslerinin içeriği göz önünde bulundurulduğunda; okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi en az dört temel beceri alanının birbiri ile iç içe olduğu ve

birbirini gerek okul yaşantısı içinde gerekse okul dışında desteklemesi gerektiği ifade edilebilir. Bu nedenle alternatif yazma yöntemlerinin, yazma becerisinin gelişiminde kullanılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar alternatif yazma etkinliklerinin yazma başarısı üzerinde olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Allen-Wriggle, 2011; Bayraktar ve Okvuran, 2012; Cremin vd., 2006; De Smedt ve Van Keer, 2018; Gold, 2014; Müldür, 2017; Yıldız, 2013). Bu nedenle, yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanabilecek etkinliklerden birisi de aile ile birlikte yazmadır.

Aile ile birlikte yazma etkinlikleri, öğrencilerin bir hikâye ya da metni planlamak, oluşturmak, yazmak ve düzenlemek için aile bireylerinden herhangi biri ile birlikte çalıştıkları yazma süreci olarak tanımlanabilir (Camacho ve Alves, 2017). Etkinlik süresince çocuk daha çok yazar, aile bireyi ise mentor durumundadır. Ancak roller içeriğe ve etkinliğe bağlı olarak değişebilir (Chansa-Kabali, 2017). Aile ile birlikte yazma etkinlikleri, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramını temel almaktadır. Bandura'nın (1986), öğrencilerin önce gözlem ve ardından deneyim yoluyla öğrenebildiklerini savunan sosyal bilişsel teorisi, ebeveyn-öğrenci ilişkisinin yazma öğretimine uyarlanması hususunda önemli bir teorik temel sağlamaktadır. Nitekim gözlem ve modelleme, etkili bir yazma öğretiminde önemli bileşenler olarak kabul edilmektedir. Sosyal öğrenme kuramıyla yakından ilişkili olan öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algısının, yazmanın gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir (Finlayson, ve McCrudden, 2019; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Öğrenciler yakınsak gelişim alanında yer alan aile bireylerinden ya da akranlarından yazma esnasında kendilerine avantaj sağlayabilecekleri öz-düzenleme becerilerini taklit yoluyla öğrenebilir, öz-yeterlik algılarını geliştirebilirler (Gold, 2014; Sarikaya ve Yılar, 2021).

Ebeveynlerin ya da aile bireylerinin katılımı ile evde gerçekleştirilen okuma ve yazma uygulamalarının okuryazarlık başarısı üzerinde önemli bir dayanak olduğu bilinmektedir (Camacho ve Alves, 2017; Chansa-Kabali, 2017; DeFauw, 2017; Gill ve Schlossman, 2003; Hancock, 2020; Kim ve Song, 2019; Moorhouse ve Beaumont, 2020). McClay, Peterson ve Nixon (2012), yazma öğretiminde paydaşların artırılmasının, bireylerin yazmanın gerçek hayattaki önemini kavramalarına olanak tanıyabileceğini belirtmektedir. Aynı araştırmacılar, özellikle aile ile birlikte yazmanın, yazma için amaç belirlemede ve yazmaya olan ihtiyacın fark edilmesinde de etkili olduğunu dile getirmektedirler. Özellikle ilkokulda, okul ve aile iş birliğindeki olumlu iletişimin önemi, alanyazın tarafından ortaya konmaktadır (Edwards ve Warin, 1999; Hill ve Crevola, 1999). Mevcut alanyazında, aile katılımının, öğretmenler ile aileler arasında olumlu bir iletişim ve desteğin var olmasının yazma öğretimi açısından faydalı olduğu açıkça ifade edilmektedir (Barone, 2011; Beck, 2002; Camacho ve Alves, 2017; Chihak, 2000; Compton-Lilly, 2009; DeFauw, 2017; McClay, Peterson, ve Nixon, 2012; Neuman, Hood, ve Ford, 2012).

Alanyazında, ilkokul düzeyinde, yazmanın öğretimi ya da yazma başarısının geliştirilmesi amacıyla aile ile birlikte yazmanın etkisini inceleyen sınırlı sayıda deneysel araştırmanın var olduğu (Neumann, Hood, ve Ford, 2012; Robins ve Treiman, 2009) görülmektedir. İlk okuma becerilerinin geliştirilmesinde aile katılımının etkisini inceleyen araştırmalara ise daha sık rastlanabilir (örn., Barone, 2011; Niklas ve Schneider, 2015). Bununla birlikte, bazı öğrenci gruplarına yönelik çalışmaların daha çok gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Bu duruma özel eğitime

ihtiyaç duyan öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmalar örnek olarak gösterilebilir (Aram, Most, ve Mayafit, 2006; Dunsmuir ve Blatchford, 2004). 2019 yılında başlayan ve 2021 yılı itibariyle hala etkisini göstermekte olan pandemi nedeniyle, neredeyse tüm dünya ülkeleri, uzaktan eğitime yönelmiştir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Bu süreç ise özellikle eğitim ve öğretimde aile katılımının önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Bu çalışmada aile ile birlikte yazmanın, ilkökullü öğrencilerinin yazma başarısı ve yazma tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışma yazma başarısının artırılmasına yönelik alternatif bir yaklaşım sunmaktadır. Türkiye’de yazma başarısının düşük olması (Bayram ve Erdemir, 2006; Müldür, 2017; Sarıkaya, 2021) alternatif yöntemlerin yazma başarısını artırmadaki olumlu rolleri De Smedt ve Van Keer, 2018), çalışmanın gerekliliği hakkında ipuçları sunmaktadır. Çalışma kapsamında, yazma tutumlarının da incelenmesinin nedeni, yazmaya yönelik duyuşsal özelliklerin yazma başarısı üzerindeki anlamlı yordayıcılık etkisidir (Sanders Reio vd., 2014; Tschannen-Moran ve Johnson, 2011). Nitekim araştırmalar, yazma tutumunun yazma başarısıyla ilişkili olduğunu (Clark ve Douglas, 2011; Lee, 2013); yazma tutumlarının yazma başarı ve performansını doğrudan etkilediği (Chen ve Liu, 2019; Graham vd. 2018; Tunks, 2010) ilgili alanyazın tarafından ortaya konmuştur. Bu bağlamda çalışma kapsamında aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aile ile birlikte yazma etkinliklerinin ilkökullü öğrencilerinin yazma başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Aile ile birlikte yazma etkinliklerinin ilkökullü öğrencilerinin yazma tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan, yarı-deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür. Yarı deneysel desen, deney ve kontrol gruplarının var olan yapılandırılmış gruplar arasından seçildiği, deney ve kontrol gruplarına olasılıklı örnekleme yöntemiyle birey atamanın mümkün olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2012). Çepni (2012), yarı deneysel yöntemlerin, müdahalenin etkili olup olmadığı hususunda, nicel veri toplamaya imkân verdiğini ve bu sebeple eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir. Bununla birlikte yarı deneysel yöntemler, ön test-son test verileri üzerinde istatistiksel işlemler uygulanmasına ve bu yolla grup içi ya da gruplar arası anlamlı bir farklılığın tespitine de imkân tanımaktadır. Bu sebeple çalışmada yarı-deneysel desenin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışma hem öğrenci hem de aile katılımını gerekli kıldığı için çalışma grubunun belirlenmesi, aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada küme örnekleme yöntemi ile İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez okullardan dört tanesi, seçkisiz olarak belirlenmiş ve araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu yolla okullarda var olan şubeler arasından çalışma gruplarını seçme olanağı sağlanmıştır. Küme örnekleme yöntemi, araştırma için oluşturulması hedeflenen gruplara, ünite ya da ünitelerinin seçilmesini ve katılımcıların bu gruplardan rastgele elde edilmesine olanak tanımaktadır (Akarsu, 2015). Araştırmaya dâhil edilen okulların tamamı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullardır. Okullarda, dokuz adet 4. sınıf şubesi yer almaktadır. Araştırmada 4. sınıf

öğrencilerinin çalışma grubu olarak belirlenmesinde, ilkokulun ilk üç kademesine oranla katılımcıların yazma beceri ve yetkinlikleri ile iletişim becerilerinin daha yüksek olması etkili olmuştur. İkinci aşamada sınıf öğretmenleri aracılığıyla ailelere ulaşılmış ve çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Ardından araştırmaya katılmak için gönüllü olan tüm öğrencilerle (n=241) ön-test mahiyetinde bir öyküleyici metin yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinliğin hemen ardından öğrencilerden, tutum ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Metinler sınıf öğretmeni aracılığıyla araştırmacıya iletilmiştir. Üçüncü aşamada öğrencilerin yazdığı metinler araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından puanlandırılmıştır. Son aşamada ise yazma başarı puan ortalamaları ve öğrenci sayıları birbirine en yakın iki şubeden biri deney; biri kontrol grubu olarak seçkisiz yolla atanmıştır. Kontrol grubunda 32 öğrenci yer almaktadır. Deney grubunda başlangıçta 30 öğrenci yer almakta iken beş öğrencinin ailesi araştırmaya katılmama kararı vermiştir. Bu durumda aynı okulun diğer şubesinde yer alan ve katılım için gönüllü olan beş öğrenci ve aile çalışmaya dâhil edilmiştir. Ailelerin araştırmaya katılım hususunda yoğun bir ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu hususta çalışma kapsamına alınmayan sınıfların öğretmenleri tarafından araştırmacıya talepler iletilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında Covid-19 salgınının etkili olduğu düşünülmektedir.

Yapılan işlem sonucunda deney ve kontrol grubunun yazma başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını kontrol etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmış ve grup ortalamaları karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda deney ($\bar{X}=19.5$, $SS=6.77$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=19.9$, $SS=6.85$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(60)}=.254$, $p=.800$). Ayrıca deney ($\bar{X}=34.7$, $SS=8.44$) ve kontrol ($\bar{X}=36.4$, $SS=8.23$) gruplarına ait yazma tutumu puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(60)}=.820$, $p=.416$). Dolayısıyla grupların akademik başarı açısından benzer bir eğilim sergiledikleri ifade edilebilir. Hiç şüphesiz bu durum yapılan müdahalenin ana etkisini ortaya koymada etkili olacaktır.

Süreç

Çalışmanın genel hatları Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1’deki gibi çalışmaya başlamadan önce ilgili alanyazın incelenmiştir ve gerekli izinlerle birlikte etik onayı alınmıştır. Çalışma grubu başlığı altında da belirtildiği gibi katılımcılar tespit edilmiş ve deney-kontrol grubu atamaları için ön-test mahiyetinde öyküleyici metin yazma etkinliği yapılmıştır. Bu aşama ile birlikte deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla da Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Aile desteği ile öğrencilerin yazma başarısının artırılmasını hedefleyen bazı çalışmalarda, müdahaleye başlamadan önce ailelere eğitim verilmesi gerektiği, bu yolla beklentilerin belirlenmesi, ailelerin hangi hususlarda destek olacağına açıkça ortaya konmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Compton-Lilly, 2009; McClay, Peterson, ve Nixon, 2012). Bu doğrultuda ilk olarak aile eğitim programı hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında ailelere verilen eğitime ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma süreci

Tablo 1’de aile eğitimi ile ilgili olarak detaylar yer almaktadır. Eğitimin ilk haftasında ailelere çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiş ve çalışmanın nasıl işleyeceği hususunda detaylar aktarılmıştır. Bununla birlikte çalışma süresince uyulması gereken kurallar vurgulanmış; öğrenci ve ailenin rolleri detaylandırılmıştır. İlk haftanın ikinci eğitim saatinde ilkokulda temel yazma becerileri, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersi yazma kazanımları ve aile ile birlikte yazma konularında bilgilendirmeler yapılmıştır.

Tablo 1
Haftalara göre Aile Eğitimi İçerikleri

Hafta	Kısım	Konu	Süre
1. Hafta	I	Çalışma Hakkında Temel Bilgiler/Çalışma Planı/Roller	60 dk.
	II	İlkokulda Temel Yazma Becerileri/Aile ile Birlikte Yazma	60 dk.
2. Hafta	I	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme	60 dk.
	II	Dönüt ve Düzeltme/Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	60 dk.
3. Hafta	I	Yazma Planının Oluşturulması/Hikâye Haritası Oluşturma	60 dk.
	II	İletişim/Görüş ve Öneriler	60 dk.

Yazmanın tüm yönleriyle bir bütün olduğu göz önünde bulundurularak ailelere verilecek olan eğitim 6+1 analitik yazma çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu hususta sunum, cümle akıcılığı, imla, üslup, kelime seçimi, organizasyon ve fikirler başlıkları ile ilgili olarak ailelerin dikkat etmesi gereken noktalar hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Bununla birlikte hangi aşamada öğrenci yazılarına müdahalede bulunulacağı, dönüt ve düzeltme, öğrencilere yapılacak müdahalelerde dikkat edilmesi gereken hususlar, yazma planının oluşturulması, hikâye haritası çizilmesi hususlarında da ailelere bilgilendirme yapılmıştır. Bu eğitimler haftada iki gün ve her oturum bir saat olmak üzere toplam üç hafta devam ettirilmiştir. Aile eğitim programı,

Covid-19 pandemisi nedeniyle video görüşme programları aracılığıyla yürütülmüştür. Eğitimler ailelerin talebi doğrultusunda saat 21.00-23.00 arasında gerçekleştirilmiştir. Aile eğitim programına katılan öğrenci ailelerinden 12'si anne, 6'sı baba, 10'u kız kardeş ve 2'si erkek kardeştir. Anne ve babaların öğrenim düzeyi ortaöğretim ve üzeridir. Aile rolünü üstlenen kardeşlerin tamamı 18 yaşından büyüktür; eğitim düzeyleri en az ön lisans düzeyindedir. Bazıları ise lisans eğitimine devam etmektedir.

Aile eğitimi tamamlandıktan sonra müdahalenin uygulanmasına geçilmiştir. Müdahale haftada 40 dakika olmak üzere 10 hafta boyunca sürdürülmüştür. Her hafta ailelerle video konferans programı üzerinden bağlantı kurulmuş, ilgili haftanın yazma konusu bildirilmiştir. Ayrıca bu görüşmelerde aile soruları yanıtlanmış ve gerekli rehberlik yapılmaya çalışılmıştır. Yazma konuları araştırmacı tarafından belirlenmiş olup Sınıf Eğitimi alanında uzman iki doktor öğretim üyesinin de görüşüne başvurularak seçilmiştir. Eksik bırakılan metni tamamlama (1. Hafta ve 7. Hafta), anı yazma (2. Hafta ve 5. Hafta), şiir yazma (3. Hafta), bilgilendirici metin yazma (4. Hafta), görsellerden hareketle hikâye yazma (6. Hafta) macera (8. Hafta ve 10. Hafta) ve korku (9. Hafta) türlerinde yaratıcı yazma gibi farklı etkinlik türlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin hazırlamış olduğu yazılı ürünler fotoğraflama yoluyla telefon üzerinden araştırmacıya iletilmiştir. Bazı haftalarda öğrenci ürünlerinden alınan örnekler ailelerle birlikte incelenmiştir. Bu yolla yazılı metnin kalitesinde bir görüş birliği oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca ailelerden yazma esansında ses kayıt cihazıyla kayıt almaları ve bu kayıtları araştırmacıyla paylaşmaları istenmiştir. Bu kayıtlar da araştırmacı tarafından incelenmiş ve sürecin daha verimli hale getirilmesi için ailelere gerek müdahalenin nerede ve nasıl yapılacağı gerekse hangi hususlara daha fazla dikkat etmeleri konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Bazı aileler her hafta toplantıya katılamamış olsa da üç haftadan fazla katılım sergilemeyen aile bulunmamaktadır. Aile katılmamış olsa da öğrenci metnini teslim etmiştir. Uygulamanın bittiği hafta son-test etkinliği olarak yaratıcı yazma etkinliği yapılmış ve tutum ölçeği yeniden uygulanmıştır. Son-test etkinliğinden bir ay sonra ise kalıcılık testi yapılmış ve öğrencilerin başarı puanları ve yazmaya yönelik tutumları ölçülmüştür. Tutum ölçeği bilgisayar ortamına aktarılmış ve ailelere ulaştırılan link üzerinden, öğrencilerin ölçeği doldurmaları sağlanmıştır. Son aşama olarak veri analizi ve raporlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışma bulguları ile ilgili olarak aileler detaylı olarak bilgilendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin yazma başarı puanlarını hesaplamak için öğrencilerin yazdığı ürünlerden yararlanılmıştır. Öğrenci ürünleri 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Rubriği kullanılarak puanlandırılmıştır. Gerek ailelere verilen eğitimle ilişkili olması gerekse yazmanın tüm boyutlarına ayrıntılı olarak yer vermesi nedeniyle 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme rubriğinin kullanılması uygun görülmüştür. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının ölçülmesinde ise Yazma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin tercih edilmesinin nedeni ise ilkökul öğrencileri için geliştirilmiş olmasıdır. Ölçme araçlarına ait detaylı veriler başlıklar altında sunulmuştur. Ölçme araçlarının kullanımı için yazarlardan, mail yoluyla, gerekli izinler alınmıştır.

6+1 analitik yazma ve değerlendirme rubriği. Öğrenci ürünlerinin puanlandırılmasında Özkara (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilen, Sarıkaya ve Yılar

(2018) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Rubrik sunum, cümle akıcılığı, imla, üslup, kelime seçimi, organizasyon ve fikirler olmak üzere yedi alt boyuttan meydana gelmektedir. Rubrikten alınabilecek maksimum puan 35'tir. Rubriğin puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı Özkara tarafından .80; Sarıkaya ve Yılar tarafından ise .90 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmeni ve araştırmacının puanladığı öğrenci ürünleri üzerinden rubriğin puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Sarıkaya ve Yılar, rubriğe ait Cronbach Alpha değerini .95 olarak; Spearman Brown değerini ise .93 olarak hesapladıklarını rapor etmektedir. Bu çalışma kapsamında her iki değer için ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümlerinde hesaplama yapılmış ve Cronbach Alpha değeri sırası ile .88, .83 ve .92 olarak hesaplanmıştır. Spearman Brown güvenilirlik katsayısı ise sırasıyla .85, .79 ve .90 olarak hesaplanmıştır. Rubriğe ait geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin güncel olması, analiz verilerinin benzer bir örneklemden elde edilmiş olması ve ilkokul öğrencileri ile birlikte yürütülen araştırmalarda hâlihazırda kullanılıyor olması bu araştırmada tercih edilmesine sebep olmuştur.

Yazma tutum ölçeği. Çalışmada öğrencilerin yazma tutumlarını tespit edebilmek amacıyla Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 14'ü olumlu 8'i olumsuz olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplam varyansın yaklaşık %50'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı sergilemektedir. Ölçek "Her Zaman, Bazen, Hiçbir Zaman" şeklinde üçlü derecelendirmeye uygun olarak tasarlanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 66'dır. Maddelere ait faktör yükleri .451 ile .935 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütününe yönelik güvenilirlik katsayıları farklı ölçümler için .79 ile .91 arasında değer aldığı rapor edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin yapı uyumu tekrar sınanmış, çalışma gruplarının tespit edilmesi aşamasında elde edilen verilerle (n=241) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğe ait uyum indeksleri $X^2/sd=2.28$, RMSEA=.073, NNFI=.96, NFI=.94, SRMR=.058, RMR=.078, RFI=.92, AGFI=.85, GFI=.88 IFI=.96, CFI=.96 olarak hesaplanmıştır. Schumacker ve Lomax'ın (2004) ölçütlerine göre; X^2/sd , NNFI, IFI ve CFI değerleri mükemmel uyuma işaret ederken; RMSEA, NFI, SRMR, RMR, RFI, AGFI ve GFI değerleri kabul edilebilir uyum düzeyindedir. Ölçek maddelerine ait madde toplam korelasyon değerlerinin .51 ile .84 arasında değer aldığı tespit edilmiştir. Alanyazında bu değerlerin ölçülecek özelliği ayırt etme bakımından en az .30 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007). t değerlerini gösteren yapı modeli ise ilgili maddelerin aynı özelliği ölçmeye yönelik olmadığı yönünde bir kanıt oluşturmaktadır. Bu bağlamda ölçekte yer alan maddelerin farklı özellikleri ölçmeye yönelik olduğu ve model uyumunun sağlandığı ifade edilebilir. Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Durmuş, Yurtkoru ve Çinko (2013), hesaplanan bu değerlerin güvenilir ölçümler için yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler sunacağı ifade edilebilir. "Yazı yazarken çok mutlu oluyorum.", "Yazı yazmak bana her zaman ilgi çekici gelir.", "Yazı yazarken kendimi huzursuz hissedirim.", "Yazı yazarken zorlanıyorum." ifadeleri ölçekte yer alan maddelere örnek olarak gösterilebilir.

Verilerin Analizi

Veri analizinde betimsel ve kestirimsel istatistikten yararlanılmıştır. Betimsel istatistik ile genel durum ortaya konulmuştur. İlk olarak veri setinin güvenilirliği incelenmiş ve parametrik analizler için ön şart olan tek değişkenli normal dağılım ve çok değişkenli normal dağılım varsayımı kontrol edilmiştir. Verilerin normallığı hem yazma başarı puanları açısından hem de yazma tutumu açısından ölçümlere göre incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 katılımcıların yazma başarı puanları ve yazma tutumu puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarını, ortalama ve medyan değerlerini, basıklık ve çarpıklık değerlerini ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümleri için ayrı ayrı göstermektedir. Yazma başarı puanları için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları yalnızca kontrol grubunun ön-test ölçümleri için anlamlı bulunmuştur ($p=.013$). Her iki değişken için, bu ölçümün dışında kalan neredeyse tüm ölçümlerde Kolmogorov-Smirnov testi anlamlılık değeri, anlamlılık düzeyinin alt sınırı olan .200 olarak hesaplanmıştır. Seçer (2015), normal dağılım için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının tek başına yeterli olmadığını belirtmekte; bu testle birlikte aritmetik ortalama ve medyan değerlerinin yakınlığının da göz önünde bulundurulması gerektiğini rapor etmektedir. Tabloya göre ölçümlere ait aritmetik ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kilmen (2015) bu durumun normal dağılımın bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Normallik varsayımının sınanması için izlenecek bir diğer yol basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesidir. Basıklık ve çarpıklık değerleri için kabul edilebilir sınırın +1 ve -1 aralığı olduğu ifade edilmektedir (McKillup, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 1’de yer alan basıklık ve çarpıklık değerlerinin bu aralıkta yer aldığı görülebilir. Field (2013), tek değişkenli normal dağılım varsayımı için yukarıda yer alan analizlere ek olarak P-P grafiklerine, Q-Q grafiklerine, yaprak diyagramına ve histogramlara da bakılması gerektiğini rapor etmektedir. Çalışmada bahsi geçen grafikler de incelenmiş ve veri setinin tek değişkenli normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmüştür.

Tablo 2

Normallik Analizi Bulguları

		Yazma Başarı Puanı						Yazma Tutumu					
		K-S	Sig.	\bar{X}	Mdn.	Çarp.	Bası.	K-S	Sig.	\bar{X}	Mdn.	Çarp.	Bası.
Ön- test	DG	.104	.200	19.5	19.5	-.012	.150	.092	.200	34.7	33.5	.236	-.952
	KG	.181	.013	19.9	20	.013	.205	.096	.200	36.4	37	-.111	-.976
Son- test	DG	.105	.200	22.7	24	-.384	-.519	.116	.200	38	37.5	.051	-.990
	KG	.137	.132	19.3	20	-.176	-.304	.107	.200	36.7	37	-.071	-.926
Kal. Testi	DG	.112	.200	22.2	23.5	-.543	-.330	.124	.200	37.6	38	.134	-.908
	KG	.127	.200	19	19.5	.211	.160	.081	.200	36.3	37.5	.184	-.514

(K-S=Kolmogorov-Smirnov değeri; Kal.=Kalıcılık; Mdn.=Medyan; Çarp.=Çarpıklık; Bası.=Basıklık; DG=Deney grubu; KG=Kontrol Grubu)

Çalışmada çok değişkenli analizlere de yer verildiği için çok değişkenli normal dağılım varsayımı da sınanmıştır. Bu bağlamda Cook’s ve Leverage değerleri ile Mahalonobis uzaklık katsayısı değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Cook’s değerlerinden 1’e aşırı yaklaşan bir değer olmadığı görülmüştür. Leverage değerlerinin ise .002 ile .044 arasında olduğu aldığı görülmüştür. Alanyazında, Cook’s

değerlerinden 1'e yaklaşanların; Leverage değerlerinden ise .050 ve üzeri olanların uç değer olarak nitelendirilebileceği ifade edilmektedir (Seçer, 2015). Yapılan analiz sonucunda Mahalonobis uzaklık katsayılarının da iki değişken için referans kabul edilen 13.82 değerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda veri setinin, çok değişkenli normal dağılım varsayımını da sağladığı ifade edilebilir.

Yapılan uygulamanın, grupların ön-test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığı tespit etmek amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi yapılmıştır. Küresellik varsayımının ihlal edildiği durumlarda Greenhouse-Geisser epsilon değeri dikkate alınmış ve raporlaştırılmıştır. Field (2013) Mauchly's testi tablosunda yer alan Greenhouse-Geisser epsilon değerinin .75'ten aşağı olması durumunda Greenhouse-Geisser testi sonuçlarına; epsilon değerinin .75'ten büyük olması durumunda da Huynh-Feldt testine göre hesaplanan F istatistik değerinin dikkate alınması gerektiğini rapor etmektedir. Farklılığın hangi grupların lehine olduğunu ve anlamlı olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Bonferroni testinden yararlanılmıştır. Field, özellikle küresellik varsayımının ihlal edildiği durumlarda, çoklu karşılaştırma için Bonferroni testinin kullanılmasını önermektedir. Bağımlı değişkenlere ait ölçümlerin deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için ise Çok Değişkenli Kovaryans Analizinden yararlanılmıştır. Grupların yazma başarısı ve yazma tutumu puanları arasında anlamlı olmasa da küçük bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Bu durumda ön-testler istatistiksel olarak kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Çok Değişkenli Kovaryans Analizi için gerekli varsayımlar sağlanmıştır. Bonferroni düzeltmesi sonucunda iki bağımlı değişken için anlamlılık düzeyi .025 olarak kabul edilmiştir. Yapılan analizler için etki büyüklüğü hesaplanmış ve etki büyüklüğünün yorumlanmasında Cohen'in (2007) kesim noktaları temel alınmıştır (0.01-0.06=düşük; 0.06-0.138=orta; 0.138 ve üzeri=yüksek).

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan 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 izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=15.01.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2021/20

Bulgular

Deney ve kontrol grubunun yazma başarı puanları ve yazma tutumu puanlarının ölçümlere göre betimsel istatistik bulguları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3
Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	N	Ön-test		Son-test		Kalıcılık testi	
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Yazma Başarı Puanı	Deney	30	19.5	6.77	22.7	7	22.2	7.08
	Kontrol	32	19.9	6.85	19.3	6.5	19	6.87
Yazma Tutumu Puanı	Deney	30	34.7	8.23	38	9.3	37.6	9.19
	Kontrol	32	36.4	8.44	36.7	8.6	36.3	8.74

Tablo 3, yazma başarı puanları ve yazma tutum puanları açısından gruplara ait ön-test ölçümleri arasında büyük bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Ön-test ölçümleri açısından kontrol grubunun daha avantajlı olduğu ifade edilebilir. Deney grubuna ait son-test ve kalıcılık testi ölçümlerinde her iki değişken için bir artışın olduğu dikkat çekmektedir. Ancak kontrol grubunun yazma başarı puanlarının son-test ve kalıcılık testinde ön-test ölçümünden daha düşük olduğu görülebilir. Kontrol grubunun yazma tutum puanlarında son-test ölçümlerinde küçük bir artış meydana gelse de kalıcılık testi ölçümleri ön-test ölçümlerinden daha düşük çıkmıştır. Meydana gelen bu değişimlerin anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi yapılmıştır. Mauchly's testi sonuçları deney grubunun yazma başarı puanı ölçümleri için küresellik varsayımının ihlal edildiğini (Mauchly's $W=.605$; $X^2_{(2)}=14.080$, $p=.001$; Greenhouse-Geisser Epsilon [ϵ]=.717); yazma tutum puanı ölçümleri için ise küresellik varsayımının sağlandığını ortaya koymaktadır (Mauchly's $W=.887$; $X^2_{(2)}=3.370$, $p=.185$). Analiz sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4
Tekrarlı Ölçümler için Varyans Analizi Sonuçları

			Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Fark*
Deney	Yazma Başarısı	Ölçüm	184.267	1.433	128.545	41.835	.000	.59	2>3>1
		Hata	127.733	41.571	3.073				
	Yazma Tutumu	Ölçüm	192.956	2	96.478	35.036	.000	.55	2>3>1
		Hata	159.711	58	2.754				
Kontrol	Yazma Başarısı	Ölçüm	14.396	2	7.198	3.166	.050	.09	1>2>3
		Hata	140.938	62	2.273				
	Yazma Tutumu	Ölçüm	1.646	1.287	1.279	.243	.685	.01	2>1>3
		Hata	1395.00	35.535	39.258				

(*1=ön-test; 2=son-test; 3=kalıcılık testi)

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçları, deney grubuna ait yazma başarı puanlarının ölçümlere göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir ($F_{(1.433, 41.571)}=41.835$, Hata Kareler Ortalaması [HKO]=3.073, $p=.000$, $\eta^2=.59$). Deney grubunun yazma başarı puanlarında meydana gelen değişimin yaklaşık olarak %59'unun yürütülen müdahale ile açıklanabileceği ifade edilebilir. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre son-test ($\bar{X}=22.7$, $SS=7$) ve ön-test ($\bar{X}=19.5$, $SS=6.77$) karşılaştırmasında son-test lehine ve anlamlı (Ortalama Farkı [I-J]=3.267, $p=.000$); kalıcılık testi ($\bar{X}=22.2$, $SS=7.08$) ve ön-test ($\bar{X}=19.5$, $SS=6.77$) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine ve anlamlı (I-J=2.733, $p=.000$) bir farklılık olduğu görülmüştür.

Son-test ($\bar{X}=22.7$, $SS=7$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=22.2$, $SS=7.08$) karşılaştırmasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($I-J=-.533$, $p=.090$). Bu beklenen bir durum olmakla beraber, yapılan müdahalenin etkisinin devam ettiğini ve kalıcılık yönünden güçlü olduğunu göstermektedir. Bu durumda aile ile birlikte yazmanın katılımcıların yazma başarılarını artırmada etkili olduğu ve bu etkinin güçlü bir kalıcılığa sahip olduğu söylenebilir.

Yazma tutumu açısından deney grubuna ait ölçümler arasında da anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 58)}=35.036$, $HKO=2.754$, $p=.000$, $\eta^2=.55$). Bonferroni sonuçlarına göre son-test ($\bar{X}=38$, $SS=9.3$) ve ön-test ($\bar{X}=34.7$, $SS=8.23$) karşılaştırmasında son-test lehine ve anlamlı ($I-J=3.300$, $p=.000$); kalıcılık testi ($\bar{X}=37.6$, $SS=9.19$) ve ön-test ($\bar{X}=34.7$, $SS=8.23$) karşılaştırmasında kalıcılık testi lehine ve anlamlı ($I-J=2.867$, $p=.000$) bir farklılık olduğu görülmüştür. Son-test ($\bar{X}=38$, $SS=9.3$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=37.6$, $SS=9.19$) karşılaştırmasında ise istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir farklılığın olduğu görülmüştür ($I-J=-.433$, $p=.822$). Bu durum müdahalenin, kalıcılık etkisi hakkında ipuçları sunmaktadır. Analiz sonuçları yapılan müdahalenin katılımcıların yazma tutumlarında olumlu yönde, anlamlı bir değişimin meydana getirdiğini ve müdahalenin yazma tutumundaki değişim üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ($\eta^2=.55$) ortaya koymaktadır.

Mauchly's testi sonuçları kontrol grubunun yazma başarı puanı ölçümleri için küresellik varsayımının sağlandığını (Mauchly's $W=.895$; $X^2_{(2)}=3.336$, $p=.189$); yazma tutum puanı ölçümleri için ise küresellik varsayımının ihlal edildiğini ortaya koymaktadır (Mauchly's $W=.446$; $X^2_{(2)}=24.217$, $p=.000$; $\epsilon=.644$). Analiz sonuçları kontrol grubuna ait yazma başarı puanlarının, ölçümlere göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir ($F_{(2, 62)}=3.166$, $HKO=2.273$, $p=.050$, $\eta^2=.09$). Bu durumda okullarda uygulanan etkinlik temelli yazma öğretiminin katılımcıların yazma başarısını artırmada işe yaramadığı söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında pandemi sürecinde uygulanan yazma öğretiminin etkisi de önemli görülebilir. Yazma tutumu açısından kontrol grubuna ait ölçümler arasında da anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1,287, 39,899)}=.243$, $HKO=5.272$, $p=.685$, $\eta^2=.01$). Bu doğrultuda okullarda uygulanan etkinlik temelli yazma öğretiminin ve özellikle pandemi sürecinde uygulanmakta olan yazma öğretimi uygulamalarının katılımcıların yazma tutumları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Analiz bulguları yapılan müdahalenin olumlu sonuçları hakkında ipucu sunmaktadır.

Çok Değişkenli Kovaryans Analizinin ön şartlarından olan varyansların homojenliği varsayımı Levene's testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına göre yazma başarı puanları son-test ($F_{(1, 60)}=.257$, $p=.614$); yazma başarı puanları kalıcılık testi ($F_{(1, 60)}=.078$, $p=.781$); yazma tutum puanları son-test ($F_{(1, 60)}=.935$, $p=.337$); yazma tutum puanları kalıcılık testi ($F_{(1,60)}=.581$, $p=.449$) ölçümlerinde varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Analizin bir diğer varsayımı olan kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı ise Box's M testi ile sınanmıştır. Test sonuçları kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının sağlandığını ortaya koymaktadır (Box's $M=6.934$; $F_{(10, 17039,662)}=.643$, $p=.778$). Analiz sonucunda modelin anlamlı olduğu yani ön-testler kontrol altında tutulduğunda yazma başarı puanı ve yazma tutumu değişkenlerine ait ortalamaların gruplara göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Wilks' Lambda (Λ)=.438, $F_{(4, 55)}=17.656$, $p=.000$, $\eta^2=.56$). Deney ve kontrol grubuna ait

ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla yapılan Çok Değişkenli Kovaryans Analizi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5
Çok Değişkenli Kovaryans Analizi Sonuçları

Değişken/Ölçüm	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Fark
Yazma başarısı/son-test	226.649	1	226.649	41.586	.000	.42	Deney>Kontrol
Hata	316.104	58	5.450				
Yazma başarısı/kalıcılık	203.872	1	203.872	35.821	.000	.38	Deney>Kontrol
Hata	330.099	58	5.691				
Yazma tutumu/son-test	152.897	1	152.897	49.755	.000	.46	Deney>Kontrol
Hata	178.233	58	3.073				
Yazma tutumu/kalıcılık	132.835	1	132.835	16.257	.000	.22	Deney>Kontrol
Hata	473.905	58	8.171				

Tablo 5, ön-testler kontrol altında tutulduğunda, yazma başarı puanları son-test ölçümlerine göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır ($F_{(1, 58)}=41.586$, $HKO=5.450$, $p=.000$, $\eta^2=.42$). Yapılan müdahalenin, yazma başarı son-test puanları üzerinde büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir ($\eta^2=.42$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçları, deney grubunun lehine ve anlamlı bir farklılaşmayı ortaya koymaktadır ($I-J=3.848$, $p=.000$). Her iki gruba ait kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(1, 58)}=35.821$, $HKO=5.691$, $p=.000$, $\eta^2=.38$). Bu fark deney grubunun lehinedir ($I-J=3.649$, $p=.000$). Bu bulgular katılımcıların yazma başarıları üzerinde, yapılan müdahalenin anlamlı etkisini ve bu etkinin kalıcılığını ortaya koymaktadır. Nitekim hem son-test hem de kalıcılık testi ortalamaları açısından deney grubunun daha avantajlı olduğu açıkça görülebilir. Ön-test puanlarından bağımsız olarak, yazma tutumu son-test ortalama puanları arasında, gruplar açısından anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(1, 58)}=49.755$, $HKO=3.073$, $p=.000$, $\eta^2=.46$). Çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde deney grubu lehine ve anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır ($I-J=3.160$, $p=000$). Yazma tutumu kalıcılık testi puan ortalamalarının da gruplara göre anlamlı olarak farklılaştığı ($F_{(1, 58)}=16.257$, $HKO=8.171$, $p=.000$, $\eta^2=.22$); bu farkın deney grubu lehine ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($I-J=2.946$, $p=.000$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde müdahalenin yazma tutumu son-test puanlarının değişimi üzerinde büyük etkiye sahip olduğu ($\eta^2=.46$) ve yapılan müdahalenin yazma tutumu açısından kalıcılık etkisinin de büyük olduğu ($\eta^2=.22$) söylenebilir. Analiz sonuçları, yapılan müdahalenin katılımcıların yazma başarısı ve tutumu üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisini ortaya koymaktadır.

Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Yazma başarısı ve yazma tutumu ön-test ölçümleri ($r=.456$, $p=.000$), yazma başarısı ve yazma tutumu son-test ölçümleri ($r=.479$, $p=000$) ile yazma başarısı ve yazma tutumu kalıcılık testi ölçümleri ($r=.508$, $p=.000$) arasında orta düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında, aile ile birlikte yazmanın, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarısı ve yazma tutumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda aile ile birlikte yazma etkinliklerinin katılımcıların yazma başarısı ve yazma tutumları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Uygulama süreci, aile eğitimleri ile başlamıştır. Çalışmaya katılım sağlayan ailelerin ilgili ve istekli olduğu, özellikle, dikkat çekmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında, pandemi süreci ile birlikte başlayan acil uzaktan eğitimin etkili olduğu düşünülmektedir. Bazı araştırmalar, acil uzaktan eğitim ve sınırlandırılmış yüz yüze eğitimin olumsuz yönlerine dikkat çekerken (Hughes, 2020; Saran, 2020; Sarıkaya, 2021; Sirem ve Baş, 2020); bazı araştırmalar ilgili sürecin faydalarını vurgulamaktadır (Huber ve Helm, 2020; Sarı ve Nayır, 2020). Zhang, Wang, Yang ve Wang (2020), yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin evlerdeki karmaşık ortamdan olumsuz etkilendiğini, aile desteği alamadığını, öğrenci ailelerinin sisteme dâhil edilmediğini, ailelere gerekli açıklamanın yapılmadığını ve ailelerle iş birliği için gerekli adımların atılmadığını rapor etmektedir. Bu çalışma, ailelerle kurulan olumlu iletişim sonucunda, ailelerin öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katılabildiklerini ortaya koymaktadır.

Analiz sonuçları yapılan müdahalenin, katılımcıların yazma başarı ve tutumlarında olumlu yönde, anlamlı bir değişim meydana getirdiğini ve müdahalenin bu değişim üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, müdahalenin kalıcılık etkisinin de güçlü olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Bu sonuçlar alanyazında var olan diğer çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir (Camacho ve Alves, 2017; Chansa-Kabali, 2017; Ngorosho, 2011; Robins ve Treiman, 2009; Skibbe vd., 2013). Nitekim Neuman, Hood ve Ford (2012) yapmış oldukları deneysel araştırma sonucunda aile desteğinin, ilk yazma becerisinin gelişimi üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuşlardır.

Çalışmada deney ve kontrol grubuna ait ölçümler de karşılaştırılmıştır. Bulgular, yazma başarı puanları ve yazma tutumları açısından deney grubunun kontrol grubuna göre daha avantajlı hale geldiğini, yapılan müdahalenin ortaya çıkan farklılaşma üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma sonuçlarının ilgili alanyazını desteklediği ifade edilebilir (Aram, Most, ve Mayafit, 2006; Barone, 2011; Beck, 2002; Camacho ve Alves, 2017; Chihak, 2000; Compton-Lilly, 2009; DeFauw, 2017; McClay, Peterson, ve Nixon, 2012; Taşkaya ve Yetkin, 2015). Nitekim Neuman, Hood ve Ford (2012) ile Niklas ve Schneider (2015), aile bireylerinin katılımı ile evde gerçekleştirilen okuma ve yazma uygulamalarının, okuryazarlık başarısı üzerinde önemli bir dayanak olduğunu belirtmektedir. Edwards ve Warin (1999) ile Taşkaya ve Yetkin (2015) ise ailelerle kurulan olumlu ve etkili bir iletişimin ilkokul öğrencilerinin hem okuma hem de yazma becerilerine katkı sağlayacağını dile getirmektedir. Nitekim del Rosario Barillas (2000), Fleischer ve Pavlock (2012), Chansa-Kabali (2017) gibi araştırmacılar da aile ile birlikte yapılan yazma öğretimi çalışmalarının, öğrencinin yazma gelişimini destekleyeceğini açıkça ifade etmektedirler.

Öğrencilerin yazma başarılarının tespitinde kullanılan ölçme aracının alt boyutları (sunum, cümle akıcılığı, imla, üslup, kelime seçimi, organizasyon ve fikirler), aile ile birlikte yazmanın yazma başarısı üzerindeki olumlu etkisi hakkında ipuçları sunabilir. Yazma esnasında alınan ses kayıtları, araştırmanın başlangıç aşamasında,

velilerin büyük çoğunluğunun özellikle sunum ve imla alt boyutlarına yönelik düzeltme ve önerilerde bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum veli eğitimleri ve video konferanslar yardımıyla değiştirilmiş olsa da yapılan araştırmalar sınıf öğretmenlerinin de öğrenci yazısını değerlendirirken sunum ve imla alt boyutlarına daha fazla odaklandığını ortaya koymaktadır (DeJarnette, 2008; Moorhouse ve Beaumont, 2020). Araştırmaya katılan aile bireylerinin bu eğilimleri, almış oldukları yazma öğretiminin bir çıktısı olarak görülebilir. Araştırma bulgularının daha iyi anlaşılabilmesi için üzerinde durulması gereken bir diğer önemli husus, öğrenci yazılarına verilen dönüt ve düzeltmelerdir. Ailelerin, düzenli bir şekilde öğrenci yazılarına dönüt ve düzeltme vermesi, öğrenci ürünlerinin daha nitelikli hale gelmesinin sebebi olabilir (Moorhouse ve Beaumont, 2020; Ngorosho, 2011; Skibbe vd., 2013). Nitekim öğrencilere sunulan geri bildirim ve düzeltmelerin öğrencileri yazma konusunda cesaretlendirdiği ve kendilerini geliştirebilmeleri için fırsatlar sunduğu ifade edilmektedir (Hyland ve Hyland, 2002; Özkara, 2007; Tağa ve Ünlü, 2013).

Yazma başarısının istenen düzeyde olmaması (Bayram ve Erdemir, 2006; Bromley, 2007; Müldür, 2017; Salahun-Din, Persky, ve Miller, 2008), yazma öğretimine ayrılan sürenin yetersiz oluşu (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009) ve yazmanın kendine özgü zorlukları (Allal, 2018; Troia, Shankland, ve Wolbers, 2012) ilkokulda yazma öğretimine yönelik bazı tedbirlerin alınmasını gerekli kılmaktadır. Alternatif uygulamaların yazma başarısı üzerindeki olumlu etkisi (De Smedt ve Van Keer, 2018; Müldür, 2017) ve özellikle pandemi sürecinin ebeveynleri öğretmenlerle iş birliği yapmaya zorlaması (Anderson, 2020), aile ile birlikte yazma etkinliklerini önemli bir alternatif haline getirmektedir. Bu bağlamda uygulayıcılara, yazma öğretiminde aile katılımının yazma öğretimi üzerindeki olumlu etkisini göz önünde bulundurmaları tavsiye edilmektedir.

Bu çalışma bir deney ve bir kontrol grubuna uygulanan müdahale ile sınırlıdır. Çalışmanın daha geniş örneklemeler üzerinde gerçekleştirilmesi ve nitel bulgularla daha kapsamlı verilere ulaşılmasının alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Ailelerin yazma öğretimi hususunda eksikliklerini ve beklentilerini temele alan araştırmaların yapılması ya da aile ile birlikte yazma etkinliklerinin analitik yazmanın hangi alt boyutlarında daha anlamlı sonuçlar meydana getirdiğini inceleyen araştırmaların tasarlanması tavsiye edilebilir. Aile ile birlikte yazma etkinliklerinde anne, baba ya da kardeşlerden hangisinin daha etkili olduğu; metin türlerinin yazma başarısı üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu incelenebilir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (2015). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. M. Metin. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (2. b., ss. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Akman, E. (2015). Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de ilkokuma ve yazma öğretimi. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (ss. 137-153). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Kuralbayeva, A. (2021). Kazakistan ve Türkiye'deki 1. sınıf ana dil öğretim ders kitaplarının karşılaştırılması. *Bilig*, 97, 109-136. <https://doi.org/10.12995/bilig.9705>
- Allal, L. (2018). Learning to write: Observation, modeling, and interaction in the classroom. Contribution to a special issue in honor of Gert Rijlaarsdam Making

- Connections: Studies of Language and Literature Education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-10. doi: 10.17239/L1ESLL-2018.18.03.02
- Allen-Wriggle, N. (2011). *The impact of the write from the beginning program on grade 2 writing achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (UMI No:904137145)
- Anderson, J. (2020). The coronavirus pandemic is reshaping education. *Quartz*. Retrieved from <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>
- Aram, D., Most, T., and Mayafit, H. (2006). Contributions of motherchild storybook telling and joint writing to literacy development in kindergarten with hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 209-223. Retrieved from http://www.be-portal.org/Media/Uploads/mother_child_storybook_telling.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barone, D. (2011). Welcoming families: A parent literacy project in a linguistically rich, high-poverty school. *Early Childhood Education Journal*, 38, 377-384. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-010-0424-y>
- Bayraktar, A., and Okvuran, A. (2012). Improving students' writing through creative drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 662-665. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.220>
- Bayram, Y., ve Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imlâ kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim*, 171, 140-155. Retrieved from <http://dhgm.meb.gov.tr>
- Beck, A. J. (2002). Parental involvement in the development of young writers. *Childhood Education*, 79(1), 48-50. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/e1b6dd0ecc0d56aa0be34f62b6eb33f4/1?pqorigsite=gscholar&cbl=41055>
- Bromley, K. (2007). Best practices in teaching writing. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 243-263). New York: The Guilford Press.
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285. <http://dx.doi.org/10.26822/iejee.2017236123>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camacho, A., and Alves, R.A. (2017). Fostering parental involvement in writing: development and testing of the program Cultivating Writing. *Read Writ* 30, 253-277. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9672-6>
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., and Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning disability Quarterly*, 28, 75-87. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ710418.pdf>
- Chansa-Kabali, T. (2017). Home literacy activities: Accounting for differences in early grade literacy outcomes in low-income families in Zambia. *South African Journal of Childhood Education* 7(1), a523. <https://doi.org/10.4102/sajce.v7i1.523>

- Chen, Z.H., and Liu, W. Y. (2019). A six-stage story structure approach for elementary students' story production: quality, interest, and attitude. *Computer Assisted Language Learning*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1688354>
- Chihak, J. (2000). Success is in the details: Publishing to validate elementary authors. *Language Arts*, 76(6), 491-499. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/41483011>
- Clark, C., and Douglas, J. (2011). *Young people's reading and writing: An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment*. London: National Literacy Trust.
- Cohen, J. (2007). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Compton-Lilly, C. (2009). Listening to families over time: Seven lessons learned about literacy in families. *Language Arts*, 86(6), 483-493. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/41483574>
- Cremin, T., Gouch, L., Blakemore, L., Goff, E., and Macdonald, R. (2006). Connecting drama and writing: seizing the moment to write. *Research in Drama Education*, 11(3), 273-291. <https://doi.org/10.1080/13569780600900636>
- Cutler, L., and Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919. doi: 10.1037/a0012656
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. b.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- De Smedt, F., and Van Keer, H. (2018). Fostering writing in upper primary grades: A study into the distinct and combined impact of explicit instruction and peer assistance. *Reading and Writing*, 31(2), 325-354. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9787-4>
- DeFauw, D. L. (2017). Writing with parents in response to picture book read alouds. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 56(2), 22-41. Retrieved from https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol56/iss2/3
- DeJarnette, N.K. (2008). *Effect of the 6+1 trait writing model on student writing achievement* (Doctoral Thesis). Liberty University, Lynchburg. Retrieved from <https://search.proquest.com> (UMI Number: 3336558)
- del Rosario Barillas, M. (2000). Literacy at home: Honoring parent voices through writing. *The Reading Teacher*, 54(3), 302-308. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20204908>
- Dunsmuir, S., and Blatchford, P. (2004). Predictors of writing competence in 4- to 7-year-old children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 461-483. doi: 10.1348/0007099041552323
- Duran, E., ve Özdil, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 21-31. <https://doi.org/10.35233/oyea.696288>
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (5. b.). İstanbul: Beta.
- Edwards, A., and Warin, J. (1999). Parental involvement in raising achievement of primary pupils: Why bother? *Oxford Review of Education*, 25(3), 325-341. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1050924>

- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 315062)
- Esen Aygün, H. (2019). Okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 663-687. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/774702> adresinden alınmıştır.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th. ed.). London: Sage.
- Finlayson, K., and McCrudden, M. T. (2019). Teacher implemented self-regulated strategy development for story writing with 6-year-olds in a whole-class setting in New Zealand. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 307-322. doi:10.1080/02568543.2019.1568328
- Fleischer, C., and Pavlock, K. C. (2012). Inviting parents in: Expanding our community base to support writing. *English Journal*, 101(4), 29-36. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/41415470>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). New York: Mc Graw Hill Education.
- Gold, M. (2014). *Exploring metacognitive development in the context of peer assisted writing using on-line and off-line methods* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No: 1780250304)
- Gill, B. P., and Schlossman, S. L. (2003). Parents and the politics of homework: Some historical perspectives. *Teachers College Record*, 105(5), 846-871. doi: 10.1111/1467-9620.00270
- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. R., and 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., and Harris, K.R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties* (1st ed.). Maryland: Paul H. Brookes.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink, B., Moran, S., and Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Read Writ*, 21, 49-69. doi:10.1007/s11145-007-9064-z
- Graham, S., and Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school- A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hancock, C. L. (2020). Fostering shared decisions to promote literacy: Strategies for talking with families. *Michigan Reading Journal*, 52(3), 43-53. Retrieved from <https://scholarworks.gvsu.edu/mrj/vol52/iss3/7>
- Hill, P., and Crevola, C. (1999). Key features of a whole-school design approach to teaching literacy. Retrieved from <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/hillcrev.pdf>
- Huber, S.G., and Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises-reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment*,

- Evaluation and Accountability*, 32, 237-270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Hughes, C. (2020). Some implications of COVID-19 or remote learning and the future of schooling. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 36, 3-17. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373229?locale=en>
- Hyland, F., and Hyland, K. (2002). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10722/57356>
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacılar için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kim, S., and Song, K. H. (2019). Designing a community translanguaging space within a family literacy project. *The Reading Teacher*, 73(3), 267-279. <https://doi.org/10.1002/trtr.1820>
- Lam, S.S.T., Au, R.K.C., Leung, H.W.H., and Li-Tsang, C.V.P. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1745-1756. doi: 10.1016/j.ridd.2011.03.001
- Lee, J. (2013). Can writing attitudes and learning behavior overcome gender difference in writing? Evidence from NAEP. *Written Communication*, 30(2), 164-193. doi:10.1177/0741088313480313
- McClay, J. K., Peterson, S. S., and Nixon, R. (2012). Parents and communities as partners in teaching writing in Canadian middle grades classrooms: Teachers engage the support of parents and their communities for writing instruction. *Middle School Journal*, 44(1), 44-52. <https://doi.org/10.1080/00940771.2012.11461838>
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd ed.). United States: Cambridge University Press.
- Moorhouse, B. L., and Beaumont, A. M. (2020). Involving parents in their children's school-based English language writing using digital learning. *RELC Journal*, 51(2), 259-267. <https://doi.org/10.1177/0033688219859937>
- Müldür, M. (2017). *Öz-düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 461461)
- Neumann, M. M., Hood, M., and Ford, R. M. (2012). Mother-child joint writing in an environmental print setting: Relations with emergent literacy. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1349-1369. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.615928>
- Ngorosho, D. (2011). Reading and writing ability in relation to home environment: A study in primary education in Rural Tanzania. *Child Indicators Research*, 4, 369-388. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9089-8>
- Niklas, F., and Schneider, W. (2015). With a little help: Improving children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28, 491-508. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9534-z>

- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 206907)
- Robins, S., and Treiman, R. (2009). Talking about writing: What we can learn from conversations between parents and their young children. *Applied Psycholinguistics*, 30, 463-484. doi: 10.1017/ S0142716409090237
- Pritchard, R. J., and Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 28-49). New York: Guilford.
- Salahu-Din, D., Persky, H., and Miller, J. (2008). *The nation's report card: Writing 2007. National Assessment of Educational Progress at Grades 8 and 12: National, state, and trial urban district results (NCES 2008-468)*. Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2007/2008468.pdf>
- Sanders Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G., and Newmana, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>
- Saran, S. (2020). *Technology: Digital Epiphany? COVID-19 and Our Tech Futures. In Insight Report Challenges and Opportunities in the Post-COVID-19 World* (pp. 24-27). Geneva: World Economic Forum. Retrieved from www.weforum.org
- Sarı, T., and Nayır, F. (2020). Education in the pandemic period: Challenges and opportunities. *Journal of Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Sarikaya, İ. (2021). Teaching writing in emergency distance education: The case of primary school teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1923-1945. Retrieved from <http://ijci.wcciinternational.org/index.php/IJCI/article/view/676/343>
- Sarikaya, İ., and Yılar, Ö. (2021). Exploring self-regulation skills in the context of peer assisted writing: Primary school students' sample, *Reading & Writing Quarterly*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1867677>
- Sarikaya, İ., ve Yılar, Ö. (2018). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinin uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: Değişen Dünyada Eğitim içinde* (ss.497-503). doi: 10.14527/9786052414743
- Sarikaya, İ., and Yılar, Ö. (2019). The impact of peer-assisted writing on 4th graders' writing achievement and performance: A pilot study. *Journal of Mother Tongue Education*, 7(4), 941-963. <https://doi.org/10.16916/aded.589327>
- Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Psychology Press.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.

- Sirem, Ö., and Baş, Ö. (2020). Distance education experiences of elementary school students with reading difficulties in Covid-19 process. *Journal of Turkish Studies*, 15(4), 993-1009. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>
- Skibbe, L. E., Bindman, S. W., Hindman, A. H., Aram, D., and Morrison, F. J. (2013). Longitudinal relations between parental writing support and preschoolers' language and literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 387-401. <https://doi.org/10.1002/rrq.55>
- Susar-Kırmızı, F., ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-54. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1472819559_Fatma%20Susar%20K%C4%B1rm%C4%B1z%C4%B11%20,%20Nevin%20Akka%20ya2.pdf adresinden alınmıştır.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). United States: Pearson Education.
- Tağa, T., ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935129.pdf> adresinden alınmıştır.
- Taşkaya, S.M., and Yetkin, R. (2015). The opinions and solution suggestions of primary school teachers related to the writing problems of primary school 1-5. grades students. *The Journal of Academic Social Science*, 3(9), 157-169. doi: 10.16992/ASOS.483
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. New Jersey: Pearson Education.
- Troia, G. A., Shankland, R. K., and Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading and Writing Quarterly*, 28(1), 5-28. doi: 10.1080/10573569.2012.632729
- Tschannen-Moran, M., and Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Tunks, K. W. (2010). Attitudes toward writing in fifth grade students preparing for state-mandated writing exam. *International Journal of Applied Educational Studies*, 8(1), 1-9.
- Yaman, H., ve Karaarslan, F. (2013). Yazma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1195-1223. <http://www.arastirmax.com> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, K., Ateş, S., ve Çetinkaya, F. Ç. (2016). Öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlilik algısı ölçeği'nin türkçe uyarlama çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 258-270. http://www.ijoess.com/Makaleler/2146189320_15.%20258270%20Kas%c4%b1m%20Y%c4%b1ld%c4%b1r%c4%b1m.pdf
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (Disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 281-310. <https://doi.org/10.12780/UUSB222>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., and Wang, C. (2020). Suspending clases without stopping learning: China's education emergency managment policy in the

COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55.
<https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

Zimmerman, B. J., and Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.
doi:10.1006/ceps.1997.0919

Summary

Introduction

Writing is an important aspect of individuals' academic and social activities. However, the research shows that countries cannot reach the level they target in terms of writing success. Individuals' writing success is closely related to the curriculum, teaching strategies-methods-techniques, negative sensory characteristics of individuals, and how important the family and teachers consider writing. In addition, it is clear that the complex nature of writing negatively affects the individuals' writing success. Because writing requires the use of many cognitive, sensory and psychomotor skills at the same time. Studies show that alternative writing activities have a positive effect on writing success. In this study, writing with family was used as an alternative to the current writing curriculum.

Writing with the family is closely related to social learning theory. Social learning theory, which maintains that students can learn through observation, provides an important theoretical basis for adapting the parent-student relationship to teaching writing. As a matter of fact, observation and modeling are considered as important components in an effective writing education. It is known that literacy practices performed at home with the participation of parents or family members are an important basis on literacy success. Studies conducted with students of different age groups reveal that writing with the family has a positive effect on writing success and developing a positive attitude towards writing. This study aims to reveal the effect of family participation on primary school students' writing success and writing attitudes.

Method

This study was conducted in accordance with the quasi-experimental design. Cluster random sampling method was used to determine the study group. There were two groups in the study, one of which was experimental (n = 30) and one was control (n = 32). The study was carried out with the participation of 62 primary school 4th graders and their families. After the participants were determined, pre-test measurements were made. First, the families were trained about the application. Subsequently, the intervention was implemented, and online interviews were made with the families in the process regularly. In the last stage, post-test and permanence tests were carried out. After the participants were determined, pre-test measurements were made. First, the families were trained about the application. Subsequently, the intervention was implemented, and regular online interviews were made with the families in the process. In the last stage, post-test and permanence tests were carried out. As data collection tools, 6 + 1 Analytical Writing and Evaluation Scale and Writing Attitude Scale were used. Descriptive and predictive statistics were used in data analysis.

Results

In the study, it was observed that the writing success and writing attitude scores of the experimental group differed significantly according to the pre-test, post-test, and permanence test. And there was no significant difference for the control group's measurements. The findings show that the intervention caused a significant and positive change in the writing success and writing attitudes of the experimental group. Findings reveal that when pre-tests are kept under control, writing success and attitude scores differ significantly between groups for post-test and permanence test. It is clear that the experimental group has become more advantageous than the control group in terms of writing success scores and writing attitudes.

Discussion

It was particularly noteworthy that the participant families were interested and enthusiastic for the study. Emergency distance education, which started with the pandemic process, is thought to be effective in the emergence of this situation. As a matter of fact, the families stated that the students could not get enough education, and they did not find distance education applications useful. For this reason, the participants have repeatedly stated that they find the study useful. The results of the analysis reveal that the intervention created a positive, significant change in the writing success and attitudes of the experimental group, and that the intervention had a great effect on this change. The findings provide evidence that the intervention's permanence effect is also strong. These findings support the literature. Also, the findings reveal that the experimental group has become more advantageous than the control group in terms of writing success and attitude scores. And the intervention has a great effect on the resulting differentiation. In this context, it can be stated that the results of the study support the relevant literature.

Pedagogical Implications

Undoubtedly, this study demonstrated the importance of family participation in increasing writing success and developing positive attitudes towards writing. In this context, it can recommend activities that will increase family participation in teaching writing. Because it is clear that positive relationships with the family have an important effect on both teaching writing and the academic and social life of the students.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan 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 izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 15.01.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2021/20

Yazar Bilgileri/Authors' Biodata

İsmail SARIKAYA Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışmaları daha çok ilkokul öğrencilerinin yazma becerileri, öğretmen yetiştirme ve öz-düzenleme becerileri üzerinedir.

İsmail Sarikaya is an assistant professor doctor at Bayburt University, Faculty of Education, Primary Education Department. His research mainly focuses on primary school students' writing skills, teacher training, and self-regulation skills.