

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

ÖğRENCİLERİN YAZMA KAYGILARININ YAZMA EğİLİMLERİYLE
İLİŞKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hacer DENİZ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sezgin DEMİR

Elazığ, 2018

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**ÖĞRENCİLERİN YAZMA KAYGILARININ YAZMA EĞİLİMLERİYLE
İLİŞKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hacer DENİZ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sezgin DEMİR

Elazığ, 2018

ONAY

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Hacer DENİZ'in Dr. Öğr. Üyesi Sezgin DEMİR danışmanlığında hazırlamış olduğu *Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi* başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 18.10.2018... tarih ve 2018-41/1..... sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 02.11.2018.... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı sayılmıştır.

1: Dr. Öğr. Üyesi Sami Baskın

2: Dr. Öğr. Üyesi Sezgin Demir (Danışman)

3: Doç. Dr. Serdar Tavuz

4:

5:

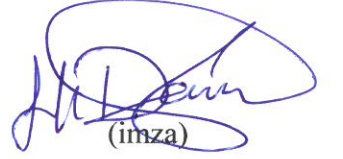
Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 18.10.2018 tarih ve 2018-41/1 sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Sezgin DEMİR danışmanlığında hazırlamış olduğum “*Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi*” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.



(imza)

Hacer DENİZ

02/11/2018

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi

Hacer DENİZ

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Kasım-2018, Sayfa: 370+XXVIII

Yazma, düşüncelerin belirli kurallar çerçevesinde ve bir plan dâhilinde aktarımını ile kalıcılığını sağlayan dil becerisidir. Yazma işlemi sonucunda elde edilen ürünün kalıcı olmasının hedeflenmesi, yazının her okunduğunda etkili olma çabasıyla üst düzey zihinsel işlemleri yoğun bir şekilde kullanmayı gerektirmektedir. Yazma becerisinin bu zorluğu yazmaya yönelik bir gerilim tepkisi olan yazma kaygısını tetiklemekte, yazma ilgi ve isteği içinde yazma becerisinin kullanma oranı olan yazma eğiliminin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin yazma eğilimleriyle olan ilişkisini belirlemektir. İç içe geçmiş karma desende yürütülen bu çalışmada, nicel türde ilişkisel tarama modeli ile nitel türde olgubilimsel (fenomenolojik) model kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu, Elazığ il merkezinde 5 eğitim bölgesinden okul türü dikkate alınarak tabakalı örnekleme ve sosyoekonomik fark gözetilerek amaçlı örnekleme yöntemleriyle seçilen 12 devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okullarda küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş her sınıf düzeyinden birer şubede 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinden araştırma gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş Yazma Kaygısı Ölçeği ile Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilip İşeri ve

Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği ” (Writing Disposition Scale) kullanılarak toplanmıştır. Veriler analiz edilirken değişken olarak; katılımcıların cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, sosyoekonomik düzeyleri anne ve baba eğitim düzeyleri, baba mesleği, anne çalışma durumları, okul öncesi eğitim alıp almadıkları ve almış oldukları eğitim süresi, düzenli egzersiz alışkanlıkları ve yaptıkları egzersiz türleri, uyku alışkanlıkları ve günlük uyku süreleri, yemek alışkanlıkları, ailelerin derslerine karşı tutumları, kardeş sayıları, özel olarak bir hobi ile ilgilenip ilgilenmedikleri, ilgilendikleri hobi alanları, günlük kitap okuma alışkanlığına sahip olma durumları ve günlük okuma süreleri, daha çok hangi oyun ortamında oynadıkları, gerçek alanda oyun oynama süreleri, sanal ortamda oyun oynama süreleri, ailelerinin aylık gelirleri kullanılmıştır. Analizler SPSS ve LISREL programları yardımıyla gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular alan yazından faydalanılarak yorumlanmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde faydalanılması ve nicel verilerinin desteklenmesi amacıyla 2017-2018 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazıyla kayda alınmıştır. Verilerin analizinde NVivo 8 programından yararlanılmış, betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve bulgular alan yazından hareketle yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ile yazma eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş ve yazma kaygılarının yazma eğilimlerini anlamlı oranda yordadığı tespit edilmiştir. Görüşme verilerinin durumu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen karşılaştırmalı testler sonucunda ortaokul öğrencilerinin baba meslekleri, aylık gelirleri, sosyoekonomik düzeyleri, okulöncesi eğitim sürelerine göre anlamlı fark tespit edilememişken diğer değişkenlere göre öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ana Dili Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Yazma Becerisi, Yazma Eğilimi, Yazma Eğitimi, Yazma Kaygısı.

ABSTRACT

Master Thesis

The Relation between Students' Writing Anxiety with Writing Disposition

Hacer DENİZ

Fırat University

Institution of Education Sciences

Department of Turkish and Social Sciences Education

Turkish Language Education Discipline

Elazığ, 2018; page: 370+XXVIII

Writing is a language skill that ensures transferring and stabilization of permanency of ideas under certain rules within a plan. Aiming to attain a permanent product at the end of writing process requires using high level conscious processed intensely with the effort of being effective whenever it is read. This difficulty of writing skill triggers writing anxiety which is a stress reaction to writing and causes the negative response of writing disposition which is a writing skill's utilisation rate within writing interest and will. The aim of this study is determine the relation between writing disposition and writing anxiety level of secondary school students. In this study, which is carried out in a nested mixed pattern, qualitative type phenomenological model is used with the quantitative type relational survey model. Quantitative dimension of this research is carried out in 12 government secondary school which are selected with the stratified sampling considering school type from 5 education region in the city centre of Elazığ and with observing the purposive sampling method for the socioeconomic differences. The research is performed with 5th, 6th, 7th and 8th grade students who are determined with cluster sampling method studying in a branch from each level in 2017-2018 education term. Data are gathered using Writing Anxiety Scale which has been developed by the researchers and the

Writing Disposition Scale which has been developed by Piazza and Siebert (2008) and adopted to Turkish by Işeri and Unal (2010). Participants' gender, grade socioeconomic level, parent's education level, father's job, mother's working condition, whether they have studied in a kindergarden or not and its duration, regular exercise habit of participants and exercise type, regular sleeping habits and daily sleep duration regular eating habits, attitude of parents toward lessons, the number of siblings, whether they interested in a hobby or not, hobby types, having a daily reading, having and daily reading duration, which environment they play more in duration of playing in a real environment they play more in, duration of playing in a real environment, duration of playing in vitural platform, monthly income of family are used as a factor while the datum are analysed. The Analysis are conducted by the help pf the programs SPSS and LISREL and the findings are interpreted by benefiting from field literatuce. During the development period of Writing Anxiety Scale by the aim of supporting quantitative data and making use of it, the teachers of Turkish who are working in Elazığ city centre in 2017-2018 educational term are interviewed qualitatively. Semi-structured interview form which is developed by the reachers in order to collect data is used. In the Analysis of datum NVIVO program is made use of and descriptive analysis method is used and the findings are interpreted to field literatüre. As a result meaningful relations are found between the secondary school students' writing anxiety and their writing disposition and it is determinined that their writing anxiety predicts their etiting disposition in a meaningful rate Interview datum supports this. So, as a result of the performed comparative test's can't establish meaningful differences according to secondary school students' father job, monthly income, socioeconomic level, the duraction of kindergarden education but establish meaningful differences of students writing anxiety and writing disposition according to other factors.

Key Words: First Language Education, Turkish Education, Writing Ability, Writing Disposition, Writing Education, Writing Anxiety.

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
BEYANNAME.....	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XXII
KISALTMALAR LİSTESİ	XXIV
EKLER LİSTESİ	XXVI
ÖN SÖZ.....	XXVII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.2.1. Nicel boyuta ilişkin amaçlar	7
1.2.1.1. Nicel boyuta ilişkin hipotezler	10
1.2.2. Nitel boyuta ilişkin amaçlar.....	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Sayıtlılar	12
1.5. Sınırlılıklar	13
İKİNCİ BÖLÜM	14
II. DİL.....	14
2.1. Dil Eğitimi ve Öğretimi.....	19

2.1.1. Yazma eğitimi.....	30
2.1.1.1. Yazma eğitimi yaklaşımları.....	43
2.2. Kaygı	45
2.2.1. Kaygıyla ilgili kuramsal yaklaşımlar.....	48
2.2.1.1. Psikoanalitik kuram açısından kaygı.....	48
2.2.1.1.1. Sigmund Freud'a göre kaygı	48
2.2.1.1.2. Karen Horney'e göre kaygı	50
2.2.1.1.3. Harry Stack Sullivan'a göre kaygı	52
2.2.1.2. Davranışçı kuram açısından kaygı	53
2.2.1.3. Varoluşçu kuram açısından kaygı	55
2.2.1.4. Bilişsel kuram açısından kaygı.....	56
2.2.2. Kaygı çeşitleri.....	56
2.2.2.1. Durumluk (state) kaygı	57
2.2.2.2. Sürekli (trait) kaygı	59
2.2.3. Kaygı nedenleri.....	59
2.2.3.1. Desteğin çekilmesi	60
2.2.3.2. Olumsuz sonucu beklemek	60
2.2.3.3. Belirsizlik	61
2.2.3.4. İç çelişki	61
2.2.4. Kaygı belirtileri.....	61
2.2.5. Kaygı ile korku arasındaki fark	62
2.2.6. Kaygının performans ve başarıyla ilişkisi	63
2.2.7. Kaygının yazma becerileri üzerine etkisi	65
2.2.8. Yazma eğitiminde kaygı ile baş etmenin yolları	66
2.3. Eğilim	69

2.3.1. Eğilimlerin tasnifi	71
2.3.2 Beceri eğilimi	77
2.3.2.1. Yazma eğilimi	78
2.4. Yazma Kaygısının Yazma Eğilimiyle İlişkisi.....	80
2.4.1. Yazma kaygısı ve eğiliminin 2018 TÜDÖP'teki yeri	82
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	91
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	91
3.1 Araştırma Modeli	91
3.2. Evren ve Örneklem	92
3.2.1. Nicel boyut için evren ve örneklemin oluşturulması.....	92
3.2.2. Nitel boyut için çalışma grubunun oluşturulması.....	101
3.3. Veri Toplama Araçları	102
3.3.1. Nicel boyut için veri toplama araçları	103
3.3.1.1. Yazma Eğilimi Ölçeği.....	103
3.3.1.2. Yazma Kaygısı Ölçeği	105
3.3.2. Nitel boyut için veri toplama araçları	128
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	129
3.4.1. Nicel verilerin toplanması ve çözümlemesi.....	129
3.4.2. Nitel verilerin toplanması ve çözümlemesi	130
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	132
IV. BULGULAR VE YORUMLAR.....	132
4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar	132
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar	265
TARTIŞMA	301
SONUÇ VE ÖNERİLER	322

KAYNAKLAR.....	328
EKLER.....	355
ÖZ GEÇMİŞ.....	370



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Dilin özellikleri.....	18
Tablo 2. Beynin sağ ve sol yarım kürelerinin işlevleri.....	34
Tablo 3. Ürün temelli ve süreç temeli yazma yaklaşımları	44
Tablo 4. Kaygının bilişsel, davranışsal ve bedensel bileşenleri.	60
Tablo 5. TÜDÖP ortaokul düzeyi yazma eğitimi kazanımlarında yazma kaygısı ve eğilimi	85
Tablo 6. Okul türlerinin evrendeki oranı	93
Tablo 7. Sosyoekonomik görüş bildiren katılımcılara ait bilgiler	93
Tablo 8. Sosyoekonomik yönde bildirilen görüşlerin Kruskal Wallis testi.....	95
Tablo 9. Grupların kay-kare ($\chi^2 = 2.6$) serbestlik (2) ve anlamlılık ($p > .273$) değerleri.....	95
Tablo 10. Okulların sosyoekonomik düzeylerine yönelik aldıkları değerler	95
Tablo 11. Okul düzeyleri belirtke tablosu.	97
Tablo 12. Sosyoekonomik düzey bakımından alt evrendeki okul dağılımı.....	96
Tablo 13. Örneklemi oluşturan ortaokullar	99
Tablo 14. Örneklem grubuna ait bilgiler	100
Tablo 15. Katılımcılara ait bilgiler.	102
Tablo 16. Yazma Eğilimi Ölçeği değerleri.....	103
Tablo 17. Yazma Kaygısı Ölçeği KMO ve Bartlett's testi	105
Tablo 18. Bileşenler matrisi.....	106
Tablo 19. Açıklanan toplam varyans	107
Tablo 20. Dönüştürülmüş bileşenler matrisi.....	110
Tablo 21. Ortak varyanslar	111
Tablo 22. Döndürme işleminden sonra açıklanan toplam varyans.....	111

Tablo 23. Ölçeğin güvenirlik değerleri.....	114
Tablo 24. Cronbach Alpha güvenirlik testi.....	116
Tablo 25. Birinci faktör güvenirlik değerleri.....	116
Tablo 26. Birinci faktör Cronbach Alfa testi	117
Tablo 27. İkinci faktör güvenirlik değerleri	117
Tablo 28. İkinci faktör Cronbach Alfa Testi	118
Tablo 29. Üçüncü faktör güvenirlik değerleri	118
Tablo 30. Üçüncü faktör Cronbach Alfa testi.....	119
Tablo 31. Yazma Kaygısı Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half testleri	119
Tablo 32. Yazma Kaygısı Ölçeği faktör analizi sonucu	119
Tablo 33. Test-tekrar test korelasyon analizi.....	121
Tablo 34. Yazma Kaygısı Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli sonuçları	122
Tablo 35. Yazma Kaygısı Ölçeği model uyum ölçüleri	124
Tablo 36. Dışsal gizil değişkenler arasındaki korelasyonlar, açıklanan varyans ve güvenirlik	125
Tablo 37. Düzeltme indeksleri.....	125
Tablo 38. Normallik testi değerleri.....	132
Tablo 39. Verilerin dağılım değerleri	133
Tablo 40. Yazma Kaygısı Ölçeği yazma süreci alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	141
Tablo 41. Yazma Kaygısı Ölçeği kaçınma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	142
Tablo 42. Yazma Kaygısı Ölçeği yazma hazzı alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	143

Tablo 43. Yazma Kaygısı Ölçeği'ne ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	144
Tablo 44. Yazma Eğilimi Ölçeği güven alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	144
Tablo 45. Yazma Eğilimi Ölçeği süreklilik alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	145
Tablo 46. Yazma Eğilimi Ölçeği tutku alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	145
Tablo 47. Yazma Eğilimi Ölçeği'ne ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	146
Tablo 48. Sosyoekonomik düzey değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları	147
Tablo 49. Sosyoekonomik düzey değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları	148
Tablo 50. Cinsiyet değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları	149
Tablo 51. Cinsiyet değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları	150
Tablo 52. Sınıf değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları	151
Tablo 53. Sınıf değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları	152
Tablo 54. Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları.....	153
Tablo 55. Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları.....	155
Tablo 56. Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları	156

Tablo 57. Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları.....	157
Tablo 58. Anne çalışma durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları.....	159
Tablo 59. Anne çalışma durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları	160
Tablo 60. Anne çalışma durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları.....	160
Tablo 61. Anne çalışma durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları.....	160
Tablo 62. Baba mesleği değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları	162
Tablo 63. Baba mesleği değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları	163
Tablo 64. Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları	164
Tablo 65. Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları	166
Tablo 66. Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Kruskal Wallis testi sonuçları	167
Tablo 67. Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Kruskal Wallis testi sonuçları	168
Tablo 68. Aylık gelir değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları	169
Tablo 69. Aylık gelir değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları	171
Tablo 70. Aylık gelir değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Kruskal Wallis testi sonuçları	172

Tablo 71. Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Kruskal Wallis testi sonuçları	173
Tablo 72. Özel olarak bir hobi ile ilgilenme durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları	174
Tablo 73. Özel olarak bir hobi ile ilgilenme durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları	175
Tablo 74. İlgilenilen hobi alanı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları	176
Tablo 75. İlgilenilen hobi alanı değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları	177
Tablo 76. İlgilenilen hobi alanı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları.....	177
Tablo 77. İlgilenilen hobi alanı değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları.....	178
Tablo 78. Düzenli egzersiz yapma durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları	179
Tablo 79. Düzenli egzersiz yapma durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları.....	180
Tablo 80. Yapılan egzersiz türü değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları.....	181
Tablo 81. Yapılan egzersiz türü değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları.....	182
Tablo 82. Okul derslerine yönelik baskı görme değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları	183
Tablo 83. Okul derslerine yönelik baskı görme değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları	185
Tablo 84. Okulöncesi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları	187

Tablo 85. Okulöncesi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları.....	188
Tablo 86. Okulöncesi eğitim süresi değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları.....	189
Tablo 87. Okulöncesi eğitim süresi değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları.....	189
Tablo 88. Günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları.....	190
Tablo 89. Günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları.....	191
Tablo 90. Günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları.....	192
Tablo 91. Günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları.....	193
Tablo 92. Oyun oynama ortamı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları.....	194
Tablo 93. Oyun oynama ortamı değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları	195
Tablo 94. Günlük sanal ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları	196
Tablo 95. Günlük sanal ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları.....	197
Tablo 96. Günlük gerçek ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları	198
Tablo 97. Günlük gerçek ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları.....	199
Tablo 98. Düzenli uyuma durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları.....	200

Tablo 99. Düzenli uyuma durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları.....	201
Tablo 100. Günlük uyuma süresi değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları.....	202
Tablo 101. Günlük uyuma süresi değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları.....	203
Tablo 102. Düzenli yemek yeme değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları.....	204
Tablo 103. Düzenli yemek yeme değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları.....	205
Tablo 104. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	206
Tablo 105. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası sosyoekonomik düzey değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları	207
Tablo 106. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası cinsiyet değilkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları	208
Tablo 107. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası sınıf değilkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları	209
Tablo 108. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası anne eğitim düzeyi değilkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	210
Tablo 109. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası bir hobi ile ilgilenme durumu değilkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları	211
Tablo 110. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası ilgilenilen hobi alanı değilkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	213
Tablo 111. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası düzenli egzersiz yapma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları	213
Tablo 112. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası egzersiz türü değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları	214

Tablo 113. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası okul derslerine yönelik baskı düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları	215
Tablo 114. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası okulöncesi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	216
Tablo 115. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	217
Tablo 116. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları	218
Tablo 117. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası en çok tercih edilen oyun ortamı değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	219
Tablo 118. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası sanal ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları	220
Tablo 119. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası gerçek ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları	221
Tablo 120. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası düzenli uyuma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları	222
Tablo 121. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası günlük uyku süresi durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları.....	223
Tablo 122. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası düzenli yemek yeme değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları	224
Tablo 123. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası basit doğrusal regresyon sonuçları	225
Tablo 124. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile Yazma Eğilimi Ölçeği alt boyutları arası çoklu doğrusal korelasyon sonuçları	226
Tablo 125. Bağımsız ölçme modellerinin test sonuçları	228
Tablo 126. Bağımlı ölçme modellerinin test sonuçları.....	229
Tablo 127. Ölçüm modeli yol analizi sonuçları.....	230
Tablo 128. Yazma Kaygısı Ölçeği model uyum ölçüleri	231

Tablo 129. Dışsal gizil değişkenler arasındaki yapısal ilişki ve eşitlikler.....	232
Tablo 130. Düzeltme indeksleri.....	234
Tablo 131. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası çoklu doğrusal korelasyon sonuçları	239
Tablo 132. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası çoklu doğrusal regresyon sonuçları.....	240
Tablo 133. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası sosyoekonomik düzey değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	241
Tablo 134. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası cinsiyet değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	243
Tablo 135. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası sınıf değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları.....	244
Tablo 136. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası bir hobi ile ilgilenme durumu değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	246
Tablo 137. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası hobi alanı değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları.....	247
Tablo 138. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası düzenli egzersiz yapma durumu değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	248
Tablo 139. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası düzenli olarak en çok yapılan egzersiz türü değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları.....	249
Tablo 140. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası okul derslerine yönelik baskı düzeyi değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları.....	251

Tablo 141. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası okulöncesi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	253
Tablo 142. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	254
Tablo 143. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	256
Tablo 144. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası en çok tercih edilen oyun ortamı değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	257
Tablo 145. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası sanal ortamda oyun oynama süresi değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	259
Tablo 146. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası düzenli uyuma değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	260
Tablo 147. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası uyku süresi değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	262
Tablo 148. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası düzenli yemek yeme değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları	263
Tablo 149. Katılımcıların “metin türü özelinde öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ” hakkında görüşleri	265
Tablo 150. Katılımcıların “öğrencilerin yazma ve diğer dil becerilerine yönelik motivasyonları” hakkında görüşleri	269
Tablo 151. Katılımcıların “öğrencilerin yazma kaygılarının gözlenebilen etkileri” hakkında görüşleri	272

Tablo 152. Katılımcıların “yazma kaygısına çözüm yolları” hakkında görüşleri.....	275
Tablo 153. Katılımcıların “öğrencilerin yazma kaygılarına neden olan faktörler” hakkında görüşleri	278
Tablo 154. Katılımcıların “öğrencilerin yazma kaygılarının yazma performanslarına etkisi” hakkında görüşleri	281
Tablo 155. Katılımcıların “öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerine etkisi” hakkında görüşleri	284
Tablo 156. Katılımcıların “öğrencilerin yazma eğilimlerinin yazma performanslarına etkisi” hakkında görüşleri	287
Tablo 157. Katılımcıların “öğrencilerin yazma eğilimlerini etkileyen faktörler” hakkında görüşleri	289
Tablo 158. Katılımcıların “öğrencilerin yazma eğilimlerinin artırılmasına yönelik uygulamaları” hakkında görüşleri	290
Tablo 159. Katılımcıların “öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimlerine yönelik eklemek istedikleri” görüşleri	296

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Chomsky'nin Ana Dili Edinim Kuramı Modeli	20
Şekil 2. Dil öğretim alanları	21
Şekil 3. Yabancı dil ediniminde temel becerilerin oluşumu	22
Şekil 4. Ana dili ediniminde temel becerilerin oluşumu.....	24
Şekil 5. Dil gelişimi, okuma yazma öğrenimi ve okul arasındaki ilişkiler	25
Şekil 6. Temel dil becerileri	26
Şekil 7. Ana dili öğretim süreçleri	27
Şekil 8. İnsan beyninin bölgeleri.....	32
Şekil 9. Broca ve Wernicke alanları.....	33
Şekil 10. Kapsamlı ilk okuryazarlık gelişimi	37
Şekil 11. Yazmanın temel bileşenleri.....	38
Şekil 12. İd, ego ve süper ego ilişkisi.....	49
Şekil 13. Durumluk ve sürekli kaygı arasındaki ilişki	57
Şekil 14. Fizyolojik ihtiyaçlara bağlı istek ve içtepi döngüsü	74
Şekil 15. Yazma gelişimi ve yazma eğilimi döngüsü	79
Şekil 16. Yazma kaygısı ve eğilimi ile özgüven arasındaki ilişki.....	81
Şekil 17. Yazma Kaygısı Ölçeği faktör analizi scree pilot	109
Şekil 18. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol şeması	125
Şekil 19. Yazma Kaygısı Ölçeğine alt boyutları normal q-q grafikleri	134
Şekil 20. Yazma Eğilimi Ölçeğine alt boyutları normal q-q grafikleri.....	134
Şekil 21. Yazma Kaygısı Ölçeğine alt boyutları detrended normal q-q grafikleri	135
Şekil 22. Yazma Eğilimi Ölçeğine alt boyutları detrended normal q-q	136

Şekil 23. Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları kutu ve çizgi grafikleri	136
Şekil 24. Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları kutu ve çizgi grafikleri	137
Şekil 25. Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları frekans dağılım grafikleri	138
Şekil 26. Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları frekans dağılım grafikleri	138
Şekil 27. Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları dal yaprak grafikleri	139
Şekil 28. Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları dal yaprak grafikleri	140
Şekil 29. Araştırma modeli yol şeması	238
Şekil 30. Nitel verilere ilişkin model.	300



KISALTMALAR LİSTESİ

AGFI (İng.)	: düzenlenmemiş iyilik uyum indeksi
akt.	: aktaran
çev.	: çeviren
e	: erkek
Eds.(İng)	: editör
f	: frekans
GFI (İng.)	: İyilik uyum indeksi
hzl.	: hazırlayan
İH	: İmam Hatip
k	: kız
KO	: kareler ortalaması
KT	: kareler toplamı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
NFI (İng.)	: normlaştırılmış uyum indeksi
NNFI (İng.)	: normlaştırılmamış uyum indeksi
RMR (İng.)	: artık ortalamalarının karekökü
RMSA (İng.)	: yaklaşık hatalarının ortalama karekökü
s.	: sayfa
se.	: sosyoekonomik
sd	: serbestlik derecesi
ss	: standart sapma
TÜDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
vb.	: ve benzeri/ve benzerleri

vd. : ve diğerleri
VK : varyans kaynağı
 χ^2 : ki-kare değerı
 \bar{X} : ortalama



EKLER LİSTESİ

EK 1. Etik kurul onayı	355
EK 2. Enstitü onayı	357
EK 3. Elazığ Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni.....	359
EK 4. Elâzığ ilindeki ortaokulların sosyoekonomik düzeylerine yönelik görüş belirleme formu	362
EK 5. Araştırmanın nicel amacına yönelik çalışma için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu	364
EK 6. Araştırmanın nitel amacına yönelik çalışma için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu	365
EK 7. Ortaokul öğrencilerine yönelik kişisel bilgi formu.....	366
EK 8. Ortaokul öğrencilerine yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği	367
EK 9. Yazma Eğilimi Ölçeği	368
EK 10. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları hakkında Türkçe öğretmenlerine yönelik görüşme formu.....	369

ÖN SÖZ

Dil eğitimi birbirini etkileyen ve bütünleyen dinleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerine ayrılmaktadır. İnsanoğlu bu becerileri öğrenebilecek kapasiteye sahip olmasına karşın çeşitli nedenlerle bu temel becerileri öğrenme ya da kullanmada sorunlar yaşamaktadır. Bu problemlerden biri de kişinin yazma becerilerinin kullanımı sırasında yaşadığı kaygı duygusudur. Yazma kaygısı yazma öncesinde ya da yazma sırasında bireyin yaşadığı gerilim tepkisidir. Bu durum 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen ortaokul öğrencilerinin hayat boyu zevk duyarak kullanabilecekleri yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazma alışkanlığının kazandırılması temel amacına ulaşılmasına engel oluşturmaktadır. Çünkü yazma kaygısı bireyin yazma gelişiminin yanında yazmaya yönelik tutumunu, yazma eğilimini olumsuz etkilemekte ve yazma alışkanlığı kazanmasının önüne geçebilmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi ele alınmak istenmiş ve bu duruma bir de eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin bakış açısıyla açıklık getirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde probleme genel bir giriş yapılmış, problem durumu belirtilmiş, araştırmanın amacı, hipotezleri, önemi, varsayım ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde dil eğitimi, yazma eğitimi, yazma eğitimini olumlu ve olumsuz yönleriyle etkileyen kaygı ve yazma eğilimi açıklanarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmış bu kapsamda araştırmanın modeli belirtilmiş, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde nicel ve nitel bulgular ayrı ayrı değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu bölümden sonra tartışma başlığı altında nicel ve nitel bulgular birlikte ele alınmış ve alan yazındaki benzer araştırmaların bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Tartışma sonucunda ulaşılan bilgiler sonuç ve öneriler kısmında paylaşılmıştır. Araştırmanın raporlaştırılma sürecinde

genellikle Türk Dil Kurumunun 2012 yılında yayımladığı Yazım Kılavuzu'na başvurulmuştur.

Bilimsel hayatım boyunca yolumu aydınlatan, zamanımı ve bilgisini benden esirgemeyen çok kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sezgin DEMİR'e araştırma sürecinin başından sonuna kadar yaptığı fedakârlıklar ve verdiği destekler için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Değerli görüş ve önerileriyle araştırmaya katkı sağlayan Doç. Dr. Figen AKÇA'ya teşekkür ederim. Doç. Dr. Özcan BAYRAK, Doç. Dr. Serdar YAVUZ ve Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü hocalarıma lisansüstü eğitim hayatım boyunca sağladıkları katkılardan dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Tüm yaşamım boyunca olduğu gibi araştırma sürecinde de desteklerini benden esirgemeyen canım aileme ne kadar teşekkür etsem azdır, iyi ki varsınız.

Türkçe eğitimine katkı sağlaması dileğimle...

Elazığ, 2018

Hacer DENİZ

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Dil, bilinmeyen zamanlardan bu yana insan hayatının önemli bir parçasıdır. Dil, sözcüklerin mantıksal ve anlamlı bir dizge içerisinde, düzenli bir şekilde bir araya gelmesinden oluşmuş bir iletişim aracıdır (Aktaş ve Gündüz, 2011, s. 17). Başka bir deyişle dil, gerçek dünyanın, dilin saymaca birimleriyle yeniden kurulmasıdır (Karaağaç, 2012, s. 12). Yapılan tanımlar dili nasıl ve hangi yönden anlatırsa anlatsın hepsinin varacağı nihai nokta, dilin insanlar arası iletişimi sağlayan, doğal ve vazgeçilemez bir araç olduğudur. Bu nedenle gelişen teknoloji ve değişen dünyada dilin insan hayatındaki yeri zamanla artarak önem kazanmış, kazanmaya da devam edecektir.

Toplumsal yaşamın bir sonucu olarak insanın zaruri ihtiyaçlarından biri olan dil, iletişimin de temelini oluşturmaktadır. İnsanın iletişim gücü olarak nitelendirilen özel becerisi, kişinin kendisini ve çevresini daha iyi tanımasına, diğer insanlarla uyumlu ilişkiler kurmasına, insanlığın kültürel mirasından yararlanmasına olanak sağlar (Yüksel, 2013a, s. 4). Bütün yaratılmışlar içinde sadece insanoğluna bahşedilen dil becerisi, onun yaşamını devam ettirmesinde ekmek gibi, su gibi temel ihtiyaçlarından biridir.

Yaşamın yapıtaşı olan dil, gelişen toplumlarda eğitimin de temelini oluşturmaya başlamıştır. Zira eğitim ancak dil ile gerçekleştirilebilir, ayrıca eğitimin kalitesi dil becerilerinin kullanım başarısıyla doğru orantılıdır. Bugün insanın doğumundan ölümüne kadar okul, iş, aile ve sosyal hayatında mutlu ve başarılı olabilmesinin yolu, dil becerilerinin iyi kullanılmasından geçmektedir. Karşısındakini doğru dinleyip anlayabilme, kendini doğru ve etkili ifade edebilme becerileriyle aynı şekilde okuma ve yazma becerilerini etkili kullanabilmek, hayatta her alanda önde olmak anlamına gelmektedir. Bu durum ise dil eğitimi ve

öğretiminin kalitesinin ve verimliğinin en yüksek dereceye taşınmasını gerektirmektedir.

Günümüzde dünyanın geldiği nokta kültürlerin birbirleriyle olan ilişkisini zorunlu kılar hâle gelmiştir. Bu durum dil eğitimi ve öğretimine farklı boyut kazandırarak insanları ana dilinden başka dil öğrenmeye teşvik etmektedir. Dünyada yarış hâline gelen bu durum, sadece dil öğretimi-öğrenimi olarak değil kültür aktarımı ve gelişim anahtarı olarak düşünülmekte, dil eğitimi-öğretimi üzerindeki çalışmalara daha fazla önem verilmesini gerektirmektedir.

Dil eğitimi birbirini etkileyen ve bütünleyen dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerilerine dayanmaktadır. İnsanoğlu bu becerileri öğrenebilecek kapasiteye sahip olarak dünyaya gelmesine karşın çeşitli nedenlerle bu temel becerileri öğrenme ya da kullanmada sorunlar yaşamaktadır. Bu problemlerden biri de kişinin dil kullanımını sırasında yaşadığı kaygı duygusudur. Kaygının ortaya çıkması, zincirleme etkiyle birbirini destekleyen olumsuz durumlara ve başarısız bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ayrıca temel dil becerilerinde görülen herhangi bir kaygı bozukluğu, diğer dil becerilerini de etkileyebilmektedir. Yani yazma becerisinde yaşanan olumsuz bir kaygı durumu bireyin okuma becerisinin gelişimini yavaşlatabilmektedir. Bu durum sadece temel dil becerilerinin bir biriyle olan ilişkisinden değil kaygı duygusunun yüksek seviyede yaşanması sonucunda başka alanlarda da kolaylıkla ortaya çıkabilecek olmasından kaynaklanmaktadır.

Temel dil becerilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen kaygı, ortaya çıkış şekli ve şiddet derecesi bakımından bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu bakımından kaygının şiddetini, etki yönünü ve düzeyini tespit etmek zor ve önemlidir. Cüceloğlu (2002, s. 278) kaygının etki yönünün kazandırılan becerinin zorluk düzeyiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda temel dil becerileri arasında en fazla zorlanılan yazma becerisi, içerdiği süreçler nedeniyle öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmakta ve hayat boyu zevk duyarak kullanacakları bir beceri haline getirmelerine engel oluşturmaktadır (Yaman, 2010, s. 272). Bu süreçte, öncelikle bilgiler gözden geçirilerek yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenir ve yazılacak

bilgiler seçilir, seçilen bilgilerin çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilerek kâğıda aktarımı sağlanır (Gömlüksiz, Sinan, Sezgin Demir, 2010). Dolayısıyla zorlu zihinsel ve fiziksel süreçleri aynı zamanda gerçekleştirmeyi gerektiren yazma becerisine karşı kaygı duyma oranının yüksek olduğu söylenebilir.

Yazma kaygısı, bireyin yazma işlemine başlamadan önce ya da yazma sırasında ortaya çıkan bir gerilim tepkisidir. Bu tepkinin ortaya çıkmasında, bilgi ve özgüven eksikliği, yazdıklarının olumsuz eleştiriler alacağı düşüncesi, kendini yetersiz ve eksik hissetme gibi faktörlerin etkisi vardır. Bu durum yazma işleminden kaçınma, yazma isteksizliği gibi davranışları beraberinde getirmekte yazma beceri ve eğilimlerini olumsuz etkilemekte, yazma alışkanlığı kazanımına engel olmaktadır. Bireyin yazma becerisini olumsuz etkileyen kaygıya eşlik eden durumlardan birisi odaklanma güçlüğüdür (Selvi Demir, 2016). Odaklanma güçlüğü yüksek kaygı sırasında oluşan, kişinin normal durumda yapabileceği basit işleri bile yapmasına engel olabilecek bir durumdur. Odaklanamama beraberinde dikkat eksikliğini getirerek yanlış öğrenmelere, öğrenilmiş davranışın uygulanamamasına neden olabilir. Kaygının başka bir olumsuz etkisi ise güdülenme eksikliğidir. Kaygı seviyesinin düşük olması, genel uyarılmışlık hâlinin de düşük olmasına neden olduğu için kaygı seviyesi orta düzeyde tutulmaya çalışılmalıdır (S. Maden, Dincel, A. Maden, 2015). Orta düzeyde hissedilen kaygı; motivasyonu artırıcı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Olumlu kaygı olarak adlandırılan bu durum dolayısıyla yazmaya karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlayacak ve yazma eğilimini artıracaktır.

1.1. Problem Durumu

Yazma en son kazanılan ve gelişimi en son tamamlanan dil becerisidir. Temel dil becerileri arasında en fazla zorlanılan yazma becerisi, içerdiği süreçler nedeniyle öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmakta ve hayat boyu zevk duyarak kullanacakları bir beceri hâline getirmelerine engel oluşturmaktadır (Yaman, 2010, s. 272). Cüceloğlu (2002, s. 276) kaygının gerçekleştirilecek becerinin zorluk düzeyi arttıkça yükseldiğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğrenciler, temel dil becerileri içerisinde belki de en fazla yazma

becerisine yönelik yüksek kaygı duymaktadır. Bu durum yazma becerisinin edinimi ve gelişimi açısından önemli bir sorundur.

Yazma kaygısı beraberinde çeşitli olumsuzlukları getirerek öğrencilerin yazma beceri gelişimlerini engellemektedir. Yazmaya karşı duyulan yüksek kaygı öğrencilerin anlamlı ve tutarlı bir şekilde düşüncelerini okunaklı bir yazı ile kâğıda aktarmalarına engel olmaktadır. Bunun yanında düşük kaygı seviyesi ise öğrencilerin yazmaya karşı güdülenmelerini ve yazma motivasyonlarını azaltabilmektedir. Yani düşük ve yüksek seviyede görülen yazma kaygısı biçim ve içerik yönünden metin kalitesini düşürebilmektedir. Bu durum; özgüven, motivasyon ve güdülenme eksikliğine, yazmaya karşı mantık dışı düşüncelerin geliştirilmesine, strese neden olmaktadır. Tüm bu nedenlerin beraberinde yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirme ve yazmaktan kaçma davranışlarını beraberinde getirme olasılığı yüksektir. Bu noktada yazmaya karşı duyulan kaygı düzeyiyle öğrencilerin yazma eğilimleri arasında bir ilişki belirmektedir. Çünkü yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum ve yazmaktan kaçınma davranışı, yazma isteğini ve yazmaya karşı duyulan ilgiyi azaltmaktadır.

Yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi yazma hakkında bilgilendirilmeye değil, yazma işleminin gerçekleştirilmesine (Akyol, 2015) ve süreklilik kazanmasına bağlıdır. Bu noktada yazma eğilimi kavramı ortaya çıkmaktadır. Çünkü yazma eğilimi yazmaya karşı duyulan ilgi, istek ile becerinin kullanılma oranıdır. Dolayısıyla yazma becerisinin kazanımı gelişimi ve alışkanlık hâline getirilmesi yazma kaygısıyla olduğu kadar yazma eğilimiyle de ilişkilidir. Ancak yazma becerisini bu kadar etkileyen yazma kaygısı ile yazma eğilimi ne kadar ilişkilidir, sorusu yazma becerisinin edinimi ve gelişimi adına önemli bir problemdir, bu araştırmanın da problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu ana problem cümlesinden yola çıkılarak yazma kaygısıyla yazma eğilimi arasındaki ilişki yönü ve seviyesi öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi adına aydınlatılmaya çalışılacaktır.

Kaygı öğrenim, başarı, isteklendirme, dikkat konularında etkili olduğu düşünülmüş ve devamında birçok alanda olduğu gibi dil eğitiminde de tartışmalara yol açmıştır. Bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmıştır; ancak tüm

tartışmalar hararetle devam etmekte, yeni çalışmalara yön vermektedir. Dil eğitiminde kaygı ile ilgili alan yazın incelendiğinde bu konudaki çalışmaların kaygının yabancı dil eğitimine etkileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, Cope, 1986; Bekleyen, 2009; Lababidi, 2016; Selvi Demir, 2016; Halat, 2015; Erdil, 2016; Tallon, 2006; Kunt, 1997; S. Aydın ve Zengin, 2008; Batumlu ve Erden, 2007; S. Maden, Dincel, A. Maden, 2015; Atasheneh ve Izadi, 2012; Çubukçu, 2008; Piniel ve Csizér, 2013). Buna karşın ana dilde kaygı üzerine çalışmalar bulunmaktadır (Petzel ve Wenzel, 1993; Uçgun, 2011; Topuzkanamış, 2014; A. S. Avcı, 2013; MacIntyre, 1992; İ. Karakaya ve Ülper, 2011). İkinci dil öğrenimine kaygının etkisi büyüktür, fakat kaygının ana dili eğitimine olan etkisi de yabana atılmayacak kadar önemlidir.

Dil kaygısı üzerine yapılan çalışmaların genellikle temel dil becerilerine göre ayrıldığı gözlenmektedir. Ayrıca bu konuda her yaş ya da okul türünü kapsayacak çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Genel olarak yükseköğretim ve ortaokul öğrencileri üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan deneysel bir çalışma sonucu yazma stratejileri eğitimi verilen deney grubunda kaygı azalmış ve başarıya yönelik olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Topuzkanamış, 2014). Bu konuda yine öğretmen ve öğretmen adaylarının kaygı sorunları ya da öğretmenlerin öğrenci kaygılarını azaltmadaki rolü üzerine Selvi Demir, 2016; Batumlu ve Erden, 2007; Sağlamlı, 2009; Lababidi, 2016; Atasheneh ve Izadi, 2012; Çubukçu, 2008; Piechurska-Kuciel, 2011; İ. Karakaya ve Ülper, 2011 tarafından yapılan çalışmalar mevcuttur. Öğrencilerin dil eğitiminde yaşadıkları kaygıya yönelik yapılan araştırmalar (Piniel ve Csizér, 2013; A. S. Avcı, 2013; Uçgun, 2011; Uçgun, 2016; Yaman, 2014; Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Ateş ve Akaydın, 2015; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013) kaygının, dil eğitimine etkisi konusunda birtakım fikirler verse de bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Dil eğitiminde daha sağlam ve başarılı adımlar atılabilmesi için bu alanda daha fazla bakış açısı, bulgu, birikimlere ihtiyaç vardır.

Kaygının ortaokul öğrencileri üzerine olan etkilerini inceleyen araştırma bulguları probleme açıklık getirmek açısından son derece önemlidir. Zira kaygının yararlı mı yoksa zararlı mı olduğunu belirlemek için kaygı düzeyinin ve üstlenilen görevin zorluk derecesinin belirlenmesi gerekir (Cüceloğlu, 2002, s. 278). Yaman'

(2014) incelemelerinde kaygının ortaokul öğrencilerinin dil eğitimine/öğrenimine olumsuz etkisi olduğu tespit etmiştir. Buna karşın aynı ölçek kullanılarak yapılan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını Ateş ve Akaydın (2015) orta düzeyde bulurken, Uçgun (2011) araştırmasında düşük düzeyde bulmuştur. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) orta düzey kaygının yazmaya motive edici olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Uçgun'un 2014'te yaptığı araştırması; dinleme ve okuma kaygılarının birbirini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durum temel dil becerilerinden herhangi birinin kaygıdan olumsuz etkilenmesi diğer dil becerilerini de olumsuz etkilediğinin göstergesidir. Bu doğrultuda araştırmada ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ele alınarak yazma eğilimleriyle ilişkisi incelenecektir.

8. sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, yazma kaygı ve eğilimlerine etkisinin belirlenmesini amaçlayan deneysel türden bir tez çalışmasında yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma kaygısını herhangi bir şekilde etkilemediği, ancak yazma eğilimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (A. S. Avcı, 2013). Bu durum yazma eğilimini ve kaygısını etkileyen faktörlerin farklı olduğunun göstergesi olabilir, ancak daha önce de belirttiğimiz gibi iki durumu ortak etkileyen faktörlerin olması bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu keskinlemektedir. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmada yazma kaygısı ile yazma eğilimi arasında negatif yönde doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Çocuk, Yelken ve Ö. Özer, 2016). Taşkın ve Tayşin (2018) tarafından ortaokul öğrencilerine ilişkin bir Yazma Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. Ancak ölçeğin test-tekrar test ve doğrulayıcı faktör analiziyle, güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirilmediği görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin geliştirme aşaması tamamlanmamış görüşüyle bu araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerine yönelik bir Yazma Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. Aynı modelde bir tez çalışmasında yazma eğiliminin, yazma kaygısının %12 kadar yararı olduğu ve yazma eğilimindeki artışın yazma kaygısını azaltacağı belirtilmiştir (Berk, 2014, s. 50). Ancak, bu araştırmada yazma eğiliminin yazma kaygısını değil, yazma kaygısının yazma eğilimini ne kadar yordadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çünkü yazma eğilimi; yazma kaygısının da içinde bulunduğu motivasyon, yetenek, bilgi gibi pek çok faktörün etkilediği bir davranıştır. Yazma kaygısı

yüksek bireyler; konsantre olamama, unutkanlık, terleme, çarpıntı, yazmaktan kaçınma gibi yazma eğilimini olumsuz etkileyen davranışlar sergilemektedir (Shen, 1999, s. 1). Yüksek kaygılı bireyler yazma becerilerini kullanmaktan kaçınmaktadırlar (Daly ve Wilson, 1983, s. 327). Oysa yazma eğilimine sahip öğrenciler, yazma ilgisi ve isteği içinde yazma becerilerini sıklıkla kullanıp yazma alışkanlığına sahiptirler. Dolayısıyla yazma eğilimi yazma kaygısından etkilenen, yazma kaygısına bağımlı bir durumdadır ve bağımsız değişken olarak yazma kaygısının belirlenmesi daha doğru olacaktır. Ayrıca bahsedilen araştırmada yazma eğilimi ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin sadece basit doğrusal regresyon analizi ile gerçekleştirilmiş, bu iki değişkenin arasındaki ilişki çoklu regresyon ve düzenleyici değişkenlere göre ayrı bir değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Bu doğrultuda araştırma, yazma kaygısının yazma eğilimini yordama oranına, yazma kaygı ve eğilimi arasındaki ilişkinin çoklu regresyon ve düzenleyici değişkenlere göre elde edilecek bulguları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin yazma kaygısı ve yazma eğilimleri ilişkisinin belirlenmesi ve öğretmenlerin olguya yönelik görüşlerinin tespiti üzerinden gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin, yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasındaki ilişki durumunu ve Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yaşadığı yazma kaygısı ile yazma eğilimi hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1.2.1. Nicel boyuta ilişkin amaçlar

1. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin yazma kaygıları ve yazma eğilimleri,
 - a. Sosyoekonomik bakımdan okul düzeyleri,

- b. Cinsiyetleri
 - c. Sınıf düzeyleri,
 - d. Anne eğitim durumları
 - e. Baba eğitim durumları,
 - f. Anne çalışma durumları
 - g. Anne mesleği
 - h. Baba mesleği
 - i. Okul öncesi eğitim almış olma durumları,
 - j. Aldıkları okul öncesi eğitim süreleri,
 - k. Düzenli yemek, uyku, egzersiz alışkanlıkları,
 - l. Günlük uyku süreleri,
 - m. Düzenli yaptıkları egzersiz türleri,
 - n. Ailelerin derslerine karşı tutumları,
 - o. Kardeş sayıları,
 - p. Özel olarak bir hobi ile ilgilenme durumları,
 - q. Özel olarak ilgilendikleri hobi alanları,
 - r. Günlük kitap okuma alışkanlığına sahip olma durumları,
 - s. Günlük kitap okuma süreleri,
 - t. Oyun oynamak için daha çok sanal ya da gerçek ortamı tercih etme durumları,
 - u. Günlük sokakta oyun oynama süreleri,
 - v. Günlük tablet, bilgisayar vb. kullanma süreleri gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasında hangi yönde ve ne düzeyde bir ilişki vardır?
5. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişki;
- a. Oyun oynamak için daha çok sanal ya da gerçek ortamı tercih etme durumları,
 - b. Günlük tablet, bilgisayar vb. kullanma süreleri,
 - c. Günlük gerçek ortamda oynama süreleri,
 - d. Günlük kitap okuma alışkanlığına sahip olma durumları,
 - e. Günlük kitap okuma süreleri,

- f. Ailelerin derslerine karşı tutumları,
 - g. Özel olarak bir hobi ile ilgilenme durumları,
 - h. İlgilendikleri hobi alanları,
 - i. Düzenli yemek, uyku, egzersiz alışkanlıkları,
 - j. Düzenli olarak ilgilendikleri egzersiz türleri,
 - k. Günlük uyku süreleri,
 - l. Okul öncesi eğitim almış olma durumları,
 - m. Anne eğitim durumları
 - n. Sosyoekonomik bakımdan okul düzeyleri,
 - o. Cinsiyetleri
 - p. Sınıf düzeyleri değişkenlerine göre ne düzeydedir?
6. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri, yazma eğilimlerini ne oranda azaltmaktadır?
7. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri, yazma eğilimlerini;
- a. Oyun oynamak için daha çok sanal ya da gerçek ortamı tercih etme durumları,
 - b. Günlük tablet, bilgisayar vb. kullanma süreleri,
 - c. Günlük kitap okuma alışkanlığına sahip olma durumları,
 - d. Günlük kitap okuma süreleri,
 - e. Ailelerin derslerine karşı tutumları,
 - f. Özel olarak bir hobi ile ilgilenme durumları,
 - g. İlgilendikleri hobi alanları,
 - h. Düzenli yemek, uyku, egzersiz alışkanlıkları,
 - i. Günlük uyku süreleri,
 - j. Düzenli olara ilgilendikleri egzersiz türleri
 - k. Okul öncesi eğitim almış olma durumları,
 - l. Sosyoekonomik bakımdan okul düzeyleri,
 - m. Cinsiyetleri
 - n. Sınıf düzeyleri değişkenlerine göre ne düzeyde yordamaktadır?

1.2.1.1. Nicel boyuta ilişkin hipotezler

H_{a1}: Öğrencilerin yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasında negatif yönlü bir ilişki vardır: H_{a1}: $r_{yk-ye} < 0$

H_{a2}: Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile yazma kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Başka bir deyişle sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin yazma kaygıları yüksektir ve sosyoekonomik düzey yükseldikçe yazma kaygıları azalır: H_{a2}: $r_{sd-yk} < 0$

H_{a3}: Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile yazma eğilimleri arasında bir ilişki vardır: H_{a3}: $r_{sd-ye} \neq 0$

H_{a4}: Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu ile yazma eğilim ve kaygıları arasında ilişki vardır: H_{a4}: $r_{sd-ye} \neq 0$

H_{a5}: Öğrencilerin anne çalışma durumu ve baba mesleği ile yazma eğilim ve kaygıları arasında ilişki vardır: H_{a5}: $r_{sd-ye} \neq 0$

H_{a6}: Annesi çalışan çocukların kaygı seviyeleri yüksektir: H_{a6}: $r_{yk-ye} < 0$

H_{a7}: Okul öncesi eğitim almış çocukların yazma kaygı seviyeleri düşüktür: H_{a7}: $r_{yk-ye} < 0$

H_{a8}: Okul öncesi eğitim almış çocuklar, daha güçlü yazma eğilimine sahiptirler: H_{a8}: $r_{yk-ye} > 0$

H_{a9}: Düzenli yemek, uyku ve egzersiz alışkanlığına sahip çocukların kaygı seviyeleri düşük: H_{a9}: $r_{yk-ye} < 0$

H_{a10}: Öğrencilerin derslerine yönelik maruz kaldıkları baskı düzeyiyle yazma kaygı ve eğilimleri arasında ilişki vardır: H_{a10}: $r_{sd-ye} \neq 0$

H_{a11}: Kardeş sayısı ile yazma kaygısı arasında bir ilişki vardır: H_{a11}: $r_{sd-ye} \neq 0$

H_{a12}: Öğrencilerin ilgilendikleri hobilerle yazma kaygı ve eğilimleri arasında bir ilişki vardır: H_{a12}: $r_{sd-ye} \neq 0$

H_{a13}: Öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri artıkça yazma kaygıları azalmaktadır: H_{a13}: r_{yk-ye}<0

H_{a14}: Öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri artıkça yazma eğilimleri de artmaktadır: H_{a14}: r_{yk-ye}>0

H_{a15}: Öğrencilerin sokakta oyun oynama süreleriyle yazma kaygı ve eğilimleri arasında bir ilişki vardır: H_{a15}: r_{sd-ye}≠0

H_{a16}: Öğrencilerin sanal ortamda oyun oynama süreleri ile yazma kaygı ve eğilimleri arasında bir ilişki vardır: H_{a16}: r_{sd-ye}≠0

1.2.2. Nitel boyuta ilişkin amaçlar

1. Öğrencilerin yazma kaygıları, yazdıkları metin türüne göre değişmekte midir?
2. Öğrencilerin yazma etkinliklerindeki motivasyonu ile diğer öğrenme alanlarına (dinleme, konuşma, yazma) yönelik etkinliklerdeki motivasyonu arasında farklılık var mıdır?
3. Öğretmeler, öğrencileri yazma kaygılarını fiziksel olarak (titreme, karın ağrısı, mide bulantısı vb.) dışa vurduklarında durumun farkına varabiliyorlar mı?
4. Yazma kaygısıyla baş etme konusunda ne tür çalışmalar yapılmaktadır?
5. Öğrencilerin yaşadığı yazma kaygılarının altında sosyal, kültürel, eğitsel ve pedagojik anlamda ne gibi nedenler yer almaktadır?
6. Yazma kaygısı, yazma performansını nasıl etkilemektedir?
7. Öğrencilerin yazma kaygıları, yazma eğilimlerini hangi yönlerden nasıl etkilemektedir?
8. Öğrencilerin yazma eğilim düzeyleri, yazma performanslarını nasıl etkilemektedir?
9. Öğrencilerin yazma eğilimlerini olumlu-olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
10. Öğrencilerin yazma eğilimlerini artırmak adına ne tür etkinlikler yapılmaktadır?

11. Öğrencilerin yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasında nasıl bir ilişki vardır ve bu ilişkinin yazma becerisine etkisi nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmada öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yazma eğitiminin temel hedefi olan yazma alışkanlığı kazanma ve ömür boyu yazma becerilerinin etkili kullanımını ve yazma gelişiminin sürekliliğini sağlamaktır. Araştırma problemi ulaşılmak istenen bu temel hedefi etkileyen önemli öğelerden biridir. Bu doğrultuda özelde yazma eğitime, genelde dil eğitime ve öğrencilerin bütünsel gelişimlerine katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Dil öğretimi, kendi kuralları ve mantığı içinde bir alan değil, yaşamın bütün unsurlarını etkileyen hayati kavramlar bütünüdür (Yalçın, 2012, s. 15). Bu yönüyle yapılan araştırmanın özelde ana dili eğitime genelde ise dil eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazma eğitiminin temel gereksinimlerinden biri olan yazma eğilim düzeyi belirlenerek öğrencilerin yazmaya karşı isteklerinin ve ilgilerinin azalmasında ve artmasındaki etmenlere değinmek, kaygının bu konudaki yerinin belirlenmesi öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi, edebiyata karşı ilgileri ve yazar olma isteklerinin artırılması konusunda önem arz etmektedir. Çünkü günümüz sorunlarından biri de öğrencilerin yazma ve okumadan uzaklaşması nedeniyle duyuşsal ve zihinsel beceri gelişimlerini olumsuz etkilenmesidir. Ek olarak öğrencilerin yazmadan uzaklaşmasına neden olan yazma kaygısının nedenlerine değinilmesi ve bu problemle nasıl başa çıkılabileceği konusunda önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimi arasındaki karmaşık yapının ve yazma kaygı ve eğilimine etki eden faktörlerin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Örneklemin evreni yansıttığı,
2. Ölçeklerdeki maddeleri öğrencilerin samimi bir şekilde cevaplandıracakları,

3. Öğrencilerin kişisel bilgi formunu doğru bilgilerle dolduracağı,
4. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sırasında başvuru uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
5. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan nitel görüşme formundaki yarı yapılandırılmış soruların her birinin olgunun bir yönüne açıklık getireceği,
6. Türkçe öğretmenleriyle yapılacak görüşmelerde yöneltilen soruların samimi bir şekilde cevaplandırılacağı,
7. Öğrencilerin yazma kaygılarıyla yazma eğilimlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Elazığ ilinde her eğitim bölgesinden (üst, orta ve alt seviyelerden birer tane) üçer okul olmak üzere toplam 15 okul,
2. Seçilen okullar ortaokul seviyesinde olup her okulda her kademedен birer şube,
3. Araştırmanın nitel boyutu Elazığ ili merkezinde ortaokul düzeyindeki devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri,
4. Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazma Eğilimi Ölçeği, kişisel bilgi formu ve Türkçe öğretmenlerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlandırılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

II. DİL

Dil; iletişim imkânı tanıyan çift eklemli, uzlaşımsal, bilgiyi depolayan ve aktaran, insana özel bir beceridir. Dili özel kılan, insana has bir yeti olarak toplum içi ve toplumlar arası ilişkilerde iletişimin dışında düzen, birlik, anlaşma ve gelişim gibi özellikleri sağlayıcı bir role sahip olmasıdır. Dil, insanın bir medeniyet kurmasını ve sürekli gelişim halinde olmasını sağlayarak onu diğer tüm varlıklardan üst bir noktaya taşımaktadır. Üst düzey zihinsel becerilerle etkin şekilde kullanılan bu özel becerinin çalışma mekanizması ve insan hayatındaki yeri oldukça etkileyicidir.

Dilin kaynağı, ilk ortaya çıkışı üzerine pek çok araştırma yapılmış ve kuramlar üretilmiştir. İnsanların ilk olarak hayvanlarınkine benzer şekilde işaret dili kullandıklarını, insanın zorluklar karşısında araç geliştirme ve zorlukların üstesinden gelme yetisiyle eklemli dili geliştirdiğini savunan Rausseau'ya göre çok eklemli bir yapı olarak dil; korku, öfke, aşk, nefret, acıma gibi güçlü duyguların etkisiyle ortaya çıkmıştır (Rousseau, 2009, s. 11-43). Burada dikkati çeken nokta dilin ortaya çıkmasına etki edebilecek kadar güçlü olan şeyin insan duyguları olması ve insanın diğer varlıklardan farklı bir yeteneğe sahip olması sayesinde dilini geliştirebildiğidir. Buradan insana verilen bu yeteneğin onun akli ve zekâsı olduğu anlaşılabilir. Darwin'in evrim teorisini temel alan kişilere göre büyük şempanzelerin evrimleşme sürecinde kafa ve gırtlak, dil, çene ve göğüs gibi konuşma organlarındaki değişiklikler ve bu evrimleşme sürecinde beynin hacminin artması sonucunda eklemli dilin oluştuğunu savunmaktadırlar (Dessalles, Pick, Victorri, 2014, s. 28-46). Ancak hayvanların iletişim için sahip olduğu organ yapısı insanlarınkinden daha güçlü ve fazla olmasına rağmen kendilerine verilenle kalmışlar ancak insanlığı sıkıştığı anda doğayı aşarak gelişim sağladığı gibi dilini

de geliştirmiştir, yani dil yeteneğinin insana özgü bir yeti olduğu gözlemlenebilmektedir (Rousseu, 2009, s. 6). Rousseu insan ve hayvanlar arasındaki farklılığı net bir şekilde anlatmış ve insanın bütün hayvanlardan farklı bir varlık olduğunu belirtmiştir. İnsan dili kadar gelişmiş doğal bir iletişim sistemi yoktur, hayvanlar sadece yaşamsal faaliyetleri için birtakım sesler ve sinyaller gönderebilirken insan birkaç düzine sestem on binlerce kelime dağarcığı oluşturabilmektedir (Jackendoff, 2006, s. 1). Chomsky (2010, s. 11), konuşmacılara ait dil bilimsel bilgi dizgelerini ve doğal dili kullanma ve geliştirme becerisinin insana özgü bir özellik olduğunu belirterek bu özelliği “dil yetisi” olarak adlandırmıştır. Süregelen tüm bu tartışmalar hâlâ dilin kökenini ortaya çikarmayı başaramamıştır. Bu konuya ufuk açmak amacıyla kutsal kitaplardaki ipuçları değerlendirilebilir. Bu doğrultuda Tevrat’a göre Allah, Âdem’i yarattıktan sonra derin bir uyku vererek kadını yaratır ve Âdem uyandığında onun kadın olduğunu söyler, İncil’de ise insanın dili nasıl öğrendiği konusunda hiçbir bilgi verilmemiştir (Aydar ve Ulutaş, 2010, s. 687). Kuran-ı Kerim’de Bakara Suresi’nin 31. ayeti olan “ve (Allah) Âdem’e isimleri öğretti” ayetinden önceki ve sonraki ayetler de okunursa duruma daha fazla açıklık getirilebilecektir. Nitekim Bakara Suresi’nin 30, 31, 32, 33. ayetlerinde insanoğlunun yeryüzünde halife olarak atanmasının hikmetini meleklerle göstermek için “Allah, Hz. Âdeme isimleri bildirdi” şöyle ki; Allah bütün isimleri ve anlamları bir ilham, bir ilim suretiyle tarif ve tayin buyurdu ve böylece meleklerin bilmedikleri şeylere Hz. Âdem’in vakıf olduğunu göstermiş, yeryüzünde halife olmaya Hz. Âdem’in meleklerden daha layık olduğuna işaret buyurmuştur (Bilmen, 1992, s. 37). Bakara Suresi’nin 34, 35, 36 ve 37. ayetlerinde Hz. Âdem’in eşyanın isimlerini bilmesi üzerine meleklerin Hz. Âdem’e secde etmesi emrolunduğu hâlde şeytan’ın kibrinden isyan ettiği ve Âdem ile Havva’nın yasak meyveyi yemesi için kandırdığı, bunun üzerine cennetten kovuldukları anlatılmakta ve cennetten kovulan Âdem, dünyaya indiğinde “Nihayet Rabbinden birtakım kelimeler belleyip aldı. (ve bunlarla tövbe etti).” ayeti, bir tövbe duası öğrendiği şeklinde tefsir edilmektedir (Bilmen, 1992, s. 38-42). Tüm kutsal kitaplardaki ipuçları Kuran-ı Kerim ile birlikte değerlendirildiğinde şöyle bir sonuca varılabiliyor ki Âdem’e hiçbir varlıkta

bulunmayan bir dil yetisi bahşedilmiş ve bazı isimler, bazı kelimeler Allah tarafından öğretilmiş, ancak Âdem yeni durumlarla karşılaştığında yeni kelimeler öğrenmeye ve sahip olduğu dil yetisiyle yeni isimler üretmeye devam etmiştir. Bu çıkarım Chomsky ve Rausseau'nun görüşleriyle de paralellik göstermektedir. Böylece dil, ilk insandan günümüze gelişim ve değişimlere uğrayarak çeşitli kollara ayrılmış ve günümüzdeki hâlini almıştır. İnsanlar tarafından kullanımı nedeniyle canlılığını devam ettiren dil, kendi bünyesinden doğan sebeplerle zaman içinde serpilip gelişmiş ve çeşitli değişimlere uğramıştır (Ergin, 2009, s. 14). Dil, bu canlı yapısı nedeniyle gelişmeye ve değişmeye de devam edecektir.

İnsanoğlunun yaratılışında olan dil yetisi, görmek, dokunmak, nefes almak gibi doğal bir beceridir. İnsanoğlunun iletişim ihtiyacını karşılayan bu yeti, insanın aynı anda çeşitli becerilerini kullanmasını gerektirmektedir. Bu noktada insan zihinsel becerilerinin yanında fiziksel becerilerini de sürece dâhil etmektedir. Zihinde üretilen düşüncenin açığa çıkarılması sürecinde kullanılan fiziksel beceriler, düşünceyi geliştirme konusunda devreye girerek dolaylı yoldan dil kullanımını ve gelişimini desteklemektedir. Dil, sınırlı sayıdaki araçlarla sınırsız sayıdaki düşünceleri anlatabilme becerisidir (Chomsky, 2010, s. 64). İşte bu sınırlı sayıdaki yapı ile insanın sınırsız sayıda anlamlı tümce üretebilmesi hem dilin üst düzey zihinsel becerilerinin kullanımını hem de yaratıcılık boyutunu ortaya koymaktadır. Bu durum dilin çift eklemlilik özelliğinden kaynaklanmaktadır. İnsan ihtiyaç duyduğu şey için elinde bulunan kaynakları en uygun ve ekonomik şekilde kullanmaktadır, bu doğrultuda insan, dili kullanırken birinci eklem olarak anlam birimlerini ikinci eklem olarak ses birimlerinden en uygun şekilde tümce oluşturur (Martinet, 1980, s. 17). Dolayısıyla sınırlı sayıdaki anlam birimden sınırsız sayıda dizilim oluşturacağı gibi sınırlı sayıdaki seslerden de sınırsız sayıda anlam birim oluşturabilir. Burada başka bir önemli nokta ise tüm bu işlemler yapılırken dil, anlamlı yapılar elde edilebilmesi için mantıksal ve matematiksel olarak doğru işlemler gerçekleştirilmesini zorunlu kılar.

Dilin birey ve toplumlar arası ilişkileri düzenleyici bir rolü vardır. İnsanın sosyal tarafını oluşturan dil, insanları bir araya getirici özelliği ile toplumların oluşumunu sağlamaktadır. Buna ek olarak dilin oluşumu ve gelişimi toplumsal uzlaşma gerektirmektedir (Sezgin Demir, 2014, s. 1). Yani dil, toplum tarafından

oluşturulan ve toplumları oluşturan bir yapı olarak toplumsaldır. Kültürü geliştirip zenginleştiren ve kültür depolanmasını sağlayan dil (Sezgin Demir, 2008, s. 1), toplumların kendine has özelliklerini kuşaktan kuşağa aktarımını sağlayarak toplumların devamlılığını ve gelişimini sağlamaktadır. Aynı şekilde insanlığın bilgi ve birikimlerinin aktarılmasını ve depolanmasını sağlayarak medeniyetlerin oluşumunu ve gelişimini sağlamaktadır. Bu açıdan ise dil bütün insanlığa hizmet ettiği için evrenseldir.

Dil, her bir insanın kendine özgü kullanımı bakımından bireyseldir. Aynı dilin kişilere göre farklılaşan kullanımına söz (parole) denmektedir. Her insan; kendine has duyuş ve düşünüşüne, zihinsel becerilerini kullanma yeteneğine göre dil birimlerini birleştirmekte ve anlamlandırmaktadır. Dil birimlerini birleştirme işlemi dilin kurallarına göre çizgisel bir dizge oluşturulmasıdır (Saussure, 2001, s.112). Çünkü bir tümcede yer alan her birimin, her bakımdan birbirleriyle ilişki içinde bulunduğu sürece belli bir bildiriye birlikte, eksiksiz olarak dile getirilebilmektedir (Aksan, 2003, s. 55). Dil birimlerinin birleştirilmesi, anlatılmak istenene, anlama göre şekillenmektedir. Yani anlam bellidir ve dizge oluşturulurken anlamlandırma yapılmaktadır. Anlamlandırma sürecinde birey, içinde bulunduğu ya da anlatmak istediği durumu ve zamanı temel alır. Söylenen her söz genellikle anlattığı duruma ve zamana bağlı kalır. Ayrıca söylenen her sözün ruhsal bir boyutu vardır ve bu açıdan da bireyseldir. İnsan hem ruhsal faaliyetlerin etkisiyle dil dizgelerinin anlaşılır hale sokmakta, hem de gizli kalmış ve doğrudan anlaşılamayacak olan ruhsal süreçleri ve sonuçları dil ile gösterebilmektedir, yani dil ile ruh bilimleri ikili ilişki içindedir (Porzig, 2003, s. 121). Burada dilin sadece zihinsel ve fiziksel değil ruhsal bir süreç de içerdiği ortaya çıkmaktadır.

Dil, anlamın sembolleştirilerek ifade edilmesini sağlar. Çünkü dil dış dünyadaki somut ve soyut her şeyin karşılığında bir simge oluşturarak her şeyi sembolleştirmektedir. Bu açıdan dil semboller bütünü olduğu gibi bu sembollerle yeni imgeler oluşturulmasını sağlamakta ve adeta ikinci bir sembolleştirmeye olanak tanımaktadır. Dilin bu yönü, şiir dilini oluşturmasının yanında günlük hayatta kullanılan dilin çeşitli söz sanatları ve anlam olaylarının kullanıldığı kalıp ifadelerle zenginleştirilmesine ve dinleyici üzerindeki etkinin artırılmasına olanak

sağlamaktadır (Aksan, 2003, s. 13). Ayrıca dilde yapılan sembolleştirmeler, yansıma sözcükler hariç, nedensizdir, yani kavram ile kavramın karşıladığı dil birimi arasında herhangi bir bağlantı yoktur (Saussure, 2001, s.110). Doğadaki seslerden ilham alınarak oluşmuş kelimeler ise nedenli oluşmuş sembolleştirmelerdir. Bu sembolleştirmenin kaynağı ve ürünü olan dilin özellikleri Ergin, 2009, s.14; Martinet, 1980, s.17; Saussure, 2001, s.112; Aksan, 2003, s. 13; Sezgin Demir, 2008, s. 1; Chomsky, 2010, s. 64'den hareketle belirlenmiştir:

Tablo 1. Dilin özellikleri

	ayırıştırıcı	
	bireysel	
	birleştirici	
	canlı	
	çift eklemli	
	çizgisel	
	dizge özelliği taşıyan	
	doğal	
	durumsal	
	düşünceyi geliştirme ve aktarmayı sağlayan	
	düzenleyici	
	evrensel	
	fiziksel	
	gereksinim (ihtiyaç) grubunda yer alan	
	iletişim sağlayan	
Dil,	insana has	bir yapıdır.
	kurallı	
	kültür aktarımını ve birikimini sağlayan	
	kültürel	
	mantıksal	
	matematiksel	
	medeniyet oluşum ve gelişimini sağlayan	
	mükemmel ve sorunsuz işleyen	
	nedenli	
	nedensiz	
	ruhsal	
	sembolik	
	seslerden oluşan	
	sınırsız	
	sosyal	
	söylem özelliği gösteren	
	toplumsal	

üretimsel
ürünsel
yaratıcılık gerektiren
zamansal
zihinsel

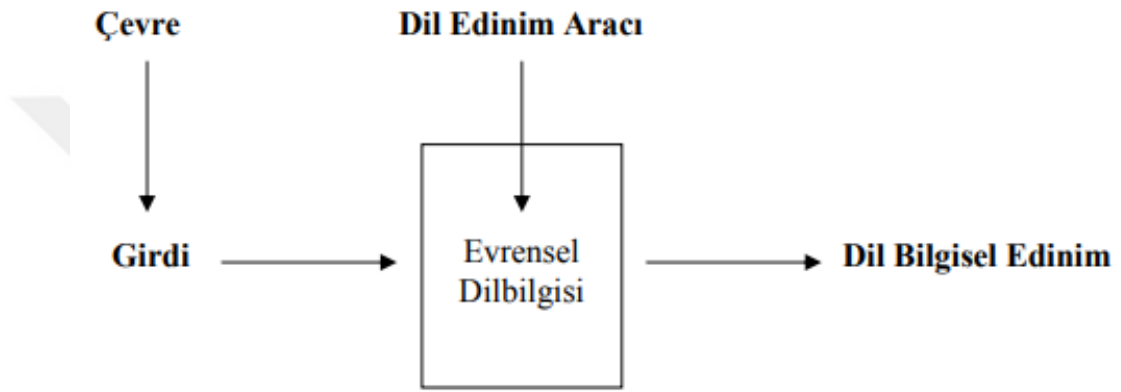
Dilin kökeninin araştırılması ne kadar zor ise bu mükemmel işleyişin tanımını yapmak da o kadar zordur. Dil birkaç cümle ile kısaca tanımlanamayacak kadar geniş ve çok yönlü insana özgü bir gerçektir (Aksan, 2003, s. 9). Bu cümle dilin insan hayatında bir iletişim aracından ibaret olmadığı, çok özel işlevler yüklendiği ve çok yönlü yapısıyla insanlığı çevreleyerek çeşitli yapılara büründüğünü anlatmaktadır. Bu nedenle dili tam manasıyla tanımlayabilmek için dilin tüm özellikleri ortaya konulmalıdır. Bu araştırmada bütünüyle değerlendirilmesi amacıyla dilin her özelliğine değinilmek istenmiş ancak genelleyici bir tanıma ulaşılmasının zorluğu nedeniyle değinilen özellikler dilin daha iyi anlaşılması adına tablolaştırılmıştır. Tabloda dilin 36 tane özelliği bulunmaktadır, ancak bu mükemmel işleyişin tabloda yer almayan başka özellikleri olabilir. Çünkü insan hayatının her alanında var olan dil, bulunduğu her alanda ayrı bir özellik kazanarak kendine her seferinde yeni bir tanım getirilmesini olanaklı kılmıştır. Fakat bu olanakların fazlalığı dile bütünüyle bir tanımlama getirilmesini neredeyse imkânsızlaştırmıştır.

2.1. Dil Eğitimi ve Öğretimi

Temel işlevi iletişim olan dil, ortaya çıkışından itibaren kendisinin ve toplumların, kültürlerin, medeniyetlerin gelişim ve devamlılığını sağlayan bir sistemdir. Dil ile kültür etkileşimi karşılıklı olup her ikisinin karşılıklı ontolojik bağıllığı/birlikteliği birbirlerini hem etkilemelerini hem de şekillendirmelerini sağlar. Dil, maddi ve manevi kültürel özelliklerin taşıyıcısı olması itibariyle gelecek kuşaklara kültür aktarımını sağlamak amacıyla kullanılır (Cemiloğlu, 2005, s. 1). Dolayısıyla kendi devamlılığı ve gelişimi için dilin devamlılığını sağlama çabası içerisinde insan, dil eğitimi ve öğretimine önem vermiştir.

Dil yetisiyle yaratılan insan daha dünyaya gelmeden çevresindeki dil ile tanışır. Dünyaya geldiğinden itibaren ise çevresinde konuşulan dile maruz kalması sonucunda kendiliğinden doğal bir şekilde en yakınında konuşulan dili ya da

dilleri öğrenir. Bu süreçte çocuğun dili öğrenebilmesi için özel bir çaba harcanmaz, dünya genelinde çocuklar genellikle aynı yaş aralıklarında benzer dil gelişimi göstermektedirler. Bu durumu Chomsky dillerin evrensel bir dil bilgisine dayalı olduğunu belirtip “doğuştancılık teorisi” ile açıklar. Dolayısıyla ana dili, doğal ortamında, çevreyle etkileşim içerisinde öğrenilir ve ana dilin kuralları özümseyerek yeni tümceler üretebilme becerisine erişilir. Böylece ana dilini öğrenen birey, kendine özgü dil kullanımını da geliştirebilmektedir.

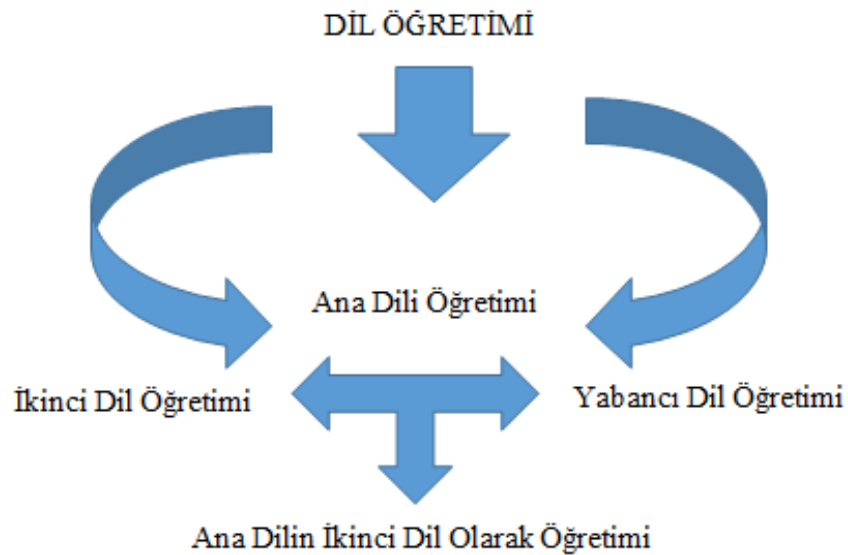


Şekil 1. Chomsky'nin Ana Dili Edinim Kuramı Modeli (Johnson, 2004, s. 34'den akt. Erdoğan, 2010, s. 25)

Dil edinim aracı olarak adlandırılan mekanizma aslında her insanda bulunan dil yetisidir. Chomsky'e göre insan dil yetisiyle dünyaya gelir; bütün insanların beyinde, ilk karşılaştığı dilin kurallarına göre şekillenen aynı dil mekanizması vardır. Bu mekanizmanın değişmeyen işleyişi ve temel kuralları ise evrensel dil bilgisidir. Bu yeti sayesinde bebekler çevrelerinden edindiği dilsel bilgileri zihinlerinde yapılandırarak kendi dillerini kullanmayı ve ana dili kurallarını öğrenmektedirler. Bu edinim ömür boyu dil gelişimlerini sağlama adına devam etmektedir.

İnsan hayatının her evresini ve her alanını etkisi altına alan dil; yapısı itibariyle kişisel hayatı, toplumları, devletleri ve tüm insanlığı çevrelemektedir. Dil; bireyin toplumdaki konumunu, toplumların dünyadaki önemini ve tüm insanlığın dünyadaki geldiği noktayı ve erişebileceği yerleri belirleyebilmektedir. İnsanın uygar olarak doğmadığını ifade eden Sayılı (2001, s. 339), yeni doğan bir çocuğun toplumdaki uzak bir yerde kalırsa, onda insanın biyolojik ve hayvansal

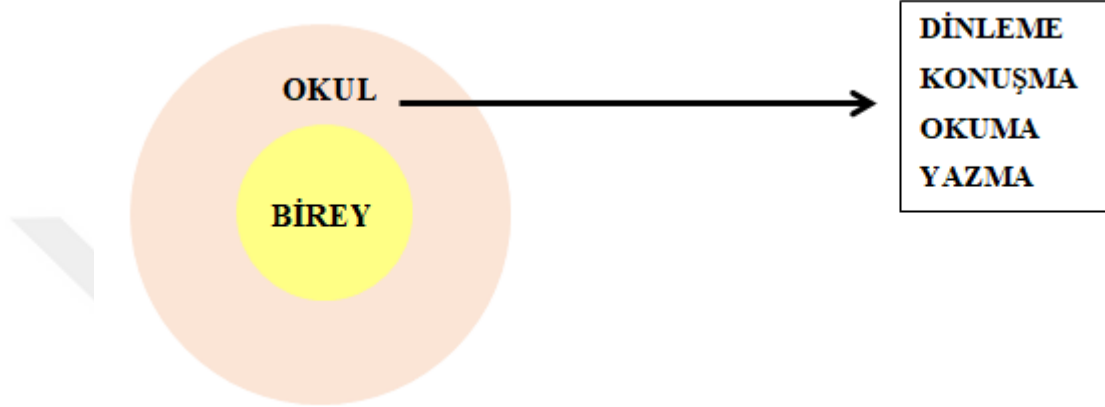
özellikleri görüleceğini, tarım, hayvancılık ve teknolojik araç ve gereçleri yapamayacağını, ülkü ve inançların tamamen yabancı olacağını vurgulamaktadır. Toplumdan uzak kalan birey, dil edinimini gerçekleştiremediği için medeniyet birikimini de edinemez ve ilkel insan özellikleri gösterir. Günümüz dünyası, dil eğitimi ve öğretiminin ne denli önemli olduğunu farkındadır. Bu doğrultuda eğitim sistemlerinde dil eğitimi ve öğretimi ana dili eğitimiyle başlanarak ikinci dil öğretimine doğru devam etmektedir. İnsanlığın geldiği noktada artık bireyin bir tek dil bilmesi yetmemekte, dünyada çeşitli nedenlerden dolayı yaygın kullanılan diller başta olmak üzere pek çok dili öğrenmesi gerekmektedir. Dil eğitimi politikaları da bu doğrultuda geliştirilmekte ve toplumun fertlerine başta kendi dili olmak üzere birden fazla dilin öğretilmesi üzerine programlanmaktadır.



Şekil 2. Dil öğretim alanları (Sarıçoban, 2015, s. 16).

Yukarıdaki şekilde dil öğretimi, temelde ana dili öğretimi olmak üzere dörde ayrılmıştır. Ana dili öğretimi, ikinci dil öğretimi, yabancı dil öğretimi ve ana dilin ikinci dil olarak öğretimi tamamen birbirinden farklı kavramlar olup her bir dil öğretim alanında kullanılan yöntem ve teknikler, araç-gereçler de birbirinden farklıdır. Ana dili, bireyin içinde doğup büyüdüğü çevreden öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır (Sinan, 2006, s. 2). Çocuk bu dili, anne karnında öğrenmeye başlayıp doğduğu çevre ile etkileşimi sonucunda 1-2 yaş aralığında kullanmaya başlar. İkinci dil ise çeşitli nedenlerle bireyin yakın çevresinde iki

farklı dili ana dili gibi öğrenmesinden kaynaklanmakta ve iki dillilik olarak adlandırılmaktadır (Sarıçoban, 2015, s. 16). Burada ana diline benzer bir durum söz konusudur, çünkü birey içinde doğup büyüdüğü çevreden informal olarak iki dil edinmektedir.



Şekil 3. Yabancı dil ediniminde temel becerilerin oluşumu (Sarıçoban, 2015, s. 15)

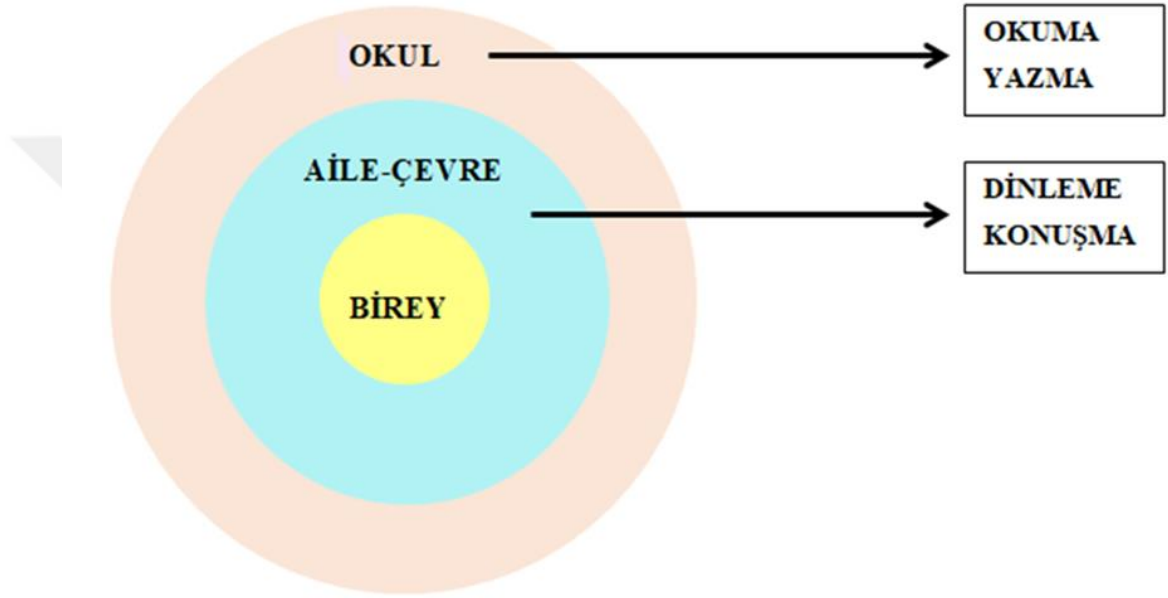
Yabancı dil öğretimi, ana dili dışında herhangi bir dilin kazandırılması adına yapılan bütün uygulamaları kapsamaktadır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011, s. 444). Bu bakımdan ana dilinden farklı olarak dört temel dil becerisi olan dinleme konuşma, okuma ve yazma becerileri programlanmış bir eğitim ile öğrenilir. Ana dilin ikinci dil olarak öğretimi, ana dili konuşucularının kendi dillerini farklı dil konuşucularına yabancı dil olarak öğretmesidir. Bu alanda yapılacak eğitim, yine sistemli bir şekilde dört temel dil becerisinin öğretilmesini amaçlamaktadır. Dil öğretimi her ne kadar dört başlık altında değerlendirilmişse de temelde ana dili ve yabancı dil eğitimi ve öğretimi olarak da ele alınabilir ve alınmaktadır.

Ana dili kavramı; bireyin yakın çevresinden öğrendiği, onun doğduğu yere aidiyetini sağlayan önemli bir unsurdur. Çünkü toplum uzlaşımalsı olarak dili oluşturduğu gibi dil de toplumu oluşturmaktadır. Dil, bir milletin kültürünü yansıtmaktadır. Bireyin, içinde bulunduğu toplumun dilini öğrenmesi aslında toplumun özelliklerini, kültürünü öğrenmesi ve benimsemesi demektir. Ana dili çocuğun toplum içerisinde bir yer edinebilmesini sağlamaktadır (Sezgin Demir, 2014, s. 17). Çünkü birey ana dili ile doğduğu toplumda etkileşim içerisinde

girebilmektedir. İnsanın kişilik gelişimde önemli bir rolü olan ana dilinin etkili kullanılması, yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır (Kavcar, 2002, s. 13). Ana dilini etkili kullanabilme becerisi sadece yabancı dil öğrenimine değil, eğitim ve öğretim aracı olarak bütün alanları kapsayan bir etkiye sahiptir. Eğitim, bilgi, tecrübe ve değerlerin büyük ölçüde dil aracılığı ile aktarılması olduğu için dil becerilerinin etkili kullanılması bu süreci etkilemektedir (Şahin, 2001, s. 199). Dolayısıyla bireyin dil becerilerini etkili kullanabilme becerisi kazanması birey ve toplum adına hayati bir değer taşımaktadır. Ancak ana diline hâkim olunabilmesi için, sadece dil becerilerinin kazanımını ve etkin kullanımı yeterli değildir; doğru sosyal, kültürel, dilsel koşulların yerine getirilmesi, dilin kültürel bir miras olarak kavratılması, dilsel ve kültürel kimliğin oluşumunun sağlanması gerekmektedir (Català, 2015, s. 21).

Ana dili, yüklendiği kültür aktarma, toplumu birleştirme ve devamlılığını sağlama özelliği ile ait olduğu toplumun varlığının ve devamlılığının garantisidir. Dil, milleti şekillendiren, ona özgü özellikleri oluşturan, kültürün aktarımını sağlayan bir vasıta (İpek, 2015, s. 36). Aynı zamanda dil bir milletin ortak hayat görüşlerine ve yaşam biçimlerine göre şekillenen bir kültür ögesidir. Dil ile ulusal varlık ve bağımsızlığın sıkı bir ilişkisi vardır, çünkü dilini kaybeden milletler tarih sahnesinden de silinmişlerdir (Kocasavaş, 2011, s. 1051). Milletlerin ayakta durması ve devamlılığı dillerinin gelişimine, devamlılığına bağlıdır. Dolayısıyla bu devamlılık, kendilerine özgü yapının korunması ile sağlanabilir. Dil bir ağaç ise kültür onun kökü gibidir, kültür dili canlı tutar; ama dil kültürden aldıklarıyla beslenir, büyür ve ürün verir (Göçer, 2012, s. 57). Ana dili bilinci aynı ulus içerisinde yaşayan insanlar içerisinde ortak bir düşünce, anlama ve kavrama eksenini oluşturmaktadır (Sinan, 2006, s. 2). Yani ana dili bilinci; millet olma, bir arada olma, kendine has özelliklerin farkında olma, dünyada nerede olduğunu bilme, nereden geldiği ve nereye gideceği bilincinde olma ve bu ülküyü taşıyan insanlarla ortak hareket etme duygusu taşımaktır. Ana dili kişinin ilk tanıştığı ve içinde büyüdüğü dünyadır. Birey yaşamı boyunca ne kadar farklı kültürlerle tanışır tanışsın, ne kadar farklı duyuş düşünüş şekilleri görürse görsün, kişinin ilk tanıdığı dünyadan kopmaması ana dili bilincidir. Ana dili bilinci kişinin köklerine bağlı kalması, yeni kültürlerin içinde kaybolmaması

ve yere sağlam basmasıdır. Her ulusun dilini yeni kuşaklara öğretmesi varlığını korumak ve kültürünü yüceltmek adına önemlidir ve bu konuda gösterilen çabalar ulusların uygarlık ve ulusal bilinç seviyelerini gösterir (Göğüş, 1971 s. 123). Bu bakımdan ana dili eğitimi ve öğretimi büyük bir titizlikle yapılmalı ve ana dili bilinci, ana dili eğitimi ve öğretiminden ayrı bir unsur olarak düşünülmemelidir. Bireyin ana dilini kullanma becerileri geliştirilirken ana dili bilinci de kişinin benliğine kazınmalıdır.

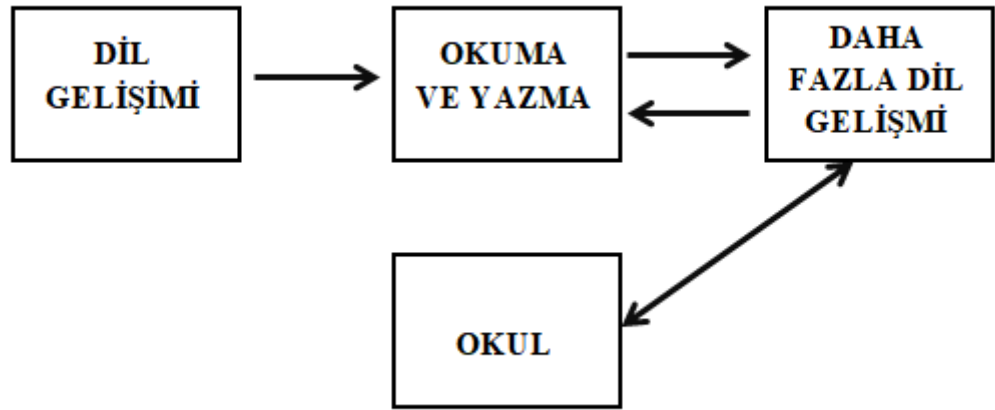


Şekil 4. Ana dili ediniminde temel becerilerin oluşumu (Sarıçoban, 2015, s. 15)

Ana dili öğrenimi ilk olarak sistemsiz ve gelişmiş güzel bir şekilde anne karnında başlar ve okul çağına kadar bu şekilde devam eder. Descheneaux, bebeğin 5. aydan itibaren sesleri fark etmeye başladığı ve 6. aya doğru dış seslere tepki verdiği yani bu aşamadan itibaren dil gelişiminin başladığını belirtmektedir (F. Güneş, 2007a, s. 4). Dolayısıyla bebeğin dil öğrenimine anne karnında 5. aydan itibaren bilinçli bir şekilde katkı sağlanabilir. Aynı zamanda bu durum bireyin doğuştan dil öğrenme yetisine sahip olduğunun göstergesidir.

Bireyde dil gelişimi bir dizi aşamalardan oluşan uzun bir süreçtir. Doğumdan 5 yaşına kadar devam eden konuşma öncesi (0-1 yaş), tek kelime (1-1,5 yaş), iki kelime (1,5-2 yaş), ilk gramer (2-5 yaş) evreleri sonunda birey artık karmaşık cümleler kurabilecek ve duygularını rahatça ifade edebilecek bir dil

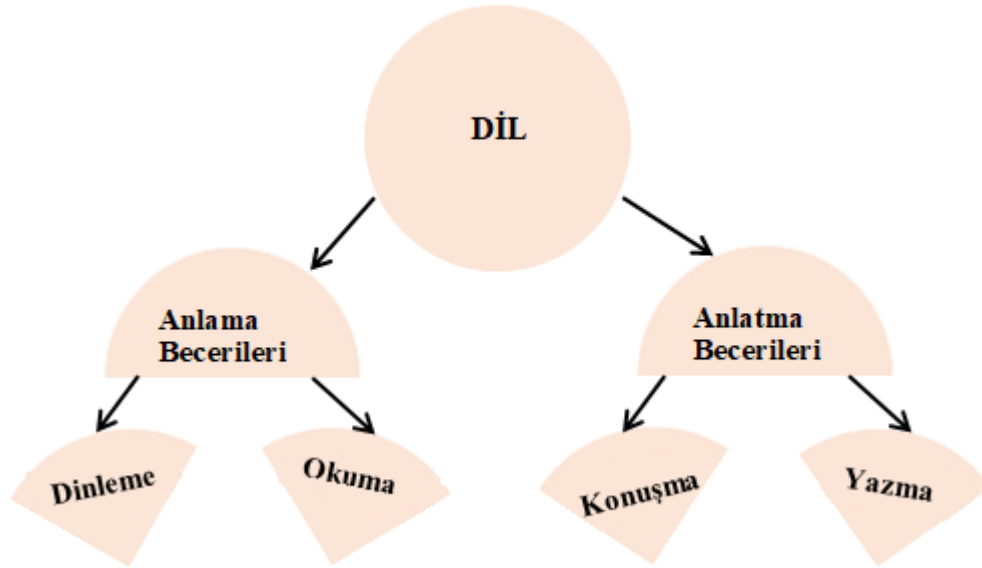
seviyesine ulaşmış olur (Güven, 2011, s. 155-158). Ancak bu aşamalandırma anne karnında başlayan gelişimini göz ardı etmiştir. Erken yaşlarda, özellikle ilk üç yaşta, edinilen dilsel deneyimler, bireyin ilk okuma-yazma öğrenimini ve dil gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Hart ve Risley, 2003 s. 7; Çelenk, 2008, s. 84). Çocuğun dil edinimi ve sonraki dönemlerde dil gelişimi ile anne ve bebek arasındaki iletişimin ilişkili olduğu, özellikle çocuğa yönelik konuşmaları fazla olan annelerin bebeklerinin dil gelişiminin daha hızlı gerçekleştiği bu durumun okul eğitimine de olumlu yansıdığı belirtilmiştir (Menyuk, 1995, s. 48). Dolayısıyla dil gelişimi konusunda anne karnından itibaren gerçekleştirilen bilinçli bir yaklaşımın bireyin ana dili edinimine ve dil gelişimine olumlu yansıtacağı söylenebilir.



Şekil 5. Dil gelişimi, okuma yazma öğrenimi ve okul arasındaki ilişkiler (Menyuk, 1995, s. 47).

Çevresinden dinleme ve konuşma becerisini edinen birey, genellikle okul çağına geldiğinde sistemli bir şekilde yapay dil becerileri olan okuma ve yazma becerilerini edinmeye başlar. Ancak Kuzey Avrupa ülkelerinde çocuklar televizyon karşısında tıpkı yürümeyi, konuşmayı öğrendikleri gibi doğal ortamında okuma, yazmayı öğrenmektedirler (F. Güneş, 2007a). Ana dilinin güzel ve etkili kullanılması, dinleme ve konuşma eğitiminin yanında okuma ve yazma eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için okul ortamında sistemli bir eğitim gereklidir. Ancak okul ortamındaki eğitim ve öğretmen davranışları çocuğun gelişim düzeyine uygun olmalıdır (Menyuk, 1995, s. 48). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TÜDÖP) bu duruma dikkat edilmiş ve programın özel amaçları içerisinde gösterilmiştir. Programda belirtilen kazanımlar, temel dil becerilerinin

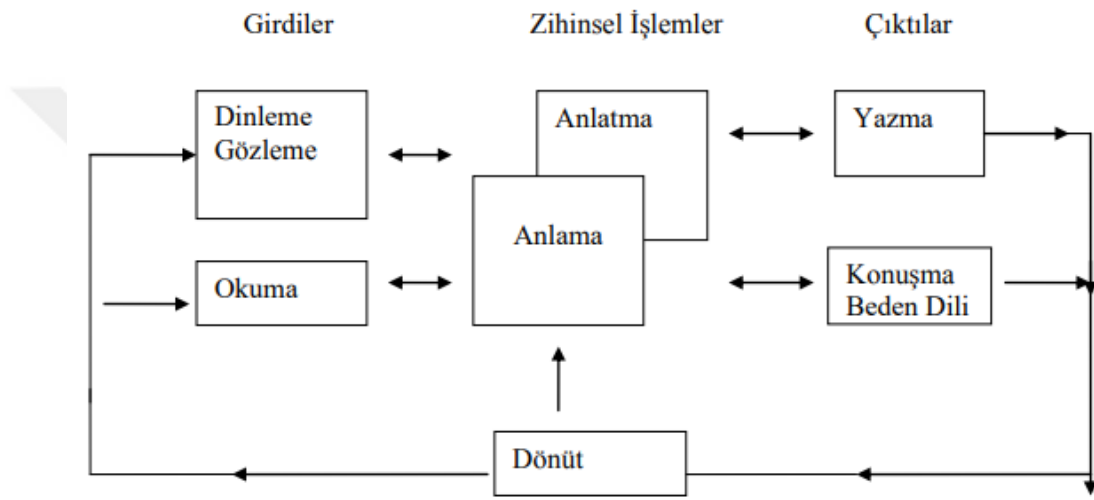
yani sıra üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlayacak şekilde, 1-8. sınıfların gelişim düzeylerine göre gittikçe artan bir yapıdadır (TÜDÖP, 2018, s. 8). Ayrıca 2018 TÜDÖP’te her bir sınıf için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlara, ayrı başlık altında yer verilmiştir. Buna ek olarak söz varlığı başlığı altında ise kelime hazinesi, düşüncelerini ifade edebilme ve dil bilgisine yönelik kazanımlara yer verilmiş ve dil bilgisine yönelik kazanımlara dört temel dil beceri kazanımları içerisinde de yer verilerek sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi hedeflenmiştir. Dünya genelinde de ana dili eğitimi temel dil becerilerinin kazanımı ve eğitimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Günümüz dil eğitiminde, dil bilgisi kurallarının ezberlenerek dilin öğrenilemeyeceği kabul edilmekte, bireye kendini ifade edebilme ve aldığı iletileri doğru anlama ve yorumlayabilme becerilerinin kazandırılması gerektiği savunulmaktadır.



Şekil 6. Temel dil becerileri

Temel dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Zihindekilerin aktarımını sağlayan anlatma becerileri konuşma ve yazma, iletilerin anlamlandırılmasını ve bu doğrultuda dönüt verilmesini sağlayan anlama becerileri dinleme ve okuma becerileridir. Yapısı itibariyle bu beceriler dil edinimi ve gelişimi için birbirini destekler niteliktedir. Bir dilin tam olarak öğrenilmesi için, o dilin temel dil becerilerinin dengeli bir şekilde edinilmesi gereklidir (Doğan, 2011, s. 4). Dil becerisinin edinimi ve gelişimi için temel

oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri eğitimin, gelişimin ve insan hayatının da temelini oluşturmaktadır. Temel dil becerilerinin gelişimi öğrencilerin geometri, aritmetik becerilerini ve ileri düzey matematik öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Kleemans, Segers, Verhoeven, 2018, s. 410). Matematik ve dil dersleri sayısal ve sözel kutuplar olarak genellikle birbirinden bağımsız oldukları düşünülse de dil gelişimin matematik öğrenimini etkilemesi bütün alanların dil ile temellendiğinin yansımasıdır.



Şekil 7. Ana Dili Öğretim Süreçleri (Gedik, 2012, s. 12)

Anlama becerileri anlatma becerilerinin kullanabilmenin ön koşuludur. Çünkü birey anlatma işlemini bilgi edinimi sonrası gerçekleştirebilir ya da aldığı iletilere dönüt verebilmesi için bu iletileri anlamlandırması gerekmektedir ki bu işlemler anlama becerileri olan dinleme ve konuşma becerileriyle gerçekleştirilmektedir. Dinlediklerini ve okuduklarını anlayan birey konuşma ve yazma becerileriyle geri dönüt sağlamaktadır, ancak bu becerilerin herhangi birinin sekteye uğraması dil edinim sürecini olumsuz etkilemektedir (Gedik, 2012, s. 12). Ayrıca bireyin dil edinim süreci de anlama becerisi olan dinleme ile başlar ve konuşma ile devam eder. İkinci anlama becerisi olan okumayla devam etmemesinin nedeni; okuma ve yazma becerilerinin, dinleme ve konuşma becerileri gibi doğal dil becerileri olmamasıdır. Dil edinim süreci doğal dil becerilerini ve anlama becerilerini öncelemektedir. Zira yapay dil becerilerinde

önce okuma becerisi ardından yazma becerisi edinilmektedir. Bu kapsamda doğal dil becerileri olan dinleme ve konuşma becerisini sözlü iletişim, yapay dil becerileri olan okuma ve yazmayı yazılı iletişim becerileri olarak adlandırmamız da mümkündür.

Temel dil becerilerinden ilk edinilen beceri olan dinleme bebeğin anne karnında işitmeye başlamasıyla edinilmeye ve geliştirilmeye başlar. Ancak burada işitme ve dinleme becerisinin farkına değinmek yerinde olacaktır. İşitme işlemi, istem dışı gerçekleşen bir refleksken, dinleme becerisi işitme yeteneğini geliştirme ve işitilen seslerin anlamlandırılması sürecidir (Keklik, 2015, s. 54; Yüksel, 2013b, s. 174). Anne karnında eğitimine başlanan bu becerinin, sistemli ve programlı bir eğitim ile gelişimi desteklenmelidir. Dil ediniminin ilk basamağı olan dinleme becerisi, iletişimin de temelini oluşturmaktadır. Çünkü insana has bir iletişim aracı olan dil, ancak dinleme ve konuşma becerileri ile kullanılabilir. Dil, anne karnından yaklaşık 1 yaşına kadar dinlenen konuşmalar sonucu edinilen temel gramer yapısı ve kelime bilgisi ile öğrenilmektedir. Bireyin anlamlı kelimeleri söylemeye başladığı andan itibaren ise bu edinim konuşma becerisi ile birlikte devam etmektedir. Bireyin yaşaması muhtemel işitme bozukluğunun, konuşma becerisine olumsuz yansıdığı belirtilmektedir (Stelmachowicz, Pittman, Hoover, Lewis, ve Moeller, 2004; Spencer ve Oleson, 2008). Bu açıdan dinleme becerisi dil ediniminde kritik öneme sahiptir (Meskill, 1996, s. 180). Dolayısıyla dinleme becerisinde yaşanan sorunlar dil edinim sürecini sekteye uğratmaktadır. Bunun yanında konuşmanın birden fazla kişi arasında olması itibarıyla tarafların birbirini dinlemesi ve ona göre cevap vermesi gerekmektedir (Yalçın, 2012, s. 123). Bir aktarım aracı olan dinleme becerisi, sözlü iletişimin temelini oluşturmaktadır. Sözlü söylem yazıdan farklı olarak anlık ve tekrar edilmeyen özelliktedir, dolayısıyla dinleyicinin iletiyi o anda anlaması ve işlemesi gerekmektedir (Richards, 2008).

Zihindekilerin sesli olarak aktarımını sağlayan konuşma becerisi insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Çocukların ilk dil becerilerinden biri olan konuşma, insanın dinlemeden sonra en çok kullandığı dil becerisidir (Temizkan, 2016b, s. 200). Dinleme ile öğrenilen konuşma becerisi, dinleme becerisinden farklı olarak insanın daha etkin konumda olmasını sağlamaktadır. Konuşma,

diyafram, akciğerler, nefes borusu, gırtlak, ses telleri, damak, dil, küçük dil, burun, doğru sinir akışı ve zihinsel işlemler sonucu gerçekleşmektedir (Temizkan, 2016a, s. 46). Bu bakımdan dinlemeye göre daha fazla zihinsel süreç, bilgi, beceri ve enerji gerektirmektedir. Ancak dinleme ve konuşma birbirinden ayrılamaz unsurlardır, konuşma sırasında dinleme gerçekleşir ve dinleme becerisi konuşmayı denetlemekte ve düzenlemektedir (Sezgin Demir, 2017, s. 1458). Sözcüklerin telaffuzundan ibaret olmayan konuşma becerisi, düşüncelerin düzenlenmesini sağlayan bir üretim süreci olarak; doğru telaffuz ve kelimeleri doğru yerde kullanabilme, mesajın gerektiği kadar net olmasını sağlama; kimle, ne sebeple konuşulduğu göz önünde bulundurularak sosyal ve kültürel kurallara uygun ifadeler kullanabilme becerilerini gerektirmektedir (Bashir, Azeem, ve Dogar, 2011, s. 38- 39). Çünkü konuşma becerisi, insan ilişkilerini düzenleyen ve geliştiren sosyal ve sanatsal bir araçtır. İlk çocukluk yıllarında çevreden edinilen konuşma becerisi zamanla geliştirilmekte, sanat olarak değerlendirilen güzel ve etkili konuşma yetkinliği hedeflenmektedir.

Okuma becerisi genellikle ilkokulda edinilen bir yazılı iletişim becerisidir. Ancak çocuğun aile ortamında bedensel ve ruhsal olarak okumaya hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (F. Güneş, 2000, s. 191). Çünkü erken çocukluk döneminde yazılı materyallerle tanıştırılması, çocuğun okuma becerisi edinimini ve dil gelişimini olumlu etkilemektedir. Okuma becerisi, düşüncelerin çeşitli semboller yardımıyla görsel olarak herhangi bir yüzeye aktarımı sonucu ortaya çıkan iletinin, görme işlemi ile algılanıp anlamlandırılması sürecidir. Bu bakımdan okuma becerisi, birden fazla merkezin bir araya gelerek disiplinli, bir iş birliği içerisinde gerçekleşen fiziksel ve nörolojik bir sistemdir (Yalçın, 2012, s. 47). Ancak buradaki fiziksel işlemler sembolik dilin zihne gönderilmesi, işlenerek anlamlandırılması için kullanılan bir araçtır. Aslolan iletiyi anlamaktır, bu yönüyle okuma becerisi, sözlü iletişimdeki dinleme becerisinin yazılı iletişimdeki karşılığı olarak düşünülebilir. Çünkü dinleme, sözlü iletilerin işitme yetisi aracılığıyla anlama süreci iken, okuma herhangi bir yüzeye kalıcı olarak aktarılanların görme yetisi yardımıyla anlama becerisidir. Bu açıdan okuma becerisi, insanın kalıcılık isteği ile ortaya çıkmış ancak zamanla dinleme ve konuşma kadar insan hayatında yer etmiş bir dil becerisidir. Akyol'a (2015, s. 4-7) göre bir anlam kurma süreci

olan okuma; akıcı, stratejik ve motive edici olarak gerçekleştirilmeli ve hayat boyu devam etmelidir. Neyi nasıl okunması gerektiğini bilmek, bunu akıcı ve istekli bir şekilde gerçekleştirmek, anlama oranını artıracak gibi okuma isteğini ve zevkini artırarak becerinin hayat boyu kullanılma oranını da artıracaktır.

Temel dil becerilerinin edinim süreci ve gelişimi birbirini tamamlayan nitelikte ve bir bütünlük içerisinde. Dilin etkili kullanımını sağlama amacıyla dil edinim sürecinin en başından itibaren her bir becerinin kazanımı önemsenmelidir. Dolayısıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişim süreci iç içe geçmiştir, bir birinden ayıramayan bir yapıda olduğu göz önünde bulundurulmalı ve eğitim süreci bu bilinçle yapılandırılmalıdır.

2.1.1. Yazma eğitimi

Yazı; konuşma ile anlık aktarılan ve zamanla kaybolan bilgileri, kalıcı olarak saklama isteğiyle ortaya çıkmıştır. Yazının kökleri, simgesel düşüncenin bilinçli bir işaretleme yöntemiyle aktarılmasına dayanır (Apaydın, 1993, s. 18). Bu işaretlemelerin kaynağında bir anlatma ve iz bırakma çabası vardır. Aktarılmak istenenlerin kayalar üzerine resmedilmesiyle temelleri atılan yazı, zamanla geçirdiği değişim ve gelişimler sonucu sistemleşmeye başlamış ve her kelimenin resmedilmesine dayanan ilkel bir yazı sistemi olarak hiyeroglifler ortaya çıkmıştır (Artut ve Demir, 2015, s. 2-3). Hiyeroglif yazı sisteminde kelimeleri karşılayan her bir simgenin, süreç içerisinde sadeleşerek sesleri temsil eder hâle gelmesi sonucunda ilk alfabe ortaya çıkmıştır (Uslay, 1989). Yazının gelişiminde kritik öneme sahip olan bu olay, yazının kullanımına yeni bir boyut kazandırmıştır. Medeniyetlerin oluşum ve gelişimini destekleyerek insanlığa hizmet eden yazı, sadece iletişim ya da bilgi aktarma aracı olarak değil, dili etkili ve güzel kullanmanın yolu olarak düşünülmüş, sanat ve estetik aracı olarak kullanılmıştır.

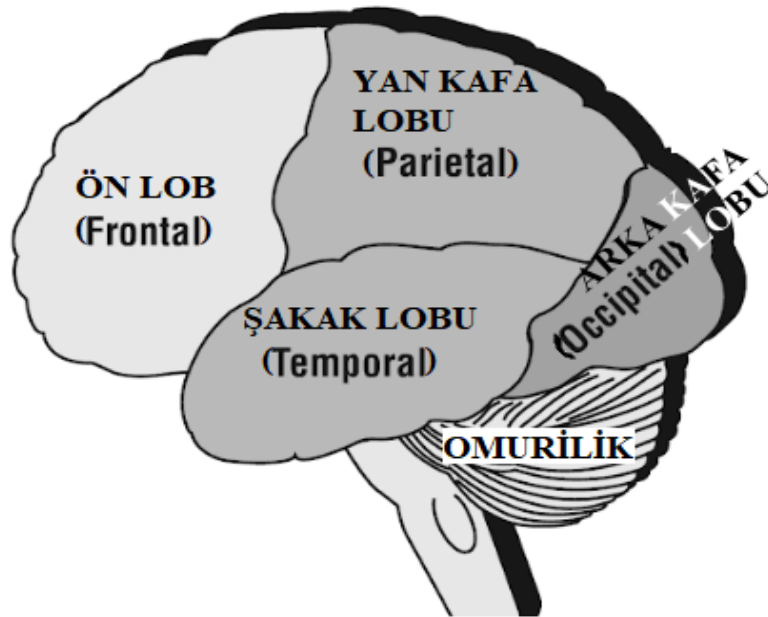
Yazma düşüncelerin belirli kurallar çerçevesinde ve bir plan dâhilinde çeşitli araçlar yardımıyla herhangi bir yüzeye aktarma becerisidir. Yazma, çeşitli simge ve semboller yardımıyla duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlayan motorsal bir beceridir (Akyol, 2015, s. 51). Zihinsel olarak geliştirilmesi gereken

bir dil becerisi, üretilen fikirlerin estetik ve okunabilir şekilde aktarımını gerektiren bir el becerisidir. Yazma; gözden geçirilmeyle başlayan, amaç, yöntem, konu ve sınırların belirlenmesinin ardından analiz, sentez, sıralama, sınıflama, ilişki kurma gibi çeşitli zihinsel işlemler sonucunda zihinde yapılandırılan bilgilerin düzenlenerek harfler, heceler, kelimeler yardımıyla yazıya dökülmesidir (F. Güneş, 2007b, s. 160). Yazının, sözden farklı olarak ortaya konulduktan belli bir süre sonra kaybolmaması ve her okunduğunda yeni söylenmiş gibi tazeliğini koruması yazma sürecinin yoğun ve titiz gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Yazma işlemi sonucunda elde edilen ürünün kalıcı olmasının hedeflenmesi; yazının her okunduğunda etkili olma çabasını ve üst düzey zihinsel işlemleri beraberinde getirmektedir. Yazmanın tanımları değerlendirildiğinde, yazmanın bir aktarım ve iletişim aracı olduğu noktasında birleştiği görülmektedir.

Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları belli bir plan dâhilinde düşünceleri anlatma ve yarınlara aktarma aracı olan yazma, dilin en iyi şekilde kullanılmasına fırsat vermektedir (Aktaş ve Gündüz, 2011, s. 162). Yazma becerisi düşünmeye daha çok olanak sağlaması yönüyle sonsuz sayıda üretim sağlayan dilin imkânlarından ve inceliklerinden yararlanabilme oranını artırmaktadır. Yazma, insan zihninde aktarılacakların belirmesi, dilsel karşılıklarının seçimi ile bunların sembollerle dilin genel kurallarına uygun olarak kodlanması ve düşüncenin bir alan üzerinde yazı halinde görünür olmasını kapsayan bir üretim sürecidir (Görgüç, 2016) Yazma, bir konu hakkındaki duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin dilin temel kurallarına uygun şekilde planlanarak anlatılmasıdır (Göçer, 2014, s. 199). Yazma sözlü ve sözsüz sesleri birtakım görsel sembollere çevirme işidir (Gömleksiz, Sinan ve Sezgin Demir, 2010, s. 1139). Söz konusu görsel semboller, genel dil kurallarının yanında birtakım yazım ve noktalama kurallarına uymayı gerektirmektedir. Söz konusu kurallar yazma becerisini sınırlarken düşüncelerin daha etkili anlatılmasına olanak sağlaması bakımından etkileyicidir.

Yazma duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlarken, aynı zamanda somutlaştıran ve kalıcılığı sağlayan dil becerisidir. Kas hareketlerinin koordineli bir şekilde kullanımını gerektiren yazma ve beynin ele mesaj gönderip dönütünü alabileceği zamandan daha hızlı; fakat konuşmak ve düşünmekten daha yavaş

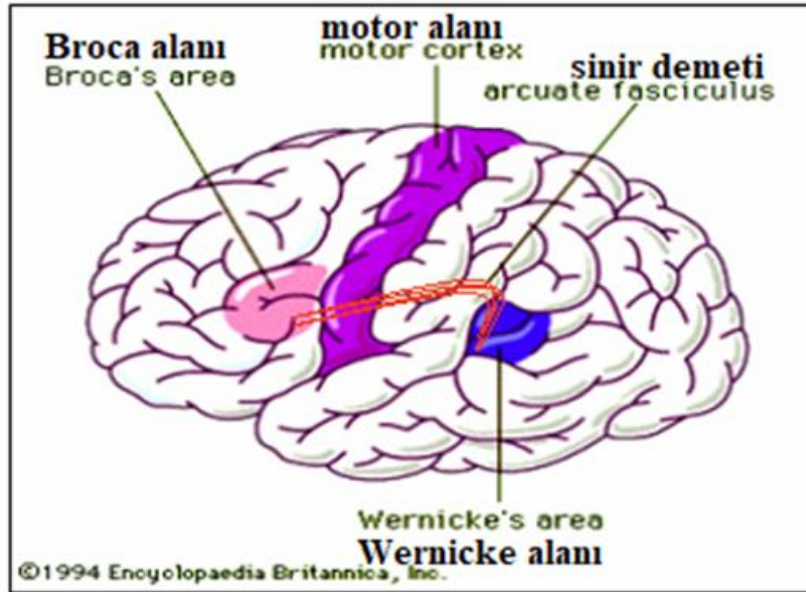
gerçekleşen bir dilsel aktivitedir (Artut ve H. Demir, 2015, s. 1). Yazma işlemi, zihinsel işlemler sonucu zihinde sesli olarak üretilen düşüncenin, beynin kontrolündeki kaslar yardımıyla aktarılmasıdır. Düşüncelerin dil ile sembolleştirilmesine ek olarak alfabe ile ikinci bir sembolleştirme yapılırken aynı zamanda görsel-motorsal beceri gerektiren yazma işlemi, beyin-kas iletişimi ve el-göz koordinasyonu gerektirmektedir. Yazmanın diğer dil becerilerine oranla daha yavaş olmasının nedeni, tüm bu işlemlerin aynı anda gerçekleştirilme zorunluluğudur. Bu durum anlama becerileri olan okuma ve dinleme arasındaki farkı da oluşturmaktadır. Okumada tıpkı yazma işlemindeki gibi görsel olarak sembolleştirilmiş bir dil kodunun kullanılması nedeniyle mesajın çözülme ve anlamlandırma süresi uzamaktadır. Fiziksel işlemler göz önüne alındığında dinlemede dikkat, ilgi, istek, seçme, algılama ve anlamlandırma gibi işlemler söz konusuysen, okumada bunlara ek olarak gözün hareketi kodu tanınması ve beyne göndermesi söz konusudur. Yazma işlemi ise beyin, göz, el kasları arasında çok daha karmaşık bir fiziksel ve zihinsel süreç gerektirmektedir.



Şekil 8. İnsan beyninin bölgeleri. (Jensen, 2005, S. 10).

Yazma becerisinin zihinsel süreçleri hâlâ tam olarak aydınlatılamamıştır. Beyin üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar, dil becerilerinin beyin belirli bölgeleriyle ilgili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bazı araştırmacılar beyni ön lob (frontal), yan kafa lobu (parietal), şakak lobu (temporal), arka kafa lobu (occipital)

olmak üzere dörde ayırmışlardır. Yan kafa lobu anlatma, şakak lobu anlama becerileri ile ilgili olduğu belirtilmiş olmasına karşın (Jensen, 2005, s. 10), keskin bir ayırmadan bahsetmek söz konusu değildir. Kafanın ön bölgesinde bulunan ön lob, planlama, karar verme, problem çözme gibi bilinçli eylemleri içermektedir (D. E. Avcı ve Yağbasan, 2008, s. 5). Arka kafa lobu ise daha çok görme ve bilgi yorumlama ile ilgilidir. Burada ön ve arka lobların dil ile ilişkisi belirtilmemiş olmasına karşın planlama, karar verme, yorumlama ve görülenleri aktarma işlemlerinin yazma becerisi ile bağlantısı dikkat çekmektedir. Arka kafa lobu (occipital) gözden beyne gönderilen görsel verilerin işlenmesini sağlamakta ve arka kafa lobunun altındaki omurilik ya da beyincik olarak adlandırılan bölge vücudun kas hareketlerini yönetmektedir (Wolfe, 2010, s. 26-34). Yazma anında arka kafa lobunun ve omuriliğin etkin ve eş zamanlı kullanımı gerekmektedir. Çünkü yazma, görme ve kas hareketlerinin koordineli çalışmasını gerektiren bir beceridir.



Şekil 9. Broca ve Wernicke alanları (Onan, 2010, s. 544).

Beyinde bazı bölgelerin dil ile ilgili olduğu, dilsel becerileri yönettiği öne sürülmüştür. Konuşma yeteneğini kaybetmiş afazi hastaların üzerinde çalışırken beynin belirli bölgesinde hasar oluştuğunu tespit eden Broca, bu bölgenin anlatma becerileriyle ilgili olduğunu öne sürer (B. Onan, 2013, s. 55). Konuşabilen ancak anlamsız cümleler kuran ve anlamakta güçlük çeken afazi hastalarının üzerinde

çalışan Wernicke, beynin sol yarım küresinde Broca'dan farklı hasarlı bir bölge olduğunu fark eder ve bu alanın anlama becerileriyle ilgili olduğunu savunur, ancak yapılan araştırmalar bu bölgenin yazma becerisi üzerinde de büyük ölçüde etkili olduğunu göstermiştir (B. Onan, 2013, s. 250-251). Yazma becerisi sırasında okuma becerisinin kullanılması, ya da konuşma sırasında dinlemenin gerekliliği düşünülürse beynin bölgelerinin anlama ve anlatma becerilerine göre ayrılamayacağı söylenilebilir. Buna ek olarak dil becerilerinin birbirleriyle bağlantılı bütünsel bir özellikte olması, yazma becerisinin ve diğer dil becerilerinin belirli bir bölgeyle sınırlandırılmayacağını göstermektedir.

Beyni sağ ve sol olarak ikiye ayıran beyin modeline göre sol yarım kürenin daha çok matematiksel, mantıksal becerileri, sağ yarım kürenin ise daha çok duygusal, sezgisel beceriler üzerinde etkili olduğu öne sürülmektedir. Dil ve dil işlevlerinde uzmanlaşan sol yarım kürede dilin matematiksel yönü idare edilmektedir (B. Onan, 2010, s. 535). Dil becerilerinde beynin sol yarım küresinin daha hâkim olmasına karşın sol yarım kürede bulunan herhangi dil işlevindeki bozukluğun sağ yarım küre tarafından yeniden düzenlenmektedir (Helmstaedter, Kurthen, Linke ve Elger, 1997, s. 146-147). Dil bilgisi, kelime ve anlamları sol yarım kürede yoğunlaşan becerilerdir, fakat sağ yarım küre de dil becerileri üzerinde oldukça etkilidir (B. Onan, 2010, s. 535). Kelime ve anlamları her ne kadar beynin sol yarım küresiyle ilişkilendirilse de kelimelere yazma sürecinde birtakım fikirleri veya duyguları ifadesi için farklı anlamlar yüklenmesi ve farklı üsluplar oluşturulması sağ beyinle alakalıdır.

Tablo 2. Beynin sağ ve sol yarım kürelerinin işlevleri (D. E. Avcı ve Yağbasan 2008).

Sol Yarım Küre	Sağ Yarım Küre
Parçalı, sıralı ¹	Bütünsel*
Zihinsel, entelektüel*	Zihinsel*
Düzenleme*	Kendiliğinden, anında olan*
Çözümsel, analitik*	Yaratıcı/duyarlı, hassas*
Mantıksal*	Duygusal, yüzleri hatırlama

¹ *Yazma becerisi ile ilgili işlevler.

Rasyonel	Duygularıyla hareket etme*
İsimleri hatırlama	Bütüne bakarak hareket etme*
Makul, rasyonel	Üç boyutlu düşünme*
Problemleri parçalara ayırarak çözme*	Görsel*
Çizgisel düşünme	Resim yapma, dokunulacak nesnelere
İşitsel*	Yazılı veya kanıtlanmış talimatları takip
Yazmayı ve konuşmayı tercih etme*	Yazılı sınavları tercih etme*
Konuşulan talimatları takip etme	Çok risk alma (az kontrol ile)
Doğru/yanlış, çoktan seçmeli testleri	Benzer özelliklere bakma*
Az risk alma	Vücudun sol tarafını kontrol etme*
Ayrıntılara bakma*	Rastgele ve açık uçlu düşünme*
Vücudun sağ tarafını kontrol etme*	Soyut düşünme*
Maremetiksel Düşünme	Müzikal yetenekler
Somut düşünme*	Eşzamanlı düşünme*
Dil öğrenme becerisi*	Jest, mimik, duygular ve vücut dili ile
Bir şey için bir müdet düşünme*	yorumlama
Sözlü dil kullanma*	Yön bulabilme becerisi

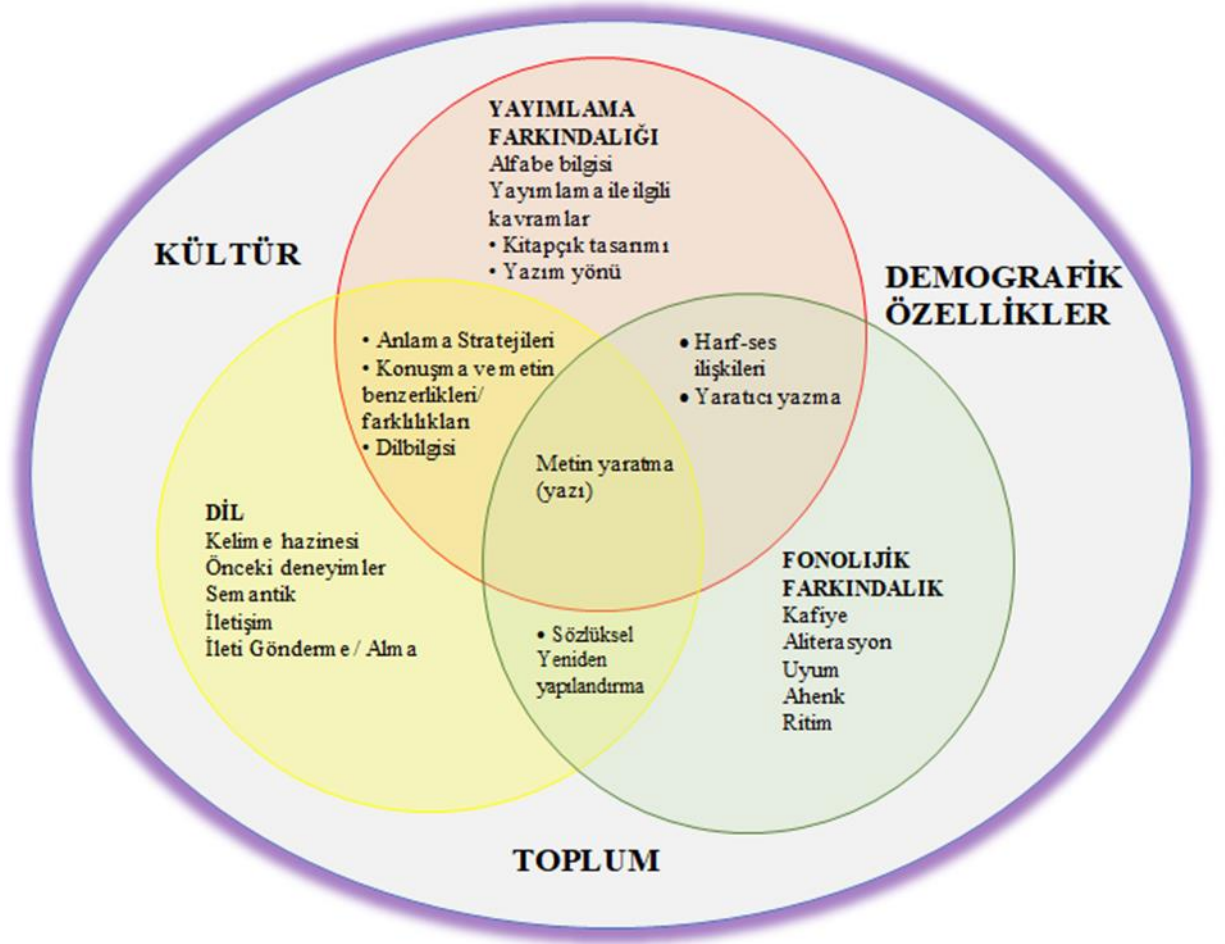
Tablo 2.'de yazma işlemi sırasında beynin sağ ve sol yarım kürelerinin kontrol ettiği beceriler yer almaktadır. Bunlardan yazma becerisi sırasında kullanılan işlevler “*” ile işaretlenmiş ve her iki yarım kürede yazma işlemi sırasında kullanılacak onar tane işlev tespit edilmiştir. Bu işlevlerin sayıca eşit olması, yazma becerisinin her iki yarım kürenin birlikte çalışması sonucunda gerçekleştirildiğinin göstergesidir. Yazma sağ ve sol yarım kürelerin birlikte çalışmasını gerektiren bir beceridir (Sugihara, Kaminaga ve Sugishita, 2006, s. 1837; B. Onan, 2010, s. 537-538). Metin yazma ve üreticilik konularındaki eksikliklerin araştırılması, okul döneminde genellikle sol yarım kürenin ödüllendirilmesi ve sağ yarım kürenin göz ardı edilmesi nedeniyle sadece sağ yarım kürenin yönlendirdiği yazma türünün cansız, sıkıcı hareketsiz ve donuk olduğunu ortaya çıkarmıştır (B. Onan, 2010, s. 537). Bu durum yazma eğitimi ve öğrencilerin beyin-dil gelişimlerini olumsuz etkilemektedir.

Beynin bölgelere ayrılması inceleme açısından belki kolaylık sağlayabilir, ancak dil becerilerinin beynin belirli bölgeleriyle sınırlandırılması doğru olmadığı gibi bu durum çok boyutlu ve karmaşık işlemler gerektiren yazma becerisi için mümkün de değildir. Yazma, karmaşık bir yapıya sahip olan beynin, bütün bölgelerinin aynı anda çalışmasını gerektiren, aynı anda ve art arda gerçekleşen karmaşık işlemler sonucu gerçekleştirilir. Dolayısıyla yazmanın etkin ve sürekli kullanımı, hem beynin tüm bölgelerindeki zihinsel faaliyetlerin gelişimine hem de yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Yazma, zihinsel işlemlere ek olarak yoğun bir fiziksel işlemler süreci gerektirir. Yazmanın fiziksel işlemleri, planlanan duygu ve düşüncelerin yazıya aktarımı sırasında zihinsel işlemlere eşlik eder. Yazmanın fiziksel sürecini harfleri, kelimeleri, cümleleri düzgün ve okunaklı yazma, gözden geçirme gibi işlemler oluşturur (F. Güneş, 2007b, s. 174). Bu konuda önemli olan, okunaklı yazabilme becerisinden önce fiziksel sağlığı koruma amacıyla doğru oturma şeklini ayarlamaktır. Öncelikle üzerinde oturulacak sıra, masaya uygun boyda olmalı, ayaklar yere düzgünce basmalı, serbest el masanın üzerinde defteri kontrol edecek konumda olmalı, göğüs sıraya dayanmadan her iki kolun üçte ikisi sıra üzerinde olmalı ve kalça sıraya yerleştirilmelidir (Akyol, 2015, s. 61; Artut ve H. Demir, 2015, s. 37). Göz ile kâğıt arasında 25-30 cm kadar uzaklık olması ve ışığın soldan gelmesine dikkat edilmesi göz sağlığı için gereklidir (Artut ve H. Demir, 2015, s. 37). Graham ve Miller'e göre defter konumu sağ el ile yazanlar, defterin sol tarafını vücudun orta kısmını geçecek şekilde sola kaydırmalı ve 45 derecelik bir açıyla saat yönünün tersine döndürülmeli, sol el ile yazanlar ise aynı işlemleri tam ters yönlerde doğru uygulamalıdır (Akyol, 2015, s. 73). Kalem, ucundan yaklaşık 2 cm geriden baş ve işaret parmakları tarafından ne sıkı ne gevşek olacak şekilde tutulur, orta parmağın birinci bükümünü ile tırnak arasındaki yumuşak bölgeye yerleştirilir (Akyol 2015, s. 71; Artut ve H. Demir, 2015, s. 37). Doğru oturuş şekline göre kalemi doğru kavrama, tutuş şekline kadar fiziksel ortamın ayarlanması, kullanılacak araç gereçlerin seçimi, yazmanın fiziksel sürecini kolaylaştırma ve fiziksel sağlığı koruma bakımından dikkat edilmesi gereken noktalar vardır.

Yazmanın fiziksel sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biri kas gelişimidir. Düzenli, güzel, hızlı ve okunaklı bir yazıya sahip olabilmek için özellikle eldeki ince kasların gelişiminin sağlanması gerekmektedir. Çocuğun ince motor gelişimi, okul öncesi dönemde yapılan boyama, kesme, yapıştırma, bir müzik aleti çalma gibi çalışmalarla desteklenebilmektedir (Sezgin Demir ve Deniz, 2018, s. 232). Özellikle 1-2 yaşından itibaren çocuğun kalem, kâğıt gibi yazma araçlarıyla tanışması, onun devrimsel gelişimini, yazmaya karşı hazırbulunuşluğunu ve zihinsel gelişimini artırdığı savunulmaktadır (Artut ve H. Demir, 2015, s. 34; Çelenk, 2008, s. 84-85). İlk çocukluk dönemindeki okuma-

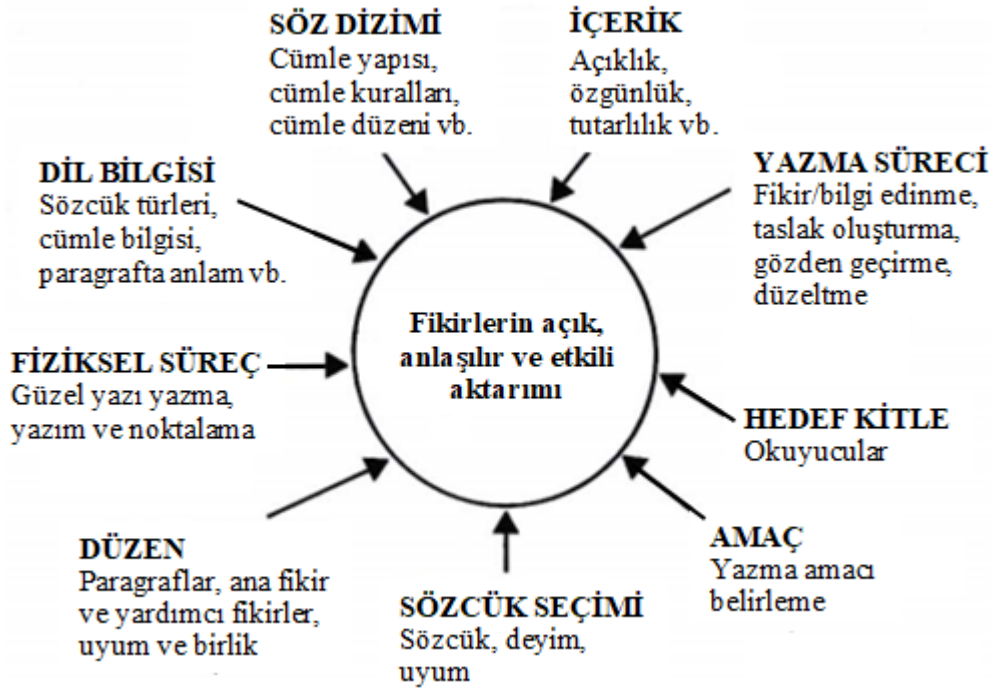
yazma deneyimleri, fiziksel ve zihinsel yazma süreçlerinin gelişimini desteklemesinin yanında okul çağındaki yazı öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca yazma becerisinin edinimi daha önce edinilen dil becerileriyle ilişkilidir. Dinleme, konuşma, okuma becerilerinin gelişimi, yazma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla dil öğretimi beceri alanlarına ayrılrsa da bütüncül yapı dikkate alınmalı ve eğitim süreci bütün dil becerilerini desteklemelidir.



Şekil 10. Kapsamlı ilk okuryazarlık gelişimi (Rohde, 2015, s. 8)

Alfabe öğretimiyle başlayan yazma işleminin öğrenilme süreci, yazma fiilinin otomatikleşmesi sonucu üretme yönüne odaklanır. Çünkü yazma eğitiminin asıl amacı zihindekilerin açık, anlaşılır, tutarlı, orijinal ve estetik bir şekilde aktarılabilmesi ve yeni fikirler üretilebilmesidir. Ancak ilk okuma-yazma öğretimi bu becerilerin edinilebilmesinde önemli rol oynamaktadır. Dil becerilerinin birbiriyle olan ilişkileri ve yetişilen çevrenin etkilediği ilk okur yazarlık becerileri, çocukların başarılı okur-yazar olmaları için ihtiyaç duydukları

tüm ön becerilerin kazanılması adına önemlidir (Rohde, 2015, s. 1). Zira ilk okuma yazma öğretimi; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin gelişimi desteklemektedir (TÜDÖP, 2018, s. 10). Söz konusu beceriler, zihindekilerin etkili bir şekilde yazıya dökülebilmesini sağlamaktadır. Yazma becerileri, dil gelişimi, yayımlama bilinci ve fonolojik farkındalık becerilerini desteklemekte ve yazma süreciyle ilgili becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Rohde, 2015, s. 4). Bu temel üç özellik; biçim, içerik ve estetik yönlerden kaliteli metin yazımını desteklemektedir. Yayımlama farkındalığı, alfabe bilgisi ve biçimsel kavramlar ile fonolojik farkındalık, dinlediğini anlama yakından ilişkilidir, dolayısıyla bu farkındalık, sesleri ayırt etme gibi sözlü dil becerileri, okuduğunu anlamayı, kelime dağarcığı, dil gelişimi ve semantik becerileri içermektedir ayrıca bu becerilerin gelişiminden doğan yeni beceriler de vardır (Rohde, 2015, s. 4). Burada bireyin anne karnındaki ilk dil deneyimlerinden başlayan ve okuma yazma öğretimiyle devam eden bir süreç söz konusudur. Bu durum dil eğitiminin anne karnından itibaren bilinçli bir şekilde sürdürülmesi gerektiğinin yansımasıdır.



Şekil 11. Yazmanın temel bileşenleri (Raimes, 1983, s. 6).

Yazma becerisi eğitimiyle fikirlerin açık, anlaşılır ve etkili aktarımı amaçlanmaktadır. Tüm insanların ulaşmak istediği bu hedef, yazma özelliklerini

göz önünde bulundurmaya ve yazma basamaklarını ve kazanımlarını uygulamayı gerektirmektedir. Basit ve gelişigüzel gerçekleştirilecek bir işlem olmayan yazma, her sözcüğün dikkatlice seçilmesini, anlatılanlar arasında uyum ve birlik oluşturulmasını, yazım kurallarının doğru uygulanmasını gerektirmektedir (Ozil, 1991, s. 45). Öncesinde motorsal olarak yazma işlemini öğrenmiş ve belli oranda dilin yapısına hâkim olmayı, konu hakkında yeterince bilgi edinmeyi gerektiren yazma becerisi, zaman gerektiren zorlu işlemleri içermektedir. Bu nedenle ilköğretimin ilk yıllarından itibaren temel okuryazarlık öğrenimi ile başlayan ve devam eden eğitim sürecinde kazandırılmak istenen kendini yazılı olarak etkin ifade edebilme becerisini hayatın her alanında etkin kullanabilen ve bu becerileri sürekli geliştiren bireyler yetiştirmektir (Karatay, 2014, s. 21). Ancak yazma eğitimi hedefine açıklık getirebilmek için etkili yazma becerisinin doğuştan gelen bir yetenek olmadığı, eğitim ve sürekli kullanılması yoluyla geliştirilebilecek bir beceri olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Yazma eğitiminin hedefi sadece yeteneği olanları değil, tüm öğrencilerin etkili yazma becerilerine ulaşmasını sağlamaktır (Ozil, 1991, s. 45). Yazma, insanın yapısı itibarıyla yaşamı boyunca en çok ihtiyaç duyduğu becerilerinden biridir. Bu nedenle üst düzey yazma becerilerine ulaşmak her insan için son derece önemli ve gereklidir. Bireyin kendi başına geliştiremeyeceği üst düzey bir beceri olan yazma, iyi bir yönlendirme ve çok fazla alıştırmaya gerektirmektedir. Dolayısıyla bütün öğrencilerin üst düzey yazma becerilerine ulaşmalarını destekleme adına yazma eğitimi oldukça önemli ve gereklidir.

Diğer dil becerileri gibi yazma becerisinin gelişimi öğrencilerin bütünsel gelişimini desteklemektedir. Ancak yazma becerisinin dinleme, konuşma ve okuma becerilerine oranla daha fazla işlem içermesi, daha fazla beceri kullanımını gerektirmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, onlara öğretici yazılar yazdırmanın yanında dış dünyayı algılamaları ve anlatımlarında kendi görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarına da imkân tanımakta, ayrıntıların farkında varma ve bu ayrıntıları zihinde canlandırma yoluyla özgünlüğe ulaşılmasını sağlamaktadır (Göçer, 2010, s. 179). Yazma becerisi çok yönlü düşünmeye yönlendiren bir yaratma sürecidir. Geniş bilgi ve beceri gerektiren yazma, araştırma ve bilgi edinme yollarının etkin kullanımını gerektirmekte,

öğrencilerin merak ve keşfetme duygularını canlı tutmakta, araştırma eğilim ve becerilerini desteklemektedir. Yazma; fikir üretme, bu fikirleri organize etme, yazma, biçim ve içerik açısından düzenleme ve yayımlama aşamalarını içeren bütünsel bir üretme sürecidir (Sundem, 2007, s. 41). Dolayısıyla yazma süreci, öğrencilerin planlama, elde edilen bilgilerden yeni fikirler elde etme, farklı bakış açılarından bakabilme, kendini değerlendirme becerilerinin yanında üst bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla yazma eğitimi; eğitimin bütününe etkileyen, öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayan bir dil öğretim alanıdır. Ayrıca yazma becerisinin beyin gelişimiyle yakından etkili olduğu bir gerçektir. Yazma sürecinin her basamağı yoğun bilişsel işlemleri içermesi ve yazma anında çeşitli bilişsel, duyuşsal ve devinsel becerilerin aynı anda kullanılması beyin gelişimini önemli ölçüde desteklemektedir. Yansıtıcı, eleştirel düşünceyi geliştirmede etkili olan yazma; aynı zamanda yansıtıcı, eleştirel düşünme becerisini gerektirmektedir.(Williams, s. 43, 2003). Buna ek olarak yazma, devinsel ve duyuşsal yönden bireyin kişiye has ürün elde etmesini sağlamakta ve kişilik gelişimine katkı sağlamaktadır. Düşüncelerin planlı ve düzenli yazılması zevk duyarak yazmayı sağlar (Par, 2007, s. 16). Söz konusu zevk, bireyin yazma ilgi ve isteğini artırmakta, sanatsal ve estetik açıdan duyarlılık kazandırmaktadır. Bu durum ise yazma alışkanlığı ve devamlılığını sağlayarak yazar olma isteğini desteklemektedir. Yazma ile düşünce ufkunun genişlemesi, anlatım güzellikleri ve ifade kalıplarının öğrenilmesi sağlanmaktadır (Cemiloğlu, 2001 s. 4). Tüm bu becerilerle yakından ilişkili olan yazma becerisinin gelişimi yazma eğitimiyle sağlanmaya çalışılmaktadır.

Öğrencilerin çeşitli yönlerden gelişimini destekleyen yazma eğitimi, özde yazma becerilerini temel almaktadır. Ancak yazma beceri gelişiminden kasıt metin üretmek değil, metin oluşturma sürecinde gerekli olan tüm becerileri kazandırmaktır. Bu esas amaca ulaşma kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken hedefler şunlardır (Balcı, 2007; Aktaş ve Gündüz, 2011, s. 215; Karadağ, 2016, s. 166; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2011, s. 12-14; Par, 2007, s. 8-21; TÜDÖP, 2018, s. 38-55; Harsyaf, Nurmainsi ve Izmi, 2009, s. 3):

1. Kendini yazılı olarak ifade edebilme,
2. Olayları ve düşünceleri, mantıklı bir düzen içinde yazabilme,

3. Zihindeki bilgileri doğru, akıcı, etkili ve öz olarak aktarabilme,
4. Duygu, düşünce, görüş ve hayalleri düzenli, açık, canlı ve çarpıcı bir şekilde yazabilme,
5. Bağımsız düşünebilme ve yazabilme,
6. Yazmaya karşı olumlu tutum geliştirme,
7. Yazma ilgi ve isteği içinde yazma alışkanlığı kazanma,
8. Belirlenen konu hakkında araştırma yapma ve ön bilgi edinebilme,
9. Bilgi edinme yollarını bilme ve etkili kullanabilme,
10. Kendi deney ve gözlemlerinden hareketle yazabilme,
11. Bilgileri analiz, sentez gibi üst düzey bilişsel beceriler yoluyla işleyebilme,
12. Ana fikir ve yardımcı fikirleri ortaya koyabilme,
13. Olayların farkında olma ve gözleme,
14. Seçme, kıyaslama, karar verme gibi düşünsel becerilere sahip olma,
15. Konunun özelliklerine göre düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme,
16. İçerik ve biçim yönünden kendi yazdıklarını ve başkalarının yazdıklarını değerlendirebilme,
17. Planlama becerisine sahip olma ve yazı planı yapabilme,
18. Yeterli sözcüğe sahip olma,
19. Yazdıklarını paylaşabilme,
20. Alınan dönütler doğrultusunda hatalarını düzeltme,
21. Kendi hatalarını ve başkalarının hatalarını görüp düzeltebilme,
22. Metne uygun başlık belirleyebilme,
23. Konuya ve anlatıma uygun sözcükler seçerek anlamlı cümleler ve paragraflar oluşturabilme,
24. Konunun özelliklerine göre metni bölümleyebilme ve bölümleri anlamsal bütünlük içinde sıralayabilme,
25. Yazım ve noktalama kurallarını öğrenme ve uygulayabilme,
26. Metin türlerinin biçim ve anlatım özelliklerine uygun yazabilme,
27. Anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarının farkında olma ve yazılarında kullanabilme,
28. Yaratıcı, eleştirel, çok yönlü, sanatsal, empatik düşünebilme,
29. Özgün metinler oluşturabilme,

30. Estetik duyarlılığa sahip olma,
31. Yazma hazzı duyma ve okuyucunun zevk almasını önemseme,
32. Ana dilini bilinçli, düzenli, doğru kullanabilme,
33. Form yazı türlerine uygun yazabilme,
34. Anlatım özelliklerini öğrenme ve kullanabilme,
35. Yazma stratejilerini uygulayabilme,
36. İşlem basamaklarına göre yazabilme,
37. Özgüven sahibi olma ve eleştiriye açık olma,
38. Akıcı, anlaşılır ve etkili yazmanın yanında estetik ve okunabilir yazabilme,
39. Düzeye uygun dil bilgisi kurallarının farkında olma ve uygulayabilme,
40. Okuma isteği, hazzı ve alışkanlığına sahip olma,
41. Dikkatli, estetik, eleştirel dinleme becerilerine sahip olma,
42. Etkili, akıcı ve düzenli konuşma becerilerine sahip olmadır.

Tüm bu hedefler incelendiğinde yazma becerilerinin bireyin pek çok yönden gelişimini desteklediği görülmektedir. Alan yazından hareketle oluşturulan bu 42 amaç içerisinde yer almayan, ancak yazma eğitimi açısından gerekli olan başka kazanımlar olabilir. Fikirlerin etkili ve düzgün aktarılabilmesi için gerekli olan ön bilgi ve becerileri 9 kategoriye ayıran Raimes (1983, s. 6), bu işlemi ile yazma işleminin gerektirdiği becerilerin ne kadar fazla ve çeşitli olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle yazma işlemi, buz dağının görünen yüzüdür ve görünmeyen tarafında uzun bir eğitim-öğretim süreci ve yüksek bir olgunlaşma seviyesi vardır. Par (2007, s. 8-13) ise yazma becerisinin gözlem, düşünme ve okuma ile beslendiğini; buluş, plan ve anlatım ile gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Yazma işlemine başlamadan önce iyi bir gözlem ve yeterli okuma ve etkin düşünmenin gerekliliği, üst düzey yazma gelişiminin sağlanması durumunda bile bir olgunluk süreci gerçekleştirildiğinin yansımasıdır. Yazılı anlatım; duygu, düşünce, hayal üretimi ve bunları bir düzende koyma, açık, canlı ve çarpıcı anlatım biçimi geliştirme ve elde edilen bilgileri metnin ana fikrine göre uyarlama işlemlerinden oluşmaktadır (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy, 2011). Bütün bunlar üst düzey bilişsel beceriler, dil becerilerini ve duyuşsal becerileri gerektirdiği gibi bu becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla yazma eğitimi bireyin bilişsel, duyuşsal, ve devinsel yönleriyle yakından ilişkilidir. Bunun yanında

genetik ve çevresel faktörler de yazma eğitimini yakından ilgilendirmektedir. Çünkü dil ile yazı arasındaki ilişki üzerine felsefi bakış açıları dâhil olmak üzere, bireylerin toplumdaki rolü, yazma hedefleri ve eğitimin doğası gibi çeşitli faktörler yazma eğitimini etkilemektedir (Williams, 2003, s. 42). Bu açıdan değerlendirildiğinde yazma eğitimi yaşamla iç içe bir beceri olması itibariyle insan hayatının her yönünü etkilediği gibi hayatın her yönünden etkilenmektedir. Dolayısıyla aile ve yakın çevrenin etkisiyle erken yaşlarda bu becerinin beslenmesi, yazma gelişim ve devamlılığına olumlu yansımakta ve yazma alışkanlığının oluşumunu sağlamaktadır.

2.1.1.1. Yazma eğitimi yaklaşımları

Dil becerilerinin kazanımı ve gelişimi konusunda her zaman daha kaliteliye ulaşabilme düşüncesi, dil eğitiminde farklı öğretim yaklaşımlarının oluşmasına neden olmuştur. Bu durum yazma eğitimini de etkilemiş ve farklı öğretim yaklaşımlarının ve yöntemlerin kullanımını beraberinde getirmiştir. Öğrenmeyi uyarıcı karşısında istenilen tepkiyi vermesi olarak tanımlayan davranışçı yaklaşım, öğretim sürecini koşullanma ve davranış değiştirmeye yönelik planlamıştır (F. Güneş, 2007b, s. 29). Ürün temelli ya da geleneksel yazma yaklaşımı olarak adlandırılan yaklaşımda esasları pekiştirmenin büyük önem taşıdığı öğretmen merkezli bu yaklaşıma dayanmaktadır. Öğrenmeyi; bireyi aktif çabalarıyla bilginin zihinde yapılandırılması olarak tanımlayan yapılandırmacı yaklaşım (F. Güneş, 2007b, s. 32), süreç odaklı yazma yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. İki yazma yaklaşımının amaçları, uygulanma şekli, önem verdikleri öğeler, sonuçları ve her iki yaklaşımda öğretmen-öğrenci durumları birbirinden farklıdır.

Geleneksel yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kaldığının farkedilmesiyle bu yaklaşım yerini süreç temelli yazma yaklaşımına bırakmaya başlamıştır. Eğitimde genel olarak öğrenciyi etkin kılan, öğrencinin keşfederek öğrenmesinin daha etkili ve kalıcı olduğunu savunan ve bu durumun zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin gelişimini olumlu etkilediğini öne süren yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olması da bu durumun

nedenlerinden biridir. Gelişen dünya sadece bilgiye sahip olmayı değil, bilgiyi etkin olarak kullanarak yeni bilgiler keşfetmeyi, yeni fikirler üretmeyi gerektirmektedir. Bu durum yazma eğitiminde, taklit yoluyla ya da birtakım kuralları ezberleyerek klişeleşmiş cümlelerin oluşturulmasını isteyen geleneksel yöntem yerine; bilgileri harekete geçirerek, yaratıcı, özgün metinler üretilmesini ve bu yolla özgür düşünen, keşfeden, becerilerini geliştirebilen, özgüveni yüksek bireyler hedefleyen süreç temelli yazma yöntemi tercih edilmektedir.

Tablo 3. Ürün temelli ve süreç temelli yazma yaklaşımları (Sezgin, 2016, s. 14).

Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı	Süreç Temelli Yazma yaklaşımı
Yazma tek hamlede gerçekleşir.	Yazma ardışık bir süreçtir.
Amaç metin oluşturmaktır.	Amaç metni oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmaktır
Yazma öncesi herhangi bir aşama yoktur.	Hazırlık aşaması oldukça önemlidir.
Yazma kaygıları göz ardı edilir.	Yazmaya karşı olumlu tutum geliştirme ve kaygıyı azaltmaya yönelik çalışmalar yapılır
Öğrenciler aynı düzeyde kabul edilir.	Bireysel farklılıklar dikkate alınır.
Yazımın biçimsel özellikleri dikkate alınır.	Nitelik daha önemlidir.
Konu önemlidir ve konuyu öğretmen belirler.	Konuyu öğrenci seçer.
Belirli bir tür dışında yazılmaz.	İstenilen türde yazılabilir.
“Doğru” düşünceler dile getirilir.	Özgürce düşünceler dile getirilir.
Yazma becerisi ile bilişsel beceri arasındaki ilişki göz ardı edilir.	Yazma becerisi ile bilişsel beceri arasındaki ilişki temele alınarak bilişsel beceriler geliştirilir.
Not vermek için değerlendirme yapılır.	Yapılan hataları göstererek yanlışlıkların düzeltilmesi amaçlanır.
Yazma etkinlikleri sınıf içi etkinlik ve sınavla sınırlıdır.	Yazmanın sevdirilerek sınıf dışında da yazılması sağlanır.

Geleneksel yazma yaklaşımında yazma sırasında bireysel farklılık, öğrenci isteği, yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişkiler göz önüne alınmazken süreç temelli yaklaşımda bu özellikler dikkate alınır. Geleneksel yaklaşımda yazma işlemine metin oluşturma amacıyla yola çıkılır. Süreç temelli

yaklaşımında amaç metin oluşturmada çok öğrencinin metin oluşturabilme becerilerini kazanımını ve gelişimini sağlamaktır. Çünkü metin oluşturabilecek becerilere sahip bir öğrenci, gerektiği anda biçim ve içerik açısından kaliteli metin oluşturabilecektir. Geleneksel yazma yaklaşımında süreç öğretmen tarafından planlanır ve yönetilirken, süreç temelli yaklaşımda öğrenci daha etkin öğretmen yönlendirme ve destekleme görevi görür. Geleneksel yazma yaklaşımında yazma tek hamlede ve tek aşamadan oluşur ve işlem not vermeye yöneliktir. Süreç temelli yaklaşımda yazma çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç içerisinde gerçekleştirilir. Ayrıca süreç temelli yaklaşımda öğrencilerin kaygıları ve tutumları dikkate alınırken geleneksel yaklaşımda böyle bir durum söz konusu değildir. Dolayısıyla yazma kaygısını azaltma ve yazma eğilimini artırma adına süreç temelli yazma yaklaşımının uygulanması önemlidir.

2.2. Kaygı

İnsan karşılaştığı çeşitli durumlara farklı tepkiler ve duygular geliştirir. Genelde olumsuz durumlar karşısında geliştirilen anksiyete, kaygı ya da sıkıntı olarak nitelendirilen duygu da bunlardan biridir. Anksiyete sözcüğünün kökü Hint-Avrupa dil ailesinden eski Grekçedeki “agkho” sözcüğüne dayanmakta, Latinceye “ango” ve “anxio” olarak giren sözcüğün anlamı “sıkıştırma” olup kaygı sırasında ortaya çıkan göğüsteki veya boğazdaki sıkışma duygumunu ifade etmektedir (Alkın ve Onur, 2007, s. 296). Nitekim kaygı sözcüğünün kökenine baktığımızda Altay dil ailesine mensup Türkçede; bunalmak, bükmek, boyun eğdirmek anlamındaki “kad-” fiilinden türemiş olan ve tasa, üzüntü anlamına gelen “kadğu” sözcüğü evrimleşerek “kaygı” halini almıştır (Gülensoy, 2007, s. 483). Sözcüklerin kökenine ve anlamlarına baktığımızda hepsinin sıkışma, sıkıntı veya boğulma anlamlarında birleştiği bu duygunun insan hayatındaki yerinin çok eskilere dayandığı görülmektedir. Bu çalışmada anlamı tam manasıyla karşılayan Türkçe kökenli “kaygı” sözcüğünün kullanımı tercih edilmiştir.

Kaygı kavramını felsefi açıdan ele alan Kierkegaard (2009, s. 17-45); kaygının varoluşunu Âdem’in (ilk günahına) cennette yasak meyveyi yemesine dayandırmakta, yasak ile özgürlük arasında Adem’in kaygıya sürüklendiğini, bu

duygunun bulaşıcı bir şekilde nesilden nesile geçtiğini ve kaygının tin (düş) ile meydana geldiğini dolayısıyla da insana has bir duygu olduğunu açıklamıştır. Âdemin yaratılışında var olan bu duygunun, insanın kendine özgü davranışlar geliştirmesinde, yaşamsal faaliyetlerini gerçekleştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Freud ve Rank'a göre, organizma anne karnından ayrılırken, karşılaştığı birtakım uyarılar karşısında ilk kaygıyı yaşamaktadır ve Rank ilk olarak deneyimlenen bu durumun yaşam boyu gelişerek doğumdan sonraki kaygılara örnek oluşturduğunu düşünmekteyken, bu savı ortaya ilk atan Freud ise doğumdan sonra yaşanan kaygılara cinsel güdülerin kaynaklık ettiğini düşünmektedir (Rank, 2001, s. 11-28; Freud, 1977, s. 59-66). Yani insan dünyaya bu duygu ile gelmekte, hayatı boyunca karşılaştığı durumlara göre kaygı duygusunu çeşitli şekillerde ve farklı miktarlarda yaşamaktadır. Heidegger (1993 s. 6-9), insanın sonlu bir varlık olduğunun farkında olması ve tüm varlığı aşarak metafizik anlamda hiçliğe ulaşmasının kişiyi kaygıya sürüklediğini belirtir. Kaygının ortaya çıkışı, ilk kaygının nasıl oluştuğu konusunda ortak bir görüş kabul edilmiş olmasa da insanın bu duyguyla yoğurulduğu, kaygının insanoğluna has olduğu ve kişiye özel geliştiği bilinmektedir.

Kaygının, yazının icadından itibaren pek çok eserde bahsedilmiş olması, insan hayatında ne derece etkili olduğunun yansımasıdır. İlk olarak Sümerler tarafından kil tabletlere yazılan ve dünyanın ilk yazılı destanı olarak kabul edilen Gılgamış destanında bu duygudan bahsedilmiştir. En yakın arkadaşı Engidu ile birlikte pek çok kahramanlıklar gösteren Gılgameş, Engidu'nun ölümüyle çok üzülmüş, bir gün kendisinin de öleceği düşüncesini kafasından atamayarak, bu kaygıyla ölümün çaresini aramaya koyulmuş ve Tanrılara "*Bana yardımcı kal, nerelere gideyim? Bütün organlarımı kötü ruhlar kapladı!*", "*Engidu'nun ölümünü düşünmek beni çok sıktığından uzaklara yolculuk yapıyorum.*", "*Ah nasıl susayım? Kırlarda oraya buraya koştuktan sonra, yerin altına başımı koyup bütün yıl uyuyacak mıyım?*" (Akdoğan, 2012, s. 142-169) şeklinde ölüm kaygısını anlatmıştır.

Genel olarak kaygı insanoğlunun dışarıdan gelecek tehditlere veya tehlikelere karşı koruyucu tepkiler vermesi için uyarıcı bir duygu olarak tanımlanmaktadır (R. Jr. Noyes ve Hoehn-Saric, 1998, s. 1; Manav, 2011, s. 202;

Čepnija ve Vuletić, 2015, s. 121-122; Suadiye ve A. Aydın, 2009, s. 173; Göveç, 2017, s. 4; Arabul, 2017, s. 20; Stolerman, 2010, s. 168; Fussom, 1999, s. 8). Buna karşın hayvanların da herhangi bir tehlike karşısında kendi bütünlüğünü korumak için içgüdüsel olarak kaygı yaşadığı belirtilmektedir (Canteras vd. 2010, s. 79). İnsanın bu duyguyla yaratılmış olmasına karşın, o içinde bulunduğu durumlara farkında olarak tepki geliştirmektedir. Bu durum insan kaygısının hayvanların içgüdüsel olarak gösterdikleri kaygıdan çok daha farklı olduğunu göstermektedir. Hayvanlar akıl ve düşünceye sahip olmadığı için kaygının hayvanlarda bulunan bir özellik olmadığı söylenebilir (Kierkegaard, 2009, s. 35). Kaygı; “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” (*Türkçe Sözlük*, 2009), “bireylerin, toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik” (*Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*, 1975), “güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu” (*Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*, 1974) olarak tanımlanmıştır. TDK’nın yayımladığı sözlüklerin kaygı kavramını, yaşamsal bir duygu olarak değil, modernleşen dünyadaki yönüyle ele aldığı görülmektedir.

Karmaşık bir yapıya sahip olan insanın hayatına ve çevresine belki de en anlaşılması güç yanı olan duygularının etkisi çok büyüktür. Kaygı ise bu duygular içerisinde olumlu-olumsuz yönleriyle çetrefilli bir yapıya sahiptir. İnsanoğlunun varoluşundan itibaren varlığı kabul edilen kaygı başlangıçta yaşamsal ve biyolojik bir özellik olarak ilkel insanı çevresinden gelebilecek tehditlere karşı koruma amacındayken, günümüzde ise daha çok psikolojik ve sosyal bir özellik kazanarak rekabet gücünün azalması, toplum dışına itilme ve benlik değerine yönelik tehditler sonucu ortaya çıkmaktadır (Çevik, 1993, s. 25). İnsanın temel duygulardan biri olan kaygı, değişen sosyal yaşam ile birlikte bir bakıma evrimleşmiş, farklı özellikler yüklenmiştir ki bu değişim daha da ileri giderek insanın hayatına zarar vermeye, çeşitli psikolojik ve fizyolojik hastalıklara neden olmaya, hatta kaygıyı tıbbi bir tanı olarak karşımıza çıkarmaya başlamıştır.

Kaygı bireyleri tehlikelerden kaçmak için motive etmektedir (Maller, 1988, s4). Bu durumuyla olumludur, fakat bireyin tehlike olarak algıladığı aslında tehlike teşkil etmeyen durumlarda, bu duygunun fazla yoğun yaşanması sebebiyle

başa çıkılamayacak hâle gelmesi veya süreklilik oluşturmaması durumunda, insanı yaşamsal olarak sıkıntıya sokmakta ve koruyucu bir duygu olmaktan çıkıp rahatsız edici bir hal almaktadır.

2.2.1. Kaygıyla ilgili kuramsal yaklaşımlar

Kaygı konusu, farklı psikolojik bakış açılarıyla değerlendirilmiş ve konuya farklı yönlerden açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Kaygının tam olarak anlaşılabilmesi için tüm bu yaklaşımların kaygı hakkında öne sürdüğü düşüncelerinin incelenmesi gereklidir.

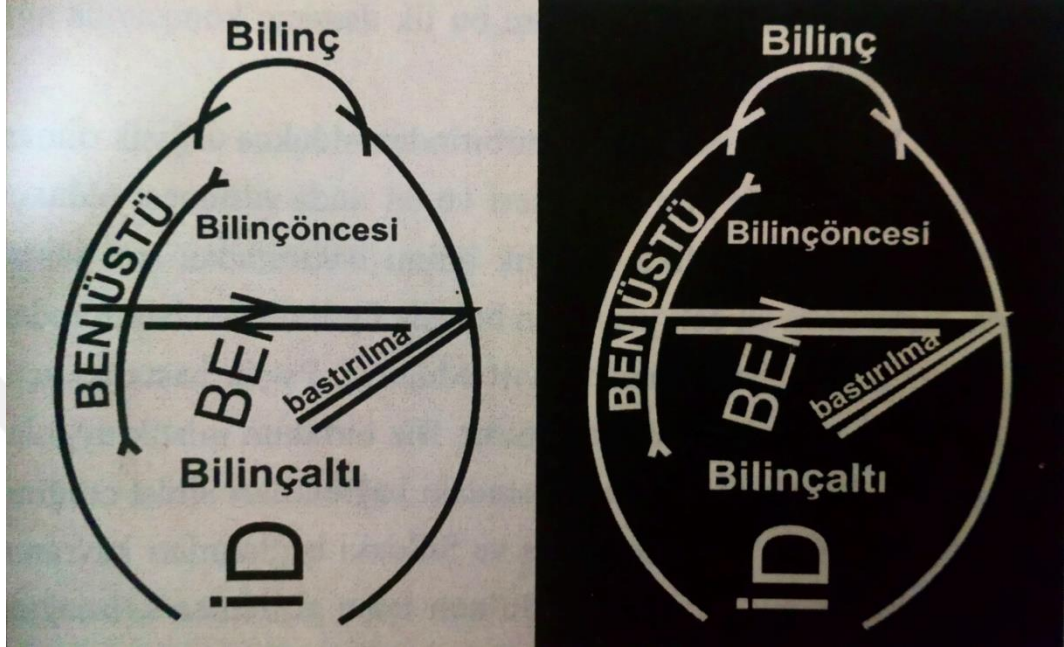
2.2.1.1. Psikoanalitik kuram açısından kaygı

Psikolojik anlamda kaygıyı ilk olarak Psikoanalitik kuram ele almıştır. Bu kuramın temsilcileri psikolojik anlamda aynı yönde düşüncelere sahip olsalar da kaygıyı farklı şekillerde tanımlamış ve farklı yönlerden ele almışlardır. Çalışmanın bu bölümünde kaygı kavramını ayrıntılı ele alan bu kuramın önemli temsilcilerinin kaygı ile ilgili görüşlerine ve çalışmalarına yer verilmiştir.

2.2.1.1.1. Sigmund Freud'a göre kaygı

Psikoanalitik kuramın kurucusu olan Freud, psikolojik anlamda kaygıyı ilk olarak ele alarak kendinden sonraki psikologlara öncülük etmiş, bu konudaki ilk çalışmaları yapmıştır. Freud kaygının temelini, bebeğin anne karnındaki doğum anına dayandırarak ilk kaygının anne rahminde ayrılış sırasında, organizmanın baş edemeyeceği derecede çok tepkiyle karşılaşması sonucu meydana geldiğini savunmaktadır (Freud, 2013, s. 83; Freud, 1977, s.59). Bu görüşten yola çıkılarak kaygının, organizmanın köşeye sıkıştığı ya da çaresiz hissettiği durumlarda ortaya çıktığı söylenebilir. Freud'a göre insan davranışları rastlantısal değildir ve organizmanın yaptığı her şey yaşamını devam ettirebilmesi için uyumsal bir amaç taşır, kaygı da aynı şekilde fiziksel ve toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyin yaşamsal faaliyetlerine katkıda bulunur. Ancak bu duygu mantıkdışı bir hâl alırsa uyum işlevini yitirerek anormal davranışların kökeni olur (Gençtan,

1981, s231). Organizmanın çevresiyle arasındaki dengeyi sağlayan duygulardan biri olarak kaygı, normal işlevi dışında bir hâle bürünmesiyle tüm taşların yerinden oynamasına neden olur, dolayısıyla organizmaya ve çevresine zarar verir.



Şekil 12. İd, ego ve süper ego (Freud. 2013. s. 89)

Freud kaygıyı, kendi oluşturduğu kişilik kuramına göre id, ego ve süper ego olarak adlandırdığı kavramlarla açıklamaya çalışmıştır. Kaygının temelini kişiliğin ilkel yanı olan “id”in oluşturduğunu belirtmektedir (Manav, 2010, s. 7). İnsanın iç tepkilerini ve isteklerini barındıran id, bu davranışların bastırılması sonucu, organizmada baskı oluşturur, bu durum insanın farklı davranış ve tepkiler meydana getirmesine neden olmaktadır. Mesela, Freud kaygının cinsel işlevin engellenmesinin sonucunda da ortaya çıkabildiğini belirtmiştir (Rothgeb, 1971, s. 5). Aslında “id”in oluşturduğu kaygı egonun kendini koruma ihtiyacından doğan üç kaygı nedeninden biridir, diğer kaygı kaynakları ise süper egonun oluşturduğu vicdan sonucu ve gerçek bir tehlike karşısında egonun geliştirdiği tepkilerdir (Gençtan, 1981, s. 234). İd tarafından baskı altında tutulan, “benüstü” (süperego) tarafından ezilen ve gerçek tarafından itilen ben (ego), birbirine ve kendine karşı harekete geçen “id”, “süper ego” ve “dış dünya”dan gelen güç ve etkiler arası uyum kurmaya çalışır; ancak “ben” tüm bunlar karşısında güçsüz duruma düştüğünde dehşete kapılır (Freud, 2013, s. 89). İnsanın güçlü arzuları, vicdanı ve

dış dünyadan gelen tehditler arasında kalması ve tüm bunlarla başa çıkamayacak duruma gelmesi durumunda kişi kaygı duymaktadır.

Freud kaygıyı normal kaygı ve normal dışı kaygı olarak ikiye ayırır. Normal kaygının yaşamsal ve faydalı olduğunu ileri sürmekte, normal dışı kaygıyı ise nevrotik kaygı olarak adlandırarak olumsuz bir durum olarak ele almaktadır (Freud, 1977, s. 65). Freud gerçek kaygının, nörotik kaygıdan sadece yoğunluk bakımından değil aynı zamanda nitelik yönünden de farklı olduğunu, gerçek kaygının günlük yaşamda yaşanan mantıklı bir duygu olduğunu ve nörotik kaygının nedeninin belli olmayıp genelde mantık dışı olduğunu belirtmiştir (G. K. Duman, 2008, s. 14).

Freud'a göre kaygı nevrozu (gerçek dışı kaygı) iki şekilde görülür, kronikleşmiş bir durum ya da kaygı atağı olarak; periyodik depresyon haftalarca veya aylarca süren bir kaygı atağıyken, kronik kaygı belirtileri, vücutta kaygı (hipokondri), vücudun işleyişi ile ilgili endişe (agorafobi, klostrofobi), kararlar ve hafıza ile ilgili endişe olarak sıralanabilmektedir (Rothgeb, 1971, s. 5). Modernleşen dünyada her gün artarak görülen psikolojik rahatsızlıkların temelinde kaygı nevrozu yatmaktadır. İnsanı her gün biraz daha yalnızlaştıran, bunalımlara sürükleyen, sıkıntılara sokan, doyumsuzluk ve mutsuzluk içinde boğan bu duygunun sadece psikolojik bir rahatsızlık olarak kalmadığı çeşitli fizyolojik ve biyolojik bozukluklara da neden olduğu görülmektedir. Ancak doğru biçimde işleyen ego; kaygı ile nasıl bahsedeceğini öğrenir, tehlikeyle yüzleşmeyi göze alır, kendini korumak için harekete geçerek önlem alır (Gençtan, 1981, s. 235-236). Kaygı insanın yaşamındaki bir nevi koruyucu kalkan görevindeyken yanlış kullanımı sonucunda organizmanın kendine çevirdiği bir silah hâline gelir. Araştırmaları sonucunda Freud kaygının tamamen önlenemez olduğu kadar tamamen tedavi edilemez olduğunu da ifade etmiştir (Rothgeb, 1971, s. 5).

2.2.1.1.2. Karen Horney'e göre kaygı

Kaygı kavramı üzerine çalışmalar yapmış psikanalizim temsilcilerinden biri de Karen Horney'dir. Freud gibi kaygının öncelikle emniyet ile ilgili olduğunu kabul etmekle birlikte kaygının doyumsuzluktan kaynaklandığı ve cinsel

güdülerin bastırılmasının kaygıya neden olduğu görüşlerini reddetmektedir (Horney, 2013, s. 11). Horney ve Freud genel kaygıyı, organizmanın karşılaştığı herhangi bir tehlike veya tehdit karşısında geliştirdiği bir tepki tanımıyla ortak bir paydada birleşmektedirler.

Kaygının nevrotik yapının bir yönü olduğunu düşünen Horney, kaygının güvenlik, sevgi ve kabul duygusu eksikliğinden kaynaklandığını savunmaktadır (Horney, 1991, s. 164). Güvenlik kaygısı, organizmanın varlığına yönelik tehditler karşısında geliştirilen bir duygu olarak yaşamsal bir görev üstlenmektedir. Sevgi ve kabul duygusu ise psikolojik anlamda pek de sağlıklı olmayan kaygı türlerinin oluşmasına neden olmaktadır. Freud'un çocukluk dönemindeki kaygının yetişkinlik döneminde tekrar ederek ortaya çıktığı görüşüne katılan Horney, kaygının tamamen çocukluk döneminde yaşanan durumlarla alakalı olmadığını düşünmektedir ve ayrıca Freud'un aksine çocuktaki kaygının oedipus karmaşasının bir sonucu olmadığını, çocuğun kişilik gelişiminin önlenmesi sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir (Gençtan, 1981, s. 244). Potansiyel olarak düşmanca bir dünyada yaratılmış olma ve çaresizlik hissi, çevreden kaynaklanan doğrudan veya dolaylı hâkimiyet, kayıtsızlık, düzensizlik, aşağılayıcı tutumlar, bireysel ihtiyaçlara karşı saygısızlık, çok fazla hayranlık, çok fazla sorumluluk, aşırı koruma, diğer çocuklardan ayırım, adaletsizlik, ana baba anlaşmazlığı gibi etmenlerin etkisiyle çocukta temel kaygı oluşmaktadır (Horney, 2013, s. 36). Kaygı gelişimi veya kaygıyla baş edebilme durumu, çocukluk dönemindeki deneyimlerin, özellikle de çevrenin etkisiyle değişebilmektedir.

Horney'e göre düşmanca dürtüler nevrotik kaygı oluşumunda temel nedendir, hatta bu durumu genç bir adamın sevgilisine duyduğu kıskançlık ve öfke nedeniyle onu uçurumdan atmayı düşündüğü sırada kalp atışlarının hızlanması ve soluk alma güçlüğü yaşaması sonucunda bir kaygı nöbeti geçirdiği örneğiyle anlatır (Gençtan, 1981, s. 241). Genç adamın yaşadığı bu fizyolojik değişmelerin altında toplumun bakış açısı, sevgi ile kıskançlık arasında kalma, olayın sonucunda meydana gelebilecek olası durumların etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca genç adamın sevgilisi tarafından terkedilme kaygısını bir çeşit ayrılma ya da kaybetme kaygısı olarak düşünürsek hem uçurumdan atmanın hem atmamanın sonucunda kaybetmenin gerçekleşeceği düşüncesi onu kaygıya

sürüklemiştir. Daha da derine inerse bu olayın temelinde aslında Horney'in bahsettiği çocukluk döneminde sevgisizlik ve ilgisizlik sonucu ortaya çıkan kaygı olduğunu söyleyebiliriz. Genç adamın sevgisizlik ve ilgisizlikle karşılaşması onu kaygıya sürüklemiş ve bu nedenle nefret duyguları geliştirmiştir.

Ayrıca Horney, kaygı ile korkuyu çoğunlukla eş anlamlı kullanarak bu iki duygunun benzerliğine dikkat çekmek istemiştir (Gençtan, 1981, s. 237). Kaygı ve korkunun bir tehlike karşısında ortaya çıkması ve organizmanın benzer tepkiler vermesi birbirine benzediklerinin göstergesidir. Hatta bu duyguların oluşumunun birbirlerini desteklediği de söylenebilir. Fakat ortaya çıkma nedenlerinin başka oluşu iki duygunun birbirinden farklı olduğunu kesinlemektedir.

Kaygının nevrotikleşmiş halinin insanı olumsuz etkilediği tüm görüşler tarafından kabul edilmektedir. Kişiler kendilerini boğan, sıkı, daraltan bu duygudan kaçmayı, güç kazanarak hayatlarına anlam ve zevk katmayı amaçlarlar (Horney, 1991, s. 185). Ancak bu kaçış bir çözüm olmadığı gibi aksine daha güç durumlarla karşılaşma riskini artırmaktadır. Kişi doğasında var olan bu duygu ile yaşamayı öğrenmeli ve onunla baş edebilmelidir.

2.2.1.1.3. Harry Stack Sullivan'a göre kaygı

Kişilik hakkında kendine özgü kuramsal görüşleriyle kaygıyı ele almıştır. Kişiliği bir enerji sistemi olarak kavramlaştırarak enerjinin gerimler (hareket potansiyeli) ve doğrudan hareketler (enerji dönüşümleri) olmak üzere iki şekilde oluştuğunu belirtmekte, gerilmelerin kaygı ya da ihtiyaçtan kaynaklandığını ileri sürmektedir (Gadipalli, 2011, s. 87). Kaygının ihtiyaçlar sonucunda ortaya çıktığı düşünüldüğünde bu duygunun, insanın kendi ihtiyaçlarını karşılaması için gerilim oluşturduğu sonucuna varılmaktadır. Ayrıca Sullivan kaygı kavramını yaygın kullanımından farklı olarak bütün acı verici duyguları kaygı olarak nitelendirmekte (İnanç ve Yerlikaya, 2008, s. 138) ve kaygıyı, kişiler arası ilişkileri başlıca yıkıcı kuvvet olarak tanımlamaktadır (Gadipalli, 2011, s. 87). Kişinin acı duygular yaşayacağı durumlarla karşılaşma olasılığının kaygıya neden olması ve kaygıyla birlikte bütün bu duygulardan kaçmaya çalışılması, kişiler

arası ilişkilere zarar vermesine neden olmaktadır. Muhtemelen bu durum Sullivan'ın bütün bu duygulara kaygı adını vermesine kaynak oluşturmaktadır.

Sullivan, Freud'un bebeklerin kaygıyı anne karnında deneyimleyerek bu duyguyla doğduğu görüşünü benimsemez. Ona göre kaygı bebeklik döneminde öğrenilir. Bebekler kaygıyı anneleri ile kurdukları empatik ilişkiler neticesinde öğrenirler ve kaygıyı azaltan-çoğaltan durumları deneyimleyerek ayırt etmeye başladıklarında kaygı doğuran ya da artıran şeylerden de kaçmaya başlarlar (G. K. Duman, 2008, s. 14). Ayrıca Sullivan çocukluk dönemindeki anne-babanın tutarsız, itici, hatalı davranışlarının, cezalar, kişiler arası olumsuz ilişkilerin kaygıya neden olduğunu ileri sürmektedir (G. K. Duman, 2008, s. 16). Çocukluk dönemindeki ilişkilerin, anne baba tutumlarının kaygı oluşumunda etkili olduğu noktasında Sullivan ve Horney'in benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Sullivan finansal güvenlik, kariyer ve aile gibi durumların devreye girdiği yetişkinler arası mücadelelerin arttığı 23 yaş döneminde kaygı ile sonuçlanan kişiler arası çatışmaların daha yaygın hâle geldiğini savunmaktadır (Gadipalli, 2011, s. 89). Bu durumun arkasında insanlar arasında büyük bir rekabetin olmasından kaynaklanan hırs, kıskançlık, kin gibi nefret duygularının olduğu görülmektedir ki bu da Horney'in nefret duygularının kaygıya sebep olduğu görüşüyle örtüşmektedir.

Sullivan kaygıyı sadece olumsuz yönüyle ele almış ve zarar verici bir duygu olarak nitelendirmiştir. Kaygının yeme, içme uyku gibi ihtiyaçların karşılanmasını engellemekte, kişiler arası ilişkileri olumsuz etkilemekte, hafızayı, algıyı ve öğrenmeyi zayıflatmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2008, s. 139). Doğal olarak insan, kaygıya karşı korunmak amacıyla davranış kalıbı geliştirerek kendine bir güvenlik sistemi kurmaya çalışmaktadır (Gadipalli, 2011, s. 87). Böyle durumlarda kişi, genellikle bu duygudan kaçma davranışı göstermektedir.

2.2.1.2. Davranışçı kuram açısından kaygı

Davranışçı psikoloji kuramcılarının kaygı ile ilgili görüşleri birbirlerini destekler niteliktedir. Kaygı doğuştan getirilmeyen ve sonradan öğrenilen ikincil dürtüdür ve bu nedenle ortadan kaldırılabılır, fakat kaygı ve korku çabucak

öğrenilebilen ve sönmeye karşı oldukça dirençli bir tepkidir (İnanç ve Yerlikaya, 2008, s. 198-199). Freud'un aksine kaygı tedavisinde daha olumlu bir yaklaşım dikkat çekmektedir. Bunun nedeni davranışçı kuramın kaygılanmanın öğrenildiği gibi kaygıyı engellemenin de öğrenilebileceği düşüncesidir. Kaygı genellikle bir kaçınma davranışıdır, bir tehlike karşısında ortaya çıkarak caydırıcı etki yaratır, ancak kaygının kendisine karşı da kaygı duygusunu yaşamamak için kaçınma davranışları gerçekleştirilebilir (Skinner, 2014, s. 179). Ayrıca davranışçı psikoloji temsilcileri kaygı ile korkuyu aynı ya da benzer duygu olarak değerlendirmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2008, s. 198; Skinner, 2014, s. 57-179). Davranışçı kuramın kaygının sonradan öğrenilmesi ve kaygıya karşı kaçınma davranışının gerçekleştirilmesi ve kaygı ile korkuyu benzetmeleri açısından Horney ile ortak görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Davranışçı kuram öğrenmeyi edimsel ya da klasik koşullanma kuramlarıyla açıklamaktadır. Bir öğrenme olarak ele aldıkları kaygı kavramına bu doğrultuda açıklık getirmeye çalışmışlardır. Kaygının koşullu uyaranlara karşı geliştirilen bir duygusal tepki olduğu belirtilerek, dış hekimini beklerken acı veren uyaranlarla karşılaşmanın (bekleme odası, dişçinin kullandığı aletlerin sesi, dışçı koltuğu vb.) kaygıya neden olduğu, ama bekleme odasında karşılaşılan bir mizah dergisinin kaygı ile bağdaştırılmaması ve kaygıyı ortadan kaldırdığı örneği ile açıklanmıştır (Skinner, 2014, s. 57-58). Kaygının, kişinin koşullanarak ortamda bulunan uyaranlara o anda verilen bir tepki olarak açıklanmasına karşın, bu duygunun uzun süre yaşanması kronikleşmesine neden olmaktadır. Kronik bir duygusal durum bazen bazı hastalıklara neden olur; örneğin, işini kaybeden bir adam bir dizi uzun nedene bağlı olarak kaygı rahatsızlığı yaşayabilir ve toplam yaşanan bu kaygının sindirim sistemine etkisi sonucunda ülser hatalığı ortaya çıkabilir (Skinner, 2014, s. 168).

Kuramların genelinde, kaygının öğrenmeye olumlu etkisinin bulunduğu yönünde bir ortak kanı vardır. Kaygının insan davranışlarına karşı isteklendirme sağlayabileceği öne sürülmektedir (Çakıroğlu, 2007, s. 67). Bir koşullanma yoluyla gerçekleşen bir öğrenme olduğu savunulan kaygının, yine koşullanma sonucu edinilen öğrenmeyi kolaylaştıracak etki göstermesi oldukça

düşündürücüdür. Bu durum davranışçı kuramın kaygı konusundaki açıklamalarının bazı noktalarda eksik kaldığının göstergesidir.

2.2.1.3. Varoluşçu kuram açısından kaygı

Varoluşçuluk tıpkı Şeyh Galib'in "*Hoşça bak zâtına kim zübde-i âlemsin sen/Merdüm-i dîde-i ekvân olan âdemsin sen*" dizelerindeki gibi insanı kâinatın merkezine koyarak onu diğer varlıklardan ayrı tutar ve her insanı kendine özgü ve benzersiz kabul eder. Varoluşçuluğa göre her nesnenin bir özü (nitelikleri) vardır ve nesnelere bu öze göre var olurlar, ancak bu durum yalnızca insanda değişiklik gösterir ve insan önce var olur daha sonra kendi özünü oluşturur yani insanda varoluş özden önce gelmektedir (Sartre, 2010, s. 7-8). Bu durum her insanı diğer varlıklar arasında tek ve biricik kılar.

İnsana verdiği değerle insani duyguları öne çıkaran varoluşçuluk, kaygıyı temel bir kavram olarak ele alan ve âdemin varoluşuyla ilişkilendiren ilk kuramdır. Doğada insanı diğer varlıklardan ayıran şey iradesi yani seçme özgürlüğüdür, bu durum insanın kendi sorumluluğunu yüklenmesine ve varoluş kaygısı duymasına neden olur (Gençtan, 1881, s. 87-88; Kierkegaard, 2009, s. 38-56, Sartre, 2010, s. 41). İnsan kendi yaratılmışlığının, ölümlü bir varlık oluşunun farkına varmasıyla kaygılanmaya başlar (Aşar, 2014, s. 90-91). İnsanın kendi yolunu kendi çizme özgürlüğüne ve kısıtlı zamana sahip olması, çoğu zaman omuzlarındaki ağır bir yük hâline gelir. Çünkü kişi her şeyi, en iyi ve en hızlı gerçekleştirme isteğine kapılır, ancak kimi zaman çevresel faktörler nedeniyle ceza ve arzuları arasında kaygıya sıkışıp kalır.

Felsefi anlamda kaygı, bilinmeyen bir nedenden kaynaklanan tedirginlik veya gerginlik halidir (Rogers, 1959, s. 204). Olumlu veya olumsuz bir nedenden dolayı benlik kavramıyla yaşanan her çatışma inkâra ya da çarpıtmaya götürür, bu durum kısa vadede kaygıyı azaltsa da uzun vadede veya çok yoğun yaşanıldığında insan yaşamına zarar vermeye ve düzensizlik olarak adlandırılan tuhaf ya da anlaşılmasız davranışlara yol açmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2008, s. 305). İnsanın bu duyguyla dünyaya geldiğini savunan varoluşçuluk, kaygının normal sınırını aşmasıyla birtakım hastalıklara yol açabileceğini belirtir.

YaratılıŖta var olan kaygı sadece insana zarar veren olumsuz bir duygu olarak değil, yaŖam için gerekli görülüp olumlu yönleriyle de ele alınır. Bu noktada Freud'un kaygı kavramıyla birtakım benzerlikler göze çarpmaktadır.

2.2.1.4. BiliŖsel kuram açısından kaygı

Kaygı sağlıklı bireylerde yaŖam boyu uyumsal ve koruyucu iŖlevi olan normal ve sağlıklı bir duygudur, fakat kaygı bozukluğu birtakım sıkıntılara ve iŖlev kaybına neden olmaktadır (E. Karakaya ve ztop, 2013, s. 11). VaroluŖsal kurama ve Freud'a benzer bir yönde kaygıyı tanımlayan biliŖsel kuram, kaygı bozukluğunun biyolojik ve fizyolojik anlamda eŖitli hastalıklara neden olduğunu savunmakta özellikle kaygı bozukluğunun biliŖsel çarpıklıklardan kaynaklandığını savunmaktadır.

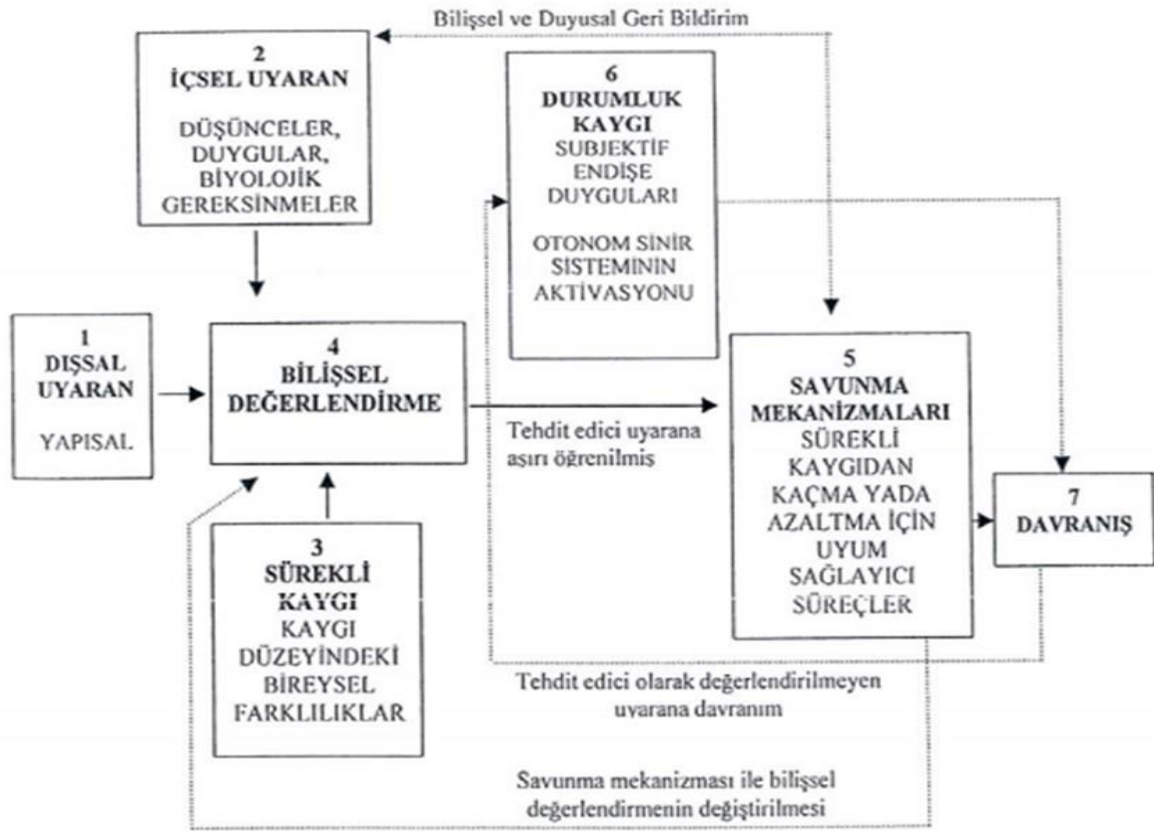
BiliŖsel kurama göre kaygı oluŖumu ve kaygı düzeyi kiŖiye özel geliŖmektedir. KiŖinin kaygıya yaklaŖımı ve olayları algılama-yorumlama Ŗekli kaygı düzeyini etkilemektedir (Arabul, 2017, s. 30). Nitekim kaygı; oluŖumu, düzeyi ve bozukluğu açısından tamamen bireyin geliŖimine, etkilendiği çevresel faktörlere ve deneyimlerine bağlı olarak deęiŖmektedir. Bu durum insanın kendi bakıŖ açısı ve bilincinden kaynaklandığı için tedavi edilebilir olmalıdır.

Kaygı bozukluğunun fiziksel, duygusal, davranıŖsal, biliŖsel ve kiŖilerarası iliŖkiler olmak üzere insanı her yönden olumsuz etkilediği görülmektedir (E. Karakaya ve ztop, 2013, s. 11). BiliŖsel yaklaŖıma göre; kaygı oluŖumunda biliŖsel, davranıŖsal ve fizyolojik ögeler bir arada bulunur, birbirini etkiler, genellikle de bu etkileŖim kaygıyı artırarak baŖa çıkılamaz hâle getirir (z, 2010, s. 48). KiŖide oluŖan herhangi bir kaygı baŖka kaygı oluŖumlarını tetikleyerek karmaŖık bir Ŗekilde zincirleme etki ile bir kanser hücresi gibi büyüyerek etki alanını geniŖletmektedir.

2.2.2. Kaygı eŖitleri

Kaygı kavramının daha iyi açıklanabilmesi amacıyla eŖitli nedenlere dayanarak kendi içerisinde bölümlere ayrılmıŖtır. Genel olarak kullanılan

çeşitlendirme ise ortaya çıkışı bakımından durumluk ve sürekli kaygı olarak ikiye ayrılmış olandır. Bu kaygı türleri ilk olarak Sepielberger tarafından 20. yüzyılda tanımlanmıştır (Arabul, 2017, s. 24). İki faktörlü bu kaygı kuramında durumluk ve sürekli kaygı türleri birbirinden bağımsız değil, aralarında .33 ile .66 arasında orta dereceli bir ilişki söz konusudur (Başarır, 1990, s. 4). Araştırmanın bu bölümünde kaygı kavramının daha iyi tanınabilmesi amacıyla sürekli ve durumluk kaygı çeşitlerine değinilecektir.



Şekil 13. Durumluk ve Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki (Başarır, 2008 s. 34'den Akt. Yeniçikti, 2010, s. 20).

2.2.2.1. Durumluk (state) kaygı

Bu kaygı türü adından da anlaşılacağı üzere belirli durumlara bağlı olarak ortaya çıkan ve neden olan durumun ortadan kaybolmasıyla kaygı da son bulmaktadır. Genel olarak durumluk kaygı, bireyin kendine göre baskı ve stres

oluşturan uyaranlar karşısında hissettiği duygu olarak tanımlanır (G. K. Duman, 2008, s. 19; Arabul, 2017; s. 27; Çakır,2015, s. 10). Bu durumu yine bir dışçı örneği ile açıklayabiliriz: Dışçıye giden birinin dışçı koltuğundan, aletlerin sesinden vb. kaygılanmasına neden olduğu gibi bu uyarıcıların ortadan kalkmasıyla kaygının da son bulması, hissedilen kaygının durumsal bir özellik taşıdığını göstermektedir.

Durumluk kaygı, kişinin olayları yorumlama şekline bağlı olarak geliştiği için nedenleri genellenemez. Örneğin, uçakta yolculuk eden iki kişiden birinin küçük sarsıntılar karşısında uçak düşecekmiş gibi bir düşünceye kapılarak kaygıyla verdiği tepkiler ile bu durumu normal karşılayan ve kaygılanmayan diğer yolcunun verdiği tepkilerin aynı olmaması gibi. Bu olayın nedenleri hakkında birtakım senaryolar üretmeye kalkarsak; kaygıya kapılan yolcunun daha önce uçağa binmemesinden, yükseklik korkusuna sahip olmasından, başka kaygı bozukluklarının etkisinden ya da daha önce uçak kazası geçirmiş olmasından kaynaklandığını düşünebiliriz. Yine aynı yolcunun kaygısı uçaktan inince son bulacağı düşünülürse kaygının durumsal olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Durumluk kaygı normal kaygı olarak nitelendirilen, insanı bir tehlike karşısında kendini korumaya alması için uyarıcı kaygıyı kapsamaktadır. Bireyin içinde bulunan durumu tehlikeli olarak algılamasından, tehlikeli ya da riskli şartlar karşısında ortaya çıkar (Göveç, 2014, s. 5). Bu kaygı türü ne kadar gerçek bir tehlike karşısında ortaya çıksa da bireyin bazen tehlike oluşturmayan durumları tehlikeli olarak algılayarak kaygılanmasının da durumluk kaygı türüne girdiği unutulmamalıdır. Yine de durumluk kaygının insan yaşamına daha az zarar vereceği söylenebilir.

Dil öğreniminde genellikle durumluk kaygı ile karşılaşmaktadır. Çünkü birey sadece konuşma, dinleme, okuma ya da yazma sırasında kaygıyı yaşamaktadır. Böyle durumlarda öğretmen, kaygının öğrenmeye olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için öğrencilerin sınıf içerisinde bilişsel ve duyuşsal olarak rahat hissetmelerini sağlamalıdır (Halat, 2015, s. 47).

2.2.2.2. Sürekli (trait) kaygı

Sürekli kaygı sağlıklı insanın bir tehdit karşısında normal olarak geliştirdiği duygudan farklı bir durumu ifade eder. Bu bir tür kronikleşmiş bir hastalık olarak düşünülebilir. Genel olarak sürekli kaygı kişinin kaygıya olan eğilimiyle içinde bulunduğu durumları çoğu kez tehdit olarak algılamasıyla mütemadiyen kaygı duyma durumu olarak tanımlanır (G. K. Duman, 2008, s. 19; Arabul, 2017, s. 13; Göveç, 2014, s. 5; Çakır, 2015, s. 11; Başarır, 1990, s. 4). Tanımdan da anlaşılacağı üzere sürekli kaygı da kişinin olaylara yaklaşımıyla alakalı olduğundan kişiye göre değişmektedir. Bireyin tehlike oluşturmeyen durumları bir tehdit olarak algılaması sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sürekli kaygının oluşmasında kişilik özelliklerin yanında durumluk kaygının da etkisi vardır. Çünkü durumluk kaygının yoğun ya da fazla yaşanması sürekli kaygının oluşumuna ortam hazırlamaktadır. Buna karşın bireyin sürekli kaygı seviyesi, herhangi bir tehdit karşısında geliştireceği durumluk kaygı şiddetini etkilemektedir (Halat, 2015, s. 48). Sürekli kaygı doğrudan görülemez ancak durumluk kaygı sıklığı veya yoğunluğundan anlaşılabilir (Başarır, 1990, s. 5). Yoğun bir şekilde sürekli kaygı yaşayan bireyler durumluk kaygıları sırasında normalden daha fazla, hatta abartılı denilebilecek tepkiler göstermektedirler.

Sürekli kaygı duyan kişiler, kaygıya maruz kaldıklarında sosyal, fizyolojik ve psikolojik yönlerden daha olumsuz etkilenmekte ve bu durum eğitim hayatlarına zarar vermektedir. Bu nedenle insana zarar veren sürekli kaygı türü aksatılmadan tedavi gerektiren bir rahatsızlık olarak görülmeli ve bireyin bu kaygıyla başa çıkması sağlanmalıdır.

2.2.3. Kaygı nedenleri

Kaygı ortaya çıkışı bakımından insandan insana farklılık gösteren bir duygu olarak nedenleri çok fazla çeşitlilik göstermektedir. Dolayısıyla nedenlerinin belirlenerek sıralanması güçtür. Ancak genel olarak kaygıya inanç, başarı-başarısızlık, toplumsal beklenti, toplumsal değişim, başkaları tarafından kabul görme-görmeme, para kaybı, ahlaki çıkmazlık, saldırı, ayrılık, göç, sevgi-

sevgisizlik, emeklilik, güvenlik, kararsızlık, hastalık, çevresel kirlilik, gebelik, iş- işsizlik, sosyal ilişkiler, ölüm, değer vb. durumlar kaygıya neden olan faktörlerdir (Üst, 2012, s. 6). Bu faktörler incelendiğinde ana çizgileriyle bilişsel, duyuşsal, fizyolojik, sosyal ve ekonomik ihtiyaçların kaygıya neden olduğu görülmektedir. Tabii ki bu ihtiyaçların kişinin isteğine göre değişmesi doğal bir durumdur. Ayrıca kalıtsal faktörlerin kaygıya neden olduğu düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar çocuklardaki kaygının %30'unun genetik nedenlerden kaynaklandığını göstermektedir (Huberty, 2004). Kaygı nedenlerinin çeşitlilik göstermesinde kültürel farklılığın da etkisi büyüktür. Hangi ortamın nasıl kaygı oluşturacağı kültürden kültüre değişmektedir, ancak yine de evrensel bir genelleme yapılabilir ve bu doğrultuda kaygı nedenleri desteğin çekilmesi, iç çelişki, olumsuz sonucu beklemek ve belirsizlik olmak üzere dört başlık altında incelenebilir (Cüceloğlu, 2002, s. 277).

2.2.3.1. Desteğin çekilmesi

Bireyin her zaman yardım gördüğü bir konuda bir anda tek başına kalması, yalnız başına başarma-başaramama arasında kaygıya sürüklenmesine neden olur. Bu tür kaygının şiddeti bireyin kendine olan güveni ve üstesinden gelebilme inancı ile ters orantılıdır. Bu duruma okula yeni başlayan küçük bir çocuğu örnek verebiliriz. O güne kadar ailesinden evinden hiç uzaklaşmamış olan çocuk, bir anda annesinden, ailesinden, evinden, oyuncaklarından ayrılarak tanıdığı kimsenin olmadığı bir ortamda tek başına bırakılmasıyla kaygıya sürüklenir.

2.2.3.2. Olumsuz sonucu beklemek

Çeşitli nedenlerden dolayı kişinin kendini, bir durumun istemediği bir şekilde gerçekleşeceğine inandırmasından ya da herhangi bir şeyin kesin olarak olumsuz sonuçlanacağını bilmesine rağmen bu durumu istememesinden ya da kabullenememesinden kaynaklanan kaygıdır. Mesela bir öğrenci kalacağını bildiği bir dersin sonuçlanmasını beklerken bu kaygıya kapılır.

2.2.3.3. Belirsizlik

İnsan yaşamını planlamaya ve bu doğrultuda hareket etmeye her zaman meyillidir. Bu nedenle de hep önünü görmek ve ona göre kararlar almak ister. Yaşamının ne zaman son bulacağını, bir dakika sonrasını bile bilmeyen insanın, böyle bir istek göstermesi ve belirsizlik karşısında bu kadar kaygıya kapılması bir hayli düşündürücüdür. Buna rağmen insan hayatında ne olacağını bilmemektense, olumsuz durumların olacağını bilmeyi ister (Cüceloğlu, 2002, s. 278). Çünkü insan olacak olaylara göre kendini hazırlamaya, gerektiğinde birtakım tedbirler almaya meyillidir.

2.2.3.4. İç çelişki

Toplum tarafından kabul görmeyen ya da inanca ters düşen davranışların sergilenmesi sonucu kişinin toplum, inanç vb. etmenler ile kendi arzuları arasında sıkışıp kalmasıdır. Bu durumlarda kişi kendini kurtaracak ya da haklı gösterecek nedenler arar, fakat çözüme ulaşamadığı sürece kaygı yaşar. Bu durum genellikle günah-sevap, doğru-yanlış, idealler-istekler arasında yaşanır. Nükleer silahların insanlığa ve çevreye zararları nedeniyle kullanılmasına karşı olan bireyin bu silahların üretildiği bir laboratuvarında çalışmak zorunda kalması nedeniyle kaygı duyması bu duruma örnek verilebilir (Çakır, 2015, s. 12).

2.2.4. Kaygı belirtileri

Kaygı çoğu zaman insanın bünyesinde oluşturduğu bazı belirtileriyle nitelendirilmektedir. Örneğin; sıkıntı, bunaltı, daralma, huzursuzluk, gerginlik, kötü bir şey olacağı gibi durumlar, birer kaygı belirtisidir ve aynı zamanda kaygıyı tanımlarken kullanılmaktadırlar. Kaygı belirtileri titreme, terleme, kas ağrısı-gerginliği, huzursuzluk, çabuk yorulma, soluk yetmezliği, çarpıntı, soğuk eller, ağız kuruluğu, baş dönmesi, yüz kızarması, üşüme, sık idrara çıkma, heyecanlı olmak, dikkat eksikliği, sakarlıklar, ani düşünceler, alınganlık vb. şekillerde görülür ve bu belirtilerden en az altısının bulunması kaygı bozukluğunu işaret eder.

Ayrıca çocuk ve gençlerde bu bozuklukların genellikle akademik ve sosyal kaynaklı olduğu belirtilmektedir (Çevik,1993, s. 30).

Tablo 4. Kaygının bilişsel, davranışsal ve bedensel bileşenleri. (Alkın ve Onur 2007 s. 298)

Bedensel	Bilişsel	Davranışsal
Çarpıntı	Katastrofik düşünceler	Motor huzursuzluk
Nefes alamama	Endişeler	Kaçınma
Boğulma hissi	İntrusif düşünceler	Güvenlik davranışları
Terleme	Obsesyonlar	Kompulsiyonlar
Titreme	Flashbackler	Yardım arama
Baş dönmesi, sersemlik		
Göğüste sıkışma		
Hiperventilasyon		
Epigastrik rahatsızlık		
Kas gerilimi, ağrıları		
Hiper tansiyon		
Pupil dilatasyonu		

Kaygı belirtileri genellikle bedensel, bilişsel ve davranışsal olarak üç yönden incelenmektedir. Bedensel olarak ortaya çıkan belirtiler düşük düzey kaygı durumunda bile ortaya çıkabilen ve herkesin bir miktar tecrübe ettiği gözle görülebilen titreme, terleme, hızlı kalp atışları, mide bulantısı, kalp sıkışması gibi fizyolojik belirtilerdir.

Bilişsel kaygı belirtileri hafif ve orta dereceli yaşanan kaygıda öğrenmeyi olumlu etkilemekte, güdüleyici bir özellik göstermektedir (Arabal,2017, s. 30). Fakat yüksek düzeyde kaygı bu durumu tersine çevirmektedir.

Davranışsal kaygı belirtileri ise kişide oluşan tehdit algısı onu kaçmaya sürükler, kaçma ve kendini güvene alma davranışları kaygıyı o anda düşürse de hastalığın ilerlemesine neden olmaktadır (Alkın ve Onur, 2007, s. 298). Çünkü kaygıyla kaçarak değil, ancak yüzleşerek başa çıkılabilmektedir. Tablo 4'te tüm bu belirtiler; bilişsel, davranışsal ve bedensel yönleriyle kategorileştirilerek listelenmiştir.

2.2.5. Kaygı ile korku arasındaki fark

Kaygı ile korku duyguları çoğu zaman birbirine karıştırılmakta ve bu kelimeler birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bunun sebebi iki duygunun birbirine olan benzerliği; ortaya çıkış nedenlerinin yakınlığı, birbirleriyle ilişkili olmaları ve bazı belirtilerinin aynı olmasındandır. Zira hem kaygı hem korku hissini

beraberinde titreme, hızlı kalp atışı, ateş basması, üşüme gibi belirtiler görülmektedir. Aynı zamanda her iki duygu da bir tehdit karşısında oluşmakta ve korkunun bazen kaygıyı beraberinde getirdiği gözlenmektedir. Korku hali hazırdaki bir durum sebebiyle gelecekte kötü birtakım sonuçlar ortaya çıkma ihtimaline dair bir değerlendirmedir ve bir değerlendirme olduğu için bilişseldir, kaygı ise yükselen bu korku hissine karşı gerçekleştirilen psikolojik bir tepkidir (Fussom, 1999, s. 9). Dolayısıyla kaygı bilinçdışı ortaya çıkan tamamen duyuşsal bir duygudur.

Kaygıyı ilk defa bir kavram olarak ele alan Kierkegaard (2009, s. 35); kaygının korkudan ve korkuya bağlı benzer nesnesi olan tüm kavramlardan tamamen farklı olduğunu, düşünce, akıl gibi insana özgü özelliklere dayandığını ifade etmektedir. Korku, keder, dehşet ve üzüntü kelimelerinin ifade ettiği anlamlardan farklı olarak nedensiz bir endişeye işaret eden kaygı, korkudan ve belirli bir şeye gönderme yapan tüm kavramlardan farklıdır (Akış, 2014, 25-26).

Kaygı kişiye bağlı olarak değişiklik gösteren bir duygu iken korku biraz daha genellenebilen bir duygudur. Korkunun fiziksel ve gerçekçi bir tehlike karşısında oluştuğunu, kaygının ise gerçekçi olmayan, kişinin olaylara yaklaşımına göre değişen ve daha çok becerilere ve deneyimlere yönelik tehditler sonucu ortaya çıktığını savunulur. (K. Özer, 2004, s. 10-12). Özer'in tanımının daha çok normal dışı kaygılar için geçerli olduğu görülmektedir. Çünkü normal kaygı gerçek ve yaşamsal tehditler karşısında gösterilen bir tepki olarak gerçekleşmektedir (Gençtan, 1981, s. 31).

Kaygı ve korku arasında temel olarak üç fark bulunur:

1. Korkunun kaynağı belliyken kaygının belirsizdir.
2. Korku kaygıdan daha şiddetli hissedilen bir duygudur.
3. Kaygı genellikle korkudan daha uzun süren bir histir. (Cüceloğlu, 2002, s. 277).

2.2.6. Kaygının performans ve başarıyla ilişkisi

Kaygı duygusu gereklilik ifade eden bir duygu olmasına rağmen, bazı durumlarda faydalı olmaktan çıkıp çeşitli açılardan insan hayatını olumsuz

etkileyebilmektedir. Bireyin eğitim-öğrenim hayatı da kaygıdan etkilenen önemli alanlardan biridir. Kaygılı çocuklar okullarında, unutkan ve dikkatsiz göründükleri gibi özellikle organizasyon gerektiren konularda zorluk yaşayabilmektedirler (Göveç, 2014, s. 11). Yüksek derecede yaşanan kaygı, tüm bu zorluklarla sınırlı kalmayıp bireyi, öğrenme ortamından uzaklaşmasına neden olacak kadar etkileyebilir.

Kaygının eğitim alanında etkisi genellikle bilişsel olarak değerlendirilmektedir. Kaygılı bireyler daha düşük bellek performansı göstermektedirler (Stöber ve Esser, 2001, s. 5). Kaygı; bilginin ön belleğe alınırken, uzun süreli belleğe kaydedilirken ya da uzun süreli bellekten geri getirilirken çeşitli engeller oluşturarak başarıyı ve öğrenmeyi yöneten bilişsel süreçleri dolaylı yoldan etkileyebilir (Tobias ve Deutsch, 1980, s. 5). Bu durumun oluşması kişinin, bütün öğrenme, düşünme, algılama gibi bireyin akademik hayatında çok önemli faaliyetleri gerçekleştirmesine engel oluşturur.

Dikkat ve isteklendirmenin sağlanması, kaygı miktarının dengelenmesine bağlıdır. Kaygının artış göstermesi, kaygıya neden olan faktörler dışındaki şeylere odaklanılmasına ve beynin bilgiyi işleme mekanizmalarının düzgün çalışmasına engel olmaktadır (Eysenck, Derakshan, Santos, Calvo, 2007, s. 349). Bu doğrultuda okuma ve İngilizce, matematik, doğal ve sosyal bilimler ve psikoloji alanlarını kapsayan bir araştırmanın sonuçları, bütün alanlarda kaygı düzeyi yükseldikçe başarı ve öğrenme performansının düştüğünü göstermektedir (Hembree, 1988, s. 56). Yapılan çalışmalarda kaygı seviyesinin yüksek olmasının olumsuz sonuçlar doğurduğuna dikkat çekilmektedir. Ancak çok düşük düzeydeki kaygı da öğrenmeyi zorlaştırmaktadır (Boyacıoğlu, 2210, s. 14). Çünkü normal seviyede kaygı duyulmasının ters etki yaptığı, dikkati ve güdülenmeyi artırdığı düşünülmektedir.

Kaygı genellikle karşımıza eğitim sürecini manipüle eden yönüyle çıkmaktadır. Son yıllarda kaygının dil eğitimi üzerinde büyük ölçüde etkili olduğu görüşü hâkimdir. Tıpkı fen veya matematikte başarılı performans gösterilmesini engellediği gibi kaygı, özellikle sınıf ortamında yabancı dil öğreniminde başarıyı düşürür (E. K. Horwitz, M.B. Horwitz, Cope, 1986, s. 125). Eğitimde kaygının

oluşturduğu tüm olumsuzluklar ancak kaygının normal seviyede seyretmesini sağlayarak engellenebilir. Öğrenci ile yakın diyalogda bulunan ve öğrenmeyi yöneten öğretmenlere bu konuda büyük görev düşmektedir.

2.2.7. Kaygının yazma becerileri üzerine etkisi

Yazma kaygısı, yazma becerisine ya da yazma becerisinin gerektirdiği işlemleri gerçekleştirme sürecine yönelik yaşanan bir gerilim tepkisidir. Yazma kaygısının temelinde yazıya yapılan olumsuz değerlendirmeler, kişisel değerlendirme korkusu, yazma derslerinde başarısızlık olmak üzere üç faktör bulunmaktadır (Aytan ve Tunçel, 2015, s. 52). Yazma becerisi sonucunda elde edilen ürüne yönelik çevreden alınan tepkiler, yazmaya yönelik tutumu ve özgüveni etkilemektedir. Eğer bu tepkiler kişinin özgüveni zedeleyici şekildeyse kişisel değerlendirme korkusunu beraberinde getirmekte ve başarısızlık duygusunu pekiştirmektedir. Bu yönüyle yazma kaygısı özyeterlik inancıyla ilişkilendirilmektedir (Pajares, 2003, s. 145). Yazılarının olumsuz değerlendirileceği düşüncesiyle yazma becerilerini kullanmayı aşırı derecede korkutucu bulan bireyler, yazma kaygısı duymakta ve yazma konusunda başarısız olabilmektedirler (Daly, Miller, 1975, s. 243). Cheng (2004, s.46), yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkileyecek düzeyde kaygı yaşamalarının kaynağında; kendine güven ve başkalarının olumsuz eleştirileri yanında öğretim uygulamaları, yazma ve öğrenmeyle ilgili kişisel inançların da yazma kaygısına neden olduğunu belirlemiştir. Yanlış yazma öğretimi uygulamaları öğrencilerin yazmaya yönelik kişisel inançlarını ve öz güvenini olumsuz etkileyeceği gibi öğrencilerin yazmaya yönelik tutumuna ve yazma becerilerinin geri planda kalmasına neden olarak yazma kaygısı yaşama oranını artırmaktadır. Tüm bu nedenler ise bireyin yazmaya yönelik tutumunu olumsuz etkileyerek yazma becerilerinin kullanımına ve gelişimine engel oluşturmaktadır.

Yazma kaygısının daha çok olumsuz etkisi ele alınsa da yazmaya yönelik güdülenmeyi destekleyebilen olumlu yönünden de bahsetmek mümkündür. Bu durum daha çok yazma kaygısının şiddetiyle ilgilidir. Yazma kaygısının olumlu

ya da olumsuz olduğu kaygının Şiddeti, etki y6n6n6 ve d6zeyine g6re belirlenebilir. Yazma kaygısı genel olarak dilsel sorunlara neden olsa da bazen odaklanabilmek i7in biraz kaygı gerekmektedir (Negari ve Rezaabadi, 2012, s. 2578). Kaygı seviyesinin d6Őuk olması genel uyarılmışlık halinin de d6Őuk olmasına neden olduğu i7in kaygı seviyesi orta d6zeyde tutulmaya 7alıŐılmalıdır (S. Maden. Dincel, A Maden. 2015, s. 753). Orta d6zeyde hissedilen kaygı isteklendirmeyi ve dikkati artırıcı, 6ğrenmeyi kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Ancak y6ksek kaygı tam tersine bireyin odaklanma g67l6Đu ve dikkat eksikliği yaŐamasına neden olan bir durumdur. Bu durum kişinin performansını olumsuz etkileyerek, yazma becerisinin kullanımını sınırlamakta ve kişinin kaygı d6zeyinin daha fazla y6kselmesine neden olmaktadır.

Yazma becerisini olumlu ya da olumsuz y6nde etkileyebilen kaygı, ortaya 7ıkıŐ Şekli ve Şiddet derecesi bakımından bireyden bireye farklılık g6stermektedir. Kaygının etki y6n6 ve d6zeyi kazandırılan becerinin zorluk d6zeyiyle ilişkilendirilmektedir (C6celoğlu 2002, s. 278). İ7erdiği s6re7ler nedeniyle yazmanın temel dil becerileri arasında en fazla zorlanılan beceri olması, 6ğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmakta ve yazmayı hayat boyu zevk duyarak kullanacakları bir dilsel beceri h6line d6n6Őmelerine engel olmaktadır (Yaman, 2010, s. 272) . Yazma becerisinin zorluğu yazma kaygısını tetiklemekte ve yazma becerisinden ka7ma eğilimine neden olmaktadır. Ancak becerinin zorluk d6zeyi yine kişiden kişiye farklılık g6stermesi yazma kaygısının etki y6n6n6n ve d6zeyinin 6l76lmesini zorlaştırmaktadır. Buna karşın 6ğrencilerin d6Őuk yazma performanslarının yazma kaygısına neden olduğu belirtilmektedir (S. Kara, 2013, s. 104). 76nk6 yazma becerilerindeki eksiklik veya başarısızlık bireyin yazma konusunda daha fazla gerilim yaŐamasına neden olmaktadır.

2.2.8. Yazma eğitiminde kaygı ile baş etmenin yolları

İnsan, kendine ait bir duygu olan kaygı ile baş edebilecek ve onu y6netebilecek g67te yaratılmıŐtır. Evde, sokakta, okulda, alış-veriŐte, işte kısacası her an her yerde karşılaştığı bu duygu kişiye 7eŐitli zararlar vermekte, hatta bazen onu esir alacak dereceye varmaktadır. B6yle durumlarda duyulan 7aresizlik

hissiyle kişiler genellikle kaçınma davranışları göstermektedirler. Ancak kaygıdan kaçmak onu ve zararlarını büyütmekten başka işe yaramamaktadır. Bu nedenle insan kaygılarıyla yüzleşerek baş edebilmenin yollarını bulmalıdır.

İnsanın kaygılarını dizginleyebilmesi için pek çok araştırma yapılmış, çözüm yolları sunulmuştur. Kaygı mantıksız düşüncelerden kaynaklandığı için ilk yapılması gereken kaygılanılan konunun mantık süzgecinden geçirilmesi ve kaygılandırıcı düşünceler üzerinde düşünmemeye çalışılmasıdır, daha sonra kaygının bedene olan olumsuz etkilerinden kurtulmak için koşma, yüzme, mekik gibi faaliyetlerle bedenin normal işleyişine dönmesi sağlanmalı, bunlar yetersiz kaldığında ya da bu işlemlerin gerçekleştirilemediği bir ortamda ise rahatlama ve gevşeme egzersizleri yapılmalıdır (Huebner, 2009, s. 28-64). Ancak Fussom (1999, s. 30) kaygı anında ilk olarak karşılaşılan tehdidin değerlendirildiğini ve bu değerlendirmeyle kaygı karşısında gerçekleştirilecek davranışların belirlendiğini ifade eder. Dolayısıyla kaygıyı yenmek, kaygılandığımız andaki düşüncelerin kontrolüyle sağlanabilir. Bu anda kişinin kaygıya neden olan durumların üstesinden gelebileceği ve yeteneklerine olan inancı, savaş kararı almasını ve kaygının azalmasını sağlamaktadır (Fussom, 1999, s. 30).

K. Özer (2004, s. 83-129) ise kaygı ile baş etme yollarını düşünsel düzenleme, zihinsel resimlerde düzenleme, gevşeme tepkisini öğrenme olmak üzere üç bölüme ayırarak vermiştir:

1. Düşünsel düzenleme; otomatikleşmiş bir yapıda olan kaygıların, özgün değil çevreye dayalı bir yaşam gerektirdiği, kesin, keskin, yargılayıcı, dar açılı, etiketçi ve gerçekçi akıl dışı bir düşünce alışkanlığına oturtulmuş olduğu algılanarak, hayata karşı temkinli olma öğrenilmelidir;
2. Zihinsel resimlerde düzenleme; önce hoş bir anıdan bir fotoğraf karesi düşünülerek zihinde yavaş yavaş parlaklaştırılır ya da büyütülür, sonra hoş olmayan bir anıdan seçilerek yavaş yavaş silikleştirilir ya da renksizleştirilir, küçültülür; sonra kötü bir anın videosu düşünülür defalarca ileri geri sarılır ve artık kaygı oluşmayana kadar devam edilmelidir;
3. Gevşeme tepkisini öğrenme; çeşitli nefes egzersizleri ile bedendeki gerginlik hissini atmaya ve kas gerilimini çeşitli zihinsel faaliyetlerle atmaya yöneliktir.

Kişinin kaygılarından kurtulması kadar onları hayatından uzak tutabilmesi de çok önemlidir. Çünkü artık üstesinden gelindiği düşünülen kaygılar bazen farklı şekillerde farklı nedenlere bürünerek geri dönebilmektedir. Düzenli uyumak ve spor yapmak, düzenli-sağlıklı beslenmek, ilgi ve yeteneklere uygun hobiler seçerek öz gelişimi sağlamak bu durumun önüne geçmektedir (Huebner, 2009, s. 71-74).

Buraya kadar yazma eğitimi ve öğretimini etkileyen kaygılar da dâhil olmak üzere kaygıyla baş etme yolları ve kaygıları uzak tutma yöntemlerinden bahsedilmiştir. Tüm bunlar kaygı problemi olan kişilerin bizzat kendisini uygulaması gereken yöntemleri oluşturmaktadır. Özel olarak yazma eğitimi etkileyen kaygılarla baş etme yöntemlerinde ise görev daha çok öğretmenlerin üzerine düşmektedir.

Yazma eğitiminde öğretmen, öncelikle kaygı nedeniyle problem yaşayan öğrencileri iyi tespit etmelidir. Daha sonra kaygılarının üstesinden gelmesi konusunda bu öğrencilere rehberlik etmeli ve onların özgüvenlerini artırıcı uygulamalar yapmalıdır. Bunun için öğretmenler kaygı belirtilerini tanımalı, öğrencilerin yazma kaygısına neden olan korkularını belirlemeli ve öğrenciye bu korkularını yenmesi için yardımcı olmalı, onları yazmaya teşvik etmelidir (Smith, 1997, s. 47). Ayrıca öğretmen sınıf içerisinde öğrencileri kaygıya sürükleyecek durumları engellemeli, sınıf ortamını bir yarış ortamına sokmamalı ve öğrencilerin eğlenerek öğrenebileceği yöntem-teknipler seçerek sınıfı öğrencilerin stres attıkları, mutlu oldukları, sosyalleştikleri bir ortam hâline getirmelidir. Tighe (1987, s. 3), yazma sürecinde akran değerlendirmenin kullanılmasının ve yazma hazırlığı yapılmasının yazma kaygısını azalttığını belirtmektedir. Örneğin, öğretmenin öğrenme sürecine uygun şekilde yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemini kullanması, öğrencilerin deneyimlerini geliştirmeye, öz yeterliklerini artırmaya, dersi eğlenceli hâle getirmeye ve kaygı düzeyini dengelemeye yardımcı olabilmektedir (Piniel ve Csizér, 2013). Ayrıca gerektiğinde öğrenciler kaygı konusunda bilgilendirilmeli, bu durumla nasıl başa çıkacakları ve kaygıyı nasıl uzak tutacakları hakkında uygulamalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin yazma kaygıları veya yazma ile ilgili duygularını rahatça paylaşabilecekleri bir ortam oluşturulmalı, öğrencilere yazma becerilerini geliştirme sorumluluğu

verilmeli, kendi hedef ve yöntemlerini kullanmasına izin verilmelidir (Smith, 1997, s. 48). Öğrencilerin özgüven eksikliği ve kendilerini yetersiz görmelerine neden olan durumlar yazma kaygısını artırmaktadır. Bu durum yazma eğitimi sırasında öğretmenin yanlış uygulamaları, akranlardan veya çevreden alınan olumsuz değerlendirmeler, yazma konusunda bilgi eksikliği ya da beceri yetersizliği gibi etmenlerden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler bunun bilincinde olmalı, yazma eğitimi sırasında öğrencilerin özgüvenlerini zedeleyici davranışlardan kaçınmalı, sınıf ortamında öğrencilerin birbirini değerlendirme süreçlerini iyi yönetmeli ve öğrencilerin beceri eksikliklerini giderecek yöntemler uygulamalıdır. Aslında bütün bunlar sadece yazma eğitimine has değil, bütün eğitim alanlarında geçerli olan ve bütün becerilerini etkileyebilecek durumlardır.

2.3. Eğilim

Eğilim, herhangi bir durumu ya da davranışı gerçekleştirme oranının yüksek olması olarak açıklanabilir. Bu durum insanlarda benzer ve farklı şekillerde meydana gelen bir duygu ya da davranıştır. Eğilim kavramı üzerine yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde kavramın temayül, meyil, dizpozisyon olarak da adlandırıldığı görülmektedir (Dwelshauvers, 1952, s. 207). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalarda genellikle eğilim isminin tercih edilmesi ve Türkçe bir kelime olması nedeniyle bu çalışmada kavram, eğilim olarak nitelendirilmiştir.

Eğilim kavramı psikolojide, duygusal yönelme olarak açıklanmakta, başta hayvansal içgüdüler ve insansal iç tepiler olmak üzere bütün gereksinimler, istekler, tutkular, heyecanlar, zevkler ve faaliyetler bir içgüdü ya da içtepi sonucu oluşan ürünlerin eğilim olduğu belirtilmektedir (Hançerlioğlu, 1988, s. 477). Eğilim, insanın kişiliğinde bulunan ve onu bir yöne, bir davranışa yönelten devamlılık özelliği gösteren bir duygudur. Psikoloji sözlüğünde, organizmanın belli bir uyarıcıya belli bir şekilde tepki göstermesini ya da belli olguları, kavramları, işleri nispeten daha kolay öğrenmesini sağlayan içsel durum; istatistiksel olarak bazı değerlerin bir yerde yoğunlaşması ve bu yoğunlaşmanın anlattığı şey olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000, s. 252). Öyleyse psikolojide eğilim, genetik ya da çevresel faktörlerin etkisiyle o veya bu şekilde kişinin

benliğinde yer etmiş duyguların, genellikle benzer koşullar veya durumlar karşısında organizmanın benzer davranışlar sergilemesini sağlaması eğilim olarak açıklanmaktadır. Ancak istatistiksel işlemlerde görülen eğilim de psikolojide yerini almıştır. Çünkü çoğu psikolojik durumlar istatistiksel araştırmalar sonucu yorumlanmakta ve çalışma grubunun gösterdiği eğilimler bu değerlerle değerlendirilmektedir. Eğilimler insan ve hayvanlarda oldukça çeşitli özelliklerde ortaya çıkan içsel durumlardır. Çok çeşitli ve farklı şekillerde görülen eğilimlerin bütünüün kişiliği oluşturduğu, canlı bir yapıda olduğu ve statik fikirlere dönüşmediği belirtilmektedir (Dwelschauvers, 1952, s. 207). Kalıtsal ve duyuşsal becerilerin etkisiyle yaşantıya uygun olan bir uyarıyı almaya veya bir davranışı yapmaya hazır olma ve yakınlık hâlidir (Karakuşçu, 1998, s. 55).

Eğilim kavramı felsefede, bir nesnede potansiyel olarak bulunan özellik ve bir nesneyi bir duruma doğru yönelten, iten güç olarak açıklanmakta ve insanın varoluşu itibariyle belli bir davranışta bulunma potansiyeli olarak ele alınmaktadır (Cevizci, 2014, s. 149). İnsanın yaratılışında var olduğu eğilim, çevreye göre şekillenmektedir. Çünkü potansiyel olarak insanda bulunan eğilim çevrenin etkisiyle ortaya çıkmakta ya da saklı kalmaktadır. Ortaya çıkan eğilimin oranı da yine çevresel faktörlere göre değişmektedir. Felsefe sözlüğünde insanı çoğunlukla haz aldığı şeylere doğru yönelten ve var olan bir şeyde o şeyin durumunu değiştirmeye yönelik olan potansiyel olarak açıklanmaktadır (Cevizci, 2005, s. 577). İnsanın zevk aldığı şeylere doğru meylettiren bu güç kişinin tabiatına göre farklılık göstermekte ve ortaya çıkmadığı durumlarda potansiyel olarak var olmaya devam etmektedir. Ancak burada dikkati çeken nokta kişinin haz aldığı şeylere yönelten güç olarak tanımlanan eğilim, psikolojide insanın istekleri, arzuları, tutkuları, heyecanlarını oluşturan iç tepiler olarak tanımlanmasıdır. Felsefe ve psikolojide eğilim kavramları benzer şekilde tanımlanmış ancak psikoloji, eğilimi daha geniş kapsamlı ele almış ve kavrama felsefî tanımları kapsayan bir tanım getirmiştir.

Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü'nde ise eğilim, organizmanın bir uyarıcıya belli bir şekilde tepki vermesini ya da belli şeyleri daha kolay öğrenmesini sağlayan içsel durum; belli olay, puan ya da durumların istatistik düzeyde ağırlıklı olarak bir noktada kümelenmesi olarak tanımlanmaktadır

(Bakırcıoğlu, 2012, s. 308). Psikoloji ve felsefedeki gibi eğitim psikolojisinde de eğilim bir içsel durum olarak değerlendirilmiş ve eğitim ile psikoloji alanları aynı tanımlamayı kullanmıştır. Bu noktada eğilimin öğrenme üzerinde etkili olduğu, kişinin eğilimi olduğu alanlarda daha başarılı olabileceği anlaşılmaktadır. Bireyin eğilimli olduğu alanlarda daha kolay öğrenim gerçekleştirilmesi ilgi, istek, motivasyon, dikkat ve algısının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak tüm bu duygular beraberinde başarıyı getirdiği için aynı zamanda özgüven duygusu ve başarı hissi ile birlikte kendini güçlendirerek bireyin bu alanlardaki yeteneğini ve eğilimini artırmaya devam etmektedir.

Farklı alanlarda benzer şekilde ele alınan eğilim kavramı, bazı şeylere mütemediyen belli bir şekilde tepki verilmesi olarak genellenebilir. Ancak getirilen tanımlamalarda bazı kişilerin kişisel olarak taşıdığı bir özellik gibi ele alınması dikkat çekmektedir. Bu durum, araştırmada ele alınacak beceri eğilimi arasında farklılık oluşturmaktadır. Araştırmada, eğilimin organizmanın belli şeyleri öğrenmesini kolaylaştıran yönüyle, yani yazma becerisinin öğrenilmesi, içselleştirilmesi ve yazma alışkanlığının kazanılması konusuna yoğunlaşılacaktır.

2.3.1. Eğilimlerin tasnifi

Sadece insana özgü olmayıp hayvanlarda da var olan eğilim kavramı, çeşitli şekillerde ve farklı boyutlarda, yaşamın her alanında varlığını sürdürmektedir. Eğilimin geniş bir etki alanına ve çok çeşitli bir yapıya sahip olması nedeniyle bu kavram farklı bilim özelliklerine göre kategorileştirilmeye çalışılmıştır.

James (2014) eğilimleri sadece içgüdü olarak ele almakta ve eğilimi genellikle sonuçları düşünülmezsizin belirli amaçlar için daha önce eğitim almadan hareket etmeyi sağlayan güç olarak tanımlamakta ve eğilimleri üç grupta değerlendirmektedir:

1. Doğuştan var olan, tecrübeyle edinilmemiş ve uygun şartlar oluştuğu anda ortaya çıkan hayvansal ve insansal içgüdüler.
2. Genellikle tüm ırklarda bulunan içgüdüler.

3. Hayvanlardan farklı olarak insanın bir zekâya sahip olması nedeniyle oluşan insan eğilimleri.

Ribot'a (1914, s. 195) göre ilkel içgüdüler olarak adlandırılan eğlenceler, zevkler, acılar, duygular ve tutkular eğilimin kaynağını oluşturmaktadır ve eğilimler fizyolojik, psikofizyolojik ve psikolojik olarak üç gruba ayrılmalıdır:

1. Fizyolojik eğilimler: organizmanın yaşam mücadelesini içeren eğilimlerdir ve özellikle açlık, susuzluk, nefes alma gibi yaşamsal gereksinimler üzerinde yoğunlaşırlar (Ribot, 1914, s. 195). Bu gruptaki eğilimler organizmanın yaşamını devam ettirebilmesi için temel gereksinimleri elde etmek amacıyla yaptığı davranışlardır. Ancak Ribot tamamen psikolojik olmadığı ve doğuştan gelen içgüdüler olması gerekçesiyle bu eğilimlerin üzerinde fazla durmamıştır.

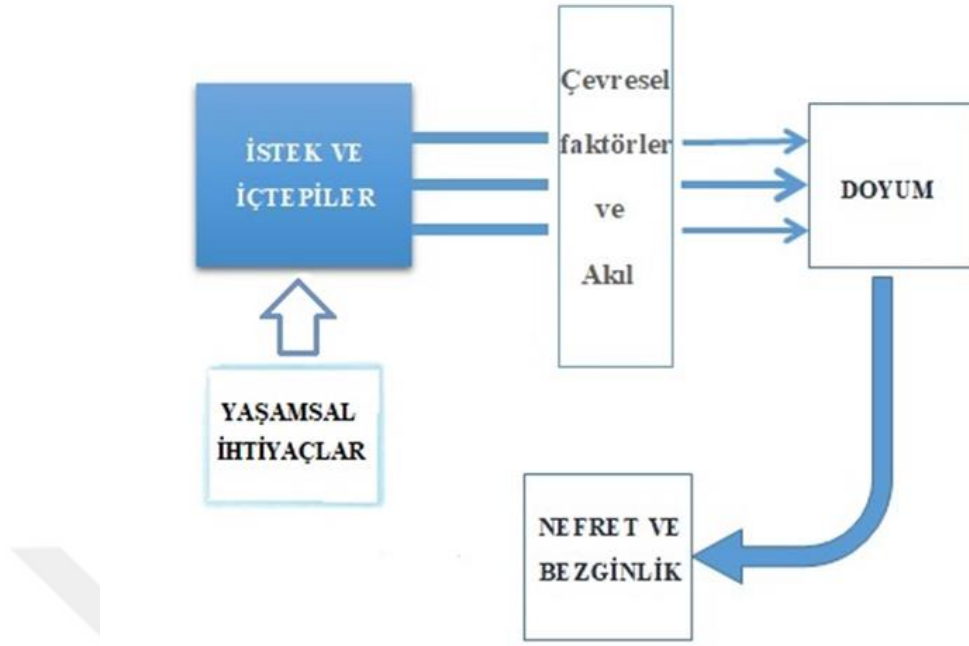
2. Psikofizyolojik eğilimler: çevrenin etkisiyle oluşan duyguların ifade edilebilmesi amacıyla organların hareket etmesini sağlayan eylem eğilimleridir ve bu gruptaki eğilimler engellenirse hoş karşılanmaz, organizma acı çeker, örneğin göz görme, el kavrama ve hissetme eğilimindedir (Ribot, 1914, s. 195). Ancak tüm bunlar sadece duygu ifade etme amacı taşımamakta, aynı zamanda insan ve hayvanlar için yaşamsal özellikler de göstermektedirler.

3. Psikolojik eğilimler: kaynağında sadece duygular yer alır ve bu duyguların yaşamsal özellikleri bulunsa bile tamamen psikolojik bir özellik göstermektedirler, örneğin yaşamsal bir duygu olan korunma içgüdüğü beraberine korku ve korku çeşitlerini getirir (Ribot, 1914, s. 196). Bu tür eğilimler doğuştan var oldukları gibi çevrenin ve deneyimlerin etkisiyle sonradan da oluşabilmektedirler.

Dwelshauvers (1952, s. 199), Ribot'un eğilimlerin anlamını haksız yere daralttığını ifade ederek eğilimlerin arasına zihni eğilimleri de koymak gerektiğini savunmaktadır. Buradan hareketle eğilimlerin sadece içgüdülerden oluşmadığını zihinsel işlemler sonucunda da eğilimlerin oluşabileceğini söyleyebiliriz. Bu durum ise araştırmada ele alınan yazma eğilimi gibi eğilimlere işaret etmektedir. Buna rağmen Dwelshauvers (1952, s. 199), içgüdülerin eğilimleri doğurduğunu, eğilimlerin hem akıl hem de his oluşumları olduğunu, bu doğrultuda; tehlike, temkin, yenilik, eskilik gibi eğilimler olduğu gibi; ilim, sanat, hatiplik ve deney eğilimleri olduğunu, fakat hiç bir eğilimin bilinçli olmadığını ifade etmektedir.

Yani sanat eğilimi duyan bir insan sanatı faydalı olduğu için değil, sanattan doyum aldığı için sanatla uğraşmaktadır. Eğilimleri belirli durumlarda ortaya çıkan heyecan, keyif, üzüntü ile karıştırmamak gerekir çünkü bu tür duygular belli bir zaman ortaya çıkar ve sonra kaybolur ancak eğilimler, ortaya çıkmadığı zamanlar bile varlığını sürdürür (Dwelshauvers, 1952, s. 199). Organizmada bir şekilde bulunan eğilimler, ortaya çıkmasa ve eyleme dönüşmese bile varlığını sürdürmeye devam etmekte ve ortaya çıkma potansiyeli göstermektedirler. Dwelshauvers, eğilimleri fiziksel ihtiyaçlardan başlayıp üst düzey zihinsel becerilerin kullanımına doğru 5 gruba ayırmıştır:

1. Fiziksel ihtiyaçlara bağlı eğilimler: Organizmanın içtepi ya da isteklerinden meydana gelmektedir. Bu içtepi ve istekler, organizmanın yaşamsal fonksiyonlarının oluşturduğu ihtiyaçlardan doğmaktadır, ihtiyaç ne kadar karmaşık ve ulaşılması güç ise istek o kadar şiddetli olmaktadır (Dwelshauvers, 1952, s. 204). Çevresel faktörler ve akıl, çoğu zaman istek ve içtepileri durduramaz, bu istekle içtepilerin doyurulmasından sonra ise nefret ve bezginlik gelmesine karşın çok geçmeden yeni bir istek oluşur, dolayısıyla istek ve içtepilerin sonucunda organizma hep bir hoşnutsuzluk hâli yaşamaktadır (Dwelshauvers, 1952, s. 205). Aklın ve çevresel faktörlerin bu gruptaki eğilimlere çoğunlukla etki edememesi bu eğilimlerin bilinç dışı olduklarının göstergesidir.



Şekil 14. Fizyolojik ihtiyaçlara bağlı istek ve içtepi döngüsü.

Yaşamsal ihtiyaçlarla ortaya çıkan istekler, çevresel faktörler ve aklın etkisiyle yontulmakta ve toplumda kabul görececek şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak organizma eylemi gerçekleştirerek doyuma ulaştığı anda organizmanın yaşadığı istek ve güçlü iç tepiler, büyük bir isteksizliğe dönüşmektedir. Dolayısıyla organizma fizyolojik eğilimleri ihtiyaç duyduğu anda ihtiyacı kadarıyla bir zıtlık döngüsü içerisinde gerçekleştirmektedir. Organizmanın yaşamını devam ettirmesinde önemli olan bu durum, organizmanın doyuma ulaştığı anda gerçekleştirdiği eylemden vazgeçerek zarar görmesinin önüne geçmektedir.

2. Kalıtımsal ihtiyaçlara bağlı eğilimler: Bu eğilimler ihtiyaçlardan değil, içgüdülerin etkisiyle bir amaca uymuş görünen hareketlerin tümünü oluşturan kanunlardan meydana gelen, kişiye has ve aynı zamanda değişmeyen, dinamik ve bilinçdışı eğilimlerdir (Dwelschauvers, 1952, s. 205). Kişiye has olarak nitelendirilmiş olmalarına rağmen bu eğilimler, kalıtımsal olarak genlerden gelen, ancak kişisel özelliklerle bütünleşen eğilimlerdir. Bu eğilimlerin içgüdülere yakın olmasının nedeni hayvanlarda var olan türe özgü özelliklerin içgüdülerle kendiliğinden ortaya çıkması düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin bir ördek yavrusu yüzme içgüdüleriyle dünyaya gelir ve belli bir güce, olgunluğa

ulaştığında kendiliğinden yüzmeye başlayabilir. Bu eylem aynı zamanda bilinçdışı bir eylemdir. Ancak insanlarda genlerden gelen eğilimler biraz daha farklı olarak çevresel faktörler, zihinsel beceriler ve kişilik özelliklerinin etkisiyle şiddeti ya da ortaya çıkış biçimi değişiklik gösterebilmektedir.

3. Kişisel eğilimler: Bu gruptaki eğilimler, kişiye has olan ve ferdi psikolojiyle ilgili oldukları gibi kalıtsal olarak genlerden de gelebilmektedirler. (Dwelschauvers, 1952, s. 206). Yani burada hem kalıtsal olabilen hem de kişiye özgü olarak beliren eğilimlerden söz edilmektedir. Kişisel eğilimleri ırka özgü eğilimlerden ayırırken zor olan bir karmaşık yapı karşımıza çıksa da kişisel eğilimlerin biraz daha psikolojik etmenlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla denilebilir ki kişisel eğilimler kalıtsal olarak gelen eğilimlerden keskin çizgilerle ayıramadığı gibi bu gruptaki eğilimler bireysel özellikler göstermekte ve daha çok kişinin psikolojisine göre ortaya çıkmaktadır.

4. Alışkanlık ile kazanılmış eğilimler: Bu gruptaki eğilimler kişinin alışkanlıkları değil, alışkanlıklardan doğmuş ve alışkanlıklar gibi bireyin ruh dünyasına yerleşmiş, ancak alışkanlıklar kadar otomatikleşmemiş eğilimlerdir. (Dwelschauvers, 1952, s. 206). Organizmanın rutin olarak belli şartlar ve durumlar karşısında gösterdiği tepkilerden doğan eğilimlerdir ve alışkanlıklar kadar olmasa da bir süreklilik ve tekrara sahip oldukları söylenebilir. Bu gruptaki eğilimler kişinin ruhsal durumunun canlılığı ve orijinalliğini korumakta, kişinin alışkanlıklarından doğduğu için yeni oluşumlar ortaya koyabilmekte ve engellenmeye çalışıldığında başka şekillerde yeniden canlanmaktadır (Dwelschauvers, 1952, s. 206). Kişinin alışkanlıklarını değiştirmesi ya da bırakması ne kadar zor ise bu gruptaki eğilimleri engellenmesi o kadar zor olmaktadır. Ayrıca bu gruptaki eğilimler kişinin kendine has alışkanlıklarıyla bağlantılı olduğu için kişiye has bir özelliكتedirler. Dwelschauvers, bu tür eğilimlerin ruh dünyasında yavaş yavaş ortaya çıktığını ve kişinin bu duruma seyirci kalarak onların dallanıp budaklanmasına bilinçdışı izin verdiğini ifade etmektedir. Nasıl ki insan alışkanlıklarını başlangıçta biraz bilinçle yerine getirmeye başlar ve daha sonra otomatikleşerek bilinçsiz bir şekilde tekrarlanmaya ve artmaya devam eder ise alışkanlıkların etkisiyle kazanılmış eğilimlerin de benzer şekilde oluştuğu ve devamlılık gösterdiği söylenebilir.

5. Zihinsel gelişimler sonucu oluşan zihinleşmiş eğilimler: İçgüdülerden ziyade fikirlere bağlı, alışkanlıklardan ziyade idrakten gelen, manevileşmiş olarak ortaya çıkarlar ve yüksek his ve irade ortaya koyduklarından daha az zihnileşmiş eğilimleri etki altına alabilmektedirler (Dwelshauvers, 1952, s. 207). Bu gruptaki eğilimler düşüncenin devreye girmesiyle zihinsel işlemler ve aklın etkisiyle oluşan eğilimler olduğu ve dolayısıyla diğer eğilim türlerine göre bilinçli oldukları söylenilebilir. Dwelshauvers bu yüksek eğilimlerin temelinde akıldan gelmeyen bir içsel görüş ya da kanaatin olduğunu dolayısıyla kaynağı itibarıyla bilinçsiz olduklarını ancak yine de bu eğilimlerin oluşumlarında aklın rolünü azaltmanın yanlış olacağını ifade etmiştir.

Çocukların eğilimlerini inceleyen ve bu eğilimlerin hepsinin öğrenmede etkili olduğunu savunan Da Ros-Voseles, ve Fowler-Haughey'e (2007, s. 1) göre; üç çeşit eğilim türü vardır:

1. Doğuştan eğilimler: Bireyin kalıtsal olarak sahip olduğu, olumlu ve olumsuz yönleriyle kişiliği etkileyen eğilimlerdir. Mesela gelişmekte olan bebeklerin keşfetme ve öğrenme ihtiyacından kaynaklanan merak, ebeveyn ve öğretmenlerin istediği bir durum iken bağlanma eğilimi doğuştan gelen ve genellikle olumlu olmayan bir içsel durumdur (Da Ros-Voseles, ve Fowler-Haughey 2007, s. 1).

2. Sosyal eğilimler: Kalıtsal ve çevresel faktörlerin etkisiyle şekillenen bu tür eğilimler, bireyin sosyal ilişkilerini belirlemektedir. Örneğin, yetişkinlerin çocukta olmasını istediği, bireyin toplumdaki konumunu ve toplumsal ilişkilerini etkileyen bir sosyal eğilimdir (Da Ros-Voseles, ve Fowler-Haughey 2007, s. 1).

3. Entellektüel eğilimler: Bu eğilimler çevresel ve kalıtsal faktörlerin etkisiyle oluşsa da bu türden eğilimlerde çevresel faktörlerin etkisinin daha büyük olduğu söylenebilir. Çünkü bu tür eğilimler, yetişilen çevrenin yönlendirmeleriyle oluşabildiği gibi güç çevrenin etkisiyle güçlenebilir veya zayıflayabilir. Entellektüel eğilimler; problem çözme, sebep sonuç ilişkilerini kavrayabilme gibi becerileri kapsamaktadır (Da Ros-Voseles, ve Fowler-Haughey 2007, s. 1).

2.3.2 Beceri eğilimi

Beceri eğilimi dışsal uyarıcılarla şekillenen ve becerinin tekrarıyla artan bir eğilim türüdür. Eğilim ifadesi, davranışlardaki eğilimleri becerilerden, tutumlardan, özelliklerden ve bilinçsiz yapılan alışkanlıklardan ayırt etmek için kullanılabilir (Katz, 1993, s. 1). Beceriler ne kadar çok kullanılırsa, o kadar gelişim sağlanır ve güçlü eğilimler edinilir (Katz, 2003). Ancak motivasyon ile beceri eğilimi birbirine karıştırılmamalıdır. Bir davranışın sadece belirli yönlerini açıklayabilen motivasyon ve öz yeterlik gibi duyuşsal özellikler, genellikle bir beceriyi gerçekleştirme isteği ile ilgiliyken bilişsel ve duyuşsal faktörlerin etkisiyle oluşan eğilim, bir beceriyi gerçekleştirme olasılığını ifade etmektedir (McClenny, 2010, s. 4-5). Pek çok duyuşsal değişken, deneyim ve bilgidен oluşan karmaşık bir yapı olan beceri eğilimini, üst biliş, motivasyon ve öz yeterlik gibi duyuşsal değişkenler tam olarak açıklayamamaktadır (Vanderbeeken ve Weber, 2002, s. 43). Dolayısıyla motivasyon kavramı eğilimi oluşturan temel öğelerden sadece biridir ve eğilim kavramı ile karıştırılmamalıdır.

Driscoll ve Wells (2012, s. 5-6) öğrenmede ve beceri gelişimde etkili olan eğilimlerin özelliklerini psikoloji ve eğitim çalışmalarından hareketle belirlemişlerdir:

1. Eğilimler; bilgi, beceri veya yetenek gibi entelektüel özellikler değil, bu özelliklerin nasıl kullanıldığını veya uygulandığını belirlemektedirler.
2. Eğilimler; kişi, bağlam, öğrenmenin gerçekleştiği süreç ve zaman kavramlarını içeren büyük bir sistemin kritik bir parçasıdır.
3. Eğilimler, öğrencilerin öğrenmeye olan duyarlılığını ve istekliliğini belirlemektedirler.
4. Eğilimler, öğrenmeyi olumlu veya olumsuz etkileyebilir, çevrenin etkisiyle üretken veya yıkıcı olabilirler.
5. Eğilimler, duruma göre şekillenebilen veya artabilen dinamik bir yapıya sahiptirler.

Beceri eğilimlerine çevresel faktörlerin etkisi büyük olması sebebiyle, istenilen becerilerin gelişimi konusunda bilinçli davranılması çok önemlidir.

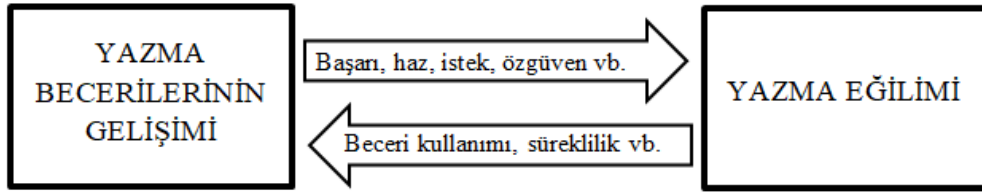
Çünkü öğretmenler bazen çocukların olumlu eğilimlerini bilinçsiz ve istemsiz bir şekilde zayıflatabilmektedirler (Da Ros-Voseles ve Fowler-Haughey 2007, s. 1). Dolayısıyla eğitim sürecinin çocuğun olumlu becerilerini teşvik edecek şekilde sürdürülmesi, ailelerin ve öğretmenlerin bu eğilimleri güçlendirecek şekilde davranması gerekmektedir.

2.3.2.1.Yazma eğilimi

Yazma eğilimi, eğitim ve öğretim süreci boyunca içsel ve dışsal faktörlerin etkisiyle bireyin yazma ilgi ve isteği içerisinde yazma becerilerini kullanma oranı olarak açıklanabilir. Eğilim, bir davranışın bazı dışsal faktörlerin varlığına ya da yokluğuna bağlı olarak ortaya çıkmasını açıklayan nedensel bir durumdur (Vanderbeeken ve Weber, 2002, s. 43). Yazma eğitimi sürecinde çeşitli faktörler bir araya gelerek yazma eğilimini desteklemekte ya da engellemektedir. Yazma eğilimi, bilişsel duyuşsal sosyal faktörler sonucu ortaya çıkan; bireyin yazma becerilerine karşı olan tutumunu, hislerini ve davranışlarını kapsayan psikolojik bir durumdur (Piazza ve Siebert, 2000). Ayrıca bireysel farklılıkları ön plana çıkaran öğrenci eğilimleri, öğrenme ve aktarma becerilerini etkilemektedir (Driscoll ve Wells 2012, s. 3). Bu açıdan öğretim sürecinin planlanması, öğretmen ve ailenin tutumu, öğrencinin ilgileri ve sınıf ortamı gibi faktörler yazma beceri gelişimi ve yazma eğilimini etkilemektedir.

Yazma eğitimine ilk okuma yazma öğretimiyle başlanmakta, gelişim ve devamlılığının hayat boyu devam etmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte, okuma ve yazma eğitimin temel amacı; sadece bu becerilerin kazanımı değil, bir yazar ve okuyucu olma eğiliminin kazandırılmasıdır (Katz, 2003). Yazma eğitimi sürecinin bütün ögeleri, bu temel amaca ulaşmayı etkilemektedir. Bu nedenle ilk okuryazarlık süreci, çocukların bu becerileri edinmelerine yardımcı olabilecek bir süreç şeklinde planlanmalı, okuma ve yazma becerilerini kullanma eğilimi oluşturulması adına ebeveynlerin ve öğretmenlerin birlikte okuma ve yazma aktiviteleri yapması, çocuğun okuma ve yazmadan zevk alması sağlanmalıdır (D. Noyes, 2000 s. 314). Özellikle öğretmen ve ebeveynlerle yapılan yazma çalışmaları, çocuğun yazmaya karşı olumlu tutumlarla karşılaşmasını ve yakın

çevresini örnek almasını sağlamaktadır. Yakın çevrenin teşvik edici tutumu, çocuğun yazma alıştırmaları yapmasını sağlamakta, yazma gelişim ve isteğini desteklenmektedir. Yazma eğilimi, bilişsel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin yazma becerisine olan etkileri sonucunda şekillenmekte ve bireyin tüm yazma süreci boyunca istekli olmasını sağlamaktadır (McClenny, 2010, s. 4-7). Bu durum yazma becerilerinin gelişimine olumlu yansımaktadır.



Şekil 15. Yazma gelişimi ve yazma eğilimi döngüsü

Yazma becerisinin gelişimi; özgüven, haz, istek, başarı gibi faktörleri desteklediği için yazma eğilimini artırmaktadır. Aynı şekilde yazma eğilimi, yazma becerisinin kullanım oranını artırdığı için yazma becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu noktada yazma beceri gelişimini destekleyen uygulamaların yazma eğilimini artıracak şekilde düzenlenmesi, bu ilişkiyi güçlendirecek, gelişim ve eğilim oranlarını da artıracaktır. Yazma becerisi sadece alıştırmalarla değil, aynı zamanda bu becerinin amaca yönelik olarak sık kullanılmasıyla gelişir; ancak becerilerin edinim sırasında karşılaşılan zorluklar ve yanlış eğitim uygulamaları, yazma eğilimini olumsuz etkilemektedir (Katz, 2003).

Öğrencilerin kaliteli metin üretebilmeleri, yazma süreçleri boyunca yazma becerilerini ısrarlı ve özenli bir şekilde kullanmalarına bağlıdır, çünkü bir görev için gerekli çabayı harcamaya istekli olmak başarı için gereklidir (McClenny, 2010, s. 4-7). Ancak bu konuda karşılaşılan problemlerde biri de yazma becerilerinin bir yetenek olarak düşünülmesidir. Oysa yazma eğilimi, yazma yeteneği değildir; çünkü yazma yeteneğinin yazma eğilimi üzerinde etkisi olabilir, ancak eğilimin çok fazla özelliği içinde barındırması nedeniyle yetenek belirleyici bir faktör değildir (McClenny, 2010, s. 4-7). Öğrenciler düşüncelerini yazılı olarak aktarabilmeyi doğuştan gelen bir yetenek olmadığına, yazma deneyimleri

ve alıştırmaları ile geliştirilebilecek bir beceri olduğuna inandırılmalıdır (Karatay, 2014, s. 23). Aksi takdirde yazma becerileri konusunda yetersiz oldukları düşüncesiyle öğrenciler, yazma becerilerini kullanmaktan kaçmaktadırlar. Bu durum yazma becerisini olumsuz etkilediği gibi yazma becerisinin gelişimi için gerekli olan başka becerilere de olumsuz yansımaktadır. Mesela öğrencilerin kendilerini yeteneksiz görmesi özgüven eksikliğine neden olduğu gibi, bu durum üst düzey bilişsel becerilerin daha az kullanımına neden olmakta ve bu becerilerin gelişimine olumsuz yansımaktadır. Dolayısıyla yazma eğitiminin temel amaçlarından biri olan yazma eğilimi yazma becerisinin gelişimi adına gereklidir.

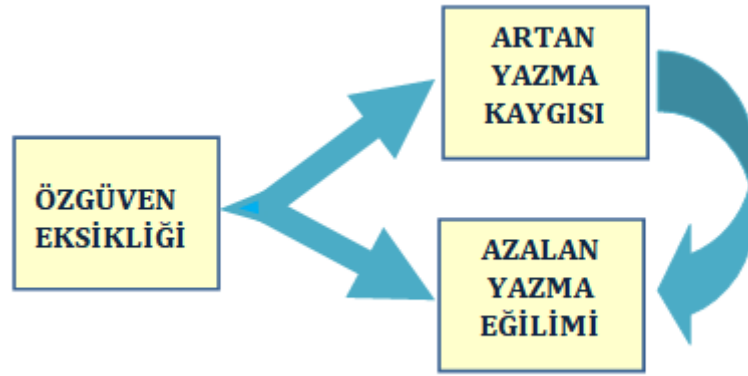
2.4. Yazma Kaygısının Yazma Eğilimiyle İlişkisi

Yazma kaygısı ve eğilimi kavramları birbiriyle ilişkili olan ve birbirini etkileyen kavramlardır. Ancak daha çok yazma kaygısının, yazma eğilimini etkilediğini söylemek mümkündür. Çünkü kaygı, insanların yazma becerilerini kullanma veya kaçınma eğilimleriyle ilişkilidir. (Faigley, Daly, Witte, 1981, s. 16). Ancak pek çok etmenin etkisiyle ortaya çıkan yazma eğiliminin, oluşma durumunu ve seviyesini sadece kaygı duygusuyla bağdaştırmak yanlış olacaktır. Yazma kaygısı, yazma eğilimini belli bir oranda etkileyebilecek, yazma eğiliminin yalnızca belli bir yönünü açıklayabilecek bir duygudur.

Yazma, birden fazla fiziksel, bilişsel ve duyuşsal becerilerin aynı anda kullanılmasını gerektiren yapısıyla kaygı ve eğilimi etkileyen problemlerin ortaya çıkma oranını artırmaktadır. Yazma becerisinin yapısından kaynaklanan bu zorluklar, öğrencilerin yazmayı yaşam boyu kullanabilecekleri bir beceri haline getirmesini, yazma hazzı ve isteği duymasını zorlaştırmaktadır (Baş ve Şahin, 2013, s. 34). Aynı şekilde bütün bu etmenler yazma kaygısının artışına neden olabilmektedir. Çünkü yazmaya yönelik olumsuz tutum yazma becerilerinin kullanımı konusunda bireyde direnç oluşturmakta ve yazma gelişimini engellemektedir. Yazma becerisinin kullanılmaması ve yazma becerilerindeki eksiklikler yazma kaygısını tetikleyerek yazmaktan kaçma eğilimini artırmaktadır.

Yüksek yazma kaygısı, öğrencilerin yazma becerilerini kullanmaktan kaçınmalarına sebep olmakta ve yazma beceri gelişimlerini olumsuz

etkilemektedir. Yazma etkinliklerine katılmayan, sürekli olarak yazılarını paylaşmak istemeyen bireyler, daha sonraki yaşamlarında gazetecilik gibi yazmayı gerektiren meslekler yerine az yazacakları mesleklere yönelecekler eğer beklenmedik bir şekilde yazmak zorunda oldukları bir pozisyonda çalışırlarsa mutsuz olduklarını belirteceklerdir. (Daly, Miller, 1975, s. 244). Dolayısıyla yazma kaygısı yazma becerilerinin kullanma oranı olarak açıklanan yazma eğilimini olumsuz etkilemekte ve bireyin yaşam boyu ihtiyaç duyacağı iletişim becerilerinin gelişimine engel oluşturmaktadır. Yazma kaygısını yenmenin en iyi yolu cesaretle yazmaya başlamak ve daha çok yazmaktır (Reeves, 1997, s. 39). Buradan hareketle yazma eğilimi ile yazma beceri gelişimi arasında doğru orantılı bir ilişki varken, yazma kaygısı ile yazma gelişim ve eğilimi arasında ters orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir.



Şekil 16. Yazma kaygısı ve eğilimi ile özgüven arasındaki ilişki

Yazma kaygısı, bireyin yazma becerileri konusunda yetersiz olduğu, yazdıklarının beğenilmeyeceği, etkili ve doğru yazamayacağı gibi düşüncelerden kaynaklanmaktadır. Tüm bu nedenlerin özgüven noktasında birleştikleri dikkat çekmektedir. Özgüven eksikliği kaygıyı arttıran önemli bir etken olmanın yanında yazmaya karşı eğilimi de azaltan bir etkiye sahiptir. Ayrıca birey, kaygı duyduğu şeylerden kaçma eğilimi göstermektedir ki bu durum yazma kaygısının yazma eğilimini olumsuz yönde etkileyeceğinin göstergesidir.

2.4.1. Yazma kaygısı ve eğiliminin 2018 TUDÖP'teki yeri

Ülkelerin bilim, sanat, sanayi gibi alanlarda gelişimi, dünyada etkin ve güçlü olabilme ile doğrudan ilişkilidir. Bu alanlardaki gelişme ise kendine özgü yollarla bilgiyi üretebilen, yenilik ve farklılık oluşturabilen, aktif ve girişimci, nitelikli işgücüne sahip olmaya bağlıdır. İstenilen becerilere sahip bir kitlenin sadece eğitim ile elde edilebileceği bir gerçektir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarını bu durumun farkındalığı ile hazırlamış, 2005 yılından itibaren bilginin ezberlenmesine yönelik olan öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yeteneklerini körelten bir eğitim anlayışı yerine; empatik, yaratıcı ve eleştirel bakış açılarına sahip, problem çözme ve bilgiyi yapılandırma becerilerini kullanabilen, pratik, yenilikçi, özgür bireyler yetiştirilmesini amaçlayan eğitim anlayışını benimsemiştir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışında hazırlanan TUDÖP (2018) dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ile üst düzey bilişsel becerileri kazanmaları, kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirebilmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, Türkçe sevgisiyle okuma ve yazma isteği ile alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda kazanımların türüne göre sarmal ve bütünsel bir yaklaşım kullanılmıştır. Program; temel dil becerilerini, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurup sürece aktif katılımları sağlayarak geliştirmeyi temel almaktadır. Böylece öğrenmeyi kalıcı ve anlamlı kılmak, bilgi ve becerilerin de gelişimi amaçlanmaktadır. Tematik bir yaklaşım temel alınarak hazırlanan TUDÖP'te (2018) kazanımlar, dil becerilerinin gelişimi adına sınıf düzeyine göre artan bir yoğunluk içerisinde aşamalı ve hiyerarşik olarak düzenlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin edindiği becerilere yönelik sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yönteminin benimsenmesi gerektiği vurgulanmış, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önüne alınarak onları motive edici dönütler verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin düzeylerine göre onların gelişimi için farklı tür değerlendirmelerin kullanılması ve edinilen

becerilerle ölçülen beceriler arasında tutarlılık sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

TÜDÖP (2018), 1 ve 8. sınıfların dil becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Programa göre yazma eğitimi ilk okuma yazma öğretimi çalışmaları ile başlamaktadır. Sesi hissetme ve tanımaya dayanan ses temelli yazma öğretimi benimsenmiş, dik temel ya da bitişik eğik harflerin kullanımı açısından özgür bırakılmıştır. Ancak bu seçim, öğretmenden daha çok öğrenci ve velinin isteğine bırakılmalıdır. Bu yapılırken hangi yazı türünün öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, motorsal, sanatsal ve yazma beceri gelişimlerine katkıda bulunduğu belirlenmeli, öğrenciyle veli bu konuda bilgilendirilmelidir. İlk okuma yazma öğretimi harflerin tanınması, el ve kol kaslarının gelişiminin sağlanmasına yönelik hazırlık çalışmalarıyla başladığı görülmektedir. Öğrencilerin daha sonraki dönemdeki dil gelişimlerinin desteklenmesi ile okuma ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesi adına bu çalışmalar önemlidir. Ayrıca harflerin öğretiminden sonra çeşitli okuma yöntem ve teknikleri kullanılarak akıcı okuma çalışmaları yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu yöntem ve stratejilerin kullanımıyla, okuma becerileri gelişiminin yanında okuma alışkanlığı kazanımı da amaçlanmıştır. Okuma ve yazma öğrenimi, bağımsız yazma alışkanlığı kazanmaya kadar olan süreç; sınıf seviyelerine göre 1. sınıfta okuma ve yazma öğretimi, 2. sınıfta okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar, 3 ve 4. sınıfta ise öğrencilerin kendine has yazı alışkanlığı kazanmasına yönelik yazı çalışmaları yaptırılması şeklinde düzenlenmiştir (TÜDÖP, 2018, s. 15). Dolayısıyla öğrencilerin 2. sınıfın sonunda tam olarak yazma becerisini kazanmış olmaları; 3. ve 4. sınıf düzeyinde ise öğrencileri yazma becerilerini geliştirmeleri, yazma alışkanlığı kazanmış olmaları beklenmektedir. Burada kastedilen yazma becerileri daha çok mekanik olsa da birey, düşüncelerini düzeyine uygun kelime ve cümlelerle anlamsal bir bütünlük içerisinde kâğıda aktarabilmelidir. Ortaokula başlayacak bir çocuk yazmayı öğrenmiş ve yazma becerisini günlük hayatında zorlanmadan kullanabilecek düzeyde olması beklenmektedir. Böylece 5. sınıftan itibaren yazma becerilerini adım adım geliştirerek istenilen kazanımları edinebilecektir. TÜDÖP'te 1. sınıftan başlayan yazma öğrenimi aşamalı bir şekilde yazma eğitimine dönüştürülmüş ve her sınıf seviyesinde kazanımların

üzerine yeni kazanımlar eklenerek gelişim aşamalandırılmıştır. Bu durum öğrencilerin zorlanmadan geniş bir sürece yayılmış becerileri özümsemelerini sağlamaktadır.

Dil bilgisi ise diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisi içerisine sınıf seviyelerine uygun dağıtılarak öğretilmeye çalışılmıştır. Ancak bu öğretim şekli doğrudan dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi şeklinde değil, karşılaşılan metinler içerisinde çeşitli alıştırmalarla dil bilgisi kurallarının sezdirilmesini temel almaktadır. Özellikle kazanılması gereken dil bilgisi kazanımının birkaç sınıf seviyesine yayılmış olarak fark ettirilmeye çalışılması dikkat çekmektedir. Bu durum, dil bilgisinin yazma becerisinin önüne geçmesini önlemektedir. Bu yaklaşım dil bilgisinin öğrenimini kolaylaştırması ve çocuğun yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesini önlemesi açısından önemlidir.

Yazma becerisinin gelişimi, süreç temelli yazma yaklaşımı temel alınarak sağlanmaya çalışılmıştır. Ortaokulda her sınıf düzeyinde yazma taslağı oluşturma, düzenleme ve yayımlama aşamalarının olması bunu kanıtlamaktadır. Bu yaklaşım türü TUDÖP'ün temel aldığı felsefeye ve öğretim yöntemine uygundur. Dolayısıyla hedeflenen amaçlara ulaşma noktasında doğru bir seçim olmuştur. Öğrenciler sürece göre yazarken çeşitli yazma stratejilerinin kullanımı teşvik edilmiştir. Bu durum öğrencilerin, yaratıcı, yenilikçi, eleştirel, nesnel, empatik düşünebilme becerilerine; bilişsel, sosyal, dil gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin sürece aktif katılımı hedeflenmiş, “nasıl yazılmalıdır” sorusuna bilgi yığınlarıyla cevap verilmemiş, öğrencinin kendisinin yazarak, deneyerek bu sorunun cevabına ulaşabilmesi amaçlanmıştır. Bu yolla keşfetme duygusunun canlı kalması sağlanmış, bireyin yazma işleminden zevk duyması ve yazma alışkanlığı kazanması amaçlanmıştır.

Tablo 5. TÜDÖP ortaokul düzeyi yazma eğitimi kazanımlarında yazma kaygısı ve eğilimi.²

5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	TÜDÖP'te (2018) Yer Alan Yazma Eğitimi Kazanımları	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
5	6	7	8	Şiir yazar.		+
5	6	7	8	Bilgilendirici metin yazar.		+
5	6	7	8	<i>Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, bu bölümlerde yazacaklarını belirlemeleri sağlanır.³</i>	+	+
	6			<i>Öğrencilerin oluşturdukları metin taslağı doğrultusunda ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır.</i>	+	+
		7	8	<i>Öğrencilerin oluşturdukları metin taslağı doğrultusunda düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları sağlanır.</i>		+
		7	8	<i>Öğrencilerin oluşturdukları metin taslağı doğrultusunda yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.</i>	+	+
			8	<i>Öğrencilerin oluşturdukları metin taslağı doğrultusunda sonuç bölümünde görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır.</i>	+	+
5				<i>Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaya teşvik edilir.</i>		+
5				<i>Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmaları sağlanır.⁴</i>		+
5	6	7	8	<i>Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir.</i>	+	+
5	6	7	8	Hikâye edici metin yazar.		+
5				<i>Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır.</i>	+	+
5	6	7	8	<i>Öğrenciler, yazım kılavuzundan yararlanmaları teşvik edilir.</i>		

² Tabloda her kazanımın yazma kaygısını azaltma ve yazma eğilimini artırmaya yönelik işlevi değerlendirilmiş ve tablonun altında her kazanım için ayrı ayrı toplam, ana ve alt kazanım frekanslarına yer verilmiştir.

³ Alt kazanımlar, ana kazanımların altına italik olarak yazılmıştır

⁴ 5. Sınıf için alt kazanım, üst sınıflarda ana kazanım olarak yer almıştır.

5	6	7	<i>Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaya teşvik edilir.</i>			+					
			<i>Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.</i>	6	7	8	+	+			
			<i>Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayalî öğeleri tasarlamaları sağlanır.</i>			8	+	+			
			<i>Öğrenciler, günlük hayattan örnekler vermeye yönlendirilir.</i>			8	+	+			
5	6	7	8	Yazma stratejilerini uygular.			+	+			
				7	8	Not alma	+	+			
				6	7	8	Serbest yazma	+	+		
5	6						Güdümlü	+	+		
							Tahminde bulunma	+	+		
5	6						Metin tamamlama	+	+		
5	6						Bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma	+	+		
5	6						Boşluk doldurma	+	+		
5	6						Grup olarak yazma	+	+		
							7	Kontrollü yazma	+	+	
							7	8	Özet çıkarma	+	+
							8	Eleştirel yazma	+	+	
							8	Yaratıcı yazma	+	+	
							7	8	Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	+	+
							7	8	Duyulardan hareketle yazma	+	+
							7	8	Bir metinden hareketle yazma	+	+
5								Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır		+	
5	6	7	8	Bir işin işlem basamaklarını yazar.					+	+	
5	6	7	8	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.						+	
5				Sayıları doğru yazar.							
5	6	7	8	Yazdıklarını düzenler.					+	+	
5				Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.					+	+	
6	7	8		Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.						+	
6				Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez.					+	+	
				7	Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır.				+	+	

			8	<i>Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır.</i>					+
5	6	7	8	Yazdıklarını paylaşır					+ +
5	6	7	8	<i>Öğrenciler, yazdıklarını sınıf ve okul panosu gibi farklı ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir.</i>					+ +
	6	7	8	<i>Öğrenciler yazdıklarını sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir.</i>					+ +
		7	8	<i>Öğrenciler şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.</i>					+ +
5				Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.					+
5				<i>Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur.</i>					
5	6	7	8	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.					+
5	6	7	8	Formları yönergelerine uygun doldurur.					+ +
5	6	7	8	Kısa metinler yazar.					+ +
5				<i>Öğrenciler dilekçe yazmaya teşvik edilir.</i>					+ +
	6			<i>Duyuru, ilan ve reklam metinleri yazdırılır.</i>					+ +
		7	8	<i>Haber metni ve anı yazmaya teşvik edilir.</i>					+ +
			8	<i>Günlük yazmaya teşvik edilir</i>					+ +
5	6	7	8	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.					+
5	6	7	8	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.					+
5	6			<i>Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i>					+
	6			<i>Bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması sağlanır.</i>					+
		7	8	<i>Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerinin kullanılması sağlanır.</i>					+
6	7	8		Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır					+
		7		Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.					+
		7	8	Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.					+
		7	8	Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.					+ +
		7	8	<i>Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır.</i>					+ +
		7	8	<i>Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.</i>					
			8	Cümlelerin öğelerini ayırt eder.					+

				8	Cümle türlerini tanıır. ⁵	+
				8	Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. ⁶	+
33	35	41	46		Toplam Kazanım Sayısı = 70	42 66
16	14	17	20		Ana Kazanım Sayısı = 23	7 22
17	21	24	28		Alt Kazanım Sayısı = 47	35 44

TÜDÖP'te (2018) yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıfların yazma becerilerine yönelik tüm ana ve alt kazanımlara tabloda yer verilmiştir. Ancak kazanım niteliği taşımayan sadece öğretmenler için bir yönerge niteliğinde olan iki alt kazanım, tabloda değerlendirilmemiş, alt bilgi olarak belirtilmiştir. Bu doğrultuda 23 ana ve 47 alt kazanım olmak üzere toplam 70 kazanım yazma kaygısını azaltma ve yazma eğilimini artırmaya yönelik etkisi değerlendirilmiştir. Kazanımların sayısı incelendiğinde, genel olarak sınıf seviyesi yükseldikçe kazanımların arttığı söylenebilir. Ancak 6. sınıf öğrencilerine yönelik yazma kazanımlarının 5. sınıf için belirlenmiş kazanımlardan az olduğu dikkat çekmektedir. “Sayıları doğru yazar” ile “Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır” kazanımlarına sadece 5. sınıfta yer verilmiştir. Diğer sınıf seviyelerinde bu kazanımlara yer verilmemiş olması, öğrencilerin bu kazanımları 5. sınıfta edinmiş ve kalıcı hâle getirmiş olması gerektiğinin göstergesidir. Sayıların doğru yazımı konusu 5. sınıfta tamamen kavranmış olması ve diğer sınıflarda kazanımın tekrar etmemesi kabul edilebilir, ancak 5. sınıf seviyesindeki bir öğrenci ses olaylarına uğrayan kelimelerin doğru kullanımını edinmemiş olabileceği unutulmamalıdır. Bu bakımdan bu kazanımın 6. sınıfta tekrar etmesi ve sezdirme yönteminin temel alınması öğrenimin etkililiği ve kalıcılığı açısından önemlidir.

Kazanımların genel olarak yazma beceri gelişimine yönelik oluşturulduğu ve yazma eğitiminde süreç temelli yazma yaklaşımının temel alındığı görülmektedir. Çünkü bu kapsamda planlı yazma ve değerlendirme modelinin 5 aşamasının birer ana kazanım olarak belirlendiği ve bu kazanımların altında her

⁵ Kavramsal tanımlara girilmez.

⁶ Kavram tanımlarına girmeden anlamsal farklılıklara değinilir.

bir aşamanın gerektirdiği işlem ve becerilere yer verildiği görülmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımın öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığı ve yazma isteklerini artırdığı söylenebilir (Bayat, 2014; Ho, 2006). Bu konuda yapılan araştırmalarda süreç temelli yazma yaklaşımın öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Erdoğan ve Yangın 2014; Reimer 2001; Zhou 2015). Dolayısıyla TUDÖP'te yer alan kazanımların süreç temelli yaklaşım temel alınarak oluşturulması, yazma eğilimini artırma ve yazma kaygısını azaltma adına önemlidir. Denilebilir ki kazanımda sadece beceri gelişimi değil, yazmaya yönelik tutum da önemsenmiş ve öğrencilerin yazma alışkanlığının kazanımına yönelik adımlar atılmıştır. Zaten 2018 TUDÖP programının temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazma zevk ve alışkanlığının kazandırılmasıdır. Bu doğrultuda programın amacı ve kazanımları arasında tutarlılık mevcuttur. Aynı şekilde kazanımlar içerisinde 5, 6, 7 ve 8. sınıfların her sınıf seviyesi temel alınarak yazma stratejilerinin öğrenilmesi ve kullanılması amacıyla bu stratejiler kazanım olarak verilmiştir. Tüm bu yazma stratejilerin temel hedefi yazma becerisinin gelişimidir. Yazma stratejileri, yazma amacına yönelik yazma yöntemi belirlenmesini sağlamaktadır. Yani yazma becerisini doğru ve etkin kullanımı sağlamakta ve yazmaya yönelik tutumu olumlu etkilemektedir. Dolayısıyla yazma stratejilerinin kullanımının yazma eğilimini artırdığı ve yazma kaygısını azalttığı söylenebilir.

TUDÖP'te yer alan kazanımlar genel olarak değerlendirildiğinde 70 kazanım içerisinde 66 tane kazanımın yazma eğilimi artırma işlevi görülürken, 42 tane kazanımın yazma kaygısını azaltma işlevi görmekte olduğu tespit edilmiştir. Ana kazanımlar ele alındığında bu oranın daha fazla düştüğü, 23 ana kazanım içerisinde sadece 7 tanesinin yazma kaygısını azaltıcı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak, öğrencilerin yazma beceri gelişimi ile yazma eğilim düzeylerinin birbiriyle çok yakından ilişkili olması gösterilebilir. Yazma beceri gelişimi ile yazma kaygısı arasında bir ilişki vardır, ancak bu ilişki yazma eğilimi ile yazma gelişimi arasındaki ilişki kadar yüksek ve doğrudan değildir. Ayrıca yazma kaygısını azaltma işlevi gören kazanımların daha az olmasının altında yine kazanımların sadece yazma becerilerinin gelişimine yönelik olması vardır. Çünkü programdaki kazanımlarda açıkça öğrencilerin

yazmaya yönelik tutumlarını artırıcı bir kazanıma yer verilmemiş, daha doğrusu öğrencilerin tutumuna hiç değinilmemiştir. Kazanımların çoğunun yazma kaygısını azaltıcı bir rol üstlendiği tespit edilse de bu tespitler kazanımların sonuçları düşünülerek yorumlanmıştır. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumu, yazma becerilerini gelişimine yönelik kazanımların altında örtük kalmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının geri plana atıldığı söylenebilir. Yazma zevk ve alışkanlığını kazandırma amacıyla olan ve öğrencilerin her birinin ayrı bir birey olduğunu savunan, bu yönde öğretim ve değerlendirme yapılması gerekliliği öne süren bir program için bu büyük bir eksikliklerdir. Dolayısıyla öğrencilerin psikolojik hazır oluşlarını, ilgi ve isteklerini temel alan yazma kazanımlarının eklenmesi hem benimsenen eğitim anlayışı hem de öğrencilerin yazma gelişimi ve alışkanlığı kazanmaları açısından önemlidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarıyla yazma eğilimleri arasındaki ilişki durumu ve Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin belirleneceği bu araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem nicel ve nitel verilerin aynı anda fakat bağımsız olarak kullanılmasını, elde edilen bulgularla olayın farklı açılardan ve detaylı olarak incelenmesini ve bir yöntemin zayıf yönlerini diğer yöntemle kapatılabilmesini sağlar (Baki ve Gökçek, 2012, s. 4)

3.1 Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarıyla yazma eğilimleri arasındaki ilişki durumu ve Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin belirlendiği bu araştırma, sıralı iç içe geçmiş desende gerçekleştirilmiştir. Bu desen; nicel ve nitel verilerin aynı anda ve ya sıralı olarak kullanımını gerektiren bu desen, nicel ya da nitel veri türlerinden birinin daha geniş ele alınmasını içermektedir (Creswell ve Plano Clark 2015, s. 203; Creswell, 2016a, s. 228). Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen nicel veri toplama aracının alandaki problemi doğru yansıtabilmesi amacıyla önce öğretmenlerle görüşme yapılmış ve elde edilen veriler ışığında Yazma Kaygısı Ölçeği için madde havuzu oluşturulmuştur. Ancak verilerin analizinde nicel verilere öncelik verilmiş ve nicel bulguların desteklenmesi amacıyla nitel veriler kullanılmıştır. Çünkü araştırmanın hareket noktası öğrencilerin yaşadığı yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne kadar yordadığını ortaya koyarak bu probleme çözüm önerileri getirebilmektir. İç içe desen, tek veri setinin yeterli olmaması, farklı soruların cevaplanması gerekliliği, farklı tipteki soruların farklı veri setini gerektirmesi durumunda kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 98). Bu doğrultuda öğrenci görüşleri yerine

yazma eğitimini gerçekleştiren, yazma sürecini yönlendiren öğretmen görüşlerine başvurulması olaya farklı bakış açısından bakabilmeyi sağlayacağı, araştırma probleminin geniş anlamda irdelenebileceği ve probleme daha doğru çözüm önerileri getirilebileceği düşünülmüştür. Bu desen, yazma kaygısı ve yazma eğilimi gibi içerisinde pek çok faktörü ve beceriyi barındıran olguların hem nicel hem nitel verilerle; öğretmen, öğrenci ve akran etkileşimini yoğun bir şekilde gerektiren yazma eğitimi öğelerinin hem öğrenci hem öğretmen üzerinde çalışılmasıyla daha bütüncül bir değerlendirmeyi olanaklı kılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada ele alınan probleme farklı gruplar üzerinden farklı yöntemler kullanılarak açıklık getirilebileceği düşüncesiyle karma yöntem kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmanın nicel boyutuyla ilgili uygulamaların yapıldığı evren ve örneklem ile nitel boyutunun gerçekleştirildiği çalışma grubu ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.2.1. Nicel boyut için evren ve örneklemin oluşturulması

Araştırmanın örneklemini belirlerken aşamalı ve tabakalı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın hedef evrenini Türkiye'deki 2017-2018 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde eğitim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Türkiye'de eğitim gören bütün ortaokul öğrencilerine ulaşmak mümkün olmadığı için ulaşılabilirlik göz önünde bulundurulmuş ve alt evren olarak Elazığ il merkezinde devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri belirlenmiştir. Bu kapsamda İl Milli Eğitim Müdürlüğünden il merkezindeki okulların listesi temin edilmiştir. Elazığ il merkezinde 37 ortaokul olduğu ve bu okulların 31 tanesi normal, 5 tanesi imam hatip, 1 tanesinin işitme engelliler ortaokulu olduğu belirlenmiştir. Bu yolla evren birim listesi oluşturulmuş ve daha sonra örnekleme yoluna gidilmiştir.

Tablo 6. Okul türlerinin evrendeki oranı

Okul türü	n	%
Normal ortaokul	31	83.8
İmam hatip ortaokulu	5	13.5
İşitme engelliler ortaokulu	1	2.7
Toplam	37	100

Örneklem seçiminde farklı sosyoekonomik düzeydeki grupların temsil edilebilmesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem belirlenmesinde birinci tabaka olarak okul türü kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılacak uygulamaların daha güvenilir bir sonuca ulaşması için işitme engelli öğrencilerin eğitim gördüğü okul, evren dışı bırakılmıştır. Geriye kalan Elazığ il merkezindeki 36 okuldan 5'i imam hatip 31 tanesi normal eğitim vermektedir. Araştırmanın alt evrenindeki okulların %13.88'ini imam hatip türündeki okullar oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenerek, bu alt grupların evrende kapladığı yer oranında örnekleme kullanılmasını sağlayan bir örnekleme tekniğidir (Özen ve Gül, 2007, s. 402). Araştırma Elazığ il merkezinde bulunan 12 ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemine göre okul türü belirlenirken 12 ortaokulun %13.38'inin (1.7) imam hatip türündeki okullardan seçilmesi gerekmektedir. Evrendeki düz ortaokulların ve imam hatip ortaokulların örnekleme aynı büyüklük ve oranda temsil edilmesi için 2 tane imam hatip ortaokulunda ve 10 tane düz ortaokulda araştırma yapılmıştır.

Araştırmada psikolojik duygular (kaygı ve eğilim) üzerinde çalışılması, sosyoekonomik düzeyin göz önünde bulundurulmasını gerekli kılmış, ikinci tabaka olarak sosyoekonomik düzeyin kullanılmasına karar verilmiştir. Elazığ ili merkez ilçesinde bulunan 37 ortaokulun sosyoekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla 5 Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) çalışanı, 5 okul müdürü, 5 Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Alınan görüşlerin doğru ve geçerli olabilmesi için görüşleri alınan katılımcıların Elazığ il merkezinde en az 3 yıldır çalışıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Aynı şekilde Elazığ il merkezinde en az 3 yıl idarecilik yapmış olan idarecilerin görüşlerinin alınması uygun görülmüş ve bu özellikleri taşıyan katılımcılardan gönüllülük esası temel alınarak görüş alınmıştır.

Bu doğrultuda okulların sosyoekonomik düzeylerine yönelik görüş bildiren katılımcıların özellikleri şu şekildedir:

Tablo 7. Sosyoekonomik görüş bildiren katılımcılara ait bilgiler.

DEĞİŞKENLER		n	%
Cinsiyet	Kadın	4	26.67
	Erkek	11	73.33
Eğitim durumu	Lise	1	6.66
	Ön lisans	2	13.33
	Lisans	10	66.67
	Yüksek lisans	2	13.33
Unvan	Okul Müdürü	5	33.33
	Öğretmen	5	33.33
	Şef	2	13.34
	Memur	3	20.0
Elazığ ilindeki hizmet süresi	3-10 yıl	3	20.0
	11-20 yıl	5	33.33
	21 yıl ve üstü	7	46.67
Toplam hizmet süresi	3-10 yıl	-	-
	11-20 yıl	7	46.67
	21 yıl ve üstü	8	53.33
İdareci olarak Elazığ ilindeki hizmet süresi	3-10 yıl	4	%50
	11-20 yıl	4	%50
	21 yıl ve üstü	-	-
İdareci olarak toplam hizmet süresi	3-10 yıl	4	%50
	11-20 yıl	4	%50
	21 yıl ve üstü	-	-

Elazığ il merkezinde yer alan ortaokullara yönelik araştırmacılar tarafından bir form (EK 3.) hazırlanarak görüşlerin en doğru şekilde, kolay elde edilmesi amaçlanmış, veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. MEB bünyesinde farklı görevlerde çalışan kişilerden alınan görüşlerin geçerliliğini test etmek amacıyla ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında kullanılan “Kruskal Wallis testi” uygulanmıştır. Görüş alınan kişi sayısının az olması nedeniyle daha güvenilir veriler elde etmek amacıyla parametrik olan “Anova testi” değil, parametrik olmayan “Kruskal Wallis testi” kullanılmıştır. Analiz sonucunda grup mevcutları ve grupların ortalamaları aşağıdaki gibidir:

Tablo 8. Sosyoekonomik yönde bildirilen görüşlerin Kruskal Wallis testi

Gruplar	n	Mean Rank
Okul müdürü	5	6.40
Türkçe öğretmeni	5	7.00
MEM personeli	5	10.60
Toplam	15	

Tablo 8’de gruplar arasında hiçbir fark gözetilmeksizin sıralama ölçeği, puanlarına göre grupların ortalamaları büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

Tablo 9. Grupların kay- kare ($\chi^2 = 2.6$), serbestlik (2) ve anlamlılık ($p > 0.273$) değerleri verilmiştir.

	ort
Chi-Square	2.599
df	2
Asymp. Sig.	.273

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: öğretmen-müdür-MEM çalışanı

Tablo 9’a göre sig değerinin “.05”ten büyük olması gruplar arası anlamlı farkın olmadığına işaret etmektedir. Bu doğrultuda gruplar (MEM çalışanları, Türkçe öğretmenleri ve okul müdürleri) arasında Kruskal Wallis testine göre anlamlı fark gözlenmemiştir $\chi^2_{(2)} = 2.60$, $p > .05$]. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin, müdürlerin ve il MEM çalışanının belirttikleri görüşlerin birbirini desteklediği söylenebilir. Dolayısıyla Elazığ il merkezinde bulunan devlete ait ortaokulların sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan verilerin güvenilir olduğu kanaatine varılabilmektedir.

Elazığ il merkezindeki okullardan işitme engellilerin eğitim gördüğü bir okul (Genç Osman İşitme Engelliler Ortaokulu) evrenin dışında bırakılmış geriye kalan 36 okul değerlendirmeye sunulmuştur.

Tablo 10. Okulların sosyoekonomik düzeylerine yönelik aldıkları değerler

Descriptive Statistics					
	n	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulu	15	1.00	3.00	1.6000	.63246
2. Bahçelievler Ortaokulu	15	1.00	3.00	2.8000	.56061
3. Cumhuriyet Ortaokulu	15	2.00	3.00	2.7333	.45774
4. Şehit Süleyman Budak Ortaokulu	15	1.00	3.00	2.5333	.63994
5. TOKİ Fırat Ortaokulu	15	1.00	3.00	1.7333	.59362
6. Şehit Cuma Dağ Ortaokulu	15	2.00	3.00	2.2000	.41404
7. Aziz Gül Ortaokulu	15	2.00	3.00	2.6000	.50709
8. Elazığ Ortaokulu	15	2.00	3.00	2.4000	.50709
9. Esra Zafer Eşref Ortaokulu	15	1.00	3.00	2.0667	.59362
10. Vali Tevfik Gür Ortaokulu	15	1.00	3.00	1.7333	.59362
11. 17 Kasım Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.2667	.45774
12. Gönül İhsan Tangülü Ortaokulu	15	3.00	3.00	3.0000	.00000
13. Şehit Burhan Gaffar Ortaokulu	15	1.00	3.00	2.1333	.51640
14. Balakgazi Ortaokulu	15	1.00	3.00	1.5333	.63994
15. Gazi Ortaokulu	15	1.00	3.00	2.0000	.37796
16. İstiklal Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.4667	.51640
17. Mustafa Kemal Ortaokulu	15	1.00	3.00	2.0000	.53452
18. Şehit Öğretmen Rüstem Şen Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.3333	.48795
19. Gümüşkavak Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.0667	.25820
20. Ziya Gökalp Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.1333	.35187
21. Önder Pınar Ortaokulu	15	2.00	3.00	2.1333	.35187
22. Mehmet Mihri Akıncı Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.6000	.50709
23. Mezre Ortaokulu	15	2.00	3.00	2.8667	.35187
24. Yıldızbağları Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.5333	.51640
25. Harput Ekrem Özel Ortaokulu	15	1.00	3.00	1.5333	.63994
26. Arif Nihat Asya Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.4000	.50709
27. Avukat İbrahim Göz Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.2667	.45774

28. Doğukent Ortaokulu	15	1.00	3.00	1.8000	.56061
29. Gazi Kamil Ayhan Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.4667	.51640
30. Kaya Karakaya Ortaokulu	15	1.00	3.00	1.8000	.56061
31. Nahit Ergene Ortaokulu	15	1.00	3.00	2.0000	.65465
32. Aksaray İmam Hatip Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.2667	.45774
33. Şehit Sezer Aydemir İmam Hatip Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.5333	.51640
34. Halit Hoca İmam Hatip Ortaokulu	15	1.00	3.00	1.8667	.51640
35. Seyda Molla Bahri İmam Hatip Ortaokulu	15	1.00	2.00	1.6667	.48795
36. Şehit Hüseyin Göröl İmam Hatip Ortaokulu	15	1.00	3.00	1.8667	.63994
Valid N (listwise)	15				

Araştırmacılar tarafından hazırlanan Elazığ il merkezindeki ortaokulların düzeylerini belirleme formu (EK 3) yardımıyla elde edilen veriler SPSS programına yüklenerek her bir okul için ortalama, maksimum-minimum değer, standart sapma toplam puan hesaplanmıştır. Elde edilen okulların, ortalama değerleri 1-1.66 arası “alt”; 1.67-2.32 arası “orta”; 2.33-3 değerleri arası “üst” olarak sosyoekonomik düzeyleri belirlenmiştir.

Tablo 11. Okul düzeyleri belirtke tablosu.

Okul adları	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Toplam puan	Kı	Sonuç
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman	Uzman
1. Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulu	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	24	1.60	Alt				
2. Bahçelievler Ortaokulu	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	42	2.80	Üst				
3. Cumhuriyet Ortaokulu	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	41	2.73	Üst				
4. Şehit Süleyman Budak Ortaokulu	3	2	3	1	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	38	2.53	Orta				
5. TOKİ Fırat Ortaokulu	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	3	2	26	1.73	Orta				
6. Şehit Cuma Dağ Ortaokulu	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	33	2.20	Orta				
7. Aziz Gül Ortaokulu	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	39	2.60	Üst				
8. Elazığ Ortaokulu	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	36	2.40	Üst				
9. Esra Zafer Eşref Ortaokulu	3	1	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	31	2.06	Orta				
10. Vali Tevfik Gür Ortaokulu	2	1	2	1	2	3	1	1	2	2	2	2	2	2	1	26	1.73	Orta				

11. 17 Kasım Ortaokulu	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	19	1.26	Alt
12. Gönül İhsan Tangülü Ortaokulu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	45	3.00	Üst
13. Şehit Burhan Gaffar Ortaokulu	2	2	2	2	2	1	2	3	3	2	3	2	2	2	2	32	2.13	Orta
14. Balakgazi Ortaokulu	2	2	1	2	2	3	1	1	1	1	2	2	1	1	1	23	1.53	Alt
15. Gazi Ortaokulu	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	30	2.00	Orta
16. İstiklal Ortaokulu	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	22	1.46	Alt
17. Mustafa Kemal Ortaokulu	2	2	2	1	2	3	2	2	1	2	2	2	2	3	2	30	2.00	Orta
18. Şehit Öğretmen Rüstem Şen Ortaokulu	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	20	1.33	Alt
19. Gümüşkavak Ortaokulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	16	1.06	Alt
20. Ziya Gökalp Ortaokulu	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	17	1.13	Alt
21. Önder Pınar Ortaokulu	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	32	2.13	Orta
22. Mehmet Mihri Akıncı Ortaokulu	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	24	1.60	Alt
23. Mezre Ortaokulu	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	43	2.86	Üst
24. Yıldızbağları Ortaokulu	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	23	1.53	Alt
25. Harput Ekrem Özel Ortaokulu	1	3	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	23	1.53	Alt
26. Arif Nihat Asya Ortaokulu	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	21	1.40	Alt
27. Avukat İbrahim Gök Ortaokulu	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	19	1.26	Alt
28. Doğukent Ortaokulu	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	27	1.80	Orta
29. Gazi Kamil Ayhan Ortaokulu	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	22	1.46	Alt
30. Kaya Karakaya Ortaokulu	2	3	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	27	1.80	Orta
31. Nahit Ergene Ortaokulu	3	1	2	1	2	1	2	2	3	2	2	2	2	3	2	30	2.00	Orta
32. Aksaray İmam Hatip Ortaokulu	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	19	1.26	Alt
33. Şehit Sezer Aydemir İmam Hatip Ortaokulu	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	23	1.53	Alt
34. Halit Hoca İmam Hatip Ortaokulu	1	2	2	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	28	1.86	Orta
35. Seyda Molla Bahri İmam Hatip Ortaokulu	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	25	1.66	Alt
36. Şehit Hüseyin Göröl İmam Hatip Ortaokulu	1	2	1	1	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	3	28	1.86	Orta

Sosyoekonomik bakımdan üst düzey 5, orta düzey 15, alt düzey 16 okul tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda okullar sosyoekonomik durumlarına göre kategorileştirilmiş, okullar eşit kâğıtlara yazılarak sosyoekonomik düzeylerine göre ayrı torbalarda kümelendirilmiştir. Araştırmada psikolojik duyguların ölçülmesi amaçlandığından her sosyoekonomik düzeyden eşit ölçüde örneklem seçiminin daha doğru verilere ulaşılmasını sağlayacağı ön görülmüştür. Tabakalı örnekleme yönteminde evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmesini amaçlar (Büyüköztürk vd., 2014), ancak alınan görüşler doğrultusunda okulların sosyoekonomik bakımından dengesiz bir dağılım elde edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak sosyoekonomik düzey bakımından alt, orta ve üst grupta yer alan okullardan eşit sayıda okulun örnekleme alınmasına karar verilmiştir:

Tablo 12. Sosyoekonomik düzey bakımından alt evrendeki okul dağılımı

Sosyoekonomik düzey	n	%
Üst	5	13.89
Orta	15	41.67
Alt	16	44.44
Toplam	36	100

Araştırma sonucunda sağlıklı veriler elde etmek amacıyla her bir sosyoekonomik düzeyden 4'er tane asil, 1'er tane yedek olmak üzere toplam 15 okulun seçilmesi uygun görülmüştür. Bu kapsamda hem seçilecek olan 15 okulun %13.88'inin hem de uygulama yapılacak 12 okulun %13.88'inin 2 tane imam hatip türündeki ortaokulu belirttiği hesaplanmıştır. Sosyoekonomik bakımdan üst düzeyde hiç imam hatip okulu belirlenmediğinden alt ve orta düzey okullar içerisinde 1'er tane imam hatip ortaokulu seçilmiştir. Düzeylerine göre ayrı torbalara konulan okullardan ilk olarak üst, sonra orta ve en son alt düzeydeki okullar basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Okullar belirlenirken torbadan çekilen her bir okul torbaya yeniden konulmuş ve torba karıştırılarak kura çekimi yenilenmiştir. Aynı okulun çekilmesi durumunda veya orta ve alt düzeylerde belirlenen 1 imam hatip okulu seçilene kadar çekme işlemi tekrarlanmıştır.

Tablo 13. Örnekleme oluşturan ortaokullar

Sosyoekonomik düzey	Okul adı	Okul mevcudu	%
Üst	Bahçelievler Ortaokulu	1016	8.9
	Aziz Gül Ortaokulu	1371	12
	Elazığ Ortaokulu	1003	8.8
	Mezre Ortaokulu	1829	16.1
	Gönül İhsan Tangülü Ortaokulu (yedek)	607	5.3
Orta	Gazi Ortaokulu	1386	12.2
	Şehit Önder Pınar Ortaokulu	658	5.8
	Nahit Ergene Ortaokulu	605	5.3
	Halit Hoca İH Ortaokulu	184	1.6
	TOKİ Fırat Ortaokulu (yedek)	609	5.4
Alt	Gümüşkavak Ortaokulu	101	.9
	Ziya Gökalp Ortaokulu	295	2.6
	Arif Nihat Asya Ortaokulu	634	5.6
	Seyda Molla Bahri İH Ortaokulu	810	7.1
	Yıldızbağları Ortaokulu (yedek)	274	2.4
Toplam		11.382	100

Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen okulların 5, 6, 7, 8. sınıf düzeylerinde birer şubesinde uygulama gerçekleştirilmiştir.

Tablo 14. Örneklem grubuna ait bilgiler

OKULLAR	Sınıf düzeyi		Sınıf mevcudu	Ulaşılan öğrenci	Değerlendirmeye alınmayanlar	Değerlendirmeye alınanlar
	Sınıf düzeyi	Sınıf şubesi				
1. Bahçelievler Ortaokulu	8	E	32	30	3	27
	7	B	34	33	1	32
	6	B	46	46	3	43
	5	D	47	46	1	45
2. Aziz Gül Ortaokulu	8	G	33	33	1	32
	7	D	34	30	-	30
	6	I	42	41	1	40
3. Elazığ Ortaokulu	5	E	35	31	-	31
	8	A	30	29	-	29
	7	C	32	31	2	29
4. Mezre Ortaokulu	6	C	33	33	-	33
	5	C	32	32	-	32
	8	J	27	27	1	26
5. Gazi Ortaokulu	7	M	29	28	-	28
	6	G	31	31	5	26
	5	L	35	29	2	27
5. Gazi Ortaokulu	8	B	32	32	-	32
	7	D	40	38	2	36
	6	D	46	46	2	44
	5	F	39	36	-	36

6. Şehit Önder Pınar Ortaokulu	8	C	27	27	-	27
	7	A	21	20	2	18
	6	C	34	34	1	33
	5	F	29	29	-	29
7. Nahit Ergene Ortaokulu	8	B	30	30	-	30
	7	D	34	34	1	33
	6	B	37	36	2	34
	5	E	35	35	1	34
8. Halit Hoca İmam Hatip Ortaokulu	8	A (e)	31	31	1	30
	7	C (k)	23	20	-	20
	6	B (e)	28	28	-	28
	5	A (e)	21	21	-	21
9. Gümüşkavak Ortaokulu	8	B	10	10	-	10
	7	A	12	10	-	10
	6	B	18	18	2	16
	5	A	14	12	-	12
10. Arif Nihat Asya Ortaokulu	8	A	27	27	2	25
	7	D	25	24	1	23
	6	D	28	28	3	25
	5	E	27	23	1	22
11. Seyda Molla Bahri İmam Hatip Ortaokulu	8	F (k)	25	25	-	25
	7	B (e)	33	33	3	30
	6	G (k)	35	34	-	34
	5	C (k)	32	28	-	28
12. Ziya Gökalp Ortaokulu	8	B	17	16	1	15
	7	A	19	19	1	18
	6	A	20	20	-	20
	5	A	20	18	1	17
TOPLAM: 12 Okul, 48 Sınıf			1.421	1.372	47	1.325

Elazığ il merkezindeki hedef evreni oluşturan ortaokul öğrenci sayısı 23.112 olup .03'lük sapma miktarı ve $\alpha=.05$ 'e göre 1.325 kişilik örneklem araştırmanın nicel boyutu açısından yeterli görülmüştür (Çingı, 1994'ten akt. Büyüköztürk vd., 2014, s. 98). Üçüncü aşamada sınıflar belirlenirken her bir sınıf bir küme olarak değerlendirilmiş ve bu yolla küme örnekleme yöntemine uygun şekilde yine basit seçkisiz örnekleme tekniği ile sınıf şubeleri belirlenmiştir (Özen ve Gül, 2007).

3.2.2. Nitel boyut için çalışma grubunun oluşturulması

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yer alan çalışma grubu aşamalı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Ulaşılabilirliği sağlamak amacıyla ilk adım olarak araştırmanın evreni ve alt evreni belirlenmiştir. Bu kapsamda Türkiye'de devlet ortaokullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ancak evren içerisinde yer alan Türkçe öğretmenlerine ulaşmak mümkün olmadığı için, bu evren içerisinde yer alan ve

Elazığ il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenleri alt evren olarak belirlenmiştir. Böylece hedef evren belirlenerek ulaşılabilirlik sağlanmıştır. Çalışma grubu hedef evrendeki Türkçe öğretmenleri içinden gönüllülük esası temel alınarak oluşturulmuştur. Çalışma 2018 yılında devlet okullarında aktif olarak çalışan 6 kadın, 6 erkek olmak üzere toplam 12 Türkçe öğretmeni üzerinden gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalardaki sosyal süreçlerin rastlantısal örnekleme yorumlanamayacak şekilde bir mantığı ve bağlamı olmasından dolayı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış (Miles ve Huberman, 2016, s. 27), araştırmacılar tarafından yeterli veri toplandığına kanaat getirilene kadar yeni görüşme yapılmaya devam edilmiş ve katılımcılardan yeni görüşler gelmediği kanaatine varıldığı 12. katılımcıyla yapılan görüşmede, çalışma grubu tamamlanmıştır. Görüşme tekniği kullanılan araştırmalarda, örneklemin ihtiyaç duyulan bilgi miktarını karşılayıp karşılamadığı önemlidir. Çalışma grubunun büyüklüğü dikkate alınmaz (Türnüklü, 2000). Araştırmacı tarafından yeterli veri geldiğine kanaat getirildiğinde ve yeni veri gelmemeye başladığında çalışma gurubu tamamlanır:

Tablo 15. Katılımcılara ait bilgiler.		n	%
Cinsiyet	Kadın	6	50
	Erkek	6	50
Eğitim durumu	Lisans	9	75
	Yüksek lisans	3	25
Unvan	Öğretmen	7	58.33
	Uzman öğretmen	5	41.66
Hizmet süresi	1-10 yıl	3	25
	11-20 yıl	4	33.33
	21 yıl ve üstü	5	41.66

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin belirlenmesi için Yazma Kaygısı Ölçeği geliştirilmiş, yazma eğilimlerinin belirlenmesi için daha önceden Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Yazma Eğilimi Ölçeği ” kullanılmıştır. Ayrıca

araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen nitel görüşme formu üzerinden yürütülen birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Nicel boyut için veri toplama araçları

Araştırmanın nicel boyutunda Piazza ve Siebert tarafından geliştirilen, İşeri ve Ünal tarafından Türkçeye uyarlan Yazma Eğilimi Ölçeği ile araştırmacılar tarafından geliştirilen ortaokul öğrencilerine yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.1. Yazma Eğilimi Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerini ve bitişik eğik yazının yazma eğilimine olan etkisini belirlemek amacıyla Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan ölçek kullanılmıştır. Yazma Eğilimi Ölçeği, Türkçeye uyarlanırken ilk olarak açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve KMO testi sonucunda “.94” değeri elde edilmiştir. Bu oran mükemmel düzeyde örneklem sayısına ulaşıldığı söylenebilir. Barlett küresellik testi sonucunda ($p < .01$ düzeyinde) anlamlı bir değer elde edilerek açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceği kanaatine varılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin ilişki düzeyi “.50” olarak alınmış ve ölçek üç faktörlü olarak belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen döndürme işlemi sonucunda; ölçeğin birinci faktör olan tutku boyutunu T1, T2, T6, T8, T12, T16, T19, T20, T25, T27, T30 maddeleri; ikinci faktör olan güven boyutunu G1, G4, G5, G7, G14, G18 maddeleri; üçüncü faktör olan süreklilik boyutunu ise S23, S27, S28, S29 maddeleri oluşturmaktadır.

Tablo 16. Yazma Eğilimi Ölçeği değerleri

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri			Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon	Cronbach Alfa Düzeyi
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3		
T1	.533	.658	.702			.597	
T2	.513	.675	.697			.587	
T6	.460	.645	.650			.558	
T8	.418	.600	.626			.522	
T12	.488	.638	.684			.542	
T16	.442	.635	.635			.555	.882
T19	.482	.671	.657			.584	
T20	.450	.654	.617			.580	
T25	.488	.651	.681			.568	
T27	.470	.661	.654			.576	
T30	.402	.608	.601			.531	
G1	.512	.538		.668		.480	
G4	.452			.643		.413	
G5	.346			.561		.556	.734
G7	.478			.673		.393	
G14	.374			.596		.343	
G18	.462			.666		.370	
S23	.405				.633	.227	
S27	.502				.673	.370	.639
S28	.565				.748	.271	
S29	.471				.632	.407	

Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

T: Tutku; G: Güven; S: Süreklilik boyutunu ifade etmektedir.

Yapılan analizler sonucu ölçeğin açıkladığı varyans %46.26 çok boyutlu bir ölçek için yeterlidir ve bu doğrultuda ölçeğin güven boyutu %30.08 tutku boyutu %8.45, süreklilik boyutu ise %7.73'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı tutku alt boyutunda “.88”; güven alt boyutunda “.73”; süreklilik alt boyutunda “.64” ve ölçeğin genelinde “.87” olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğe uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tutku ile güven alt boyutları arası “.64”; tutku ile süreklilik alt boyutları arası “.42”; güven ile süreklilik alt boyutları arası “.51” değerinde korelasyon bulunmuştur. Yazma Eğilimi Ölçeği nin tutku alt boyutu “.88” ($p<.01$); güven alt boyutu “.72” ($p<.01$)

ve süreklilik alt boyutunu “.52” ($p < .01$) yordadığı ve alt boyutların ölçeği yeterli düzeyde temsil ettiği ortaya konmuştur. Yazma Eğilimi Ölçeği'nin uyum indeksleri ise GFI= .99, AGFI= .99, NNFI= .99, CFI= .99, RMSEA= .008 olarak tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapı güvenilirliği değerleri tutku (.81), güven (.65), süreklilik (.54) yeterli bulunmuş ve 21 maddelik geçerli, güvenilir bir Yazma Eğilimi Ölçeği elde edilmiştir.

3.3.1.2. Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmanın amacı doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin belirlenebilmesi için bir Yazma Kaygısı Ölçeği geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle ilgili alan yazından yararlanarak 72 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddeler için Uludağ ve Fırat üniversitelerinde Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde görev yapan 5 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Ayrıca Elazığ il merkezinde görev yapan 5 Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri ışığında bazı maddeler çıkarılırken bazıları üzerinde değişiklikler yapılarak 57 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Hazırlanan bu taslak ölçeğin pilot uygulaması, 503 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler SPSS programı yardımıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Taslak ölçme aracına, en az sayıda maddeyle en fazla özelliği ölçebilen bir araca dönüştürülebilmesi için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır (Can, 2016).

KMO değeri .50'nin altı kabul edilemez, 1.00-.90 mükemmel, .89 ile .80 iyi, .79-.70 arası orta örneklem yeterliliğine sahip demektir. KMO ve Barlett testi sonucunda “Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy” değerinin “.89” olması yeterli örneklemin iyi derecede sağlandığı ve mükemmele yaklaşıldığını göstermektedir. Bartlett ki-kare değeri “.01” düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda sig değerinin “.000” olması, elde edilen verilerin anlamlılığını ortaya koymaktadır.

Tablo 17. Yazma Kaygısı Ölçeği KMO ve Bartlett's testi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.893
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9064.601
	df	1653
	Sig.	.000

Korelasyon matrisine bakıldığında maddeler arası ilişkinin kabul edilebilir ilişki düzeyinin üzerinde olduğu ($r>30$), matrisin determinant değerinin .001'den büyük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca maddeler arası çoklu eşdoğrusallık ($r>.80$) bulunmadığından ölçekten herhangi bir madde çıkartılmamıştır. Anti-imaaj korelasyon matrisindeki maddelerin kesişim değeri, 5'in üzerinde olduğundan yine hiçbir madde ölçekten çıkartılmamıştır.

Elde edilen bileşenler matrisine (component matrix) bakıldığında, taslak ölçekteki 58 maddenin birinci faktör yük değerinin -.332 ve üzerinde olduğu görülmüştür.

Tablo 18. Bileşenler matrisi

	Bileşenler														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
m36	.645														
m38	.637														
m29	.629														
m54	.619														
m25	.605														
m55	.602														
m37	.597														
m56	.587														
m39	.577														
m45	.572														
m48	.572														
m47	.572	.333													
m35	.567														
m23	.559														
m57	.558														
m12	.551														
m11.	.541		.341												
m30	.541														
m26.	.525														
m15	.513														
m44	.512														

m28	.509					
m24	.507					
m22	.495					
m23	.494					
m32	.493			.337		
m7	.481					
m43	.476					
m20	.421			.333		-.338
m34	.406					
m10	.396					
m51	.621					
m19	.608					
m58	.604					
m49	.562	.375				
m21	.540					
m51	.517	.404				
m42	.503					
m46	-.480	-.366				
m18	.462	-.338	.373			
m33	-.418					
m40	.410			-.398		
m16	.377	.367				
m27	.374					
m14		-.417				
m3	.388	.411	.330			
m17	.339	.394				
m4	.356	.380				
m41	.353	.365				
m1	.386	.372	.462			-.352
m2	.354		.424	-.332		
m5	.344		.399	-.333		
m6			-.409			
m52				.412		-.398
m31				.404		
m13					.502	
m8				-.404	.481	
m9						.410

Component matris incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin çoğunlukla ilk iki faktörde yoğunlaştığı, 3. faktörde ise diğer faktörlere oranla madde yükünün fazla olduğu görülmektedir. Buradan hareketle faktör yayılışının 2 ya da 3 olmasının uygun olacağı söylenebilir.

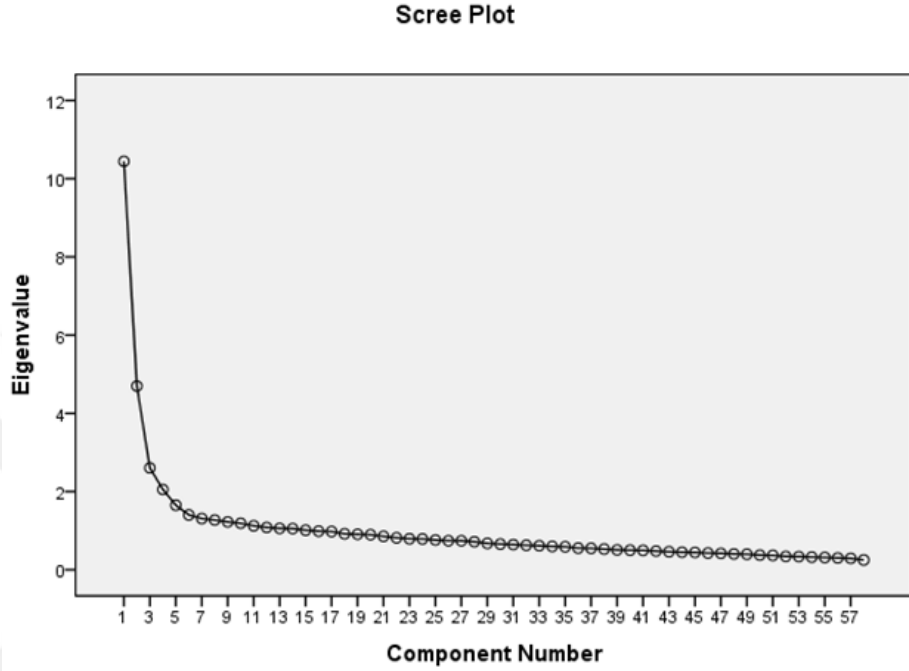
Tablo 19. Açıklanan toplam varyans

Bileşenler	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %

1	10.443	18.005	18.005	10.443	18.005	18.005
2	4.698	8.101	26.106	4.698	8.101	26.106
3	2.605	4.491	30.596	2.605	4.491	30.596
4	2.053	3.540	34.137	2.053	3.540	34.137
5	1.651	2.847	36.984	1.651	2.847	36.984
6	1.402	2.417	39.401	1.402	2.417	39.401
7	1.309	2.257	41.658	1.309	2.257	41.658
8	1.272	2.192	43.851	1.272	2.192	43.851
9	1.223	2.109	45.960	1.223	2.109	45.960
10	1.189	2.049	48.009	1.189	2.049	48.009
11	1.124	1.938	49.947	1.124	1.938	49.947
12	1.083	1.868	51.815	1.083	1.868	51.815
13	1.059	1.825	53.640	1.059	1.825	53.640
14	1.053	1.815	55.455	1.053	1.815	55.455
15	1.013	1.746	57.201	1.013	1.746	57.201
16	.987	1.702	58.903			
17	.978	1.685	60.589			
18	.919	1.585	62.173			
19	.908	1.565	63.739			
20	.896	1.545	65.283			
21	.856	1.476	66.759			
22	.817	1.409	68.168			
23	.792	1.366	69.534			
24	.788	1.359	70.893			
25	.761	1.312	72.205			
26	.743	1.281	73.485			
27	.741	1.277	74.763			
28	.717	1.237	75.999			
29	.676	1.165	77.164			
30	.656	1.131	78.295			
31	.643	1.108	79.404			
32	.627	1.081	80.485			
33	.616	1.061	81.546			
34	.597	1.029	82.575			
35	.587	1.012	83.587			
36	.554	.955	84.542			
37	.548	.945	85.487			
38	.529	.913	86.400			
39	.508	.875	87.276			
40	.499	.861	88.136			
41	.494	.852	88.988			
42	.477	.822	89.811			
43	.461	.794	90.605			
44	.449	.774	91.378			
45	.445	.767	92.146			
46	.426	.735	92.881			
47	.419	.723	93.604			
48	.406	.700	94.304			
49	.397	.684	94.988			
50	.374	.645	95.633			
51	.369	.636	96.269			
52	.343	.591	96.860			
53	.337	.581	97.441			
54	.324	.559	98.000			
55	.314	.541	98.542			
56	.303	.523	99.065			
57	.291	.502	99.567			
58	.251	.433	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Toplam varyansın açıklandığı tablonun “extraction sums of squared” kısmı incelenmiş, total değerlerine göre 15, varyans değerlerine göre 2 faktör belirlenebileceği görülmüştür. Bu doğrultuda scree plot da değerlendirilmiştir.



Şekil 17. Yazma Kaygısı Ölçeği faktör analizi scree pilot

Scree plotta yataylaşmanın üçten itibaren gerçekleştiği görülmüştür. Faktör sayısı belirlenirken araştırmacıların taslak ölçeği hazırlarken oluşturduğu faktör sayısı ise en çok göz önünde bulundurulması gereken değerdir. Taslak ölçeğin araştırmacılar tarafından da 3 faktörlü geliştirilmesi scree plot ile uygunluk gösterdiği için faktör sayısının 3 olmasına kanaat getirilmiştir. SPSS programı üzerinde gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi 3 faktörlü olarak yeniden gerçekleştirilmiştir. Can'a (2016, s. 324) göre analiz sonucunda faktörlerin kolaylıkla görülebilmesi için normal değer ($.1$) en az %10'unu açıklaması gerekmektedir. Bu nedenle faktör sayısı girildikten sonra maddelerin ilişki düzeyi “.33” olarak belirtilmiştir.

Faktör sayısı belirlendikten sonra yapılan döndürme işlemi sonucunda “Rotated Component Matrix^a” tablosu incelenmiştir. Tabloda faktörlerle ilişki düzeyi .33 ün altında ($r < .33$) olan maddeler belirlenerek tek tek çıkarılmış ve ölçekten her çıkarılan madde sonrasında analiz yeniden gerçekleştirilmiştir. Bu

doğrultuda m8, m9, m20, m40, m52, m27, m17, m16, m18, m31 maddeleri yüksüz madde ($r < .33$) olarak belirlenmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Yüksüz maddeler çıkartıldıktan sonra tabloda aynı anda iki faktörle " $r > .33$ " düzeyinde ilişkili olan m29, m38, m25, m23, m47, m35. maddeler tespit edilmiştir. Ancak birden fazla faktörle ilişkili olan maddeler ilişki düzeyi en yüksek oldukları faktöre dâhil edilmelidir, ancak bu işlemi gerçekleştirebilmek için maddelerin farklı faktörlerde sergiledikleri ilişki düzeyleri arasındaki farkın ".1"den fazla olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016, s. 125). Analiz sonucunda m29, m38, m25, m47, m35 maddelerinin farklı faktörlerdeki ilişki düzeyleri farkının ".1" in üzerinde olduğu belirlenmiş ve en yüksek düzeyde ilişki sergiledikleri faktör altında değerlendirilmiştir. Fakat m23'ün aynı anda farklı faktörlerle sergilediği ilişki düzeyi farkının ".1" in altında olması nedeniyle binişik madde olarak kabul edilerek ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemlerden sonra ölçeğin faktörlenmesini güçlendirmek adına madde yükü ".40" in altındaki ($r < .40$), m4, m6, m51, m13, m32, m41, m16, m3, m7, m21, m35, m48, m30 maddeleri de ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 20. Dönüştürülmüş bileşenler matrisi

	Bileşenler		
	1	2	3
36.Yazılarımı sonlandırırken başaramayacağıma yönelik endişe duyarım.	.649		
11.Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi üzerimde baskı oluşturur.	.637		
29.Kaygılandığım için duruma uygun kelime bulmakta zorlanırım.	.625		
38.Öykü türünde yazarken kaygılarım artar.	.618		
28.Yazım hatası yapacağım endişesi duyarım.	.617		
25.Yazdığım metinlerin anlamsal bütünlüğünü sağlamakta zorlanırım.	.577		
39.Bilgilendirici metin türünde yazarken kaygılarım artar.	.557		
24.Yazacağım metnin konusuna karar vermekte zorlanırım.	.547		
15.Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.	.546		
37.Şiir türünde yazarken kaygılarım artar.	.543		
12.Arkadaşlarımın daha iyi yazdığı düşüncesi beni endişelendirir.	.526		
33.Yazarken ifadelerimin dağınık olması beni rahatsız eder.	.482		
1.Öğretmenlerimin yazdığım metinleri değerlendireceği düşüncesi beni kaygılandırır.	.439		

55.Yazma etkinlikleri yapacağımız günler okula gitmek istemem.	.732
53.Yazma etkinliklerini umursamam.	.672
56.Türkçe dersindeki başarısızlığımın neredeyse tek nedeni yazmaya yönelik kaygıdır.	.665
54.Yazma etkinliği yaptığımız derslerde diğer derslerden daha çok dikkatim dağılır.	.608
44.Ders esnasında yazmaktan kaçınıyorum.	.608
45.Yamam gerektiğinde hiçbir şey yazamam.	.577
48.Yazarken boğuluyormuş gibi hissederim.	.569
57.Yazma eylemi bedenimde ağrı ve gerginlikler ortaya çıkaracak derecede beni kötü etkiler.	.562
14.Öğretmenimin yazdıklarımı beğenmemesi önemli değildir.	.489
43.Yazmak beni insanların önünde konuşmaktan daha çok kaygılandırır.	.423
22.Yazma işlemine uzun süre başlayamam.	.410
51.Sınıf içerisinde yazma etkinlikleri yapmak beni mutlu eder.	.756
49.Yazmak beni dinlendirir.	.719
58.Yazma etkinlikleri benim için eğlencelidir.	.701
50.Boş zamanlarımı yazarak değerlendiririm.	.679
46.Derslerde en sevdiğim etkinlikler yazma ile ilgili olanlardır.	.646
19.Yazdıkça yazasım gelir	.576
42.Kompozisyon yazmaktan hoşlanırım.	.541
21.Yazı planı yapmak beni rahatlatır.	.527

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Ölçeğin kalan maddelerini ve faktörleri “Rotated Component Matrix^a” tablosu net bir şekilde göstermektedir. Yüksüz ve binişik maddeler atıldıktan sonra kalan maddelerin “Communalities” tablosundaki değerleri incelenmiştir. Tabloya göre maddelerin değerleri “.2”nin altında olmadığından ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Tablo 21. Ortak varyanslar

	Initial	Extraction
36.Yazılarımı sonlandırırken başaramayacağıma yönelik endişe duyarım.	1.000	.480
11.Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi üzerimde baskı oluşturur.	1.000	.416
29.Kaygılandığım için duruma uygun kelime bulmakta zorlanırım.	1.000	.456
38.Öykü türünde yazarken kaygılarım artar.	1.000	.471
28.Yazım hatası yapacağım endişesi duyarım.	1.000	.403
25.Yazdığım metinlerin anlamsal bütünlüğünü sağlamakta zorlanırım.	1.000	.417
39.Bilgilendirici metin türünde yazarken kaygılarım artar.	1.000	.386
24.Yazacağım metnin konusuna karar vermekte zorlanırım.	1.000	.326
15.Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.	1.000	.337
37.Şiir türünde yazarken kaygılarım artar.	1.000	.385
12.Arkadaşlarımın daha iyi yazdığı düşüncesi beni endişelendirir.	1.000	.350
33.Yazarken ifadelerimin dağınık olması beni rahatsız eder.	1.000	.310
1.Öğretmenlerimin yazdığım metinleri değerlendireceği düşüncesi beni kaygılandırır.	1.000	.214
55.Yazma etkinlikleri yapacağımız günler okula gitmek istemem.	1.000	.587
53.Yazma etkinliklerini umursamam.	1.000	.499
58.Yazma etkinlikleri benim için eğlencelidir.	1.000	.548
56.Türkçe dersindeki başarısızlığımın neredeyse tek nedeni yazmaya yönelik kaygıdır.	1.000	.490
54.Yazma etkinliği yaptığımız derslerde diğer derslerden daha çok dikkatim dağılır.	1.000	.463
44.Ders esnasında yazmaktan kaçınırım.	1.000	.419
45.Yamam gerektiğinde hiçbir şey yazamam.	1.000	.407
48.Yazarken boğuluyormuş gibi hissederim.	1.000	.418
57.Yazma eylemi bedenimde ağrı ve gerginlikler ortaya çıkaracak derecede beni kötü etkiler.	1.000	.402
43.Yazmak beni insanların önünde konuşmaktan daha çok kaygılandırır.	1.000	.284
14.Öğretmenimin yazdıklarımı beğenmemesi önemli değildir.	1.000	.249
22.Yazma işlemine uzun süre başlayamam.	1.000	.270
51.Sınıf içerisinde yazma etkinlikleri yapmak beni mutlu eder.	1.000	.600
49.Yazmak beni dinlendirir.	1.000	.522
50.Boş zamanlarımı yazarak değerlendiririm.	1.000	.472

46.Derslerde en sevdiğim etkinlikler yazma ile ilgili olanlardır.	1.000	.431
42.Kompozisyon yazmaktan hoşlanırım.	1.000	.322
19.Yazdıkça yazasım gelir	1.000	.356
21.Yazı planı yapmak beni rahatlatır.	1.000	.287

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ölçeğin son değerlerine göre “Total Variance Explained” tablosu incelendiğinde öz değerleri 1’den büyük olan üç bileşenle belirlenen üç faktör toplam varyansın %40.55’ini oluşturmaktadır. Tek boyutlu bir ölçek için “Cumulative” değeri en az %30, çok boyutlu bir ölçek için %40 olmalıdır. Bu doğrultuda 3 boyutlu bir ölçek olarak bu oran (%40.55) yeterli bulunmuş, ölçeğin faktörleme işleminin kabul edilebilir olduğu kanaatine varılmıştır.

Tablo 22. Döndürme işleminden sonra açıklanan toplam varyans

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared			Rotation Sums of Squared		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.453	23.292	23.292	7.453	23.292	23.292	4.855	15.172	15.172
2	3.588	11.211	34.504	3.588	11.211	34.504	4.493	14.040	29.212
3	1.935	6.045	40.549	1.935	6.045	40.549	3.628	11.337	40.549
4	1.174	3.670	44.219						
5	1.051	3.283	47.502						
6	.965	3.014	50.516						
7	.948	2.962	53.479						
8	.888	2.774	56.252						
9	.866	2.708	58.960						
10	.840	2.626	61.586						
11	.829	2.590	64.176						
12	.798	2.495	66.671						
13	.759	2.373	69.044						
14	.734	2.293	71.337						
15	.704	2.199	73.536						
16	.682	2.131	75.667						
17	.666	2.081	77.748						
18	.621	1.940	79.689						
19	.589	1.839	81.528						
20	.568	1.774	83.302						
21	.538	1.681	84.983						
22	.521	1.629	86.612						
23	.497	1.555	88.167						
24	.488	1.524	89.690						
25	.476	1.487	91.177						
26	.459	1.435	92.612						
27	.431	1.347	93.960						
28	.418	1.305	95.265						
29	.412	1.288	96.552						
30	.395	1.233	97.786						
31	.367	1.148	98.934						
32	.341	1.066	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Döndürme sonrasında üç faktörün açıkladığı varyans değerleri de tespit edilmiştir:

Faktör 1 için açıklanan varyans: %15.17

Faktör 2 için açıklanan varyans: %14.04

Faktör 3 için açıklanan varyans: % 11.34

Ortaya çıkan ölçek üç faktörlüdür. Diğer faktörlere göre daha önemli olduğu belirlenen birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %15.17'sini, ikinci faktör %14.04'ünü, üçüncü faktör ise 11.34'ünü açıklamaktadır. Her üç faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise %40.55'tir.

Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik katsayılarını belirlemek amacıyla "Cronbach Alfa" uygulanmıştır. "Cronbach Alfa" birden fazla uygulamaya gerek kalmadan, tek bir uygulamayla ölçeğin kendi içerisindeki tutarlılığını belirlenebilmesini sağlamaktadır (Can, 2016, s. 388).

Tablo 23. Ölçeğin güvenirlik değerleri

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlatio n	Squared Multiple Correlatio n	Cronbach Alfa if Item Deleted
36.Yazılarımı sonlandırırken başaramayacağıma yönelik endişe duyarım.	79.5388	394.723	.542	.421	.871
11.Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi üzerimde baskı oluşturur.	79.1193	400.053	.436	.361	.873
29.Kaygılandığım için duruma uygun kelime bulmakta zorlanırım.	79.5030	397.960	.510	.400	.872
38.Öykü türünde yazarken kaygılarım artar.	79.7435	396.677	.542	.486	.871
28.Yazım hatası yapacağım endişesi duyarım.	79.2704	404.405	.381	.332	.874
25.Yazdığım metinlerin anlamsal bütünlüğünü sağlamakta zorlanırım.	79.5487	400.746	.482	.391	.872
39.Bilgilendirici metin türünde yazarken kaygılarım artar.	79.5686	399.879	.489	.418	.872
24.Yazacağım metnin konusuna karar vermekte zorlanırım.	79.0795	402.934	.416	.309	.874

15.Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.	79.3181	400.811	.453	.318	.873
37.Şiir türünde yazarken kaygılarım artar.	79.4672	396.138	.516	.382	.871
12.Arkadaşlarımın daha iyi yazdığı düşüncesi beni endişelendirir.	79.6740	399.842	.446	.347	.873
33.Yazarken ifadelerimin dağınık olması beni rahatsız eder.	78.6044	420.730	.092	.191	.881
1.Öğretmenlerimin yazdığım metinleri değerlendireceği düşüncesi beni kaygılandırır.	79.2664	409.670	.314	.180	.876
55.Yazma etkinlikleri yapacağımız günler okula gitmek istemem.	80.1431	395.071	.572	.500	.870
53.Yazma etkinliklerini umursamam.	80.1014	400.916	.488	.428	.872
56.Türkçe dersindeki başarısızlığımın neredeyse tek nedeni yazmaya yönelik	80.0139	397.815	.516	.419	.871
54.Yazma etkinliği yaptığımız derslerde diğer derslerden daha çok dikkatim dağılır.	79.7694	394.660	.554	.422	.870
44.Ders esnasında yazmaktan kaçınırım.	80.1054	399.134	.496	.365	.872
45.Yamam gerektiğinde hiçbir şey yazamam.	80.0815	400.669	.488	.359	.872
48.Yazarken boğuluyormuş gibi hissederim.	80.0179	396.547	.532	.391	.871
57.Yazma eylemi bedenimde ağrı ve gerginlikler ortaya çıkaracak derecede beni kötü etkiler.	79.8767	397.112	.518	.373	.871
14.Öğretmenimin yazdıklarımı beğenmemesi önemli değildir.	80.1849	414.418	.215	.159	.878
43.Yazmak beni insanların önünde konuşmaktan daha çok kaygılandırır.	79.9602	404.564	.393	.273	.874
22.Yazma işlemine uzun süre başlayamam.	79.7058	402.869	.425	.269	.873
51.Sınıf içerisinde yazma etkinlikleri yapmak beni mutlu eder.	79.3002	403.872	.380	.478	.874
49.Yazmak beni dinlendirir.	78.9085	408.836	.291	.417	.876
58.Yazma etkinlikleri benim için eğlencelidir.	79.5507	403.610	.376	.451	.874

50.Boş zamanlarımı yazarak değerlendirim.	78.8091	417.677	.153	.365	.879
46.Derslerde en sevdiğim etkinlikler yazma ile ilgili olanlardır.	79.0159	416.378	.171	.325	.879
42.Kompozisyon yazmaktan hoşlanırım.	79.3917	407.036	.316	.267	.876
19.Yazdıkça yazasım gelir	79.6799	414.557	.210	.270	.878
21.Yazı planı yapmak beni rahatlatır.	79.1948	417.635	.152	.240	.879

Uygulanan “Cronbach Alfa ” testi sonucunda maddelerin ilişki düzeyi “.20”nin altında olan m33, m50, m46, m21 maddeleri tek tek çıkarılmış ve değişen ilişki düzeyleri her seferinde kontrol edilerek “.20”nin altında madde kalmayana kadar işleme devam edilmiştir. Daha sonra “.20 ile .30” arasında yer alan maddeler tespit edilmiş ve bu doğrultuda m19 ve m14 maddeleri ölçeğin güvenilirliğini güçlendirmek adına ölçekten çıkarılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 3 faktörlü 32 maddelik ölçek, yapılan Cronbach Alfa testi sonucu güvenilirliği düşük maddeler ölçek dışı bırakılmış ve 3 faktörlü 26 maddelik bir Yazma Kaygısı Ölçeği ne dönüşmüştür.

Tablo 24. Cronbach Alpha güvenilirlik testi

Cronbach Alfa	Cronbach Alfa7	N of Items
Based on Standardized Items		
.891	.891	26

Kalan maddeler için elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı “.89” bulunmuş ve yüksek derecede güvenilirliğe yakın oldukça güvenilir bir değer elde edilmiştir. Ölçeğin her bir boyutu için ayrı ayrı Cronbach Alfa testi uygulanmış ve her bir faktördeki maddelerin kendi içerisindeki ilişki düzeyleri kontrol edilmiştir:

Tablo 25. Birinci faktör güvenilirlik değerleri

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach Alfa if Item Deleted
36.Yazılarımı sonlandırırken başaramayacağıma yönelik endişe duyarım.	29.6879	90.578	.611	.397	.833
11.Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi üzerimde baskı oluşturur.	29.2684	92.069	.538	.337	.839
29.Kaygılandığım için duruma uygun kelime bulmakta zorlanırım.	29.6521	92.299	.577	.358	.836
38.Öykü türünde yazarken kaygılarım artar.	29.8926	91.861	.604	.448	.834
28.Yazım hatası yapacağım endişesi duyarım.	29.4195	93.766	.503	.290	.841
25.Yazdığım metinlerin anlamsal bütünlüğünü sağlamakta zorlanırım.	29.6978	93.590	.554	.332	.838
39.Bilgilendirici metin türünde yazarken kaygılarım artar.	29.7177	93.609	.543	.390	.838
24.Yazacağım metnin konusuna karar vermekte zorlanırım.	29.2286	94.918	.469	.251	.843
15.Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.	29.4672	94.397	.488	.283	.842
37.Şiir türünde yazarken kaygılarım artar.	29.6163	92.707	.529	.316	.839
12.Arkadaşlarımın daha iyi yazdığı düşüncesi beni endişelendirir.	29.8231	93.134	.507	.292	.841
1.Öğretmenlerimin yazdığım metinleri değerlendireceği düşüncesi beni kaygılandırır.	29.4155	99.192	.331	.130	.852

Birinci faktör için uygulanan Cronbach Alfa testi sonucunda faktördeki maddelerin katsayılarının “.30” altında olmadığı görülmüş ve hiçbir madde çıkarılmamıştır. Faktörde yer alan maddelerin ilişki düzeylerinin “.30 ile .70” arasında değiştiği gözlenmektedir.

Tablo 26. Birinci faktör Cronbach Alfa testi

Cronbach Alfa	Cronbach Alfa	N of Items
	Based on Standardized Items	
.851	.851	12

Birinci faktörün Cronbach's Alpha katsayısı “.85” olarak hesaplanmış ve bu değer in oldukça güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Tablo 27. İkinci faktör güvenilirlik değerleri

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach Alfa if Item Deleted
55.Yazma etkinlikleri yapacağımız günler okula gitmek istemem.	19.3877	63.887	.655	.469	.820
53.Yazma etkinliklerini umursamam.	19.3459	66.589	.555	.365	.830
56.Türkçe dersindeki başarısızlığımın neredeyse tek nedeni yazmaya yönelik	19.2584	65.025	.592	.378	.826
54.Yazma etkinliği yaptığımız derslerde diğer derslerden daha çok dikkatim dağılır.	19.0139	64.424	.597	.377	.825
44.Ders esnasında yazmaktan kaçınıyorum.	19.3499	66.128	.545	.316	.830
45.Yamam gerektiğinde hiçbir şey yazamam.	19.3260	66.798	.539	.310	.831
48.Yazarken boğuluyormuş gibi hissederim.	19.2624	65.712	.550	.314	.830
57.Yazma eylemi bedenimde ağrı ve gerginlikler ortaya çıkaracak derecede beni kötü etkiler.	19.1213	65.449	.558	.340	.829
43.Yazmak beni insanların önünde konuşmaktan daha çok kaygılandırır.	19.2048	69.004	.406	.202	.843
22.Yazma işlemine uzun süre başlayamam.	18.9503	68.601	.425	.195	.841

İkinci faktör için uygulanan Cronbach Alfa testi sonucunda faktör altında yer alan maddelerin “.40 ile 70” arasında ilişki düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Maddelerin korelasyon katsayısı güvenilir bulunması nedeniyle ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Tablo 28. İkinci faktör Cronbach Alfa Testi

Cronbach Alfa	Cronbach Alfa	N of Items
	Based on Standardized Items	
.845	.845	10

İkinci faktöre uygulanan Cronbach Alfa güvenilirlik testi sonucu oldukça güvenilir bir değer elde edilmiş ve faktörün Cronbach Alfa katsayısı “.84” olarak hesaplanmıştır.

Tablo 29. Üçüncü faktör güvenilirlik değerleri

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach Alfa if Item Deleted
51.Sınıf içerisinde yazma etkinlikleri yapmak beni mutlu eder.	8.4891	11.736	.596	.368	.645
49.Yazmak beni dinlendirir.	8.0974	12.140	.539	.307	.678
58.Yazma etkinlikleri benim için eğlencelidir.	8.7396	11.663	.585	.357	.651
42.Kompozisyon yazmaktan hoşlanırım.	8.5805	13.089	.419	.177	.745

Üçüncü faktör için uygulanan Cronbach Alfa güvenilirlik testi sonucunda ölçekteki her bir maddenin ilişki düzeyi “.40 ile .60” arasında olduğu görülmüş ve ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Tablo 30. Üçüncü faktör Cronbach Alfa testi

Cronbach Alfa	Cronbach Alfa Based on Standardized Items	N of Items
.741	.741	4

Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin üçüncü faktörü için “.74” olarak hesaplanmış ve bu değer oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 31. Yazma Kaygısı Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half testleri

	Spearman-Brown Katsayısı	Guttman Split-Half Katsayısı
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği	.814	.812
Birinci faktör	.858	.855
İkinci faktör	.848	.846
Üçüncü faktör	.741	.741

Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçeğin geneli ve her bir boyutu için Spearman-Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik testleri uygulanmıştır.

Yapılan testler sonucunda ölçeğin geneli için Spearman-Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik katsayıları “.81” olarak hesaplanmış ve bu değer oldukça güvenilir bulunmuştur. Ölçeğin bir, iki ve üç boyutları için Spearman Brown güvenilirlik katsayıları sırasıyla “.86, .85 ve .74” olarak, Guttman Split-Half güvenilirlik katsayıları yine sırasıyla “.85, .84 ve .74” olarak hesaplanmış ve ölçeğin boyutlarının kendi arasında oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri sonucu oluşturulan 3 boyutlu 26 maddelik ortaokul öğrencilerine yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin analiz sonuçları şu şekildedir;

Tablo 32. Yazma Kaygısı Ölçeği faktör analizi sonucu

MADDELER	FAKTÖR ORTAK VARYANSI	DÖNDÜRME SONRASI		
		1.Faktörde Yükü	2.Faktörde Yükü	3.Faktörde Yükü
36.Yazılarımı sonlandırırken başaramayacağıma yönelik endişe duyarım.	.480	.649		
11.Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi üzerimde baskı oluşturur.	.416	.637		
29.Kaygılandığım için duruma uygun kelime bulmakta zorlanırım.	.456	.625		
38.Öykü türünde yazarken kaygılarım artar.	.471	.618		
28.Yazım hatası yapacağım endişesi duyarım.	.403	.617		
25.Yazdığım metinlerin anlamsal bütünlüğünü sağlamakta zorlanırım.	.417	.577		
39.Bilgilendirici metin türünde yazarken kaygılarım artar.	.386	.557		
24.Yazacağım metnin konusuna karar vermekte zorlanırım.	.326	.547		
15.Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.	.337	.546		
37.Şiir türünde yazarken kaygılarım artar.	.385	.543		
12.Arkadaşlarımın daha iyi yazdığı düşüncesi beni endişelendirir.	.350	.526		
1.Öğretmenlerimin yazdığım metinleri değerlendireceği düşüncesi beni kaygılandırır.	.214	.439		

55.Yazma etkinlikleri yapacağımız günler okula gitmek istemem.	.587	.732
53.Yazma etkinliklerini umursamam.	.499	.672
56.Türkçe dersindeki başarısızlığımın neredeyse tek nedeni yazmaya yönelik kaygıdır.	.490	.665
54.Yazma etkinliği yaptığımız derslerde diğer derslerden daha çok dikkatim dağılır.	.463	.608
44.Ders esnasında yazmaktan kaçınırım.	.419	.608
45.Yamam gerektiğinde hiçbir şey yazamam.	.407	.577
48.Yazarken boğuluyormuş gibi hissederim.	.418	.569
57.Yazma eylemi bedenimde ağrı ve gerginlikler ortaya çıkaracak derecede beni kötü etkiler.	.402	.562
43.Yazmak beni insanların önünde konuşmaktan daha çok kaygılandırır.	.284	.423
22.Yazma işlemine uzun süre başlayamam.	.270	.410
51.Sınıf içerisinde yazma etkinlikleri yapmak beni mutlu eder.	.600	.756
49.Yazmak beni dinlendirir.	.522	.719
58.Yazma etkinlikleri benim için eğlencelidir.	.548	.701
42.Kompozisyon yazmaktan hoşlanırım.	.322	.541

1. Faktör altında 12 madde (Yazma Süreci): “m36, m11, m29, m38, m28, m,25, m39, m24, m15, m37, m12, m1”
2. Faktör altında 10 madde (Kaçınma): “ m55, m53, m56, m54, m44, m45, m48, m57, m43, m22”
3. Faktör altında 4 madde (Yazma Hazzı): “ m51, m49, m58, m42” kalmıştır.

Ortaya çıkan ölçek üç faktörlüdür. Diğer faktörlere göre daha önemli olduğu belirlenen birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %15.17’sini, ikinci faktör %14.04’ünü, üçüncü faktör ise % 11.34’ünü açıklamaktadır. Her üç faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise %40.55’tir.

Yazma Kaygısı Ölçeği'nin güvenilirliğinin hesaplanması amacıyla Elazığ il merkezinde sosyoekonomik bakımdan orta düzeyde iki okulda rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen her okulda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde birer şubeye test-tekrar test uygulanmıştır. İlk test uygulanırken katılımcıların sınıfı ve okul numaraları bilgi olarak alınmış, 15 gün sonra aynı gruba tekrar test yapılmış ve bu bilgilerine göre formlar eşleştirilmiştir. Her bir katılımcının ilk test ve tekrar teste verdikleri cevapların ortalamaları alınarak korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. İlk uygulamada 230, ikinci uygulamada 219 kişiye ulaşılmış, ancak sadece bir uygulama katılanların formları ile ciddi doldurulmayan formların analiz dışı bırakılmasıyla analiz 165 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 33. Test-tekrar test korelasyon analizi

		Test	Tekrar Test	Ortalama	Standart Sapma
Test	Pearson Correlation	1.000	.881**		
	Sig. (2-tailed)		.000	2.21	.70
	N	165	165		
Tekrar Test	Pearson Correlation	.881 **	1.000		
	Sig. (2-tailed)	.000		2.24	.86
	N	165	165		

** .Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

Yapılan test-tekrar test analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı “.88” (iyi düzeyde güvenilir) olarak bulunmuş ve bu değer “.01” düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu kanaatine varılmıştır.

Yazma Kaygısı Ölçeği psikolojik bir ölçek olması nedeniyle açımlayıcı faktör analizinden sonra model uyum düzeyini ve faktörlerin ilişkisini ortaya koymak amacıyla Elazığ il merkezindeki 3 ortaokulda eğitim gören 509 öğrenci üzerinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Üç faktörlü geliştirilen ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi açımlayıcı faktör analizinden sonra elde kalan 26 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 34. Yazma Kaygısı Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli sonuçları

Faktör	Madde	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	R ²
Yazma Süreci	S1	.76	10.86	.24
	S2	.65	13.65	.35
	S3	.78	10.28	.22
	S4	.61	14.72	.39
	S6	.79	10.63	.23
	S7	.77	10.76	.23
	S8	.77	10.35	.22
	S9	.78	13.96	.36
	S10	.64	15.66	.43
	S11	.57	12.67	.31
	S12	.69	13.86	.36
	S13	.64	12.08	.28
	Kaçınma	S5	.72	10.07
S15		.65	9.87	.20
S16		.80	13.02	.33
S17		.67	12.74	.31
S18		.69	15.60	.44
S21		.56	11.81	.41
S22		.59	14.04	.37
S23		.33	14.29	.38
S24		.72	13.34	.34
S25		.63	15.07	.28
Yazma Hazzı	S14	.62	13.33	.35
	S19	.66	14.79	.41
	S20	.59	19.76	.67
	S26	.41	18.33	.59

Yazma Kaygısı Ölçeği ne uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli sonuçları yukarıdaki tabloda özetlenmiştir. Analiz sonucunda ilk olarak t-değerleri kontrol edilmiş, ölçeğin bütün maddelerinin t-değerlerinin “.01” düzeyinde manidar olduğu tespit edilmiş dolayısıyla ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Ölçeğin t-değerleri “1.96”yı aşarsa “.05” düzeyinde, “2.56”yı aşarsa “.01” düzeyinde manidardır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 304). Ölçeğin standartlaştırılmış yükleri değerlendirildiğinde “.80 ile .33” arasında olduğu ve tüm standartlaştırılmış hata yüklerinin “.30”dan büyük “.90”dan küçük olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla hata yüklerinin “.5” düzeyinde manidar olmadığı için hiçbir gösterge analiz dışı bırakılmamıştır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 305). Standartlaştırılmış yükler gizil değişkenle ve bu değişkenle ilgili olan her bir gözlenen değişkenin arasındaki

korelasyonu göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 119). Dolayısıyla yazma süreci faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok S6 gözlenen değişkeni, en az S11 gözlenen değişkeni; kaçınma faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok S16 gözlenen değişkeni, en az S23 gözlenen değişkeni; yazma hazzı faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok S14 gözlenen değişkeni, en az ise S26 gözlenen değişkeni tarafından açıkladığı görülmektedir. Ölçeği oluşturan tüm göstergelerle analize devam edileceği tespit edildikten sonra ilk olarak beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın (X^2 değerinin) manidarlığı hakkında bilgi veren p değeri incelenir ve p değerinin manidar olmaması arzu edilen bir durumdur (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 307). Ancak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen p değeri (.00000) .1 düzeyinde manidardır. Pek çok doğrulayıcı faktör analizinde örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin manidar olması normaldir ve bu nedenle iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerinin de göz önünde bulundurulurak karar verilebilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 307).

Tablo 35. Yazma Kaygısı Ölçeği model uyum ölçüleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	629.02	P>.05
$X^2/ sd=296$	2.13	Mükemmel Uyum
RMSEA	.047	Mükemmel Uyum
Standardized RMR	.052	İyi Uyum
NFI	.94	İyi Uyum
NNFI	.96	Mükemmel Uyum
CFI	.97	Mükemmel Uyum
GFI	.91	İyi Uyum
AGFI	.90	İyi Uyum

Modelin ki-kare (X^2) değeri “629.02” olarak hesaplanmış ve “.05”ten büyük olduğu, yani manidar olmadığı gözlenmiştir. Bu durum modelin kötü bir uyuma sahip olmadığını göstergesidir, ancak büyük örneklemlerde serbestlik derecesinin (sd), X^2 değerine oranı yeterlilik için önemli bir ölçüttür (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 267-268). Bu oranın ($X^2/ sd=2.13$) farkının 5’ten küçük olması nedeniyle kaygı Ölçeği’nin yapısal eşitlik modeline göre iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir (Sümer, 2000, s. 68). Modelin yaklaşık

hatalarının ortalama karekökü (RMSA) “.042” olması, standardize edilmiş artık ortalamalarının karekökü (Standardized RMR) “.050”den küçük olması mükemmel uyuma işaretler. Normlaştırılmış uyum indeksinin (NFI) “.90” ile “.95” arasında olmasının iyi bir uyumun işareti olduğu söylenebilir. Normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) ile karşılaştırmalı uyum indeksinin (CFI) “.95”in üzerinde olması nedeniyle modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. İyilik uyum indeksinin (GFI) ve düzenlenmemiş iyilik uyum indeksinin (AGFI) “.90”ın üzerinde olması sebebiyle modelin iyi bir uyuma işaret ettiği söylenebilir. Genel olarak ölçeğin uyum değerleri ele alındığında modelin uygunluğunun ***kabul edilebilir*** düzeyde olduğu söylenebilir. Bu çerçevede Yazma Kaygısı Ölçeği’nin 26 maddeden oluşan üç faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

Tablo 36. Dışsal gizil değişkenler arasındaki korelasyonlar, açıklanan varyans ve güvenilirlik

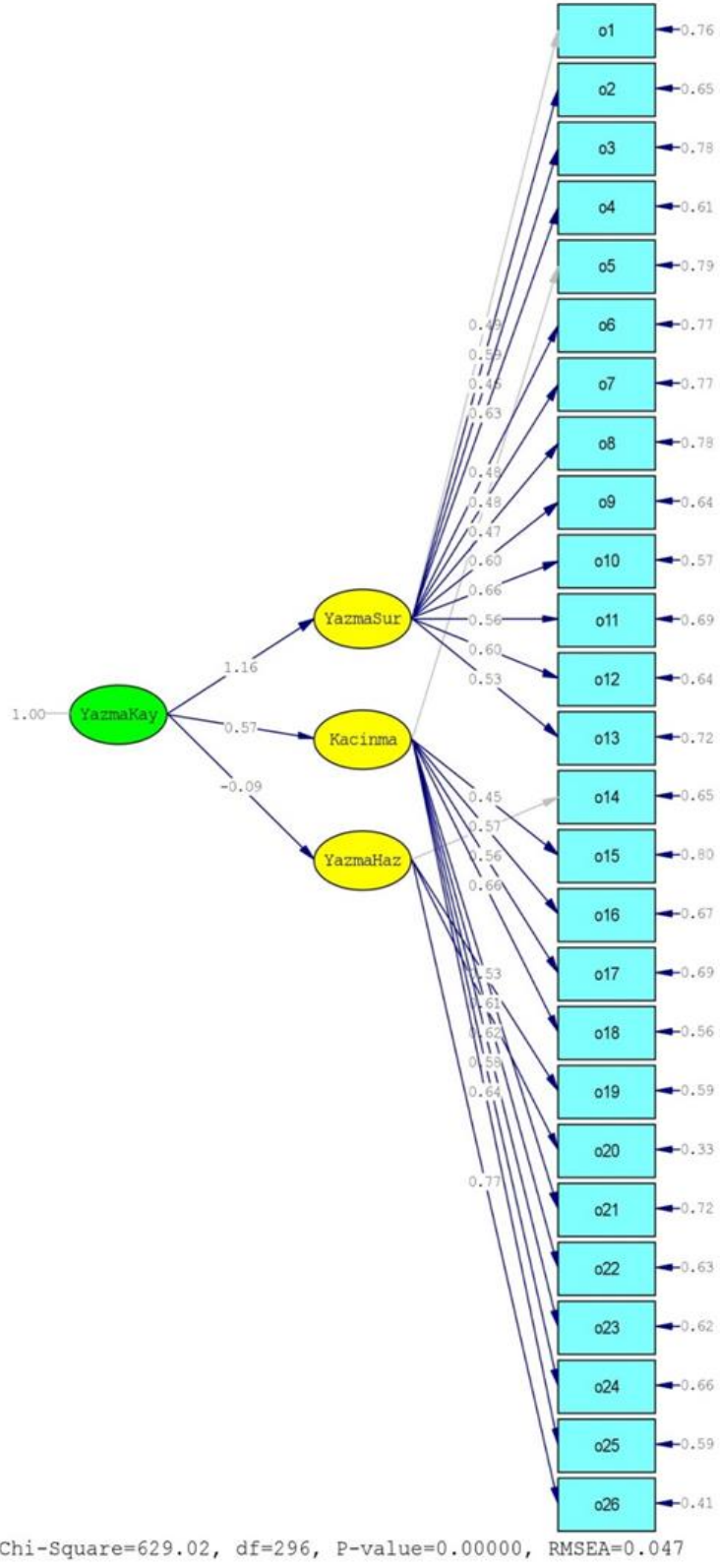
	Yazma Süreci	Kaçınma	Yazma Hazzı
Yazma Süreci	1.00		
Kaçınma	.66	1.00	
Yazma Hazzı	-.10	-.05	1.00
Yapı Güvenirliği	.92	.93	.72
Açıklanan Varyans	.51	.56	.41

Tabloda faktörlerin birbiriyle olan korelasyonlarına yer verilmiştir. En çok korelasyonun yazma süreci ile kaçınma, en az korelasyonun yazma süreci ile yazma hazzı arasında olduğu görülmektedir. Yapı güvenilirliğini sağlama amacıyla her bir ölçeğin yapı güvenilirliği “ $yapı\ güvenilirliği = \frac{(standartlaştırılmış\ yükler\ toplamı)^2}{(standartlaştırılmış\ yükler\ toplamı)^2 + (gözlenen\ değişkenlerin\ ölçüm\ hataları\ toplamı)}$ ” formülünden hareketle tek tek hesaplanmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 152). Faktörlerin yapı güvenliğinin “.70”in üzerinde bulunması nedeniyle ölçeğin yeterli yapı güvenliğine sahip olduğu söylenebilir. Açıklanan varyans “ $\frac{standartlaştırılmış\ yüklerin\ kareleri\ toplamı}{(standartlaştırılmış\ yüklerin\ kareleri\ toplamı) + (gözlenen\ değişkenlerin\ ölçüm\ hataları\ toplamı)}$ ” formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 152). Yazma süreci ve kaçınma faktörlerin açıkladığı varyans değerleri “.50”nin üzerinde olması nedeniyle faktörlerin yeterli düzeyde yazma kaygısını açıkladığı söylenebilir. Yazma hazzı faktörü .41 olarak .50’nin altında olsa da faktörlerin yapı güvenliği sağlanmıştır.

Tablo 37. Düzeltme indeksleri

	İlişkilenen Değişkenler	İlişkilendirilen Değişkenler	Ki-Kare Değerindeki Azalma	New-Estimate
Birinci Kısım Düzeltme İndeksleri	S5	Yazma Süreci	17.6	.35
	S15	Yazma Süreci	34.7	.49
	S16	Yazma Süreci	8.4	-.24
	S21	Yazma Süreci	21.6	-.35
	S23	Yazma Süreci	9,6	-.21
	S24	Yazma Süreci	12,8	.26
İkinci Kısım Düzeltme İndeksleri	S3	S2	16.4	.25
	S4	S2	32.2	.35
	S4	S3	24.5	.29
	S6	S5	14.6	.23
	S12	S2	15.2	-.20
	S12	S11	27.7	.27
	S13	S2	9.6	-.18
	S13	S4	19.9	-.25
	S13	S5	8.2	.15
	S13	S9	8.7	.15
	S13	S12	17.7	.20
	S21	S17	12.8	.14
S23	S21	19.1	.18	

Yazma kaygısı ölçüm modeli için düzeltme indeksleri incelendiğinde birinci kısım düzeltme indeksleri gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkileri (Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 120), ikinci kısım düzeltme indeksleri gözlenen değişkenlere ait hata terimleri arasındaki önerilen ilişkileri göstermektedir (Jöreskog ve Söborn, 2005'ten akt. Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 120). Söz konusu düzeltme önerileri Nevşehir Hacı Bektaş Veli, Kilis 7 Aralık ve Fırat üniversitelerinin Türkçe eğitimi bilim dallarında aktif olarak görev yapan 5 öğretim üyesinin değerlendirmesine sunulmuştur. Alınan görüşler ve alan yazından hareketle düzeltme önerilerinin ölçeğin yapısına uygun olmadığı kanaatine varılması, düzeltme indekslerinin kullanılmasının X^2 'ye önemli bir katkısı olmayacağı, X^2 değerinin model uyumu için yeterli olması gerekçeleriyle düzeltme indekslerinin kullanılmamasına karar verilmiştir. Dolayısıyla ölçekte herhangi bir düzeltme yapılmadan ikinci düzey analiz gerçekleştirilmiştir.



Şekil 18. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol şeması

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi herhangi bir düzeltme yapılmadan gerçekleştirildiği için tüm değerler aynı kalmıştır. Dolayısıyla ölçeğin model uyumu kabul edilebilir varsayılmış ve doğrulanmıştır.

3.3.2. Nitel boyut için veri toplama araçları

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları, yaratıcı yazma becerileri ve bu kavramların birbirleriyle ilişkisi konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi için araştırmada 10 sorulu bir görüşme formu üzerinden gerçekleştirilen birebir görüşme yöntemi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi işlemine geniş bir alan yazın taraması yapılarak başlanmıştır. Bu doğrultuda farklı boyutları yansıtan 15 tane yarı yapılandırılmış madde oluşturulmuş ve bu maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak adına ilk önce devlet okullarında aktif çalışan 5 Türkçe öğretmenin ardından Fırat ve Uludağ üniversitelerinde görev yapan Türkçe eğitimi ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik bilim dallarında aktif olarak görev yapan 5 öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda taslak görüşme formu üzerinde değişiklikler yapılmış, bazı maddeler birleştirilmiş, bazı maddeler çıkarılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucu yarı yapılandırılmış 10 sorudan oluşan bir görüşme formu elde edilmiştir. Veri toplama aracında yarı yapılandırılmış soruların tercih edilmesi katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler sırasında ek sorular sormayı sağlayarak veri toplama sürecini kolaylaştırmakta ve araştırma doğrultusunda yeterli veri toplanmasını desteklemektedir. Yüz yüze görüşme ile gerçekleştirilen çalışmalar; katılımcıların düşünce, tutum ve davranışlarıyla bunların olası nedenlerinin öğrenilmesi için yapılmaktadır (Karasar, 2009). Bu doğrultuda görüşmeler gönüllülük temel alınarak gerçekleştirilmiş ve ek sorular sorularak yarı yapılandırılmış, bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bağımsız düşündürebilmeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan yararlanılarak uygulanan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu başlık altında araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ait verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.4.1. Nicel verilerin toplanması ve çözümlemesi

Nicel veri toplama araçlarıyla, tabakalı örnekleme yöntemi temel alınarak seçilen örneklem grubuna gönüllülük esas alınarak uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda veriler toplanarak bilgisayar ortamına aktarılmış, SPSS ve LISREL programları yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada Yazma Kaygısı Ölçeği'nde yer alan maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla “her zaman (5)”, “sık sık (4)”, “bazen (3)”, “nadiren (2)” ve “hiç (1)” dereceleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda maddeler; 1.00-1.80=hiç, 1.81-2.60=nadiren, 2.61-3.40=bazen, 3.41-4.20=sık sık, 3.21-5.00=her zaman şeklinde değerlendirilmiştir. Yazma Eğilimi Ölçeği maddelerinin gerçekleşme düzeyinde ise “tamamen katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “katılmıyorum (2)” ve “tamamen katılmıyorum (1)” dereceleri kullanılmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda maddeler; 1.00-1.80=tamamen katılmıyorum, 1.81-2.60=katılmıyorum, 2.61-3.40=kararsızım, 3.41-4.20=katılıyorum, 3.21-5.00=tamamen katılmıyorum şeklinde değerlendirilmiştir. Önce her bir değişkene normallik testi uygulanmış ve değişkene verilen cevapların normallik dağılımlarına göre parametrik olan t testi , Anova ya da parametrik olmayan Mann-Whitney, Kruskal Wallis testlerinden uygun olanı seçilerek veriler analiz edilmiştir. Anova analizi sonucunda gruplar arası farkların tespit edilmesi amacıyla Tukey, Scheffe, LCD testleri tercih edilmiştir. Ancak varyans analizinde grupları karşılaştırmak için kullanılan post-hoc testleri seçilirken grup sayısı üçten fazla olan değişkenlerin analizlerinde LCD sonuçları, grup büyüklüğü birbirine yakın olmayan analizlerde Tukey sonuçlarına yer verilmemiş; Scheffe test sonuçları ise bütün karşılaştırmalarda paylaşılmıştır (Kayri, 2009, s. 53-54). Ayrıca iki ölçeğin birbiriyle ilişki düzeyini analiz etmek amacıyla korelasyon testi ile basit doğrusal regresyon ya da çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Yazma kaygısı ve yazma eğilimi ölçekleri ve alt faktörlerinin ilişkisini LISREL programı yardımıyla çoklu regresyon testi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler tablolaştırılmış ve alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

3.4.2. Nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Gönüllülük temel alınarak Türkçe öğretmenleriyle birebir görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş, elde edilen veriler yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Veri analizi; alan yazın doğrultusunda kodlama yapmayı ve katılımcıların veya araştırmacının ifadelerinden, sosyal ya da beşeri bilimlerde kullanılan kavramlardan seçilen kodları temalar altında gruplandırmayı içermektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Gerçekleştirilen kategorilerin/sınıflandırmanın katılımcı görüşleri ve alan yazınla uyumu gözetilmiş, bu yolla çalışmanın nitel boyutunun “kategori netliği” sağlanmaya çalışılmıştır. Benzer cevaplar bir araya getirilerek cevapların toplam cevaplar içindeki frekansı tablolaştırılmış ve elde edilen veriler tabloların altında yorumlanmıştır.

Araştırmanın "inandırıcılığını" sağlayabilmek için ses kayıt cihazı ile alınıp yazılı belge hâline getirilen görüşler, katılımcılara kontrol ettirilmiş ve düzeltmelerine, görüş değiştirmelerine, eklemeler yapmalarına fırsat tanınmıştır. Çalışmanın "aktarılabilişinin" artırılması adına katılımcılara araştırmanın amaçları, süreci, verilerin bilimsel amaç dışında kullanılmayacağı güvencesi vb. hakkında bilgi verilmiştir. Farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde veya aynı kodlayıcının metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlaması “kodlayıcı güvenilirlişiyken”, kategori netlişisi ise kategorilerin açık, net ve alan yazınla uyumlu olmasıdır (Bilgin, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu araştırmada içsel tutarlılışın sağlanabilmesi için gerçekleştirilen kodlamalarda “kodlayıcı güvenilirlişisi” için veriler, aynı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda -30 gün arayla- kodlanarak iki kodlama arasındaki uyumun ilk etapta %70’in üzerine olması amaçlanmıştır (Miles ve Huberman, 2016). Kodlayıcı güvenilirlişisinin

sağlanması için Miles ve Huberman'ın (2016) “Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı” formülünden yararlanılmıştır. Buradan hareketle güvenilirlik $(805/805+184=.81)$ %81 olarak hesaplanmış, bu oran %70 in üzerinde olduğundan kodlayıcı güvenilirliği açısından yeterli olduğu kanaatine varılmıştır. Her görüşme sonunda araştırmacı verilere yönelik kodlama işlemini gerçekleştirmiş ve bir sonraki görüşme için hazırlık yapmıştır (Miles ve Huberman, 2016). Verilerin analizinde NVivo 8 programı kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen veriler nicel ve nitel boyuta göre ayrı ayrı analiz edilmiş ve analizler sonucu elde edilen bulgular özelliklerine göre nicel ve nitel olarak ayrılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nicel verilerinin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular bu başlık altında tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Toplanan veriler SPSS programı yardımıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır. Veriler ilk önce SPSS programı ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda verilerin parametrik ya da parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar vermek amacıyla ilk önce normallik analizi yapılmıştır.

Tablo 38. Normallik testi değerleri

	KOLMOGOROV-SMİRNOV ^A			SHAPIRO-WILK		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Yazma Kaygısı Ölçeği	.030	1325	.007	.989	1325	.000
F1-Yazma Süreci	.084	1325	.000	.966	1325	.000
F2-Kaçınma	.139	1325	.000	.895	1325	.000
F3-Yazma Hazzı	.078	1325	.000	.961	1325	.000
Yazma Eğilimi Ölçeği	.030	1325	.009	.992	1325	.000
F1-Güven	.070	1325	.000	.972	1325	.000
F2-Süreklilik	.123	1325	.000	.974	1325	.000
F3-Tutku	.057	1325	.000	.967	1325	.000

Normallik analizleri kapsamında Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucunda, Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarıyla Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarında normal bir dağılım olmadığı gözlenmiştir. Ancak araştırmanın örneklem sayısı 30'un üzerinde olması

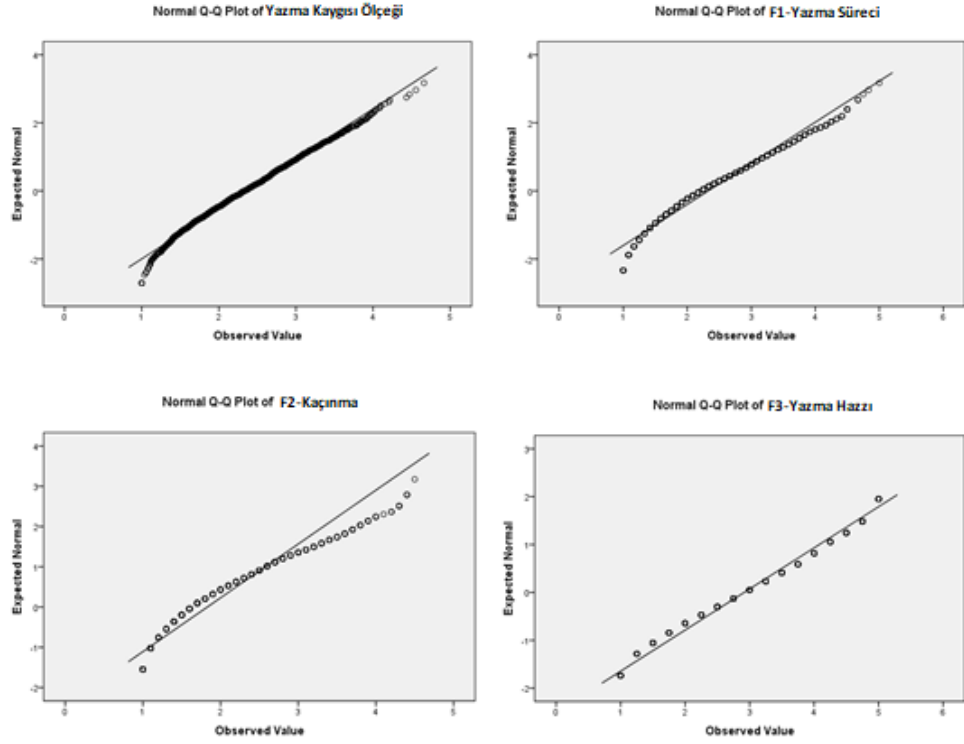
sebebiyle Kolmogorow-Smirnow testinin göz önünde bulundurulması daha doğru olacaktır (Can, 2016, s. 89). Kolmogorov-Smirnov sonucuna göre yazma eğilimi ve yazma kaygısı ölçeklerinin genel ortalamaları ve alt boyutlarında da normal bir dağılım olmadığını göstermektedir. Buna karşın sosyal bilimlerin doğası gereği yapılan araştırmalarda sadece Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile varyansların eşitliği hipotezinin sınanmasının yeterli olmadığı, mean, median, mode, Skewness, Kurtosis değerleri; p-p, q-q, kutu ve çizgi, frekans dağılım ve dal-yaprak grafiklerine bakılıp yorumlanmalı ve normal bir dağılım olup olmadığına karar verilmelidir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Tablo 39. Verilerin dağılım değerleri

		Yazma Kaygısı Ölçeği	F1- Yazma Süreci	F2- Kaçınma	F3- Yazma Hazzı	Yazma Eğilimi Ölçeği	F1- Güven	F2- Süreklilik	F3- Tutku
N	Valid	1325	1325	1325	1325	1325	1325	1325	1325
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		2.3579	2.3283	1.8291	2.9164	3.2941	3.5624	3.2126	3.1072
Median		2.3333	2.2500	1.6000	3.0000	3.3081	3.6667	3.2500	3.1818
Mode		2.67	1.92	1.00	4.00	4.33	3.67	3.00	1.00
Std. Deviation		.68063	.82801	.74806	1.16426	.68735	.90061	.58244	1.13152
Skewness		.290	.544	1.097	.020	-.203	-.417	-.084	-.155
Std. Error of Skewness		.067	.067	.067	.067	.067	.067	.067	.067
Kurtosis		-.298	-.319	.759	-1.015	-.442	-.299	.841	-.950
Std. Error of Kurtosis		.134	.134	.134	.134	.134	.134	.134	.134
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00	1.22	1.00	1.00	1.00
Maximum		4.66	5.00	4.50	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00

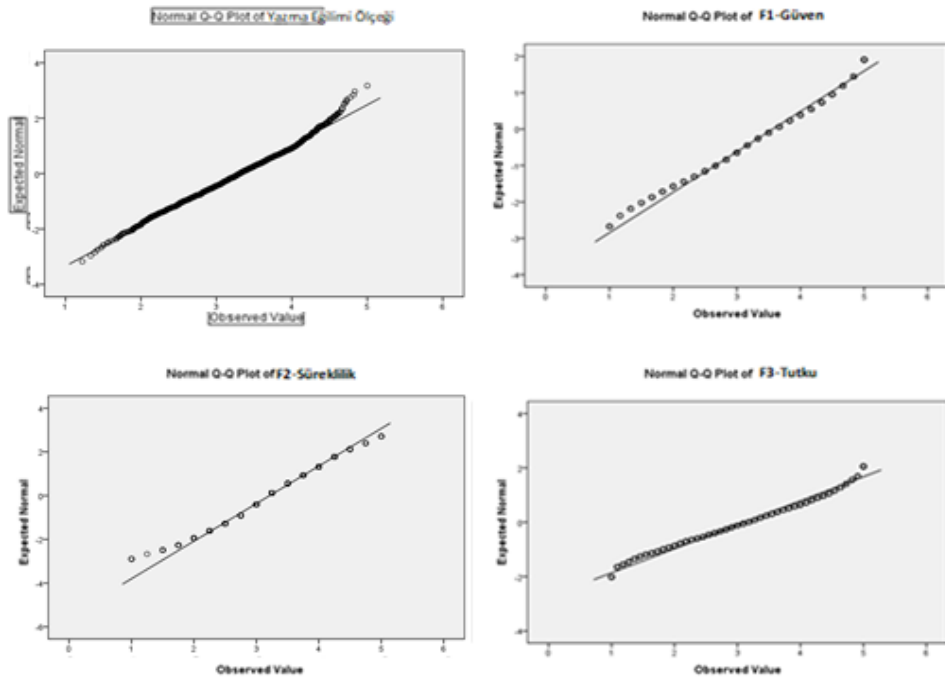
İlk etapta ölçeklerin ortalamaları (mean), ortancaları (median) ve tepe değeri (mood) incelenmiştir. Bu üç değer ne kadar birbirlerine yakınsa, elde edilen verilerin o kadar normal dağıldığı yorumu yapılabilir (Can, 2016, s. 82). Yazma kaygısı ve yazma eğilimi ölçekleri ile ölçeklerin bütün alt faktörlerinin ortalamaları, ortancaları ve tepe değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüş, böylece değerler, elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterebileceği düşüncesini güçlendirmiştir. Basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayılarının -1 ile +1 arasında olmasından dolayı genel olarak verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir (Morgan vd., 2004; Şencan, 2005'ten akt. Can, 2016, s. 85). Buradan hareketle varyansların eşitliği hipotezi sağlandığı

dolayısıyla parametrik testlerin uygulanabileceği düşünülmüş ve ölçeklerin ve alt boyutlarının diğer grafikleri de gözden geçirilmiştir.



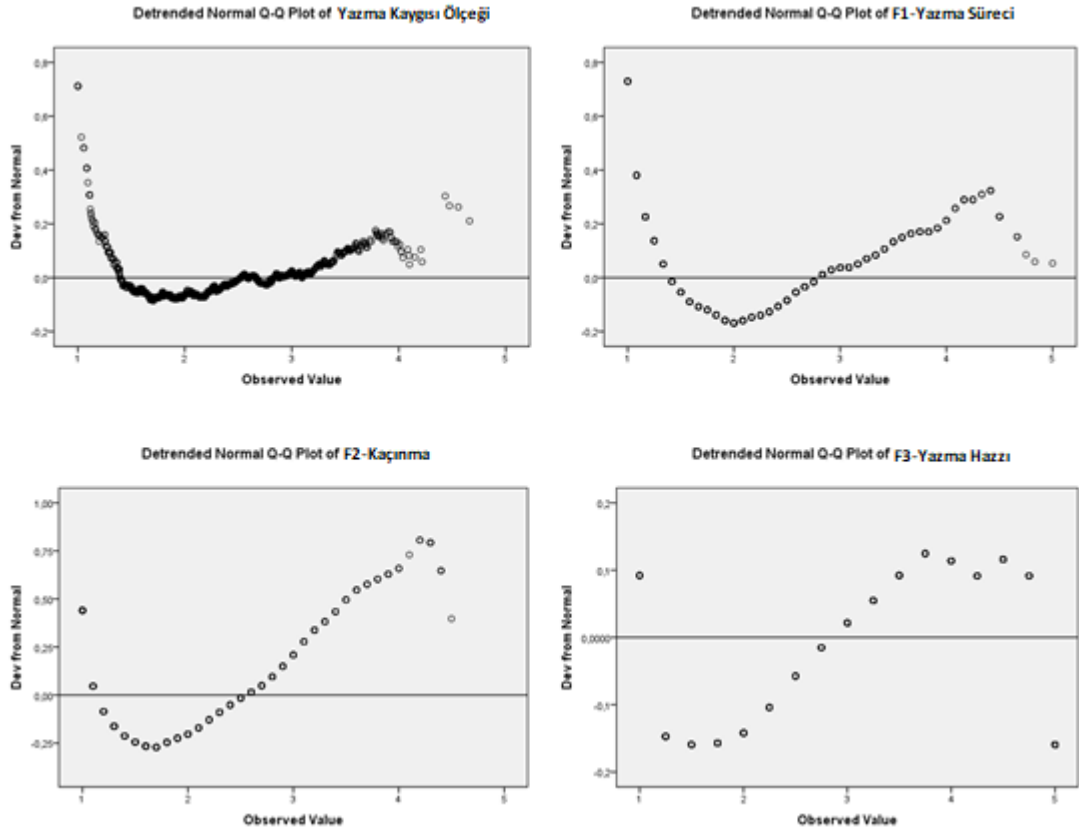
Şekil 19. Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları normal q-q grafikleri

Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarının normal q-q grafikleri incelendiğinde 45° eğik bir doğru üzerinde değerlerin yoğunlaştığı görülmektedir.



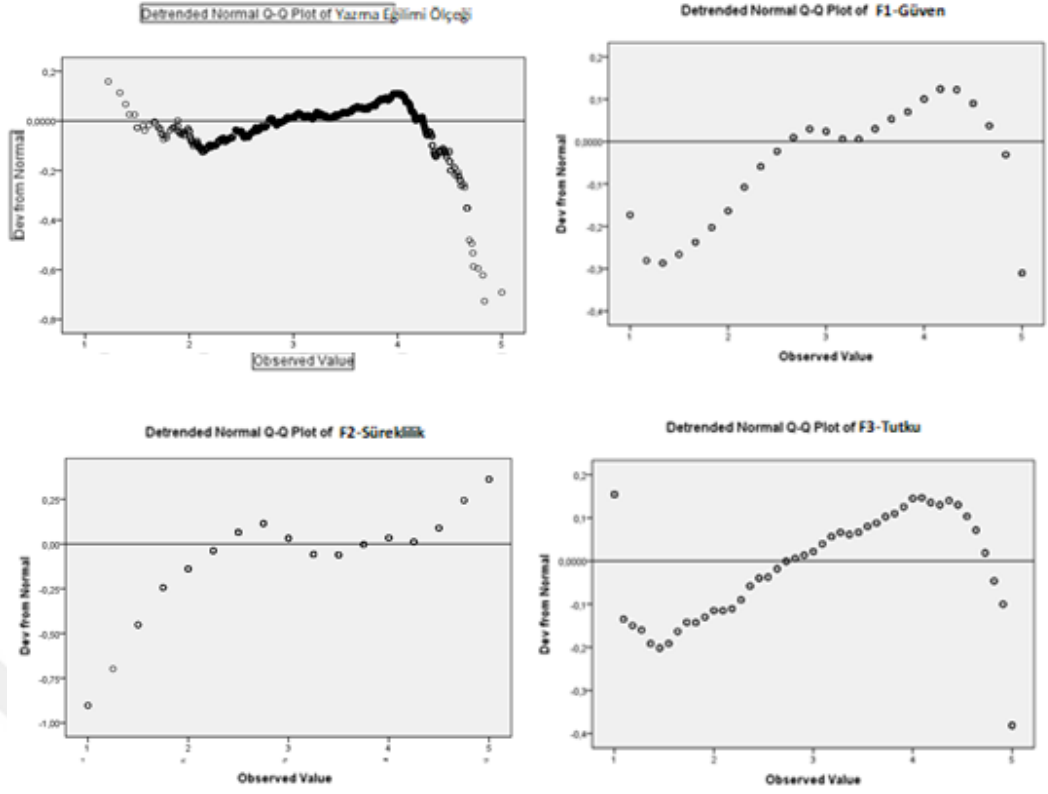
Şekil 20. Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları normal q-q grafikleri

Yazma Eğilimi Ölçeği ve ölçeğin güven, süreklilik ve tutku alt boyutlarına yönelik normal q-q grafikleri incelendiğinde tüm grafiklerin, Yazma Kaygısı Ölçeği ile yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarında olduğu gibi değerlerin grafikte eğimi 45 derece olan bir doğruyla aynı yönde olduğu ve doğrunun üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buradan hareketle her iki ölçeğin ve alt boyutlarının normal bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.



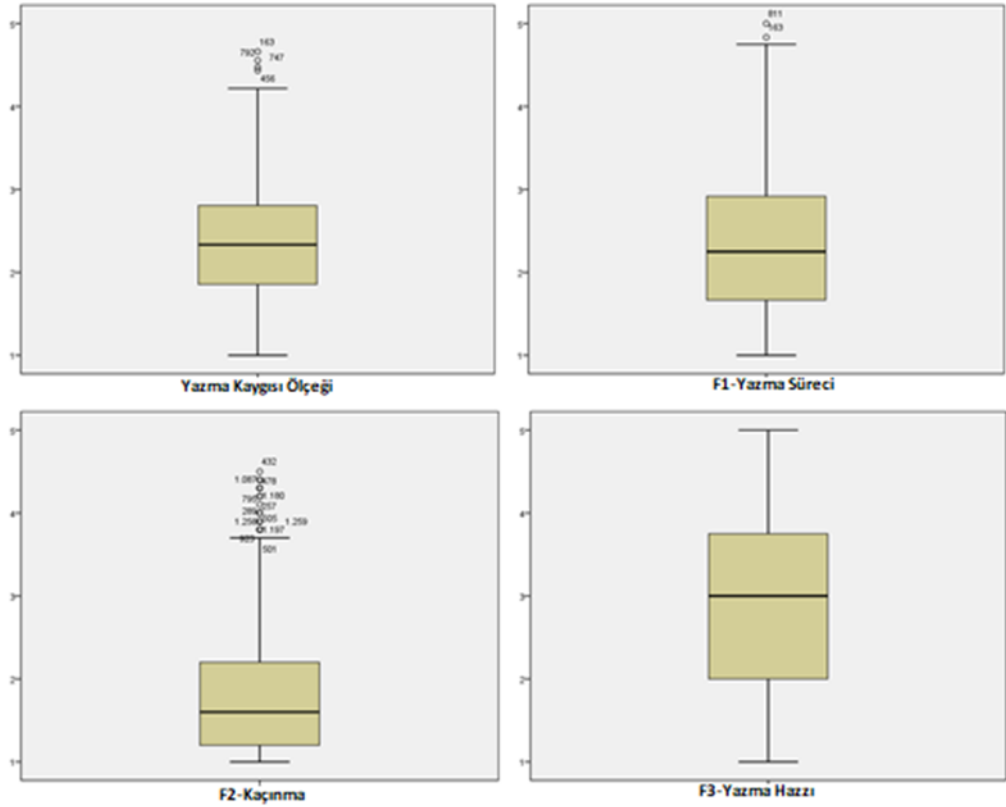
Şekil 21. Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları detrended normal q-q grafikleri

Yazma Kaygısı Ölçeği ve yazma süreci, kaçınma, yazma hazzı alt boyutlarının detrended normal q-q grafikleri incelendiğinde yatay çizgi civarında rastgele bir dağılımın olduğu görülmektedir. Değerlerin farklarının belli bir şekil oluşturmadan rast gele yer almaları dağılımın normalliğinin kabul edilebilir olduğunun göstergesidir (Can, 2016, s. 90). Dolayısıyla her iki ölçeğin ve alt boyutlarının normal bir dağılıma sahip olduğu kabul edilebilir.



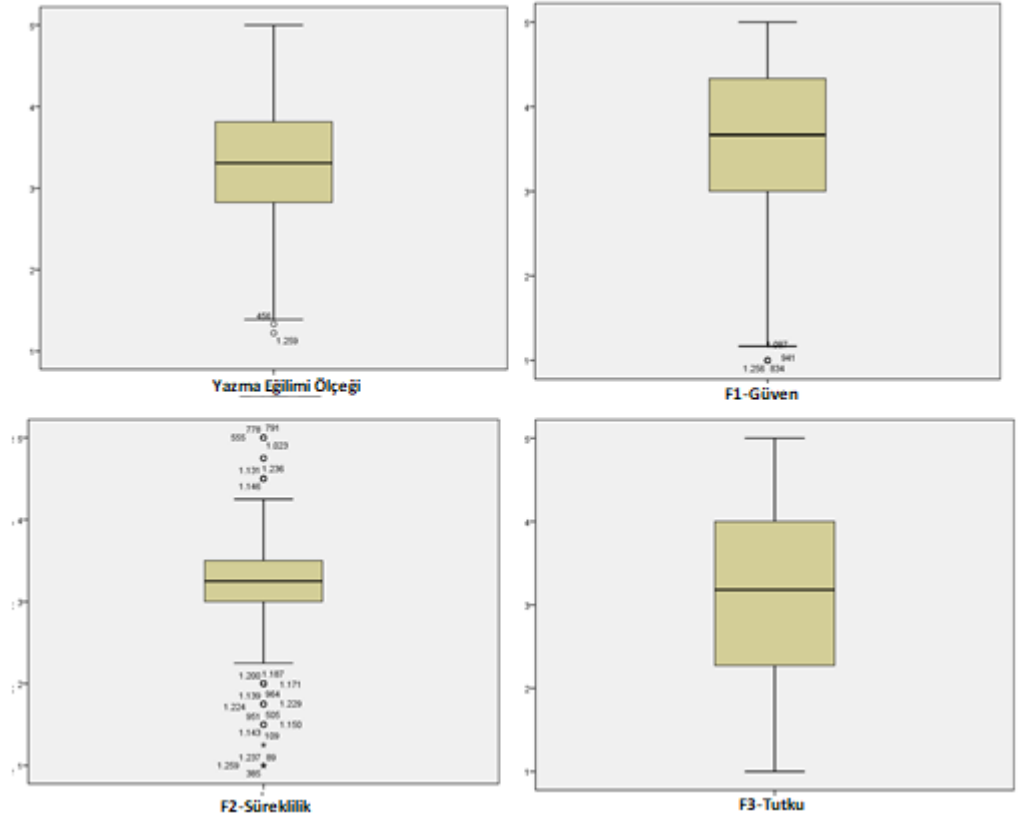
Şekil 22. Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları detrended normal q-q grafikleri

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının detrended normal q-q grafik değerleri dağılık olması nedeniyle dağılımın normalliği kabul edilebilir.



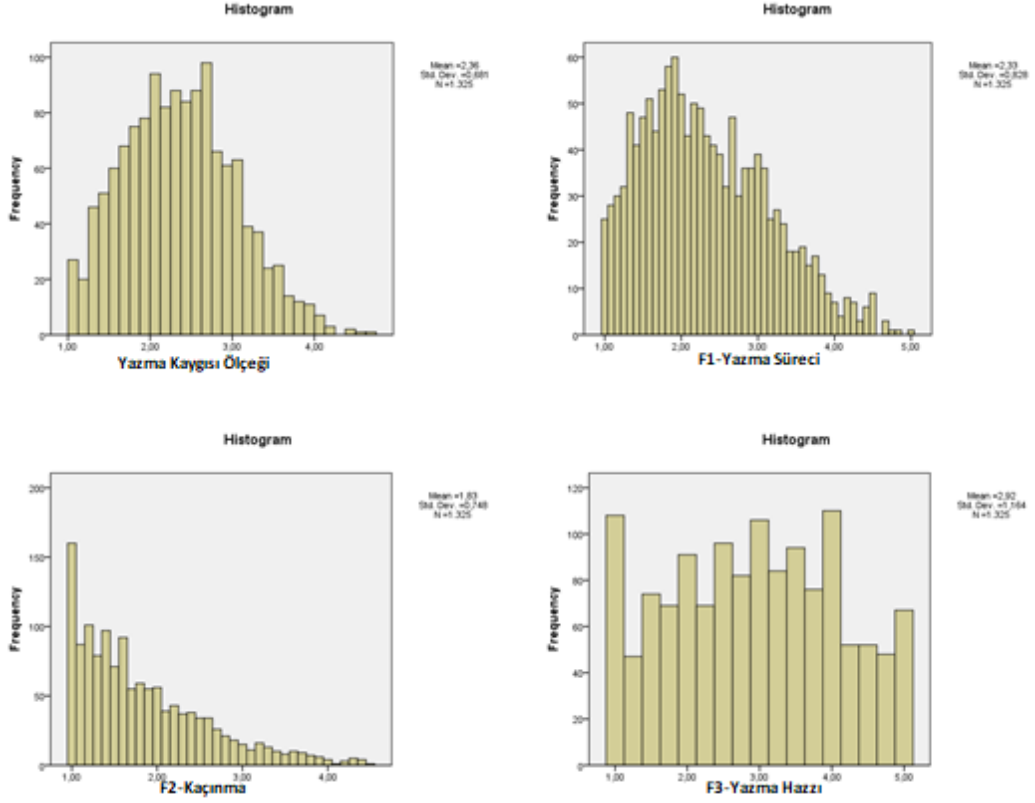
Şekil 23. Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları kutu ve çizgi grafikleri

Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarının kutu ve çizgi grafikleri incelendiğinde ölçeğin genelinde kabul edilebilir bir normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım merkezi eğilim ölçülerine ek olarak çeyrek dağılımları da ele alarak dağılımı özel bir çizim aracılığı ile görsel olarak değerlendirebilmesini sağlar (Can, 2016, s. 90). Yazma Kaygısı Ölçeği'nin kaçınma alt boyutunda dengeli olmayan bir dağılım görünse de ölçeğin diğer alt boyutlarında kabul edilebilir bir dağılım olduğu söylenebilir. Bu tür değerlendirmelerde ölçeğin genel grafiğini temel almak daha doğru olacağından ölçeğin genelinde kabul edilebilir bir düzeyde normal dağılım olduğu söylenebilir.

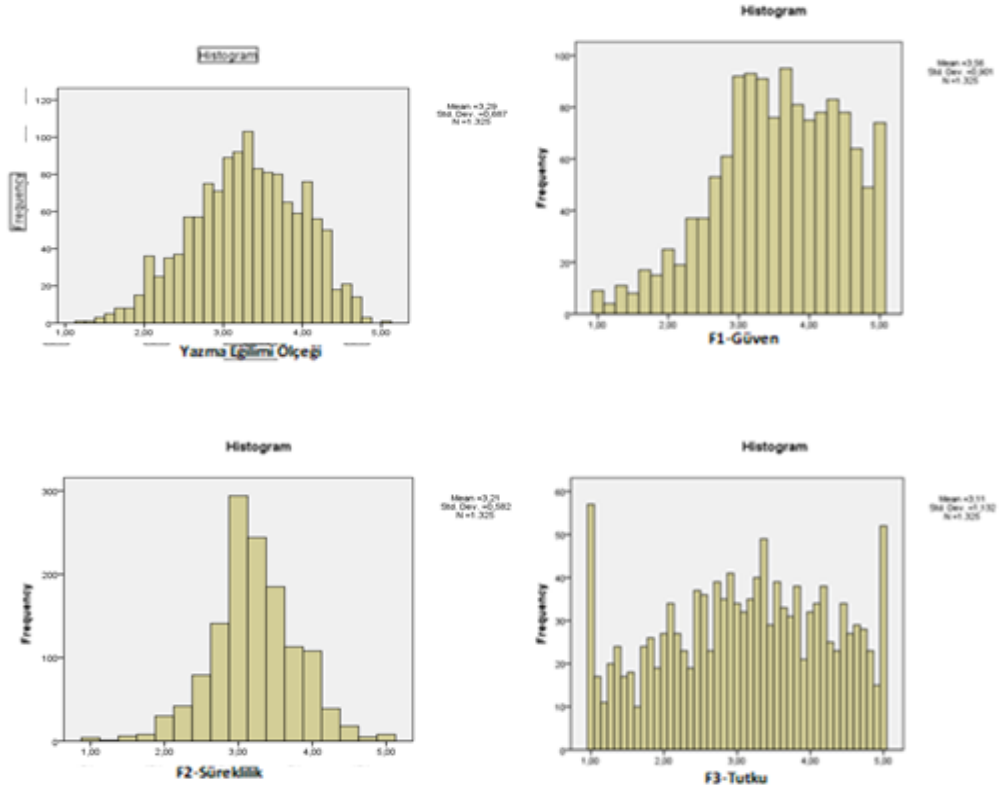


Şekil 24. Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları kutu ve çizgi grafikleri

Yazma Eğilimi Ölçeği kutu ve çizgi grafiklerine göre ölçeğin genelinde normal bir dağılım olduğu görülmektedir. Güven alt boyutunda dağılım çok dengeli gibi görünmese de tutku ve süreklilik alt boyutlarında dengeli bir dağılım olduğu söylenebilir. Ölçeğin bütün kutu ve çizgi grafikleri değerlendirildiğinde verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir.

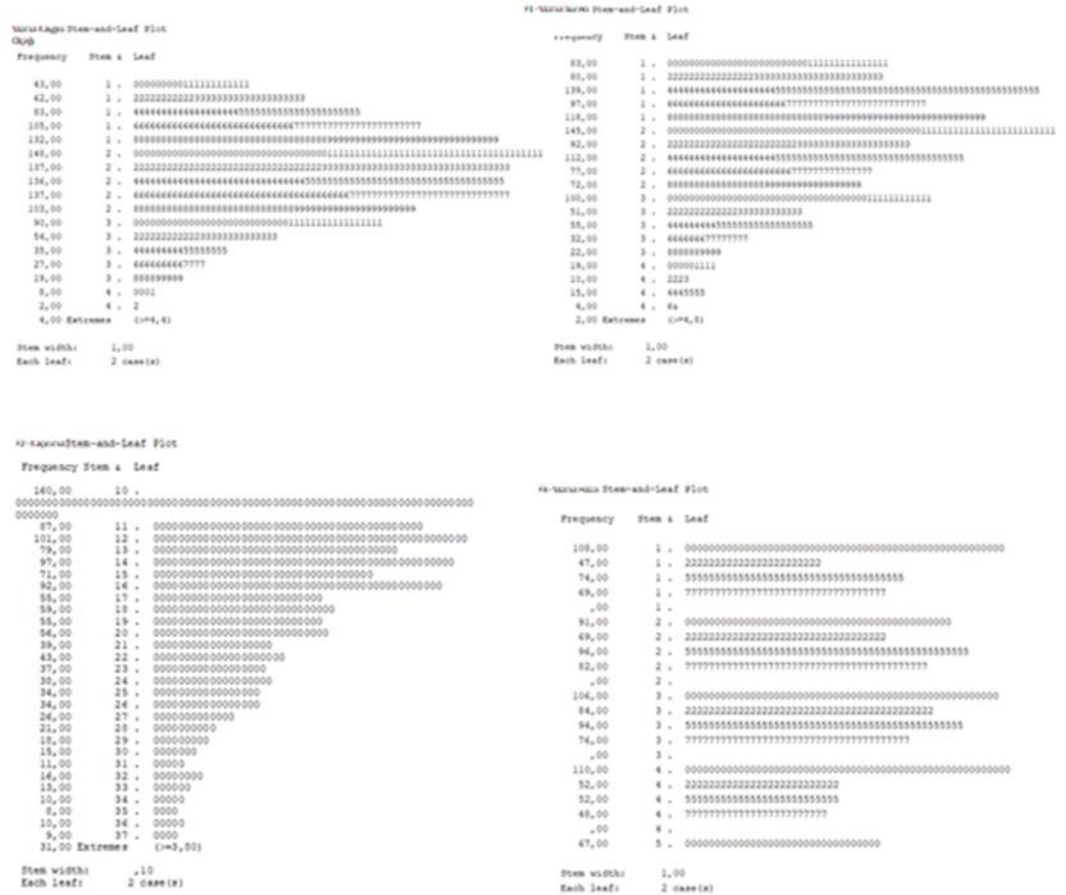


Şekil 25. Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları frekans dağılım grafikleri
Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarının frekans dağılım grafiklerine göre kaçınma alt boyutunda sorunlar olduğu görülse de bütün grafikler ele alındığında ölçeğin normallik koşullarını sağladığı söylenebilir



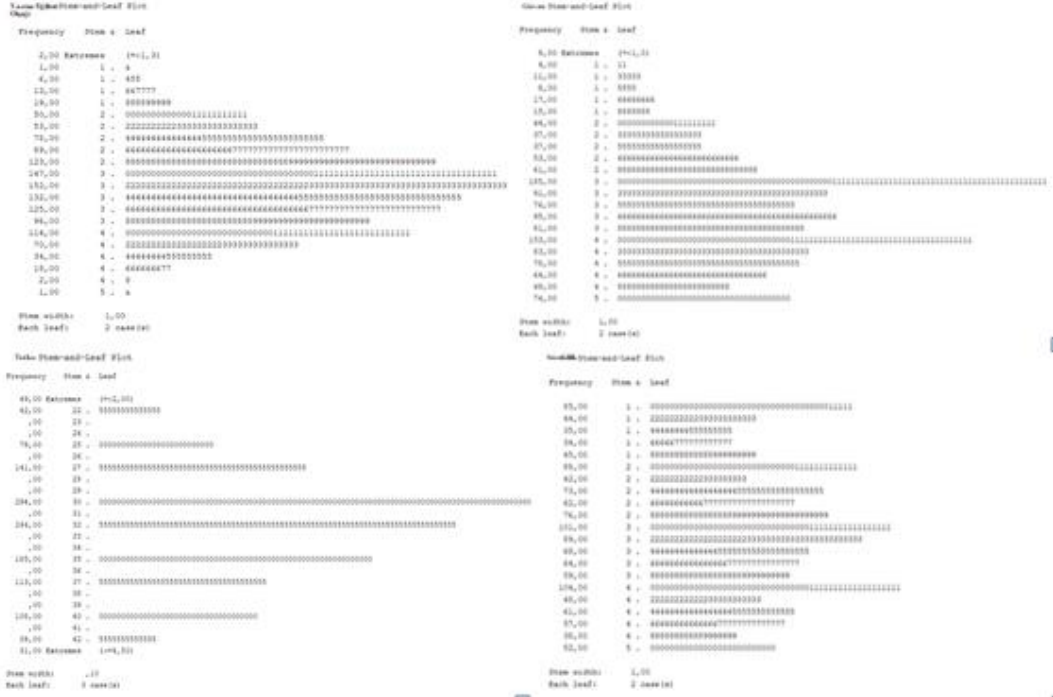
Şekil 26. Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları frekans dağılım grafikleri

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının frekans dağılım grafiklerine göre ölçeğin alt boyutlarında kabul edilebilir bir normal dağılım olduğu söylenebilir. Özellikle ölçeğin genel frekans grafiğine göre verilerin dengeli bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Ölçeklerin frekans dağılım grafiklerine göre normallik koşullarını sağladığı kanısına varılsa da diğer testlerin göz önünde bulundurularak normallik düzeyine karar verilmesi gerekmektedir. Değerlerin frekansını gösteren çubukların tepe noktaları birleştirildiğinde simetrik bir çan eğrisi şekli oluşursa normal bir dağılım olduğu söylenilebilir, ancak grafiklerin değerlendirilmesi öznel bir yaklaşım olduğundan normallik düzeyi diğer testlerle desteklenmelidir



Şekil 27. Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları dal yaprak grafikleri (Can, 2016, s. 89).

Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarının dal yaprak grafikleri incelendiğinde kaçınma alt boyutunda dengesiz bir dağılım görüldü de ölçek bir bütün olarak değerlendirildiğinde verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir.



Şekil 28. Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları dal yaprak grafikleri

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının dal yaprak grafikleri değerlendirildiğine dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Dolayısıyla normallik koşullarının sağladığı söylenebilir.

Kolmogorov testi dâhil olmak üzere yapılan normallik analizleri ve değerlendirmeler sonucunda yazma eğilimi ve yazma kaygısı ölçeklerinin genelinin normallik koşullarının sağladığı söylenebilir. Ölçeklerin alt boyutları ele alındığında normallik grafiklerin değerlendirilmesi sonucunda ölçeklerin normallik koşullarını sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla dağılımların normallik koşullarını sağladığı kabul edilmiş ve verilerin analizinde parametrik olan T testi ve Anova tercih edilmiştir. Ancak verilerin analizi sırasında dağılımlar tekrar kontrol edilerek dağılımların dengesiz olduğu düşünülen grupların analizinde hem parametrik hem parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılan Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeği'ne ait maddeler alt boyutları göz önüne alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 40. Yazma Kaygısı Ölçeği yazma süreci alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

	Maddeler	\bar{X}	ss
1	Öğretmenlerimin yazdığım metinleri değerlendireceği düşüncesi beni kaygılandırır.	2.61	1.31
2	Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi üzerimde baskı oluşturur.	2.56	1.42
3	Arkadaşlarımdan daha iyi yazdığı düşüncesi beni endişelendirir.	2.17	1.39
4	Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.	2.51	1.39
6	Yazacağım metnin konusuna karar vermekte zorlanırım.	2.64	1.31
7	Yazdığım metinlerin anlamsal bütünlüğünü sağlamakta zorlanırım.	2.18	1.24
8	Yazım hatası yapacağım endişesi duyarım.	2.36	1.35
9	Kaygılandığım için duruma uygun kelime bulmakta zorlanırım.	2.18	1.27
10	Yazılarımı sonlandırırken başaramayacağıma yönelik endişe duyarım.	2.12	1.33
11	Şiir türünde yazarken kaygılarım artar.	2.29	1.39
12	Öykü türünde yazarken kaygılarım artar.	2.06	1.27
13	Bilgilendirici metin türünde yazarken kaygılarım artar.	2.23	1.32
Toplam \bar{X} : 2.33			

Yazma Kaygısı Ölçeği yazma süreci alt boyutu kapsamında 12 madde yer almaktadır. Öğrencilerin en çok yazacakları metin konusuna karar vermekte (\bar{X} : 2.64) ve yazdıkları metinleri öğretmenlerinin değerlendireceği düşüncesinin (\bar{X} : 2.61) kaygılandığı söylenebilir. Öğrencileri “bazen” düzeyinde kaygılandıran bu durum öğrencilerin yazma işlemine başlarken alacakları kararlarda belirsizlik yaşadıkları (\bar{X} : 2.56) ve özgüven eksikliği, not kaygısı gibi nedenlerle yazdıkları metinlerin öğretmenleri tarafından beğenilmeyeceği düşüncesine kapılmayarak (\bar{X} : 2.51) kaygı yaşadıklarının yansımasıdır. Yazma süreci boyutuna ait diğer maddelerin “nadiren” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu düzeyde yer alan maddeler içerisinde öğrenciler en fazla; yazdıklarının beğenilmeyeceği kaygısı taşıdıkları ve yazdıklarının beğenilmeyeceği düşüncesine kapıldıkları dolayısıyla kaygı yaşadıkları konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun kendini kanıtlama, beğenilme ve kabul görme isteği ile özgüven eksikliği gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Verilerden hareketle öğrencilerin en az öykü türünde yazarken kaygılandıkları (\bar{X} : 2.06) söylenebilir. Buradan hareketle öğrencilerin şiir (\bar{X} : 2.29) ve bilgilendirici metin yazarken (\bar{X} : 2.23) öyküleyici

türe göre daha fazla kaygılandıkları ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin yazılarını sonlandırırken başaramayacaklarına yönelik kaygılarının, öykü türünde yazarken yaşadıkları kaygı düzeylerinden sonra en az düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin yazma işlemine başlarken daha fazla kaygılandıklarının yansımasıdır. Yazma süreci alt boyutu konusunda öğrencilerin “nadiren” (\bar{X} : 2.33) düzeyinde kaygılandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 41. Yazma Kaygısı Ölçeği kaçınma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

	Maddeler	\bar{X}	ss
5	Yazma işlemine uzun süre başlayamam.	2.13	1.29
15	Yazmak beni insanların önünde konuşmaktan daha çok kaygılandırır.	1.92	1.36
16	Ders esnasında yazmaktan kaçırım.	1.89	1.24
17	Yazmam gerektiğinde hiçbir şey yazmam.	1.53	1.03
18	Yazarken boğuluyormuş gibi hissedirim.	1.80	1.25
21	Yazma etkinliklerini umursamam.	1.82	1.25
22	Yazma etkinliği yaptığımız derslerde diğer derslerden daha çok dikkatim dağılır.	2.06	1.32
23	Yazma etkinlikleri yapacağımız günler okula gitmek istemem.	1.57	1.13
24	Türkçe dersindeki başarısızlığımın neredeyse tek nedeni yazmaya yönelik kaygıdır.	1.65	1.13
25	Yazma eylemi bedenimde ağrı ve gerginlikler ortaya çıkaracak derecede beni kötü etkiler.	1.91	1.27
Toplam \bar{X} : 1.83			

Yazma Kaygısı Ölçeği'nin kaçınma alt boyutunu oluşturan 10 madde incelendiğinde, ortaokul öğrencileri kaygılandıkları için yazma işlemine başlarken sorun yaşadıklarını (\bar{X} : 2.13) belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin yazma işlemine başlarken konu ve tür konusunda karar verememe, ön hazırlık eksikliği, bilgi eksikliğinden ya da kaygıdan dolayı yazacak bir şey bulamama, özgüven eksikliği vb. nedenlerden ötürü yazma işlemine başlarken kaygı yaşadıkları söylenebilir. Yine öğrencilerin, yazma etkinliği yaptıkları derslerde diğer derslerden daha çok dikkatlerinin dağıldığı konusunda diğer maddelere oranla daha yüksek değerlerde cevap verdikleri (\bar{X} : 2.13) tespit edilmiştir. Dolayısıyla yazma becerisinin yapısından kaynaklanan zorluk nedeniyle öğrencilerin, diğer dil becerilerine oranla yazma becerilerini kullanırken daha fazla dikkat dağınıklığı yaşadıkları ve daha fazla kaygılandıkları ifade edilebilir. Öğrenciler, yazmam gerektiğinde hiçbir şey yazmam maddesine “hiç” düzeyinde (\bar{X} : 1.53) değer vermişlerdir. Bu maddenin kaçınma alt boyutu kapsamında en

düşük ortalamaya sahip olmasının, öğrencilerin yazmaları gerektiğinde bir şeyler yazabildiklerinin yansımasıdır. Buna ek olarak öğrencilerin, yazma etkinliklerinin olduğu günler okula gitmek istemeyecek kadar kaygı yaşamadıkları (\bar{X} : 1.57) ve Türkçe derslerindeki başarısızlığın neredeyse tek nedeninin kaygı olduğunu düşünmedikleri (\bar{X} : 1.65) bu maddelere hiç düzeyinde yanıt vermelerinden çıkarsanabilir. Yazma Kaygısı Ölçeği kaçınma alt boyutunda ortaokul öğrencilerinin “nadiren” (\bar{X} : 1.83) düzeyinde yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum ortaokul öğrencilerin nadiren kaygılandıkları için yazmaktan kaçındığının yansımasıdır.

Tablo 42. Yazma Kaygısı Ölçeği yazma hazzı alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

	Maddeler	\bar{X}	ss
14	Kompozisyon yazmaktan hoşlanırım.	3.24	1.56
19	Yazmak beni dinlendirir.	2.70	1.51
20	Sınıf içerisinde yazma etkinlikleri yapmak beni mutlu eder.	3.12	1.52
26	Yazma etkinlikleri benim için eğlencelidir.	3.28	1.52
Toplam \bar{X} : 3,09			

Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci alt boyutu dört maddeden oluşmaktadır. Ortaokul öğrencileri için yazma etkinliklerinin bazen düzeyinde (\bar{X} : 2.28) eğlenceli olduğu tespit edilmiştir. Aslında ölçeğin kaçınma alt boyutuna ait tüm maddelere bazen düzeyinde cevap verilmiştir, ancak en yüksek ortalama bu maddeye aittir. Dolayısıyla öğrencilerin genelinin orta düzeyde yazma etkinliklerinden keyif aldıkları söylenebilir. En düşük değerin, yazmak beni dinlendirir (\bar{X} : 2.70) maddesine ait olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin yazma becerisini dinlendirici bir etkinlik olarak değerlendirmediklerinin yansımasıdır. Bu durum, öğrencilerin kas gelişimlerinin yeterli düzeyde olmadığından kaynaklanıyor olabilir. Yazma Kaygısı Ölçeği yazma hazzı alt boyutuna ortaokul öğrencilerinin “bazen” (\bar{X} : 3.09) düzeyinde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin orta düzeyde yazma hazzı duydukları söylenebilir.

Tablo 43. Yazma Kaygısı Ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Boyutlar	\bar{X}
1 Yazma Süreci	2.33
2 Kaçınma	1.83
3 Yazma Hazzı	2.92 ⁷
Toplam \bar{X} : 2.36	

Yazma Kaygısı Ölçeği yazma süreci (\bar{X} : 2.33) ve kaçınma (\bar{X} : 1.83) alt boyutlarının ortalamalarının “nadiren” düzeyinde, yazma hazzı alt boyutunun ise (\bar{X} : 2.92) “bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma kaygılarından dolayı nadiren yazmaktan kaçma eyleminde buldukları söylenebilir. Buna ek olarak ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde (bazen) yazma hazzı duydukları çıkarsanabilir. Ölçeğin geneli ele alındığında ise ortaokul öğrencileri, (\bar{X} : 2.36) “nadiren” düzeyinde yazma kaygısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin yazma sürecinde çok yüksek derecede kaygılanmadıkları söylenebilir.

Tablo 44. Yazma Eğilimi Ölçeği güven alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Maddeler	\bar{X}	ss
G1 İyi yazılar yazarım.	3.79	1.14
G4 İyi yazmak için ihtiyaç duyduğum becerilere sahibim.	3.75	1.20
G5 Zorlayıcı yazma hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirim.	3.40	1.25
G7 Öğretmenin istediği her yazma ödevinde başarılıyım.	3.68	1.18
G14 Benim yazılı çalışmalarım sınıftakilerin içinde en iyiler arasındadır.	3.21	1.24
G18 Yazmada her zaman yüksek notlar alabilirim.	3.54	1.23
Toplam \bar{X} : 3.56		

Yazma Eğilimi Ölçeği güven alt boyutunda altı madde yer almaktadır. Ortaokul öğrencilerinin iyi yazılar yazabildikleri (\bar{X} : 3.79) ve iyi yazılar yazabilmek için ihtiyaç duydukları becerilere sahip olduklarını düşündükleri (\bar{X} : 3.75) ifade edilebilir. Güven alt boyutuna ilişkin maddeler içerisinde en düşük değerde cevaplandırılan “benim yazılı çalışmaların sınıftakilerin içerisinde en iyiler arasındadır” (\bar{X} : 3.21) maddesidir. Bu durum öğrencilerin öz güven

⁷ Yazma Kaygısı Ölçeği'nin genel ortalamasının değerlendirilmesi amacıyla recode yapıldıktan sonra elde edilen ortalama paylaşılmıştır.

eksikliği yaşadıklarının yansımasıdır. Dolayısıyla yazma kaygısını etkileyen faktörlerden biri olan özgüvenin yazma eğilimini de etkilediği çıkarılabilir. Yazma Eğilimi Ölçeği güven alt boyutunun bazen düzeyinde cevaplandırıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin yazma konusunda yeterli düzeyde kendilerine güven duymadığı söylenebilir.

Tablo 45. Yazma Eğilimi Ölçeği süreklilik alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Maddeler	\bar{X}	ss
S23 Sınıfta yazmamı iyileştirmek için sıklıkla ek süre isterim.	2.76	1.42
S27 Yazımdaki sorunları çözmek için zaman harcarım.	3.14	1.45
S28 Yazma için genellikle gereğinden fazla zaman harcarım.	2.75	1.42
S29 İyi bir yazı yazmak için kendime bolca zaman ayırıyorum.	3.22	1.40
Toplam \bar{X} : 2.97		

Yazma Eğilimi Ölçeği'nin süreklilik alt boyutunu dört madde oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin yazılarındaki sorunları çözmek için zaman harcadıkları (\bar{X} : 3.14) söylenebilir. Bu durum öğrencilerin yazılarını daha kaliteli hale getirme isteğinde olduklarının yansımasıdır. Öğrencilerin yazılarını düzeltmek için yaptıkları etkinlikler onların eksiklerini fark edip düzeltmelerine fırsat sağlayacağından yazma becerilerini olumlu etkileyecektir. Ancak ortaokul öğrencilerinin verdikleri cevaplardan hareketle orta düzeyde (bazen) yazmak için genellikle gereğinden fazla zaman harcadıkları (\bar{X} : 2.75) ve yazılarını iyileştirmek için sıklıkla ek süre istedikleri (\bar{X} : 2.76) söylenebilir.

Tablo 46. Yazma Eğilimi Ölçeği tutku alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Maddeler	\bar{X}	ss
T1 Yazmayı seviyorum.	3.64	1.42
T2 Yazma okuldaki en sevdiğim etkinliktir.	3.08	1.42
T6 Yazmak beni iyi hissettirir.	3.27	1.43
T8 Bulduğum her fırsatta yazarım.	2.81	1.42
T12 Yazmak bence eğlencelidir.	3.29	1.45
T16 Boş vakitlerimde seçim şansım olursa yazmayı tercih ederim.	2.74	1.40
T19 Yazma benim için önemlidir.	3.39	1.38
T20 Kendimi yazmaya çok veririm.	3.05	1.36
T25 Yazma dersini dört gözle beklerim.	2.85	1.41
T27 Yazmak bana büyük bir memnuniyet veriyor.	3.13	1.43
T30 Okulda daha çok yazmak isterdim.	2.93	1.44
Toplam \bar{X} : 3.11		

Yazma Eğilimi Ölçeği tutku alt boyutunu oluşturan 11 madde incelendiğinde en yüksek değerde cevaplandırılan maddenin “*yazmak benim için önemlidir*” (\bar{X} : 3.39) olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yazmayı “bazen” düzeyinde önemsedikleri söylenebilir. Öğrencilerin yazmayı önemsedikleri kadar boş vakitlerinde seçme şansları olsa yazmayı seçmeyecekleri (\bar{X} : 2.74) ifade edilebilir. Çünkü en düşük ortalamaya sahip madde budur, ancak öğrencilerin verdikleri değer bazen düzeyinde olması dikkat çekmektedir. Yazma Eğilimi Ölçeği’nin diğer alt boyutları gibi tutku alt boyutunun da bazen düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde yazma tutkusuna sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 47. Yazma Eğilimi Ölçeği ne ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Maddeler	\bar{X}
1 Güven	3.56
2 Süreklilik	3.21 ⁸
3 Tutku	3.11
Toplam \bar{X} : 3.29	

Yazma Eğilimi Ölçeği’nin tüm alt boyutlarının bazen düzeyinde cevaplandırıldığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda en yüksek değerde cevaplandırılan faktör güven iken (\bar{X} : 3.56) en az değerde cevaplandırılan faktör tutkudur (\bar{X} : 3.11). Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin yazma konusunda kendilerine güven duydukları kadar yazma tutkusuna, isteğine sahip olmadıkları ifade edilebilir. Ölçeğin geneli ele alındığında ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde (kararsızım) yazma eğilimine sahip oldukları (\bar{X} : 3.29) söylenebilir.

⁸ Yazma Eğilimi Ölçeği’nin genel ortalamasının değerlendirilmesi amacıyla recode yapıldıktan sonra elde edilen ortalama paylaşılmıştır.

Tablo 48. Sosyoekonomik düzey değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Se. Düzey	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark ⁹
Yazma Süreci	Üst	333	2.28	.82	Gruplar arası	3.369	2	1.685			
	Orta	481	2.33	.84	Gruplar içi	904.375	1322	.684	.393	.086	
	Alt	511	2.40	.83	Toplam	907.744	1324				
Kaçınma	Üst	333	1.80	.74	Gruplar arası	1.201	2	.600			
	Orta	481	1.83	.75	Gruplar içi	739.711	1322	.560	1.073	.342	
	Alt	511	1.88	.76	Toplam	740.911	1324				
Yazma Hazzı	Üst	333	2.91	1.18	Gruplar arası	3.126	2	1.563			
	Orta	481	2.97	1.17	Gruplar içi	1791.555 1	1322	1.355	1.153	.316	
	Alt	511	2.85	1.13	Toplam	1794.680	1324				
Yazma Kaygısı Ölçeği	Üst	333	2.33	.70	Gruplar arası	.767	2	.384			
	Orta	481	2.38	.68	Gruplar içi	612.593	1322	.463	.828	.437	
	Alt	511	2.38	.65	Toplam	613.361	1324				

*p<.05, **p<.01

Ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarının yazma kaygılarına anlamlı bir etkisinin olup olmadığı konusunda yapılan t-testi sonucunda yazma süreci alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur [F (2-1322) =.393*, p<.05]. Yapılan LCD testi sonucunda sosyoekonomik bakımdan üst (\bar{X} =2.28) ve alt (\bar{X} =2.40) düzeyde olan öğrenciler arasında alt düzeyde olan öğrencilere yönelik anlamlı bir fark bulunmuştur. Dolayısıyla sosyoekonomik bakımdan üst düzey bir çevrede yetişen öğrencilere göre alt sosyoekonomik düzeyde yaşayan öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin kaçınma [F (2-1322) =1.073, p>.05], yazma hazzı [F (2-1322) =1.153, p>.05] alt boyutları ve ölçeğin genelinde [F (2-1322) =.828, p>.05] herhangi bir anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak uygulanan Anova testi sonucunda elde edilen değerler

⁹ Gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarının gösterilmesinde Tukey (T), LSD (L) ve Scheffe (S) testleri sonucunda elde edilen farklar bu testlerin kısaltmalarının üst sembol olarak kullanılmasıyla ifade edilmiştir. Diğer varyans analizi tablolarında da aynı yol izlenmiştir.

incelendiğinde genellikle sosyoekonomik düzey arttıkça yazma kaygısının yaşanma düzeyi ya da olasılığı azalmaktadır, diyebiliriz. Ancak yazma hazzı alt boyutunda sosyoekonomik bakımdan üst düzeyde yer alan öğrencilerin daha fazla ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 49. Sosyoekonomik düzey değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Se. Düzey	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Güven	Üst	333	3.53	.93	Gruplar arası	2.602	2	1.301			
	Orta	481	3.54	.90	Gruplar içi	1071.296	1322	.810	1.605	.201	
	Alt	511	3.64	.86	Toplam	1073.898	1324				
Süreklilik	Üst	333	3.20	.94	Gruplar arası	.066	2	.033			
	Orta	481	3.21	.97	Gruplar içi	449.085	1322	.340	.097	.908	
	Alt	511	3.22	.95	Toplam	449.151	1324				
Tutku	Üst	333	3.11	1.14	Gruplar arası	3.324	2	1.662			
	Orta	481	3.05	1.13	Gruplar içi	1691.854	1322	1.280	1.299	.273	
	Alt	511	3.18	1.11	Toplam	1695.179	1324				
Yazma Eğilimi Ölçeği	Üst	333	3.28	.64	Gruplar arası	1.307	2	.654			
	Orta	481	3.27	.63	Gruplar içi	624.208	1322	.472	1.384	.251	
	Alt	511	3.35	.60	Toplam	625.515	1324				

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyine göre analiz edildiğinde güven [F (2-1322)=1.605, p>.05], süreklilik [F (2-1322)=.097, p>.05] ve tutku [F (2-1322) =1.299, p>.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (2-1322) =1.384, p>.05] anlamlı fark tespit edilememiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı fark elde edilememiş olsa da bulgular incelendiğinde sosyoekonomik bakımdan alt düzeyde olan öğrencilerin daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları çıkarılabilir. Çünkü sosyoekonomik bakımdan alt düzeyde yer alan öğrencilerin Yazma Eğilimi Ölçeği'ne ait maddeler daha yüksek değerlerde cevaplandırmışlardır. Ancak bu durum oldukça şaşırtıcıdır. Çünkü üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına daha bilinçli yaklaştıkları, onları yazmaya yönlendirdikleri, bu konuda olumlu örnek oluşturdukları ve çocuklarının kültürel etkinliklere katılmaları noktasında daha

fazla destekledikleri düşünüldüğünde sosyoekonomik bakımdan üst düzey öğrencilerin daha fazla yazma eğilimine sahip olması beklenir. Bu nedenle elde edilen sonucu etkileyen farklı faktörlerin olabileceği nedeniyle durumun örneklem yapısından kaynaklandığı ya da sosyoekonomik bakımdan üst düzeyde yer alan ailelerin çocuklarını fazla rahat bırakmaları, onların her istediklerine ulaşmalarını sağlamaları, bu çocukların teknolojik çeşitliliğe daha kolay sahip olmaları ve sanal ortamda daha fazla vakit geçirmeleri gibi durumlar elde edilen bulgunun olası nedenleri arasında yer alabilir.

Tablo 50. Cinsiyet değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği T testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yazma Süreci	Kız	653	2.34	.84	1323	.317	.751
	Erkek	672	2.32	.81			
Kaçınma	Kız	653	1.67	.65	1323	-7.589	.000**
	Erkek	672	1.98	.81			
Yazma Hazzı	Kız	653	2.63	1.11	1323	-9.116	.000**
	Erkek	672	3.20	1.15			
Yazma Kaygısı Ölçeği	Kız	653	2.21	.66	1323	-7.809	.000**
	Erkek	672	2.50	.67			

*p<.05, **p<.01

Yazma Kaygısı Ölçeği'nin cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonucunda ölçeğin kaçınma [$t(1323)=-7.589$; $p<.05$], yazma hazzı [$t(1323)=-9.116$; $p<.05$] alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde [$t(1323)=-7.809$; $p<.05$] anlamlı fark tespit edilmişken, ölçeğin yazma süreci alt boyutunda anlamlı fark tespit edilememiştir. Yazma süreci alt boyutunda kızların daha yüksek düzeyde görüş bildirdikleri bulunmuştur. Dolayısıyla kızların yazma sürecinde erkeklerden daha fazla kaygılandıkları söylenebilir. Ancak kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde erkeklerin daha yüksek değerlerde cevap verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle kızların daha fazla yazma hazzı duyduğu ve erkeklerin kaygı nedeniyle daha fazla kaçınma eğiliminde olduğu ifade edilebilir. Bu durum, ölçeğin genelinde erkeklerin ortalamalarının daha yüksek çıkmasının nedeni olabilir. Çünkü yazma sürecinde kızların daha fazla kaygılanmalarına rağmen

kaçınmak yerine yazmaya devam ettikleri, buna karşın erkek öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar nedeniyle daha kolay kaçma eyleminde bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla alt faktörlerdeki değerler ölçeğin geneline yansımıştır ancak yazma sürecinde kızların daha fazla kaygı duyduğu erkeklerin ise yaşadıkları kaygıdan daha çabuk etkilendikleri söylenebilir. Buna ek olarak kızların yazma gibi dilsel etkinliklere daha fazla ilgi duyması yazma hazzı alt boyutuna yansımıştır.

Tablo 51. Cinsiyet değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği T testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																
Güven	Kız	653	3.71	.87	1323	5.960	.000**																																
	Erkek	672	3.42	.91				Süreklilik	Kız	653	3.27	.57	1323	3.687	.000**	Erkek	672	3.15	.59	Tutku	Kız	653	3.38	1.07	1323	8.767	.000**	Erkek	672	2.85	1.13	Yazma Eğilimi Ölçeği	Kız	653	3.45	.65	1323	8.505	.000**
Süreklilik	Kız	653	3.27	.57	1323	3.687	.000**																																
	Erkek	672	3.15	.59				Tutku	Kız	653	3.38	1.07	1323	8.767	.000**	Erkek	672	2.85	1.13	Yazma Eğilimi Ölçeği	Kız	653	3.45	.65	1323	8.505	.000**	Erkek	672	3.13	.69								
Tutku	Kız	653	3.38	1.07	1323	8.767	.000**																																
	Erkek	672	2.85	1.13				Yazma Eğilimi Ölçeği	Kız	653	3.45	.65	1323	8.505	.000**	Erkek	672	3.13	.69																				
Yazma Eğilimi Ölçeği	Kız	653	3.45	.65	1323	8.505	.000**																																
	Erkek	672	3.13	.69																																			

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları cinsiyet değişkeni özelinde ele alındığında ölçeğin güven [t(1323)= 5.960; p<.01], süreklilik [t(1323)=3.687; p<.01] ve tutku [t(1323)=8.767; p<.01] boyutlarıyla ölçeğin genelinde [t(1323)=8.505; p<.01] anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Güven, süreklilik ve tutku alt boyutları ile ölçeğin genelinde kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla kızların erkeklere oranla daha fazla yazma isteği ve alışkanlığına sahip olduğu söylenebilir. Bu durum kız öğrencilerin sözel etkinliklere daha fazla ilgi duymasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca kız çocuklarının genellikle dil gelişimlerinin erkeklere oranla daha erken başlaması ve daha hızlı gerçekleşmesi de bu durumun nedenlerinden biri olabilir. Bu doğrultuda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla yazma konusunda kendilerine güven duydukları, tutkuyla bağlı oldukları yazma sürekliliğine ve alışkanlığına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 52. Sınıf değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Yazma Süreci	5.sınıf	343	2.36	.86	Gruplar arası	5.812	3	1.937			
	6.sınıf	367	2.26	.82	Gruplar içi	901.933	1321	.683	2.837*	.037	6-8 ^T
	7.sınıf	308	2.28	.83							
	8.sınıf	307	2.43	.78	Toplam	907.744	1324				
Kaçınma	5.sınıf	343	1.75	.75	Gruplar arası	11.218	3	3.739			
	6.sınıf	367	1.74	.71	Gruplar içi	729.694	1321	.552	6.769**	.000	5-8 ^{T, S}
	7.sınıf	308	1.89	.78							6-7 ^T
	8.sınıf	307	1.96	.74	Toplam	740.911	1324			6-8 ^{T, S}	
Yazma Hazzı	5.sınıf	343	2.58	1.12	Gruplar arası	85.600	3	28.533			
	6.sınıf	367	2.79	1.17	Gruplar içi	1709.081	1321	1.294	22.054**	.000	5-7 ^{T, S}
	7.sınıf	308	2.20	1.11							5-8 ^{T, S}
	8.sınıf	307	3.15	1.16	Toplam	1794.680	1324			6-7 ^{T, S}	
										6-8 ^{T, S}	
Yazma Kaygısı Ölçeği	5.sınıf	343	2.23	.71	Gruplar arası	18.806	3	6.269			
	6.sınıf	367	2.26	.66	Gruplar içi	594.555	1321	.450	13.928**	.000	5-7 ^{T, S}
	7.sınıf	308	2.46	.68							5-8 ^{T, S}
	8.sınıf	307	2.51	.65	Toplam	613.361	1324			6-7 ^{T, S}	
										6-8 ^{T, S}	

*p<.05, **p<.01

Sınıf değişkenine yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarının analiz edilmesiyle Tukey testi sonucunda yazma süreci [F (3-1321)=2.837*, p<.05] alt boyutunda .05 değerinde 6 (\bar{X} =2.26) ile 8. sınıflar (\bar{X} =2.43) arasında 8. sınıf öğrencilerine yönelik, kaçınma alt boyutunda [F (3-1321)=22.054**, p<.01] Tukey ve Scheffe testleri sonucunda .01 değerinde 5 (\bar{X} =1.75) ve 6. sınıflar (\bar{X} =1.74) ile 8. sınıf (\bar{X} =1.96) arasında yine 8. sınıf öğrencilerinin lehine ve 6 ile 7. sınıf öğrencileri (\bar{X} =1.89) arasından 7. sınıflara yönelik anlamlı fark bulunmuştur. Süreklilik [F (3-1321)=6.769**, p<.01] alt boyutuyla ölçeğin genelinde [F (3-1321)=13.928**, p<.01] Tukey ve Scheffe testlerinden .01 değerinde 5 ile 7 ve 8. sınıf, 6 ile 7 ve 8. sınıflar arasında 7 ve 8. sınıflara yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla 8. sınıflarda liselere yönelik seçme sınavının olması 8. sınıf öğrencilerinin kaygılarının temel sebebi olabilir ve denilebilir ki 7. sınıf

öğrencilerinin kaygılarının 6 ve 5. sınıf öğrencilere göre yüksek olmasının sebebi 7. sınıftan itibaren öğrencilerin sınav psikolojisine girmiş olmalarıdır. Yine dikkat çeken bir başka konu ise 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı yaşadıklarına yönelik görüş bildirilmiş olmasıdır. Buradan hareketle ilkokulu yeni bitirmiş ve yeni arkadaşlar ve öğretmenlerin olduğu ve sistemin biraz değiştiği bir okul ortamına başlamak 5. sınıf öğrencilerinin çevresine, derslerine yönelik bir uyum probleminden kaynaklanan kaygı yaşadıkları söylenebilir. Çünkü değişen düzen insanı kaygılandırır temel nedenlerdendir. Dolayısıyla ortaokula yeni başlayan öğrencilerin yazma kaygıları ile sınav psikolojisine giren 7 ve 8. sınıfların yazma kaygıları, 6. sınıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu; en yüksek kaygının yaşandığı sınıf seviyesinin, sınav kaygısının da etkisiyle olsa gerek 8. sınıf olduğu söylenebilir.

Tablo 53. Sınıf değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark
Güven	5.sınıf	343	3.75	.90	Gruplar arası	35.989	3	11.996	15.268**	.000	5-7 ^{T, S} 5-8 ^{T, S} 6-8 ^{T, S}
	6.sınıf	367	3.66	.90	Gruplar içi	1037.909	1321	.786			
	7.sınıf	308	3.49	.89	Toplam	1073.898	1324				
	8.sınıf	307	3.31	.85							
Süreklilik	5.sınıf	343	3.28	1.01	Gruplar arası	4.545	3	1.515	4.502**	.004	5-6 ^{T, S} 5-7 ^{T, S} 5-8 ^{T, S} 6-7 ^{T, S} 6-8 ^{T, S}
	6.sınıf	367	3.25	.94	Gruplar içi	444.606	1321	.337			
	7.sınıf	308	3.18	.94	Toplam	449.151	1324				
	8.sınıf	307	3.13	.92							
Tutku	5.sınıf	343	3.51	1.08	Gruplar arası	108.592	3	36.197	30.138**	.000	5-8 ^{T, S} 6-8 ^T
	6.sınıf	367	3.21	1.10	Gruplar içi	1586.586	1321	1.201			
	7.sınıf	308	2.84	1.11	Toplam	1695.179	1324				
	8.sınıf	307	2.81	1.10							
Yazma Eğilimi Ölçeği	5.sınıf	343	3.51	.59	Gruplar arası	37.066	3	12.355	27.737**	.000	5-6 ^{T, S} 5-7 ^{T, S} 5-8 ^{T, S} 6-7 ^{T, S} 6-8 ^{T, S}
	6.sınıf	367	3.37	.65	Gruplar içi	588.449	1321	.445			
	7.sınıf	308	3.17	.59	Toplam	625.515	1324				
	8.sınıf	307	3.08	.63							

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları sınıf değişkeni özelinde ele alındığında güven [F (3-1321) =15.268**, p<.01] alt boyutunda 5 (\bar{X} =3.75) ile 7 (\bar{X} =3.49) ve 8. sınıflar (\bar{X} =3.31) arasında 5. sınıf öğrencilere, 6 (\bar{X} =3.66) ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıflara yönelik olumlu anlamlı fark tespit edilmiştir. Tutku [F (3-1321) =30.138**, p<.01] alt boyutu ile ölçeğin genelinde [F (3-1321) =27.737**, p<.01] Tukey ve Scheffe testleri sonucunda .01 düzeyinde 5 ile 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıfların lehine, 6 ile 7 ve 8. sınıflar arasından 6. sınıfların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bulgulardan hareketle 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin daha fazla yazma eğiliminde olduğu, 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıflardan daha fazla yazma eğilimine sahip olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin süreklilik [F (3-1321) =4.502**, p<.01] alt boyutunda ise 5 (\bar{X} =3.28) ve 6. (\bar{X} =3.25) sınıflar ile 8. sınıf öğrencileri (\bar{X} =3.13) arasında 5 ve 6. sınıf öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Dikkat çeken nokta alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde 5. sınıf seviyesinde en fazla yazma eğilimi yaşandığı, ancak sınıf seviyesi arttıkça yazma eğiliminin azalmasıdır. Bu durum, sınıf seviyesi arttıkça ortaokul öğrencilerinin ergenlik dönemine girmesi, sınav kaygısı yaşamaları, teste dayalı bir anlayış geliştirmeleri ve teknolojik araçlara sahip olma ve sosyal medyada vakit geçirme oranlarının artması gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Dolayısıyla ortaokul döneminde en yüksek düzeyde yazmaya eğilim gösterilen sınıf seviyesinin 5. sınıf olduğu ifade edilebilir.

Tablo 54. Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Yazma Süreci	A. Okuryazar değil	102	2.57	.76	Gruplar arası	10.527	5	2.105	3.095**	.009	A-C ^T A-D ^T A-F ^{T, s}
	B. Okuryazar	125	2.44	.87	Gruplar içi	897.217	1319	.680			
	C. İlkokul	362	2.30	.81	Toplam	907.744	1324				
	D. Ortaokul	361	2.31	.83							
	E. Lise	239	2.32	.87							
	F. Üniversite	136	2.20	.78							
Kaçınma	A. Okuryazar değil	102	2.17	.88	Gruplar arası	16.818	5	3.364	6.127**	.000	A-C ^{T, s} A-D ^{T, s} A-E ^{T, s}
	B. Okuryazar	125	1.92	.81	Gruplar içi	724.094	1319	.549			
	C. İlkokul	362	1.77	.72	Toplam	740.911	1324				

	D. Ortaokul	361	1.80	.72						A-F ^{T, S}
	E. Lise	239	1.84	.76						
	F. Üniversite	136	1.70	.63						
	A. Okuryazar değil	102	3.06	1.05	Gruplar arası	6.828	5	1.366		
	B. Okuryazar	125	2.99	1.12	Gruplar içi	1787.852	1319	1.355		
Yazma Hazzı	C. İlkokul	362	2.82	1.15					1.008	.412
	D. Ortaokul	361	2.91	1.17						
	E. Lise	239	2.97	1.20	Toplam	1794.680	1324			
	F. Üniversite	136	2.92	1.24						
	A. Okuryazar değil	102	2.60	.60	Gruplar arası	9.711	5	1.942		
	B. Okuryazar	125	2.45	.71	Gruplar içi	603.650	1319	.458		
Yazma Kaygısı Ölçeği	C. İlkokul	362	2.29	.68					4.244**	.001
	D. Ortaokul	361	2.34	.66						
	E. Lise	239	2.38	.72	Toplam	613.361	1324			
	F. Üniversite	136	2.27	.63						

*p<.05, **p<.01

Anne eğitim düzeyine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları değerlendirildiğinde yazma süreci [F (5-1319) =3.095**, p<.01] kaçınma[F (5-1319) =6.127**, p<.01], alt boyutları ve ölçeğin genelinde [F (5-1319) =4.244**, p<.01] .01 düzeyinde Tukey ve Scheffe testleri sonucunda annesi okuryazar olmayanlarla annesi ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olanlar arasında annesi okuryazar olmayan öğrencilere yönelik anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin daha annesi ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Yapılan Anova testi sonucunda yazma hazzı [F (5-1319) =1.008, p>.05] alt boyutunda herhangi bir anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak ortalamalar dikkate alındığında ölçeğin diğer alt boyutları ve ölçeğin genelindeki gibi eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma kaygılarının azaldığı görülmektedir. Bu durum, annenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarına karşı daha doğru bir tutum sergileyebilme, çocuğun yazma eğitimine daha fazla katkı

sağlayabilme, yazma konusunda olumlu model oluşturabilme düzeylerinin artmasından kaynaklanabilir.

Tablo 55. Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Güven	A. Okuryazar değil	102	3.44	.94	Gruplar arası	3.576	5	.715			
	B. Okuryazar	125	3.57	.84	Gruplar içi	1070.322	1319	.811			
	C. İlkokul	362	3.60	.88							
	D. Ortaokul	361	3.58	.84					.881	.493	
	E. Lise	239	3.50	1.02	Toplam	1073.898	1324				
	F. Üniversite	136	3.62	.90							
Süreklilik	A. Okuryazar değil	102	3.13	.97	Gruplar arası	1.688	5	.338			
	B. Okuryazar	125	3.20	.96	Gruplar içi	447.463	1319	.339			
	C. İlkokul	362	3.24	.93							
	D. Ortaokul	361	3.20	.95					.995	.419	
	E. Lise	239	3.19	.98	Toplam	449.151	1324				
	F. Üniversite	136	3.28	.92							
Tutku	A. Okuryazar değil	102	2.92	1.05	Gruplar arası	12.464	5	2.493			
	B. Okuryazar	125	3.17	1.13	Gruplar içi	1682.715	1319	1.276			
	C. İlkokul	362	3.13	1.07							
	D. Ortaokul	361	3.17	1.16					1.954	.083	
	E. Lise	239	2.96	1.19	Toplam	1695.179	1324				
	F. Üniversite	136	3.21	1.15							
Yazma Eğilimi Ölçeği	A. Okuryazar değil	102	3.16	.63	Gruplar arası	1.688	5	.338			
	B. Okuryazar	125	3.31	.58	Gruplar içi	447.463	1319	.339			
	C. İlkokul	362	3.32	.60							
	D. Ortaokul	361	3.32	.62					.995	.419	
	E. Lise	239	3.22	.69	Toplam	449.151	1324				
	F. Üniversite	136	3.37	.65							

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği anne eğitim düzeyi değişkenine göre ele alındığında güven [F (5-1319)=.881, p>.05], süreklilik [F (5-1319)=3.377, p>.05] ve tutku [F (2-1322) =1.954, p>.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (5-1319)=1.286, p>.05] anlamlı fark tespit edilememiştir. Buna karşın elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının yazma eğiliminin artması beklendiği için bu durum oldukça şaşırtıcıdır. Çünkü eğitim düzeyi arttıkça annenin çocuğun yazma eğitimine yönelik daha bilinçli yaklaşması ona olumlu model oluşturması beklenmektedir. Okuryazar olmayan bir anne çocuğunun yazma becerisinin gelişimi adına ona destek olamayacağı gibi onu bu konuda değerlendiremeyecek, yönlendiremeyecek ve olumlu model olamayacaktır. Ancak ölçeğin tüm alt boyutları ve geneline yönelik bulgular; annesi lise düzeyinde eğitim görmüş öğrencilerin yazma eğilim düzeylerinin okuryazar annelerin çocuklarından daha geride olduğu yönündedir. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma eğiliminin de artacağı beklendiğinden bu durumun örneklemin yapısından ya da anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin eğilimlerini etkileyen farklı durumlardan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Tablo 56. Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Yazma Süreci	A. Okuryazar	105	2.47	.88	Gruplar arası	3.961	4	.990			
	B. İlkokul	174	2.34	.82	Gruplar içi	884.456	1320	.684			
	C. Ortaokul	308	2.35	.81					1.448	.216	
	D. Lise	423	2.30	.85	Toplam	888.417	1324				
	E. Üniversite	288	2.25	.80							
Kaçınma	A. Okuryazar	105	1.94	.80	Gruplar arası	4.926	4	1.232			
	B. İlkokul	174	1.82	.72	Gruplar içi	711.524	1320	.550			
	C. Ortaokul	308	1.89	.76					2.238	.063	
	D. Lise	423	1.79	.76	Toplam	716.450	1324				
	E. Üniversite	288	1.75	.68							
Yazma Hazzı	A. Okuryazar	105	3.02	1.12	Gruplar arası	6.036	4	1.509			
	B. İlkokul	174	2.88	1.20	Gruplar içi	1767.786	1320	1.367	1.104	.353	

	C. Ortaokul	308	2.96	1.07					
	D. Lise	423	2.84	1.21	Toplam	1773.822	1324		
	E. Üniversite	288	2.99	1.21					
Yazma Kaygısı Ölçeği	A. Okuryazar	105	2.47	.70	Gruplar arası	3.244	4	.811	
	B. İlkokul	174	2.35	.67	Gruplar içi	600.369	1320	.464	
	C. Ortaokul	308	2.40	.63					1.746 .137
	D. Lise	423	2.31	.72	Toplam	603.613	1324		
	E. Üniversite	288	2.33	.68					

*p<.05, **p<.01

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları analiz edildiğinde yazma süreci [F (4-1320) =.393*, p<.05], kaçınma[F (4-1320) =1.073, p>.05], yazma hazzı [F (4-1320) =1.153, p>.05] alt boyutları ve ölçeğin genelinde [F (4-1320) =.828, p>.05] hiç anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinin düştüğü yorumu yapılabilir. Çünkü babası sadece okuryazar olan öğrenciler, maddeleri en yüksek seviyede cevaplandırırken üniversite mezunu babaların çocukları en az değerde cevaplandırmıştır. Anne eğitim durumuna benzer şekilde eğitim seviyesi yüksek babaların yazma konusunda olumlu model olmaları, çocuklarını bu konuda desteklemeleri ve daha özgürlükçü disiplin anlayışına sahip olmaları bu durumun nedeni olabilir.

Tablo 57. Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Güven	A. Okuryazar	105	3.49	.87	Gruplar arası	1.233	4	.308			
	B. İlkokul	174	3.56	.87	Gruplar içi	1040.476	1320	.805			
	C. Ortaokul	308	3.56	.84					.383	.821	
	D. Lise	423	3.60	.96	Toplam	1041.709	1324				
	E. Üniversite	288	3.55	.89							
Süreklilik	A. Okuryazar	105	3.20	1.00	Gruplar arası	3,816	4	.954	2,827*	.024	C-E ^T
	B. İlkokul	174	3.18	.97	Gruplar içi	445,335	1320	.337			

	C. Ortaokul	308	3.13	.94				
	D. Lise	423	3.24	.96	Toplam	449,151	1324	
	E. Üniversite	288	3.28	.92				
	A. Okuryazar	105	3.08	1.07	Gruplar arası	6.661	4	1.665
	B. İlkokul	174	3.18	1.12	Gruplar içi	1657.299	1320	1.282
Tutku	C. Ortaokul	308	3.13	1.11				1.299 .268
	D. Lise	423	3.15	1.16	Toplam	1663.960	1324	
	E. Üniversite	288	2.98	1.13				
	A. Okuryazar	105	3.28	.60	Gruplar arası	.941	4	.235
Yazma Eğilimi Ölçeği	B. İlkokul	174	3.30	.60	Gruplar içi	624.575	1320	.473
	C. Ortaokul	308	3.27	.61				.497 .738
	D. Lise	423	3.33	.66	Toplam	625.515	1324	
	E. Üniversite	288	3.27	.60				

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre ele alındığında süreklilik [F (4-1320)=2,827*, p>.05] alt boyutunda baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerle (\bar{X} =3.13) baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler (\bar{X} =3.28) arasında babası üniversite düzeyinde eğitim görmüş olan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla en az üniversite düzeyinde eğitim görmüş babaların çocukları ortaokul düzeyinde eğitim görmüş olan babaların çocuklarına göre daha fazla yazma eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Bu durumun nedeni üniversite mezunu babaların ortaokul düzeyinde eğitim görmüş babalara göre çocuklarına karşı daha bilinçli davranmaları, çocuklarını kültürel etkinliklere yönlendirmeleri, okuma ve yazma konusunda model olmaları olabilir. Güven [F (4-1320)=.383, p>.05], tutku [F (4-1320)=1.299, p>.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (4-1320)=1.557, p>.05] herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ortaokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri yükseldikçe yazma eğilimlerinin de yükselme yönünde olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin geneliyle güven ve tutku alt boyutlarında lise mezunu olan babaların çocuklarının üniversite mezunu babaların çocuklarından daha fazla ortalamaya sahip olduğu

dikkat çekmektedir. Üniversite mezunu babaların daha yoğun iş hayatına sahip olması kendilerine ve çocuklarına daha az vakit ayırmaları ya da çocuklarına karşı fazla serbest bir disiplin tutumu sergilemeleri gibi nedenler belirleyici olabilir. Ancak anlamlı fark çıkmadığından kesin bir yargıda bulunmak mümkün değildir. Bu durumu etkileyen farklı faktörler olabileceği gibi örneklemin yapısından da kaynaklanabilir.

Tablo 58. Anne Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Çalışma Durumu	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yazma Süreci	Çalışmayan	1181	2.34	.83	1323	1.069	.285
	Çalışan	144	2.26	.83			
Kaçınma	Çalışmayan	1181	1.84	.75	1323	1.805	.071
	Çalışan	144	1.72	.72			
Yazma Hazzı	Çalışmayan	1181	2.93	1.15	1323	1.078	.281
	Çalışan	144	2.82	1.28			
Yazma Kaygısı Ölçeği	Çalışmayan	1181	2.37	.68	1323	1.710	.088
	Çalışan	144	2.27	.70			

*p<.05, **p<.01

Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt faktörleri ortaokul öğrencilerinin anne çalışma durumları faktörüne ilişkin yapılan analiz sonucunda anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak elde edilen ortalamalar değerlendirildiğinde ölçeğin genelinde ve yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarında annesi çalışmayan öğrencilerin daha yüksek değerlerde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle annesi çalışmayan öğrencilerin annesi çalışanlara oranla daha yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşadıkları ifade edilebilir. Bu durum çalışan annelerin eğitim düzeyinin çalışmayanlara göre daha yüksek olmasının yansıması olabilir. Çünkü eğitim düzeyi düşük olan anneler, çocuklarına yönelik daha baskıcı bir tutum sergileyebilmektedirler.

Tablo 59. Anne Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Çalışma Durumu	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	Çalışmayan	1181	3.55	.89	1323	-1.096	.273
	Çalışan	144	3.64	.97			
Süreklilik	Çalışmayan	1181	3.20	.57	1323	-2.144	.032*
	Çalışan	144	3.31	.67			
Tutku	Çalışmayan	1181	3.09	1.12	1323	-1.926	.054
	Çalışan	144	3.28	1.23			
Yazma Eğilimi Ölçeği	Çalışmayan	1181	3.28	.67	1323	-2.142	.032*
	Çalışan	144	3.40	.78			

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt faktörlerinin ortaokul öğrencilerinin annelerinin çalışma durumuna göre analizi sonucunda süreklilik [t(1323)=-2.144; p<.05] alt boyutunda ve ölçeğin genelinde [t(1323)=-2.142; p<.05] annesi çalışan öğrencilere yönelik olumlu anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçeğin güven [t(1323)=-1.096; p>.05] ve süreklilik [t(1323)=-2.142, p>.05] alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiş olmasına rağmen bu boyutlara yönelik maddeleri annesi çalışan ortaokul öğrencilerinin daha yüksek değerlerde cevaplandıkları görülmektedir. Çalışan annelerin eğitim düzeylerinin çalışmayanlara oranla daha yüksek olması ve çalışan annesi olan çocukların sosyoekonomik düzeyleri, ailenin otorite anlayışı, annesi çalışmayanlara oranla daha olumlu olması bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Doğal olarak daha bilinçli anneler çocuklarını yazma konusunda desteklemekte, onlara olumlu model olabilmekte ve onları yazmaya teşvik edebilmektedir.

Tablo 60. Anne çalışma durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yazma Süreci	Çalışmayan	1181	667.5	788317.5	79717.5	.220
	Çalışan	144	626.1	90157.5		
Kaçınma	Çalışmayan	1181	670.5	791877	76158	.040*
	Çalışan	144	601.4	86598		

Yazma Hazzı	Çalışmayan	1181	666.8	787517.5	80517.5	.297
	Çalışan	144	631.7	90957.5		
Yazma Kaygısı Ölçeği	Çalışmayan	1181	669.2	790262	77773	.094
	Çalışan	144	612.6	88213		

*p<.05, **p<.01

Anne çalışma durumu değişkeni kapsamında verilerin normal dağıldığı gerekçesiyle Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarına yönelik yapılan t-testinin yanında, annesi çalışan öğrenci sayısı ile annesi çalışmayan öğrenci sayısı arasında farkın büyük olması sebebiyle parametrik olmayan Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin kaçınma alt boyutunda (U=76158, p< .05) anlamlı fark tespit edilirken, yazma süreci (U=79717.5, p> .05) ve yazma hazzı (U=80517.5, p> .05) alt boyutları ile ölçeğin genelinde (U=77773, p> .05) anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak fark tespit edilemeyen ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin genelinde t-testindeki gibi annesi çalışmayan öğrencilerin maddeleri daha yüksek kaygı yaşadıklarına yönelik cevaplandıkları görülmektedir. Kaçınma alt boyutunda elde edilen anlamlı farkın da bu yönde olması durumu destekler niteliktedir. Dolayısıyla annesi çalışmayan öğrencilerin daha yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşadıkları ifade edilebilir.

Tablo 61. Anne çalışma durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Mann Whitney U Testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Güven	Çalışmayan	1181	658.6	777824	79853	.231
	Çalışan	144	699	100651		
Süreklilik	Çalışmayan	1181	655.8	774545	76574	.048*
	Çalışan	144	721.7	103930		
Tutku	Çalışmayan	1181	655.3	773869	75898	.035*
	Çalışan	144	726.4	104606		
Yazma Eğilimi Ölçeği	Çalışmayan	1181	654.5	772958	74987	.020*
	Çalışan	144	732.8	105517		

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ile güven, süreklilik ve tutku alt boyutlarına ilişkin anne çalışma durumu değişkeni kapsamında verilerin normal dağıldığı

gerekçesiyle yapılan t-testine ek olarak annesi çalışan öğrenci sayısı ile annesi çalışmayan öğrenci sayısı arasında farkın büyük olması sebebiyle parametrik olmayan Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin tutku (U=75898, $p < .05$), süreklilik (U=77211, $p < .05$) alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde (U=80763.5, $p < .05$) annesi çalışan öğrencilerin lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Bu doğrultuda annesi çalışmayan öğrencilerin yazma tutku ve eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Güven (U=79853, $p > .05$) alt boyutunda anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak ortalamalar incelendiğinde t-testi ile benzer bir sonucun elde edildiği görülmüştür. Dolayısıyla çalışan annelerin eğitim seviyelerinin yüksek olması sebebiyle çocuklarına karşı daha bilinçli bir tutum sergiledikleri ve bu çocukların yazmaya daha eğilimli oldukları söylenebilir. Aynı değişkene ilişkin yapılan t-testinden elde edilen bulguların annesi çalışan öğrencilerin lehine olması bu durumu destekler niteliktedir.

Tablo 62. Baba mesleği değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Meslek	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Yazma Süreci	A. Çalışmıyor	114	2.40	.86	Gruplar arası	4.337	3	1.446	2.114	.097	
	B. Memur	252	2.22	.77	Gruplar içi	903.407	1321	.684			
	C. İşçi	468	2.33	.84	Toplam	907.744	1324				
	D. Serbest meslek	491	2.37	.83							
Kaçınma	A. Çalışmıyor	114	1.88	.81	Gruplar arası	.655	3	.218	.390	.760	
	B. Memur	252	1.80	.75	Gruplar içi	740.256	1321	.560			
	C. İşçi	468	1.82	.75	Toplam	740.911	1324				
	D. Serbest meslek	491	1.84	.74							
Yazma Hazzı	A. Çalışmıyor	114	2.82	1.16	Gruplar arası	1.833	3	.611	.450	.717	
	B. Memur	252	2.97	1.21	Gruplar içi	1792.847	1321	1.357			
	C. İşçi	468	2.91	1.12	Toplam	1794.680	1324				
	D. Serbest meslek	491	2.92	1.18							
Yazma Kaygısı Ölçeği	A. Çalışmıyor	114	2.37	.72	Gruplar arası	.381	3	.127	.273	.845	
	B. Memur	252	2.33	.70	Gruplar içi	612.980	1321	.464			
	C. İşçi	468	2.35	.66	Toplam	613.361	1324				
	D. Serbest meslek	491	2.38	.68							

*p<.05, **p<.01

Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları baba mesleği değişkenine göre ele alındığında yazma süreci [F (3-1321)=2.114, p>.05], kaçınma [F (3-1321)=.390, p>.05] ve yazma hazzı [F (3-1321)=.450, p>.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (3-1321)=.273, p>.05] anlamlı fark bulunamamıştır. Anlamlı fark elde edilememiş olsa da elde edilen veriler incelendiğinde yazma süreci ile kaçınma alt boyutlarında babası çalışmayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadıkları yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu boyutlar özelinde öğrencilerin baba mesleğinin yazma kaygısına etkisine yönelik bir değerlendirme yapılırsa çocuklar, babası çalışmayan, serbest meslek, işçi ve memur olan şekilde kaygı seviyesi dikkate alınarak en yüksek kaygı yaşayanlardan en düşüğe doğru sıralanabilir. Ölçeğin genelinde ise serbest mesleğe sahip olan babaların çocuklarının, babası çalışmayanlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu dolayısıyla daha fazla kaygılandıkları söylenebilir. Süreklilik alt boyutunda ise durum tamamen tersine dönmüş babası memur olan ortaokul öğrencilerinin daha yüksek kaygı yaşadıkları yönünde bir sonuç elde edilmiştir. Buradan hareketle babası çalışmayan öğrencilerin babalarının yaşadıkları maddi ve psikolojik çeşitli sorunlar nedeniyle babası serbest mesleğe sahip olan çocukların gelir durumlarının dengesizliği, babalarının yoğunluğu, ilgisizliği ve onları yazma konusunda yönlendirmemesi gibi nedenler yazma kaygı seviyelerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 63. Baba mesleği değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Meslek	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Güven	A. Çalışmıyor	114	3.53	1.06	Gruplar arası	.866	3	.289			
	B. Memur	252	3.61	.92	Gruplar içi	1073.032	1321	.812			
	C. İşçi	468	3.56	.87					.355	.785	
	D. Serbest meslek	491	3.54	.88	Toplam	1073.898	1324				
Süreklilik	A. Çalışmıyor	114	3.24	.95	Gruplar arası	2.016	3	.672			
	B. Memur	252	3.27	.83	Gruplar içi	447.134	1321	.338			
	C. İşçi	468	3.17	.98					1.986	.114	
	D. Serbest meslek	491	3.22	.98	Toplam	449.151	1324				

Tutku	A. Çalışmıyor	114	3.21	1.12	Gruplar arası	4.308	3	1.436		
	B. Memur	252	3.01	1.18	Gruplar içi	1690.870	1321	1.280		
	C. İşçi	468	3.14	1.11					1.122	.339
	D. Serbest meslek	491	3.10	1.13	Toplam	1695.179	1324			
Yazma Eğilimi Ölçeği	A. Çalışmıyor	114	3.33	.66	Gruplar arası	,151	3	.050		
	B. Memur	252	3.30	.61	Gruplar içi	625.364	1321	.473	.106	.956
	C. İşçi	468	3.29	.64						
	D. Serbest meslek	491	3.29	.61	Toplam	625.515	1324			

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarına baba mesleği değişkenine ilişkin Anova testi uygulanması sonucunda Yazma Eğilimi Ölçeği'nin güven [F (3-1321)=.355, p<.05], süreklilik [F (3-1321)=3.919**, p<.01] ve tutku [F (3-1321)=1.122, p>.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (3-1321)=1.553, p>.05] baba mesleğine ilişkin anlamlı fark tespit edilememiştir. Güven ve süreklilik alt boyutlarında babası memur olan öğrencilerin yazma konusunda daha fazla kendilerine güven duydukları ve yazma alışkanlığına sahip oldukları, tutku alt boyutunda babası çalışmayan öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ve ölçeğin genelinde ise hemen hemen bir eşitlik söz konusu olduğu görülmektedir. Bu durum, memur olan babaların çalışma saatleri daha düzenli ve avantajlı olduğundan çocuklarıyla daha yakından ilgilenebilmeleri ve bu babaların eğitim seviyeleri genellikle lise ve üstü olduğundan çocuklarına karşı daha bilinçli bir tutum sergilemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca babası çalışmayan öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Muhtemelen bu kaygı babanın ve ailenin yaşadığı sorunlarla ilişkilidir. Çünkü kaygı bulaşıcı ve bir alandan başka bir alana nükseden bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla bu tür sorunları yaşayan öğrenciler kendilerini yazarak rahatlatıyor olabilirler.

Tablo 64. Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Yazma Süreci	Tek Çocuk	68	2.41	.85	Gruplar arası	4.414	3	1.471			
	2 Kardeş	465	2.27	.83	Gruplar içi	903.330	1321	.684			
	3 Kardeş	521	2.33	.81					2.152	.092	
	4 Kardeş ve üzeri	271	2.42	.86	Toplam	907.744	1324				
Kaçınma	Tek Çocuk	68	1.99	.80	Gruplar arası	8.374	3	2.791			
	2 Kardeş	465	1.73	.68	Gruplar içi	732.538	1321	.555			2-3 ^S
	3 Kardeş	521	1.86	.76					5.033**	.002	2-4 ^S
	4 Kardeş ve üzeri	271	1.90	.79	Toplam	740.911	1324				
Yazma Hazzı	Tek Çocuk	68	2.95	1.26	Gruplar arası	.153	3	.051			
	2 Kardeş	465	2.9	1.18	Gruplar içi	1794.527	1321	1.358			
	3 Kardeş	521	2.92	1.16					.038	.990	
	4 Kardeş ve üzeri	271	2.92	1.12	Toplam	1794.680	1324				
Yazma Kaygısı Ölçeği	Tek Çocuk	68	2.45	.82	Gruplar arası	3.009	3	1.003			
	2 Kardeş	465	2.30	.68	Gruplar içi	610.352	1321	.462			
	3 Kardeş	521	2.37	.66					2.171	.090	
	4 Kardeş ve üzeri	271	2.41	.68	Toplam	613.361	1324				

*p<.05, **p<.01

Ortaokul öğrencilerinin kardeş sayılarına göre Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları ele alındığında kaçınma alt boyutunda Scheffe testi sonucunda .01 değerinde [F (3-1321)=5.033**, p>.01] 2 kardeş olan öğrencilerle (\bar{X} =1.73) 3 (\bar{X} =1.86) ve 4 (\bar{X} =1.90) kardeş olan öğrenciler arasında 3 ve 4 kardeş olan öğrencilere yönelik anlamlı fark bulunmuştur. Bulgulardan hareketle iki kardeş olan ortaokul öğrencilerinin 3 ve 4 kardeş olan öğrencilere göre daha düşük seviyede yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda yazma süreci [F (3-1321)=2.152, p<.05] ve yazma hazzı [F (3-1321)=.038, p>.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (3-1321)=2.171, p>.05] anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak bulgular incelendiğinde en çok ailenin tek çocuğu olan öğrencilerle 4 ve üzeri kardeş olan öğrencilerin yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde 2 kardeş olan ortaokul

öğrencilerinin en düşük seviyede yazma kaygısı yaşadıkları çıkarsanabilir. Bu durum, ailenin tek çocuğu olan öğrencilerin daha fazla yalnızlık hissine kapıldıkları, ailenin üzerine daha fazla titremesi; 4 ve üzeri kardeş olanların ise kardeşler arasında daha fazla çekişme, kıskançlık gibi nedenlerin yanında fazla kardeş sayısının sosyoekonomik düzeyi olumsuz etkilemesi gibi nedenlerden kaynaklanabilir.

Tablo 65. Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Güven	Tek Çocuk	68	3.40	1.01	Gruplar arası	2.192	3	.731	.900	.440	
	2 Kardeş	465	3.55	.92	Gruplar içi	1071.706	1321	.811			
	3 Kardeş	521	3.59	.89	Toplam	1073.898	1324				
	4 Kardeş ve üzeri	271	3.58	.86							
Süreklilik	Tek Çocuk	68	2.99	.96	Gruplar arası	5.964	3	1.988	5.926**	.001	Tek-2 ^s Tek-3 ^s
	2 Kardeş	465	3.27	.94	Gruplar içi	443.186	1321	.335			
	3 Kardeş	521	3.22	.94	Toplam	449.151	1324				
	4 Kardeş ve üzeri	271	3.15	1.00							
Tutku	Tek Çocuk	68	2.83	1.14	Gruplar arası	5.446	3	1.815	1.419	.235	
	2 Kardeş	465	3.12	1.13	Gruplar içi	1689.733	1321	1.279			
	3 Kardeş	521	3.13	1.14	Toplam	1695.179	1324				
	4 Kardeş ve üzeri	271	3.12	1.12							
Yazma Eğilimi Ölçeği	Tek Çocuk	68	3.07	.60	Gruplar arası	3.591	3	1.197	2.542	.055	
	2 Kardeş	465	3.31	.62	Gruplar içi	621.924	1321	.471			
	3 Kardeş	521	3.31	.64	Toplam	625.515	1324				
	4 Kardeş ve üzeri	271	3.28	.61							

*p<.05, **p<.01

Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına Anova testi uygulanması sonucunda Scheffe testi kapsamında süreklilik alt boyutunda [F (3-1321)=5.926**, p<.01] .01 değerinde ailenin tek çocuğu olan öğrencilerle iki ve üç kardeş olan öğrenciler iki ve üç kardeş olan öğrencilere yönelik olumlu anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla ailenin tek çocuğu olan öğrencilerin iki ve üç çocuklu ailelerin bir üyesi olan öğrencilere

oranla daha az yazma eğilimi gösterdikleri ifade edilebilir. Güven [F (3-1321)=.900, p>.05] ve tutku [F (3-1321)=1.419, p>.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (3-1321)=2.542, p>.05] anlamlı fark bulunamamıştır. Bulgular incelendiğinde güven ve tutku alt boyutlarında 3 kardeş olan öğrencilerin daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, 2 ve daha fazla kardeş olan öğrencilerin kardeşlerinin onlar için olumlu model oluşu, birbirlerini yazma becerileri konusunda geliştirmeye ve okuma teşvik etmeleri, daha fazla sosyalleşmeleri gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Zira süreklilik hariç ölçeğin genelinde ailenin tek çocuğu olan öğrencilerin ortalamalarının daha düşük olması durumu destekler niteliktedir.

Tablo 66. Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Yazma Süreci	Tek Çocuk	68	699.33	3	5.844	.119	
	2 Kardeş	465	633.03				
	3 Kardeş	521	666.56				
	4 Kardeş ve üzeri	271	698.46				
Kaçınma	Tek Çocuk	68	734.90	3	12.776	.005*	Tek-2 2-3 2-4
	2 Kardeş	465	614.85				
	3 Kardeş	521	679.58				
	4 Kardeş ve üzeri	271	695.71				
Yazma Hazzı	Tek Çocuk	68	676.43	3	.157	.984	
	2 Kardeş	465	658.84				
	3 Kardeş	521	665.18				
	4 Kardeş ve üzeri	271	662.58				
Yazma Kaygısı Ölçeği	Tek Çocuk	68	710.56	3	6.720	.081	
	2 Kardeş	465	628.15				
	3 Kardeş	521	673.49				
	4 Kardeş ve üzeri	271	690.70				

*p<.05, **p<.01

Veriler normal dağıldığı için Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarına yönelik kardeş sayısı değişkenine ilişkin yapılan Anova testine ek olarak grup sayıları arasındaki farkın çok olması sebebiyle Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu doğrultuda kaçınma alt boyutunda [$\chi^2_{(3)}=12.776$, $p<.05$] ailenin tek çocuğu, 3 kardeş, 4 ve üzeri kardeş olan öğrencilerle 2 kardeş olan öğrenciler arasında ailenin tek çocuğu, 3 kardeş, 4 ve üzeri kardeş olan öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Yani kendisiyle birlikte 2 kardeş olan öğrencilerin 3, 4 ve üzeri kardeş ile ailenin tek çocuğu olan öğrencilere göre daha yüksek yazma kaygısı yaşamaktadırlar. Yazma süreci [$\chi^2_{(3)}=5.844$, $p>.05$] ve yazma hazzı [$\chi^2_{(3)}=.157$, $p>.05$] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [$\chi^2_{(3)}=6.720$, $p>.05$] anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ancak bulgular değerlendirildiğinde 2 kardeş olan öğrencilerin daha az yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Ailenin tek çocuğu olan öğrencilerin daha fazla korumacı bir tutumla karşılaşmaları, 3 ve daha fazla kardeş olan öğrencilerin kardeşler arasındaki kıskançlık, çatışma gibi nedenlerle kaygı seviyelerinin yüksek olmasına neden olabilir.

Tablo 67. Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Güven	Tek Çocuk	68	610.19	3	1.846	.605	
	2 Kardeş	465	656.59				
	3 Kardeş	521	673.31				
	4 Kardeş ve üzeri	271	667.43				
Süreklilik	Tek Çocuk	68	526.97	3	13.242	.004**	Tek-2
	2 Kardeş	465	693.38				Tek-3
	3 Kardeş	521	667.64				Tek-4
	4 Kardeş ve üzeri	271	636.08				2-4
Tutku	Tek Çocuk	68	570.89	3	4.216	.239	
	2 Kardeş	465	665.31				
	3 Kardeş	521	671.07				
	4 Kardeş ve üzeri	271	666.63				
Yazma	Tek Çocuk	68	550.44	3	6.390	.094	

Eğilimi			
Ölçeği	2 Kardeş	465	668.09
	3 Kardeş	521	673.87
	4 Kardeş ve üzeri	271	661.62

*p<.05, **p<.01

Veriler normal dağıldığı için Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarına yönelik kardeş sayısı değişkenine ilişkin yapılan Anova testine ek olarak grup sayıları arasındaki farkın çok olması sebebiyle Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda ölçeğin süreklilik alt boyutunda [$\chi^2_{(3)}=13.242$, $p<.05$] ailenin tek çocuğu olan öğrencilerle 2, 3, 4 ve daha fazla çocuklu ailelerin üyesi olan öğrenciler arasında 2, 3, 4 ve üzeri kardeş olan öğrencilere yönelik olumlu anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla kardeşi olmayan öğrencilere göre en az bir kardeşi olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumun sebebi kardeşlerin birbirlerine yazma konusunda olumlu örnek olmaları, evde sosyalleşmeleri nedeniyle dil becerilerinin daha iyi gelişmesi ve kardeşlerin birbirlerinin yazma becerileri konusunda desteklemeleri olabilir. Ölçeğin güven [$\chi^2_{(3)}=1.846$, $p<.05$] ve tutku alt boyutları [$\chi^2_{(3)}=4.216$, $p<.05$] ile ölçeğin genelinde [$\chi^2_{(3)}=6.390$, $p<.05$] anlamlı fark tespit edilememesine karşın elde edilen bulguların aynı değişkene ilişkin uygulanan Anova testinin verileriyle uyumlu olması analiz sonuçlarını güçlendirmektedir.

Tablo 68. Aylık gelir değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Yazma Süreci	A. 0-1000	77	2.32	.78	Gruplar arası	2.008	4	.502			
	B. 1001-2000	376	2.31	.82	Gruplar içi	702.141	1057	.664			
	C. 2001-3000	267	2.28	.80					.756	.554	
	D. 3001-4000	143	2.36	.85	Toplam	704.149	1061				
	E. 4001 ve üzeri	199	2.22	.80							
Kaçınma	A. 0-1000	77	1.83	.70	Gruplar arası	.304	4	.076			
	B. 1001-2000	376	1.81	.73	Gruplar içi	595.499	1057	.563	.135	.970	
	C. 2001-3000	267	1.85	.76	Toplam	595.803	1061				

	D. 3001-4000	143	1.84	.76				
	E. 4001 ve üzeri	199	1.81	.79				
Yazma Hazzı	A. 0-1000	77	2.85	1.12	Gruplar arası	1.295	4	.324
	B. 1001-2000	376	2.93	1.10	Gruplar içi	1454.973	1057	1.377
	C. 2001-3000	267	2.93	1.22				.235 .919
	D. 3001-4000	143	3.00	1.24	Toplam	1456.268	1061	
	E. 4001 ve üzeri	199	2.96	1.22				
Yazma Kaygısı Ölçeği	A. 0-1000	77	2.33	.676	Gruplar arası	.496	4	.124
	B. 1001-2000	376	2.35	.65	Gruplar içi	505.840	1057	.479
	C. 2001-3000	267	2.35	.71				.259 .904
	D. 3001-4000	143	2.40	.71	Toplam	506.336	1061	
	E. 4001 ve üzeri	199	2.33	.73				

*p<.05, **p<.01

Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları aylık gelir değişkeni özelinde ele alındığında yazma süreci [F (4-1057) =.756, p>.05], kaçınma[F (4-1057) =.135, p>.05], yazma hazzı [F (4-1057) =.909, p>.05] alt boyutları ve ölçeğin genelinde [F (4-1057) =.904, p>.05] anlamlı fark tespit edilememiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde ölçeğin tüm alt boyutları ve genelinde 0-1000 TL aylık geliri olan ailelerin çocuklarıyla ile aileleri 3000 ile 4000 arasında gelire sahip öğrencilerin en yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Ancak bulguların gelir düzeyi arttıkça yazma kaygılarının düştüğü yönünde olduğu söylenebilir. Bu durum yazma kaygısı ile ekonomik durumun yüksek düzeyde olmasa da ilişkili olduğunun yansımadır. Çünkü gelir düzeyi arttıkça ailelerin çocuklarına çeşitli sanatsal faaliyetlere katılma konusunda desteklerinin artacağı, geçim sıkıntısını çocuklarına yansıtma oranlarının düşeceği, daha refah ve huzurlu bir aile ortamı oluşacağı söylenebilir. Tabii ki bu durum gelir düzeyi yüksek olan tüm ailelerin daha huzurlu olduğu, onların çocuklarıyla daha yakından ilgilendiği anlamına gelmiyor. Bu durum sadece bu oranı yükseltici etkiye sahip olan genelleyici bir çıkarımdır.

Tablo 69. Aylık gelir değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Güven	A. 0-1000	77	3.59	.98	Gruplar arası	3.475	4	.869			
	B. 1001-2000	376	3.51	.86	Gruplar içi	858.800	1057	.812			
	C. 2001-3000	267	3.56	.88					1.069	.370	
	D. 3001-4000	143	3.46	.91	Toplam	862.275	1061				
	E. 4001 ve üzeri	199	3.64	.97							
Süreklilik	A. 0-1000	77	3.23	.92	Gruplar arası	2.738	4	.548			
	B. 1001-2000	376	3.22	.94	Gruplar içi	446.413	1057	.338			
	C. 2001-3000	267	3.17	.92					1.618	.152	
	D. 3001-4000	143	3.18	.97	Toplam	449.151	1061				
	E. 4001 ve üzeri	199	3.31	.91							
Tutku	A. 0-1000	77	3.32	1.19	Gruplar arası	5.150	4	1.288			
	B. 1001-2000	376	3.03	1.09	Gruplar içi	1364.185	1057	1.291			
	C. 2001-3000	267	3.09	1.18					.998	.408	
	D. 3001-4000	143	3.05	1.13	Toplam	1369.335	1061				
	E. 4001 ve üzeri	199	3.07	1.15							
Yazma Eğilimi Ölçeği	A. 0-1000	77	3.38	.64	Gruplar arası	2.999	4	.600			
	B. 1001-2000	376	3.25	.60	Gruplar içi	622.517	1057	.472			
	C. 2001-3000	267	3.27	.63					1.271	.274	
	D. 3001-4000	143	3.23	.62	Toplam	625.515	1061				
	E. 4001 ve üzeri	199	3.34	.67							

*p<.05, **p<.01

Aylık gelir değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarına uygulanan Anova testi sonucunda güven [F (4-1057) =1.069, p<.05], süreklilik [F (4-1057) =1.618, p>.05] ve tutku [F (4-1057) =.998, p>.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (4-1057) =1.271, p>.05] anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak ölçeğin genelinde ve tutku alt boyutuna yönelik elde edilen bulgular ışığında ailesi aylık 0 ile 1000 arasında gelire sahip olan çocukların daha fazla yazma tutkusuna ve yazma eğilimine sahip oldukları; güven ve tutku alt boyutları kapsamında ailesi 4001 ve üzeri gelire sahip olan öğrencilerin yazma konusunda

kendilerine daha çok güven duydukları, daha fazla yazma alışkanlığına sahip oldukları söylenebilir. Gelir düzeyi 4001 ve üzeri olan ailelerin çocuklarının özgüvenlerini ve yazma becerilerini desteklediği söylenebilir. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının teknolojik aktiviteler yerine yazma gibi etkinliklerle daha çok vakit geçirmek durumunda olmaları bu durumun nedenleri arasında yer alabilir.

Tablo 70. Aylık gelir değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	Sıra Ortalaması.	sd	X ²	p	Fark
Yazma Süreci	A. 0-1000	77	550.05				
	B. 1001-2000	376	538.68				
	C. 2001-3000	267	527.47	4	3.461	.484	
	D. 3001-4000	143	554.34				
	E. 4001 ve üzeri	199	499.76				
Kaçınma	A. 0-1000	77	545.01				
	B. 1001-2000	376	530.85				
	C. 2001-3000	267	540.70	4	1.288	.863	
	D. 3001-4000	143	536.66				
	E. 4001 ve üzeri	199	511.45				
Yazma Hazzı	A. 0-1000	77	509.56				
	B. 1001-2000	376	529.17				
	C. 2001-3000	267	529.37	4	.844	.933	
	D. 3001-4000	143	547.04				
	E. 4001 ve üzeri	199	536.09				
Yazma Kaygısı Ölçeği	A. 0-1000	77	531.17				
	B. 1001-2000	376	533.76				
	C. 2001-3000	267	527.25	4	.853	.931	
	D. 3001-4000	143	549.67				
	E. 4001 ve üzeri	199	520.00				

*p<.05, **p<.01

Veriler normal dağıldığı için Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarına yönelik kardeş sayısı değişkenine ilişkin yapılan Anova testine ek olarak grup sayıları arasındaki farkın çok olması sebebiyle Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu doğrultuda yazma süreci [$\chi^2_{(4)}=3.461$, $p>.05$], kaçınma [$\chi^2_{(4)}=1.288$, $p>.05$] ve yazma hazzı [$\chi^2_{(4)}=.844$, $p>.05$] alt boyutları ile ölçeğin genelinde [$\chi^2_{(4)}=.853$, $p>.05$] anlamlı fark tespit edilememiştir. Bulgular incelendiğinde yazma süreci, kaçınma alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde ailenin aylık geliri yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygılarının düşme eğiliminde olduğu ifade edilebilir. Ancak 4001 ve üzeri gelire sahip olan ailelerin çocuklarının geliri 3001 ile 4000 arasında olan ailelerin çocuklarına göre daha fazla kaygı yaşadıkları ifade edilebilir. Bu durum gelir düzeyi asgari ücret ve altında olan ailelerin eğitim seviyelerinin genellikle daha düşük olması, çocuğa uyguladıkları yanlış disiplin anlayışları ve bu ailelerin çocuklarına karşı sergiledikleri yanlış tutumların, ayrıca çok yüksek düzeydeki ailelerin fazla rahat bir disiplin anlayışı belirlemeleri ve bu doğrultuda çocuklarına yönelik sergiledikleri yanlış tutumların çocukların yazma kaygılarını tetiklediği söylenebilir.

Tablo 71. Aylık gelir değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	Sıra Ortalaması.	sd	X ²	p	Fark
Güven	A. 0-1000	77	547.98	4	6.287	.179	
	B. 1001-2000	376	513.52				
	C. 2001-3000	267	536.08				
	D. 3001-4000	143	504.22				
	E. 4001 ve üzeri	199	572.54				
Süreklilik	A. 0-1000	77	535.13	4	7.609	.107	
	B. 1001-2000	376	524.58				
	C. 2001-3000	267	510.51				
	D. 3001-4000	143	515.37				
	E. 4001 ve üzeri	199	582.93				
Tutku	A. 0-1000	77	593.32	4	3.794	.435	
	B. 1001-2000	376	519.37				

	C. 2001-3000	267	533.97			
	D. 3001-4000	143	525.37			
	E. 4001 ve üzeri	199	531.60			
	A. 0-1000	77	573.72			
Yazma	B. 1001-2000	376	516.83			
Eğilimi	C. 2001-3000	267	528.17	4	4.654	.325
Ölçeği	D. 3001-4000	143	513.10			
	E. 4001 ve üzeri	199	560.58			

*p<.05, **p<.01

Veriler normal dağıldığı için Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarına yönelik aylık gelir değişkenine ilişkin yapılan Anova testine ek olarak grup sayıları arasındaki farkın çok olması sebebiyle Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda güven [$\chi^2_{(4)}=6.287$, $p>.05$], süreklilik [$\chi^2_{(4)}=7.609$, $p>.05$] ve tutku [$\chi^2_{(4)}=3.794$, $p>.05$] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [$\chi^2_{(4)}=4.654$, $p>.05$] anlamlı fark tespit edilememiştir. Geliri 4001 ve üzeri ailelerin çocukları olan öğrencilerin güven ve süreklilik alt boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülürken, tutku alt boyutu ve ölçeğin genelinde 0-1000 arasında olan ailelerin çocuklarının daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Muhtemelen bu sonucun ortaya çıkmasında gelir düzeyinden başka faktörlerin etkisi vardır. Ancak geliri 0-1000 arasındaki ailelerin çocuklarının teknolojik birtakım etkinlikleri maddi yetersizliklerden dolayı daha az gerçekleştirmeleri yazma gibi etkinliklere daha fazla vakit ayırmalarını sağlayabilmekte ve bu durum yazma eğilim ve tutkularını artırabilmektedir.

Tablo 72. Özel olarak bir hobi ile ilgilenme durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	İlgilenme Durumu	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yazma Süreci	Evet	1071	2.29	.816	1323	-3.647	.001**
	Hayır	254	2.49	.86			
Kaçınma	Evet	1071	1.81	.75	1323	-1.738	.082
	Hayır	254	1.90	.72			
Yazma Hazzı	Evet	1071	2.87	1.17	1323	-2.839	.005*

	Hayır	254	3.10	1.12			
Yazma Kaygısı Ölçeği	Evet	1071	2.32	.69	1323	-3.416	.000**
	Hayır	254	2.50	.64			

*p<.05, **p<.01

Ortaokul öğrencilerinin özel olarak bir hobi ile ilgilenme durumlarına ilişkin yapılan t-testi sonucunda yazma süreci [t(1323)=-3.647; p<.05], yazma hazzı [t(1323)=-2.839; p<.05] alt boyutları ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nin genelinde [t(1323)=-3.416; p<.05] anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulgular ölçeğin geneli ile yazma süreci ve yazma hazzı alt boyutlarında özel olarak ilgilendiği hobileri olmayan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla ilgilendiği hobisi olan öğrencilerin daha az yazma sürecinde zorlandıkları, yazmaktan kaçındıkları ve yazma hazzı duydukları dolayısıyla daha az yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 73. Özel olarak bir hobi ile ilgilenme durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	İlgilenme Durumu	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	Evet	1071	3.61	.90	1323	4.225	.000**
	Hayır	254	3.35	.88			
Süreklilik	Evet	1071	3.22	.58	1323	1.530	.126
	Hayır	254	3.16	.57			
Tutku	Evet	1071	3.14	1.14	1323	1.830	.033*
	Hayır	254	2.98	1.09			
Yazma Eğilimi Ölçeği	Evet	1071	3.32	.69	1323	3.447	.001**
	Hayır	254	3.16	.66			

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının özel olarak bir hobi ile ilgilenme durumlarına göre değerlendirildiğinde güven [t(1323)=4.225; p<.01] ve tutku t(1323)=1.830; p<.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [t(1323)=3.447; p<.01] anlamlı fark bulunmuştur. Güven ve tutku alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde özel olarak bir hobi ile ilgilenenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Süreklilik alt boyutunda anlamlı fark tespit edilememiş olmasına karşın özel olarak ilgilendiği hobisi/hobileri olan öğrencilerin herhangi bir hobi alanı ile ilgilenmeyen

öğrencilere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmekte dolayısıyla bir hobi ile ilgilenmenin yazma eğilimini artırdığı düşüncesini güçlendirmektedir. Bu durum, düzenli olarak bir hobi ile ilgilenmek zihinsel, duyuşsal ve devinsel gelişimi desteklediğinin ve öğrencilerin kendilerini herhangi bir alanda yetenekli hissetmelerini sağladığının yansımasıdır. Ek olarak bir alanla ilgilenmek o alanla ilgili etkinlikleri sabır ve tutkuyla yapmayı gerektirdiğinde öğrencilerin yazma eğilimlerine olumlu yansımaları olduğu ifade edilebilir.

Tablo 74. İlgilenilen hobi alanı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Alan	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yazma Süreci	Sanat	413	2.22	.82	1069	-2.202	.028*
	Spor	659	2.33	.81			
Kaçınma	Sanat	413	1.68	.69	1069	-4.501	.000**
	Spor	659	1.89	.78			
Yazma Hazzı	Sanat	413	2.60	1.13	1069	-6.141	.000**
	Spor	659	3.04	1.17			
Yazma Kaygısı Ölçeği	Sanat	413	2.17	.67	1069	-6.051	.000**
	Spor	659	2.42	.67			

*p<.05, **p<.01

Öğrencilerin sanat ya da spor ile ilgili hobilerle uğraşma durumları değerlendirildiğinde yazma süreci [t(1069)=-2.202; p<.05], kaçınma [t(1069)=-4.501; p<.05] ve yazma hazzı [t(1069)=-6.141; p<.05] alt boyutları ile Yazma Kaygısı Ölçeği genelinde [t(1069)=-6.051; p<.05] sanatla ilgilenen öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Buradan hareketle sanatsal alanla daha çok ilgilenen öğrencilerin, daha çok spor alanında hobiye sahip öğrencilere oranla daha düşük yazma kaygısı duydukları söylenebilir. Bu durum duyuşsal ve estetik gelişimi destekleyen aktivitelerle yazma becerisinin ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 75. İlgilenilen hobi alanı değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Alan	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	Sanat	413	3.75	.88	1069	4.090	.000**
	Spor	659	3.52	.90			
Süreklilik	Sanat	413	3.27	.61	1069	2.206	.028**
	Spor	659	3.19	.60			
Tutku	Sanat	413	3.36	1.12	1069	5.062	.000**
	Spor	659	3.00	1.13			
Yazma Eğilimi Ölçeği	Sanat	413	3.46	.68	1069	5.201	.000**
	Spor	659	3.24	.68			

*p<.05, **p<.01

Öğrencilerin ilgilendikleri hobilerinin daha çok sanat ya da spor alanıyla ilgili olmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda güven [t(1069)=4.090; p<.01], süreklilik [t(1069)=2.206; p<.05], tutku [t(1069)=5.062; p<.01] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [t(1069)=5.201; p<.01] daha çok sanat alanıyla ilgili hobilere sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla sanata ilgi duyan öğrencilerin, sporla ilgilenen öğrencilere oranla daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Burada edebiyatın bir sanat dalı olmasının etkisi söz konusudur. Sanatsal yönü gelişmiş olan öğrencilerin yine bir sanat aracı olan yazma becerilerini kullanma oranının yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 76. İlgilenilen hobi alanı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Mann Whitney U Testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Alan	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yazma Süreci	Sanat	1181	645.9	691705.5	117649.5	.001**
	Spor	144	735.3	186769.5		
Kaçınma	Sanat	1181	649.7	695831.5	121775	.009*
	Spor	144	719.1	182643.5		
Yazma Hazzı	Sanat	1181	648.4	694452.5	120396.5	.004*
	Spor	144	724.5	184022.5		
Yazma Kaygısı Ölçeği	Sanat	1181	644.6	690315	116259	.000**
	Spor	144	740.8	188160		

*p<.05, **p<.01

İlgilenilen hobi alanına yönelik verilerin dengeli dağılması nedeniyle Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarına parametrik olan t-testi uygulanmış, ancak düzenli hobi alışkanlığına sahip olanlar ile olmayanların sayıları arasındaki farkın fazla olması sebebiyle ek olarak parametrik olmayan Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda tıpkı t-testinde olduğu gibi yazma süreci (U=117649.5, $p<.05$), kaçınma (U=121775, $p>.05$) ve yazma hazzı (U=120396.5, $p>.05$) alt boyutları ile ölçeğin genelinde (U=116259, $p>.05$) anlamlı fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla sanatsal faaliyetlerin yazma kaygısını düşürücü etkisi olduğu kanısı güçlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin sanatsal hobileri tercih etmeleri estetik ve kültürel gelişimlerini, duyuşsal becerilerini destekleyerek düşüncelerini etkili ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin yazma konusunda daha az zorlanmalarına sağlamakta ve yazma kaygısı yaşama oranını düşürmektedir.

Tablo 77. İlgilenilen hobi alanı değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Mann Whitney U Testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Alan	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Güven	Sanat	1181	684.9	733488	112602	.000**
	Spor	144	570.8	144987		
Süreklilik	Sanat	1181	563.7	232258	124328	.019*
	Spor	144	518.7	341798		
Tutku	Sanat	1181	674.3	722172	123918	.027*
	Spor	144	615.4	156303		
Yazma Eğilimi Ölçeği	Sanat	1181	598.1	266421	110165	.000**
	Spor	144	497.2	327635		

* $p<.05$, ** $p<.01$

Veriler dengeli dağıldığı için ilgilenilen hobi alanına yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarına t-testi uygulanmış, ancak düzenli hobi alışkanlığına sahip olanlar ile olmayanların sayıları arasındaki farkın fazla olması sebebiyle ek olarak parametrik olmayan Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda tıpkı t-testinde olduğu gibi güven (U=112602, $p<.01$), süreklilik (U=124328, $p>.05$) ve tutku (U=123918, $p>.05$) alt boyutları ile ölçeğin genelinde (U=110165, $p>.01$) daha çok sanat ile ilgilenen öğrencilerin lehine

anlamli fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla daha çok sanatsal alanlarla ilgilenen öğrencilerin daha fazla yazma isteği ve eğilimine sahip olduğu ifade edilebilir. Bu durum daha çok sanatla ilgilenen öğrencilerin duyuş ve düşünüş biçimlerinin, sporla ilgilenen öğrencilere göre daha fazla gelişmesinin yansıması olarak kabul edilebilir.

Tablo 78. Düzenli egzersiz yapma durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Egzersiz Yapma	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yazma Süreci	Evet	763	2.28	.83	1323	-2.562	.011*
	Hayır	562	2.40	.82			
Kaçınma	Evet	763	1.80	.76	1323	-1.790	.074
	Hayır	562	1.88	.73			
Yazma Hazzı	Evet	763	2.77	1.15	1323	-5.613	.000**
	Hayır	562	3.12	1.15			
Yazma Kaygısı Ölçeği	Evet	763	2.29	.69	1323	-4.898	.000**
	Hayır	562	2.46	.66			

*p<.05, **p<.01

Düzenli egzersiz yapma durumuna ilişkin yapılan t testi sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci [t(1323)=-2.562; p<.05] ve yazma hazzı [t(1323)=-5.613; p<.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [t(1323)=-4.838; p<.05] düzenli egzersiz yapmayanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Fakat kaygının istenmeyen bir durum olması nedeniyle bu durum düzenli yazma alışkanlığına sahip öğrencilerin daha fazla kaygı yaşadıklarının yansımasıdır. Burada daha çok spor alanıyla ilgili hobileri olan öğrencilerin daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları gibi düzenli egzersiz yapma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin daha düşük kaygıya sahip oldukları tespit edilmiştir. İki ayrı değişkende yapılan testlerin birbirini destekler nitelikte olması elde edilen bulguların güvenilirliğinin bir yansıması olduğu gibi çıkan sonucu da güçlendirmektedir. Bu durum yapılan spor faaliyetleriyle bireyin nefes alış veriş gibi basit görünen davranışlarının düzenlenmesinin sağlandığının böylece kaygının vücutta oluşturduğu etkinin azaltılabildiğinin yansımasıdır.

Tablo 79. Düzenli egzersiz yapma durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Egzersiz Yapma	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	Evet	763	3.69	.90	1323	6.050	.000**
	Hayır	562	3.40	.87			
Süreklilik	Evet	763	3.23	.60	1323	1.313	.189
	Hayır	562	3.19	.56			
Tutku	Evet	763	3.23	1.13	1323	4.647	.000**
	Hayır	562	2.94	1.11			
Yazma Eğilimi Ölçeği	Evet	763	3.38	.69	1323	5.571	.000**
	Hayır	562	3.17	.66			

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları düzenli egzersiz yapma durumu özelinde değerlendirildiğinde güven [t(1323)=6.050; p<.01] ve tutku [t(1323)=4.647; p<.01] alt boyutlarıyla Yazma Eğilimi Ölçeği'nin genelinde [t(1323)=5.571; p>.05] düzenli egzersiz yapanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla düzenli egzersiz yapan öğrencilerin yazma eğilimlerinin yapmayanlara oranla daha fazla olduğu söylenebilir. Düzenli egzersiz yapanların daha az yazma eğilimine sahip olması ile bu kişilerin daha fazla yazma eğilimine sahip olması arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Buradan hareketle düzenli egzersiz yapan öğrencilerin daha düşük kaygıya sahip olmasını sağladığı için yazma eğilimlerini olumlu etkilediği kanısına varılabilir. Ancak düzenli egzersiz yapmak kavrama, anlamlandırma, duyuşa ve motor işleme gibi aktivitelerle ilgili olan beynin ön tekil korteksinin işlevini artırdığı belirtilmektedir (Şen, 2013). Dolayısıyla düzenli egzersiz yapma alışkanlığının yazma becerisini olumlu etkilediği ve bu durumun yazma eğilimine olumlu yansımaları olduğu söylenebilir.

Tablo 80. Yapılan egzersiz türü değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Egzersiz Türü	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Yazma Süreci	A. Yürüyüş	190	2.22	2.22	Gruplar arası	8.099	3	2.700	3.917*	.009	B-D ^{T,s}
	B. Koşu	185	2.42	2.42	Gruplar içi	520.390	755	.689			
	C. Bisiklet	284	2.29	2.29	Toplam	528.489	758				
	D. Birden fazla tür	100	2.09	2.09							
Kaçınma	A. Yürüyüş	190	1.72	1.72	Gruplar arası	8.919	3	2.973	5.260**	.001	B-D ^{T,s} C-D ^{T,s}
	B. Koşu	185	1.86	1.86	Gruplar içi	426.691	755	.565			
	C. Bisiklet	284	1.89	1.88	Toplam	435.610	758				
	D. Birden fazla tür	100	1.58	1.57							
Yazma Hazzı	A. Yürüyüş	190	2.66	2.65	Gruplar arası	12.546	3	4.182	3.170	.024	
	B. Koşu	185	2.72	2.73	Gruplar içi	996.052	755	1.319			
	C. Bisiklet	284	2.93	2.93	Toplam	1008.598	758				
	D. Birden fazla tür	100	2.61	2.61							
Yazma Kaygısı Ölçeği	A. Yürüyüş	190	2.20	2.20	Gruplar arası	7.507	3	2.502	5.438**	.001	A-C ^T B-D ^{T,s} C-D ^{T,s}
	B. Koşu	185	2.34	2.34	Gruplar içi	347.439	755	.460			
	C. Bisiklet	284	2.37	2.37	Toplam	354.946	758				
	D. Birden fazla tür	100	2.09	2.09							

*p<.05, **p<.01

Egzersiz türü değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarının analizi sonucunda yazma süreci [F (3-755) =3.917*, p<.05] .05 düzeyinde Scheffe ve Tukey testleri sonucunda düzenli koşu yapan öğrencilerle (\bar{X} =2.42) düzenli olarak birden fazla egzersiz türü yapan öğrenciler (\bar{X} =2.09) arasında düzenli olarak birden fazla türde egzersiz yapan öğrencilerin daha düşük yazma kaygısı yaşadıklarına yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir. Kaçınma [F (3-755) =5.260**, p<.01] alt boyutu ve ölçeğin genelinde [F (3-755) =5.438**, p<.01] .01 düzeyinde Tukey ve Scheffe testleri sonucunda düzenli olarak koşu yapan ve bisiklet süren öğrenciler ile düzenli olarak birden fazla türde egzersiz yapan öğrenciler arasından düzenli olarak birden fazla türde egzersiz yapan öğrencilerin daha düşük yazma kaygısı yaşadıklarına yönelik anlamlı fark bulunmuştur. Ek olarak ölçeğin genelinde düzenli olarak bisiklet süren öğrenciler ile düzenli olarak

yürüyüş yapan öğrenciler arasında Tukey testi sonucunda bisiklet süren öğrencilerin daha yüksek kaygı yaşadıkları yönünde anlamlı fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla düzenli olarak koşu yapan veya bisiklet süren öğrencilerin kaygı düzeyleri, birden fazla türde egzersiz yapan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, bireyin nefes, kalp, kan akışı gibi vücudun çalışma düzenini etkileyen faaliyetlerin gerçekleştirilme oranıyla alakalıdır. Yapılan analiz sonucunda birden fazla egzersiz türü yapan öğrencilerin vücutlarının yorulması ve daha hızlı nefes alıp vermeleri yazma kaygı düzeylerini düşürdüğü söylenebilir. Yazma hazzı alt boyutunda ise $[F(3-755) = 3.170, p > .05]$ herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak sonuçlar fark bulunan diğer boyutlarla paralellik göstermekte ve bulguları desteklemektedir.

Tablo 81. Yapılan egzersiz türü değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Egzersiz Türü	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Güven	A. Yürüyüş	190	3.80	.85	Gruplar arası	13.991	3	4.664	5.818**	.001	A-C ^{T,s} B-C ^T C-D ^{T,s}
	B. Koşu	185	3.76	.90		Gruplar içi	605.229	755			
	C. Bisiklet	284	3.52	.92	Toplam	619.220	758				
	D. Birden fazla tür	100	3.85	.91							
Süreklilik	A. Yürüyüş	190	3.29	.99	Gruplar arası	3.096	3	1.032	2.884*	.035	
	B. Koşu	185	3.21	1.00		Gruplar içi	270.119	755			
	C. Bisiklet	284	3.16	.92	Toplam	273.215	758				
	D. Birden fazla tür	100	3.33	.93							
Tutku	A. Yürüyüş	190	3.26	1.07	Gruplar arası	12.371	3	4.124	3.225*	.022	C-D ^{T,s}
	B. Koşu	185	3.30	1.20		Gruplar içi	965.251	755			
	C. Bisiklet	284	3.09	1.09	Toplam	977.621	758				
	D. Birden fazla tür	100	3.46	1.21							
Yazma Eğilimi Ölçeği	A. Yürüyüş	190	3.29	.57	Gruplar arası	8.409	3	2.803	5.905**	.001	A-C ^{T,s} C-D ^{T,s}
	B. Koşu	185	3.21	.68		Gruplar içi	358.358	755			
	C. Bisiklet	284	3.16	.62	Toplam	366.766	758				
	D. Birden fazla tür	100	3.33	.66							

* $p < .05$, ** $p < .01$

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının düzenli olarak yapılan egzersiz türüne göre güven alt botunda [F (3-755)=5.818**, p<.01] düzenli olarak yürüyüş (\bar{X} =3.80) ve koşu yapanlarla (\bar{X} =3.76) düzenli olarak bisiklet süren öğrenciler arasında (\bar{X} =3.52) yürüyüş ve koşu yapan öğrencilerin lehine, düzenli olarak bisiklet süren ve birden fazla egzersiz yapan öğrenciler (\bar{X} =3.85) arasında düzenli olarak birden fazla türde egzersiz yapan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla düzenli olarak yürüyüş, koşu ve birden fazla egzersiz yapan öğrencilere göre bisiklet süren öğrencilerin daha az yazma eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Yazma Eğilimi Ölçeği'nin genelinde [F (3-755)=4.192**, p<.01] düzenli olarak koşu yapanlarla bisiklet süren öğrenciler arasında bisiklet sürenlerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle koşu yapan öğrencilere göre birden fazla egzersiz yapan ve bisiklet süren öğrencilerin daha yüksek yazma eğilimi ve alışkanlığına sahip oldukları ifade edilebilir. Tutku alt boyutunda [F (3-755)=3.225*, p<.05] düzenli olarak bisiklet süren öğrencilerle (\bar{X} =3.09) birden fazla türde egzersiz yapan öğrenciler (\bar{X} =3.46) arasında birden fazla türde egzersiz yapan öğrencilere yönelik olumlu anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumun nedeni daha fazla türde egzersiz yapmanın yazma kaygısını sadece bir türde egzersiz yapmaya oranla daha fazla düşürdüğü, beyne daha fazla kan gitmesini sağlayarak düşüncelerin düzenlenmesini kolaylaştırması olabilir.

Tablo 82. Okul derslerine yönelik baskı görme değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Baskı Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Yazma Süreci	A. Hiç	344	1.98	.74	Gruplar arası	89.010	4	22.253			A-B ^S A-C ^S A-D ^S A-E ^S B-C ^S B-D ^S B-E ^S C-E ^S
	B. Nadiren	302	2.20	.76	Gruplar içi	818.734	1320	.620			
	C. Bazen	387	2.50	.80					35.877**	.000	
	D.Sık sık	143	2.52	.80	Toplam	907.744	1324				
	E. Her zaman	149	2.74	.89							
Kaçınma	A. Hiç	344	1.53	.62	Gruplar arası	78.042	4	19.510			A-C ^S A-D ^S A-E ^S B-C ^S B-D ^S B-E ^S
	B. Nadiren	302	1.66	.57	Gruplar içi	662.869	1320	.502			
	C. Bazen	387	2.00	.79					38.852**	.000	
	D.Sık sık	143	2.13	.78	Toplam	740.911	1324				
	E. Her zaman	149	2.14	.84							

Yazma Hazzı	A. Hiç	344	2.68	1.16	Gruplar arası	47.205	4	11.801	
	B. Nadiren	302	2.80	1.09	Gruplar içi	1747.476	1320	1.324	A-C ^S
	C. Bazen	387	3.05	1.16					A-D ^S
	D.Sık sık	143	3.21	1.22	Toplam	1794.680	1324		A-E ^S
	E. Her zaman	149	3.08	1.17					B-D ^S
Yazma Kaygısı Ölçeği	A. Hiç	344	2.06	.62	Gruplar arası	68.536	4	17.134	
	B. Nadiren	302	2.22	.59	Gruplar içi	544.825	1320	.413	A-C ^S
	C. Bazen	387	2.5	.64					A-D ^S
	D.Sık sık	143	2.62	.67	Toplam	613.361	1324		A-E ^S
	E. Her zaman	149	2.65	.75					B-C ^S

*p<.05, **p<.01

Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarının ortaokul öğrencilerinin ailelerinden derslerine yönelik baskı görme düzeyi kapsamında ele alındığında yazma süreci [F (4-1320) =35.877**, p<.01] ve kaçınma[F (4-1320) =38.852**, p<.01] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (4-1320) =41.512**, p<.01] .01 değerinde Scheffe testi sonucunda hiç baskı görmeyen ve nadiren baskı gören öğrencilerle bazen, sık sık ve her zaman baskı gören öğrenciler arasında bazen, sık sık ve her zaman baskı gören öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Yani derslerine yönelik bazen, sık sık ve her zaman baskı gören öğrencilerin yazma kaygıları hiç baskı görmeyenlere ve bazen baskı görenlere oranla daha yüksektir. Buna ek olarak yazma süreci boyutunda hiç baskı görmeyen öğrencilerle bazen baskı gören öğrenciler arasında hiç baskı görmeyenlerin daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları, sık sık baskı göre öğrencilerle her zaman baskı görenler arasında her zaman baskı görenlerin daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Yazma hazzı alt boyutunda [F (2-1322) =8.914**, p<.01] .01 düzeyinde Scheffe testi sonucunda hiç baskı görmeyen öğrencilerle bazen, sık sık ve her zaman baskı görenler arasında bazen, sık sık ve her zaman baskı görenlerin lehine, nadiren baskı gören öğrencilerle sık sık baskı görenler arasında sık sık baskı görenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yazma Kaygısı Ölçeği ve tüm alt boyutları ele alındığında ortaokul öğrencilerinin ailelerinden derslerine yönelik baskı seviyesi arttıkça yazma kaygı düzeylerinin de arttığı

görülmektedir. Ailelerin çocuklarının derslerine yönelik uyguladıkları baskının aslında onların yazma gibi becerilerine zarar vermekte ve bu öğrencilerin yazmadan uzaklaşmalarına neden olduğu söylenebilir. Çünkü hayatın bir alanına yönelik yaşanan kaygının başka alanlara yönelik kaygı duygusunu tetiklemektedir.

Tablo 83. Okul derslerine yönelik baskı görme değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Baskı Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Güven	A. Hiç	344	3.80	.88	Gruplar arası	36.768	4	9.192			
	B. Nadiren	302	3.62	.85	Gruplar içi	1037.130	1320	.786			A-C ^S
	C. Bazen	387	3.42	.86					11.699**	.000	A-D ^S
	D.Sık sık	143	3.40	.94	Toplam	1073.898	1324				A-E ^S
	E. Her zaman	149	3.42	.99							
Süreklilik	A. Hiç	344	3.29	.89	Gruplar arası	5.290	4	1.322			
	B. Nadiren	302	3.21	.89	Gruplar içi	443.861	1320	.336			A-C ^{T,S}
	C. Bazen	387	3.15	.94					3.933*	.004	A-D ^T
	D.Sık sık	143	3.12	.94	Toplam	449.151	1324				
	E. Her zaman	149	3.21	1.05							
Tutku	A. Hiç	344	3.37	1.11	Gruplar arası	48.226	4	12.056			A-C ^S
	B. Nadiren	302	3.19	1.05	Gruplar içi	1646.953	1320	1.248			A-D ^S
	C. Bazen	387	3.00	1.10					9.663**	.000	A-E ^S
	D.Sık sık	143	2.80	1.16	Toplam	1695.179	1324				B-D ^S
	E. Her zaman	149	2.91	1.26							
Yazma Eğilimi Ölçeği	A. Hiç	344	3.49	.59	Gruplar arası	25.054	4	6.263			A-C ^{T,S}
	B. Nadiren	302	3.35	.59	Gruplar içi	600.461	1320	.455			A-D ^{T,S}
	C. Bazen	387	3.19	.65					13.769**	.000	A-E ^{T,S}
	D.Sık sık	143	3.11	.68	Toplam	625.515	1324				B-C ^{T,S}
	E. Her zaman	149	3.18	.67							B-D ^{T,S}

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt faktörlerinin okul derslerine yönelik baskı görme değişkenine göre analiz edilmesi sonucunda .01 düzeyinde Scheffe testi

kapsamında güven [F (4-1320)=11.699**, p<.01] ve tutku [F (4-1320)=9.663**, p<.01] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (4-1320)=2.343, p<.01] okul derslerine yönelik ailelerinden hiç baskı görmeyen öğrencilerle bazen, sık sık, her zaman baskı görenler arasında hiç baskı görmeyenlere yönelik ve tutku alt boyutunda nadiren baskı gören öğrencilerle her zaman baskı gören öğrenciler arasında nadiren baskı görenlere yönelik olumlu anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin genelinde okul derslerine yönelik nadiren baskı gören öğrencilerin bazen ve sık sık baskı gören öğrencilere göre daha fazla yazma eğilimine sahip olduklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bulgulardan hareketle okul derslerine yönelik hiç baskı görmeyen ve nadiren baskı gören öğrencilerin bazen, sık sık ve her zaman baskı gören öğrencilere göre daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Süreklilik alt boyutunda [F (4-1320)=19.503**, p<.01] Scheffe testi sonucunda .01 değerinde okul derslerine yönelik hiç baskı görmeyen öğrencilerle bazen, sık sık ve her zaman baskı gören öğrenciler arasında bazen ve hiç baskı görmeyenlere yönelik olumlu anlamlı fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin süreklilik kazanabilmeleri adına velilerin çocuklarının dersleriyle ilgilenmeleri gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin derslerine yönelik baskı düzeyi arttıkça yazma eğilimlerinin azaldığı ve yazma kaygılarının ise arttığı çıkarsanabilir. Buradan hareketle ortaokul öğrencileri ve yazma eğilimi arasında ters orantı olduğu ve öğrencilerin derslerine yönelik baskı görme düzeylerinin yazma kaygı ve eğilimleri üzerinde oldukça etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Buna ek olarak aynı analiz Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarına yönelik gerçekleştirildiğinde, okul derslerine yönelik baskı arttıkça öğrencilerin yazma kaygılarının da arttığı bulunmuş olması öğrencilerin okul derslerine yönelik gördüğü baskı arttıkça yazma eğilimlerinin neden azaldığına bir cevap niteliğindedir.

Tablo 84. Okulöncesi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim Alma Durumu	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yazma Süreci	Evet	796	2.28	.84310	1323	-2.767	.006*
	Hayır	529	2.41	.79941			
Kaçınma	Evet	796	1.78	.74373	1323	-2.806	.005*
	Hayır	529	1.90	.74972			
Yazma Hazzı	Evet	796	2.88	1.17130	1323	-1.589	.112
	Hayır	529	2.98	1.15189			
Yazma Kaygısı Ölçeği	Evet	796	2.31	.70785	1323	-3.060	.002*
	Hayır	529	2.43	.63172			

*p<.05, **p<.01

Okulöncesi eğitim almış olma durumu değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonucunda yazma süreci [t(1323)=-2.767; p<.05], yazma hazzı [t(1323)=-2.806; p<.05] alt boyutları ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nin genelinde [t(1323)=-3.060; p<.05] okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yani okulöncesi eğitim almamış olan öğrencilerin, almış olanlara göre daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları söz konusudur. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin öğrencilerin yazma gibi temel dil becerilerine yönelik kendilerine güven duymalarını ve daha az kaygısı yaşamalarını sağladığı söylenebilir. Bu durum okul öncesi eğitimin öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenimine ön hazırlık niteliğinde olmasının yansımasıdır. Çünkü öğrencilerin okulöncesi eğitimle okul hayatına yönelik deneyim kazanmaları sağlanmakta, böylece okula başlanan süreçte onların karşılaştıkları problemlerle daha kolay baş etmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla okulöncesi eğitim, yazma becerilerinin gelişim sürecini kolaylaştırma ve hızlandırması yönüyle öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini düşürmektedir.

Tablo 85. Okulöncesi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim Alma Durumu	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	Evet	796	3.63	.91	1323	3.198	.001**
	Hayır	529	3.47	.88			
Süreklilik	Evet	796	3.22	.94	1323	-3.757	.614
	Hayır	529	3.20	.96			
Tutku	Evet	796	3.15	.59	1323	1.590	.112
	Hayır	529	3.05	.57			
Yazma Eğilimi Ölçeği	Evet	796	3.33	.70	1323	.584	.016*
	Hayır	529	3.24	.67			

*p<.05, **p<.01

Okul öncesi eğitim almış olma durumu özelinde Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları ele alındığında, ölçeğin güven [t(1323)=3.198**; p<.01] ve ölçeğin genelinde [t(1323)=.584*; p<.05] okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alan öğrencelerin, ilk okuma ve yazmaya yönelik hazırbulunuşluklarını daha yüksek olması sebebiyle bu öğrencilerin yazma konusunda kendilerine güven duydukları söylenebilir. Ayrıca bu öğrencilerin kalem tutma ve çizgi çalışmalarına diğer öğrencilerden önce başlaması okuma ve yazma becerileri gelişimlerine katkı sağladığından yazma becerilerini daha kolay edindikleri ve daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Ölçeğin tutku ve süreklilik alt boyutlarında anlamlı fark bulunamamış olmasına karşın söz konusu boyutlara ilişkin bulgular, okulöncesi eğitim almış öğrencilerin almamış olanlara oranla yazmaya daha eğilimli oldukları yönünde, güven alt boyutu ve ölçeğin geneli kapsamında elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Tablo 86. Okulöncesi eğitim süresi değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yazma Süreci	1 yıl	569	2.24	.83	791	-1.930	.054
	2 yıl ve üzeri	224	2.37	.86			
Kaçınma	1 yıl	569	1.77	.74	791	-.685	.494
	2 yıl ve üzeri	224	1.81	.75			
Yazma Hazzı	1 yıl	569	2.88	1.18	791	.199	.842
	2 yıl ve üzeri	224	2.86	1.15			
Yazma Kaygısı Ölçeği	1 yıl	569	2.30	.71	791	-.894	.371
	2 yıl ve üzeri	224	2.35	.70			

*p<.05, **p<.01

Okulöncesi eğitim süresi değişkenine göre Yazma Kaygısı Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak yazma süreci ve kaçınma alt boyutları ile ölçeğin genelinde 2 yıl ve daha fazla eğitim alan öğrencilerin daha yüksek değerlerde cevap verdikleri dikkat çekmektedir. Dolayısıyla 2 yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan öğrencilerin 1 yıl okul öncesi eğitim alanlara oranla daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Bu durum 2 yıl ve daha fazla süre okul öncesi eğitim alan çocukların daha erken yaşta anne ve babadan uzaklaşmak zorunda kalmaları ve ayrılık kaygısı yaşamaları olabilir. Buna karşın 2 yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan öğrencilerin daha fazla yazma hazzı yaşadıkları da söylenebilir. Bu durum okul öncesi eğitim süresi uzadıkça öğrencilerin ilk okuma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğinin yansımasıdır.

Tablo 87. Okulöncesi eğitim süresi değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	1 yıl	569	3.64	.91	791	.750	.453
	2 yıl ve üzeri	224	3.59	.91			
Süreklilik	1 yıl	569	3.23	.59	791	.571	.568
	2 yıl ve üzeri	224	3.20	.59			
Tutku	1 yıl	569	3.10	1.14	791	-1.639	.102
	2 yıl ve üzeri	224	3.25	1.14			

Yazma Eğilimi Ölçeği	1 yıl	569	3.32	.71	791	-.402	.687
	2 yıl ve üzeri	224	3.35	.68			

*p<.05, **p<.01

Okul öncesi eğitim süresine göre Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları analiz edildiğinde ölçeğin genelinde alt boyutlarına yönelik anlamlı fark tespit edilmemiştir. Anlamlı fark bulunmamasına karşın, tutku alt boyutu ile ölçeğin genelinin ortalamaları incelendiğinde iki yıl ve daha fazla okul öncesi eğitim alan öğrencilerin daha yüksek değerlerde cevap verdikleri, dolayısıyla daha çok yazma eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Bulgulardan hareketle, okul öncesi eğitim ile ilk okuma yazmaya yönelik kazanılan hazırbulunuşluğu ve temel dil becerilerinin gelişimini artırması nedeniyle yazma alışkanlığının kazandırılmasına olumlu yansıdığı söylenebilir.

Tablo 88. Günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Durum	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yazma Süreci	Evet	962	2.27	.82	1323	-3.958	.000**
	Hayır	363	2.47	.84			
Kaçınma	Evet	962	1.76	.71	1323	-5.159	.000**
	Hayır	363	2.00	.81			
Yazma Hazzı	Evet	962	2.86	1.16	1323	-2.883	.004*
	Hayır	363	3.07	1.16			
Yazma Kaygısı Ölçeği	Evet	962	2.30	.67	1323	-5.156	.000**
	Hayır	363	2.51	.67			

*p<.05, **p<.01

Kitap okuma durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları değerlendirildiğinde yazma süreci [t(1323)=-3.958; p<.05], kaçınma [t(1323)=-5.159; p<.05] ve yazma hazzı [t(1323)=-2.883; p<.05] alt boyutları ile ölçeğin genelinde [t(1323)=-5.156; p<.05] kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Fakat kaygının istenmeyen bir durum olduğu göz önüne alındığında kitap okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin, düzenli kitap okumayan öğrencilere oranla daha düşük düzeyde yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Okumanın yazma için ön koşul olduğu göz önünde

bulundurulduğunda okuma becerilerinin gelişiminin yazma becerilerini olumlu etkilemesi doğal bir durumdur. Ek olarak yazılacak konu ile ilgili belli bir birikime sahip olmak ve yazılmak istenen türle ilgili örneklerle karşılaşmış olmak yazma işleminin daha özgüvenli gerçekleştirilmesine ve daha kaliteli metin yazılabilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla okuma becerisi ile yazma becerisinin pek çok konuda birbirini desteklediği; okuma alışkanlığının da yazma kaygısının daha düşük hissedilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 89. Günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Durum	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	Evet	962	3.59	.89	1323	1.984	.047*
	Hayır	363	3.48	.93			
Süreklilik	Evet	962	3.22	.58	1323	1.634	.103
	Hayır	363	3.17	.58			
Tutku	Evet	962	3.14	1.13	1323	1.693	.091
	Hayır	363	3.02	1.14			
Yazma Eğilimi Ölçeği	Evet	962	3.32	.69	1323	2.259	.024*
	Hayır	363	3.22	.69			

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının günlük kitap okuma durumuna göre değerlendirilmesi sonucunda güven [t(1323)=1.984*; p<.05] alt boyutunda ve ölçeğin genelinde [t(1323)=2.259*; p<.05] anlamlı fark bulunmuştur. Yazma Eğilimi Ölçeği'nin genelinde ve güven alt boyutunda kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin edindiği birikimden dolayı yazma konusunda hazırbulunuşluk düzeyleri arttığı ve kendilerine daha fazla güven duyarak yazdıkları için okuma alışkanlığı olan öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçeğin süreklilik ve tutku alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak bulgular; okuma alışkanlığı olan öğrencilerin daha fazla yazma eğilimi gösterdiklerine yöneliktir ve güven alt boyutu ile ölçeğin geneline ilişkin veriler doğrultusundadır.

Tablo 90. Günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Yazma Süreci	A. 0-30 dk.	388	2.32	.82	Gruplar arası	1.253	2	.627			
	B. 31-60 dk.	408	2.2	.81	Gruplar içi	641.815	959	.669	.936	.392	
	C. 61 dk. ve üzeri	166	2.24	.84	Toplam	643.068	961				
Kaçınma	A. 0-30 dk.	388	1.87	.77	Gruplar arası	6.802	2	3.401			
	B. 31-60 dk.	408	1.70	.66	Gruplar içi	481.100	959	.502	6.779**	.001	A-B ^{T, S, L} A-C ^{T, S, L}
	C. 61 dk. ve üzeri	166	1.68	.67	Toplam	487.901	961				
Yazma Hazzı	A. 0-30 dk.	388	3.06	1.19	Gruplar arası	33.813	2	16.906			A-B ^{T, S, L}
	B. 31-60 dk.	408	2.8	1.11	Gruplar içi	1259.875	959	1.314	12.869**	.000	A-C ^{T, S, L} B-C ^{T, S, L}
	C. 61 dk. ve üzeri	166	2.53	1.15	Toplam	1293.688	961				
Yazma Kaygısı Ölçeği	A. 0-30 dk.	388	2.41	.70	Gruplar arası	9.647	2	4.823			
	B. 31-60 dk.	408	2.25	.63	Gruplar içi	427.921	959	.446	10.810**	.000	A-B ^{T, S, L} A-C ^{T, S, L}
	C. 61 dk. ve üzeri	166	2.15	.68	Toplam	437.568	961				

*p<.05, **p<.01

Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarına günlük kitap okuma süresine ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda kaçınma [F (2-959)=6.779**, p<.01], yazma hazzı [F (2-959)=12.836**, p<.01] alt boyutları ve ölçeğin genelinde [F (2-959)=10.810**, p<.01] .01 değerinde Tukey, Scheffe ve LSD testlerine göre günlük 0-30 dk. kitap okuyan öğrenciler ile 31-60 dk. ve 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında 0-31 dk. okuyanların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Fakat yazma kaygısının istenmeyen bir durum olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu doğrultuda günlük 0-31 dk. kitap okuyan öğrencilerin 31-60 dk. ile 61 ve üzeri dk. kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Ölçeğin yazma süreci alt boyutunda [F (2-959)=.936, p>.05] günlük kitap okuma süresine ilişkin bir anlamlı fark tespit edilememiştir. Ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde kitap okuma süresi arttıkça yaşanan kaygı seviyesinin azaldığı görülmektedir. Buradan hareketle kitap okuma aktivitesinin, yazma kaygısıyla baş edebilmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Bu, dil becerilerinin birbirlerini destekleme özelliğinden kaynaklanan bir durumdur. Çünkü okuma becerisi yazma

becerisinin öğrenilmesinde ve geliştirilmesinde ön koşuldur ve yazma işlemi sırasında konuyla ilgili birikime sahip olma ve kolay yazabilme okuma alışkanlığıyla ilişkilidir. Dolayısıyla öğrencinin yazma becerilerinin gelişimini destekleyen, yazmayı kolaylaştıran okuma, öğrencinin yazmaya yönelik özgüvenini ve isteğini artırarak yazma kaygısının düşmesine yardımcı olmaktadır.

Tablo 91. Günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Güven	A. 0-30 dk.	388	3.40	.92	Gruplar arası	29.220	2	14.610			A-B ^{T, S, L}
	B. 31-60 dk.	408	3.67	.82	Gruplar içi	730.380	959	.762	19.183**	.000	A-C ^{T, S, L}
	C. 61 dk. ve üzeri	166	3.86	.87	Toplam	759.599	961				B-C ^{T, L}
Süreklilik	A. 0-30 dk.	388	3.21	.92	Gruplar arası	.474	2	.237			
	B. 31-60 dk.	408	3.23	.95	Gruplar içi	327.089	959	.341	.696	.499	
	C. 61 dk. ve üzeri	166	3.27	.98	Toplam	327.563	961				
Tutku	A. 0-30 dk.	388	2.95	1.12	Gruplar arası	36.187	2	18.094			A-B ^{T, S, L}
	B. 31-60 dk.	408	3.17	1.10	Gruplar içi	1185.824	959	1.237	14.633**	.000	A-C ^{T, S, L}
	C. 61 dk. ve üzeri	166	3.50	1.11	Toplam	1222.011	961				B-C ^{T, S, L}
Yazma Eğilimi Ölçeği	A. 0-30 dk.	388	3.19	.64	Gruplar arası	16.038	2	8.019			A-B ^{T, S, L}
	B. 31-60 dk.	408	3.36	.59	Gruplar içi	435.360	959	.454	17.665**	.000	A-C ^{T, S, L}
	C. 61 dk. ve üzeri	166	3.55	.57	Toplam	451.398	961				B-C ^{T, S, L}

*p<.05, **p<.01

Günlük kitap okuma değişkenine göre Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları ele alındığında güven [F (2-959)=19.183**, p<.01] ve tutku [F (2-959)=14.633**, p<.01] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (2-959)=17.665**, p>.01] Tukey, Scheffe ve LSD testleri sonucunda .01 düzeyinde günlük 0-30 dk. kitap okuyan öğrencilerle günlük 30-60 dk. ile 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında günlük 30-60 dk. ile 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin lehine; günlük 31 ile 60 dk. arasında kitap okuyan öğrencilerle 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla günlük daha çok kitap okuyan öğrencilerin daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Süreklilik [F (2-959)=.696, p>.05] alt boyutunda herhangi bir anlamlı fark tespit edilememiştir.

Ancak süreklilik alt boyutunda elde edilen bulgularla güven ve tutku alt boyutları ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nin geneline ait bulgular ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma süreleri arttıkça yazma eğilimlerinin de arttığı yönünde benzerlik göstermektedir. Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları kapsamında kitap okuma süresi arttıkça ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının azaldığı yönündeki bulgular bu durumu desteklemektedir. Buna ek olarak kitap okuma etkinlikleri; okuma becerilerinin yanında hayal ve düşünce dünyasını geliştirmekte, kelime dağarcığını artırmakta, örnek cümle kullanımları ve metin türleri ile karşılaşılmasını sağlaması yönüyle yazma becerilerini desteklemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yazma eğilim düzeylerinin artmasını sağlamaktadır.

Tablo 92. Oyun oynama ortamı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Ortam	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																
Yazma Süreci	Sanal	644	2.36	.82	1323	1.483	.138																																
	Gerçek	681	2.30	.84				Kaçınma	Sanal	644	1.92	.76	1323	4.506	.000**	Gerçek	681	1.74	.72	Yazma Hazzı	Sanal	644	3.07	1.16	1323	4.618	.000**	Gerçek	681	2.77	1.15	Yazma Kaygısı Ölçeği	Sanal	644	2.45	.68	1323	4.895	.000**
Kaçınma	Sanal	644	1.92	.76	1323	4.506	.000**																																
	Gerçek	681	1.74	.72				Yazma Hazzı	Sanal	644	3.07	1.16	1323	4.618	.000**	Gerçek	681	2.77	1.15	Yazma Kaygısı Ölçeği	Sanal	644	2.45	.68	1323	4.895	.000**	Gerçek	681	2.27	.67								
Yazma Hazzı	Sanal	644	3.07	1.16	1323	4.618	.000**																																
	Gerçek	681	2.77	1.15				Yazma Kaygısı Ölçeği	Sanal	644	2.45	.68	1323	4.895	.000**	Gerçek	681	2.27	.67																				
Yazma Kaygısı Ölçeği	Sanal	644	2.45	.68	1323	4.895	.000**																																
	Gerçek	681	2.27	.67																																			

*p<.05, **p<.01

Oyun oynama ortamı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları değerlendirildiğinde kaçınma [t(1323)=4.506; p<.05] ve yazma hazzı [t(1323)=4.618; p<.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [t(1323)=4.895; p<.05] sanal ortamda oyun oynayan öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla daha çok sanal ortamda oynayan öğrencilerin, daha çok gerçek oyun ortamını tercih eden öğrencilere oranla daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Bu durum gerçek oyun ortamında zihinsel ve fiziksel aktiviteleri en üst düzeyde gerçekleştiren ve sosyalleşen bireyin, kaygının vücuda olan etkisini ve olası kaygı durumunu azaltabildiğinin yansımasıdır. Ölçeğin yazma süreci alt boyutunda anlamlı fark bulunamamış olmasına rağmen ölçeğin diğer alt boyutları

ve ölçeğin genelinde olduğu gibi daha çok sanal ortamda oynayan çocukların, daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları yönünde bir sonuç elde edilmiştir. Bu durum sanal ortamda gerçek ortamdaki daha çok vakit geçiren çocukların yazma kaygısı yaşama oranlarının yüksek olduğu bulgusunu güçlendirmektedir.

Tablo 93. Oyun oynama ortamı değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Ortam	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	Sanal	644	3.44	.91	1323	-4.603	.000**
	Gerçek	681	3.67	.88			
Süreklilik	Sanal	644	3.17	.59	1323	-2.453	.014
	Gerçek	681	3.25	.57			
Tutku	Sanal	644	2.96	1.10	1323	-4.737	.000**
	Gerçek	681	3.25	1.14			
Yazma Eğilimi Ölçeği	Sanal	644	3.19	.68	1323	-5.319	.000**
	Gerçek	681	3.39	.68			

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının daha çok tercih edilen oyun ortamı değişkenine yönelik analizi sonucunda, güven [t(1323)=-4.603; p<.05] ve tutku [t(1323)=-4.737; p<.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [t(1323)=-5.319; p<.05] daha çok gerçek ortamda oyun oynayan ortaokul öğrencilerinin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla teknolojik araçlar, video oyunları, sosyal medya gibi daha çok sanal ortamda vakit geçiren öğrencilere oranla daha çok park, sokak gibi oyun sahalarında, yani gerçek ortamda oyun oynayan çocukların daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun daha çok gerçek ortamda vakit geçirmeyi tercih eden çocukların yazma kaygısı yaşama olasılıklarının daha düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Buna ek olarak gerçek ortamda oyun oynamayı tercih eden çocukların etmeyenlere oranla daha fazla gözlem becerilerinin gelişmiş olması, oyunlarını elle tutulabilen canlı nesnelere kinestetik olarak gerçekleştiren çocukların zihin gelişimlerinin olumlu etkilenmesi bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. Anlamlı fark olmamasına karşın süreklilik alt boyutuna ait verilerin ölçeğin diğer alt boyutları ve geneline ait bulgularla aynı doğrultuda olması, bu tespiti güçlendirmektedir.

Tablo 94. Günlük sanal ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Yazma Süreci	A. 0-30 dk.	584	2.31	.85	Gruplar arası	3.448	2	1.724			
	B. 31-60 dk.	297	2.26	.80	Gruplar içi	904.296	1322	.684	2.520	.081	
	C. 61 dk. ve üzeri	444	2.39	.82	Toplam	907.744	1324				
Kaçınma	A. 0-30 dk.	584	1.72	.69	Gruplar arası	21.383	2	10.691			
	B. 31-60 dk.	297	1.79	.78	Gruplar içi	719.529	1322	.544	19.643**	.000	A-C ^{T, S, L} B-C ^{T, S, L}
	C. 61 dk. ve üzeri	444	2.00	.77	Toplam	740.911	1324				
Yazma Hazzı	A. 0-30 dk.	584	2.76	1.18	Gruplar arası	37.667	2	18.833			
	B. 31-60 dk.	297	2.87	1.12	Gruplar içi	1757.014	1322	1.329	14.170**	.000	A-C ^{T, S, L} B-C ^{T, S, L}
	C. 61 dk. ve üzeri	444	3.15	1.14	Toplam	1794.680	1324				
Yazma Kaygısı Ölçeği	A. 0-30 dk.	584	2.26	.68	Gruplar arası	16.850	2	8.425			
	B. 31-60 dk.	297	2.30	.67	Gruplar içi	596.511	1322	.451	18.67**	.000	A-C ^{T, S, L} B-C ^{T, S, L}
	C. 61 dk. ve üzeri	444	2.52	.66	Toplam	613.361	1324				

*p<.05, **p<.01

Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarının günlük sanal ortamda oynama süresi değişkenine göre analiz edilmesi sonucunda kaçınma [F (2-1322)=19.643**, p<.01], yazma hazzı [F (2-1322)=14.170**, p<.01] alt boyutları ve ölçeğin genelinde [F (2-1322)=18.67**, p<.01] .01 düzeyinde Tukey, Scheffe ve LSD testleri sonucunda günlük sanal ortamda 0-30 ve 31-60 dk. oynayan öğrencilerle 61 dk. ve üzeri oynayan öğrenciler arasında sanal ortamda günlük 61 dk. ve üzerinde vakit geçiren öğrencilere yönelik anlamlı fark bulunmuştur. Yani sanal ortamda günlük 61 dk. ve üzerinde vakit geçiren öğrencilerin yazma kaygıları günlük sanal ortamda 0-30 ve 31-60 dk. oynayan öğrencilere göre daha yüksek yazma kaygısına sahip oldukları söylenebilir. Yazma süreci alt boyutunda [F (2-1322) =2.520, p>.05] günlük sanal ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin anlamlı fark tespit edilememiştir. Ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında ortaokul öğrencilerinin sanal ortamda oynama süresi arttıkça yazma kaygılarının yükseldiğine yönelik bulgu elde edilmiştir. Bu durum, sanal ortamda fazla vakit geçiren öğrencilerin daha az hareket etmeleri ve sosyalleşmeleri, daha fazla yalnızlık hissetmeleri kendilerini sosyal medyada kabul gören insan tipine sokma

çabası içinde olmaları ve şiddet içerikli oyunlarla ilgilenmeleri gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Ek olarak sanal ortamda fazla vakit geçiren çocukların zamanla derslerinden uzaklaşmaları ve dil becerilerini daha az kullanmaları elde edilen bulguların nedeni olarak gösterilebilir.

Tablo 95. Günlük sanal ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Güven	A. 0-30 dk.	584	3.66	.89	Gruplar arası	15.400	2	7.700			A-C ^{T, S, L} B-C ^{T, S, L}
	B. 31-60 dk.	297	3.59	.86	Gruplar içi	1058.498	1322	.801	9.617**	.000	
	C. 61 dk. ve üzeri	444	3.41	.92	Toplam	1073.898	1324				
Süreklilik	A. 0-30 dk.	584	3.23	.96	Gruplar arası	2,124	2	1.062			A-C ^L B-C ^L
	B. 31-60 dk.	297	3.25	.90	Gruplar içi	447,027	1322	.338	3.140*	.044	
	C. 61 dk. ve üzeri	444	3.16	.97	Toplam	449,151	1324				
Tutku	A. 0-30 dk.	584	3.32	1.12	Gruplar arası	71.859	2	35.929			A-C ^{T, S, L} B-C ^{T, S, L}
	B. 31-60 dk.	297	3.17	1.06	Gruplar içi	1623.320	1322	1.228	29.260**	.000	
	C. 61 dk. ve üzeri	444	2.79	1.12	Toplam	1695.179	1324				
Yazma Eğilimi Ölçeği	A. 0-30 dk.	584	3.12	.61	Gruplar arası	20,991	2	10.496			A-C ^{T, S, L} B-C ^{T, S, L}
	B. 31-60 dk.	297	3.33	.57	Gruplar içi	604,524	1322	.457	22.952**	.000	
	C. 61 dk. ve üzeri	444	3.40	.66	Toplam	625,515	1324				

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının günlük sanal ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin analizi sonucunda güven [F (2-1322)=9.617**, p<.01], süreklilik [F (2-1322)=3.140*, p>.05] ve tutku [F (2-1322)=29.260**, p>.01] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (2-1322)= 22.952**, p>.01] günlük sanal ortamda 0-30 ve 31-60 dk. vakit geçiren öğrencilerle 61 dk. ve üzerinde vakit geçiren öğrenciler arasında günlük sanal ortamda 0-30 ve 31-60 dk. ve üzerinde oynayan öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ortaokul öğrencilerinin günlük sanal ortamda oynadıkları süre arttıkça yazma eğilimlerinin azaldığı ifade edilebilir. Bu durum sanal ortamda geçirilen süre arttıkça öğrencilerin yazma gibi sanatsal faaliyetlere olan ilgileri ve ayırdıkları süre azalmaktadır. Ayrıca Yazma Kaygısı Ölçeği'nin söz konusu değişkene ilişkin analizi sonucunda elde edilen bulgular sanal ortamda harcanan

süre arttıkça yazma kaygısının da arttığı yönünde durumu destekler niteliktedir. Yazma kaygısının yazma eğilimini olumsuz etkileyen bir durum olduğu göz önünde bulundurulursa iki ölçekten elde edilen bulgular birbirlerini desteklemektedir.

Tablo 96. Günlük gerçek ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	K.O	f	p	Fark
Yazma Süreci	A. 0-30 dk.	494	2.38	.82	Gruplar arası	3.168	2	1.584			
	B. 31-60 dk.	287	2.24	.81	Gruplar içi	904.577	1322	.684	2.315	.099	
	C. 61 dk. ve üzeri	544	2.33	.85	Toplam	907.744	1324				
Kaçınma	A. 0-30 dk.	494	1.87	.75	Gruplar arası	3.355	2	1.678			A-B ^{T, L}
	B. 31-60 dk.	287	1.73	.68	Gruplar içi	737.556	1322	.558	3.007*	.050	B-C ^L
	C. 61 dk. ve üzeri	544	1.85	.78	Toplam	740.911	1324				
Yazma Hazzı	A. 0-30 dk.	494	2.95	1.18	Gruplar arası	2.475	2	1.238			
	B. 31-60 dk.	287	2.84	1.15	Gruplar içi	1792.205	1322	1.356	.913	.402	
	C. 61 dk. ve üzeri	544	2.93	1.15	Toplam	1794.680	1324				
Yazma Kaygısı Ölçeği	A. 0-30 dk.	494	2.40	.69	Gruplar arası	2.949	2	1.475			A-B ^{T, S, L}
	B. 31-60 dk.	287	2.27	.67	Gruplar içi	610.412	1322	.462	3.193*	.041	B-C ^L
	C. 61 dk. ve üzeri	544	2.37	.68	Toplam	613.361	1324				

*p<.05, **p<.01

Ortaokul öğrencilerinin günlük gerçek ortamda oyun oynama süreleri Yazma Kaygısı Ölçeği ve ölçeğin alt boyutları kapsamında ele alındığında kaçınma [F (2-1322)=3.007*, p<.05] alt boyutu ve ölçeğin genelinde [F (2-1322)=3.193*, p<.05] .05 düzeyinde günlük gerçek ortamda 31-60 dk. vakit geçiren öğrencilerse 0-30 dk. ile 61 dk. ve üzeri vakit geçiren öğrenciler arasında 0-30 dk. ile 61 dk. ve üzeri oyun oynayan öğrencilere yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu doğrultuda günlük gerçek ortamda 30 dk. ve daha az vakit geçiren öğrencilerle bir saatten fazla vakit geçiren öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları ifade edilebilir. Aslında bir saatten fazla gerçek ortamda oyun oynayan öğrencilerin daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları söylenemez. Aslında bu kategorideki yazma kaygı ortalamasını yükselten öğrenciler muhtemelen günlük 4 saatten daha fazla gerçek ortamda oyun oynayan öğrencilerdir. Çünkü

vaktinin büyük bir kısmını sokak, park, oyun sahaları gibi ortamlarda harcayan çocuklar yazma gibi kendilerini geliştirecek etkinliklere zaman ayıramayacaklarından bu becerilerinin gelişimlerini sağlayamayacaklardır. Oyun oynama süresinin daha fazla kategoriye ayrılmış halde değerlendirilen bir araştırma yapılabilir. Yazma süreci [F (2-1322)=2.315, p>.05] ve yazma hazzı [F (2-1322)=.913, p>.05] alt boyutlarında günlük gerçek ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak söz konusu boyutlara ilişkin bulgular günlük 30 dk. ve altında vakit geçiren öğrencilerin daha fazla yazma kaygısı yaşadıklarına yönelik olarak anlamlı fark elde edilen süreklilik alt boyutu ve ölçeğin geneline ait bulgularla örtüşmektedir. Dolayısıyla yarım saatten fazla gerçek ortamda oyun oynamak, çocukların streslerini atmaları, zihinsel gelişimlerini artırmaları, zihindeki düşüncelerini düzenleyebilmelerini sağladığından yazma kaygı seviyelerini düşürmektedir, denilebilir.

Tablo 97. Günlük gerçek ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	Sd	K.O	f	p	Fark
Güven	A. 0-30 dk.	494	3.56	.91	Gruplar arası	.016	2	.008			
	B. 31-60 dk.	287	3.57	.89	Gruplar içi	1073.882	1322	.812	.010	.990	
	C. 61 dk. ve üzeri	544	3.56	.90	Toplam	1073.898	1324				
Süreklilik	A. 0-30 dk.	494	3.19	.94	Gruplar arası	1.163	2	.581			
	B. 31-60 dk.	287	3.27	.93	Gruplar içi	447.988	1322	.339	1.715	.180	
	C. 61 dk. ve üzeri	544	3.20	.97	Toplam	449.151	1324				
Tutku	A. 0-30 dk.	494	3.12	1.14	Gruplar arası	3.603	2	1.801			
	B. 31-60 dk.	287	3.19	1.09	Gruplar içi	1691.576	1322	1.280	1.408	.245	
	C. 61 dk. ve üzeri	544	3.05	1.14	Toplam	1695.179	1324				
Yazma Eğilimi Ölçeği	A. 0-30 dk.	494	3.29	.63	Gruplar arası	.922	2	.461			
	B. 31-60 dk.	287	3.34	.61	Gruplar içi	624.593	1322	.472	.976	.377	
	C. 61 dk. ve üzeri	544	3.27	.63	Toplam	625.515	1324				

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının günlük gerçek ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin ele alındığında güven [F (2-1322)=.010, p<.05] süreklilik [F (2-1322)=1.715, p>.05], tutku [F (2-1322)=1.408, p>.05] alt

boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F (2-1322)=.976, p>.05] anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak bulgular incelendiğinde günlük park, bahçe, sokak gibi alanlarda 61 dk. ve üzeri vakit geçiren öğrencilerin en düşük yazma eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarının analizi sonucunda günlük gerçek ortamda 61 dk. ve üzerinde oyun oynayan öğrencilerin kaygı seviyelerinin yüksek olması durumunu açıklar niteliktedir. Çünkü öğrencilerinin yazma etkinliğine yeterince vakit ayırmayıp gereğinden fazla gerçek ortamda vakit geçirmeleri yazma becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Tablo 98. Düzenli uyuma durumu değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Düzenli Uyku Alışkanlığı	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																
Yazma Süreci	Evet	825	2.22	.81	1323	-6.160	.000**																																
	Hayır	500	2.50	.83				Kaçınma	Evet	825	1.72	.69	1323	-7.057	.000**	Hayır	500	2.01	.80	Yazma Hazzı	Evet	825	2.77	1.16	1323	-6.134	.000**	Hayır	500	3.17	1.12	Yazma Kaygısı Ölçeği	Evet	825	2.23	.66	1323	-8.687	.000**
Kaçınma	Evet	825	1.72	.69	1323	-7.057	.000**																																
	Hayır	500	2.01	.80				Yazma Hazzı	Evet	825	2.77	1.16	1323	-6.134	.000**	Hayır	500	3.17	1.12	Yazma Kaygısı Ölçeği	Evet	825	2.23	.66	1323	-8.687	.000**	Hayır	500	2.56	.66								
Yazma Hazzı	Evet	825	2.77	1.16	1323	-6.134	.000**																																
	Hayır	500	3.17	1.12				Yazma Kaygısı Ölçeği	Evet	825	2.23	.66	1323	-8.687	.000**	Hayır	500	2.56	.66																				
Yazma Kaygısı Ölçeği	Evet	825	2.23	.66	1323	-8.687	.000**																																
	Hayır	500	2.56	.66																																			

*p<.05, **p<.01

Düzenli uyku alışkanlığına yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları ele alındığında yazma süreci [t(1323)=-6.160; p<.05], kaçınma [t(1323)=-7.057; p<.05] ve yazma hazzı [t(1323)=-6.134; p<.05] alt boyutları ile ölçeğin genelinde [t(1323)=-8.687; p<.05] düzenli uyku alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Fakat yazma kaygısının istenmeyen bir durum olduğu göz önünde bulundurulduğunda düzenli uyku alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısı yaşadığı bu durumun yazma becerilerine olumsuz yansıdığı söylenebilir. Elde edilen bulgulardan hareketle; düzenli uykunun, vücudun yenilenmesini, zihnin ve organların düzenli işleyişini desteklemesi yönüyle öğrencilerin yazma konusunda karşılaştıkları problemlerle baş edebilmelerine, daha kolay öğrenmelerine, daha düzenli cümle

kurabilmelerine ve psikolojik olarak daha rahat hissetmelerine yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 99. Düzenli uyuma durumu değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Düzenli Uyku Alışkanlığı	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Güven	Evet	825	3.69	.86	1323	6.962	.000**
	Hayır	500	3.34	.93			
Süreklilik	Evet	825	3.25	.58	1323	3.303	.001**
	Hayır	500	3.14	.58			
Tutku	Evet	825	3.26	1.12	1323	6.279	.000**
	Hayır	500	2.86	1.11			
Yazma Eğilimi Ölçeği	Evet	825	3.40	.68	1323	7.463	.000**
	Hayır	500	3.11	.67			

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının düzenli uyku alışkanlığına sahip olma değişkeni açısından analiz edilmesi sonucunda; güven [t(1323)=6.962; p<.01], süreklilik [t(1323)=3.303; p<.01], tutku [t(1323)=6.279; p<.01] alt boyutları ve ölçeğin genelinde [t(1323)=7.463; p<.01] düzenli uyku alışkanlığına sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla düzenli uyku alışkanlığına sahip öğrencilerin daha fazla yazma anında kendilerine güven duydukları, yazma tutku ve eğilim oranlarının yüksek olduğu söylenebilir. Düzenli uyku uyumanın zihnin düzenlenmesinde etkili olduğu ve bu durumun öğrencilerin daha kaliteli metin oluşturabilmelerini sağlaması yönüyle yazma konusundaki özgüvenlerine olumlu yansıdığı ifade edilebilir. Ek olarak düzenli uyku alışkanlığının yazma kaygı oranını düşürdüğü tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kendilerini psikolojik olarak daha rahat hissetmeleri, yazma eğilimlerine olumlu yansımaktadır.

Tablo 100. Günlük uyuma süresi değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	Sd	K.O	f	p	Fark
Yazma Süreci	A. 0-7 saat	195	2.37	.81	Gruplar arası	6.642	3	2.214	3.407*	.017	A-D ^{T,s}
	B. 7+ - 8 saat	216	2.21	.74	Gruplar içi	539.412	830	.650			
	C. 8+ - 9 saat	190	2.20	.81	Toplam	546.053	833				
	D. 9 saat üzeri	233	2.13	.86							
Kaçınma	A. 0-7 saat	195	1.87	.73	Gruplar arası	6.648	3	2.216	4.641**	.003	A-B ^T A-D ^{T,s}
	B. 7+ - 8 saat	216	1.69	.62	Gruplar içi	396.310	830	.477			
	C. 8+ - 9 saat	190	1.73	.71	Toplam	402.958	833				
	D. 9 saat üzeri	233	1.63	.71							
Yazma Hazzı	A. 0-7 saat	195	2.80	1.20	Gruplar arası	13.599	3	4.533	3.386*	.018	B-D ^{T,s}
	B. 7+ - 8 saat	216	2.87	1.09	Gruplar içi	1111.144	830	1.339			
	C. 8+ - 9 saat	190	2.85	1.16	Toplam	1124.743	833				
	D. 9 saat üzeri	233	2.56	1.17							
Yazma Kaygısı Ölçeği	A. 0-7 saat	195	2.35	.65	Gruplar arası	6.534	3	2.178	5.012**	.002	A-D ^{T,s}
	B. 7+ - 8 saat	216	2.26	.59	Gruplar içi	360.698	830	.435			
	C. 8+ - 9 saat	190	2.26	.66	Toplam	367.232	833				
	D. 9 saat üzeri	233	2.11	.72							

*p<.05, **p<.01

Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları ortaokul öğrencilerinin günlük uyku süresine göre analiz edildiğinde yazma süreci [F (3-830)=3.407*, p<.05] kaçınma [F (3-830)=4.641**, p<.01] alt boyutları ve ölçeğin genelinde [F (3-830)=5.012**, p<.01] günlük uyku süresi 0-7 saat olan öğrencilerle günlük uyku süresi 9 saat ve üzeri olan öğrenciler arasında günlük 0-7 saat uyuyan öğrencilere yönelik, kaçınma alt boyutunda günlük 7+-8 saat uyuyan öğrencilerle 0-7 saat uyuyan öğrenciler arasında yine 0-7 saat uyuyan öğrencilere yönelik anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla günlük 9 saat ve üzeri ile 7+-8 saat uyuyan öğrencilere göre günde 7 saat ve altında uyuyan öğrencilerin daha yüksek seviyede kaygı yaşadıkları ifade edilebilir. Ölçeğin yazma hazzı alt boyutunda [F (2-1322)=3.386*, p<.05] .05 düzeyinde Tukey ve Scheffe testleri sonucunda günlük 7+-8 saat uyuyan öğrencilerle (\bar{X} =2.87) günde 9 saat ve üzeri uyuyan öğrenciler

arasında ($\bar{X} = 2.56$) 7+-8 saat uyuyan öğrencilerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ancak kaygı duygusu istenmeyen bir durum olarak göz önünde bulundurulduğunda günlük 9 saat ve üzeri uyuyan öğrencilerin günde 7 saat üzeri ile 8 saat arasında uyuyan öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları ifade edilebilir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin günlük uyku süreleri arttıkça yazma kaygılarının azaldığı söylenebilir. Ancak tüm 9 saat ve üzeri uyuyan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu söylenemez çünkü vücudun ihtiyacından fazla uyumanın beynin bazı fonksiyonlarına zarar verebileceği ve psikolojik sorunlara neden olabileceği için yazma kaygısını tetikleyebilir. Buna karşın yeterli ve düzenli uyku bağımsızlık sistemini güçlendirme, zihin gelişimini destekleme, düşüncelerin düzenlenmesini ve sinirlerin rahatlamasını sağlama gibi faydalarıyla öğrencilerin yazma kaygılarıyla baş edebilmelerini sağlayabilmektedir.

Tablo 101. Günlük uyuma süresi değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Süre	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	Sd	K.O	f	p	Fark
Güven	A. 0-7 saat	195	3.62	.87	Gruplar arası	11.572	3	3.857			
	B. 7+ - 8 saat	216	3.55	.83	Gruplar içi	602.237	830	.726	5.316**	.001	A-D ^T
	C. 8+ - 9 saat	190	3.74	.85							B-D ^{T, s}
	D. 9 saat üzeri	233	3.85	.85	Toplam	613.810	833				
Süreklilik	A. 0-7 saat	195	2.28	.96	Gruplar arası	1.437	3	.479			
	B. 7+ - 8 saat	216	2.08	.85	Gruplar içi	277.366	830	.338	1.416	.237	
	C. 8+ - 9 saat	190	2.10	.95							
	D. 9 saat üzeri	233	2.03	.93	Toplam	278.803	833				
Tutku	A. 0-7 saat	195	3.31	1.14	Gruplar arası	19.677	3	6.559			
	B. 7+ - 8 saat	216	3.07	1.08	Gruplar içi	1014.111	830	1.222	5.368**	.001	B-D ^{T, s}
	C. 8+ - 9 saat	190	3.16	1.11							C-D ^T
	D. 9 saat üzeri	233	3.46	1.09	Toplam	1033.788	833				
Yazma Eğilimi Ölçeği	A. 0-7 saat	195	3.07	.66	Gruplar arası	7.352	3	2.451			
	B. 7+ - 8 saat	216	2.90	.60	Gruplar içi	368.023	830	.449	5.460**	.001	A-D ^T
	C. 8+ - 9 saat	190	3.00	.60							B-D ^{T, s}
	D. 9 saat üzeri	233	3.11	.55	Toplam	375.375	833				

*p<.05, **p<.01

Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının uyku süresi değişkenine göre analiz edilmesi sonucunda güven alt boyutu [F (3-830)=5.316**, p<.01] ve ölçeğin genelinde [F (3-830)=5.276**, p<.01] günlük 0-7 saat uyuyan öğrencilerle 9 saat ve üzeri uyuyan öğrenciler arasında 9 saat ve üzeri uyuyanların lehine; güven, tutku [F (3-830)=5.368**, p<.01] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde günde 7+-8 saat uyuyanlarla 9 saat ve üzeri uyuyanlar arasında 9 saat ve üzeri uyuyanların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Tutku alt boyutunda günlük 8+-9 saat uyuyanlarla (\bar{X} =3.16) 9 saat ve üzeri uyuyan öğrenciler arasında (\bar{X} =3.46) yine günde 9 saat ve üzeri uyuyan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buradan hareketle günde 9 saat ve üzeri uyuyan öğrencilerin oldukça yüksek bir yazma eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Ancak ortaokul öğrencilerinin vücudun ihtiyaç duyduğu süreden fazla uyumaları zihinsel ve fiziksel sağlıklarını olumsuz etkileyebileceği nedeniyle ihtiyacından fazla uyuyan öğrencilerin yazma eğilimlerinin yüksek olduğu söylenemez. Süreklilik alt boyutunda anlamlı fark tespit edilememiş olsa da [F (2-1322)=2.840, p>.05] bu alt boyuta ait veriler, eldeki bulguları destekler niteliktedir. Ayrıca ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında 7+-8 saat uyuyanların 8+-9 saat uyuyandan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum her bireyin ihtiyacı olan uyku süresinin farklılık göstermesi ve ihtiyaç duyulan kadar uyumanın sağlık açısından ve yazma eğitimi açısından olumlu olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 102. Düzenli yemek yeme değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Düzenli Yeme Alışkanlığı	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Yazma Süreci	Evet	976	2.26	.81	1323	-5.347	.000**
	Hayır	349	2.53	.84			
Kaçınma	Evet	976	1.75	.71	1323	-6.586	.000**
	Hayır	349	2.05	.81			
Yazma Hazzı	Evet	976	2.81	1.15	1323	-5.728	.000**
	Hayır	349	3.22	1.16			
Yazma Kaygısı Ölçeği	Evet	976	2.27	.66	1323	-7.928	.000**
	Hayır	349	2.60	.69			

*p<.05, **p<.01

Düzenli yemek yeme alışkanlığı özelinde Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları ele alındığında yazma süreci [t(1323)=-5.347; p<.05], kaçınma [t(1323)=-6.586; p<.05], yazma hazzı [t(1323)=-5.728; p<.05] alt boyutları ve ölçeğin genelinde [t(1323)=-7.928; p<.05] düzenli yemek yeme alışkanlığına sahip öğrencilerinin lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Dolayısıyla düzenli yemek yeme alışkanlığına sahip öğrencilerin düzenli yeme alışkanlığına sahip olmayanlara oranla daha az yazma kaygısı yaşadıkları ifade edilebilir. Büyüme ve gelişme ile yakından ilgili olan düzenli yeme alışkanlığının insan psikolojisiyle yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu yönüyle düzensiz yeme alışkanlığı olmayan organizmanın işleyişindeki düzensizlik karşılaştığı problemlerle baş edebilme becerisi daha düşük, daha duyarlı ve daha agresif olacağı söylenebilir. Düzenli yeme alışkanlığının kaygıyı tetikleyeceği gibi yaşanan yüksek kaygının düzenli yeme alışkanlığını olumsuz etkileyebilmektedir. Tüm bu yönleriyle denilebilir ki yazma kaygısıyla baş edebilme amacıyla sağlıklı ve düzenli beslenme alışkanlığı önemlidir.

Tablo 103. Düzenli yemek yeme değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Düzenli Yeme Alışkanlığı	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Güven	Evet	976	3.65	.86	1323	5.922	.000**
	Hayır	349	3.32	.95			
Süreklilik	Evet	976	3.22	.58	1323	1.576	.115
	Hayır	349	3.17	.60			
Tutku	Evet	976	3.19	1.12	1323	4.586	.000**
	Hayır	349	2.87	1.12			
Yazma Eğilimi Ölçeği	Evet	976	3.36	.67	1323	5.559	.000**
	Hayır	349	3.12	.70			

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin düzenli yeme alışkanlıkları Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt faktörleri özelinde değerlendirildiğinde güven [t(1323)=5.922; p<.05] ve [tutku t(1323)=4.586; p<.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [t(1323)=3.499; p<.05] düzenli yeme alışkanlığına sahip öğrencilerin lehine anlamlı fark

bulunmuştur. Buradan hareketle düzenli yeme alışkanlığına sahip öğrencilerin, düzenli yeme alışkanlığına sahip olmayanlara göre daha fazla yazma eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Ancak süreklilik alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmemiş olsa da bu alt boyuta ait bulgular da düzenli yeme alışkanlığına sahip öğrencilerin düzenli yemek yemeyen öğrencilere nazaran daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları yönündedir. Çünkü yetersiz ve dengesiz beslenmenin, fiziksel ve zihinsel gelişimini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir (Vançelik, Önal, Güraksın ve Beyhun, 2007, s. 242). Dolayısıyla gelişimi fiziksel ve zihinsel gelişime bağlı olan yazmanın, düzenli yeme alışkanlığından olumlu etkilenmektedir. Bu yönüyle düzenli yeme alışkanlığı, yazma gelişiminin sağlanması, yazma kaygısının aşılması ve yazma alışkanlığının kazandırılmasını olumlu etkilemektedir.

Tablo 104. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan basit doğrusal korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri sonucunda negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-.66$, $p<.01$) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları yazma eğilimlerinin %44'ünü açıklamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin yazma kaygılarının yükselmesi yazma eğilimlerinin %44 oranına kadar azalmasına neden olabileceği ifade edilebilir. Beklenmekte olan bu durum araştırma amacı kapsamında yer alan H_1 hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Tablo 105. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası sosyoekonomik düzey değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Sosyoekonomik düzey	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Üst	511	1.00	-.70**
	Orta	481	1.00	-.65**
	Alt	333	1.00	-.61**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Üst	511	-.70**	1.00
	Orta	481	-.65**	1.00
	Alt	333	-.61**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyleri açısından yazma kaygı ve eğilimleri arasında .01 düzeyinde anlamlı korelasyonel bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyoekonomik bakımdan üst ($r=-.70$, $p<.01$), orta ($r=-.65$, $p<.01$), alt ($r=-.60$, $p<.01$) düzeyde yer alan öğrencilerle ve tüm öğrencilerde ($r=-.66$, $p<.01$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda sosyoekonomik düzey düştükçe öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki negatif yönlü ilişki düzeyinin azaldığı görülmektedir. Bu doğrultuda sosyoekonomik bakımdan üst düzeyde olan çocukların yazma kaygılarının yazma eğilimlerini %49 açıklarken, bu oran orta düzeyde %42 iken, alt düzeyde %36'dır. Dolayısıyla üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerini orta ve alt düzey öğrencilere göre daha fazla etkilemektedir. Bu durum sosyoekonomik düzey azaldıkça yazma eğilimlerini olumsuz etkileyen faktörlerin artmasının yansımasıdır. Çünkü sosyoekonomik bakımdan üst düzeyde yer alan öğrencilerin maddi ve manevi bakımdan sahip olduğu imkânlar yazma eğilimlerini olumsuz etkileyebilecek birtakım faktörleri ortadan kaldırmakta ya da en aza indirmektedir.

Tablo 106. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası cinsiyet değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Kız	653	1.00	-.69**
	Erkek	672	1.00	-.60**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Kız	653	-.69**	1.00
	Erkek	672	-.60**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yazma kaygı ve eğilimleri arasında .01 düzeyinde anlamlı korelasyonel bir ilişki tespit edilmiştir. Uygulanan basit doğrusal korelasyon sonucunda kız öğrenciler ($r=-.69$, $p<.01$), erkek öğrenciler ($r=-.60$, $p<.01$) ve öğrencilerin genelinde ($r=-.66$, $p<.01$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki söz konusudur. Kız öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki korelasyonel ilişkinin erkek öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki korelasyonel ilişkiden .06 kadar fazla olduğu, kız öğrencilerde ve öğrencilerin genelinde tespit edilen korelasyonel ilişkilerin aynı düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda cinsiyet ayırt etmeksizin tüm öğrencilerin ve kız öğrencilerin yazma kaygıları ile eğilimleri arasındaki ilişkinin eşit olduğu ifade edilebilir. Kız öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini %48 açıklarken erkeklerde bu oran %36 olarak tespit edilmiştir. Aradaki %12'lik fark kız öğrencilerin yazma eğilimine sahip olması, yazma kaygısının kız öğrencilerin yazma eğilimlerini etkileme payının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu durum kız öğrencilerin dil becerilerine yönelik ilgilerinin erkek öğrencilere oranla daha fazla olmasından erkek öğrencilerin ise farklı alanlara yönelmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 107. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası sınıf değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Sınıf	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	5.sınıf	343	1.00	-.66**
	6.sınıf	367	1.00	-.61**
	7.sınıf	308	1.00	-.66**
	8.sınıf	307	1.00	-.67**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	5.sınıf	343	-.66**	1.00
	6.sınıf	367	-.61**	1.00
	7.sınıf	308	-.66**	1.00
	8.sınıf	307	-.67**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasında sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik uygulanan basit doğrusal korelasyon analizi sonucunda 5. sınıf ($r=-.66$, $p<.01$), 6. sınıf ($r=-.61$, $p<.01$), 7. sınıf ($r=-.66$, $p<.01$), 8. sınıf ($r=-.67$, $p<.01$) öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları 5. sınıflarda %44, 6. sınıflarda %37, 7. sınıflarda %44, 8. sınıflarda %45 ortaokul öğrencilerinin genelinde ise %44 düzeyindedir. Bu kapsamda 6. sınıftan itibaren sınıf seviyesi arttıkça ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi ve yazma eğilimlerini açıklama oranı da artmaktadır. Yapılan Anova testi sonucunda 6. sınıftan itibaren sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerinin yazma kaygılarının arttığı ve 5. sınıftan itibaren sınıf seviyesi arttıkça yazma eğilimlerinin azaldığına yönelik elde edilen bulgular durumu açıklar niteliktedir. Ortaokul öğrencilerin 7. sınıftan itibaren sınav psikolojisine ve ergenlik dönemine

girmeye başlaması onların yazma kaygılarının yazma eğilimlerini etkileme oranının armasına neden olmaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin ilkökul ortamından ayrılarak ortaokul seviyesine yeni geçmiş ve buldukları ortama uyum sağlama çabası içinde olmaları yazma kaygılarını tetikleyebilmektedir. Bu doğrultuda yazma kaygısı arttıkça öğrencilerin yazma eğilimlerine olan etkisinin arttığı söylenebilir.

Tablo 108. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası anne eğitim durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Okuryazar değil	102	1.00	-.47**
	Okuryazar	125	1.00	-.62**
	İlkokul	362	1.00	-.63**
	Ortaokul	361	1.00	-.68**
	Lise	239	1.00	-.72**
	Üniversite	136	1.00	-.71**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Okuryazar değil	102	-.47**	1.00
	Okuryazar	125	-.62**	1.00
	İlkokul	362	-.63**	1.00
	Ortaokul	361	-.68**	1.00
	Lise	239	-.72**	1.00
	Üniversite	136	-.71**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasındaki ilişki anne eğitim durumları kapsamında değerlendirildiğinde annesi okuryazar

olmayan ($r=-.47$, $p>.01$), annesi okuryazar olan ($r=-.62$, $p<.05$), annesi ilkokul ($r=-.63$, $p<.01$), ortaokul ($r=-.68$, $p<.01$), lise ($r=-.72$, $p<.01$), üniversite ($r=-.71$, $p<.01$) mezunu olan öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasında .01 değerinde negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu doğrultuda anne eğitim düzeylerine göre ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları; annesi okuryazar olmayanlarda %22, annesi okuryazar olanlarda %38, annesi ilkokul mezunu olanlarda %40, annesi ortaokul mezunu olanlarda %46, annesi lise mezunu olanlarda %52, annesi üniversite mezunu olanlarda %50 değerindedir. Bulgular ışığında ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri yükseldikçe yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin ve yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranının arttığı söylenebilir. Bu durumun kaynağında ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri yükseldikçe yazma eğilimlerinin artması vardır. Çünkü her ne kadar anne eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygıları azalsa da eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarının eğitimi konusunda daha bilinçli olması, onları temel dil becerilerinin gelişimini destekleyici faaliyetlere yönlendirmeleri ve çocuklarına karşı daha özgürlükçü bir tutum sergilemeleri yazma eğilimini olumsuz etkileyen bazı faktörlerin etkisini azaltmaktadır. Eğitim seviyesi düşük olan annelerin çocukları için ise tam tersi bir durum söz konusudur. Bu durum çocukların yazma eğilimlerini olumsuz etkileyen faktör sayısını ve onların etkisini artırmakta dolayısıyla yazma kaygısının anne eğitim düzeyi düşük öğrencilerin yazma eğilimlerini etkileme oranını düşürmektedir.

Tablo 109. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası bir hobi ile ilgilenme durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Hobi İlgilenme Durumu	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Evet	1071	1.00	-.67**
	Hayır	254	1.00	-.59**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Evet	1071	-.67**	1.00
	Hayır	254	-.59**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişki düzenli olarak bir hobi ile ilgilenip ilgilenmeme durumuna göre .01 değerinde (p<.01) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu ilişkilerin özel olarak bir hobi ile ilgilenen öğrenciler (r=-.67, p<.01), ilgilenmeyen öğrenciler (r=-.59, p<.01) ve iki grubun toplamı (r=-.66, p<.01) açısından negatif yönlü olduğu görülmektedir. Özel olarak bir hobi ile ilgilenen öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranı %45, ilgilendikleri bir hobisi olmayan öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranı %35 iken bu oranın tüm öğrenciler kapsamındaki değeri %44'tir. Özel olarak bir hobi ile ilgilenen öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama ilgileneyenlere göre %10 daha fazla olduğu görülmektedir. Uygulanan T-testi sonucunda bu öğrencilerin yazma kaygıları daha düşük, yazma eğilimleri daha yüksek bulunmuştur. Belki de ilgilendikleri hobileri olan öğrencilerin yazma eğilimlerini fazla olması yazma kaygısının eğilim içerisindeki oranını artırmaktadır. Ayrıca bir hobi ile ilgilenmek öğrencinin duyuşsal, zihinsel ve devinsel becerilerini olumlu etkileyeceğinden yazma eğilimini bu yönlerden olumsuz etkileyen faktörlerin oranının düşmesine ve yazma kaygısının yazma eğilimini etkileme oranının artmasına neden olabilir.

Tablo 110. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası ilgileneilen hobi alanı değışkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Hobi Alanı	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
	Sanat	412	1.00	-.73**
Yazma Kaygısı	Spor	659	1.00	-.62**
	Toplam	1071	1.00	-.66**
	Sanat	412	-.73**	1.00
Yazma Eğilimi	Spor	659	-.62**	1.00
	Toplam	1071	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişki ilgileneilen hobi alanı değışkenine ilişkin analizi sonucunda sanat alanıyla ilgili

hobilerle ilgilenen ($r=-.73$, $p<.01$), spor alanıyla ilgili hobilerle ilgilenen ($r=-.62$, $p<.01$) ve bir hobi ile ilgilenen öğrencilerin ($r=-.66$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sanat alanıyla ilgilenen öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişki spor alanıyla ilgilenenlere göre daha güçlü olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan T-testi ile elde edilen bulgular daha çok sanatla ilişkili hobilerle ilgilenen öğrencilerin sporla ilgilenenlere göre daha düşük yazma kaygısı ve daha fazla yazma eğilimine sahip olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin yazma kaygılarının düşürülmesine yönelik çalışmalar onların yazma eğilimlerini sporla ilgilenen öğrencilere oranla daha fazla artıracığı ifade edilebilir. Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini sanatla ilgili hobilerle ilgilenen öğrencilerin %53, sporla ilgili hobilerle ilgilenen öğrencilerin %38 ve bir hobi ile ilgilenen öğrencilerin %44 oranında açıkladığı ve yazma kaygılarının yazma eğilimlerini en fazla açıklayan grubun sanatla ilgilenenler olması durumu destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma kaygılarının düşürülmesine yönelik çalışmalar sporla ilgilenenlere oranla sanatla ilgilenen öğrencilerin yazma eğilimlerinde daha fazla artış yaşanabileceği ifade edilebilir.

Tablo 111. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası düzenli egzersiz yapma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Düzenli Egzersiz Alışkanlığı	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Evet	763	1.00	-.66**
	Hayır	562	1.00	-.64**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Evet	763	-.66**	1.00
	Hayır	562	-.64**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Düzenli egzersiz yapma değişkeni açısından öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasında düzenli egzersiz yapan ($r=-.66$, $p<.01$) düzenli olarak egzersiz

yapmayan ($r=-.64$, $p<.01$) ve tüm öğrencilere yönelik ($r=-.66$, $p<.01$) .01 değerinde negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranı düzenli egzersiz yapanlarda %44, yapmayanlarda %41 öğrencilerin genelinde ise bu oran %44'tür. Egzersiz yapma değişkenine ilişkin yapılan T-testi sonucunda düzenli olarak egzersiz yapan öğrencilerin düzenli egzersiz yapmayanlara oranla yazma kaygılarının düşük, yazma eğilimleri ise yüksek çıkmasına rağmen, korelasyonel analiz sonucu yazma kaygılarının yazma eğilimlerini etkileme oranının yüksek çıkmıştır. Bu durum, düzenli egzersiz yapmanın duyuşsal, zihinsel ve fiziksel becerileri olumlu yönde etkilemesinden kaynaklanıyor olabilir. Yazma işlemi bu becerilerin eş zamanlı ya da ard arda kullanılmasını gerektirdiğinden söz konusu becerilerin gelişimi yazma eğilimini duyuşsal, zihinsel ve fiziksel yönden olumsuz etkileyen durumların azalmasını, eğilimi etkilemeye devam eden faktörlerin etki oranının artmasına neden olmaktadır.

Tablo 112. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası egzersiz türü değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Sınıf	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
	Yürüyüş	343	1.00	-.66**
	Koşu	367	1.00	-.63**
Yazma Kaygısı	Bisiklet	308	1.00	-.66**
	Birden fazla tür	307	1.00	-.70**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
	Yürüyüş	343	-.66**	1.00
	Koşu	367	-.63**	1.00
Yazma Eğilimi	Bisiklet	308	-.66**	1.00
	Birden fazla tür	307	-.70**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Düzenli egzersiz yapan öğrencilerin yazma kaygılarıyla yazma eğilimleri arası ilişki yaptıkları egzersiz türüne göre değerlendirildiğinde yürüyüş ($r=-.66$, $p<.01$), koşu ($r=-.63$, $p<.01$), bisiklet sürme ($r=-.66$, $p<.01$), birden fazla egzersiz yapan öğrencilere ($r=-.70$, $p<.01$) yönelik .01 değerinde negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen korelasyonel analiz sonucunda yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin en güçlü olduğu grup düzenli olarak birden fazla türde egzersiz yapan öğrencilerdir. Aynı değişkene ilişkin gerçekleştirilen Anova testi sonucunda birden fazla türde egzersiz yapan öğrencilerin tek bir türde egzersiz yapan öğrencilere göre daha az yazma kaygısı yaşadıkları, daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları yönünde bulgular elde edilmiştir. Dolayısıyla birden fazla türde egzersiz yapmanın öğrencilerin kaygılarını yenmelerine, zihinlerini berraklaştırmalarına ve yazma becerilerine daha fazla katkı sağladığı ifade edilebilir. Ortaokul öğrencilerin gerçekleştirdikleri egzersiz türlerine göre yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları; düzenli olarak yürüyüş yapanlarda %44, koşu yapanlarda %40, bisiklet sürenlerde %44, birden fazla türde egzersiz yapanlarda % 49 düzeyinde durumu destekler niteliktedir.

Tablo 113. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası okul derslerine yönelik baskı düzeyi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Baskı Düzeyi	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Hiç	344	1.00	-.65**
	Nadiren	302	1.00	-.66**
	Bazen	387	1.00	-.60**
	Sık sık	143	1.00	-.70**
	Her zaman	149	1.00	-.65**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Hiç	344	-.65**	1.00
	Nadiren	302	-.66**	1.00
	Bazen	387	-.60**	1.00

Sık sık	143	-.70**	1.00
Her zaman	149	-.65**	1.00
Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin okul derslerine yönelik baskı görme değişkeni açısından yazma kaygı ve eğilimleri arasında .01 düzeyinde (p<.01) anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okul derslerine yönelik hiç (r=-.65, p<.01), nadiren (r=-.66, p<.01), bazen (r=-.60, p<.01), sık sık (r=-.70, p<.01) ve her zaman (r=-.65, p<.01) baskı gören öğrencilerle tüm öğrencilerin (r=-.66, p<.01) yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönde korelasyonel ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleri açıklama oranı en yüksekten en düşüğe doğru; sık sık %49, nadiren %44, her zaman %42, hiç %42, bazen %36, şeklindedir. Yazma kaygısının yazma eğilimini açıklama oranları incelendiğinde en düşük değer orta düzeyde baskı gören öğrencilere ait olmaktadır. Bu doğrultuda ailelerinden her zaman ve sık sık baskı gören öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek olması sebebiyle yazma eğilimlerini etkileme oranının yüksek olmasına neden olduğu; okul derslerine yönelik nadiren baskı gören ve hiç baskı görmeyen öğrencilere yönelik genellikle bilinçli bir tutum sergilenmesi sebebiyle öğrencilerin yazma eğilimlerini olumsuz etkileyen ilgisizlik, aşırı baskıcı bir tutum, olumlu model olmama gibi olumsuzlukların etki oranının azaldığı söylenebilir.

Tablo 114. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası okulöncesi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Okulöncesi Eğitim Alma Durumu	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Evet	796	1.00	-.64**
	Hayır	529	1.00	-.63**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Evet	796	-.64**	1.00
	Hayır	529	-.63**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Okul öncesi eğitim alan ($r=-.64$, $p<.01$) ve almayan ($r=-.63$, $p<.01$) ortaokul öğrencilerin yazma kaygılarıyla yazma eğilimleri arasında .01 düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. öğrencilerin genelinde ise .01 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki ($r=-.66$, $p<.01$) bulunmuştur. Okulöncesi eğitim almış öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerini %41, okulöncesi eğitim almamış olan öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerini %40 oranında açıklamaktadır. Tüm öğrenciler değerlendirildiğinde bu oran %44'tür. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin almamış olanlara göre yazma kaygıları yazma eğilimlerini %1 oranında daha fazla açıkladığı belirlenmiştir. Bu değişken özelinde yapılan T-testi sonucunda okul önceki eğitim alan öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimlerinin daha yüksek olması durumu açıklar niteliktedir. Çünkü yazma kaygısı daha yüksek olan grubun yazma eğilimleri bu durumdan daha fazla etkilenecek, aynı zamanda öğrencilerin yazma eğilimleri arttıkça yazma kaygısının yazma eğilimine olan etkisi de artacaktır. Okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin yazma eğilimini olumsuz etkileyecek olan hazırbulunuşluk eksikliği, kasların yeterince gelişmemiş olmasından kaynaklanan yorgunluk ve çocuk bıkmaya gibi olumsuz etkileyecek durumların etkisi azalacaktır.

Tablo 115. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Günlük Kitap Okuma Durumu	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Evet	962	1.00	-.67**
	Hayır	363	1.00	-.64**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Evet	962	-.67**	1.00
	Hayır	363	-.64**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma durumları açısından yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişki değerlendirildiğinde günlük kitap okuma

alışkanlığına sahip olan ($r=-.67$, $p<.01$), olmayan ($r=-.64$, $p<.01$) ve tüm öğrencilerin ($r=-.66$, $p<.01$) .01 düzeyinde yazma kaygı ve eğilimleri arasında pozitif yönde korelasyonel ilişkiler bulunmuştur. Bulgular değerlendirildiğinde yazma kaygı ve eğilimlerini açıklama oranı günlük kitap okuyan öğrencilerin %45, günlük kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin %41 ve öğrencilerin genelinin %44 değerinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan T-testinde elde edilen bulgular durumu açıklar niteliktedir; kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin olmayanlara oranla yazma kaygıları daha düşük ve eğilimlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kitap okuma alışkanlığının öğrencilerin hayal dünyaları, yaratıcılıkları, duyuşsal ve zihinsel becerilerinin yanında yazma becerilerinin gelişimini desteklemesi yönüyle yazma eğilimini olumsuz etkileyebilecek faktörleri azaltmakta dolayısıyla yazma kaygısı gibi olumsuzluğu devam eden faktörlerin etki oranı artmaktadır.

Tablo 116. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Günlük Kitap Okuma Süresi	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	0-30 dk.	388	1.00	-.68**
	31-60 dk.	408	1.00	-.62**
	61 dk. ve üzeri	166	1.00	-.71**
	Toplam	962	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	0-30 dk.	511	-.68**	1.00
	31-60 dk.	481	-.62**	1.00
	61 dk. ve üzeri	333	-.71**	1.00
	Toplam	962	-.66**	1.00

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma süreleri açısından yazma kaygı ve eğilimleri arasında .01 düzeyinde ($p<.01$) anlamlı korelasyonel ilişki bulunmuştur. Kitap okuma süreleri 0-30 dk. ($r=-.68$, $p<.01$), 31-60 dk. ($r=-.62$, $p<.01$), 61 dk. ve üstünde olan öğrencilerle ($r=-.71$, $p<.01$), yazma eğilimleri ile

yazma kaygıları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları en yüksekten en düşüğe doğru; günde 61 dk. ve üstü okuyanların %50, 0-30 dk. okuyanların %46, günlük kitap okuyan öğrencilerin tümünün %44, günde 31-60 dk. okuyanların %38 değerindedir. Günlük kitap okuma değişkenine ilişkin uygulanan Anova testinden elde edilen bulgular, günde 0-30 dk. okuyan öğrencilerin en yüksek yazma kaygısına, güne 61 dk. ve üstü kitap okuyanların ise en fazla yazma eğilimine sahip olan grup oldukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda 0-30 dk. kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin yüksek çıkmasının sebebi bu öğrencilerin yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşamalarıdır. Benzer şekilde 61 dk. ve üstü kitap okuyan öğrencilerin ise kitap okuma alışkanlıkları sayesinde yazma becerileri kapsamında yazma eğilimini olumsuz etkileyen faktörlerin etkisinin azalması sebebiyle yazma kaygısının etki oranı artmış olabilir.

Tablo 117. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası en çok tercih edilen oyun ortamı değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Oyun Ortamı	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Sanal	644	1.00	-.64**
	Gerçek	681	1.00	-.67**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Sanal	644	-.64**	1.00
	Gerçek	681	-.67**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin daha çok vakit geçirdikleri oyun ortamı değişkeni kapsamında daha çok sanal ($r=-.64$, $p<.01$), gerçek ortamda oynayan öğrencilerin ($r=-.67$, $p<.01$) ve tüm öğrencilerin ($r=-.66$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında .01 değerinde negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranı daha çok sanal ortamda oynayan öğrencilerde %41, gerçek ortamda oynayan

çocuklarda %45 değerindeyken öğrencilerin tümünde %44 değerinde olduğu tespit edilmiştir. Sanal ve gerçek ortamda oynayan öğrencilerin yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasındaki ilişki düzeyleri birbirine yakın olsa da daha çok gerçek ortamda oynayan öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arası ilişki daha çok sanal ortamı tercih eden öğrencilerden -.03 değerinde daha fazladır. Ortaokul öğrencilerinin en çok tercih ettikleri oyun ortamı değişkenine ilişkin uygulanan T-testi sonucunda daha çok gerçek ortamda oyun oynayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin yüksek olması durumu açıklar niteliktedir. Dolayısıyla zihinsel gelişim ve düşüncelerin doğru ifadesi gibi durumların yazma eğilimini olumsuz etkileyen bazı faktörleri ortadan kaldırması sonucu yazma kaygısının etkisel oranını artırmaktadır, denilebilir.

Tablo 118. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası sanal ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Sanal Ortamda Oynama Süresi	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	0-30 dk.	584	1.00	-.66**
	31-60 dk.	297	1.00	-.66**
	61 dk. ve üzeri	444	1.00	-.63**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	0-30 dk.	584	-.66**	1.00
	31-60 dk.	297	-.66**	1.00
	61 dk. ve üzeri	444	-.63**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin günlük sanal ortamda oynama süresi açısından yazma kaygı ve eğilimleri arasında sanal ortamda günde 0-30 dk. ($r=-.66$, $p<.01$), 31-60 dk. ($r=-.66$, $p<.01$), 61 dk. ve üzeri ($r=-.63$, $p<.01$) oyun oynayan öğrencilerle tüm öğrencilerde ($r=-.66$, $p<.01$) .01 değerinde ($p<.01$) negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Oyun oynama süresi arttıkça öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin

yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları günlük sanal ortamda 0-30 dk. oynayanlarla 31-60 dk. oynayanların %44, 61 dk. ve üzeri oynayanların %37 değerindedir. Aynı değişkene ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda sanal 0-30 dk. sanal ortamda vakit geçiren öğrencilerin yazma kaygıları düşük çıkarken yazma eğilimleri yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla sanal ortamda fazla vakit geçirmeyen öğrencilerin yazma eğilimlerini dil gelişimlerinin, devinsel, duyuşsal ve zihinsel gelişimlerin gerilemesi gibi olumsuz durumları sanal ortamda fazla vakit geçiren öğrencilere nazaran daha az yaşamaları kaygı faktörünün yazma eğilimine olan etki oranını artırdığı söylenebilir.

Tablo 119. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası gerçek ortamda oynama süresi değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Gerçek Ortamda Oynama Süresi	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	0-30 dk.	584	1.00	-.63**
	31-60 dk.	297	1.00	-.70**
	61 dk. ve üzeri	444	1.00	-.66**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	0-30 dk.	584	-.63**	1.00
	31-60 dk.	297	-.70**	1.00
	61 dk. ve üzeri	444	-.66**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerinin günlük gerçek ortamda oynama süresi açısından yazma kaygı ve eğilimleri arasında gerçek ortamda günde 0-30 dk. ($r=-.63$, $p<.01$), 31-60 dk. ($r=-.70$, $p<.01$), 61 dk. ve üzeri ($r=-.66$, $p<.01$) oyun oynayan öğrencilerle tüm öğrencilerde ($r=-.66$, $p<.01$) .01 değerinde ($p<.01$) negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla; günlük gerçek ortamda 31-60 dk. oynayanların %49, 61 dk. ve üzeri oynayanların %44,

0-30 dk. oynayanların %40 değerindedir. Aynı değişkene ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda 31-60 dk. oynayanların yazma kaygıları düşük çıkarken yazma eğilimleri yüksek çıkmıştır. Bu durum, 61 dk. üzerinde gerçek ortamda oynayan öğrencilerin içerisinde gerçek ortamda 4 saatten fazla vakit geçiren ve yazma gibi kendilerini geliştirebilecek etkinliklere, derslerine vakit ayırmayan öğrencilerin olmasıdır. Buradan hareketle gerçek ortamda günde en az 31-60 dk. vakit geçiren öğrencilerin fiziksel olarak gerçekleştirdikleri etkinlikler onların kaygılarını yenmelerine katkı sağladığı, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini desteklemesi yönüyle yazma eğilimlerini bu doğrultuda olumsuz etkileyen durumların etki oranını azalttığı ifade edilebilir.

Tablo 120. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası düzenli uyuma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Düzenli Uyku Alışkanlığı	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Evet	825	1.00	-.67**
	Hayır	500	1.00	-.60**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Evet	825	-.67**	1.00
	Hayır	500	-.60**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Düzenli uyku alışkanlığına sahip olup olanların ($r=-.67$, $p<.01$), düzenli uyku alışkanlığı olmayanların ($r=-.60$, $p<.01$) ve ortaokul öğrencilerinin genelinin ($r=-.33$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında .01 değerinde ($p<.01$) negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda düzenli uyku alışkanlığına sahip olan öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki oran %45 iken, bu oran düzenli uyumayan öğrencilerde %36'dır. Bulgular değerlendirildiğinde düzenli uyumayanlara göre düzenli olarak uyumayı alışkanlık haline getirmiş öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişki -.07, yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları da %9 değerinde daha fazladır. Bu durum

düzenli olarak uyku alışkanlığına sahip olan öğrencilerin sağlık problemleri, düşünce karmaşıklığı, zihinsel gelişim eksikliği gibi sorunlardan kaynaklanan yazma eğilimini olumsuz etkileyebilecek durumları düzenli uyumayanlara göre daha az yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü yazma eğilimini olumsuz etkileyen bazı faktörlerin azalması etkisi devam eden faktörlerin etki oranını artmasına neden olabilmektedir. Söz konusu değişkene ilişkin yapılan T-testinden elde edilen bulgular bu durumu desteklemektedir. Bu doğrultuda düzenli uyku alışkanlığına sahip olan öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri düşerken yazma eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 121. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası günlük uyku süresi durumu değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Günlük Uyku Süresi	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	0-7 saat	185	1.00	-.61**
	7+ - 8 saat	216	1.00	-.67**
	8+ - 9 saat	190	1.00	-.67**
	9 saat üzeri	234	1.00	-.71**
	Toplam	825	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	0-7 saat	185	-.61**	1.00
	7+ - 8 saat	216	-.67**	1.00
	8+ - 9 saat	190	-.67**	1.00
	9 saat üzeri	234	-.71**	1.00
	Toplam	825	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Düzenli uyku alışkanlığına sahip olan öğrencilerin günlük uyku süreleri açısından yazma kaygı ve eğilimleri arasında .01 değerinde (p<.01) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda günde 0-7 saat uyuyan (r=-.61, p<.01), 7+-8 saat uyuyan (r=-.67, p<.01), 8+-9 saat uyuyan (r=-.67, p<.01), 9 saat üzeri uyuyanlarla (r=-.71, p<.01), tüm öğrencilerin (r=-.66, p<.01) yazma kaygı ve

eğilimleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla; günde 9 saat üzeri uyuyanların %50, 7+-8 saat uyuyanların %45, 8+-9 saat uyuyanların %45, 0-7 saat uyuyanların %37 değerindedir. Bu konuda yapılan Anova testi sonucunda 9 saat ve üzerinde uyuyan öğrencilerin diğerlerine göre daha düşük düzeyde yazma kaygısı yaşadıkları ve daha fazla yazma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bu durum, ortaokul öğrencilerinin genelinin 9 saatten fazla uykuya ihtiyaç duyduklarının yansımaları olabilir. Bulgulardan hareketle, 9 saatten fazla uyuyan öğrencilerin yeterli uyumamadan kaynaklanan olumsuzlukların ortadan kaldırılması sebebiyle yazma eğilimlerinin arttığı, böylece devam eden yazma kaygısının yazma eğilimini etkileme oranının da artış gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla 9 saatten fazla uyuyan öğrencilerin yazma sırasında kaygılanmalarına neden olan faktörlerin ortadan kaldırılması bu öğrencilerin yazma eğilimlerini diğerlerine oranla daha fazla artacağı ifade edilebilir.

Tablo 122. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası düzenli yemek yeme değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Düzenli Yemek Alışkanlığı	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Evet	976	1.00	-.65**
	Hayır	349	1.00	-.66**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Evet	976	-.65**	1.00
	Hayır	349	-.66**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

p<.05*, p<.01**

Ortaokul öğrencilerin yazma kaygısı ve eğilimleri arasında düzenli yemek yeme alışkanlığına sahip olup olmama açısından .01 düzeyinde (p<.01) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda düzenli yemek yeme alışkanlığına sahip olan öğrenciler (r=-.65, p<.01), düzenli yemeyen öğrenciler (r=-.66, p<.01), ve tüm öğrencilerin (r=-.66, p<.01) yazma kaygısı ve eğilimleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Düzenli yemek yeme alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin yazma kaygısı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin, düzenli yemek

alışkanlığına sahip olanlara göre -.01 değerinde daha güçlü olduğu görülmektedir. Bu durum düzenli yeme alışkanlığına sahip öğrencilerin daha zinde, sağlıklı olduklarından öğrenme, düşüncelerini düzenleyebilme, kendini yazılı olarak ifade edebilme becerileri daha fazla gelişmiş olmasından ve daha az yazma kaygısı yaşamalarından kaynaklanabilir. Çünkü düzenli yeme alışkanlığı değişkenine ilişkin uygulanan T-testinde düzenli yemek yemeyen öğrencilerin düzenli yeme alışkanlığına sahip öğrencilere göre daha yüksek yazma kaygısına, daha az yazma eğilimine sahip oldukları bulunmuştur. Dolayısıyla düzensiz beslenmeden kaynaklı yazma eğilimini olumsuz etkileyen faktörler düzensiz uyumadan kaynaklı faktörlere göre daha az yazma eğilimini etkilediği için düzenli yemek yemeyen öğrencilerin yazma kaygılarıyla eğilimleri arasındaki ilişki güçlü çıkmıştır.

Tablo 123. Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arası basit doğrusal regresyon sonuçları

Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Sabit		4.87	.051		95.075	.000
Yazma Kaygısı	1325	-.67	.021	-.66	-31.966	.000

n= 1325, R= .66, R²= .44, F= 1021.813, p< .01

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş (R=.66, R²=.44), ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları yazma eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu (F₍₁₋₁₃₂₅₎=1021.813, p<.01) tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerinin %44'ünü açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken olan yazma kaygısının katsayısı (B=-.67) anlamlılık testi kapsamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazma kaygılarının negatif yönlü anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (p<.01). Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini yordama şeklini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi denklemi; *Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri* = (-.67 x *ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları*) + 4.87 şeklindedir. Bu doğrultuda ortaokul

öğrencilerinin yazma kaygıları yazma eğilimini azalttığı için öğrencilerin yazma alışkanlığını ve yazma becerilerini olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür.

Tablo 124. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile Yazma Eğilimi Ölçeği alt boyutları arası çoklu doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Yazma Süreci	Kaçınma	Yazma Hazzı	Güven	Süreklilik	Tutku
Yazma Süreci	1.00	.59**	.10**	-.31**	-.21**	-.14**
Kaçınma	.59**	1.00	.37**	-.39**	-.28**	-.39**
Yazma Hazzı	.10**	.37**	1.00	-.51**	-.25**	-.69**
Güven	-.31**	-.39**	-.51**	1.00	.27**	.58**
Süreklilik	-.21**	-.28**	-.25**	.27**	1.00	.27**
Tutku	-.14**	-.39**	-.69**	.58**	.27**	1.00

p<.05*, p<.01**

Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile Yazma Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutları arasında gerçekleştirilen korelasyon işleminde her bir ölçeğin kendi içerisinde alt boyutları arasında pozitif yönde ölçeklerin alt boyutlarının karşılıklı ilişkisinde ise negatif yönde .01 düzeyinde (p<.01) korelasyonel ilişkiler tespit edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutları arasında yazma süreci ile kaçınma arasında (r=.59, p<.01), kaçınma ile yazma hazzı arasında (r=.37, p<.01), yazma hazzı ile yazma süreci arasında (r=.10, p<.01) pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yazma Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutları olan güven ile süreklilik arasında (r=.27, p<.01), süreklilik ile tutku arasında (r=.27, p<.01), tutku ile güven arasında (r=.58, p<.01) pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu ilişkilerin .80 den düşük olması Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutları bağımsız, Yazma Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarının ise bağımlı değişken olarak belirlenip bir regresyon işlemi uygulanabileceğinin göstergesidir. Araştırmada bağımsız değişken olarak belirlenen yazma kaygısıyla ilgili olan boyutlar ile bağımlı değişken olarak belirlenen Yazma Eğilimi Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde yazma süreci ile güven (r=-.31, p<.01), süreklilik (r=-.21, p<.01) ve tutku (r=-.14, p<.01); kaçınma ile güven (r=-.39,

$p < .01$), süreklilik ($r = -.28$, $p < .01$) ve tutku ($r = -.39$, $p < .01$); yazma hazzı ile güven ($r = -.51$, $p < .01$), süreklilik ($r = -.25$, $p < .01$) ve tutku ($r = -.69$, $p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yazma süreci güven alt boyutunu %10, süreklilik alt boyutunu %4, tutku alt boyutunu %2; kaçınma alt boyutu güven alt boyutunu %15, süreklilik alt boyutunu %8, tutku alt boyutunu %10; yazma hazzı alt boyutu ise güven alt boyutunu %26, süreklilik alt boyutunu %6, tutku alt boyutunu %48 oranında açıklamaktadır. Dolayısıyla yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı güven alt boyutunu %51, süreklilik alt boyutunu %18, tutku alt boyutunu %60 oranında açıkladığı şeklinde ifade edilebilir. Bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişki ölçeklerin alt boyutları kapsamında değerlendirildiğinde daha güçlü olduğu görülmektedir. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri yükseldikçe yazma eğilimlerinin azaldığı söylenebilir.

Araştırmada bağımsız değişken olarak yazma kaygısı, bağımlı değişken olarak ise yazma eğilimi belirlenmiştir. Bu doğrultuda uygulanan regresyon işleminden önce araştırma modelinin uygunluğu test edilmek istenmiştir. Regresyon işlemi yapılmadan önce araştırma modelinin yol analizi LISREL programı yardımıyla yapılmıştır. Yapısal model yol analizi gerçekleştirilmeden önce analizde kullanılacak olan gizil değişkenlerin birer ölçme modeli olarak ayrı ayrı test edilmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 351). Bu doğrultuda bağımsız değişkenler kapsamında Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt faktörleri olan yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı; bağımlı değişkenler olarak Yazma Eğilimi Ölçeği'nin alt faktörleri olan güven, süreklilik, tutku değişkenleri test edilmiştir.

Tablo 125. Bağımsız ölçme modellerinin test sonuçları

Gizil Değişken	Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
	RMSEA	.082	Kabul Edilebilir
	Standardized RMR	.048	Mükemmel Uyum
	NFI	.95	Mükemmel Uyum
Yazma Süreci	NNFI	.95	Mükemmel Uyum
	CFI	.96	Mükemmel Uyum
	GFI	.94	İyi Uyum
	AGFI	.91	İyi Uyum

Kaçınma	RMSEA	.60	İyi Uyum
	Standardized RMR	.037	Mükemmel Uyum
	NFI	.97	Mükemmel Uyum
	NNFI	.96	Mükemmel Uyum
	CFI	.97	Mükemmel Uyum
	GFI	.97	Mükemmel Uyum
	AGFI	.95	Mükemmel Uyum
Yazma Eğilimi	RMSEA	.059	İyi Uyum
	Standardized RMR	.016	Mükemmel Uyum
	NFI	.99	Mükemmel Uyum
	NNFI	.98	Mükemmel Uyum
	CFI	.99	Mükemmel Uyum
	GFI	1.00	Mükemmel Uyum
	AGFI	.98	Mükemmel Uyum

Bağımsız değişkenler olarak belirlenen Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarının RMSA değerleri yazma sürecinin “.082”, kaçınmanın “.060”, yazma hazzının “.059” olarak hesaplanmış ve değerlerin kabul edilebilir bir uyuma işaret ettiği tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin standardized RMR değerleri “.080”den küçük olması ölçme modellerinin iyi bir uyuma sahip olduğunun göstergesidir. NFI, NNFI ile CFI değerlerinin tüm ölçme modellerinde “.94”ün üzerinde olması nedeniyle modellerin mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. GFI ve AGFI değerlerinin yazma süreci bağımsız gizil değişkeninde “.90”ın üzerinde olması sebebiyle modelin iyi bir uyuma, kaçınma ve yazma hazzı gizil değişkenlerinde “.95”in üzerinde olması nedeniyle ölçme modellerin mükemmel uyuma işaret ettiği söylenebilir. Bağımsız değişkenlerin ölçüm modellerinin test edilmesi sonucunda yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı gizil değişkenlerinin her birinin kendi özelinde ölçüm modeli olarak doğrulandığı kanaatine varılmıştır.

Tablo 126. Bağımlı ölçme modellerinin test sonuçları

Gizil Değişken	Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
Güven	RMSEA	.088	Kabul Edilebilir
	Standardized RMR	.032	Mükemmel Uyum
	NFI	.98	Mükemmel Uyum
	NNFI	.97	Mükemmel Uyum
	CFI	.98	Mükemmel Uyum

	GFI	.97	Mükemmel Uyum
	AGFI	.94	İyi Uyum
	RMSEA	.036	Mükemmel Uyum
	Standardized RMR	.013	Mükemmel Uyum
	NFI	1.00	Mükemmel Uyum
Süreklilik	NNFI	.99	Mükemmel Uyum
	CFI	1.00	Mükemmel Uyum
	GFI	1.00	Mükemmel Uyum
	AGFI	.99	Mükemmel Uyum
	RMSEA	.87	Kabul Edilebilir
	Standardized RMR	.029	Mükemmel Uyum
	NFI	.98	Mükemmel Uyum
Tutku	NNFI	.98	Mükemmel Uyum
	CFI	.99	Mükemmel Uyum
	GFI	.94	İyi Uyum
	AGFI	.91	İyi Uyum

Bağımlı değişkenler olarak belirlenen Yazma Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarının RMSA değerleri güven “.082”, süreklilik “.060” ve tutku “.059” şeklinde kabul edilebilir bir uyuma işaret ettiği tespit edilmiştir. Güven, süreklilik ve tutku ölçme modellerinin standardized RMR değerleri “.080”den küçük olması modellerin iyi bir uyuma sahip olduğunun göstergesidir. NFI, NNFI ile CFI değerlerinin bağımlı tüm ölçme modellerinde “.94”ün üzerinde olması nedeniyle modellerin mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. GFI ve AGFI değerlerinin güven ve süreklilik gizil değişkenlerinde “.95”in üzerinde olması nedeniyle ölçme modellerin mükemmel uyuma, tutku bağımlı gizil değişkeninde “.90”ın üzerinde olması sebebiyle modelin iyi bir uyuma işaret ettiği söylenebilir. Bağımlı değişkenlerin ölçüm modellerinin test edilmesi sonucunda elde edilen değerler, yeterli görülmüştür. Güven, süreklilik ve tutku gizil değişkenlerinin her birinin ayrı ayrı bir ölçüm modeli olarak doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 127. Ölçüm modeli yol analizi sonuçları

Ölçek	Faktör	Madde	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	R ²
Yazma Kaygısı Ölçeği	Yazma Süreci	S1	.73	19.20	.27
		S2	.65	22.15	.35
		S3	.75	18.47	.25
		S4	.61	23.74	.39
		S6	.75	18.07	.25
		S7	.70	20.33	.30
		S8	.74	18.83	.26
		S9	.60	24.40	.40
		S10	.55	26.19	.45
	S11	.70	20.24	.30	
	S12	.64	22.70	.36	
	S13	.66	17.70	.34	
	S5	.76	21.94	.24	
	S15	.80	15.88	.20	
	S16	.74	18.59	.26	
	S17	.74	18.58	.26	
	S18	.62	23.22	.38	
	S21	.70	20.09	.30	
S22	.61	23.82	.39		
S23	.61	23.67	.39		
S24	.70	20.34	.30		
S25	.64	22.60	.36		
Yazma Hazzı	S14	.80	16.39	.20	
	S19	.58	25.17	.42	
	S20	.51	27.85	.49	
	S26	.41	31.59	.59	
Yazma Eğilimi Ölçeği	E1	.45	.00	.55	
	E2	.51	24.01	.49	
	E3	.60	21.75	.40	
	E4	.53	23.43	.47	
	E5	.55	22.93	.45	
	E6	.52	23.74	.48	
	E7	.71	.00	.29	
	E8	.57	14.86	.43	
	E9	.53	15.09	.47	
	E10	.69	13.75	.31	
	E11	.37	.00	.63	
	E12	.33	34.13	.67	
	E13	.34	33.75	.66	
	E14	.41	31.21	.59	
	E15	.29	35.36	.71	
	E16	.45	29.69	.55	
	E17	.47	29.07	.53	
	E18	.50	28.13	.50	

E19	.37	32.47	.63
E20	.33	34.09	.67
E21	.47	29.21	.53

Analiz sonucunda ilk olarak t-değerleri kontrol edilmiş, Yazma Kaygısı Ölçeği'nin bütün maddelerinin t değerlerinin “.01” düzeyinde manidar olduğu ancak Yazma Eğilimi Ölçeği'nde E1 ile E11 gözlenen değişkenlerin t değerlerinin manidar olmadığı tespit edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin tüm standartlaştırılmış hata yüklerinin “.30”dan büyük “.90”dan küçük olduğu, Yazma Eğilimi Ölçeği'ne ait standartlaştırılmış yükü .39 olan E15 gözlenen değişkeni hariç, değişkenlerinin .71 ile .33 arasında olduğu gözlenmiştir. Ancak E15 gözlenen değişkeninin sınırda olması sebebiyle genel olarak değişkenlerin standartlaştırılmış hata yüklerinin “.5” düzeyinde manidar olmadığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 305). Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın (X^2 değerinin) manidarlığı hakkında bilgi veren p değerinin manidar olmaması arzu edilen bir durumdur (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 307). Yol analizi sonucunda elde edilen p değeri (.00000) .1 düzeyinde manidardır. Örneklem büyük olması, p değerinin manidar olmasına yol açmaktadır. Bu doğrultuda iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerinin de göz önünde bulundurularak karar verilebilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 307).

Tablo 128.Yazma Kaygısı Ölçeği model uyum ölçüleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	3692.81	p>.05
$X^2/ sd=1022$	3.61	İyi Uyum
RMSEA	.044	Mükemmel Uyum
Standardized RMR	.059	İyi Uyum
NFI	.97	Mükemmel Uyum
NNFI	.98	Mükemmel Uyum
CFI	.98	Mükemmel Uyum
GFI	.89	Kabul Edilebilir
AGFI	.88	Kabul Edilebilir

Modelin ki-kare (X^2) değeri “3692,83” olarak hesaplanmış ve “.05”ten büyük olduğu, yani manidar olmadığı gözlenmiştir. Bu değer, modelin kötü bir uyuma sahip olmadığını göstergesidir, ancak büyük örneklerde serbestlik

derecesinin (sd), X^2 değerine oranı yeterlilik için önemli bir ölçüttür (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 267-268). Bu doğrultuda X^2/ sd oranının 3.61 olması, yani 5'ten küçük olması nedeniyle modelin, yapısal eşitlik modeline göre iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir (Sümer, 2000, s. 68). Modelin yaklaşık hatalarının ortalama karekökü (RMSA) “.044” olması mükemmel bir uyuma işaretler. Standardize edilmiş artık ortalamalarının karekökü (Standardized RMR) “.080”den küçük olması modelin iyi bir uyuma sahip olduğunun göstergesidir. Normlaştırılmış uyum indeksinin (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) ile karşılaştırmalı uyum indeksinin (CFI) “.94”ün üzerinde olması nedeniyle modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. İyilik uyum indeksinin (GFI) ve düzenlenmemiş iyilik uyum indeksinin (AGFI) “.90”ın altında olması sebebiyle modelin zayıf bir uyuma işaret ettiği söylenebilir. Ancak model uyumunun değerlendirilmesinde $GFI > 85$ ve $AGFI > 80$ ölçütleri kabul edilebilir (Andersın ve Gerbing, 1984'ten akt. Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 400). Bu doğrultuda modelin iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bütün değerler göz önüne alınarak değerlendirildiğinde araştırma modelinin uygunluğunun ***kabul edilebilir*** olduğu kanaatine varılmıştır.

Tablo 129. Dışsal gizil değişkenler arasındaki yapısal ilişki ve eşitlikler.

Yapısal İlişkiler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri
Yazma Süreci→Güven	-.45	-8.29
Yazma Süreci→Süreklilik	.02	3.40
Yazma Süreci→Tutku	-.17	-16.22
Kaçınma→Güven	.22	.27
Kaçınma→Süreklilik	-.44	-5.37
Kaçınma→Tutku	.16	10.33
Yazma Hazzı→Güven	-.74	-4.00
Yazma Hazzı→Süreklilik	.61	2.97
Yazma Hazzı→Tutku	-.94	-22.7
Yapısal Eşitlikler		R ²
Güven = - .45*Yazma Süreci+ .22*Kaçınma -.74*Yazma Hazzı		.56
Süreklilik = .017* Yazma Süreci -.44* Kaçınma +.61* Yazma Hazzı		.27
Tutku = - .17* Yazma Süreci + .16* Kaçınma - .94* Yazma Hazzı		.78

Yazma süreci ve yazma hazzı değişkenleriyle güven gizil değişkenlerinin arasında negatif yönlü istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla yazma süreci değişkeninde meydana gelen bir puanlık artışın güven gizil değişkeninde .45 puanlık bir azalışa neden olacağı ve yazma hazzı kapsamındaki bir puanlık artışın yazmaya karşı güven duymada .74 puanlık bir azalışa neden olduğu söylenebilir. Kaçınma ile süreklilik arasında .44 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kaygı sebebiyle yazmaktan kaçınmada yaşanacak bir puanlık artışın yazma sürekliliğini .44 değerinde olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Yazma süreci ve yazma hazzı gizil değişkenleriyle tutku gizil değişkeni arasında negatif yönde istatistiksel ilişkiler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Yazma sürecinde yaşanan kaygıdaki 1 puanlık artışın yazma eğilimi kapsamında yer alan yazma tutkusundaki .17 değerinde bir azalışa neden olacağı ifade edilebilir. Aynı şekilde yaşanan kaygı nedeniyle yazma hazzındaki bir puanlık azalışın yine yazma tutkusunda .94 puanlık bir azalışa neden olacağı söylenebilir. Burada pozitif yönlü bir ilişki varmış gibi yorumlanmasının nedeni yazma hazzı kapsamındaki maddelerin olumsuz olarak çevrilmiş olmasıdır. Bu durum yazma hazzına yönelik yaşanan 1 puanlık kaygı artışının yazma tutkusunda .94 puanlık bir azalışa neden olacağı şeklinde ifade edilebilir. Gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucunda öğrencilerin yazma kaygılarını ölçen yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı gizil değişkenlerinin regresyon katsayılarına göre yazma eğiliminin alt boyutu olan güven gizil değişkenine etki düzeyleri önem sırasına göre; yazma hazzı -.74, yazma süreci -.45, kaçınma .22 şeklindedir. Söz konusu yordayıcı değişkenlerin süreklilik gizil değişkenini etkileme düzeyleri önem sırasına göre yazma hazzı .61, kaçınma -.44, yazma süreci .017 iken, tutku gizil değişkenini önem sırasına göre etkileme düzeyleri yazma hazzı -.94, yazma süreci -.17, kaçınma .16 değerindedir. Bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerini en çok yazma hazzı gizil değişkeni açıkladığı ve bu değişkenin ise yazma eğilimi kapsamında yer alan yazma tutkusu gizil değişkenini en çok yordadığı dikkat çekmektedir. Yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı gizil değişkenleri, güven gizil değişkeninin %56'sını; süreklilik gizil değişkeninin %27'sini ve tutku gizil değişkeninin %78'ini açıkladığı .05 anlam düzeyinde belirlenmiştir. Buradan hareketle ortaokul

öğrencilerinin yazma kaygılarının en fazla yazma eğiliminin temel bileşenlerinden biri olan yazma tutkusunu yordadığı ifade edilebilir. Öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygılarının yazma tutkularından sonra en fazla yazmaya yönelik özgüvenlerini olumsuz etkileyen etken olduğu söylenebilir. Bu durum yazma eğilimini düşürdüğü gibi yazma kaygısını tetikleyici etki gösterebilir. Yazma kaygısının en az etkilediği gizil değişkenin eğilim kapsamında yer alan süreklilik olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi yaşanan kaygının ilk önce öğrencilerin yazma sürecinin gerektirdiği bazı işlemleri gerçekleştirilememesi, yazma işlemleri karşısında zorlanma, yazma zevki/hazzı/tutkusu duymama, yazmaya yönelik başarısızlık hissi ve özgüven eksikliği yaşama ve en son yazmadan kaçma eğilimine neden olmaktadır. Dolayısıyla yazmaya yönelik yaşanan kaygı sonucunda bireyin yaşadığı çaresizlik hissiyle kaygıya neden olan durumdan (yazmadan) kaçma eyleminde bulunması, öncesinde yaşanan durumların kaygıdan etkilenme oranının yüksek çıkmasının sebebi olarak gösterilebilir.

Tablo 130. Düzeltme indeksleri

	İlişkilenen Değişkenler	İlişkilendirilen Değişkenler	Ki-Kare Değerindeki Azalma	New-Estimate
	e3	Süreklilik	21.1	.15
	e7	Güven	20.0	-.18
	e7	Tutku	19.6	-.18
	e9	Güven	47.5	-.27
	e9	Tutku	45.7	-.27
	e10	Güven	151.6	.48
	e10	Tutku	208.3	.57
	e11	Güven	30.8	.20
	e11	Süreklilik	9.7	-.10
Birinci Kısım Düzeltme İndeksleri	e14	Süreklilik	11.3	.11
	e15	Süreklilik	12.0	-.10
	e16	Süreklilik	18.6	.15
	e17	Süreklilik	18.6	.17
	e18	Güven	25.4	.17
	y4	Yazma Hazzı	13.4	.12
	y5	Yazma Süreci	48.3	.37
	y8	Yazma Hazzı	12.8	-.13
	y14	Yazma Süreci	8.2	.12
	y15	Yazma Süreci	85.7	.54
	y15	Yazma Hazzı	80.4	-.41
	y16	Yazma Süreci	15.8	-.20
	y16	Yazma Hazzı	44.9	.27

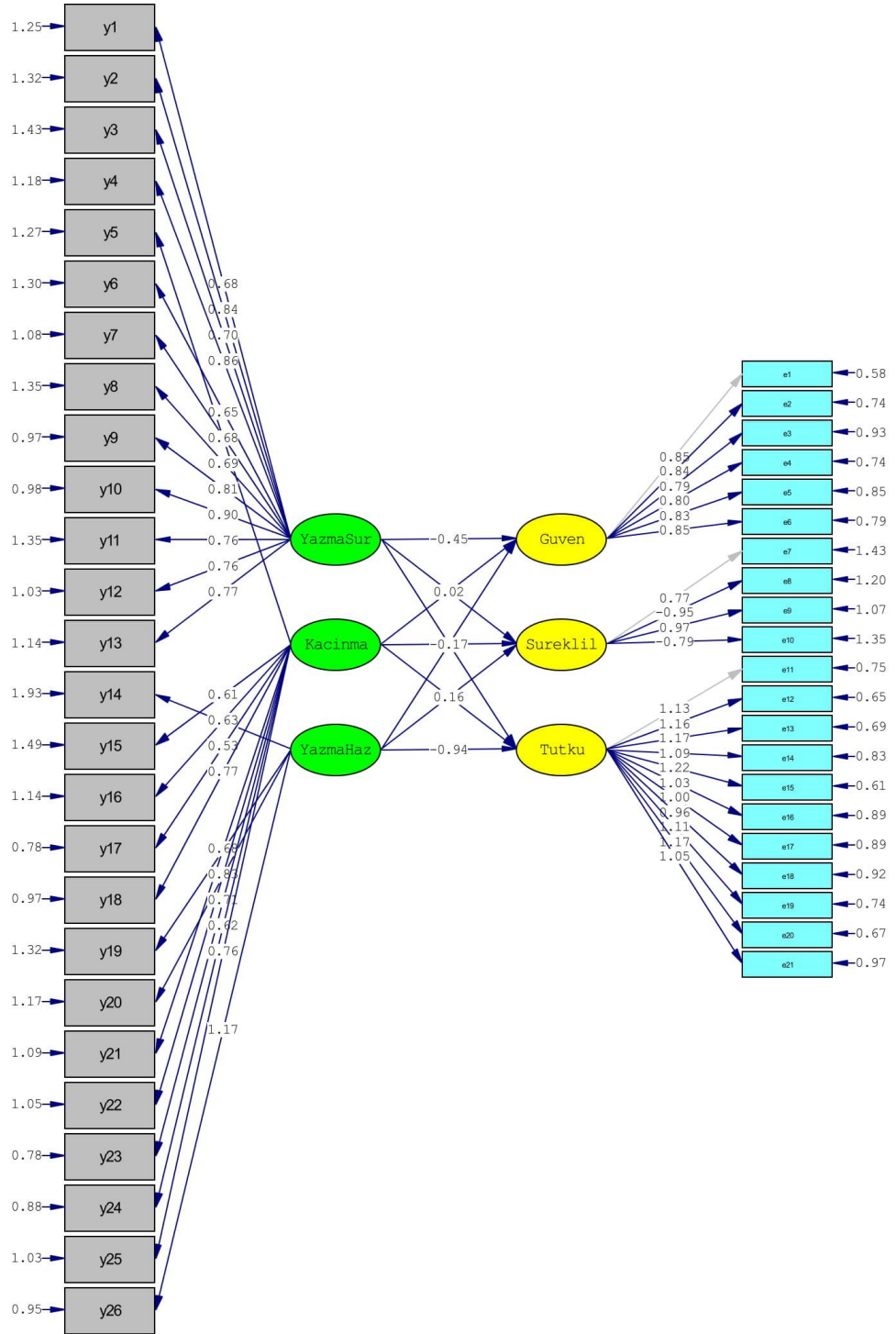
	y21	Yazma Süreci	38.2	-.31
	y21	Yazma Hazzı	42.1	.26
	y23	Yazma Süreci	37.3	-.27
	y24	Yazma Süreci	8.2	.13
	y24	Yazma Hazzı	12.1	-.12
	Güven	Süreklilik	10.7	.12
	Güven	Süreklilik	16.4	.36
	Süreklilik	Güven	10.7	.20
	Süreklilik	Tutku	46.9	.69
	Tutku	Güven	16.4	.18
	Sureklil	Güven	10.7	.09
	Tutku	Güven	16.4	.08
	Tutku	Sureklil	16	.15
	e2	e1	46.9	.14
	e3	e2	35.8	.13
	e5	e2	23.1	-.09
	e6	e2	12.1	-.09
	e6	e5	11.0	.17
	e9	e7	39.8	.18
	e10	e7	11.8	-.17
	e11	e10	12.3	.09
	e13	e12	8.4	.10
	e14	e11	22.0	-.11
	e14	e12	20.6	.09
	e15	e11	17.6	.12
	e15	e13	29.8	.09
	e16	e7	17.9	.11
	e16	e11	11.3	-.13
	e16	e14	29.6	.24
	e17	e5	86.4	.08
	e17	e10	8.4	.09
	e17	e12	8.2	-.09
	e18	e10	14.0	.11
	e18	e12	10.1	-.08
	e19	e11	11.2	-.12
	e19	e13	25.6	-.10
	e19	e15	18.6	-.09
	e19	e18	20.3	.09
	e20	e12	48.4	-.06
	e20	e13	8.8	-.07
	e20	e14	11.2	-.09
	e20	e18	15.4	.11
	e20	e19	23.0	.15
	e21	e11	14.4	-.09
	e21	e13	13.7	-.11
	e21	e15	19.2	-.08
	e21	e16	11.2	.12

**İkinci
Kısım
Düzeltilme
İndeksleri**

e21	e19	20.4	.14
e21	e20	31.6	.08
y2	y1	9.5	.28
y3	y2	54.6	.27
y4	e21	44.8	-.10
y4	y2	9.3	.28
y4	y3	54.0	.18
y6	y3	20.8	-.15
y6	y5	14.7	.21
y7	y3	31.7	-.15
y7	y6	16.5	.16
y10	y4	21.3	.10
y11	y2	8.0	-.11
y11	y3	8.1	-.17
y11	y4	17.4	-.12
y12	y2	10.6	-.18
y12	y4	25.9	-.15
y12	y8	18.6	-.11
y12	y11	9.2	.35
y13	y3	99.8	-.13
y13	y4	11.7	-.11
y13	y11	8.8	.12
y13	y12	10.4	.24
y14	y6	53.7	.21
y15	y11	20.8	.16
y15	y12	15.0	.17
y15	y13	23.5	.12
y16	e4	9.3	-.11
y16	y15	16.8	-.12
y17	e8	9.8	-.09
y17	y16	9.2	.20
y18	e11	50.3	-.08
y19	e13	9.1	-.14
y20	y14	23.8	.21
y21	y20	20.9	.15
y22	e19	19.9	-.09
y22	y14	10.6	-.19
y23	y2	20.1	-.10
y23	y4	10.7	-.09
y23	y5	8.7	-.09
y23	y15	8.7	-.11
y23	y21	11.7	.14
y24	e15	25.7	-.07
y24	e19	9.7	.07
y24	y15	8.4	.12
y24	y16	12.2	-.12
y25	e15	16.6	-.07

y25	y5	7.9	-.13
y25	y16	15.4	-.10
y25	y17	9.2	-.11
y25	y18	15.7	.13
y25	y20	18.9	-.11
y26	e11	10.2	-.11
y26	e14	18.2	.14
y26	e16	25.2	.11
y26	y17	14.7	-.09
y26	y19	12.0	.15
y26	y25	16.3	.13
y26	y20	11.1	.12

Araştırma modeli için düzeltme indeksleri incelendiğinde araştırma amacının dışında olduğu görülmektedir. Çünkü her bir ölçeğin kendi içinde gizil değişkenleri ile gözlenen değişkenler arasında ilişki kurulması önerilmiştir. Ancak bu analizin amacı bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu nedenle düzeltme indeksleri kullanılmamıştır. Modelin değerlerinde hiçbir değişiklik yapılmadan model uyumu doğrulanmıştır.



Chi-Square=3692.81, df=1022, P-value=0.00000, RMSEA=0.044

Şekil 29. Araştırma modeli yol şeması

LISREL’de gerçekleştirilen regresyon işleminde bağımlı değişken olarak eğilim ölçeğinin genelini alınmaması/belirlenmemesinin nedeni ölçeğin daha önce üç faktörlü olarak geliştirilmiş ve doğrulanmış olduğu için ölçme modelinin test işleminde model doğrulanmamıştır. Bu nedenle ölçeğin faktörleri bağımsız değişken olarak tek tek ele alınmış ve doğrulanmıştır. Araştırmada bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı ele alınması amacıyla çoklu doğrusal regresyon kullanılmıştır. SPSS programı yardımıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyonda birden fazla bağımsız değişken seçilebiliyorken sadece bir tane bağımlı değişken ele alınabildiği için Yazma Kaygısı Ölçeği’nin tüm alt boyutları bağımsız değişken olarak, Yazma Eğilimi Ölçeği’nin geneli bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Çoklu doğrusal regresyon yapılabilmesinin ön koşulu verilerin normal dağılmış olmasıdır. Regresyon işlemi gerçekleştirilmeden önce merkezi eğilim ölçüleri, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek verilerin normalliği sınanabilir (Can, 2016, s. 276). Bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin normallik testleri grup ortalamalarını karşılaştırma testlerinden önce gerçekleştirilmiş bu kapsamda basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında normal bir dağılıma işaret ettiği tespit edilmiş ve normalliğe ilişkin grafikler de incelenerek verilerin normal dağıldığı kanaatine varılmıştır.

Tablo 131. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası çoklu doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Yazma Süreci	Kaçınma	Yazma Hazzı	Yazma Eğilimi
Yazma Süreci	1.00	.59**	.10**	-.27
Kaçınma	.59**	1.00	.37**	-.46
Yazma Hazzı	.10**	.37**	1.00	-.67
Yazma Eğilimi	-.27**	-.46	-.67	1.00

Bağımsız değişken olarak belirlenen yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutları ile bağımlı değişken olarak ele alınan Yazma Eğilimi Ölçeği aralarındaki korelasyonel ilişkilerin .80’in altında olduğu, varyansların eşitliği hipotezinin sağlandığı tespit edilmiş ve bu nedenle regresyon işleminin gerçekleştirilebileceği kanaatine varılmıştır. Gerçekleştirilen korelasyon işlemi doğrultusunda yazma eğilimi ile yazma süreci ($r=-.27$, $p<.01$), kaçınma ($r=-.46$,

$p < .01$), yazma hazzı ($r = .67$, $p < .01$), arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular yazma sürecinin %7, kaçınmanın %21, yazma hazzının %45 oranında yazma eğilimini açıklamaktadır. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerin yazma eğilimlerinin %45 oranında yazma kaygısı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 132. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Sabit		4.816	.049		97.373	.000
Yazma Süreci	1325	-.081	.020	-.098	-4.032	.000
Kaçınma	1325	-.173	.024	-.188	-7.256	.000
Yazma Hazzı	1325	-.384	.012	-.590	-28.098	.000

n= 1325. R= .71, R²= .51, F= 454.941, p< .01

Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen yazma kaygılarının, yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarıyla yazma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki ($R = .71$, $R^2 = .51$) tespit edilmiştir ($F_{(1321-3)} = 454.941$, $p < .01$). Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutları ortaokul öğrencilerin yazma eğilimlerinin %51'ini açıklamaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları yazma eğilimlerini %44 oranında açıkladığı tespit edilmiş, ölçeğin alt boyutları temel alınarak yapılan çoklu doğrusal regresyon sonucunda .05 oranında daha güçlü bir ilişki olduğu ve öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranı %7 daha fazla bulunmuştur. Bu doğrultuda yazma kaygı ve eğilim arasındaki ilişkilerin ölçeklerin alt boyutları kapsamında ele alınması yazma kaygı ve eğilimi arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı incelenbilmesini sağlayabilmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta = -.590$), kaçınma ($\beta = -.188$) ve yazma süreci ($\beta = -.098$) şeklindedir. Gerçekleştirilen çoklu doğrusal korelasyon ve LISREL aracılığıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda benzer bir sonuç elde edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma sırasında yaşadıkları problemlerden çok yazma kaygısının yazmaya karşı

oluşturduğu olumsuz tutumun yazma eğilimini düşürdüğü söylenebilir. Ancak yazma sürecinde yaşanan yazma kaygısının öğrencilerin yazma işlemlerini gerçekleştirmede zorlanmasına, yazmaktan kaçınmalarına ve yazma hazzı duymamalarına neden olmaktadır. Yani yazma kaygısının işlemsel eksikliklere neden olması, metnin biçim ve içerik kalitesini düşürmesi yazma eğilimine az etki ediyormuş gibi görünse de bu tür sorunlar yazmaya yönelik tutumu olumsuz etkileyen temel nedenlerdir denilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p < .01$) oldukları bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre yazma eğilimini yordayan regresyon denklemi; *Yazma eğilimi = (-.081 x yazma süreci ölçek puanı) + (-.173 x kaçınma ölçek puanı) + (-.384 x yazma hazzı ölçek puanı) + (4.816)* şeklindedir.

Tablo 133. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası sosyoekonomik düzey değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Üst	Sabit		4.870	.075		65.093	.000
	Yazma Süreci	333	-.088	.033	-.101	-2.670	.008
	Kaçınma	333	-.168	.040	-.173	-4.240	.000
	Yazma Hazzı	333	-.374	.020	-.622	-19.085	.000
Orta	Sabit		4.801	.085		56.639	.000
	Yazma Süreci	481	-.077	.033	-.094	-2.317	.021
	Kaçınma	481	-.182	.040	-.198	-4.608	.000
	Yazma Hazzı	481	-.342	.021	-.580	-16.425	.000
Alt	Sabit		4.738	.104		45.458	.000
	Yazma Süreci	511	-.076	.040	-.098	-1.897	.059
	Kaçınma	511	-.172	.046	-.204	-3.750	.000
	Yazma Hazzı	511	-.310	.025	-.544	-12.271	.000

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığı sosyoekonomik düzey açısından değerlendirildiğinde sosyoekonomik bakımdan üst ($R=.74$, $R^2=.56$) ($F_{(507-3)}=215.807$, $p<.01$), orta ($R=.70$, $R^2=.50$) ($F_{(477-3)}=155.859$, $p<.01$) ve alt düzeyde yer alan öğrencilerin ($R=.67$, $R^2=.44$) ($F_{(329-3)}=86.808$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutları sosyoekonomik bakımdan üst düzey öğrencilerin yazma eğilimlerinin %56'sını, orta düzey öğrencilerin yazma eğilimlerinin %50'sini, alt düzey öğrencilerin yazma eğilimlerinin %44'ünü açıklamaktadır. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda ulaşılan bulgularla gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyonla elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Çünkü ölçeklerin geneli üzerinde gerçekleştirilen korelasyon analizinde ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin de arttığı tespit edilmiştir. Ancak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarının bağımsız değişken olarak belirlendiği regresyon analizinde öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları daha yüksek olarak hesaplanmıştır. Sosyoekonomik bakımdan alt düzeyde yer alan öğrencilerin yazma kaygılarının daha yüksek olmasına karşın yazma eğilimlerini açıklama oranlarının daha yüksek olması, alt düzey sosyoekonomik durumda olan öğrencileri yazma becerilerini ve yazma eğilimlerini olumsuz etkileyen faktörlerin sosyoekonomik bakımda üst düzeyde olan öğrencilere göre daha fazla olmasıyla ilgilidir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı (üst $\beta=-.374$, alt $\beta=-.374$, orta $\beta=-.342$) kaçınma (orta $\beta=-.182$, üst $\beta=-.168$, alt $\beta=-.168$) ve yazma süreci (üst $\beta=-.088$, orta $\beta=-.088$, alt $\beta=-.077$) şeklindedir. Sosyoekonomik düzey bakımında yazma kaygı ve eğilimi arasındaki regresyon katsayılarının birbirine yakın olduğu görülmekte ve gerçekleştirilen Anova testi sonucunda anlamlı fark tespit edilmiş olmasıyla benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerin yazma kaygılarının en çok yazma hazzını olumsuz etkileyen yönüyle yazma eğilimlerini azalttığı söylenebilir. Sosyoekonomik düzey kapsamında regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda yazma süreci, kaçınma ve

yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 134. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası cinsiyet değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Cinsiyet	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Kız Öğrenci	Sabit		4.902	.062		79.013	.000
	Yazma Süreci	653	-.090	.026	-.116	-3.450	.001
	Kaçınma	653	-.232	.036	-.230	-6.386	.000
	Yazma Hazzı	653	-.324	.017	-.553	-18.851	.000
Erkek Öğrenci	Sabit		4.705	.080		58.813	.000
	Yazma Süreci	672	-.080	.032	-.095	-2.516	.012
	Kaçınma	672	-.127	.033	-.149	-3.792	.000
	Yazma Hazzı	672	-.353	.018	-.589	-19.221	.000

Cinsiyet değişkeni açısından ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığı değerlendirildiğinde kız ($R=.73$, $R^2=.53$) ($F_{(649-3)}=242.391$, $p<.01$) ve erkek öğrencilerin ($R=.67$, $R^2=.45$) ($F_{(668-3)}=182.687$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarının kız öğrencilerin yazma eğilimlerinin %53'ünü, erkek öğrencilerin yazma eğilimlerinin %45'ini açıklamaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az yazma kaygısı yaşamaları ve daha fazla yazma eğiliminde olmalarına karşın yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranı erkek öğrencilerden fazla olması, erkek öğrencilerin yazma eğilimlerinin düşük olmasında kaygıdan farklı faktörlerin daha çok etkili olduğunun göstergesidir. Bu durum kızların dil becerileri konusunda daha ilgili ve daha yetenekli olmalarıyla açıklanabilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin kız öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta=-.324$) kaçınma ($\beta=-.232$) ve yazma süreci ($\beta=-.090$), erkek öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta=-.353$) kaçınma ($\beta=-.127$) ve yazma süreci ($\beta=-.080$) şeklindedir. Bu doğrultuda yazma hazzını olumsuz etkileyecek düzeyde

yaşanılan yazma kaygısının erkek öğrencilerin yazma eğilimlerini, yazma sürecinde yaşanan ve yazmaktan kaçınmaya neden olan yazma kaygısının ise kız öğrencilerin yazma eğilimleri üzerinde daha fazla etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum erkek öğrencilerin yazmaktan kaçma eyleminde bulunmalarının altında yazmaya karşı ilgi duymama, daha çok sporla ilgili etkinliklerden hoşlanma ve sayısal alanlarla ilgilenme gibi farklı faktörlerin etkisi olduğu kanısını güçlendirmektedir. Cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 135. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası sınıf değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Sınıf	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
5.sınıf	Sabit		4.939	.091		54.536	.000
	Yazma Süreci	343	-.123	.040	-.155	-3.108	.002
	Kaçınma	343	-.130	.049	-.142	-2.664	.008
	Yazma Hazzı	343	-.351	.026	-.571	-13.571	.000
6.sınıf	Sabit		4.698	.094		50.225	.000
	Yazma Süreci	367	-.032	.039	-.039	-.806	.421
	Kaçınma	367	-.177	.048	-.190	-3.733	.000
	Yazma Hazzı	367	-.339	.023	-.595	-14.648	.000
7.sınıf	Sabit		4.770	.108		44.038	.000
	Yazma Süreci	308	-.068	.043	-.084	-1.602	.110
	Kaçınma	308	-.229	.049	-.265	-4.717	.000
	Yazma Hazzı	308	-.316	.027	-.520	-11.637	.000
8.sınıf	Sabit		4.688	.108		43.319	.000
	Yazma Süreci	307	-.112	.040	-.136	-2.838	.005
	Kaçınma	307	-.135	.045	-.155	-3,026	.003
	Yazma Hazzı	307	-.339	.024	-.612	-13,954	.000

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri özelinde yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığı değerlendirildiğinde 5. sınıf ($R=.71$, $R^2=.50$) ($F_{(339-3)}=112.149$, $p<.01$), 6. sınıf ($R=.69$, $R^2=.47$) ($F_{(363-3)}=108.381$, $p<.01$) 7. sınıf ($R=.70$, $R^2=.48$) ($F_{(1321-3)}=94.860$, $p<.01$) ve 8. sınıf öğrencilerin ($R=.72$, $R^2=.51$) ($F_{(303-3)}=105.757$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarına verdikleri cevaplar doğrultusunda sınıf seviyelerine göre yazma kaygılarının yazma eğilimini açıklama oranları 5. sınıflarda %50, 6. sınıflarda %47, 7. sınıflarda %48, 8. sınıflarda %51 değerindedir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranının 8. sınıflarda en yüksek olmasında bu öğrencilerin hem nitelikli bir liseye yerleşmek için hazırlandıkları sınavın hem de ergenlik dönemine girmeleri sebebiyle yaşadıkları psikolojik ve fizyolojik değişimlerin etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini etkileme oranın 8. sınıflardan sonra en yüksek 5. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bu durum 5. sınıf öğrencilerinin sınava yönelik çalışmalar yerine yazma gibi etkinlikleri gerçekleştirmeleri, yazma beceri gelişimlerinin ve yazma eğilimlerinin yüksek olmasını, bu öğrencilerin ilkokuldan ortaokul düzeyine yeni geçmiş olmaları çeşitli uyum sorunlarına ve yazma kaygısı yaşamalarına neden olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim 6. sınıf öğrencilerin yazma kaygılarının düşmesi ve yazma kaygılarının yazma eğilimlerini etkileme oranının azalması bu durumun göstergesidir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı (5. sınıf $\beta=-.351$, 6.sınıf $\beta=-.339$, 8. sınıf $\beta=-.339$, 7.sınıf $\beta=-.316$) kaçınma (7.sınıf $\beta=-.229$, 6.sınıf $\beta=-.177$, 8. sınıf $\beta=-.135$, 5. sınıf $\beta=-.130$) ve yazma süreci (5. sınıf $\beta=-.123$, 8. sınıf $\beta=-.112$, 7.sınıf $\beta=-.068$, 6.sınıf $\beta=-.032$) şeklindedir. Bu doğrultuda 5. sınıf öğrencilerin diğer sınıf seviyelerine yazma süreci ve yazma hazzı kapsamında yaşadıkları kaygının yazma eğilimlerini daha çok etkilediği ifade edilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 136. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası bir hobi ile ilgilenme durumu değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Hobi İlgilenme Durumu	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Evet	Sabit		4.833	.054		90.303	.000
	Yazma Süreci	1071	-.074	.023	-.087	-3.273	.001
	Kaçınma	1071	-.179	.026	-.196	-6.840	.000
	Yazma Hazzı	1071	-.353	.014	-.599	-25.966	.000
Hayır	Sabit		4.673	.131		35.639	.000
	Yazma Süreci	254	-.094	.046	-.122	-2.041	.042
	Kaçınma	254	-.152	.058	-.165	-2.638	.009
	Yazma Hazzı	254	-.319	.031	-.538	-10.425	.000

Ortaokul öğrencilerinin bir hobi ile ilgilenip ilgilenmeme durumlarına göre yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığına ilişkin gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon testi sonucunda ilgilendiği hobisi/hobileri olan öğrencilerin ($R=.73$, $R^2=.53$) ($F_{(1067-3)}=394.356$, $p<.01$) ve herhangi bir hobi ile ilgilenmeyen öğrencilerin ($R=.64$, $R^2=.41$) ($F_{(250-3)}=58.240$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İlgilediği hobisi olan öğrencilerin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutları kapsamında belirlenen yazma kaygıları yazma eğilimlerinin %53'ünü, herhangi bir hobi ile ilgilenmeyen öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerinin %41'ini açıklamaktadır. Özel olarak bir hobiyile ilgilenen öğrencilerin kendilerini duyuşsal, zihinsel ve devinsel yönlerden geliştirmeleri, yazma beceri ve eğilimlerine katkı sağladığı ve yazma kaygılarının yazma eğilimlerini etkileme oranını artırdığı ifade edilebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin özel olarak bir hobi ile ilgilenen öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta=-.353$), kaçınma ($\beta=-.179$) ve yazma süreci ($\beta=-.074$); özel olarak ilgilendikleri bir hobisi olmayan öğrencilerin yazma hazzı ($\beta=-.319$) kaçınma ($\beta=-.152$) ve yazma süreci ($\beta=-.094$) şeklindedir. Özel olarak bir hobi ile ilgilenen öğrencilerin ilgilenmeyenlere oranla yazma hazzı ve kaçınma alt boyutları kapsamında

yaşadıkları kaygının yazma eğilimlerini daha fazla etkilediği, özel olarak ilgilendiği hobisi olmayan öğrencilerin ise yazma sürecinde yaşadıkları kaygının yazma eğilimlerini daha fazla etkilediği söylenebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda bir hobi ile ilgilenme durumu değişkeni açısından yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 137. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası hobi alanı değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Hobi Alanı	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Sanat	Sabit		4.981	.077		64.875	.000
	Yazma Süreci	412	-.118	.033	-.142	-3.525	.000
	Kaçınma	412	-.223	.044	-.225	-5.042	.000
	Yazma Hazzı	412	-.339	.022	-.562	-15.168	.000
Spor	Sabit		4.722	.074		63.393	.000
	Yazma Süreci	659	-.040	.030	-.048	-1.328	.185
	Kaçınma	659	-.168	.033	-.193	-5.111	.000
	Yazma Hazzı	659	-.352	.017	-.601	-20.099	.000

Özel olarak bir hobi ile ilgilenen ortaokul yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığı öğrencilerinin ilgilendikleri hobi alanına ilişkin değerlendirildiğinde ilgilendikleri hobi/hobiler daha çok sanat alanıyla ilgili olan öğrenciler ($R=.75$, $R^2=.57$) ($F_{(408-3)}=177.771$, $p<.01$) ve daha çok spor alanıyla ilgili olan öğrencilerin ($R=.70$, $R^2=.49$) ($F_{(655-3)}=207.942$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutları aracılığıyla belirlenen yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranı; daha çok sanatla ilgili hobilerle ilgilenen öğrencilerde %57, daha çok sporla ilgili hobilerle ilgilenen öğrencilerde %49 oranındadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin daha çok sanatla ilgilenen öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta=-.339$), kaçınma ($\beta=-.223$) ve yazma süreci ($\beta=-.118$); daha çok sporla ilgilenen öğrencilerin yazma hazzı ($\beta=-.352$) kaçınma ($\beta=-.168$)

ve yazma süreci ($\beta=-.040$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 138. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası düzenli egzersiz yapma durumu değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Düzenli Egzersiz Yapma Durumu	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Evet	Sabit		4.860	.063		76.859	.000
	Yazma Süreci	763	-.072	.027	-.086	-2.686	.007
	Kaçınma	763	-.184	.031	-.201	-5.841	.000
	Yazma Hazzı	763	-.356	.017	-.590	-21.505	.000
Hayır	Sabit		4.708	.081		58.369	.000
	Yazma Süreci	562	-.084	.031	-.104	-2.726	.007
	Kaçınma	562	-.167	.037	-.185	-4.539	.000
	Yazma Hazzı	562	-.327	.019	-.571	-17.050	.000

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığı düzenli egzersiz yapma durumları açısından değerlendirildiğinde düzenli olarak egzersiz yapmayanların ($R=.72$, $R^2=.51$) ($F_{(759-3)}=267.360$, $p<.01$), ve düzenli olarak egzersiz yapanların ($R=.69$, $R^2=.48$) ($F_{(558-3)}=170.342$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarının düzenli egzersiz yapan öğrencilerin yazma eğilimlerinin %51'ini, düzenli olarak egzersiz yapmayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin %48'ini açıklamaktadır. Bu durum, düzenli egzersiz yapmanın zihinsel ve fiziksel becerilerin gelişimine katkı sağlamasıyla yazma eğilimini olumsuz etkileyen bazı faktörlerin etkisinin azalmasını ve yazma kaygısının yazma eğilimi üzerindeki etki oranının artmasına neden olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü düzenli egzersiz yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla daha düşük yazma kaygısına, daha fazla yazma eğilimine sahip olduğu söylenebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin düzenli egzersiz yapan öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta=-.356$), kaçınma ($\beta=-.184$) ve yazma süreci

($\beta=-.072$); değişkenlerin düzenli egzersiz yapan öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta=-.327$), kaçınma ($\beta=-.167$) ve yazma süreci ($\beta=-.084$) şeklindedir. Düzenli egzersiz yapan öğrencilerin yazma hazzı ve kaçınma alt boyutları kapsamında yaşadıkları kaygının yazma eğilimleri üzerinde etkiliyken, düzenli egzersiz yapmayanların yazma sürecinde yaşadıkları kaygının yazma eğilimlerini daha fazla etkilediği görülmektedir. Düzenli egzersiz yapmanın, kas gelişimine ve düşüncelerin düzenli bir şekilde aktarımına katkı sağlaması nedeniyle düzenli egzersiz yapan öğrencilerin yazma sürecinde daha az zorlandıkları ve daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları ifade edilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda öğrencilerin düzenli egzersiz yapma alışkanlıklarına göre yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 139. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası düzenli olarak en çok yapılan egzersiz türü değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Egzersiz türü	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Yürüyüş	Sabit		4.778	.112		42.813	.000
	Yazma Süreci	343	-.078	.053	-.102	-1.471	.143
	Kaçınma	343	-.131	.068	-.142	-1.947	.053
	Yazma Hazzı	343	-.350	.032	-.605	-10.924	.000
Koşu	Sabit		4.886	.147		33.218	.000
	Yazma Süreci	367	-.047	.053	-.057	-.891	.374
	Kaçınma	367	-.232	.061	-.262	-3.799	.000
	Yazma Hazzı	367	-.337	.038	-.531	-8.901	.000
Bisiklet	Sabit		4.806	.109		44.214	.000
	Yazma Süreci	308	-.105	.048	-.121	-2.214	.028
	Kaçınma	308	-.162	.050	-.185	-3.240	.001
	Yazma Hazzı	308	-.344	.026	-.586	-13.195	.000
Birden fazla	Sabit		5.042	.157		32.051	.000

tür	Yazma Süreci	307	-.106	.074	-.124	-1.428	.157	R= .77,
	Kaçınma	307	-.116	.107	-.104	-1.080	.283	R ² = .60,
	Yazma Hazzı	307	-.419	.046	-.692	-9.179	.000	F= 47.246,
								p<.01

Düzenli egzersiz yapan ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri egzersiz türüne ilişkin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığı daha çok yürüyüş yapan (R=.71, R²=.51) (F₍₃₃₉₋₃₎=64.373, p<.01), koşu yapan (R=.69, R²=.47) (F₍₃₆₃₋₃₎=53.791, p<.01), bisiklet süren (R=.71, R²=.50) (F₍₃₀₄₋₃₎=95.724, p<.01), birden fazla türde egzersiz yapan (R=.77, R²=.60) (F₍₃₀₃₋₃₎=47.246, p<.01) öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları düzenli olarak daha çok yürüyüş yapan öğrencilerde %51, koşu yapan öğrencilerde %47, bisiklet süren öğrencilerde %50, birden fazla egzersiz yapan öğrencilerde %60'tır. Aynı değişkene ilişkin yapılan Anova ve basit doğrusal korelasyon testleri sonucunda elde edilen verilerle çoklu doğrusal regresyon kapsamındaki bulguların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda düzenli olarak birden fazla türde egzersiz yapan öğrencilerin diğerlerine oranla vücudun işleyişini daha fazla düzenlediği yazma kaygısını düşürdüğü ve yazma eğilimini artırdığı ve dolayısıyla yazma kaygısının yazma eğilimine olan etki oranını artırdığı ifade edilebilir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmaya yönelik yapılan etkinlikler sonucunda düzenli olarak birden fazla türde egzersiz yapan öğrencilerin yazma eğilimlerinin daha fazla artış göstereceği çıkarılabilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı (birden fazla tür β =-.419, yürüyüş β =-.350, bisiklet β =-.344, koşu β =-.337) kaçınma (koşu β =-.232, bisiklet β =-.162, yürüyüş β =-.131, birden fazla tür β =-.116) ve yazma süreci (birden fazla tür β =-.106, bisiklet β =-.105, yürüyüş β =-.078, koşu β =-.047) şeklindedir. Bulgular ışığında düzenli olarak birden fazla egzersiz yapan öğrencilerin diğerlerine oranla yazma süreci ve yazma hazzı kapsamında yaşadıkları kaygının daha fazla, kaçınma kapsamında yaşadıkları kaygının ise daha az yazma eğilimleri üzerinde etkisi olduğu bu durumun düzenli olarak koşu yapanlarda tam tersi olduğu

görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda yapılan egzersiz türü değişkeni kapsamında yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 140. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası okul derslerine yönelik baskı düzeyi değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Baskı Düzeyi	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Hiç	Sabit		4.927	.098		50.265	.000
	Yazma Süreci	344	-.160	.046	-.173	-3.460	.001
	Kaçınma	344	-.209	.058	-.189	-3.584	.000
	Yazma Hazzı	344	-.300	.026	-.505	-11.688	.000
Nadiren	Sabit		4.832	.100		48.198	.000
	Yazma Süreci	302	-.080	.042	-.097	-1.923	.055
	Kaçınma	302	-.205	.060	-.185	-3.431	.001
	Yazma Hazzı	302	-.344	.026	-.595	-13.427	.000
Bazen	Sabit		4.565	.101		45.270	.000
	Yazma Süreci	387	.008	.035	.009	.216	.829
	Kaçınma	387	-.171	.037	-.208	-4.597	.000
	Yazma Hazzı	387	-.346	.022	-.616	-15.796	.000
Sık sık	Sabit		4.972	.169		29.439	.000
	Yazma Süreci	143	-.096	.059	-.107	-1.625	.106
	Kaçınma	143	-.183	.065	-.197	-2.825	.005
	Yazma Hazzı	143	-.383	.035	-.649	-10.845	.000
Her zaman	Sabit		4.911	.165		29.704	.000
	Yazma Süreci	149	-.117	.062	-.140	-1.904	.059

Kaçınma	149	-.079	.071	-.090	-1.125	.263	p<.01
Yazma Hazzı	149	-.402	.041	-.630	-9.892	.000	

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığı okul derslerine yönelik baskı görme değişkeni açısından değerlendirildiğinde okul derslerine yönelik her zaman ($R=.72$, $R^2=.52$) ($F_{(340-3)}=52.620$, $p<.01$), sık sık ($R=.75$, $R^2=.58$) ($F_{(298-3)}=62.801$, $p<.01$), bazen ($R=.71$, $R^2=.50$) ($F_{(383-3)}=126.688$, $p<.01$), nadiren baskı gören öğrenciler ($R=.71$, $R^2=.51$) ($F_{(139-3)}=102.263$, $p<.01$) ve hiç baskı görmeyen öğrencilerin ($R=.66$, $R^2=.44$) ($F_{(145-3)}=90.344$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları okul derslerine yönelik hiç baskı görmeyenlerde %44 ve nadiren %51, bazen %50, sık sık %58, her zaman %52 değerindedir. Aynı değişkene ilişkin gerçekleştirilen Anova testi sonucunda okul derslerine yönelik baskı düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma kaygılarının arttığı, yazma eğilimlerinin de azaldığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Ancak yazma okul derslerine ilişkin sık sık baskı gören öğrencilerin her zaman baskı görenlere göre daha düşük yazma eğilimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul derslerine yönelik sık sık baskı gören öğrencilerin her zaman baskı görenlere göre yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranının fazla olması da bu sebepten kaynaklanmaktadır. Okul derslerine ilişkin baskı seviyesi arttıkça yazma kaygısının artması, yazma eğiliminin azalması ve yazma kaygısının yazma eğilimini etkileme oranının artması beklenmektedir. Bu durum muhtemelen örneklemin yapısından kaynaklanmaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı (her zaman $\beta=-.402$, sık sık $\beta=-.383$, bazen $\beta=-.346$, nadiren $\beta=-.344$, hiç $\beta=-.300$) kaçınma (hiç $\beta=-.209$, nadiren $\beta=-.205$, sık sık $\beta=-.183$, bazen $\beta=-.171$, her zaman $\beta=-.079$) ve yazma süreci (hiç $\beta=-.160$, her zaman $\beta=-.117$, sık sık $\beta=-.096$, nadiren $\beta=-.080$, bazen $\beta=-.008$) şeklindedir. Bu kapsamda okul derslerine ilişkin her zaman baskı gören öğrencilerin daha çok yazma hazzına yönelik yaşadıkları kaygının yazma eğilimlerini etkilediği, okul derslerine ilişkin hiç baskı görmeyen öğrencilerin ise daha çok kaçınma ve yazma süreci kapsamında yaşadıkları

kaygının yazma eğilimlerini olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Ortaokul öğrencilerinin okul derslerine yönelik baskı görme düzeylerine ilişkin regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 141. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası okulöncesi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Okulöncesi Eğitim Alma Durumu	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Evet	Sabit		4.838	.059		81.339	.000
	Yazma Süreci	796	-.087	.026	-.105	-3.356	.001
	Kaçınma	796	-.160	.031	-.170	-5.070	.000
	Yazma Hazzı	796	-.357	.016	-.599	-22.295	.000
Hayır	Sabit		4.760	.089		53.379	.000
	Yazma Süreci	529	-.068	.033	-.081	-2.055	.040
	Kaçınma	529	-.190	.037	-.214	-5.179	.000
	Yazma Hazzı	529	-.334	.020	-.576	-16.700	.000

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığı okul öncesi eğitim alma durumları değişkeni açısından değerlendirildiğinde okulöncesi eğitim almış olan öğrenciler ($R=.73$, $R^2=.53$) ($F_{(792-3)}=295.970$, $p<.01$) ve okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin ($R=.69$, $R^2=.47$) ($F_{(525-3)}=155.675$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarının okulöncesi eğitim almış olan öğrencilerin %53 oranında, okulöncesi eğitim alamamış olan öğrencilerin %47 oranında yazma kaygıları yazma eğilimlerini açıklamaktadır. Okul öncesi eğitim ilk okuma yazmaya yönelik hazır bulunuşluğu sağlayarak öğrencilerin okuma ve yazma beceri gelişimlerine katkı sağlamakta, bu yönüyle yazma eğilimini olumsuz etkileyen durumları azaltmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitim almış öğrencilerin eğitim almamışlara göre yazma kaygılarının daha düşük olmasına karşın yazma kaygılarının yazma eğilimini etkileme oranını artırmaktadır.

Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısını azaltmaya yönelik yapılan çalışmalar sonucu okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin almamışlara oranla daha fazla artacağı çıkarsanabilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta=-.357$), kaçınma ($\beta=-.160$) ve yazma süreci ($\beta=-.087$); okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta=-.334$), kaçınma ($\beta=-.190$) ve yazma süreci ($\beta=-.068$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda okul öncesi eğitim değişkenine ilişkin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 142. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Günlük Kitap Okuma Durumu	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Evet	Sabit		4.814	.057		84.765	.000
	Yazma Süreci	962	-.078	.024	-.094	-3.287	.001
	Kaçınma	962	-.197	.030	-.204	-6.614	.000
	Yazma Hazzı	962	-.339	.015	-.574	-22.875	.000
Hayır	Sabit		4.848	.103		47.081	.000
	Yazma Süreci	363	-.087	.038	-.105	-2.280	.023
	Kaçınma	363	-.140	.041	-.164	-3.433	.001
	Yazma Hazzı	363	-.368	.023	-.622	-15.955	.000

Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma durumu değişkeni açısından yazma kaygılarının yazma eğilimlerini yordama şeklini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda günlük kitap okuma alışkanlığına sahip olan ($R=.71$, $R^2=.51$) ($F_{(958-3)}=330.925$, $p<.01$) ve olmayan öğrencilerin ($R=.71$, $R^2=.50$) ($F_{(359-3)}=121.591$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarının günlük kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin %51'ini, günlük kitap okuma alışkanlığı

olmayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin %50'sini açıklamaktadır. Bulgular kitap okuma alışkanlığının yazma becerilerine ilişkin yazma eğilimini olumsuz etkileyen faktörleri azaltarak yazma kaygısının yazma eğilimi üzerindeki etkisini artırdığının yansımasıdır. Çünkü aynı değişkene ilişkin gerçekleştirilen t-testi sonucunda yazma günlük kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin olmayanlara oranla daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları, daha fazla yazma eğilimi içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen t-testi, korelasyon ve regresyon analizleri sonucunda elde edilen bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu ve ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının düşürülmesi sonucunda okulöncesi eğitim almış öğrencilerin yazma eğilimlerinin daha fazla artacağı söylenebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin günlük kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası, yazma hazzı ($\beta=-.339$), kaçınma ($\beta=-.197$) ve yazma süreci ($\beta=-.078$); günlük kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta=-.368$), kaçınma ($\beta=-.140$) ve yazma süreci ($\beta=-.087$) şeklindedir. Elde edilen bulgular, okulöncesi eğitim almış öğrencilerin yazma hazzı kapsamında yaşadıkları kaygıları, okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin kaçınma ve yazma süreci kapsamında yaşadıkları kaygılarının yazma eğilimlerini daha fazla etkilediğinin yansımasıdır. Okulöncesi eğitim almamış öğrencilerin yazma süreci alt boyutunun yazma eğilimlerini daha fazla etkilemesi, ilk okuma yazmaya yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin daha düşük olması sebebiyle yazma becerilerine ilişkin daha fazla yazma kaygısı yaşadıklarının göstergesidir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda okulöncesi eğitim değişkeni kapsamında yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 143. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Kitap Okuma Süresi	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
0-30 dk.	Sabit		4.834	.090		53.880	.000
	Yazma Süreci	388	-.102	.037	-.117	-2.723	.007
	Kaçınma	388	-.096	.043	-.104	-2.220	.027
	Yazma Hazzı	388	-.403	.022	-.673	-18.003	.000
31-60 dk.	Sabit		4.695	.091		51.778	.000
	Yazma Süreci	408	-.056	.037	-.071	-1.513	.131
	Kaçınma	408	-.245	.049	-.255	-5.038	.000
	Yazma Hazzı	408	-.283	.024	-.491	-11.922	.000
61 dk. ve üzeri	Sabit		4.979	.122		40.736	.000
	Yazma Süreci	166	-.075	.053	-.094	-1.412	.160
	Kaçınma	166	-.348	.072	-.347	-4.846	.000
	Yazma Hazzı	166	-.268	.035	-.461	-7.769	.000

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığı günlük kitap okuma süresi değişkeni açısından değerlendirildiğinde günlük 0-30 dk. ($R=.75$, $R^2=.57$) ($F_{(384-3)}=168.253$, $p<.01$), 31-60 dk. ($R=.65$, $R^2=.43$) ($F_{(404-3)}=101.213$, $p<.01$), 61 dk. ve üzeri ($R=.73$, $R^2=.53$) ($F_{(162-3)}=60.048$, $p<.01$) kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarının günlük 0-30 dk. kitap okuyanların %57 oranında, günlük 31-60 dk. kitap okuyanların %43, günlük 61 dk. ve üzeri kitap okuyanların %53 oranında yazma kaygıları, yazma eğilimlerini açıklamaktadır. Günlük 0-30 dk. kitap okuyan öğrencilerin diğer öğrencilere göre yazma kaygıları daha yüksek, yazma eğilimlerinin ise daha düşük olması sebebiyle yazma kaygılarının yazma eğilimlerini etkileme oranı yüksektir. Günde 61 dk. ve üzerinde kitap okuyan öğrencilerin yazma becerilerinin daha gelişmiş olması sebebiyle bu konuda yazma eğilimini azaltan faktörlerin etki oranının düştüğü

yazma kaygısının etki oranının arttığı ifade edilebilir. Ancak günde 0-30 dk. kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının etkisinin diğerlerine oranla fazla olması kitap okuma alışkanlığının yazma kaygısı ile baş edebilmede önemli ölçüde etkili olduğunun göstergesi olabilir. Bu doğrultuda 0-30 dk. kitap okuyanların kitap okuma süreleri artırılarak yazma kaygılarının önemli ölçüde azaltılacağı ve ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının düşürülmesine yönelik çalışmalar sonucunda en çok bu öğrencilerin yazma eğilimlerinin artacağı söylenebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı (0-30 dk. $\beta=-.403$, 31-60 dk. $\beta=-.283$, 61 dk. ve üzeri $\beta=-.268$), kaçınma (61 dk. ve üzeri $\beta=-.348$, 31-60 dk. $\beta=-.245$, 0-30 dk. $\beta=-.096$) ve yazma süreci (0-30 dk. $\beta=-.102$, 61 dk. ve üzeri $\beta=-.075$, 31-60 dk. $\beta=-.056$) şeklindedir. Günde 0-30 dk. kitap okuyan öğrencilerin yazma süreci ve yazma hazzı kapsamında yaşadıkları kaygılar, 61 dk. ve üzerinde kitap okuyan öğrencilerin kaçınma kapsamında yaşadıkları yazma kaygılarının diğer öğrencilere oranla daha fazla yazma eğilimlerini etkilemektedir. Elde edilen bulgular 0-30 dk. kitap okuyan öğrencilerin özellikle 61 dk ve üzerinde kitap okuyan öğrencilere göre yazma becerilerine yönelik sorun yaşadıkları çıkarılabilir. Bu durum okuma alışkanlığının yazma beceri gelişimini olumlu yönde etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma sürelerine ilişkin regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 144. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası en çok tercih edilen oyun ortamı değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Oyun Ortamı	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Sanal	Sabit		4.708	.073		64.794	.000
	Yazma Süreci	644	-.057	.028	-.068	-2.018	.044
	Kaçınma	644	-.148	.032	-.166	-4.545	.000
	Yazma Hazzı	644	-.358	.018	-.614	-20.265	.000
Gerçek	Sabit		4.890	.068		72.122	.000
	Yazma Süreci	681	-.105	.029	-.128	-3.619	.000

Kaçınma	681	-.189	.035	-.201	-5.371	.000	R ² = .50, F= 222.223,
Yazma Hazzı	681	-.335	.017	-.564	-19.240	.000	p<.01

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini yordama şeklini belirlemek amacıyla daha çok tercih ettikleri oyun ortamına ilişkin gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda daha çok bilgisayar, tablet, telefon gibi araçlarla (sanal ortamda) oyun oynamayı tercih eden (R=.71, R²=.51) (F₍₆₄₀₋₃₎=330.925, p<.01) ve daha çok park, sokak, oyun sahaları gibi gerçek ortamda oyun oynamayı tercih eden öğrencilerin (R=.71, R²=.50) (F₍₆₇₇₋₃₎=121.591, p<.01) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları; daha çok sanal ortamda oyun oynayan öğrencilerde %51, daha çok gerçek ortamda oyun oynayan öğrencilerde %50'dir. Daha çok sanal ortamda oyun oynayan öğrencilerin gerçek ortamda oyun oynayanlara göre yazma kaygıları daha yüksek, yazma eğilimleri daha düşük tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sanal ortamda daha çok vakit geçiren öğrencilerin daha çok sanal ortamı tercih edenlere göre yazma kaygılarının yazma eğilimlerine daha fazla etki ettiği ve bu öğrencilerin daha çok gerçek ortamda oyun oynamaya yönlendirilerek yazma kaygılarının düşürülüp yazma eğilimlerinin artırılacağı ifade edilebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı (sanal β =-.358, gerçek β =-.335), kaçınma (gerçek β =-.189, sanal β =-.148) ve yazma süreci (sanal β =-.057, gerçek β =-.105) şeklindedir. Daha çok sanal ortamı tercih eden öğrencileri yazma süreci ve yazma hazzı kapsamında yaşadıkları kaygılarının yazma eğilimlerini etkilerken gerçek ortamı tercih eden öğrencilerde durumun tam tersi olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin daha çok gerçek ortamda vakit geçirmeleri duyuşsal, zihinsel ve devinsel becerilerinin yanında yazma becerileri gelişimlerine katkı sağladığı için daha çok sanal ortamı tercih eden öğrencilerin gerçek ortamı tercih edenlere oranla yazma sürecinde yazma becerilerine yönelik daha fazla kaygı yaşadıkları söylenebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda tercih edilen oyun ortamına göre yazma

süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 145. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası sanal ortamda oyun oynama süresi değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Sanal Ortamda Oynama Süresi	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
0-30 dk.	Sabit		4.832	.072		67.453	.000
	Yazma Süreci	584	-.103	.030	-.128	-3.374	.001
	Kaçınma	584	-.166	.040	-.168	-4.148	.000
	Yazma Hazzı	584	-.328	.019	-.570	-17.638	.000
31-60 dk.	Sabit		4.819	.100		48.399	.000
	Yazma Süreci	297	-.110	.043	-.135	-2.535	.012
	Kaçınma	297	-.115	.047	-.138	-2.422	.016
	Yazma Hazzı	297	-.358	.026	-.616	-13.966	.000
61 dk. ve üzeri	Sabit		4.748	.095		49.868	.000
	Yazma Süreci	444	-.049	.035	-.059	-1.423	.156
	Kaçınma	444	-.188	.039	-.211	-4.822	.000
	Yazma Hazzı	444	-.360	.022	-.594	-16.343	.000

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığı sanal ortamda günlük oynama süreleri açısından değerlendirildiğinde sanal ortamda günde 0-30 dk. ($R=.69$, $R^2=.49$) ($F_{(293-3)}=182.750$, $p<.01$), 31-60 dk. ($R=.72$, $R^2=.52$) ($F_{(440-3)}=105.246$, $p<.01$), 61 dk. ve üzeri ($R=.71$, $R^2=.50$) ($F_{(1321-3)}=145.272$, $p<.01$) vakit geçiren öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sanal ortamda günlük oynama süresi değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarının sanal ortamda günde 0-30 dk. oynayanların %49, 31-60 dk. oynayanların %52, 61 dk. ve üzeri oynayanların %50 oranında yazma eğilimlerini açıklamaktadır. Aynı değişkene ilişkin gerçekleştirilen Anova testi sonucunda öğrencilerin sanal ortamda geçirdikleri süre arttıkça yazma eğilimlerinin azaldığı

yazma kaygılarının arttığı, basit doğrusal korelasyon sonucunda 0-30 dk. ve 31-60 dk. gerçek ortamda vakit geçiren öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda 31-60 dk. vakit geçiren öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları diğerlerine göre daha yüksek olduğu bulunması, tercih edilen oyun türleri, kitap okuma alışkanlıkları gibi farklı faktörlerin etkisinden kaynaklanabilir. Çünkü sanal ortamda geçirilen süre arttıkça yazma kaygısının yazma eğilimini açıklama oranı bu faktörün daha çok kaygıyı mı yoksa eğilimi mi etkilediği ile ilişkili olarak artması ya da azalması beklenmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı (61 dk. ve üzeri $\beta=-.360$, 31-60 dk. $\beta=-.358$, 0-30 dk. $\beta=-.328$) kaçınma (61 dk. ve üzeri $\beta=-.188$, 0-30 dk. $\beta=-.166$, 31-60 dk. $\beta=-.115$) ve yazma süreci (31-60 dk. $\beta=-.110$, 0-30 dk. $\beta=-.103$, 61 dk. ve üzeri $\beta=-.049$) şeklindedir. Sanal ortamda 61 dk. ve üzeri vakit geçiren öğrencilerin yazma hazzı ve kaçınma boyutları kapsamındaki kaygılarının, 31-60 dk. sanal ortamda oynayan öğrencilerin daha çok yazma sürecine ilişkin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini etkilediği görülmektedir. Sanal ortamda günde 0-30 dk. oynayan öğrencilerin ise yazma hazzında en düşük, yazma süreci ve kaçınma boyutlarına ilişkin kaygılarının yazma eğilimlerini etkileme oranları orta düzeyde olması, sanal ortamda geçirilen süre arttıkça yazma kaygısının yazma eğilimini etkileme oranının arttığı bir yansıması olarak kabul edilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 146. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası düzenli uyuma değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Düzenli Uyku Alışkanlığı	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
	Sabit		4.867	.059		82.192	.000
Evet	Yazma Süreci	825	-.093	.026	-.112	-3.556	.000
	Kaçınma	825	-.179	.033	-.184	-5.433	.000
	Yazma Hazzı	825	-.344	.015	-.591	-22.181	.000

Hayır	Sabit		4.639	.093		49.663	.000	n= 500, R= .67, R ² = .45, F= 135.497, p<.01
	Yazma Süreci	500	-.047	.032	-.058	-1.457	.146	
	Kaçınma	500	-.159	.035	-.190	-4.557	.000	
	Yazma Hazzı	500	-.343	.021	-.575	-16.248	.000	

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığı düzenli uyku alışkanlıkları açısından değerlendirildiğinde düzenli uyku alışkanlığına sahip olan ($R=.72$, $R^2=.52$) ($F_{(521-3)}=291.601$, $p<.01$) ve düzenli uyku alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin ($R=.67$, $R^2=.45$) ($F_{(496-3)}=135.497$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarının düzenli uyku alışkanlığına sahip öğrencilerin yazma eğilimlerinin %52'sini, düzenli uyku alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin %45'ini açıklamaktadır. Aynı değişkene ilişkin yapılan t-testi ve korelasyon analizinde de benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bu doğrultuda düzenli uyku alışkanlığının zihinsel ve devinsel becerileri olumlu etkilemesi nedeniyle düzenli uyku alışkanlığı olan öğrencilerin, düzenli uyumayan öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısı daha fazla yazma eğilimi yaşadıkları ve yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranının daha fazla olduğu söylenebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin düzenli uyku alışkanlığına sahip olan öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta=-.344$), yazma süreci ($\beta=-.179$) ve kaçınma ($\beta=-.093$); düzenli uyku alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası kaçınma ($\beta=-.343$), yazma hazzı ($\beta=-.159$) ve yazma süreci ($\beta=-.047$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda düzenli uyku alışkanlığına sahip olma ya da olmama durumuna göre yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 147. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası uyku süresi değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Uyku Süresi	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
0-7 saat	Sabit		4.813	.151		31.866	.000
	Yazma Süreci	186	-.059	.057	-.067	-1.036	.302
	Kaçınma	186	-.166	.069	-.166	-2.386	.018
	Yazma Hazzı	186	-.354	.036	-.592	-9.919	.000
7+ - 8 saat	Sabit		4.850	.126		38.552	.000
	Yazma Süreci	216	-.129	.052	-.151	-2.488	.014
	Kaçınma	216	-.179	.067	-.174	-2.657	.008
	Yazma Hazzı	216	-.338	.032	-.582	-10.708	.000
8+ - 9 saat	Sabit		4.821	.121		39.721	.000
	Yazma Süreci	190	-.069	.056	-.086	-1.230	.220
	Kaçınma	190	-.210	.067	-.231	-3.150	.002
	Yazma Hazzı	190	-.323	.030	-.584	-10.728	.000
9 saat üzeri	Sabit		4.928	.093		53.021	.000
	Yazma Süreci	233	-.103	.048	-.130	-2.149	.033
	Kaçınma	233	-.180	.063	-.188	-2.870	.004
	Yazma Hazzı	233	-.341	.028	-.586	-12.021	.000

Ortaokul öğrencilerinin günlük uyku süreleri kapsamında yazma kaygılarının yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığı değerlendirildiğinde günde 0-7 saat ($R=.68$, $R^2=.47$) ($F_{(182-3)}=52.533$, $p<.01$), 7 saat üzeri ile 8 saat arası ($R=.71$, $R^2=.50$) ($F_{(212-3)}=70.603$, $p<.01$), 8 saat üzeri ve 9 saat arası ($R=.72$, $R^2=.52$) ($F_{(186-3)}=65.814$, $p<.01$) ve 9 saat üzerinde uyuyan öğrencilerin ($R=.75$, $R^2=.56$) ($F_{(229-3)}=99.256$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Günlük uyku sürelerine göre ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları; günde düzenli olarak 0-7 saat uyuyanların %47, 7+-8 saat uyuyanların %50, 8+-9 saat uyuyanların %52, 9

saat üzeri uyuyanların %56 değerindedir. Elde edilen sonucun aynı değişkene ilişkin gerçekleştirilen korelasyon analizi ile benzerlik gösterdiği, günde 9 saat ve üzerinde uyuyan öğrencilerin diğerlerine göre yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranının daha yüksek olduğu ve uyku süresi arttıkça yazma kaygısının yazma eğilimini açıklama oranının da arttığı görülmektedir. Bu durum ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ihtiyaç duydukları uyku süresi ile ilişkilidir. Çünkü yeterli ve düzenli uyku bağımsızlık sistemini güçlendirme, bütünsel gelişim ve büyümeyi destekleme, bilgilerin zihinde düzenlenmesini sağlama gibi faydalarıyla yazma eğiliminin azalmasına neden olan bazı durumların etkisini ortadan kaldırmakta ve yazma kaygısının yazma eğilimine etki oranının artmasına neden olmaktadır. Bu açıdan ortaokul öğrencilerinin kaygılarının azaltılması sonucunda 9 saat üzerinde uyuyan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla yazma eğilimlerinin daha fazla artış göstereceği çıkarsanabilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı (9 saat üzeri $\beta=-.341$, 0-7 saat $\beta=-.354$, 7+-8 saat $\beta=-.338$, 8+-9 saat $\beta=-.323$), kaçınma (8+-9 saat $\beta=-.210$, 9 saat üzeri $\beta=-.180$, 7+-8 saat $\beta=-.179$, 0-7 saat $\beta=-.059$) ve yazma süreci (7+-8 saat $\beta=-.129$, 9 saat üzeri $\beta=-.103$, 8+-9 saat $\beta=-.069$, 0-7 saat $\beta=-.059$) şeklindedir. Ortaokul öğrencilerinin günlük uyku süreleri regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur.

Tablo 148. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma eğilimi arası düzenli yemek yeme değişkenine ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Düzenli Yemek Alışkanlığı	Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Evet	Sabit		4.792	.057		83.832	.000
	Yazma Süreci	976	-.065	.024	-.079	-2.768	.006
	Kaçınma	976	-.184	.029	-.193	-6.332	.000
	Yazma Hazzı	976	-.344	.015	-.586	-23.512	.000
Hayır	Sabit		4.864	.106		45.799	.000
	Yazma Süreci	349	-.119	.039	-.144	-3.049	.002

Kaçınma	349	-.146	.043	-.169	-3.421	.001	R ² = .51,
Yazma Hazzı	349	-.355	.024	-.592	-14.767	.000	F=119.103, p<.01

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini yordama şekli düzenli yeme alışkanlıkları açısından değerlendirildiğinde düzenli yeme alışkanlığına sahip olan (R=.70, R²=.49) (F₍₉₇₂₋₃₎=315.066, p<.01) ve düzenli yeme alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin (R=.71, R²=.51) (F₍₃₄₅₋₃₎=119.103, p<.01) yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarının düzenli yeme alışkanlığına sahip öğrencilerin yazma eğilimlerinin %49'unu, düzenli yeme alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin %51'ini açıklamaktadır. Düzenli yeme alışkanlığı olmayan öğrencilerin düzenli yeme alışkanlığı olanlara göre yazma kaygılarının daha yüksek yazma eğilimlerinin ise daha düşük olması bu öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranlarının da daha yüksek olmasının nedenini açıklar niteliktedir. Burada dikkat çeken nokta düzenli uyku alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerle olanlara göre bu oranın daha düşük olduğunun tespit edilmesidir. Bu durum düzenli uyku alışkanlığının düzenli yeme alışkanlığına göre yazma becerileri üzerinde daha etkili olduğunun ya da yeme alışkanlığının uyku alışkanlığından daha çok kaygı üzerinde etkili olduğunun göstergesidir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin düzenli yemek yeme alışkanlığına sahip olan öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı (β=-.344), yazma süreci (β=-.184) ve kaçınma (β=-.065); düzenli yeme alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası kaçınma (β=-.355), yazma hazzı (β=-.146) ve yazma süreci (β=-.119) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda düzenli yeme alışkanlığı değişkeni kapsamında yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı (p<.01) oldukları bulunmuştur.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutuna ilişkin içerik betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgulara yönelik kodlar, kodlara yönelik frekanslar tablolaştırılarak alan yazın ışığında yorumlanmıştır:

Tablo 149. Katılımcıların “metin türü özelinde öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ” hakkında görüşleri

Metin türü	<i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Öyküleyici türler	38	-	38
Türlere yönelik bilgi eksikliği	-	18	18
Düşünce yazıları	2	31	33
Bilgilendirici yazılar	4	17	21
Şiir	9	8	17
Kurala dayalı yazma	-	7	7
Serbest türde yazma	5	-	5
Öğretici metinler	-	2	2
Toplam	58	83	141

K.1. Çocuklar genel olarak metinlerde tabii ki metin türüne dair eğer bilgileri yoksa bu onları çok kaygılandırıyor. Neden? Eğer siz dersiniz çocuğa bir konu hakkında bir makale yazın çocuk önce makalenin ne olduğunu algılamakta zorlanıyor. Zaten çocuklar özellikle bilgilendirici metin türünde yazmakta zorlanıyorlar. Yani biz Türkçe eğitimi çerçevesinde bir konu anlattığımız da bu metin türü nedir diye sorduğumuzda hala çocukların yedinci ve 8. sınıflardan da bahsediyorum makale mi deneme mi sohbet mi fıkra mı onu ayırt edemiyorlar. E şimdi siz bu çocuklara herhangi bir konuda bir makale yazın veya fıkra yazın veya hadi bir sohbet yazın dediğiniz zaman çocuk kalıyor hani ne yazmam gerekiyor. Tabii ki bu durum onları kaygılandırıyor. Ama tam tersine özellikle öyküleyici metin türünde daha rahatlar çünkü kendilerini iyi ifade edebiliyorlar.

K.7. Şimdi mesela bana yazarken çok rahat var veya gördükleri bir şeyi anlatırken daha rahatlar ama böyle düşünceye dayalı bir şey yazmada zorlanıyorlar. Yani düşünce yazısı yazarken, söyleşiyi kolay yazıyor, denemeyi biraz zorlanıyor, makale zaten yazmıyor hani deniyoruz, şiir yazmak da mesela şiir yazmayı sadece böyle kelimeleri art arda getirmek

falan zannediyor, süslemeyi beceremiyor. Süsleyemiyor hani deyim kullanmayı veya ahengi sadece kafiyede redifte arıyor, başka türlü bir ses oluşturabileceğini düşünmüyor veya hani deyim kullan, mecaz kullan falan Deddiğiniz zaman bir panikliyor bu tarz.8. sınıflar bir de çok fazla yazmaya zaman ayıramıyoruz biz ağırlıklı öyle.

K. 11. yani düşünce yazılarında birazcık sıkıntı çekiyoruz hikâyede daha rahatlar, hatta çok istekliler şiirde de hakeza ama düşünce yazılarında maalesef ilerleme kaydedemiyor. Bu da dediğim gibi hani kafada yeterince kelime olmadığı için kendi de biliyor aynı şeyleri tekrar ettiğini, 3 defa 5 defa tekrar ettiği için kendi de biliyor yani arkadaşlarının dalga geçmesinden öğretmenin kızmasın da korktuğu için de okumak istemiyor. Yoksa hikâyeye türünde bir sorun yaşamıyoruz herkesi istekli katılıyor, yazıyor. Şiirde de aynı şekilde yazdırabiliyoruz ama düşünce yazılarında, deneme yazdırmaya çalıştığımızda, bir kompozisyon yazdırmaya çalıştığımızda yazdıramıyoruz, yazarsak bile tam verimli olarak okutamıyoruz.

K.9. Düşünce yazılarını yazarken zorlanıyorlar ama olay yazıları yazarken rahatlıkla yapabiliyorlar. Ama düşünce yazıları yazarken hem tereddüt ediyorlar, hem nasıl yazılabileceğini sürekli anlatmama rağmen tam şey yapamıyorlar ama olay yazısı yazdıkları zaman gayet rahatlar olayı hani giriş gelişme sonuç bölümüne getirebiliyorlar ama düşünce yazısında bunu yapamıyorlar tikanıp kalıyorlar. Denemeyle makale türünde bir türlü kavrayamadılar, yani farkını bir türlü göremiyorlar. O an anlatıyorsun, tamam diyor, evet diyor, bir daha bir deneme türünde bir yazı yaz dediğin zaman deneme miydi, makale miydi, düşünce kanıtlayacak mıydı, kanıtlayacak mıydı bunda çok tereddütleri var ve tikanıp kalıyorlar, düşünce yazısı yazamıyorlar.

Metin türüne göre öğrencilerin yazma kaygı düzeylerine yönelik katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde en çok öyküleyici yazı türünün genel özelliği (f=19) konusunda görüş bildirildiği tespit edilmiştir. Bu koda yönelik belirtilen tüm görüşlerin olumlu olması, öyküleyici metinlerin öğrencilerin yazma esnasında daha rahat olmalarını sağladığının yansımasıdır. Öyküleyici metinlerin öğrencilerin yaşanmış veya yaşanabilir olaylardan yararlanabilmelerine ve hayal dünyalarını etkin olarak kullanabilmelerine fırsat sağlaması bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Ayrıca, olaylarının akışına göre metne daha kolay yön

verebilmelerini ve empatik bir bakış açısıyla karakterlerle özdeşim kurabilmelerini sağlaması nedeniyle öğrenciler kaygı düzeylerini kontrol edebilmektedirler. Katılımcıların öyküleyici yazı türleri hakkındaki görüşlerinin olumlu olması (f=17) bu durumu desteklemektedir. Zira bu konuda katılımcıların çoğu, öğrencilerin daha çok hikâye türünde yazmak istediklerini ve hikâye türünde daha rahat ve severek yazdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda en çok olumsuz görüş yazı türüne dair bilgi eksikliği konusunda (f=18) belirtildiği tespit edilmiştir. Bu konuda katılımcılar genellikle, öğrencilerden belli bir türde yazılması istenildiğinde öğrencilerin nasıl yazacağı konusunda telaşa kapıldıkları ve bunun nedeninin de bazı türleri bir türlü kavrayamamaları veya türlerin özelliklerini ayırt edememelerinden ve bu konudaki bilgi eksikliklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni yazılacak tür hakkındaki bilgi eksikliğinin yanında türün belirlediği kurallar çerçevesinde yazma zorunluluğu da olabilir. Çünkü bir kurala dayalı yazma konusunda sadece olumsuz (f=7) ve serbest yazma konusunda ise sadece olumlu (f=5) görüş bildirildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrenciler, bir türün kuralları ile sınırlandırıldıklarında, özellikle de yazılan tür hakkında bilgi eksiklikleri varsa kaygı sorunu yaşayabilmektedirler. Düşünce yazı türlerinin genel özellikleri konusunda belirtilen tüm görüşlerin olumsuz yönde olması (f=16), bu özelliklerin öğrencilerin yazma kaygılarını artırdığı ve yazma eğilimlerini azalttığı yansımasıdır. Çünkü düşünceye dayalı metinler, belli bir konu hakkında birikime sahip olma, okuyucuları düşünmeye yöneltebilme, gelişmiş gözlem ve farkındalığa sahip olmayı gerektirmektedir. Bu durum ise öğrencilerin yazma sırasında zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Düşünce yazı türleri (f=17) konusunda belirtilen görüşlerin genelinin olumsuz (f=15) olması, bu durumla paralellik göstermektedir. Bu kod altında katılımcılar sadece sohbet yazı türü için olumlu görüş (f=2) bildirmişlerdir. Öğrencilerin yazma çalışmalarında farkında olmadan sohbet yazı türünde yazdıklarını, ancak bu türün sohbet olduğunu öğrenince şaşırdıkları ve sohbet türünde yazılması istenildiğinde ise nasıl yazacakları konusunda kaygılandıkları dile getirilmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin düşünce yazı türlerinin kendilerine has özelliklerini bilmemeleri ya da belli bir türün kurallarını temel alarak yazma zorunluluğu kaygıyı beraberinde

getirebilmektedir. Bilgilendirici yazılar (f=5) konusunda belirtilen görüşlerin çoğunun olumsuz olması (f=4) benzer durumdan kaynaklanmaktadır. Bilgilendirici yazı türlerinin genel özellikleri konusunda belirtilen görüşlerin olumsuz yönde yoğunlaşması bu durumla paralellik göstermektedir. Bilgilendirici yazı türü konusunda en çok olumsuz görüş, makale konusunda belirtilirken bu konudaki olumlu görüş ise bilgilendirici yazı türlerinin genel özelliğinden kaynaklanan öğrencinin önceden konu hakkında bilgi edinmesi gerekliliği öğrencinin araştırma yapması ve üst düzey zihinsel becerilerini etkin bir şekilde kullanarak sürece aktif katılmalarını sağladığı yönündedir. Ancak yine bu türün genel özelliklerinin önceden ciddi araştırma basamakları içermesi ve üst düzey becerileri kullanmayı gerektirmesi bakımından öğrencilerin yazmadan kaçınmalarına neden olduğu söylenilebilir. Çünkü görüşler öğrencilerin yeterince ön bilgiye sahip olmadan yazma işlemine başlaması; başaramayacakları düşüncesine kapılmalarına, özgüven eksikliği yaşamalarına neden olduğu yönündedir. Öğrencilerin bilgilendirici türde yazarken yeterince yönlendirilmemesi, yazma sürecinin etkin yönetilememesi sonucunda öğrencilerin yazma kaygılarının arttığı, yazma eğilimlerinin azaldığı söylenilebilir. Şiir konusunda belirtilen görüşlerin geneli öğrencilerin bu türde yazmaya istekli oldukları ve bazı kelimelerin uyumundan yararlanarak ahenk oluşturmayı sevindikleri yönündedir (f=7). Ancak yine de bazı öğrencilerin bu türde yazmak istemediği yönünde olumsuz (f=2) görüşler belirtilmiştir. Şiir türünün genel özellikleri öğrencilerin ahenk unsurlarını dikkate almalarını, çeşitli bağdaştırmalar ve kurallar doğrultusunda estetik bir dil kullanmalarını gerektirmesi öğrencilerin zorlanmalarına neden olabilir. Nitekim bu kod altındaki görüşlerin çoğunun olumsuz olması (f=6) bu yorumu desteklemektedir. Buna ek olarak bazı katılımcılar öğrencilerin bu konuda istekli olmalarına karşın oluşturdukları ürünlerin çok yetersiz ve kalitesiz olduğu, şiir yazmanın bir yetenek olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak bu konuda belirtilen olumlu görüşler (f=2), öğrencilerin basit sözcük uyakları veya akrostiş gibi tekniklerle yazarken hoş vakit geçirdiklerinin ve kaygı seviyelerinin azalmasını sağladığının yansımasıdır. Katılımcılar öğrencilerin öyküleyici yazı türleriyle daha çok karşılaşmaları (f=2) bu türde yazarken daha az kaygılanmalarını sağlarken, öğretici yazılarda daha az

karşılaşmaları ise tersine olumsuz bir etki oluşturduğu (f=2) yönünde görüşler mevcuttur.

Tablo 150. Katılımcıların “öğrencilerin yazma ve diğer dil becerilerine yönelik motivasyonları” hakkında görüşleri

Yazma motivasyonu	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Yazma	4	24	28
Konuşma	11	8	19
Okuma	11	4	15
Yazma tutumu	1	13	14
Yazma işlemleri	-	8	8
Dinleme	6	-	6
Okuma alışkanlığı	4	2	6
Temel dil becerileri	1	4	5
Anlatma becerileri	-	4	4
Sınav odaklı sistem	-	4	4
Yazı türü değişikliği	-	2	2
Toplam	38	73	111

K.4. Ya şimdi konuşma da bazı öğrenciler çok aktif mesela çok katılıyorlar yani bir şeye, özellikle kitap okuyan öğrenciler çok aktifler, yorum yapmak, konuşmak istiyorlar, düşüncelerini almak istiyorlar. Mesela bizim öğrencilerimize serbest bırakıyoruz yani yanlış bile olsa söyleyin, yorumlarınızı öğrenmek istiyoruz. İşte yazı konusunda mesela çok güzel kendilerini ifade ediyorlar, yazıyorlar ama bazıları kendini ifade... Yani konuşmada edemedikleri gibi yazıda da edemiyorlar. Yani sıkıntı var. Yani şey var, normalde bunu diyoruz, belki konuşmada bazı sıkıntı çekebilirsiniz, utanırsınız veyahut ta ifade edemezsiniz, ama yazarken çok güzel ifade edebilirsiniz, kendinizi anlatabilirsiniz. Yani bazı öğrenciler hala bunu aşamadılar. Hala bir tedirginlik var. Ha bunu neye bağlıyoruz, okuyamamaya, okumamaya veya okuyor görünmeye bağlıyoruz.

K.10.Valla yazmaya bazıları hevesli bazıları da çok öyle aman aman yani sıkılıyorlar, yazmak istemiyorlar. Bu da işte bilgi birikimlerinin az olmasından, düşüncelerini yazıya dökememesinden kaynaklanıyor. Konuşma etkinliğini daha çok seviyorlar çünkü aklına geldiği gibi konuşuyor direkt konuşuyor ama yazmada yazım kuralları var, noktalama var, onları işte bir cümle haline getirip yazmak var orada sıkıntı yaşıyorlar o yüzden okuttuğum zaman sıkılıyorlar veya yazanlar okumak istemiyor, hocam saçma oldu.

Çünkü çoğu konuştuğu gibi yazdığı için sıkıntı oluyor ama konuşma etkinliğinde, dinleme etkinliğinde daha başarılılar.

K.5. Değişim olabiliyor, dinleme, okuma, sorulara cevap verme şeyindeki motivasyonları daha iyi ama yazma etkinliklerinde zayıflar. Bunda da eğitim sisteminin etkili olduğu düşüncesindeyim. Bu son yıllardaki teste dayalı eğitim sistemi maalesef öğrencileri sözlü ve yazılı anlatma becerilerini donduruyor. Tabii yazabilmek için okumak lazım, okuma zevk alışkanlığı kazandırmak lazım bunda da biz Türkçe öğretmenlerine büyük ödev düşüyor. Zaten okuyan bir toplum değiliz. Yani toplam olarak çok az okuyoruz hele de televizyonun ve internetin çıkmasıyla kitabın pabucu dama atıldı. Daha da az okuyorlar ama okumayan öğrenciler de yok değil, varlar. Fakat biz de genelde bir yazma problemi oluyor. Kimi çalışkan öğrenciler dahi yazmakta zorluk çekiyorlar.

K.2. Okuma daha etkin bir durumda diğerlerine göre, özellikle son yıllarda ben bunu açık açık gözlemleyebiliyorum. Okulun, öğretmenlerin, idarenin de bu konudaki çalışmalarıyla okuma kampanyasından dolayı şu an sınıfları gezersiniz öğrencilerin %80'i %90'ının çantasında bir okuma kitabı vardır. Hatta işte haftanın belli günlerinde belli saatlerinde, her gün var da belli saatlerinde bütün derslerin aynı saatlerde denk gelip de öğretmenler sıkıntıya düşmesin diye, okuma saatlerimiz var. O yüzden; öğrenciler bu işi sevdi, motivasyon sağlandı, okuma etkinliği daha iyi. Konuşma bazılarında gereğinden fazla var. Bir türlü susturamıyoruz, ha içeriği dolu mu boş mu o tartışılır ama. Bazı öğrenciler de maalesef hiç konuşmuyor. Mesela benim girdiğim sınıflarda tanıdığım öğrenciler var. Bir şey sorarsanız ancak kalkıp cevap veriyor. Onun dışında kesinlikle bir şeye katıldığı yok.

Öğrencilerin yazma becerisi ile diğer dil becerilerine yönelik motivasyonları hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde, geneli olumsuz (f=24) olmak üzere en çok görüş yazma konusunda (f=28) belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin; dinleme, konuşma ve okuma becerilerine, yazma becerisinden daha kolay motive olduklarının yansımasıdır. Yazma becerisinin diğer dil becerilerine oranla daha fazla devinsel ve bilişsel işlemler gerektirmesi nedenlerinden biri olabilir. Zira yazmanın içerdiği işlemler konusunda belirtilen tüm görüşlerin olumsuz olması (f=8) bu durumun göstergesidir. Çünkü yazma işlemine başlamadan önce yazma amacının ve konusunun belirlenmesi, bu doğrultuda bilgi

edinmeye yönelik çeşitli ön hazırlık çalışmaları yapılması, konu hakkında önceden bir birikime sahip olunması ve yazma sürecinin her aşamasında üst düzey zihinsel becerilerin etkin kullanımı gibi işlemler yazma süreci boyunca öğrencilerin diğer dil becerilerine oranla daha çok zorlanmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla, yazmanın içerdiği birtakım işlem ve becerilerin öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve yazmaya yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Katılımcıların yazmaya yönelik tutum konusundaki görüşlerin çoğunun olumsuz (f=13) olması durumu destekler niteliktedir. Katılımcıların görüşleri öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutumları yazma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği yönünde yoğunlaşmaktadır. Ancak bu durumda belirtilen olumlu görüş (f=1) öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlarının ise öğrencilerin yazma etkinliklerindeki motivasyonlarını desteklediğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ve yazma eğilimleri ile yazma motivasyonları arasında doğrusal bir ilişki söz konusuysa, tüm bu değişkenler ile yazma kaygı düzeyi arasında ters orantı olduğu yorumu yapılabilir. Zira yazı türü değişikliği konusunda belirtilen tüm görüşlerin olumsuz olmasında (f=2) benzer nedenler söz konusudur. Yazı türü değişikliği için 5. sınıfın uygun bir dönem olmadığı belirtilmektedir (Otto ve Rarick, 1969, s. 214) Dolayısıyla öğretmenin yazı türü konudaki yanlış tutum ve uygulamaları yazmaya yönelik tutumu ve yazma beceri gelişimini olumsuz etkilediği söylenebilir. Yazma becerisinden sonra en çok olumsuz görüşün konuşma becerisi (f=8) konusunda belirtildiği dikkat çekmektedir. Konuşma becerisi, yazma becerisi gibi zihindekileri belli bir düzen dahilinde dil aracılığıyla aktarma işlemidir. Konuşma ile yazma becerisinin oldukça karmaşık olan benzer zihinsel süreçleri içermesi öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinde zorlanmalarının nedeni olarak gösterilebilir. Zira anlatma becerileri konusunda belirtilen tüm görüşlerin olumsuz olması (f=4) bu çıkarımı desteklemektedir. Ancak konuşma konusunda tespit edilen olumlu görüşler, öğrencilerin yazmadan çok konuşmaya daha istekli oldukları söylenebilir. Bu durum, yazma becerisinin yapay bir anlatma becerisi olmasından kaynaklanabilir. Benzer bir durumu okuma becerisi ile dinleme becerisi arasında görmek mümkündür. İkisi de anlama becerisi olmasına rağmen yapay bir dil becerisi olan okuma hakkında olumsuz

görüş (f=4) belirtilmişken, dinleme becerisine yönelik sadece olumlu (f=6) görüş belirtilmiştir. Ancak katılımcıların okuma becerisine yönelik daha fazla olumlu görüş (f=11) tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak, ilk kazanılan ve belki de en çok kullanılan dinleme becerisine gereken önemin verilmemesi, bu becerinin basit olarak görülmesi gösterilebilir. Dolayısıyla öğrenciler anlatma becerilerinde daha fazla motivasyon sorunu yaşarken, anlama ve anlatma becerileri içerisinde yapay dil becerilerinde motivasyon sorunu yaşadıkları söylenebilir. Katılımcıların görüşleri, okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik etkinliklere daha iyi motive oldukları, yazma alışkanlığı olmayanların ise bu tür etkinliklerde daha fazla motivasyon sorunu yaşadıkları yönündedir. Aynı şekilde, temel dil becerileri arasındaki ilişkiler hakkında belirtilen görüşler (f=5) dikkate alındığında benzer bir durum söz konusudur. Temel dil becerileri arasındaki ilişkiler konusunda belirtilen olumsuz (f=4) görüşler, bu becerilerden birinde yaşanan sorunun diğer dil becerilerini de olumsuz etkilediği yönündedir. Çünkü dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri her ne kadar birbirinden farklı dil becerileri gibi görünse de dil gelişimi açısından bir bütün olarak değerlendirilmesi gereken, birbirlerini destekleyen becerilerdir. Ayrıca katılımcılar bu konuda eğitim sisteminin sınava dayalı olması nedeniyle özellikle 8. sınıflarda temel dil becerilerinin gelişimine yönelik uygulanması gereken etkinlikleri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu konuda belirtilen tüm görüşlerin olumsuz olması (f=4), öğrencilerin temel dil gelişimlerini sağlayacak etkinlikler yerine test çözme eğiliminde olduklarının yansımasıdır.

Tablo 151. Katılımcıların “Öğrencilerin yazma kaygılarının gözlenebilen etkileri” hakkında görüşleri

Yazma kaygısının fiziksel etkileri	<i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Fiziksel dışa vurum	-	14	14
Kaçma eğilimi	-	13	13
Özgüven	-	5	5
Yazma isteği	-	5	5
Baskı hissetme	-	4	4
Matık dışı otomatik düşünceler	-	4	4
Yazma becerisinin zorluğu	-	4	4
Paylaşma	-	3	3
Yazmaya başlayamama	-	3	3

Geleneksel disiplin anlayışı	-	2	2
Pozitif disiplin anlayışı	2	-	2
Toplam	2	57	59

K.2. Çok nadir, çok nadir. Sınıf içerisinde bu tür çalışmalarını genelde yapmıyoruz. Önceden bu metne ya da temaya hazırlık bölümleri var kitaplarda. Öğretmen kılavuz kitapları biz var şu anda 8. sınıflarda hala uygulanıyor. İşte diyor şu konu ile ilgili bir araştırma ya da yazma konusu öğrencilere verin hazırlığını yapsın gelsin. Öğrenci çalışmayı bizim gözümüzün önünde yapmadığı için psikoloji ile onu yazdığı hakkında pek net bir şey söyleyemem. Sınıf içerisinde ancak işte sınavlarda yok mu sıkıntı yaşayan öğrenci var elbette. İşte başım ağrıyor, bir ilaç atmam gerekiyor ya da işte affedersiniz lavaboya gitmem gerekiyor gibi sıkıntılar o psikolojik baskıyı zaman zaman yaşa yaşayan öğrencilerimiz var.

K.11. Yani bunlar da oluyor, bunun dışında bahaneler, kalem mesela ucu kırıldı, ucu olduğu halde gidip onunla uğraşılıyor, çantasını karıştırıyor, geç kaldım diyor, hani kötü yazıyor, geç kalıyor başka bir sebebe bağlıyor bunu. Duymadım, şöyle yaptım, sürekli geri kalıyor sonra yazarım getiriyor lafı o tarz hatalar, o tarz şikâyetler çok oluyor.

K.5. Tabii şimdi hep ödevleri kontrol ettiğimizde öğrencilerde en zorlandığı etkinlik efendim yazma çalışması. Sözlük çalışması rahat yapıyorlar, metne dayalı sorulara cevap verebiliyorlar, ama en zoru dil bilgisi konularını hakeza yapabiliyorlar ama kompozisyon yazma çalışmalarında öğrenciler zorlanıyorlar. Tabii alışık olmadıkları için bir gayret göstermeleri gerektiğinden işte zorlanıyorlar. Tabii bunda da fiziksel şeyler, tepkiler meydana getirebiliyorlar başarısızdır, heyecandır efendim böyle karmaşık duygular içinde kalabiliyorlar. Bu da onların bu konuda deneyimsiz olduklarını, zorlandıklarını ortaya koyuyor.

K.4. Şimdi o bazı öğrenciler de var. Yani mesela kendine güveni olmayan öğrencilerde var. Bu ne yapıyor, bir etkinlik yaparken veyahut konuşurken mesela şey çoğunlukla parmak kaldırmazlar, bunları zorla kaldırdığın zaman bazen terliyorlar, kızarıyorlar, bazılarının dili tutuluyor konuşamıyor, bir kelimeyi defalarca söylüyor, hocam ben konuşmak istemiyorum... Hatta çok eski öğrencilerimde ağlayanlar bile oluyor. Mesela etkinliklerde de öğrenci isteyerek ve güzel bir şekilde yapmışsa en güzel bir şekilde anlatıyor, söylüyor ama bazıları sadece öğretmen görsün diye yapmış. E bu da güzel

bir şey değil yani yaptığı şeyleri beğenmiyor aslında o zaman ne yapıyor heyecanlanıyor biliyor aslında öğretmen beğenmeyecek belki beni kaldırmaz diyor, ben yaptım ama öğretmen beni kaldırdı ben işte şimdi rezil olacağım şeklinde yapanlar var, yani işte oluyor, karşılaşıyorum böyle şeylerle olur yani öyle diyeyim.

Katılımcıların, öğrencilerin yazma kaygılarının etkileri hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde hepsi olumsuz olmak üzere (f=14) en çok görüş, fiziksel dışa vurum konusunda tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin yazma kaygılarını fiziksel olarak titreme, baş ağrısı, kızarma, mide bulantısı gibi şekillerde dışa vurdukları söylenebilir. Bu durum öğrencilerin yazma konusunda oldukça kaygılı olduklarının yansımasıdır. Katılımcılar, kaçma eğilimi (f=13), yazmaya başlayamama (f=3) konularında sadece olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygısı sonucunda genellikle yazmaktan kaçma veya yazma işlemine başlayamama eylemlerinde bulduklarının yansımasıdır. Ayrıca yazma isteği (f=5), özgüven (f=5) ve mantık dışı otomatik düşünceler (f=4) konularında sadece olumsuz görüş tespit edilmiştir. Dolayısıyla yazma konusunda yaşanan kaygının, yazmaya yönelik tutumu olumsuz etkilediği gibi yazmaya yönelik olumsuz tutumun da yazma kaygısını tetiklediği söylenilebilir. Öğrencilerin mantık dışı otomatik düşünceleri sonucunda yazma kaygısının arttığı ve bu durumun özgüven eksikliğine neden olduğu yorumu yapılabilir. Ancak yazma kaygısının özgüven eksikliğinin bir sonucu olduğu gibi bir nedeni de olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin sahip olduğu yazmaya yönelik tutum, yazmadan kaçınma, yazmaya başlayamama, mantık dışı otomatik düşünceler ve özgüven düzeylerinin kendi içerisinde karmaşık ve birbirlerini karşılıklı etkileyen ilişkide oldukları söylenebilir. Elde edilen veriler, özgüven eksikliği ve yazma kaygısının yazılan ürünü paylaşma eğilimini olumsuz etkilediğinin yansımasıdır. Çünkü paylaşma hakkında belirtilen tüm görüşler (f=3) olumsuzdur. Yazma becerisinin zorluğu (f=4) ve geleneksel disiplin anlayışı (f=2) konularında sadece olumsuz görüş tespit edilmesi, yazma becerisinin diğer dil becerilerine oranla daha zorlu bir beceri olması, öğretmenin veya ailenin yanlış geleneksel disiplin anlayışı benimsemesi yazma kaygısını artırabilmektedir.

Ancak öğretmenin pozitif disiplin anlayışını benimsemesi yazma kaygısının normal seviyede dengelenmesine yardımcı olabilir.

Tablo 152. Katılımcıların “yazma kaygısına çözüm yolları” hakkında görüşleri

Yazma kaygısına çözüm yolları	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Yönlendirme	18	-	18
Motivasyon	16	-	16
Yöntem ve teknikler	14	-	14
Destekleme	9	-	9
Özgürlükçü öğretmen tutumu	9	-	9
Telkin	9	-	9
Öğrenci isteği	6	-	6
Pekiştirme	6	-	6
Okuma çalışmaları	5	-	5
Öğretmen-aile işbirliği	5	-	5
Baskı	-	4	4
Rol-model	4	-	4
Öğretmen-öğrenci iletişimi	2	-	2
Toplam	103	4	107

K.1. Öğrencilerle iletişimimin çok iyi olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuk derse girerken sizi sevmeli. Sınıf içerisinde girdiğin zaman öğretmenin o ders olduğu zaman çok mutlu olması gerekiyor. Ben bunu çok hissediyorum. Düşün ki çocukları gerçekten hani belki bir süre sonra verdiğim bilgiler unutulacak ama hafızalarında bir yerde yer edinmiş olmak bu çok önemli. Ve yazma noktasında da şöyle söyleyebilirim kesinlikle ille de yazacaksın ille de yazacaksın hani bu noktada çok baskı uygulamıyorum çünkü sonuçta karşıdaki kişi bir çocuk, Onu geçtim insan. Yani kim bir baskı altında bir yaratıcılık da bulunabilir ki.

K.3. Yani çok üst düzeyde bir yazma kaygısına sahip olan öğrenci ile karşılaşmadım için hani bu konuda öyle özellikle başvurduğum bir yöntem yok açıkçası.

4.3.1. Bu konuda tedirgin olan öğrencilerin illaki vardır, sizin onlara yönelik tutumunuz nasıl oluyor?

Yani onları söyle yazmadan soğutmamak için hani rahat olun, illete kuralları dayatmak istemem o konuda. Hani yazma türüne yöntemler teknikler açıklama öyle çok da kendilerini germelerini istemem. Biraz daha serbest

olmalarını, hani ille de belli kalıplar içerisinde işte şu cümlelerle başlayın, işte böyle bitirin şeklinde değil. O zaman daha başarılı olduklarını düşünüyorum. Çünkü kalıba soktuğumuz zaman çocuk kendini rahat ifade edemiyor.

K.6. Tabii, Hata yapmaktan korkmayın diyoruz. Sınıfta hata yapmanı normal olduğunu, sınıftaki arkadaşlarının da kendi düzeylerinde olduğunu efendim söylüyoruz. Yaptıkları hatalarda onları rencide etmiyoruz. Sınıfın bir idman alanı olduğunu, gerçek yaşamın dışarıda olduğunu, buranın antrenman yeri olduğunu, antrenmanda da korkulması gerektiğini öğretiyoruz. Onları rahatlatıcı telkinlerde bulunuyoruz.

K.12. Tabii yazmak için özellikle öğrencilere ben bolca kitap okumaları gerektiğini söylüyorum. Önemli yazarları okumadan zaten hani yazmanın temelini alamayacaklarını söylüyorum. Kaygı konusunda da hani bu sizin kendi yazınız, hani sınıftaki arkadaşınız sadece duyacak bunu alıp basına yansıtılacak bir şey yok, milyonlar bunu görmeyecek sadece kendi olduğunuzu yazın diyorum o kadar yani.

Katılımcıların, öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik çözüm yolları hakkındaki görüşler doğrultusunda tamamı olumlu olmak üzere en çok görüşün yönlendirme hakkında (f=18) toplandığı görülmektedir. Katılımcıların görüşleri, öğretmenin ve ailenin öğrencileri doğru bir şekilde yönlendirmeleri, onların yazma kaygısını düşürdüğü yönündedir. Dolayısıyla öğrencilerin hem yazma gelişimleri hem de yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişebilmesi için öğrencilerin yazma sürecinde atacakları her adıma doğru bir şekilde yönlendirilmeleri ve anında dönüt almaları onların yazma sürecini daha başarılı ve güvenli sürdürmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü ailenin ve öğretmenlerin yazmaya yönelik destekleri, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecek ve yazma kaygı düzeylerinin normal seviyede tutulmasına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin kaygılarını azaltmak amacıyla onların özgüvenlerini artırıcı, kaygılarını azaltıcı, telkin edici sözler söylenmesinin faydalı olduğu (f=9) söylenebilir. Yazma konusunda öğrencilere başarı hissini yakalamaları için birtakım ödüller verilmesi ve özellikle beğenilme ve kabul edilme duygusunu artıracak sosyal pekiştirenlerle öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının sağlanması yazma kaygısının aşılmasını sağlayabilir.

Pekiştirici (f=6) ve motivasyon (f=16) konusunda elde edilen verilerin olumlu olması bu durumu desteklemektedir. Ayrıca öğrenci ilgisini temel alma konusunda sadece olumlu görüş bildirilmiş olması, yapılan yazma etkinliklerinde öğrenci ilgisini temel almanın yazma kaygısını dengeleyeceği gibi motivasyonun sağlanmasına önemli katkı sağlayacaktır. Katılımcı görüşlerinden hareketle öğrencilerin yazma kaygılarının aşılabilmesinde ya da zarar verici boyutlara ulaşmasındaki en büyük etmenlerin öğretmen, daha sonra aile olduğu söylenebilir. Özgürlükçü öğretmen tutumu (f=9), öğretmen-öğrenci iletişimine (f=2) yönelik görüşlerin tamamı olumlu yöndedir. Bu doğrultuda öğretmenin sınıftaki demokratik tutumu, öğrenciye yaklaşımı, disiplin anlayışı, öğrenci ile iletişimi yazma kaygısını önemli ölçüde etkileyebilecektir. Katılımcı görüşleri, öğretmenin sınıfta öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecek bir ortam oluşturması ve öğrenciye kendini sevdirmesinin yazmaya yönelik tutumu olumlu etkilediği, yazma kaygısını azalttığı yönünde yoğunlaşmaktadır. Ancak yazma kaygısını aşmak amacıyla öğretmen ve veli işbirliğinin olumlu yansımaları olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenin veya ailenin baskıcı, otoriter tutumu da yazma kaygısını tetikleyebilmektedir. Zira baskı hakkında belirlenen tüm görüşlerin olumsuz olması (f=2) bu durumun yansımasıdır. Rol-model konusunda sadece olumlu görüş tespit edilmiş olması (f=4), ailenin ve öğretmenin yazma konusunda öğrencilere örnek olması yazmaya yönelik tutumu olumlu etkilemesi nedeniyle yazma kaygısının azalmasını sağlayabilir. Ayrıca yazma becerisinin önceden belli bir bilgi birikimine sahip olunmasını gerektirmesi nedeniyle okuma ve dinleme alışkanlıklarının olumlu etkileri olduğu da söylenebilir. Ayrıca yazma becerisi; kelime dağarcığını geliştirmeyi, harflerin ve kelimelerin doğru yazımını, örnek metin türleri ve farklı ifade yapılarıyla karşılaşılmasını, doğal olarak yazma becerileri destekleyecektir. Okuma çalışmaları konusunda belirtilen olumlu görüşler, okumanın tüm bu faydaları dolayısıyla yazma kaygısının aşılmasına katkı sağlayabilecektir. Yazma çalışmaları sırasında yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının yazma kaygısının aşılmasına olumlu yansımaları (f=14) olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda katılımcılar öğrencilerin en çok metin tamamlama ve serbest yazma yöntemlerini içeren çalışmalardan hoşlandıkları ve bu tekniklerin yazma kaygısını azaltıcı etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ancak

yazma kaygısına çözüm yolları konusunda katılımcıların hiç yazma yaklaşımlarına değinmemiş olması dikkat çekicidir. Zira süreç temelli yazma yaklaşımının yazma kaygısının aşılmasını sağladığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuş bir gerçektir (Bayat, 2014, s. 1131). Katılımcıların yazma kaygısı konusunda oldukça önemli olan bu faktöre değinmemiş olması, 2005'ten beri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve uygulanması gereken süreç temelli yazma yaklaşımının öğretmenler tarafından benimsenmediğinin ve uygulanmadığının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Tablo 153. Katılımcıların “öğrencilerin yazma kaygılarına neden olan faktörler” hakkında görüşleri

Yazma kaygısının nedenleri	<i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Anne-baba tutumu	7	13	20
Öğretmen tutumu	7	8	15
Aile desteği	8	6	14
Özgüven	1	13	14
Sosyoekonomik düzey	6	7	13
Mantık dışı otomatik düşünceler	-	11	11
Model alma	6	3	9
Sosyokültürel etkinlikler	9	-	9
Okuma alışkanlığı	1	7	8
Yazma tutumu	2	5	7
Demokratik sınıf	6	-	6
Teknoloji	-	6	6
Psikopatoloji	-	3	3
Toplam	53	82	135

K.9. Yani bazı öğrencilerin anne babası da mesela var, okuma kültürü gayet iyi beraber kitap alıyorlar, beraber okuyorlar. Bazı öğrencilerim anne babasını, anne de çok fazla şey yapmadım ama baba da mesela, babası gazeteye dergiye yazı yazan da var. Hani öyle olunca, o çocuklar daha yatkın. Çünkü evde onu görüyor, babasının böyle bir şey yaptığını biliyor. Önünde öyle bir örnek olduğu için çocuk yazmaya daha yatkın, yani çok sessiz bir öğrenci, çoğu şeyde cesaret edip de konuşamayan bir öğrenci bir konu ile ilgili yazı yaz dediğin zaman çok güzel şeyler yazıp onu da rahatlıkla okuyabiliyor. Biraz gerçekten ailenin ilgi alanına da bağlı.

K.11. En büyük neden ailenin, yani buradaki özellikle çevreyi söylemek gerekirse, özellikle de annelerin okul yazarı olmaması büyük etken, çünkü

onun yazısını düzeltecek, onunla ilgilenecek bir yoldaş lazım, evde ona rehberlik edecek. Sadece anne değil Babalar da aynı şekilde yani en iyisi ilkokul mezunu diyebileceğim 4-5 öğrenci dışında sınıf mevcutları bu şekilde, evde ilgilenecek, onu anlayacak, yol gösterecek bir yardımcı olmadığı için büyük etken. Aynı şekilde okuma kültürünün yerleşmemesi zaten daha büyük bir problem, yani evde geçirilen vakit televizyon ve oyun. Onun dışında aileyle ortak geçirdikleri eğitime bir yönelik vakit yok. O da doğal olarak kopuşu sağlıyor. Yani annesiyle hani çok nadir öğrenci geliyor annemle şu yazıyı çalıştık, bana şu harfleri düzelttirdi deyip gelen öğrenciler de oluyor, veliler de oluyor şununla şu çalışmayı yaptık diye.

K.10. Eğitim, en başta eğitim, aile, sosyal çevre, sosyal aktivitesi yüksek olan çocuklar bakıyorsun hayalet dünyaları daha geniş daha çok şeyler yazabiliyorlar, farklı fikirler ortaya koyabiliyorlar, olaylara yaklaşımları, tek bir pencereden değil farklı pencerelerden bakabiliyorlar, olaylara uygun atasözleri, özdeyişler çok güzel hemen yerinde oturuyor, anılarını hemen akıllarına geliyor yazıyorlar. Ama böyle ailesi hani baskıcı olan, gelir düzeyi alt düzeyde olan öğrencilerde bazen hani çıkıyor bir iki öğrenci ama o da belli bir sayıda çıkıyor yani. Onun dışında dediğim gibi eğitim, sosyallik çok etkili yazmalarında.

K.7. Ya bir de şey var, mesela yazıyor çocuk doldurmuş etkinliği, doldurmuş bitmiş, hadi oku diyorsun, ben okumazsam olmaz mı diyor, ben de o zaman not vermesem olmaz mı, mecburen okuyor. Niye, bana gülerler mi, saçma oldu, yazdım ama güzel olmadı, yani mesela bu durumda ben sen bize otomatik olarak kilitlerin zaten diyorum. Sen yazdınsa en güzelini ortaya koymak için yazdım diyorum mesela bu tarz şey yapıyorum. Ama hani arkadaşlarım alay mı eder, beğenmezler mi, onu çok düşünüyorlar aslında sosyal olarak evet. Ondan korktukları için de yazdıklarını paylaşmak da istemiyor bazıları ama bakıyorsunuz bazen o çekingenliğin içinden çok güzel şeyler de çıkmış olabiliyor ve olabildiğince hani böyle ufak bir ışıkta görsem ben, sen de diyorum ışık var ileride daha güzel yazabilirsin falan mutlaka teşvik etmeye çalışıyorum.

Öğrencilerin yazma kaygısına neden olan faktörler konusundaki görüşleri incelendiğinde en çok görüşün anne-baba tutumu konusunda (f=20) belirtildiği görülmektedir. Katılımcıların görüşleri; baskıcı ve otoriter, tutarsız, aşırı koruyucu

anne-baba tutumlarının öğrencilerin yazma kaygılarının artmasına neden olduğu, aşırı hoşgörülü anne-baba tutumlarının ise kaygısızlığa neden olduğu, bu durumun ise umursamazlığı beraberinde getirdiği yönündedir. Aile desteği konusunda belirtilen görüşlerin çoğu olumludur (f=8). Dolayısıyla ailenin öğrencilerin yazma becerilerini desteklemesinin yazma kaygısını azalttığı söylenebilir. Bu konuda belirtilen olumsuz görüşler (f=6), öğrencilerin yazma becerilerini ailenin desteklememesi yazma becerilerini olumsuz etkilediğinin ve yazma kaygılarını artırdığının yansımasıdır. Ek olarak ailenin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olması yazma becerilerini olumsuz etkileyen kaygıyı azaltan bir faktörken, düşük sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin yazma kaygısını artırıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılar çevresinde özellikle ailede yazmaya yönelik olumlu örnekler bulunan öğrencilerin yazma kaygısı konusunda daha az problem yaşadıkları, ancak özellikle arkadaş çevresinde yazmaya yönelik olumsuz modellerin örnek alınmasının yazma kaygısını artırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenin ve ailenin bilinçli davranması, olumlu model olması ve öğretmenin sınıfta olumlu modellere yönlendirici tutum sergilemesi yazma kaygısını düşüreceği ve yazma becerisini olumlu etkileyeceği söylenebilir. Yazma kaygısına neden olan faktörler arasında öğretmenin tutumunun (f=15) oldukça etkili olduğu dile getirilmiştir. Öğretmenin disiplin anlayışı, derste kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencilerle iletişimi yazma kaygısını artırıcı veya azaltıcı etkiye sahiptir. Çünkü özgürlükçü öğretmen tutumu ve demokratik sınıf ortamı öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmelerini, etkinliklere katılımını, düşüncelerini düzenleyebilmelerini sağlayacaktır. Zira demokratik sınıf ortamı konusunda sadece olumlu görüş (f=6) tespit edilmiştir. Genel olarak katılımcılar, sosyal ve kültürel etkinliklere katılan öğrencilerin, daha fazla ön bilgiye sahip olmaları nedeniyle yazma konusunda daha başarılı ve yazmaya istekli olduklarını dolayısıyla da daha az kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sosyal ve kültürel etkinlikler konusunda sadece olumlu (f=9) görüş bildirilmiş olmasından, öğrenciler bu tür etkinliklerde ne kadar aktif olurlarsa o kadar az yazma kaygı problemi yaşayacakları çıkarımına ulaşılabilir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olması yazma kaygısını azaltacak önemli faktörlerden biridir. Okuma alışkanlığı konusunda belirtilen

görüşlerin çoğunun olumlu olması durumu desteklemektedir. Bu konuda tespit edilen olumsuz görüş ise okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin, daha fazla yazma kaygısı problemi yaşadığı yönündedir. Elde edilen veriler doğrultusunda özgüven (f=14) ve yazma kaygısı arasında karşılıklı bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yaşadığı yazma kaygısının özgüveni olumsuz etkilediği gibi özgüven probleminin yazma kaygısı problemini beraberinde getirdiği söylenebilir. Benzer bir ilişkinin öğrencilerin yazma istekleri ile yazma kaygıları arasında olduğu; yazma isteğine sahip olan öğrenciler daha az yazma kaygısı problemi yaşarken, yazma kaygısı olan öğrencilerin daha az yazma isteğine sahip olduğu söylenebilir. Mantık dışı otomatik düşünceler kodu altında sadece olumsuz görüş tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin arkadaşlarını bana gülecek, öğretmenim yazdıklarımı aptalca bulacak gibi birtakım sanılara sahip olması, yazma kaygı düzeyinin yüksek olmasına neden olabilir. Katılımcıların, sanal ve teknolojik araçlar konusunda sadece olumsuz görüş (f=6) belirtmeleri, sanal ortamda veya teknolojik araçlarla fazla vakit geçirilmesi yazma kaygısına neden olduğunun yansımasıdır. Ayrıca öğrencinin önceden yaşamış olduğu sarsıcı olaylar veya psikolojik travmaların yazma kaygısına neden olduğu söylenilebilir. Psikopatolojik konuda sadece olumsuz görüş (f=3) belirtilmesi bu durumun göstergesidir.

Tablo 154. Katılımcıların “öğrencilerin yazma kaygılarının yazma performanslarına etkisi” hakkında görüşleri

Yazma kaygısının performansa etkisi	<i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Metin kalitesi	-	17	17
Yazma tutumu	-	11	11
Yazma becerisi	-	7	7
Başarı	-	6	6
Yaratıcılık	-	6	6
Hayal gücü	-	5	5
İfade yeteneği	-	4	4
Yazmaya başlayamama	-	4	4
Yazma beceri gelişimi	-	4	4
Özgüven	-	3	3
Çok yönlü düşünme	-	2	2
Dikkat	-	1	1
Toplam	-	70	70

K.2. Kaygıyı eğer yaşıyorsa çocuk, ben bunu yapamam ben bunu başaramam düşüncesinde ise bu tür öğrencilerin birilerinin dayatmasıyla yapacağı bir çalışmadan bir verim alınacağına ihtimal vermiyorum, inanmıyorum. Eğitim öğretim öyle bir şey ki iki taraflı olmalı ben sınıfta zaman zaman anlatıyorum, bir televizyon yayını gibidir eğitim vericinin de uygun ve güçlü olması gerekiyor alıcının da. Öğretmen verecek, çocuk da bunu isteyecek. Yazma konusunda da aynı şey, eğer öğrenci bunu istiyorsa elbette ki öğretmeni çevresi ona yardımcı olacak o da başarılı olacak. Ama öğrencinin, kendisinde böyle bir sıkıntı varsa, ben bunu yapamam, bunu başaramam, işte kötü şeyler ortaya çıkar millet bana güler, arkadaşlarım dalga geçer. Öğretmenim dalga geçer gibi böyle olumsuz düşüncelere sahipse bu onun bu alandaki çalışmalarına olumsuz olarak yansır kızım.

K.4. Ya tabii yazma kaygısı olduğu zaman öğrenci bir sefer kendini tam olarak ifade edemiyor. Mesela ya beğenmezse şeklinde, ya beğenilmezse, ben nasıl yapacağım bunu, nasıl anlatacağım, çok zor bir şey... Yani genellikle bunu söyle yapıyorlar, ben anlamadım şeklinde çıkarıyorlar. Aslında anlayabilecekleri şey hocam, ben anlayamadım, anneme babama sordum işte kimse anlayamadı, kimse bir şey yapamadı, onun için anlayamadım şeklinde bir kaygı var hani nedir güzel bir şey yazamayacağımdan dolayı bir kaygı var. Bir de şey var mesela bu kaygılanmanın en büyük sebebi ise şey çocuğun kendine güveni olmaması, kitap okumaması diyorum tekrardan en büyük o, yazamamadaki en büyük kaygı o.

K.5. Tabii bunlar alışık olmadıkları için, biraz zorlandıkları için giderek kar topu gibi büyüyor ama aslında o büyümeden bu zorlukları biraz yardımla ailede, okulda öğretmen, yakınları veya kendisinde o özgüveni bulurlarsa efendim o zorluğu biraz aştılar mı, işin o denli zor olmayacağını da anlarlar. Bunu yapamadıkları zaman o giderek kendilerinde bir korku haline geliyor, ben yapamam, ben edemem, yazamam gibisinden iyice elini eteğini çekiyorlar. Ama yazma da ileri bir seviyeyi kazanan, öğretmenlerden taltif gören öğrenciler umutla daha güzel şeyler yazıyorlar. Yani bir cesaret meselesi bu. O kırılma anı yaşadktan sonra işler düzelebilir.

K.12. Başarılı olamıyor, duygularını, düşüncelerini yeteri kadar anlatamıyor. Duygularını, düşüncelerini yeteri kadar anlatamadığı

zaman öğrenci, yani nasıl söyleyeyim, bu sefer çevresine karşı içine kapanıyor, arkadaşlarından çekiniyor, hani acaba bana gülerler mi, benimle dalga geçerler mi, hani çok fazla boyutta değil ama tabii zaman zaman bunları da yaşadığımız oluyor.

Katılımcıların öğrencilerin yazma kaygılarının yazma performansına etkileri konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde, belirtilen görüşlerin hepsinin olumsuz olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda yaşanan yazma kaygısının yazma becerisini, yazma performansını ve yazmaya yönelik tutumu olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu konuda en çok görüşün metin kalitesi (f=17) kategorisinde belirlendiği görülmektedir. Yazma kaygısı yaşayan öğrenciler, düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde kâğıda aktaramama, yazı düzenini sağlama, düşüncelerini düzenleme gibi konularda sorun yaşadıkları ve kaliteli metin üretemedikleri söylenebilir. İfade yeteneği (f=4), hayal gücü (f=5), çok yönlü düşünme (f=2), yaratıcılık (f=6) ve başarı (f=6) konularında belirtilen görüşler bu durumu destekler niteliktedir. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak yazma kaygısının hayal gücü, yaratıcılık, çok yönlü düşünebilme ve kendini ifade edebilme gibi becerilerinin kullanımını engellediği ve bu tür becerilerin gelişimini olumsuz etkilediği söylenebilir. Etkili bir yazı ortaya koyabilmenin yaratıcılık, hayal gücü, çok yönlü düşünme ve kendini etkili ifade edebilme gibi becerilerle doğrudan bağlantılı olması göz önünde bulundurulursa yaşanan olumsuz durumun doğrudan yazma becerisini ve yazma beceri gelişimini olumsuz etkileyeceği ifade edilebilir. Zira yazma becerisi ve yazma beceri gelişimi konularında belirtilen görüşlerin tamamının olumsuz olması bu durumu desteklemektedir. Yaşanılan yazma kaygısının yazma becerisini ve yazma beceri gelişimini olumsuz etkilediği ve başarısızlık hissini meydana getirdiği söylenebilir. Bu durumun özgüven ve yazmaya yönelik tutuma olumsuz yansımaları olabilir. Çünkü özgüven (f=3) ve yazmaya yönelik tutum (f=11) konularında tespit edilen görüşler ortaya çıkan olumsuzluğun göstergesidir. Dolayısıyla denilebilir ki yazma kaygısının yazma işleminin gerektirdiği birtakım becerilerin olumsuz etkilemesi, zincirleme bir etkiyle büyüyerek yazma becerisinin her aşamasını olumsuz etkilemekte ve yazma sonucunda ortaya çıkan ürünün kalitesini düşürmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazma kaygısı nedeniyle yazma işlemine

başlamakta zorladığı söylenebilir. Katılımcıların görüşlerinin dikkat konusunda sadece olumsuz yönde olması nedeniyle, öğrencilerin yazma kaygısı nedeniyle yazma süreci boyunca dikkatlerini toplamada sorun yaşadıkları söylenebilir. Bu durum, yazma işlemine başlayamama problemini tetikleyebilmektedir. Tüm bu olumsuzlukların tamamı ise öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Tablo 155. Katılımcıların “öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerine etkisi” hakkında görüşleri

Yazma kaygısının eğilime etkisi	<i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Yazma isteği	14	14	28
Düşük kaygı	10	4	14
Umursamazlık	-	14	14
İçerik kalitesi	3	9	12
Özgüven	1	7	8
Yüksek kaygı	-	8	8
Biçim kalitesi	-	4	4
Çok yönlü düşünme	-	4	4
Kaygısızlık	-	4	4
Yaratıcılık	-	3	3
Yazmaya başlayamama	-	2	2
Planlama becerisi	-	1	1
Toplam	28	74	102

K.4. Zaten kaygı olduğu için çocuk, kendini ifade etmede bir sıkıntı çekiyor. Konu bulmakta zorlanıyor, yani anlatım yönünü bulmakta zorlanıyor, yani kendini özgürleştiremiyor düşünce açısından var ya sanki böyle bir kapana kısılmış gibi görüyor, yani bir zorlama gibi şey yapıyor. Yani öğretmen bunu seviyor ben bunu yapacağım ama bir şey aklıma gelmiyor, öğretmene mahcup olmam lazım ama yapmam lazım bu mecburi bir şey diyor, yani burada zihnini özgürleştiremiyor. Bir kapana kısılmış gibi hissediyor. E böyle olunca fikir yok, fikir üretmiyor, sadece klasik, cümleler klasik laflar... Yani o beyin şeyi var ya; çok yönlü düşünmek çok, yönlü bakmak o yok, tek bakıyor, tek cepheden bakıyor.

K.1. Şöyle bir durum söz konusu, hep biz olumsuz kaygıdan bahsettik. Ama motive olma açısından da tabii ki önemli. E Bunun biraz düşük

kaygı orta kaygıdan ziyade hani motive ile de birleştirebiliriz biz bunu. Çocuk mesela; sıfır kaygı ile girince de başarılı olmuyor, çok rahat oluyor. Yani düşün, başarıda hatta ben hatırlıyorum mesela eğitim bilimlerinde başarıda da hani çok az da olsa, kaygının motive edici bir unsur olduğunu biliyorum, bunu okumuştum. Bunun bilimsel bir geçmişini ne olduğunu da biliyorum. Çünkü sıfır kaygı, çocuk çok rahat davranıyor ve o rahatlıkla yazmak istemiyor veya onu motive edecek bir şey bulmuyor.

K.8. Yani kaygı, düşük olsa daha iyi eserlerin çıkacağını düşünüyorum, yüksek olduğu zaman içinden gelenleri yazmayacaklarını, yazmak istediği şekilde değil, toplumun ya da öğretmenin nasıl yazmasını istiyorsa öyle yazacaktır diye düşünüyorum.

K.9. Yani tabii ki düşük kaygısı varsa daha güzel yazar, daha olumlu şeyler çıkar ortaya daha öğretmenin beklentisine hitap edilecek, hani metnin türüne uygun yazılar çıkıyor. E tabii ki orta kaygı da biraz daha idare eder bir yazı ortaya çıkıyor. Yüksek kâğıda gerçekten de başarısız oluyorlar. En azından yani metne uygun başlık bulmakta bile sıkıntı çekiyor çocuk, Çünkü ne yazdığını bilmiyor, yazmış ama ne yazmış. E başlık nedir, metnin bir özeti niteliğindedir, ama onu kendi ne yazdığının farkında olmadığı için başladı bile bulamıyor, Bazen çok alakasız bir şeyler yazabiliyor.

Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerine etkisi konusunda yarısı olumlu (f=14), yarısı olumsuz (f=14) olmak üzere en çok yazma isteği hakkında görüş mevcuttur. Yazma kaygısının yazma isteğini olumsuz etkilediği dolayısıyla bu durumun yazma eğilimine olumsuz olarak yansıdığı söylenebilir. Katılımcılar yazma isteği olan öğrencilerin yazma kaygısı konusunda daha az sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla yazma kaygısının yazma isteğini olumsuz etkilediği, yazma isteğinin yazma kaygı düzeyini düşürdüğü ve yazma eğilimini artırdığı söylenebilir. En fazla olumsuz görüşün düşük kaygı hakkında (f=10) bildirildiği görülmektedir. Ancak bu konuda belirtilen olumsuz görüşler

(f=4) göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin çok düşük düzeydeki kaygıları yazma isteğini, yazma eğilimini ve yazma becerisini olumsuz düzeyde etkilerken normal kabul edilebilecek düzeyde kaygı hissini yazma becerisini ve yazma eğilimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Umursamazlık (f=14) ve kaygısızlık (f=4) konularında sadece olumsuz görüş tespit edilmiş olması bu durumu destekler niteliktedir. Katılımcıların görüşleri öğrencilerin sıfır kaygı durumu içinde olmaları; onların yazma etkinliklerine katılımını olumsuz etkilediği, sorumsuz davranmalarına ve yazmadan uzaklaşmalarına neden olduğu ve bu durumun umursamazlığa kadar ilerlediği yönündedir. Yüksek kaygı hakkındaki katılımcı görüşleri tamamı olumsuz olması nedeniyle yüksek kaygının özgüven (f=7), yaratıcılık (f=3), çok yönlü düşünebilme (f=4) ve planlama (f=1) becerilerini, biçim (f=4) ve içerik (f=9) kalitesini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin başarısızlık hissine kapılmalarına, özgüven problemi yaşamalarına, yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine, yazma beceri gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine ve yazma eğilim düzeylerinin düşmesine neden olabilmektedir. Öğrencilerin yazma alışkanlığının kazandırılabilmesinde yazma kaygısının düzeyinin ve yazma eğiliminin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca yüksek düzeyde yaşanan yazma kaygısının, düşünceleri düzenleyememe, planlama yapamama, düşünceleri doğru aktaramama sorunlarına ve öğrencilerin yazma işlemine başlama noktasında zorlanmalarına neden olabilmektedir. Bu durumun ise yazmadan kaçma tepkisini beraberinde getirdiği ve yazma eğilimine olumsuz yansıdığı söylenebilir. Katılımcıların yazmaya başlayamama hakkında sadece olumsuz görüş bildirmiş olması durumu destekler niteliktedir.

Tablo 156. Katılımcıların “öğrencilerin yazma eğilimlerinin yazma performanslarına etkisi” hakkında görüşleri

Eğilimin performansa etkisi	<i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Metin kalitesi	21	-	21
Yazma alışkanlığı	13	-	13
Yazma beceri gelişimi	7	-	7
Yaratıcılık	6	-	6
Akademik başarı	4	-	4
Aktif katılım	3	-	3
Özgünlük	3	-	3
Üstbilişsel beceriler	3	-	3

Yazarlık hedefi	3	-	3
Kültürel gelişim	2	-	2
Paylaşma	2	-	2
Yetenek	2	-	2
Toplam	69	-	69

K.3. Yani az önce bunu konuştuk aslında, ilgi ve istek yüksekse eğer tabii ki daha güzel, daha orijinal yazılar ortaya çıkabiliyor, yazma performansları da daha yüksek oluyor. Ama ilgi ve istek düşükse, yani zorla yazdırıyorsanız bir nevi, tabii ki öğrencide yazmış olmak için yazıyor ve çok başarılı sonuçlar elde edemiyor.

K.5. Olumlu yönde etkiler. Tabii bunların arzu ve istekleri eskisi gibi bu törenler, yazma çalışmalarına yönelik bazı şeyler, eskisi gibi olmuyor ama zaman zaman herhangi ödüllü yarışmalar olduğu zaman kompozisyon, şiir yarışmaları, okulda herhangi bir etkinlik olduğu zaman bunları da şey yapanlar, bunlara girenler, hevesi olanlar haliyle yazma çalışmalarında daha başarılı oluyorlar. Tabii bunda öğretmenlerinde etkisi var. Öğretmenler yazma çalışmalarına önem verirlerse zaman zaman işte yazma etkinlikleri gösterirlerse, biri Bir sınıfta Bu çalışmalarını yaparlarsa, anında onların yanlışlarını düzeltir, onları yönlendirirlerse daha çok olumlu olur. Yazma arzusu olan öğrencilerin başarısı haliyle fazla oluyor.

K.12. Şimdi eğer öğrenci hani böyle bir şeyleri yazarak ifade etmeyi seviyorsa yazmayı gerçekten istiyor mesela benim öğrencilerim içerisinde hiç siz konu vermeden bile öyle bir bakıyorum getirmiş bana öğretmenim ben şimdi bir yazı yazdım okur musunuz veya dersine girmedim öğrenci bile kendi öğretmenin görüşünü almış bana bir de getirmiş, çok güzel şeyler yazıp ortaya koyabiliyorlar. Demek ki bu ilgi ve isteği olduğu zaman öğrenci herhalde yazıyor yani, bir yönlendirme, söyleme, uyarma gerekmiyor tabii ki ilgili isteğin yazma performansı üzerine çok olumlu etkileri var. Ama mesela bu birazcık sayı olarak az, hani bu bütün öğrencilerimizde yaşadığımız bir şey değil, her sınıfta belki bir tane veya 2 tane çıkabiliyor.

K.2. İstekler elbette olumlu etkileyecek yani öğrenci istiyorsa inanın ki siz öğretmen olarak, anne baba olarak ona engel olmaya çalışsanız bile o çocuk ne yapacak edecek onun bir yolunu bulup yazacaktır. Eğer bu duyguyu güçlü bir şekilde yaşıyorsa onun önüne geçmek mümkün değil, istediğini bir şekilde yeri gelir anne babadan öğretmenden gizli olarak da bu da ne

yapabilir gerçekleştirebilir. Keşke bu alanla ilgili yeteneği olan öğrencilerin böyle bir isteği olsa.

Öğrencilerin yazma eğilimlerinin yazma performanslarına etkisi hakkındaki görüşlerinin analiz edildiğinde sadece olumlu yönde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yazma eğiliminin yazma beceri gelişimine, metin kalitesine, yazmaya yönelik tutuma ve dil gelişimine olumlu yansımalarının olduğu ve yazma alışkanlığı kazanımını sağladığı ifade edilebilir. Katılımcılar, en çok metin kalitesi konusunda (f=21) belirtmeleri nedeniyle yazma eğiliminin yazma işlemi sonucunda ortaya çıkan yazının kalitesini olumlu etkilediği dolayısıyla yazma becerilerini ve dil gelişimini desteklediği söylenebilir. Nitekim katılımcılar yazma eğiliminin yazma beceri gelişiminin (f=7) yanında üst düzey zihinsel becerileri (f=3) ve kültürel gelişimi (f=2) desteklediğini belirtmişlerdir. Dil gelişiminin zihinsel gelişim ile doğrudan bir ilişkisi olduğu alan yazında belirtilmektedir. Yazma sırasında düşüncelerin düzenlenmesi, zihinde sözel olarak oluşturulan dizilimin sembollerle ifade edilebilecek karşılığının belirlenmesi ve fiziksel olarak yazma işleminin gerçekleştirilmesi gibi işlemlerin üst düzey zihinsel becerilerin kullanımının yanında duyuşsal, devinsel ve bilişsel becerilerin sistematik olarak hem eşzamanlı hem art arda gerçekleştirilmesi nedeniyle yazma becerisi zihinsel gelişimi sağlayan bir aktivitedir. Bunun yanında yazma becerisinin kitap okumayı, araştırmayı, çevresindekilere karşı duyarlı, farkındalık sahibi olmayı, gözlem becerisini, sosyal ve kültürel etkinliklere katılımı gerektirmektedir. Yazılacak konu hakkında birikime sahip olmak yazmanın ön koşulu olması sebebiyle yazma gelişimi bireyin kültürel ve sanatsal gelişimini desteklediği söylenebilir. Katılımcı görüşleri yazma eğiliminin yaratıcılığı (f=6) ve özgünlüğü (f=3) olumlu etkilediği yönündedir. Yazma eğilimi, yazma alıştırmaları yapma oranını artırmaktadır, ancak en önemlisi bireyin isteyerek ve severek yazmasını sağlamasıdır. Çünkü yazma işlemini kendi isteği ile gerçekleştiren birey; daha özgür düşünebilecek, kendini daha doğru ve etkili ifade edebilecektir. Katılımcılar; yazma eğiliminin bireyin yazma etkinliklerine aktif katılımını desteklediğini ve akademik başarıyı artırdığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde akademik başarının ve bireyin yazma etkinliklerine katılım oranının artışı, yazma eğilimini artırdığı söylenebilir. Dolayısıyla yazma eğilimi ile akademik

başarı ve aktif katılım arasında olumlu bir döngüsel ilişkinin olduğu söylenebilir. Akademik başarı, bireyin başarı hissini artıracığı için özgüven gelişimine olumlu yansıtacaktır. Nitekim paylaşma konusunda belirlenen görüşler (f=2) yazma eğiliminin bireyin özgüvenini ve paylaşma isteğini artırdığının yansımasıdır. Katılımcı görüşleri, yazma yeteneği olan öğrencilerin, yazma eğiliminin daha yüksek olduğu yönündedir. Ek olarak yazma eğiliminin yazma yeteneğini olumlu etkileyeceği söylenebilir. Yazma eğiliminin, yazma alışkanlığı (f=13) oluşturulmasına katkı sağladığı ve yazar olma isteğini (f=3) artırdığını belirtmişlerdir. Yazma eğilimi, yazma ilgi ve isteği ile ilgili olan bir kavram olması nedeniyle yazma eğilimi ile yazma alışkanlığı ve yazar olma isteğinin doğru orantılı olmasının doğaldır.

Tablo 157. Katılımcıların “öğrencilerin yazma eğilimlerini etkileyen faktörler” hakkında görüşleri

Eğilim faktörleri	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Öğretmen tutumu	9	8	17
Anne-baba tutumu	8	3	11
Sosyal pekiştirici	11	-	11
Özgüven	4	4	8
Yazma kaygısı	-	7	7
Hazırbulunuşluk düzeyi	3	3	6
Okuma alışkanlığı	3	2	5
Sosyoekonomik düzey	4	1	5
Akran değerlendirme	2	2	4
Yetenek	3	1	4
Sosyal medya ve teknoloji	-	3	3
Yazma yarışması	2	-	2
Eğitim sistemi	-	1	1
Toplam	49	35	84

K.10. İşte dediğim gibi okuma isteği en başta, ailelerin eğitim durumu, kendinin işte O eğitime nasıl yaklaşımı önemli yani eğitim, okulda aldığı eğitim onu bir yerlere getirilmiş mi, başarılı olmuş mu yani bir yazıdaki başarı, akademik başarısı varsa zaten diğerleri de geliyor. Tabii bunu yetenek de önemli bir nevi, yeteneği olmayan bir öğrenciye çok bir şey de yazdırıyoruz ama biraz bilgisi varsa, araştırmayı seven, meraklı öğrenciler daha başarılı oluyor tabii.

K.5. Ya bunları tabii alıştırmak lazım, ilk etapta yanlış yapsalar bile önlerini kesmemek lazım, seninkisi güzel olmamış, iyi değil, bu ne biçim yazıp falan dememek lazım. Şunu iyi bilmeliyiz ki en kötü yazan yazmayandan daha iyidir. Onlara o güveni vermek lazım, cesareti vermek lazım. Bu sefer olumlu çok şeyler söyledikten sonra, aksayan eksik yanlarını, yanlışlarını kırıcı olmadan yapıcı bir şekilde düzeltmek lazım. Yani onlara ümit vermek lazım, yapabilirsin, edebilirsin, bu gayreti, bu hızı vermek lazım. Başlangıçta onlara ağır eleştiriler sunarsak onların azmini kırmış oluruz. Bu da olumsuz olarak etkiler. Onlara yapabilirsin güvencesini vermek lazım.

K.3. Yazmaya olumlu yönde etkileyecek, hani çocuğun özel bir şimdi o konuda eğer bir yeteneği yazmaktan azalacaktır. Tabii dediğim gibi yani sınav sistemi Bunun üzerinde etkili, öğrenciler hep yazmadan ziyade işte bilgi edineyim, test çözeyim bu noktada kendilerini motive ediyorlar.

9.3.1. Arkadaş ortamı bunda etkili midir sizce?

Yani muhakkak etkilidir ama dediğim gibi alt sınıflarda biraz daha fazla etkili oluyor. Yani üste doğru çıkınca 7, 8 çok da şey değil hele 8'lerde hiç etkili olmaz.

K.11. Bir arkadaş ne der korkusu bu çok etkiliyor, öğretmenin vereceği cevaptan çok fazla korkuyorlar, bunlar olumsuz etkiliyor. Yani artık, çünkü bir süre sonra öğretmen her defasında anlayışla yaklaşmıyor, bazen ters tepebiliyor, bu çocukta çok daha büyük sorunlara yol açabiliyor. O güven duygusunun gitmesi olumsuz yönde etkiliyor. Kamçılayan durumlar nelerdir; evde ailesi destek verirse, onların okuyup onay vermesi çocuğun özgüvenini tavana çıkartıyor. Mesela kaç tane öğrencim var, babam okudu, beğendi, şurayı düzeltti, annem şu cümleyi ekledi diyor, artık o kendisine o güveni yerleştirmiş, o yazı olmuş havası oluşuyor. Ama aileye okunamayan, bir onay alamayan öğrenci o korkuyla yaklaştığı için maalesef ilerleme kaybı oluşuyor.

Öğrencilerin yazma eğilimlerini etkileyen faktörler konusundaki katılımcı görüşlerinin, en çok öğretmen tutumu kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılar öğretmenin cesaretlendirici, kabul edici destekleyen ve yönlendiren tutumunun (f=9) öğrencilerin yazma eğilimini artırdığını; ancak baskıcı, rencide edici, kırıcı öğretmen tutumunun (f=8) yazma eğilimini olumsuz etkilediğini

belirtmişlerdir. Öğretmenin ders içerisindeki tutumu, öğrenci ile iletişimi, benimsediği disiplin yöntemi, kullandığı yöntem ve tekniklerin yazma eğilimini etkilediği söylenebilir. Ayrıca katılımcılar; öğretmenin yazma esnasında dil bilgisi, yazım ve noktalama gibi kuralları dayatmasının yazma eğilimini olumsuz etkilediği, buna karşın konu ve tür seçiminde öğrencinin serbest bırakılmasının, yazma kuralları konusunda daha hoşgörülü davranılmasının öğrencinin yazma eğilimini artırdığı, öğrencinin daha özgür düşünebilmesini ve kaliteli metin üretebilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenin öğrencilere yaklaşımının yanında sınıftaki olumsuz olayları önleyebilme yeteneği de önemlidir. Akran değerlendirme hakkında belirtilen görüşler (f=4); öğrencilerin birbirlerini rencide edici davranışlarda bulunması özgüven eksikliğine, yazma eğiliminin olumsuz etkilenmesine yol açtığı yönündedir. Ancak akran değerlendirmenin doğru kullanımı, öğrencilerin birbirlerinin hatalarından ders çıkarmaları ve birbirlerini destekleyici faaliyetlerde bulunmalarını sağlayabilmektedir. Öğrencilerin yazma eğilimini olumlu (f=6) ve olumsuz (f=3) yönlerden etkileyen faktörlerden biri de ailenin tutumudur. Okuma-yazma konusunda ailenin örnek olması, uygun ortamı sağlaması, doğru yönlendirmesi, uygun ortamı sağlaması, kültürel alt yapıyı oluşturması, cesaretlendirmesi ve özgüvenini artırıcı davranışlar sergilemesi sadece yazma eğilimini değil yazma beceri gelişimini, dil gelişimini ve bilişsel, duyuşsal devinsel yönlerden bütünsel gelişimini destekleyebilmektedir. Bu doğrultuda yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının yazma eğilimi düzeyinin de yüksek olduğu (f=4), öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde yetişmesinin ise yazma eğilimlerine olumsuz (f=1) yansıdığı söylenebilir. En çok olumlu görüş sosyal pekiştirici (f=11) kodu altında belirtilmesi nedeniyle öğrencilerin yazdıklarının beğenilmesi, çevre tarafından kabul görmesi ve takdir edilmesi gibi faktörlerin yazma eğilimlerini artırdığı ve bu durumun özgüveni olumlu etkilediği söylenebilir. Özgüven eksikliğinin yazma eğilimini azalttığı (f=4) ve özgüven arttıkça yazma eğilimine olan olumlu yansımalarının olduğu (f=4) katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Yazma kaygısı konusunda belirtilen tüm görüşlerin olumsuz olması (f=7), yazma kaygısının yazma eğilimini olumsuz yönde etkilediğinin yansımasıdır. Katılımcılar, yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşayan ve hiç kaygı duymayan

öğrencilerin yazma eğilimlerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri hazırbulunmuşluk düzeyi (f=6) ve okuma alışkanlığı (f=5) gibi yazma becerisini olumlu etkileyen, yazmayı kolaylaştıran ön hazırlık niteliğindeki çalışmaların yazma eğilimini olumlu etkilediği yönündedir. Dolayısıyla ön hazırlık çalışmalarının ve yazma gelişiminin yazma eğilimi ile doğrusal bir ilişkiye sahiptir. Katılımcılar yazma konusunda yetenekli olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin daha yüksek olduğu (f=4), ancak bu konuda yeteneksiz olan öğrencileri yazma eğilimi göstermedikleri (f=1) yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak yazmanın doğuştan gelen bir yetenek değil geliştirilebilen bir beceri olması bu görüşleri desteklememektedir. Yazma becerisi gelişmiş öğrencilerin yazmaya daha eğilimli oldukları ve yazma eğiliminin yazma beceri gelişimine katkı sağlamaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle yazma yarışmalarının öğrencileri yazmaya teşvik edici bir etken olduğu, özellikle yarışmalardan bir ödül veya derece kazanılmasının öğrencilerin başarı duygusu hissetmelerine, yazmaya yönelik ilgi ve isteklerini artırmalarına yol açacaktır. Sosyal medya ve teknoloji (f=3) konusunda sadece olumsuz görüş bildirilmiş olması, teknolojik araçlarla fazla zaman geçirilmesinin öğrencilerin yazma beceri gelişimlerine ve yazma eğilimlerine olumsuz yansıdığına yönelik görüşler tespit edilmiştir. Katılımcılar eğitim sisteminin (f=1) öğrencilerin yazma becerisi gibi hayat boyu kullanacakları ve eğitim hayatlarının temeli olan becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle sınava dayalı bir sistem olması sebebiyle öğrencilerin sadece test çözme becerilerini geliştirmeye çalıştıkları ancak kendilerine asıl lazım olacak ve üst düzey zihinsel gelişimlerini sağlayacak becerileri geri plana attıkları çıkarılabilir.

Tablo 158. Katılımcıların “öğrencilerin yazma eğilimlerinin artırılmasına yönelik uygulamaları” hakkında görüşleri

Eğilimi destekleme	<i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Yazma yöntem ve teknikleri	14	1	15
Sınava dayalı sistem	-	7	7
Düzenli yazma alıştırmaları	6	-	6
Yönlendirme	3	3	6
Okuma alışkanlığı	4	-	4
Ön hazırlık çalışmaları	4	-	4
Pekiştireçler	4	-	4
Model oluşturma	3	-	3
Proje temelli yaklaşım	3	-	3
Şiir dinletisi	3	-	3
Zaman	-	3	3
Dönüt düzetme	2	-	2
Paylaşma	1	-	1
Toplam	47	14	61

K.6. Ben, normal bizim müfredatımıza ilave olarak eser inceleme saatleri ve seçme şiir saatleri düzenliyorum. Çocuklara bir hafta bir kitap oturuyorum, bir hafta bir kitap veriyorum onu 2 hafta içerisinde okuyup Bir plan dâhilinde inceleyip yazıya geçiriyorlar ve sınıfta sunuyorlar. Aynı şekilde bir sonraki hafta da bir şair ya da konu veriyorum, çocuklar o şairin şiirlerini inceleyip seçiyorlar beğendiklerini, bir seçme şiir defteri tutuyorlar, sınıfta şiir dinletisi yapıyoruz. Bir hafta eser sunuyoruz, bir hafta şiir. Derslerimizin son 20 dakikasında bunu yapıyoruz. İlaveten Elazığ Valiliğimiz Elazığ okuyor kampanyası malumunuz düzenledi bu yıl, okulumuzda da bu çok sıkı uygulanıyor belli bir plan dâhilinde sınıflarımızda her gün en az 20 dakika öğrencilerimiz, öğretmenlerimiz, tüm personelimiz. Bunun yazmaya da çok büyük katkıları olacağına inanıyorum.

K.9. Ben, öğretmenin öğrenciye gösterdiği tavır konusunda çok şeyim yani eğer bazen böyle hani küçümseyici, arkadaşlarının yaptığı gibi aynı şekilde karşılırsan küçümseyici, aşağılayıcı bazı sözcükler, cümleler olursa o çocuğun tabii ki yazma isteği de kalmıyor. Ama motive edici sözcükler kullanırsan, daha iyi olacak, daha iyiye gidecek, şunu yaparsan hani şunu düzeltirsen daha iyi olacak şeklinde telkinler olursa o konuda artık bir daha ikinci kez yazarken çok da tedirgin olmayabiliyorlar.

K.12. Ben yine burada teknolojik aletleri söyleyeceğim en büyük olumsuz etken bu bence. Çok fazla okuma isteği olmadığından tabii ki hani belki okumayı seven bir öğrenci bu sefer yazmaya da yönelecek, hani çok fazla okumadıklarından da belki böyle bir olumsuzluk ortaya çıkıyor olabilir. İşte yine sizin dediğiniz gibi duygularını, düşüncelerini ifade ederken acaba işte beğenilmem, eleştirilerim gibi böyle bir kaygı yaşıyorsa bunlar da çocuğu olumsuz etkileyebiliyor. Olumlu faktörler içerisinde de yine burada ailenin de çok önemli etkisi var. Eğer ailede böyle hakikatten anne baba okumaya, konuşmaya, yazmaya önem veriyor ise öğrenci de çok rahat hissedebiliyoruz.

K.2. İşte onure edilmek, takdir edilmek, beğenilmek yapılan bir çalışmadan olayı İlla yazmada şart değil bu çocuk bazında düşündüğümüz zaman yapılan bir şey çevresinde kabul gördüğü zaman, çocuk olmaya da gerek yok herkes için geçerli insani bir duygu bu, takdir edildiği zaman bir sonrakinde daha iyisini yapmaya. Ben bir yemekle ilgili eşime onun hoşuna gidecek bir iki bir şey söylediğim zaman bir dahaki sefere bakıyorum daha bir gayret ve daha bir istek ve daha bir özenle... İnsani bir duygudur bu. Çocuklar için de aynı şey geçerli, yaptığı çalışma arkadaşları tarafından öğretmenleri tarafından, işte takdir edilir, o çocuk onure edilirse, Ailesi tarafından onure edilirse, bu çocuğun alanındaki çalışmalarını olumlu yönde kesinlikle etkileyecektir.

Öğrencilerin yazma eğilimlerinin artırılmasına yönelik uygulamalarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde en çok yazma yöntem ve teknikleri (f=15) konusunda görüş belirtildiği görülmektedir. Katılımcıların geneli, öğrencilerin en çok hikâye tamamlama ve serbest yazma yöntemlerini içeren etkinlikleri yapmaktan hoşlandıkları için öğrenci katılımını sağlamak yazma isteği ve eğilimini artırmak amacıyla bu yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Proje temelli yaklaşım konusunda sadece olumlu görüş (f=3) bildirilmesi, projeye kapsamında yazma çalışmalarında öğrencilerin ön hazırlık ve planlama alıştırmaları yapmaları, onların daha başarılı ürünler ortaya koymasını sağladığının, yazma beceri gelişimlerinin ve yazma eğilimlerinin desteklediğinin yansımalarıdır. Ancak proje temelli yaklaşım ve yazma yöntemlerinden bahsedilmiş olmasına karşın yazma yaklaşımlarından hiç bahsedilmemiş olması dikkat çekicidir. Oysaki alan yazındaki çalışmalarda süreç temelli yazma yaklaşımının

yazma kaygısını azalttığı, yazma eğilimini artırdığı ve geleneksel yazma yaklaşımının ise tam tersine yazma kaygısını tetiklediği ve yazma eğilimine olumsuz yansımaları olduğu ortaya konulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle 2005'ten beri uygulanmaya konulan ve TÜDÖP'te yer alan süreç temelli yaklaşım konusuna hiçbir katılımcının değinmemiş olması, yaklaşımın uygulanmadığının yansıması olabilir. En çok olumsuz görüşün sınava dayalı sistem (f=7) kategorisinde belirtilmesi, öğrencilerin sınavı ön planda tutarak sadece test çözmek için zaman ayırdıkları, yazma gibi temel becerilerin geri plana atılmasının yansımasıdır. Bu durum sadece öğrenciler için değil, veli ve öğretmenlerin de öğrencileri bu doğrultuda yönlendirmek durumunda oldukları söylenebilir. Çünkü sistem içerisinde başarı yazma becerisi gibi dil becerileri etkili kullanmak, sanatsal gelişimi ve üst düzey zihinsel becerilerin gelişimini sağlamak değil girecekleri sınavlarda ön sıralamalarda olmak, yüksek puanlar almak, bu yolla kaliteli liselere yerleşmektir. Öğrencilerin, aileleri ve öğretmeni tarafından yazmaya yönlendirilmeleri (f=3), ailenin ve öğretmenin olumlu model olması (f=3) yazma eğilimlerine olumlu yansımaktadır. Ancak bireyin yanlış yönlendirilmesinin ya da yeterince desteklenmemesinin yazma eğilimini azalttığı söylenebilir. Bu doğrultuda ailenin ve öğretmenin bireye pekiştireç (f=4) ve dönüt düzeltme (f=2) vermelerinin yazma eğilimini artırmak adına önemli adımlar olduğu yönünde görüşler tespit edilmiştir. Ek olarak öğretmenin, okuma alışkanlığı kazandırma çalışmaları (f=4), düzenli yazma çalışmaları (f=6) ve ön hazırlık çalışmaları (f=4) yapması öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimlerini ve yazma eğilimlerini olumlu etkileyebilmektedir. Katılımcılar, şiir dinletisi (f=3) etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi ve isteğini artırdığını belirtmişlerdir. Paylaşma konusunda belirtilen tüm görüşlerin olumlu olması (f=1), paylaşma basamağında çevreden alınan olumlu tepkilerin, öğrencilerin yazma eğilimlerini artırdığının göstergesidir. Zaman konusunda belirtilen katılımcı görüşlerinin tamamının olumsuz olması, katılımcıların yazma etkinliklerine ders saatlerinin yetmediğinin göstergesidir. Katılımcı görüşleri; yazma etkinliklerinin fazla zaman gerektirmesi, ders saatlerinin yetersiz olması gibi nedenlerin yazma çalışmalarını gerektiği şekilde uygulayamadıkları yönündedir. Bazı katılımcılar ise dil bilgisi konularına öncelik vermek zorunda kaldıkları için yazma

alıştırmalarını ikinci plana attıklarını belirtmişlerdir. Sezdirmeye dayalı dil bilgisi yöntemine geçildiği göz önünde bulundurulursa, bu yöntemin öğretmenler tarafından benimsenmemesi, sınava dayalı sistem gibi nedenlerle yapılandırıcılığın gerektirdiği sezdirme yönteminin uygulanmadığı çıkarılabilir.

Tablo 159. Katılımcıların “öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimlerine yönelik eklemek istedikleri” görüşleri

Görüş ve öneriler	<i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Okuma alışkanlığı	9	2	11
Eğitim sistemi	-	6	6
Öğretmen tutumu	3	3	6
Pekiştirme	6	-	6
Yazma yöntem ve teknikleri	4	-	4
Paylaşma	3	-	3
Hazırbulunmuşluk	-	2	2
Motivasyon	2	-	2
Rol-model	1	1	2
Kendini ifade edebilme	2	-	2
Yazma alıştırmaları	2	-	2
Yazma yarışması	1	1	2
Özgüven	1	-	1
Yetenek	1	-	1
Toplam	35	15	50

K.12. Ya ben aslında şöyle düşünüyorum, burada biraz ilkökul öğretmenlerimize iş düşüyor. Şimdi ilkökulda 1'e başlıyor öğrenci, en bu ilkökul öğretmenlerinde böyle çok büyük bir hırs görüyorum. Okumaya yazmaya geçirip orada bırakıyorlar, ondan sonra sadece matematik, o çocuk duygusunu düşüncesini nasıl anlatır diye böyle oturup da bir güzel bir gününü ona ayırsın mesela. Haftada bir gününü hiç matematik yapmasın değil mi bugün sadece yazı yazalım, bugün işte sadece şu konuda sen şunu yaz, sen şunu yaz diye çocukları yönlendirse ani o çocuklar inanın ki okumayı yazmayı yani A'yı, B'yi, C'yi öğrendikten sonra sadece matematiği yöneliyorlar. Çocuklar konuşmayı bilmiyor, çocuklar kime nasıl hitap edeceğini bilmiyorlar, çocuklar yani iki satır yazı yazamıyorlar bu ortaokula geldiği zaman bizim bunu telafi etmemiz çok zor.

K.9. Yazma kaygısı ile ilgili yani çocukların ilgilerini artırıcı ne yapılabilir, yani güzel öğrencilere örnek metinler okutulabilir, gösterilebilir, okutulabilir. Yani ne bileyim, yani kaygıyı yenici başka ne olabilir ki?

11.9.1.Peki yazılan bir metnin bir yerde paylaşılması onun için ilgiyi ve isteği artırıcı bir....

Olabilir, olabilir. Tabii ki mesela, beğendiğim bir yazıyı mesela o konuya uygunsuzsa eğer yarışmalara katılması onların çok hoşuna gidiyor, derece falan olursa da tabii ki daha da popüleriteleri de artıyor tabii ki, hoşlarına gidiyor, o oluyor da benim okulumda bu çok fazla mümkün olmuyor imam hatip lisesi olduğu için çocukların dersleri daha o anlamda çok yoğunlaştığı için çok fazla bu tür etkinliklere katılma yönünde istekleri yok.

K.5. İşte dediğim gibi bunların okuması lazım. Temel şey budur. Bilgilenmenin en temel şeyi okumak, bunları okuma zevk ve alışkanlığı kazandırılması lazım. Başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere öğretmenler, hatta evdeki büyükler yani söyleyerek değil yaparak, örnek göstererek yapmalılar. Mesela bir aile akşamları bir saat bir okuma saati olmalı, anne baba okursa çocuk da okur. Anne baba oturur televizyonun karşısında dizi izlerlerse hadi kızım oku dersem bak derse o fazla etkili olmaz. Çocuklar nasihatten çok örnekliliği istiyorlar. Dolayısıyla aile bunu yapması lazım. Öğretmenler de okumaya yönlendirmesi lazım, hele Türkçe öğretmenleri kendisi okuyacak, ne yazık ki aydınlarımız dahi okumuyorlar.

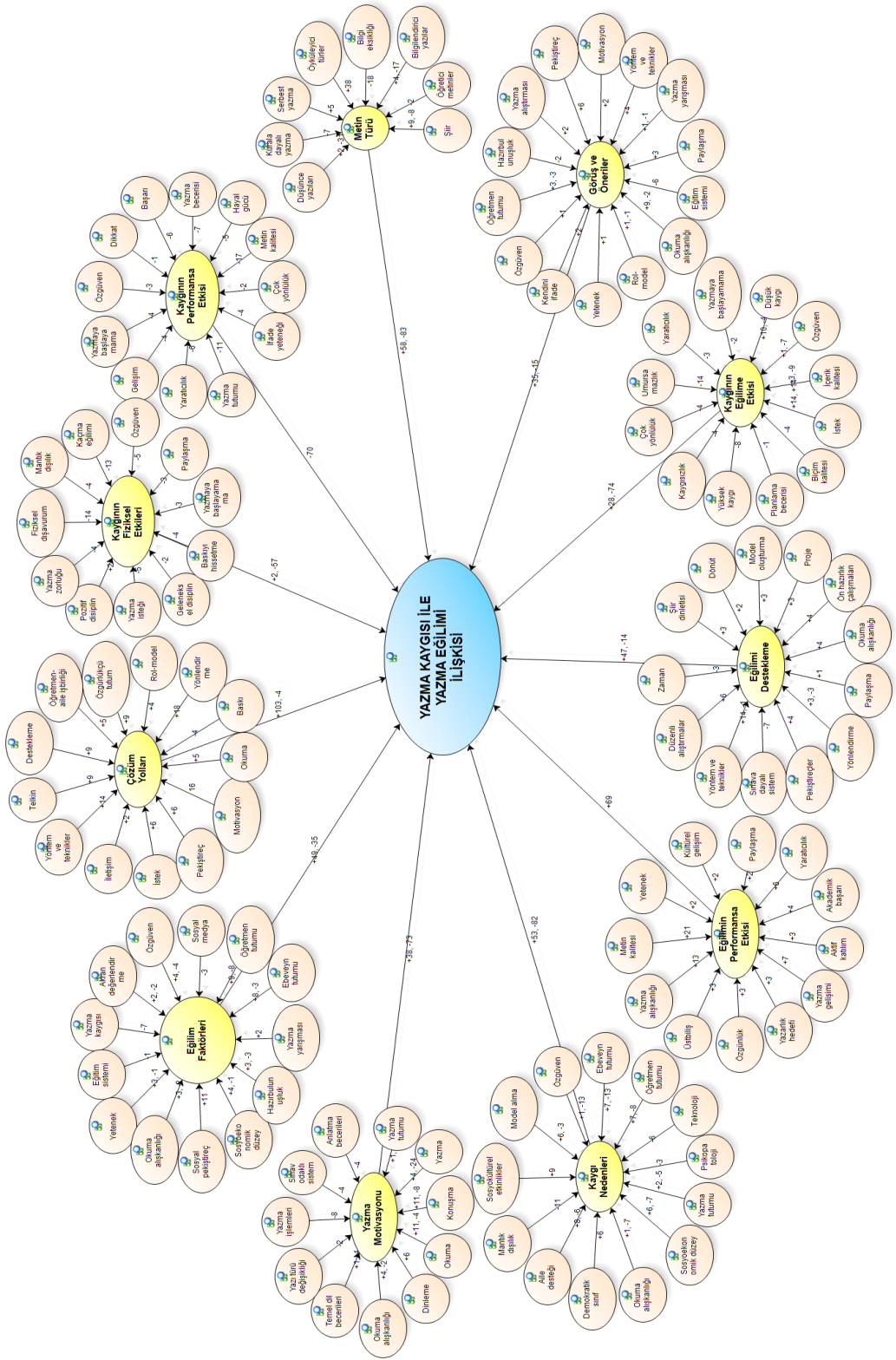
K.10. Kitap okumak başka bir şey diyemeyeceğim. Kitap okumak hayal dünyalarında geliştiren en önemli etken. Bir resme bakıp onu yorumlamak işte dediğim gibi bir hikâye veyahut ta bir öğretmenin bir kitabın mesela öyle yaptığım çok oluyor, ilginç sonu ilginç biten hikâyeleri sınıfta okuyorum, sonunu öğrenciye bırakıyorum ne olabilir, sorular soruyorum ona, o çok ilgilerini çekiyor mesela. Siz de yani ileriki meslek yaşantımızda bunu uygularsanız çok faydasını görürsünüz. Yani kitap okumaya en çok fazla önem veriyorum, o alışkanlığı kazandırmaya çalışıyoruz.

Katılımcılardan öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimlerine yönelik eklemek istedikleri başka görüş ve düşünceleri varsa eklemelerini istediğimizde en çok okuma alışkanlığı (f=11) konusuna değinmişlerdir. Okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin, daha fazla yazma eğilimine sahip olduklarını ve daha az yazma

kaygısı sorunu yaşadıkları söylenebilir. Katılımcılar öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yazma becerilerine ve yazma beceri gelişimine katkı sağladığına değinmişlerdir. Dil becerilerinin birbirini destekleyici özellikte olmalarının bir yansıması olarak, okuma alışkanlığının yazma eğilimi ve alışkanlığını olumlu etkileyecektir. Okuma alışkanlığının farklı türlerde metin örnekleri ile karşılaşmasını sağladığı için ifade becerilerinin gelişimini destekleyebilmektedir. Ancak bu konuda belirtilen olumsuz görüşler; okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin yazmada daha başarısız oldukları, düşük yazma eğilimi ve yüksek yazma kaygısı yaşadıkları yönündedir. Eğitim sistemi konusunda belirtilen tüm olumsuz görüşler (f=6); sistemin sürekli olarak öğrencileri bir yarış içerisine soktuğu ve bu nedenle öğrencilerin kaygı düzeylerini artırdığı, sadece test çözmeyi ön plana çıkarttığı, bazı temel becerilerin gelişimini engellediği yönündedir. Katılımcı görüşleri, öğretmenin özgürlükçü ve destekleyici tutumunun (f=3), kullanılan yazma yöntem ve tekniklerinin (f=4), öğrencilerin yazma becerilerine yönelik verilen pekiştireçlerin (f=6) yazmaya yönelik tutumu olumlu etkilediği doğrultusundadır. Dolayısıyla öğretmenin yazma becerisini destekleyici bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Öğrencilere düzenli yazma alıştırmaları yaptırılması (f=2) ve öğrencilerin yazmaya yönlendirilmesi yazma eğilimini olumlu yönde etkileyecektir. Buna ek olarak öğrencilerin motivasyon (f=2), özgüven (f=1) ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yazmaya yönelik hissedilen kaygı düzeyi ile ters, yazma eğilimi ile doğru orantılı olduğu dile getirilmiştir. Öğrencilerin yazarken kaygılanmaları ve düşük yazma eğilimine sahip olmalarının nedeni, ilkökul öğretmenlerinin temel dil becerilerine ve dil gelişimine gereken önemi vermemesi olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla yazma öğretildikten sonra yazmanın geri plana atılmaması, tersine öğrencilerin yazma becerilerinin düzenli alıştırmalarla desteklenmesi, öğrencilerde yazma alışkanlığı oluşturulması gerektiği söylenebilir. Paylaşma (f=3) konusunda belirtilen tüm görüşlerin olumlu olması, yazılanların paylaşılma aşamasında alınan olumlu tepkilerin özgüveni, yazmaya yönelik ilgi ve isteği olumlu yönde desteklediğinin, yazma kaygısını azalttığına kanıtıdır. Yetenek hakkında belirtilen olumlu görüş (f=1), yazma konusunda daha başarılı olan öğrencilerin yazma kaygılarının daha az, yazma eğilimlerinin daha fazla olduğu yönündedir. Öğrencilerin çevresinde

yazma konusunda örnek alabileceği olumlu modellerin olması (f=1), yazma beceri gelişim ve yazma eğilimini desteklediği, yazma kaygısı problemini azalttığı yönündedir. Yazma yarışmalarının (f=1) yazma eğilimlerini olumlu etkilediği, fakat öğrencilerin genel olarak yazma yarışmalarına katılmak istemedikleri (f=1) katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca kendini ifade edebilme becerisinin (f=2) yazma eğilimini artırdığına dair görüşler mevcuttur. Burada yine temel dil becerilerinin birbiriyle olan etkileşimini görmekteyiz. Kendini konuşmada daha iyi ifade edebilen öğrencilerin bunu yazma becerisiyle de başarabilecekleri bilinmektedir. Çalışmanın nitel boyutuna ilişkin elde edilen bulgular NVivo programı kullanılarak şu şekilde boyutlandırılmıştır:





Şekil 30. Nitel verilere ilişkin model.

TARTIŞMA

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını ölçebilmek için araştırmacı tarafından Yazma Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak geniş bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiş, ardından ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve eğilimlerine yönelik Türkçe öğretmenlerinden oluşan 12 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ve alan yazından hareketle madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşler doğrultusunda maddeler şekillendirilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde ortaokul düzeyindeki 503 öğrenci üzerinde yapılan uygulamayla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve 3 faktörlü Yazma Kaygısı Ölçeği elde edilmiştir. Yapılan testler sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach Alfa .88, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik katsayıları .81 olarak hesaplanmış; ölçeğin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutları için güvenilirlik katsayıları sırasıyla Cronbach Alfa .85, .85 ve .74; Spearman Brown .86, .85 ve .74"olarak, Guttman Split-Half .85, .84 ve .74 olarak hesaplanmış; böylece ölçeğin geneliyle alt boyutlarının kendi arasında güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla 165 öğrenciye uygulanan test tekrar test işlemi sonucunda güvenilirlik katsayısı .88 düzeyinde tespit edilmiş ve 506 öğrenci üzerinden gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise faktörlerin yapı güvenirligi .70'in üzerinde bulunmuş ve model doğrulanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, ölçek geliştirme sürecinde önemli ve birbirlerini tamamlar nitelikte iki temel faktör olmasına karşın aynı örneklem ve veri seti üzerinde bu iki analizin gerçekleştirilmemesine dikkat edilmelidir (Erkuş, 2016 s. 93-94). Bu doğrultuda ayrı örneklem üzerinde ikinci bir uygulama gerçekleştirilerek ölçeğin 3 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği'nin öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini belirlemek ve kaygı sorununa çözüm bulabilmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ortaokul öğrencilerinin kaygı seviyelerini belirleme amacı doğrultusunda yazma süreci (\bar{X} : 2.33) ve kaçınma (\bar{X} : 1.83) alt boyutları kapsamında “nadiren” düzeyinde, yazma hazzı alt boyutunda (\bar{X} : 2.92) “bazen” düzeyinde yazma kaygısı yaşandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygılarının en çok yazma hazlarını olumsuz etkilediği ve yazmadan kaçmalarına neden olabilecek düzeydeki yazma kaygısını nadiren düzeyinde yaşadıkları görülmektedir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin geneli ele alındığında ortaokul öğrencilerinin (\bar{X} : 2.36) “nadiren” düzeyinde kaygılandıkları tespit edilmiştir. Farklı ölçme araçları yardımıyla ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin orta düzey ve orta düzeye yakın olduğu tespit edilmiştir (Yaman, 2010, s. 1114; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013, s.101; Ateş ve Akaydın, 2015, s. 30). Her ne kadar farklı ölçme araçları kullanılmış olsa da ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda araştırmanın bulgularını destekler nitelikte benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin orta düzey ve orta düzeye yakın sonuçlar elde edilmiş ancak orta düzeyin üstündeki kaygının olumsuz yansımalarının olduğu dikkate alınırsa bu araştırmada yazma becerisini olumsuz etkilemeye başladığı düzeyin nadiren (2) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla aslında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının ölçeğin normal istatistik ortalamasına göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Kişilik gelişimini engelleyici boyutta yaşanan kaygının zararlı olduğu belirtilmektedir (İşeri ve Ünal, 2012, s. 68). Bu doğrultuda yüksek kaygı yaşayan yazarlar için daha düşük kaygı ve yazma görevlerindeki hayal kırıklığı için daha fazla sabır ve tolerans sağlanmalıdır (Burining ve Horn, 2000, s. 28). Buna ek olarak düşük kaygının güdülenme eksikliği oluşturabileceği belirtilmektedir (S. Maden, Dincel, A. Maden, 2015). Yazma beceri gelişimini sağlama ve yazma alışkanlığı kazandırma adına yazma kaygısının orta seviyede dengelenebilmesi gerekmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri, güven (\bar{X} : 3.56), süreklilik (\bar{X} : 3.21) ve tutku (\bar{X} : 3.11) alt boyutları kapsamında ve ölçeğin genelinde (\bar{X} : 3.29) “kararsızım” düzeyinde yani orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı ölçek kullanılarak 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri güven (\bar{X} : 3.81) ve tutku (\bar{X} : 3.62) alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde (\bar{X} : 3.63) “katılıyorum”, süreklilik alt

boyutunda ($\bar{X} : 3.38$) “kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (İşeri, 2010, s. 301). İşeri'nin çalışmasında öğrencilerin yazma eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiş olması, sadece 8. sınıf öğrencileri üzerinden gerçekleştirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimleri güven ($\bar{X} : 3.13$), süreklilik ($\bar{X} : 2.82$), tutku ($\bar{X} : 2.82$) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde “kararsızım” düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Baş ve Şahin, 2013, s. 37). Bu doğrultuda araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği ve güven alt boyutu kapsamında öğrencilerin diğer alt boyutlara göre daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Buna ek olarak ölçeğin geneline yönelik yapılan değerlendirmede ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin kararsızım düzeyinde tespit edilmiş olması ($\bar{X} : 3.25$) araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Sezgin Demir ve Deniz, 2018, s. 235). Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Yazma eğilimi, öğrencileri yazmaya yönlendiren ve motivasyonunu yükselten duyuşsal bir güç olması nedeniyle yazma olasılığını artırmaktadır (Baştuğ, 2015, s. 75). Yazma becerisinin ancak yazmakla geliştirilebileceği göz önünde alındığında öğrencilerin yazma eğilim düzeylerinin artırılması yazma becerisi ve yazma alışkanlığı adına önemlidir. Yazma eğitiminin temel amacını oluşturan bu durum, olumsuz durumlara neden olan yazma kaygısının düşürülmesiyle desteklenebilmektedir. Eğilim ve kaygının yazma eğitimi üzerindeki etkisi yazma kaygı ve eğilimi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğuna yönelik ipucu niteliğindedir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasında -0.66 düzeyinde negatif yönde anlamlı korelasyonel ilişki olduğu ve gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon sonucunda öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini %44 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Çocuk, Yelken ve Ö. Özer'in (2016, s. 341) gerçekleştirdiği araştırmada ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasında $.39$ düzeyinde negatif yönlü korelasyonel ilişki olduğu belirlenmiştir. Yüksek yazma kaygısı bilişsel farkındalığı yanıltarak yazma performansını etkileyebilir (Britt, Pribesh, Hinton-Johnson ve Gupta, 2018, s. 694). Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile Yazma Eğilimi Ölçeği alt boyutları arasında $.01$ değerinde negatif yönde korelasyonel anlamlı ilişkiler bulunmuş, gerçekleştirilen

yol analizi sonucunda ölçeklerin alt boyutları arasında benzer ilişkiler tespit edilmiş ve regresyon işlemi doğrulanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacını olan ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin ölçülmesine yönelik oluşturulan araştırma modeli doğrulanmıştır. Aynı amaç doğrultusunda Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarının yazma eğilimini %51 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, ölçeklerin alt boyutlarının ilişki analize dâhil edilmesi, yazma kaygı ve eğilimi arasındaki ilişki düzeyini artırdığı ve ilişkinin hangi yönlerden daha güçlü olduğunu inceleyebilmeyi sağladığı ifade edilebilir. İşeri ve Ünal (2012, s. 73) Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sıklıkları arttıkça yazma kaygılarının düştüğüne yönelik anlamlı bulgular elde etmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini %12 oranında yordadığı belirtilmektedir (Berk, 2014, s. 50). Buradan yazma eğiliminin yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu çıkarılabilir ancak yazma kaygısının arasında .01 anlamlılık düzeyinde %52 oranında yazma eğilimini yordaması, yazma kaygı ve eğilimi arasında karşılıklı bir ilişki olmasına karşın yazma kaygısının temel bir yordayıcı olduğunun göstergesidir. Kaygı bozukluğu yaşayan 8-17 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin sözel zekâ puanlarının düşük olmasının kaygıdan kaynaklandığı savunulması bu kanıtı güçlendirmektedir (Kayan, 2014, s.40). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygıları yükseldiği ölçüde yazma performanslarının olumsuz etkilendiği belirtilmektedir (Negari ve Rezaabadi, 2012, s. 2585). Ayrıca üniversite öğrencilerinin yazma kaygısıyla dil derslerindeki başarıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999 s. 431). Ek olarak araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar öğrencilerin yazma kaygıları yükseldikçe yazma eğilimlerinin düştüğü ve yazma becerilerinin olumsuz etkilendiğini belirtmeleri alandaki bulgularla birlikte nicel bulguları desteklemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri sosyoekonomik düzeyleri bakımından değerlendirildiğinde anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak bulgular doğrultusunda sosyoekonomik düzey yükseldikçe yazma kaygısının düştüğü yazma eğiliminin arttığı ifade edilebilir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler sonucu ortaokul öğrencilerinin

sosyoekonomik düzeylerinin yazma kaygılarını, eğilimlerini, becerilerini ve başarılarını etkilediği yönünde bulgular elde edilmiştir. Arıcı ve Urgan (2008, s. 324), öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin yazılı anlatım becerilerini etkilediğini belirtmektedirler. Üst sosyoekonomik düzeyde yer alan çocukların okuma kaygılarının orta ve alt düzey öğrencilere göre daha yüksek olduğuna yönelik anlamlı farklar bulunmuştur (Kılınç ve Yenen, 2015, s. 46). Ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki korelasyon ve regresyon değerlerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutunda anlamlı fark tespit edilememiş olmasına karşın Türkçe öğretmenleri üzerinden gerçekleştirilen nitel araştırma kapsamında katılımcılar ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin yazma kaygı ve eğilimlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda nicel bulgularda anlamlı fark bulunmaması örneklem ile ilgili olduğu ve elde edilen bulguların alan yazın tarafından desteklendiği ifade edilebilir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları, erkek öğrencilerin ise daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları ifade edilebilir. Öte yandan benzer bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Yaman, 2010, s. 280). Aşlıoğlu ve Özkan (2013, s. 102) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Buna karşın üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada erkek öğrencilerin dil kaygılarının kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Elaldı, 2016, s. 225). Benzer bir şekilde ortaokul düzeyindeki erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları daha az yazma eğilimine sahip oldukları belirtilmektedir (Çocuk, Yelken, Ö. Özer, 2016, s. 341). Bu doğrultuda erkek öğrencilerin yazma kaygılarının daha yüksek ve yazma eğilimlerinin daha az olduğuna yönelik elde edilen bulguların alan yazındaki bulgularla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Ancak kız öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin ve yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin

yazma kaygılarının daha düşük tespit edilmiş olmasına karşın yazma kaygılarının yazma eğilimlerini erkek öğrencilere göre daha çok yordaması erkek öğrencilerin yazmaya karşı daha az ilgi duymalarından ve yazma becerilerinin kızlara göre geride olmasından kaynaklanabilir. Clark ve Dugdale (2010, s.10) erkek öğrencilerin yazmayı kızlara göre daha sıkıcı bulduklarını belirlemiştir. Dolayısıyla çocukların ilgilerinin cinsiyetleri doğrultusunda farklılaştığı ve bu durumdan yazma gibi bazı becerilerinin etkilendiği ifade edilebilir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazmayı daha çok sevdikleri, yazmaktan haz duydukları ve kendilerini daha iyi bir yazar olarak değerlendirdikleri ve düzenli olarak yazdıkları belirtilmektedir (Clark ve Dugdale, 2009, s. 10). Ayrıca gelişim özelliği bakımından kız çocuklarının dil becerilerinin daha hızlı gelişim göstermesi de bu durumu desteklemektedir.

Ortaokul öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin gerçekleştirilen Anova testi sonucunda 5 ve 6. sınıflara göre 7 ve 8. sınıf öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları, 6, 7 ve 8. sınıflara göre 5. sınıf öğrencilerin daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları yönünde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki korelasyonel ilişki 5. Sınıflarda -.66, 6. sınıflarda -.61, 7. sınıflarda -.66, 8. sınıflarda -.67 şeklinde 6. sınıflardan itibaren sınıf düzeyiyle doğru orantılı olarak yükselmektedir. Anova testinden elde edilen verilere göre 6. sınıftan itibaren sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygılarının yükselmesi bu durumu açıklar niteliktedir. Ancak 6, 7 ve 8. sınıflar üzerinde gerçekleştirilmiş olan bir araştırmada sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygı düzeyinin azaldığı belirlenmiştir (Karakoç Öztürk, 2012, s. 67). Yaman (2010, s. 284) 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek yazma kaygısı yaşadıklarını bulmuştur. Buna karşın bu araştırmanın bulgularıyla benzer bir şekilde 6,7 ve 8. sınıfların yazma kaygılarının 5. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin sınıf düzeyleri doğrultusunda arttığı tespit edilmiştir (Çocuk, Yelken Ö. Özer, 2016, s. 342). Yaman'ın ölçeği kullanılarak gerçekleştirilen bir araştırmada 7. sınıfların 8. Sınıf öğrencilerine göre daha düşük yazma kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013, s. 103). Araştırmanın nitel verileri ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygılarının yükseldiği ve yazma

eğilimlerinin azaldığı yönündedir. Ancak katılımcılar bu durumun eğitim sistemiyle ilişkili olduğunu, liselere giriş sınavı yaklaştıkça çocukların yazma kaygılarının arttığı ve sınava yönelik olarak test sistemine odaklanılmaları öğrencilerin yazma etkinliklerinden uzaklaşmalarına dolayısıyla yazma eğilimlerinin azalmasına neden olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel ve nitel verileri, benzer araştırmalarca desteklenmektedir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda benzer bir şekilde öğrencilerin sınıf seviyelerine göre yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları 5. sınıflarda %50, 6. sınıflarda %47, 7. sınıflarda %48, 8. sınıflarda %51 değerinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla 5 ve 8. sınıf öğrencilerin yazma kaygılarının azalması yazma eğilimlerinde daha büyük bir artışa neden olacaktır.

Anne eğitim durumu değişkeni açısından Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma alt boyutları ve ölçeğin genelinde annesi okuryazar olmayanlarla annesi ilkökul, ortaokul ve üniversite mezunu olanlar arasında annesi okuryazar olmayan öğrencilerin daha yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşadıkları yönünde anlamlı fark tespit edilmiştir. Ancak Yazma Eğilimi Ölçeği'nin genelinde ve alt boyutlarında herhangi bir anlamlı fark tespit edilemediği gibi baba eğitim durumuna ilişkin yazma kaygısı ve yazma eğilimi ölçekleriyle alt boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır. Buradan hareketle anne eğitim durumunun baba eğitim durumuna göre çocuğun yazma kaygısı üzerinde daha fazla etkili olduğu ve anne eğitim düzeyinin yazma kaygısını etkilediği kadar yazma eğilimini etkilemediği söylenebilir. Analizler sonucunda ebeveynlerin eğitim durumları yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygılarının düştüğü ve yazma eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Ebeveynleri üniversite mezunu olan 8. sınıf öğrencilerin ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre daha düşük kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir (Kayapınar, 2006, s. 71-72). Wagner ve Spratt (1988, s. 366) anne-babaları okuryazar olan 5-7 yaş okul çağı çocukların anne-babası okuryazar olmayanlara göre okuma ve yazma becerilerinin daha fazla gelişim gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Çünkü okuryazar olan anne babalar çocuklarının kritik bir süreç olan okuma ve yazma öğrenimlerine destek olabilmektedirler. Elde ettiğimiz bulgularda anne eğitim düzeyinin daha etkili olduğunun tespit edilmesinin nedeni annelerin çocuklarıyla daha fazla ilgilenmeleri ve

örneklemimizin büyük çoğunluğunun annelerinin ev hanımı olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Aynı doğrultuda katılımcılar annenin çocuğun eğitiminde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu annesi okuryazar olamayan öğrencilerin yazma konusunda daha başarısız olduğunu belirtmişlerdir. Anne ve babaları ilkokul mezunu olan 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerin anne-babası lise mezunu olan öğrencilere göre daha fazla öğrenme kaygısı yaşadıklarına yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir (Karakaya F., Avgın ve Kümperli, 2016, s. 28). Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin yapılan korelasyon analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri yükseldikçe yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin ve yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranının arttığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda benzer bir şekilde öğrencilerin yazma eğilimleri ve kaygılarını anne-baba eğitim düzeyiyle ilişkili olduğu eğitim düzeyi düşük olan anne babaların çocuklarının daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları, daha az yazma eğilimine sahip oldukları yönünde görüşler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda anne-baba eğitim düzeyine ilişkin elde edilen bulgular bu konuda yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre yazma kaygı ve eğilimlerine ilişkin anlamlı fark tespit edilememiştir. Ancak babası serbest meslek sahibi olan ve çalışmayan öğrencilerin yazma kaygılarının daha yüksek olduğu yönünde bulgular tespit edilmiştir. Annenin çalışma durumuna ilişkin gerçekleştirilen t-testi sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiş, Yazma Eğilimi Ölçeği'nin süreklilik alt boyutu ve ölçeğin genelinde annesi çalışan öğrencilerin daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları yönünde anlamlı fark tespit edilmiştir. Mann Whitney analizi sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği'nin kaçınma alt boyutunda annesi çalışmayan öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısına sahip olduklarına yönelik anlamlı fark tespit edilmiş ve ölçeğin diğer alt boyutları ve genelinde benzer eğilim görülmektedir. Yazma Eğilimi Ölçeği'ne ilişkin Mann Whitney testi sonucunda süreklilik ve tutku alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde annesi çalışan öğrencilerin yazmaya daha eğilimli oldukları yönünde anlamlı farklar bulunmuştur. Annenin çalıştığı ailelerde babanın çocuklarıyla ilgilenme oranının arttığı ve bunun çocukların gelişimine olumlu yansıdığı belirtilmektedir (Hoffman, 1998). Çalışan annelerin kızlarının

daha yüksek akademik başarıya ve kariyer başarısına sahip oldukları; çalışmayan annelerin çocuklarına oranla çalışan annelerin çocuklarının daha yüksek bilişsel farkındalığa sahip oldukları ve çalışan annelerin oğullarının daha yüksek okuma ve dil başarısına sahip oldukları belirlenmiştir (Hoffman, 1998). Benzer bir şekilde annenin çalışması nedeniyle babanın çocuklarla etkileşimi arttığından çalışan annelerin çocuklarının daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları belirtilmektedir (Gold ve Andres, 1978, s. 83). Anne çalışma durumu değişkenine ilişkin daha önce gerçekleştirilen araştırmalar elde edilen bulguları güçlendirmekte ve bu bağlamda denilebilir ki annelerin çalışma hayatına katılmaları, çocukların yazma gelişimi adına olumludur.

Ortaokul öğrencilerinin kardeş sayılarına göre gerçekleştirilen Anova testi sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği'nin sadece kaçınma alt boyutunda 3 ve üzeri kardeş olan öğrencilerin 2 kardeş olan öğrencilere göre, Kruskal Wallis testi sonucunda buna ek olarak ailenin tek çocuğu olan öğrencilerin 2 kardeş olanlara göre daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Yazma Eğilimi Ölçeği'nin yalnızca süreklilik alt boyutuna ailenin tek çocuğu olanlara göre 2 ve üzeri kardeş olan öğrencilerin ve Kruskal Wallis testi sonucunda buna ek olarak 4 kardeş olanlara göre 2 kardeş olan öğrencilerin daha fazla yazma eğilimine sahip olduğu yönünde anlamlı fark tespit edilmiştir. Corno (2000, s. 534), küçük kardeşlerin ev ödevlerini yaparken büyük kardeşlerinden yardım istemesi küçük kardeşlerin bakış açılarını geliştirdiği ve başarılarını desteklediği, büyük kardeşlerin ise kendilerine olan güvenini artırdığını belirtmektedir. Bu durum kardeşlerin bir birleriyle iletişim kurmalarını sağlayarak onların zihin-dil gelişimlerini destekleyebilmektedir. Bireylerin okur-yazarlık becerilerinin gelişiminde ve okuma alışkanlıklarında büyük kardeşlerinin etkisi olduğu belirtilmektedir (Knoester ve Plikuhn, 2016, s. 482). Özellikle büyük kardeşlerin deneyimlerinden faydalanma ve onları model alma bakımından okuma ve yazma alışkanlığı olan büyük kardeşlere sahip olmak yazma gelişimi adına önemlidir. Araştırmada tespit edilen katılımcı görüşleri; ailede okuma ve yazma alışkanlığına sahip olumlu modellerin olması, çocuğun okuma ve yazma gelişimini desteklediği, yazma kaygısının düşürülmesine ve yazma eğiliminin artırılmasına katkı sağladığı yönündedir. Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerinin kardeş

sayılarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur (D. Kara, 2009, s. 263). Buna karşın ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarının kardeş sayılarına göre farklılaşmadığı belirtilmektedir (Coşaner ve Silman, 2012, s. 70). Kardeş sayıları arttıkça öğrencilerin zihinsel iletişim becerilerinin artmaktadır (Gaskar ve Özyazıcıoğlu, 2014, s. 24). Bulguların alan yazınla örtüşmesi sebebiyle ailenin tek çocuğu ya da 4 ve üzeri kardeş olmanın yazma kaygısı ve eğilimi adına olumsuz bir durum olduğu ancak 2 ve 3 kardeş olmanın ortaokul öğrencilerinin yazma eğitimlerini desteklediği ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirlerine ilişkin gerçekleştirilen Anova ve Kruskal Wallis testleri sonucunda herhangi bir anlamlı fark tespit edilememiş olmasına karşın gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerinin yazma kaygılarının azaldığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Ancak veriler, gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının daha yüksek yazma eğilimine sahip oldukları yönündedir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını ailelerinin gelir düzeyi bakımından alt grupta olan öğrencilerin üst grupta yer alan öğrencilere oranla daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir (Yaman, 2010, s. 281). Öte yandan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının gelir düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (İşeri ve Ünal, 2012, s. 72). Dolayısıyla alandaki benzer çalışmalar elde edilen bulguları desteklemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin bir hobi ile ilgilenip ilgilenmeme durumlarına yönelik gerçekleştirilen t-testi sonucunda özel olarak bir hobi ile ilgilenen öğrencilerin ilgilenmeyenlere göre daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları, daha fazla yazma eğilimine sahip olduklarına ilişkin anlamlı farklar tespit edilmiştir. Özel olarak bir hobi ile ilgilenen öğrencilerin -0.67 , ilgilenmeyen öğrencilerin -0.59 değerinde yazma kaygı ve eğilimlerinin ilişkili olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen çoklu regresyon testi sonucunda ise ilgilendiği hobisi olan öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerinin %53'ünü, herhangi bir hobi ile ilgilenmeyen öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerinin %41'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bulgularla benzer bir şekilde stres yaşandığı zamanlarda molalar vererek hobilerle uğraşmanın stresin azalmasını sağladığı belirtilmektedir (Cohen ve Williamson, 1979). İnsanların stresli ve yorucu işlerinin ardından keyif aldıkları etkinlikleri yapmaları kendilerini daha genç ve enerjik hissetmelerini,

zihinsel ve fiziksel olarak gerginlikten kurtulmalarını, gevşemelerini sağlamaktadır (Hartel, 2010, s. 3264). Acil serviste çalışan doktorlar üzerinde gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda bir hobi ile ilgilenen doktorların ilgilenmeyenlere oranla kaygılarının daha düşük olduğu bulunmuştur (Erdur, Ergin, Türkçüer, Parlak, Ergin ve Boz, 2006, s. 760). Bu konudaki katılımcı görüşleri, özellikle 8. sınıf öğrencilerinin test çözmeye odaklanmaları, kültürel ve sanatsal etkinliklerden uzak olmaları sebebiyle yazmadan uzaklaşarak daha fazla yazma kaygısı yaşadıklarını yansıtmaktadır. Kaygıyla ilgili daha önceki çalışmaların, özel olarak bir hobi ile ilgilenmenin yazma kaygısını düşürdüğüne yönelik bulguları desteklediği görülmektedir.

İlgilenilen hobi alanına ilişkin analizler sonucunda daha çok sanatla ilgilenenlerin sporla ilgilenenlere göre daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları ve daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları yönünde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bir hobi ile ilgilenme zorluklarla mücadele edebilme enerjisi vermekte ve yazma adına yaratıcılığı artırmaktadır (Osborn, 2013). Ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktiviteler gerçekleştirmeleri, zihinsel ve fiziksel sağlıkları açısından ve kaygının seviyesinin düşürülmesi konusunda faydalıdır (Harrison ve Narayan, 2003, s. 118). Ancak elde edilen bulgular, yazma kaygısıyla baş edebilme konusunda sanatsal faaliyetlerin daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, yazma gibi bütün sanatsal alanlarında duygu ve düşüncelerin bir kompozisyon oluşturularak anlatılması yönüyle benzerlik göstermelerinden ve fikir üretme konusunda birbirlerini desteklenmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Sanat alanıyla ilgili hobilerle ilgilenenlerin -0.73 , spor alanıyla ilgili hobilerle ilgilenen öğrencilerin -0.62 değerinde yazma kaygı ve eğilimleri arasında anlamlı korelasyonel ilişkiler tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları çoklu regresyon analizi sonucunda daha çok sanatla ilgili hobilerle ilgilenen öğrencilerde %57, daha çok sporla ilgili hobilerle ilgilenen öğrencilerde %49 değerinde olduğu tespit edilmiştir. Drama ve çizimle ilgilenen öğrencilerin yazacakları konuda daha kolay fikir üretebildikleri ve yazma konusunda daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Moore ve Caldwell, 1993, s. 109). Curry ve Kasser (2005 s. 83) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 20 dakika boyunca bir desen renklendirenlerin kaygı seviyelerinin

düştüğünü ortaya koymuşlardır. Benzer bir şekilde desen renklendirme çalışmalarının 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısını azalttığı belirtilmektedir (Carsley, Heath ve Fajnerova, 2015, s. 248). Araştırmanın nicel boyutu ve önceki çalışmaların bulgularıyla benzer bir şekilde, kültürel ve sanatsal etkinliklerle ilgilenen öğrencilerin yazma konusunda daha başarılı ve istekli oldukları, daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları yönünde görüşler tespit edilmiştir.

Düzenli egzersiz yapma durumu değişkenine ilişkin gerçekleştirilen t-testi sonucunda düzenli egzersiz yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla daha düşük yazma kaygısı ve daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları yönünde anlamlı farklar bulunmuştur. Kayapınar da (2006, s. 86) 8. sınıf öğrencileri içerisinde düzenli olarak spor faaliyeti yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla daha düşük kaygıya sahip olduklarına yönelik anlamlı fark tespit etmiştir. Düzenli egzersiz yapanların -.66, düzenli olarak egzersiz yapmayan öğrencilerin -.64, değerinde yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda düzenli egzersiz yapan öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerinin %51'ini, düzenli olarak egzersiz yapmayan öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerinin %48'ini açıklamaktadır. Fiziksel aktivitelerin ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığı ortaya konulmuştur (Käll, Nilsson ve Lindén, 2014, s. 478). Bu konuda yapılmış çalışmaların sonuçları doğrultusunda hareketsiz yaşamın, kaygı riskini artırdığı söylenebilir (Teychenne, Costigan ve Parker, 2015, s. 7). Bu doğrultuda yazma kaygısıyla baş edebilme, yazma becerilerinin gelişimini sağlama ve yazma eğilimini destekleme adına düzenli egzersiz yapmanın faydalı olduğu ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin düzenli olarak yaptığı egzersiz türlerine göre gerçekleştirilen Anova testi sonucunda; düzenli olarak koşu yapan ve bisiklet süren öğrencilere göre birden fazla türde egzersiz ve yürüyüş yapanların daha düşük yazma kaygısı yaşadıklarına yönelik anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca düzenli olarak bisiklet sürenlere oranla yürüyüş ve koşu yapan, düzenli olarak bisiklet süren öğrencilere göre birden fazla türde egzersiz yapan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerin egzersiz türü değişkeni açısından yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki korelasyonel ilişkiler; düzenli

olarak yürüyüş yapanların -.66, koşu yapanların -.63, bisiklet sürenlerin -.66, birden fazla egzersiz yapan öğrencilerin -.70 değerindedir. Düzenli olarak birden fazla türde egzersiz yapan öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda düzenli olarak daha çok yürüyüş yapan öğrencilerin %51, koşu yapan öğrencilerin %47, bisiklet süren öğrencilerin %50, birden fazla egzersiz yapan öğrencilerin %60 oranında yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıkladığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, 3 ve daha fazla spor yapan öğrencilerin 3'ten az spor yapan öğrencilere göre daha az kaygı ve depresyon yaşadıkları ortaya konulmuştur (Kiluk, Weden ve Culotta, 2009, s. 503). Öğrencilerin düzenli olarak nefes egzersizleri yapmalarının yazma kaygılarını azalttığı tespit edilmiştir (Britt, Pribesh, Hinton-Johnson ve Gupta, 2018, s. 703). Düzenli olarak egzersiz yapan 5. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının daha düşük olduğu, düzenli olarak spor yapma süresi uzadıkça yazma kaygılarının azaldığına yönelik anlamlı farklar tespit edilmiştir (Karabulut, 2010, s. 56). Alan yazında düzenli egzersiz yapmanın yazma kaygısı ve yazma eğilimine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma olmamasına karşın kaygı konusundaki çalışmalar, elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Ortaokul öğrencilerinin okul derslerine yönelik baskı görme düzeyleri açısından bazen, sık sık ve her zaman baskı görenlere göre hiç baskı görmeyen ve nadiren baskı gören öğrencilerin, her zaman baskı gören öğrencilere göre sık sık baskı gören öğrencilerin daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları ve daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları yönünde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Anne-babanın çocuğa yönelik aşırı korumacı tutumları arttıkça çocuğun yaşadığı sürekli kaygı düzeyinin arttığı belirtilmektedir (R. Güneş, 2016, s. 32). Benzer bir şekilde liselere giriş sınavında başarılı olmaları konusunda baskı gören 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin baskı görmeyenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Kayapınar, 2006, s. 88). Katılımcılar, özellikle baskıcı, fazla rahat ya da tutarsız aile tutumunun öğrencilerin akademik başarısını, yazma eğilimlerini, kişisel ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilediği, yazma ve genel kaygı düzeylerini artırdığı ve fazla otoriter öğretmen tutumunun da benzer bir etki oluşturduğu belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin derslerine yönelik baskı

görme düzeyi arttıkça yazma kaygılarının yükseldiği, yazma eğilimlerinin azaldığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda okul derslerine yönelik yazma kaygı ve eğilimleri arasında hiç baskı görmeyenlerin -.65, nadiren baskı görenlerin -.66, bazen baskı görenlerin -.60, sık sık baskı görenlerin -.70 ve her zaman baskı görenlerin -.65 değerinde negatif yönde korelasyonel ilişkiler bulunmuştur. Gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları okul derslerine yönelik hiç baskı görmeyenlerde %44 ve nadiren %51, bazen %50, sık sık %58, her zaman %52 değerindedir. Okulda ve ailede baskı gören çocukların yaratıcı yazma becerileri olumsuz etkilenmektedir (Kapar Kuvanç, 2008, s. 3-20; Duran, 2010, s. 16). Üniversite öğrencilerinin konuşmaları konusunda baskı görmeleri, yabancı dil konuşma kaygılarının nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir (B. Duman, Göral ve Bilgin, 2017, s. 11). Nicel bulgular ve daha önce gerçekleştirilmiş araştırmaların sonuçlarıyla benzer bir şekilde, araştırmanın nitel bulgularından hareketle öğretmenin sınıfta demokratik tutumu ve demokratik aile yapısının öğrencilerin yazma becerilerini ve eğilimlerini olumlu etkilediği, yüksek kaygı yaşama oranlarını azalttığı ifade edilebilir.

Okul öncesi eğitim almış olma durumuna ilişkin gerçekleştirilen t-testi sonucunda okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okul öncesi eğitim almayanlara oranla daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları yönünde anlamlı farklar elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrencileri okul öncesi eğitim almayanlara göre yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönde daha yüksek korelasyonel ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucunda öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları okulöncesi eğitim almış olan öğrencilerin %53, okulöncesi eğitim alamamış olan öğrencilerin %47 değerinde bulunmuştur. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin matematik ve Türkçe derslerinde daha başarılı oldukları savunulmaktadır (Dağlı, 2007, s.79). Okul öncesi eğitim alan 4. sınıf öğrencilerinin almayanlara oranla okuma ve yazma kaygılarının daha düşük olduğu bulunmuştur (Yıldız ve Ceyhan, 2016, s.1313). Okul öncesi eğitim alan çocukların daha düşük kaygı yaşadıkları belirtilmektedir (Reio Jr, Maciolek ve Weiss, 2002, s. 5). Fonolojik farkındalık ve

devinsel becerilerin kazandırıldığı okul öncesi eğitim, daha sonraki okul döneminde kazandırılan yazma becerisinin gelişimi adına kritik öneme sahiptir (Mäki, Voeten, Vauras ve Poskiparta, 2001, s. 666). İlk okuma yazma eğitimin yazma becerisinin kazanımı ve gelişimi adına büyük önem taşıdığı ancak öğrencilerin ilkokulda edinilmesi gereken temel becerilerin öğrenmeden ortaokula geçmeleri, yazma becerilerinin gelişimini ve yazmaya yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği dolayısıyla bu öğrencilerin daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları, yazmadan kaçtıkları ve daha az yazmaya eğilimli oldukları yönünde görüşler tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel bulgularıyla daha önce gerçekleştirilmiş benzer çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde birbirlerini desteklediği görülmektedir. Okul öncesi eğitim süresi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen t-testi sonucunda herhangi bir anlamlı fark tespit edilememiş olmasına karşın eldeki veriler doğrultusunda, 2 yıl ve üzerinde okul öncesi eğitim almış öğrencilerin 1 yıl eğitim almış olan öğrencilere göre daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları, daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma alışkanlığına sahip olma durumlarına göre günlük kitap okuyan öğrencilerin okumayanlara göre daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları ifade edilebilir. 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri içerisinde her gün kitap okuyan öğrencilerin okumayanlara göre daha düşük yazma kaygısına sahip olduğu belirlenmiştir (Karakoç Öztürk, 2012, s. 66). Benzer bir şekilde hiç kitap okumayan öğrencilerin ayda 3-4 kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir (Yaman, 2010, s. 281). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilere göre yazma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (S. Maden, Dinçel, Ö. Maden, 2015, s. 764). Günlük kitap okuyan öğrencilerin okumayanlara göre yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki korelasyonel ilişkinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda günlük kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin %51, günlük kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin %50 oranında yazma kaygıları yazma eğilimlerini açıklamaktadır. Araştırmanın nitel boyutu, alanda gerçekleştirilmiş

araştırmaların sonuçlarını ve elde edilen nicel bulguları desteklemektedir. Çünkü ortaokul öğrencilerinin kitap okumamaları, yazmaktan kaçmalarının ve yazma kaygısı yaşamalarının temel nedenlerinden biri olarak belirlenmiştir.

Günlük kitap okuma değişkenine ilişkin gerçekleştirilen Anova testi sonucunda günlük 0-30 dk. kitap okuyan öğrenciler ile 31-60 dk. ve 61 dk. ve üzeri kitap okuyanlara göre 0-31 dk. kitap okuyan öğrencilerin, 61 dk. ve üzeri kitap okuyan öğrencilere göre 31 ile 60 dk. arasında kitap okuyan öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları ve daha az yazma eğilimine sahip oldukları yönünde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının değerlendirildiği bir araştırmaya göre her gün kitap okuyan öğrencilerin bazen kitap okuyan ve hiç kitap okumayan öğrencilere göre, bazen kitap okuyanların ise hiç okumayanlara göre daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir (Karakoç Öztürk, 2012, s. 66). Günlük kitap okuma süreleri 0-30 dk. olanların -.68, 31-60 dk. olanların -.62, 61 dk. ve üstünde olan öğrencilerin -.71, değerinde yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen çoklu doğrusal korelasyon analizi doğrultusunda günlük 0-30 dk. kitap okuyanların %57, günlük 31-60 dk. kitap okuyanların %43, günlük 61 dk. ve üzeri kitap okuyanların %53 oranında yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıkladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma süreleri arttıkça zihinsel iletişim becerilerinin arttığı belirtilmektedir (Gaskar ve Özyazıcıoğlu, 2014, s. 24). Her gün kitap okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencilerin yazma kaygılarının bazen kitap okuyan ve hiç kitap okumayanlara göre daha düşük olduğu bulunmuştur (Yıldız ve Ceyhan, 2016, s. 1310). Bu konuda katılımcılar öğrencilerin daha kaliteli metin üretebilmelerini destekleyecek en önemli aktivitenin kitap okuma olduğunu belirlemektedirler. Bu doğrultuda kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin yazmaya daha eğilimli olduklarını, yazma becerilerinin daha gelişmiş olduğunu, akademik anlamda daha başarılı olduklarını, daha az yazma ve sınav kaygısı yaşadıkları belirtilmiştir. Dolayısıyla elde edilen nicel ve nitel bulguların birini doğrular nitelikte olduğu ve benzer araştırmaların sonuçlarının bu bulguları güçlendirdiği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerin daha çok tercih ettikleri oyun ortamına ilişkin gerçekleştirilen t-testi sonucunda daha çok sanal ortamda oynayanların daha çok

gerçek ortamda oynayan öğrencilere oranla daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları daha az yazma eğilimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Daha çok gerçek ortamda vakit geçiren öğrencileri sanal ortamda vakit geçirenle oranla yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Daha çok sanal ortamda oyun oynayan öğrencilerin %51, daha çok gerçek ortamda oyun oynayan öğrencilerin %50 oranında yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklamaktadır. Elde edilen verileri doğrular nitelikte, aşırı internet kullanımının sosyal kaygıya neden olduğu ve iletişim becerilerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Caplan, 2007, s. 241; Çelik, Şahin ve Eren, 2014, s. 2548). Bu doğrultuda bilgisayar oyunları ile fazla vakit geçiren çocukların daha fazla sosyal kaygı yaşadıkları ve saldırgan davranışlar sergiledikleri, özgüvenlerinin ve sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilendiği belirtilmektedir (Harman, Hansen, Cochran ve Lindsey, 2005, s. 4). Buna karşın eğitici video oyunlarının öğrenmeye ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Li, 2011, s. 252). Ancak çocukların ve ergenlerin yaşadıkları kaygı ve depresyonun nedeni olarak yaşanan toplumsal değişimin onları mutlu ve özgür kılan faaliyetlerden uzaklaştırması olarak gösterilmektedir (Gray, 2011, s. 498). Bu verilerden hareketle olsa gerek kaygı bozukluğu yaşayan çocukların tedavisinde çizim, dans etme, rol oynama gibi eğitsel oyunların kullanılmasının faydalı olduğu savunulmaktadır (Suveg, Comer, Furr ve Kendall, 2006, s. 490). Bu konudaki katılımcı görüşleri daha önceki çalışmaların ve nicel bulguların doğrultusundadır. Ortaokul öğrencilerinin teknolojik araçlarla özellikle sosyal medya ve video oyunları ile vakit geçirmeleri, yaşadıkları yazma kaygılarının ve yazma eğilimlerinin düşük olmasının temel nedenlerinden biri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin interneti araştırma yapmak, öğrenmek ve keşfetmek için değil oyun, sosyal medya gibi daha çok kendi faydalarına olmayan şekilde kullanmaları sadece yazma becerilerini değil iletişim becerilerini ve akademik başarılarını da olumsuz etkilediğine vurgu yapılmıştır.

Sanal ortamda oynama süresine ilişkin gerçekleştirilen Anova testi sonucunda günlük sanal ortamda 0-30 ve 31-60 dk. oynayanlara oranla 61 dk. ve üzeri oynayan öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları daha az yazma eğilimine sahip olduklarına yönelik anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrencilerin

yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki negatif yönü anlamlı korelasyonel ilişkinin sanal ortamda oynama süreleri arttıkça düştüğü tespit edilmiştir. Sanal ortamda günde 0-30 dk. oynayanların %49, 31-60 dk. oynayanların %52, 61 dk. ve üzeri oynayanların %50 oranında yazma kaygıları yazma eğilimlerini açıkladığı bulunmuştur. Sanal ortamda 61 dk. ve üzerinde vakit geçiren öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi geride kaldığı için yazma eğilimlerini olumsuz etkileyen beceri ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan durumların etkisini artırdığı ve yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranının düştüğü söylenebilir. Bu doğrultuda 8-16 yaş arasındaki gençlerin bilgisayarı yazılarında kullandıkları ve yazma becerilerine katkı sağladığı görüşündedirler (Clark ve Dugdale, 2009, s. 28). Buna karşın ek video oyunu temelli eğitim sonucunda öğrencilerinin yazma başarısı puanlarının anlamlı farklılaşmadığı ortaya konulmuştur (Lee, 2017, s. 135). Öğrencilerin interneti gelişimleri için bir kaynak olarak kullanmasının faydalı olmasına karşın internetin fazla kullanımı sosyal ve zihinsel becerilerin gelişimini olumsuz etkilediği ve akademik başarıyı düşürdüğü ifade edilmektedir (Kubey, Lavin ve Barrows, 2001, s. 366). Cep telefonu ve internetin fazla kullanımının kaygı, depresyon gibi psikolojik sorunları artırdığı ve sosyal iletişim becerilerini olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur (Jenaro, Flores, Gómez-Vela, González-Gil, ve Caballo, 2007, s. 317). Benzer bir şekilde sanal ortamda geçirilen süre arttıkça öğrencilerin psikolojik ve zihinsel becerilerini olumsuz etkileyen internet bağımlılığının arttığı tespit edilmiştir (Karaca, Gök, Kalay, Başbuğ, Hekim, N. Onan, ve Ünsal Barlas, 2016, s. 17). Katılımcı görüşleri, öğrencilerin gelişimleri adına internetin faydalı olduğu, ancak teknolojik araçların yanlış ve aşırı kullanımının yazma kaygısı, yazmaktan kaçınma, kendini ifade edememe, yazma becerilerinin gelişiminin engellenmesi, akademik başarının düşmesi ve özgüven eksikliği gibi sorunları beraberinde getirdiği konusunda yoğunlaşmakta ve alan yazındaki bulguları desteklemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin gerçek ortamda oynama süreleri göz önüne alındığında gerçek ortamda 0-30 dk. ile 61 dk. ve üzeri vakit geçiren öğrencilere göre 31-60 dk. oyun oynayan öğrencilerin daha düşük yazma kaygısı yaşadıklarına yönelik anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin gelişimleri adına en az yarım saat gerçek ortamda oyun oynamaya ihtiyaçları

olduğunun yansımalarıdır. Yazma Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin herhangi bir anlamlı fark tespit edilememiş olmasına karşın bulgulardan hareketle gerçek ortamda 30-60 dk. oyun oynayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin gerçek ortamda oyun oynama süresi açısından yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki negatif yönü anlamlı korelasyonel ilişki; gerçek ortamda günde 0-30 dk. oynayanların -.63, 31-60 dk. -.70, 61 dk. ve üzeri -.66 değerindedir. Bu doğrultuda 31-60 dk. gerçek alanda oyun oynayan çocukların yazma becerilerinin daha fazla gelişmiş, yazma eğilimlerinin daha yüksek olması sebebiyle yazma kaygılarının yazma eğilimlerine etki oranının arttığı ifade edilebilir. Nitekim, çocukların sosyal etkinliklere katılma, doğa ve dış mekân ile ilgili temel kavramları öğrenmeleri, çeşitli yönlerden gelişimleri adına açık havada vakit geçirmeleri ve oyun alanlarında oynamaları önem taşımaktadır (Wardle, 1997, s. 41). Özellikle öğrencilerin sanatsal gelişimlerinin desteklenmesi adına doğal ortamda vakit geçirmeleri sağlanmalıdır (Szekely, 2015, s. 42). Çünkü bilgisayar oyunları ve televizyonla vakit geçirmenin aksine açık hava oyunları çocukların özgüvenini, akıl yürütme becerilerini, hayal gücünü, yaratıcılığını, merak duygusunu desteklemekte, kaygı ve sıkıntısını hafifletmeyi sağlamaktadır (Clements, 2004, s. 77). Bulguları ve önceki araştırmalarla benzer bir şekilde öğrencilerin sosyal ortamda daha az vakit geçirmelerinin yazma kaygılarını tetiklediği ve yazma eğilimlerini olumsuz etkilediği yönünde görüşler tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin düzenli uyku alışkanlıklarına ilişkin gerçekleştirilen t-testi sonucunda düzenli uyku alışkanlığına sahip öğrencilerin düzenli uyumayan öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları ve bu öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasında daha yüksek anlamlı bir korelasyonel ilişki olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda düzenli uyku alışkanlığına sahip öğrencilerin %52, düzenli uyku alışkanlığı olmayan öğrencilerin %45 oranında yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıkladığı görülmüştür. Bu doğrultuda uyku problemi yaşayan 4 yaşındaki çocukların daha sonraki dönemlerde davranış bozukluğu yaşama oranlarının yüksek olduğu ve bu

çocukların daha fazla kaygı yaşadıkları ifade edilmektedir (Gregory ve O'connor, 2002, s.669). Kelly ve El-Sheikh (2013, s. 9), çocukların yaşadıkları kaygının uyku problemlerine yol açtığı gibi uyku problemlerinin de kaygılanmalarına neden olabileceği yönünde düzensiz ve yetersiz uyuma ile kaygının karşılıklı ilişki içinde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca düzenli ve yeterli uykunun okul performansını olumlu etkilediği belirtilmektedir (Dewald, Meijer, Oort, Kerkhof ve Bögels, 2010, s. 187). Dolayısıyla elde edilen bulguların alandaki benzer araştırmalar tarafından doğrulandığı görülmektedir.

Günlük uyku süresi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen Anova testi sonucunda günlük uyku süresi 0-7 saat olan öğrencilerin 7+-8 saat ve 9 saat ve üzeri olan öğrencilere göre, günde 7+-8 saat uyuyan öğrencilerin günde 9 saat ve üzeri uyuyan öğrencilere göre daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları ve daha az yazma eğilimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca günde 8+-9 saat uyuyanlara göre 9 saat ve üzeri uyuyan öğrencilerin yazmaya daha eğilimli oldukları belirlenmiştir. Basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuş ve ortaokul öğrencilerinin uyku süresi arttıkça yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkinin arttığı tespit edilmiştir. Günlük uyku sürelerine göre gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon işlemi sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları; günde düzenli olarak 0-7 saat uyuyanların %47, 7+-8 saat uyuyanların %50, 8+-9 saat uyuyanların %52, 9 saat üzeri uyuyanların %56 değerindedir. Bulguları doğrular nitelikte, kaygı yaşayan çocukların uyku sürelerinin kısaldığı ve uyku kalitelerinin düştüğü, yaşanan uyku problemlerinin de kaygıyı tetiklediği ortaya konulmuştur (Kelly ve El-Sheikh 2013, s. 10). Bununla birlikte 14-17 yaş arasındaki ergenlerin 5 gece boyunca yetersiz (6.5 saat), daha sonra 5 gece boyunca uyumaları için yeterli süre verilmiş (10 saat) ve ergenlerin 6.5 saat uyudukları zamanlarda duygu durumlarının kötüleştiği, agresif ve saldırgan davranışlar sergiledikleri, kaygı gibi olumsuz duygularını düzenleme becerilerinin azaldığı belirlenmiştir (Baum, Desai, Field, Miller, Rausch ve Beebe, 2014, s. 189). Yetersiz uykunun ergenlerin fiziksel ve psikolojik sağlığını, akademik başarılarını olumsuz etkilediğinin bulunması (Shochat, Cohen-Zion ve Tzischinsky, 2014, s. 10), araştırmanın bulgularını güçlendirmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin düzenli yemek yeme alışkanlıkları temel alındığında günlük yeme alışkanlıkları düzenli olan öğrencilerin düzenli yeme alışkanlığına sahip olmayan öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Düzenli yeme alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin düzenli yeme alışkanlığı olan öğrencilere göre yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki negatif yönlü korelasyonel ilişkinin daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda düzenli yeme alışkanlığına sahip öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerinin %49'unu, düzenli yeme alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerinin %51'ini açıklamaktadır. Farrow ve Coulthard'ın (2012, s. 24), çocukların seçici yeme davranışlarıyla kaygı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit etmeleri araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu doğrultuda erken çocukluk döneminde yaşanan yeme bozukluklarının daha sonraki dönemlerde yaşanabilecek kaygı bozukluğu riskini artırdığı belirtilmektedir (Ong, Wickramaratne, Tang ve Weissman, 2006, s. 6). Sağlıklı beslenmenin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal becerilerine katkı sağladığı, sağlıklı beslenen öğrencilerin fikir üretme, stres kontrolü, konsantrasyon gibi konularda daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (O'Dea, 2003, s. 500). Daha önceki çalışmaların bulguları incelendiğinde, düzenli beslenme alışkanlığının öğrencilerin yazma kaygılarıyla baş edebilmeleri ve yazmaya daha eğilimli olmaları adına önemli olduğu bulgusu güçlenmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleme temel amacı doğrultusunda öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için bir Yazma Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, test tekrar test işlemleri sonucu ile uygulanan geçerlik ve güvenirlik testleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının ölçülmesi amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir Yazma Kaygısı Ölçeği alana kazandırılmıştır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan analizler sonucunda erkek öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları, kız öğrencilerin yazmaya daha eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Ancak erkek öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısı yaşamalarına karşın kız öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini daha fazla yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum erkek öğrencilerin yazmaya karşı ilgili olmadıkları ve daha fazla yazmadan kaçma eğiliminde olduklarını ortaya çıkarmış, yazma eğitiminde cinsiyet faktörünün göz önüne alınması gerektiğini göstermiştir. Dolayısıyla yazma becerilerinin geliştirilmesi yazma alışkanlığının kazandırılması ve yazma eğiliminin artırılması adına erkek öğrencilerin ilgilerini çekebilecek yazma etkinlikleri geliştirilmesi, onları yazmaya yönlendirecek eğitsel oyunların kullanılması önerilmektedir. Ayrıca elde edilen bulgular kız öğrencilerin yazma kaygısından daha fazla etkilendiğini ve ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının düşürülmesine yönelik uygulamaların kız öğrencilerin yazma eğilimlerini daha fazla artıracaklarını göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin kaç kardeş oldukları yazma kaygı ve eğilimlerini anlamlı ölçüde etkilediği görülmektedir. Ailenin tek çocuğu ile 4 ve üzeri kardeş olan öğrencilerin, 2 ile 3 kardeş olan öğrencilere göre yazma kaygılarının daha yüksek, yazma eğilimlerinin daha az olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun kardeşlerin birbirini olumlu etkilemesiyle kendi aralarındaki iç çatışmaların bilişsel, zihinsel ve duyuşsal gelişimlerine etkisini göstermektedir. Dolayısıyla çocukların sağlıklı gelişimleri ve yazma becerileri konusunda 2 veya 3 kardeş olmanın olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ilgilendiği bir hobisinin olup olmadığı ve daha çok hangi alanla ilişkili hobilerle ilgilendikleri; yazma kaygı ve eğilimlerini etkilediğine yönelik anlamlı farklar bulunmuştur. Nicel ve nitel bulgulardan hareketle bir hobiyle ilgilenmenin yazma kaygısı yaşama oranını düşürdüğü gibi yazma eğilimini de artırdığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda daha çok sanat alanıyla ilgilenen öğrencilerin sporla ilgilenenlere göre daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları ve daha fazla yazma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Korelasyon ve regresyon analizleri sonucunda ilgilendiği hobisi/hobileri olan öğrencilerin ve hobileri daha çok sanatla ilişkili olan öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini daha fazla yordadığına ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin ve aileler öğrencilerin bir hobi edinip, tutkuyla o hobi ile ilgilenmeleri konusunda yönlendirici olmalıdır. Bu konuda ailenin ortak olarak ilgilenebilecekleri hobi türleri seçilebilir. Bunun yanında öğrencilerin sadece yazma gelişimleri için değil, aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel gelişimleri için mutlaka sanatla ilişkili bir hobi ile ilgilenmeleri konusunda teşvik edilmelidir.

Düzenli olarak egzersiz yapan öğrencilerin ve özellikle birden fazla egzersiz türü yapan öğrencilerin yazma kaygılarının daha düşük, yazma eğilimlerinin daha fazla olduğu ve bu öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini daha fazla yordadığı tespit edilmiştir. Bu durum sporun fiziksel ve zihinsel gelişimin yanında psikolojik sağlık açısından da faydalı olduğunun göstergesidir. Dolayısıyla özellikle beden eğitimi derslerinde öğrencilerin düzenli ve doğru fiziksel aktiviteler yapmaları konusunda yönlendirmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin kaygı ve gerilim yaşadıkları zamanlarda kaygılarını kontrol edebilmeleri için faydalı olan fiziksel aktiviteler ve nefes egzersizlerinin uygulanışı doğru adımlarla öğretilmeli ve öğrenciler bu konuda bilinçlendirilmelidir.

Öğrencilerin okul derslerine yönelik maruz kaldıkları baskı düzeyi arttıkça yazma kaygılarının ve yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranının arttığı, yazma eğilimlerinin azaldığı tespit edilmiştir. Görüşme yöntemiyle elde edilen bulgular baskıcı otoriter aile ya da öğretmen tutumunun öğrencilerinin yazma kaygılarını tetiklediği ve yazma eğilimlerini olumsuz etkilediğini yansıtmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenin öğrencilere karşı demokratik, anlayışlı,

ılımlı ve kapsayıcı olması gerektiği konusunda bilinçli davranması gerekmektedir. Demokratik sınıf tutumu konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi, öğrencilerin sadece yazma kaygı ve eğilimleri için değil bütünsel gelişimleri ve akademik başarıları açısından önemlidir. Ayrıca ailelerin öğrencilere yaklaşımları konusunda okul rehber öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri tarafından bilgilendirici etkinlikler düzenlenmelidir.

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre yazma kaygılarının düşük, yazma eğilimlerinin fazla olduğu, ancak okulöncesi eğitim süresi açısından bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Nitel bulgular, öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin tam ve doğru edinmeleri onların yazmaya karşı daha eğilimli olmalarını ve daha az yazma kaygısı yaşamalarını sağladığı yönündedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitime önem verilmeli ve bu dönemde öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirilmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca bu dönemin öğrencilerin dil gelişimleri açısından önemli olduğu göz önünde bulundurulmalı, özellikle okuma ve yazma becerilerinin gelişimi açısından temel oluşturan bu dönemdeki deneyimler dikkatli bir şekilde desteklenmeli, kitap ve kaleme karşı olumlu duygular geliştirilmesi sağlanmalıdır. Fonolojik farkındalığın arttığı bu dönemde sözel becerilerin yanında öğrencilerin ses harf farkındalığı kazanımı ve ince kaslarının gelişimi sağlanmalıdır.

Günlük kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin her gün kitap okumayanlara göre daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları ve yazmaya daha eğilimli oldukları bulunmuş ve günlük okuma süresi arttıkça yazma eğilimlerinin arttığı yazma kaygısının da düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri de öğrencilerin yazma beceri gelişimleri, yazma eğilimlerinin artması ve yazma alışkanlığı kazanmaları noktasında kitap okuma alışkanlığının çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin yazma kaygısı yaşama oranlarının düşük olduğu belirtilmektedir. Öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılması için en başta öğretmenlerin kitap okuması gerekmekte, onlara rol model olması ve onları yönlendirici teşvik edici davranışlarda bulunmaları gerekmektedir. Aynı şekilde ailenin de kitap okuma alışkanlığı kazandırılması konusunda büyük önem taşıdığı göz önüne alınmalı öğretmen veli işbirliği içinde olunmalı ve aileler, bu konuda bilinçli davranmaları

için teşvik edilmelidir. Ayrıca çocuğun kitaba karşı olumlu tutum geliştirmesi adına onların sevdiği etkinliklerle kitap okuma etkinlikleri birleştirilmeli, okunan kitabın oyunlaştırılarak anlatılması, okunan kitabın karakterleri aracılığıyla tartışılması gibi eğitsel oyunlarla kitap okuma sevgisi artırılmalıdır.

Öğrencilerin oyun tercihlerinin yazma kaygı ve eğilimlerini etkilediği tespit edilmiştir. Daha çok sanal ortamda oynayan çocukları gerçek ortamda oynayanlara göre daha yüksek yazma kaygısına, daha az yazma eğilimine sahip oldukları, üstelik sanal ortamda oynama süresi arttıkça kaygının yükseldiği ve eğilimin azaldığı tespit edilmiştir. Park, oyun sahaları gibi alanlarda oynama süresi arttığında ise yazma kaygısının düştüğü, yazma eğiliminin arttığı ancak gerçek ortamda fazla oynayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin azaldığı kaygılarının yükseldiği tespit edilmiştir. Gelişen teknolojiyle gelinen noktada öğrencileri telefon, tablet, bilgisayar gibi araçlardan uzaklaştırmak, internetten koparmak çok zordur. Ancak çocukların ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi öğrencilerin gelişimi adına önemlidir. Özellikle bu görev büyük oranda öğretmenlerin üzerine düşmektedir. Araştırmanın nitel bulguları öğrencilerin teknolojiyi gelişimleri için değil, daha çok oyun oynamak ve vakit geçirmek için kullandıklarını, bu durumun ise sadece yazma gelişimlerine değil, bütünsel gelişimlerine ve akademik başarılarına zarar verdiğini göstermektedir. Özellikle sanal ortamda fazla oyun oynayan öğrencilerin daha fazla kaygılandıkları ve yazmadan kaçma eğilimi gösterdikleri belirtilmektedir. Ancak öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, yazma becerilerinin gelişimleri ve yazma kaygılarını yenmeleri adına zararlı olan bu teknolojiyi faydalı hâle getirmek öğretmenlerin elindedir. Bu konuda öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini gelişimi adına sosyal medyada ya da bazı blog sitelerinde yazılarını, yaptıkları resimleri ya da küçük dizelerini paylaşımları konusunda teşvik etmesi, onları takip edilmesi ve sınıfta demokratik bir ortam oluşturması önemlidir. Bunun gerçekleştirilebilmesi öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanabilmeleri ve en başta örnek olarak bunları kendilerinin yapması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere teknolojik eğitim verilebilir. Ayrıca öğrencilerin sanal ortamda geçirdikleri süre konusunda farkındalık oluşturulması ve ailelerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Düzenli uyku ve yemek alışkanlığına sahip öğrencilerin yazmaya daha eğilimli oldukları, yazma kaygısı yaşama oranlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Uyku süresi değişkeninde bakıldığında yeterli uykunun da bu konuda belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü uyku süresi azaldıkça yazma kaygısının yükseldiği ve yazma eğiliminin arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygılarıyla baş edebilmeleri ve yazma eğilimlerinin artırılması adına düzenli uyumaları ve beslenmeleri konusunda farkındalıkları sağlanmalıdır. Düzenli uyku ve beslenmenin onların gelişimleri ve akademik başarılarının desteklenmesi için önemli olduğu vurgulanmalıdır. Bu doğrultuda aileler de bilgilendirilmelidir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve eğilimlerinin sosyoekonomik düzeylerine, baba mesleklerine ve ailelerinin aylık gelirlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın öğrencilerin anne çalışma durumlarına, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anneleri çalışan öğrencilerin yazma kaygılarının daha düşük, yazma eğilimlerinin daha fazla olduğu ve anne baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma kaygılarının düştüğü yazma eğilimlerinin arttığı yönünde bulgular tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu sonucunda, annesi ve babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin yazma becerilerinin geride kaldığı, akademik başarılarının düşük olduğu bu nedenle yazma eğilimlerinin az, yazma kaygılarının yüksek olduğu söylenebilir. Okuryazar olmayan anne veya babanın yazma konusunda öğrencilere örnek olamaması ve onları yönlendirememesi bu durumun sebebi olarak gösterilmektedir. Öğrencilerin okuma yazma becerilerinin desteklenmesi için özellikle okuma-yazma bilmeyen annelerin okuryazar olmaları teşvik edilmelidir. Ayrıca araştırmanın nitel bulguları sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin yüksek olanlara göre daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları ve daha az yazmaya eğilimli oldukları yönünde yoğunlaşmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon testi sonucunda öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini %51 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne eğitim düzeyleri, anne çalışma durumları, kardeş sayıları, bir hobi ile ilgilenme durumları ve daha çok ilgilendikleri hobi alanı, düzenli olarak egzersiz yapma alışkanlığı ve yaptıkları

egzersiz türleri, okul derslerine yönelik gördükleri baskı seviyeleri, okulöncesi eğitim almış olmaları, günlük kitap okuma alışkanlıkları ve süreleri, daha çok hangi ortamda oynadıkları, sanal ortamda ve gerçek ortamda oynama süreleri, o düzenli uyku ve yemek alışkanlıkları ve günlük uyku süreleri açısından yazma kaygıları ve yazma eğilimleri arasındaki ilişkinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yazma kaygılarının azaltılması ve yazma eğilimlerinin artırılması konusunda atılacak adımlarda bu değişkenlerin göz önünde bulundurulması önemlidir. Nicel ve nitel bulgular incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygılarının azaltılması; onların yazma eğilimlerinin artırılması, yazma becerilerinin desteklenmesi ve yazma alışkanlığı kazanmaları adına önemli olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi en önemli noktadır. Çünkü eğitimin kalitesi ve öğrencilerin derslere yönelik olumsuz tutumlarının azaltılması konularında öğretmenler temel rol oynamaktadır. Ayrıca yazma kaygısıyla baş edebilme konusunda okul rehberlik servisi etkinlikler düzenlemeli, öğretmen ve veli işbirliği sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akdoğan, T. B. (2012). *Türklerin atası Gilgameş*. Balıkesir: Altınpost yayıncılık.
- Akış, Y. (2014). *Søren Kierkegaard'da kaygı kavramı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Aksan, D. (2003). *Dil, şu büyüdü düzen...* Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım: okuma-dinleme konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkın, T. ve Onur, E. (2007). Kaygı kavramı ve kaygı bozukluklarına genel bir bakış, Ertuğrul Köroğlu, Cengiz Güleç (Editör). *Psikiyatri Temel Kitabı* (s. 296-297), (2. Baskı). Ankara: HYB Basın Yayın.
- Apaydın, N. (1993). *Sanat eğitimi ve yaratıcılıkta yazının yeri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arabul, E. (2017). *Kaygı durumları ile iletişim becerilerinin ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 317-328.
- Artut, K. ve Demir, H. (2015), *Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi*. (7. Basım). Ankara; Anı Yayıncılık.
- Aşar, H. (2014). Heidegger ve Sartre felsefesinde “kaygı” ve “bulantı” kavramlarının analizi. *Erciyes Üniversitesi Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 85-99.

- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science* Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1527> Volume 6 Issue 6, p. 83-111.
- Atasheneh, N. and Izadi, A. (2012). The role of teachers in reducing/increasing listening comprehension test anxiety: A case of Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 5(3), 178.
- Ateş, A. ve Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi: Malatya İli Örneği. *Journal of Language and Literature*, 15, 24-38.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Avcı, D. E. ve Yağbasan, R. (2008). *Beyin yarı kürelerinin baskın olarak kullanılmasına yönelik öğretim stratejileri*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2).
- Aydar, H. ve Ulutaş, İ. (2010). Dilin kökeni: Kur'an-I Kerim ve diğer kutsal kitaplara göre dil olgusu. *Turkish Studies*, 679-696.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, O. (2017). *4+1 planlı yazma değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını geliştirmeye*

etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bashir, M., Azeem, M. and Dogar, A. H. (2011). Factor effecting students' English speaking skills. *British journal of arts and social sciences*, 2(1), 34-50.

Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 32-42.

Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde kuram ve uygulama*, 3(1). 24-38.

Baum, K. T., Desai, A., Field, J., Miller, L. E., Rausch, J. and Beebe, D. W. (2014). Sleep restriction worsens mood and emotion regulation in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(2), 180-190.

Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.

Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37(4), 664-675.

Berk, R. R. (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Bilmen, Ö. N. (1985). *Kur'an-ı Kerim'in Türkçe meali âlisi ve tefsiri*. (1. cilt). Bilmen Basım ve Yayınevi.
- Boyacıoğlu, N. E. (2010). *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Britt, M., Pribesh, S., Hinton-Johnson, K. and Gupta, A. (2018). Effect of a Mindful Breathing Intervention on Community College Students' Writing Apprehension and Writing Performance. *Community College Journal of Research and Practice*, 42(10), 693-707.
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37.
- Budak, S. (2000). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canteras, N. S. . Resstel, L. B., Bertoglio, L. J., de Pádua Carobrez, A. and Guimaraes, F. S. (2010). Neuroanatomy of anxiety. *Behavioral neurobiology of anxiety and its treatment* içinde (pp. 77-96). Springer Berlin Heidelberg.
- Caplan, S. E. (2006). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 234-242.
- Carsley, D., Heath, N. L. and Fajnerova, S. (2015). Effectiveness of a classroom mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 239-255.
- Català, A. B. (2015). The cultural component in the first Language (L1) teaching: cultural heritage, identity and motivation in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 20-25.

- Cemiloğlu, M. (2005). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri ğretimi*. Alfa Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2005). *İlkretim okullarında Türkçe ğretimi: yeni programa uyarlanmış*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe szlgu* (6. baskı). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2014). *Felsefe szlgu* (4. Baskı). Ankara: Say Yayınları.
- Cheng, Y. S. (2004). EFL students' writing anxiety: Sources and implications. *English Teaching & Learning*, 29(2), 41-62.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. and Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language learning*, 49(3), 417-446.
- Chomsky, N. (2010). *Doğa ve Dil zerine*. (ev. Karadağ, A.B.). İstanbul: Sözcükler Yayınevi. (Eserin aslının yayım tarihi 2002).
- Clark, C. and Dugdale, G. (2009). Young People's Writing: Attitudes, Behaviour and the Role of Technology. *National Literacy Trust*.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary issues in early childhood*, 5(1), 68-80.
- Cohen, B. and Williamson, J. (1979). Coping with stress. *Health psychology-A handbook* Jossey Bass San Francisco.
<https://bethcohen.wordpress.com/general-studies/english-2010/revised-drafts/coping-with-stress/> (Revived 23.09.2018 23:28)
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Coşaner, S. ve Silman, F. (2012). Ortaokul ğrencilerinin sınav kayđı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)* ISSN: 1300-7432, 1(2).

- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. Çev. Edt. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Anı yayıncılık. (Eserin aslının yayın tarihi 2011).
- Creswell, J. W. (2016a). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Edt. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap (Eserin aslının yayın tarihi 2014).
- Creswell, J. W. (2016b). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri*. Çev. Edt. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi. (Eserin aslının yayın tarihi 2013).
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Čepnija, M. and Vuletić, V. (2015). Oxidative stress and anxiety disorder. In Anna Dietrich-Muszalska, Sylvain Grignon, Ved Chauhan (Eds.). *Studies on psychiatric disorders* (pp. 121-129). Springer New York.
- Çakır, G. (2015). *Rize'de ortaokul ve liselerarası yarışmalara katılan öğrencilerin sınav ve müsabaka öncesi kaygı düzeylerinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çakıroğlu, S. B. (2007). *Üniversite adayı ergenlerin stresle başa çıkma ve sınav kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 83-90.
- Çelik, I., şahin, I. and Eren, F. (2014). Metaphorical perceptions of middle school students regarding computer games. *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, 8(8), 2544-2549.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*. 14(1).

- Çevik, A.K. (1993). *Yaygın kaygı bozukluğunun kliniği*. II. Kaygı Bozuklukları Sempozyumu. Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Basımevi. Sivas. 25-33.
- Çocuk, H. E., Yelken, T. Y. and Özer, Ö. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63).
- Çubukçu, F. (2008). A Study on the Correlation between Self Efficacy and Foreign Language Learning Anxiety. *Online Submission*. 4(1). 148-158.
- Da Ros-Voseles, D. and Fowler-Haughey, S. (2007). Why children's dispositions should matter to all teachers. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*, 1(3), 1-7.
- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Daly, J. A. and Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Daly, J. A. and Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 327-341.
- Demir, Selvi. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: bir karma yöntemli yaklaşım*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Demir, Sezgin. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi (Malatya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Demir, Sezgin. (2014). *Ortaokul (6. 7. 8) Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Anlam Yapısı ile Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Öğrencilerin*

Özyeterlik Algıları. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.

Demir, Sezgin (2017). An Evaluation of Oral Language: The Relationship between Listening, Speaking and Self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research* 5(9): 1457-1467. DOI: 10.13189/ujer.2017.050903

Demir, Sezgin ve Sinan, A. T. (2010). Scrutinizing stories in Turkish course books for primary classes between 6th, 7th and 8th grade by text linguistic methods; İlköğretim 6. 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dil bilimsel yöntemler ışığında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 5(1). 886-929.

Demir, Sezgin ve Deniz, H. (2018). The Relation between Students' Use of Cursive and Writing Disposition. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1).

Dessalles, J. L., Pick, P. and Victorri, B. (2014). *Dilin Kökenleri*. (Çev. Atakan Altınörs), Ankara: Bilge Kültür Sanat Yayınları. (Eserin aslının yayın tarihi 2014).

Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A. and Bögels, S. M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: a meta-analytic review. *Sleep medicine reviews*, 14(3), 179-189.

Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.

Driscoll, D. L. and Wells, J. (2012). Beyond Knowledge and Skills: Writing Transfer and the Role of Student Dispositions. *In Composition Forum* (Vol. 26). Association of Teachers of Advanced Composition. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985815.pdf>

Duman, B., Göral, O. G. N. ve Bilgin, A. G. H. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Ortamında Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27.

- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi. Sosyan Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Dwelshauvers, G. (1938). *Psikoloji*. (çev M. Ş. Tunç) Doğan Kardeş Yayınları A.Ş. Basımevi. (Eserin aslının yayın tarihi ?).
- Elaldı, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English language and literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.
- Erdil, M. (2016). *TÖMER' de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Erdur, B., Ergin, A., Turkcuer, I., Parlak, I., Ergin, N. and Boz, B. (2006). A study of depression and anxiety among doctors working in emergency units in Denizli, Turkey. *Emergency Medicine Journal*, 23(10), 759-763.
- Ergin, M. (2009). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım, Yayım, Tanıtım.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eysenck, M. W., Derakshan. N., Santos. R. and Calvo. M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*. 7(2). 336.

- Faigley, L., Daly, J. A. and Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21.
- Farrow, C. V. and Coulthard, H. (2012). Relationships between sensory sensitivity, anxiety and selective eating in children. *Appetite*, 58(3), 842-846. https://research.aston.ac.uk/portal/files/8912331/Relationships_between_sensory_sensitivity.pdf
- Freud, S. (1977). *Endişe. Endişe.* (çev. Leyla Özcengiz). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Freud, S. (2013). *Psikanaliz Üzerine* (çev. İhsan Kırımlı). İstanbul: Sayfa Yayınları. (Eserin aslının yayın tarihi ?).
- Fossum, L. (1999). *Endişeyi yenmek: Daha iyi bir yaşam yönetimi için.*(Çev. M. Sağlam). Alfa Yayınları. (Eserin aslının yayın tarihi 1992).
- Gadipalli, R. R. (2011). The stalwarts: Harry Stack Sullivan. *AP J Psychol Med*; 12 (2): 87–9.
- Gaskar, S. ve Özyazıcıoğlu, N. (2014). Anadolu Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Journal of Current Pediatrics/Guncel Pediatri*, 12(1).
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gençtan, E. (1981). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar.* Ankara: Maya Yayınları.
- Gold, D. and Andres, D. (1978). Developmental comparisons between ten-year-old children with employed and nonemployed mothers. *Child Development*, 75-84.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.

- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12).
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gögüş, B. (1971). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten 1970'den ayırbaşım*. Talim ve Terbiye Dairesi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, S. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, Sezgin (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*. 5(4). 1135-1173.
- Görgüç Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Göveç, N. T. (2017). *Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Gregory, A. M. and O'connor, T. G. (2002). Sleep problems in childhood: a longitudinal study of developmental change and association with behavioral problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(8), 964-971.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü. (tarihi-yaşayan Türk lehçeleri(şiveleri/dilleri). Anadolu ağızları ve Altay dilleri ile karşılaştırmalı): (etimolojik sözlük denemesi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007a). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma: ses bilinci, yazı bilinci, zihinsel sözlük, beyin teknolojisi, anlama modelleri*. Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, R. (2016). *Sürekli kaygı ve sürekli depresyon ile algılanan ana baba tutum boyutları arasındaki ilişki: otomatik düşünce ve üstbilişin aracı rolleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, M. (2011). Dil Gelişimi, Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Editör). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem akademi. (s. 149-164)
- Halat. S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hançerlioğlu, O. (1988). *Ruhbilim sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E. and Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1-6.
- Harrison, P. A. and Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of school health*, 73(3), 113-120.
- Hart, B. and Risley, T. R. (2003). The early catastrophe. *Education Review-London*, 17(1), 110-118.
- Hartel, J. (2010). Leisure and hobby information and its users. *Encyclopedia of Library and Information Sciences* (Third Edition), 3263-3274. Taylor and Francis: New York, Published online: 29 Aug 2011; 3263-3274. <http://dx.doi.org/10.1081/E-ELIS3-120043076>

- Harsyaf, Nurmaini M. Y. and Izmi, Z. (2009). *Teaching Writing*. (MGMP Module) Jakarta: Depdiknas, the Minister National of Education Decree.
- Heidegger, M. (1993). What is metaphysics?. *Basic writings*. 89-110.
- Helmstaedter, C., Kurthen, M., Linke, D. B. and Elger, C. E. (1997). Patterns of language dominance in focal left and right hemisphere epilepsies: relation to MRI findings, EEG, sex, and age at onset of epilepsy. *Brain and cognition*, 33(2), 135-150.
- Hembree, R. (1988). Correlates. causes. effects. and treatment of test anxiety. *Review of educational research*. 58(1). 47-77.
- Hoffman, L. W. (1998). The Effects of the Mother's Employment on the Family and the Child. <http://parenthood.library.wisc.edu/Hoffman/Hoffman.html>. (Retrieved 23.09.2018 13:21)
- Horney, K. (1991). Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization. *WW Norton & Company*.
- Horney, K. (2013). Our inner conflicts: A constructive theory of neurosis. *Routledge*.
- Horwitz, E. K., Horwitz. M. B. and Cope. J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*. 70(2). 125-132.
- Huberty, T. J. (2004). Anxiety and anxiety disorders in children: Information for parents. www.nasponline.org/resources/intonline/anxiety_huberty.pdf. (Retrieved 12.06.2018 10:09)
- Huebner, D. (2009). *Çok kaygılanınca ne yapmalı? Çocuklar için kaygıların üstesinden gelme rehberi*. (Çev: Balcı. H.)İstanbul: Genç Turkuvaz. (Eserin aslının yayın tarihi 2006).
- İnanç. B. Y. ve Yerlikaya. E. E. (2008). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- İpek, B. (2015). Bireyde dil bilinci. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 33-44.

- İşeri, K. (2010). Evaluation of the writing disposition of elementary school sixth grade students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 295-305.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği 'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*. 35(155).
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Jackendoff, R. (2006). How did language begin?. *Linguistic Society of America*. 8(16). <http://ase.tufts.edu/cogstud/jackendoff/papers/howdidlanguagebegin.pdf> (Retrieved 12.02.2018 16:18)
- James, W. (2014). *The principles of psychology*. This web edition published by eBooks@Adelaide. The University of Adelaide Library, University of Adelaide, South Australia 5005.
- Jenaro, C., Flores, N., Gómez-Vela, M., González-Gil, F. ve Caballo, C. (2007). Problematic internet and cell-phone use: Psychological, behavioral, and health correlates. *Addiction research & theory*, 15(3), 309-320.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. ASCD.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine iliskintutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kara, D. (2009). Eğitim-Öğretim Yaşantısında Stres Yaratan Faktörler ve Aile Özelliklerine Göre Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Davranışlarının İncelenmesi. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 22.
- Kara, S. (2013). Writing Anxiety: A Case study on students' reasons for anxiety in writing. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1).
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin söz dizimi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

- Karabulut, G. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin oyun tercihlerine ve spora katılımlarına göre kaygı düzeylerinin ve başarı algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaca, S., Gök, C., Kalay, E., Başbuğ, M., Hekim, M., Onan, N. ve Ünsal Barlas, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı ve sosyal anksiyetenin incelenmesi. *Clin Exp Health Sci*, 6(1): 14-9
- Karadağ, R. (2016). Türkçe eğitimi. *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi, 2015 Programına Uygun* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık
- Karakaya, E. ve Öztop, D. B. (2013). Kaygı bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde bilişsel davranışçı terapi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi 2 (2013) 10-24*
- Karakaya, F., Avgın, S. S. and Kumperli, E. (2016). Analysis of Primary School Student's Science Learning Anxiety According to Some Variables. *Journal of Education and Practice*, 7(33), 24-31.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeği nin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(2). 691-707.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2).
- Karakuşçu, M. N. (1998). *Genel psikoloji ve normal davranışlar*. (2. Baskı). Ankara: Pelin Ofset.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. Murat Özbay (Editör), *Yazma Eğitimi* içinde, 2, 21-43. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Katz, L. G. (1993). Dispositions as Educational Goals. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*.
<https://www.ericdigests.org/1994/goals.htm> (Retrieved 12.12.2017 16:49)

Katz, L. G. (2003). The dispositions to write and read. *The Project Approach Catalog*, 4, 11-12.

Kavcar, C. (2002). Türkçenin güncel sorunları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 27, 13-17.

Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. ve Aksoy, Ö. (2011). Yazılı ve sözlü anlatım. (8. Baskı) Anı yayıncılık.

Kayan, E. (2014). *Kaygı yakınmaları olan çocuk ve ergenlerde dikkat yanlılığı, yürütücü işlevler ve olumsuz düşünceler*. Yayımlanmamış uzmanlık tezi. Marmara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İstanbul.

Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(1), 51-64.

Käll, L. B., Nilsson, M. and Lindén, T. (2014). The impact of a physical activity intervention program on academic achievement in a Swedish elementary school setting. *Journal of school health*, 84(8), 473-480.

Keklik, S. (2015). *Çocukta dil edinimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kelly, R. J. and El-Sheikh, M. (2014). Reciprocal relations between children's sleep and their adjustment over time. *Developmental psychology*, 50(4), 1137.

- Kierkegaard, S. (2009). *Kaygı Kavramı*. (Çev. Armaner. T.). İstanbul. Türkiye İş Bankası Yayınları. (Eserin aslının yayım tarihi 1843).
- Kılınç, H. H. and Yenen, E. T. (2016). Investigation of Students' Reading Anxiety with Regards to Some Variables. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 111-118.
- Kiluk, B. D., Weden, S. and Culotta, V. P. (2009). Sport participation and anxiety in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 12(6), 499-506.
- Kleemans, T., Segers, E. and Verhoeven, L. (2018). Role of linguistic skills in fifth-grade mathematics. *Journal of experimental child psychology*, 167, 404-413.
- Knoester, M. and Plikuhn, M. (2016). Influence of siblings on out-of-school reading practices. *Journal of Research in Reading*, 39(4), 469-485.
- Kocasavaş, Y. (2011). Türkçe eğitiminde dil şuuru ile zevkinin anlam ve önemi, bunun ders kitaplarında metinlerle desteklenmesi. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (38: 2007: Ankara) 10-15 Eylül 2007 – Ankara / Türkiye: Bildiriler: Dil Bilimi, Dil bilgisi ve Dil Eğitim*. 1049-1056
- Köknel, Ö., Özüğurlu, K. ve Bahadır, G. A. (1989). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Bayrak Matbaacılık.
- Kubey, R. W., Lavin, M. J. and Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of communication*, 51(2), 366-382.
- Kunt, N. (1997). *Anxiety and beliefs about language learning: A study of turkish-speaking university students learning english in north cyprus* (Order No. 9822635). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304373616). Retrieved <https://search.proquest.com/docview/304373616?accountid=15927>
- Lababidi, R. A. (2016). Language Anxiety: A Case Study of the Perceptions and Experiences of Students of English as a Foreign Language in a Higher Education Institution in the United Arab Emirates. *English Language Teaching*. 9(9). 185.

- Lee, M. C. (2017). *Effects of Video game-based Instruction on Writing Achievement and Motivation in Postsecondary Accelerated Degree Programs*. Unpublished doctoral thesis. Grand Canyon University. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved <https://search.proquest.com/docview/1958954964?accountid=15927>
- Li, Z. (2011). *Adolescent english language learners' second language literacy engagement in world of warcraft (WoW)*. Unpublished doctoral thesis. University of Florida, Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (922399115). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/922399115?accountid=15927>
- MacIntyre. P. D. (1992). *Anxiety and language learning from a stages of processing perspective* (Order No. NN75325). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304031425). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304031425?accountid=15927>
- Maller, R. G. (1988). *Anxiety sensitivity and panic attacks: A longitudinal analysis* (Order No. 8825127). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303641681). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/303641681?accountid=15927>
- Manav, F. (2010). *Soren Kierkegaard'da Kaygı Kavramı*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Manav, F. (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*. Ocak-Haziran. 5(9). 201-211.
- Martinet, A. (1980). *Eléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.
- Mäki, H. S., Voeten, M. J., Vauras, M. M. and Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14(7-8), 643-672.
- McClenny, C. S. (2010). A disposition to write: Relationships with writing performance. Unpublished PhD dissertation, The Florida State University, College of Education.

- Menyuk, P. (1995). Language development and education. *Journal of Education*, 177(1), 39-62.
- Meskill, C. (1996). Listening skills development through multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 179-201.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (S. A. Altun. A. Ersoy Çev.). Ankara: Pegem Akademi. (Eserin aslının yayın tarihi 1994).
- Moore, B. H. and Caldwell, H. (1993). Drama and drawing for narrative writing in primary grades. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 100-110.
- Negari, G. M. and Rezaabadi, O. T. (2012). Too nervous to write? The relationship between anxiety and EFL writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2578-2586.
- Noyes, D. (2000). Developing the Disposition To Be a Reader: The Educator's Role. *ERIC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470902.pdf> (Retrieved 22.03.2018 19:44)
- Noyes, R, Jr. and Hoehn-Saric, R. (1998). *The anxiety disorders*. Cambridge University Press.
- O'Dea, J. A. (2003). Why do kids eat healthful food? Perceived benefits of and barriers to healthful eating and physical activity among children and adolescents. *Journal of the American Dietetic Association*, 103(4), 497-501.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *Journal of Türklük Bilimi Arastirmaları*, 15(27).
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ong, S. H., Wickramaratne, P., Tang, M. and Weissman, M. M. (2006). Early childhood sleep and eating problems as predictors of adolescent and adult mood and anxiety disorders. *Journal of affective disorders*, 96(1-2), 1-8.
- Osborn, A. (2013). *Applied Imagination-Principles and Procedures of Creative Writing*. Read Books Ltd. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=CHx8CgAAQBAJ&oi=fn>

d&pg=PT14&dq=hobby+writing+anxiety&ots=bxbh2-hvLA&sig=Kq0QiEXeIHLd1Uhb4RoQRqCb58&redir_esc=y#v=onepage&q=hobby%20writing%20anxiety&f=false 23.09.2018 23:48 (Retrieved 15.04.2018 13:15)

Otto, W and Rarick, G. L. (1969). Effect of time of transition from manuscript to cursive writing upon subsequent performance in handwriting, spelling, and reading. *The Journal of Educational Research*, 62(5), 211-216.

Ozil, Ş. (1991). Yazma öğrenilebilir mi? *Yazma uğraşı* içinde. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, 3. Cem Yayınevi. 43-54

Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *KKEFD/JOKKEF*. 15, 394-422.

Özer, K. (2004). *Kaygı: sınanma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Özü, Ö. (2010). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı stresle başa çıkma becerileri eğitim programının işgörenlerin stres, kaygı ve iyilik hali düzeylerine etkisi: karşıyaka vergi dairesi örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

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

Par, A. H. (2007). *Planlı yazma sanatı: kompozisyon*. İstanbul: Serhat Yayınları.

Petzel, T. P. and Wenzel, M. U. (1993). Development and Initial Evaluation of a Measure of Writing Anxiety. <https://eric.ed.gov/?id=ED373072> (Retrieved 04.12.2018 14:52)

Piazza, C. L. and Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275-286.

Piechurska-Kuciel, E. (2011). Perceived teacher support and language anxiety in Polish secondary school EFL learners.

<https://www.cceol.com/search/article-detail?id=261701> (Retrieved 07.12.2018 09:44)

- Piniel, K. and Csizér. K. (2013). L2 motivation. anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in second language learning and teaching*. 3(4). 523-550.
- Porzig, W. (2003). Dil denen mucize.(3. Baskı). (Çev. V. Ülkü). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (Eserin aslının yayın tarihi 1971).
- Reimer, C.N. (2001). *Strategies for teaching writing to primary students using the writing process*. Master's Thesis, Biola University.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford University Press, 200 Madison Ave., New York, NY 10016 (ISBN-0-19-434131-3, \$5.95).
- Rank, O. (2001). *Doğum travması*. (Çev. Sabir Yücesoy). İstanbul: Metis Yayınları. (Eserin aslının yayın tarihi 1988).
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *The English Journal*, 86(6), 38-45.
- Reio Jr, T. G., Maciolek, C. L. and Weiss, E. M. (2002). The Prevalence of Anxiety and Pro-Social Behaviors in Child-Centered and Basic Skills Preschool Classrooms. *ERIC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476914.pdf>
- Ribot, T. (1914). *The Psychology of the Emotions*. London: Walter Scott Publishing Company.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework* (Vol. 3. pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11.

- Rothgeb, C. L. (1971). Abstracts of the standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. <https://eric.ed.gov/?id=ED062645> (Retrieved 09.01.2018 12:31)
- Rousseau, J. J. (2009). *Melodi ve Müziksel Taklit le İlişki Çinde Dillerin Kökeni Üstüne Deneme*. (Ö. Albayrak çev.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Eserin aslının yayın tarihi ?).
- Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*. (1974). (hzl. Mithat Enç). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sağlamel, H. (2009). *An experimental study on the role of creative drama in alleviating language anxiety in speaking classes with reference to teachers' and learners' perceptions of language anxiety*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Sarıçoban, A. (2015). Dil ve yabancı dil/ ikinci dil eğitimi kavramları. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*, Arif Sarıçoban (Editör). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sartre. J. P. (2010). *Varoluşçuluk*. (çev. Asım Bezirci). Ankara: Say Yayınları. (Eserin aslının yayın tarihi 1996).
- Saussure, F. D. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri* (Çev. Berke Vardar). Multilingual, İstanbul.
- Sayılı, A. (2001). Bilim ve öğretim dili olarak Türkçe. *Bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe içinde*. (3. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları. 325-590.
- Selçuk, B. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Sezgin, N. (2016). *Süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazma becerisine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

- Shochat, T., Cohen-Zion, M. and Tzischinsky, O. (2014). Functional consequences of inadequate sleep in adolescents: a systematic review. *Sleep medicine reviews*, 18(1), 75-87.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğuanadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, C.4, S. 2, s. 75-78, Şubat.
- Skinner, B. F. (2014). *Science and human behavior*. <http://bfskinner.org/store/> (Retrieved 01.49.2018 13:59)
- Smith, L. (1997). Writing anxiety and the adult student: causes, effects, and solutions. Unpublished master thesis. graduate program in English at Eastern Illinois University.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spencer, L. J. and Oleson, J. J. (2008). Early listening and speaking skills predict later reading proficiency in pediatric cochlear implant users. *Ear and hearing*, 29(2), 270.
- Stelmachowicz, P. G., Pittman, A. L., Hoover, B. M., Lewis, D. E. and Moeller, M. P. (2004). The importance of high-frequency audibility in the speech and language development of children with hearing loss. *Archives of Otolaryngology–Head & Neck Surgery*, 130(5), 556-562
- Stolerman, I. (2010). *Encyclopedia of psychopharmacology*. Springer Science & Business Media.
- Stöber, J. and Esser, K. B. (2001). Test anxiety and metamemory: General preference for external over internal information storage. *Personality and Individual Differences*. 30(5). 775-781.
- Suadiye, Y. ve Aydın, A. (2009). Kaygı bozukluğu olan ergenlerde bilişsel hatalar. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 12(4). 172-179.
- Sugihara, G., Kaminaga, T. and Sugishita, M. (2006). Interindividual uniformity and variety of the “Writing center”: a functional MRI study. *Neuroimage*, 32(4), 1837-1849.

- Sundem, G. (2007). *Improving student writing skills: practical strategies for succesful classrooms*. Corinne Burton, M.A.Ed, Shell Education.
- Suveg, C., Comer, J. S., Furr, J. M. And Kendall, P. C. (2006). Adapting manualized CBT for a cognitively delayed child with multiple anxiety disorders. *Clinical Case Studies*, 5(6), 488-510.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, Cilt.3, Sayı.6, ss. 49-73
- Szekely, Ilona. (2015). Playground Innovations and Art Teaching. *Art Education*, 68.1: 37-42.
- Şahin, N. (2001). Dil ve zihin işleyişinin etkileşimi. *Bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe* içinde. (3. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları 181-204.
- Şen, M. (2013). Düzenli egzersizin insan beyni üzerine etkileri. *Bilim Org*. Alınan yer <https://www.bilim.org/duzenli-egzersizin-insan-beyni-uzerine-etkileri/> (Retrieved 07.07.2018 23:49)
- Tallon, M. (2006). *Foreign language anxiety in heritage students of spanish: To be (anxious) or not to be (anxious)? that is the question* (Order No. 3245300). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304977045). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304977045?accountid=15927>
- Tayşi, E. K. ve Taşkın, Y. ortaokul öğrencileri için Yazma Kaygısı Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1172-1189.
- Temizkan, M. (2016a). İletişim süreci ve iletişim becerileri. Fahri Temizyürek, İlhan Erdem ve Mehmet Temizkan (Editör). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2016b). Konuşma Becerisi, Fahri Temizyürek, İlhan Erdem ve Mehmet Temizkan (Editör) *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.

- Teychenne, M., Costigan, S. A. and Parker, K. (2015). The association between sedentary behaviour and risk of anxiety: a systematic review. *BMC public health*, 15(1), 513.
- Tighe, M. A. (1987). Reducing Writing Apprehension in English Classes. *Paper presented at Annual Meeting of the National Council of Teachers of English Spring Conference*, March 26-28, 1987, Louisville.
- Tobias, S. and Deutsch, T. (1980). Prior achievement, anxiety and instructional method. *In 88th Annual Meeting of the American Psychological Association*.
- Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*. (1975). (hızl. Özer Ozankaya). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. (2018). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- Türkçe Sözlük*, 2009. (hızl.: Şükrü Haluk Aklın ve ark). 10. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 6(4). s. 543-559.
- Uçgun, D. (2011). The study on the writing anxiety levels of primary school 6. 7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational Research and Reviews*. 6(7). 542.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 5(4). 1958-1970
- Uslay, Y. (1989). *Yazı sanatı*. İzmir: Namat A. Ş.

- Üst, Z. D. (2012). *Primipar ve multipar gebelerde doğum ve postpartum döneme ilişkin endişelerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Vançelik, S. , Önal, S. G., Güraksın, A. ve Beyhun, E. (2007). Üniversite öğrencilerinin beslenme bilgi ve alışkanlıkları ile ilişkili faktörler. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 6(4), 242-248.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. (2010). Writing anxiety of Turkish students: Scale development and the working procedures in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2(1). 267-289.
- Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(3). 1111-1122.
- Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- Yeniçaktı, N. T. (2010). *Halkla İlişkiler Sürecinde Sosyal Kaygı Düzeylerinin Sosyal Sorumluluk Projeleri ile Giderilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Yüksel, H. (2013a). İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri, Uğur Demiray (Editör). *Etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, H. (2013b). Konuşma ve dinleme, Uğur Demiray (Editör). *Etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vanderbeeken, R. and Weber, E. (2002, s. 43). Dispositional explanations of behavior. *Behavior and philosophy*, 43-59.

- Wagner, D. A. and Spratt, J. E. (1988). Intergenerational literacy: Effects of parental literacy and attitudes on children's reading achievement in Morocco. *Human Development*, 31(6), 359-369.
- Wardle, F. (1997). Outdoor play: Designing, building, and remodeling playgrounds for young children. *Early Childhood News*, 9(2), 36-42.
- Williams, J. D. (2003). *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolfe, P. (2010). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. ASCD.
- Zhou, D. (2015). An empirical study on the application of process approach in non-english majors' writing. *English Language Teaching*, 8(3), 89.

EKLER

EK 1. Etik kurul onayı.



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı :97132852/050.01.04/
Konu :Yrd. Doç. Dr. Sezgin DEMİR (Yük. Lis. Öğr. Hacer DENİZ)

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA

İlgi :24/10/2017 tarihli, 226775 sayılı ve "Yüksek Lisans(Hacer DENİZ)" konulu yazı

Anabilim Dalınız Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Sezgin DEMİR yönetiminde, Yük. Lis. Öğr. Hacer DENİZ'e ait "**Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır.
Prof. Dr. Mustafa KAPLAN
Kurul Başkanı

Not : Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

EK :
Etik Kurul Kararı 1(bir) sayfa

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
16.11.2017	15	23	Yrd. Doç. Dr. Sezgin DEMİR

KARAR

“Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	İmza	Prof. Dr. Figen DEVECİ (Üye)	İmza
Prof. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	Bulunmadı	Prof. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ (Üye)	İmza
Doç. Dr. Funda GÜLCÜ BULMUŞ (Üye)	İmza	Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Özge HANAY (Üye)	İmza	Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza
Yrd. Doç. Dr. Nurhan HALİSDEMİR (Üye)	Bulunmadı	Yrd. Doç. Dr. Mehmet TUZCU (Üye)	İmza

EK 2. Enstitü onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/12/2017-235605

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı :48668769/050.02/
Konu :Yönetim Kurulu Kararları

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA

Enstitümüz Yönetim Kurulunun 07.12.2017 tarih ve 2017/46/10 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır.
Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Enstitü Müdürü

EK :
2017/46. Y.K.K.

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE
Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 424 2122717
E-Posta: : Elektronik ağ:<http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Müfit Açıkse

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÖNETİM KURULU KARARLARI

Oturum Tarihi:
07.12.2017

Oturum Sayısı
2017/46

Enstitümüz Yönetim Kurulu, 07.12.2017 Perşembe günü saat 10:00'da Müdür Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan kurul üyelerinin katılımlarıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

2017-46/10- Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Başkanlığı'nın yüksek lisans öğrencisi **Hacer DENİZ** hakkındaki 06.12.2017 tarih ve 234426 sayılı yazısı görüşüldü.

Yüksek lisans öğrencisi **Hacer DENİZ**'in danışmanı Yrd. Doç. Dr. Sezgin DEMİR yönetiminde yürüteceği "**Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi**" konulu tez teklifinin kabulüne oy birliği ile karar verildi.

MÜDÜR	Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN	İMZA	
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ	İMZA	Doç. Dr. Necmi GÖKYER	İMZA
Prof. Dr. Erdal CANPOLAT	İMZA	Doç. Dr. İsmail TÜRKOĞLU	İMZA
Yrd. Doç. Dr. Seda KERİMGİL ÇELİK	İMZA		

EK 3. Elazığ Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/02/2018-248365

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/044/
Konu :Araştırma İzni (Hacer DENİZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Elazığ Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, "Araştırma İzni" konulu, 09/02/2018 tarih ve 79137285-604.01.01-E.2829510 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Halil HASAR
Rektör Yardımcısı

EK :
Yazı (5 Sayfa)



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-604.01.01-E.2541047

06.02.2018

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi.

b)Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 25/01/2018 tarih ve 11611387/044/71559 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hacer DENİZ'in, "Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleri ile İlişkisi" konulu anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ilimizde bulunan muhtelif ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 05/02/2018 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı muhtelif ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idarelerinin izni dahilinde çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 2017/2018 eğitim-öğretim 2. yarıyılı içerisinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fatih KÖMÜRLÜ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
06.02.2018
Feysi GÜRTÜRK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ayrıntılı elektronik imza ile
Eski ile Aynıdır.
09.02.2018
PEYMAN DEVECİ
Memur

Akıncılar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 -ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigncm@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.İ.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e8ba-a1ee-3a2e-a364-24e3 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-604.01.01-E.2829510
Konu : Araştırma İzni

09.02.2018

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 25/01/2018 tarih ve 11611387/044/71559 sayılı yazınız,
b) Valilik Makamının 06/02/2018 tarih ve 79137285-604.01.01-E.2541047 sayılı onayı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hacer DENİZ'in, "Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleri ile İlişkisi" konulu anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İlimizde bulunan muhtelif ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulama izin isteği ile ilgili Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ve uygulanacak anket formları ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Feyzi GÜRTÜRK
Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- Makam Onayı (1 sayfa)
- Anket (3 sayfa)

süvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
09/02/2018
Peyman DEVECİ
İmza

Akpınar M. Kolordu C. NO:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ahmet AKARSU-V.H.K.İ
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a93b-05d8-32b3-bb11-d4ae koda ile teyit edilebilir.

EK 4. Elazığ ilindeki ortaokulların sosyoekonomik düzeylerini belirleme formu.

Değerli katılımcı;

Sosyoekonomik düzey, ekonomik bir kavram değil, bireyin eğitim düzeyini, gelirini, alışkanlıklarını, dünya görüşünü ve yaşama biçimini içine alan bir kavramdır. Bu araştırmanın amacı, “Öğrencilerin Yazma Kaygıları ile Yazma Eğilimleri Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezi kapsamında araştırma yapılacak örneklem grubunu doğru tespit etmektir. Araştırma sonucunda bilimsel açıdan doğru veriler elde etmek için Elazığ il merkezinde yer alan okulların sosyoekonomik düzeyleri (üst-orta ve alt düzeyde) belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle sizlerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Formda bulunan her okulu dikkatlice değerlendirip sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

Araştırmacı: Hacer Deniz

Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim: hcrdnzzz@gmail.com

Kişisel Bilgileriniz
Cinsiyetiniz:
Eğitim durumunuz:
Unvanınız:
Elazığ ilindeki hizmet süreniz:
Toplam hizmet süreniz:
Elazığ’da idareci olarak hizmet süreniz:
İdareci olarak toplam hizmet süreniz:

LÜTFEN ARKA SAYFAYA GEÇEREK OKULLARI PUANLAYINIZ.



<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen okulların sosyo-ekonomik düzeylerini göz önünde bulundurunuz.”</i>	ÜST	ORTA	ALT
1. Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulu	3	2	1
2. Bahçelievler Ortaokulu	3	2	1
3. Cumhuriyet Ortaokulu	3	2	1
4. Şehit Süleyman Budak Ortaokulu	3	2	1
5. TOKİ Fırat Ortaokulu	3	2	1
6. Şehit Cuma Dağ Ortaokulu	3	2	1
7. Aziz Gül Ortaokulu	3	2	1
8. Elazığ Ortaokulu	3	2	1
9. Esra Zafer Eşref Ortaokulu	3	2	1
10. Vali Tevfik Gür Ortaokulu	3	2	1
11. 17 Kasım Ortaokulu	3	2	1
12. Gönül İhsan Tangülü Ortaokulu	3	2	1
13. Şehit Burhan Gaffar Ortaokulu	3	2	1
14. Balakgazi Ortaokulu	3	2	1
15. Gazi Ortaokulu	3	2	1
16. İstiklal Ortaokulu	3	2	1
17. Mustafa Kemal Ortaokulu	3	2	1
18. Şehit Öğretmen Rüstem Şen Ortaokulu	3	2	1
19. Gümüşkavak Ortaokulu	3	2	1
20. Ziya Gökalp Ortaokulu	3	2	1
21. Önder Pınar Ortaokulu	3	2	1
22. Mehmet Mihri Akıncı Ortaokulu	3	2	1
23. Mezre Ortaokulu	3	2	1
24. Yıldızbağları Ortaokulu	3	2	1
25. Harput Ekrem Özel Ortaokulu	3	2	1
26. Arif Nihat Asya Ortaokulu	3	2	1
27. Avukat İbrahim Gök Ortaokulu	3	2	1
28. Doğukent Ortaokulu	3	2	1
29. Gazi Kamil Ayhan Ortaokulu	3	2	1
30. Kaya Karakaya Ortaokulu	3	2	1
31. Nahit Ergene Ortaokulu	3	2	1
32. Aksaray İmam Hatip Ortaokulu	3	2	1
33. Şehit Sezer Aydemir İmam Hatip	3	2	1
34. Halit Hoca İmam Hatip Ortaokulu	3	2	1
35. Seyda Molla Bahri İmam Hatip Ortaokulu	3	2	1
36. Şehit Hüseyin Göral İmam Hatip	3	2	1

EK 5. Araştırmanın nicel amacına yönelik çalışma için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu

Sayın Veli,

Öğrencilerin yazma kaygı ve eğilim düzeylerini belirlemek ve yazma kaygısı ile yazma eğilimi arasındaki ilişki durumuna açıklık getirmek amacıyla araştırma yapılacaktır. Gerçekleştirilecek bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı sorununa açıklık getirmek ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamak hedeflenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda Yazma Eğilimi Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılacak ve öğrencilerden ölçeklerdeki soruları cevaplandırmaları istenecektir.

Bu çalışmada bizlere vermiş olduğunuz bilgiler gizli tutulacak olup söz konusu bilgiler başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Velisi olduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının araştırmaya önemli katkısı olacağı görüşümdedir. Süreç içerisinde olumsuz bir durumla karşılaştığınızda velisi bulunduğunuz öğrenciyi araştırmadan çekebileceğinizi belirtmek isterim.

Bana söz konusu çalışma ile ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Özgür irademle adı geçen çalışmaya katılımcı olmayı kabul ediyorum.

Velinin

Adı, Soyadı :

Adres :

Tel :

İmza :

Öğrencinin

Adı, Soyadı :

Adres :

Tel. :

İmza :

Araştırmacı:Hacer DENİZ¹⁰

¹⁰ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim: 05384155907 / hcrdnzzz@gmail.com

EK 6. Araştırmanın nitel amacına yönelik çalışma için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu

Saygıdeğer Meslektaşım,

Gerçekleştirilecek olan bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve yaratıcı yazma becerilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda genel olarak aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin yazma kaygıları, yazdıkları metin türüne göre değişmekte midir?
2. Öğrencilerin yazma etkinliklerindeki motivasyonu ile diğer öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerdeki motivasyonu arasında farklılık var mıdır?
3. Öğretmeler, öğrencileri yazma kaygılarını fiziksel olarak (titreme, karın ağrısı, mide bulantısı vb.) dışı vurduklarında durumun farkına varabiliyorlar mı?
4. Yazma kaygısıyla baş etme konusunda ne tür çalışmalar yapılmaktadır?
5. Öğrencilerin yaşadığı yazma kaygılarının altında sosyal, kültürel, eğitsel ve pedagojik anlamda ne gibi nedenler yer almaktadır?
6. Yazma kaygısı, yazma performansını nasıl etkilemektedir?
7. Öğrencilerin yazma kaygıları, yazma eğilimlerini hangi yönlerden nasıl etkilemektedir?
8. Öğrencilerin yazma eğilim düzeylerinin, yazma performanslarını nasıl etkilemektedir?
9. Öğrencilerin yazma eğilimlerini olumlu-olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
10. Öğrencilerinizin yazma eğilimlerini artırmak adına ne tür etkinlikler yapılmaktadır?
11. Öğrencilerinizin yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasında nasıl bir ilişki vardır ve bu ilişkinin yazma becerisine etkisi nasıldır?

Bu çalışmada bizlere vermiş olduğunuz bilgiler gizli tutulacak olup söz konusu bilgiler başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Araştırma problemine dair görüş ve düşüncelerinizin önemli katkısı olacağı görüşümdedir. Süreç içerisinde olumsuz bir durumla karşılaştığımızda araştırmadan çekebileceğinizi belirtmek isterim.

Bana söz konusu çalışma ile ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Özgür irademle adı geçen çalışmaya katılımcı olmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı, Soyadı :
Adres :
Tel :
İmza :

Araştırmacı: Hacer DENİZ¹¹

¹¹ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim: 05384155907 / hcrdnzzz@gmail.com

EK 7. Ortaokul öğrencilerine yönelik kişisel bilgi formu.

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ	
1. Cinsiyetiniz:	()Kız ()Erkek
2. Sınıfınız:	()5. sınıf ()6. Sınıf ()7. sınıf ()8.sınıf
3. Annenizin eğitim durumu:	()Okur-Yazar Değil ()Okur-Yazar ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite ve lisansüstü eğitim
4. Babanızın eğitim durumu:	()Okur-Yazar Değil ()Okur-Yazar ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite ve lisansüstü eğitim
5. Babanızın mesleği:	6. Annenizin mesleği:
7. Kaç kardeşsiniz? (kendinizle birlikte):	
8. Ailenizin aylık geliri (anne, baba ve kira vb. mülk gelirleri toplamı):	
9. Özel olarak ilgilendiğiniz hobileriniz (resim, tiyatro, basketbol vb.) var mı?	()Evet ()Hayır
10. Varsa özel olarak ilgilendiğiniz hobileriniz:	
11. Düzenli egzersiz (yürüyüş, koşu, bisiklet vb.) yapar mısınız?	()Evet(Yapıyorsanız hangisi?.....) ()Hayır
12. Okul derslerime yönelik ailemden baskı görürüm.	()Her zaman ()Sık sık ()Bazen ()Nadiren ()Hiç
13. Okul öncesi eğitim aldınız mı?	()Evet ()Hayır
14. Aldıysanız kaç yıl (kreş eğitiminizi ekleyiniz) :	() 1 yıl () 2 yıl () 3 yıl ve üstü
15. Günlük kitap okuyor musunuz?	()Evet ()Hayır
16. Okuyorsanız günlük kitap okuma süreniz:	
17. Daha çok hangi ortamda oyun oynarsınız?	()Sanal (bilgisayar, telefon, tablet vb.) ()Gerçek (park, sokak, oyun sahaları vb.)
18. Günlük bilgisayar, tablet, telefon vb. ile oyun oynama süreniz:	
19. Günlük sokakta(parkta, oyun alanlarında vb.) oynama süreniz:	
20. Uyku alışkanlığınız düzenli midir?	()Evet(Günde kaç saat.....) ()Hayır
21. Yemek alışkanlığınız düzenli midir?	()Evet ()Hayır

EK 8. Ortaokul öğrencilerine yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Görüşme formuna ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. **Formu doldurmada gönüllülük esastır.** Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

Araştırmacı: Hacer DENİZ
hcrdnzzz@gmail.com

	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇ
<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen <u>yazı yazdığınız zamanları</u> göz önünde bulundurunuz.”</i>					
1. Öğretmenlerimin yazdığım metinleri değerlendireceği düşüncesi beni kaygılandırır.	5	4	3	2	1
2. Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi üzerimde baskı oluşturur.	5	4	3	2	1
3. Arkadaşlarımın daha iyi yazdığı düşüncesi beni endişelendirir.	5	4	3	2	1
4. Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
5. Yazma işlemine uzun süre başlayamam.	5	4	3	2	1
6. Yazacağım metnin konusuna karar vermekte zorlanırım.	5	4	3	2	1
7. Yazdığım metinlerin anlamsal bütünlüğünü sağlamakta zorlanırım.	5	4	3	2	1
8. Yazım hatası yapacağım endişesi duyarım.	5	4	3	2	1
9. Kaygılandığım için duruma uygun kelime bulmakta zorlanırım.	5	4	3	2	1
10. Yazılarımı sonlandırırken başaramayacağıma yönelik endişe duyarım.	5	4	3	2	1
11. Şiir türünde yazarken kaygılarım artar.	5	4	3	2	1
12. Öykü türünde yazarken kaygılarım artar.	5	4	3	2	1
13. Bilgilendirici metin türünde yazarken kaygılarım artar.	5	4	3	2	1
14. Kompozisyon yazmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
15. Yazmak beni insanların önünde konuşmaktan daha çok kaygılandırır.	5	4	3	2	1
16. Ders esnasında yazmaktan kaçınırım.	5	4	3	2	1
17. Yamam gerektiğinde hiçbir şey yazamam.	5	4	3	2	1
18. Yazarken boğuluyormuş gibi hissedirim.	5	4	3	2	1
19. Yazmak beni dinlendirir.	5	4	3	2	1
20. Sınıf içerisinde yazma etkinlikleri yapmak beni mutlu eder.	5	4	3	2	1
21. Yazma etkinliklerini umursamam.	5	4	3	2	1
22. Yazma etkinliği yaptığımız derslerde diğer derslerden daha çok dikkatim dağılır.	5	4	3	2	1
23. Yazma etkinlikleri yapacağımız günler okula gitmek istemem.	5	4	3	2	1
24. Türkçe dersindeki başarısızlığımın neredeyse tek nedeni yazmaya yönelik kaygıdır.	5	4	3	2	1
25. Yazma eylemi bedenimde ağrı ve gerginlikler ortaya çıkaracak derecede beni kötü etkiler.	5	4	3	2	1
26. Yazma etkinlikleri benim için eğlencelidir.	5	4	3	2	1

Ek 9. Yazma Eğilimi Ölçeği(Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış ölçeğin izinleri alınmıştır.)

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen <u>yazma becerilerinizi</u> göz önünde bulundurunuz.”</i>					
1. İyi yazılar yazarım.	5	4	3	2	1
2. İyi yazmak için ihtiyaç duyduğum becerilere sahibim.	5	4	3	2	1
3. Zorlayıcı yazma hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirim.	5	4	3	2	1
4. Öğretmenin istediği her yazma ödevinde başarılıyım	5	4	3	2	1
5. Benim yazılı çalışmalarım sınıftakilerin içinde en iyiler arasındadır.	5	4	3	2	1
6. Yazmada her zaman yüksek notlar alabilirim.	5	4	3	2	1
7. Sınıfta yazmamı iyileştirmek için sıklıkla ek süre isterim.	5	4	3	2	1
8. Yazımdaki sorunları çözmek için zaman harcarım.	5	4	3	2	1
9. Yazma için genellikle gereğinden fazla zaman harcarım.	5	4	3	2	1
10. İyi bir yazı yazmak için kendime bolca zaman ayırırım.	5	4	3	2	1
11. Yazmayı seviyorum.	5	4	3	2	1
12. Yazma okuldaki en sevdiğim etkinliktir.	5	4	3	2	1
13. Yazmak beni iyi hissettirir.	5	4	3	2	1
14. Bulduğum her fırsatta yazarım.	5	4	3	2	1
15. Yazmak bence eğlencelidir.	5	4	3	2	1
16. Boş vakitlerimde seçim şansım olursa yazmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
17. Yazma benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
18. Kendimi yazmaya çok veririm.	5	4	3	2	1
19. Yazma dersini dört gözle beklerim.	5	4	3	2	1
20. Yazmak bana büyük bir memnuniyet veriyor.	5	4	3	2	1
21. Okulda daha çok yazmak isterdim.	5	4	3	2	1

EK 10. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları hakkında Türkçe öğretmenlerine yönelik görüşme formu

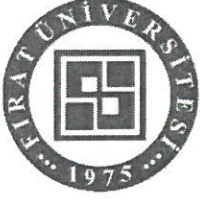
Saygıdeğer meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yaşadığı yazma kaygı ve eğilimlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu nedenle siz değerli öğretmenlerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. *Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır.* Görüşme formuna ilişkin her maddeye yönelik görüşlerinizi bütün yönleri ile ifade etmeniz gerekmektedir. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

Kişisel Bilgileriniz		
1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek
2. Hizmet Süreniz:	<input type="checkbox"/> 1-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-20 yıl <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üstü
3. Unvanınız:		
4. Eğitim durumunuz:	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek lisans <input type="checkbox"/> Doktora

Lütfen soruları cevaplandırırken öğrencilerinizin yazma çalışmaları yaptıkları zamanlardaki durumlarını düşününüz.

1. Öğrencilerinizin yazma kaygıları, yazdıkları metin türüne göre nasıl değişmektedir?
2. Yazma etkinliklerindeki öğrenci motivasyonu ile diğer öğrenme alanlarına (dinleme, konuşma, yazma) yönelik etkinliklerdeki öğrenci motivasyonuna yönelik düşünceleriniz nelerdir?
3. Öğrencileriniz yazma kaygılarını fiziksel olarak (titreme, karın ağrısı, mide bulantısı vb.) nasıl dışa vuruyorlar? Gözlem ve değerlendirmelerinizi paylaşınız.
4. Yazma kaygısıyla baş etme konusunda öğrencilerinize nasıl yardımcı oluyorsunuz? Çözüm yollarınız ve tavsiyeleriniz hakkında bilgi veriniz.
5. Öğrencilerinizin yaşadığı yazma kaygılarının altında sosyal, kültürel, eğitsel ve pedagojik anlamda ne gibi nedenler olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Yazma kaygısının yazma performansını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
7. Öğrencilerinizin yazma kaygıları, yazmaya yönelik isteklerini sizce hangi yönlerden nasıl etkilemektedir?
8. Öğrencilerinizin yazmaya yönelik ilgi ve isteklerinin, yazma performanslarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
9. Öğrencilerinizin yazmaya yönelik ilgi ve isteklerini olumlu-olumsuz etkileyen faktörler nelerdir? Gözlem ve değerlendirmelerinizi paylaşınız.
10. Öğrencilerinizin yazmaya yönelik ilgi ve isteklerini artırmak adına ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
11. Öğrencilerinizin yazma kaygı ve eğilimlerine yönelik başka görüş ve gözlemlerinizi varsa lütfen belirtiniz.



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

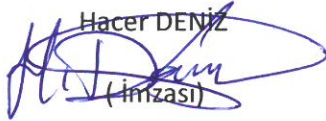
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Hacer DENİZ
Öğrenci Numarası	162404103
Enstitü Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Sezgin DEMİR
Tez Başlığı (Türkçe)	Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 329 sayfalık kısmına ilişkin, 10/10/2018 tarihinde Enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacer DENİZ

(İmzası)

F.Ü.LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ

Madde 41- Lisansüstü tezleri ile birlikte teslim edilmesi gereken belgeler şunlardır:

- a) Lisansüstü tezler, savunma öncesinde **intihal program raporu** ve ilgili makale şartını sağladığına dair belgeleri ile birlikte enstitüye teslim edilir.
- b) İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "% 25'i geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

ÖZ GEÇMİŞ

Hacer DENİZ, 1993 yılında Elazığ'da doğdu. 1999 yılından itibaren ailesi ile birlikte Adana'da yaşamaya başladı. Aynı yıl Efes Pilsen İlköğretim Okulunda eğitim-öğrenim hayatına adım attı. Sekiz yıllık eğitimini burada tamladıktan sonra Adana İncirlik Anadolu Lisesini bitirdi. 2011 yılında Erzincan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünü kazandı. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesine yatay geçiş yaparak lisans eğitimini 2015'te burada tamamladı. 2017 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı.

Bilimsel çalışmaları:

Demir, S., Deniz, H. (2018). The Relation between Students' Use of Cursive and Writing Disposition. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 228 - 243

Katıldığı Sempozyumlar:

Deniz, H., Demir, S. Süreç temelli yazma yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. (V. International Eurasian Educational Research Congress'da sunulan bildiri, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, 2-5 Mayıs 2018) . Anı Yayıncılık, Ankara, 2018, 1445-1446.