



T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK  
LİSANS  
TEZİ

YAZMA ARAÇLARININ İLKOKUL  
ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARI VE  
YAZMA MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ÖZKAN DEMİR

SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2023

T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YAZMA ARAÇLARININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARI VE  
YAZMA MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özkan DEMİR

Danışman: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Antalya, 2023

## DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűőecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda belirtilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı ve atıf yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tűm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

29/08/2023

Özkan DEMİR

İmzası

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Özkan DEMİR'in bu çalışması ..... tarihinde jürimiz tarafından ..... Ana Bilim Dalı ..... (Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi**) (Tezsiz Yüksek Lisans Programında **Dönem Projesi**) (Doktora programında **Doktora Tezi**) olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir. (Uyarı: bu form hazırlanırken program ve derece için ilgili olan yazılmalı diğerleri silinmelidir)

**İmza**

**Başkan :** (Unvan) Adı Soyadı

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm) .....

**Üye :** (Unvan) Adı Soyadı

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm) .....

**Üye (Danışman) :** (Unvan) Adı Soyadı

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm) .....

**YÜKSEK LİSANS ADI:** Yazma Araçlarının İlkokul Öğrencilerinin Yazma Kaygıları ve Yazma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi

**ONAY:** Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarihli ve ..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

**Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU**

**Enstitü Müdürü**

## TEŞEKKÜR

Bilimsel alıŐma s¼recimde her zaman bana rehberlik eden, yol g¼steren ve desteğini esirgemeyen, deneyimi ve bilgeliği sayesinde bu çalıŐmamı ¼nemli bir d¼zeye taŐımamamı sağlayan değerli tez danıŐmanım Sayın Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT'a;

Çalışma s¼recimde motivasyonumu kaybettiğimde bile yanımda olan çalışma arkadaŐlarım G¼lŐah ALTINTAŐ ve Rabia B¼Őra ¼ZKESİCİ'ye;

Hayatım boyunca yanımda olan; destekleri, sabırları ve teŐvikleri sayesinde zorlu s¼relerde bile ilerlememi sağlayan; sevgi dolu s¼zleri ve bana inançları ile araŐtırmamın tamamlanmasını sağlayan canım aileme;

AraŐtırmamı y¼r¼tmemi sağlayan canım sınıfıma, kontrol grubunu oluşturan ¼ęrencilere ve saygıdeğer ¼ęretmenlerine sonsuz teŐekk¼rleri ederim.

¼zkan DEMİR

## ÖZET

### YAZMA ARAÇLARININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARI VE YAZMA MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DEMİR, Özkan

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı; Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

AĞUSTOS 2023, 124 SAYFA

Bu araştırmanın amacı yazma araçlarının ilkökull öğrencilerinin yazma kaygısı ve motivasyonlarına olan etkisini incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel deneme desenlerinden eşitlenmemiş kontrol grubu modeli kullanılırken, nitel kısmında ise görüşme tekniği kullanılmıştır. 18 haftalık ilk okuma ve yazma sürecinin 9. haftasına kadar hem deney hem de kontrol grubu yazma öğretimi sırasında standart kurşun kalem kullanmıştır. 9. haftadan sonra hem deney hem de kontrol grubunun yazma kaygı ve motivasyonlarını belirlemek amacı ile Katrancı (2018) tarafından hazırlanan YKÖ (Yazma Kaygısı Ölçeği) ön test ve Öztürk (2013) tarafından hazırlanan YMÖ (Yazma Motivasyon Ölçeği) ön test uygulanmıştır. Ardından deney grubu öğrencilerine yazma eylemi sırasında kullanmaları için ergonomik kalemler verilirken kontrol grubu öğrencileri bu süreçte standart kurşun kalemleri kullanmaya devam etmiştir ve bu süreç de 9 hafta sürmüştür. Bu sürecin sonunda her iki gruba da YKÖ ve YMÖ son testler ve ardından araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada YKÖ ve YMÖ'den elde edilen veriler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına (SPSS 11.5) girilip, tanımlayıcı istatistikler, bağımlı-bağımsız grup t testiyle ve kovaryans (ANCOVA) analiziyle, görüşme sorularından elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın örnekleme 2021-2022 öğretim yılında; Antalya ili Muratpaşa ilçesinden seçilmiş MEB'e bağlı ilköğretim okulundan deney ve kontrol grubu oluşturmak amacı ile kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 18'i deney 18'i de kontrol grubu olmak üzere toplam 36 ilkökull 1. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında sonuç olarak çalışmada kullanılan ergonomik kalemlerin deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ve motivasyonu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise deney grubu öğrencileri araştırma sonunda yazmayı sevmeye başladıkları ile ilgili motivasyon

ifadeleri barındıran olumlu görüşler bildirirken, kontrol grubu öğrencilerinin ise yazma eylemine karşı kaygı ifadeleri barındıran olumsuz görüşler bildirdikleri gözlemlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** *İlkokul öğrencileri, Ergonomik kalem, İlk Yazma, Yazma Kaygısı, Yazma Motivasyonu*



## ABSTRACT

### THE EFFECT OF WRITING TOOLS ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' WRITING ANXIETY AND WRITING MOTIVATIONS

DEMİR ,Özkan

Department of Primary Education

Thesis Advisor: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

August 2023, 124 Pages

The aim of this research is to examine the effects of writing tools on primary school students' writing anxiety and motivation. A mixed method was used in the research, where quantitative and qualitative methods were used together. While the unequalized control group model, one of the quasi-experimental trial designs, was used in the quantitative part of the research, the interview technique was used in the qualitative part. Until the 9th week of the 18-week first reading and writing process, both the experimental and control groups used standard pencils during writing teaching. After the 9th week, the YKÖ (Writing Anxiety Scale) pre-test prepared by Katrancı (2018) and the YMÖ (Writing Motivation Scale) pre-test prepared by Öztürk (2013) were applied in order to determine the writing anxiety and motivation of both the experimental and control groups. Then, while the experimental group students were given ergonomic pencils to use during the writing action, the control group students continued to use standard pencils during this process, and this process lasted 9 weeks. At the end of this process, YKÖ and YMÖ posttests were applied to both groups, followed by the interview form prepared by the researcher. In the research, the data obtained from YKÖ and YMÖ were digitized and entered into the computer environment (SPSS 11.5), descriptive statistics were analyzed with dependent-independent group t test and covariance (ANCOVA) analysis, and the data obtained from the interview questions were analyzed with the content analysis method. The sample of the research is in the 2021-2022 academic year; It consists of a total of 36 primary school 1st grade students, 18 of whom are in the experimental group and 18 in the control group, who were selected by easily accessible sampling method in order to create an experimental and control group from a primary school affiliated with the Ministry of Education, selected from Muratpaşa district of Antalya province. As a result, in the quantitative part of the research, it was observed that the ergonomic pens used in the study had a positive effect on the writing

anxiety and motivation of the experimental group students. In the qualitative part of the research, it was observed that the experimental group students expressed positive opinions, including motivational expressions, that they started to like writing at the end of the research, while the control group students expressed negative opinions, including expressions of anxiety, about the act of writing.

**Keywords:** *Primary school students, Ergonomic pen, First Writing, Writing Anxiety, Writing Motivation*



## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR .....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ .....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xi

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1.Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2.1. Problem Cümlesi .....	3
1.2.2. Alt Problemler .....	4
1.3 Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar .....	6

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma.....	7
2.2. Yazma Öğretimi .....	8
2.3.1. Yazmanın Fiziksel Boyutu ile İlgili Faktörler .....	12
2.3.1.1. Öğrenme ortamı.....	12
2.3.1.1.1. Okul .....	12
2.3.1.2. Kullanılan Araç: Kalem.....	12
2.3.1.3. Kâğıt.....	13
2.3.1.4. Sıra Özellikleri: .....	13
2.3.1.5. Oturma Şekli: .....	14

2.3.1.6. Fiziksel Faktörler.....	14
2.3.1.6.1. Kol ve Bilek Anatomisi .....	14
2.3.1.6.2. Kas Gelişimi .....	15
2.3.1.6.3. Kalem Tutma .....	15
2.3.1.6.4. Kaleme Uygulanan Baskı .....	17
2.3.1.6.5. El Tercihi.....	18
2.3.1.6.6. Kavrama ve Sıkıştırma Kuvveti .....	19
2.4. Kaygı .....	19
2.5. Kaygı Türleri .....	22
2.5.1. Durumluk kaygı.....	22
2.5.2. Sürekli (kişilik) kaygı.....	23
2.5.3. Yazma Kaygısı .....	23
2.6. İlk Yazma ve Kaygı İlişkisi.....	26
2.7. Motivasyon.....	27
2.8. Motivasyon Türleri.....	27
2.8.1. İçsel Motivasyon .....	28
2.8.2. Dışsal Motivasyon.....	28
2.8.3. Yazma Motivasyonu.....	28
2.9. İlk Yazma ve Motivasyon İlişkisi.....	30
2.10. Kaygı – Öğrenme – Motivasyon Arasındaki İlişki.....	31
2.11. İlgili Araştırmalar .....	33
2.11.1. Yazma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar.....	33
2.11.2. Yazma Kaygısı ile İlgili Araştırmalar .....	35
2.11.3. Yazma Araçları ile İlgili Araştırmalar.....	37

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	39
3.2. Çalışma grubu.....	39
3.3. Yazma Kaygısı Ölçeği.....	40

3.4. Yazma Motivasyonu Ölçeği.....	40
3.5. Veri Toplama Süreci .....	40
3.6. Verilerin Analizi.....	41

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	47
4.3.2. İkinci Alt probleme ilişkin Bulgular.....	60
4.3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	68

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	73
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	73
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	74
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	75
5.2. Öneriler.....	77
KAYNAKÇA .....	78
EKLER.....	96
ÖZGEÇMİŞ .....	104
İNTİHAL RAPORU.....	108
BİLDİRİM.....	109

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 3. 1</b> Shapiro-Wilk Test Sonuçları (Yazma Kaygısı).....	41
<b>Tablo 3. 2.</b> Shapiro-Wilk Test Sonuçları (Yazma Motivasyonu) .....	42
<b>Tablo 3. 3.</b> Deney grubu Yazma Kaygısı Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....	43
<b>Tablo 3. 4.</b> Deney grubu Yazma Motivasyonu Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	44
<b>Tablo 3. 5.</b> Kontrol Grubu Yazma Kaygısı Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	44
<b>Tablo 3. 6.</b> Kontrol Grubu Yazma Motivasyonu Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	45
<b>Tablo 3. 7.</b> Güvenilirlik Analizi Bulguları.....	46
<b>Tablo 4 1.</b> Değişkenlere Yönelik Betimsel Analizi Sonuçları.....	47
<b>Tablo 4.2.</b> Öğrencilerin YKÖ Toplam Ortalama Değerleri ile Bağımsız Grup T Testi Sonuçları .....	49
<b>Tablo 4 .3.</b> Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama ile Bağımlı Grup T Testi Sonuçları.....	51
<b>Tablo 4.4.</b> Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazma Süreci Alt Boyutu İçin Ön Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi .....	53
<b>Tablo 4 .5.</b> Yazma Süreci Alt Boyutu ANCOVA Analizi Sonuçları.....	54
<b>Tablo 4. 6.</b> Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındıktan Sonra Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazma Süreci Alt Boyutu İçin Son Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi	54
<b>Tablo 4.7.</b> Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Paylaşma Alt Boyutu İçin Ön Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi .....	54
<b>Tablo 4 .8.</b> Paylaşma Alt Boyutu ANCOVA Analizi Sonuçları.....	55
<b>Tablo 4. 9.</b> Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındıktan Sonra Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Paylaşma Alt Boyutu İçin Son Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi .....	55
<b>Tablo 4 .10.</b> Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön yargı Alt Boyutu İçin Ön Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi .....	56
<b>Tablo 4 .11.</b> Ön Yargı Alt Boyutu ANCOVA Analizi Sonuçları .....	56
<b>Tablo 4 .12.</b> Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındıktan Sonra Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Önyargı Alt Boyutu İçin Son Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi .....	57
<b>Tablo 4 .13.</b> Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu İçin Ön Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi.....	57
<b>Tablo 4 .14.</b> Değerlendirme Alt Boyutu ANCOVA Analizi Sonuçları .....	57
<b>Tablo 4 .15.</b> Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındıktan Sonra Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu İçin Son Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi .....	58
<b>Tablo 4.16.</b> Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği İçin Ön Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi .....	58

<b>Tablo 4.17.</b> Yazma Kaygısı ANCOVA Analizi Sonuçları .....	59
<b>Tablo 4.18.</b> Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındıktan Sonra Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği İçin Son Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi .....	59
<b>Tablo 4.19.</b> Değişkenlere Yönelik Betimsel Analizi Sonuçları .....	60
<b>Tablo 4.20.</b> Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Toplam Ortalama Değerlerine İlişkin Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 4.21.</b> Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ön test Son Test Toplam Ortalama Değerlerine İlişkin Bağımlı Grup T Testi Sonuçları .....	64
<b>Tablo 4. 22.</b> Kullanılan Kalemle Yazmaya İlişkin Görüşler .....	68



## KISALTMALAR DİZİNİ

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**TDK** : Türk Dil Kurumu

**YKÖ** : Yazma Kaygı Ölçeği

**YMÖ** : Yazma Motivasyon Ölçeği

**Vd** : ve diğerleri

**N** : Veri sayısı

**$\bar{X}$**  : Ortalama

**S** : Standart sapma

**Akt** : Aktaran



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1.Problem Durumu

İnsanlar doğası gereği; başkalarının duygu-düşüncelerini anlamak ve kendi duygu düşüncelerini açıklamak için iletişim kurma ihtiyacı duyarlar. Bunun için de dilin dört temel işlevi olan; okuma-yazma-dinleme-konuşma becerilerinden yararlanırlar. Öğrencilerin yazılı ve sözlü dili etkili bir biçimde kullanmasına yardımcı olan dört temel dil becerisi vardır (Kutluca Canbulat, 2010). Dinleme ve konuşma becerileri insanın doğuştan getirdiği beceriler iken okuma ve yazma becerileri eğitim süreci ile kazanılan becerileridir. Bu beceriler birbirleri ile etkileşim halinde olup; dinleme ve okuma becerileri bireyin anlamaya yönelik becerilerken; konuşma ve yazma becerileri ise bireyin anlatmaya yönelik becerileridir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme becerisi, öğrenmenin en temel yolu olarak görülmektedir; bilgilere ulaşmanın, öğrenmenin ve anlamamanın anahtarıdır (Göğüş, 1978). Konuşma becerisi, düşünce, duygu, bilgilerin ve seslerin birleşimiyle bir araya gelen dil aracılığıyla alıcıya aktarılmasını sağlar (Taşer, 1992). Okuma becerisi, yazının anlamlı bir sese dönüşmesi veya gözlerin satırlar üzerinde gezinmesi ile kelime ve şekilleri görerek, anlamlarını seslendirme olarak ifade edilmektedir (TDK, 2022). Yazma becerisi, duygu, düşünce, bilgi ile görülen ve yaşananların yazıyla aktarılması, anlatılması etkinliğidir. Yazma da konuşma gibi bir anlatım yoludur (Kutluca Canbulat, 2010). Tarihsel süreçte yazma genellikle okumanın tamamlayıcısı olarak görülse de yazma insanoğlunun ilk keşfettiği becerilerden biridir (Karadağ, 2019).

Yazma becerisi; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin etkisiyle gelişen bir beceridir, ancak hem yazma süreci hem de hakkında yazılacak konuya hakimiyet gibi farklı beceriler gerektirmesi nedeniyle diğer becerilere göre daha zor kazanılmaktadır (Kutluca Canbulat, 2010).

Yazma becerisi bir süreç içerisinde kazanılmaktadır. Bu beceri ilkokulda kazanılmakta ve gelişmektedir; ancak bu beceri bazen öğrencilerin yaşadıkları kaygı durumu ve motivasyon eksikliği gibi nedenlerle istenilir yönde gelişmemekte ya da gerileyebilmektedir (Özdemir Eren ve Sevim, 2013).

Kaygı, genel olarak bir tehdit veya endişe durumunda hissedilen duygusal bir tepkidir. Kaygı, belirsizlik, tehlike veya stresli durumlarla karşılaşıldığında ortaya çıkmaktadır. Bu durumlar bireyin güvende hissetmesini engeller ve bedensel, zihinsel ve duygusal tepkilere yol açabilir (Özber, 2019). Kaygı, vücutta bir dizi fizyolojik değişiklikle ilişkilidir. Kalp hızının artması, nefes almanın hızlanması, kasların gerginleşmesi, terleme, mide bulantısı gibi belirtiler kaygının fiziksel yansımaları arasında yer almaktadır. Zihinsel açıdan, kaygı genellikle endişe, korku, tedirginlik ve sürekli düşünme hali şeklinde kendini gösterir (Akbaba 2006). Kaygının seviyesi bireye göre değişebilmektedir. Bazı kişiler, belirli bir durum veya olay karşısında hafif bir kaygı hissi yaşarken, diğerleri daha yoğun ve rahatsız edici bir kaygı düzeyi deneyimleyebilmektedir. Kaygı, normal ve hayatın bir parçası olabileceği gibi, bazı durumlarda aşırı ve kontrol edilemez bir hale gelebilir ve kişinin günlük işlevselliğini etkileyebilmektedir. Bu durumda, kaygı bozukluğu olarak tanımlanan bir durum söz konusu olabilir (Aksu ve Ayvazcan, 2018). Genetik yatkınlık, kişilik özellikleri, çevresel stres faktörleri, geçmiş deneyimler ve öğrenilmiş tepkiler gibi etkenler kaygının oluşumunda rol oynayabilmektedir. Ayrıca, bireyin kaygı düzeyini etkileyen düşünce kalıpları, inançlar ve kişisel deneyimler de önemli faktörlerdir. Kaygı, bireyin performansını etkileyebilir, sosyal ilişkilerini zorlaştırabilir, yaşam kalitesini düşürebilir ve fiziksel sağlığı olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, kaygıyla başa çıkma becerilerini geliştirmek, kaygıyı yönetmek önemlidir (Bauernschmidt, Esch ve Spomer, 2009).

Motivasyon, genellikle bir kişinin harekete geçme ve hedefine yönelik çabalarının sürekliliği sağlayan, bir davranışın yoğunluğunu, yönünü ve kararlılığını belirleyen önemli bir güç olarak tanımlanmaktadır (Adler, Milne ve Stablein, 2001; Fidan, 2012). Öğrencilerin yazma becerisini geliştirebilmeleri için yazma motivasyonlarının desteklenmesi önemlidir (Brouwer, 2012). Motivasyon düzeyini artırmak için gerekli çalışmalar ve etkinlikler yapılabilir (Liu ve Wang, 2008: 396). Öğrenme ortamında, öğrencilerin öğretmenleri tarafından öğrenmeye motive edilmesi, yazma motivasyonu için büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin öğrenme motivasyonları desteklendiğinde, yazma becerilerini kullanma başarıları da artırılabilir (Başer ve Ersoy, 2010).

Türkiye’de okula başlama yaşı her çocuk için 72 ay olarak belirlenmiş ve zorunlu tutulmuştur. Bu yaşın 72 aylık olarak belirlenmiş olmasının en büyük nedeni çocuğun okuma-yazma öğretimine hazır bulunuşluğuyla ilgilidir çünkü çocuğun özellikle yazma öğretimi için psikomotor becerilerinin gelişmiş, elinin kalemi tutacak olgunluğa ulaşmış ve fiziksel özelliklerin çocuğa uygun olması gerekmektedir (MEB, 2020; Lonigan ve Puranik,

2012). Luo ve Wu (2006) da yazma eylemi sırasında fiziksel özelliklerinin yazma performansını ve verimliliğini etkileyebileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin özellikle ilk okuma ve yazma sürecini etkileyen unsurlardan biri de kullandıkları yazma aracıdır. Türkiye’de çoğunlukla öğrencilerin yaş, el boyutu, sağ veya sol elini kullanma gibi unsurlara bakılmaksızın yazma aracı olarak standart kurşun kalemler kullanılmaktadır. (Anders ve Bos, 2018; Dursun 2018; Yıldız, 2015). Özellikle ilkokul öğrencilerinin, bu kalemlerin yapısından dolayı tutarken sürekli elleri kaymaktadır Ellerin kaymasını engellemek amacı ile kalemi daha sıkı tutmaktalar bu da kalemin de sertliğinden dolayı ellerinde baskı hissetmelerine ve çabuk yorulmalarına yol açmaktadır. Bununla birlikte çocuklar kalemi çok kısa bir süre kullanımdan sonra sürekli ucunu açma gereği duymaktadır bu da çocuğu ayrıca yormaktadır (Aksu ve Ayvazcan, 2018; Bauernschmidt, Esch ve Spomer, 2009).

Almanya ve Fransa gibi ülkelerde daha kolay yazmak için çeşitli yazma araçları kullanılmaktadır. Özellikle Almanya’da motor beceri uzmanları olan; Darmstadt Teknoloji Üniversitesi Ergonomi Enstitüsü Başkanı Prof. Dr. Ing Bruder ve Münih-Bogenhausen Hastanesi motor becerileri uzmanı Dr. Christian Marquardt, tarafından özel olarak geliştirilen kalemler kullanılmaktadır. Bu kalemlerin yaşa, el boyutlarına, sağ-sol el için kullanıma uygun olarak tasarlanmış olması; üçgen tasarımlı doğru parmak pozisyonu tutmayı sağlayan kaymaz ve yumuşak kavrama kalıpları sayesinde yazı yazmayı hem daha kolay hem de eğlenceli hale getirmektedir (Bauernschmidt, Esch ve Spomer, 2009). İlgili yazın taraması yapıldığında Türkiye’de bu konuyla ilgili bir araştırma yapılmamış olması ve yapılan açıklamalar neticesinde yazma araçlarının yazma kaygısı ve yazma motivasyonu arasında bir ilişki olabileceği bu çalışmanın yapılma amacını ortaya çıkarmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; yazma araçlarının ilkokul öğrencilerinin yazma kaygısı ve motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

### **1.2.1. Problem Cümlesi**

Araştırmada; “Yazma araçlarının ilkokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi nedir?”

### 1.2.2. Alt Problemler

Problem cümlesi doğrultusunda araştırma kapsamında şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygı ölçeği (YKÖ) ve alt boyutları; yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyon ölçeği (YMÖ) ve alt boyutları; yazıya karşı olumlu tutum, sahip olunan amaç, yazıya başarısızlık yüklemesi, yazının paylaşılması ve yazmaya karşı çaba ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.3 Araştırmanın Önemi

Dört temel dil becerisi içinde dinleme ve konuşma becerisi doğuştan getirilen becerilerken okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması için bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Harmey ve Wilkinson, 2019; Özcan Takımcıgil, 2014; Yılar, 2019). Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,

- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Bu amaçlar ilk ve en temel amaçlardır. MEB'in (2019) Türkçe dersi öğretim programında belirttiği diğer amaç ve kazanımlara ulaşması için bu iki amacın gerçekleşmesi gerekmektedir. İlk okuma yazma öğretiminin temel ilkelerinden;

- ilk okuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
- ilk okuma yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.

ilkeleri incelendiğinde eğitim-öğretim faaliyetinin başlaması için ilk okuma yazmanın zorunluluğu ve önemi anlaşılmaktadır (Beyazıt, 2007).

Yazma becerisi diğer dil becerilerinin gelişimini de gerektiren bir süreç içerisinde geliştirildiğinden konuşma, dinleme ve okuma becerilerinden daha zor kazanılmaktadır (Kutluca Canbulat, 2010). Anayasamızın 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 3. maddesinde mecburi ilköğretime başlama yaşı 6 olarak belirlenmiştir (MEB, 2019). Bu yaş

çocuğunun kalem tutma becerisi için gerekli hazırbulunuşluğa sahip olması açısından kritik bir öneme sahiptir çünkü yazma becerisinin gelişimi çocuğun psikomotor becerisinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Psikomotor becerisi yeterince gelişmemiş bir öğrenci yazma sürecinde kalem tutmakta zorlanacaktır. Bu yüzden yazma öğretimi sürecinde çocukların motor becerilerini arttıracak çalışmalar yapılmalı ve çocuğun el yapısına uygun kalemler kullanılmalıdır (Aksu, 2019; Güneş, 2019a; Halıcı, 2019; Yılar, 2019).

Yazmanın duyuşsal, bilişsel ve fiziksel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bu üç boyut içerisinde yazma işleminin fiziksel boyut ile yani fiziksel boyutun bileşenlerinden olan kalem tutma becerisi ile başladığından fiziksel boyut yazma eyleminde ayrı bir öneme sahiptir. Fiziksel faktörlerin düzgün bir şekilde ayarlanması, çocukların yazma sürecinde daha rahat ve kendilerine güvenli hissetmelerine yardımcı olup güdülenmelerini artırırken bu faktörlerin doğru bir şekilde ayarlanmaması yazma kaygısı yaşamalarına sebep olabilmektedir (Garner ve Paverly, 2014; Kellogg, 2008; Kılıç Şahin, 2021).

Yapılan çalışmada ilk okuma ve yazmaya yeni başlayan öğrencilere, bireysel farklılıkları (el yapılarına, el tercihlerine ve yaşları) göz önünde bulundurularak bu bağlamda bu bağlamda kullanılan kalemlerin ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde ve bunun kaygı ve motivasyonlarına olan etkisi incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde kalem şekilleri ile ilgili birçok çalışma yapılmış olsa da bunların kaygı ve motivasyon üzerindeki etkisine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan yapılan çalışma yazma araçlarının ilkökul öğrencilerinin yazma kaygısı ve motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek açısından önemli görülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Öğrencilerin veri toplama araçlarına samimiyetle cevap verdikleri kabul edilmiştir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma şu sınırlılıkları içermektedir:

- Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma Antalya ili Muratpaşa ilçesindeki MEB'e bağlı kolay ulaşılabilir örneklem ile belirlenmiş bir ilkökulda 1.sınıfta öğrenim gören deney grubunda 18 öğrenci, kontrol grubunda 18 öğrenci olmak üzere toplam 36 öğrenci ile sınırlıdır.

- Araştırma 19 hafta ile sınırlıdır.

- Araştırma kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.
- Araştırma yazma araçlarından ergonomik kalem ve standart kurşun kalem ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Yazma:** Yazma, bilişsel ve psikomotor beceri gerektiren, duygu düşünce ve yaşantıların sembol ve işaretler kullanarak yazıya aktarılma işlemidir (Kaya, 2013).

**Ergonomik:** Kullanışlı, elverişli. (TDK, 2022).

**Kalem:** Yazma, çizme vb. işlerde kullanılan çeşitli biçimlerde araç (TDK, 2022).

**Ergonomik Kalem:** İnsanın fiziksel özelliklerine uygun tasarlanmış rahat ve kullanışlı kalem.

**Kaygı:** Tehdit sebebiyle hissedilen gerginlik ve korku durumudur (Büyüköztürk, 1997).

**Motivasyon:** Kişinin harekete geçmesi ve hedefine yönelik çabalarının sürekliliğindeki derecedir (Adler, Milne ve Stablein, 2001).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili kuramsal açıklamalara ve konu ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Yazma

Yazma becerisi, duygu, düşünce, bilgi ile görülen ve yaşananların yazıyla aktarılması, anlatılması etkinliğidir. Bu beceri; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin etkisiyle gelişen bir beceridir, ancak hem yazma süreci hem de hakkında yazılacak konuya hakimiyet gibi farklı beceriler nedeniyle diğer becerilere göre daha zor kazanılmaktadır (Kutluca Canbulat, 2010).

Okulla beraber insanların hayatına giren yazma eylemi, insanların akademik ve gündelik yaşamlarındaki başarılarını, etkili kullanıldığında olumlu düzeyde etkileyen bir beceridir (Tavşanlı, 2019).

Yazma, yazı dili kullanılarak düşünceleri aktarabilmek için gereken işaret ve sembollerini üretebilmeyi sağlayan psiko-motor becerileri kullanmayı gerektiren algısal bir beceri (Toker, 2006), düşüncelerin ve sözlerin harfler veya özel işaretlerle kaydetme, yazı aracılığı ile aktarma ve eser oluşturma (Güneş, 2019a), sadece zihinde oluşturulmuş bilgilerin kâğıda aktarılmasından oluşan bir eylem değil; çaba ve uğraş isteyen, sürece dayalı, karmaşık olmakta birlikte keyifte veren bir eylem (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013), açık, anlaşılır ve dilin kurallarına uygun şekilde oluşturulan düşüncelerin hedeflenen kitleye aktarılmasını sağlayan vazgeçilmez bir iletişim aracı (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013), zihinde oluşan düşünce ve duyguların kalem veya klavye kullanılarak yazıya aktarılması (Halıcı, 2019), insanların düşünce, duygu ve tecrübelerini karşı tarafa aktarabilmek amacıyla, toplumlara göre farklılaşan sembol, ifade ve resimlerden yararlanılarak oluşturulan en kalıcı ve etkili iletişim faaliyeti (Bay, 2008) gibi birçok şekilde tanımlanmıştır.

Olinghouse ve Wilson (2013) yazmayı üst bilişsel becerilerin koordinasyonunu ile oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bir diğer ifadeyle yazma; izleme, planlama, hataları tespit etme gibi imla ile ilgili beceri ve stratejileri içine alan bilişsel bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Harmey ve Wilkinson, 2019).

Yazma eylemi, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olmak üzere üç boyutun etkisiyle gelişir. Bilişsel ve duyuşsal boyut her ne kadar yazma için ayrı bir öneme sahip olsa da yazma eyleminin başlaması öncelikle fiziksel boyuta bağlıdır çünkü tanım olarak yazma; zihinde oluşturulan bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belirli kurallara uygun şekilde sembollerle kâğıda aktarılmasıdır. Zihinde tasarlanmış düşünce, bilgi, duygu ve isteklerin kâğıda aktarılması, yazma becerisinin edinilmesi ve yazma için belirlenen hedeflere ulaşılması için güdüleyici bir yazma sürecine ihtiyaç duyulur. Yazma öğretimi sırasında yapılan etkinliklerde öğrencilerin beklenen düzeyin altında yazma deneyimleri yaşaması zamanla yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu durum da zihinde tasarlanan düşüncelerin doğru ve etkili bir şekilde kâğıda aktarılmasını engellemektedir. Yazma eylemi için öncelikle öğrencinin kalem tutabilmek için hazırbulunuşluğa sahip olması ve kullanılan kalemin fiziksel özelliklerin çocuğa uygun olması gerekmektedir (Ferah, 2007; Gray, 1975; Güneş, 2016; MEB, 2015; Karatay, 2013;; Kesginci, 2011; MEB, 1997; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007; Luo ve Wu, 2006).

## 2.2. Yazma Öğretimi

Okuma-yazmayı diğer dil becerilerinden ayıran en önemli özellik, dinleme-konuşma faaliyetleri doğuştan kazanılan becerilerken okuma-yazma eylemi için bir eğitim gerekmesidir (Harmey ve Wilkinson, 2019; Özcan Takımcıgil, 2014; Yılar, 2019). Okuma yazma eğitiminin en temel amaçlarından biri; ilköğretim birinci sınıftan başlayarak, yazı dilini doğru ve etkili bir şekilde kullanma becerileri kazandırmaktır (Özcan Takımcıgil, 2014).

MEB (2019) Türkçe dersi öğretim programı içinde öğrencilerin;

- Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu, öğrencilerin iletişim yeteneklerini güçlendirerek etkili bir şekilde dinleyebilme, konuşabilme, okuyabilme ve yazabilme becerilerine sahip olmalarını hedefler.
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu, dilin kurallarına dikkat ederek doğru ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarını teşvik eder.

- Okuduğu ve dinlediği/izlediği metinlerden hareketle, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları hedeflenir.
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmayı hedefler. Öğrencilerin okuma ve yazma faaliyetlerini keyifli ve zevkli bir şekilde deneyimlemelerini teşvik eder ve okuma yazma alışkanlıklarını oluşturmalarına yardımcı olur.
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, bir konudaki görüşlerini veya tezini etkili ve anlaşılır bir şekilde sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerini sağlamayı amaçlar.

Türkçe dersinin genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi, iletişim yeteneklerini güçlendirmeyi, düşünsel ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi amaçlar.

Dolayısıyla MEB (2019) Türkçe dersi öğretim programı öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Akyol ve Duran (2010) bu beceriler içinde yazma, doğuştan getirilmediği ve diğer dil becerileri arasında en zor gelişen beceri olduğu için yazma becerisinin planlı ve programlı bir eğitim yöntemiyle kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu durumu birbirlerini destekleyen iki kavram ile açıklayan Graham ve Perin (2007) yazmayı öğrenmek (yazım ve noktalama, el yazısı, zengin bir söz dağarcığı, büyük harfle yazma, dil bilgisi ve yazma stratejileri, sözcük kullanımı, çözümleme, genelleme, planlama ve düzenleme süreçlerini içeren alt beceriler) ve öğrenmeyi yazmak (öğrencilerin bilgilerini genişletip derinleştirmesini içeren üst beceriler) kavramlarını öğrencilerin yazma çalışmaları gerçekleştirerek okulda edinmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Güneş (2016) yazmanın öğrencilere bilgilerini düzenleme, bilgi birikimlerini zenginleştirme, dili kullanma, anlama ve düşünme becerilerini geliştirme, düşüncelerini aktarma ve genişletme, zihinsel sözlüklerini geliştirme ve çok sayıda becerinin gelişimine etki etme gibi konularda doğrudan katkı sağlayan bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Yazmanın sadece dil sistemini değil aynı zamanda bilişsel sistemi (düşünme, bellek) de kapsadığını belirten Kellogg (2008) buna benzer olarak yazma eyleminin birçok dilbilimsel, bilişsel ve üstbilişsel süreci içerdiğini ve bu süreçlerin koordinasyon içerisinde gerçekleşmesinin önemini ifade etmiştir. Bu sürecin nitelikli olabilmesi için öğrencilerin yazı yazma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca yazma eylemi yalnızca bilişsel bir süreç değil aynı zamanda yapılandırılmış düşüncelerin ve duyguların kâğıda aktarılmasını içeren motor becerilerin etkileşimini de içermektedir. Yazılı anlatımın içerik kısmı düşünce ve duyguları etkili bir biçimde aktarmayı ifade ederken biçimsel yönü ise yazının okunur olmasını ifade etmektedir. Etkili bir yazı öğretim süreci için becerilerin çok

boyutlu değerlendirilmesi ve beceri geliştirme sürecine önem verilmesi gerekmektedir (Erdoğan ve Tok, 2017).

MEB’de (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem vermiş ve İlk okuma yazma öğretimi sırasında “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” yaklaşımını benimsemiş bu çerçevede tırnaksız dik temel harflerin kullanıldığını, ilk okuma yazma öğretiminin, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı olmadığını, düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de içinde barındıran bir süreç olduğunu belirtmiştir ve bu bağlamda ilk okuma yazma sürecinde aşağıdaki aşamaların izlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

#### **İlk okuma yazmaya hazırlık**

- Dinleme eğitimi çalışmaları
- Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
- Boyama ve çizgi çalışmaları

#### **İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme**

- Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
- Harfi okuma ve yazma
- Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin okuma

#### **Bağımsız okuma ve yazma**

- Akıcı bir şekilde okuma ve yazma

Bu aşamalar doğrultusunda 1. sınıf ilk okuma yazma aşamasında; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre kazanımlar gruplandırılarak, sınıf düzeylerine göre verilmiştir. Yazma becerisi için verilmesi gereken kazanımlar; boyama ve çizgi çalışmaları yapar, harfleri tekniğine uygun yazar, hece ve kelimeler yazar, rakamları tekniğine uygun yazar, anlamlı ve kurallı cümleler yazar, görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar, harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır, yazılarını görsel unsurlarla destekler, yazdıklarını gözden geçirir, yazdıklarını paylaşır, yazma çalışmaları yapar, yazma stratejilerini uygular şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2019). Bu kazanımların edinilmesi, MEB’in (2019) yukarıda belirtmiş olduğu Türkçe dersi öğretim programı amaçlarına ulaşması ve yazmanın alışkanlığa dönüşebilmesi için ilk yazma eyleminin okuma ile birlikte sistematik bir düzen içinde tekrarlanması gerekmektedir

(Erdem ve Özdemir, 2011). Çünkü yazma sadece zihinde oluşturulmuş bilgilerin kâğıda aktarılmasından oluşan bir eylem değil; bilgiyi düzenleme, dili kullanma, anlama ve düşünme becerilerini geliştirme, düşüncelerini aktarma ve genişletme gibi çok sayıda beceriyi birlikte kullanılmasını gerektiren çaba ve uğraş isteyen, bir eylemdir (Güneş, 2016; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013).

Yazmanın bilişsel boyutu, yazının içeriğiyle ilgilidir, düşünce ve sözleri metinlere yazılı olarak aktarma, makale ve roman gibi yeni metinler üretme, zihinsel becerileri geliştirme ve kendini yazı dili ile ifade etme bir başka ifadeyle duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi ve aktarılmasındaki düzenle ilgilidir (Güneş, 2019a; Kansızoğlu, 2018). Yazmanın duyuşsal boyutu, yazının üslubunu içerir. Başka bir ifadeyle yazının kafiyeli kullanımı, seslerin dizimi, kulağa güzel veya kötü gelmesi duyuşsal boyutla ilgilidir. Kısaca duyuşsal boyut yazı okunurken hissedilen müzikalite olarak ifade edilebilir (Yılar, 2019). Devinişsel boyut bir başka deyişle yazmanın fiziksel boyutu ise yazının okunaklılığı ile ilgili bir boyuttur ve harfleri doğru yazma ve birleştirme, yazılış yönünü doğru bilme, kelime, hece ve cümleleri kurula uygun yazabilmeyi ifade eder. Yazma bu boyutların etkin kullanımını gerektirdiği için en zor edinilen bir beceri olarak yazma becerisi kazanılırken; zihinsel ve bilişsel işlemleri, planlamaları ve düzenlemeleri kapsadığından bilişsel boyut; akıcılık, tutum, okunaklılık, motivasyon ve kaygı gibi özellikleri barındırdığı için duyuşsal boyut; motor kas becerilerini de kapsadığı için fiziksel ve devinişsel boyut beraber düşünülmelidir (Kılıç Şahin, 2021). Bununla ilgili olarak Kellogg (2008) ileri seviyelerdeki gelişmiş metinleri yazmanın sadece dil sistemini değil aynı zamanda bilişsel sistemi (düşünme, bellek) de kapsadığını, yazma eyleminin birçok dilbilimsel, bilişsel ve üstbilişsel süreci içerdiğini ve bu süreçlerin koordinasyon içerisinde gerçekleşmesinin önemini ifade etmiştir.

Yukarıda belirtilen süreçler arasında fiziksel boyut ayrı bir öneme sahiptir çünkü ilk okuma ve yazma sürecinde MEB'in (2019) Türkçe öğretimi programında belirttiği yazma becerisinin temel kazanımları arasında öncelikle daha çok fiziksel boyut ile ilgili olan; boyama ve çizgi çalışmaları yapar, harfleri tekniğine uygun yazar, hece ve kelimeler yazar, rakamları tekniğine uygun yazar gibi kazanımlar gelmektedir. Bu nedenle yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili faktörler ayrı ele alınmıştır.

Yazmanın fiziksel boyutunda fiziksel faktörler, kullanılan araç ve öğrenme ortamı faktörleri yer almaktadır. Bu faktörler birbirleriyle etkileşim halindedir ve kullanım şekillerine göre ilk yazma öğreniminin verimliliğini artırabilir ya da olumsuz bir şekilde etki edebilir (Güneş, 2019b).

### **2.3.1. Yazmanın Fiziksel Boyutu ile İlgili Faktörler**

İlk yazma eğitimi, bir çocuğun okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye başlaması anlamına gelmektedir. Bu süreçte, çocuklar, harfleri, kelimeleri ve cümleleri tanıyarak, kendi hikayelerini yazmak için gereken temel becerileri öğrenmektedirler. İlk yazma eğitimi, çocukların hayatlarında çok önemli bir dönüm noktasıdır ve doğru araçlar kullanılarak verimli hale getirilebilmektedir. İlk yazma eğitiminde kullanılan araçlar arasında en büyük öneme sahip olanlar kalemler ve kağıttır çünkü ilk yazma sürecinin başlaması ve yazma becerisi kazanmak için, MEB'in (2019) Türkçe öğretim programında belirttiği; boyama ve çizgi çalışmaları yapar, harfleri tekniğine uygun yazar kazanımları gelmektedir. Bu kazanımları edinmeye başlamak için de öncelikle uygun bir yazma aracının seçilmiş olması gerekmektedir (Akkaya, 2017; Güneş, 2019b).

#### **2.3.1.1. Öğrenme ortamı**

##### **2.3.1.1.1. Okul**

Okul ortamı, ilk yazma becerilerini etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlerin öğretim yöntemleri, sınıf ortamı ve sınıf materyalleri, çocukların okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesinde büyük etkiye sahiptir (Schick ve Smith, 2017).

#### **2.3.1.2. Kullanılan Araç: Kalem**

Kalem şekilleri ve türleri ile ilgili farklı araştırmalar yapılmıştır. Goonetilleke, Hoffmann ve Luximon'a (2009) yaptıkları araştırmada keskin kenarları olan köşeli ve üçgen kalemlerin yazma rahatlığı ve yazma becerisi açısından uygun olmadığını ifade ederek dairesel şekildeki kalemleri önermektedir. Otani, Udo, Udo ve Yoshinaga (2000), ise araştırmalarında kalem kullanılırken uygulanan basıncın çapı 12-14 mm arasında olan kalemler kullanıldığında azaltılabileceğini ifade etmektedir. Luo ve Wu (2006) göre ise çapı 8 mm olan kurşun kalemler uygun ölçüyü oluşturmaktadır. Babayigit ve Halıcı (2022) ilkokul öğrencilerinin yuvarlak kalem, altıgen ve üçgen kalemleri kullanıma göre harf sayısının farklılaşp farklılaşmadığını incelediği araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerine yuvarlak kalemle yazma çalışmalarının yaptırılması önerilmektedir. Yılar (2019) ise özellikle birinci sınıfta, öğrencilerin ellerine uygun üçgen jumbo gövdeye sahip kurşun kalemlerin kullanmaları gerektiğini böylece psiko-motor kaslarını kullanma konusunda zorlanan öğrencilerinin kalem tutmaya alışmaları sağlanabileceğini belirtmiştir. İlkokul kademesindeki öğrenciler çoğunlukla ilgilerini farklı görünümde olan süslü,

köşeli, çok kalın veya çok ince kalemlere yöneltmektedir. Oysa bu kalemler ilgi çekici görünse de çocuğu yoracağı için yazma isteğini olumsuz etkileyebilir ve öğrenme sürecine engel olabilir bu nedenle yazma eylemi sırasında çocukların el yapılarına uygun, bileklerini yormayacak, parmaklarını acıtmayacak kalemlerin kullanılması gerekmektedir ( Babayiğit ve Halıcı, 2022).

### **2.3.1.3. Kâğıt**

İlk yazma öğretimi sürecinde kullanılan defterin kâğıt kalitesi; defteri masa üzerinde sürekli çevirmeye-hareket ettirmeye ve silme işlemlerine dayanıklı olması gerekmektedir (Güneş, 2019a). Kâğıt pozisyonu, yazarken kâğıdın nasıl tutulduğunu ve konumlandırıldığını ifade eder. Doğru kâğıt pozisyonu, yazı yazarken rahat bir tutuş ve düzgün bir yazım sağlayabilir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar için doğru kâğıt pozisyonu, yazma becerilerini geliştirirken oluşabilecek yaralanmaları da önleyebilir (Demircioğlu, 2014). Doğru kâğıt pozisyonu, kişinin el yazısı stiline ve kişisel tercihinine göre değişebilir, ancak genel olarak; kâğıdın düzgün bir şekilde yerleştirilmesi (kâğıdın bir kitap ya da dosya gibi düz bir yüzey üzerine yerleştirilmesi), kâğıdın doğru konumlandırılması (kâğıdın konumu, kişinin el yazısına ve el bileğinin doğal konumuna göre ayarlanması gerekmektedir), kolun ve bileğin doğru konumlandırılması (kol, gövdeye yakın bir pozisyonda olmalı ve kâğıda doğru bir açıda uzanmalıdır, bilek ise kâğıt yüzeyiyle aynı hizada olmalıdır), parmakların doğru konumlandırılması(kalem genellikle, işaret parmağı ile başparmak arasına yerleştirilir ve diğer parmaklar hafifçe kıvrılır) adımları takip edilebilir (Açan, Berber, Bulut, Yıldız ve Zalimhan, 2015).

### **2.3.1.4. Sıra Özellikleri:**

Sıralar, öğrencilerin ergonomik ve konforlu bir ortamda yazmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, ilk yazma deneyimlerinde sıranın özellikleri dikkate alınmalıdır. Sıra özellikleri; sıra yüksekliği (çok yüksek veya çok alçak bir sıra, öğrencinin duruşunu etkileyebilir ve yazarken rahatsızlık hissine neden olabilir, bu nedenle sıra yüksekliği ayarlanabilir olmalıdır), sıra derinliği ( sıra çok dar veya çok geniş olursa öğrencinin yazarken rahat etmesi zorlaşabilir, bu nedenle öğrencinin belirli bir mesafeden rahatça yazabilmesi için uygun olmalıdır), sıra genişliği (öğrencinin yan yana oturan diğer öğrencilerle rahat bir şekilde oturabilmesi için uygun olmalıdır ve öğrencinin kalem, kitap veya diğer materyalleri koyması için yeterli alanın olmasını sağlamalıdır), sıra yüzeyi ( öğrencinin yazarken rahat

etmesini sağlamak için pürüzsüz olmalıdır ve öğrencinin yazarken kalem veya kağıdın kaymasını engellemelidir), sıra ayakları (sıranın sağlam ve stabil olmasını sağlamalıdır, öğrencinin sırayı kolayca taşıyabilmesi için uygun şekilde tasarlanmalıdır) şeklinde sıralanabilir (Aksu ve Ayvazcan, 2018).

### **2.3.1.5. Oturma Şekli:**

Doğru oturma şekli, öncelikle çocuğun yazı yazarken rahat olmasını ve dikkatini verimli bir şekilde odaklamasını sağlar. Çocuklar genellikle yazı yazarken hareketli olma eğilimindedirler ve bu hareketler, yanlış oturma pozisyonu nedeniyle daha da artabilir. Yanlış oturma pozisyonu, yorgunluk, sırt ağrısı ve hatta kalıcı duruş bozukluklarına neden olabilir. Bu nedenle, çocukların doğru oturma pozisyonunu öğrenmeleri ve alışkanlık haline getirmeleri önemlidir (Yıldız vd., 2015). Doğru oturma pozisyonu, öncelikle çocuğun sırtının dik ve omuzlarının aşağıda olmasıyla başlar. Koltukta oturan çocuk, sırtını ve omuzlarını mümkün olduğunca doğal bir şekilde dik tutmalıdır. Dizler 90 derece açıyla bükülmelidir ve ayaklar yere düz bir şekilde yerleştirilmelidir. Koltuk yüksekliği, çocuğun ayaklarının tamamen yere basmasını sağlayacak kadar ayarlanmalıdır. Ayrıca, masanın yüksekliği de doğru olmalıdır. Masanın yüksekliği, çocuğun yazarken dirseklerinin masaya rahatça oturmasına izin verecek şekilde ayarlanmalıdır (Aksoy, Tabak ve Temur, 2019). Doğru oturma şekli, çocukların yazı yazma becerileri üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir. Doğru oturarak, çocuklar daha iyi bir el ve kol pozisyonu sağlarlar, bu da daha net ve okunaklı bir yazı yazmalarına yardımcı olur. Ayrıca, doğru oturma şekli, çocukların odaklanmalarını ve dikkatlerini verimli bir şekilde kullanmalarını sağlar (Beşirli ve Karaduman, 2015).

### **2.3.1.6. Fiziksel Faktörler**

#### **2.3.1.6.1. Kol ve Bilek Anatomisi**

İlk yazmada kol ve bilek anatomisi oldukça önemlidir. Bu süreçte kullanılan kalem, kâğıt ve yazma teknikleri kadar kol ve bilek pozisyonu da yazı kalitesi üzerinde etkili olabilmektedir. Kol, omuz ekleminin üstünden dirseğe kadar olan bölümü ifade eder. Bilek ise el bileği ekleminin altında kalan, el ve kolda bağlantı görevi gören bir bölümdür. Kol ve bilek, el hareketlerinin kontrol edilmesinde önemli bir role sahiptir. İlk yazma deneyiminde doğru kol ve bilek pozisyonu yazının okunaklılığı açısından önemlidir. Doğru kol ve bilek pozisyonu, elin yazıya uygun bir şekilde yönlendirilmesiyle sağlanır. Bu pozisyon, yazarın

rahatlıkla yazı yazabilmesini sağlamaktadır. Aksi takdirde, el ve kol yorgunluğu, ağrı ve hatta zararlı sonuçlar doğurabilmektedir (Güneş, 2019a). Doğru pozisyonda yazmak için koltuk ve masa seçimi çok önemlidir. Koltuk ve masa, yazarın rahat bir pozisyonda yazabilmesini sağlamalıdır. Yazarın koltukta doğru oturması, dik bir pozisyonda olması ve ayaklarının yere tam olarak basması önemlidir. Masa, yazarın dirseklerinin rahat bir şekilde desteklenebileceği ve bileklerinin doğru pozisyonda olacağı yükseklikte ayarlanmalıdır. Bilek pozisyonu, elin uygun bir açıyla tutulmasıyla sağlanır. El bileği, hafifçe kıvrılarak ve kâğıda yakın bir pozisyonda tutulmalıdır. Bu, el ve bilek yorgunluğunu azaltacak ve daha kontrollü yazım sağlayacaktır. Kol pozisyonu ise, yazarın rahat bir şekilde yazabileceği bir mesafede olmalıdır. Kol, kâğıda yakın bir pozisyonda ve yeterli bir açıyla tutulmalıdır (Atalay, Duran ve Evcil, 2019).

Doğru kol ve bilek pozisyonu, ilk yazma deneyiminde önemlidir. Yazarın rahat bir pozisyonda yazabilmesi, yazının okunaklılığına olumlu etki eder. Koltuk ve masa seçimi, el ve kol pozisyonları gibi faktörlerin doğru ayarlanması, doğru yazı teknikleri ile kaliteli yazılar ortaya çıkarmada yardımcı olur (Temur, 2019).

#### **2.3.1.6.2. Kas Gelişimi**

İlk yazmada, kas gelişimi çocuğun fiziksel becerilerini geliştirmesi açısından oldukça önemlidir. Kas gelişimi, çocuğun kalem tutması, yazması, okuması ve diğer günlük aktivitelerde daha rahat ve başarılı olmasına yardımcı olur. İlk yazmada kas gelişimi, el ve kol kasları, omuz kasları ve sırt kaslarının güçlenmesi ile başlar. Bu kasların güçlenmesi, çocuğun uzun süreli yazı yazması, öğrenme materyallerini taşıması ve diğer fiziksel aktiviteleri yapması için gereklidir (Aksoy, Tabak ve Temur, 2019). Çocuğun kas gelişimi, düzenli fiziksel aktivitelerle desteklenmelidir. İlk yazmada kas gelişimi ile ilgili olarak ayrıca, çocukların doğru duruş pozisyonu ve kalem tutma şekli kullanması da önemlidir. Yanlış pozisyon veya kalem tutma şekli, çocuğun kaslarını gereksiz şekilde zorlayabilmekte ve kas yorgunluğuna yol açabilmektedir (Geithner ve Labounty, 2014).

#### **2.3.1.6.3. Kalem Tutma**

Günümüzde birçok ülke öğrencilerin kalem tutma becerilerine önem vermektedir. Çünkü yazma becerisi öğrencilerin gelişim çağının erken dönemlerinde geliştirilen bir beceri olduğu için öğrencilerin zihinsel, dil, sosyal ve duygusal becerileri geliştirirken aynı

zamanda kendilerini doğru ifadeyi öğrenerek gerçekleştirmelerine büyük önem katmaktadır (Güneş, 2016).

Yazmayı etkileyen önemli faktörlerden biri olan kalem tutma; özellikle okul öncesinde deneyim kazanamamış olan öğrencilerde yanlış alışkanlıkların düzeltilmesi, öğretmenlerin kalem tutma konusunda öğrencilere gerekli özeni göstermemesi, güzel yazı yazmak ile kalemi doğru tutmanın birbirine karıştırılması ile aynı şekilde güzel yazan ancak kalemi doğru tutamayan öğrencilerde yorgunlukların oluşması, kaleme baskı uygulanarak yazma işleminin gerçekleştirilmesi gibi unsurlardan etkilenmektedir (Yılar, 2019).

Araştırmalar, öğrencilerde hatalı yazma eyleminin okul performansını olumsuz şekillerde etkilediğini, yazmayı öğrenmeye karşı ilgilerini kaybedebileceklerini ve ayrıca sağlık açısından problemlere de sebep olabileceğini ifade etmişlerdir (Bauernschmidt, Esch ve Spomer, 2009). Bunlara örnek olarak okulla yeni başlayan öğrencilerin birçoğu kalemi dengesiz ve çok sıkı tutabilirler sonuçta elleri çabuk yorulabilir ve bu durum kramplara sebep olabilir. Bu durumda öğrencilerin kalemi rahat tutabilmesinin ve dolayısıyla kalem şeklinin yazmayı öğrenmeyi olumlu etkileyebileceği söylenebilir (Babayiğit ve Halıcı, 2022)

Yazı yazmanın en temel araçlarından biri olan kalemler doğru ve etkili yazı yazma sürecinde rahat, kolay kontrol edilebilir olması ile birlikte kavrayış ve tutuş biçimine dikkat edilmelidir (Yıldız vd., 2015). Öğrencilerin kalem tutuşları çoğunlukla başladıkları şekilde ilerleyeceği için kalem tutuşlarını geliştirmek için uygun kalem seçimi, öncesinde boyama çalışmaları ile destekleme, şekil ve çizgi çalışmaları çok önemlidir. Kalem seçiminde kaygan olmamasına, çocuğa uygun boyutta olmasına, yumuşak uçlu ve kolay silinebilen bir kalem olmasına dikkat edilmelidir (Karadağ, 2019).

İlk yazmada kalem tutma becerisi, çocukların yazma becerisini geliştirmede oldukça önemlidir. Çocuklar, okul öncesi dönemde kalem tutmayı öğrenmeye başlarlar. Bu nedenle, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların kalem tutma becerisini geliştirmelerine yardımcı olmaları önemlidir. Kalem tutma becerisi, çocukların yazılarını düzgün, okunaklı ve hızlı bir şekilde yazmalarını sağlar. Bu nedenle, doğru kalem tutma becerisinin kazanılması, çocukların okul başarısını etkileyebilir (Akyol ve Başaran, 2019).

Çocukların kalem tutma becerisini geliştirmek için kullanabilecekleri birkaç yöntem vardır. İlk olarak, çocukların kalem tutma konusunda doğru bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Çocuklara, kalem tutmanın nasıl yapılması gerektiği hakkında açık ve net bir şekilde bilgi verilmelidir. İkinci olarak, çocuklar, kalem tutma becerisini geliştirmek için farklı kalem türlerini kullanabilirler (Aksoy, Tabak ve Temur, 2019). Özellikle küçük çocuklar için, büyük tutacaklı kalemler kullanmak faydalı olabilir. Ayrıca, farklı renlerdeki

kalemler kullanarak, çocukların ilgisini çekebilir ve onların yazma becerisini geliştirmelerine yardımcı olabilirsiniz. Üçüncü olarak, çocukların kalem tutma becerisini geliştirmeleri için egzersizler yapmaları önemlidir. Çocuklar, parmak kaslarını güçlendirmek için egzersizler yapabilirler. Bu egzersizler, küçük nesnelere alıp bırakmak, parmaklarını açıp kapatmak, balon şişirip söndürmek gibi aktiviteler olabilir (Aksoy, Tabak ve Temur, 2012). Son olarak, çocukların kalem tutma becerisini geliştirmeleri için örnek alabilecekleri modelleri olmalıdır. Öğretmenler ve ebeveynler, çocuklara doğru kalem tutma becerisini örnekleyerek, onların bu konuda doğru yolda ilerlemelerine yardımcı olabilirler (Demircioğlu, 2014).

Doğru kalem tutma becerisi, çocukların yazma becerisini geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, çocuklara doğru bilgi verilmesi, farklı kalem türlerinin kullanımı, egzersizler yapılması ve örnek modellerin gösterilmesi, çocukların kalem tutma becerisini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Aksoy, Tabak ve Temur, 2012). Doğru kalem tutma becerisi kazanmak için aşağıda belirtilen faktörlere dikkat edilmesi gerekmektedir (Güneş, 2019b).

#### **2.3.1.6.4. Kaleme Uygulanan Baskı**

İlk yazmada kaleme uygulanan baskı, çocukların el yazısı geliştirme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Kaleme uygulanan baskı, el yazısı kalitesini ve okunabilirliğini belirleyen faktörlerden biridir. Bu nedenle, çocukların doğru baskı uygulamasını öğrenmeleri yazı yazma becerilerinin gelişmesi açısından kritik öneme sahiptir. Kaleme uygulanan baskı, el ve parmak kaslarının gelişimi ile ilgilidir. Çocuklar genellikle ilk başta kalemi fazla sıkı tutarlar ve bu da yazma işlemini zorlaştırır. Bu durumda, çocukların el yazısı yorgun ve okunaklı olmayabilir. Bu nedenle, çocuklara kalemi doğru tutmayı ve doğru baskı uygulamayı öğretmek önemlidir (Aksoy, Tabak ve Temur, 2019).

Kalem tutma konusunda olduğu gibi, kaleme uygulanan baskı da çocukların yaşına ve gelişimine bağlı olarak değişebilir. Örneğin, küçük çocuklar genellikle daha fazla baskı uygularlar çünkü elleri henüz gelişmemiştir. Bununla birlikte, çocukların yaşları arttıkça, ellerinin güçlenmesi ve kas gelişimi nedeniyle daha az baskı uygulamaya başlayacaklardır. Kaleme uygulanan baskıyı düzgün bir şekilde uygulamak için, çocukların öncelikle doğru kalem tutma pozisyonunu öğrenmeleri gerekir. Kalem, yüzük parmağı, orta parmak ve başparmak arasında sıkıca tutulmalıdır (İzci ve Karakelle, 2016). Bu şekilde, çocuklar doğru baskı uygulayabilirler ve yazma işlemini kolaylaştırırlar (Koç, 2018).

Ayrıca, çocukların kalemi sıkıca tutmak yerine, rahat bir şekilde tutmaları öğütlenmelidir. Kalem, parmak uçlarına yerleştirilmeli ve uygun bir şekilde kavranmalıdır. Ayrıca, çocukların yazı yazarken, kâğıdı düzgün bir şekilde tutmaları da önemlidir. İlk yazmada kaleme uygulanan baskı, yazma becerisini geliştirmek için önemli bir faktördür. Çocukların bu beceriyi doğru bir şekilde öğrenmeleri, daha rahat ve düzgün bir yazı yazmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenler ve ebeveynler, çocukların kalem tutma becerilerini düzgün bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için uygun teknikleri öğretmeli ve düzenli olarak uygulamalarını teşvik etmelidirler. Bununla birlikte, çocukların kaleme uyguladıkları baskının da denetlenmesi gerekmektedir. Aşırı baskı, çocukların el kaslarını yorabilir ve yazma sırasında zorluk yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle, doğru baskı uygulamasını öğrenmek, çocukların yazma becerisini geliştirmelerine ve daha rahat bir yazı yazmalarına yardımcı olabilir (Tavşancı, 2018).

#### **2.3.1.6.5. El Tercihi**

El yazısı becerisi, çocukların okul öncesi dönemden başlayarak öğrendikleri ve hayatları boyunca kullandıkları önemli bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesi için çocukların birçok farklı aşamadan geçmeleri gerekmektedir. Bu aşamalardan biri de kalemi nasıl tutacaklarını öğrenmeleridir. İlk yazmada el tercihi, çocukların yazmaya başlamadan önce hangi elini kullanacaklarını belirlemeleridir. Yaklaşık olarak 3-4 yaşlarından itibaren, çocuklar bir elini diğerine tercih etmeye başlarlar. Bu tercih, yazma becerisi için son derece önemlidir. Çünkü bir eli diğerinden daha fazla kullanarak güçlendirmek, yazma işlemini kolaylaştıracaktır (Akyol, 2020).

Birçok uzman, çocukların hangi eli kullanacaklarını belirlemek için belli bir yaşın beklenmesi gerektiğini söylemektedir. Ancak, bazı çocuklar daha küçük yaşta bir eli diğerine tercih edebilirler. Bu nedenle, çocukların bu kararı kendilerinin vermesine izin vermek önemlidir. Ayrıca, çocukların hangi eli tercih ettiklerini gözlemlemek de önemlidir. Bazı çocuklar, bazı işlemleri (örneğin, bir topu atmak) farklı eliyle yapabilirler. Bu durumda, hangi eli tercih ettiklerini belirlemek için biraz daha zaman vermek gerekir (Koçak, 2008). Çocukların el tercihi, genellikle bir ebeveynin de el tercihinine benzer olur. Ancak, bazı durumlarda, çocuklar farklı bir el tercihinde bulunabilirler. Bu durumda, ebeveynlerin çocuklarının tercihlerine saygı göstermeleri ve onları desteklemeleri önemlidir. Ayrıca, çocukların hangi eli kullanacakları konusunda baskı yapmak, stres yaratmak ve özgüvenlerini düşürmek de mümkündür. El tercihi belirlendikten sonra, çocukların kalemi nasıl tutacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Kalemi tutarken uygulanan baskı, yazı

kalitesi ve rahatlık açısından son derece önemlidir. Çocukların kalemi tutarken, çok fazla baskı uygulaması, parmaklarının yorulmasına ve yazma işleminin zorlaşmasına neden olabilir (Ulusoy ve Uzun, 2016).

#### **2.3.1.6.6. Kavrama ve Sıkıştırma Kuvveti**

İlk yazarken, doğru kavrama tekniklerinin öğrenilmesi önemlidir. Parmakların kalemle teması kuvvetli ve kontrollü olmalıdır. Yüksek kavrama kuvveti, yorgunluğa ve kas spazmlarına neden olabilir. Bunun yerine, parmaklarınızın ve elinizin doğal pozisyonunda kalemle uyumlu bir kavrama sağlanır. Parmaklarınızın arasına bir lastik bant veya silikon kavrama pedi eklemek de kavrama kuvvetini artırabilir (Dinç ve Şimşek, 2016).

Sıkıştırma kuvveti, yazma aracının kâğıt üzerinde bıraktığı izin yoğunluğunu belirler. Kalem veya kalemle yazarken, sıkıştırma kuvveti genellikle kâğıdın türüne ve kalitesine bağlıdır. İlk yazarken, kâğıt sıkıştırma kuvveti konusunda deneyimli olmayabilirsiniz. Bununla birlikte, daha fazla sıkıştırma kuvveti, kâğıdın yırtılmasına veya delinmesine neden olabilir. Daha az sıkıştırma kuvveti, yazıların okunaklılığını azaltabilir (Erden ve Kurnaz, 2017).

Bu nedenle, doğru sıkıştırma kuvveti için deneme yapmak önemlidir. İlk olarak, farklı kalemlerle kâğıt üzerinde yazmayı deneyin. Her bir kalem farklı bir sıkıştırma kuvveti gerektirir. Daha sonra, kâğıt üzerinde yavaşça ve kontrollü bir şekilde yazmaya başlanabilir. Son olarak, kavrama ve sıkıştırma kuvvetinin geliştirilmesi için egzersizler yapmak da faydalıdır. Parmak kaslarınızı güçlendirmek için, parmaklarınızı sıkmak ve gevşetmek için egzersiz yapabilirsiniz. Sıkıştırma kuvvetini artırmak için, esnek bir sünger veya stres topu gibi araçlar kullanılabilir (Şahin ve Şahin, 2016).

Yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili tüm bu faktörler dikkate alındığında çocuklara fiziksel olarak en uygun kalemlerin kullanılması, kullanılan sıra ve kâğıdın özellikleri, doğru kalem tutma teknikleri ve doğru oturma pozisyonunun öğretilmesi verimli bir yazma süreci için önem arz etmektedir.

## **2.4. Kaygı**

Yazma becerisi bir süreç içerisinde kazanılmaktadır. Bu süreç ilkokulda kazanılmakta ve gelişmektedir; ancak bu beceri öğrencilerin yaşadıkları kaygı durumu ve

motivasyon eksikliği gibi nedenlerle istenilir yönde gelişmemekte ya da gerileyebilmektedir (Özdemir Eren ve Sevim, 2013).

Yapılan birçok çalışmadan kaygı kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yer almaktadır.

Kaygı, endişe ve üzüntü hissedilen düşüncedir (TDK, 2022). Kaygı sebebinin ne olduğunu bilmeden hissedilen belli belirsiz korkulardan oluşmaktadır (Morgan, 1998). Üzüntü, korku, sıkıntı, acizlik, yargılanma, sonucu bilememe ve başarısızlık gibi duyguları içinde barındıran sürekliliği ve şiddeti zamanla artan kaygı durumu bir problem olarak ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2002). Kaygı, İnsanların yaşadıkları içsel çatışmaların sonucunda ortaya çıkan ve sıkıntıya sebep olan aynı zamanda belli bir devamlılığa sahip olan psikolojik bir durumdur (Köseler, 2006). Carl Gustav ve Jung kaygıyı, ortak (kollektif) bilinçaltından ortaya çıkan ve akılcı olmayan korkular, baskılar ve imgeler tarafından insan bilincinin saldırıya uğraması şeklinde tanımlamıştır (Gümüş, 2002). Kaygı, insanların bilemedikleri ancak tehlikeli olarak algılayabildikleri sonuçta ise huzursuzluk ve korku gibi çeşitli duygulara yol açmaktadır (Özgül, 2003). Benzer şekilde Büyüköztürk (1997) kaygıyı tehdit sebebiyle hissedilen gerginlik ve korku durumu olarak ifade etmektedir.

Kaygı bir duygu durumudur ve bireyler farklı düzeylerde kaygı yaşayabilmektedir. Kaygı bazı durumlarda hafif bir gerginlik olarak hissedilebildiği gibi bazen de şiddetli bir korkuya veya panik bozukluklara dönüşebilmektedir (Aval, 2021). Kaygılı insanların zamanla davranışlarında bozulma, öğrenmelerinde etkililiğin azalması dolayısıyla kişinin zarar görmesi sonucu görülebilir. Bu durumu kaygının düzeyindeki artış veya azalma ile ilgilidir (Tekindal, 2009). İnsanların çevrelerinde veya kendi benliklerinde bulunan, benliğindeki farkında olmadığı duyguların ortaya çıkmasıyla hareketlenen ve henüz algılayamadıkları durumlara ilişkin kaygı tepkisini vermektedirler (Budak, 2017).

İnsanlar sosyal yaşamlarında etkileşim içerisindeyken kaygı gibi doğal olarak ortaya çıkan duygusal tepkiler verebilirler ancak insanların tepkisel olarak gösterdiği bu duygular kişilik gelişimlerini engelleyecek seviyeye ulaştığında bireye zarar vermeye başlamaktadır (İşeri ve Ünal, 2012).

Kaygı, insanların hayatları boyunca karşılaşabilecekleri ve en sık gözlenebilen davranışlardan biridir. Ruhsal ve fiziksel açıdan var olan doğal alanların zorlandığı veya tehdit edildiği durumlarda ortaya çıkan uyarılma durumu olan kaygıyı Bildik (2007) 4-S kuralı ile açıklamaktadır:

• S- Stresin oluşması: Herhangi bir zaman diliminde kişinin karşılaştığı durum ya da olay sonucunda meydana gelir.

- S- Stresli durumun değerlendirilmesi: Kişinin karşılaştığı durum ya da olay insanların inançlarını, tutumlarını ve beklentilerini de içinde barındırmaktadır.

- S- Strese karşı tepki verilmesi: Kişiler karşılaştıkları durumları değerlendirdikten sonra kaçmayı ya da savaşmayı tercih etmektedirler.

- S- Sonuç: Bireyin verdiği tepkiden sonra ortaya çıkan durumlar sonuç aşamasını oluşturmaktadır.

İnsanlar farklı seviyelerde kaygı durumlarını yaşamaktadırlar. Hiç kaygı yaşamadığını ifade eden insan çok azdır. Ancak burada önemli olan yaşanan kaygının derecesi ve türüdür. Eğer insanların günlük yaşamlarının merkezine yerleşirse kaygı durumları, insanlar hayatlarına devam etmekte zorlanır ve davranış bozukluklarının oluşması ile mücadele etmek zorunda kalabilirler (Bildik, 2007).

Yaşanan kaygının seviyesi kontrol edilebilirse insanların yaşamlarında başarılı olabilmelerine ve karşılaştıkları krizlere çözüm bulmada üretken olabilmelerine katkı sağlayarak kolaylaştırmaktadır (Akgün, Aydın ve Gönen, 2007). Kaygı düzeyi orta seviyede tutulduğunda verimlilik en yüksek düzeye ulaşmaktadır. Ancak kaygı düzeyinin çok düşük veya çok yüksek olması öğrenmede verimliliği olumsuz etkilemektedir. Cüceloğlu'na göre (2002) kaygı düzeyinin yüksek olması durumunda insanlar sıradan davranışlarda bulunurken bile gerginlik yaşamakta iken kaygı düzeyinin düşük olduğu durumda ise öğrenme için gereken asgari düzeyde itici güççe ulaşmakta zorlanmaktadır. Orta seviyede kaygı insanları uyarırken motive etmekte aynı zamanda koruyucu etki sağlamaktadır.

Kaygı durumunun insanlarda oluşturduğu fizyolojik etkiler üzerinde duran Köknel (2005), kaygı yaşayan insanlarda bedensel belirtileri; baş dönmesi, baş ağrısı, kalp çarpıntısı, ağızda kuruluk, halsizlik, bedensel güçsüzlük, kaslarda gerginlik, iştahsızlık, mide ve bağırsak yanmaları, kan basında düşme veya yükselme, solunum sayısında artış, titreme, uykusuzluk ve terleme olarak sıralarken ruhsal belirtileri ise gerginlik, şaşkınlık, endişe, güvensizlik, panik, tedirginlik ve korku olarak sıralamıştır (akt. Çakır, 2010).

Kaygı, bireyin algıladığı tehdit durumuna verdiği bir cevap olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda birey kendisi için oluşan tehdit durumunun hayal mi gerçek mi olduğu bilmekte zorlanabilir ve korkuyu oluşturan tehlike durumu gerçek ve açık olsa da kaygıyı oluşturan tehdit durumu öznel ve gizlidir (Arıkan, 2004). Kaygı yaşayan bireylerin en yaygın tepkileri ise sinirlilik, korku, aşırı öfke, kas ağrıları, yorgunluk, hareketlilik durumundan uyusuk hale dönüşme ve aşırı heyecan tepkileridir (Akandere, 1997).

## 2.5. Kaygı Türleri

Kaygının, durumluk kaygı ve sürekli (kişilik) kaygı şeklinde iki türü vardır. İnsanlarda sürekli bir durum şeklinde ortaya çıkan kişilik kaynaklı kaygı, bireyin kişiliğinin bir parçasını oluştururken durum kaynaklı olduğunda belli bir duruma yönelik belli bir zamanda gösterilen tepki olarak tanımlanmaktadır (Ellis, 1994).

### 2.5.1. Durumluk kaygı

İnsanların doğal olarak tehlikeli gördüklerine karşı yaşadıkları kaygı süreci bir duruma bağlı olarak gerçekleşiyorsa durumluk kaygı olarak ifade edilmektedir (Özgül, 2003). Durumluk kaygı, sürekli olmayan ve yoğunluğu değişen durumlarda insanların gösterdiği duygusal etkileşim sürecidir. İnsanlar stres oluşturan durumları tehdit olarak algıladıklarında kaygı düzeyleri yüksek iken tehdit olarak algılamadıkları durumda kaygı düzeyi düşüktür (Akarçeşme, 2004).

Durumluk kaygının önemli özelliklerinden biri de zaman içerisinde yoğunluğu değişen seviyelerde bulunmasıdır. İnsanlar durgunluk ve sakinlik içerisinde ise durumluk kaygıya sahip değilken endişe, gerilim ve sinirlilik duygularına sahipse orta düzeyde durumluk kaygıya ve felaket düşünceleri, korkuyu ve panik davranışları hissediyorlarsa yüksek düzeyde durumluk kaygıya sahip oldukları ifade edilebilir (Engür, 2002). Durumluk kaygı, insanlar için tehdit oluşturan faktörlerin öncesinde veya sırasında ortaya çıkan, genellikle mantıklı sebeplerle ifade edilebilen ve aynı zamanda insanların çevreleri tarafından da sebeplerinin anlaşılabilirdiği kaygı türüdür (Öğüt, 2000).

Lüle (2002) durumluk kaygının genel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Bireyin bir durumu tehdit olarak algılamasından kaynaklı ortaya çıkmaktadır.
- Durumluk kaygı içerisinde iken istenmeyen bir duygusallık meydana gelebilmektedir.
- Bu duygusallık durumu kişilerin algılayıp aşabileceği seviyede olmaktadır.
- Bu süreçte bireylerin bilinç farkındalıkları yüksektir ve sinir sisteminin işleyişinde farklı birtakım değişiklikler meydana gelir.

Durumluk kaygıya öğrencilerin sınav puanları hakkındaki düşünceleri ve olumsuz beklentilerinin oluşturduğu kaygı şeklinde örnek verilebilir (Kapıkıran, 2002). Bu kaygının sürekliliği yoktur ve birçok insan tehlike oluşturmeyen ve durumdan duruma değişen bu tür kaygıları yaşamları içerisinde pek çok kez yaşamaktadır (Şeyhoğlu, 2005).

### 2.5.2. Sürekli (kişilik) kaygı

Bireylerin içinde buldukları durumları kendi açısından baktığında stresli algılamasını ifade eden kaygı türüdür ve bu tür kaygıyı yoğun yaşayan bireyler diğer insanlara kıyasla kolay incinebilmekte ve negatif düşüncelere kolay kapılabilmektedir. Aynı zamanda bu insanlar durumluk kaygıyı da daha yoğun ve daha sık olarak yaşayabilmektedir (Özgül, 2003).

Sürekli kaygısı, düzenli olarak değişim göstermeyen bir kişilik özelliği olarak ifade edilmektedir (Hedl ve Tobias, 1972). Bu kaygı türünü yoğun yaşayan bireylerin kötümserlik ve mizaç gibi konularda zayıflıklara daha açık ve hassas olduğu belirtilmiştir (Canbaz, 2001). Genel olarak bir nesne veya olaya bakılmaksızın yaşanan kalıcı kaygı durumu bireylerde sürekli anksiyete bozukluğuna da yol açabilmektedir (Güngör, 2008).

Özetle, durumluk kaygı bireylerin öznel gerginlikleri ve korkuları ile ortaya çıkan geçici bir duygusal süreç iken sürekli kaygı ise durumluk kaygının yoğunlaşarak sürekli şekle dönüşmesi olarak ifade edilmektedir (Aval, 2021).

### 2.5.3. Yazma Kaygısı

Öğrenciler yazma eylemini öğrenme başladıklarında onlardan yetkinlik beklendiğini hissettikleri zaman yazdıklarının olumsuz bir biçimde değerlendirileceğini düşünerek korku yaşamaya başlayabilmektedir. Değerlendirme korkusundan doğan ve yazma eylemini zorlaştıran bu duruma yazma kaygısı denir (Kansızoğlu, 2018). Aynı zamanda kişilerin yazma eylemine yaklaşması ve kaçınmasına ilişkin genel yönelimleri ile ilgili bir konuya özgü bireysel farklılıkları yazma kaygısını oluşturmaktadır (Daly, 1978). Özetle yazma kaygısı, öğrencilerin yazma isteği veya kaçınma eğilimleriyle bağlantılıdır (Daly, Faigley ve Witte, 1981).

Yazma kaygısı oluşmasına sebep olan durum verilen görev ya da yazma etkinliğinin sınav gibi değerlendirme amacıyla zorunlu olarak yapılması olabileceği gibi öğrencilerin yazmaya yönelik kaçınım göstermeleri zorunlu olmayan durumlarda da ortaya çıkabilmektedir (Zorbaz, 2010). Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarında düşüş görülmektedir (Daly, 1978). Aynı zamanda yüksek yazma kaygısı öğrencilerin nitelikli ve doğru yazılı ürünler oluşturmasına engel olabilmektedir (Hassan, 2001). Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler çoğunlukla daha az yazma ihtiyacı olan akademik işleri seçme eğilimindedir (Daly, 1978). Genel olarak ifade edildiğinde Daly ve

Miller (1975b) öğrencilerin yazma eyleminde başarısız olmalarının yüksek düzeyde yazma kaygısına sebep olduğunu ifade etmektedir.

Yazma kaygısı görev odaklı bir kaygı türüdür ve öğrenciler verilen görev karşısında yazma eylemine başlamadan önce hissettikleri duygu kaygıyı oluşturur. Yazma eylemine karşı ortaya çıkan duygular genellikle kızgınlık, korku, üzüntü gibi ortaya çıkarak kendini yazma kaygısı şeklinde gösterir (Petzel ve Wenzel, 1993). Yazma kaygısı, yazma eylemine yönelik motivasyonun azalmasına, özgüvenin düşmesine ve yazmaya ilişkin isteğin gecikmesine sebep olmaktadır (Brand ve Leckie, 1988). Öğrencilerin bir konu üzerine yazı yazması beklendiğinde tutumlarında, davranışlarında ve yazılı ürünlerinde ortaya çıkan bir yaklaşma-kaçınma karmaşası ile sonuçlanan yazma kaygısı, yazma eylemi sırasında karşılaşılan sorunlarla baş edilemediği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Daly, Faigley ve Witte, 1981). Ancak yazma kaygısı ortaya çıkacak yazı ürününün niteliğinin olumsuz etkilemekte, aynı zamanda sürecin tamamında kaygının yaşanması nedeniyle yazma becerileri de kaygıdan olumsuz etkilenmektedir (Ahıskalı, 2020).

İşeri ve Ünal (2012), ilk başlarda yazma kaygısı ile ilgili çalışmalarda kaygının tek boyutlu olarak ele alındığını ancak ilerleyen çalışmalarda birden fazla boyuta sahip olduğunu ifade etmektedirler. McLeod' a (1987) göre yazma kaygısı, bireylerin ihtiyacı olan yazma becerilerine sahip olmasına rağmen yazma sürecinde zorlanmaya başladığında ortaya çıkan endişe türüdür. Daly ve Miller'ın (1975b) yaptıkları çalışmada insanların yazma yönelimlerindeki bireysel farklılıklar ile yazma kaygısı arasında bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Kaygı, normal düzeyde olduğunda bireylerin düşüncelerini sıralamasına yazıya aktarmasına destek olur ve birey bu şekilde kendisini daha iyi temsil edebilir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Bireyler bazı durumlarda yazma sürecinde daha kaygı yaşarken yazdıklarını sergilerken veya yazdıkları değerlendirilirken kaygı duygusunu yoğun yaşamaktadır (Bloom, 1980).

İletişim yönünden yüksek kaygıya sahip olan bireyler önceden yaşadıkları olumsuz deneyimler yüzünden yeni yaşantılarda da yoğun kaygı yaşamaktadırlar (Daly ve Miller, 1975a). Yazma kaygısı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde kaygısı yüksek olanların özgüvenleri ve motivasyonlarında düşüş görülmektedir ayrıca böyle bireylerin daha az iletişim kurabilecekleri mesleklere yöneldiklerini belirtmektedirler (Daly ve McCroskey, 1974; Giffin ve Gilham, 1971; Hamilton, 1972; McCroskey ve Leopard, 1974; Akt: Daly ve Miller, 1975b).

Yazma kaygısı; bireylerin yazma etkinliğini zorunlu olarak yapmaları çekinmelerine, korkmalarına ve yazmayı ertelemelerine ya da hiç tamamlayamamalarına sebep olmaktadır (Katrancı, 2015). Bloom (1980) yazma kaygısı yüksek ve düşük olan öğrenciler arasındaki farkları betimlemiştir. Bu farklar özellikle eğitim-öğretim sürecinde dikkate alınmalıdır.

Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler:

- Karakteristik olarak kaçınma ve kendini kandırma özelliklerine sahiptirler,
- Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler için yazının uzunluk ve kısalığı önemlidir,
- Öğrenciler gerekli ödevlerini zamanında tamamlasalar bile ortaya çıkardıkları ürüne ilişkin kaygı yaşamaktadırlar,
- Öğrenciler yazdıklarıyla ilgili tatmin olsalar bile başkaları tarafından okunup değerlendirilecek olmasında endişe yaşarlar,
- Değerlendirilme korkusu, düzeltme isteklerini de azaltmaktadır,
- Bunlara ek olarak yazma kaygısı yaşasalar da kendileri için değerli konular hakkında yazmaktan keyif alırlar (Bloom, 1980).

Öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygılarının yüksek olması durumunda beklenen düzeyde ürün çıkarmakta zorlanabilirler bu sebeple yazma etkinlikleri ve uygulamaları ile kaygıları düşürülmeli, özgüvenleri desteklenmelidir (Katrancı, 2015).

Yazma kaygısı düşük olan öğrenciler:

- Kendilerini ifade etmek konusunda emin ve isteklidirler,
- Yazı yazmanın emek gerektirdiğini bilmektedirler,
- Yazdıkları ve ortaya çıkardıkları ürünlerle ilgili çevresindeki insanlarla konuşmaktan hoşlanırlar,
- Genellikler yazma görevi için verilen süreyi aksatabilirler,
- Yazma kaygısı düşük olanların üçte biri ürünlerinin değerlendirilmesinden korkmaktadır (Bloom, 1980).

Ayrıca yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin davranışları şu şekildedir:

- Yazı yazma becerisine çok ihtiyaç duymayan mesleklere yönelirler,
- Eğitimleri boyunca sık yazma becerisi gerektiren derslerden kaçınırlar,
- Yaşamlarında da olabildiğince az yazma eylemi ile karşılaşmak isterler,
- Yazma becerileri gerektiren günlük yaşantılar ve eğitim hayatına ilişkin motivasyonları düşüktür.
- Özgün düşünceler üretmekte ve yaratıcı olmak konusunda zorlanırlar,

- Kelime sayısı açısından çeşitlilik içermeyen metinler yazarlar,
- Yazılanlar çeşitli olmadığı için kalite bakımından da çok zengin değildir,
- Yazma sürecinde dilsel kuralları (anlatım bozukluğu, dil bilgisi) ve mekanik unsurları (noktalama, imla) kullanmak konusunda zorluk çekerler (Reeves,1997).

Öğrencilerin yazmaya başlamadan önce yaşadıkları başaramama korkuları ve kaygıları yazma becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Bu kaygıyı ortadan kaldırmak için öğrencilerin ortaya çıkardığı ürünlerde olumlu yönleri odaklanarak cesaretlendirilmeli ve benzer teşviklerle kaygılarını düşürmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Arıcı ve Urgan, 2013; Urgan, 2007).

Yazılı metinlerde yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler şu özellikleri göstermektedirler:

Özellikle öğrencilik zamanlarında bireyler; yazmanın kaygı oluşturan ve korkulacak bir yaşantı olmadığına inanarak özgürce yazılı eserler ortaya koyabilmelidir. Öğrencilerin ortaya koyduğu örnek eserler sergilenmeli ve desteklenmelidir. Bu gibi uygulamalarla birlikte öğrencilere örnek çalışmalar sunulmuş olacak ve kendilerini de yazma eylemi konusunda cesaretlendirebileceklerdir. Öğrencilerinin bu süreçte güdülenmelerini artıracak çalışmalar yapmak çok önemlidir (Aşlıoğlu ve Özkan, 2013).

## 2.6. İlk Yazma ve Kaygı İlişkisi

Yazma kaygısı, özellikle çocuklarda, yazma sürecinde endişe, stres ve rahatsızlık hissi yaratan bir durumdur. Bu durum, elde tutulan kalem, kâğıt pozisyonu, sıra özellikleri, el tercihi, kavrama sıkıştırma kuvveti gibi fiziksel faktörlerle birleştiğinde, ilk yazmada yazma becerisini etkileyebilir. Örneğin, bir çocuk düzgün bir şekilde kalem tutamıyorsa, kalem tutuşu bozuk olduğundan yazısı da düzensiz olabilir. Bu durumda, düzensiz yazıya sahip olması nedeniyle çocuk, yazma kaygısı yaşayabilir. Benzer şekilde, kavrama sıkıştırma kuvveti fazla olan bir çocuk, kalem uygulanan baskı miktarını artırabilir ve bu durum da el yorgunluğuna neden olabilmektedir. Buna bağlı olarak çocuk, yazma kaygısı yaşayarak yazma sürecinde kendini daha fazla stresli ve rahatsız hissedebilir. Aynı şekilde, doğru oturma şekli de yazma kaygısıyla ilişkili olabilmektedir. Doğru bir oturma pozisyonu sağlanmadığında, çocuğun fiziksel olarak rahat etmemesi nedeniyle yazma sürecinde zorlanabilmekte ve bu durum da yazma kaygısı yaratabilmektedir (Garner ve Peeverly, 2014).

Yazma ile ilk yazmada fiziksel özellikler arasında güçlü bir ilişki vardır. Fiziksel faktörlerin düzgün bir şekilde ayarlanması, çocukların yazma sürecinde daha rahat ve

kendilerine güvenli hissetmelerine yardımcı olabilmektedir ( Luo ve Wu 2006; Lonigan ve Puranik, 2012).

## 2.7. Motivasyon

Motivasyon, genellikle kişinin harekete geçmesi ve hedefine yönelik çabalarının sürekliliğindeki derece şeklinde tanımlanmaktadır (Adler vd, 2001). Motivasyon kelimesi Latince karşılığı “motum” ve “movore” köklerinden oluşan bir kavramdır ve harekete geçirme şeklinde anlamlandırılır (Harmancı, 2008). Fidan (2012) motivasyonu gerçekleştirilen davranışın şiddeti, yönü ve kararlılığını belirleyen önemli güçlerden biri olarak tanımlamaktadır. Motivasyon, kişilerde istediği hedefe ulaşmak için ihtiyacı olan itici gücü ifade etmektedir (Noermijati, 2015).

Motivasyon insanların davranışları altında yatan sebepleri (Guay vd, 2010; akt. Çolakoğlu, 2009) ve bir şeyin hayata geçirilmesine neden olan özellik olarak tanımlanır (Broussard ve Garrison, 2004; akt. Çolakoğlu, 2009). Teknik açıdan motivasyon bir hedefe yönelik sahip olunan enerjinin kullanılmasını ifade ederken duygusal açıdan ise bir faaliyetin başlaması ya da sonlanmasını ifade eder (Johnson, 2016).

Keller’in (1987) ise motivasyonu bir davranışın kontrolüne dayalı olarak bireylerin hedeflerine ulaşmak veya başka durumlardan kaçınmak için harcadığı emek ve çabanın derecesi olarak tanımlamaktadır. Motivasyon, bir organizasyon gerçekleşmesi durumunda üyelerin örgütlenmesi ve istekli olması için beceri gerektiren davranışlara ilişkin itici gücü ifade etmektedir (Riyadi, 2015).

Yazma motivasyonu, yazmayı gereksinim olarak benimsemiş öğrencilerin hedefe ulaştırma süreci temsil etmektedir. Hyland ve Lo (2007) öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini ve ilgilerini kontrol eden özellik olarak belirtmiştir. Motivasyon öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebilir ve bireyler çeşitli düzey ve biçimlerde güdülenirler (Akbaba, 2006). Örneğin yazma ödevini gerçekleştiren öğrencilerden biri başarıyı öğretmeni veya ailesinden övgü almak için yaparken başka bir öğrenci bireysel hedefleri için yapabilir. Motivasyon türleri bir sonraki başlıkta incelenmiştir.

## 2.8. Motivasyon Türleri

Motivasyon genel olarak içsel ve dışsal motivasyon şeklinde sınıflandırılmaktadır (Afzal, Ali, Hamid ve Khan, 2010).

### 2.8.1. İçsel Motivasyon

Bireylerin davranışlarını oluşturan dışsal bir etki olmadan yapılacak işin bireyin kendisini motive etmesi olarak ifade edilebilir (Ersarı ve Naktiyok, 2012). Aynı zamanda içsel motivasyon bireysel amaçlara ulaşmak arzusuyla meydana gelen enerji olarak tanımlanabilir (Aydın ve Ertürk, 2017).

İçsel motivasyonda kişi için önemli ve büyük ödül başarıya ulaşma duygusudur (Avşar, 2014). Çalışanların yaptıkları işlerde yeteneklerini ortaya çıkarmalarını sağlayan kaynak içsel motivasyon olarak ifade edilebilir (Gök, 2020). İçsel motivasyon araçlarının dışsal motivasyon araçlarına göre daha fazla etkiye sahiptir (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007). Eğer bir birey yaptığı işten zevk ve keyif alıyorsa, bu birey kendisini motive etmek konusunda güçlüdür (Gök, 2020).

### 2.8.2. Dışsal Motivasyon

Kişilerin içinde bulunduğu çevre ve yaptıkları işler dışsal motivasyonun kaynağını oluşturmaktadır (Ertürk, 2016). Dışsal motivasyon sosyal ve örgütsel olmak üzere iki boyutta açıklanmaktadır. *Sosyal motivasyon*, yardımseverlik, arkadaşlık, sağlanan manevi destek olarak ifade edilirken *örgütsel motivasyon*, adaletli ücret dağıtımı, iş güvencesi, ikramiyeler ve ortamdaki kaynakların yeterliliği olarak ifade edilir (Ersarı ve Naktiyok, 2012).

Dışsal motivasyon üreten bireye, yaptığı çalışma sonucunda sunulan maddi ödüller ya da yöneticileri aracılığı ile verilen manevi ödüllerin sağladığı güç olarak ifade edilmektedir (Deci ve Gagne, 2015).

### 2.8.3. Yazma Motivasyonu

Yazma motivasyonu, yazma yeteneği olan ya da olmayan öğrencilerin yazma sonuçlarında önemli rol oynayan faktörlerden biridir (Pajers, 2003). Yazma becerisine sahip olabilmeleri ve geliştirebilmeleri için öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları (yaza hızı, yazma başarısı) kapatmak amacıyla yazma motivasyonlarının desteklenmesi gerekmektedir (Brouwer, 2012). Gerekli çalışmalar ve etkinlikler yapılarak öğretimde motivasyonun düzeyini artırmak mümkündür (Liu ve Wang, 2008: 396). Öğrenme ortamında öğrencilerin öğretmenler tarafından öğrenmeye karşı güdülenmesi yazma motivasyonu için çok

önemlidir (Başer ve Ersoy, 2010). Bu durumda öğrencilerin öğrenme motivasyonları desteklenirse yazma kapasitesini kullanma başarıları da artırılabilir.

Motivasyon “istekleme, güdüleme” anlamında kullanılan bir kavramdır (TDK, 2022). Bireyler yaşamlarında amaçlarına ulaşabilmek için istek duygusuna sahip olmalıdır ve gereken davranışlara yönelik itici gücünün bulunması için aktif bir çaba gerekir. Yazma eyleminin de sağlıklı gerçekleşebilmesi için güdülenmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Flower ve Hayes, 1981).

Yazmanın psikolojik ve bilişsel boyutlarının araştırılmaya başladığı dönemlerde duyuşsal boyut için yeterince çalışmaya rastlanmamış ve yazma motivasyonunun çevresel bir faktör olduğu ele alınmıştır (Boscolo ve Hidi, 2006). Hull ve Rose’a (1989) göre, yazı ve biliş arasında karmaşık bir ilişki olduğu ve en önemli noktalarından birinin ise yazma motivasyonu olduğunu belirtilmiştir.

Öğrencilerin motivasyonlarını artırmada Eggen ve Kauchok’ e göre (2001) dört faktör önem taşımaktadır. Bunlar:

- Kendini Düzenleyici Öğrenci: Amaçlarını belirler ve ihtiyacı olan stratejileri kullanır,
- Öğretmen Karakteristiği: İstekli ve coşkulu olan öğretmen öğrencilerin motivasyonlarını destekler,
- Okul ve Sınıf Ortamı: Öğrenme ortamının heyecan verici olması, sunduğu imkanların yeterli ve problemleri çözmede etkili olması, sınıfın düzenli ve güven verici olması öğrencilerin başarılarını artırmalarına imkân sağlar,
- Öğretimsel Değişkenler: Öğrencilerin aktif öğrenme ortamlarında zihinsel yapılarını destekleyen çalışmalar yapılması motivasyonlarına olumlu katkı sunar (akt. Çelik, 2003).

Boscolo ve Hidi’ye (2006) sosyal-yapılandırmacı yaklaşımla yazma eylemi bilişsel bir eylemden çok kültürel bir faaliyet olarak ifade edilmektedir. Bu durumda yazma motivasyonu, yazma eyleminin anlamlı olması açısından önem taşımaktadır.

Bruning ve Horn (2000), öğrencilerin yazma motivasyonlarını etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır (akt. Zelzele, 2022).

- Öğrencilerin yazma eylemi için olumlu inançlara sahip olması,
- Açık ve gerçekçi yazma hedefleri oluşturması,
- Yazma eylemi için gerekli içeriklerde desteklenmesi,

- Yazma eylemi için olumlu duygular geliştireceği bir sınıf ortamına sahip olması.

Yazma eylemi yeni metinler üretmeyi ifade etmektedir. Yazma eylemi bu açıdan gerekli miktarda çevresel kaynaklı bilgi ve önbilgilerle desteklenerek geliştirilmelidir (Nolen, 2003).

McCombs'a göre (1991) öğrencilerin öğrenmeye yeterince motive olabilmeleri için;

- Aldıkları eğitimin amaçlarına uygun olması,
- Gereken yeterlilik ve yeteneklere sahip olması,
- Sorumluluğun kendisine ait olduğunun farkında olması,
- Öz düzenleme becerilerini geliştirmesi,
- Ruh halini ve öğrenmesini etkileyecek duyguları kontrol edebilmesi,
- Gereken performansları sergileyebilmeleri gerekmektedir.

## 2.9. İlk Yazma ve Motivasyon İlişkisi

İlk yazma, birçok çocuğun hayatındaki önemli bir kilometre taşıdır. Yazı yazmak, çocukların düşüncelerini ifade etmelerine, öğrenmelerine ve okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak, ilk yazmada motivasyonun önemi de oldukça büyüktür. Çocukların yazma becerilerini geliştirmek için öncelikle yazmaya istekli olmaları gerekmektedir. İlk yazmada motivasyon, çocuğun kendine güveni ve ilgisi ile doğrudan ilişkilidir. Eğer bir çocuk yazmaya ilgi duymuyorsa, yazma becerilerini geliştirmekte zorlanacaktır. Bu nedenle, çocukların yazma konusunda istekli olmalarını sağlamak için, öğretmenlerin ve ebeveynlerin rolü büyüktür (Graham ve Harris, 2005). Ayrıca, ilk yazmada fiziksel özellikler de motivasyonu etkileyebilmektedir. Örneğin, doğru kalem tutuşu, kâğıdın doğru pozisyonda tutulması ve rahat bir oturma pozisyonu, çocukların yazma konusunda rahat hissetmelerine ve dolayısıyla yazmaya karşı motivasyonlarının artmasına yardımcı olabilir. Buna karşılık, fiziksel olarak rahatsız edici bir yazma ortamı, çocukların motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Motivasyon aynı zamanda, yazma becerilerini geliştirmek için gereken düzenli pratik yapmayı da etkilemektedir. Eğer bir çocuk yazmaya karşı isteksiz ise, yazma becerilerini geliştirmek için gereken düzenli pratik yapmaya da istekli olmayacaktır. Bu da yazma becerilerini geliştirme sürecini yavaşlatabilir. İlk yazmada motivasyon ve fiziksel özellikler arasında önemli bir ilişki vardır. İlk yazmada doğru fiziksel özelliklerin sağlanması ve çocukların yazmaya karşı istekli olmalarının teşvik edilmesi, çocukların yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu

nedenle, öğretmenlerin ve ebeveynlerin, çocukların yazmaya karşı istekli olmalarını sağlamak için çaba göstermeleri önemlidir (Lonigan ve Puranik, 2012).

## 2.10. Kaygı – Öğrenme – Motivasyon Arasındaki İlişki

Kaygı, motivasyon ve öğrenme ile ilgili farklı çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Cüceloğlu (1997) ve Gall (2006) araştırmalarında kaygı ile öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptıkları çalışmada çok düşük ve çok yüksek seviyede hissedilen kaygının öğrenmede verimliliği olumsuz etkilediğini, ancak orta seviyede kaygı yaşamının öğrenmede yüksek verimliliğe ulaştırdığını ifade etmektedir (akt. Çakır, 2010). Benzeri yapılan çalışmalarda da kaygının belirli bir düzeyde öğrencilerin performansını olumlu etkilediğini, güdülenme için gereken enerjiyi verdiğini ve karşısına çıkabilecek tehlikeler için önlem almayı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Işık, 1996). Bu durumda araştırmalarda elde edilen sonuçlar öğrencilerin yazma sürecini öğrenmelerinde kaygıyı orta düzeyde yaşamalarında bir sakınca olmadığı, verimliliğe katkı sağladığı ve güdülenme olarak da ifade edilen motivasyonu güçlendirdiği şeklinde özetlenebilir.

Yazma motivasyonunu geliştirmek ve öğrencilerde güdülenmeyi artırmak için Bruning ve Horn (2000), dört koşula önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu koşullar:

- Öğrencilerin yazma sürecine ilişkin inançlarını besleme,
- Öğrencilerin güvenilir yazma hedefleri oluşturmalarını destekleme,
- Yazma için destekleyici bir bağlam sağlama,
- Yazma için duygusal bir çevre oluşturma şeklinde sıralanmıştır.

Öğrencilerin bir davranış değişikliği gerçekleştirebilmeleri için onları istekli hale getiren şey olarak tanımlanan motivasyon öğrenme ile yakından ilişkilidir (Cengiz, 2009). Bu durumda öğrencilerin yazma başarısını artırmak için yazma motivasyonlarını da artırmaya önem verilmelidir. Öğrencilerin aldıkları eğitimde yüksek düzeyde fayda sağlayabilmeleri için motivasyona önem verilmeli ve öğrenme sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır (Fidan, 2012). Olumlu tutum, öğrenme için gerekli olan isteğin yanında motivasyonu etkileyen faktörlerden biridir ve öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları üç gruba ayrılmaktadır. Başarıdan kaçınan, başarıya odaklı ve başarısızlığı kabul eden şeklinde üç grup halinde ayrılan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerinde farklılıklar görülmektedir (Aydemir, t.y.).

Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine istekle katılabilmesi ve sorumluluklarını yerine getirmesi için gerekli olan okul ortamı, okul ve öğretmenler tarafından sağlanmalıdır. Bir öğrenci okula karşı olumlu tutum geliştirmiş bir şekilde öğrenme ortamından keyif alıyorsa ve yeterli motivasyona sahip olması durumunda yaşadığı orta düzeyde kaygıyla birlikte yazma öğrenme süreci sağlıklı ilerlemektedir şeklinde özetlenebilir. Öğrencilerin yazma öğretimi sürecinde yazma kaygılarını orta düzeyde tutacak etkinliklerin planlanarak uygulanması ve yazma motivasyonlarının yükseltilmesi durumunda yazı yazma sürecine ilişkin öğrenme verimliliğine de olumlu katkı sağlanabilmektedir (Fidan, 2012).

Kaygı, öğrenme sürecinde önemli bir faktördür. Öğrenciler, yeni bir beceri öğrenirken veya bir sınav veya performans gösterisi gibi değerlendirmelere tabi tutulurken kaygı yaşayabilirler. Ancak, kaygı düzeyi çok yüksek olduğunda, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Yoğun kaygı, dikkat dağılmasına, konsantrasyon eksikliğine, bellek sorunlarına ve zihinsel engellere neden olabilmektedir. Öğrenci, kaygıyla meşgul olduğu için dikkatini öğrenmeyle ilgili faaliyetlere odaklayamaz ve bilgileri etkili bir şekilde işleyemez. Dolayısıyla, kaygının azaltılması veya yönetilmesi, öğrenme sürecini geliştirmek için önemlidir (Çakır, 2010).

Kaygı, aynı zamanda motivasyonu etkilemektedir. Yüksek düzeyde kaygı, motivasyonu azaltabilir ve öğrenmeyle ilgili görevlere olan ilgiyi düşürebilmektedir. Kaygı düzeyi arttıkça, öğrencilerin başarısızlık korkusu ve performans endişesi de artabilmektedir. Bu durumda, öğrenciler öğrenme görevlerinden kaçınma eğiliminde olabilir veya görevlere karşı ilgisizlik gösterebilir. Motivasyon, öğrenme sürecine aktif katılım için kritik bir faktördür. Motive olmuş öğrenciler, daha fazla çaba gösterme, öğrenme sürecine aktif katılım sağlama ve hedeflerine ulaşma konusunda daha istekli olma eğilimindedir. Motive edilen öğrenciler, daha iyi öğrenme stratejilerini kullanma, derinlemesine düşünme, bilgileri daha etkili bir şekilde anlama ve hatırlama gibi becerileri geliştirmeye daha yatkındır. Motivasyon, öğrencilerin zorluklarla karşılaştığında pes etmek yerine daha fazla çaba sarf etmelerini sağlar ve böylece öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler (Çakır, 2010). Yeterli düzeyde kaygı, öğrencilerin dikkatlerini ve performanslarını artırabilmektedir. Öğrenciler, biraz kaygı hissederek daha uyarılmış olabilirler ve daha iyi performans gösterebilirler. Ancak, aşırı kaygı, öğrencilerin dikkatlerini dağıtır ve öğrenme sürecini olumsuz etkilediği için kaygı düzeyinin kontrol altında tutulması önemlidir. Bunun yanı sıra, motivasyon da kaygıyı etkileyebilir. Yüksek motivasyona sahip olan öğrenciler, kaygıyla başa çıkma becerilerini geliştirme ve zorlukları aşma konusunda daha güçlüdürler. Motive edilen

öğrenciler, öğrenme sürecine daha istekli bir şekilde katılır, daha yüksek bir özgüvene sahip olur ve daha az kaygı yaşarlar (Cengiz, 2009).

Kaygı, öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişki karmaşık bir döngü şeklinde çalışmaktadır. Kaygı düzeyi arttıkça, motivasyon azalabilir ve öğrenme süreci olumsuz etkilebilir. Bunun sonucunda, öğrenme başarısı düşebilir, öğrenciler daha az motive olabilir ve kaygıları daha da artabilir. Öte yandan, düşük kaygı düzeyi ve yüksek motivasyon, öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler. Öğrenciler, daha az stresli bir ortamda öğrenmeye odaklanır, daha fazla çaba gösterir ve daha iyi sonuçlar elde eder. Başarı ve olumlu deneyimler, motivasyonu artırırken, daha yüksek motivasyon da öğrenme sürecini destekler ve kaygıyı azaltır. Bu nedenle, eğitim ortamlarında öğrencilerin kaygı düzeylerini yönetme ve motivasyonlarını artırma stratejilerine odaklanmak önemlidir. Öğrencilere kaygıyla başa çıkma becerileri öğretmek, güven oluşturmak, hedefler belirlemek, olumlu geribildirim sağlamak ve ilgi çekici, etkileşimli öğrenme ortamları sunmak, kaygıyı azaltmaya ve motivasyonu artırmaya yardımcı olabilir. Ayrıca, öğrencilere öğrenme sürecinde destek sağlayacak kaynakları kullanmaları için fırsatlar sunmak da önemlidir. Böylece, kaygı düzeyi uygun bir seviyede tutulurken, öğrencilerin motivasyonu ve öğrenme başarısı artırılabilir (Fidan, 2012).

## **2.11. İlgili Araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde ayrı olarak kaygı, motivasyon ve kalem şekilleri ile ilgili birçok çalışma yapılmış olsa da yazmada kullanılan araçların kaygı ve motivasyon üzerindeki etkisine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmaya kaynaklık etmesi açısından ilgili değişkenlerle yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

### **2.11.1. Yazma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar**

Takımcıgil (2014) yaptığı çalışmada, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazma motivasyonu ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, dördüncü sınıfta okuyan 216 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin yazma motivasyonu ile hikâye yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, hikâye yazma becerileri incelendiğinde kız öğrencilerin erkeklere göre daha iyi yazdığı görülmüştür. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan kız öğrencilerin de erkeklere göre daha başarılı hikâyeler yazdığı tespit edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde sosyoekonomik düzeyin

anlamli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin yazma motivasyonları üzerinde anlamli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır, bu bağlamda kız öğrencilerin yazma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Güneşer Kurt (2023) tarafından yapılan “ Dramanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma, Yazma Kaygısı ve Motivasyonuna Etkisi” adlı çalışmada ilkokul dördüncü sınıfta okuyan 32 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar yaratıcı drama uygulamalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini artırdığı görülmüş. Ayrıca yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerdeki yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğu görülmüş. Buna karşın yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin yazma motivasyonu üzerinde anlamli bir etkisinin olmadığı tespit edilmiş.

Lam ve Law (2010) öğretim uygulamalarının öğrencilerin yazma motivasyonu ve performansıyla ilişkisini araştırmıştır. Araştırmada, Hong Kong'da altı stajyer öğretmen ve öğrencileri yer almıştır. Öğretmenler, üç dönem boyunca öğrencilere açıklayıcı kompozisyon yazmayı öğretmiştir. Öğrenciler yazmayı tamamladıktan sonra bir anket doldurarak yazma motivasyonlarını ve öğretim yöntemiyle ilgili algılarını belirlemişlerdir. Öğrencilerin motivasyonu ile yazma performansını etkileyen öğretim uygulamaları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sonuçlar öğretmenlerin yazma stratejilerine yönelik motivasyonlarının artmasıyla öğrencilerin de daha fazla motive olduklarını ortaya koymuştur. Daha fazla motive olan öğrencilerin daha iyi yazma performansı sergiledikleri tespit edilmiştir.

Pajers (2003) yaptığı çalışmada, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramındaki öz-yeterlilik bileşenlerinin akademik alandaki yazma çalışmalarına katkısını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, akademik alandaki yazma öz-yeterlilik, motivasyon yapıları ve yazma sonuçları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, öğrencilerin yazma kapasitelerine olan inançlarının, yazma motivasyonlarının yanı sıra yazma süreçlerini de etkilediğini göstermektedir.

Bozgün (2021) tarafından yapılan “İlkokul Öğrencilerinin Okuma-Yazma Motivasyonunda Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim Ve Okulda Öznel İyi Oluşun Rolü” adlı çalışmada Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir il merkezinin şehir merkezi, köy ve beldelerinde öğrenim gören 582 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden veri toplanmış. Araştırma sonunda sosyal-duygusal gelişim; okuma-yazma motivasyonu, azim ve okulda öznel iyi oluş ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkili olduğu, azim ve okulda öznel iyi oluş da okuma-yazma motivasyonu ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkili olduğu, sosyal-duygusal

gelişim ile okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşun tam aracı rolü bulunduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre; okul öncesi eğitim alanların almayan öğrencilere göre; günlük çok kitap okuyan öğrencilerin biraz okuyan ve hiç okumayanlara göre sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösterdiği, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ve günlük çok kitap okuyan öğrencilerin biraz okuyan ve hiç okumayanlardan okuma-yazma motivasyonu düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiş.

### **2.11.2. Yazma Kaygısı ile İlgili Araştırmalar**

Akkaymak (2023) tarafından yapılan “Mektup Arkadaşlığı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarına ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde yer alan MEB’e bağlı iki ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören 110 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmanın yazma kaygısına ilişkin sonuçlarında, mektup arkadaşlığı yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin yazma kaygılarının anlamlı bir biçimde azaldığı görülmüştür. Yaratıcı yazma becerilerine ilişkin sonuçlarında ise mektup arkadaşlığı yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiş ve sonuç olarak göre araştırma sürecinde uygulanan mektup arkadaşlığı yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını azalttığı ve yaratıcı yazma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiş.

Bozgün (2022) tarafından nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılarak yapılan “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygıları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada, uygun örneklem yöntemiyle seçilen 365 ilkokul öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının yüksek olmadığı ve okumanın yazma kaygılarının giderilmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Karaçay (2021) tarafından yapılan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi” adlı çalışmada Marmaris İlçesindeki MEB’e bağlı ilkokulların 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 359 ilkokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "Yazma Süreci", "Paylaşma", "Ön Yargı" ve "Değerlendirme" alt boyutlarında ortalamanın altında bir kaygı durumu yaşadıkları, öğrencilerin yazma kaygıları ile cinsiyet ve okul öncesi eğitimi alma değişkenleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı, okul türü değişkeni ile öğrencilerin yazma kaygılarının ölçek genelinde ve ölçeğin "Paylaşma" alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş. Bunun dışında öğrencilerin yazma çalışmaları yapmada ve

yazdıklarını başkaları ile paylaşmada istekli oldukları, yazmaya ilişkin olumlu duygular içerisinde oldukları sonuçlarına da ulaşılmış.

Katrancı ve Temel (2019) tarafından yapılan “İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada 810 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin orta, bilgilendirici metin yazma becerilerinin düşük düzeyde olduğu; öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin ebeveynlerin öğrenim durumuna ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak cinsiyet, günlük tutma durumu ve okunan kitap sayısı değişkenlerinin yazılı anlatım becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Yazmaya yönelik tutumun öğrencilerin cinsiyetine, ebeveynlerinin öğrenim durumuna, günlük tutma durumuna ve okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yazmaya yönelik kaygının öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim durumuna, okudukları kitap sayısına ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; cinsiyetin ve günlük tutma durumunun yazma kaygısı üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; öyküleyici metin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasında ilişki olmadığı; bilgilendirici metin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasında ilişki olmadığı; yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasında ise anlamlı düzeyde, ters yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özber (2019) tarafından yapılan “Yaratıcı Drama Yöntemleriyle Oluşturulmuş Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Kaygısı, Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Öz Yeterliliğine Etkisi” adlı çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma örneklemini toplam 22 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama teknikleriyle oluşturulan yazma çalışmalarlarıyla öğrencilerin yazma kaygısı, yazma öz yeterliliği ve yazmaya yönelik tutum ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca okunan kitap sayısı ile yazma kaygısı, yazma öz yeterliliği ve yazmaya yönelik tutum arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ise öğrencilerin sürece yönelik görüşleri, keyif alma durumları, değişim ve öneri temaları altında toplanmıştır.

### 2.11.3. Yazma Araçları ile İlgili Araştırmalar

Calp (2014) tarafından yapılan “Farklı Yaş Aralığındaki Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Yazma, Kalem Tutma, Derse Katılma ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması” adlı çalışmada tarama modeline dayalı betimsel bir durum çalışması yapılmıştır. Çalışma 38 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ve 19 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Çalışma sonucunda 60-71 aylık öğrenciler ile 72-84 aylık öğrenciler arasında derse katılım açısından bir farklılığının olmadığı, yazı kalitesi ve yazma becerisinin, bazı öğrenci çiftlerinde büyük olan öğrencinin lehine, bazı öğrenci çiftlerinde ise küçük öğrencinin lehine daha iyi olduğu, kalemi doğru tutma noktasında her iki gruptan eşit sayıda öğrencinin düzeltilmeye muhtaç problemleri olduğu, yaşça büyük olan çocukların toplam okuma becerisi puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Akademik başarı incelendiğinde ise yaşça büyük olan öğrencilerin toplam puanının yaşça küçük öğrencilerden 2 puan fazla olmasına karşın öğrenci çiftlerinin yarıdan fazlasının sınıftaki başarı düzeyinin aynı ya da birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Halıcı (2019) tarafından gerçekleştirilen “Kalem Şeklinin İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hizina Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmada toplamda 419 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul öğrencilerinin en hızlı yuvarlak kalemle yazdığı, ikinci sırada üçgen kalemle yazdığı ve en yavaş olarak altıgen kalemle yazdığı görülmüştür.

Aksu (2019) tarafından yapılan “Kalem Tutuş Aparatının İlkokul Öğrencilerinin Kalem Tutuşlarına Etkisi” adlı çalışmada toplam 129 ilkokul birinci sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenciler aparat kullandıklarında T1 (tripot tutuş) şeklinde kalem tutan öğrenci sayısı 10 (8%)’den 81 (63%)’e çıkmıştır.

Temur (2019) tarafından yapılan “İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Kalem Tutma Şekilleri ile Kavrama ve Sıkıştırma Kuvvetlerinin Betimlenmesi” adlı çalışmada Ankara il merkezinde özel bir okulda okuyan 79 birinci sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmada; öğrencilerin işaret parmaklarını doksan derecelik açının altında tutanların oranı araştırmaya katılanların yarıdan fazlasını oluşturdukları, öğrencilerin % 60’ı ön kol pozisyonu 45 dereceye kadar dışa dönük bir biçimde ayarladıkları, öğrencilerin 4/5’i kalemi baş ve işaret parmağı ile kavradıkları, öğrencilerin % 63’ü başparmağını kalem üzerinde konumlandırmadıkları, öğrencilerin yarısı kalemi orta noktadan kavırken, % 38.5’nin de üst noktadan kavradığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte birinci sınıf öğrencilerinin

kavrama ve sıkıştırma kuvvetleri erkekler lehine yazma hızı ise kızlar lehine cinsiyete dayalı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiş.

Aksu ve Ayvaz Can (2018) tarafından yapılan “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Öğrenimi Sürecinde El Tercihlerini, Oturuş Ve Defter Pozisyonlarını, Kalem Tutuş Biçimlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada Sakarya İli Hendek İlçesinde ilkokul 1. sınıfta öğrenim gören 99 ilkokul birinci sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun sağ elini tercih ettikleri, yarısına yakınının yazarken doğru oturduğu, çok azının doğru kâğıt pozisyonunda yazdığı, yarısından fazlasının kalemi doğru tuttuğu belirlenmiş.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmanın problemleri, araştırmada kullanılan veri toplama kaynakları, verilerin analizi, Yazma Kaygısı ve Yazma Motivasyonuna ilişkin betimsel analiz ve normal dağılım varsayımı detaylı olarak anlatılmıştır.

#### 3.1.Araştırma Modeli

Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı deneysel deneme desenlerinden eşitlenmemiş kontrol grubu modeli kullanılmıştır. Deney-kontrol gruplu çalışmalar ön test ve son test kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Deney grubu, bağımsız değişkenin uygulandığı gruptur. Kontrol grubuna ise bağımsız değişken uygulanmamaktadır (Karasar, 2009). Yapılan çalışmada bağımsız değişken ergonomik kalemlerdir. Bağımlı değişken ise Yazma Kaygısı ve Yazma Motivasyonudur. Yazma araçları bağımsız değişken olarak neden-sonuç ilişkisinde “neden” durumundadır. Bağımlı değişken üzerindeki etkisi ele alınmaktadır.

Ön test, bağımlı değişkenin müdahale öncesi ölçülmesidir. Son test ise bağımlı değişkenin müdahale sonrasında ölçülmesiyle gerçekleştirilmektedir. Böylelikle müdahale, yani yazma araçlarının varlığı ve yokluğunda durumun karşılaştırılabilmesi mümkün olmaktadır.

#### 3.2.Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 olmak üzere toplamda 36 öğrenciden oluşmaktadır. 2021-2022 öğretim yılında; Antalya ilinden seçilmiş Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okulunda öğrenim gören kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan ilköğretim 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

### 3.3. Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırma kapsamında öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemek için Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. 3'lü likert tipinde değerlendirilmekte, dört faktör (Yazma Süreci, Paylaşma, Değerlendirme ve Ön Yargı ) ve 20 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçek geneli için ,91; ölçeğin alt boyutlarına yönelik Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .74 ile .86 arasındadır.

### 3.4. Yazma Motivasyonu Ölçeği

Araştırma kapsamında öğrencilerin yazma motivasyonlarını belirlemek için Öztürk (2013) tarafından geliştirilen Yazma Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde değerlendirilmekte, beş faktör ( Bana çok uygun, Bana uygun, Kararsızım, Bana uygun değil, Bana çok uygun değil ) ve 22 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçek geneli için ,81; ölçeğin alt boyutlarına yönelik Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .79 ile .82 arasındadır.

### 3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmada, 18 haftalık ilk okuma ve yazma sürecinin 9. haftasına kadar hem deney hem de kontrol grubu yazma öğretimi sırasında standart kurşun kalemler kullanmıştır. 9. haftadan sonra hem deney hem de kontrol grubunun yazma kaygı ve motivasyonlarını belirlemek amacı ile Katrancı (2018) tarafından hazırlanan YKÖ (Yazma Kaygısı Ölçeği) ön test ve Öztürk (2013) tarafından hazırlanan YMÖ (Yazma Motivasyon Ölçeği) ön test uygulanmıştır. Ardından deney grubu öğrencilerine yazma eylemi sırasında kullanmaları için ergonomik kalemler verilirken kontrol grubu öğrencileri bu süreçte standart kurşun kalemleri kullanmaya devam etmiştir ve bu süreç de 9 hafta sürmüştür. Bu sürecin sonunda her iki gruba da YKÖ ve YMÖ son testler ve ardından araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu uygulanmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce AYSE üzerinden Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Sayı:E-98057890-20-36847044, Tarih:12.11.2021) (EK 2)

### 3.6. Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler SPSS IBM programı ile yapılmıştır. İlk olarak Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Motivasyon Ölçeğine yönelik verilerin normalliği için Shapiro-Wilk test sonuçları ve çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Motivasyon Ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Normal dağılım gösteren değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında Bağımsız Gruplar t testi kullanılırken grupların ön test- son test karşılaştırmalarında Bağımlı Gruplar t testi kullanılmıştır. Yazma kaygısı ön testinde anlamlı farklılık çıkmasından dolayı çalışmanın sonucunu etkilememesi için ön testleri kontrol altında tutup Kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Görüşme sorularından elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla elde edilen veriler, dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Miles ve Huberman, 1994). Öğrencilerin görüşleri K1-K2-K3...K36 şeklinde kodlanmıştır. İlgili veriler sunulurken kendi isimleriyle değil, kod adlarıyla sunulmuştur. K1-K18 arası deney grubu, K19-K36 arası kontrol grubu öğrencileridir.

Veriler analiz edilmeden önce Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ) ve alt boyutları; Yazma Motivasyon Ölçeği (YMÖ) ve alt boyutları ön test-son test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için deney ve kontrol grubunda örneklem sayısının 50'den az olmasından dolayı Shapiro-Wilk test sonuçları incelenmiştir (Kalaycı 2016). Test sonuçlarına ait sonuçlar Tablo 3.1 ve Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

**Tablo 3. 1** Shapiro-Wilk Test Sonuçları (Yazma Kaygısı)

Ölçek	Grup	İstatistik	Df	p
Yazma Kaygısı Ön Test	Deney	,903	18	,064
	Kontrol	,970	18	,792
Yazma Süreci Ön Test	Deney	,750	18	<b>,001</b>
	Kontrol	,868	18	<b>,017</b>
Paylaşma Ön Test	Deney	,957	18	,544
	Kontrol	,899	18	,055
Ön Yargı Ön Test	Deney	,860	18	<b>,012</b>

	Kontrol	,849	18	<b>,008</b>
	Deney	,901	18	,060
Değerlendirme Ön Test	Kontrol	,935	18	,237
	Deney	,552	18	<b>,001</b>
Yazma Kaygısı Son Test	Kontrol	,903	18	,065
	Deney	,946	18	,366
Yazma Süreci Son Test	Kontrol	,951	18	,440
	Deney	,552	18	<b>,001</b>
Paylaşma Son Test	Kontrol	,937	18	,260
	Deney	,920	18	,129
Ön Yargı Son Test	Kontrol	,982	18	,971
	Deney	,903	18	,065
Değerlendirme Son Test	Kontrol	,911	18	,090

**Tablo 3. 2. Shapiro-Wilk Test Sonuçları (Yazma Motivasyonu)**

Ölçek	Grup	istatistik	Df	p
	Deney	,811	18	<b>,002</b>
Yazma Motivasyon Ön Test	Kontrol	,791	18	<b>,001</b>
	Deney	,879	18	<b>,025</b>
Yazıya Karşı Olumlu Tutum Ön Test	Kontrol	,865	18	<b>,015</b>
	Deney	,899	18	,055
Sahip Olunan Amaç Ön Test	Kontrol	,865	18	<b>,015</b>
	Deney	,875	18	<b>,021</b>
Yazıya başarısızlık yükleme Ön Test	Kontrol	,865	18	<b>,015</b>
	Deney	,923	18	,146
Yazının Paylaşılması Ön Test	Kontrol	,941	18	,306
	Deney	,764	18	<b>,001</b>
Yazmaya Karşı Çaba Ön Test	Kontrol	,893	18	<b>,043</b>
	Deney	,800	18	<b>,002</b>
Yazma Motivasyon Son Test	Kontrol	,879	18	<b>,025</b>

Yazıya Karşı Olumlu Tutum Son Test	Deney	,662	18	<b>,001</b>
	Kontrol	,903	18	,065
Sahip Olunan Amaç Son Test	Deney	,868	18	<b>,017</b>
	Kontrol	,952	18	,462
Yazıya başarısızlık yükleme Son Test	Deney	,879	18	<b>,025</b>
	Kontrol	,969	18	,780
Yazının Paylaşılması Son Test	Deney	,954	18	,493
	Kontrol	,959	18	,590
Yazmaya Karşı Çaba Son Test	Deney	,927	18	,171
	Kontrol	,958	18	,554

Tablo 3.1 ve Tablo 3.2'ye göre analiz sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yazma kaygısı ve alt boyutlarının; Yazma Motivasyon ve alt boyutlarının çoğunda verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Ayrıca verilerin çarpıklık(skewness) ve basıklık(kurtosis) değerleri incelenmiştir (Tablo 3.3, Tablo 3.4, Tablo 3.5 ve Tablo 3.6).

**Tablo 3.3. Deney grubu Yazma Kaygısı Çarpıklık ve Basıklık Değerleri**

	Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
Deney	Yazma Kaygısı Ön Test	18	1,301	2,082
	Yazma Süreci Ön Test	18	,885	1,142
	Paylaşma Ön Test	18	,355	-,440
	Ön Yargı Ön Test	18	1,020	2,265
	Değerlendirme Ön Test	18	-,068	-,395
	Yazma Kaygısı Son Test	18	1,234	2,279
	Yazma Süreci Son Test	18	1,285	,881
	Paylaşma Son Test	18	,383	-1,343
	Ön Yargı Son Test	18	2,072	2,849
	Değerlendirme Son Test	18	2,072	2,849

**Tablo 3. 4.** *Deney grubu Yazma Motivasyonu Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Deney	Yazma Motivasyon Ön Test	18	-,272	-,596
	Yazıya Karşı Olumlu Tutum Ön Test	18	,625	-,676
	Sahip Olunan Amaç Ön Test	18	-1,006	,486
	Yazıya başarısızlık yükleme Ön Test	18	-,211	-,255
	Yazının Paylaşılması Ön Test	18	-,206	-,875
	Yazmaya Karşı Çaba Ön Test	18	-,880	1,717
	Yazma Motivasyon Son Test	18	,215	-1,242
	Yazıya Karşı Olumlu Tutum Son Test	18	,213	-1,343
	Sahip Olunan Amaç Son Test	18	-,104	-,635
	Yazıya başarısızlık yükleme Son Test	18	,452	-,389
	Yazının Paylaşılması Son Test	18	-,724	-,481
	Yazmaya Karşı Çaba Son Test	18	-1,362	1,126

**Tablo 3. 5.** *Kontrol Grubu Yazma Kaygısı Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

	Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
Kontrol	Yazma Kaygısı Ön Test	18	-,370	2,319
	Yazma Süreci Ön Test	18	-,391	,132
	Paylaşma Ön Test	18	,421	-,729
	Ön Yargı Ön Test	18	-,614	,725
	Değerlendirme Ön Test	18	-,272	,325
	Yazma Kaygısı Son Test	18	-,118	,074
	Yazma Süreci Son Test	18	-,918	,340
	Paylaşma Son Test	18	1,239	1,737
	Ön Yargı Son Test	18	-,796	-,172
	Değerlendirme Son Test	18	,177	-,346

**Tablo 3. 6. Kontrol Grubu Yazma Motivasyonu Çarpıklık ve Basıklık Değerleri**

Kontrol	Yazma Motivasyon Ön Test	18	,346	1,056
	Yazıya Karşı Olumlu Tutum Ön Test	18	,223	-,093
	Sahip Olunan Amaç Ön Test	18	-,453	-1,414
	Yazıya başarısızlık yükleme Ön Test	18	,121	-,929
	Yazının Paylaşılması Ön Test	18	-,162	-,094
	Yazmaya Karşı Çaba Ön Test	18	-,084	-1,464
	Yazma Motivasyon Son Test	18	-,481	-,280
	Yazıya Karşı Olumlu Tutum Son Test	18	-,309	-1,220
	Sahip Olunan Amaç Son Test	18	-,798	2,526
	Yazıya başarısızlık yükleme Son Test	18	-,265	-1,465
	Yazının Paylaşılması Son Test	18	-,652	-,600
	Yazmaya Karşı Çaba Son Test	18	-,835	,401

Seçer (2015) normal dağılım varsayımının; ‘çarpıklık ve basıklık’ değerleri incelenerek değerlendirilmenin daha doğru bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Moors (1986), Hopkins ve Weeks (1990), Meeden ve Groeneveld (1984) ve De Carlo (1997) ‘ya göre bu değerlerin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için makul değerler olarak kabul edilmektedir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

İçsel tutarlılık, ölçme aracının ölçtüğünü varsaydığımız nitelikleri ölçen sorularının kendi içlerinde ne kadar birbirleriyle ilişkili olduklarını ne kadar homojen bir soru grubu oluşturduklarını tespit eder. İçsel tutarlılık, alfa katsayısı (Cronbach’s alfası) hesaplanarak bulunur. Alfa katsayısı, ölçme aracındaki farklı soruların aynı niteliği ölçerken birbirlerini ne kadar tamamladıklarını tespit eder. Bir ölçme aracında alfa katsayısının hesaplanabilmesi için ilgili niteliği ölçen iki veya daha fazla sorunun bulunması gereklidir. Cronbach’s  $\alpha$  katsayısı ile ilgili şu bilgiler verilebilir (Almaçık ve İslamoğlu, 2014:283);

$\alpha$  değeri,

$0,00 \leq \alpha < 0,40$	ise	Güvenilir değil
$0,40 \leq \alpha < 0,60$	ise	Düşük güvenilirlikte
$0,60 \leq \alpha < 0,80$	ise	Oldukça güvenilir
$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$	ise	Yüksek güvenilirdir.

**Tablo 3. 7. Güvenilirlik Analizi Bulguları**

Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
<b>Yazma Kaygısı</b>	,943	20
<i>Yazma Süreci</i>	,872	7
<i>Paylaşma</i>	,765	5
<i>Ön Yargı</i>	,869	5
<i>Değerlendirme</i>	,891	3
<b>Yazma Motivasyonu</b>	,851	22
<i>Yazıya Karşı Olumlu Tutum</i>	,907	9
<i>Sahip Olunan Amaç</i>	,875	4
<i>Yazıya başarısızlık yükleme</i>	,846	3
<i>Yazının Paylaşılması</i>	,691	3
<i>Yazmaya Karşı Çaba</i>	,773	3

Tablo 3.7. incelendiğinde Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutları; Yazma Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha değerleri görülmektedir. Yazma Kaygısı Ölçeği için 0,943, yazma süreci için 0,872, ön yargı için 0,869, değerlendirme için 0,891'dir ve paylaşma alt boyutu için ise 0,765 olarak hesaplanmıştır.

Yazma Motivasyon Ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,851, yazıya karşı olumlu tutum için 0,907, yazıya başarısızlık yükleme için 0,846, sahip olunan amaç için 0,875, yazının paylaşılması için ise 0,691 olarak hesaplanmıştır.

İki ölçeğin tüm alt faktörlerine ait Cronbach Alpha değerleri, önerilen değer olan 0,60'ın üzerindedir. Cronbach Alpha değerinin 0,70 üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Ancak madde sayısı az olduğu durumlarda bu sınır 0,60 ve üstü olarak da kabul edilebilmektedir (Çinko, Sipahi ve Yurtkoru, 2013).

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygı ölçeği (YKÖ) ve alt boyutları; yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu çerçevesinde değişkenlere yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir. Öğrencilerin Yazma kaygısı ve alt boyutlarından aldıkları ön test, son test puanlarının gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız grup t testi ile incelenmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 4.1’de yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin YKÖ ve alt boyutlarından aldıkları ön test, son test puanları , aynı deneklerin tekrarlı ölçümleri, arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı grup t testi ile incelenmiştir. Buna ilişkin bulgulara ise Tablo 4.3’de gösterilmiştir. Öğrencilerin Yazma kaygısı ve alt boyutlarından aldıkları ön test, son test puanlarının gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız grup t testi ile incelenmiştir fakat analiz sonucunda YKÖ ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu da ön test puanlarını kontrol altında tutmak için kovaryans analizi(ANCOVA) yapma ihtiyacı doğurmuştur. Yapılan kovaryans analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 4 1.** *Değişkenlere Yönelik Betimsel Analizi Sonuçları*

	Ölçek	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS
Deney	Yazma Kaygısı Ön Test	18	1,34	2,64	1,76	,33
	Yazma Süreci Ön Test	18	1,29	2,43	1,73	,29
	Paylaşma Ön Test	18	1,20	2,80	1,87	,46
	Ön Yargı Ön Test	18	1,00	3,00	1,67	,48
	Değerlendirme Ön Test	18	1,00	2,67	1,78	,46
	Yazma Kaygısı Son Test	18	1,00	1,52	1,14	,14
	Yazma Süreci Son Test	18	1,00	1,43	1,11	,14

	Paylaşma Son Test	18	1,00	1,80	1,31	,29
	Ön Yargı Son Test	18	1,00	1,40	1,06	,11
	Değerlendirme Son Test	18	1,00	1,67	1,09	,19
Kontrol	Yazma Kaygısı Ön Test	18	1,29	2,56	2,00	,27
	Yazma Süreci Ön Test	18	1,00	2,57	1,83	,40
	Paylaşma Ön Test	18	1,80	2,60	2,18	,26
	Ön Yargı Ön Test	18	1,00	2,60	1,89	,38
	Değerlendirme Ön Test	18	1,00	3,00	2,11	,49
	Yazma Kaygısı Son Test	18	1,19	2,33	1,81	,29
	Yazma Süreci Son Test	18	1,14	2,00	1,75	,26
	Paylaşma Son Test	18	1,40	2,80	1,86	,37
	Ön Yargı Son Test	18	1,00	2,20	1,74	,35
	Değerlendirme Son Test	18	1,00	3,00	1,89	,56

Tablo 4.1. incelendiğinde deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 öğrenci olduğu görülmektedir. Deney grubu yazma kaygısı ön testi ve alt boyutları ortalamaları incelediğinde en yüksek ortalamanın 1,87 ile paylaşma alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise 1,67 ile ön yargı alt boyutu başlığında olduğu görülmektedir. Deney grubu yazma kaygısı son testi ve alt boyutları ortalamaları incelediğinde ise en yüksek ortalamanın 1,31 ile paylaşma alt boyutu başlığında olduğu, en düşük ortalamanın ise 1,06 ile ön yargı alt boyutu başlığında olduğu görülmektedir. Deney grubu yazma kaygısı ön test, son test ve alt boyutlarının standart sapmaları incelendiğinde verilerin ,11 ile ,48 aralığında olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu yazma kaygısı ön testi ve alt boyutları ortalamaları incelediğinde en yüksek ortalamanın 2,18 ile paylaşma alt boyutu başlığında olduğu, en düşük ortalamanın ise 1,83 ile yazma süreci alt boyutu başlığında olduğu görülmektedir. Kontrol grubu yazma kaygısı son testi ve alt boyutları ortalamaları incelediğinde ise en yüksek ortalamanın 1,89 ile değerlendirme alt boyutu başlığında olduğu, en düşük ortalamanın ise 1,74 ile ön yargı alt boyutu başlığında olduğu görülmektedir. Kontrol grubu yazma kaygısı ön test, son test ve alt boyutlarının standart sapmaları incelendiğinde verilerin ,26 ile ,56 aralığında olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.2. Öğrencilerin YKÖ Toplam Ortalama Değerleri ile Bağımsız Grup T Testi Sonuçları**

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Cohen's d
Yazma Kaygısı Ön Test	Deney Grubu	18	1,76	,33	-		
	Kontrol Grubu	18	2,00	,27	2,368	<b>,024</b>	<b>0,79</b>
Yazma Kaygısı Son Test	Deney Grubu	18	1,14	,14			
	Kontrol Grubu	18	1,81	,29	-8,895	<b>,000</b>	<b>2,94</b>
Yazma Süreci Ön Test	Deney Grubu	18	1,73	,29			
	Kontrol Grubu	18	1,83	,40	-,819	,419	
Yazma Süreci Son Test	Deney Grubu	18	1,11	,14			
	Kontrol Grubu	18	1,75	,26	-9,148	<b>,000</b>	<b>3,06</b>
Paylaşma Ön Test	Deney Grubu	18	1,87	,46	-		
	Kontrol Grubu	18	2,18	,26	2,507	<b>,017</b>	<b>0,82</b>
Paylaşma Son Test	Deney Grubu	18	1,31	,29			
	Kontrol Grubu	18	1,86	,37	-4,859	<b>,000</b>	<b>1,65</b>
Ön Yargı Ön Test	Deney Grubu	18	1,67	,48	-		
	Kontrol Grubu	18	1,89	,38	1,544	,132	
Ön Yargı Son Test	Deney Grubu	18	1,06	,11			
	Kontrol Grubu	18	1,74	,35	-7,965	<b>,000</b>	<b>2,62</b>
Değerlendirme Ön Test	Deney Grubu	18	1,78	,46	-		
	Kontrol Grubu	18	2,11	,49	2,121	<b>,041</b>	<b>0,69</b>
Değerlendirme Son Test	Deney Grubu	18	1,09	,19			
	Kontrol Grubu	18	1,89	,56	-5,707	<b>,000</b>	<b>1,91</b>

Tablo 4.2. incelendiğinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YKÖ ve alt boyutlarına verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda yazma süreci ön test ve ön yargı ön test alt boyutları haricinde yazma kaygısı ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ).

**Yazma kaygısı** ön testinde deney grubu öğrencilerinin ( $X=1,76 \pm Ss: ,33$ ) kontrol grubu öğrencilerine göre ( $X=2,00 \pm Ss: ,27$ ) yazma kaygısı toplam ortalama puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer orta olduğu görülmüştür. Yazma kaygısı son testinde ise deney grubu öğrencilerinin

( $X=1,14 \pm Ss:14$ ) kontrol grubu öğrencilerine göre ( $X= 1,81 \pm Ss: ,29$ ) yazma kaygısı toplam ortalama puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Yazma süreci** alt boyutunun ön testinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmezken  $p>.05$ , yazma süreci son test deney ve kontrol grubu toplam ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Deney grubu öğrencilerinin yazma süreci toplam ortalama puanlarının ( $X= 1,11 \pm Ss: ,14$ ) kontrol grubu öğrencilerinin yazma süreci toplam ortalama puanlarından ( $X= 1,75 \pm Ss: ,26$ ) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Paylaşma** alt boyutunun ön testinde deney grubu öğrencilerinin ( $X= 1,87 \pm Ss: ,46$ ) kontrol grubu öğrencilerine göre ( $X= 2,18 \pm Ss: ,26$ ) paylaşma toplam ortalama puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür. Paylaşma son testinde ise deney grubu öğrencilerinin ( $X= 1,31 \pm Ss: ,29$ ) kontrol grubu öğrencilerine göre ( $X= 1,86 \pm Ss: ,37$ ) paylaşma toplam ortalama puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Ön yargı** alt boyutunun ön testinde deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmezken ( $p>.05$ ), son testte istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ( $p<.05$ ). Deney grubu öğrencilerinin ön yargı son test toplam ortalama puanlarının ( $X= 1,06 \pm Ss: ,11$ ) kontrol grubu öğrencilerinin yazma süreci toplam ortalama puanlarından ( $X= 1,74 \pm Ss: ,35$ ) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Değerlendirme** alt boyutunun ön testinde deney grubu öğrencilerinin ( $X=1,78 \pm Ss: ,46$ ) kontrol grubu öğrencilerine göre ( $X= 2,11 \pm Ss: ,49$ ) değerlendirme toplam ortalama puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer orta olduğu görülmüştür. Değerlendirme son testinde ise deney grubu öğrencilerinin ( $X= 1,09 \pm Ss: ,19$ ) kontrol grubu öğrencilerine göre ( $X= 1,89 \pm Ss: ,56$ ) değerlendirme toplam ortalama puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.3.** Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Toplam Ortalama ile Bağımlı Grup T Testi Sonuçları

	Grup		N	$\bar{X}$	SS	t	p	Cohen's d
Yazma Kaygısı	Deney Grubu	Ön Test.	18	1,76	,33	10,215	<b>,000</b>	<b>2,44</b>
		Son Test	18	1,14	,14			
	Kontrol Grubu	Ön Test.	18	2,00	,27	2,274	<b>,036</b>	<b>0,67</b>
		Son Test	18	1,81	,29			
Yazma Süreci	Deney Grubu	Ön Test.	18	1,73	,29	9,475	<b>,000</b>	<b>2,72</b>
		Son Test	18	1,11	,14			
	Kontrol Grubu	Ön Test.	18	1,83	,40	,798	,436	
		Son Test	18	1,75	,26			
Paylaşma	Deney Grubu	Ön Test.	18	1,87	,46	6,430	<b>,000</b>	<b>1,45</b>
		Son Test	18	1,31	,29			
	Kontrol Grubu	Ön Test.	18	2,18	,26	3,070	<b>,007</b>	<b>1,00</b>
		Son Test	18	1,86	,37			
Ön Yargı	Deney Grubu	Ön Test.	18	1,67	,48	6,258	<b>,000</b>	<b>1,75</b>
		Son Test	18	1,06	,11			
	Kontrol Grubu	Ön Test.	18	1,89	,38	1,473	,159	
		Son Test	18	1,74	,35			
Değerlendirme	Deney Grubu	Ön Test.	18	1,78	,46	7,547	<b>,000</b>	<b>2,15</b>
		Son Test	18	1,06	,11			
	Kontrol Grubu	Ön Test.	18	2,11	,49	2,716	<b>,015</b>	<b>0,86</b>
		Son Test	18	1,74	,35			

Tablo 4.3. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı son test ,yazma süreci son test paylaşma son test, önyargı son test, değerlendirme son test puanlarının, yazma kaygısı ön test ,yazma süreci ön test paylaşma ön test, önyargı ön test, değerlendirme ön test

puanlarına göre daha düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ).

**Yazma kaygısı** ön testinde deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test toplam ortalama puanlarının ( $X = 1,76 \pm Ss: ,33$ ) yazma kaygısı son test toplam ortalama puanlarından ( $X = 1,14 \pm Ss: ,14$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle yazma kaygısı son testinde deney grubu yazma kaygılarında anlamlı bir şekilde azalma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Yazma süreci** ön testinde deney grubu öğrencilerinin yazma süreci ön test toplam ortalama puanlarının ( $X = 1,73 \pm Ss: ,29$ ) yazma süreci son test toplam ortalama puanlarından ( $X = 1,11 \pm Ss: ,14$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle yazma süreci son testinde deney grubu yazma süreci kaygılarında anlamlı bir şekilde azalma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Paylaşma** ön testinde deney grubu öğrencilerinin paylaşma ön test toplam ortalama puanlarının ( $X = 1,87 \pm Ss: ,46$ ) paylaşma son test toplam ortalama puanlarından ( $X = 1,31 \pm Ss: ,29$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle paylaşma son testinde deney grubu paylaşma kaygılarında anlamlı bir şekilde azalma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Ön yargı** ön testinde deney grubu öğrencilerinin paylaşma ön test toplam ortalama puanlarının ( $X = 1,67 \pm Ss: ,48$ ) ön yargı son test toplam ortalama puanlarından ( $X = 1,06 \pm Ss: ,11$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ön yargı son testinde deney grubu ön yargı kaygılarında anlamlı bir şekilde azalma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Değerlendirme** ön testinde deney grubu öğrencilerinin değerlendirme ön test toplam ortalama puanlarının ( $X = 1,67 \pm Ss: ,48$ ) değerlendirme son test toplam ortalama puanlarından ( $X = 1,06 \pm Ss: ,11$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle değerlendirme son testinde deney grubu değerlendirme kaygılarında anlamlı bir şekilde azalma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

Tablo 4.3. incelendiğinde kontrol grubu yazma süreci ön test ve önyargı ön test puanları ile yazma süreci son test ve önyargı son test arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ).

Tablo 4.3. incelendiğinde kontrol grubu Yazma Kaygısı son test, paylaşma son test, değerlendirme son test puanlarının yazma kaygısı ön test paylaşma ön test ve değerlendirme

ön test toplam ortalama kaygı puanlarına göre daha düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ).

**Yazma kaygısı** ön testinde kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test toplam ortalama puanlarının ( $X = 2,00 \pm Ss: ,29$ ) yazma kaygısı son test toplam ortalama puanlarından ( $X = 1,81 \pm Ss: ,29$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle yazma kaygısı son testinde kontrol grubu yazma kaygılarında anlamlı bir şekilde azalma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer orta olduğu görülmüştür.

**Paylaşma** ön testinde kontrol grubu öğrencilerinin paylaşma ön test toplam ortalama puanlarının ( $X = 2,18 \pm Ss: ,26$ ) paylaşma kaygısı son test toplam ortalama puanlarından ( $X = 1,86 \pm Ss: ,37$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle paylaşma son testinde kontrol grubu paylaşma kaygılarında anlamlı bir şekilde azalma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Değerlendirme** ön testinde kontrol grubu öğrencilerinin değerlendirme ön test toplam ortalama puanlarının ( $X = 2,11 \pm Ss: ,49$ ) değerlendirme kaygısı son test toplam ortalama puanlarından ( $X = 1,74 \pm Ss: ,35$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle değerlendirme son testinde kontrol grubu değerlendirme kaygılarında anlamlı bir şekilde azalma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.4.** Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazma Süreci Alt Boyutu İçin Ön Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi

Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Yazma süreci	Deney	18	1,73	0,29	-0,819	34	0,419
	Kontrol	18	1,83	0,40			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma süreci ön testlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p > 0,05$ ). Ancak testin geneline ANCOVA analizi yapıldığı için bu alt boyuta da yapıma gereği duyulmuştur. Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği yazma süreci alt boyut toplam puan ortalamaları arasındaki fark, ön test puan ortalamaları kontrol altına alınarak kovaryans analizcoi (Analysis of Covariance, ANCOVA) ile incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma grupları bağımsız değişken, ön test puanı kovaryans değişken ve son test puanı bağımlı değişken olarak analize atanmıştır.

**Tablo 4 .5. Yazma Süreci Alt Boyutu ANCOVA Analizi Sonuçları**

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Düzeltilmiş model	3,727	2	1,863	44,717	0,000	0,730
Kesme noktası	1,683	1	1,683	40,399	0,000	0,550
Süreç	0,099	1	0,099	2,370	0,133	0,067
Grup	3,395	1	3,395	81,471	0,000	0,712
Hata	1,375	33	0,042			
Toplam	78,571	36				
Düzeltilmiş Toplam	5,102	35				

Yapılan analiz sonucunda yazma süreci boyutu ön test puanının, yazma süreci boyutu son test puanı üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür ( $F_{(1,35)}=2,370$ ;  $p>0,05$ ; kısmi  $\eta^2=0,067$ ). Kovaryans değişken kontrol altında tutulduğunda, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma süreci boyutu son test puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(1,35)}=81,471$ ;  $p<0,001$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş etkiye sahip olduğu görülmüştür (kısmi  $\eta^2=0,712$ ).

**Tablo 4. 6. Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındıktan Sonra Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazma Süreci Alt Boyutu İçin Son Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi**

Grup	Ortalama	Standart hata	%95 güven aralığı	
			Düşük sınır	Yüksek sınır
Deney	1,118	0,048	1,020	1,217
Kontrol	1,739	0,048	1,640	1,837

Deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ( $\bar{x}=1,118$ ;  $SH=0,048$ ; %95  $CI=1,020 / 1,217$ ) kontrol grubundaki öğrencilerden ( $\bar{x}=1,739$ ;  $SH=0,048$ ; %95  $CI=1,640 / 1,837$ ) anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.7. Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Paylaşma Alt Boyutu İçin Ön Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi**

Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Paylaşma	Deney	18	1,87	0,46	-2,507	34	0,017
	Kontrol	18	2,18	0,26			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin paylaşma ön testlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Bu nedenle öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği paylaşma alt boyut toplam puan ortalamaları arasındaki fark, ön test puan ortalamaları kontrol altına alınarak kovaryans analizi (Analysis of Covariance, ANCOVA) ile incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma grupları bağımsız değişken, ön test puanı kovaryans değişken ve son test puanı bağımlı değişken olarak analize atanmıştır.

**Tablo 4 .8.** *Paylaşma Alt Boyutu ANCOVA Analizi Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Düzeltilmiş model	3,113	2	1,557	15,124	0,000	0,478
Kesme noktası	1,032	1	1,032	10,025	0,003	0,233
Paylaşma	0,446	1	0,446	4,329	0,045	0,116
Grup	1,530	1	1,530	14,861	0,001	0,311
Hata	3,397	33	0,103			
Toplam	96,760	36				
Düzeltilmiş Toplam	6,510	35				

Tablo 4.8. incelendiğinde paylaşma alt boyutu ön test puanının, paylaşma alt boyutu son test puanı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür ( $F_{(1,35)}=4,329$ ;  $p<0,05$ ; kısmi  $\eta^2=0,116$ ). Kovaryans değişken kontrol altında tutulduğunda, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin paylaşma boyutu son test puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(1,35)}=14,861$ ;  $p<0,01$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş etkiye sahip olduğu görülmüştür (kısmi  $\eta^2=0,311$ ).

**Tablo 4. 9.** *Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındıktan Sonra Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Paylaşma Alt Boyutu İçin Son Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi*

Grup	Ortalama	Standart hata	%95 güven aralığı	
			Düşük sınır	Yüksek sınır
Deney	1,359	0,079	1,198	1,520
Kontrol	1,808	0,079	1,647	1,969

Deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{x}=1,359$ ;  $SH=0,079$ ; %95  $CI=1,198 / 1,520$ ) kontrol grubundaki öğrencilerden ( $\bar{x}=1,808$ ;  $SH=0,079$ ; %95  $CI=1,647 / 1,969$ ) anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.

**Tablo 4 .10.** *Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön yargı Alt Boyutu İçin Ön Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi*

Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Ön yargı	Deney	18	1,67	0,48	-1,544	34	0,132
	Kontrol	18	1,89	0,38			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön yargı ön testlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p > 0,05$ ). Ancak testin geneline ANCOVA analizi yapıldığı için bu alt boyuta da yapıma gereği duyulmuştur. Yazma Kaygısı Ölçeği ön yargı alt boyut toplam puan ortalamaları arasındaki fark, ön test puan ortalamaları kontrol altına alınarak kovaryans analizi (Analysis of Covariance, ANCOVA) ile incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma grupları bağımsız değişken, ön test puanı kovaryans değişken ve son test puanı bağımlı değişken olarak analize atanmıştır.

**Tablo 4 .11.** *Ön Yargı Alt Boyutu ANCOVA Analizi Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Düzeltilmiş model	4,573	2	2,286	37,962	0,000	0,697
Kesme noktası	1,946	1	1,946	32,319	0,000	0,495
Önyargı	0,301	1	0,301	5,005	0,032	0,132
Grup	3,449	1	3,449	57,275	0,000	0,634
Hata	1,987	33	0,060			
Toplam	77,120	36				
Düzeltilmiş Toplam	6,560	35				

Yapılan analiz sonucunda önyargı boyutu ön test puanının, önyargı boyutu son test puanı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür ( $F_{(1,35)}=5,005$ ;  $p<0,05$ ; kısmi  $\eta^2=0,132$ ). Kovaryans değişken kontrol altında tutulduğunda, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin paylaşma boyutu son test puan ortalamaları istatistiksel olarak

anlamli farklilik gostermektedir ( $F_{(1,35)}=52,275$ ;  $p<0,001$ ). Hesaplanan etki buyuklugu degerlendirildiğinde bu degerin genis etkiye sahip olduğu gorulmüstür (kismi  $\eta^2=0,634$ ).

**Tablo 4 .12.** *Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındıktan Sonra Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Önyargı Alt Boyutu İçin Son Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi*

Grup	Ortalama	Standart hata	%95 güven aralığı	
			Düşük sınır	Yüksek sınır
Deney	1,080	0,059	0,960	1,200
Kontrol	1,720	0,059	1,600	1,840

Deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{x}=1,080$ ;  $SH=0,059$ ; %95  $CI=0,960 / 1,200$ ) kontrol grubundaki öğrencilerden ( $\bar{x}=1,720$ ;  $SH=0,059$ ; %95  $CI=1,600 / 1,840$ ) anlamli şekilde düşük olduğu gorulmüstür.

**Tablo 4 .13.** *Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu İçin Ön Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi*

Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Değerlendirme	Deney	18	1,78	0,46	-2,121	34	0,041
	Kontrol	18	2,11	0,49			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin değerlendirme ön testlerinde anlamli bir fark olduğu gorulmüstür ( $p < 0,05$ ). Bu nedenle öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği değerlendirme alt boyut toplam puan ortalamaları arasındaki fark, ön test puan ortalamaları kontrol altına alınarak kovaryans analizi (Analysis of Covariance, ANCOVA) ile incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma grupları bağımsız değişken, ön test puanı kovaryans değişken ve son test puanı bağımlı değişken olarak analize atanmıştır.

**Tablo 4 .14.** *Değerlendirme Alt Boyutu ANCOVA Analizi Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Düzeltilmiş model	7,019	2	3,509	24,931	0,000	0,602
Kesme noktası	0,877	1	0,877	6,230	0,018	0,159
Değerlendirme	1,312	1	1,312	9,319	0,004	0,220
Grup	3,435	1	3,435	24,404	0,000	0,425
Hata	4,645	33	0,141			
Toplam	91,667	36				
Düzeltilmiş Toplam	11,664	35				

Yapılan analiz sonucunda değerlendirme boyutu ön test puanının, değerlendirme boyutu son test puanı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür ( $F_{(1,35)}=9,319$ ;  $p<0,01$ ; kısmi  $\eta^2=0,220$ ). Kovaryans değişken kontrol altında tutulduğunda, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin değerlendirme boyutu son test puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(1,35)}=24,404$ ;  $p<0,001$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş etkiye sahip olduğu görülmüştür (kısmi  $\eta^2=0,425$ ).

**Tablo 4 .15.** *Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındıktan Sonra Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirme Alt Boyutu İçin Son Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi*

Grup	Ortalama	Standart hata	%95 güven aralığı	
			Düşük sınır	Yüksek sınır
Deney	1,162	0,091	0,976	1,348
Kontrol	1,819	0,091	1,634	2,005

Deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{x}=1,162$ ;  $SH=0,091$ ; %95  $CI=0,976 / 1,348$ ) kontrol grubundaki öğrencilerden ( $\bar{x}=1,819$ ;  $SH=0,091$ ; %95  $CI=1,634 / 2,005$ ) anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.16.** *Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği İçin Ön Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi*

Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Yazma kaygısı	Deney	18	1,76	0,33	-2,368	34	0,024
	Kontrol	18	2,00	0,27			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön testlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Bu nedenle öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği toplam puan ortalamaları arasındaki fark, ön test puan ortalamaları kontrol altına alınarak kovaryans analizi (Analysis of Covariance, ANCOVA) ile incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma grupları bağımsız değişken, ön test puanı kovaryans değişken ve son test puanı bağımlı değişken olarak analize atanmıştır.

**Tablo 4.17.** Yazma Kaygısı ANCOVA Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Düzeltilmiş model	4,189	2	2,094	45,437	0,000	0,734
Kesme noktası	0,885	1	0,885	19,190	0,000	0,368
Yazma kaygısı	0,195	1	0,195	4,233	0,048	0,114
Grup	2,840	1	2,840	61,619	0,000	0,651
Hata	1,521	33	0,046			
Toplam	84,103	36				
Düzeltilmiş Toplam	5,710	35				

Yapılan analiz sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği ön test puanının, Yazma Kaygısı Ölçeği son test puanı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür ( $F_{(1,35)}=4,233$ ;  $p<0,05$ ; kısmi  $\eta^2=0,114$ ). Kovaryans değişken kontrol altında tutulduğunda, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği son test puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(1,35)}=61,619$ ;  $p<0,001$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş etkiye sahip olduğu görülmüştür (kısmi  $\eta^2=0,651$ ).

**Tablo 4.18.** Ön Test Sonuçları Kontrol Altına Alındıktan Sonra Deney Ve Kontrol Grubu İçin Yazma Kaygısı Ölçeği İçin Son Test Puan Ortalamaları Arası Farkın İncelenmesi

Grup	Ortalama	Standart hata	%95 güven aralığı	
			Düşük sınır	Yüksek sınır
Deney	1,172	0,053	1,065	1,280
Kontrol	1,779	0,053	1,672	1,886

Deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{x}=1,172$ ;  $SH=0,053$ ; %95  $CI=1,065 / 1,280$ ) kontrol grubundaki öğrencilerden ( $\bar{x}=1,779$ ;  $SH=0,053$ ; %95  $CI=1,672 / 1,886$ ) anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür.

### 4.3.2. İkinci Alt probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyon ölçeği (YMÖ) ve alt boyutları; yazıya karşı olumlu tutum, sahip olunan amaç, yazıya başarısızlık yüklemesi, yazının paylaşılması ve yazmaya karşı çaba ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Sorusu çerçevesinde değişkenlere yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 4.19’de gösterilmiştir. Öğrencilerin Yazma motivasyonu ve alt boyutlarından aldıkları ön test, son test puanlarının gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız grup t testi ile incelenmiştir. Buna ilişkin analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.20’de gösterilmiştir. Öğrencilerin Yazma motivasyonu ve alt boyutlarından aldıkları ön test, son test puanları, aynı deneklerin tekrarlı ölçümleri, arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı grup t testi ile incelenmiştir. Buna ilişkin analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.21’de gösterilmiştir

**Tablo 4.19.** Değişkenlere Yönelik Betimsel Analizi Sonuçları

	Ölçek	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS
Deney	Yazma Motivasyon Ön Test	18	58,00	81,00	69,50	6,28
	Yazıya Karşı Olumlu Tutum Ön Test	18	17,00	32,00	22,61	4,55
	Sahip Olunan Amaç Ön Test	18	11,00	18,00	15,17	2,04
	Yazıya başarısızlık yüklemesi Ön Test	18	8,00	14,00	11,17	1,72
	Yazının Paylaşılması Ön Test	18	6,00	11,00	8,56	1,62
	Yazmaya Karşı Çaba Ön Test	18	10,00	13,00	12,00	,77
	Yazma Motivasyon Son Test	18	81,00	91,00	85,17	3,13
	Yazıya Karşı Olumlu Tutum Son Test	18	31,00	38,00	34,17	2,57
	Sahip Olunan Amaç Son Test	18	17,00	20,00	18,78	,88
	Yazıya başarısızlık yüklemesi Son Test	18	5,00	8,00	6,22	,94
	Yazının Paylaşılması Son Test	18	10,00	12,00	11,39	,70
	Yazmaya Karşı Çaba Son Test	18	13,00	15,00	14,61	,61
Kontrol	Yazma Motivasyon Ön Test	18	55,00	84,00	67,94	6,67
	Yazıya Karşı Olumlu Tutum Ön Test	18	14,00	36,00	23,94	5,72
	Sahip Olunan Amaç Ön Test	18	12,00	16,00	14,61	1,54

Yazıya başarısızlık yükleme Ön Test	18	8,00	15,00	10,78	2,13
Yazının Paylaşılması Ön Test	18	5,00	12,00	8,44	1,82
Yazmaya Karşı Çaba Ön Test	18	8,00	12,00	10,17	1,50
Yazma Motivasyon Son Test	18	58,00	83,00	71,56	6,70
Yazıya Karşı Olumlu Tutum Son Test	18	18,00	33,00	26,17	4,78
Sahip Olunan Amaç Son Test	18	10,00	19,00	15,00	1,91
Yazıya başarısızlık yükleme Son Test	18	7,00	12,00	10,11	1,75
Yazının Paylaşılması Son Test	18	6,00	11,00	9,11	1,53
Yazmaya Karşı Çaba Son Test	18	8,00	13,00	11,17	1,34

Tablo 4.19. incelendiğinde deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 öğrenci olduğu görülmektedir. Deney grubu yazma motivasyonu ön testi ve alt boyutları ortalamaları incelediğinde en yüksek ortalamanın 69,50 ile yazma motivasyon başlığında olduğu, en düşük ortalamanın ise 8,56 ile yazının paylaşılması alt boyutu başlığında olduğu görülmektedir. Deney grubu yazma motivasyonu son testi ve alt boyutları ortalamaları incelediğinde ise en yüksek ortalamanın 85,17 ile yazma motivasyon başlığında olduğu, en düşük ortalamanın ise 6,22 yazıya başarısızlık yükleme alt boyutu başlığında olduğu görülmektedir. Deney grubu yazma motivasyonu ön test, son test ve alt boyutlarının standart sapmaları incelendiğinde verilerin ,61 ile 6,28 aralığında olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu yazma motivasyonu ön testi ve alt boyutları ortalamaları incelediğinde en yüksek ortalamanın 67,94 ile yazma motivasyon başlığında olduğu, en düşük ortalamanın ise 8,44 ile yazının paylaşılması alt boyutu başlığında olduğu görülmektedir. Kontrol grubu yazma motivasyonu son testi ve alt boyutları ortalamaları incelediğinde ise en yüksek ortalamanın 71,56 ile yazma motivasyon başlığında olduğu, en düşük ortalamanın ise 9,11 ile yazının paylaşılması alt boyutu başlığında olduğu görülmektedir. Kontrol grubu yazma motivasyonu ön test, son test ve alt boyutlarının standart sapmaları incelendiğinde verilerin 1,34 ile 6,70 aralığında olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.20.** Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Toplam Ortalama Değerlerine İlişkin Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Cohen's d
Yazma Motivasyon Ön Test	Deney Grubu	18	69,50	6,28	,720	,476	
	Kontrol Grubu	18	67,94	6,67			
Yazma Motivasyon Son Test	Deney Grubu	18	85,17	3,13	7,812	<b>,000</b>	<b>2,60</b>
	Kontrol Grubu	18	71,56	6,70			
Yazıya Karşı Olumlu Tutum Ön Test	Deney Grubu	18	22,61	4,55	-,774	,445	
	Kontrol Grubu	18	23,94	5,72			
Yazıya Karşı Olumlu Tutum Son Test	Deney Grubu	18	34,17	2,57	6,252	<b>,000</b>	<b>2,08</b>
	Kontrol Grubu	18	26,17	4,78			
Sahip Olunan Amaç Ön Test	Deney Grubu	18	15,17	2,04	,923	,362	
	Kontrol Grubu	18	14,61	1,54			
Sahip Olunan Amaç Son Test	Deney Grubu	18	18,78	,88	7,625	<b>,000</b>	<b>2,54</b>
	Kontrol Grubu	18	15,00	1,91			
Yazıya başarısızlık yüklemesi Ön Test	Deney Grubu	18	11,17	1,72	,602	,551	
	Kontrol Grubu	18	10,78	2,13			
Yazıya başarısızlık yüklemesi Son Test	Deney Grubu	18	6,22	,94	-,8318	<b>,000</b>	<b>2,76</b>
	Kontrol Grubu	18	10,11	1,75			
Yazının Paylaşılması Ön Test	Deney Grubu	18	8,56	1,62	,194	,848	
	Kontrol Grubu	18	8,44	1,82			
Yazının Paylaşılması Son Test	Deney Grubu	18	11,39	,70	5,748	<b>,000</b>	<b>1,91</b>
	Kontrol Grubu	18	9,11	1,53			
Yazmaya Karşı Çaba Ön Test	Deney Grubu	18	12,00	,77	4,605	<b>,000</b>	<b>1,53</b>
	Kontrol Grubu	18	10,17	1,50			
Yazmaya Karşı Çaba Son Test	Deney Grubu	18	14,61	,61	9,935	<b>,000</b>	<b>3,30</b>
	Kontrol Grubu	18	11,17	1,34			

Tablo 4.20. incelendiğinde; yapılan analizde deney ve kontrol grubu öğrencilerin yazma motivasyon ölçeği ve alt boyutlarına verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ön testlerden sadece yazmaya karşı çaba alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ .) Son testlerde ise yazma motivasyonu ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ).

**Yazma motivasyonu** ön testinde deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmezken ( $p > .05$ ), yazma motivasyonu son testinde deney ve kontrol grubu toplam ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ .) Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma motivasyonu son test toplam ortalama puanlarının ( $X = 85,17 \pm Ss: ,13$ ) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma motivasyonu son test toplam ortalama puanlarından ( $X = 71,56 \pm Ss: 6,70$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Yazmaya karşı olumlu tutum** ön testinde deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmezken ( $p > .05$ ), yazmaya karşı olumlu tutum son testinde deney ve kontrol grubu toplam ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ .) Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum son test toplam ortalama puanlarının ( $X = 34,17 \pm Ss: 2,57$ ) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum son test toplam ortalama puanlarından ( $X = 26,17 \pm Ss: 4,78$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Sahip olunan amaç** ön testinde deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmezken ( $p > .05$ ), sahip olunan amaç son testinde deney ve kontrol grubu toplam ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ .) Deney grubunda yer alan öğrencilerin sahip olunan amaç son test toplam ortalama puanlarının ( $X = 18,78 \pm Ss: ,88$ ) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sahip olunan amaç son test toplam ortalama puanlarından ( $X = 15,00 \pm Ss: 1,91$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Yazıya başarısızlık yükleme** ön testinde deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmezken ( $p > .05$ ), yazıya başarısızlık yükleme son testinde deney ve kontrol grubu toplam ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ .) Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazıya başarısızlık yükleme son test toplam ortalama puanlarının ( $X = 6,22 \pm Ss: ,94$ ) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazıya başarısızlık yükleme son test toplam ortalama puanlarından ( $X = 10,11 \pm Ss: 1,75$ ) daha düşük

olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Yazının paylaşılması** ön testinde deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmezken ( $p>.05$ ), yazının paylaşılması son testinde deney ve kontrol grubu toplam ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p<.05$ .) Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazının paylaşılması son test toplam ortalama puanlarının ( $X=11,39\pm Ss: ,70$ ) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazının paylaşılması son test toplam ortalama puanlarından ( $X=9,11\pm Ss: 1,53$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Yazmaya karşı çaba** ön testinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ( $X=12,00\pm Ss: ,77$ ) kontrol grubu öğrencilerine göre ( $X=10,17\pm Ss: 1,50$ ) yazmaya karşı çaba toplam ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür. Yazmaya karşı çaba son testinde ise deney grubunda yer alan öğrencilerin ( $X=14,61\pm Ss: ,61$ ) kontrol grubu öğrencilerine göre ( $X=11,17\pm Ss: 1,34$ ) yazmaya karşı çaba toplam ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.21.** Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Ön test Son Test Toplam Ortalama Değerlerine İlişkin Bağımlı Grup T Testi Sonuçları

	Grup		N	$\bar{X}$	SS	t	P	Cohen's d
Yazma Motivasyonu	Deney Grubu	Ön Test.	18	69,50	6,28	-	<b>,000</b>	<b>3,15</b>
		Son Test	18	85,17	3,13	11,665		
	Kontrol Grubu	Ön Test.	18	67,94	6,67	-2,532	<b>,021</b>	<b>0,54</b>
		Son Test	18	71,56	6,70			
Yazıya Karşı Olumlu Tutum	Deney Grubu	Ön Test.	18	22,61	4,55	-	<b>,000</b>	<b>3,12</b>
		Son Test	18	34,17	2,57	13,934		
	Kontrol Grubu	Ön Test.	18	23,94	5,72	-2,650	<b>,017</b>	<b>0,42</b>
		Son Test	18	26,17	4,78			
Sahip Olunan	Deney	Ön	18	15,17	2,04	-7,233	<b>,000</b>	<b>2,29</b>

Amaç	Grubu	Test.							
Yazıya başarısızlık yüklemesi	Kontrol Grubu	Son Test.	18	18,78	,88				
		Ön Test.	18	14,61	1,54				
		Son Test.	18	15,00	1,91	-1,236	,233		
	Deney Grubu	Ön Test.	18	<b>11,17</b>	1,72				
		Son Test.	18	<b>6,22</b>	,94	15,069	<b>,000</b>	<b>3,57</b>	
		Ön Test.	18	<b>10,78</b>	2,13				
Yazının Paylaşılması	Kontrol Grubu	Son Test.	18	<b>10,11</b>	1,75				
		Ön Test.	18	8,56	1,62				
		Son Test.	18	11,39	,70	-6,974	<b>,000</b>	<b>2,26</b>	
	Deney Grubu	Ön Test.	18	8,44	1,82				
		Son Test.	18	9,11	1,53	-1,587	,131		
		Ön Test.	18	12,00	,77				
Yazmaya Karşı Çaba	Deney Grubu	Son Test.	18	14,61	,61	11,321	<b>,000</b>	<b>3,75</b>	
		Ön Test.	18	10,17	1,50				
		Son Test.	18	11,17	1,34	-2,338	<b>,032</b>	<b>0,70</b>	

Tablo 4.21. incelendiğinde deney grubu yazma motivasyonu son test ,yazıya karşı olunlu tutum son test, sahip olunan amaç son test, yazının paylaşılması son test ve yazmaya karşı çaba son test puanlarının, yazma motivasyonu ön test ,yazıya karşı olunlu tutum ön test, sahip olunan amaç ön test, yazının paylaşılması ön test ve yazmaya karşı çaba ön tes toplam puanlarına göre daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p<.05). Yazıya başarısızlık yüklemesi son test toplam puanı ise yazıya başarısızlık yüklemesi ön test toplam puanından daha düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p<.05).

**Yazma motivasyonu** son testinde deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma motivasyonu son test toplam puanlarının (X= 85,17± Ss: 3,13) yazma motivasyonu ön test toplam puanlarından (X= 69,50±Ss: 6,28) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle yazma motivasyonu son testinde deney grubu yazma motivasyonlarında anlamlı bir

şekilde artma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Yazıya karşı olumlu tutum** son testinde deney grubunda yer alan öğrencilerin yazıya karşı olumlu tutum son test toplam puanlarının ( $X= 34,17 \pm Ss: 2,57$ ) yazıya karşı olumlu tutum ön test toplam puanlarından ( $X= 22,61 \pm Ss: 4,55$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle yazıya karşı olumlu tutum son testinde deney grubu yazıya karşı olumlu tutum motivasyonlarında anlamlı bir şekilde artma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Sahip olunan amaç** son testinde deney grubunda yer alan öğrencilerin sahip olunan amaç son test toplam puanlarının ( $X= 18,78 \pm Ss: ,88$ ) sahip olunan amaç ön test toplam puanlarından ( $X= 15,17 \pm Ss: 2,04$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle sahip olunan amaç son testinde deney grubu sahip olunan amaç motivasyonlarında anlamlı bir şekilde artma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Yazıya başarısızlık yükleme** son testinde deney grubunda yer alan öğrencilerin yazıya başarısızlık yükleme ön test toplam puanlarının ( $X= 11,17 \pm Ss: 1,72$ ) yazıya başarısızlık yükleme son test toplam puanlarından ( $X= 6,22 \pm Ss: ,94$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle yazıya başarısızlık yükleme son testinde deney grubu yazıya başarısızlık yükleme motivasyonunda anlamlı bir şekilde azalma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Yazının paylaşılması** son testinde deney grubunda yer alan öğrencilerin yazının paylaşılması son test toplam puanlarının ( $X= 11,39 \pm Ss: ,70$ ) yazının paylaşılması ön test toplam puanlarından ( $X= 8,56 \pm Ss: 1,62$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle yazının paylaşılması son testinde deney grubu yazının paylaşılması motivasyonlarında anlamlı bir şekilde artma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

**Yazıya karşı çaba** son testinde deney grubunda yer alan öğrencilerin yazıya karşı çaba son test toplam puanlarının ( $X= 14,61 \pm Ss: ,61$ ) yazıya karşı çaba ön test toplam puanlarından ( $X= 12,00 \pm Ss: ,77$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle yazıya karşı çaba son testinde deney grubu yazıya karşı çaba motivasyonlarında anlamlı bir şekilde artma görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer geniş olduğu görülmüştür.

Tablo 4.21. incelendiğinde kontrol grubu sahip olunan amaç ön test-son test ve yazının paylaşılması ön test-son test toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık görülmezken ( $p>.05$ ), yazma motivasyonu son test ,yazıya karşı olumlu tutum son test, yazmaya karşı çaba son test puanlarının, yazma motivasyonu ön test ,yazıya karşı olumlu tutum ön test, yazmaya karşı çaba ön tes toplam puanlarına göre daha yüksek olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Yazıya başarısızlık yükleme son test toplam puanı ise yazıya başarısızlık yükleme ön test toplam puanından daha düşük olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p<.05$ ).

**Yazma motivasyonu** son testinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma motivasyonu son test toplam puanlarının ( $X= 71,56\pm Ss: 6,70$ ) yazma motivasyonu ön test toplam puanlarından ( $X= 67,94\pm Ss: 6,67$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer orta olduğu görülmüştür.

**Yazıya karşı olumlu tutum** son testinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazıya karşı olumlu tutum son test toplam puanlarının ( $X= 26,17\pm Ss: 4,78$ ) yazıya karşı olumlu tutum ön test toplam puanlarından ( $X= 23,94\pm Ss: 5,72$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer orta olduğu görülmüştür.

**Yazıya başarısızlık yükleme** son testinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazıya başarısızlık yükleme ön test toplam puanlarının ( $X= 10,78\pm Ss: 2,13$ ) yazıya başarısızlık yükleme son test toplam puanlarından ( $X= 10,11\pm Ss: 1,75$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer düşük olduğu görülmüştür.

**Yazıya karşı çaba** son testinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazıya karşı çaba son test toplam puanlarının ( $X= 11,17\pm Ss: 1,34$ ) yazıya karşı çaba ön test toplam puanlarından ( $X= 10,17\pm Ss: 1,50$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer orta olduğu görülmüştür.

### 4.3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin kullanılan kalem ile yazmaya ilişkin görüşlerini içeren “Yazı yazmak ile ilgili ne düşünüyorsun? Neden?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4.22.’de sunulmuştur.

**Tablo 4. 22. Kullanılan Kalemle Yazmaya İlişkin Görüşler**

Deney Grubu	f	Nedenler	F
Yazı yazmayı daha çok sevme / Güdülenme	130	Ergonomik kalemlerin;	28
		Kalem tıraşının kullanılabilirliği	27
		Kavrama noktasının olması	23
		Bileği yormaması	17
		Kavrama noktasının yumuşaklığı	11
		Daha rahat yazı yazılması	8
		Uç yapısı	7
		Kalınlığı (Kalem gövdesinin)	4
		Sol ele uygun olması	3
		Parmağı yara yapmaması	2
		Kavrama Noktasının Kaygan Olmaması	
Kontrol grubu	f	Nedenler	F
Yazma kaygısı yaşama / Yazmayı sevmeme	76	Parmakların ve bileğin acıması	22
		Yazarken zorlanma (Kalemin yapısının sert olması, Bastırarak yazmak zorunda kalma)	20
		Kullandığı kalemle yazarken elin yorulması	7
		Kalemin ucunu her seferinde açma	7
		Karnının ağrması	5
		Okula gelmek istememe	5
		Elini dinlendirme nedeniyle yazmanın Zaman alması	4
		Terlemeleri	4
		Baş ağrısı	2

Tablo 4.22. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin kullandıkları kaleme bağlı olarak yazmaya ilişkin görüşleri ve bunların nedenleri tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencileri kullandıkları ergonomik kaleme bağlı olarak yazma eylemi hakkında olumlu görüş bildirdikleri, bunun kaleme bağlı nedenleri sırasıyla; kalem tıraşının kullanılabilirliği (28), kavrama noktasının olması (27), bileği yormaması (23), kavrama noktasının yumuşaklığı (17), daha rahat yazı yazılması (11), uç yapısı (8), kalınlığı (7) sol ele uygun olması (4), parmağı yara yapmaması (3) ve kavrama noktasının kaygan olmaması

(2) şeklinde tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yazma eylemi ile ilgili görüşleri aşağıda yer almaktadır:

K6'nın görüşleri uç yapısı ve kalemtırşının kullanışlı olması, bileği yormaması üzerinde yoğunlaşmıştır:

*“Sizin verdiğiniz kalemler ile seviyorum yazmayı. Sizin yazmamız için verdiğiniz kalem daha rahat yazmamı sağlıyor. Daha önceki kalemlerle kalemin ucunu açamıyordum şimdi açabiliyorum. Bunlarla açabiliyorum. Diğer kalemlerle canım çok acıyordu bunlarla yazabiliyorum. Çok rahat oluyor. Ucunu açarken sizin yazmamız için verdiğiniz kalem daha kolay oluyor. Önceki kalemlerle çok rahat yapamıyordum.”*

K7, benzer görüşlere sahip olup güzel yazı yazmayı da sağladığını dile getirmiştir:

*“Yazı yazmak şimdi daha kolay geliyor bana. Eskiden kalemi tutarken ellerim çok acırdı şimdi acımıyor. Eski kalemlerde elim yara oluyordu şimdi olmuyor. Güzel de yazabiliyorum. Kalemtırşına ihtiyacım olmuyor ve yuvarlak kaldığı için daha güzel yazabiliyorum. Güzel yazınca yazasım geliyor. Anneme gösteriyorum o da beğeniyor.”*

K11, sol elini kullanmasından dolayı tutmasının rahat olduğu ve güzel yazdığını dile getirmiştir:

*“Eskiden değil ama şimdi yazmayı seviyorum sanırım. Çünkü yazmamız için verdiğiniz kalemlerin yumuşak yeri olduğu için. Yazarken elimiz hiç acımıyor. Diğer kalemlerle iyi yazamıyordum. Bu kalemler sayesinde daha düzgün yazabiliyorum. Kalemi tutarken sol elimle yazarken zorlandığımı fark ettiğimden zor yazıyordum. Şimdi hiç zorlanmıyorum.”*

K15, Ergonomik kalemlerin kavrama noktasının yumuşak olmasından dolayı rahat olduğunu dile getirmiştir:

*“Sevmediğim zamanlar vardı önceden, yazarken zorlanıyordum. Sizin verdiğiniz kalemler hiç acıtmıyor. O yüzden onları kullanmayı düşünüyorum hep artık, beni zorlamıyor. Çünkü oraları plastik. Ama çok güzel bir kalem başka bir diyeceğim yok.”*

K12, Kalemtırş ile açmanın bazen zor olduğu ancak genel olarak kalemi beğendiğini dile getirmiştir:

*“Yazı yazmayı seviyorum, önceden de seviyordum ama benim için zorlayıcı oluyordu. Sizin aldığınız kalemin tutma yeri yumuşacık. Çok rahat bir şekilde tutabiliyorum. Tutma yerini rahatlıkla tutup yazabiliyorum. Kalemtırş açarken biraz zorlanıyorum ama bazen gerek olmuyor. Ben de daha çok sevdim böylece yazmayı”*

K2 ise kalemi beğendiğini dile getirerek tutma yerlerinden memnun olduğunu ifade etmiştir:

*“ Yazı yazmak biraz yorucu olabiliyor yani elim için. Çünkü tahta kısmı parmağımı aşındırıyor. Sizin yazmamız için verdiğiniz kalemlerle daha rahat ve güzelce yazabiliyorum. Ellerim ona göre daha rahat. Daha rahat ucunu açtırabiliyorum ve tam elime göre oluyor. Kalemi tuttuğumda tutmama yardım ediyor. Ucu büyük, rahatça açabiliyorum ucunu. Çizebiliyorum.”*

K3 ergonomik kalemi neden tercih ettiğini ifade etmiştir:

*“İlk yazmaya başladığımda ellerim çok acıyordu. Hem de en çok E harfini yaza yaza. O yüzden yazmayı pek de sevmiyordum okumak daha güzeldi. Ama şimdi seviyorum. Sizin verdiğiniz kalemin tutacağı yeri var ve elimiz yorulmuyor. Acımıyor da. Diğer kalemlerin ucunu zor açıyoruz elimiz yoruluyor. Verdiğiniz kalemin ucunu rahatça açabiliyoruz. Kalemtraşı farklı. O yüzden de yazarken sizin verdiğiniz kalemi tercih ediyorum çünkü öylece seviyorum yazmayı”*

K8'nin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıda yer almaktadır:

*“Yazmak güzel geliyor şimdi bana. Kalem açmada eski kalemlerde daha iyiydi. Kalem tutmada bu kalemler daha iyi. Bunda azıcık ağrıyor eskisinde daha çok ağrıyordu. Mesela eski kalemlerde bazı tahtalar elimi kanatıyordu bunda ama daha çıkmıyor. Tuttuğum yer plastik olduğu için. Ama çok fazla da güneş yerlerde tutmuyorum erir diye. Sizin verdiğiniz kalemle daha rahat yazı yazabildim.”*

K4'ün bu konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

*“Sizin yazmamız için verdiğiniz kalem yumuşak diğeri kalın. Öncekilerin ucunu açmak sıkıntı idi şimdikilerin ise kolay. Bizim kullandığımız daha önceki kalemler sert şimdikiler yumuşak. Bu yüzden kolayca istediğimi yazabiliyorum. Anneme bile ihtiyacım yok yazmada artık”*

K5'nin bu konu hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“ Yazarken biraz yorgun olabiliyordum. Çünkü bir sürü harf yazıyoruz ucu bitiyor sonra zor açılıyordu. Yorucuydu. Ellerim çok acıyordu. Ne yapacağımı bilemiyordum. Onunla çizim yapamıyordum. Sizin yazmamız için verdiğiniz bu kalem daha rahat yazıyor ve tutma yeri belli. Tutma yeri yumuşak. Daha güzel tutma yeri var. Elim küçük olduğu için verdiğiniz kalemler daha rahat oluyor. Diğer kalemlere elim rahat olmuyor.”*

K1 bu konudaki görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

*“Daha önceki kalemlerin ucunu açarken elim yoruluyordu ve hemen ucu kırılıyordu. Bunların ucunu açmak daha rahat. Sizin verdiğiniz kalemi tutmak daha rahattı. Sizin*

*verdiğiniz kalemle daha güzel yazı yazdım. Yani sizin verdiğiniz kalemden sonra yazmayı sevmeye başladım”*

K17’ün konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

*“Önceden normal kalemle rahat yazamıyorum diyordum. Şimdi ise sizin yazmamız için verdiğiniz kalemlerle rahat yazıyorum demeye başladım. Yazı yazmayı önceden seviyordum şimdi de daha çok seviyorum.”*

K10’nın konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

*“Önceden ben diğer kalemle yapamıyordum. Bu kalemlerle daha rahat yapabiliyorum. Daha rahat kalın yazabiliyorum. Diğer kalemle yazmayı sevmiyordum. Verdiğiniz kalemle daha rahat yazabiliyorum. O yüzden de yazı yazmayı seviyorum.”*

K18’in konu hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Önceden yazı yazmak çok zorluydu. Şimdi daha kolaylaştı. Mesela çok zordu eskiden. Önceden yazı yazmayı seviyordum ama elimi acıtıyordu. Mesela kreşte boyama yaparken yara çıkmıştı elimde. Bu kalemle yara çıkmıyor hiç. O yüzden bununla yazmak istiyorum hem güzel de tutuluyor.”*

K16’in görüşünü şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Yazmak zordu benim için anaokulunda öğrendim ama orda daha çok çizim oluyor diye alışkın değildim. Mesela şimdi birazcık daha yazıya alıştım. Eskiden yazı yazmak çok zordu şimdi kolay geliyor. Kalem yüzünden kolay geliyor.”*

Tablo 4.22. İncelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kullandıkları kaleme bağlı olarak yazmaya ilişkin görüşleri ve bunların nedenleri tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri kullandıkları standart kurşun kaleme bağlı olarak yazma eylemi hakkında olumsuz görüş bildirdikleri, bunun kaleme bağlı nedenleri sırasıyla; Parmakların ve bileğin acıması (22), yazarken zorlanma (20), kullandığı kalemle yazarken elin yorulması (7), kalemin ucunu her seferinde açma (7), karnının ağrması (5), okula gelmek istememe (5) elini dinlendirme nedeniyle yazmanın zaman alması (4), terleme (4), baş ağrısı (2) şeklinde tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma eylemi ile ilgili görüşleri aşağıda yer almaktadır:

K25 yazı yazmak ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ İmmm yazı yazmak benim için sıkıcı bi şey, sevmiyorum çünkü elim yoruluyor. Bi de yazı yazınca çok zaman geçince sevmiyorum. Puding yememe bile zaman kalmıyor.”*

K27 yazı yazmak ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ben yazı yazmayı sevmiyorum çünkü ellerimi yoruyor hem de çok fazla yoruyor hem de çok sıkıcı. Yazarken çok terliyorum. Böyle yazınca bileğimi yoruyor. Bi’ de zaman*

*kalmıyor böyle ben yazınca bana zaman kalmıyor. Ben de okula gelmek istemiyorum bu yüzden de”*

K22 yazı yazmak ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“ Yazmayı sevmiyorum karnımı ağrıtıyor. Sıkılıyorummm, parmaklarım ağrıyor çok ve çok sıkıcı hiç eğlenmiyoruz. Yazı yazmamız gerektiğinde hiç halim kalmıyor enerjim bitiyor gibi. Ben de sıkılıyorum bu yüzden”*

K23 yazı yazmak ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Yazı yazmak hakkında güzel düşünmüyorum, mesela çok zaman alınca sonra da ben yapamıyorum. Bi de ben yazıyorum bastırarak elim ağrıyor sonra da sallıyorum biraz geçiyor.”*

K28 yazı yazmak ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Benim için yazı yazmak kötü bir şey başımı ağrıtıyor hem de hemen terliyorum sonra klimadan üşüyüyorum hasta oluyorum.Ellerim yoruluyor, sıkılıyorum, zamanımı alıyor.Yazarken kalbim çok hızlı atıyor sanki koşuyorum gibi bu yüzden sanırım çabuk yoruluyorum.”*

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin sonuç,tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanıla YKÖ ve alt boyutlarının (yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme) toplam puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin yazma kaygılarında yapılan uygulama sonrasında YKÖ genel ve tüm alt boyutlarında (yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme) kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde geniş etkide azalma olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kontrol grubu öğrencilerinin kaygılarında da düşük etkide de olsa azalma olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni okula yeni başlayan bir öğrencinin kaygı düzeyinin zaman içinde doğal olarak azalma göstermesi ile açıklanabilir. Bunun ile ilgili olarak Kar (2022) yüksek lisans tezi çalışmasında zaman geçtikçe öğrencilerin okula uyum sağladıkları ve kaygı düzeylerinin buna bağlı olarak düştüğünü ifade etmiştir. İlk okuma yazma öğreniminde kaygıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri de yazma eyleminde kullanılan kalemlerdir çünkü kalemin şekli ve genel yapısı bir çocuğun yazı yazma becerisini ve yazı yazma sürecini etkilemektedir. Kalemten kaynaklı kas gücünde zayıflama ve sinir hücrelerinde ezilme durumu da meydana gelmektedir bu da öğrencinin yazma eylemine karşı olumsuz tutum oluşturmaya ve bu süreçte kaygı yaşamasına sebep olmaktadır ( Da Cruz, De Almeida, Ferrigno ve Magna, 2013). Bu kapsamda Karatay'da (2011) ilk yazma çalışmaları sürecinde öğrencinin karşılaşmış olduğu tecrübeler ve geri bildirimlerin öğrencinin süreç içerisinde yazmaya karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olabileceğini vurgulamıştır. Gray'in de (1975) çalışmasında öğrencilerin yazma eylemi sırasında kendi el yapılarına uygun olan ergonomik kalemlerin kullanılması gerektiğini savunmuştur. Her öğrenci fiziksel olarak farklı gelişim özelliklerine ve hızına sahip olduğu için birinci sınıfa başlayan her öğrencinin el boyutu birbirinden farklıdır buna bağlı olarak da her öğrencinin standart kalınlık ve uzunluktaki

kalemleri kullanması yazma performansını etkileyebilmektedir. (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, s. 198 akt. Babayiğit ve Halıcı, 2020). Luo ve Wu (2006), bir kalemin fiziksel özelliklerinin (çap, uzunluk, şekil ve doku) yazma performansını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebileceğinden bahsetmişlerdir (akt. Babayiğit ve Halıcı, 2020). Bauernschmidt, Esch ve Spomer, (2009) Darmstadt Teknoloji Üniversitesi Ergonomi Enstitüsü Başkanı Prof. Dr. Ing Bruder ve Münih-Bogenhausen Hastanesi motor becerileri uzmanı Dr. Christian Marquardt tarafından özel olarak geliştirilen ergonomik kalemlerin yaşa, el boyutlarına, sağ-sol için kullanıma uygun olarak tasarlanmış olması; doğru parmak pozisyonu tutmayı sağlayan kaymaz ve yumuşak kavrama kalıpları olması yazı yazmayı kolay ve eğlenceli hale getirdiğini belirtmektedirler.

Sonuç olarak çalışmada kullanılan ergonomik kalemlerin deney grubunun yazma kaygısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### **5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Araştırma sonucunda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan “Yazma Motivasyon Ölçeği” puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarında yapılan uygulama sonrasında kontrol gurubu öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde artma olduğu görülmüştür. Bireylerin yaşamlarında amaçlarına ulaşabilmek için istek duygusuna sahip olmalıdır ve gereken davranışlara yönelik itici gücünün bulunması için aktif bir çaba gerekir. Yazma eyleminin de sağlıklı gerçekleşebilmesi ve MEB’in (2019) Türkçe öğretimi programında belirttiği kazanım ve amaçlara ulaşılabilmesi için motivasyona ihtiyaç duyulmaktadır (Flower ve Hayes, 1981). Hull ve Rose’a (1989) göre de yazı ve biliş arasında karmaşık bir ilişki olduğu ve en önemli noktalarından birinin ise yazma motivasyonu olduğunu belirtilmiştir. Lonigan ve Puranik’de (2012) ilk yazmada kullanılan araç, doğru kalem tutuşu, doğru oturma pozisyonu, sıra özellikleri gibi fiziksel özelliklerin çocukların yazma konusunda rahat hissetmelerine ve dolayısıyla yazmaya karşı motivasyonlarının artmasına yardımcı olabileceğini; buna karşılık, fiziksel olarak rahatsız edici kullanılan araç, yazma ortamı vb. özelliklerin çocukların motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca kaygı, motivasyon ve başarı arasında da önemli bir ilişki görülmektedir. Biraz kaygı yaşamak, bireyde motivasyonu ve öğrenmeyi artırıp bireyi çalışmaya yöneltir ve iyi bilinen ve çok çalışılan konularda performansı artırır. Çok fazla kaygı yaşamak, zarar verici olabilir buna bağlı olarak da motivasyonu ve başarıyı düşürür (Akbaba 2006; Cüceloğlu, 1997). Kaygı ve motivasyon arasındaki bu ilişki göz önünde bulundurulduğunda deney sonucunda

öğrencilerin düşen yazma kaygısı düzeylerinin yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir. Bu durumda da sonuç olarak çalışmada kullanılan ergonomik kalemlerin deney grubunun yazma motivasyonu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, yazma eylemi sırasında deney grubu öğrencilerinin yazmaya ilişkin olumlu görüş bildirdikleri, ergonomik kalemlerin yazı yazmayı sevdirdiği ve yazma isteklerini arttırdığına yönelik ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun nedenleri olarak da ergonomik kalemlerin; kalem tıraşının kullanılabilirliği, kavrama noktasının olması, bileği yormaması, kavrama noktasının yumuşaklığı, daha rahat yazı yazılması, uç yapısı, kalınlığı (Kalem gövdesinin), sol ele uygun olması, parmağı yara yapmaması ve kavrama noktasının kaygan olmaması gibi özelliklere sahip olması ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencileri ve bu özelliklerin yazma isteklerini arttırdığı ve onları motive ettiği ile ilgili cümleler kurduğu görülmüştür (K1, K6, K7, K8, K11, K12, K16, K18). Çalışma sırasında kullanılan ergonomik kalemlerin üçgenimsi yapıya sahip olması, sağlaklar, solaklar ve yaş grupları için ayrı tasarlanmış olması öğrencilerin bu kalemlere bağlı olarak yazmaya ilişkin olumlu görüş bildirmelerindeki en büyük etkidir. Yılar 'ın (2019) da yaptığı çalışma araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte, birinci sınıfta öğrencilerin ellerini yormayan, el yapılarına uygun ergonomik üçgen jumbo kurşun kalemlerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Birçok araştırma, kalem tutuşunda T1 şeklinde (tripod) kavramanın diğer tutuş şekillerine tercih edilmesini önermektedir. Örneğin, Benbow, Hanft ve Marsh (1992) tarafından yapılan çalışmada, T1 şeklinde kavramanın, el ve ön kolun iyi koordine edilmiş hareketlerine dayandığı bu tutuş şeklinde, kalemin üçüncü ve dördüncü parmaklarla desteklenip, başparmak ve işaret parmağı arasında bir üçgen oluşturduğu bunun çocuklar için en ideal kalem tutuşu şekli olduğunu belirtmiştir. Buna bağlı olarak Aksu'da (2019) çalışmasında kalem Tutuş aparatının ilkökul öğrencilerinin kalem tutuşlarına etkisini belirlemek amacı ile kalem tutma aparatları kullanmış ve bunun sonucunda T1 (tripot tutuş) şeklinde kalem tutan öğrenci sayısının 10 (8%)'den 81 (63%)'e çıktığını tespit etmiştir. Bunun nedeni kalem tutma aparatlarının T1 tutuş şekline uygun tasarlanmış olmasıdır. Benwoy vd. (1992) ve Aksu'nun (2019) çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, çalışmada kullanılan ergonomik kalemlerin de T1 tutuş şekline uygun tasarlanmış olması öğrencilerin daha rahat yazı yazmalarına yol açtığından öğrencilerin bu kalemlere bağlı olarak yazma eylemine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Yine araştırmanın bu

sonucunu destekler nitelikte; Almanya’da motor beceri uzmanları Darmstadt Teknoloji Üniversitesi Ergonomi Enstitüsü Başkanı Prof. Dr. Ing Bruder ve M n h-Bogenhausen Hastanesi motor becerileri uzmanı Dr. Christian Marquardt ergonomik kalemlerin yaşı, el boyutlarına, sağ- sol el için kullanıma uygun olarak tasarlanmış olması; üçgen tasarımlı doğru parmak pozisyonu tutmayı sağlayan kaymaz ve yumuşak kavrama kalıpları sayesinde yazı yazmayı hem daha kolay hem de eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir (Bauernschmidt, Esch ve Spomer, 2009).

Araştırma sonucunda yazma eylemi sırasında standart kurşun kalem kullanan kontrol grubu  ğrencilerinin yazmayı sevmedikleri, yazmaktan kaçındıkları, kaygı duyduklarına ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Bunun nedenlerini ise parmakların acıması, yazarken zorlanma, kullandığı kalemle yazarken elin yorulması, kalemin ucunu her seferinde açma, elini dinlendirme nedeniyle yazmanın zaman alması, karnının ağrması, okula gelmek istememe, terleme ve baş ağrısı gibi kaygılı olduklarını gösteren kodlarla açıklamış oldukları tespit edilmiştir (K22, K25, K287, K28). Bu olumsuz görüşlerin oluşmasındaki en büyük etmenin yazma eylemi sırasındaki fiziksel özellikler olduğu söylenebilir. Lonigan ve Puranik’in (2012) da belirttiği gibi İlk yazmada motivasyon ve fiziksel özellikler arasında önemli bir ilişki vardır. İlk yazmada doğru fiziksel özelliklerin sağlanması ve çocukların yazmaya karşı istekli olmalarının teşvik edilmesi, çocukların yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, fiziksel olarak rahatsız edici bir yazma ortamı, kullanılan kalemin niteliği çocukların motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Bunu destekler nitelikte Gray (1975) yazma eylemi sırasında kullanılan kalemin fiziksel özelliklerinin çocuğa uygun olması gerektiğini belirtirken; Luo ve Wu (2006) da yazma eylemi sırasında kullanılan kalemin fiziksel özelliklerinin yazma performansını ve verimliliğini etkileyebileceğini belirtmiştir. Lonigan ve Puranik, (2012), Gray (1975) ve Luo ve Wu’nun (2006) alışmalarına bakıldığında kontrol grubu  ğrencilerinin yazma eylemi hakkında olumsuz görüş bildirmelerinin temel nedeni olarak kullandıkları kalemin fiziksel özellikleri olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak deney grubu öğrencileri araştırma sonunda yazmayı sevmeye başladıkları ile ilgili motivasyon ifadeleri barındırır olumlu görüş bildirirken, kontrol grubu  ğrencilerinin ise yazma eylemine karşı kaygı ifadeleri barındırır olumsuz görüş bildirmiş olmalarının temel nedeni olarak yazma sürecinde kullanmış oldukları kalemler olduğu söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları kapsamında şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, okul öncesinden başlayarak tüm ilköğretim birinci kademe öğrencilerine ergonomik kalemlerden oluşan bir kırtasiye seti ücretsiz olarak dağıtılabilir.
2. Bu araştırma ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. İlköğretimin tüm kademelerini içine alan daha büyük gruplar üzerindeki etkisi incelenebilir.
3. Ergonomik kalemlerin yazı okunaklılığına ve hızına etkisi incelenebilir.
4. Ergonomik kalemlerin yazmaya yönelik tutum, yazma öz yeterlik gibi değişkenlere etkisi incelenebilir.
5. Çalışmaya dijital araçlar da eklenerek yazma performansına etkileri incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Adler, R. W., Milne M., J. ve Stablein R., (2001). Situated Motivation: An Emprical Test in an Accounting Course. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18 (2), 101-115.
- Afzal, H., Ali, I., Hamid, K. ve Khan, A., M. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal Of Business And Management*, 5(4), 80-88.
- Ahıskalı, E.E. (2020). *Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ve Yazma Başarısına, Yazma Özyeterliğine ve Yazma Kaygısına Etkisi* (Yayın No. 647103) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akandere, M. (1997). *Üniversite Gençliğinde Görülen Kaygının Giderilmesinde Sporun Etkisi* ( Yayın No. 59952) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akarçeşme, C. (2004). *Voleybolda müsabaka öncesi durumluk kaygı ile performans ölçütleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 157401) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akgün A, Gönen S ve Aydın M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-99.
- Akkaya, R. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Oyun Tabanlı Etkinliklerin Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 673-697.

- Akkaymak, E. (2023). *Mektup Arkadaşlığı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarına ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi* (Yayın No. 805502) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aksu, D. (2019). Kalem Tutuş Aparatının İlkokul Öğrencilerinin Kalem Tutuşlarına Etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 16-29.
- Aksu, D. ve Ayvazcan, A. (2018). İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin El Tercihleri, Oturuş ve Defter Pozisyonu ile Kalem Tutuşlarının Belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-39.
- Akyol, H. (2015). İlköğretim öğrencilerinde el tercihi ve yazı yazma becerileri arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 98-118.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. ve Ungan, S. (2013). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıkan, G. (2004). *Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarı düzeyleri arasındaki ilişki -İlköğretim II. Kademe* (Yayın No.191798) [Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aşlıhoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *Turkish Studies*, 6(6), 83-111.
- Atalay, İ., Evcil, İ. ve Duran, S. (2019). Kol ve Dirsek Bileği Eklemleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 205-209.
- Aval, S. (2021). *Covid-19 Pandemisi Sürecindeki Ebeveynlerin Yaşam Doyum ve Kaygı Düzeyleri ile Çocuklarının Kaygı Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Avşar, F. (2014). *İnsan Kaynakları Bakış Açısıyla Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonunu Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri: Çankaya İlçesinde Bir Uygulama* (Yayın No. 37553) [Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aydemir, O. (t.y.) Öğrenmede Motivasyon ve Dikkatin Önemi. Online Makale. <http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat2.pdf> adresinden 10.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Başaran M. ve Akyok H. (2019). An Investigation on Fourth Grade Students' Writing for Ergonomic Elements. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1 – 14.
- Bauernschmidt, J., Esch, FR. ve Spomer, O. (2009). STABILO's move easy — Die Revolution im Schulschreibgerätemarkt. In: *Esch, FR., Armbrecht, W. (Eds.) Best Practice der Markenführung. Gabler.*  
[https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8092-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8092-2_11)
- Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi* (Yayın No. 226913) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Benbow, M., Hanft, B. E., & Marsh, D. (1992). *Handwriting in the classroom: Improving written communication. In C. B. Royeen (Ed.), AOTA self study series: Classroom applications for school-based practice. Rockville, MD: American Occupational Therapy Association.*
- Beşirli, İ., ve Karaduman, E. (2015). İlkokuma-Yazmaya Hazırlık Dönemindeki Çocukların Oturma Duruşları ve El Yazıları Arasındaki İlişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 283-298.
- Bildik, T. (2007). *Sınav kaygısı*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Bloom, L. Z. (1980). *The composing process of anxious and non-anxious writers: a naturalistic study. Paper Presented at the annual meeting of the Conference on*

- College Composition and Communication*. Washington: ERIC Document  
Reproduction Service No. ED 185559.
- Bos, S., ve Anders, P. (2018). The role of fine motor skills in literacy development: a  
comprehensive review. *European Journal of Psychology of Education*, 33(3), 367-  
390.
- Bozgün, K. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir  
araştırma. *Temel Eğitim*, (16), 6-15.
- Bozgün, K. (2021). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma-Yazma Motivasyonunda Sosyal-Duygusal  
Gelişim, Azim Ve Okulda Öznel İyi Oluşun Rolü* (Yayın No. 698981) [Doktora Tezi,  
Amasya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Brand, A. G. ve Leckie, P. A. (1988). The emotions of professional writers. *The journal of  
psychology: interdisciplinary and applied*, 122(5), 421-439.  
doi: <https://doi.org/10.1080/00223980.1988.10542948>.
- Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of Students With Language Impairments. *Child  
Language Teaching and Therapy*, 28, 189.
- Bruning, G. ve Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*.  
35 (1), 25-37.
- Budak, S. (2017). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve  
Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 453-464.
- Calp, M. (2014). Farklı Yaş Aralığındaki Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Yazma,  
Kalem Tutma, Derse Katılma ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. *Ekev  
Akademi Dergisi*, 18(60), 31-54.
- Canbaz, S. (2001). *Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi'ne Devam Eden Çırakların  
Sosyodemografik, Çalışma Yaşamı Özelliklerinin ve Durumluk-Süreklilik Kaygı*

- Düzeylerinin Değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Cengiz, E. (2009). *ARCS motivasyon modelinin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayın No. 238099) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, S. (2010). *Bilişsel -Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Sosyal Kaygıyla Başa Çıkma Programının Lise Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayınevi: Ankara.
- Çolakoğlu, Ö. M. (2009). *ARCS motivasyon modeli kullanılarak oluşturulan ders modüllerinin harmanlanmış öğretim uygulamalarındaki öğrenci motivasyonuna etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 239657) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 72 (1), 10-14.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1978.10885110>
- Daly, J. A. ve Miller, M. D. (1975a). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The Journal of Psychology*. 89(2), 175-177.
- Daly, J. Ve Miller, M. (1975b). The Empirical Development Of An Instrument To Measure Writing Apprehension. *Research In The Teaching Of English*. 12: 242-49.
- De Almeida, P. H. T. Q., da Cruz, D. M. C., Magna, L. A., & Ferrigno, I. S. V. (2013). An electromyographic analysis of two handwriting grasp patterns. *Journal of Electromyography and Kinesiology*, 23(4), 838-843.

- De Carlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological methods*, 2(3), 292.
- Demircioğlu Z. (2014). *Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yazmayı Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayın No. 381220) [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dinç, M. E., & Şimşek, İ. E. (2016). Öğrencilerin Yazı Becerilerinin Geliştirilmesinde Temel Bir Adım: Kalem Tutuşu. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 129-136.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Dursun, A. A. (2018). İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin El Tercihleri, Oturuş ve Defter Pozisyonları ile Kalem Tutuşlarının Belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 26-39.
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme. *Turizm ve Ticaret Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, ss.105-119.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, 1994.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4).
- Engür, M. (2002). *Elit sporcularda başarı motivasyonunun, durumluk kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayın No. 138535) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erdogan, Özge (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş Görenin İçsel ve Dışsal Motivasyonunda Stresle Mücadele Tekniklerinin Rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), ss.81-101.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2010). Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5, 4.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi*, 2(3), ss.01-15.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2017). Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Artıran ve Olumsuz Etkileyen Durumların İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), ss.582-603.
- Faigley, L., Daly, J. A. ve Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The journal of educational research*, 75(1), 16– 21.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885348>
- Ferah, A. (2007). Türkçe İlk Okuma Yazmayı Öğrenme (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Flower, L., ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Gagne, M. and Deci, E. L. (2015). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), pp.331-362.
- Geithner, C. A., & LaBounty, T. (2014). The development of fine motor skills in children with Down syndrome. *Topics in Down Syndrome*, 9(1), 1-10.

- Goonetilleke, R. S., Hoffmann, E. R., ve Luximon, A. (2009). Effects of pen design on drawing and writing performance. *Applied ergonomics*, 40(2), 292-301.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Kadioglu Matbaacılık. Ankara.
- Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Dağıtım, Gül Yayınevi.
- Gök, M. (2020). *Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyi ile İş Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayın No. 649730) [Doktora Tezi, Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools- A Report to Carnegie Corporation of New York*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi* (2. Baskı). N. Yüzbaşıoğulları (Çev.). Milli Eğitim Basımevi.
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society Series D: The Statistician*, 33(4), 391-399.
- Gümüş, M. (2002). *Profesyonel futbol takımlarında puan sıralamasına göre durumluk kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 110006) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2016). Eğitimde Kalem ve Tuşlarla Yazma Tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 19–33.
- Güneş, F. (2019a). *İlkokuma Yazma Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Güneş, F. (2019b). İlk yazma Öğretimi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(2), 121-142.
- Güneşer Kurt, E. (2023). *Dramanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma, Yazma Kaygısı ve Motivasyonuna Etkisi* (Yayın No. 796220) [Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, E. (2008). *Özel eğitime muhtaç çocukların anne ve babalarının psikolojik ilişki ihtiyaçları ile durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Yayın No. 219220) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Halıcı, B. (2019). *Kalem Şeklinin İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hızına Etkisinin İncelenmesi* (Yayın No. 577632) [Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Halıcı, B. ve Babayiğit, Ö. (2022). Kalem Şeklinin İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hızına Etkisinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 250-273.  
DOI: 10.35675/befdergi.798581
- Harmancı, E. (2008). *F Şıkkı Var mı?* İzmir: Tibyan Yayıncılık.
- Harmey, S. ve Wilkinson, I. A. (2019). A critical review of the logics of inquiry in studies of early writing development. *Journal of Writing Research*, 11(1), 41-78. doi: 10.17239/jowr-2019.11.01.02.
- Hassan, B. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. *Mansoura Faculty of Education Journal*, 39, 1-36.
- Hidi, S., ve Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. *Handbook of Writing Research*, 144(157), 304-310.

- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and psychological measurement*, 50(4), 717-729.
- Hull, G., ve Rose, M. (1989). Rethinking remediation: Toward a social-cognitive understanding of problematic reading and writing. *Written Communication*, 6(2), 139-154.
- Işık, E. (1996). Nevrozlar. Ankara: Kent Matbaası.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, T.C. Resmi Gazete, 10705 (12 Ocak 1961), Kanun No. 222, (3579 S.K.), T.C. (Değişik:27/6/2019-7180/2 md.)
- İslamoğlu, A. H., & Alnıaçık, Ü. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. İçinde (511). İstanbul: Beta Yayınevi.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 8 (2), 67-76.
- Johnson, F. (2016). *Başarı Tesadüf Değildir*. İstanbul: Siyah Beyaz Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2016). Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Asil Yayın
- Kansızoğlu, H. B. (2018). *Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Dayalı Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine, Yazma Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi* ( Yayın No. 529371) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 34-43.

- Kar, H. M. (2022). *Okul Öncesi Çocukların Okula Uyumlarının Kaygı Durumlarıyla İlişkisinin İncelenmesi* (Yayın No. 764617) [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karaçay, B. (2021). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi* (Yayın No. 689766) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, R. (2019). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi. Susar Kırmızı, F. ve Ünal, E. (Eds.) *İlk Okuma Yazma Öğretimi İçinde (35- 70)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakelle, S., ve İzci, E. (2016). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesindeki Bazı Problemler. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 68-87.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay H. (2013). Süreç Temelli Yazma Modelleri 4+1 Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modeli. Özbay, M. (Ed.). *Yazma Eğitimi (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Katranç, M. (2015). Bireysel ve grupta yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 40-55
- Katranç, M. ve S. Temel, (2018), “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, C. V, S. 24: 154-155.

- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme/A compilation of studies conducted for development of the creative writing skills. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10 (3), 2–10.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26. doi: 10.17239/jowr-2008.01.01.1.
- Kesginci, Ş. (2011). Uygulamalı İlk Okuma-Yazma Öğretimi (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç Şahin, H. (2021). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal ve Fiziksel Özellikleri ile Yazmada Kullandıkları Bilişsel Süreçlerin Yazma Hızı ve Yazma Kalitesi ile İlişkisinin İncelenmesi* (Yayın No. 702177) [Doktora Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Koç, S. (2018). İlkokul Öğrencilerinde Yazma Güçlüklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 659-680.
- Koçak, Ö. (2008). 7-10 yaş arasındaki çocukların el tercihleri ile yazı yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 91-108.
- Köseler, A. (2006). *Lise öğrencilerinde iletişim kaygısı* (Yayın No. 204584) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kurnaz, A., & Erden, Z. (2017). Kavrama ve Sıkıştırma Kuvveti ile Yazma Becerisi İlişkisi: İlkokul Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies*, 12(2), 1181-1197.

- Kutluca Canbulat, A. (2010). *Okula Destek Eğitiminin Etkililiği* (Yayın No. 26347) [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lam, S. F. ve Law, Y. K. (2007). The Roles of Instructional Practises and Motivation in Writing Performance. *The Journal of Experimental Education*, 75(2), 145-164.
- Lo, J. ve Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16, 219-237.
- Lüle, A. R. (2002). *Lise mezunu olup üniversiteye hazırlanan ergenlerin özerklik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 110718) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- McCombs, B. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26 (2), 117-127.
- McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College composition and communication*, 38 (4), 426-435.  
doi: <https://doi.org/10.2307/357635>
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2019). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 4. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Moors, J. J. A. (1986). The meaning of kurtosis: Darlington reexamined. *The American Statistician*, 40(4), 283-284.
- Morgan, C. T. (1998). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

- Noermijati, P. D. (2015). The Effect of Job Stress and Job Motivation on Employees' Performance Through Job Satisfaction (A Study at PT. Jasa Marga (Parsero) Tbk. Surabaya – Gempol Branch), *Journal of Economics, Business and Accountancy Vantara, August - November 18(1)*, 231-240.
- Nolen, S. B. (2003). Learning environment, motivation, and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 40(4), 347-368.
- Olinghouse, N. G. ve Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26, 45-65.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-012-9392-5>.
- Öğüt, F. (2000). *Sosyal uyum ile sürekli kaygı arasındaki ilişki* (Yayın No. 107126) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özber, M. (2019). *Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliğine etkisi* (Yayın No. 588516) [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan Takımcıgil, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 363453) (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, N. H. ve Erdem İ. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 101-125.
- Özgül, F. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri* (Yayın No. 138338) [Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Öztürk, E. (2013). The Psychometric Properties of the Writing Motivation Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (52), 351-360.
- Pajers, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading ve Writing Quarterly*, 19, 1397158.
- Pajers, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 1397158.
- Petzel, T. P. ve Wenzel, M. U. (1993). Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety. *Educational resources information center, Washington, D.C.*
- Peverly, S.T., & Garner, J.K. (2014). The relations between handwriting and keyboarding performance among middle-school students. *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-264.
- Puranik, C. S. & Lonigan, C. J. (2012). Early Writing Instruction: A Comprehensive Review. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 223-242.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing Writing Apprehension In The Learner-Centered Classroom. *English Journal*, 86(6): 38-45.
- Riyadi, S. (2015). *Effect of Work Motivation, Work Stress and Job Satisfaction on Teacher Performance at Senior High School (SMA) Throughout The State Central Tapanuli, Sumatera, Post Graduate Program, State University Of Medan, Indonesia.*
- Schick, B., ve Smith, S. (2017). Writing readiness and the Common Core State Standards. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(4), 319-327.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi*, 2. Baskı. ss: 28, Anı Yayıncılık, Ankara
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1).

- Sevim, O., & Özdemir Erem, N. H. (2013). Effects of creative drama technique on writing anxiety of the students. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 975-992.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S. & Çinko, M. (2013). Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi. Beta Yayınları.
- Snow, C. E., Burns, M. S., ve Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. *National Academy Press*.
- Şahin, M., & Şahin, M. K. (2016). İlkokul Öğrencilerinde Kalem Tutuşu, Yazım Hızı, Yazım Düzgünlüğü ve Yazım Kalitesi Arasındaki İlişki. *International Journal of Social Science*, 5(2), 99-115.
- Şeyhoğlu, M. (2005). *Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri* (Yayın No. 197186) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2018). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. 5. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tavşanlı, Ö.F. (2019). *Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi* (Yayın No. 542958) [Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- TDK (2022). Büyük Türkçe Sözlük, URL: <http://www.tdk.gov.tr>. Son Erişim Tarihi: 10.09.2022.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.

- Temizkan, M. ve Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Etkinliklerini Uygulama Durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 80-101.
- Temur T. (2019). İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Kalem Tutma Şekilleri ile Kavrama ve Sıkıştırma Kuvvetlerinin Betimlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2189 – 2205.
- Temur T., Aksoy C. ve Tabak H. (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kalem Tutma Biçimleri, Kavrama ve Sıkıştırma Kuvvetlerinin Yazma Hızı ve Hatalarına Etkisi. *Proje, TED Eğitim Kurumları, Kütahya*.
- Temur T., Aksoy C. ve Tabak H. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kalem Tutma Biçimleri ve Kavrama-Sıkıştırma Kuvvetlerinin Yazma Hızı ve Hatalarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165), 307 – 319.
- Tobias, S. ve Hedl, J. J. (1972). *Test Anxiety: Situationally Specific or General?. I* (Tech. Memo 49, Office of Naval Research Grant No. N00014-68A-4094). Tallahassee: Florida State University.
- Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1003-1024.
- Toker, T. (2006). *İlkokuma Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi* (Yayın No. 173951) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Udo, H., Otani, T., Udo, A., ve Yoshinaga, F. (2000). An electromyographic study of two different types of ballpoint pens investigation of a one hour writing operation. *Industrial Health*, 38(1), 47-56.

- Ulusoy, M., ve Uzun, Ö. (2016). Okul öncesi çocukların el tercihlerinin belirlenmesi ve el tercihi ile yazı yazma arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-12.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Wang, C. K. J. ve Liu W. C. (2008). Teacher's Motivation to Teach National Education in Singapore: A Self-Determination Theory Approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 28 (4), 395-410.
- Wu, F. G., ve Luo, S. (2006). Performance study on touch-pens size in three screen tasks. *Applied Ergonomics*, 37(2), 149-158.
- Yılar, R. (2019). Yazma. Ö. Yılar (Ed.). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi içinde* (s. 75- 97). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M., Açıkan, M., Berber, V., Bulut, S. ve Zalimhan, R. (2015). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Sürecindeki Ergonomik Tercihleri: Kalem Tutma, El Tercihi, Oturuş ve Kâğıt Pozisyonu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 40, 61-71.
- Zelzele, E. B. (2022). *Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeliyle Verilen Eğitimin Öğrencilerin İkna Edici Yazma Becerilerine Yazma Motivasyonu, Kaygısı ve Tutukluğuna Etkisi* (Yayın No.710918) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi* (Yayın No.278202) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

## EKLER

### EK-1 ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.09.2021-174754



T.C  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu  
KURUL KARARI



**TOPLANTI TARİHİ** : 17.09.2021  
**TOPLANTI SAYISI** : 11  
**KARAR SAYISI** : 312

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT**'ın danışmanlığını, **Özkan DEMİR**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*Yazma Araçlarının İlkokul Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA  
Kurul Başkanı

Başkan  
Prof. Dr.  
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.  
Prof. Dr.  
Sibel MEHTER AYKIN  
(izinli)

Üye  
Prof. Dr.  
Ebru İÇİGEN

Üye  
Prof. Dr.  
Nurşen ADAK  
(izinli)

Üye  
Prof. Dr.  
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye  
Prof. Dr.  
Taner KORKUT

Üye  
Prof. Dr.  
Gökhan AKYÜZ  
(izinli)

## EK-2 MEB ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-36847044  
Konu : Anket Uygulaması  
(Özkan DEMİR)

12.11.2021

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANTALYA

İlgi :21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özkan DEMİR'in "Yazma Araçlarının İlkokul Öğrencilerinin Yazma Kaygıları ve Yazma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırmasını, İlimiz Muratpaşa İlçesi Özel Mürekkep İlkokulunda uygulama isteği ile ilgili 18/10/2021 tarih ve 198336 sayılı yazısı Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Muratpaşa İlçesi Özel Mürekkep İlkokulu 1. Sınıf öğrencilerine yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
12.11.2021

Hüseyin ER  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Bilgi için: Uğur ÇETİNKAYA

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta: [arge07@meb.gov.tr](mailto:arge07@meb.gov.tr)

Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
İnternet Adresi: Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden e15b-3218-3911-8295-a657 kodu ile teyit edilebilir.



## EK-3 ÖLÇEK İZİNLERİ



Mehmet KATRANCI <

9.06.2021 12:08



Kime: Özkan Demir



YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ.docx  
13,66 KB

Sayın Özkan Demir;

Yapacağınız araştırmada ilkökul öğrencilerine yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'ni kullanabilirsiniz. Ölçek ekte sunulmuştur. İyi çalışmalar dilerim.



Virüs bulunmuyor. [www.avg.com](http://www.avg.com)

Özkan Demir

, 9 Haz 2021 Çar, 09:54 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba değerli hocam, ben Özkan DEMİR. Akdeniz Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde geliştirmiş olduğunuz "İlkokul Yazma Kaygı Ölçeği'ni" kullanmak istiyorum. Bu konu ile ilgili izninizi ve Ölçeğin bir kopyasını istiyorum. Yardımcı olursanız çok sevinirim, şimdiden teşekkürlerimi iletiyorum...

**EK-4 YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ (YKÖ)**

No	Maddeler	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
1	Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi beni tedirgin eder.			
2	İyi yazamadığım için yazı yazmaktan kaçınıyorum.			
3	Yazdıklarımı sadece kendime yakın hissettiklerime okurum.			
4	Yazı yazarken terlemeye başlarım.			
5	Yazdıklarımı başkalarının okuyacağı düşüncesi beni korkutur.			
6	Arkadaşlarımdan daha kötü yazı yazacağım düşüncesi beni tedirgin eder.			
7	Yazdığım bir yazıyı sınıfta okurken sesim titrer.			
8	Yazdıklarımın değerlendirileceği düşüncesi beni kaygılandırır.			
9	Yazdıklarımı başkalarının okumasından rahatsız olurum.			
10	Yazı yazarken başım ağrır.			
11	Yazdığım yazılardan düşük not alma korkusu beni tedirgin eder.			
12	Yazı yazarken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.			
13	Kendimi yazma konusunda yetersiz hissederim.			
14	Yazma etkinliklerinde düşüncelerimi sıralarken zorlanırım.			
15	Yazı yazarken, yanlış yazacağım düşüncesi beni endişelendirir.			
16	Yazdıklarımı okurken heyecanlanırım.			
17	Yazı yazarken verilen konunun dışına çıkacağım korkusuna kapılırım.			
18	Yazdıklarımın eleştirileceği düşüncesi beni huzursuz eder.			
19	Yazdıklarımın başkaları tarafından anlaşılmayacağı düşüncesi beni endişelendirir.			
20	Yazı yazarken nefes alışverişim hızlanır.			

Alt Boyut	Madde Sayısı	Maddeler
Yazma süreci	7	4-10-12-14-15-17-20
Paylaşma	5	3-5-7-9-16
Ön yargı	5	1-2-6-13-19
Değerlendirme	3	8-11-18

## EK-5 YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ (YMÖ)

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki her bir maddeyi içtenlikle okuyup, size en doğru gelen seçeneği daire içine alarak cevaplandırınız. Bu ölçeği cevaplandırırken bütün yazma çalışmalarınızı göz önünde bulundurunuz.

Bu ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur Teşekkür ederiz

YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ	
1	Yazmaktan hoşlanırım. ( ) Bana çok uygun ( ) Bana uygun Kararsızım değil ( ) Bana çok uygun değil
2	Gelecek yıl birçok şeyi yazabileceğim ( ) Bana çok uygun ( ) Bana uygun Kararsızım değil ( ) Bana çok uygun değil
3•	Yazı yazmak zordur ( ) Bana çok uygun ( ) Bana uygun Kararsızım değil ( ) Bana çok uygun değil
4	Yazarken bir şeyler öğrenirim. ( ) Bana çok uygun ( ) Bana uygun Kararsızım değil ( ) Bana çok uygun değil
5	İyi yazmayı öğrenebilirim ( ) Bana çok uygun ( ) Bana uygun Kararsızım değil ( ) Bana çok uygun değil
6	Yazmak serbest zamanı değerlendirmenin en iyi yoludur. ( ) Bana çok uygun ( ) Bana uygun Kararsızım değil ( ) Bana çok uygun değil
7	Yazı yazmak eğlencelidir. ( ) Bana çok uygun ( ) Bana uygun Kararsızım değil ( ) Bana çok uygun değil
8	Yazılarımın başkaları tarafından beğenilmesi beni mutlu eder ( ) Bana çok uygun ( ) Bana uygun Kararsızım değil ( ) Bana çok uygun değil
9	Her gün bir şeyler yazmak gereklidir.

	( ) Bana çok uygun	( ) Bana uygun	( ) Bana Kararsızım	( ) Bana uygun değil	( ) Bana çok uygun değil
10	Gelecek yıl daha iyi hikâyeler yazabileceğim	( ) Bana çok uygun	( ) Bana uygun	( ) Bana Kararsızım değil	( ) Bana çok uygun değil
11	Yazmak iyidir	( ) Bana çok uygun	( ) Bana uygun	( ) Bana Kararsızım değil	( ) Bana çok uygun değil
12	Yazmaya fazla zaman ayırmaktan hoşlanırım.	( ) Bana çok uygun	( ) Bana uygun	( ) Bana Kararsızım değil	( ) Bana çok uygun değil
13	Ben çok ilginç şeyler yazabilirim	( ) Bana çok uygun	( ) Bana uygun	( ) Bana Kararsızım değil	( ) Bana çok uygun değil
14	Yazı yazmak zorunda olmadığım zamanlar bile yazarım	( ) Bana çok uygun	( ) Bana uygun	( ) Bana Kararsızım değil	( ) Bana çok uygun değil
15	Yazı yazmak pek çok yararlı şeyleri öğrenmeme neden olacak	( ) Bana çok uygun	( ) Bana uygun	( ) Bana Kararsızım değil	( ) Bana çok uygun değil
16	Birçok şeyi öğrenmek için yazmayı seçerim	( ) Bana çok uygun	( ) Bana uygun	( ) Bana Kararsızım değil	( ) Bana çok uygun değil
17	Ne kadar iyi yazdığımı başkalarına göstermek için yazarım	( ) Bana çok uygun	( ) Bana uygun	( ) Bana Kararsızım değil	( ) Bana çok uygun değil
18	Yazmaya başlamayı sabırsızlıkla beklerim	( ) Bana çok uygun	( ) Bana uygun	( ) Bana Kararsızım değil	( ) Bana çok uygun değil
19•	Yazarken dikkatim çok dağınık.	( ) Bana çok uygun	( ) Bana uygun	( ) Bana Kararsızım değil	( ) Bana çok uygun değil

20	Yazılarımı paylaşmaktan hoşlanırım ( ) Bana çok uygun ( ) Bana uygun Kararsızım değil ( ) Bana çok uygun değil
21	Yazarken yardıma ihtiyaç duyarım ( ) Bana çok uygun ( ) Bana uygun Kararsızım değil ( ) Bana çok uygun değil
22	Günlük hayatta karşılaştığım olayları paylaşmak için yazarım ( ) Bana çok uygun ( ) Bana uygun Kararsızım değil ( ) Bana çok uygun değil

**1. Faktör: 1-6-7-9-11-12-14-16-18** “yazıya karşı olumlu tutum”

**2. Faktör: 2-4-5-15** “sahip olunan amaç”

**3. Faktör: 3-19-21** “yazıda başarısızlık yüklemesi”

**4. Faktör: 17-20-22** “yazının paylaşılması”

**5. Faktör: 8-10-13** “yazmaya karşı çaba”

## EK-6 ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

### ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğrenciler; bu soruyu cevaplandırırken bütün yazma çalışmalarınızı göz önünde bulundurunuz. Size sorulan bu sorunun doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Teşekkür ederiz.

#### **Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Görüşme Sorusu:**

1-) Yazı yazmak ile ilgili ne düşünüyorsun? Neden ?



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Özkan DEMİR  
Doğum Yeri ve Tarihi :

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, 2020

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, 2023

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : 18th International Primary Teacher Educations Symposium Proceedings, Nursel GÜLCÜ, Özkan DEMİR, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde “Vatanseverlik” Değerinin Kohlberg’in Ahlaki İkilem Yaklaşımı Çerçevesinde Hacivat Karagöz Gölge Oyunu İle Ele Alınması

EJER VIII th International Eurasian Educational Research Congress, Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT, Özkan DEMİR, İkokul Öğrencileri, Öğretmenleri ve Velilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Ödevlendirmeye İlişkin Görüşleri

### İş Deneyimi

Stajlar :

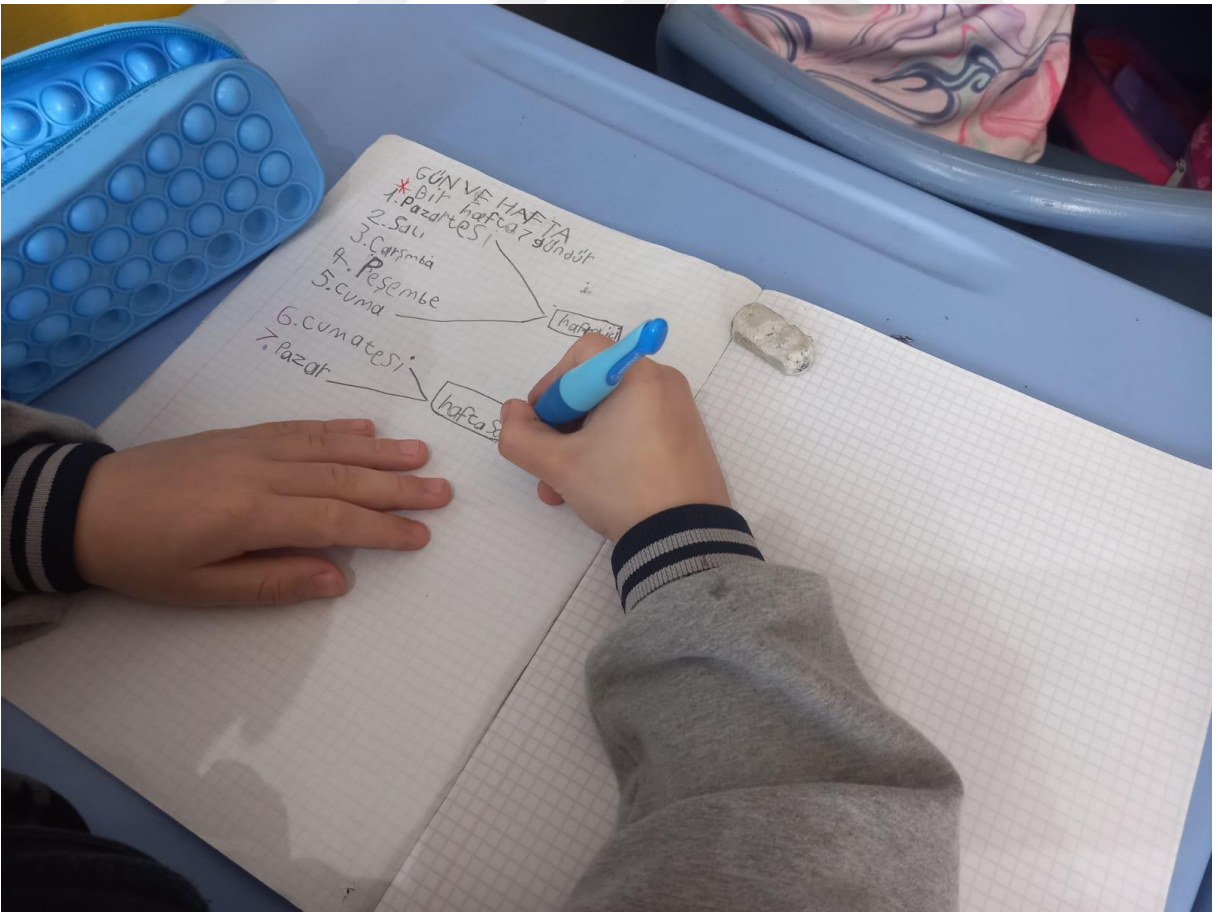
Projeler : Gözlerim Olur Musun ? Projesi

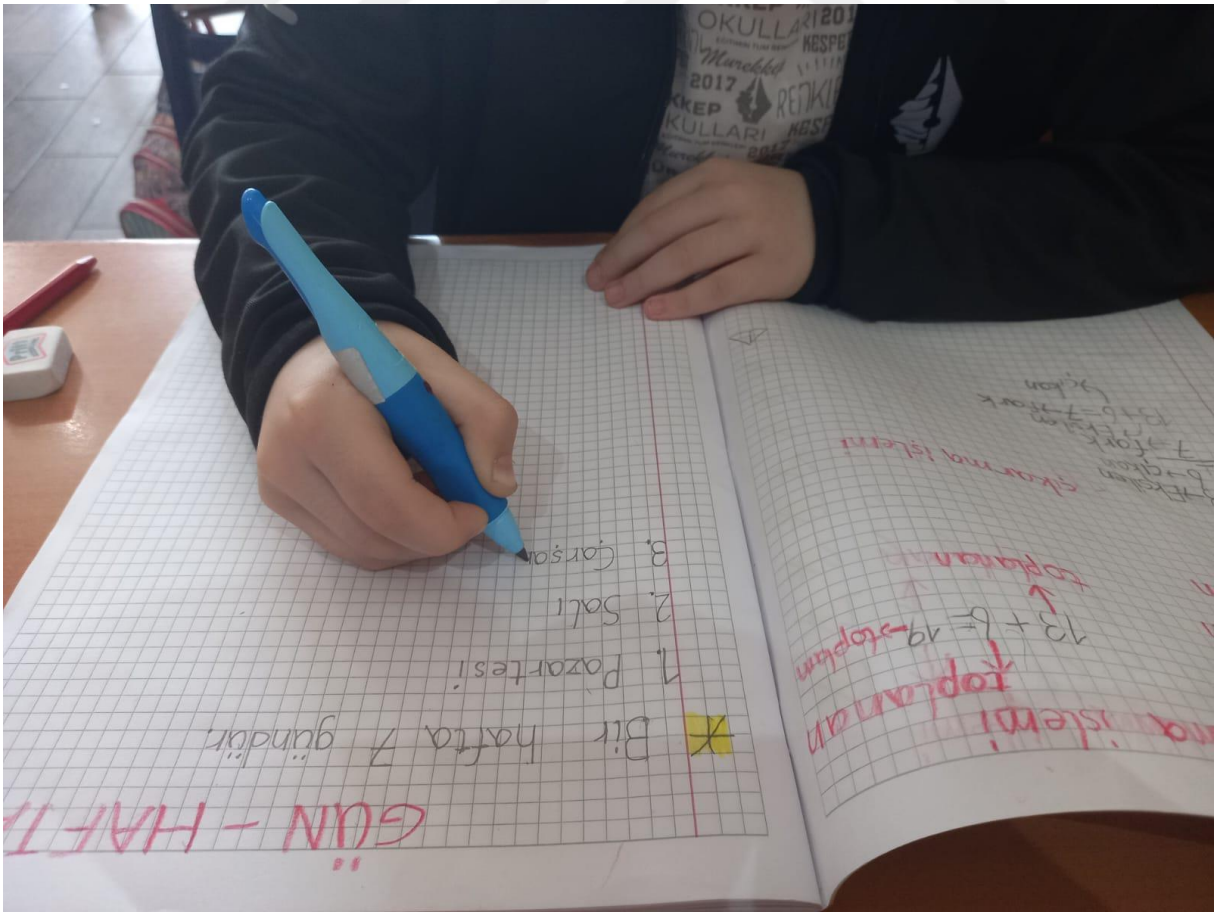
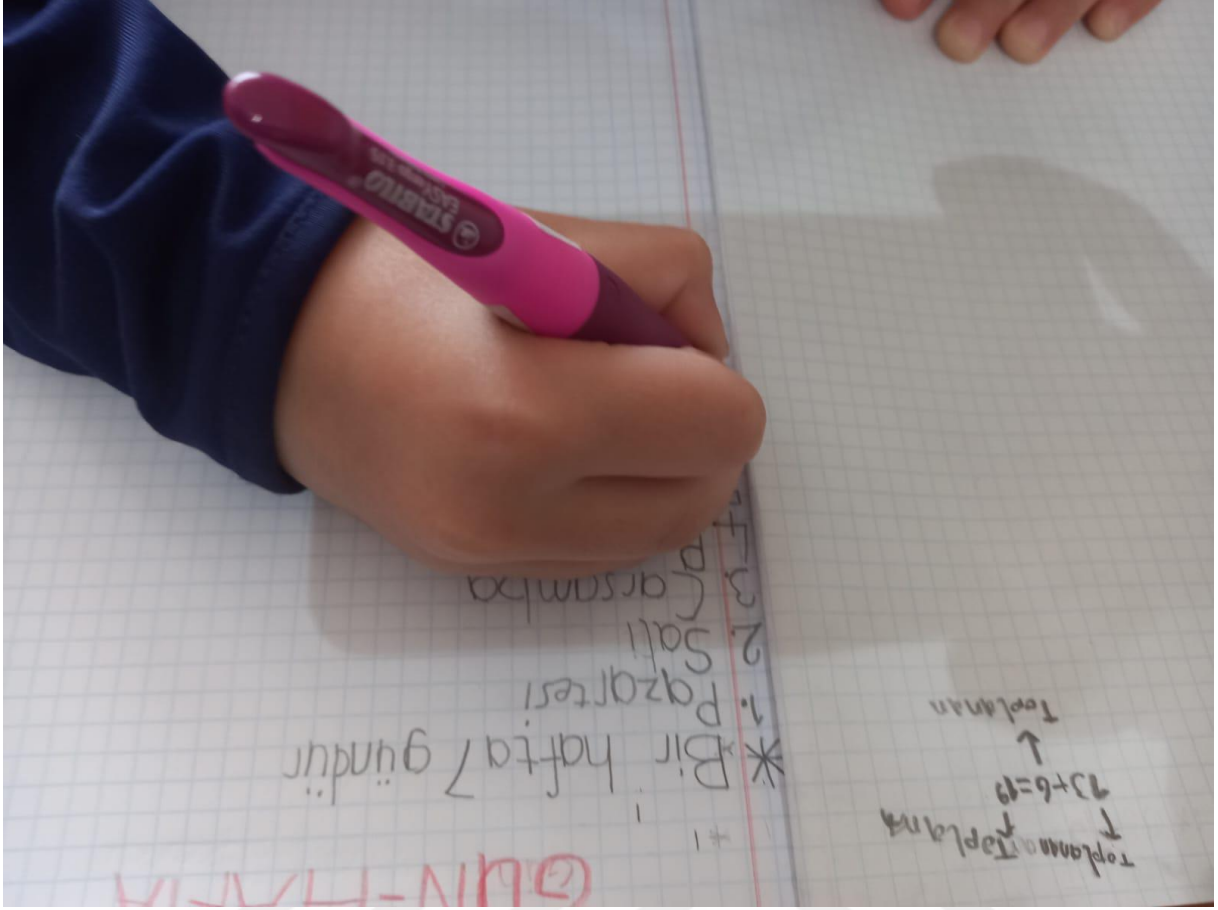
Çalıştığı Kurumlar : MEB

### İletişim

E-Posta Adresi :







## İNTİHAL RAPORU

### YAZMA ARAÇLARININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARI VE YAZMA MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

#### Yazma Araçlarının İlkokul Öğrencilerinin Yazma Kaygıları Ve Yazma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi

##### ORJİNALLIK RAPORU

% <b>14</b>	% <b>14</b>	% <b>5</b>	% <b>8</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

##### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<a href="http://acikbilim.yok.gov.tr">acikbilim.yok.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>4</b>
<b>2</b>	<a href="http://acikerisim.sakarya.edu.tr">acikerisim.sakarya.edu.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>2</b>
<b>3</b>	<a href="http://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	<a href="http://www.dergipark.ulakbim.gov.tr">www.dergipark.ulakbim.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>5</b>	<a href="http://www.izdusumuokullari.com">www.izdusumuokullari.com</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>6</b>	<a href="http://docs.neu.edu.tr">docs.neu.edu.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>7</b>	Submitted to Trakya University Öğrenci Ödevi	% <b>1</b>
<b>8</b>	<a href="http://earsiv.anadolu.edu.tr">earsiv.anadolu.edu.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>9</b>	<a href="http://openaccess.altinbas.edu.tr">openaccess.altinbas.edu.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

29.08.2023

Özkan DEMİR