



**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGISI VE
YAZMA TUTUMU İLE YAZMA EĞİLİMLERİNİN YAZMA
ÖZYETERLİK ALGILARIYLA İLİŞKİSİ**

HAZIRLAYAN

Kadir YAZICI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN

KARS-2023



T.C.

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGISI VE
YAZMA TUTUMU İLE YAZMA EĞİLİMLERİNİN
YAZMA ÖZYETERLİK ALGILARIYLA İLİŞKİSİ**

Hazırlayan

Kadir YAZICI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN

Doç. Dr. Selma ERDAĞI

Doç. Dr. Onur ER

Kars - 2023

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kadir YAZICI tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ve Yazma Tutumu İle Yazma Eğilimlerinin Yazma Özyeterlik Algılarıyla İlişkisi” başlıklı bu çalışma, 05/07/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda [başarılı/başarısız] bulunarak jürimiz tarafından [Anabilim Dalının Adı] Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak (oy çokluğuyla/birliğiyle) kabul/reddedilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Başkan : Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN İmza:

Üye : Doç. Dr. Selma ERDAĞI İmza:

Üye : Doç. Dr. Onur ER İmza:

ONAY

Bu tezin kabulü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Unvanı Adı Soyadı

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazma Tutumu ile Yazma Eğilimlerinin Yazma Özyeterlik Algılarıyla İlişkisi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Scientific Ethic Statement

I declare that I complied with the rules of academic and scientific ethics from the proposal stage to the process of completion of the study titled “**The Relationship of Secondary School Students' Writing Anxiety and Writing Attitude and Writing Tendencies and Writing Self-Efficient Perceptions**” as a Master Thesis I prepared, that I obtained all information in term Project with the framework of scientific ethics and traditions, that I showed sources to the each quotation I made directly or indirectly in this study I prepared as a term Project in accordance with the writing rules and works which I used have been shown in the bibliography.

05 / 07/ 2023

Kadir YAZICI

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
SUMMARY.....	iii
TABLO LİSTESİ.....	iv
ŞEKİL LİSTESİ.....	vi
1. GİRİŞ	1
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Dört Temel Dil Becerisi	5
2.2. Yazma Kaygısı.....	9
2.2.1. Kaygı Kavramı ve Kaygının Belirtileri	9
2.2.2. Yazma Kaygısı Tanımı.....	11
2.2.3. Yazma Kaygısının Nedenleri.....	13
2.2.4. Yazma Kaygısının Sonuçları	16
2.2.5. Yazma Kaygısının Giderilmesinde Yazma Eğitimi	18
2.3. Yazma Tutumu	20
2.3.1. Yazma Tutumunun Tanımı.....	21
2.3.2. Yazma Süreci ve Yazma Tutumu	23
2.3.3. Yazma Türleri ve Yazma Tutumu.....	25
2.4. Yazma Eğilimi	28
2.4.1. Yazma Eğiliminin Tanımı ve Kapsamı	28
2.4.2. Yazma Eğiliminin Ayırt Edici Özellikleri.....	28
2.4.3. Yazma Eğiliminin Etkileri ve Önemi.....	30
2.5. Yazma Özyeterlik Algısı	32
2.5.1. Özyeterliğin Tanımı ve Bileşenleri	32
2.5.2. Yazma Özyeterliği Tanımı	33
2.5.3. Yazma Özyeterliğini Etkileyen Faktörler.....	34
2.6. Yazma Kaygısı, Yazma Tutumu ve Yazma Eğiliminin Yazma Özyeterliği İlişkisi.....	36
3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Problemi	41

3.2. Araştırmanın Amacı	41
3.3. Araştırmanın Yöntemi	41
3.4. Evren ve Örneklem	42
3.5. Araştırmanın Sayıltıları	43
3.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	43
3.7. Veri Toplama Araçları	43
3.7.1. Yazma Özyeterlik Ölçeği	43
3.7.2. Yazma Kaygısı Ölçeği.....	44
3.7.3. Yazma Tutum Ölçeği	44
3.7.4. Yazma Eğilimi Ölçeği	45
3.8. Verilerin Analizi	45
4. BULGULAR.....	47
4.1. Normallik Sınaması.....	47
4.2. Demografik Değişkenlere Ait Bulgular	48
4.3. T Test ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) Ait Bulgular	50
4.4. Korelasyon ve Regresyon Analizine Ait Bulgular.....	64
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	68
5.1. Sonuç	68
5.2. Tartışma	71
5.3. Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	83

ÖNSÖZ

“Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ve Yazma Tutumu İle Yazma Eğilimlerinin Yazma Özyeterlik Algılarıyla İlişkisi” konusu, günümüz işletmelerinin rekabetçi konumlarını sürdürmelerinde giderek önem kazanan “tüketici odaklı” yaklaşımlar bağlamında üzerinde durulmaya değere bulunmuştur.

Bu çalışmanın planlanmasında, ilerletilmesinde ve tamamlanmasında yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen; danışmandan ziyade bir abla yakınlığıyla çalışmanın her aşamasında desteklerini sunan danışman hocam Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN’a; tezin yazım ve düzenleme aşamasında katkılarını esirgemeyen arkadaşlarım, aynı zamanda can dostlarım Osman Gazi BULUT’a ve Semih ÇOLAK’a; eğitim hayatım boyunca yetişmemde katkısı olan tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Çalışmamı tamamlamam konusunda moral ve motivasyonumu üst düzeyde tutmama yardımcı olan canım eşim Merve YAZICI’ya şükranlarımı sunarım.

27/06/ 2023

Kadir YAZICI

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ANABİLİM/SANAT DALI
BİLİM/SANAT DALI
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGISI VE YAZMA TUTUMU
İLE YAZMA EĞİLİMLERİNİN YAZMA ÖZYETERLİK ALGILARIYLA
İLİŞKİSİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Kadir YAZICI
Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN
2023 – VI + 98

ÖZET

Temel iletişim becerilerinden birisi olan yazma, öğrencilerin en çok sorun yaşadığı alanlardan birisidir. Eğitim ve öğretim süreçlerinde belirleyici roller üstlenen yazma, aynı zamanda bireyin küçük yaşlardan itibaren kendisini ifade etmesinde önemli roller üstlenmektedir. Öğrencilerin yazma ile ilgili tutum ve eğilimleri, kaygı ve özyeterlikleri eğitim ve öğretim süreçlerindeki başarı açısından belirleyici bir konumdadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazma tutumu ile yazma eğilimlerinin yazma özyeterlik algılarıyla ilişkisini incelemektir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada korelasyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada 503 öğrencinin katılımıyla bir araştırma yapılmıştır. Bu kapsamda yazma özyeterlik ölçeği, yazma kaygısı ölçeği, yazma tutum ölçeği, yazma eğilimi ölçeği kullanılarak veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre kız öğrencilerin yazma becerisinin erkek öğrencilerden daha yüksektir. Çalışmanın sonuçları yazma kaygısı ile yazma tutumu, yazma eğilimi, yazma özyeterliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerde yazma kaygısını düşürecek ve yazma özyeterliğini artıracak etkinliklere yer vermeleri önerilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları 503 ortaokul öğrencisinin verdiği yanıtlarla sınırlıdır.

Anahtar Kelimeler: Yazma Kaygısı, Yazma Tutumu, Yazma Eğilimleri, Yazma Özyeterliği.

**KAFKAS UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT
THE RELATIONSHIP OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS'
WRITING ANXIETY AND WRITING ATTITUDE AND WRITING
TENDENCIES AND WRITING SELF-EFFICIENT PERCEPTIONS
MASTER'S THESIS**

Author

Kadir YAZICI

Supervisor

Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN

2023 – VI + 98

SUMMARY

Writing, which is one of the basic communication skills, is one of the areas where students have the most problems. Writing, which plays a decisive role in education and training processes, also plays an important role in the individual's self-expression from an early age. Students' attitudes and tendencies towards writing, their anxiety and self-efficacy are in a decisive position in terms of success in education and training processes. The aim of this study is to examine the relationship between secondary school students' writing anxiety and writing attitude and writing dispositions with their writing self-efficacy perceptions. Correlation analysis technique was used in the research in which the quantitative research method was used. In the study, a research was conducted with the participation of 503 students. In this context, data were collected and analyzed by using the writing self-efficacy scale, writing anxiety scale, writing attitude scale, and writing disposition scale. According to the results, the writing skill of female students is higher than that of male students. The results of the study show that there is no significant relationship between anxiety and writing attitude, writing disposition, and writing self-efficacy. In the study, it was suggested that teachers include activities that will reduce writing anxiety and increase writing self-efficacy in students. The results of this research are limited to the answers given by 503 secondary school students.

Keywords: Writing Anxiety, Writing Attitude, Writing Tendencies, Writing Self-Efficacy.

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1: Dört Temel Dil Becerisinin Kapsamı.....	6
Tablo 2.2: Kaygının Belirtileri	10
Tablo 2.3: Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları	15
Tablo 2.4: Yazma Kaygısının Etkileri	17
Tablo 2.5: Yazma Öğretimi Etkinlikleri	19
Tablo 2.6: Yazma Eğilimi ve Etkinlikler	31
Tablo 2.7: Yazma Becerisi Ölçüm Örneği	39
Tablo 4.1: Yazma Öz Yeterlik Ölçeği, Yazma Kaygısı, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum ve Yazma Eğilimi Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler ..	47
Tablo 4.2: Sınıf Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	48
Tablo 4.3: Yaş Dağılımına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	49
Tablo 4.4: Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	50
Tablo 4.5: Yazma Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması.....	51
Tablo 4.6: Yazma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması.....	52
Tablo 4.7: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması	53
Tablo 4.8: Yazma Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması	54
Tablo 4.9: Yazma Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	55
Tablo 4.10: Yazma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ...	56
Tablo 4.11: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 4.12: Yazma Eğilimi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	58
Tablo 4.13: Yazma Eğilimi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	59
Tablo 4.14: Yazma eğilimi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 4.15: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması	62
Tablo 4.16: Yazma Eğilimi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo 4.17: Yazma Öz Yeterlik, Yazma Kaygısı, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum ve Yazma Eğilimi Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişki	65

Tablo 4.18: Yazma Öz Yeterlik, Yazma Kaygısı, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum ve Yazma Eğilimi Toplam Puanları Arasındaki İlişki	66
Tablo 4.19: Yazma Öz Yeterlik, Yazma Kaygısı, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutumununun Yazma Eğilimine Etkisi.....	66



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1: Dört Temel Dil Becerisinin Karşılıklı İlişkisi	7
Şekil 2.2: Sürekli ve Durumluk Kaygı	12
Şekil 2.3: Yazma Modeli Örneği.....	22
Şekil 2.4: Yazma Uygulamasında Yaşanan Sorunlar	24
Şekil 2.5: Yazma Sorunları Kelime Ağacı.....	26
Şekil 2.6: Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı Aşamaları	27
Şekil 2.7: Özyeterliğin Bileşenleri ve Oluşumu.....	33
Şekil 2.8: Öğretmen Özyeterliğini Etkileyen Faktörler	35
Şekil 2.9: Yazma Sorunlarına Dair Çözüm Önerileri.....	37
Şekil 4.1: Sınıf Grafiği.....	49
Şekil 4.2: Cinsiyet Dağılımı.....	50

1. GİRİŞ

“Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan temel kurucu öğedir. İnsan öncelikle kendi dilinin içine doğar ve böylece kendi varlık alanını oluşturur. Dil, kişinin varlık alanının ses, yazı ve beden diline dönüşmüş halidir” (Oruç, 2016: 312). Bu açıdan bakıldığında dil, toplum için en önemli konulardan birisi olarak görünmektedir. Toplumların kimlik kazanmasının temel belirleyicileri arasında dil merkezi konumda yer almaktadır.

Tarihten bu yana insanlar bir toplum içinde yaşamlarını sürdürmüştür. Toplum, insanların bir arada yaşaması ve toplumun diğer üyeleriyle etkileşim kurmalarında etkilidir. Toplum, insanların yaşam tarzını biçimlendirmektedir. Toplum, insanların sorunsuz bir biçimde ve birlikte yaşamlarını sürdürmelerinde roller üstlenmektedir (Çoştu, 2009: 117).

Eğitim, bir toplum için en önemli konulardan birisidir. Bir toplumun gelişmişlik seviyesini gösteren eğitim, toplumun gelecekte bulunacağı noktanın da belirleyicileri arasında yer almaktadır. Toplumların gelişmesi, kalkınması ve daha ileriye gitmesi için eğitim temel araç konumundadır (Karadağ ve Balkar, 2015: 226). Bu nedenle eğitimin niteliğinin yüksek olması günümüz toplumları açısından son derece önemlidir. Yazma kaygısı, eğitimin niteliğinin yüksek olmasının önündeki engellerden bir tanesi olduğu için böyle bir çalışma konusu seçilmiştir. Ayrıca öğrencilerde yazma ile ilgili süreçlere dair özgüven düzeyinin düşmesinin eğitimin niteliğini ve akademik başarıyı etkileyecek olması, çalışma konusunun tercih edilme nedenleri arasında kendisine yer edinmiş durumdadır.

İnsanların kendilerini çevrelerine yazılı ve sözlü bir biçimde ifade etmelerinde dört temel dil becerisi ön plana çıkmaktadır (Çeltik, 2022: 109). Dört temel dil becerisi dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde sıralanmaktadır. Çalışma kapsamında bu beceriler hakkında bilgi verildikten sonra okuma özelinde ayrıntılı incelemeler yapılmaktadır.

Kaygı, temelde insanların yaşamlarında zor zamanlarda hissettikleri yaygın bir duygudur ve eğitim ortamlarında öğrencilerin başına gelmesi olasıdır. Kaygı, öğrenme sürecinde öğrenenleri etkileyen kaçınılmaz bir duygudur. Ancak, yazmada karşılaşılması beklenen zorluklar nedeniyle, öğrencilerin çoğu kendilerini gergin

veya cesareti kırılmış hissedebilir (Rohmah ve Muslim, 2020: 348). Yazma kaygısı bu yönüyle üzerinde önemle durulması gereken bir kavramdır. Yazma kaygısı, fikir ve sözcükleri dile getirmede karşılaşılan zorlukları içermektedir. Yazma kaygısı dilsel yetenek, sosyo-psikolojik olgular, bilişsel faktörler ve sınıf içi uygulamalar gibi faktörler tarafından belirlenmektedir. Karmaşık ve çok yönlü doğası nedeniyle, öğrencilerin yazma kaygısı ile yazma süreçleri arasındaki ilişki karşılıklı olabilir. Diğer bir deyişle, karmaşık ve meşakkatli yazma süreci bir kaygı nedeni olabilir (Tsao, Tseng ve Wang, 2017: 223). Çalışma kapsamında yazma kaygısının bu nitelikleri dikkate alınarak ilerleme kaydedilmiştir.

Eğitim ve öğretim süreçlerinde yazma kaygısının bulunması, akademik başarı düzeyini doğrudan olumsuz yönde etkilemektedir ve eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi bakımından bir tehdit niteliği taşımaktadır. Öğrencilerin performansının yanı sıra eğitime yönelik tutumu olumsuz yönde etkilemesi yazma kaygısını ayrıca önemli bir konuma getirmektedir (Genç ve Yaylı, 2019: 236). Yazma kaygısı üzerinde etkili olan faktörlerin bilinmesi eğitimin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğu için çalışmada yazma kaygısını etkileyen faktörlerin ortaya koyulması planlanmıştır.

Çalışmanın değişkenlerinden birisi de yazma tutumudur. Yazma tutumu, yazma eyleminin meydana getirdiği eğilimleri ifade etmekte kullanılmaktadır (Şimşek ve Müldür, 2020: 98). Öğrencilerin eğitimdeki başarısını etkileyen bir unsur olarak yazma tutumu, aynı zamanda eğitim süreçlerinin tamamında varlığını gösterebilmektedir. Böyle bir durumda yazma tutumunun kapsamının belirlenmesinde fayda bulunmaktadır. Tutum, insanların bir konuyla ilgili eğilimin yanı sıra düşünce, inançlar, duygularının toplamını ifade etmektedir (Kadan ve Arı, 2021: 1330). Yazma tutumu da yazma ile ilgili eğilimlerin toplamı olarak görülmektedir. Bu nedenle çalışmada yazma eğilimi hakkında bilgilere yer verilmesi gerekli görülmüştür. Öğrencilerde yazma eğilimi açısından doğrudan ya da dolaylı olarak etkisi bulunan faktörlerin değerlendirme alınması planlanmıştır.

Bir bireyin herhangi bir konuda başarılı olabilmesi için kendisine güvenmesi ve sahip olduğu yeteneklere inanması beklenmektedir. Bireyin yeteneklerine olan inancı ve güveni özyeterlik kavramı ile açıklanmaktadır. Özyeterlik, bireyin kapasitesiyle ilgili duyduğu güveni yansıtmaktadır (Kansu ve Sayar, 2018: 81). Özyeterlik, hayatın her

alanında kendisini gösteren bir yapıda olması nedeniyle üzerinde durulması gereken bir konudur. Özellikle eğitim gibi toplumun tamamını ilgilendiren bir alanda özyeterliğin merkezi bir konumu olduğundan bahsedilmesi mümkündür. Çalışmada bu hususlar dikkate alınarak ilerleme kaydedilmektedir. Özyeterlik ile ilgili mesleki özyeterlik, sosyal özyeterlik, bilimsel özyeterlik, teknoloji özyeterliği gibi pek çok yeni kavram ortaya çıkmıştır ve bunlar özyeterliğin insan hayatındaki yeri ve öneminin birer göstergesidir (Yalnız, 2014: 96). Akademik özyeterlik de bu kavramlardan bir tanesidir. Eğitimle ilgili sağlanan başarı açısından belirleyici konumda olan akademik özyeterlik, eğitim sürecindeki aktörlerin her birisinin özyeterlik konusundaki yaklaşımını içermektedir. Öğrencilerin özyeterlikleri bu nedenle kritiktir. Yazma ile ilgili tutum, eğilim ve kaygının akademik özyeterlik ile ilişkisi olduğu düşüncesi nedeniyle çalışmada özyeterlik üzerinde ayrıntılı şekilde durulmuştur.

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazma tutumu ile yazma eğilimlerinin yazma özyeterlik algılarıyla ilişkisini belirleyerek bu duyuşsal becerilerin onların yazma becerisi akademik başarılarına etkilerini araştırmak olarak belirlenmiştir.

Çalışmada; ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma öz yeterliğinin onların yazma başarısına etkisi ile ilgili literatür incelemesi yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterlik kavramları açıklanmıştır. Çünkü bu kavramlar birbiriyle yakından ilgilidir ve zaman zaman birbirinin yerine kullanılma eğilimindedir. Alanyazın incelendiğinde bu kavramların yazma becerisine etkisi ayrı ayrı incelenmiştir. Fakat yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterlik kavramlarının yazma becerisine etkisi bir arada incelenmemiştir. Bu bakımdan tez konusu özgün bir değere sahip olacaktır. Çalışmanın özgün değerini meydana getiren bu hususlar aynı zamanda araştırmanın önemi kapsamında yer almaktadır.

Öğrencilerin yazmaya karşı tutumu ne kadar olumlu olursa, öğrenciler görev için o kadar fazla enerji harcamaktadır. Yazma tutumu ile akademik başarı arasındaki ilişki eğitim alanında oldukça az ilgi görmüştür (Dhadhodara ve Joshi, 2017: 111). Ancak son yıllarda gelişmiş ülkeler başta olmak üzere eğitime yönelik yapılan yatırımların

artması ve eğitime ilgi gösterilmesini beraberinde getirmiştir. Çalışmada bu durum dikkate alınarak yazma tutumu hakkında incelemeler yapılması tasarlanmıştır.

Yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterlik kavramlarının yazma becerisine olan duyuşsal anlamdaki doğrudan etkilerinin ortaya çıkarılması günümüzde ya da gelecekte öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi çalışmalarında kolaylık sağlayacak ve öğrencileri yazma becerisinin istenilen düzeye erişmesini sağlayacaktır. Yazmanın duyuşsal boyutlarını içeren çalışmaların yapılması, öğrencilerin yazılı anlatım sürecinde yaşadıkları sorunların daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayabileceği için çalışmanın önemini oluşturmaktadır.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve bölümünde öncelikle dört temel dil becerisi, yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve özyeterlik hakkında açıklamalar getirilmektedir. Ardından bu değişkenlerin birbiri ile olan ilişkilerinin değerlendirmeye alınması ile birlikte kavramsal çerçeve bölümü tamamlanmaktadır.

2.1. Dört Temel Dil Becerisi

Dört temel dil becerisi; dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde sıralanmaktadır (Mert, 2014: 24). Dört temel dil becerisinin her birisi birbiri ile ilişkili ve gelişime katkı sağlayacak niteliktedir. Dilin dört temel beceri alanını oluşturan dinleme, konuşma okuma, yazma eğitim-öğretim süreçlerindeki belirleyici becerilerdir (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 779).

İnsanlardaki dört temel dil becerisinin her birisinin birbiri ile ilişkisi, diğer becerilerin gelişimi üzerinde doğrudan ya da dolaylı olacak şekilde roller üstlenmesi yönüyle önemli bir yere sahiptir (Mert, 2013: 358). Dört temel dil becerisinin birbiri ile çift yönlü ilişkisi, bu ifadeler aracılığıyla desteklenmektedir.

Dört temel dil becerisinin sahip olduğu kapsam aşağıdaki tablo üzerinde gösterildiği gibidir.

Tablo 0.1: Dört Temel Dil Becerisinin Kapsamı

Okuma becerisi	Okuma amaçlarını kavrar. Metin çeşitlerini kavrar. Okuma biçimlerini kavrar.
Dinleme becerisi	Dinleme işleme sürecinin özelliklerini kavrar. Beynimizdeki dinleme süreçlerini kavrar.
Konuşma becerisi	Konuşma üretiminin aşamalarını kavrar. Beynimizdeki konuşma üretimi süreçlerini kavrar.
Yazma becerisi	Yazma sürecinin aşamalarını kavrar.

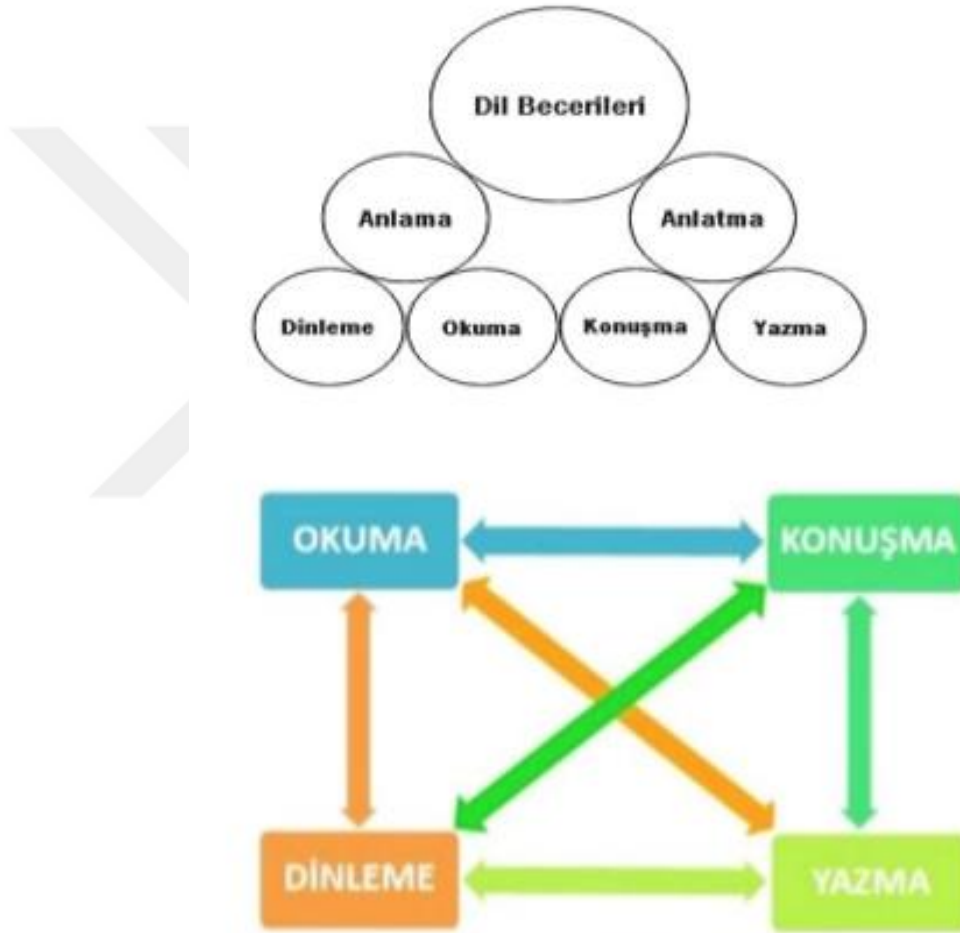
Kaynak: https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=3.-hafta-turk-dili-i_636767498065017266.pdf , Erişim Tarihi: 29.05.2023.

Tablo 2.1 üzerinde yer alan bilgilerden hareketle her bir beceri alanının kendisine özgü bir kapsamı ve kazanımları olduğu değerlendirilebilir. Bununla birlikte beceriler arasındaki karşılıklı etkileşim yani çift yönlü ilişki, dört temel dil becerisinin önemini artıran bir faktör konumundadır. Eğitim süreçlerinde bu becerilerin her birisinin merkezi rolleri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim dört temel dil becerisine yönelik kazanımlar üzerinde yoğun bir biçimde durulması da eğitimde dört temel dil becerisine gösterilen önemi işaret etmektedir.

Dil becerilerinin kazandırılması, bireyin hayatının tüm aşamalarını içerdiği için önem verilen konulardan birisi olmuştur. Türkiye'de eğitim programlarında dil becerileri daha yoğun bir şekilde yer edinmeye başlamıştır. Türkiye'de dil becerileri eğitiminde açıklanan dört temel dil becerisi okuma, dinleme, konuşma, yazma şeklinde sıralanmaktadır (Ünal ve Özer, 2014: 204).

Dört temel dil becerisinin açıklanmasında sık sık becerilerin birbiri ile ilişkisi vurgulanmaktadır. Okuma ve yazma becerisi, nitelikli eğitim için tek başına yeterli değildir ve dinleme ile konuşma becerisi kazanılmalıdır (Çeltik, 2022: 107). Bu gibi örnekler artırılabilir. Aşağıdaki şekilde dört temel dil becerisinin çift yönlü etkileşimine dair bilgiler bir araya getirilmiştir.

Şekil 0.1: Dört Temel Dil Becerisinin Karşılıklı İlişkisi



Kaynak: Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021: 203.

Şekil 2.1 üzerinde yer alan bilgilerden de anlaşılacağı üzere dört temel dil becerisinin çift yönlü ilişkisi, süreçlerin kendisine özgü olacak şekilde incelenmesini gerektiren bir yapıdadır.

Yazma becerisi, bireyin hayatındaki öncelikli ihtiyaç alanlarından birisidir. Kendini ifade etme isteği, bu ihtiyacın ortaya çıkmasında doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olmaktadır. Yazma becerileri okulda, çalışma ortamında, sosyal hayatın farklı aşamalarında hissedilen bir ihtiyaçtır (Can ve Ünal, 2017: 204). Bu nedenle yazma becerisi kazanılması noktasında atılması gereken pek çok adım bulunmaktadır ve bunlara özen gösterilmesi beklenmektedir. Hayatın farklı alanlarında yazma becerilerinin yansımalarının gözlenmesi sebebiyle yazmayı geniş bir bakış açısıyla değerlendirmekte fayda vardır.

Aşağıda yazma becerisi ile ilişkili temel yetenekler sıralanmaktadır (Demir, 2011: 21-22):

- i.** Kelimeleri doğru heceleylebilme,
- ii.** Zorlanmadan okunabilen bir şekilde yazıya sahip olma,
- iii.** Yazım sürecinde doğru noktalama işaretlerini kullanma,
- iv.** Yazım süreci içinde gerekli görölen belgeleri sorunsuz şekilde değerlendirme,
- v.** Bir paragrafın ilk kelimesinin hangisi olduğunu sorunsuz bir biçimde tespit edebilme,
- vi.** Paragrafı doğru kurgulama,
- vii.** Paragrafı uygun şekilde oluşturma ve bu süreçte doğru cümlelerden yararlanma,
- viii.** Fikirleri anlaşılır şekilde yazıya dökme,
- ix.** Okuyucuların içeriği doğru bir biçimde anlaması için açık bir biçimde ifade edebilme şeklindedir.

Göröldüğü üzere yazma becerisi kapsamında bireyin çeşitli alanlara yayılan yeteneklere ihtiyacı bulunmaktadır. Bu yeteneklere sahip olma düzeyi arttıkça yazma becerisinin de artması beklenmektedir.

Dört temel dil becerisinden olan yazma, öğrencilerin çeşitli becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir. İfadeleri açıkça belirtebilme, dil kullanımında başarı, konuşurken gereksin ifade kullanımından kaçınma, kibar ifadeleri tercih etme, ilgili sözcükleri bir arada kullanma yazma becerilerine dair öne çıkmaktadır (Demir, 2011: 22). Yazma becerisinin yaratıcı düşünce ile ilişkisi sebebiyle yazmaya yönelik süreçlerde düşüncelerin yönlendirici etkileri olduğu söylenebilir. Temel dil

becerilerinden birisi olarak yazmanın çok yönlü bir yaklaşımla ele alınması gerektiği bu bilgiler aracılığıyla yapılabilecek çıkarımlardan birisidir.

“Yazma ediminin yeterince gerçekleşebilmesi için bireyin bilişsel ve duyuşsal açıdan geliştirilmesi gerekmektedir” (İşeri ve Ünal, 2010: 107). Yazma becerisinin oluşmasında ve geliştirilmesinde öne çıkan hususların doğru bir şekilde anlaşılmasında değinilen ifadeler açıklayıcıdır. Yazma becerisinin hangi kazanımları tetiklediğinin ortaya koyulması bakımından bu hususlar önemlidir. Ayrıca yazma becerisi ile ilgili süreçlerin çok boyutlu bir yapıda olduğunu desteklemesi bakımından bu ifadeleri dikkate almakta fayda vardır.

Bireyin yazma süreci öncesinde ya da süreç içerisinde bir gerilim tepkisi yaşaması sık karşılaşılan bir durumdur. Yazmadan kaçınma, yazma konusunda isteksiz olma gibi tutum ve davranışların etkisiyle birlikte yazma becerisini olumsuz yönde etkileyen örnekler kendisini göstermektedir (Deniz ve Demir, 2019a: 1034). Yazma kaygısının ortaya çıkması ve gelişimini bu açıdan değerlendirmekte fayda vardır. Bir sonraki bölümde yazma kaygısı ile ilgili açıklamalar getirilirken bunlar göz önüne alınarak ilerleme kaydedilmektedir.

2.2. Yazma Kaygısı

Yazma, insanların etkili iletişim araçlarından birisidir (Kaya, 2013: 90). Yazma kaygısı ise iletişimin niteliğine zarar veren bir durumdur. Bu bölümde kaygı kavramı ve kaygının belirtileri, yazma kaygısı tanımı, yazma kaygısının nedenleri, yazma kaygısının sonuçları, yazma kaygısının giderilmesinde yazma eğitimi konu başlıkları araştırılmaktadır.

2.2.1. Kaygı Kavramı ve Kaygının Belirtileri

Kaygı, insan hayatının bir parçası konumundadır. Hayatın seyrinde huzursuzluk, endişe, tedirginlik halinin varlığı kaygı ile ifade edilmektedir (Şahin, 2019: 118). Kaygı, nedeni belirsiz bir korku olarak adlandırılmaktadır (Özerkan, 2003: 4). Kaygı, insanlar tarafından yaşam boyunca deneyimlenmektedir. Kaygı, varlığı normal bir duygu olarak nitelendirilmektedir (Karakaya ve Öztıp, 2013: 11).

Kaygının belirtileri aşağıdaki tabloda derlenmiştir.

Tablo 0.2: Kaygının Belirtileri

<i>Fiziksel</i>		
<ul style="list-style-type: none">• Kalp atışında artış• Aşırı yorgunluk• Solunumun artması• Mide bulantısı• Karın ağrısı	<ul style="list-style-type: none">• Baş dönmesi• Görüntünün bulanması• Ağız kuruluğu• Kasların gerilmesi• Kalp çarpıntısı	<ul style="list-style-type: none">• Kızarma• Kusma• Uyuşma• Terleme
<i>Bilişsel</i>		
<ul style="list-style-type: none">• İncitileceği ya da korkutulacağı düşüncesi• Canavar ya da vahşi hayvanlar düşüncesi• Kendini eleştirme düşüncesi	<ul style="list-style-type: none">• Beceriksizlik ya da yetersizlik düşüncesi• Konsantre olmada zorluk• Unutkanlık• Aptal görünme düşüncesi	<ul style="list-style-type: none">• Bedenin incitileceği düşüncesi• Sevdiği birinin incitileceği düşüncesi• Çıldıracağı düşüncesi• Kirleneceği düşüncesi
<i>Davranışsal</i>		
<ul style="list-style-type: none">• Kaçınma• Ağlama ya da çılgılık atma• Tırnak yeme• Sesin titremesi• Kekeleme	<ul style="list-style-type: none">• Dudakların titremesi• Yutkunma• Hareketsizleşme• Seyirme• Parmak emme	<ul style="list-style-type: none">• Göz temasından kaçınma• Fiziksel yakınlık• Çeneyi sıkma• Yerinde duramamama

Kaynak: Şentürk, 2016: 14.

Tablo 2.2 üzerinde yer alan bilgilere göre kaygının fiziksel belirtileri; kalp atışının artması, yorgunluk, mide bulantısı, baş dönmesi, kızarma, uyuşma, solunumda artma gibi örnekleri içermektedir. Bilişsel kaygı belirtileri arasında kendini eleştirme düşüncesi, unutkanlık, yetersizlik hissi, incitilme korkusu, konsantre olmada zorlanma yer almaktadır. Davranışsal kaygı belirtileri ise tırnak yeme, seste titreme, çeneyi sıkma, parmak emme, yutkunma, kekeleme, hareketsizleşme, göz temasından kaçınma şeklinde sıralanmaktadır.

Kaygı, çoğunlukla zevk alınmayan bir süreçle ilişkilendirilmektedir. Yazma açısından bakıldığında öğrencinin yazma isteğinin düşüklüğü ya da yazma

tutumunun farklılaşması gibi nedenlerle yazmaya yönelik süreçlerde çelişkiler görülebilir (Gülay, 2021: 132). Yazma tutumu ve yazma kaygısı, bununla ilgili olarak farklı örneklerin varlığını içermektedir.

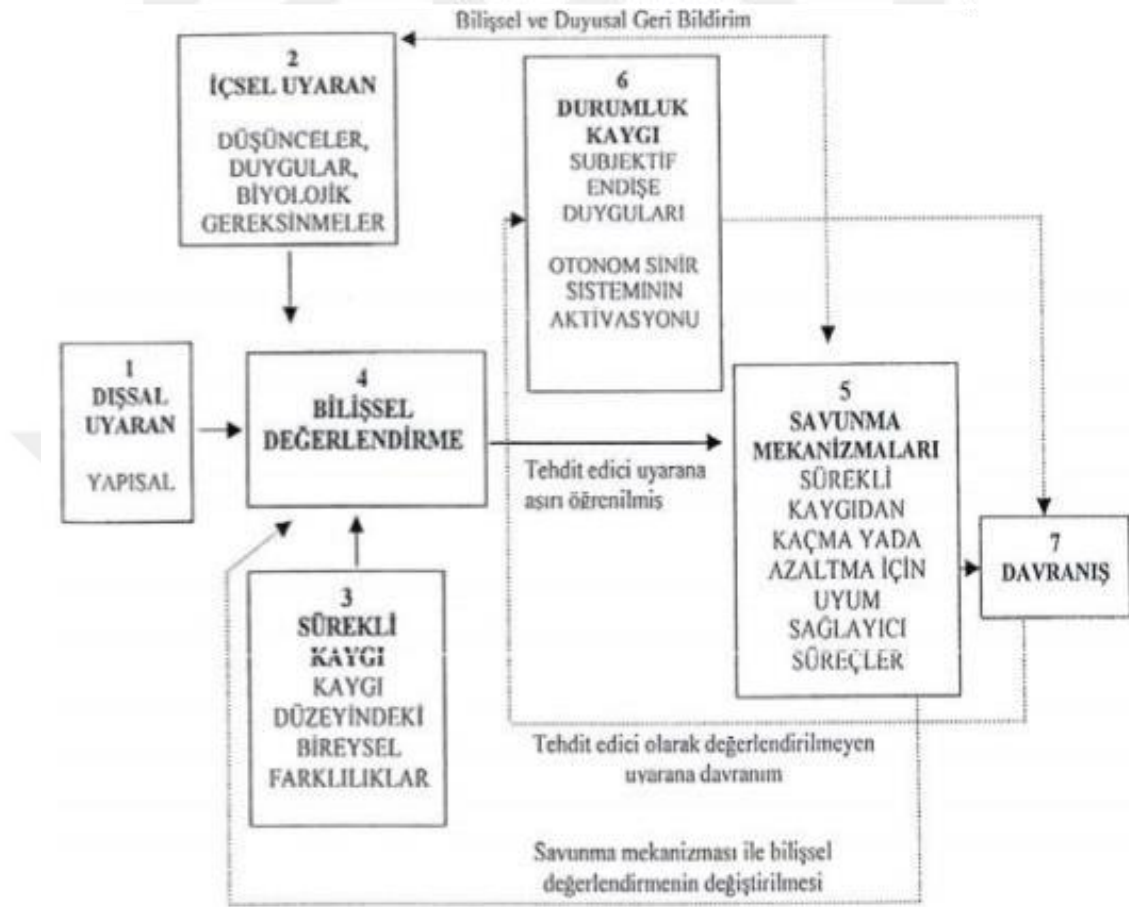
2.2.2. Yazma Kaygısı Tanımı

İletişim becerilerinin kazanımında tutum, empati, kaygı gibi hususlar önemli bir yere sahiptir (Uçgun, 2016: 1959). Bu nedenle yazma kaygısı, kazanılması hedeflenen beceriler için engel niteliği taşır ve kavramı tanımlamadan önce bunun farkında olmak gerekir. “Yazma kaygısı, bireyin yazma işlemine başlamadan önce ya da yazma sırasında yaşadığı bir gerilim tepkisidir” (Deniz ve Demir, 2019a: 1034). Yazma kaygısının bir tepki niteliği taşıdığı ve hangi anlarda gerçekleşebileceği bu tanımın odak noktası olarak görünmektedir.

Öğrencilerin yazma açısından gelişim kaydetmesini engelleyen yazma kaygısı mantık dışı düşünceler, yazmaya karşı önyargı, yazmaktan kaçınma gibi süreçlerle karakterize edilmektedir (Deniz ve Demir, 2019b: 499). Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi ve akademik başarı açısından engel durumların yazma kaygısı kapsamında yer aldığı anlaşılmaktadır.

Yazma kaygısı açıklanırken durumluk ve sürekli kaygı ayrımının bilinmesinde fayda vardır. Aşağıdaki şekilde durumluk ve sürekli kaygı etkileşimi derlenmiştir

Şekil 0.2: Sürekli ve Durumluk Kaygı



Kaynak: Bayat, 2018: 24.

Şekil 2.2 üzerinde yer alan durumluk ve sürekli kaygı ayrımı, yazma kaygısının ne aşamada ya da ne durumda olduğunun anlaşılması bakımından önemli bir yere sahiptir. Durumluk kaygı ile sürekli kaygının farklı süreçler ile ilişkili olduğu şekil üzerindeki bilgiler aracılığıyla anlaşılmaktadır.

Yazma, zor kazanılan bir beceridir ve eğitimde en son kazanılan beceriler arasında yer alır (Cihan, 2021: 103). Bu durum yazma kaygısı ile ilgili incelemelerde göz önünde bulundurulmalıdır. “Yazma kaygısı, yazma sürecinin bir kısmını bozan ve yazma sürecini olumsuz etkileyen durumlardır” (Temel ve Katrancı, 2019: 325). Kazanımın zorluklar içermesinin bir getirisi olarak tanımlarda olumsuzluklar ve zorluklar üzerinde durulması söz konusudur.

2.2.3. Yazma Kaygısının Nedenleri

Yazma kaygısı ile ilgili açıklamalarda bireyin yazdıklarının değerlendirilmesi noktasında olumsuz tepkiler almaktan korkmasına vurgu yapılmaktadır. Yazma kaygısının nedenlerinin başında ise başkalarının yazılanlar hakkında düşüncelerinden çekinme gelmektedir (Zorbaz, 2011: 2272). Bu durum bireylerde yazma kaygısı yaşanmasına neden olmaktadır.

Eğitim süreçlerinde öğrencilerden çeşitli konularda metinler yazmaları istenmektedir ve bu noktada zaman baskısının olması, öğrencilerin yazma konusunda isteksiz davranmalarına neden olmaktadır (Gülay, 2021: 136). Yazmaya karşı isteksizlik meydana getiren hususlar aynı zamanda yazma kaygısının nedenleri arasında yer almaktadır.

Sahip olunan bilgilerin çevre ve toplum ile paylaşılması için yazma yeteneğine gerek duyulmaktadır (Gürbüz ve Tehci, 2019: 19). Ancak bireyler karakterlerinin bir getirisi olarak yazdıklarını paylaşmak istemeyebilir. Bireylerin yazmaktan kaçınmasında etkili olan karakteristik özellikler aynı zamanda yazma kaygısının nedenleri arasındadır (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016: 101). Herkesin farklı bir karakteristiği olduğu için yazma kaygısına neden olan faktörlerin sayısı da fazladır.

Öğrencilerde yazma motivasyonu oluşturmada yetersizliklerin gözlenmesi, yazma kaygısının nedenleri arasındadır. Yazma motivasyon oluşturmak için güven duygusu oluşturulması, öğrencilerin doğru araçlarla güdülenmesi, ders ve gerçek hayat arasında ilişkili kurulması, öğrencilere sözlü övgüler yapılması, destekleyici adımlar atılması, süreci benimsemeye yardımcı olunması gibi adımlar atılmasında fayda vardır (Gülay, 2021: 130). Böyle bir yol izlenmesi halinde yazma kaygısının giderilmesi beklenmektedir. Haliyle belirtilen hususlarda yetersiz kalınmasının yazma kaygısının nedenleri arasında kendisine yer edinmesi söz konusu olmaktadır.

Bireylerde yazma kaygısı, yazı yazmayı engelleyen durumlarla ilişkilidir ve yazma kaygısının nedenleri kapsamında bu engelleyici durumlara değinilmesinde fayda vardır. Aşağıda yazı yazmayı engelleyen durumlar sıralanmaktadır (Karadağ ve Kayabaşı, 2013: 13-14):

- i. Kitap okuma alışkanlığının olmaması,
- ii. Yazı yazma alışkanlığının olmaması,

- iii. Yama konusunda bilgi birikim seviyesinin düşüklüğü,
- iv. Yazmaya dair ilgisizlik,
- v. Yazmanın sıkıcı olduğunu düşünme,
- vi. Dikkati toparlamada güçlük,
- vii. Kelime dağarcığının sınırlılığı,
- viii. Yazmadan ziyade temel derslere yoğunlaşma,
- ix. Ders dışındaki etkinliklere daha fazla önem verme,
- x. Kendini ifade etmede problemler yaşama,
- xi. Düşük özgüven,
- xii. Yazmaya üşenme,
- xiii. Sözlü anlatımı daha kolay bulma,
- xiv. İmla kurallarından çekinme,
- xv. Okulda zorla yazı yazdırılması,
- xvi. Yorum gücü açısından yetersizlik,
- xvii. Yazılara getirilen eleştiriler,
- xviii. Yazmaya dair önyargılar,
- xix. Yazmanın dayatılması şeklindedir.

Yazma kaygısı ile ilgili değerlendirmelerde yazma yaklaşımlarının bilinmesi faydalıdır. Aşağıda ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları derlenmiştir.

Tablo 0.3: Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları

Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı	Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı
Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda gerçekleştiği bir süreç olarak düşünülür.
Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.	Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu varsayılır.	Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.
Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.	Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmasında yardımcı olur.
Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.
Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.	İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.
Konu önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.	Özel bir amaç olmadıkça, konu sadece bir araçtır, öğrenciye çeşitli konulardan herhangi birini seçme hakkı verilir.
Belli metin türleri dışına çıkmaz.	Her türden metin oluşturulur.
Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	Öğrencinin başkalarına göre doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir
Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.	Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.
Değerlendirme not vermek için yapılır.	Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışların düzeltilmesinde ona yol göstermektir.
Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	Yazma zevk ve alışkanlığı kazandırarak öğrencinin sınıf çalışmaları ve ödevler dışında da yazmasını sağlamak amaçlanır

Kaynak: Altuner, 2017: 12.

Yazma becerisinin kazanımında ve kullanımında farklı odak noktalarına odaklanılarak hareket edilmesi, öncelikleri değişiklik gösteren yazma yaklaşımlarının varlığını açıklamaktadır. Bu durum yazma kaygısı ile ilgili açıklamalara yansımıştır.

İletişimle ilgili süreçler, çok yönlü olarak değerlendirilmektedir ve yazma kaygısı için de bu durum geçerlidir. Yazma kaygısı; fiziksel, bilişsel, duygusal, duyuşsal, çevresel faktörlerin etkisi altındadır. Yazma motivasyonu ve yazma becerisi yazma kaygısının nedenleri arasında ön plana çıkan hususlar arasında yer almaktadır (Süğümlü ve Alver, 2021: 471).

2.2.4. Yazma Kaygısının Sonuçları

Bireylerde yazma kaygısı, yazmaya yönelik özgüven düzeyinin düşmesine neden olmaktadır (Deniz ve Demir, 2019a: 1036). Bu durumun yazma tutumunun olumsuz yönde etkilenmesini beraberinde getirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla yazma kaygısı, bireyin yaşam boyunca yazma konusunda tutum ve davranışlarına zarar verebilecek niteliktedir.

Yazma kaygısının sonuçları/etkileri aşağıdaki tabloda derlenmiştir.

Tablo 0.4: Yazma Kaygısının Etkileri

Yazma Kaygısının Tutumlara Etkileri	Yazma Kaygısının Yazılı Ürünlere Etkileri
Bireylerde benlik algısının düşmesine neden olmaktadır.	Üretkenlik düzeyi düşer.
Özgüven ihtiyacı meydana getirir.	Oluşturulan metinlerin uzunluğu oldukça az olmaktadır.
Başarı düzeyini düşürür.	Düşüncenin gelişimi istenen düzeye ulaşamaz ya da oldukça zor ulaşır.
Olumsuz geribildirimler alınır.	Yazı kalitesinde büyük düşüş gözlenir.
Bireyin kendisini anlatması konusunda korku oluşturmaktadır.	Düşük puanlar alınır.
Tartışmacı yaklaşım terk edilir.	Metinlerdeki bilgi miktarlarında önemli düşüşler görülür.
İkna etme becerisinin kullanılması örnekleri azalır.	Dil bilgisi, imla, anlatım bozukluğu konularından zorluklar yaşanır.

Kaynak: Tiryaki, 2012: 16.

Görüldüğü üzere yazma kaygısı, tutumlara ve yazılı olarak ortaya koyulan ürünlere çok yönlü bir şekilde tesir etmektedir. Yazma kaygısının sonuçlarının pek çok açıdan olumsuzlukları bünyesinde barındırdığı verilen bilgiler ile desteklenmektedir. Ayrıca yazma kaygısının sonuçları ve etkilerinin uzun vadeli olarak kendisini gösterecek olması konunun önemini artırmaktadır.

Yazma kaygısının sonuçlarından birisi yazmada başarısızlık yaşanması olarak görünmektedir. Yazmaya dair gelecekteki tutumun olumsuz yönde etkilenmesi, yazma kaygısının sonuçları ve etkileri arasındadır (Andheska vd., 2020: 92). Yazma kaygısının uzun vadede ortaya çıkarabileceği etkilerin olduğunu gösteren bu örnekler aynı zamanda yazmaya uygun bir ortamın oluşmayacağını işaret etmektedir.

Öğrencilerde yazma kaygısı; motivasyon, öz düzenleme becerileri, özgüven, yazmaya yönelik değer algısı, benlik saygısı, mental açıdan iyi olma düzeyi, hedefler, yazma tutumu gibi süreçlerle yakından ilişkilidir (Gülay, 2021: 141). Yazma kaygısının sonuçları ve etkileri açısından bakıldığında bu süreçlere yönelik etkilerin gözlenmesi beklenmektedir. Dolayısıyla yazma kaygısının bireyin akademik başarısının yanında psikolojik açıdan kendisini nasıl hissettiğine yönelik etkilerinin görülmesi söz konusudur.

Yazma motivasyonunun azalması, yazma kaygısının sonuçlarından birisidir. Öğrencilerin yazma kaygısının varlığı halinde yazma motivasyonu düzeyinin düşmesi beklenmektedir. Yazma motivasyonunun düşmesinin ardından yazmadan alınan keyif de düşeceği için yazmaya yönelik tutumun olumsuz yönde etkilenmesi söz konusu olmaktadır (Çelik ve Aydın, 2021: 32).

2.2.5. Yazma Kaygısının Giderilmesinde Yazma Eğitimi

Öğrencilere sorumluluklar verilmesi, yazma kaygısı giderilmesinde yazma eğitiminin yeri ve önemi kapsamında yer almaktadır. Öğrenci ve yazma özerkliği tanınması, yazma kaygısının giderilmesinde etkili olmaktadır (Süğümlü ve Alver, 2021: 471). Bunun gerçekleşmesi içinse yazma eğitimine ilişkin plan ve uygulamalarının başarılı olmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bir öğrencinin yazma kaygısı içerisinde olması, önlem alınması gereken bir konudur. Öğretmenlerin öğrencilerin inançlarını korumasına yönelik destek sağlamaları, yazma kaygısının giderilmesi bakımından kritik öneme sahiptir. Öğrencilere pozitif geri bildirimlerde bulunulması, yazma kaygısının giderilmesi bakımından yardımcı nitelikteki adımlar arasındadır. Eksikler ve yetersizliklerle ilgili sert bir yaklaşımla hareket edilmesi, öğrencilerin yazma kaygılarını artıracığı için ılımlı bir yaklaşım benimsenerek yazma motivasyonunun harekete geçirilmesine yönelik adımlar atılmasında fayda vardır. Öğrencilerin yazma konusunda yetersiz kalmalarına paralel olarak endişe içinde olmaları gibi olumsuz psikolojik süreçlerinin önüne geçilmesine yönelik girişimler, yazma kaygısının giderilmesinde kritik roller üstlenmektedir (Gülay, 2021: 143).

Yazma öğretimi etkinlikleri, yazma kaygısının giderilmesine katkı sağlayacaktır. Aşağıdaki tablo üzerinde yazma öğretimi etkinlikleri öğrenci ve öğretmen açısından paylaşılmıştır.

Tablo 0.5: Yazma Öğretimi Etkinlikleri

Yazma Öncesi Etkinlikler	Öğrenci Yönünden	Hangi konu hakkında yazacağını düşünme.
		Konunun kime hitap edeceğine karar verme.
		Konu hakkında bildiklerini yoklama.
	Öğretmen Yönünden	Konu aktarırken ne gibi dilbilgisi yapılarına yer vereceğine karar verme.
		Konuyu belirleme.
		Konuya ilişkin sözcük ve deyimleri belirleme.
Öğrenci Yönünden	Konuya ilişkin verilen sözcük ve dil yapıları hakkında açıklama yapma.	
	Konu ile ilgili ilk paragrafı sınıf tahtasına öğrencilerin katkısıyla yazma	
Yazma Esnasındaki Etkinlikler	Öğrenci Yönünden	Verilen kelime ve dil yapılarını bir paragraf içinde kullanma.
		Sözcüklerden yararlanma.
	Öğretmen Yönünden	Öğrencilere sorular sorarak düşünmelerine yardımcı olmak.
		Öğrenciler yazarken aralarında dolaşarak onlara yardımcı olmak.
Yazma sonrasındaki Etkinlikler	Öğrenci Yönünden	Yazmak istediği konu hakkında bir şey yazıp yazmadığı konusunda kendini sorgulama.
		Konuyu aktarırken, fikirlerinin tutarlı olup olmadığı konusunda kendini kontrol etme.
		Konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarıp aktaramadığını gözden geçirme.
		Konuya uygun dil yapılarını kullanıp kullanmadığını kontrol etme.
		Yazdığı kompozisyonun bir akış içinde gelişip gelişmediğini kontrol etme.
		Yazılan kompozisyonun düzgün ve temiz olmasına özen gösterme.
	Yazdığı kompozisyonda noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etme.	
Öğretmen Yönünden	İlk paragrafı oluşturan konuların öğrenciler tarafından oluşturulan ikinci paragrafını da sınıf tahtasında örnekleme.	

Kaynak: Bayat, 2018: 15.

Tablo 2.5 üzerindeki bilgilerden hareketle yazma kaygısının giderilmesi noktasında yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrasında çeşitli etkinliklerden yararlanılması gerekmektedir.

Eğitim süreçlerinde yazma becerisi kazandırmak için daha fazla zaman ayrılması gerekir, çünkü yazma becerisi zor ve karmaşıktır. Ayrıca yazma eğitiminde özenli ve sabırlı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimcilerin donanımlı olması, yazma kaygısının giderilmesi adına şarttır. Yazma kaygısının giderilmesi için verilen eğitimlerde yazan kişi ya da kişilere özgüven aktarılması oldukça kritik bir öneme

sahiptir. Yazma kaygısının giderilmesi için çeşitli araçlardan bilgi toplanmasına olanak tanınmalıdır. Yazma öncesindeki hazırlık çalışmalarının etkili bir şekilde yapılması ve bireyin takip edilmesi yazma kaygısının giderilmesinde yazma eğitiminin rolüne örnektir (Tiryaki, 2012: 16).

Yazma kaygısının giderilmesi noktasında kişisel farklılıklar göze alınarak hareket edilmelidir. Ayrıca yazma kaygısının giderilmesi için verilecek olan eğitimlerde uzmanların önerilerine göre hareket edilmelidir. Yazma becerisinin önemsenmesi, yazma kaygısının giderilmesinde yazma eğitiminin etkileri bakımından kritik öneme sahiptir (Karahana, 2017: 3067). Böyle bir yaklaşımla hareket edilmesi halinde doğru tespitler yapılması ve yazma kaygısının giderilmesi için doğru adımlar atılması söz konusu olabilecektir.

Yaratıcılığın desteklenmesi ve yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesinin desteklenmesi, yazma kaygısının giderilmesi için atılabilecek adımlar arasında gösterilmektedir. “Yaratıcı yazma bir konu üzerinde derinlemesine düşünmeyi, keşfetmeyi, duygu ve düşünceleri farklı, yaratıcı ve anlamlı bir yolla anlatmayı gerektirir” (Erdoğan ve Yangın, 2014: 442). Buradan hareketle yazma kaygısının giderilmesi için öğrencilerin düzenli olarak teşvik edilmesi ve yazma yeteneğinin ortaya çıkarılması için çaba gösterilmesi gerektiği değerlendirilebilir.

2.3. Yazma Tutumu

Yazma, karmaşık bir süreç niteliği taşır (Kadan ve Arı, 2021: 1323). Bu süreçte yazma tutumunun yönlendirici etkileri görülmektedir. Yazma, temel öğrenme alanlarından birisidir ve başlıca dil beceriler arasındadır. Yazmanın ortaya çıkması için enerji ve güç ihtiyacı bulunmaktadır. Motivasyon, yazma eyleminin görülmesi için gerekli güç ve enerjiyi ifade etmektedir (Gülay, 2021: 129). Bu nedenle motivasyonun, yazma tutumu kavramı ile ilgili kritik bir konuma sahip olduğu değerlendirilebilir. Yazma tutumu ile ilgili bu bölümde yazma tutumunun tanımı, yazma süreci ve yazma tutumu, yazma türleri ve yazma tutumu konu başlıkları araştırılmaktadır.

2.3.1. Yazma Tutumunun Tanımı

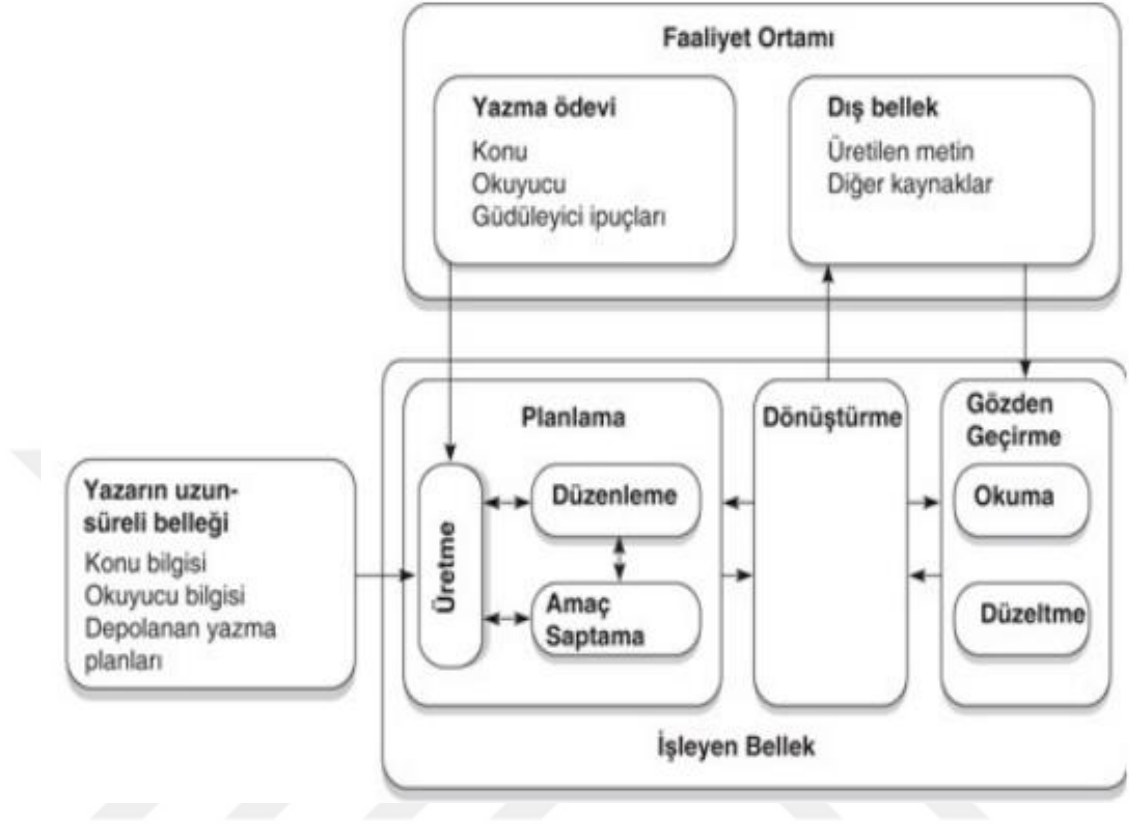
Yazma, hayatın seyrinde farklı açılardan etkili olduğu için son derece önemli bir konu niteliği taşımaktadır. Sosyal ve akademik hayatta yazmanın merkezi konumda olmasına paralel olarak küçük yaşlardan itibaren yazma konusunda olumlu tutumlar geliştirilmesi beklenmektedir (Yıldız ve Kaman, 2016: 507). Tutum, bireyin bir konu ya da süreç karşısında gösterdiği tepkiler ile davranışları içermektedir (Temizkan ve Sallabaş, 2009: 156). O halde yazma tutumu da bireyin yazmaya yönelik tepkileri ile davranışlarından oluşmaktadır.

Bireyin yazı yazması ve bu konudaki tutumları, bir anda duyguların yazı dökülmesi ile sınırlı değildir. Yazı yazma, temel bir beceri niteliği taşımaktadır ve yazı yazabilmek için dinleme, konuşma, gözlem yapma, okuma, inceleme gibi konularda bilgi ve beceri sahibi olmak gerekmektedir (Erbilen ve Temizkan, 2021: 171). Bu durum yazma tutumlarının çok sayıda yetenek ve süreçler ilişkili olduğu yönünde çıkarım yapılmasını mümkün kılmaktadır.

Küçük yaştan itibaren yazma konusunda olumlu bir motivasyonun bulunması, yazma tutumu açısından belirleyici niteliktedir. Yazmaya karşı bir sevgi veya sempatinin bulunması da yazma tutumunu açıklamada etkili hususlar arasındadır (Türkben, 2021: 901). Yazma tutumunun olumlu yönde seyretmesi, yazma motivasyonu ve yazmaya karşı bir istek ya da sevginin varlığı ile birlikte kendisini göstermektedir değerlendirmesi yapılabilir.

Yazma tutumuna yönelik bilgilerle ilişkili bir modelin içeriği şekil 3'te gösterildiği gibidir.

Şekil 0.3: Yazma Modeli Örneği



Kaynak: Güngör, 2020: 11.

Şekil 2.3'te görüldüğü üzere yazma modelinde konu bilgisi, okuyucu bilgisi, yazma planları, üretilen metin, gözden geçirme, okuma, düzeltme, amaç saptama, dönüştürme gibi adımlar yer almaktadır. Yazma ile ilgili süreçlerin çok yönlü yapısını desteklemesi yönüyle bu bilgiler önemlidir.

Yazma konusunda başarı sağlanması için yazmaya yönelik olumlu bir tutumun olması gerekmekte ve beklenmektedir. Bu yönüyle yazma tutumu, yazma ile ilgili süreçlerin belirleyicilerden bir tanesi halini almaktadır. Yazma tutumunun sahip olduğu kapsam, bu yöndeki rolleri nedeniyle ayrıca önemli hale gelmektedir. Yazma tutumu, yazma ile ilgili süreçlerde motivasyon kaynaklarının bir yönü olarak görünmektedir (Gülay, 2021: 133).

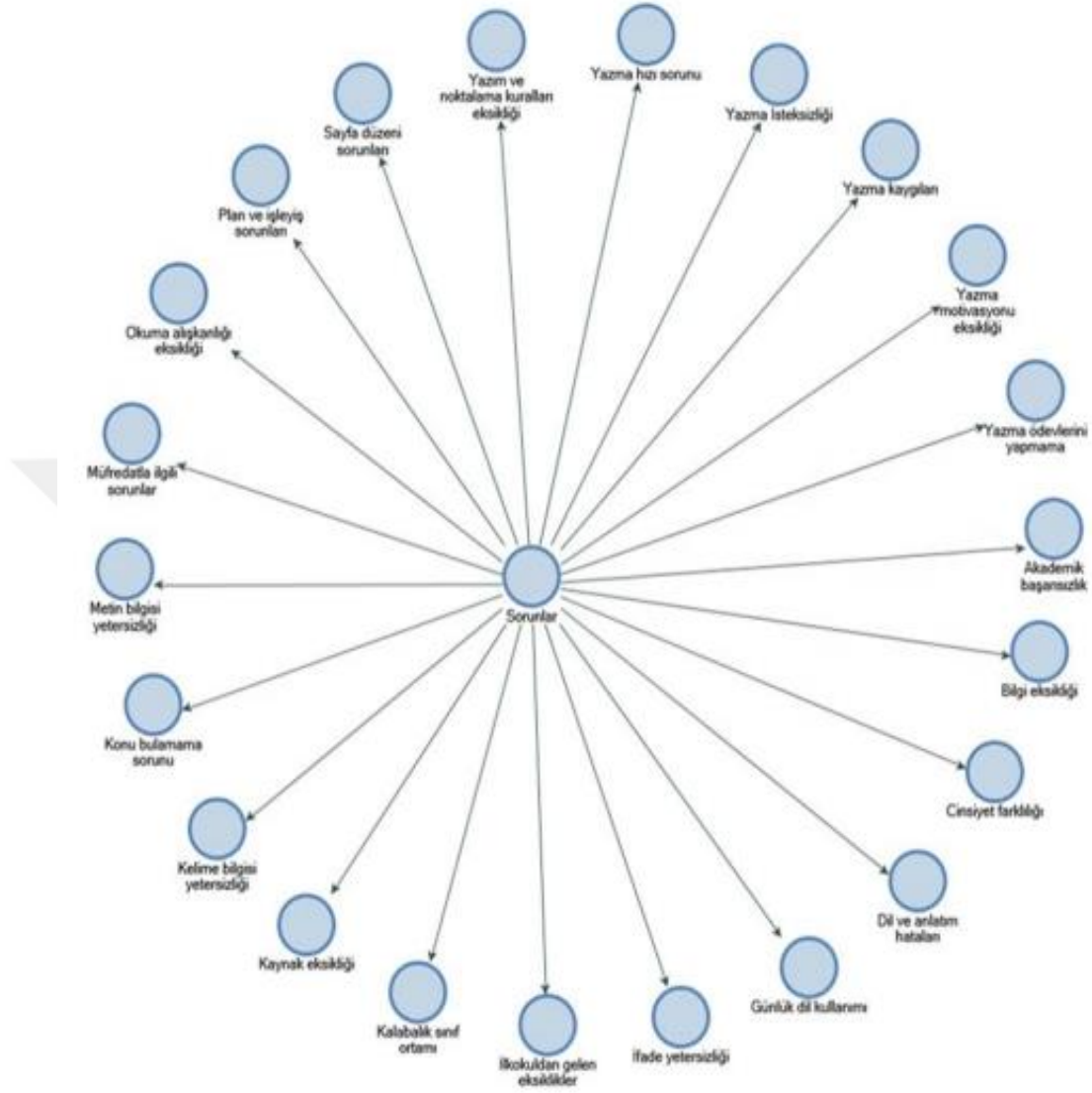
2.3.2. Yazma Süreci ve Yazma Tutumu

İnsanlar için yazma, konuşmadan sonraki en temel iletişim araçlarından birisidir ve iletişim insan hayatının en önemli noktalarından bir tanesi olarak görünmektedir. Yazma, insanlar tarafından çoğunlukla konuşmadan daha zor kabul edilmektedir ve bu yaklaşımın neticesinde pek çok insanda yazmaya karşı çekimser bir yaklaşım kendisini göstermektedir. Yazma sürecinde bilişsel, duyuşsal, psiko-motor açıdan algılar ile yeteneklerin etkileri gözlenmektedir (Baş ve Şahin, 2013: 33). Bunlar aynı zamanda yazma tutumunu etkileyen faktörler arasında kendisine yer edinmiş durumdadır.

Yazma, dil bilgisinin yanı sıra zihinsel yeteneklerin varlığını gerektiren bir yapıdadır (Göçer, 2016: 344). İnsanların duygularını ve düşüncelerini yazı aracılığıyla etkili şekilde yansıtabilmesi noktasında bu yeteneklerin belirleyici rolleri bulunmaktadır. Yazma tutumu, bireyin sahip olduğu yeteneklerin yanı sıra kendisini ifade etme isteğine göre şekillenmektedir. Dolayısıyla yazma sürecinde bu hususların etkileri görülmektedir.

Eğitim ve öğretim süreçlerindeki yazma uygulamaları kapsamında yaşanan sorunlar, yazma süreci ve yazma tutumu ile ilişkilendirilmektedir. Aşağıdaki şekilde yazma uygulamalarına dair sorunlar derlenmiştir.

Şekil 0.4: Yazma Uygulamasında Yaşanan Sorunlar



Kaynak: Aydın, 2022: 17.

Şekil 2.4'te yer alan bilgilere göre yazma tutumu ile ilişkili olan uygulama sorunları yazma isteksizliği, yazma hızının yetersiz olması, yazma motivasyonu düşüklüğü, akademik başarısızlık, bilgi yetersizliği, anlam hataları, ifade yetersizliği, kaynak eksikliği, kelime bilgisinin sınırlı olması, konu bulmada sorun yaşama, okuma alışkanlıkları, sayfa düzeni, yazım ve noktalama kuralları konusunda bilginin yetersiz kalması şeklinde sıralanmaktadır.

Yazma ile ilgili tutumların olumlu yönde seyretmesi halinde bireylerin yazma becerilerinin belirgin hale gelmesi yönünde beklentilerden bahsedilmektedir. Yazma,

insanın kendini ifade etme yollarından bir tanesidir. Bununla birlikte yazma, zorlu bir süreçtir. Yazma, aynı zamanda insanın kendisini fark etmesini sağlamaktadır (Gülay, 2021: 131).

2.3.3. Yazma Türleri ve Yazma Tutumu

Yazma türlerinin başında ürün odaklı yazma, süreç odaklı yazma, tür odaklı yazma gelmektedir (Altuner, 2017: 11). Yakın geçmişte yazma ile ilgili ürün yaklaşımının yerine süreç yaklaşımı önerilmiş, bu yaklaşıma getirilen eleştiriler sonrasında tür temelli yazma yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2019: 549). Yazma türleri gereğince süreç ve tür temelli yazma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığının örnekleri de bulunmaktadır.

Yazı yazma, insanların duygu ve düşüncelerini anlatmasının yollarından birisidir (Erbilen ve Temizkan, 2021: 175). Bu nedenle yazma tutumu hakkında yapılan değerlendirmelerde, insanların kendilerini ifade etme araçlarından birisinden bahsedildiği yaklaşımıyla hareket edilmesinde fayda vardır.

Yazma sorunları, yazma türleri ve yazma tutumu kapsamında etkili bir konudur. Aşağıdaki şekilde yazma sorunları kelime ağacında gösterilmiştir.

Şekil 0.6: Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı Aşamaları



Kaynak: Tavşanlı ve Kaldırım, 2020: 111.

Şekil 2.6’da yer alan bilgilere göre süreç temelli yazma yaklaşımında yazma öncesi hazırlık, taslak yazı çalışması, taslağı gözden geçirme, düzeltme, paylaşma yani yayımlama şeklinde beş temel aşama bulunmaktadır.

Yazma ile ilgili tutumlar, bireyin yazma konusundaki becerisinin belirleyicileri arasında kendisine yer edinmiştir. Yazma tutumu, yazma süreçlerindeki pozitif kazanımları belirgin hale getirmektedir. Tutumlar ve eylemler arasında tutarlılık olması, yazma da dahil olmak üzere tüm konulara dair beklentiler arasındadır. Yazma tutumu ile ilgili pozitif beklentilerin karşılanması noktasında yazmanın türlerine ve yazmanın işlevlerine dair farkındalığın yüksek olması yönünde beklentiler bulunmaktadır (Gülay, 2021: 135).

2.4. Yazma Eğilimi

Yazma eğilimi, küçük yaştan itibaren yazmaya karşı olan yaklaşımı etkileyecek niteliktedir (Ceran, 2013: 1151). Bu bölümde yazma eğiliminin tanımı, yazma eğiliminin ayırt edici özellikleri, yazma eğiliminin etkileri ve önemi konu başlıkları araştırılmaktadır.

2.4.1. Yazma Eğiliminin Tanımı ve Kapsamı

Eğilim, bir konuyla ilgili istek duyma, bir şeyi sevme, yapmaya yönelme, yatkınlık gösterme gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Kartoğlu ve Baki, 2019: 2045). Bireysel olarak bir gereksinim olmasının yanında yazma eğilimi kavramı, iş hayatında ve eğitim ortamında öne çıkan bir gereklilik niteliği taşımaya başlamıştır (Çakmak, 2018: 71).

Genel hatlarıyla yazma eğilimi kavramı şu şekilde tanımlanmaktadır: “Yazma eğilimi, öğrencilerin yazma becerisine geçmeden yani yazma davranışını henüz ortaya koymadan, yazmak için içgüdüsel olarak istek duymalarını ve kendi motivasyonlarını sağlamalarını kapsayan bir ifadedir” (Erden ve Eğilmez, 2016: 403). Bu tanıma göre yazma eğilimi için bireyin yazmaya yönelik tutumu ile paralel bir içeriğe sahip görünmektedir denilebilir.

Yazma eğilimi kavramı, yalnızca öğrencilerin yazma konusundaki yaklaşımları ile sınırlandırılmaktan uzak bir kavramdır. Öğretmenler, arkadaşlar, eğitim ortamı gibi farklı taraflar/hususlar yazma eğilimi kapsamında kendisine yer edinmiş durumdadır. Yazma etkinliklerinde öğretmenlerin tutumları, kullanılan yöntemler, sınıftaki iklim, okul kültürü, okuldaki olanaklar gibi pek çok husus yazma eğilimi ile ilişkilendirilmektedir (Gülay, 2021: 134).

2.4.2. Yazma Eğiliminin Ayırt Edici Özellikleri

Yazma sürecinin kendisine özgü karmaşık yapısı, yazma eğilimi üzerinde etkisini göstermektedir. Yazma sürecinde pek çok farklı sürecin koordine bir biçimde sürdürülmesi gerekmektedir (Bozgün ve Can, 2021: 23). Bireyin zihnindeki düşünceler ile bu düşünceleri yazıya dökme sürecinde uyum olması beklenmektedir.

Yazma eğilimi, bu beklentilerin seyrinde (karşılanmasında) belirleyici nitelikte olması yönüyle ayırt edilmektedir.

Çağdaş dönemde eğitimle ilgili süreçlerdeki gelişmeler ve beceriler, yazma eğilimini ve yazma tutumunu şekillendirmektedir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, teknoloji araçlarını kullanma çağdaş eğitim süreçlerinin bir gereği olarak görünmektedir (Eskimen ve Erdoğdu, 2020: 1703). Bunlar aynı zamanda yazma eğiliminin ayırt edici özellikleri ile ilişkilidir.

Aşağıda yazma eğilimine dair ayırt edici bazı hususlar sıralanmaktadır (Gülay, 2021: 137-138):

- i.** Özgün olma girişimleri,
- ii.** Yazma hakkındaki amacını bilme,
- iii.** Duygu ve düşünceleri yazıya dökme sürecinde uygun bir düzen içerisine oturtabilme,
- iv.** Yüksek dikkat,
- v.** Yazmaya yönelik azim,
- vi.** Yazma hakkında hayaller kurmak,
- vii.** Geniş bir bakış açısıyla hareket etmek,
- viii.** Gözlem yeteneğinin gerekmesi,
- ix.** Yazım diline dair özellikler hakkında farkındalık sahibi olma,
- x.** Geniş bir kelime haznesine sahip olma ve bunu yazıya etkili bir biçimde dökme şeklindedir.

Belirtilen hususlar, yazma eğiliminin nelerle ilişkili olduğunun anlaşılmasına katkı sağlayacak niteliktedir.

Yazma eğilimi hakkında yapılan araştırmalarda ve ölçümlerde 3 temel husus ön plana çıkmaktadır. Güven, süreklilik, tutku yazma eğilimi için ayırt edici özellikler arasındadır (Çakmak, 2018: 74). Farklı araştırmalarda yapılan yazma eğilimi ölçümlerinde bu 3 hususun kullanılıyor olması, ayırt edici yönleri destekler nitelikte görünmektedir.

2.4.3. Yazma Eğiliminin Etkileri ve Önemi

Eğilim, bireylerin duyguları, düşünceleri ve davranışlarına temel oluşturmaktadır (Erden ve Eğilmez, 2021: 403). Yazma eğiliminin etkileri ve önemi açısından bu durum ele alındığında duygu, düşünce ve davranışlara yön verdiği değerlendirilmesi yapılabilir.

Yazma eğiliminde etkinliklerin etkisi gözlenebilir. Buna ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.



Tablo 0.6: Yazma Eğilimi ve Etkinlikler

KAZANIM	ÖNERİLEBİLECEK YAKLAŞIM	ETKİNLİK ÖNERİSİ
T.5.4.1.Şiir yazar.	Tür Temelli	Örnek dörtlüklerin incelenmesi > uyakların ve ölçünün öğrencilere kavratılması > şiirin dil üslubunun incelenmesi > şiirin iletişimsel bağlam içinde yeri üzerinde durulması > şiir yazma çalışması yaptırılması
T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar.	Tür Temelli	Bilgilendirici metin türlerinden örneklerin incelenmesi > öğrencilere ana fikir ve yardımcı fikirlerin metin içerisinde nasıl kurgulandığının gösterilmesi > örnek metinlerin dil üslubunun incelenmesi > örnek metinlerin iletişimsel bağlam içinde görevi üzerinde durulması > bilgilendirici metin yazma çalışmaları
T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar.	Tür Temelli	Hikâye edici metin türlerinden örneklerin incelenmesi > öğrencilere olay örgüsünün metin içerisinde nasıl kurgulandığının gösterilmesi > örnek metinlerin dil üslubunun incelenmesi > örnek metinlerin iletişimsel bağlam içinde görevi üzerinde durulması > hikâye edici metin yazma çalışmaları
T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	Süreç Temelli	Metin öncesi, metin yazımı sırasında ve metin sonunda kullanılacak stratejilerin öğretimi > öğrencilere bu stratejileri kullanarak ilgili süreçteki görevleri gerçekleştirecekleri etkinlikler yaptırma (strateji kullanarak ana fikri belirleme, sonuç bölümünü yazma...vb.)

Kaynak: Özdemir, 2019: 563.

Yazma eğilimi kapsamında farklı kazanımların olduğu ve bunun için farklı yaklaşımların bulunduğu Tablo 2.6 üzerindeki bilgiler aracılığıyla anlaşılmaktadır.

Yazma eğilimi, öğrenciler ve eğitimcilerin yanında dijitalleşme örneğinde olduğu gibi iki taraftan bağımsız olacak şekilde süreçlerin etkisi altındadır. Dijital araçları yazma süreçlerinde kullanabilme yeteneği, yazma eğilimi ile ilişkili hususlardan bir

tanesisdir (Gülay, 2021: 146). Yazma eğiliminin hayatın farklı alanlarına yansıyor olmasında dijitalleşme gibi farklı örneklerin etkisi olduğu göz ardı edilmemelidir.

2.5. Yazma Özyeterlik Algısı

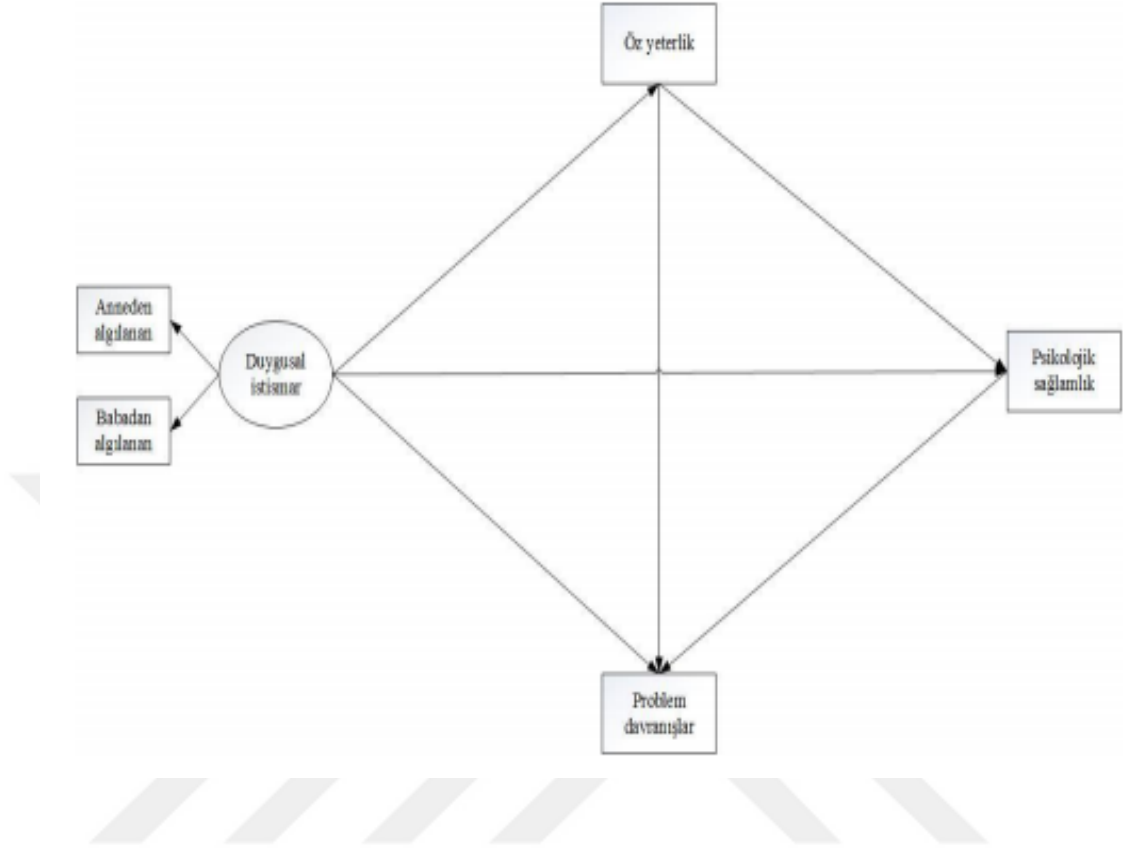
Yazma, bireyin iletişim becerileri arasında başlıca olanları arasındadır (Özbay ve Orhun, 2014: 50). Yazma özyeterlik algısı, bireylerde bulunan iletişim becerilerinin bir yansıması olarak kabul edilmektedir. Bu bölümde özyeterliğin tanımı ve bileşenleri, yazma özyeterliği tanımı, yazma özyeterliğini etkileyen faktörler hakkında araştırma yapılmaktadır.

2.5.1. Özyeterliğin Tanımı ve Bileşenleri

“Özyeterlik, bireyin karşılaşabileceği güçlüklerde, olayın üstesinden gelip gelemeyeceğine ilişkin kendine duyduğu inanç, kendi hakkındaki yargısıdır” (Kansu ve Sayar, 2018: 81). Bireyin kendisine yönelik duyduğu güvenin düzeyi ve kendisiyle ilgili yaptığı değerlendirmeler, özyeterlik kavramını şekillenmektedir. Özyeterlik, insanların tutum ve davranışlarının önemli parçalarından birisidir (Arseven, 2016: 67). Bu nedenle insan hayatının her aşamasında özyeterliğin belirleyici roller üstlenmesi söz konusu olabilir.

Özyeterliği meydana getiren bileşenler aşağıdaki şekil üzerinde gösterildiği gibidir.

Şekil 0.7: Özyeterliğin Bileşenleri ve Oluşumu



Kaynak: Arslan ve Balkıs, 2016: 11.

Özyeterliğin anne ve baba ile yani genetik ve aile bağları ile ilişkili olabilmesinin yanı sıra problemleri davranışlar, psikolojik sağlamlık gibi hususlarla ilişkisi vardır ve bunlar özyeterliğin başlıca bileşenleri arasındadır.

2.5.2. Yazma Özyeterliği Tanımı

Yazma performansı konusunda yetersiz kalan ya da sorunlar yaşayan bireylerin sosyal hayatta ve akademik hayatta başarılı olma olasılıkları düşmektedir (Soylu ve Akkoyunlu, 2019: 2235). Yazma özyeterliği, bireyin yazma performansının düşük olmamasını sağlayan hususlardan birisidir. “Yazma öz yeterliği, kişinin yazma konusunda yapabileceklerine ilişkin yargılarıdır” (Atasoy, 2021: 214). Yazma özyeterliği, bireylerin yazma yeteneklerine olan yargılarının bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.

Yazma konusundaki tutumlar ve eğilimlerin sonucu olarak gözlenen yazma özyeterliği, yazma konusundaki motivasyonun yüksek olması ile ilişkilidir. Yazmaya yönelik istek ve beklentiler, yazma özyeterliği açısından merkezi bir konumda yer almaktadır. Bireyin yazma konusunda kendisine duyduğu güven, yazma özyeterliğini ifade etmektedir (Gülay, 2021: 140).

Bireyin yazma özyeterliği yazma konusunda ne kadar başarılı olduğunun göstergesi konumundadır (Sarıkaya, 2021: 177). Yapılan tanımlar da yazma özyeterliğinin bu yönü etrafında şekillenmektedir. Yazma ile ilgili tüm tutum ve davranışlar, yazma özyeterliği kavramı ile ilişkilidir.

2.5.3. Yazma Özyeterliğini Etkileyen Faktörler

İyi bir metin oluşturmak için gösterilen çaba, yazma özyeterliğini etkileyen faktörler arasındadır. Yazılı metin oluşturmak için sahip olunan bilgi ve beceri düzeyi, yazma özyeterliğini doğrudan etkilemektedir. Yazma özyeterliği, yazma yeteneğinin gerçekleştirilmesi için sahip olunan güven ile ilişkili görünmektedir (Arıcı ve Dölek, 2020: 1206).

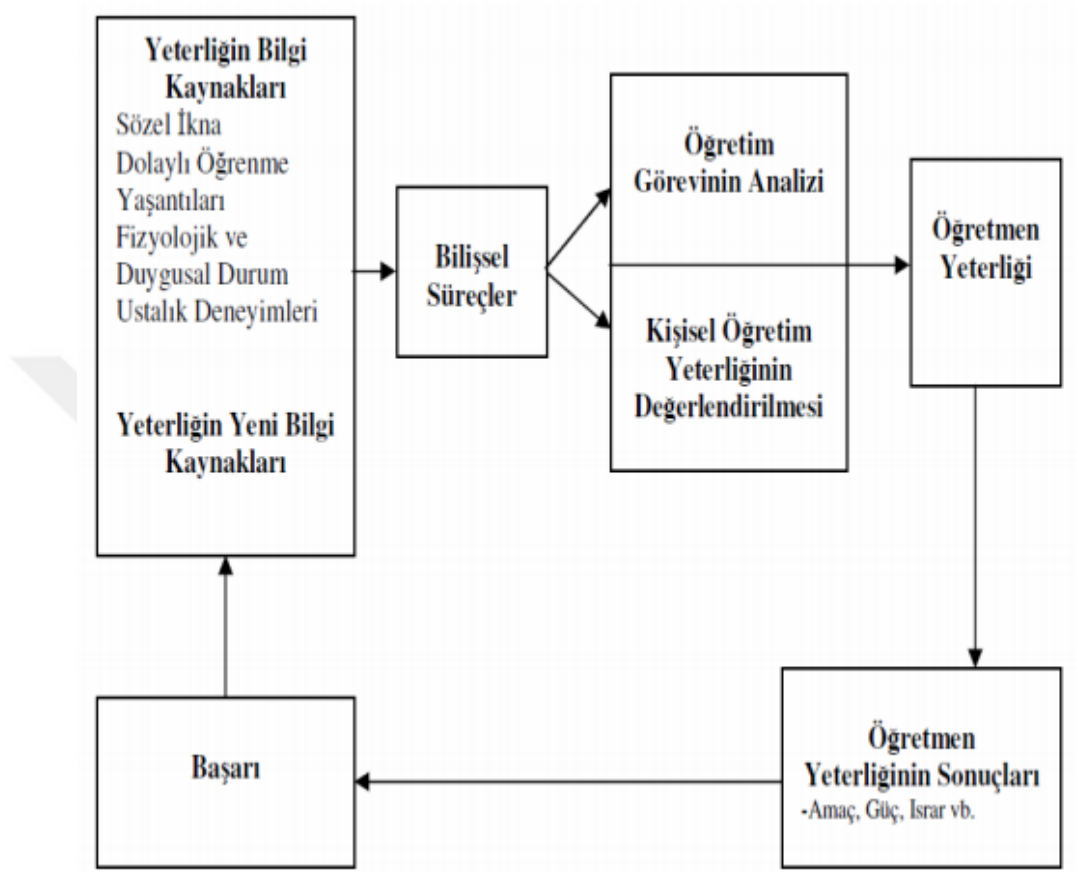
Aşağıda yazma özyeterliğini etkileyen başlıca faktörler sıralanmaktadır (Demir, 2014: 32):

- i.** Yazımda kullanılan kelimeleri hatasız şekilde kullanma,
- ii.** Farklı sözcük türlerini doğru kullanma,
- iii.** Türkçe dilindeki ekleri doğru kullanma,
- iv.** Düşünceyi destekleyen yazılar yazma,
- v.** Ana düşünceyi açık bir biçimde belirtme,
- vi.** Paragrafları doğru bir şekilde sonlandırabilme,
- vii.** Yazıyı etkin tasarlama,
- viii.** Yazma becerilerini doğru kullanabilme,
- ix.** Teknik becerileri metne yansıtma,
- x.** Dil bilgisi kurallarına uyum sağlama,
- xi.** Zihindeki düşünceyi açıkça ortaya koyabilecek şekilde yazılar yazma şeklindedir.

Görüldüğü üzere yazma özyeterliği üzerinde etkisi görülen çok sayıda farklı faktörden bahsedilmektedir.

Şekil 0.8: Öğretmen Özyeterliğini Etkileyen Faktörler

Yazma özyeterliğin etkileyen faktörlerden birisi olarak öğretmen özyeterliği üzerinde etkili olan faktörler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Kaynak: Özerkan, 2007: 37.

Öğretmen özyeterliğin bilgi kaynaklarına göre oluşması, yazma özyeterliği için geçerlidir. Yine başarı ile yakından ilişki, öğretmen özyeterliğinin yazma özyeterliği ile paralel içeriğine örnek olarak gösterilebilir. Yazma ile ilgili olan tutum ve davranışların tamamı yazma özyeterliğini etkileyen faktörler arasındadır.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yazma özyeterliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Aslında çağdaş yazı modellerinin geliştirilmesinde motivasyonun önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Motivasyonun içerdiği iç ve dış güçler, bir kişinin verilen göreve dahil olmasını etkilemektedir. Yazma motivasyonuna sahip olmayan birinin yazma becerisinin zayıf

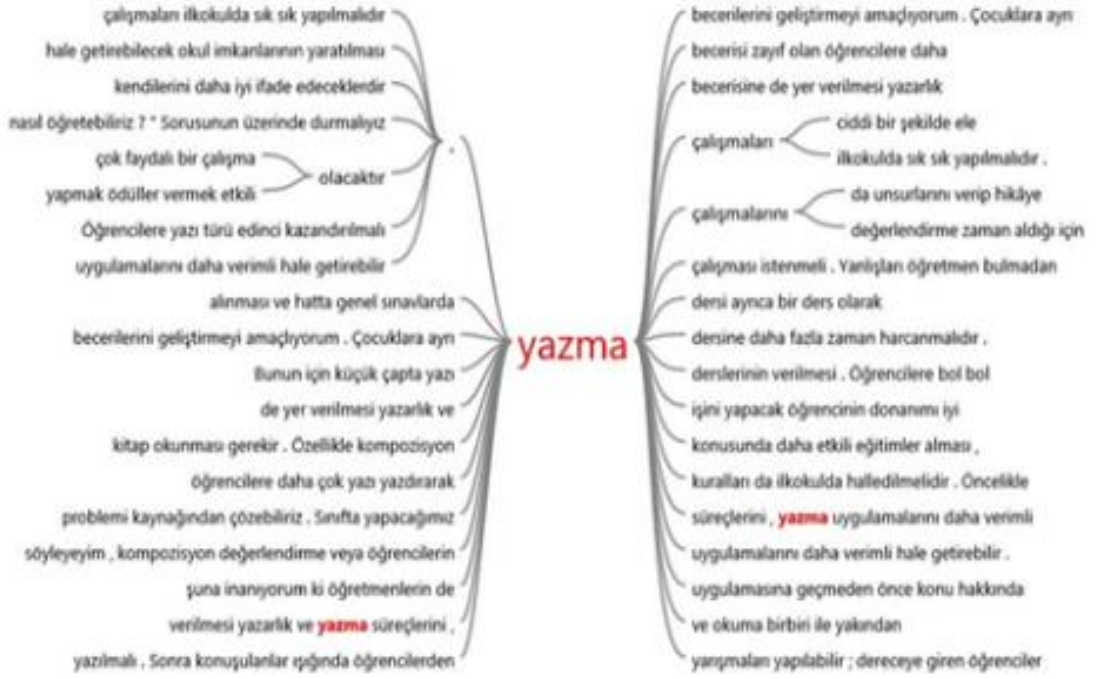
olduğu söylenebilir. Motivasyonun anlatımın kalitesi üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Diğer araştırmalar, öğrencilerin sahip olduğu deneyimlerin de yazma becerilerini geliştirmek için çok güçlü bir motivasyon olduğunu ortaya koymaktadır (Andheska vd., 2020: 88). Tüm bular yazma motivasyonunun yazma özyeterliğini etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir.

2.6. Yazma Kaygısı, Yazma Tutumu ve Yazma Eğiliminin Yazma zyeterliği İlişkisi

Dil becerileri, aynı zamanda bireyin yazma becerilerini de içermektedir (Süğümlü ve Alver, 2021: 471). Yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterliği kavramlarının her birisi için dil becerisinin gerekli olduğu yönünde açıklamalar getirilmesi, yazmanın ötesinde dil ile ilgili gerekliliklerinin göstergesi olarak görünmektedir.

Yazma sorunlarına ilişkin çözüm nerileri yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterliği ilişkisinde göz önünde bulundurulması gerekir. Aşağıda bu öneriler derlenmiştir.

Şekil 0.9: Yazma Sorunlarına Dair Çözüm Önerileri



Kaynak: Aydın, 2022: 19.

Yazma sorunlarının çözümü için yukarıdaki hususların değerlendirmeye alınması yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterliliği açısından olumlu sonuçların elde edilmesine olanak tanıyacaktır.

Yazma kaygısı olan öğrencilerin tutum ve davranışları, yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterliliği ilişkisi gereğince dikkate alınmalıdır. Aşağıda bu davranışlar sıralanmıştır (Zorbaz, 2011: 2274):

- i. Yazma yeteneği gerektirmeyen meslek seçimi yapma,
- ii. Sınıf ortamı dışında yazı yazmama,
- iii. Yazma becerisi konusunda evde ya da başka bir ortamda kötü örnekler sergileme,
- iv. Yazma motivasyonu açısından düşük görünme,
- v. Yazma denemesi yapmaktan kaçınma,
- vi. Yazma ilgisi göstermeme,
- vii. Devamsızlık yapma,
- viii. Yazmak için harekete geçmekten kaçınma,

- ix. Yazmaya dikkati vermede zorlanma,
- x. Yazma sürecine dair öz değerlendirme yapılmasında yetersizliklerle karşılaşma,
- xi. Sınıf içerisinde yazmamak için çeşitli seçenekler/alternatifler arama şeklindedir.

Görüldüğü üzere yazma kaygısı nedeniyle yazmaktan kaçınan bireylerin hayatın her alanında buna yönelik tutum ve davranışlar sergilemesi söz konusudur. Bunun bir getirisi olarak akademik başarının da düşük olması beklenmektedir.

“Yazma sürecinin temel bileşenleri, uzun süreli aktif hafıza, bilişsel süreçler ve güdülenmedir. Bunlar yazma sürecinin bireyselleşmesini ve özyeterlik algısının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu durum da beraberinde yazmanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarının araştırılmasını getirmiştir” (Demir, 2014: 29). Yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterliği ile ilgili süreçlerde değerlendirmeler yapılırken bu hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Yazma ile ilgili süreçlerin çok boyutlu bir şekilde ele alınması gerektiği bu ifadeler aracılığıyla desteklenen bir yapıdadır.

Diğer tüm beceriler için geçerli olduğu gibi yazma becerileri için de sürekli ve düzenli tekrarların yapılmasının önemi büyüktür. Başka bir deyişle düzenli bir şekilde girişimlerin yürütülmesine paralel olarak yazma ile ilgili olumlu kazanımların kendisini göstermesi beklenmektedir. Öğrencilerin yazma konusundaki kaygılarını gidermesi ve yeteneklerini geliştirmeleri noktasında düzenli olarak okuma yapmaları, düşüncelerini yazmaları yönünde beklentiler bulunmaktadır (Gülay, 2021: 145).

Yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterliği konusunda son olarak ölçüm süreci örneğine yer verilmektedir. Tablo 2.7’de bununla ilgili bir örnek hakkında bilgiler derlenmiştir.

Tablo 0.7: Yazma Becerisi Ölçüm Örneği

<i>Beceri</i>	<i>Uygulama Alanı</i>	<i>Ölçme Yöntemi</i>
Okuma	a. Edebiyat bilgi ve kavramları b. Metni anlama, çözümleme ve eleştirel okuma c. Dil bilgisi ve metni dil özellikleri yönüyle inceleme ç. Kitap okuma ve değerlendirme	Yazılı sınav
Yazma	a. Yazma uygulamaları	Ürün dosyası, kontrol listesi, derecelendirme (likert) ölçeği, dereceli puanlama anahtarı vb.
Sözlü İletişim	a. Hazırlıklı konuşmalar b. Canlandırma uygulamaları c. Sınıf içi konuşma ve dinleme çalışmaları	Kontrol listesi, gözlem formu, derecelendirme (likert) ölçeği, dereceli puanlama anahtarı vb.

Kaynak: <https://www.turkedebiyati.org/turk-dili-ve-edebiyati-derslerinde-olcme-ve-degerlendirme/> , Erişim Tarihi. 11.06.2023.

Her ne kadar edebiyat dersi özelinde yazma becerisinin ölçümüne dair örnekten bahsediliyor olsa da yazma uygulamaları ve yazma sürecinde nelerin öne çıktığını ortaya koymasından bu bilgiler dikkate alınmalıdır. Ürün dosyası, kontrol listesi, derecelendirme ölçeği, dereceli puanlama anahtarı gibi araçlar yazma ile ilgili ölçümlerde kendisine yer edinmiştir. Yazma ile ilgili becerilerin doğru bir şekilde tespit edilebilmesi bakımından burada değinilen hususların ayrı ayrı önemi olduğu değerlendirilebilir.

Öğrencilerde yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterliliğinin birbirine yakın süreçleri içerdiği ifade edilmektedir. Yazma kaygısı olan öğrenciler, yazmaları istendiğinde daha yüksek kaygı yaşayabilirler ve bu kaygı onların

davranışlarından, tutumlarından ve yazılı çalışmalarından görülebilir. Yazılı çalışma açısından, yazma kaygısı olan öğrenciler, yazma hedeflerini belirlemede ve fikirleri organize etmede, daha kısa ve daha az kelime üretmede, kompozisyonda birçok hata yapmada ve uygunsuz gramer ve retorik gelenekleri ve sözcük çeşitliliğini kullanmada daha fazla zorluk çekme eğilimindedir (Jawas, 2019: 734). Bu ifadeler, değinilen hususları destekler nitelikte görünmektedir.

Yazma kaygısı, bireylerin yazma ve öğrenme süreçlerine zarar verecek niteliktedir (Genç ve Yaylı, 2019: 235). Bu durumda yazma kaygısının önlenmesine yönelik girişimler, kısa ve uzun vadede başarıyı etkilemesi yönüyle önemli bir yere sahip olmaktadır. Yazma ile ilgili tüm süreçlerde etkisini gösterme potansiyeli, konuyu daha önemli hale getirmektedir.

Eğitimle ilgili süreçlerde yazmanın belirleyici roller üstlenmesi beklenmektedir ve dört temel dil becerisinden birisi yazma olduğu için bu durum olağandır. Genel olarak, kişilik özellikleri, öğretim teknikleri, farkındalık ve duyuşsal faktörler gibi diğer bazı önemli değişkenlerin yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterliği gereğince dikkate alınmasında fayda vardır. Yazma kaygısı, bireyin kaygı türleri ile yakından ilişkili bir yapıda olması nedeniyle ayrıca önemlidir (Yanti ve Hidayati, 2021: 62).

Genel bir değerlendirme yapılacak olduğunda yazma ile ilgili süreçlerin birbiri ile yakından ilişkisi bulunmaktadır. Bu durum yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterliği ilişkisinin araştırıldığı çalışmadaki bulgulara dair beklentileri ortaya çıkarmaktadır. Literatürde yer alan bilgilerin üzerine bir sonraki bölümde ortaokul öğrencileri üzerinde yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterliği hakkındaki bir saha araştırmasına yer verilmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde yöntemle ilgili bilgiler gereğince araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi hakkında inceleme yapılmaktadır.

3.1. Araştırmanın Problemi

Yazma kaygısı ile yazma tutumunun ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri ile yazma özyeterliği düzeylerini etkilediği düşüncesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi 'ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazma tutumu düzeyleri ile yazma eğilimleri ve yazma özyeterliği arasında nasıl bir ilişki vardır' şeklindedir.

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ile yazma tutumunun yazma eğilimleri ve yazma özyeterliği düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ile yazma tutumunun yazma eğilimleri ve yazma özyeterliği düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ile yazma tutumunun yazma eğilimleri ve yazma özyeterliği düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

3.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazma tutumu ile yazma eğilimlerinin yazma özyeterlik algılarıyla ilişkisini belirleyerek bu duyuşsal becerilerin öğrencilerdeki yazma becerisi akademik başarılarına etkilerini araştırmaktır.

3.3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yazma ile ilgili tutum ve becerilerini ortaya koymak için ölçek uygulaması

aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Araştırmada korelasyonel araştırma türü kullanılmıştır.

Nicel araştırma yöntemi, nesnel veriler sunması yönüyle yaygın şekilde tercih edilmektedir. Sebep-sonuç ilişkisinin incelenmesine uygun olması, nicel araştırma yönteminin ayırt edici özellikleri arasındadır. Ne kadar sıklıkta, hangi miktarda, ne kadar gibi sorulara yanıt arayan nicel araştırma yöntemi, araştırma konusunu sayısallaştırmaya yönelik bir içeriğe sahiptir (Akarsu ve Akarsu, 2019: 27).

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda bireylerin ya da grupların ortak ve genellenebilecek özellikleri aranmaktadır. Nicel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri etkileyebilecek çevresel koşullar ile toplumsal olguları dikkate almaktadır. Nicel araştırma yönteminde geçerlik ve güvenilirlik değerleri son derece önemlidir (Şavran, 2012: 68).

Tümdengelim anlayışının varlığı, nicel araştırma yönteminin ayırt edici yönlerinden birisidir. “Nicel araştırma, durumu bağlantıları içinde bütünsel bakış açısı kullanarak inceler. Olayı etkileyen değişkenler araştırmada ortaya çıkarır. Nicel araştırma tasarımı, çalışmadan önce belirlenir ve basamaklar şeklinde gerçekleştirilir” (Akarsu ve Akarsu, 2019: 28).

Çalışmada nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır ve çalışma ilişkisel araştırmaya bir örnektir. Araştırmada var olan durum var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılacağından, araştırma tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modeli “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalardır” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 177).

3.4. Evren ve Örneklem

Çalışmaya 2022-2023 Eğitim öğretim yılında Erzurum'un Horasan ilçesinde beş farklı ortaokulda bulunan ortaokul öğrencileri katılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerden 263 tanesi kız 240 tanesi ise erkektir. Bu öğrencilerin seçilmesi ortaokul öğrencisi olmaları ve ulaşılabilir olmaları kriterine göre belirlenmiştir. Bu durumdan hareketle araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Uygun Örneklem:

Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 95).

3.5. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırma kapsamında örneklemin evreni temsil etmeye yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi, yazma özyeterliği açısından yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.

Araştırmada elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayımıyla ilerleme kaydedilmiştir. Yine veri toplama araçlarının da geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli olduğu araştırmanın sayıltıları arasındadır.

3.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı içerisinde toplanan verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın bulguları, Erzurum ilinde Horasan ilçesindeki öğrencilerle sınırlı görünmektedir.

Yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterliği açısından 503 ortaokul öğrencisinin verdiği yanıtlarla sınırlıdır.

3.7. Veri Toplama Araçları

Yazma özyeterlik ölçeği, yazma kaygısı ölçeği, yazma tutum ölçeği, yazma eğilimi ölçeği araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda paylaşılmıştır.

3.7.1. Yazma Özyeterlik Ölçeği

Yazma özyeterlik ölçeği 10 farklı yeteneğe yönelik değerlendirmeleri içermektedir. Ölçek öğrencilerin dil bilgisi, dil kullanımı, yazılı anlatım ve bir temayı açıkça ifade etmek için bir paragraftaki cümleleri organize etme veya bir sayfalık bir metni doğru noktalama işaretleriyle yazma gibi gramer kurallarına uygun olan yazma becerilerini

başarılı bir şekilde yapabilmek için yazma yeteneklerine olan güvenlerini ortaya koyma hedefiyle oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik açısından ölçek uygundur. Faktörler arası korelasyon ,65, 1. faktör için α güvenilirlik kat sayısı ,86; 2. faktör için α güvenilirlik kat sayısı ,90 olarak tespit edilmiştir; ayrıca ölçeğin α güvenilirlik kat sayısı ,90 olarak tespit edilmiştir (Demir, 2011: 74).

3.7.2. Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada kullanılan yazma kaygısı ölçeği 26 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. 1 her zaman, 2 sık sık, 3 bazen, 4 nadiren, 5 hiç şeklinde kodlanmıştır. Yazma kaygısı ölçeğinde sorulara yanıt verilirken metin yazılan zamanların dikkate alınarak yanıtlar verilmesi istenmektedir (Deniz ve Demir, 2019a: 1050).

“Geçerlik ve güvenilirlik açısından bakıldığında ölçeğin geneli için Crombach’s Alpha .88, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik katsayıları .81 olarak hesaplanmış; ölçeğin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutları için güvenilirlik katsayıları sırasıyla Crombach’s Alpha .85, .85 ve .74 olarak hesaplanmıştır” (Deniz ve Demir, 2019a: 1050).

3.7.3. Yazma Tutum Ölçeği

Yazma tutum ölçeğinde öğrencilerin yazma tutumlarına dair düşüncelerinin ortaya koyulması hedeflenmektedir. Ölçek, 23 maddeden oluşmaktadır ve 1 hiç katılmıyorum, 2 katılmıyorum, 3 kararsızım, 4 katılıyorum, 5 tamamen katılıyorum şeklinde kodlanmıştır . Ölçeğin Cronbach Alpha değeri ise .891 olarak belirlenmiştir (Can ve Ünal, 2017: 205).

“Olumsuz maddeler SPSS programının “recode” özelliği kullanılarak 1,2,3,4,5 puana dönüştürülmüştür. Ölçekte 27 olumlu, 11 olumsuz ifadeden oluşan tutum maddesi yer almıştır. Kapsam geçerliliğini belirlemek için Türkçe eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin, iki lisansüstü eğitim öğrencisinin ve değişik okullarda çalışan dört Türkçe öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Analiz neticesinde Kaiser-Mayer-Olkin değeri 0,840; Bartlett testi değeri [$\chi^2=2397,063$; $df=703$, $p<.000$] olarak belirlenmiştir. Bu bulgularla, verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmaktadır” (Can ve Ünal, 2017: 206).

3.7.4. Yazma Eğilimi Ölçeği

Yirmi bir sorudan oluşan yazma eğilimi ölçeğinde öğrencilerin yazma konusundaki eğilimlerine dair görüşler değerlendirilmektedir. Ölçekte 1 tamamen katılıyorum, 2 katılıyorum, 3 kararsızım, 4 katılmıyorum, 5 tamamen katılmıyorum şeklinde kodlama yapılmıştır. “Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .893; güven alt boyutu için .806, süreklilik alt boyutu için .749, tutku alt boyutu için ise .914 olarak bulunmuştur” (İşeri ve Ünal, 2010: 104).

“Yazma Eğilimi Ölçeği için yapılan güvenilirlik ve geçerlilik çalışması sonucunda, ölçeğin son versiyonu (3’ü güven, 4’ü süreklilik, 4’ü tutku boyutundan olmak üzere) 11 maddeden oluşmaktadır. Son versiyonda ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55’tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğrencilerin yazma eğiliminin olumlu yönde olduğunu gösterirken; düşük puanlar ise yazma eğiliminin olumsuz yönde olduğunu göstermektedir” (İşeri ve Ünal, 2010: 104).

3.8. Verilerin Analizi

Örnekleme giren ortaokul öğrencilerine uygulanan soru formundan elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde izlenen yol ise şu şekildedir:

Örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin demografik bilgileri ile ilgili bulgular için frekans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yüzde (%) ve frekans (f) olarak ifade edilmiştir.

Frekans analizi sonrasında, örneklem grubundan elde edilen veriler üzerinde uygun istatistiksel analizleri yapabilmek amacıyla her bir ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılarak araştırmaya konu olan verilerin analizinde normallik varsayımını gerektiren istatistikler kullanılması gerektiği için verilerin analizinde parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinden elde edilen verilerin parametrik dağılımının belirlenmesi sonucunda araştırmanın alt problemlerinin analizinde; iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Bağımsız T testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını

test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı görülmesi durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc testleri uygulanmıştır. Sayısal gelişmelerle ilgili veriler tablolar haline getirilip yorumlanmış, bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = 0.05$ düzeyinde test edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterlik, yazma kaygısı, yazma tutumu ve yazma eğilimi toplam ve alt boyut puanlarındaki ilişkiyi test edebilmek içinse Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı bir değişkenin diğeriyle olan ilişkisinin derecesini göstermektedir. Araştırmada, korelasyonun anlamlılık değeri ise, hesaplanan korelasyon katsayısının büyüklüğü ve açıklanan değişkenliğin pratikteki önemi dikkate alınarak $\alpha = 0.01$ düzeyinde değerlendirilmiştir. Korelasyon katsayısının 0.70- 1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte korelasyon katsayısının işareti ise ilişkinin yönünü yani olumlu ya da olumsuz olduğunu göstermektedir. İki değişken arasındaki ilişki durumu ise, yani X değişkeninin artması durumunda Y değişkeni de artma eğilimi gösteriyorsa bu X ve Y arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Açıklanan varyans, değişkenlerden birinde gözlenen değişkenliğin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını yorumlamak için determinasyon katsayısı, yani korelasyon sayısının karesi (r^2) kullanılmıştır. (Balcı, 2010; Büyüköztürk, 2010).

4. BULGULAR

Elde edilen bulguların analiz edilmesi neticesinde ulaşılan bulgular bu bölümde kapsamlı biçimde ortaya konulacaktır.

4.1. Normallik Sınaması

Bulgular kısmında öncelikle normallik sınamasına ait bulgular ortaya konulacak ve sonrasında yorumlanacaktır.

Tablo 0.1: Yazma Öz Yeterlik Ölçeği, Yazma Kaygısı, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum ve Yazma Eğilimi Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Min.-Max.	Ort. ± SS	Basıklık (Std. Hata)	Çarpıklık (Std. Hata)
azma Görevi	1,4- 5	4,1 ± 0,7	-1,05 (0,11)	0,84 (0,22)
Yazma Becerisi	1- 5	4,2 ± 0,8	-1,32 (0,11)	1,86 (0,22)
Yazma Öz Yeterlik	27- 115	83,8 ± 16,4	-0,62 (0,11)	0,25 (0,22)
Yazma Sureci	1- 5	2,7 ± 0,7	0,11 (0,11)	-0,03 (0,22)
Kaçınma	1- 5	2,1 ± 0,8	0,86 (0,11)	0,34 (0,22)
Yazma Hazzı	1- 5	2,6 ± 1,0	0,32 (0,11)	-0,69 (0,22)
Yazma Kaygısı	26- 116	63,5 ± 15,5	0,38 (0,11)	0,13 (0,22)
İlgi	1- 5	3,6 ± 0,8	-0,63 (0,11)	-0,06 (0,22)
Algı	1,4- 5	3,9 ± 0,7	-0,74 (0,11)	0,40 (0,22)
Katkı	1- 5	3,6 ± 0,9	-0,57 (0,11)	0,12 (0,22)
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum	13- 50	41,9 ± 6,8	-1,01 (0,11)	0,88 (0,22)
Güven	1- 5	3,5 ± 0,8	-0,55 (0,11)	0,28 (0,22)
Süreklilik	1- 5	3,1 ± 0,9	-0,09 (0,11)	-0,34 (0,22)
Tutku	1- 5	3,4 ± 0,9	-0,40 (0,11)	-0,44 (0,22)
Yazma Eğilimi	24,7- 105	70,9 ± 15,2	-0,30 (0,11)	-0,01 (0,22)

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliliğe ait genel ortalama ($83,8 \pm 16,4$) ve yazma görevi ($4,1 \pm 0,7$) ile yazma becerisi ($4,2 \pm 0,8$) alt boyut ortalaması olarak hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterlilik

(-0,62; 0,25) ve yazma görevi (-1,05; 0,84) ile yazma becerisi (-1,32; 1,86) alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık dikkate alındığında, puanların normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Yazma kaygısı ait genel ortalama ($63,5 \pm 15,5$) ve yazma süreci ($2,7 \pm 0,7$) ile kaçınma ($2,1 \pm 0,8$) ve yazma hazzı ($2,6 \pm 1,0$) alt boyut ortalaması olarak hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı (0,38; 0,13) ve yazma süreci (0,11; -0,03), kaçınma (0,86; 0,34) ve yazma hazzı (0,32; -0,69) alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık dikkate alındığında, puanların normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Yazma tutumu ait genel ortalama ($41,9 \pm 6,8$) ve ilgi ($3,6 \pm 0,8$), algı ($3,9 \pm 0,7$) ile katkı ($3,6 \pm 0,9$) alt boyut ortalaması olarak hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yazma tutumu (-1,01; 0,88) ve ilgi (-0,63; -0,06), algı (-0,74; 0,40) ve katkı (-0,57; -0,12) alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık dikkate alındığında, puanların normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Yazma eğilimi ait genel ortalama ($70,9 \pm 15,2$) ve güven ($3,5 \pm 0,8$), süreklilik ($3,1 \pm 0,9$) ile tutku ($3,4 \pm 0,9$) alt boyut ortalaması olarak hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimi (-0,30; -0,01) ve güven (-0,55; 0,28), süreklilik (-0,09; 0,34) ve tutku (-0,40; -0,44) alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık dikkate alındığında, puanların normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

4.2. Demografik Değişkenlere Ait Bulgular

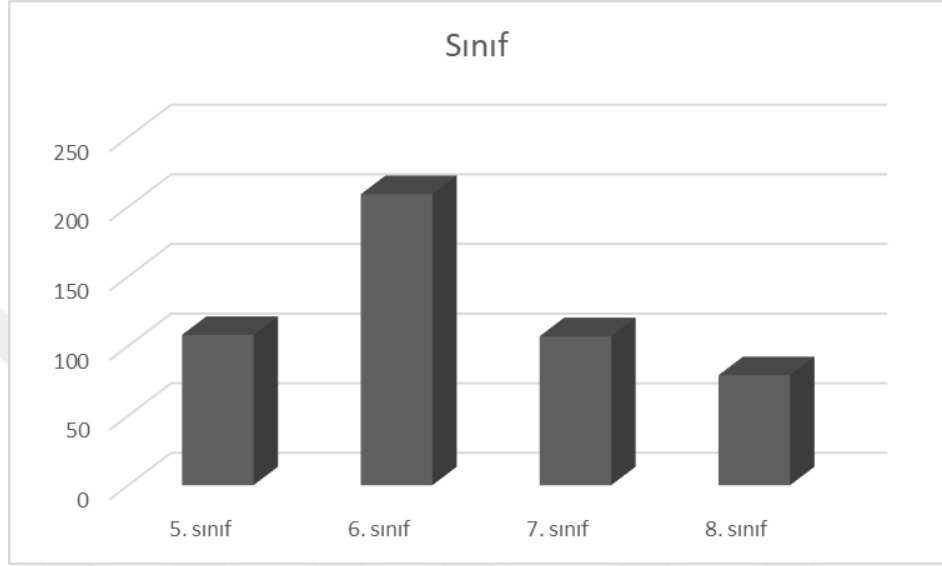
Araştırmanın bu bölümünde, ölçekte yer alan I. Bölümdeki kişisel bilgilere ait olarak dağılım tabloları verilmiştir.

Tablo 0.2: Sınıf Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

	n	%
5. sınıf	108	21,5
6. sınıf	209	41,6
7. sınıf	107	21,3
8. sınıf	79	15,7
Toplam	503	100

Tablo 4.2’de öğrencilerin %21,5’i (n=108) 5. Sınıf, %41,6’sı (n=209) 6. sınıf, %21,3’ü (n=107) 7. Sınıf ve %15,7’si (n=79) 8. Sınıf olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 0.1: Sınıf Grafiği



Şekil 4.1’de araştırmaya daha fazla 6. Sınıf öğrencilerinin katılım gösterdiği görülmüştür.

Tablo 0.3: Yaş Dağılımına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Min. – Max.	Ort. ± SS
Yaş	9- 15	11,8 ± 1,10

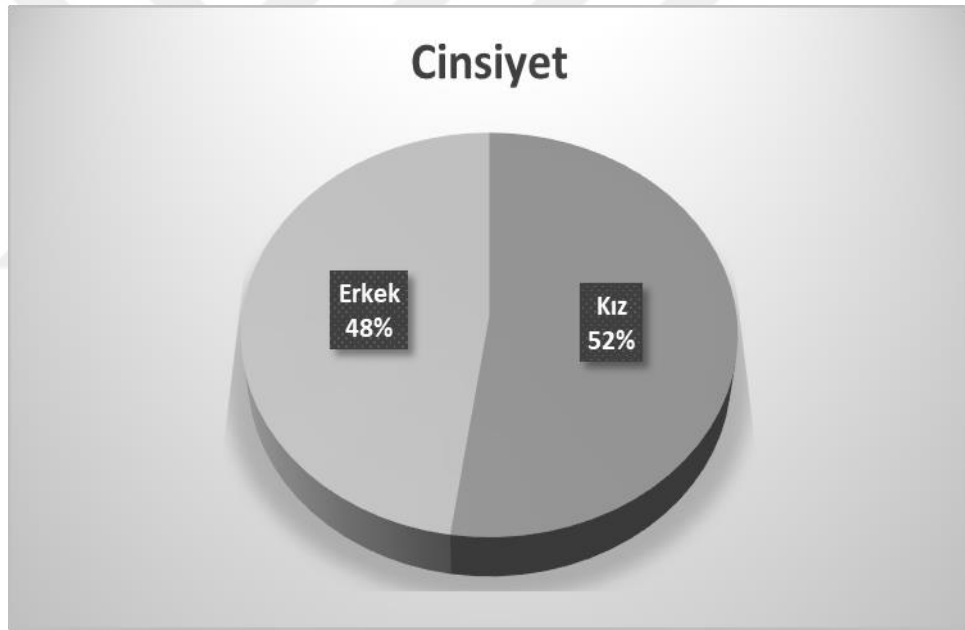
Tablo 4.3’te öğrencilerin yaş dağılımına bakıldığında, en küçüğü 9 yaşında ve en büyüğü 15 yaşında ve yaş ortalaması 12 yaş olduğu belirtildi.

Tablo 0.4: Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

	n	%
Kız	263	52,3
Erkek	240	47,7
Toplam	503	100

Tablo 4.4'te öğrencilerin %52,3'ü (n=263) kız ve %47,7'si (n=240) erkek olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 0.2: Cinsiyet Dağılımı



Şekil 4.2'de araştırmaya daha fazla kız öğrencilerinin katılım gösterdiği görülmüştür.

4.3. T Test ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) Ait Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin yazma öz yeterlik, yazma kaygısı, yazma tutum ve yazma eğilimlerinin sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Grup t testi yapılmış ve bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 0.5: Yazma Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Sınıf	n	Ort. ± SS	Grup Karşılaştırması
Yazma Görevi	5. sınıf	108	4,21 ± 0,64	F=2,022; p=0,110
	6. sınıf	209	4,21 ± 0,72	
	7. sınıf	107	4,08 ± 0,82	
	8. sınıf	79	4,00 ± 0,80	
	Toplam	503	4,15 ± 0,74	
Yazma Becerisi	5. sınıf	108	4,31 ± 0,64	F=0,815; p=0,486
	6. sınıf	209	4,22 ± 0,79	
	7. sınıf	107	4,16 ± 0,75	
	8. sınıf	79	4,18 ± 0,81	
	Toplam	503	4,22 ± 0,76	
Yazma Öz Yeterlik Ölçeği (Toplam Puan)	5. sınıf	108	84,63 ± 15,07	F=2,119; p=0,097
	6. sınıf	209	81,86 ± 17,75	
	7. sınıf	107	84,48 ± 15,12	
	8. sınıf	79	86,98 ± 15,95	
	Toplam	503	83,82 ± 16,43	

Tablo 4.5'te ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterlik toplam puanı ve alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, Yazma görevi alt boyut puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (F=2,022; p=0,110>0,05).

Yazma becerisi alt boyut puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (F=0,815; p=0,486>0,05).

Yazma öz yeterliliği toplam puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (F=2,119; p=0,097>0,05).

Tablo 0.6: Yazma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Sınıf	n	Ort. ± SS	Grup Karşılaştırması
Yazma Süreci	5. sınıf	108	2,65 ± 0,78	F=0,971; p=0,406
	6. sınıf	209	2,66 ± 0,68	
	7. sınıf	107	2,76 ± 0,68	
	8. sınıf	79	2,77 ± 0,68	
	Toplam	503	2,70 ± 0,70	
Kaçınma	5. sınıf	108	2,06 ± 0,88	F=0,025; p=0,995
	6. sınıf	209	2,07 ± 0,77	
	7. sınıf	107	2,05 ± 0,74	
	8. sınıf	79	2,08 ± 0,79	
	Toplam	503	2,07 ± 0,79	
Yazma Hazzı	5. sınıf	108	2,69 ± 1,11	F=1,191; p=0,313
	6. sınıf	209	2,56 ± 1,04	
	7. sınıf	107	2,77 ± 0,95	
	8. sınıf	79	2,59 ± 1,07	
	Toplam	503	2,64 ± 1,04	
Yazma Kaygısı (Toplam Puan)	5. sınıf	108	63,17 ± 16,84	F=0,483; p=0,694
	6. sınıf	209	62,80 ± 15,22	
	7. sınıf	107	64,73 ± 15,05	
	8. sınıf	79	64,46 ± 14,92	
	Toplam	503	63,55 ± 15,48	

Tablo 4.6’da ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanı ve alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda,

Yazma süreci alt boyut puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (F=0,971; p=0,406>0,05).

Kaçınma alt boyut puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (F=0,025; p=0,995>0,05).

Yazma hazzı alt boyut puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (F=1,191; p=0,313>0,05).

Yazma kaygısı toplam puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,483$; $p=0,694>0,05$).

Tablo 0.7: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Sınıf	n	Ort. ± SS	Grup Karşılaştırması	Fark
İlgi	5. sınıf	108	3,62 ± 0,74	F=2,050; p=0,106	
	6. sınıf	209	3,46 ± 0,88		
	7. sınıf	107	3,58 ± 0,76		
	8. sınıf	79	3,69 ± 0,75		
	Toplam	503	3,55 ± 0,81		
Algı	5. sınıf	108	3,85 ± 0,66	F=0,337; p=0,799	
	6. sınıf	209	3,83 ± 0,74		
	7. sınıf	107	3,85 ± 0,69		
	8. sınıf	79	3,92 ± 0,72		
	Toplam	503	3,85 ± 0,71		
Katkı	5. sınıf	108	3,63 ± 0,82	F=2,989; p= 0,031	8. sınıf > 6. sınıf
	6. sınıf	209	3,47 ± 0,90		
	7. sınıf	107	3,65 ± 0,77		
	8. sınıf	79	3,79 ± 0,83		
	Toplam	503	3,59 ± 0,85		
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum (Toplam Puan)	5. sınıf	108	42,61 ± 5,78	F=1,406; p=0,240	
	6. sınıf	209	42,15 ± 6,93		
	7. sınıf	107	41,24 ± 7,13		
	8. sınıf	79	40,89 ± 7,17		
	Toplam	503	41,86 ± 6,79		

Tablo 4.7’de ortaokul öğrencilerinin yazma tutumu toplam puanı ve alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, İlgi alt boyut puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=2,050$; $p=0,106>0,05$).

Algı alt boyut puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,337$; $p=0,799>0,05$).

Katkı alt boyut puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($F=2,989$; $p=0,031<0,05$). Hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey's B testi sonucunda 8.sınıf öğrencilerinin yazma tutumunda katkının 6.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yazma tutumu toplam puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,406$; $p=0,240>0,05$).

Tablo 0.8: Yazma Eğilimi Ölçeği Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Sınıf	n	Ort. \pm SS	Grup Karşılaştırması
Güven	5. sınıf	108	3,44 \pm 0,81	F=1,030; p=0,379
	6. sınıf	209	3,57 \pm 0,83	
	7. sınıf	107	3,52 \pm 0,71	
	8. sınıf	79	3,63 \pm 0,86	
	Toplam	503	3,54 \pm 0,81	
Süreklilik	5. sınıf	108	3,19 \pm 0,86	F=1,356; p=0,255
	6. sınıf	209	3,03 \pm 0,89	
	7. sınıf	107	3,20 \pm 0,80	
	8. sınıf	79	3,17 \pm 0,96	
	Toplam	503	3,12 \pm 0,88	
Tutku	5. sınıf	108	3,41 \pm 0,89	F=1,291; p=0,277
	6. sınıf	209	3,28 \pm 0,99	
	7. sınıf	107	3,44 \pm 0,85	
	8. sınıf	79	3,49 \pm 0,93	
	Toplam	503	3,38 \pm 0,93	
Yazma Eğilimi (Toplam Puan)	5. sınıf	108	70,87 \pm 15,12	F=1,000; p=0,393
	6. sınıf	209	69,65 \pm 15,76	
	7. sınıf	107	71,78 \pm 13,18	
	8. sınıf	79	72,79 \pm 16,28	
	Toplam	503	70,86 \pm 15,20	

Tablo 4.8’de ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimi toplam puanı ve alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

Güven alt boyut puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,030$; $p=0,379>0,05$).

Süreklilik alt boyut puanının öğrencileri sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,356$; $p=0,255>0,05$).

Tutku alt boyut puanının öğrencileri sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,291$; $p=0,277>0,05$).

Yazma eğilimi toplam puanının öğrencilerin sınıfına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,000$; $p=0,393>0,05$).

Bu bölümde öğrencilerin yazma öz yeterlik, yazma kaygısı, yazma tutum ve yazma eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Grup t testi yapılmış ve bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 0.9: Yazma Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	Ort. ± SS	Grup Karşılaştırması
Yazma Görevi	Kız	263	4,22 ± 0,74	t=2,173; p=0,030
	Erkek	240	4,07 ± 0,74	
Yazma Becerisi	Kız	263	4,30 ± 0,75	t=2,479; p=0,013
	Erkek	240	4,14 ± 0,76	
Yazma Öz Yeterlik Ölçeği (Toplam Puan)	Kız	263	84,22 ± 15,94	t=0,578; p=0,563
	Erkek	240	83,37 ± 16,99	

Tablo 4.9’da ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterlik toplam puanı ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

Yazma görevi alt boyut puanının öğrencilerin cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($t=2,173$; $p=0,030<0,05$).

Böylece kız öğrencilerin yazma görevi erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yazma becerisi alt boyut puanının öğrencileri cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($t=2,479$; $p=0,013<0,05$). Böylece kız öğrencilerin yazma becerisinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yazma öz yeterliliği toplam puanının öğrencilerin cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=0,578$; $p=0,563>0,05$).

Tablo 0.10: Yazma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	Ort. ± SS	Grup Karşılaştırması
Yazma Süreci	Kız	263	2,73 ± 0,65	$t=1,113$; $p=0,266$
	Erkek	240	2,66 ± 0,76	
Kaçınma	Kız	263	2,10 ± 0,78	$t=0,919$; $p=0,358$
	Erkek	240	2,03 ± 0,79	
Yazma Hazzı	Kız	263	2,60 ± 0,98	$t=-0,750$; $p=0,454$
	Erkek	240	2,67 ± 1,10	
Yazma Kaygısı (Toplam Puan)	Kız	263	64,13 ± 14,85	$t=0,878$; $p=0,380$
	Erkek	240	62,91 ± 16,14	

Tablo 4.10’da ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanı ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

Yazma süreci alt boyut puanının öğrencilerin cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,113$; $p=0,266>0,05$).

Kaçınma alt boyut puanının öğrencileri cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=0,919$; $p=0,358>0,05$).

Yazma hazzı alt boyut puanının öğrencileri cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=-0,750$; $p=0,454>0,05$).

Yazma kaygısı toplam puanının öğrencilerin cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=0,878$; $p=0,380>0,05$).

Tablo 0.11: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	Ort. ± SS	Grup Karşılaştırması
İlgi	Kız	263	3,56 ± 0,80	t=0,073; p=0,942
	Erkek	240	3,55 ± 0,82	
Algı	Kız	263	3,87 ± 0,70	t=0,687; p=0,493
	Erkek	240	3,83 ± 0,71	
Katkı	Kız	263	3,63 ± 0,80	t=1,000; p=0,318
	Erkek	240	3,55 ± 0,90	
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum (Toplam Puan)	Kız	263	42,60 ± 6,78	t=2,574; p=0,010
	Erkek	240	41,05 ± 6,72	

Tablo 4.11’de ortaokul öğrencilerinin yazma tutumu toplam puanı ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

İlgi alt boyut puanının öğrencilerin cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=0,073$; $p=0,942>0,05$).

Algı alt boyut puanının öğrencileri cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=0,687$; $p=0,493>0,05$).

Katkı alt boyut puanının öğrencileri cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,000$; $p=0,318>0,05$).

Yazma tutumu toplam puanının öğrencilerin cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,574$; $p=0,010<0,05$).

Tablo 0.12: Yazma Eğilimi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	Ort. ± SS	Grup Karşılaştırması
Güven	Kız	263	3,60 ± 0,81	t=1,603; p=0,110
	Erkek	240	3,48 ± 0,80	
Süreklilik	Kız	263	3,15 ± 0,92	t=0,910; p=0,364
	Erkek	240	3,08 ± 0,83	
Tutku	Kız	263	3,41 ± 0,93	t=0,825; p=0,410
	Erkek	240	3,34 ± 0,94	
Yazma Eğilimi (Toplam Puan)	Kız	263	71,69 ± 15,51	t=1,278; p=0,202
	Erkek	240	69,95 ± 14,83	

Tablo 4.12’de ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimi toplam puanı ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

Güven alt boyut puanının öğrencilerin cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (t=1,603; p=0,110>0,05).

Süreklilik alt boyut puanının öğrencileri cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (t=0,910; p=0,364>0,05).

Tutku alt boyut puanının öğrencileri cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (t=0,825; p=0,410>0,05).

Yazma eğilimi toplam puanının öğrencilerin cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (t=1,278; p=0,202>0,05).

Bu bölümde öğrencilerin yazma eğilimi, yazma eğilimi, yazma tutum ve yazma eğilimlerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 0.13: Yazma Eğilimi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Yaş	n	Ort. ± SS	Grup Karşılaştırması
Yazma Görevi	9 yaş	1	4,60 ± 0,00	F=1,429; p=0,201
	10 yaş	45	4,13 ± 0,58	
	11 yaş	149	4,20 ± 0,76	
	12 yaş	187	4,18 ± 0,73	
	13 yaş	85	4,13 ± 0,73	
	14 yaş	34	3,81 ± 0,90	
	15 yaş	2	4,30 ± 0,14	
	Toplam	503	4,15 ± 0,74	
	Yazma Becerisi	9 yaş	1	
10 yaş		45	4,33 ± 0,57	
11 yaş		149	4,26 ± 0,76	
12 yaş		187	4,20 ± 0,78	
13 yaş		85	4,20 ± 0,75	
14 yaş		34	4,06 ± 0,87	
15 yaş		2	4,70 ± 0,14	
Toplam		503	4,22 ± 0,76	
Yazma eğilimi Ölçeği (Toplam Puan)		9 yaş	1	75,54 ± 0,00
	10 yaş	45	80,61 ± 13,79	
	11 yaş	149	84,98 ± 16,42	
	12 yaş	187	82,24 ± 17,77	
	13 yaş	85	84,53 ± 15,76	
	14 yaş	34	90,07 ± 12,34	
	15 yaş	2	85,50 ± 12,02	
Toplam	503	83,82 ± 16,43		

Tablo 4.13'te ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterlik toplam puanı ve alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, Yazma görevi alt boyut puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (F=1,429; p=0,201>0,05).

Yazma becerisi alt boyut puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,711$; $p=0,641>0,05$).

Yazma öz yeterliliği toplam puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,601$; $p=0,145>0,05$).

Tablo 0.14: Yazma eğilimi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Yaş	n	Ort. ± SS	Grup Karşılaştırması
Yazma Süreci	9 yaş	1	3,00 ± 0,00	F=0,482; p=0,822
	10 yaş	45	2,56 ± 0,74	
	11 yaş	149	2,67 ± 0,74	
	12 yaş	187	2,72 ± 0,70	
	13 yaş	85	2,74 ± 0,69	
	14 yaş	34	2,77 ± 0,64	
	15 yaş	2	2,66 ± 0,18	
	Toplam	503	2,70 ± 0,70	
Kaçınma	9 yaş	1	3,30 ± 0,00	F=2,380; p=0,028
	10 yaş	45	1,87 ± 0,84	
	11 yaş	149	2,15 ± 0,83	
	12 yaş	187	2,05 ± 0,76	
	13 yaş	85	1,95 ± 0,74	
	14 yaş	34	2,33 ± 0,75	
	15 yaş	2	1,40 ± 0,28	
	Toplam	503	2,07 ± 0,79	
Yazma Hazzı	9 yaş	1	3,00 ± 0,00	F=0,207; p=0,974
	10 yaş	45	2,64 ± 1,05	
	11 yaş	149	2,6 ± 1,05	
	12 yaş	187	2,69 ± 1,06	
	13 yaş	85	2,58 ± 1,05	
	14 yaş	34	2,61 ± 0,91	
	15 yaş	2	3,01 ± 0,35	
	Toplam	503	2,64 ± 1,04	
Yazma eğilimi (Toplam Puan)	9 yaş	1	80,97 ± 0,00	F=1,012; p=0,416
	10 yaş	45	59,92 ± 16,00	
	11 yaş	149	63,98 ± 16,30	
	12 yaş	187	63,82 ± 15,20	
	13 yaş	85	62,69 ± 14,67	
	14 yaş	34	66,94 ± 14,72	
	15 yaş	2	57,92 ± 0,71	
	Toplam	503	63,55 ± 15,48	

Tablo 4.14'te ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanı ve alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, Yazma süreci alt boyut puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,482$; $p=0,822>0,05$).

Kaçınma alt boyut puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($F=2,380$; $p=0,028<0,05$). Hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc testleri 9 yaş seçeneğinde 1 katılımcı olması nedeniyle yapılamamıştır.

Yazma hazzı alt boyut puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,207$; $p=0,974>0,05$).

Yazma kaygısı toplam puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,012$; $p=0,416>0,05$).

Tablo 0.15: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Yaş	n	Ort. ± SS	Grup Karşılaştırması
İlgi	9 yaş	1	2,80 ± 0,00	F=1,376; p=0,222
	10 yaş	45	3,47 ± 0,70	
	11 yaş	149	3,60 ± 0,79	
	12 yaş	187	3,46 ± 0,89	
	13 yaş	85	3,63 ± 0,78	
	14 yaş	34	3,80 ± 0,58	
	15 yaş	2	3,45 ± 0,78	
	Toplam	503	3,55 ± 0,81	
Algı	9 yaş	1	4,42 ± 0,00	F=1,683; p=0,123
	10 yaş	45	3,70 ± 0,60	
	11 yaş	149	3,93 ± 0,71	
	12 yaş	187	3,80 ± 0,73	
	13 yaş	85	3,82 ± 0,72	
	14 yaş	34	4,10 ± 0,58	
	15 yaş	2	3,83 ± 0,47	
	Toplam	503	3,85 ± 0,71	
Katkı	9 yaş	1	3,00 ± 0,00	F=1,539; p=0,163
	10 yaş	45	3,39 ± 0,78	
	11 yaş	149	3,63 ± 0,87	
	12 yaş	187	3,55 ± 0,89	
	13 yaş	85	3,61 ± 0,82	
	14 yaş	34	3,92 ± 0,74	
	15 yaş	2	4,00 ± 0,20	
	Toplam	503	3,59 ± 0,85	
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum (Toplam Puan)	9 yaş	1	46,00 ± 0,00	F=1,064; p=0,383
	10 yaş	45	42,33 ± 5,19	
	11 yaş	149	42,31 ± 6,88	
	12 yaş	187	41,87 ± 6,84	
	13 yaş	85	41,66 ± 6,71	
	14 yaş	34	39,35 ± 8,08	
	15 yaş	2	45,00 ± 0,00	
	Toplam	503	41,86 ± 6,79	

Tablo 4.15'te ortaokul öğrencilerinin yazma tutumu toplam puanı ve alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, İlgi alt boyut puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (F=1,376; p=0,222>0,05).

Algı alt boyut puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,683$; $p=0,123>0,05$).

Katkı alt boyut puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,539$; $p=0,163>0,05$).

Yazma tutumu toplam puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,064$; $p=0,383>0,05$).

Tablo 0.16: Yazma Eğilimi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Yaş	n	Ort. ± SS	Grup Karşılaştırması
Güven	9 yaş	1	3,17 ± 0,00	F=0,638; p=0,700
	10 yaş	45	3,49 ± 0,93	
	11 yaş	149	3,47 ± 0,79	
	12 yaş	187	3,59 ± 0,76	
	13 yaş	85	3,52 ± 0,90	
	14 yaş	34	3,71 ± 0,76	
	15 yaş	2	3,75 ± 0,82	
	Toplam	503	3,54 ± 0,81	
Süreklilik	9 yaş	1	2,75 ± 0,00	F=1,032; p=0,404
	10 yaş	45	3,14 ± 0,85	
	11 yaş	149	3,01 ± 0,91	
	12 yaş	187	3,14 ± 0,84	
	13 yaş	85	3,29 ± 0,88	
	14 yaş	34	3,03 ± 0,97	
	15 yaş	2	3,38 ± 1,24	
	Toplam	503	3,12 ± 0,88	
Tutku	9 yaş	1	3,73 ± 0,00	F=0,904; p=0,492
	10 yaş	45	3,47 ± 0,94	
	11 yaş	149	3,28 ± 0,95	
	12 yaş	187	3,35 ± 0,93	
	13 yaş	85	3,46 ± 0,90	
	14 yaş	34	3,58 ± 0,98	
	15 yaş	2	3,91 ± 0,64	
	Toplam	503	3,38 ± 0,93	
Yazma Eğilimi (Toplam Puan)	9 yaş	1	71,00 ± 0,00	F=0,858; p=0,526
	10 yaş	45	71,67 ± 15,97	
	11 yaş	149	68,91 ± 15,05	
	12 yaş	187	70,94 ± 14,62	
	13 yaş	85	72,34 ± 15,94	
	14 yaş	34	73,71 ± 16,18	
	15 yaş	2	79,00 ± 16,97	
	Toplam	503	70,86 ± 15,20	

Tablo 4.16’da ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimi toplam puanı ve alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

Güven alt boyut puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,638$; $p=0,700>0,05$).

Süreklilik alt boyut puanının öğrencileri yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,032$; $p=0,404>0,05$).

Tutku alt boyut puanının öğrencileri yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,904$; $p=0,492>0,05$).

Yazma eğilimi toplam puanının öğrencilerin yaşına göre ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=0,858$; $p=0,526>0,05$).

4.4. Korelasyon ve Regresyon Analizine Ait Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin yazma öz yeterlik, yazma kaygısı, yazma tutum ve yazma eğilimi alt boyut puanları sürekli değişken olarak değerlendirilmiş ve değişkenler arasındaki ilişkiyi test edebilmek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizin sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 0.17: Yazma Öz Yeterlik, Yazma Kaygısı, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum ve Yazma Eğilimi Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişki

	Yazma Görevi	Yazma Becerisi	Yazma Sureci	Kaçınma	Yazma Hazzı	İlgi	Algı	Katkı	Güven	Süreklilik	Tutku
Yazma Görevi	1										
Yazma Becerisi	,640**	1									
Yazma Sureci	0,046	0,069	1								
Kaçınma	0,048	0,069	,529**	1							
Yazma Hazzı	-0,049	-0,056	0,052	,215**	1						
İlgi	-0,067	-0,030	-0,048	-0,025	0,019	1					
Algı	-0,056	0,017	-0,030	0,064	-0,012	,645**	1				
Katkı	-0,082	-0,006	-0,046	0,013	0,007	,729**	0,714**	1			
Güven	0,006	-0,030	-0,011	-0,051	-0,022	-0,059	-0,073	-0,035	1		
Süreklilik	0,055	0,068	0,002	-0,053	-0,050	0,009	-0,079	-0,019	,310**	1	
Tutku	-0,048	-0,037	-0,029	-0,067	-0,036	-0,062	-0,120**	-0,045	,527**	,372**	1

** p < 0.01, * p < 0,05.

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliliği ile yazma kaygısı, yazma tutumu ve yazma eğilimi alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. ($p > 0,05$).

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ile yazma tutumu ve yazma eğilimi alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. ($p > 0,05$).

Ortaokul öğrencilerinin yazma tutumu alt boyutu algı ile yazma eğilimi alt boyutu tutku puanları arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. ($r = -0,120$; $p > 0,05$). Böylece yazma tutumuna ilişkin algı arttıkça yazma eğilimine tutkunun azalmakta olduğu söylenebilir.

Tablo 0.18: Yazma Öz Yeterlik, Yazma Kaygısı, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum ve Yazma Eğilimi Toplam Puanları Arasındaki İlişki

	Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum	Yazma Öz Yeterlik	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum	1			
Yazma Öz Yeterlik	0,052	1		
Yazma Kaygısı	-0,049	-0,019	1	
Yazma Eğilimi	-0,021	-0,062	-0,077	1

** p <0.01, * p <0,05.

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliliği, yazma kaygısı, yazma tutumu ve yazma eğilimi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. ($p>0,05$).

Tablo 0.19: Yazma Öz Yeterlik, Yazma Kaygısı, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutumunun Yazma Eğilimine Etkisi

	Standart Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar		F	p	R ²
	B	Hata Std.	Beta	t			
Sabit	82,888	6,178		13,417		<0,001	
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum	-0,047	0,100	-0,021	-0,475	1,751	0,156	0,102
Yazma Kaygısı	-0,061	0,044	-0,062	-1,393			
Yazma Öz Yeterlik	-0,074	0,041	-0,080	-1,785			

Bağımlı Değişken: Yazma Eğilimi

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterlilik, yazma tutumu ile yazma kaygısının yazma eğilimini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemediği görülmüştür. ($F=1,751$; $p=0,156>0,05$).



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu kısımda sonuç, tartışma ve öneriler konularında ayrı ayrı başlıklar halinde bilgiler ortaya konulacaktır.

5.1. Sonuç

Eğitim, toplumların kalkınması için itici güçtür. Öğrencilerde yazma ile ilgili tutumlar, eğitimin niteliğini belirleyen bir yapıdadır. Yazmaya yönelik kaygının bulunması, akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitimle ilgili hedefler bakımından yazmaya yönelik olumsuz tutumlar ve kaygı, hedefler bakımından tehdit niteliği taşımaktadır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar yazmaya yönelik tutumun eğitim açısından belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir.

İlk olarak dört temel dil becerisinin açıklandığı çalışmada dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin dört temel dil becerisini oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Dört temel dil becerisinin her birisinin birbiri ile çift yönlü ilişki içinde olduğu çalışmanın sonuçları arasındadır. Dolayısıyla dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin her birisi birbiri ile karşılıklı etkileşim halindedir.

Yazma becerisi; doğru heceleme, noktalama işaretlerini doğru kullanma, paragraf kurgulama, düşünceyi yazıya anlaşılır olarak yazıya dökme, okuyanların içeriği doğru anlaması gibi yetenekler etrafında şekillenmektedir. Yazma becerisinin bilişsel ve duyuşsal açıdan ele alınması gerektiği, çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Bu sonuca paralel olarak yazma ile ilgili süreçlerin çok yönlülüğünün vurgulanmasında fayda vardır.

Öğrencilerde yazma yeteneğinin gelişmesi noktasında engelleyici nitelikte mantık dışı düşünceler, yazmaya karşı önyargı, yazmaktan kaçınma gibi örnekler yazma kaygısını açıklamaktadır. Yazmanın zor kazanılan bir yetenek olması sebebiyle eğitimde yazma kaygısının karşılaşılan bir durum olduğu çalışmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeridir.

Yazma konusundaki özgüven düzeyinin düşmesi, öğrencilerde yazma kaygısının sonuçları arasındadır. Ulaşılan sonuçlara göre yazma kaygısı, öğrencilerde yazma kalitesinin büyük oranda düşüş gösterdiğini ve üretkenliğin azalmasına neden olmaktadır. Çalışmada ayrıca yazma kaygısının giderilmesi için eğitimler verilmesi

gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerdeki kişisel farklılıkları dikkate alarak yazma öğretimi etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği çalışmanın sonuçları arasında gösterilmektedir.

Yazma tutumu, karmaşık süreçleri işaret etmektedir. Eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülmesi için yazma konusunda olumlu tutumlar ortaya çıkması gerekmekte ve beklenmektedir. Yazmaya karşı bir sevginin gelişmesi, yazma tutumu ile ilgili beklentilerden bir diğeri. Çalışmanın sonuçları yazma tutumu kapsamında dil bilgisi ve zihinsel yeteneklerin varlığını göstermektedir.

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre yazma tutumuna dair yazma isteksizliği, yazma hızının yetersiz olması, yazma motivasyonu düşüklüğü, akademik başarısızlık, bilgi yetersizliği, anlam hataları, ifade yetersizliği, kaynak eksikliği, kelime bilgisinin sınırlı olması, konu bulmada sorun yaşama, okuma alışkanlıkları, sayfa düzeni, yazım ve noktalama kuralları konusunda bilginin yetersiz kalması gibi uygulama sorunları ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın sonuçlarına göre yazma eğilimi, öğrencilerin küçük yaştan itibaren yaklaşımına göre şekillenmektedir. Güven, süreklilik, tutku gibi hususlar yazma eğilimi için ayırt edici nitelikte görünmektedir. Bunun yanında eleştirel düşünme becerilerinin ve yaratıcı düşünme eğiliminin yazma eğilimi ile ilişkili bir yapıda olduğu çalışmanın sonuçları arasındadır.

Yazma ile ilgili kavramlardan bir diğeri yazma özyeterlik algısıdır. Yazma özyeterliliğinin bireyin yazma konusundaki performansına göre geliştiğini gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin yazma ile ilgili yargılarının yazma özyeterliliği belirlediği çalışmanın sonuçları arasındadır.

Öğretmenlerde özyeterlik, öğrencilerin özyeterliliğini doğrudan etkileyecek bir faktördür. Çalışmanın sonuçlarına göre akademik başarı, sözel ikna, duygusal durum, dolaylı öğrenme yaşantıları, fizyolojik açıdan içinde bulunulan durum öğretmenlerde özyeterliliği etkilemektedir.

Yazma türleri, öğrencilerin yazma ile ilgili tutum, yaklaşım ve davranışlarını etkilemektedir. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre ürün odaklı yazma, süreç odaklı yazma, tür odaklı yazma gibi yazma türlerinin her birisi yazma ile ilgili tüm süreçlerde doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olmaktadır.

503 öğrencinin katılım gösterdiği ölçek uygulaması neticesinde kız öğrencilerin yazma becerisinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Yazma görevi açısından ulaşılan sonuçlara göre kız öğrencilerden yazma görevi erkek öğrencilerden daha yüksektir. Buna karşın yazma özyeterliliğinin cinsiyete göre değişmediği yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliliği ile yazma kaygısı, yazma tutumu ve yazma eğilimi alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bu sonuca paralel olarak yazma kaygısı ile yazma tutumu ve yazma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerde yazma tutumuna ilişkin algı arttıkça yazma eğilimine yönelik tutkunun azaldığı çalışmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu sonuç aynı zamanda yazma tutumuna dair yeterli yönlendirmenin olmadığı şeklinde değerlendirilmeye müsaittir.

Güven, süreklilik, tutku ve yazma eğilimi açısından ulaşılan sonuçlara göre bu boyutlarla yaş arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğrencilerin ortaokul öğrencileri arasından seçilmesi sebebiyle bu yönde sonuçların ortaya çıkması olağan bir durum olarak görünmektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliliği, yazma kaygısı, yazma tutumu ve yazma eğilimi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Bu sonuçlar eşliğinde araştırmanın temel değişkenlerinin birbiri üzerinde etkisinin olmadığı ve yazmaya dair süreçlerin ayrı ayrı ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliliği, yazma kaygısı, yazma tutumu ve yazma eğilimi açısından yapılan değerlendirmelerde 5. sınıftan 108 öğrenci, 6. sınıftan 209 öğrenci, 7. sınıftan 107 öğrenci, 8. sınıftan ise 79 öğrenci incelenmiştir. Araştırma sonuçları, yazma tutumunun öğrencilerin sınıfına göre farklılık içermediğini göstermektedir. Yazma eğilimi, yazma tutumu, yazma özyeterliliği açısından da benzer sonuçlara elde edilmiştir. Bu da yazma öz yeterliliği, yazma kaygısı, yazma tutumu ve yazma eğilimi açısından ortaokul öğrencileri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucunu desteklemektedir.

Öğrencilerin yazma ile ilgili tutumların olumlu yönde gelişmesinin desteklenmesinde yazma motivasyonunu artıracak girişimlerin yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yazma öz yeterliliği, yazma kaygısı, yazma tutumu ve yazma eğilimi ile ilgili süreçler aynı zamanda yazma motivasyonu ile yakından ilişkilidir.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterlilik, yazma tutumu ile yazma kaygısının yazma eğilimini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemediği görülmüştür. Bu sonuca ulaşılrken $F=1,751$; $p=0,156>0,05$ gibi istatistiki değerlerden yararlanılmıştır.

5.2. Tartışma

Yazma kaygısı ile yazma tutumu, yazma eğilimi, yazma özyeterliliği arasındaki ilişkilerin değerlendirildiği bu çalışmada ortaokul öğrencileri özelinde incelemeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, ilgili değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bu bölümde benzer konudaki çalışmalar ile bu çalışmanın bulguları kıyaslanmaktadır.

Aydeniz ve Haydaroğlu (2021), dört temel dil becerisi alanında yapılan araştırmada okuma, konuşma, dinleme, yazma becerilerinin birbiri ile karşılıklı ilişkisi içinde olduğu sonucuna varılmıştır. Yazma becerisinin dört temel dil becerisi arasında okuma becerisi ile birlikte en yoğun şekilde araştırılan beceriler arasında olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmaların yazma kaygısı ile ilgili ulaştığı sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Kuşdemir, Şahin ve Bulut (2016), yazma kaygısı ile ilgili araştırmada başarısız olma korkularının etkili olduğunu gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacıların ulaştığı sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygıları orta düzeydedir. Elde edilen bulgulara göre kadın öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile erkek öğretmen adaylarının yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada kız öğrencilerde daha yüksek yazma becerisi olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır ve bu husus araştırmalar arasındaki ayrım noktaları arasında gösterilmektedir.

Göçer (2016), yazma eğitimi hakkındaki araştırmaya yönelik ulaştıkları sonuçlarda okul dışı yazma, yazmaya hazır bulunuşluk ve yazmaya özen gösterme açısından

anlamli ilişkiler olduğu görülmektedir. Türkçe ğretmeni adaylar açısından incelemeler yapılmasına paralel olarak araştırmaların farklı sonuçlar elde etmesi söz konusu olmaktadır.

Karahan (2017), Türkçe ğretmeni adaylarının yazma kaygıları ve yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki hakkında yazma kaygısının yazma alışkanlığı alt boyutları tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı, yaş ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı bir şekilde yordanmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından ulaşılan sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları birbirinden ayrılmaktadır. Yazma kaygıları ve yazma alışkanlıkları arasındaki pozitif yöndeki ilişki araştırmalar arasındaki benzerlikler arasındadır.

Zorbaz (2011), yazma kaygısı hakkındaki araştırmada ölçüm araçlarına dair açıklamalar getirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yazma kaygısı düzeyi yüksektir ve Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu sonuçlar eşliğinde öğrencilerde yazma kaygısının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacıya göre yazma kaygısını artıracak nitelikte adımların önüne geçilmesi için girişimler yürütülmelidir. Benzer neriler bu araştırmada dile getirilmiştir.

zdemir (2019), yazma eğitimi hakkındaki araştırmada tür temelli yazma yaklaşımının öğrenciler için fayda sağlayacağı yönünde sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmada model alma, birlikte yazma, serbest yazma, yansıtma gibi hususların gündeme geldiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Yazma eğitimi ile ilgili girişimlerin daha fazla gündeme gelmesi araştırmada getirilen öneriler arasındadır.

Temel ve Katrancı (2019), ilkokul ğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada metin yazma becerisinin yazma kaygısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki araştırma içerisinde de yazma kaygısına yönelik olarak benzer sonuçlara ulaşılmıştır ve önleyici nitelikte öneriler dile getirilmiştir.

Deniz ve Demir (2019a), yazma kaygısı hakkındaki ölçek çalışmasında ortaokul öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik açısından uygun bir ölçek ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucunda ortaya koyulan ölçek, bu çalışma içinde de tercih edilmesi yönüyle önemlidir. Deniz ve Demir (2019b), yazma kaygısının öğrencilerin beceri gelişimini engellemektedir. Araştırmada ğrenciyi temel alan yapılandırmacı bir

yaklaşım sergilenmesi yönünde öneriler getirilmiştir ve bu iki çalışmanın birbirinden ayrıldığı noktalar olarak görünmektedir.

Tiryaki (2012), yazma kaygısını üniversite öğrencileri açısından incelediği araştırmada yazma kaygısına dair cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Bu çalışmada ise kız öğrencilerin yazma becerilerinin yüksek olduğu (dolayısıyla bu durumun yazma kaygısının azalmasına neden olduğu düşünülebilir) sonucuna varıldığı için çalışmaların ulaştığı sonuçların değişkenlik gösterdiği değerlendirilebilir.

Türkben (2021), ortaokul öğrencilerinde yazma becerileri, yazma tutumları ve yazma motivasyonları konulu çalışmada yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma motivasyonu puanları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin yazmaya yönelik tutum puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında, en düşük ilişkinin yazma becerileri puanları ile yazma motivasyonu puanları arasında olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada yazma motivasyonu ile ilgili inceleme yapılmadığı için sonuçlar arasında farklılıklar olsa da yazma becerileri ve yazma tutumuna ilişkin benzer sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Demir (2014), yazma özyeterliği hakkındaki araştırmada bireyin yazma becerisi seviyesinin yazma özyeterliği ile ifade edildiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada da yazma özyeterliğinin benzer şekilde nitelendirilmesi söz konusudur ve bu yönüyle çalışmalar arasında benzerlikler vardır.

Jawas (2019), yazma kaygısı hakkındaki araştırmada yazma kaygısının kontrol altına alınabilir bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Araştırmada yazma kaygısının öğrencilerde kompozisyon yazma sürecinde yaygın şekilde gözlemlendiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç aynı zamanda iki çalışmanın birbirinden ayrıldığı temel nokta olarak görünmektedir.

Yanti ve Hidayati (2021), yazma kaygısının öğrencilerin akademik başarısının önünde bir engel niteliği taşıdığını ortaya koyan sonuçlar elde etmiştir. Araştırmada yazma kaygısı araştırmalarında yazma kaygısının türleri ve düzeyleri, yazma kaygısının etkenleri veya nedenleri, yazma kaygısını azaltma stratejileri, çıkarımlar, hususlarının ön plana çıktığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak araştırmacıların vurguladığı yazma kaygısı süreçleri farklılık göstermektedir.

Genç ve Yaylı (2019), yazma kaygısı hakkındaki araştırmada öğrencilerde yazma kaygısının olması halinde eğitim ve öğretim sürecinin olumsuz etkilendiği yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırmacıların ulaştığı bu sonuç ikinci dilde yazma kaygısı hakkında olduğu için bu araştırmadan ayrılan yönlerden birisi olarak görünmektedir.

Demir (2011), ilköğretim öğrencilerinde yazma becerileri ve yazma özyeterlik algısı hakkındaki araştırmada öğrencilerde yazma becerilerinin yazma özyeterliği ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu yönünde sonuçlar elde etmiştir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin incelenmesine karşın araştırmacının ilköğretim öğrencileri üzerinde çalışması, çalışmalar arasındaki ayırım noktaları arasındadır.

Karadağ ve Kayabaşı (2013), sınıf öğretmeni adayları üzerindeki araştırmada yazmayı engelleyici nitelikteki hususları değerlendirmeye almıştır. Araştırma sonuçlarına göre özgüven eksikliği, eleştirilmekten korkma, yazma tutumunun olumsuz seyretmesi, yazma motivasyonunun düşük olması, dili etkili bir şekilde kullanamama gibi nedenlerin yazı yazmaktan çekinmeye neden olmaktadır. Araştırmacılar tarafından ulaşılan bu sonuç aynı zamanda iki çalışmanın yazma kaygısı nedenleri açaşından benzeştiğini göstermektedir.

Arıcı ve Dölek (2020), ortaokul öğrencileri üzerindeki araştırmada yazma özyeterliğinin yazma başarısını pozitif yönde etkilediği yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Yazma özyeterliğinin etkileri bakımından bu çalışma ile paralel sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

Cihan (2021), öğrencilerde okuma motivasyonu ve yazma becerileri hakkındaki araştırmada öğrenci motivasyonunun yalnızca okullarda değil evde ve aile ortamında yüksek olmasının yazma becerileri açaşından önemli olduğunu ortaya koymuştur. Hayatın her alanında yüksek motivasyona dair hususlar ile yazma becerileri arasındaki ilişki, bu çalışmadan ayrılan yönler arasındadır.

Uçgun (2016), ortaokul öğrencilerinde okuma ve dinleme kaygıları konulu çalışmada okuma ve dinleme kaygıları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazma ile ilgili herhangi bir sonuç olmaması, bu çalışmadan ayrılan noktalar arasındadır. Buna karşın yazmanın okuma ve dinleme ile birlikte temel dil becerileri arasında yer alması, benzer sonuçların yazma açaşından da benzer etkiler olacağı beklentisini beraberinde getirmektedir.

Genel bir değerlendirme yapılacak olduğunda öğrencilerde yazma kaygısı sık karşılaşılan bir sorun olduğu için çok sayıda çalışma ile benzer sonuçlara ulaşıldığı yorumu getirilebilir. Yine pek çok farklı sonucun varlığı ortaya koyulmuştur. Araştırma yöntemleri, öğrencilerin eğitim kademesi, öğretmenlerin yetenekleri, öğrencilerin yetenekleri gibi değişkenlerin etkisiyle araştırmaların farklı yönlerinin ön plana çıkması olağan bir durumdur.

5.3. Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazma tutumu ile yazma eğilimlerinin yazma özyeterlik algılarıyla ilişkisine dair sonuçlar eşliğinde aşığıdaki öneriler getirilmektedir:

- Çocukların küçük yaştan itibaren yazma konusundaki kaygılarını giderecek şekilde uygulamalara (eğitim uygulamaları ve sosyal etkinlikler gibi) yer verilmesi önerilmektedir.
- Yazma özyeterliğini geliştirecek etkinlikler Milli Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından desteklenmelidir.
- İletişim becerileri bir bütün olarak ele alınmak durumunda olduğu için öğrencilerde yazmanın yanı sıra dinleme, konuşma, okuma becerilerini de dahil edecek şekilde dört temel dil becerisinin kazanımına dair adımlar atılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrencilerin yazma kaygısını giderecek şekilde uygulamalara dair farkındalıkları artırılmalıdır.
- Öğrencilerin yazma özyeterliğini artırmak için dil becerilerini destekleyecek sosyal ve eğitimsel girişimler yürütülmesi önerilmektedir.
- Öğretmenler ve öğrencilerin yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma özyeterliği açısından seviyeleri tespit edilmelidir.
- Öğrenciler arasında kapsamlı değerlendirmeler (karşılaştırmalar) yapmaya müsait araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. ve Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı*. Cinius Yayınları, İstanbul.
- Altuner, G.Ş. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve özyeterliği ile yazma eğilimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Andheska, H., Suparno, S., Dawud, D. ve Suyitno, I. (2020). Writing motivation and the ability in writing a research proposal of generation z students based on cognitive style. *Journal of the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 87-104.
- Arıcı, M.A. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1204-1217.
- Arseven, A. (2016). Özyeterlik bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Arslan, G. ve Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz yeterlilik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 6 (1), 8-22.
- Atasoy, A. (2021). Yazma özyeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 208, 213-236.
- Aydeniz, S. ve Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisanüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 32-42.

- Bayat, B.K. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma eğilimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozgün, K. ve Can, K. (2021). Öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarında öğretmen özyeterlik algılarının yordayıcılığı. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Eylül, 21-33.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 7. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- Can, E. ve Ünal, F.T. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169.
- Cihan, H. (2021). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 26(8), 100-119.
- Çakmak, V. (2018). Duygusal zekanın yazma eğilimi üzerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 26(1), 66-81.
- Çelik, Ş.S. ve Aydın, S. (2021). Wiki effect on EFL writing motivation: an experimental study. *Language and Technology*, 3(1), 32-47.
- Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 11(31), 107-131.
- Çoştı, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 3, 117-140.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, T. (2014). Yazma özyeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kafkas Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 28-35.

- Deniz, H. ve Demir, S. (2019a). Yazma eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034-1051.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019b). Öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 497-526.
- Dhadhodara, N. ve Joshi, B. (2017). The writing attitude of higher education students. *Horizons of Holistic Education*, 4(3-4), 111-120.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erbilen, M. ve Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 170-201.
- Erden, Z.T. ve Eğilmez, N.İ. (2016). Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 401-416.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 438-459.
- Eskimen, A.D. ve Erdoğan, F. (2020). Wappad uygulaması kullanarak çocuk kitabı hazırlamayı deneyimleyen öğretmen adaylarının okuma yazmaya yönelik tutumlarının ve bilgi iletişim teknolojileri yeterlik algılarının belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1700-1712.
- Genç, E. ve Yaylı, D. (2019). The second language writing anxiety. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 235-251.
- Göçer, A. (2016). Yazma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumlarına etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 343-352.
- Gülay, E. (2021). *Türkçe öğretimi*. Kriter Yayınları, İstanbul.

- Güngör, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir izlençe önerisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, F. ve Tehci, A. (2019). Okul öncesi eğitimin ilköğrencilerinin ilk okuma ve yazma başarısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi International Journal of Educational Studies*, 6(1), 18-30.
- https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=3.-hafta-turk-dili-i_636767498065017266.pdf , Erişim Tarihi: 29.05.2023.
- <https://www.turkedebiyati.org/turk-dili-ve-edebiyati-derslerinde-olcme-ve-degerlendirme/> , Erişim Tarihi: 11.06.2023.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 104-117.
- Jawas, U. (2019). Writing anxiety among Indonesian EFL students. *International Journal of Instruction*, 12(4), 733-746.
- Kadan, Ö.F. ve Arı, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi tutum ölçeği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1322-1333.
- Kansu, A.F. ve Sayar, G.H. (2018). Özyeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme. *Etkileşim Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 1(1), 78-89.
- Karadağ, N. ve Balkar, B. (2015). Toplumsal kalkınmanın bir aracı olarak eğitim. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 225-239.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). Neden yazı yazmıyoruz: sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-32.
- Karahan, B.Ü. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.

- Karakaya, E. ve Öztop, D.B. (2013). Kaygı bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde bilişsel davranışçı terapi. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*, 2, 10-24.
- Kartoğlu, İ. ve Baki, Y. (2019). 5.sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerine ilişkin bir değerlendirme. *II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi*, 18-20 Ocak, 2043-2057.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 89-101.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 100-109.
- Mert, E.L. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Mert, E.L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde kullanılacak etkinlik önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçe ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Özbay, M. ve Orhun, B.D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma teknikleri ile ilgili görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 50-59.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özerkan, K.N. (2003). Üniversiteli basketbolcularda yarışma öncesi kaygı düzeyi ile performans arasındaki ilişki. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 4-6.

- Rohmah, N. ve Muslim, A.B. (2020). Writing anxiety in academic writing practice. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 546, 348-354.
- Sarikaya, İ. (2021). Öğretmen adayı yazma özyeterliği envanterinin uyarlanması. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(3), 176-194.
- Soylu, M.Y. ve Akkoyunlu, B. (2019). Yazma özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2233-2242.
- Süğümlü, Ü. ve Alver, M. (2021). Öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının nitel ve nicel yöntemlerle incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 470-491.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şavran, T.G. (2012). *Sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Şentürk, C.K. (2016). *Lise öğrencilerinin matematik kaygılarının yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, N.D. ve Müldür, M. (2020). The mediating role of writing attitude in the relationship between secondary school students' attitudes towards Turkish course and reading attitudes. *African Educational Research Journal*, 8(2), 95-108.
- Tavşanlı, Ö.F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-138.
- Temel, S. ve Katrancı, S. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M.E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.

- Tiryaki, E.N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tsao, J.J., Tseng, W.T. ve Wang, C. (2017). The effects of writing anxiety and motivation on EFL college students self-evaluative judgements of corrective feedback. *Psychological Reports Journal*, 120(2), 219-241.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1958-1970.
- Ünal, F.T. ve Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 203-218.
- Yalnız, A. (2014). Akademik özyeterlik: olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-101.
- Yanti, G.S. ve Hidayati, N. (2021). Students' writing anxiety and its implication to local context. *Scientific Journal of Linguistics Literature and Language Education*, 10(2), 62-68.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Ağustos, 507-522.
- Zorbaz, K.Z. (2011). Yazma eğilimi ve yazma eğiliminin ölçülmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2271-2280.

EKLER

EK-1. Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda verilen cümlelerde belirtilen yazma becerisine yönelik ifadeleri ne kadar yerine getirebiliyorsunuz? Lütfen her bir cümle için 0 ile 100 arasında herhangi bir sayı ile kendinizi değerlendiriniz.

70

ÖRNEK CÜMLE: Metne uygun ve konuyu özetleyen bir başlık yazma.

1. Bir sayfalık öykü ya da kompozisyondaki bütün sözcükleri hece yanlışı yapmadan yazma.
2. Bir sayfalık öykü ya da kompozisyonda noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanma.
3. Yazılı bir anlatımda bütün sözcük türlerini (isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç) doğru bir şekilde kullanma.
4. Dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde basit cümleler yazmak.
5. Kip ve zaman eklerini, kişi, hâl, çoğul, iyelik ve fiilimsi ekleri ile yapım eklerini doğru bir şekilde kullanma.
6. Bir konu ve ana fikir etrafında, etkili bir paragraf yazmak.
7. Konuyu desteklemek için yardımcı fikirleri barındıran paragraflar oluşturmak.
8. Paragrafları uygun ifadelerle sonlandırma.
9. Düzenli bir giriş, gelişme ve sonucu olan; düşüncelerin iyi aşamalandırıldığı ve tasarlandığı bir yazı yazmak.
10. Konudan uzaklaşmadan mesajları açık ve net bir biçimde aktarabilmek

EK-2. Yazma Kaygısı Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Görüşme formuna ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. **Formu doldurmada gönüllülük esastır.** Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇBİR ZAMAN
<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen yeni bir metin yazdığınız zamanları göz önünde bulundurunuz.”</i>					
1. Öğretmenlerimin yazdığım metinleri değerlendireceği düşüncesi beni kaygılandırır.	5	4	3	2	1
2. Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi üzerimde baskı oluşturur.	5	4	3	2	1
3. Arkadaşlarımın daha iyi yazdığı düşüncesi beni endişelendirir.	5	4	3	2	1
4. Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
5. Yazma işlemine uzun süre başlayamam.	5	4	3	2	1
6. Yazacağım metnin konusuna karar vermekte zorlanırım.	5	4	3	2	1
7. Yazdığım metinlerin anlamsal bütünlüğünü sağlamakta zorlanırım.	5	4	3	2	1
8. Yazım hatası yapacağım endişesi duyarım.	5	4	3	2	1
9. Kaygılandığım için duruma uygun kelime bulmakta zorlanırım.	5	4	3	2	1

<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen yeni bir <u>metin yazdığınız zamanları</u> göz önünde bulundurunuz.”</i>	HER ZAMAN	SİK SİK	BAZEN	NADİREN	HİÇBİR ZAMAN
10. Yazılarımı sonlandırırken başaramayacağıma yönelik endişe duyarım.	5	4	3	2	1
11. Şiir türünde yazarken kaygılarım artar.	5	4	3	2	1
12. Öykü türünde yazarken kaygılarım artar.	5	4	3	2	1
13. Bilgilendirici metin türünde yazarken kaygılarım artar.	5	4	3	2	1
14. Kompozisyon yazmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
15. Yazmak beni insanların önünde konuşmaktan daha çok kaygılandırır.	5	4	3	2	1
16. Ders esnasında yazmaktan kaçınırım.	5	4	3	2	1
17. Yazmam gerektiğinde hiçbir şey yazmam.	5	4	3	2	1
18. Yazarken boğuluyormuş gibi hissederim.	5	4	3	2	1
19. Yazmak beni dinlendirir.	5	4	3	2	1
20. Sınıf içerisinde yazma etkinlikleri yapmak beni mutlu eder.	5	4	3	2	1
21. Yazma etkinliklerini umursamam.	5	4	3	2	1
22. Yazma etkinliği yaptığımız derslerde diğer derslerden daha çok dikkatim dağılır.	5	4	3	2	1
23. Yazma etkinlikleri yapacağımız günler okula gitmek istemem.	5	4	3	2	1
24. Türkçe dersindeki başarısızlığımın neredeyse tek nedeni yazmaya yönelik kaygımdır.	5	4	3	2	1
25. Yazma eylemi bedenimde ağrı ve gerginlikler ortaya çıkaracak derecede beni kötü etkiler.	5	4	3	2	1
26. Yazma etkinlikleri benim için eğlencelidir.	5	4	3	2	1

EK-3. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin yazma tutumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Görüşme formuna ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. **Formu doldurmada gönüllülük esastır.** Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ					
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Her gün düzenli olarak yazarım.					
Yazmak keyifli bir uğraştır.					
Yazmak beni mutlu eder.					
Her fırsatta yazmak isterim.					
Yazma etkinliklerine isteyerek katılırım.					
Yazma ödevlerini severek yaparım.					
Yazmaya özel olarak vakit ayırmak gerekir.					
Farklı türlerde yazmaktan zevk duyarım.					
Yazma becerimi geliştirmek için çalışmalar yaparım.					
Yazmak için çaba göstermek gerekir.					
Yazmak iletişim yollarından biridir.					
Yazmak bugünü geleceğe taşımaktır.					
Yazdıklarım benim için değerlidir.					
Yazmak zor bir iştir.					
Yazma önemli bir beceridir.					
Yazdıklarım benim eserimdir.					
Yazmak düşünme becerimi geliştirir					

Yazmak kişisel gelişimime katkı sağlar.					
Yazmak beni özgürleştirir.					
Yazmak beni rahatlatır.					
Yazmak yeni şeyler üretmektir.					
Yazarak duygularımı rahat ifade ederim.					
Yazma düşüncelerimi paylaşmamda bana kolaylık sağlar.					



EK-4. Yazma Eğilimi Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin yazma eğilimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Görüşme formuna ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. **Formu doldurmada gönüllülük esastır.** Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
G1- İyi yazılar yazarım.	5	4	3	2	1
G4- İyi yazmak için ihtiyaç duyduğum becerilere sahibim.	5	4	3	2	1
G5- Zorlayıcı yazma hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirim.	5	4	3	2	1
G7- Öğretmenin istediği her yazma ödevinde başarılıyım.	5	4	3	2	1
G14- Benim yazılı çalışmalarım sınıftakilerin içinde en iyiler arasındadır.	5	4	3	2	1
G18- Yazmada her zaman yüksek notlar alabilirim.	5	4	3	2	1
S23- Sınıfta yazmamı iyileştirmek için sıklıkla ek süre isterim.	5	4	3	2	1
S27- Yazımdaki sorunları çözmek için zaman harcarım.	5	4	3	2	1
S28- Yazma için genellikle gereğinden fazla zaman harcarım.	5	4	3	2	1
S29- İyi bir yazı yazmak için kendime bolca zaman	5	4	3	2	1

ayırırım.					
T1- Yazmayı seviyorum.	5	4	3	2	1
T2- Yazma okuldaki en sevdiğim etkinliktir.	5	4	3	2	1
T6- Yazmak beni iyi hissettirir.	5	4	3	2	1
T8- Bulduğum her fırsatta yazarım.	5	4	3	2	1
T12- Yazmak bence eğlencelidir.	5	4	3	2	1
T16- Boş vakitlerimde seçim şansım olursa yazmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
T19- Yazma benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
T20- Kendimi yazmaya çok veririm.	5	4	3	2	1
T25- Yazma dersini dört gözle beklerim.	5	4	3	2	1
T27- Yazmak bana büyük bir memnuniyet veriyor.	5	4	3	2	1
T30- Okulda daha çok yazmak isterdim.	5	4	3	2	1

EK-5. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçek Uygulama Resmi İzin Belgeleri



EK-6. Yazma Kaygısı Ölçeği Uygulama İzni



EK-7. Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Uygulama İzni



EK-8. Yazma Eğilimi Ölçeği Uygulama İzni



EK-9. Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği Uygulama İzni

