

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN
YAZMA KAYGI VE TUTUKLUĞUNUN YAZILI ANLATIM
BECERİLERİYLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Kemal Zeki ZORBAZ**

**Ankara
Nisan, 2010**

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN
YAZMA KAYGI VE TUTUKLUĞUNUN YAZILI ANLATIM
BECERİLERİYLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Kemal Zeki ZORBAZ

Danışman: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

**Ankara
Nisan, 2010**

Kemal Zeki ZORBAZ'ın "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi" başlıklı tezi 14/04/2010 tarihinde, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

Başkan: Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Danışman)

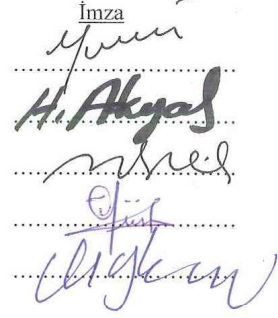
Üye: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Üye: Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Üye: Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY

Üye: Doç. Dr. Ömer ÖZKAN

İmza

The image shows four handwritten signatures in blue ink, each on a line of dotted paper. The signatures are: 1. A signature that appears to be 'Murat Özbay'. 2. A signature that appears to be 'Hayati Akayol'. 3. A signature that appears to be 'Yakup Çelik'. 4. A signature that appears to be 'Ülkü Gürsoy'.

ÖN SÖZ

Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen ve daha çok yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde ortaya çıkan bir tepkidir. Yazının niteliği ve yazma başarısı üzerinde olumsuz etkileri olmasının yanında yazma kaygısı; bireyin yazmak istememesine, yazmaktan kaçınmasına sebep olmaktadır. Yazma kaygısıyla ilgili olarak 1970’ten 1990’lara kadar birçok çalışma yapılmıştır. Yazma kaygısıyla ilgili ilk çalışmalarda öğrencilerin yazma kaygısı ile standart testlerin yazılı anlatım bölümlerindeki başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. 1990’dan sonra bununla ilgili araştırmaların sayısında bir azalma görülmekle birlikte yazma kaygısı, hâlâ üzerinde çalışma yapılan bir konudur.

Yazma tutukluğu, yazmanın başlangıcında görülen zihinsel durgunluk ya da yazma sürecinin bazı noktalarında görülen akıcı ve rahat yazamama durumudur. Kompozisyon yazmak için çok az zaman verilmesi, kompozisyonun nasıl yazılması gerektiğiyle ilgili yeterli açıklama yapılmaması, öğrencilerin verilen konuya yabancılığı ve kompozisyonu nasıl yazmaları gerektiği hakkında bilgi sahibi olmamaları yanında yazma sırasında duyulan kaygı, öfke, kızgınlık, huzursuzluk, yapılan işten nefret etme ve mükemmeliyetçilik gibi durumlar yazma tutukluğuna sebep olmaktadır. Yazma tutukluğuyla ilgili çalışmaların 1980’lerde durum çalışmaları ve sonrasında ölçek geliştirme çalışmalarıyla başladığı, günümüze kadar da yazma tutukluğuyla ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir.

Yazma kaygısı ve yazma tutukluğuyla ilgili çalışmaların yaklaşık 30 ya da 35 yıllık bir geçmişi olmasına karşın ülkemizde konuyla ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu sebeple öncelikle yazma kaygısı ve tutukluğunu ölçmede kullanılacak ölçme araçlarının uyarlanması, sonrasında da öğrencilerin yazma kaygısı ve tutukluğu yönüyle durumunu belirlemeye yönelik bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu dikkate alınarak bu çalışmada; ilköğretim okulları ikinci kademe (6, 7 ve 8.sınıf) öğrencilerinin yazma kaygısı ve tutukluğu düzeyleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilmeye ve yazma kaygısı ve tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın dayanağını oluşturan temel kuramsal bilgilere, araştırmanın temel problemine ve amacına, niçin böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğuna ilişkin açıklamalara, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları ile temel kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Çalışmanın “Yöntem” başlığı altındaki ikinci bölümünde araştırmanın modeli ile evren ve örnekleme ile ilgili bilgilere, verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin uyarlama süreçleri ve yapılan faktör analizi sonuçları da bu bölümde ifade edilmeye çalışılmıştır.

“Bulgular ve Yorum” çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde önce ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyoekonomik çevreye göre demografik bilgilerine yer verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin Yazma Kaygısı ve Yazma Tutukluğu düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, Türkçe dersi karne notuna, yazılı anlatım başarısına, kompozisyonların tutarlılık düzeyine, sosyoekonomik düzeye, anne ve babanın öğrenim düzeyine ve mesleğine, ailenin gelir durumuna, evde internet kullanımına, eve gazete ve dergi alınma sıklığına, okulöncesi eğitim alıp almama ve günlük tutma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın “Sonuç ve Öneriler” başlığını taşıyan son bölümünde ise araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçları ifade edilmiş ve bu sonuçlar neticesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın meydana gelmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle öneri sürecinden başlayarak çalışma boyunca ilgisini esirgemeyen ve değerlendirmeleriyle yol gösteren hocam Prof. Dr. Murat ÖZBAY’a; önerileriyle çalışmanın şekillenmesi ve ölçek uyarlama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Hayati AKYOL’a; yardımlarıyla Prof. Dr. Yakup ÇELİK’e; ölçek uyarlama sürecindeki dil geçerliği çalışmalarında yardımlarını gördüğüm Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR’a, Yrd. Doç. Dr. Doğan YÜKSEL’e ve özellikle Öğr. Gör. Kemal Sinan ÖZMEN’e; desenleme ve ölçek uyarlama sürecindeki yardımlarıyla Yrd. Doç. Dr. Mustafa ULUSOY’a; fikirlerini paylaştan Arş. Gör. Yusuf UYAR’a; yardımlarıyla Uzm. Zafer GÜRLER’e; kompozisyonları değerlendiren Türkçe öğretmenleri Elif ALAKAY ve Neslihan ZORBAZ’a; ERIC mikrofişlerinin temini konusunda yardımcı olan Çukurova Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığından Uzm. Nihat NACAR’a; uygulamalarda yardımcı olan okul yöneticileri ve Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederim.

Kemal Zeki ZORBAZ

ÖZET
İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN
YAZMA KAYGI VE TUTUKLUĞUNUN YAZILI ANLATIM BECERİLERİYLE
İLİŞKİSİ

ZORBAZ, Kemal Zeki

Doktora, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Nisan-2010, XXIV + 230 sayfa

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, ilköğretim okulları ikinci kademe (6, 7 ve 8.sınıf) öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluk düzeyleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilmeye ve yazma kaygısı ve tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencileri oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşamadığı için alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) eğitim gören 450 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarını belirleyebilmek amacıyla Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilmiş olan *Yazma Kaygısı Ölçeği* Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Uyarlama çalışması sonrasında, pilot uygulama verileriyle yapılan faktör analizi sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği'nin; toplam varyansın % 53'ünü açıklayan ve *zevk alma, ön yargı, değerlendirilme kaygısı, yazdıklarını paylaşma* olarak adlandırılabilen dört faktörden oluştuğu tespit edilmiştir.

Yazma tutukluğunu ölçmek amacıyla ise Rose (1981) tarafından geliştirilmiş olan *Yazma Tutukluğu Ölçeği*'nin tutukluğu ölçen maddeleri Türkçeye uyarlanmış ve bunlara bir madde daha eklenerek kullanılmıştır. Pilot uygulama verileriyle yapılan faktör analizi sonucunda bu maddelerin, toplam varyansın yaklaşık % 43'ünü açıklayan tek bir faktörden oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını belirleyebilmek amacıyla onlara çeşitli konular verilmiş ve her öğrencinin bu konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazması istenmiştir. Bu kompozisyonlar üç değerlendirmeci tarafından, İlköğretim Türkçe Dersi 6-8.Sınıflar Öğretim Programı'nda (2006) yer alan *Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu* kullanılarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyini belirleyebilmek amacıyla Bamberg (1984) tarafından geliştirilmiş olan *Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı* Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır.

Ölçeklerden ve kompozisyonlardan elde edilen veriler analiz edilirken, SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada yazma kaygısıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin önemli bir kısmının (% 45,5) yazma kaygısı düşüktür. Öğrencilerin yarıdan fazlasında orta düzeyde yazma kaygısı vardır. Yazma kaygısı yüksek öğrenci sayısı (% 2,2) azdır. Kızlar yazmaktan daha fazla zevk almaktadır ve erkeklerin yazma kaygısı kızlara göre daha yüksektir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısı artmaktadır. Yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarıları yükseldikçe yazma kaygısının düştüğü belirlenmiştir. Evine düzenli gazete ve dergi giren öğrencilerin yazma kaygısı düşüktür. Günlük tutan öğrencilerin de yazma kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yazma tutukluğuyla ilgili sonuçlar şunlardır: İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin % 5'inde yazılı anlatım çalışmaları esnasında sıklıkla yazma tutukluğu olmaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmında (% 60) bazen ya da ara sıra da olsa yazma tutukluğu görülmektedir. Yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarıları yükseldikçe yazma tutukluğunun azaldığı tespit edilmiştir. Metin tutarlılığı ile yazma tutukluğu arasında anlamlı yönde zayıf ama pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Evine düzenli dergi giren öğrencilerin daha az yazma tutukluğu yaşadıkları belirlenmiştir.

Yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasında olumlu, orta düzeyde ve istatistiksel olarak da anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yazma kaygısı ve yazma tutukluğuyla biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazılı Anlatım, Yazma Becerisi, Yazma Kaygısı, Yazma Tutukluğu, Metin Tutarlılığı.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE SCHOOL STUDENT'S WRITING APPREHENSION AND BLOCKING WITH THEIR WRITTEN EXPRESSION SKILLS

ZORBAZ, Kemal Zeki

PhD., Department of Turkish Education

Supervisor: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

April-2010, XXIV + 230 pages

This research in which relational survey method was used tries to determine writing apprehension and blocking levels of middle schools students (6, 7, 8. grade) according to various variables and to reveal the relationship of writing apprehension and blocking with written expressions of the students.

Population of the research comprises of middle school students in central districts (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) of Ankara in 2008-2009 academic year. Since the whole population could not be reached, 450 students studying in low, average and high socio-economic (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) environments were chosen as sample.

Writing Apprehension Test developed by Daly and Miller (1975) was adapted to Turkish and used in this research in order to determine writing apprehensions' of middle school students. According to the results of factor analysis made via pilot study data following the adaptation study, it was determined that Writing Apprehension Test is made up of four factors which can be named as *appreciation, prejudice, evaluation apprehension, sharing what one writes* explaining 53 % of the total variance.

Items of *Writer's Block Questionnaire* developed by Rose (1981) that measure the blocking were adapted to Turkish and they were used through adding another item to them, with the aim of writer's block. According to the results of factor analysis made via pilot study data, it was found that *blocking items* comprises of one factor explaining 43% of the total variance.

Students were given various subjects; and each student was asked to choose one of these subjects and write a composition, in order to determine written expression successes of the students. These compositions were evaluated by three raters via *Written Expression Evaluation Form* existing in Primary Education (Middle School) Turkish Course 6th, 7th and 8th Grades Curriculum (2006).

Holistic Coherence Scale developed by Bamberg (1984) was adapted to Turkish and used so as to determine coherence level of written expressions of the students.

Data obtained from scales and compositions were analyzed using SPSS 11.5 package.

The present research findings about writing apprehension are as follows: A significant part of middle school students has low level of writing apprehension (45,5 %). More than half of the students have average level of writing apprehension. The number of students with high level of writing apprehension is few (2,2%). Females find more pleasure in writing, and males have higher level of writing apprehension compared to the females. Writing apprehension of students increases as the class level increases. It was found that writing apprehension decreases as written expression and Turkish course success increase. Writing apprehension of students having regular newspaper and journal in their houses is low. It was determined that writing apprehensions of students keeping a diary are low.

The present research findings about blocking are as follows: 5 % of middle school students frequently experience writer's block while doing written expression practices. A significant part of the students (60 %) goes through writer's block, though from time to time. It was determined that writer's block decreases as written expression and Turkish course success increase. It was determined that there is a weak but positive and significant relationship between text coherency and blocking. Students having regular journals in their houses have less writer's block.

It was determined that there is an average, positive and statistically significant relationship between writing apprehension and writer's block. It was seen that there is a positive and statistically significant but low relationship between writing apprehension and writer's block and form, content and voice, mechanics.

Key Words: Writing, Writing Skills, Writing Anxiety, Writing Apprehension, Writer's Block, Text Coherence.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	II
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XI
KISALTMALAR LİSTESİ	XXIV
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Yazılı Anlatımın Unsurları	2
1.1.1.1. Konu	2
1.1.1.2. Plan	4
1.1.1.3. Kelime Seçimi	6
1.1.1.4. Cümle	8
1.1.1.5. Paragraf	9
1.1.1.5.1. Giriş Paragrafları	10
1.1.1.5.2. Gelişme Paragrafları	10
1.1.1.5.3. Sonuç Paragrafları	11
1.1.1.6. Tutarlılık	12
1.1.2. Yazma Becerisi	14
1.1.3. Yazma Kaygısı	17
1.1.4. Yazma Tutukluğu	21
1.1.5. Türkiye’de İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Problemleriyle İlgili Çalışmalar	23
1.2. Amaç	27
1.3. Önem	29
1.4. Varsayımlar	30
1.5. Sınırlılıklar	30
1.6. Tanımlar	30
2. YÖNTEM	31
2.1. Araştırmanın Modeli	31
2.2. Evren ve Örneklem	31

2.3. Verilerin Toplanması	32
2.4. Verilerin Analizi.....	43
3. BULGULAR VE YORUM.....	48
3.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	48
3.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarına İlişkin Bulgular.....	58
3.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	84
3.3.1. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	108
3.3.1.1. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Zevk Alma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	108
3.3.1.2. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Ön Yargı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	122
3.3.1.3. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	137
3.3.1.4. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	151
3.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeylerine İlişkin Bulgular	166
3.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleriyle Yazma Tutukluğu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	184
3.6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleriyle Yazılı Anlatımların “Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama” Özellikleri Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	186
3.7. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleriyle Yazılı Anlatımların “Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama” Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	189
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	190
4.1. Sonuçlar.....	190
4.1.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarına İlişkin Sonuçlar	190

4.1.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	194
4.1.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	200
4.1.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleriyle Yazma Tutukluğu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	202
4.1.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleriyle Yazılı Anlatımların “Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama” Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	202
4.1.6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleriyle Yazılı Anlatımların “Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama” Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	203
4.2. Öneriler	203
4.2.1. Eğitim-Öğretim Sürecine İlişkin Öneriler.....	204
4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	206
KAYNAKLAR	207
EKLER.....	217
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	217
Ek 2: Yazma Kaygısı Ölçeği.....	218
Ek 3: Yazma Tutukluğu Ölçeği.....	221
Ek 4: Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu.....	223
Ek 5: Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı	224
Ek 6: Yazılı Anlatım Konuları	226
Ek 7: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden Alınan İzin Yazısı.....	227
Ek 8: Prof. Dr. John A. DALY’dan Alınan İzin	228
Ek 9: Prof. Dr. Mike ROSE’dan Alınan İzin	229
Ek 10: Prof. Dr. Betty BAMBERG’den Alınan İzin	230

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Örneklemine Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları	32
Tablo 2: Yazma Kaygısı Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe Formları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	34
Tablo 3: Yazma Kaygısı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	36
Tablo 4: Yazma Kaygısı Ölçeği Faktör Yükleri	38
Tablo 5: Yazma Tutukluğu Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe Formları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	41
Tablo 6: Yazma Tutukluğu Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	42
Tablo 7: Yazma Tutukluğu Ölçeği Faktör Yükleri	42
Tablo 8: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyoekonomik Çevreye Göre Cinsiyet Dağılımı	49
Tablo 9: Öğrenci Annelerinin Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğrenim Düzeyleri ..	49
Tablo 10: Öğrenci Babalarının Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğrenim Düzeyleri.	50
Tablo 11: Öğrenci Annelerinin Sosyoekonomik Çevreye Göre Meslekleri	51
Tablo 12: Öğrenci Babalarının Sosyoekonomik Çevreye Göre Meslekleri.....	52
Tablo 13: Sosyoekonomik Çevreye Göre Ailelerin Gelir Düzeyleri	53
Tablo 14: Sosyoekonomik Çevreye Göre Evde İnternet Bağlantısı Olma Durumu ..	54
Tablo 15: Sosyoekonomik Çevreye Göre Eve Gazete Alınma Durumu.....	55
Tablo 16: Sosyoekonomik Çevreye Göre Eve Dergi Alınma Durumu.....	56
Tablo 17: Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alma Durumu	56
Tablo 18: Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğrencinin Günlük Tutma Durumu	57
Tablo 19: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 20: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	63
Tablo 21: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	64
Tablo 22. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarıları İle Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	65

Tablo 23: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	74
Tablo 24: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	75
Tablo 25: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	76
Tablo 26: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Annenin Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 27: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Babanın Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	78
Tablo 28: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	79
Tablo 29: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	80
Tablo 30: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları	81
Tablo 31: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Başarıları Düzeyleri.....	82
Tablo 32: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları	82
Tablo 33: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Başarıları Düzeyleri.....	83
Tablo 34: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Okulöncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	83
Tablo 35: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Günlük Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	84
Tablo 36: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri.....	85
Tablo 37: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	86

Tablo 38: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 39: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalama Yazma Kaygısı Düzeyleri	87
Tablo 40: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Türkçe Dersi Karne Notuna Göre ANOVA Sonuçları	88
Tablo 41: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Ortalama Yazma Kaygısı Düzeyleri	88
Tablo 42: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Yazılı Anlatım Başarısına Göre ANOVA Sonuçları	89
Tablo 43: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısına Göre Ortalama Yazma Kaygısı Düzeyleri	90
Tablo 44: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri İle Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	90
Tablo 45: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	99
Tablo 46: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama Yazma Kaygısı Düzeyleri	99
Tablo 47: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Annenin Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	100
Tablo 48: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Babanın Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	100
Tablo 49: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Annenin Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 50: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları	102
Tablo 51: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 52: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	103

Tablo 53: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları	104
Tablo 54: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre Yazma Kaygısı Düzeyleri	105
Tablo 55: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları	105
Tablo 56: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre Yazma Kaygısı Düzeyleri	106
Tablo 57: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 58: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Günlük Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	107
Tablo 59: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları	109
Tablo 60: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	110
Tablo 61: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Yazmaktan Zevk Alma Durumları	110
Tablo 62: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre ANOVA Sonuçları	111
Tablo 63: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yazılı Anlatım Başarısına Göre ANOVA Sonuçları	112
Tablo 64: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısına Göre Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Ortalama Puanları	112
Tablo 65: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanları ile Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	113

Tablo 66: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	114
Tablo 67: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	115
Tablo 68: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	115
Tablo 69: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları.....	116
Tablo 70: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları.....	117
Tablo 71: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 72: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	119
Tablo 73: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	119
Tablo 74: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	120
Tablo 75: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	121

Tablo 76: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Öğrencilerin Günlük Tutma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	122
Tablo 77: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	123
Tablo 78: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	124
Tablo 79: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre ANOVA Sonuçları	125
Tablo 80: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Yazma Kaygısı Ölçeği Ön yargı Alt Boyutu Ortalama Puanları	125
Tablo 81: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yazılı Anlatım Başarısına Göre ANOVA Sonuçları	126
Tablo 82: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısına Göre Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Ortalama Puanları	127
Tablo 83: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanları ile Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 84: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları	128
Tablo 85: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	129
Tablo 86: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	129

Tablo 87: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları	130
Tablo 88: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları	131
Tablo 89: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	132
Tablo 90: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	133
Tablo 91: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları	133
Tablo 92: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları	134
Tablo 93: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre Yazmaya Karşı Geliştirilen Ön Yargı Düzeyleri	135
Tablo 94: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okulöncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	135
Tablo 95: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Günlük Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	136
Tablo 96: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	138
Tablo 97: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	139

Tablo 98: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Değerlendirilme Kaygısı Düzeyleri	139
Tablo 99: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	140
Tablo 100: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yazılı Anlatım Başarısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	141
Tablo 101: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanları ile Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	142
Tablo 102: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	142
Tablo 103: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	143
Tablo 104: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	144
Tablo 105: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	145
Tablo 106: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları	146
Tablo 107: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	146

Tablo 108: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	147
Tablo 109: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	148
Tablo 110: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	149
Tablo 111: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okulöncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	150
Tablo 112: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Günlük Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	150
Tablo 113: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	152
Tablo 114: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	153
Tablo 115: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre ANOVA Sonuçları	153
Tablo 116: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Karne Notuna Göre Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Ortalama Puanları	154
Tablo 117: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yazılı Anlatım Başarılarına Göre ANOVA Sonuçları.....	155

Tablo 118: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarına Göre Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Ortalama Puanları.....	155
Tablo 119: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanları ile Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	156
Tablo 120: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	157
Tablo 121: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	158
Tablo 122: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	159
Tablo 123: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları	159
Tablo 124: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları	160
Tablo 125: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	161
Tablo 126: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	162
Tablo 127: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	163

Tablo 128: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	164
Tablo 129: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okulöncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	165
Tablo 130: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Günlük Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	165
Tablo 131: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleri	167
Tablo 132: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	167
Tablo 133: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	168
Tablo 134: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	169
Tablo 135: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Yazılı Anlatım Başarılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	170
Tablo 136: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleri İle Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	171
Tablo 137: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	177
Tablo 138: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	177
Tablo 139: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları....	178

Tablo 141: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları.....	179
Tablo 142: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	180
Tablo 143: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	181
Tablo 144: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları..	182
Tablo 146: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Okulöncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	183
Tablo 147: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Öğrencilerin Günlük Tutma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	184
Tablo 148: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleriyle Yazma Tutukluğu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	185
Tablo 149: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma, Ön yargı, Değerlendirilme Kaygısı ve Paylaşma Alt Boyutları Toplam Puanlarıyla Yazma Tutukluğu Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	185
Tablo 150: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleriyle Yazılı Anlatımın Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	186
Tablo 151: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarıyla Yazılı Anlatımın Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	187
Tablo 152: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarıyla Yazılı Anlatımın Biçim, Dil ve	

Anlatım, Yazım ve Noktalama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	187
Tablo 153: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarıyla Yazılı Anlatımın Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	188
Tablo 154: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarıyla Yazılı Anlatımın Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	188
Tablo 155: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleriyle Yazılı Anlatımın Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	189

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

ANOVA: Tek Faktörlü Varyans Analizi

Bkz. : Bakınız

Çev. : Çeviren

ERIC : Educational Resources Information Center

F : Frekans

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

p : Anlamlılık düzeyi

s. : Sayfa

sd : Serbestlik Derecesi

SEÇ : Sosyoekonomik Çevre

SED : Sosyoekonomik Düzey

TDK : Türk Dil Kurumu

Ss : Standart sapma

vd. : ve diğerleri

X^2 : Kay-Kare

% : Yüzde

$\bar{X}$: Ortalama

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın dayanağını oluşturan temel kuramsal bilgilere, araştırmanın temel problemine ve amacına, niçin böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğuna dair açıklamalara, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları ile temel kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Toplumsal bir varlık olan insan, diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır. Bu iletişim konuşma yoluyla sözlü ve anlık olabileceği gibi, belli işaretlerin kullanılmasıyla meydana gelen yazı yoluyla da olabilir.

Konuşma ve yazma; duygu, düşünce, hayal ve istekleri, kısacası zihinde tasarlanan her şeyi açıklamakta kullanılan iki temel anlatım becerisidir. Bireyler anlatım becerilerinden ağırlıklı olarak konuşma becerisini kullanmaktadır. Konuşma becerisinden sonra en çok kullanılan beceri yazmadır.

Vardar’a göre (1982: 58) yazı, sözlü iletişim aracı olan dili görsel ve tek boyutlu bir düzen içinde sunan, uzaktan iletişimi sağlamak, iletilerin yitip gitmesini önlemek vb. amaçlarla kullanılan bir kodlama, simgesel bir anlatımdır. Özbay’a (2006: 121) göre günlük yaşantının hemen her alanında karşılaşılan yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları; dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir.

Aktaş ve Gündüz’e (2003: 62) göre yazmanın amacı bireyin, gözlemlerinden ve bilgi birikiminden yararlanarak; duygu ve düşüncelerini, güzel, doğru ve etkili bir biçimde okuyuculara yansıtmasıdır. “İnsanlar, duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını, hayallerini başkalarına aktarmak, uzaktakilere duyurmak, gelecek nesillere ulaştırmak isterler ve bunun için de yazıya başvururlar” (Özbay, 2002: 173).

Tansel’e (1985: 1) göre yazma, bir konuyu ve o konuyla ilgili fikirleri cümle ve paragraflara ayırarak ve düzenleyerek bir bütün hâlinde kâğıda aktarmaktır. Akyol’a (2000) göre yazma, duygu ve düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri, kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir.

Kısaca yazma ya da yazılı anlatım; zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemidir.

1.1.1. Yazılı Anlatımın Unsurları

“İyi bir yazı elde etmek; sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunması, malzemenin iyi seçilmesi, işlenen konunun bir plan içinde yürütülmesi ve nihayet yazının doyurucu ve inandırıcı olması gibi birtakım kurallara uymayı gerekli kılar” (Aktaş ve Gündüz, 2003: 62).

Yazılı anlatım, öncelikle konunun tespiti ve bu konu içerisinde yer alan duygu ve düşünceleri tam manasıyla ifade edebilecek kelimelerin seçimiyle başlar. Kelimeden sonra, cümle, paragraf, yazının niteliğine göre bölüm ve ardından metin meydana gelir. Metni oluşturan bu parçalar belli bir düzen içerisinde bir araya getirilir. Bir yazılı anlatımı meydana getiren parçalar ya da unsurların ilki konudur.

1.1.1.1. Konu

Konu, Türkçe Sözlük’te (2005) “Konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum.” şeklinde ifade edilmektedir. Kantemir’e (1997: 128) göre konu; üzerinde söz söylenen, yazı yazılan bir eşya, bir duygu, bir fikir, bir problem ya da bir olaydır. Özdemir’e (1999: 96) göre üzerinde durulacak, yazı yazılacak ve söz söylenecek şeyin anlatım dilindeki adı konudur.

Yazılı anlatım çalışmalarında en önemli unsurlardan biri konudur. Konuların öğrencilerin yaş, gelişme dönemi, yetişilen bölge ve ilgilerine göre seçilmesi gerekir. Eğer konu seçiminde öğrencilerin yaşları, gelişme dönemleri, yaşadıkları çevre ve ilgileri dikkate alınarak yazma konusu verilmezse, öğrenciler yazacak konu bulamayacak, yazmada ciddi sıkıntılar yaşayacak ve zamanla öğrencilerde yazma becerisini geliştirme isteği kalmayacaktır.

Göğüş’e göre konu seçiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkeler şunlardır:

1. Konu, öğrencinin yaşantısından, deneyimlerinden seçilmelidir.
2. Konu, öğrencinin ilgisini çekmelidir.
3. Konu, öğrencinin ruhsal gelişim düzeyine uygun olmalıdır.
4. Geniş çaplı inceleme gerektiren konular verilmemelidir.
5. Konu üzerinde işlenecek yönler belirlenmelidir.

6. Konular, toplumca yaşanmakta olan olaylardan seçilmelidir.
7. Konular bir gereksinmeyi karşılamalıdır.
8. Konuların somutlaştırılması gerekir.
9. Konular çeşitlendirilmelidir. (Göğüş, 1978: 260-262)”

Göğüş (1978: 170), ilköğretimin ikinci kademesine rastlayan ergenlik öncesi dönemde öğrencilerin; yaptıkları deney ve geziler, ilgi alanlarına yönelik konular, ilgilendikleri spor dalları, evde besledikleri hayvanlar, fen konuları, buluşlar, icatlar, hayvan öyküleri, biyografiler, sınıf ve okulda yapılan etkinlikler üzerinde yazı yazabileceklerini belirtmiştir. Konu seçiminde Türkçe öğretmenin öğrencilerin düşüncelerinden faydalanması, konuların onların ilgi alanlarına göre seçilmesini ve sonuçta öğrencilerin daha nitelikli yazılar yazmalarını sağlayabilir.

Baymur ilköğretimde verilebilecek yazma konularını şu şekilde belirlemiştir:

- a) Bizzat yaşanmış ve gözlenmiş olaylarla ilgili yazma,
 - b) Rüyaların yazılması,
 - c) İmgelem (muhayyile) yazıları,
 - ç) Resimlere bakarak yazma,
 - d) Dinlenen hikâyelerle ilgili yazma,
 - e) Okunanların yazılması,
 - f) Mektuplar,
 - g) Makbuz ve beyanname doldurma, dilekçe, senet kaleme alma,
 - ı) Öğretim konularıyla ilgili sonuçların kaydı.
- (Baymur, 1948: 58)”

Baymur’a (1948: 58) göre öğrencilere bu konular içinden en fazla *bizzat yaşanmış ve gözlenmiş olaylara dair* yazma konuları verilmelidir.

Yazma konusu olarak atasözü-özdeyiş açıklatmanın yaygın oluşu öğretmenin konu vermede sıkıntı yaşaması sebebine dayandırılabilir. Atasözü-özdeyiş açıklatma daha baştan öğrencinin anlatımına sınır koymak anlamına gelmektedir. Atasözü ya da özdeyişi açıklarken öğrencinin bu atasözü ya da özdeyişi açıklamanın ötesinde anlatıma kendinden bir şeyler katma imkânı oldukça sınırlıdır. Oysa kompozisyon konusu olarak öğrencinin yaratıcılığını, kendine özgü düşüncelerini, hayata dair çözümlerini sunabileceği, çeşitli sentezler oluşturabileceği konular vermek çok daha faydalı olacaktır. Bununla birlikte öğrencinin atasözü, deyim ya da özdeyiş bilmesini ve açıklayabilmesini amaçlayan kısa yazma konuları da verilebilir.

Yazma konusu belirlendikten sonra yazı belli bir bakış açısına göre devam etmelidir. Bakış açısı, konunun gelişigüzel işlenmesini önler, konuyu sınırlandırır ve konunun belli bir çerçeve içerisinde ele alınmasını sağlar. Adalı'ya (2003: 164) göre konular; özelliklerine göre toplumsal ya da bireysel, öznel veya nesnel gibi karşıtlıklar oluşturularak veyahut nitelik, özellik, ilişki vb. ölçütlerle genelden özele bir daraltma ile belirgin kılınır.

1.1.1.2. Plan

Yazılı anlatımı ifade etmek için kullanılan kompozisyon kelimesi, ayrı ayrı parçalardan düzenli bir bütün meydana getirme anlamı taşır. Düzenli bir bütün meydana getirme “tertup ve düzeni” yani belli bir planı gerektirir.

Gökşen'e (1980: 23) göre “yazımızın ya da konuşmamızın içeriğini oluşturacak düşünceler, duygular, gözlem ve yaşantılar kalemimizin, dilimizin ucuna geldiğı gibi anlatılamaz; gelişigüzel söylenip yazılamaz, bunlar, aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre ayrılıp sıralanmalıdır. Bu sıralama işine de anlatımın planı denir”.

Kantemir (1997: 140) yazılı anlatımda planı “herhangi bir konuda sıralanacak fikirlerin, olayların, duyguların, mantıklı olarak düzenlenmesi” şeklinde ifade etmiştir. Bu doğrultuda öncelikle konu belirlenir, daha sonra konunun hangi bakış açısıyla ele alınacağı ve hangi ana fikir etrafında yazıya yön verileceğine karar verilerek konu sınırlandırılır. Sınırlandırılan konunun nasıl ele alınacağı, yazılacak yazının belli bir plana oturtulmasıyla ancak şekillenebilir.

Öz (2001: 227) sözlü ve yazılı anlatım konularının önceden öğretmen tarafından hazırlanması ve sınıfta bu konular üzerinde nasıl çalışılacağıının planlanması gerektiğini vurgulamıştır. Aksi takdirde öğrenciler ne yapacaklarını tam olarak belirleyemezler ve çalışma alanını sınırlayamazlar. Böylece istenilen hedeflere varmak güçleşir.

Adalı'ya (2003: 210) göre plan, anlatının kurgusudur. Neyin nerede ifade edileceğı, niçin önce ya da sonra söylenmesi gerektiğı planla ilgilidir. Sağlam bir plana ve kurguya sahip bir metnin, bir paragrafı hatta bir cümlesi çıkarıldığında metnin bütünlüğü bozulur, iyi planlanmış ve kurgulanmış bir metinde hiçbir çıkarma

ya da ekleme yapmaya ihtiyaç yoktur. Planlı bir metin neyi ifade etmeye çalışıyorsa onu tam ve eksiksiz bir biçimde ifade etmiştir.

Özön'e (1960: 65) göre planlı bir yazıda, konu dışında sayılabilecek söz ve fikirler bulunmaz; bulunursa yazının planı yok demektir.

"İnsan bir konu için düşünmeye başladığı zaman birçok fikir birden aklına gelir. Bunları bir düzene koymayı; hangisini daha evvel, hangisini daha sonra söylemek gerektiğini ancak adına *plan* da dediğimiz *tertip* öğretir." (Özön, 1960: 65)

Par (1997) yazıda planın yararlarını şöyle ifade etmiştir:

"Plan,

1. Yazının kolay anlaşılmasını sağlar.
2. Konuda birliği gerçekleştirir.
3. Boş ve doldurma sözlerin kullanılmasını önler.
4. Hayallerimizi ve düşüncelerimizi konu ile ilgili olarak ölçülü şekilde anlatmamıza yardım eder.
5. Duygu ve fikirlerimizi en uygun kelime ve deyimlerle anlatmamızı sağlar.
6. Sonuç olarak da yazarın yazma işini zevk duyarak yapmasını sağlar. (Par, 1997: 16)"

İlköğretim Türkçe Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı'nda (2006) yazma amaçlarından biri de planlı yazmadır. Programda bu amaç altında aşağıdaki kazanımlara yer verilmiştir:

- "1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır. (MEB, 2006: 31)"

Coşkun'un (2005: 230) yaptığı araştırmada öğrencilerin bir metin oluşturabilmek için gerekli olan düşünme, karar verme ve planlama becerilerinin son derece zayıf olduğu tespit edilmiştir. Öğrencileri planlı yazmaya alıştırabilmek amacıyla derslerde etkili çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle ilköğretim 6.sınıfta Türkçe derslerinde öğrencilerle birlikte belli bir konu çerçevesinde bu konunun nasıl yazılacağı ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Bu noktada öncelikle öğrencilerle birlikte bir yazma konusu belirlenir. Daha sonra konu sınırlandırılarak öğrencilerin konu ile ilgili fikir üretmeleri sağlanır. Bu düşünceler, anahtar kelimeler ya da cümleler hâlinde tahtaya yazılır. Bu anahtar kelime ya da cümlelerden hangilerinin girişte, hangilerinin gelişmede ve hangilerinin sonuçta ele alınması gerektiği öğrencilerle tartışılarak belirlenir. Daha sonra, bu anahtar kelime ya da cümlelerden meydana gelen plan doğrultusunda nasıl bir metin bütünlüğü oluşturulabileceği tartışılır ve bütün öğrencilerden bir metin oluşturmaları istenir. Yıl içerisinde bu şekilde yapılacak çalışmalarla öğrencinin düşünce planı ve bu plana uygun metin oluşturma becerileri geliştirilir.

Coşkun'a (2005: 241-242) göre Türkçe öğretmenin derste gerçekleştireceği uygulamalı çalışmalarla bir metnin oluşumunu; konu seçimi, tema seçimi, temel fikirlerin belirlenmesi, bu fikirlerin geliştirilmesi ve ilişkilendirilmesi, planlama, taslak çıkarma, yazma, kontrol etme, düzeltme gibi bütün aşamalarıyla kademe kademe öğrenciye göstermesi gerekmektedir.

Plan yapma ve bu plan doğrultusunda yazma becerisi kazanmış öğrenci daha üst sınıflarda kendisine verilen herhangi bir konu hakkında kolaylıkla bir metin oluşturabilecektir. Ayrıca metin türlerine göre nasıl bir yazma planı oluşturulması gerektiğine yönelik çalışmalar yapılması ve örnek metinler üzerinde metin planlarının çıkarılması da öğrencilerin belli bir türde yazı yazmasında kolaylık sağlayacaktır.

1.1.1.3. Kelime Seçimi

Korkmaz (1992: 100) kelimeyi “bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan, somut veya belli bir düşünceyi yansıtan yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi” olarak ifade etmiştir.

Timurtaş'a (1980: 29) göre düşüncenin temeli kelimelerdir ve düşüncenin sağlam bir şekilde ortaya çıkması, kelime örgülerinin durumuna bağlıdır.

Ediskun'a (1999: 87) göre kelime, anlamı ya da cümlede bir dil bilgisi görevi bulunan bir ya da birkaç heceli ses işaretidir.

Doğru ve güzel bir anlatımın ilk şartı, zengin bir kelime hazinesine sahip olmaktır. İnsanlar düşüncelerini kelimelerle ifade edebilir, yaşadıkları olayları kelimeler vasıtasıyla anlatabilir. Gülerüz'e (2003: 13) göre kelime dağarcığının, insanların söylenenleri anlamasında ve duygularını, düşüncelerini anlatmasında önemli bir işlevi vardır. Kelime dağarcığı, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir.

Kelime dağarcığının darlığı, bireyin herhangi bir düşünceyi anlamasında önemli bir eksiklik meydana getirdiği gibi kişinin hissettiklerini veya yaşadığı olayları anlatmasına da olumsuz etki eder.

Kelime dağarcığı üzerine yapılan araştırmalar (Gülerüz, 2003);

“1. İnsanların günlük hayatta kullandığı etkin veya aktif sözcük dağarcığı,

2. İnsanların anlamını bildiği ama kullanmadığı edilgin veya pasif sözcük dağarcığı olmak üzere iki tür sözcük dağarcığı olduğunu ortaya koymuştur. (s.13)”

Pasif sözcük dağarcığı ile aktif sözcük dağarcığındaki sözcük sayısı ve çeşitliliği birbirinden farklıdır. Bu farklılık anlama ve sözcükleri kullanma esnasında ortaya çıkmaktadır. Yalçın'a (2002: 59) göre anlama düzeyinde kullanılan sözcük sayısı, çağrışımla anlama yapıldığı için, kullanma düzeyinden sürekli olarak daha fazla olmaktadır.

Yazılı anlatım; aktif kelime hazinesinin yanı sıra, anlatılmak istenen şeyi hiçbir eksiklik olmadan tam karşılayacak kelimeyi seçmeyi ve bu kelimeyi yerli yerinde kullanma becerisini gerektirmektedir. Özön (1968: 61), öğrencilerin önemli bir bölümünün kelime hazinesinin sınırlı olduğunu, bunun için bir konuyu anlatırken daima jestlerden faydalanmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Ayrıca gençlerin yazılarında cümle hatalarına çok fazla rastlandığını, bundan dolayı da yazılı anlatım çalışmalarında kelime hazinesini zenginleştirme ve cümle kurma etkinliklerine önemli bir yer ayırmak gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanında Tansel'e (1978: 37) göre kelime hazinemiz ne kadar zengin olursa olsun, sözler yerinde sarf edilmedikçe fayda sağlamaz. Bu sebeple öğrencinin iyi bir kelime hazinesine sahip olmasının

yanında, bu kelimeleri doğru ve uygun şekilde kullanma beceri ve alışkanlığını kazanması gerekmektedir. Bu alışkanlığın kazanılması da ancak yazma yoluyla olacaktır. Öğrenci yazacak, öğretmen de bu yazıları kontrol edecek ve böylelikle öğrencide, kelimeyi en doğru yerde ve en uygun şekilde kullanma ve etkili yazma becerisi gelişecektir.

1.1.1.4. Cümle

Cümle; bir duyguyu, bir düşünceyi, bir hareketi, bir olayı ya da bir durumu bir hüküm hâlinde anlatan kelime veya kelime topluluğudur. Cümlelerin en önemli özelliği bir anlam, bir hüküm taşımasıdır.

“İyi cümleler, yerinde kullanılan kelimelerden; iyi paragraflar, iyi cümlelerden; iyi işlenmiş bir yazının iyi paragraflardan oluştuğu düşünülünce, cümlelerin anlatımdaki önemi ortaya çıkar” (Tansel, 1978: 68). Düşünceler ancak bir cümle içinde anlatılır.

Anlatımdaki başarı; cümlelerin yapı, kuruluş ve anlam bakımından doğruluğuna bağlıdır. Bu da cümle ile ilgili bazı bilgilerin bilinmesini ve bilinenlerin beceri hâline getirilmesini gerektirir. Cümle ile ilgili bilinmesi ve beceri hâline getirilmesi gereken bilgiler şunlardır:

- “1. Cümle kavramı,
2. Cümlelerin unsurlarının (öğelerinin) sıralanışı ve görevleri,
3. Cümle çeşitleri (yapı, anlam, yüklem ve öğelerin sıralanışı bakımından),
4. Kelimelerin cümle içinde bir anlamı ifade edebilmek için kip, zaman, şahıs, hâl (durum) yönlerinden uğradıkları yapı değişiklikleri ve aldıkları ekler,
5. Düz yazı veya manzum yazıda cümlelerin uğrayabileceği yapı değişiklikleri,
6. Yazının türüne göre cümlelerin seçimi ve üslûba göre cümle kullanımı. (Ağca, 1999: 25)”

Dil gelişimiyle ilgili çalışmalarda “Kişilerin dil gelişim düzeyleri yükseldikçe, kullandıkları ve anladıkları cümleler de uzamaktadır.” sonucuna ulaşılmıştır (Dökmen ve Yaşın Dökmen, 1988: 68; Acarlar ve Dönmez, 1992: 177; Güleriyüz ve Dönmez, 1992: 214; Ege, Acarlar ve Güleriyüz, 1998: 27; Acarlar, Ege ve Turan, 2002: 70). Buna göre kısa ve basit yapıları kelime ve cümlelerin algılamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı ifade edilebilir. Bununla birlikte cümlelerin kısa ya da

uzun olmasının anlamadaki ya da öğrenmedeki etkisinin; metnin türüne, bilgilendirici ya da hikâye edici olmasına göre değiştiği bilinmektedir.

1.1.1.5. Paragraf

Tansel'e (1985: 27) göre paragraf, geniş bir konunun belirli bir kısmını veya bir tek konuyu ifade eden cümle grubudur. Paragraf, metindeki esas düşüncenin bir parçasını oluşturan, belli bir düşüncenin işlendiği cümle ya da cümlelerden oluşan ve kendi içerisinde bütünlük taşıyan birliktir.

"İyi planlanmış bir yazıda ana fikir çevresinde bu ana fikri destekleyen ve değişik boyutlarda farklı yönleri ile ele alan çeşitli fikir, duygu, olay ve olgular yer alır" (Ağca, 1999: 93). Bunlar ayrı ayrı paragraflarla ifade edilir ve yazıda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturur.

Her paragraf kendi içinde bir bütündür. Bu bütünlüğü sağlayan, paragrafı oluşturan cümlelerin iyi bir şekilde bağlanmasıdır.

Cümleler arasında dil ve düşünce bağlantısı kurma, şu yollarla olur (Özkırımlı, 1994: 124):

"1. Bir önceki cümlede geçen kelime ya da kelime grubu cümlede tekrarlanır.

2. Bir önceki cümlede geçen kavram ya da kişilerin yerine onları karşılayan zamirler kullanılır.

3. "Ama, çünkü, belki, sanki, fakat, nitekim" gibi bağlaçlarla geçiş yapılır. "

Paragraflar, bir tek cümleden oluşabileceği gibi çok sayıda cümlelerin doğru bağlantılarla bir arada yer alması şeklinde de meydana gelebilir. Bir paragrafın kaç cümleden oluşması gerektiğiyle ilgili bir sınır yoktur. Tansel'e (1985: 33) göre paragrafların uzunluğu ayarlanırken; uzunluk ya da kısalık konusu bir kenara bırakılarak, bu paragrafta esas düşünce ve konunun ne kadarının anlatılacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Göğüş'e (1978: 252) göre paragraflar kuruluş yönünden şu özellikleri taşımaktadır:

"1. Tutarlılık: Paragrafta tek bir düşünce ya da olay ele alınmalıdır. İkinci bir düşünce ya da olay evresi, başka bir paragrafın konusu olur.

2. Birlik: Paragraftaki her cümle, bu düşünce duygu ya da olayla ilgili olmalı, onu açıklamalı, tamamlamalıdır.
3. Belirlilik: Paragraftaki düşünce ya da olay iyice belirtilebilmelidir. Düşünce belirince paragraf biter.”

Yazılı anlatımın; cümle kurmayı, cümleleri bir düşünceyi iletebilecek şekilde bir düzene sokmayı, cümleler arasında dil ve düşünce bağlantısı kurmayı, cümlelerden paragraflar oluşturmayı ve paragraflar arasında düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilmeyi gerektirdiği söylenebilir.

1.1.1.5.1. Giriş Paragrafları

Bir yazı giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Bunlardan giriş bölümü yazının vitrini gibidir. Yazılan konuyu çok genel olarak ya da ana hatlarıyla tanıtan bu bölümde konunun ne olduğu kısaca ifade edilebilir. Ayrıca bu bölümde konunun hangi yönü üzerinde durulacağı ve hangi bakış açısıyla ele alınacağı da okuyucuya hissettirilebilir. Kısa olan bu bölüm, bir sayfalık yazıda, üç beş cümleyi geçmeyen bir paragraf şeklinde olabilir.

Kantemir’e (1997) göre giriş bölümünde şu iki kural yerine getirilir;

“1. Yazının konusu kısaca ortaya atılır.

2. Bir tez ileri sürülür, yani bir görüş iddia edilir. (s.159)”

Giriş bölümü basmakalıp olmamalı, okuru etkileyici ve yazıya canlılık katıcı bir özellik taşımalıdır. Yazının giriş kısmını okuyan bir kişi, yazının geri kalan kısmını da merak etmeli, daha giriş paragrafından itibaren sıkılarak okumayı bırakmamalıdır.

Giriş paragraflarına doğrudan doğruya başlanabileceği gibi açıklayıcı kısa bir bilgiyle ya da konuya genel bir giriş yapma şeklinde de başlanabilir.

1.1.1.5.2. Gelişme Paragrafları

Yazının ana yapısını oluşturan bu bölüm kompozisyonun en uzun kısmıdır. Anlatımın % 80’lik kısmını gelişme bölümünün oluşturduğu söylenebilir. Giriş bölümünde ortaya atılan konu, düşünce ve görüşler, tüm ayrıntılarıyla, gelişme bölümünde ele alınır ve işlenen konu çeşitli yönlerden incelenir. Burada önceki

bölümde ortaya konan çekirdek hâlindeki düşünce geliştirilir, açıklanır. Ana düşünceyi destekleyen, geliştiren yardımcı düşünceler bu bölümde ele alınır.

Konunun her yönünü ayrı ayrı paragraflar hâlinde sunmak, okuyucuya ilgili bilginin daha anlaşılır şekilde verilmesini sağlar. Bu bölümde yazılacak her cümle bir öncekinin doğal bir devamı şeklinde olmalıdır. Gelişme bölümünde yazılacak cümlelerdeki her bir düşünce, okuyucuyu konuyla ilgili belli bir noktaya çıkarmalı ve belirli bir sonuca götürmelidir. Bunu sağlayabilmek için yazılacak konu hakkında elde edilen bilgiler, çeşitli düşünceler, gözlemler ve örnekler yapılan plana uygun olarak mantıklı bir sıraya göre yazılmalıdır. Bu sıralama işi; basitten karmaşığa doğru, sebep-sonuç ilişkisine göre yapılabileceği gibi öneme, zamana göre de yapılabilir.

1.1.1.5.3. Sonuç Paragrafları

Genellikle, yazıda işlenen konuyla ilgili elde edilmiş belli bir yargıyı, ana düşünceyi veya ulaşılan sonuçları içeren paragraflardır. Sonuç paragrafları genellikle, giriş ve gelişmede ifade edilen düşüncelerin bir sonuca bağlandığı kısımdır. Bir yazının sonuç bölümünün buraya kadar anlatılanların genellikle bir neticesi olduğu göz önüne alınırsa, yazının bu kısmının daha özenli bir şekilde yazılması gerektiği söylenebilir.

Sonuç paragrafları her zaman yazıda ifade edilenlerle ilgili bir yargıyı, ana düşünceyi veya ulaşılan sonuçları içermez. Tansel'e göre (1985: 35) iyi bir yazar için metnin önceki kısmını özetleyen böyle bir paragrafa ihtiyaç yoktur; çünkü o, paragraflardaki düşünceleri iyi bir biçimde düzenlediği için okuyanları varılacak sonuca zaten hazırlamıştır.

Öğrenciler her paragrafın hangi amaçla yazıldığını anlamalı ve buna göre paragraf oluşturmalarıdır. Bu becerinin kazandırılabilmesi için öğrencilere çeşitli yazıların giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl oluşturulduğu incelenmelidir. Ayrıca öğrencilerden; giriş paragrafı olmayan bir yazıya giriş, gelişme paragrafı olmayan bir yazıya gelişme ve sonuç paragrafı olmayan bir yazıya da sonuç paragrafları yazmaları istenebilir.

1.1.1.6. Tutarlılık

Toklu (2003: 127), tutarlılığı; metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantı, metnin temelindeki anlam bağlantısı olarak ifade etmiştir.

“Tutarlılık; tema, fikir, sonuç veya söylemin özüdür. Bir metinde tutarlılıktan bahsetmek için cümleler arasında mantıksal bir düzen olması ve yerinde yapılan geçişler aracılığıyla metinde birlik sağlanması gerekir. (Van Dijk, 1981’den akt. Coşkun, 2005: 104)

Birçok cümleden oluşmasına rağmen; okuyucunun bir cümleden diğerine kolaylıkla geçiş yapabildiği ve bir bütün olarak okuyabildiği paragraflar tutarlıdır (McCrimmon, 1980’den akt. Bamberg, 1983: 147). Buna göre yazar; cümle cümle, *mantıklı ve anlamlı bağlantıları olan* bir bütün oluşturmaktadır. Daha sonra gruplar hâlindeki cümlelerin oluşturduğu paragraflar arasında da mantıklı ve anlamlı bağlantılar kurarak bir metin meydana getirmektedir.

Tutarlılık cümleler arası bağlantının ötesinde, Kıran ve Kıran’ın (2001: 280) da belirttiği gibi, söz konusu metnin tümünün düzenlenişiyile ilgilidir. Van Dijk (1985’ten akt. Subaşı Uzun, 1992: 135), metindeki her yeni cümlenin bir önceki cümleye ya da daha önceki cümlelere bağlantısıyla *bölümsel tutarlılık* (küçük ölçekli tutarlılık); her yeni cümlenin metnin bütünüyle kurduğu mantıksal ilişki doğrultusunda da *bütünsel tutarlılık* (büyük ölçekli tutarlılık) meydana getirildiğini ifade etmiştir. Böylece, cümlelerin birbirleriyle ve her cümlenin metnin bütünüyle anlam ve mantık bağlantısı da bütünüyle metnin tutarlılık yapısını meydana getirmektedir.

Coşkun’a göre (2005: 105), tutarlı bir metin şu özellikleri taşımaktadır:

- Tutarlı bir metin bir bütünlük taşır, başta anlatılanlarla daha sonraki bölümlerde anlatılanlar arasında bir bütünlük bulunur.
- Tutarlı bir metinde tema, konu, kişiler ve olaylarda süreklilik vardır.
- Tutarlı bir metnin merkezinde bir konu vardır, diğer ayrıntılar bu konuyla ilişkileri oranında metinde yer bulurlar.
- Tutarlı bir metinde arkası getirilmeyen, yarım bırakılan düşünceler ve olaylar yoktur.
- Tutarlı bir metinde mantıklı bir plân vardır. Duygular, düşünceler, olaylar vb. ile ilgili ayrıntılar metindeki plân sayesinde birbirleriyle sağlam ilişkiler kurar.

- Tutarlı bir metinde metnin farklı yerlerinde birbiriyle çelişki oluşturan bilgiler yer almaz.
- Tutarlı bir metinde verilen her yeni bilgi daha önce söylenenlerle ilgilidir ve onlara katkı sağlar.
- Tutarlı bir metinde daha önce söylenenlerin gereksiz yere tekrarlanması söz konusu değildir. Metinde söylenen her şey tek başına bir işlev görmektedir. Metindeki her birim metinden çıkarıldığında bir eksikliğe yol açabilecek düzeyde metnin ayrılmaz bir parçasıdır.
- Tutarlı bir metinde metin birimleri arasında okuyucunun dolduramayacağı boşluklar yer almaz, metinde söylenenleri anlaması için okuyucunun ihtiyaç duyduğu bilgiler eksiksiz biçimde verilir.
- Tutarlı bir metinde kullanılan üslup ve anlatım tarzı ile metnin türü arasında metin boyunca devam eden bir uyum söz konusudur.

Bamberg (1983: 147) tutarlılığın, yazılı söylemde *mutlaka aranan olmazsa olmaz bir şart* olarak kabul edildiğini ifade etmiştir. Bir metin tutarlı değilse, bu metnin verilmek istenen mesajı okuyucuya ulaştırmada başarısız olacağı açıktır.

Alan'a göre (2005: 202) tutarlılık, sadece metinle sınırlı bir özellik olmayıp aynı zamanda okuyucunun idrak süreçlerinin de bir neticesidir. Tutarlılığın temelinde okuyucunun metin dışındaki bilgisi, metindeki kavramlar arasındaki ilişkiyi ve sürekliliği algılaması yatmaktadır. Okuyucunun, olay ve durumların düzenlenişine ilişkin deneyim ve beklentileri metni anlamlandırma sürecine katkıda bulunur. (Beaugrande ve Dressler, 1981'den akt. Coşkun, 2005: 102). Bu ifadelerden, metin tutarlılığının; hem metnin anlam ve mantık bağlantılarının sağlam kurulmasına hem de okuyucunun metinde anlatılanlarla ilgili bilgisine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Günay'a (2001: 98-103) göre, bir metin tutarlılık yönüyle incelenirken metnin şu özelliklerine dikkat edilmelidir:

Bir metnin tutarlı olması,

- öğelerin çizgisel gelişimi içinde tema, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve metnin temel bir tema çerçevesinde gelişmesiyle sağlanmaktadır.
- her yeni bilginin öncekilerle ilintili olması, öncekilerle bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir.
- verilen bilginin belirli bir düzenlemeyle alıcıya aktarılması yoluyla sağlanır.

➤ söylenmek istenilen her şeyi anlatabilmek için gerekli her şeyin söylenmesiyle olur.

➤ anlamsal olarak da tutarlı olmayı gerektirir. Başta söylenilen bir şey metnin sonunda tam karşıtı bir duruma dönüşmüşse burada anlamsal olarak tutarsızlık vardır.

1.1.2. Yazma Becerisi

“Yazılı anlatım, öğrencinin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998: 59). Özbay’a (2006: 123) göre yazılı anlatım, öğrencilerin; bilgi ve becerilerini eğitim-öğretim faaliyetleriyle kazandığı bilgilerle yoğurarak hayata yansıtmasına ve bu bilgileri diğer insanlara aktarmasına yarar.

“Yazma becerisi; çok yönlü, iç içe geçmiş alt becerileri gerektiren karmaşık bir dil becerisidir” (Espin, Weissenburger ve Benson, 2004: 55). Keçik ve Subaşı Uzun’a (2004: 64) göre yazma, doğrudan metin oluşturmaya ve dilin yapısıyla ilgili kuralların uygulanmasına yönelik becerileri ve yazmanın diğer alt öğelerini gerektirmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi 6-8.Sınıflar Öğretim Programı’nda (MEB, 2006: 7) yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin; duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri amaçlanmaktadır.

Yazma becerisi ilköğretim düzeyinde öncelikle kazanım aşamasıyla başlar. Bu aşamada öğrenci yazma ile ilgili temel bilgileri edinir ve yazmayı öğrenir. Daha sonra yazma ile ilgili daha üst düzey becerileri edinmeye başlar ve yazmadaki amacı artık bir metin oluşturmaktır. Akyol’a (2006: 93-94) göre öğrencilerin yazma sürecindeki gelişim aşamaları şu şekildedir:

❖ Başlangıç Aşaması: Konu belirlenmemiştir, organizasyon ve konu ile ilgili ayrıntı yok denecek kadar azdır veya yoktur. Öğrenci, hedef kitlenin farkında değildir ve yazma süreci hakkında fikri yoktur. Yazı fiziksel olarak çok düzensiz olduğu için okunabilir değildir ve bundan dolayı mesaj anlaşılmamaktadır.

❖ **Gelişim Aşaması:** Konuyu geliştirme ve bir plan dâhilinde sunma becerisi kazanılmaya, hedef kitle ve yazma sürecinin farkına varılmaya başlanmıştır. Basit kelimeler ve cümleler kullanılmaktadır. Ancak, yazım hataları mesajın algılanmasını güçleştirmektedir.

❖ **Yoğunlaşma Aşaması:** Konuyu geliştirme yetersiz olsa da konu açıkça belirlenmiştir. Fikirlerin yetersizliğine rağmen yazım planı açık ve anlaşılır bir özellik göstermektedir. Yazma süreci ve hedef kitlenin ne olduğu düşünceleri yerleşmeye başlamıştır. Kullanılan kelime ve cümle çeşitliliği oldukça düşük düzeydedir. İmla hataları iletişim akışını sekteye uğratmaktadır.

❖ **Deneyim Aşaması:** Konu açıkça belirlenmiştir. Bazı sorunlara rağmen detaylandırma yapılmıştır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri genel olarak belirlenmiştir. Hedef kitle tespit edilmiştir. Farklı cümle yapılarına yer verilmektedir. Ancak, yazım hataları iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir.

❖ **Süreci Kavrama ve Geliştirme Aşaması:** Konu açık bir şekilde tespit edilmiş, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açıkça belirlenmiştir. Amaç ve organizasyon açık ve anlaşılır durumdadır. Dil etkili bir şekilde kullanılmıştır. Yorumlamalara yer verilmiştir. Değişik örneklendirmeler yapılmıştır. Yazım hataları en aza inmiştir ve bu hatalar iletişimi engellememektedir.

Gersten ve Baker’a (2001) göre iyi yazan öğrenciler; gerekli sözel becerilere, düşüncüyü organize etme becerisine, o anki düşüncelerini belli bir düzene göre yazma kabiliyetine, uygun bir bilgi altyapısına ve yazma sürecinde kendilerine rehberlik edecek kendini izleme stratejilerini kullanma yeteneğine sahip olmalıdırlar.

“Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır ve bu durum daha üst düzey yazılı anlatımların ortaya çıkmasını sağlar” (Akyol, 2006: 93). Güneş’in (2007: 167), akıcı yazma aşaması olarak ifade ettiği bu aşama artık anlam bütünlüğü oluşturarak bir metin üretme aşamasıdır.

Vygotsky’e (1998: 145-146) göre yazı yazma, bilinçli bir çaba ve çocuğun bilerek çözümleyici bir eyleme girişmesini gerektirir. Bu bilinçli ve çözümleyici zihinsel çaba sebebiyle yazmada kullanılan zihinsel işlemler, Güneş’in (2007: 160) ifadesiyle, aynı zamanda “zihin yapısını düzenleyen işlemler” olmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programına (2009) göre yazma süreci *ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma* olarak üç aşamadan oluşmaktadır.

“Yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır (MEB, 2009).”

Köksal’a (2001: 7) göre yazmanın bilişsel boyutu; edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin sıraya konularak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır. Güneş (2007: 159) seçilen bilgilerin - sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, vb. gibi - çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesinin, hem cümle ve kelimelerin seçimini kolaylaştırdığını hem de bu sayede yazma sürecinin denetim altına alınmış olduğunu ifade etmektedir.

Dil becerileri yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması sebebiyle yazmanın çok sayıda becerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bu katkıları Güneş (2007) şu şekilde ifade etmiştir:

- Yazma, zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini, düşüncelerin düzenlenmesini, cümlelere aktarılmasını ve böylece iletişim kurulmasını kolaylaştırmaktadır.
- Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülmesini sağlamaktadır. Kâğıt üzerine dökülen düşünceler daha kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, genişletilmekte, yeniden düzenlenmekte ve sistemli hâle getirilmektedir. Bu düzenleme işlemi öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemesini getirmektedir.
- Yazma; düşünceleri sorgulama, gözden geçirme, tartışma, yeniden anlamlandırma ve yazılı tartışmayı kolaylaştırmaktadır.
- Yazma; düşünmeyi geliştirmekte, çalışmalarda ve öğrenme sürecinde zihnin merkeze alınmasını sağlamaktadır.
- Yazma; düşünceleri inceleme, karşılaştırma, sorgulama işlemlerine yardım etmekte ve böylece çok yönlü düşünme biçiminin geliştirilmesini sağlamaktadır.
- Öğrencilerin gözledikleri, dinledikleri ve okuduklarını yazmaları, daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. (s.161-162)”

Duygu ve düşüncelerin yazıya aktarılması sırasında zihinsel süreçlerdeki bazı aksamalar yazma ile ilgili çeşitli problemleri de beraberinde getirmektedir. Yazıya aktarılabilecek bilgilerin zihinde yapılandırılması sırasında ortaya çıkan problemler ve zihinde yapılandırılan bilgileri yazıya aktarma gücü bunların başında gelmektedir. Yapılan araştırmalarda (Özbay, 1995; Kaygas, 2002; Coşkun, 2005; Bağcı, 2007; Sallabaş, 2007) ilköğretimden üniversiteye kadar öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmada çeşitli problemler yaşadıkları ifade edilmiştir.

Düşünceleri doğru yapılandırma ve yazıya aktarmada ortaya çıkan problemlerin sebepleri arasında bireyin yazma algısı ve yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tepkiler önemli yer tutmaktadır. Öztürk'e (2007: 29) göre tutumlar, kişinin yazma üretkenliği üzerinde geniş bir etkiye sahiptir. Maltepe (2006: 5), derslerde yapılan yazma uygulamalarının hem öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine hem de yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına sebep olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan çeşitli çalışmalarda (Rose, 1981, 1983; Daly ve Miller, 1975; Boice, 1993, 1996) öğrencilerin yazmaya karşı geliştirdikleri olumsuz tepkilerin, düşüncelerini yazıya aktarmada engelleyici bir etki yaptığı belirlenmiştir.

Yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tepki ve buna bağlı kaygı ve tutukluk, duygu ve düşüncelerin yazıya aktarılmasının engellenmesine ya da yazmada çeşitli problemlere sebep olabilir.

1.1.3. Yazma Kaygısı

Kaygı, Türkçe Sözlük'te (2005) *üzüntü, endişe duyulan düşünce* olarak ifade edilmiştir. Morgan (1998: 228) kaygıyı, "sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyduğumuz belli belirsiz bir korku" olarak tanımlamıştır. Cüceloğlu (2002: 276; 440-441) kaygının; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi duyguları içerdiğini ve şiddeti ve sürekliliği artan kaygının bir sorun olarak karşımıza çıktığını ifade etmiştir.

Tekindal'a (2009: 9) göre kaygılı olan insanın davranışları bozulur, etkili bir öğrenme gerçekleştiremez ve ortaya çıkan durumun bireye zarar verme, bir tehdit oluşturma derecesine göre bireyin kaygı düzeyi artar veya azalır.

“Yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olan yazma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da çeşitli kramplar ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterir” (Poff, 2004: 168). Yazmaya karşı geliştirilen bu tepki; verilen bir yazma ödevi, derste yapılan bir yazma etkinliği ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterdiği gibi yazmaktan kaçınma şeklinde de yazmanın zorunlu olmadığı hallerde kendini gösterebilir.

Daly’e göre (1985: 44) yazma hakkındaki olumlu tutum yazma becerilerindeki başarılı gelişime ve yazmadaki sürekliliğe bağlıdır. Eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve yazmada sürekliliğin olmayışı yazmaya karşı olumsuz tutumların geliştirilmesine sebep olabilir.

“Yazma kaygısı, bireyi, yazma becerisinin bütün düzeylerinde etkileyebilir ve bireyin yazmaktan kaçınmasına sebep olabilir. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde, kısacası birey artık yazmaktan kaçınmaya başladığında; bireyin yazma kaygısını belirlemek ve yazma becerisini geliştirmek için gerekli olan fırsat bulunmaz” (Corbett-Whittier, 2004: 88).

“Öğrencilerin yazılı anlatımla ilgili tutumları yazılarının başarısına etki eder ve birçok öğrencinin yazma kaygısının olduğu söylenebilir” (Matthews, 2001: 23). Daly ve Miller (1978: 255) bireylerin yazma konusunda başarısız olmalarının zamanla yüksek düzeyde yazma kaygısına sebep olduğunu belirlemişlerdir.

“Yazma kaygısı, bireylerin yazma isteği ya da yazmadan kaçınma eğilimleriyle ilişkilidir” (Faigley, Daly ve Witte, 1981: 16). Yazma kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda (Hettich, 1994; Matthews, 2001) yazmaya karşı geliştirilen bu tepkinin, yazının niteliği ve yazma başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve yazmaktan kaçınma, yazmak istememe gibi durumlara sebep olduğu belirlenmiştir. Daly (1985: 43) yazma konusunda kaygılı olan öğrencilerin yazma çalışmalarından hoşlanmadıklarını hatta yazmayı bir ceza olarak algıladıklarını ifade etmiştir.

Holladay’e (1981: 2) göre yazma kaygısı olanlar,

- “ • yazma yeteneğini gerektiren durumlardan korkarlar,
- olumsuz yönde değerlendirilecekleri düşüncesiyle yazdıklarının değerlendirilmesinden korkarlar,
- yazmaktan mümkün olduğunca kaçınırlar,

- ve yazmaya zorlandıklarında kendilerini yıkılmış, örselenmiş hissederler.”

Tekindal (2009: 9), bir miktar kaygının güdüleyici olabileceğini ifade etmiştir. “Yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin yazmaya karşı olan tutumlarının olumlu olduğu, yazma konusunda kendilerine güvendikleri ve yazma çalışmalarından hoşlandıkları söylenebilir” (Matthews, 2001: 23). Smith’e (1984: 5) göre de biraz kaygı, öğrencilerin yazarken daha dikkatli olmaları ve istenen düzeyde bir kompozisyon yazmaları yönünde önem arz etmektedir.

Selfe (1981’den akt. Daly, 1985), yazma kaygısı yüksek ve düşük olan küçük bir grup öğrenciyle görüşme yapmış ve kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazmaktan hoşlanmadıklarını, yazma becerilerine çok az güven duyduklarını ve yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden korktuklarını belirlemiştir.

Daly (1977’den akt. Daly, 1985: 56-57) yaptığı çalışmada daha önce belirlediği düşük ve yüksek yazma kaygısı olan öğrencilere 10 dakika sürede istedikleri konuda bir şeyler yazmalarını istemiştir. Sonuçta kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazılarının kelime ve cümle uzunluğunun anlamlı düzeyde düşük olduğu, az sayıda virgül ve sınırlı sayıda noktalama işaretleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Tighe (1987: 1) yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğunu ve bu öğrencilerin yazma becerinde daha geri olduklarını, yazma kaygısının yazma becerilerinin gelişimine ket vurduğunu, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmayla ilgili olarak kendilerine yardımcı olabilecek diğer derslerden de kaçtıklarını ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalarda (Cheshire, 1984; Smith, 1984; Tighe, 1987; Hassan, 2001) yüksek yazma kaygısının öğrencilerin yazılarını olumsuz yönde etkilediği ve yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin yazmada daha iyi performans gösterdikleri ve daha nitelikli kompozisyonlar yazdıkları belirlenmiştir.

Reeves (1997: 38-39), yazma kaygısı ile ilgili çalışmalardan hareketle yazma kaygısı yüksek düzeyde olan bireylerin özelliklerini “yaptıkları davranışlar, tutumlar ve yazdıkları yazılarla ilgili özellikler” başlıkları altında ifade etmiştir.

Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin gösterdikleri davranışlar şunlardır:

- “1. Yazma becerisini çok az gerektiren ya da hiç gerektirmeyen bir meslek seçme eğilimindedirler.

2. Üniversite eğitiminde, her gün yazmanın gerekli olduğu dersler ve bölümlerden kaçınma eğilimindedirler.
3. Sınıf dışında çok az yazarlar.
4. Evde, okulda ve toplum içinde yazma becerisi yönünden iyi bir örnek oluşturmazlar.
5. Sözel beceri testleri, okuduğunu anlama ve üniversiteye giriş sınavlarında yapılan standart yazma becerisi testlerinden düşük puan alırlar.
6. Motivasyonları ister istemez düşüktür. (Reeves, 1997: 38-39)”

Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin tutumları şunlardır:

- “1. Benlik kavramları ya da kendilerini algılama düzeyleri düşüktür, özgüvene ihtiyaç duyarlar.
2. Okulda yapılan yazma çalışmalarındaki başarı düzeyleri düşüktür.
3. Öğretmenlerinden, yaptıkları yazma denemeleriyle ilgili olumsuz geribildirim alırlar.
4. Kişisel duyguları, inançları ve tecrübelerini yazılı olarak anlatmaları istendiğinde kaygı düzeyleri çok yüksektir.
5. Kişisel duyguların katılmayacağı ve birinci kişinin bakış açısının kullanılmayacağı tartışmacı/ikna edici yazılar yazarken kaygı düzeyleri düşüktür. (Reeves, 1997: 39)”

Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazılı ürünleri şu özellikleri gösterir:

- “1. Ne yazacaklarıyla ilgili düşünce üretmekte, bir buluş yapmakta çok güçlük çekerler.
2. Oldukça az sayıda kelimedenden oluşan küçük metin parçaları üretirler.
3. Düşünceleri tam olarak gelişmiş değildir.
4. Bütüncül değerlendirme yapıldığında yazılarının kalitesinin düşük olduğu tespit edilir.
5. Sözdizimsel olgunluk düzeyleri hesaplandığında düşük puan alırlar.
6. Kullandıkları her cümle az miktarda bilgi içerir.
7. Yazmada mekanik unsurlar (imla, noktalama) ve kullanımda (dil bilgisi, anlatım bozukluğu) çok zorluk çeker.
8. Cümle yapılarının çeşitliliği azdır. (Reeves, 1997: 39)”

1.1.4. Yazma Tutukluğu

Tutuk, Türkçe Sözlük'te (2005) ilk anlam olarak *akıcı, rahat konuşamayan* şeklinde ifade edilmiştir. Konuşmada olduğu gibi yazmada da akıcı ve rahat yazamama durumu söz konusudur.

Akıcı ve rahat yazamama durumu, *yazma tutukluğu* olarak adlandırılabilir. Rose (1984: 3) yazma tutukluğunu “yazmanın başlangıcında ya da yazma sürecinde, temel beceri eksikliği dışındaki sebeplerden kaynaklanan bir yetersizlik” olarak açıklamıştır. Ayrıca Rose’a (1984, 3) göre “hatalı başlangıçlar, tekrarlar, açmazlar, kırık metin parçaları” metinden çıkarılabilen tutukluk göstergeleridir.

Huston’a (1998: 93) göre bir stres tepkisi olarak nitelendirilebilen yazma tutukluğu, düşünceleri kâğıda dökme becerisinin durma noktasına gelmesidir. Smith (1982’den akt. Hall, 1998: 10) ise yazma tutukluğunu, “düşüncelere biçim vermeyi becerememe ve kelimelerin yazara direnmesi” olarak ifade etmiştir.

Hall’a (1998: 9) göre yazma tutukluğu; yazma uğraşısına yeni başlayan ya da yazma konusunda ileri düzeyde olan kişilerin, benzer bir şekilde karşılaştıkları, bir zihinsel hareketsizlik durumudur ve farklı sebepleri olmakla birlikte çoğunlukla, yazı yazan kişinin belirli bir alanla ilgili içerik bilgisinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

“Yazma tutukluğu, bireye belli bir yazma konusu verildiğinde ya da bireyin belli bir türde yazması istendiğinde (örnek olarak bir şiir ya da çeşitli analizlerin yapıldığı bir yazı yazmaya çalışırken) daha belirgin bir şekilde ortaya çıkar” (Poff, 2004: 19).

Rose’a (1984: 15, 37) göre tutukluğun bir göstergesi de gerçek yazma sürecine başlamadan önce bireyin yazacaklarıyla ilgili planlama aşamasında çok fazla zaman harcamasıdır. Birey böylelikle, asıl stresli işe başlamaktan kaçınmış olacaktır. Kellog (1999), bu durumu şu örnekle açıklamaktadır:

“Birey yazacaklarıyla ilgili çok ayrıntılı planlar yapar ancak bu durum sürmesine öncesi planlamanın çok uzun sürmesine sebep olur. Sonra taslak bir yazı oluşturmaya oldukça az bir vakit kalır ve sonuçta birey, oluşturduğu karmaşık planı kısa bir yazı haline getirmenin imkânsız olduğunu düşünür (Kellog, 1999: 15).”

Hall'a (1998: 10, 35) göre kompozisyonun sınırlı bir zamanda yazılacak olması, yardımcı olmayan öğretmenler, öğrencilerin nasıl yazacaklarını bilememeişleri ve öğrencinin verilen konuya yabancılığı gibi unsurlar yanında yazma sırasında duyulan kaygı, öfke, kızgınlık, üretilmiş korkular, huzursuzluk ve mükemmeliyetçilik gibi durumlar da yazma tutukluğuna sebep olmaktadır. Minninger'a (1997'den akt. Peterson, 1987: 37) göre birçok kişi, başkalarının yazdıkları hakkında söyleyecekleri şeylerden korktukları için yazma tutukluğu yaşarlar, bunun yanında sert öğretmenler ve aslında çok da önemli olmayan kısıtlayıcı yazma kuralları da bireyi korkuya sevk edebilir.

Lowenthal ve Wason'un (1977'den akt. Kellog, 1999: 113) çalışmasına katılanların tamamı; yazmaya başlamanın, yazmanın en güç kısmı olduğunu ifade etmişlerdir. Rose (1983: 3) da yazma tutukluğu yüksek olan öğrencilerin kendilerine verilen zamanın yarısını hatta üçte ikisini yazma öncesinde düşünmek ve plan yapmak için harcadıklarını belirlemiştir.

Yazma tutukluğu, yazmanın başlangıcında görülebileceği gibi yazma sürecinde de görülebilir. Yazmanın başında yazmak isteme ama yazamama şeklinde görülen bu durum, yazma sürecinde yazmanın bütünüyle durması şeklinde karşımıza çıkar.

Boice'a (1993: 25-27) göre yazma tutukluğu olan bireylerde kaygı ve sıkıntıdan kaynaklanan yazmaktan kaçınma, yazmak istememe durumları görülebilir. Hall (1998: 14), yazma tutukluğu olan bireylerin gösterdikleri davranışları; olumsuz bakış açısı, kötümserlik, yazarken sık sık yapılan duraklamalar, çabucak bitirme isteği, bıkkınlık, oyalanma, ağırdan alma, ara vermeyi bekleme, önemsiz işlerle uğraşma, kaygı, boşuna uğraşıyormuş hissi, kızgınlık, şaşkınlık olarak ifade etmiştir.

Boice (1993: 25-27) yazma tutukluğunun genel sebepleri içinde iç sansürcünün işe karışması ya da içsel eleştiriler, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, önceki tecrübeler, erteleme ve akıl sağlığı problemlerini saymaktadır.

Yazma tutukluğu olan bireyler, içsel eleştiri yaparken; öğretmenlerinin, ailelerinin ve düşüncelerine önem verilen diğer kişilerin uyarılarını abartırlar ve bundan dolayı da sıkıntı çekerler (Boice, 1993: 25-27). Buradan hareketle denebilir

ki eleştirilme korkusu daha eleştiri yapılmadan bile tutukluğa sebep olabilmekte ve bireyi yazısı konusunda kötümserliğe düşürebilmektedir.

Bir işte başarılı olmadığının, o işi beceremediğinin kabulü başarıyı nasıl olumsuz etkilerse yazmaya başlamadan önce yazmada başarılı olamayacağını düşünmek ya da başarısız olmaktan korkmak da tutukluğa sebep olmaktadır. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan not aldıkları da hesaba katılacak olursa başarısızlık korkusuna bağlı tutukluğun sınavlarda yazılan kompozisyonlarda daha etkili olduğu söylenebilir. Hall’a (1998: 16) göre hata korkusu; yetersizlik hissi, beklenen ret, alaya maruz kalma ve eleştiriye kabul edememekten kaynaklanabilir.

Bireyin kişilik özelliklerinden olan mükemmeliyetçilik de bireyin yazılı anlatım çalışmalarını olumsuz etkileyebilmektedir. Daha güzelini yazayım, daha güzel ifade edeyim derken bireyin yazması akıcılığını kaybedebilir ve birey yazma tutukluğuyla karşı karşıya kalabilir.

Eğer bireyin yazdıklarının değerlendirilmesiyle ilgili kötü anıları varsa, bu durum bireyi hata yapmaktan korkar hâle getirecek ve birey yanlış yaparak yazmaktansa yazmamayı tercih edecektir.

Verilen yazma konusu ilgi çekici değilse, yazılması gereken çok fazla şey varsa ya da konu hakkında bir şeyler yazmak yıldırıcı ise bireyde erteleme durumu söz konusu olur. Bu durum da tutukluğa sebep olur. Boice (1993: 26) erteleyicilerin hata korkusu, yazma ödevleri yapmada isteksizlik ve özgüven zayıflığı gibi özellikler gösterdiğini ifade etmiştir.

Rose (1984: 5), “ilk paragrafın son cümlesi her zaman tez cümlesi olmalı” ya da “şu fiilleri kullanmayın” gibi ifadelerle katı kurallar koymanın da bireyde yazma tutukluğuna sebep olduğunu ifade etmiştir.

1.1.5. Türkiye’de İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Problemleriyle İlgili Çalışmalar

Ülkemizde bugüne kadar yapılan çalışmalarda daha çok “yazılı anlatım problemleri”nin ortaya konmaya çalışıldığı söylenebilir. Yapılan çalışmalarda yazılı anlatım problemleri; yazım ve noktalama yanlışları, anlatım bozukluğu, tutarlılık ve metin elementleriyle ilgili problemler ve yaratıcılık, orijinalite, buluş

sorunlarıdır. Bu yazma problemleriyle ilgili olarak ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar kısaca şunlardır:

1. Yazım ve noktalama yanlışları üzerine yapılan çalışmalar:

Özbay (1995), Ankara il merkezinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım bilgilerini çoktan seçmeli bir testle ölçmüş ayrıca yazdıkları kompozisyonlardaki hataları tahlil etmiştir. Özbay (1995) oluşturduğu testte 9 soruyu yazım ve noktalamaya ayırmıştır. Araştırmaya göre noktalama işaretleri testi başarı oranı % 69, yazım kuralları testi başarı oranı ise % 55'tir. Kompozisyonlar incelendiğinde öğrencilerin her on cümleden birinde noktalama yanlışı, her üç cümleden birinde de yazım yanlışı yaptıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine noktalama becerisinin yeterince kazandırılmadığı ve bu öğrencilerin yazım becerilerinin de yeteri kadar gelişmemiş olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin yazım ve noktalama yanlışlarıyla ilgili ilk araştırmalardan biri olan Özbay'ın (1995) bu çalışmasından sonra ilköğretim öğrencilerinin yazım ve noktalama yanlışlarıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır.

Yazım ve noktalama yanlışları üzerine yapılan aşağıdaki çalışmalarda, Özbay'ın (1995) araştırmasına benzer sonuçlar elde edildiği için, sonuçlarına değinilmeden bu çalışmaların yapıldığı iller ve sınıf düzeyleri kısaca ifade edilmiştir:

Mataracı (1998), İstanbul il merkezinde öğrenim gören 5.sınıf öğrencilerinin,
Kalfa (2000), Ankara il merkezinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin,
Mete (2001), Uşak il merkezinde 4. sınıftan 8.sınıfa kadar öğrenim gören öğrencilerin,

Yıldız (2002), Burdur il merkezinde öğrenim gören 5. ve 8.sınıf öğrencilerinin,

Yeşil (2003), Erzurum il merkezinde öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerinin,
Uça (2003), İstanbul il merkezinde öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerinin,
Koçak Demir (2003), Ankara il merkezinde öğrenim gören ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin,

Kırbaş (2006), Erzurum il merkezinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin,
İnce (2006), Muğla il merkezinde 3. sınıftan 8.sınıfa kadar öğrenim gören öğrencilerin,

Ekinci Çelikpazu (2006), Erzurum il merkezinde öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerinin,

Bayram ve Erdemir (2006), Amasya il merkezinde öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin,

Pekaz (2007), Sinop ili Türkeli ilçesinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin,

Topuz (2008), Uşak ili Sivash ilçesinde öğrenim gören 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen yazım ve noktalama yanlışları üzerine çalışma yapmıştır.

2. Anlatım bozukluğu üzerine yapılan çalışmalar:

Özbay (1995) yaptığı çalışmada, yazım ve noktalama hataları yanında anlatım bozukluğu bilgisi ve kompozisyonlarda yapılan anlatım bozukluklarını da incelemiştir. Kompozisyonlar incelendiğinde kullanılan cümlelere göre özne-yüklem, zaman, hal ekleri, isim ve sıfat tamlamalarında uyumsuzluk yapılan cümle oranı % 21,37, sıralama yanlışlığı yapılan cümle oranı yaklaşık % 5, aykırı kelimelerin kullanıldığı cümle oranı % 8,39, gereksiz tekrarların yapıldığı cümle oranı yaklaşık % 11, eksik kelime ya da kelime grubunun kullanıldığı cümle oranı % 2,56, gereksiz kelimelerin kullanıldığı cümle oranı % 1,73, muğlak cümle kullanımı oranı yaklaşık % 4'tür. Sonuç olarak bu çalışmada, kompozisyonlarda görülen bu anlatım bozukluklarının duygu ve düşüncelerin sağlıklı bir biçimde anlatılmasını engelleyici etkisinin olduğu ifade edilmiştir.

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin kompozisyonlarında görülen anlatım bozukluklarıyla ilgili çalışmalar ve bu çalışmaların yapıldığı iller ile sınıf düzeyleri kısaca ifade edilmiştir.

Kartal (2003), Iğdır iline bağlı iki köyde öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerinin,

İnce (2006), Muğla il merkezinde 3. sınıftan 8.sınıfa kadar öğrenim gören öğrencilerin,

Ekinci Çelikpazu (2006), Erzurum il merkezinde öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerinin,

Bahar (2006), Uşak il merkezinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin,

Pekaz (2007), Sinop ili Türkeli ilçesinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin,

Büyükkız (2007), Ankara il merkezinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen anlatım bozuklukları üzerine çalışma yapmıştır.

3. Türkiye’de öğrencilerin yazılı anlatımlarının içerik yönünden değerlendirildiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. İçeriğin incelenmesini gerekli kılan, tutarlılık ve metin elementleriyle ilgili problemleri ortaya koymaya çalışan Coşkun’un (2005) araştırması bu konuda örnek gösterilebilir. Coşkun (2005), Ankara il merkezinde öğrenim gören 5 ve 8.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açılarından değerlendirmiştir. Bu çalışmada öğrencilere yazdırılan hikâyeler; dil birimleri arasında ilişki kurma, anlam ve mantık bağları kurarak konu akışında bütünlük oluşturma ve öyküleyici metnin temel özelliklerini taşıma yönünden değerlendirilmiştir. Araştırmada sonuç olarak, öğrencilerin yazılı anlatımlarının tutarlılık ve metin elementleri oluşturma açılarından ciddi eksiklerinin olduğu belirlenmiştir. Dikkate değer bir nokta olarak bu çalışmada öğrencilerin, hikâye gibi çok örnekle karşılaştıkları bir anlatım türünün temel özelliklerini yansıtacak bir metin oluşturmada dahi zorlandıkları ve hikâye yazmada önemli eksikliklerinin olduğu ifade edilmiştir.

4. Türkiye’de öğrenci kompozisyonlarının yaratıcı yazma açısından değerlendirildiği ilk çalışma olması yönüyle önemli olan Maltepe’nin (2006) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaratıcı yazma açısından durumu araştırılmıştır. Çalışmada sonuç olarak; öğrencilerin yazmaya hazırlık sürecini yaşamadıkları, yazılarında hayal güçlerini yeterince kullanmadıkları, yazılarında kalıplaşmış giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturdukları, tanım cümleleri ve ders verici öğütlere çokça yer vermelerine karşılık dilsel yaratıcılıktan, üretkenlikten yoksun yazılar yazdıkları belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında yazım ve noktalama ile anlatım bozukluğu üzerine çok sayıda çalışma yapıldığı, buna karşılık tutarlılık, metin elementleri ve yaratıcılık gibi metnin içeriğinin tahliline dayalı çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda da öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen yanlışların ve problemlerin sebeplerine yönelik bulguların çok sınırlı olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencinin yazı yazarken anlatım bozukluğu yapmasının, yazım ve noktalama hatalarıyla dolu yazılar yazmasının ya da birbiriyle tutarsız düşüncelerin sıralandığı bir metin oluşturmalarının birçok sebebi olabilir. Mesela birey yazmaktan kaçınıyor, yazmak istemiyor olabilir. Birey yazmak istemediği ama dersin içeriğine

bağlı olarak yazmak zorunda olduğu için, bir an önce bir şeyler yazıp bu sıkıntılı durumdan kurtulmak isteyebilir. Bireyin yazmaya karşı bir ön yargısı bulunabilir hatta birey “zaten kötü yazıyorum” anlayışında olabilir. Bu durum da onun özensiz yazılar yazmasına sebep olabilir. Bu şekilde oluşturulan bir yazıda da birçok yazılı anlatım yanlışının ortaya çıkması kaçınılmazdır.

Öğrencilerin yazmaya karşı geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz tepkilerinin onların yazılı anlatımlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu çerçevede öğrencilerin yazma kaygı ve tutukluk düzeylerinin belirlenmesi ve yazma kaygısı ve tutukluğu düşük ya da yüksek düzeyde olanların yazılı anlatımlarının incelenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

1.2. Amaç

Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde bu tezde, ilköğretim okulları ikinci kademe (6, 7 ve 8.sınıf) öğrencilerinin yazma kaygısı ve tutukluğu düzeyleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilmeye ve yazma kaygısı ve tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıda ifade edilen alt problemlere de cevap aranmıştır:

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeyleri nedir?

2. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri;

- a.** Cinsiyete,
- b.** Sınıf düzeyine,
- c.** Türkçe dersi karne notuna,
- d.** Yazılı anlatımın tutarlılık düzeyine,
- e.** Öğrencinin bulunduğu sosyoekonomik çevreye,
- f.** Anne ve babanın öğrenim düzeyi ve mesleğine, ailenin gelir durumuna,
- g.** Evde internet kullanımı, eve gazete ve dergi alınma sıklığı, okulöncesi eğitim alma ve günlük tutma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri nedir?

4. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri,
 - a. Cinsiyete,
 - b. Sınıf düzeyine,
 - c. Türkçe dersi karne notuna,
 - d. Yazılı anlatım başarısına,
 - e. Yazılı anlatımın tutarlılık düzeyine,
 - f. Öğrencinin bulunduğu sosyoekonomik çevreye,
 - g. Anne ve babanın öğrenim düzeyi ve mesleğine, ailenin gelir durumuna,
 - h. Evde internet kullanımı, eve gazete ve dergi alınma sıklığı, okulöncesi eğitim alma ve günlük tutma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri nedir?
6. Öğrencilerin yazma tutukluğu düzeyleri,
 - a. Cinsiyete,
 - b. Sınıf düzeyine,
 - c. Türkçe dersi karne notuna,
 - d. Yazılı anlatım başarısına,
 - e. Yazılı anlatımın tutarlılık düzeyine,
 - f. Öğrencinin bulunduğu sosyoekonomik çevreye,
 - g. Anne ve babanın öğrenim düzeyi ve mesleğine, ailenin gelir durumuna,
 - h. Evde internet kullanımı, eve gazete ve dergi alınma sıklığı, okulöncesi eğitim alma ve günlük tutma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
7. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri ile yazma tutukluğu düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
8. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri ile yazılı anlatımlarının “biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama” özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?
9. Öğrencilerin yazma tutukluğu düzeyleri ile yazılı anlatımlarının “biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama” özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Bireyler; baştan savma, içerik yönünden yetersiz, kendi içerisinde bütünlük göstermeyen, anlatım bozuklukları ve yazım ve noktalama hatalarıyla dolu metinler oluşturabilmektedir. Bireylerin nitelikli yazılar yazamamalarının, küçük de olsa bir metin üretemeyişlerinin sebepleri arasında yazma kaygısı ve tutukluğu yer almaktadır. Dünyada, yazma kaygısıyla ilgili olarak 1970’li yıllardan ve yazma tutukluğuyla ilgili olarak da 1980’lerden beri çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

Dünyada otuz yılı aşkın bir süredir kaygı ve tutuklukla ilgili çalışmalar yapılmış olmasına rağmen Türkiye’de, Akpınar’ın (2007) İngilizce eğitimi alan üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışması dışında, eğitim ve öğretimin hiçbir kademesinde; öğrencilerin metin oluşturmaya olumsuz etki eden bu durum hakkında herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ülkemizde, ilköğretimden üniversiteye kadar öğrencilerin yazma kaygısı ve tutukluğu yaşayıp yaşamadıkları, kaygı ve tutukluğun yazılı anlatıma etkisi hakkında elde herhangi bir veri mevcut değildir. Bireylerin yazılı anlatım performansını olumsuz yönde etkileyen, bireylerin yazmaktan kaçınmasına sebep olan, üniversitede yazmayı sık gerektiren bölümleri tercih etmekten kaçınmasına hatta yazma becerisini çok az gerektiren ya da hiç gerektirmeyen bir meslek seçmesine sebep olan bu durumun araştırılmasına ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada yazılı anlatım başarıları düşük olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının yüksek olduğu ve sıklıkla tutukluk yaşadıklarının tespit edilmesi; bu öğrencilerin yazılı anlatımda başarısız olmalarında, anlatım bozukluğu ve yazım ve noktalama hataları olan içerik yönünden yetersiz yazılar yazmalarında yazma kaygısı ve tutukluğunun etkisinin olduğuna ilişkin bulguların elde edilmesinin bu araştırmayı önemli kıldığı söylenebilir.

Yazma kaygısı ve yazma tutukluğunu ölçecek ölçme araçlarının olmayışı, öncelikle bu araçların uyarlamasını ve öğrencilerin durumunun tespit edilmesini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin yazma kaygısı ve tutukluğunun yazılı anlatımlarıyla ilişkisinin ortaya konabilmesi için öncelikle betimsel bir çalışmanın gerekli olduğu düşünülmüş ve araştırma bu şekilde desenlenmiştir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada öğrencilerin,

1. Kişisel Bilgi Formu'nda verdikleri bilgilerin doğru olduğu,
2. Yazma Kaygısı ve Yazma Tutukluğu ölçeklerini samimiyetle cevapladıkları,
3. Yazılı anlatımlarına yönelik ölçümlerin onların gerçek durumlarını yansıtmakta olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- Ankara il merkezinde farklı sosyoekonomik düzeylerdeki üç okulda öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8.sınıf) öğrencileriyle,
- Bu öğrencilerden alınan kompozisyonlarla,
- Kişisel Bilgi Formu, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazma Tutukluğu Ölçeği, Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu ve Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı kullanımı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yazılı Anlatım: Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren araca yazılı anlatım denir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 61).

Yazma Kaygısı: Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen ve üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da çeşitli kramplar ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösteren bir tepkidir. Yazmaya karşı geliştirilen bu tepki; verilen bir yazma ödevi, derste yapılan bir yazma etkinliği ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu hallerde kendini gösterdiği gibi yazmaktan kaçınma şeklinde de yazmanın zorunlu olmadığı hallerde kendini gösterebilir.

Yazma Tutukluğu: Yazma tutukluğu, yazmanın başlangıcında görülen zihinsel durgunluk ya da yazma sürecinin bazı noktalarında görülen akıcı ve rahat yazamama durumudur.

Sosyoekonomik Düzey: Bir insanın ya da kümenin toplumdaki hem toplumsal ve hem de ekonomik düzeyini ve yerini belirten durum (Öncül, 2000: 1067).

Metin Tutarlılığı: Cümleler, paragraflar ve bütünüyle metnin; anlam ve mantık yönünden bağlantılı bir bütün teşkil etmesine *metin tutarlılığı* denir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli ile evren ve örnekleme ilgili bilgilere, verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Büyüköztürk vd.'ne (2008: 22) göre eğitim alanında, sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlamaya ve tahminlerde bulunmaya yönelik çalışmalar da yapılmaktadır. İlişkisel tarama adı verilen bu model Karasar'a (2000: 81) göre, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır.

İlköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin yazma kaygısı ve tutukluğunun onların yazılı anlatımlarıyla ilişkisinin belirlenmesine yönelik olan bu çalışmanın deseni “ilişkisel tarama modeli”ndedir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıf) öğrencileridir. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre araştırmanın yapıldığı 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında toplam 176,602 öğrenci eğitim görmüştür. Araştırma evrenine giren bütün öğrencilerden veri toplamak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çeşitli kaynaklarda evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğüyle ilgili olarak (.05 örnekleme hatası için) 100.000'den 500.000'e kadar olan sayılardaki evrenlerde örneklem büyüklüğünün en az 384 olması gerektiği (Balcı, 2001: 107; Altunışık vd., 2004: 124; Baş, 2006: 47; Büyüköztürk vd., 2008: 96) ifade edilmiştir.

Sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerin dil becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade eden çalışmaların (İmer, 1990; Avcıoğlu, 2000; Küçük, 2002; Bostancı, 2003; Taner ve Başal, 2005; Coşkun, 2005; Temur, 2006; Balcı, 2009) çokluğu evrenden alınacak örneklemde sosyoekonomik düzeylerin (SED) dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Araştırmada farklı sosyoekonomik düzeylerin dikkate alınması tabakalı örneklemenin tercih edilmesiyle mümkündür. Arıkan'a (2007: 153)

göre *tabakalı örnekleme*; evrenin alt kümelerine ayrılarak, örneklerin bu gruplar içerisinde basit seçkisiz örnekleme ile seçilmesidir. Bu örneklemede her tabakadan belli bir sayıda örneklem çekilmesi söz konusu tabakaların yeterince temsil edilmesini sağlamakta, dolayısıyla bulguların evreni temsil etme gücünü arttırmaktadır. Bu çerçevede araştırma; alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerdeki (Mamak, Yenimahalle, Çankaya ilçelerindeki) ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen ve araştırma kapsamındaki veri toplama araçlarını eksiksiz dolduran toplam 450 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda okullar ve araştırmaya dâhil edilen öğrenci sayıları yer almaktadır:

Tablo 1: Araştırma Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları

SED	OKUL ADI	SINIF	ÖĞRENCİ SAYISI
Alt	Mamak Şehit Cihan Yıldız İlköğretim Okulu	6	50
		7	50
		8	50
Orta	Yenimahalle Atakent İlköğretim Okulu	6	50
		7	50
		8	50
Üst	Çankaya Gülen Muharrem Pakoğlu İlköğretim Okulu	6	50
		7	50
		8	50
TOPLAM	3		450

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler, Kişisel Bilgi Formu, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazma Tutukluğu Ölçeği ve öğrencilerden alınan kompozisyonlar yoluyla elde edilmiştir.

1. Öğrencilerin sosyoekonomik durumları hakkında bilgi edinmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu (bkz. Ek 1) kullanılmıştır. Bu form oluşturulurken, Bacanlı (2004: 112) tarafından geliştirilen ve sosyoekonomik düzeylerle ilgili değişkenlerin yer aldığı ölçeğe aracından faydalanılmıştır. Sosyoekonomik düzeylerle ilgili olarak; babanın ve annenin öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin ortalama aylık

geliri, babanın ve annenin mesleği gibi değişkenler kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda ayrıca tezin kapsamı doğrultusunda evdeki internet bağlantısı, eve gazete ve dergi alınma sıklığı, okulöncesi eğitim alma ve günlük tutma durumu ile öğrencinin birinci dönem Türkçe dersi karne notu gibi bilgilerin de alınması gerekli görülmüştür.

2. Öğrencilerin yazma kaygıları hakkında bilgi edinmek amacıyla Yazma Kaygısı Ölçeği (bkz. Ek 2) kullanılmıştır. Yazma kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme araçları (öz değerlendirme formları, gözlem formları) arasında geniş örneklemde kullanıma uygun olması (Daly, 1985: 45) ve ilköğretim ikinci kademedede uygulanabilir bulunması (Shaver, 1990: 388) yönüyle Daly ve Miller tarafından 1975 yılında geliştirilmiş olan ölçek kullanılmıştır. Toplam 26 maddeden oluşan ölçek, *tamamen katılıyorum*, *katılıyorum*, *kararsızım*, *katılmıyorum*, *kesinlikle katılmıyorum* şeklinde beşli likert modelinde geliştirilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, ölçek uyarlama süreci ile ilgili yayınların (Savaşır, 1994; Hambleton ve Patsula, 1998; Aksayan ve Gözüm, 2002; Şencan, 2005; Şeker ve Gençdoğan, 2006; Deniz, 2007) öngördüğü şekilde yapılmaya çalışılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma sürecinde öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan John A. Daly'den e-posta yoluyla (bkz. Ek 8) izin alınmıştır. Ölçek, üç alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. En uygun çeviri için, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanı ve lisansüstü eğitimlerini Amerika Birleşik Devletlerinde tamamlamış iki alan uzmanından görüş alınmış ve çeviride gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra bu Türkçe çeviri İngilizceye tercüme edilmiş, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanından ölçeğin orijinal formu ile Türkçeden İngilizceye çevrilen formu karşılaştırmaları istenmiş ve yapılan değerlendirmede iki formun aynı şeyi ifade ettiği sonucuna varılmıştır.

Şeker ve Gençdoğan (2006: 23), Türkçe çeviri süreci tamamlandıktan sonra, dil geçerliğini incelemek için testin her iki dili de çok iyi bilen en az 30 kişilik bir gruba uygulanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu uygulama için hedef kitle ya da buna yakın bir yaş grubunda her iki dili de çok iyi bilen bireyleri bulmak güç olduğundan, uygulama her iki dili de çok iyi bilen üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü

birinci sınıfta öğrenim gören toplam 36 öğrenciye bir hafta arayla ölçeğin orijinal formu ve Türkçe çevirisi uygulanmıştır. Bu uygulama sonunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarına verilen cevapların paralel olup olmadığını belirlemek amacıyla her bir madde için korelasyon analizi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 2: Yazma Kaygısı Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe Formları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Madde No		r	Madde No		r
1.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,666 ,000 36	14	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,681 ,000 36
2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,647 ,000 36	15	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,792 ,000 36
3	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,698 ,000 36	16	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,885 ,000 36
4	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,845 ,000 36	17	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,883 ,000 36
5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,807 ,000 36	18	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,865 ,000 36
6	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,737 ,000 36	19	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,877 ,000 36
7	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,766 ,000 36	20	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,908 ,000 36
8	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,495 ,002 36	21	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,565 ,000 36
9	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,842 ,000 36	22	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,771 ,000 36
10	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,824 ,000 36	23	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,799 ,000 36
11	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,800 ,000 36	24	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,628 ,000 36
12	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,774 ,000 36	25	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,806 ,000 36
13	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,768 ,000 36	26	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,709 ,000 36

p <,01

Tablo 2 incelendiğinde iki form arasında pozitif bir ilişki vardır, bu ilişki istatistiksel açıdan da anlamlıdır. Buna göre iki formun eşdeğer olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Tablo 2’ye göre bazı maddelerin (1, 2, 8, 14, 21 ve 24) orta düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. İlişki düzeyi orta düzeydeki bu maddeler İngiliz Dili Eğitimi uzmanları tarafından çeviri yönüyle tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçeğin 5, 18 ve 21. maddeleri, ilköğretimde Türkçe dersi dışında ayrı bir yazma ya da kompozisyon dersi olmadığı için aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir:

➤ “Yazma dersi almak benim için çok korkutucu bir tecrübedir.” maddesi “Yazma etkinliklerine katılmak benim için çok korkutucu bir tecrübedir.”

➤ “Daha derse girmeden kompozisyon dersinde başarısız olacağımı düşünüyorum.” maddesi “Daha derse girmeden kompozisyon yazmada başarısız olacağımı düşünüyorum.”

➤ “Yazma dersinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum.” maddesi “Yazma etkinliklerinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum.” şeklinde değiştirilmiştir.

Ölçeğin 24. maddesindeki “diğer insanlar kadar” ifadesi “diğer arkadaşlarım kadar” şeklinde değiştirilmiştir.

Ayrıca “Yazdıklarımın değerlendirilmesinden korkmam.” maddesi yapılan faktör analizinde tek başına ayrı bir faktör olarak yer almıştır. Pilot uygulamada bu maddenin ayrı bir tercümesi olarak “Yazdıklarımın değerlendirilmesi konusunda bir endişem yoktur.” şeklindeki kullanımın diğer maddelerle birlikte bir faktör altında yer alması sebebiyle ölçekte bu şekilde kullanılması uygun bulunmuştur. Daha üst öğrenim düzeylerindeki bireyler üzerinde çalışıldığında, maddenin “Yazdıklarımın değerlendirilmesinden korkmam.” şeklinde kullanılması daha uygun olabilir.

Dil geçerliği çalışmasından sonra Yazma Kaygısı Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Etimesgut Sakarya İlköğretim Okulu ve İstiklal İlköğretim Okulunda yapılmıştır. Uygulama, ilköğretim ikinci kademeyi temsil edebileceği düşünülmektedir yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan 164 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin, yazma kaygısını ne derece ölçtüğünün, kısacası ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla ön uygulamadan elde edilen veriler üzerinde

faktör analizi yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2002: 117) göre faktör analizi; aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, verileri az sayıda faktörle açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir.

Yazma Kaygısı Ölçeğinin faktör analizi sonuçlarına geçmeden önce konu ile ilgili literatüre bakmakta fayda vardır. Daly ve Miller (1975), Yazma Kaygısı Ölçeğinin tek bir yapıyı ölçtüğünü ayrıca ölçeğin değerlendirilme, stres ve ürün kaygısı olmak üzere üç bileşenden oluşabileceğini ifade etmiştir. Daha sonraki çalışmalarda ölçeğin kaç bileşen ya da boyuttan oluştuğuyla ilgili farklı bulgular mevcuttur. Burgoon ve Hale (1983: 305), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada ölçeğin; kendilerinin yazma kolaylığı, yazmaktan zevk alma ve ödüllendirme olarak adlandırdıkları üç boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Shaver'ın (1990) 7.sınıftan 10.sınıfa kadar olan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada ölçeğin; *kendi düşüncelerini yazma, yazmaya karşı tepki, değerlendirilmeye karşı tepki* olmak üzere üç boyuttan oluştuğu ifade edilmiştir. (Shaver'ın çalışmasında dört madde herhangi bir faktör altına girmemiştir.). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada (Bline, Lowe, Meixner, Nouri ve Pearce, 2001) ise - ölçeğin boyutlarıyla ilgili iki çalışma da dayanak gösterilerek - ölçeğin iki boyutlu olduğu belirtilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeğinin faktör yapısıyla ilgili bu çalışmalar göstermektedir ki ölçeğin faktör yapısıyla ilgili bulgular yaş ve öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterebilmektedir.

Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılmıştır. Aşağıdaki tabloda KMO ve Bartlett Testi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 3: Yazma Kaygısı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,911
Bartlett Test of	Kay-Kare	3247,510
Sphericity	sd	210
	p	,000

Verilerin faktör analizine uygunluğunda Bartlett testinin anlamlı çıkması ve KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısının ,50'den yüksek olması gerekir (Akgül ve Çevik, 2003: 428). KMO katsayısının ,90'ın üzerinde olması verilerin faktör

analizinde kullanımı için çok uygun olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde KMO değerinin ,911 olduğu görülmektedir. Bartlett testi sonucu ise anlamlıdır.

Veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra faktör analizi iki şekilde yapılmıştır. Bu analizlerin ilkinde ölçeğin iki faktörlü olduğu ön kabulüne dayalı bir analiz yapılmış, ikincisinde ise bazı maddeler çıkarılarak ve öz değerleri 1'in üzerinde olan faktörler alınarak analiz yapılmıştır. İkinci faktör analizinde ortaya çıkan yapının toplam varyansı açıklama yüzdesi % 50'nin üzerinde olduğu için, çalışmada bu analiz sonuçlarının kullanılması uygun görülmüştür.

Üniversite düzeyinde yapılan üç çalışmada (Boozer vd., 1983; Riffe ve Stacks, 1988; Bline vd., 2001) ölçeğin iki faktörlü olduğu ifade edilmiştir. Eğer ölçeğin analizi - Temel Bileşenler Analizi tekniği ve döndürme tekniklerinden Varimax kullanılarak - iki faktörlü olarak yapılacak olursa belirlenen yapı Bline vd.'nin (2001) çalışmasıyla büyük oranda örtüşmektedir. Farklı olarak 1, 11 ve 14. maddeler ikinci faktör yerine birinci faktörde yer almıştır. Birinci faktörde yük değerleri ,354 ilâ ,817 arasında değişen 17, 10, 15, 19, 3, 20, 8, 9, 11, 12, 1, 14 ve 6. maddeler yer almaktadır. İkinci faktörde yük değerleri ,425 ilâ ,718 arasında değişen 22, 18, 21, 24, 23, 26, 4, 5, 16, 13, 25, 7 ve 2. maddeler yer almaktadır. Birinci faktör toplam varyansın % 30,25'ini, ikinci faktör % 8,1'ini, ölçeğin bütünü ise % 38,35'ini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için ,862, ikinci faktör için ,840 olarak bulunmuştur. Bu faktör yapısı kullanıldığı zaman, ölçeğin toplam varyansı temsil oranı düşmektedir.

Yazma Kaygısı Ölçeğinin faktör yapısıyla ilgili çalışmalarda da kullanılan Temel Bileşenler Analizi tekniği, döndürme tekniklerinden varimax kullanılarak ve bazı maddeler (6, 7, 8, 11, 21) çıkarılarak yapılan ikinci faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 53'ünü açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan dört faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Tablo 4'te ölçek maddeleri, bu maddelerin hangi faktör altında toplandığı, maddelerin faktör yük değerleri ve her faktörün toplam varyansı açıklama yüzdeleri yer almaktadır:

Tablo 4: Yazma Kaygısı Ölçeği Faktör Yükleri

Madde No	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
10	,791			
17	,729			
3	,712			
15	,686			
19	,667			
18		,721		
24		,704		
22		,689		
23		,655		
7		,574		
26		,556		
16		,542		
1			,672	
5			,577	
13			,576	
4			,565	
2			,545	
25			,501	
12				,786
20				,746
14				,624
% 53,04	% 32,18	% 9,14	% 6,3	% 5,41

Tablo incelendiğinde, beş maddeden oluşan birinci faktör toplam varyansın % 32,18'ini açıklamakta ve maddelerin yük değerleri ,667 ilâ ,791 arasında değişmektedir. Birinci faktör altında yer alan maddeler incelendiğinde, bu maddelerin daha çok yazmaktan zevk almayla ilgili olduğu görülmüş ve bu faktör *zevk alma* olarak adlandırılmıştır. Ayrıca, 9. madde dışında, bu faktör altında toplanan maddelerin; Shaver'ın (1990) *yazmaya karşı tepki* olarak adlandırdığı boyutla örtüştüğü söylenebilir.

Yedi maddeden oluşan ikinci faktör toplam varyansın % 9,14'ünü açıklamakta ve maddelerin yük değerleri ,542 ilâ ,721 arasında değişmektedir. İkinci faktör altında yer alan maddeler incelendiğinde, bu maddelerin daha çok yazmaya karşı bir ön yargıyı ifade ettiği düşünüldüğü için bu faktör *ön yargı* olarak adlandırılmıştır. Bu faktör altında toplanan maddelerin; Shaver'ın (1990) *kendi düşüncelerini yazma* olarak adlandırdığı boyutla örtüştüğü ifade edilebilir.

Altı maddeden oluşan üçüncü faktör toplam varyansın % 6,3'ünü açıklamakta ve maddelerin yük değerleri ,501 ilâ ,672 arasında değişmektedir. Bu faktör altında yer alan maddeler incelendiğinde, maddelerin yazılı anlatımın değerlendirilmesine

yönelik kaygıyla ilgili olduğu görülmüş ve bu faktör *değerlendirilme kaygısı* olarak adlandırılmıştır. 1 ve 13. maddeler dışında, bu faktör altında toplanan maddelerin; Shaver'ın (1990) *değerlendirilmeye karşı tepki* olarak adlandırdığı boyutla örtüştüğü söylenebilir.

Üç maddeden oluşan dördüncü faktör toplam varyansın % 5.41'ini açıklamakta ve maddelerin yük değerleri ,624 ile ,786 arasında değişmektedir. Bu faktör altında yer alan maddeler incelendiğinde, maddelerin yazılı anlatım çalışmalarının paylaşılmasıyla ilgili olduğu görülmüş, güzel örnek teşkil eden yazıların Türkçe dersinde bir ödül olarak derste okutulduğu da göz önünde bulundurularak bu faktör *yazdıklarını paylaşma* olarak adlandırılmıştır.

Ölçekteki 6, 8, 9, 11, 21. maddeler ise yukarıda ifade edilen dört boyutun dışında yer almıştır. Bu sebeple bu maddeler ölçekten çıkarılarak 21 maddelik bir ölçek elde edilmiş ve araştırmada kullanılmıştır.

Ölçeğin ölçmek istediği özelliği (bu ölçek için yazma kaygısını) ne derece doğru ölçtüğünü, kısacası ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Büyüköztürk vd.'ne (2008: 110) göre bu katsayı maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığının bir ölçüsüdür. Bu katsayı; ,60 ile ,80 arasında olduğunda ölçek oldukça güvenilir, ,80 ile 1,00 arasında olduğunda ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Akgül ve Çevik, 2003: 436). Yapılan analizde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,901 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için ,841, ikinci faktör için ,799, üçüncü faktör için ,689, dördüncü faktör için ,681 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğuna, ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığının da oldukça yüksek olduğuna bir kanıt olarak gösterilebilir.

Daly ve Miller (1975'ten akt. Daly, 1985: 45), orijinal ölçeğin üniversite öğrencileri üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını ,940 olarak hesaplamışlardır. Ölçeğin Türkçe formunun ilköğretim ikinci kademedeki Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının ,901 olarak hesaplanması orijinal ölçekle Türkçe formun güvenilirlik yönüyle de paralel olduğunu göstermektedir denebilir.

3. Öğrencilerin yazma tutuklukları hakkında bilgi edinmek amacıyla Mike Rose (1981) tarafından geliştirilmiş olan Yazma Tutukluğu Ölçeği (bkz. Ek 3) kullanılmıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda bugüne kadar yazma tutukluğuyla ilgili Rose (1981) ve Boice (1990) tarafından geliştirilmiş iki ölçek tespit edilmiştir. Boice (1990) tarafından geliştirilen, yazma kaygısı ve tutukluğunu birlikte ölçmeyi amaçlayan ve toplam 69 maddeden oluşan ölçek, *hiçbir zaman* ile *her zaman* arasında 0'dan 10'a kadar derecelendirme yapılarak düzenlenmiştir. Rose (1981) tarafından geliştirilen ve toplam 24 maddeden oluşan ölçek ise *hemen her zaman*, *sık sık*, *bazen*, *ara sıra*, *hemen hiçbir zaman* şeklinde beşli likert modelindedir. Rose (1981: 1), oluşturduğu ölçeğin 9 maddesinin tutukluğu ölçmek amacıyla kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Yazma kaygısını ölçmek amacıyla ayrı bir ölçme aracı kullanıldığından Rose'un (1981) ölçeğinin tutukluğu ölçen maddeleri kullanılarak öğrencilerin yazma tutukluğu düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin çalışmada kullanılabilmesi için öncelikle Mike Rose'dan e-posta yoluyla (bkz. Ek 9) izin alınmıştır. Ölçek, üç alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. En uygun çeviri için, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanı ve lisansüstü eğitimlerini Amerika Birleşik Devletlerinde tamamlamış iki alan uzmanından görüş alınmış ve çeviride gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra bu Türkçe çeviri İngilizceye tercüme edilmiş, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanından ölçeğin orijinal formu ile Türkçeden İngilizceye çevrilen formu karşılaştırmaları istenmiş ve yapılan değerlendirmede iki formun aynı şeyi ifade ettiği sonucuna varılmıştır. Son aşama olarak Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü birinci sınıfta öğrenim gören toplam 34 öğrenciye bir hafta arayla ölçeğin orijinal formu ve Türkçe çevirisi uygulanmıştır. Bu uygulama sonunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarına verilen cevapların paralel olup olmadığını belirlemek amacıyla her madde için korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 5'te ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 5: Yazma Tutukluğu Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe Formları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Madde No		r	Madde No		r
4	Pearson Correlation Sig, (2-tailed) N	,702 ,000 34	16	Pearson Correlation Sig, (2-tailed) N	,800 ,000 34
7	Pearson Correlation Sig, (2-tailed) N	,851 ,000 34	17	Pearson Correlation Sig, (2-tailed) N	,859 ,000 34
9	Pearson Correlation Sig, (2-tailed) N	,738 ,000 34	22	Pearson Correlation Sig, (2-tailed) N	,763 ,000 34
12	Pearson Correlation Sig, (2-tailed) N	,769 ,000 34	24	Pearson Correlation Sig, (2-tailed) N	,822 ,000 34
14	Pearson Correlation Sig, (2-tailed) N	,298 ,000 34			

p <,01

Tablo incelendiğinde iki form arasında 14. madde hariç tutulursa yüksek ve pozitif bir ilişki vardır, bu ilişki istatistiksel açıdan da anlamlıdır. Ancak Tablo 2’ye göre 14. maddenin düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. İlişki düzeyi düşük çıkan bu madde İngiliz Dili Eğitimi uzmanları tarafından çeviri yönüyle tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltme yapılmıştır.

Dil geçerliliği çalışması yapılırken ölçeğin orijinalindeki 9. ve 12. maddelerinde değişikliklerin gerekli olduğu görülmüştür. Buna göre:

“Bir kompozisyon ödevini yazarken bir saat ya da daha fazla takılıp kaldığım yerler vardır.” maddesi “Bir kompozisyon ödevini yazarken uzun süre takılıp kaldığım yerler vardır.”

“Bazen yazımın ilk paragrafını yazmak iki saatten fazla zamanımı alır.” maddesi “Yazımın ilk paragrafını yazmak çok fazla zamanımı alır.” şeklinde değiştirilmiştir.

Ayrıca, bütün yazma çalışmalarında tutukluk olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla ölçeğe “Yazı yazarken uzun süre takılıp kaldığım yerler vardır.” maddesi eklenmiştir.

Dil geçerliliği çalışmasından sonra Yazma Tutukluğu Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Etimesgut Sakarya İlköğretim Okulu ve İstiklal İlköğretim Okulunda yapılmıştır. Uygulama, ilköğretim ikinci kademeyi temsil edebileceği

düşünülmektedir. yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan 164 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla ön uygulamadan elde edilen veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla yapılan KMO ve Bartlett Testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 6: Yazma Tutukluğu Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,868
Bartlett Test of Sphericity	Kay-Kare	1412,950
	sd	45
	p	,000

Tablo incelendiğinde KMO değerinin ,868 olduğu görülmektedir. Akgül ve Çevik (2003: 428) ,80 ile ,89 arasındaki değerlerin faktör analizi için çok iyi düzeydeki değerler olduğunu ifade etmişlerdir. Bartlett testi sonucu da anlamlıdır.

Veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, Temel Bileşenler Analizi tekniği ve döndürme tekniklerinden varimax kullanılarak yapılan faktör analizi sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 7: Yazma Tutukluğu Ölçeği Faktör Yükleri

Madde No	Faktör
3	,780
10	,764
1	,696
8	,690
4	,671
5	,658
7	,643
2	,595
6	,526
9	,426
	% 42,59

Büyüköztürk (2002: 119) tek faktörlü ölçeklerde, açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmiştir. Tablo incelendiğinde toplam varyansın % 42,59'unu açıklayan ve yük değerleri ,426 ilâ ,780 arasında değişen maddelerin yer aldığı tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,842

olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelerin alfa değeri ,814 ilâ ,847 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğuna kanıt olarak gösterilebilir.

4. Öğrencilerin yazılı anlatımdaki başarılarının belirlenmesi amacıyla kendilerine verilen konulardan (bkz. Ek 6) biri hakkında kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin o zamana kadar edindikleri yazma becerilerini rahatlıkla yansıtabilmeleri ve verilen konudan kaynaklanan bir yazma tutukluğu yaşamamaları için onlara 7 ayrı konu verilmiş ve verilen konular hakkında neler yazılabileceğiyle ilgili kısa açıklamalar yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

1. Kişisel Bilgi Formu, Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Tutukluğu Ölçeğinden elde edilen veriler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına (SPSS 11.5) girilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu yoluyla alınan; cinsiyet, anne ve babanın öğrenim düzeyleri ve mesleği, ailenin ortalama aylık geliri, evde internet bağlantısı olup olmadığı, eve gazete ve dergi alınma sıklığı ve öğrencinin Türkçe dersi karne notu gibi bilgiler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına (SPSS 11.5) girilmiştir. Elde edilen veriler tanımlayıcı istatistiklerden *çapraz tablolar* ile frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak incelenmiştir.

2. Yazma Kaygısı Ölçeği'yle elde edilen veriler bilgisayara girilirken; olumlu olan (1, 4, 5, 7, 8, 13, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26) maddeler puanlanırken “tamamen katılıyorum” ifadesi 1 puan, “katılıyorum” 2, “kararsızım” 3, “katılmıyorum” 4 ve “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi 5 puan; olumsuz (2, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 23) maddelerde ise bu puanlamanın tersi bir puanlama yapılarak “tamamen katılıyorum” ifadesi 5 puan, “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi 1 puan şeklinde puanlandırılmıştır. Bu puanlama sonucunda en düşük puan alan, yazma kaygısı en yüksek olan birey 26 puan; en yüksek puan alan, yazma kaygısı en düşük olan birey de 130 puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma kaygısının arttığı, yükseldikçe azaldığı söylenebilir.

3. Yazma Tutukluğu Ölçeği'yle elde edilen veriler bilgisayara girilirken; “hemen her zaman” ifadesi 1 puan, “sık sık” 2, “bazen” 3, “ara sıra” 4 ve “hemen hiçbir zaman” ifadesi 5 puan şeklinde puanlanmıştır. Bu puanlama sonucunda en düşük puan alan, yazma tutukluğunu en sık yaşayan birey 10 puan; en yüksek puan alan, yazma tutukluğu en az yaşayan birey de 50 puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma tutukluğunun arttığı, yükseldikçe azaldığı söylenebilir.

4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının değerlendirilmesi amacıyla; öğrencilerin Ek 5'te yer alan konulardan biri hakkında yazdıkları kompozisyonları, iki Türkçe öğretmeni ve bir alan uzmanı olmak üzere toplam üç değerlendirmeci tarafından, Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu (bkz. Ek 4) kullanılarak puanlanmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi 6-8.Sınıflar Öğretim Programı'nda (2006) yer alan *Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu*, ilköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını standart bir şekilde değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımları bu değerlendirme formuyla biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama başlıkları altında değerlendirilmektedir.

Kompozisyonlar puanlanırken, her değerlendirmeci kompozisyon kâğıtlarını *biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama* yönünden puanlamış ve bu üç puanın toplamı kompozisyonun puanını oluşturmuştur. Her kompozisyon için üç değerlendirmeci tarafından verilen puanların ortalaması da o kompozisyonun araştırmada kullanılacak olan puanını meydana getirmiştir. Kompozisyonların değerlendirilmesinde kullanılan formun güvenilirliğini belirlemek amacıyla değerlendirmecilerin verdikleri puanlar üzerinde Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Buna göre birinci değerlendirmeci ile ikinci değerlendirmeci arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,679$, birinci değerlendirmeci ile üçüncü arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,691$ ve ikinci değerlendirmeci ile üçüncü değerlendirmeci arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,652$ bulunmuştur. Buna göre değerlendirmecilerin verdikleri puanlar arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Her kompozisyon için belirlenen bu puan, istatistiksel işlemlerden Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis Testi için daha kullanılabilir olması amacıyla karne notu şeklinde nota dönüştürülmüştür. Puanlar; puanı 1-44 arasında olanların notu 1, 45-54 arasında olanların 2, 55-69 arasında olanların 3, 70-84 arasında olanların 4 ve 85-100 arasında olanların da notu 5 olacak şekilde nota dönüştürülmüştür.

Ayrıca ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazdıkları kompozisyonlarından aldıkları *biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama* puanları, puan aralığının düşük olması sebebiyle öğrencilerin Yazma Kaygısı ve Yazma Tutukluğu ölçeklerinden elde edilen toplam puanlarıyla korelasyon analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

5. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının tutarlılık açısından değerlendirilmesi amacıyla *Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı* (bkz. Ek 5) kullanılmıştır. Bu puanlama anahtarı (rubrik), Bamberg (1984) tarafından, 13 ilâ 17 yaşları arasındaki öğrencilerin yazılı anlatımlarını “metin tutarlılığı” yönüyle geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı’nın çalışmada kullanılabilmesi için öncelikle Betty Bamberg’den e-posta yoluyla (bkz. Ek 10) izin alınmıştır. Puanlama anahtarı, iki alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. En uygun çeviri için, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanı ve lisansüstü eğitimini Amerika Birleşik Devletlerinde tamamlamış bir alan uzmanından görüş alınmış ve çeviride gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmelerle birlikte puanlama anahtarı kullanılabilir hâle gelmiştir.

Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı’nda yazılı anlatımlara 0 ilâ 4 arasında bir puan verilmektedir. Buna göre *tamamen tutarlı* olan bir kompozisyon 4 puan, *kısmen tutarlı* 3 puan, *tutarsız* 2 puan, belli bir planı ve konusu olmayan ve tam olarak anlaşılmayan kompozisyonlar 1 puan ve puan dahi verilemeyecek düzeyde olan ya da öğrencinin yazmak istemediğini belirttiği yazılar da 0 puan almaktadır. Bu araştırmaya öğrenciler gönüllü olarak katıldıkları, katılmak istemeyen öğrencilerden kompozisyon yazmaları istenmediği için kompozisyonlara 1 ilâ 4 puan arasında bir

puan verilmiştir. Metin tutarlılığı incelenirken, puanlama anahtarında belirtilen dil bilgisi yanlışları, “anlatım bozukluğu” başlığı altında değerlendirilmiştir. Çelik’in (2008: 223) de belirttiği gibi yazılı anlatımlarda görülen anlatım bozukluklarının önemli bir sebebi dil bilgisi kurallarına uyulmamasıdır. Dil bilgisi kurallarına uyulmamasının yanında anlatımla ilgili yapılan diğer hatalar da (uyumsuzluk, sıra yanlışlığı, aykırı kelime kullanımı, tekrar sıklığı, eksiklik, fazlalık, muğlâk ifadeler, vb.) okuma ve anlamayı etkilediği için *Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı* kullanılırken dil bilgisi yanlışlarıyla birlikte bir bütün olarak “anlatım bozukluğu”nun okuma ve anlamayı etkileme düzeyi dikkate alınmalıdır.

Metin tutarlılığı açısından değerlendirme yapılırken, her kompozisyon bir alan uzmanı ve bir de Türkçe öğretmeni tarafından *Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı* kullanılarak puanlanmıştır. Bu iki değerlendirmecinin verdiği puanların ortalaması o kompozisyonun “tutarlılık puanı”nı oluşturmuştur. Değerlendirmede kullanılan puanlama anahtarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla değerlendirmecilerin verdikleri puanlar üzerinde Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Buna göre birinci değerlendirmeci ile ikinci değerlendirmeci arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,739$ olarak bulunmuştur. Buna göre değerlendirmecilerin verdikleri puanlar arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

6. Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazma Tutukluğu Ölçeği ve öğrencilerin kompozisyonlardan aldıkları not:

- Cinsiyet, evde internet kullanımı, okulöncesi eğitim alma ve günlük tutma durumuna göre analiz edilirken T-testi veya Mann Whitney U Testi,
- Sınıf düzeyi, Türkçe dersi karne notu, öğrencinin bulunduğu sosyoekonomik çevre, anne ve babanın öğrenim düzeyi, anne ve babanın mesleği, ailenin gelir durumu, eve gazete ve dergi alınma sıklığına göre analiz edilirken ise Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ya da Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

7. Yazma Kaygısı Ölçeği ile Yazma Tutukluğu Ölçeği’nden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki (SPSS 11.5 programı yoluyla) Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

8. Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Tutukluğu Ölçeği ile öğrencilerin yazılı anlatımları ve metin tutarlılığından aldıkları puanların arasındaki ilişki de (SPSS 11.5 programı yoluyla) Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde önce araştırmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik çevreye göre demografik bilgilerine yer verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin Yazma Kaygısı ve Yazma Tutukluğu düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, Türkçe dersi karne notuna, yazılı anlatım başarısına, yazılı anlatımın tutarlılık düzeyine, sosyoekonomik düzeye, anne ve babanın öğrenim düzeyine ve mesleğine, ailenin gelir durumuna, evde internet kullanımına, eve gazete ve dergi alınma sıklığına, okulöncesi eğitim alıp almama ve günlük tutma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

3.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin demografik özellikleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular “Kişisel Bilgi Formu” yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, frekans (f) ve yüzde (%) şeklinde tablolastırılarak açıklanmıştır.

Bu çalışma; 2008-2009 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde farklı sosyoekonomik çevrelerde yer alan Mamak Şehit Cihan Yıldız, Yenimahalle Atakent ve Çankaya Gülen Muharrem Pakoğlu ilköğretim okullarında öğrenim gören toplam 450 ilköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8.sınıf) öğrencisinden veri toplanarak yapılmıştır.

Araştırmada;

- Üzerinde çalışma yapılan örneklemin çeşitli özellikleri hakkında bilgi vermek amacıyla,
- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, farklı sosyoekonomik çevrelerden seçilmesi sebebiyle,
- Araştırma çerçevesinde, sosyoekonomik düzeyin önemli bir değişken olduğu düşüncesiyle,
- Seçilen çevrenin o sosyoekonomik düzeyi temsil edebilir olduğunu delillendirmek amacıyla demografik özelliklerle ilgili bulgular sosyoekonomik düzeye göre sunulmuştur.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyoekonomik çevreye göre cinsiyet dağılımları yer almaktadır.

Tablo 8: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyoekonomik Çevreye Göre Cinsiyet Dağılımı

			SEÇ			TOPLAM
			Alt	Orta	Üst	
Cinsiyet	Kız	N	88	75	71	234
		%	58,7	50	47,3	52
	Erkek	N	62	75	79	216
		%	41,3	50	52,7	48
Toplam		N	150	150	150	450
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencileri içerisinde alt sosyoekonomik çevrede kızların çoğunlukta olduğu, orta sosyoekonomik çevreden eşit sayıda kız ve erkek öğrencinin bulunduğu, üst sosyoekonomik çevrede erkeklerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Toplamda ise aralarında çok fazla fark olmamakla birlikte araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencileri içerisinde kızlar daha fazladır.

Aşağıdaki tabloda sosyoekonomik çevreye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyi gösterilmektedir:

Tablo 9: Öğrenci Annelerinin Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğrenim Düzeyleri

			SEÇ			TOPLAM
			Alt	Orta	Üst	
Annenin Öğrenim Düzeyi	Herhangi bir okul mezunu değil.	N	15	2	0	17
		%	10	1,3	0	3,8
	İlkokul mezunu.	N	86	33	7	126
		%	57,3	22	4,7	28
	Ortaokul mezunu.	N	32	17	6	55
		%	21,3	11,3	4	12,2
	Lise mezunu.	N	15	68	39	122
		%	10	45,3	26	27,1
	Üniversite mezunu.	N	2	26	68	96
		%	1,3	17,3	45,3	21,3
	Lisansüstü eğitim almış.	N	0	4	30	34
		%	0	2,7	20	7,6
Toplam		N	150	150	150	450
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

Tablo 9 incelendiğinde sosyoekonomik gelişmişlik düzeyinin annenin öğrenim düzeyiyle dikkate değer bir şekilde ilgili olduğu söylenebilir. Tabloya göre üniversite mezunu olan veya lisansüstü eğitim almış annelerin büyük oranda üst sosyoekonomik çevrede bulunduğu görülmektedir. Bu çevrede ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin oranı oldukça düşüktür. Orta sosyoekonomik çevredeki annelerin büyük çoğunluğu lise mezunudur. Bu çevredeki annelerin önemli bir kısmının ilkökul mezunu olduğu ancak üniversite mezunu olan annelerin sayısının da az olmadığı söylenebilir. Alt sosyoekonomik çevredeki annelerin büyük çoğunluğu ilkökul mezunudur. Bu çevrede lise mezunu annelerin sayısı dikkate değer derecede azken sadece iki anne üniversite mezunudur. Bütün olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin büyük oranda ilkökul veya lise mezunu olduğu, üniversite mezunu veya lisansüstü eğitim almış annelerin sayısının da az olmadığı söylenebilir.

Sosyoekonomik çevreye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 10: Öğrenci Babalarının Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğrenim Düzeyleri

			SEÇ			TOPLAM
			Alt	Orta	Üst	
Babanın Öğrenim Düzeyi	Herhangi bir okul mezunu değil.	N	2	0	0	2
		%	1,3	0	0	0,4
	İlkokul mezunu.	N	62	8	4	74
		%	41,3	5,3	2,7	16,4
	Ortaokul mezunu.	N	47	23	5	75
		%	31,3	15,3	3,3	16,7
	Lise mezunu.	N	32	58	29	119
		%	21,3	38,7	19,3	26,4
	Üniversite mezunu.	N	7	50	67	124
		%	4,7	33,3	44,7	27,6
	Lisansüstü eğitim almış.	N	0	11	45	56
		%	0	7,3	30	12,4
	Toplam	N	150	150	150	450
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

Tablo 10 incelendiğinde sosyoekonomik gelişmişlik düzeyinin babanın öğrenim düzeyiyle de dikkate bir şekilde ilgili olduğu görülmektedir. Tabloya göre üniversite mezunu olan veya lisansüstü eğitim almış babaların büyük oranda üst sosyoekonomik çevrede bulunduğu söylenebilir. Bu çevrede ilkökul ve ortaokul mezunu babaların oranı oldukça düşükken üniversite mezunu ya da lisansüstü eğitim almış babaların oranı oldukça yüksektir. Orta sosyoekonomik çevredeki babaların büyük çoğunluğu lise veya üniversite mezunudur. Bu çevredeki babaların bir kısmının lisansüstü eğitim almış olduğu görülmektedir. Alt sosyoekonomik çevredeki babaların büyük çoğunluğu ilkökul veya ortaokul mezunudur. Bu çevrede lise mezunu babaların sayısı az olmamakla birlikte üniversite mezunu baba sayısı oldukça azdır. Bütün olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının % 12,4'ünün lisansüstü eğitim aldığı, babaların yarısından fazlasının lise veya üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Babaların yaklaşık % 33'ü ilkökul ya da ortaokul mezunudur. Örgün eğitimden geçmeyen baba sayısı ise oldukça düşüktür.

Anne ve babaların öğrenim düzeylerine bakıldığında babaların öğrenim düzeyinin annelere göre biraz daha yüksek olduğu, üniversite mezunu ya da lisansüstü eğitim almış babaların sayısının annelere oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Sosyoekonomik çevreye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin meslekleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 11: Öğrenci Annelerinin Sosyoekonomik Çevreye Göre Meslekleri

			SEÇ			TOPLAM
			Alt	Orta	Üst	
Anne Mesleği	Ev Hanımı	N	131	102	56	289
		%	87,3	68	37,3	64,2
	İşçi	N	7	3	1	11
		%	4,7	2	0,7	2,4
	Memur	N	3	32	76	111
		%	2	21,3	50,7	24,7
	Esnaf/Tüccar	N	3	6	2	11
		%	2	4	1,3	2,4
	Serbest Meslek	N	6	7	15	28
		%	4	4,7	10	6,2
Toplam		N	150	150	150	450
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

Tablo 11'e bakıldığında alt sosyoekonomik çevredeki annelerin öğrenim düzeylerine paralel olarak büyük çoğunluğunun ev hanımı olduğu görülmektedir. Orta sosyoekonomik çevredeki annelerin de büyük çoğunluğu ev hanımı olmakla beraber, memur olan anne sayısı az değildir. Üst sosyoekonomik çevredeki annelerin yarısının memur olduğu görülmektedir. Bu çevrede de ev hanımı olan anne sayısı az değildir. Bütün olarak bakıldığında araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrenci annelerinin büyük oranda ev hanımı olduğu, memur annelerin sayısının da az olmadığı söylenebilir.

Sosyoekonomik çevreye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının meslekleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 12: Öğrenci Babalarının Sosyoekonomik Çevreye Göre Meslekleri

			SEÇ			TOPLAM
			Alt	Orta	Üst	
Baba Mesleği	İşçi	N	40	7	4	51
		%	26,7	4,7	2,7	11,3
	Çiftçi	N	2	0	0	2
		%	1,3	0	0	0,4
	Memur	N	33	80	90	203
		%	22	53,3	60	45,1
	Esnaf/Tüccar	N	31	19	14	64
		%	20,7	12,7	9,3	14,2
	Serbest Meslek	N	44	44	42	130
		%	29,3	29,3	28	28,9
Toplam		N	150	150	150	450
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

Tablo incelendiğinde alt sosyoekonomik çevredeki babaların % 22'sinin memur, diğerlerinin serbest meslek sahibi, işçi veya esnaf olduğu görülmektedir. Orta sosyoekonomik çevredeki babaların büyük çoğunluğu memur olmakla beraber, önemli bir kısmı da serbest meslek sahibidir. Üst sosyoekonomik çevredeki babaların % 60'ı memur, önemli bir kısmı da serbest meslek sahibidir. Bütün olarak

bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının büyük oranda memur olduğu, serbest meslek sahibi olanların sayısının da az olmadığı söylenebilir.

Aşağıdaki tabloda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyi ile ilgili bulgular yer almaktadır:

Tablo 13: Sosyoekonomik Çevreye Göre Ailelerin Gelir Düzeyleri

			SEÇ			TOPLAM	
			Alt	Orta	Üst		
Ailenin Gelir Düzeyi	500'den az	N	31	0	1	32	
		%	20,7	0	0,7	7,1	
	501-1000	N	76	25	2	103	
		%	50,7	16,7	1,3	22,9	
	1001-1500	N	38	29	14	81	
		%	25,3	19,3	9,3	18	
	1501-2000	N	3	39	0	42	
		%	2	26	0	9,3	
	2001-2500	N	2	26	12	40	
		%	1,3	17,3	8	8,9	
	2501-3000	N	0	16	28	44	
		%	0	10,7	18,9	9,8	
	3001-3500	N	0	5	16	21	
		%	0	3,3	10,7	4,7	
	3501-4000	N	0	8	25	33	
		%	0	5,3	16,7	7,3	
	4001-4500	N	0	1	15	16	
		%	0	0,7	10	3,6	
	4501-5000	N	0	1	16	17	
		%	0	0,7	10,7	3,8	
	5001 TL üstü	N	0	0	21	21	
		%	0	0	14	4,7	
Toplam			N	150	150	150	450
			%	33,3	33,3	33,3	100,0

Tablo incelendiğinde alt sosyoekonomik çevredeki ailelerin yarısının aylık gelirinin 501 ilâ 1000 TL arasında olduğu görülmektedir. Bu çevredeki ailelerin

yaklaşık % 97'sinin aylık gelirleri 1500 TL'den düşüktür. Orta sosyoekonomik çevredeki ailelerin % 36'sı aylık 500 ilâ 1500 TL arasında ve % 54'ü de aylık 1501 ilâ 3000 TL arasında gelire sahiptir. Bu çevrede aylık 3000 TL üzeri gelire sahip aile sayısı azdır. Üst sosyoekonomik çevredeki ailelerin % 37,6'sı aylık 2000 ilâ 3500 TL arasında ve % 51,4'ü aylık 3500 TL üstü gelire sahiptir. Bu verilerden hareketle ailelerin gelir düzeyinin içinde bulundukları sosyoekonomik çevreyi yansıttığı söylenebilir. Orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde neredeyse bütün gelir gruplarından aileler bulunmasına karşılık alt sosyoekonomik çevrede aylık geliri 2500 TL üstü aile bulunmayışı dikkat çekicidir.

Bütün olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin % 30'u aylık 1000 TL'den az kazanmaktadır. Ailelerin % 27,3'ünün aylık 1001 ilâ 2000 TL, % 18,1'inin aylık 2001 ilâ 3000 TL arası gelirinin olduğu ve % 24,1'inin de aylık 3001 TL üzerinde geliri olduğu söylenebilir.

Aşağıdaki tabloda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin evlerinde internete erişebilme durumlarıyla ilgili bulgular yer almaktadır:

Tablo 14: Sosyoekonomik Çevreye Göre Evde İnternet Bağlantısı Olma Durumu

			SEÇ			TOPLAM
			Alt	Orta	Üst	
İnternet Bağlantısı	Var	N	64	118	138	320
		%	42,7	78,7	92	71,1
	Yok	N	86	32	12	130
		%	57,3	21,3	8	28,9
Toplam		N	150	150	150	450
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

Tabloya bakıldığında alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin çoğunun evinde internet bağlantısının olmadığı görülmektedir. Bu çevrede evinde internet bağlantısı olanların sayısı da (yaklaşık % 43) az değildir. Orta sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin çoğunun evinde internet bağlantısının olduğu söylenebilir. Üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin oldukça az bir kısmının (% 8) evinde internet bağlantısının olmadığı görülmektedir. Bütün olarak bakıldığında araştırmaya katılan

öğrencilerin çoğunun evinde internet bağlantısının olduğu, evinde interneti olmayan öğrencilerin oranının yaklaşık % 29 olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 15 ve Tablo 16’da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin evlerine gazete ve dergi alınma sıklığı ilgili bulgular yer almaktadır:

Tablo 15: Sosyoekonomik Çevreye Göre Eve Gazete Alınma Durumu

			SEÇ			TOPLAM
			Alt	Orta	Üst	
Gazete Alınma Durumu	Hiç alınmaz.	N	18	6	5	29
		%	12	4	3,3	6,4
	Arada bir alınır.	N	78	58	31	167
		%	52	38,7	20,7	37,1
	Çoğunlukla alınır.	N	42	59	78	179
		%	28	39,3	52	39,8
	Her gün alınır.	N	12	27	36	75
		%	8	18	24	16,7
	Toplam	N	150	150	150	450
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

Tablo incelendiğinde alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin % 36’sının evine sıklıkla gazete alındığı görülmektedir. Orta sosyoekonomik çevrede evine sıklıkla gazete giren öğrencilerin oranı % 57,3’tür. Üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin % 76’sının evine sıklıkla gazete girmektedir. Bütün olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının evine sıklıkla gazete alındığı söylenebilir.

Tablo 16: Sosyoekonomik Çevreye Göre Eve Dergi Alınma Durumu

			SEÇ			TOPLAM
			Alt	Orta	Üst	
Dergi Alınma Durumu	Hiç alınmaz.	N	70	36	10	116
		%	46,7	24	6,7	25,8
	Arada bir alınır.	N	60	66	69	195
		%	40	44	46	43,3
	Çoğunlukla alınır.	N	14	34	51	99
		%	9,3	22,7	34	22
	Aboneyiz.	N	6	14	20	40
		%	4	9,3	13,3	8,9
Toplam		N	150	150	150	450
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

Yukarıdaki tabloya bakıldığında alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin yaklaşık % 47'sinin evine dergi girmediği görülmektedir. Orta sosyoekonomik çevrede evine sıklıkla dergi alınan öğrencilerin oranı % 33'tür. Üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin % 47'sinin evine sıklıkla dergi girmektedir. Bütün olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık % 31'inin evine sıklıkla dergi girmekte, önemli bir kısmının evine ise dergi girmemektedir.

Aşağıdaki tabloda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okulöncesi eğitim alma durumlarıyla ilgili bulgular yer almaktadır:

Tablo 17: Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alma Durumu

			SEÇ			TOPLAM
			Alt	Orta	Üst	
Okulöncesi Eğitim	Evet	N	27	89	137	253
		%	18	59,3	92,3	56,2
	Hayır	N	123	61	13	197
		%	82	40,7	8,7	43,8
Toplam		N	150	150	150	450
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin okulöncesi eğitim alma durumunda sosyoekonomik farklılığın etkili olduğu söylenebilir. Alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 82) bu eğitimden mahrum kaldıkları

görülmektedir. Orta sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin çoğunun okulöncesi eğitimi aldığı ancak bu çevredeki öğrencilerin önemli bir kısmının (% 40) da bu okulöncesi eğitimi almadığı anlaşılmaktadır. Üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin % 92,3'ünün okulöncesi eğitimi aldığı yalnızca % 8,7'sinin okulöncesi eğitimi almadığı görülmektedir. Bütün olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun okulöncesi eğitimi aldığı ancak öğrencilerin önemli bir kısmının da bu eğitimden mahrum kaldığı görülmektedir.

Buraya kadar ifade edilen - sosyoekonomik çevreye göre - öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, seçilen sosyoekonomik çevrenin o sosyoekonomik düzeyi temsil edebilir olduğuyla ilgili güçlü kanıtların sağlandığı ifade edilebilir. Gerek anne ve babanın öğrenim, meslek ve gelir durumu; gerek evde internete bağlı olma durumu ve eve gazete-dergi alınma sıklığı; gerekse öğrencilerin okulöncesi eğitimi alma durumuna bakıldığında ilgili sosyoekonomik düzeyin göstergesi olan bulgulara ulaşıldığı ve bu araştırma için sosyoekonomik çevre ile sosyoekonomik düzey ifadeleri arasında bir farklılık bulunmadığını söylemek mümkündür.

Aşağıdaki tabloda farklı sosyoekonomik düzeylerdeki öğrencilerin günlük tutma durumlarıyla ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 18: Sosyoekonomik Çevreye Göre Öğrencinin Günlük Tutma Durumu

			SEÇ			TOPLAM
			Alt	Orta	Üst	
Günlük Tutma	Evet	N	49	39	34	122
		%	32,7	26	22,7	27,1
	Hayır	N	101	111	116	328
		%	67,3	74	77,3	72,9
Toplam		N	150	150	150	450
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin günlük tutma durumlarında sosyoekonomik farklılığa bağlı olarak alt sosyoekonomik çevreden üste doğru gidildikçe günlük tutma oranının azaldığı görülmektedir. Alt sosyoekonomik

düzeydeki öğrencilerin yaklaşık % 33'ü günlük tutarken, bu oranın orta sosyoekonomik düzeyde % 26'ya ve üst sosyoekonomik düzeyde yaklaşık % 23'e düştüğü söylenebilir. Bütün olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun (yaklaşık % 73) günlük tutmadığı, günlük tutan öğrencilerin oranının ise % 27,1 olduğu ifade edilebilir.

3.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarına İlişkin Bulgular

Daha önce, çalışmanın Verilerin Analizi kısmında (bkz. s.44) açıklandığı üzere, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının belirlenebilmesi amacıyla öğrencilere kompozisyon yazdırılmış ve bu kompozisyonlar iki Türkçe öğretmeni ve bir alan uzmanı tarafından, Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu (bkz. Ek 4) kullanılarak puanlanmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi 6-8.Sınıflar Öğretim Programı'nda (2006) yer alan *Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu*, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarını *biçim*, *dil ve anlatım*, *yazım ve noktalama* başlıkları altında standart bir şekilde değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiştir.

Biçim, 10 puan üzerinden değerlendirilmiş ve yazılı anlatımda biçimle ilgili şu özellikler aranmıştır:

- Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.
- Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.

Dil ve anlatım, 80 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kompozisyonlarında aranan dil ve anlatımla ilgili özellikler şunlardır:

- Başlık konuyla ilgilidir.
- Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.
- Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.
- Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.
- Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.
- Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.

- Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.
- Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.
- Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.
- Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.
- Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.
- Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve kaynaklardan yeterince yararlanılmıştır.
- Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.

Yazım ve noktalama, 10 puan üzerinden değerlendirilmiş ve yazılı anlatımda yazım ve noktalamayla ilgili şu özellikler aranmıştır:

- Yazıda, yazım kurallarına uyulmuştur.
- Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.

Yukarıdaki değerlendirme formu kullanılarak puanlandırılmış kompozisyonların en yüksek puan alanlarından bir örnek aşağıya alınmıştır:

Örnek Kompozisyon:

Örnek Kompozisyon

Simdi ben başına gelen bir olayı anlatacağım. Bir
dağın günündü. Dağın gününün uğuru olsa gerek.
Bizim sitemizde mac yapıyorduk. Ama mac yaptığımızdan
çok dardı. Oyuna gireceğimize bir sahne yaptı. Sitemizde. Bu
yüzden. Sitemizden. İzin alıp. Karşılaştığımız. Futbol sahasına
gittik. O da. Sahneye. Her taraftaki. Basketbol sahası. Be-
yazı. Geniş. Oron. Sıdip. Mac yaptık. Macta. Muratlar. ve
benim. Tokim. Bu mac. Muratlar. Kazandı. Ama
Murat. Kötü. Oyuna. Ben de. Ben. Artık. Kötü. Oyuna.

olmakla birlikte metnin dil ve anlatım açısından çok problemli olduğu görülmektedir. Metnin yazım ve noktalama yönüyle de eksikleri çok fazladır.

Bu metin değerlendirmeciler tarafından şu şekilde puanlandırılmıştır: 1.Değerlendirmeci biçim ile yazım ve noktalamaya 0 puan, dil ve anlatıma 15 puan; 2.değerlendirmeci biçim ile yazım ve noktalamaya 1'er puan, dil ve anlatıma 10 puan; 3.değerlendirmeci ise biçim ile yazım ve noktalamaya 3'er puan, dil ve anlatıma 20 puan vermiştir. Bu metnin, üç değerlendirmecinin verdikleri puanların ortalaması alınarak elde edilen *biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama puanları ve toplam puanı* şu şekildedir: Metin; biçimden 1 puan, dil ve anlatımdan 15 puan, yazım ve noktalamadan 1 puan ve toplamda 17 puan almıştır.

İstatistiksel işlemlerden için daha kullanılabilir olması amacıyla, öğrencilerin yazılı anlatımlarından aldıkları puanlar; puanı 1-44 arasında olanların notu 1, 45-54 arasında olanların 2, 55-69 arasında olanların 3, 70-84 arasında olanların 4 ve 85-100 arasında olanların da notu 5 olacak şekilde nota dönüştürülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin nota dönüştürülmüş olan yazılı anlatım başarıları; cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersi karne notu, yazılı anlatımın tutarlılık düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne ve babanın öğrenim düzeyi, anne ve babanın mesleği, ailenin gelir durumu, evde internet kullanımı, eve gazete ve dergi alınma sıklığı, okulöncesi eğitim alma ve günlük tutma durumu gibi değişkenler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=0,11$, $p > 0,05$) öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının cinsiyete göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır:

Tablo 19: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kız	234	3,33	1,11	448	6,335	,000
Erkek	216	2,68	1,08			

$p < ,05$

Tablo incelendiğinde kızların ($\bar{X}=3,33$) yazılı anlatım başarısının erkeklere ($\bar{X}=2,68$) göre daha yüksek olduğu, kızlarla erkekler arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı bulunduğu belirlenmiştir ($t_{(448)}=6,34$, $p < ,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=0,011$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının sınıf düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için yapılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 20: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
6. Sınıf	150	188,66	2	54,299	,000	6-8, 7-8.
7. Sınıf	150	201,19				
8. Sınıf	150	286,65				

$p < ,05$

Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=8,919$, $p<0,05$). Grupların “sıra ortalamaları” dikkate alındığında; beklendiği üzere, yazılı anlatım başarısı en yüksek olan öğrencilerin 8.sınıf öğrencileri olduğu, bunu 7. ve 6.sınıf öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Kruskal

Wallis Testi sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre 6.sınıf ile 7.sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p=,298$) belirlenmiş, anlamlı farkın 6. sınıf ile 8.sınıf ($p=,000$) ve 7. sınıf ile 8.sınıf arasında olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=2,671$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının Türkçe dersi karne notuna göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için yapılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 21: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Türkçe Dersi Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1	13	55,46	4	100,258	,000	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5.
2	30	115,27				
3	108	182,42				
4	188	234,77				
5	110	300,07				

$p < ,05$

Tabloda görülen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=100,258$, $p < 0,05$). Grupların “sıra ortalamaları” dikkate alındığında; beklendiği üzere, yazılı anlatım başarıları en yüksek olan öğrencilerin Türkçe Dersi karne notu 5 olan öğrenciler olduğu, bunu 4, 3, 2 ve 1 notu alan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Kruskal Wallis Testi sonuçlarında

görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı farkın her not aralığı arasında ve istatistiksel olarak da anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 22. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarıları İle Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Yazılı Anlatım Başarısı - Tutarlılık		r
	Pearson Correlation	.541*
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	450

*p < .01

Tabloya göre öğrencilerin yazılı anlatım başarıları ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının yükselmesine paralel olarak genellikle daha tutarlı metinler oluşturdıkları, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin kompozisyonlarının ise tutarlılık yönünden genellikle zayıf kaldığı söylenebilir. Bu bulgunun öğrencilerin yazılı anlatımlarından örneklerle açıklanması öğrenci kompozisyonlarının tutarlılık yönüyle somut bir biçimde görülmesi açısından önemlidir.

6.sınıfta öğrenim gören bir kız öğrencinin yazdığı kompozisyon, tutarlılık açısından incelenmiş ve örnek olarak alınmıştır. Yazılı anlatım puanı 84 olan bu öğrencinin kompozisyonu tutarlılık açısından oldukça başarılıdır.

Örnek Kompozisyon:

Sarıgün mi, Kemer mi?
 Bir zamanlar çok eski zamanlarda bir padişahın oğlu
 büyümüş, bey desen bey, güc desen güç, yakışıklılık desen
 yakışıklılık. Oğlunu her gördü, tek diye asık oluverirmiş.
 Aynı ülkeden yarıda bir ülke daha varmış. Bu ülkede
 bir padişah varmış 2 kızı varmış. Kızları aynıymış.
 Aynı tip, aynı bey, aynı kelo, aynı göz. Kızların 2'sinde
 çok güzel ve güzel görünen beyen bulmuş. Yalnız kızlardan
 küçük Sarıgün, küçük Kemer mi? Bir çok ten renkleri
 bulmuştu.

Bir gün bu padişahlar bir genç tanışmışlar.
 Padişahın 2 kızı, öbürünkü oğlu masadılmış. Oğlun 2 kızda
 asık oluvermiş. Kızlarda efana...

Oğlun 2'siykide iyi anlaşmış ve dayanmışp duy-
 gularını aşmış.

-Kızlar ben 2'nize de asık oldum. Bir karar vermek
 gerekiyor. 2'niz aranızda görülen, tartışın, bir karara varın
 denmiş.

Kızlar başlanmış bir konuşmuş. Bunu gören dede karlı
 dönmüş, dönmüş aynı notmuş varmış. Sarıgün mi almalı,
 Kemer mi?

Başlık: Sarışın mı, Esmer mi?

1.Yapı: Birinci padişahın, görenlerin âşık olduğu boylu poslu, güçlü ve yakışıklı oğlunun tanıtımı.

2.Yapı: İkinci padişahın, görenlerin hayran kaldığı, dış görüşü itibarıyla birbirinin tamamen aynı olan ancak biri sarışın diğeri esmer, iki dünya güzeli kızının tanıtımı.

3. Yapı: Birinci padişahın oğlunun, ikinci padişahın kızlarının ikisine birden âşık olması. Kızların da oğlana âşık olmaları.

Birinci padişahın oğlunun kızlardan hangisini tercih edeceğini bilemeyişi. Bu durumu kızlara açması ve kızlardan kendi aralarında bir karar vermelerini istemesi.

4. Yapı: İkinci padişahın kızlarının yapılacak tercihle ilgili bir sonuca ulaşamamaları. (Düğüm)

Çözüm: Birinci padişahın oğlunun ikinci padişahın kızlarından hangisini tercih edeceği konusunda başa dönmesi ve bir karar verememesi:
Sarışın mı, esmer mi?

Değerlendirme: Yukarıda ana hatlarıyla yapısı ortaya konmaya çalışılan hikâye kendi içinde bütünlük taşımaktadır. Olay, mantıklı bir plan dâhilinde kurgulanmıştır. Konu, ergenlik dönemine geçmekte olan bireyler göz önüne alındığında ilgi çekicidir. Hikâyenin akışında konu bütünlüğünü bozacak, tutarsızlığa yol açacak bir ayrıntı söz konusu değildir. Hikâyede, cümleler arasındaki bağlantıların başarılı olduğu ancak paragraf oluşturma yönünden eksikliklerin bulunduğu ifade edilebilir.

Hikâyede önce, çok ayrıntılı olmamakla birlikte temel özellikleri öne çıkarılarak kahramanlar tanıtılmıştır. 1. 2. ve 3. yapı itibarıyla, kahramanların temel özellikleri açısından bir tutarlılık sağlanmıştır. Kahramanların duygusal yönlerinin anlatılmayışı bir eksiklik olarak düşünülebilir. Ancak 6.sınıf öğrencisinin düzeyi göz önüne alındığında bu durumun tutarlılık açısından ciddi bir problem teşkil etmediği söylenebilir.

Daha sonra yalnızca padişahın oğlunun değil, kızların da ikilemde kalması, kahramanların temel özelliklerine dayalı bir düğüm oluşturmuştur. Kızlar arasında güzellik ve konum itibarıyla bir denklik vardır. Buna karşın esmerlik ve sarışınlık yönüyle de bir fark mevcuttur. Bu durum padişahın oğlunu ikilemde bırakmıştır. Kızlar da kardeş olmaları yönüyle kendi içlerinde bir ikilemde bulunmaktadır. Kızların içinde bulundukları durumunun ayrıntılı bir şekilde anlatılmayışı bir eksikliktir. Ancak olay daha çok padişahın oğlu merkeze alınarak kurgulandığı için bunun tutarlılığı bozmadığı söylenebilir.

Padişahın oğlu yönüyle bir tercih sorunu olan bu düğüm tam olarak çözülmeden bırakılarak, hikâye ucu açık bir şekilde bitirilmiştir. Hikâye, gerek başlığı gerekse içeriğiyle güçlü bir bağ oluşacak şekilde sonuçlandırılmıştır.

Hikâyede çeşitli anlatım bozuklukları ile yazım ve noktalama hataları vardır. Bu hatalardan bazıları şöyle sıralanabilir:

➤ **Anlatım Bozukluğu:** İlk cümlede gereksiz kelime kullanımı söz konusudur. *Bir zamanlar / 906 / 2831 / 2831*

ifadesinde “bir zamanlar”a gerek yoktur.

➤ **Yazım ve Noktalama:** İlk cümlelerin sonuna üç nokta konması gerekirken buna dikkat edilmemiştir. Altıncı cümlede, kızların benzer özellikleri sayılırken yine üç nokta kullanılması gerekirken kullanılmamıştır.

İkinci paragrafın ikinci cümlesinde *öbür anında* kelimesinde bağlaç olan “de”nin ayrı yazılması gerekmektedir. Aynı hata bu cümleyi takip eden üçüncü

cümledeki ^{kızda} kelimesinde ve sonraki ^{kızlarda},
^{2'nci} siglede kelimelerinde de mevcuttur.

Üçüncü paragraftaki cümlelerde, yazıyla belirtilmesi gereken sayı, rakam

şeklinde ifade edilmiştir. Örnek: 2 kız, 2'nci, 2'nci.

Yukarıda ifade edilen özelliklerle birlikte;

- Konunun açık bir biçimde belirlendiği,
- Konunun değişmediği ve konu dışına çıkılmadığı,
- Hikâyede, okuyucunun belli bir olaya bağlandığı,
- Cümle ve paragraflar arasında başarılı ilişkiler kurulduğu,
- Hikâyenin, açık bir sonuç ifadesiyle sonlandırıldığı,
- Anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama yanlışları yapılmasına rağmen

bu yanlışların okuma sürecini kesintiye uğratmadığı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazıları göz önüne alındığında bu hikâyenin “tamamen tutarlı” olduğu söylenebilir.

Aşağıda, 6.sınıfta öğrenim gören ve bu kompozisyonundan 63 puan almış olan bir öğrencinin yazdığı ve tutarlılık yönünden iyi düzeyde olmayan bir kompozisyon yer almaktadır:

Örnek Kompozisyon:

Yanıyorum Yanıyor Musun?

Küresel ısınma sayesinde gerek ülkemiz gerek Amerika gerekse dünya su sıcaklığın esiginde ölüme gidiyor.

Evet sular tüküyor su olmaz tarım yapılamaz, tarım olmazsa ticaret olmaz, ticaret olmazsa para olmaz, para olmazsa yemek olmaz, yemek olmazsa insan yaşayamaz insan olmazsa dünya insansız kalır ve insanın suyu tükenir.

Herkes bu küresel ısınmaya karşı koymak haydi sen de bu kampanyaya katıl (Yanıyorum Yanıyor Musun?) geleceğini kurtar.

Başlık: Yanıyorum, Yanıyor musun?

1.Yapı: Küresel ısınma sebebiyle, ülkemizin, Amerika'nın ve dünyanın susuz kalarak ölüme doğru gitmesi.

2.Yapı: Suların tükenmesine paralel olarak tarım yapılamayacağı, tarım yapılamadığı için ticaretin olmayacağı, ticaret yapılamadığı için paranın olmayacağı, para olmadığı için yemek bulunamayacağı, yemek olmadığı için de insanın yaşayamayacağı ve neslinin tükeneceği.

Sonuç: Herkes küresel ısınmaya karşı koymalı.

“Yanıyorum, yanıyor musun?” kampanyasına katılmalı.

Değerlendirme: Yukarıda ana hatlarıyla yapısı ortaya konmaya çalışılan metnin kendi içinde bir bütünlük taşıdığını söylemek güçtür. Metnin konusunun “küresel ısınma” olduğu anlaşılacakla birlikte metinde, tutarlılığı olumsuz etkileyecek pek çok unsurun yer aldığı görülmektedir.

Metnin ilk cümlesinde, “ülkemizle birlikte diğer ülkelerin ve bütünüyle dünyanın susuz kalarak ölüme gitmesi” ifade edilmeye çalışılmaktadır. Ancak, ülkemizden sonra, dünyadaki diğer ülkelerin isimlerinin sayılması ya da “diğer ülkeler” denmesi gerekirken yalnızca “Amerika” denmiştir. Bu ifade, okuyucunun aklına doğal olarak çeşitli sorular getirecektir: “Dünya iki ülkeden mi oluşmaktadır? Küresel ısınma ve susuzluk sadece ülkemiz ve Amerika’yı mı etkilemektedir? Bu iki ülkenin küresel ısınma ve susuzluk sebebiyle yok olması dünyanın yok olmasına mı sebep olacaktır? vb.” Ancak metnin geri kalan kısmında bu soruların cevaplarıyla ilgili herhangi bir bilgi yoktur.

İkinci cümlede “suların tükenmesine paralel olarak yaşanacak olumsuzluklar” anlatılmaya çalışılmıştır. Suların tükenmesiyle birlikte tarımın son bulması ve dolayısıyla ticaretin bitmesi arasında tutarlılık söz konusudur. Ancak paranın olmaması yemeğin olmayacağı sonucunu doğurmaz. Metni okuyan kişinin para ile açlık, küresel ısınmayla para arasında mantıklı bir ilişki kurması oldukça güçtür.

Metnin sonuna gelindiğinde “herkesin küresel ısınmaya karşı koyması gerektiği” sloganı metnin ilk cümlesiyle tutarlı bulunabilir. Metinde küresel ısınmaya karşı koymayla ilgili bir kampanyadan bahsedilmemesine rağmen metnin sonunda

herkesin “Yanıyorum, yanıyor musun?” kampanyasına katılması istenmektedir. Oysa metnin başlığıyla ilişkili olduğu düşünülen bu kampanya hakkında okuyucu hiçbir şey bilmemektedir. Yazar okuyucunun böyle bir kampanya hakkında bilgisinin olduğunu varsaymakta ve herkesin bu kampanyaya katılması gerektiğini ifade etmektedir.

Bütün olarak bakıldığında metnin ilk ve son paragraflarında küresel ısınmadan bahsedilmesine karşılık ikinci paragrafta insan neslinin tükenmesine değinilmektedir. Ayrıca metnin son paragrafında, buraya kadar hiç değinilmemiş bir kampanyadan söz edilmektedir.

Metinde dikkat çekici bir anlatım bozukluğu ya da yazım ve noktalama hatası yoktur.

Yukarıda ifade edilen özelliklerle birlikte;

- Konunun açık bir biçimde belirlenmediği,
- Konunun değiştiği ve konu dışına çıkıldığı,
- Okuyucunun belli bir duruma bağlanmadığı,
- Cümle ve paragraflar arasındaki ilişkilerin iyi kurulamadığı,
- Metnin, açık bir sonuç ifadesiyle sonlandırılmadığı göz önüne alınarak metnin “tutarsız” olduğu söylenebilir.

Aşağıda, 6.sınıfta öğrenim gören ve bu kompozisyonndan 52 puan almış bir öğrencinin yazdığı ve tutarlılık yönünden kötü olan bir kompozisyon yer almaktadır:

Örnek Kompozisyon:

otomatik dolap

Sakelar için otomatik dolap bunu kullanacağın
öce dolabın başına gidek sin sonra.
Dünyeyebacaksin dolap ağılaçaktı, elmi segi alacak
Sonra elindek kumandaya i kibe re basat kunda do
ikitane düm aldığın aqmakapuma

Başlık: Otomatik Dolap

Metin, (muhtemelen sakatlar için) icat edilen otomatik bir elbise dolabı hakkındadır ve üç cümleden oluşmaktadır. Birinci cümlede sakatlar için yapılmış olan otomatik dolabın önce başına gidilmesi gerektiği, ikinci cümlede düğmeye basılınca dolabın açılacağı ve dolaptan elbisenin alınabileceği, üçüncü cümlede uzaktan kumandanın düğmesine (muhtemelen ikinci düğmeye) iki kere basılarak dolabın kapanacağı anlatılmıştır.

Değerlendirme: Yukarıdaki metin incelendiğinde, metnin tutarlı bir özellik gösterdiği ve anlaşılır olduğunu söylemek mümkün değildir. Metnin, sakatlar için icat edilmiş, uzaktan kumandalı otomatik bir elbise dolabı hakkında olduğu anlaşılmakla birlikte metinde; tutarlılığı olumsuz etkileyen, metnin okunmasını ve anlaşılmasını engelleyen pek çok unsurun yer aldığı görülmektedir.

İlk cümlede otomatik bir dolaptan bahsedilmiş ancak bu dolabın ne dolabı olduğu, dolabın hangi özelliklerinin otomatik olduğu ve işlevi hakkında bir şey söylenmemiştir. İkinci cümlede düğmesine basılarak dolabın açılacağı ve bir elbise dolabı olduğu anlaşılan dolaptan elbise alınacağı ifade edilmektedir. Ancak buraya kadar olan ifadelerden basıldığında dolabın açılmasını sağlayacak olan düğmenin dolabın üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Son cümlede, açma ve kapama işlevi gören iki düğmesi olan bir kumandadan bahsedilmektedir. Bu kumandanın daha önceki cümlelerde geçen otomatik elbise dolabına ait olduğu ve önceki cümlede tam olarak belirtilmemiş olan düğmelerin de bu kumandanın üzerinde bulunduğu anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere metni tam olarak anlamak oldukça güçtür.

Sadece üç cümleden oluşmasına rağmen metinde yazım ve noktalama yanlışları oldukça fazladır.

Kelimelerinin ilk harfleri büyük yazılması gereken başlık tamamen küçük harflerle yazılmış, başlıktaki bir kelime de yanlış yazılmıştır.

Başlık. *otomatik dolap* şeklinde yazılmıştır. Öğrenci “otomatik”

kelimesini iki farklı şekilde yazmıştır: Başlıkta *otomatik*, ilk cümlede *otomatik*.

İlk cümledeki *Sakatlar* kelimesini okumak oldukça güçtür. Dolabın otomatik olması ve uzaktan kumandayla açılıp kapanması, okuyucunun bu kelimeyi “sakatlar” olarak anlamasını sağlamıştır.

Metin boyunca yanlış yazılmış kelimeler oldukça fazladır: *kulamak*,
Dünyeye basarsın, elini seyi, elindek,
kundado düm.

Metinde bir anlatımın olduğunu söylemek çok güç olduğu için anlatım bozukluğu olmayan cümle yok gibidir.

Yukarıda ifade edilen özelliklerle birlikte;

- Konunun ne olduğunu anlamak zordur,
- Okuyucunun belli bir duruma ya da olaya bağlanması söz konusu değildir,
- Cümle ve paragraflar arasındaki ilişkiler çok zayıftır,
- Anlatım bozuklukları ile yazım ve noktalama hataları metni anlaşılabilir kılmaktadır. Bütün bunlar göz önüne alındığında metnin “anlaşılabilir” olduğu söylenebilir.

Örnek olarak alınan kompozisyonlar incelendiğinde; anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama hatalarının *tamamen tutarlı* olan metinlerde okuma ve anlamayı çok fazla etkilemediği görülmektedir. Tamamen tutarlı olan kompozisyonlarda anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama hataları oldukça azdır. Öte yandan, özellikle tutarsız ve anlaşılmayan metinlerde anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama hatalarının okuma ve anlamayı ciddi şekilde etkilediği söylenebilir. Tutarsız ve anlaşılmayan metinlerde çok fazla anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama hataları yapıldığı görülmektedir. Kısmen tutarlı metinlerde de anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama hatalarının -çok belirleyici olmamakla birlikte- okuma ve anlamayı

etkilediği söylenebilir. Ayrıca bir noktayı daha belirtmekte fayda vardır. Bir metinde anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama yanlışları yapılmamış olması o metnin tutarlı ve nitelikli bir metin olduğunu göstermez. Örnek olarak alınan kompozisyonların ikincisi buna güzel bir örnektir.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere öğrencilerin yazılı anlatım başarıları ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında önemli bir ilişki vardır. Pozitif olmasına karşın bu ilişkinin orta düzeyde bulunması Türkçe öğretmenlerinin bir kompozisyonu değerlendirirken metnin tutarlılığı yanında kâğıdın temiz ve düzenli kullanımına, yazının düzgünlüğüne, yazım ve noktalamaya da puan vermesinden kaynaklanmaktadır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=12,296$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının sosyoekonomik düzeye göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 23: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Üst	150	221,95	2	27,331	,000	Alt-orta, alt-üst, üst-orta.
Orta	150	264,98				
Alt	150	189,57				

$p < ,05$

Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=27,331$, $p < 0,05$). Grupların “sıra ortalamaları” dikkate

alındığında; yazılı anlatım başarısı en yüksek olan öğrencilerin orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler olduğu, bunu üst ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin izlediği görülmektedir. Kruskal Wallis Testi sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı farkın alt ile orta ($p=,000$), alt ile üst ($p=,016$) ve üst ile orta ($p=,001$) sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında ve istatistiksel olarak da anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler ve alt sosyoekonomik düzeydekilere göre, orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler üst sosyoekonomik düzeydekilere göre yazılı anlatımda daha başarılıdır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=2,274$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının annenin öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığı için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 24: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Annenin Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Herhangi bir okul mezunu değil.	17	218,74	5	9,175	,103	Yok
İlkokul mezunu.	126	227,51				
Ortaokul mezunu.	55	178,97				
Lise mezunu.	122	234,59				
Üniversite mezunu.	96	235,80				
Lisansüstü eğitim almış.	34	235,00				

$p < ,05$

Tablo 24'te yer alan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($X^2=9,175$, $p > 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F= 444$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının babanın öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanmadığı için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 25: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Babanın Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Herhangi bir okul mezunu değil.	2	189,75	5	10,406	,065	Yok
İlkokul mezunu.	74	210,57				
Ortaokul mezunu.	75	190,42				
Lise mezunu.	119	236,20				
Üniversite mezunu.	124	236,91				
Lisansüstü eğitim almış.	56	245,49				

$p<,05$

Yukarıdaki tabloda gösterilen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($X^2=10,406$, $p > 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F= 0,445$, $p > 0,05$) öğrencilerin dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 26: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Annenin Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	11,992	4	2,998	2,309	,057	İşçi-memur
Gruplar İçi	577,786	445	1,298			
TOPLAM	589,778	449				

$p < ,05$

Tabloda gösterilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları annenin mesleğine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($F=2,309$, $p > 0,05$). Ancak yapılan Tukey testi sonuçlarına göre diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte, annesi memur olanlarla işçi olanlar arasında memur olanlar lehine anlamlı ($p=0,037$) bir farklılık vardır. Annesi memur olan öğrenciler, annesi işçi olanlara göre yazılı anlatım yönünden daha başarılıdır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=2,993$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının babanın mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığı için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları Tablo 27’de yer almaktadır:

Tablo 27: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Babanın Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Babanın Mesleği	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İşçi	51	187,68	4	9,831	,043	İşçi-Memur
Çiftçi	2	347,50				
Memur	203	239,63				
Esnaf / Tüccar	64	225,84				
Serbest Meslek	130	216,23				

p<,05

Yukarıdaki tabloda yer alan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları babanın mesleğine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=9,831$, $p < 0,05$). Kruskal Wallis Testi sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı farkın işçi ile memur arasında ve istatistiksel olarak da anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre babası memur olan öğrenciler babası işçi olanlara göre yazılı anlatımda daha başarılıdır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=4,119$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının ailenin gelir durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanmadığı için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları Tablo 28’de yer almaktadır:

Tablo 28: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım**Başarılarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi****Sonuçları**

Ailenin Ortalama Aylık Geliri	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
500 TL'den az	32	145,33	10	30,002	,001	500 TL'den az ile 1001-1500, 1501-2000, 2001-2500, 2501-3000, 3501-4000, 4501-5000 TL arasında
501-1000 TL arası	103	199,30				501-1000 TL ile 1501-2000 TL arasında
1001-1500 TL arası	81	247,08				
1501-2000 TL arası	42	271,51				
2001-2500 TL arası	40	242,56				
2501-3000 TL arası	44	247,49				
3001-3500 TL arası	21	216,90				
3501-4000 TL arası	33	226,32				
4001-4500 TL arası	16	210,75				
4501-5000 TL arası	17	263,97				
5000 TL ve üstü	21	209,74				

p<,05

Tabloda gösterilen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ailenin ortalama aylık gelir durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=30,002$, $p < 0,05$). Grupların “sıra ortalamaları” dikkate alındığında; yazılı anlatım başarıları en yüksek olan öğrencilerin ailesinin ortalama aylık geliri 1501-2000 TL arasında olan öğrenciler olduğu, bu öğrencileri daha sonra ortalama aylık geliri 4501-5000 TL, 2500-3000 TL, 1001-1500 TL, 2001-2500 TL, 3500-4000 TL arasında olanların takip ettiği belirlenmiştir. Yazılı anlatım başarıları en düşük olan öğrencilerin ise ailesinin ortalama aylık geliri 500 TL'den az olan öğrenciler olduğu, bu öğrencileri ortalama aylık geliri 501-1000 TL, 5000 TL ve üstü, 4001-4500 TL, 3001-3500 TL arasında olanların takip ettiği tespit edilmiştir. Kruskal Wallis Testi sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı farkın ailesinin ortalama aylık geliri 500 TL'den az

olanlar ile 1001-1500, 1501-2000, 2001-2500, 2501-3000, 3501-4000, 4501-5000 TL geliri olanlar arasında ve 501-1000 TL ile 1501-2000 TL geliri olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ailesinin ortalama aylık geliri 500 TL'den az olan öğrencilerin yazılı anlatım başarısının, ailesinin ortalama aylık geliri 500 TL'den fazla olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ancak (501-1000 TL ile 1501-2000 TL arasındaki fark hariç tutulursa) diğer gelir gruplarında dikkate değer bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Hatta gelir düzeyi en üst sınırlarda olan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının da düşük olduğu ifade edilmelidir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F= 8,917$, $p < 0,05$) homojen bir dağılım elde edilemediğinden bağımsız ölçümler için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 29: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

İnternet Bağlantısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	320	236,06	755540,50	17419,50	,005
Yok	130	199,50	25934,50		

$p < ,05$

Bu sonuçlara göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($U=17419,50$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında evde internet bağlantısı olan öğrencilerin yazılı anlatım düzeyinin olmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F= 1,296$, $p > 0,05$) öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının eve gazete alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının evine gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 30: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	16,695	3	5,565	4,331	,005	Arada bir-Çoğunlukla.
Gruplar İçi	573,083	446	1,285			
TOPLAM	589,778	449				

$p < ,05$

Tablo 30’da yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=4,331$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre eve gazete alınma sıklığında, evine “arada bir” gazete alınan öğrencilerle evine “çoğunlukla” gazete giren öğrencilerin yazılı anlatım başarıları arasında evine “çoğunlukla” gazete girenlerin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre evine çoğunlukla gazete giren öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri, evine arada bir gazete alınan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Ayrıca Tablo 31’de görüldüğü üzere, öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin evine hiçbir zaman gazete alınmayan öğrencilerden, evine her gün gazete giren öğrencilere doğru düzenli bir şekilde yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 31: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Başarıları Düzeyleri

Eve Gazete Alınma Sıklığı	$\bar{X}$
Hiçbir zaman alınmaz.	2,62
Arada bir alınır.	2,84
Çoğunlukla alınır.	3,184
Her gün alınır.	3,186

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=446$, $p > 0,05$) öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının eve dergi alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir:

Tablo 32: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	16,881	3	5,627	4,381	,005	“Hiçbir zaman alınmaz” ile “arada bir”, “çoğunlukla alınır” arasında.
Gruplar İçi	572,896	446	1,285			
TOPLAM	589,778	449				

$p < 0,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=4,381$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre eve dergi alınma

sıklığında, evine “hiçbir zaman” dergi alınmayan öğrencilerle evine “arada bir” ve “çoğunlukla” dergi giren öğrencilerin yazılı anlatım başarıları arasında evine “arada bir” ve “çoğunlukla” dergi girenlerin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre evine arada bir ya da çoğunlukla dergi giren öğrencilerin yazılı anlatım başarıları düzeyleri, evine “hiçbir zaman” dergi alınmayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca Tablo 33’te görüldüğü üzere, öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin evine “hiçbir zaman” dergi alınmayan öğrencilerden, evine “çoğunlukla” dergi giren öğrencilere doğru düzenli bir şekilde yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 33: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre Yazılı Anlatım Başarıları Düzeyleri

Eve Dergi Alınma Sıklığı	$\bar{X}$
Hiçbir zaman alınmaz.	2,7
Arada bir alınır.	3,13
Çoğunlukla alınır.	3,19
Aboneyiz.	2,97

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının okulöncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F= 5,843$, $p < 0,05$) homojen bir dağılım elde edilemediğinden bağımsız ölçümler için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 34: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Okulöncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Okulöncesi Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	253	237,34	60047,00	219,25	,023
Yok	197	210,29	41428,00		

$p < ,05$

Tablo 34'teki verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları okulöncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($U=219,25$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyinin almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F= 0,645$, $p > 0,05$) öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının günlük tutma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 35: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarının Günlük Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Günlük Tutma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet, günlük tutuyorum.	122	2,92	1,19	448	1,084	,279
Hayır, günlük tutmuyorum.	328	3,05	1,12			

$p < 0,05$

Tabloda yer alan verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeyinin günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

3.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmaya yönelik kaygı düzeyleri, Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutları da dikkate alınarak; cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersi karne notu, yazılı anlatım başarıları, yazılı anlatımın tutarlılık düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne ve babanın öğrenim düzeyi ve mesleği, ailenin

gelir durumu, evde internet kullanımı, eve gazete ve dergi alınma sıklığı, okulöncesi eğitim alma ve günlük tutma durumu gibi değişkenler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Yazma Kaygısı Ölçeği, Daly ve Miller tarafından 1975 yılında, üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarını standart bir biçimde ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 26 maddeden oluşan ölçek, *tamamen katılıyorum*, *katılıyorum*, *kararsızım*, *katılmıyorum*, *kesinlikle katılmıyorum* şeklinde beşli likert modelinde tasarlanmıştır. Bu ölçekle bireylerin, yazma kaygısıyla ilgili uyarıcı hükmünde olan maddelere; *tamamen katılıyorum*, *katılıyorum*, *kararsızım*, *katılmıyorum*, *kesinlikle katılmıyorum* şeklinde bir tepkide bulunması amaçlanmıştır. Bu şekilde, bireylerin yazma kaygısı uyarısına gösterdikleri tepkileri belirlenmiş ve bu tepkilerin derecesine göre ölçeği cevaplayanların yazma kaygısı düzeyleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın, “Verilerin Analizi” kısmında (bkz. s.43) ifade edildiği üzere, Yazma Kaygısı Ölçeği’nden 21 ilâ 105 arasında bir puan alınmaktadır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği’nden aldığı puanlar normale yakın bir dağılım gösterdiğinden, ölçekten alınabilecek 21 ilâ 105 arasındaki puan aralığı üç parçaya bölünmüştür. Buna göre; 78-105 arasındaki puanlar “düşük düzeydeki yazma kaygısını”, 50-77 arasındaki puanlar “orta düzeydeki yazma kaygısını” ve 21-49 arasındaki puanlar da “yüksek düzeydeki yazma kaygısını” ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 36: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri

	f	%
Yüksek (21-49)	10	2,2
Orta (50-77)	235	52,2
Düşük (78-105)	205	45,5
TOPLAM	450	100.0

Tablo incelendiğinde, yazma kaygısı yüksek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yarıdan

fazlasında orta düzeyde yazma kaygısı vardır. Yazma kaygısı düşük olan öğrenci sayısı da % 45,5'tir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=2,327$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma kaygısı toplam puanlarının cinsiyete göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 37: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kız	234	79,45	13,57	448	5,84	,000
Erkek	216	72,29	12,37			

$p < ,05$

Veriler incelendiğinde kızların ($\bar{X}=79,45$) yazma kaygılarının erkeklere ($\bar{X}=72,29$) göre daha düşük olduğu, kızlarla erkekler arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı bulunduğu belirlenmiştir ($t_{(448)}=5,84$, $p < ,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,731$, $p > 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının sınıf düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 38'de yer almaktadır:

**Tablo 38: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı
Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1629,031	2	814,516	4,554	,011	6-8
Gruplar İçi	79943,913	447	178,845			
TOPLAM	81572,944	450				

$p < ,05$

Tabloda görülen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=4,554$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 6.sınıf ile 8.sınıf öğrencileri arasında 6.sınıfın lehine bir farklılık tespit edilmiştir. 8.sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin 6.sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 39’da gösterilen, sınıflara göre ortalama kaygı düzeyine bakıldığında ise yazma kaygısının 6.sınıftan 8.sınıfa doğru düzenli bir şekilde arttığı tespit edilmiştir.

**Tablo 39: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine
Göre Ortalama Yazma Kaygısı Düzeyleri**

Sınıf	$\bar{X}$
6. Sınıf	78,58
7. Sınıf	75,42
8. Sınıf	74,03

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F= 1,852$, $p > 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının karne notuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu anlaşılmıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 40: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Türkçe Dersi Karne Notuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	6361,771	4	1590,443	9,407	,000	4-2, 4-3, 5-2, 5-3,
Gruplar İçi	75066,586	444	169,069			
TOPLAM	81428,356	450				

$p < ,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanları Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=9,407$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre Türkçe dersi birinci dönem karne notu 4 olanlar ile 2 ve 3 olanlar arasında ve 4 olanların lehine; karne notu 5 olanlar ile 2 ve 3 olanlar arasında ve 5 olanların lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre karne notu 4 ve 5 olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri, karne notu 2 ve 3 olan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşüktür. Farklı bir ifadeyle karne notu 2 ve 3 olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin, karne notu 4 ve 5 olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 41’de gösterilen karne notuna göre ortalama kaygı düzeyine bakıldığında ise yazma kaygısının (1 alanlar dışında) karne notu yükseldikçe düzenli bir şekilde düştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 41: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Ortalama Yazma Kaygısı Düzeyleri

Türkçe Dersi Karne Notu	$\bar{X}$
1	70,92
2	68,3
3	72,33
4	76,9
5	80,9

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,854$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma kaygısı toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 42: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Yazılı Anlatım Başarısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	4217,359	4	1054,340	6,065	,000	2-4, 2-5
Gruplar İçi	7735,585	445	173,833			
TOPLAM	81572,944	449				

$p < ,05$

Tabloda görülen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanları yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=6,065$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre yazılı anlatım başarıları 2 olanlarla 4 ve 5 olanlar arasında, 4 ve 5 olanların lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre yazılı anlatım başarıları 4 ve 5 olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri, 2 olan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşüktür. Farklı bir ifadeyle yazılı anlatım başarıları 2 olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin, 4 ve 5 olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 43'e göre ortalama kaygı düzeyine bakıldığında, yazma kaygısının yazılı anlatım başarıları yükseldikçe düzenli bir şekilde düştüğü tespit edilmiştir. Ancak burada dikkati çeken bir nokta yazılı anlatım başarıları en düşük seviyede olanların kaygı düzeyinin çok düşük olmamasıdır. Yazılı anlatım başarıları en düşük seviyede olanların kaygı düzeyi orta seviyededir. Yine de denilebilir ki yazılı anlatım başarıları

düzeyi ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki vardır ve öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri yükseldikçe yazma kaygısı azalmaktadır.

Tablo 43: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısına Göre Ortalama Yazma Kaygısı Düzeyleri

Yazılı Anlatım Başarısı	$\bar{X}$
1	75,57
2	70,32
3	75,10
4	78,87
5	80,58

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 44: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri İle Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Yazma Kaygısı - Tutarlılık		r
	Pearson Correlation	,122*
	Sig. (2-tailed)	034
	N	450

*p <,01

Tabloya göre öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında tutarlılık yönünden eksiklikler mevcuttur denebilir. Yazma kaygısıyla metin tutarlılığı arasındaki ilişkinin düşük olmasına bağlı olarak yazma kaygısı düşük ya da yüksek olan öğrencilerin kompozisyonları hakkında tutarlılık yönüyle kesin bir yargıya varmak güçtür. Öte yandan aradaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında, öğrencinin tutarlı bir metin oluşturamayışında yazma kaygısının etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Aşağıda, orta düzeyde yazma kaygısı olan bir 7.sınıf öğrencisinin kompozisyonu incelenmiştir:

Örnek Kompozisyon:

KÜRESEL ISINMA

İlk olarak çevremize bakalım. Oksijen oranı gittikçe düşmekte. Hayvanların nesilleri tükenmekte. Peki ya biz neler yapıyoruz? Fabrika atıkları denizlere boşaltılıyor. Kullandığımız parfümler ozon tabakasını delmekte. Peki ya bunların sebeplerini biliyor musunuz? Bilmiyorsanız anlatayım. Denizlerdeki canlıların hayatları tehlikede. Çünkü fabrika atıkları denizlere boşaltılıyor. Denizlerdeki oksijen oranı gittikçe azalıyor.

Bu demek oluyor ki canlılar gittikçe ölüyorlar. Fabrika atıklarını atmak için bir yer yaparsa daha çok hayvan yaşardı. Şimdi gelim parfümlere... Bildiğiniz gibi herkez çok oranda parfüm vb. gibi şeyler kullanıyorlar. Parfümlerde ozon tabakasını deliyor. Ozon tabakası delinince güneş ışınları dünyamıza daha fazla gelince, birçok zararlı hastalıklar ortaya çıkıyor. İnsanlar daha fazla hasta oluyorlar. İnsanlardan ötürü buzullarda tehlike altında. Buzullar eriyince hayvanların nesilleri tükeniyor. Bir de sürekli göç yapan hayvanlar daha fazla hastalık taşıyorlar.

Şimdi ganimizde domuz gribi ile kuş gribi var. Türkiye 'de bildiğiniz üzere domuz pek yok. Domuzlar batakliklarda yaşıyorlar. Hayvanlar sürekli göç yaptıklarından dolayı bizim ülkemize bu tür hastalıkları getirmişlerdir. Kuş gribinin de asıl nedeni, domuzlarda söylediğimiz üzere sürekli göç yapmaları. Kuşlar bildiğiniz üzere soğuk yerlerden sıcak yerlere göç ederler. Onlarında geliş sebepleri aynı.

Bunları daha fazla uzatmaya gerek yok. Kısacası Fabrika atıkları, göçler ve zararlı güneş ışınları yüzünden küresel ısınma ortaya çıkmıştır.

Başlık: Küresel Isınma

1.Yapı: Birinci paragrafta; çevreye bakıldığında oksijen oranının giderek düştüğü, hayvanların nesillerinin tükenmekte olduğu ve bir şeyler yapılması gerektiği ifade edilerek giriş yapılmıştır.

Fabrika atıkları denize boşaltılmakta, parfümler ozon tabakasını delmektedir. Öğrenci bunların sebeplerini anlatacağını ifade etmektedir.

Üçüncü paragrafta ikinci paragrafta ifade edilenlerin sebepleri değil sonuçları anlatılmıştır.

2. Yapı: Denize bırakılan fabrika atıkları canlıların hayatını tehlikeye sokmakta ve deniz suyundaki oksijen miktarını azaltmaktadır. Denize bırakılan fabrika atıklarından dolayı canlılar ölmektedir. Oysa bu atıklar için bir yer yapılırsa birçok hayvan yaşama imkânı bulacaktır.

3. Yapı: Öğrenci, parfümlerin zararlarına paragraf yapmadan doğrudan doğruya geçmiştir. Çok fazla parfüm kullanılmaktadır ve parfümler ozon tabakasını delmektedir. Ozon tabakasının delinmesiyle birlikte dünyamıza güneş ışınları daha fazla gelmekte ve bu da çeşitli hastalıklara sebep olmaktadır.

4. Yapı: Tam olarak bir yapı söz konusu olmamakla birlikte öğrenci, ozon tabakasının delinmesinden bahsederken paragraf yapmadan insanlar yüzünden buzulların tehlike altında olduğunu ifade etmiştir. Arada bir bağlantı kurmadan, buzulların erimesi sonucu hayvan nesillerinin de tükeneceğini söylemiştir. Yine bağlantı kurmadan ve paragraf da yapmadan göç eden hayvanların daha fazla hastalık taşıdıklarını iddia etmiştir.

5. Yapı: Öğrenci, önceki paragrafın son cümlesiyle bağlantı kurarak ülkede domuz ve kuş gribi vakalarının görülmesinin sebebini bu hayvanların göçmen olmasına bağlamaya çalışmıştır. Ayrıca öğrenci domuzların bataklıklarda yaşadıklarını ifade etmektedir.

Sonuç: Metnin başlığıyla bağlantı kurulmuş; fabrika atıkları, göçler ve zararlı güneş ışınları yüzünden küresel ısınmanın ortaya çıktığı ifade edilerek yazı sonlandırılmıştır.

Değerlendirme: Yukarıda ana hatlarıyla yapısı ortaya konmaya çalışılan kompozisyonun bazı aksaklıklar olmakla birlikte kendi içinde bir bütünlük taşıdığını söylemek mümkündür. Metin, dünyayı ve bütün insanlığı ilgilendiren ve çözümünde gençlere de iş düşen bir konuyu ele almıştır. Çeşitli aksaklıkları olmakla birlikte metnin bir plan dâhilinde kaleme alındığı söylenebilir. Paragraf oluşturmada ve paragraflar arası bağlantı kurmada metinde yer yer problemler vardır. Bazı paragraflarda -konuyla ilgili gözüксе dahi- konu dışına çıkıldığı görülmektedir.

Metne, oksijen oranının düştüğü ve hayvanların nesillerinin tükenmekte olduğu ifade edilerek, bir problem ortaya konarak başlanmıştır. Daha sonra fabrika atıklarının denizlere boşaltıldığı, kullanılan parfümlerin ozon tabakasını deldiği ifade edilerek problem çeşitli örneklerle genişletilmiştir. Bu iki paragrafın giriş niteliğinde olduğu görülmektedir.

Denize dökülen fabrika atıklarına bağlı olarak deniz canlılarının hayatlarının tehlikede olduğu ve deniz suyundaki oksijen miktarının azaldığı ifade edilerek önceki paragraflardaki ifadelerle bağlantı kurulmuştur.

Dördüncü paragrafta fabrikaların atıkları için ayrı bir yer inşa edilmesinin hayvanların ölmesine engel olabileceğiyle ilgili bir çözüm önerisi sunulmuştur. Problemler ifade edilirken bir anda çözüm önerilerine geçilmesi metnin tutarlılığını olumsuz yönde etkilemiştir. Çözüm önerilerinin yeri burası değildir.

Yine dördüncü paragrafta, girişte yer alan “parfümlerin ozon tabakasını delmesi”yle ilgili ifadelerle ilişki kurulmuş ve parfümlerin ozon tabakasını deldiği ve ozon tabakasının delinmesiyle birlikte birçok hastalığın ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Daha sonra paragraf yapılmadan ve herhangi bir bağlantı kurulmadan, insanlar yüzünden buzulların tehlike altında olduğundan ve buna bağlı olarak hayvanların nesillerinin tükendiğinden bahsedilmiştir. Bu ifadeler, paragrafın başında yer alan “parfümlerin ozon tabakasını delmesi”yle bağlantı kurulmadığı için tutarlılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Yine paragraf yapılmadan “sürekli göç eden hayvanlar”dan bahsedilmesi metni tutarsızlaştırmaktadır.

Beşinci yapıda -bir önceki paragrafın son cümlesiyle bağlantı kurularak- ülkede domuz ve kuş gripi vakalarının görülmesi, bu hayvanların göçmen olmasına bağlanmıştır. Burada öğrencinin gerek göç eden hayvanlar gerekse küresel ısınma hakkında bilgi eksikliklerine bağlı hatalar yaptığı görülmektedir.

Sonuç paragrafında; fabrika atıkları, göçler ve zararlı güneş ışınlarının küresel ısınmaya sebep olduğu ifade edilerek metin içindeki ifadeler ve metnin başlığıyla bağlantı kurularak metin sonlandırılmıştır.

Metinde çeşitli anlatım bozuklukları ile yazım ve noktalama hataları vardır. Bu hatalardan bazıları şöyle sıralanabilir:

➤ **Anlatım Bozukluğu:** Metnin ilk cümlesinde yer alan *ilk olarak çevremize bakalım.* ifadesinde *aykırı kelime kullanımı* söz konusudur. Metnin daha sonraki kısımlarında ikinci ve üçüncü olarak anlatılan bir şeyler olmadığı için “ilk olarak” ifadesi anlatımı olumsuz yönde etkilemektedir.

Üçüncü paragrafta yer alan *parfüm vb.* ifadesinde eksik kelime kullanımı söz konusudur. Metinde geçen “ve benzeri” ifadesini kullanabilmek için en az iki örnek verilmelidir. Oysa metinde yalnızca parfüm örneği verilmiştir.

Üçüncü paragrafta *zararlı hastalıklar* ifadesinde *aykırı kelime kullanımı* görülmektedir. Türkçede “faydalı ya da zararlı hastalık” şeklinde bir kullanım yoktur.

Yine üçüncü paragrafta “insanlar yüzünden” denmesi gerekirken aşağıda görüldüğü üzere “insanlardan ötürü” denmiş ve *aykırı kelime kullanımı* söz konusu olmuştur.

insanlardan ötürü buzullarda tehlike altında.

Dördüncü paragrafta yer alan aşağıdaki cümlede fazla kelime kullanıldığı görülmektedir. “- dan” eki “dolayı” kelimesinin anlamını da içerdiğinden, “dolayı” kelimesine ihtiyaç yoktur.

göç yapan hayvanlar göç yaptıklarından
dolayı

➤ **Yazım ve Noktalama:** Üçüncü paragrafta “herkes” yerine
herkez yazılmıştır.

Metinde bağlaç olan “de, da” çok yerde yanlış yazılmıştır:

Paragrafta ozon tabakasını deliyor

Önlerinde geliş sebepleri aynı.

İnsanlardan ötürü buzullarda tehlike altında.

Ayrı yazılması gereken birşürü birleşik yazılmıştır.

Yukarıda ifade edilen özelliklerle birlikte;

- Konunun açık bir biçimde belirlendiği,
- Konuyla ilgili gözüксе dahi bazı paragraflarda konu dışına çıkıldığı,
- Metinde, okuyucunun belli bir duruma bağlanmasında aksaklıklar olduğu,
- Cümle ve paragraflar arasında -bazı sorunlar olmakla birlikte- ilişki

kurulduğu,

- Metnin, bir sonuç ifadesiyle sonlandırıldığı,
- Anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama yanlışları yapılmasına rağmen

bu yanlışların okuma sürecini bütünüyle kesintiye uğratmadığı söylenebilir. Bütün bunlar ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazıları göz önüne alındığında bu metnin “kısmen tutarlı” olduğu ifade edilebilir.

Aşağıda, yüksek düzeyde yazma kaygısı olan bir 7.sınıf öğrencisinin kompozisyonu incelenmiştir:

Örnek Kompozisyon:

Gitti Ayak

Biz bir kere abimle beraber İmam Hatip'e
bizim arabayla giderken tabi arabayı babam
sürüyordu. Araba tam duvarından ben yola çıktım
ve benim ayağım, bizim arabayı ezdi. Allah'tan
bir şey olmadı. Sonra biz İmam Hatip'e gidip
ma yaparken annem ve babam pazardan
gelirler ben ayağın ovaladığımı görüp
annem bana ayağın iyi olduğunu sorduysa
eve gidip ayağına buz koyalım bana da
bir şey olmaz dedim, ve annem ve babam
eve gittiler. Allah .

Başlık: Gitti Ayak

Metin, öğrencinin araba tam olarak durmadan arabadan inmesi sebebiyle ayağının ezilmesi hakkındadır. Öğrenci, babasının kullandığı arabayla ağabeyi ile birlikte İmam Hatip Lisesine gitmektedir. Araba tam olarak durmadan öğrenci arabadan inmiş ve araba da ayağının üzerinden geçmiştir. Ancak öğrenciye ciddi bir şey olmamıştır. Daha sonra öğrenci o okulun bahçesinde futbol oynamıştır. Öğrencinin anne ve babası pazardan gelirler ve öğrencinin ayağını ovuşturduğunu görürler. Annesi ayağının iyi olup olmadığını sorar. İyi değilse eve gidip buz koyabileceklerini ifade eder. Ancak öğrenci ayağının iyi olduğunu ve buza gerek duymadığını söyler. Anne ve babası da eve giderler.

Değerlendirme: Yukarıdaki metin incelendiğinde, metnin tutarlı bir özellik gösterdiği ve tam olarak anlaşılır olduğunu söylemek güçtür. Metnin konusu anlaşılır olmakla birlikte, metinde tutarlılığı olumsuz etkileyen, metnin okunmasını ve tam olarak anlaşılmasını engelleyen pek çok unsurun yer aldığı görülmektedir.

İlk cümlede, önce öğrencinin İmam Hatip Lisesine ağabeyi ile birlikte, arabayla gittikleri ifade edilmiştir. *Biz bir kere abimle beraber*

İmam Hatip'te bizim arabayla giderken.
Ancak cümlenin sonunda arabayı babasının kullandığı belirtilmiştir. *Tabi arabayı babam sücuyo.*

Arabanın kim tarafından kullanıldığı tam olarak anlaşılmamakla birlikte daha sonra -iki düzgün cümle ile- öğrencinin, araba tam olarak durmadan arabadan indiği ve arabanın ayağının üzerinden geçtiği ifade edilmiştir. Ancak bu ifadelerden, olayın nasıl meydana geldiğini tam olarak anlamak güçtür.

Bir paragraf yapılarak geçiş yapılması gereken sonraki cümlede, okuyucuda olayın farklılaştığı izlenimi oluşmaktadır. Bu cümleden, okula vardıkları ve öğrencinin futbol maçı yaptığı anlaşılmaktadır. Öğrenci futbol maçı yaparken, anne ve babasının pazardan gelmekte olduğu ve onu ayağını ovuştururken gördükleri belirtilmiştir. Buraya kadar olan kısımda öğrencinin anne ve babası hakkında -babasının arabayı kullanması dışında- herhangi bir bilgi verilmemiştir. Öğrencinin ayağını az önce ifade edilen kazadan dolayı mı, yoksa futbol maçı esnasında olan bir çarpmadan dolayı mı ovuşturduğu hakkında da herhangi bir bilgi yoktur. Öğrenci, annesinin eve gidip ayağına buz koyma teklifini reddetmiştir ve sonrasında öğrencinin anne ve babasının eve gitmeleriyle metin sonlandırılmıştır. Metnin sonunda okuyucuda, öğrencinin ayağında ezilmeden kaynaklanan bir problemin olmadığı izlenimi oluşmaktadır. Ancak bu sonucun metnin başlığıyla ters düştüğü görülmektedir.

Metinde çeşitli anlatım bozuklukları ile yazım ve noktalama hataları vardır. Bu hatalardan bazıları şöyle sıralanabilir:

➤ **Anlatım Bozukluğu:** Metnin daha ilk cümlesinde anlatım bozukluğu yapılmıştır. Cümledeki *..abimle!* ifadesi konuşma dilinde yer alan bir kullanımdır.

Ayrıca cümlede yüklem eksikliği söz konusudur. Arabayla giderken ne olduğu belirsizdir. Ancak diğer cümle okunduğu zaman ne olduğu anlaşılabilmektedir.

Biz bir kere abimle beraber İmam Hatip'te
bizim arabayla gidecektik.

Sonraki cümlede yer alan *ben* ayrışması *ovaladığım* göçüp ifadesinde, *iyelik ekinin* kullanılmaması anlatım bozukluğuna yol açmıştır. Ayrıca çok uzun olan ve öğrencinin bir türlü toparlayamadığı bu cümlelerin birkaç cümleye ayrılarak düzenlenmesi gerekmektedir.

➤ **Yazım ve Noktalama:** Son cümlede ayrı yazılması gereken soru eki birleşik yazılmıştır. *aldığını*.

Yukarıda ifade edilen özelliklerle birlikte;

- Konunun belirlenmesine rağmen, iyi bir biçimde ifade edilemediği,
- Metinde, okuyucunun belli bir olaya bağlanmasında aksaklıklar olduğu,
- Cümleler arasındaki geçişlerde yer yer kopukluklar olduğu,
- Metnin bir sonucunun olmadığı,
- Anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama yanlışlarının okuma ve anlama sürecini kesintiye uğrattığı söylenebilir. Bütün bunlar göz önüne alındığında bu metnin tutarlı olmadığı ifade edilebilir.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere öğrencilerin yazma kaygıları ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında bir ilişki söz konusudur. Bu örneklerde olduğu gibi öğrencinin tutarlı bir metin oluşturamayışının sebepleri arasında yazma kaygısının da bulunduğunu söylemek mümkündür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,189$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma kaygısı toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 45: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	431,791	2	215,896	1,189	,305	Yok
Gruplar İçi	81141,153	444	180,567			
TOPLAM	81572,944	449				

$p < ,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir. Tablo 46'ya bakıldığında yazma kaygısının orta ve üst sosyoekonomik düzeye göre değişme göstermediği, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yazma kaygılarının orta ve üst sosyoekonomik düzeydekilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 46: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama Yazma Kaygısı Düzeyleri

SED	$\bar{X}$
Alt	77,39
Orta	75,24
Üst	75,40

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,852$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma kaygısı toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 47'de gösterilmiştir:

Tablo 47: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı**Düzeylerinin Annenin Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1401,283	5	280,257	1,552	,172	Yok
Gruplar İçi	80171,661	444	180,567			
TOPLAM	81572,944	449				

p<,05

Tabloda görülen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,110$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma kaygısı toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıya çıkarılmıştır:

Tablo 48: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı**Düzeylerinin Babanın Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	711,621	5	142,324	,781	,563	Yok
Gruplar İçi	80861,324	444	180,567			
TOPLAM	81572,944	449				

p<,05

Yukarıdaki tabloda gösterilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,806$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma kaygısı toplam puanlarının annenin mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 49: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Annenin Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	725,710	4	181,427	,999	,408	Yok
Gruplar İçi	80847,235	445	181,679			
TOPLAM	81572,944	449				

$p < ,05$

ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının annenin mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=2,090$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma kaygısı toplam puanlarının babanın mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 50’de gösterilmiştir:

**Tablo 50: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı
Düzeylerinin Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	208,689	4	52,172	,285	,887	Yok
Gruplar İçi	81364,255	445	182,841			
TOPLAM	81572,944	449				

$p < ,05$

Yukarıdaki tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının babanın mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,641$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma kaygısı toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 51: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı
Düzeylerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1116,611	4	111,661	,609	,806	Yok
Gruplar İçi	80456,333	439	183,272			
TOPLAM	81572,944	449				

$p < ,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F= 2,080$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma kaygısı toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 52: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

İnternet Bağlantısı	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Var	320	75,72	13,01	448	,706	,481
Yok	130	76,71	14,59			

* $p < ,05$

Tabloda gösterilen verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyinin olmayanlara göre bir miktar daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F= 833$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma kaygısı toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 53: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı
Düzeylerinin Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1521,749	3	507,250	2,826	,038	Arada bir- Her gün.
Gruplar İçi	80051,195	446	179,487			
TOPLAM	81572,944	449				

*p<,05

Tabloda görülen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanları eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=2,826$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre eve gazete alınma sıklığında, evine “arada bir” gazete alınan öğrencilerle evine “her gün” gazete giren öğrencilerin yazma kaygıları arasında evine “her gün” gazete girenlerin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre evine *her gün* gazete giren öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri, evine *arada bir* gazete alınan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Farklı bir ifadeyle evine *arada bir* gazete alınan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin, evine *her gün* gazete girenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 54’te görüldüğü üzere, yazma kaygısının evine *arada bir* gazete alınan öğrencilerden, evine *her gün* gazete giren öğrencilere doğru düzenli bir şekilde düştüğü tespit edilmiştir. Denilebilir ki eve gazete alınma sıklığı ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki vardır ve eve gazete alınma sıklığı arttıkça yazma kaygısı azalmaktadır. Buradan hareketle, evine daha sık gazete giren ve gazete okuyan öğrencilerin yazma konusu bulma ve yazacaklarıyla ilgili malzeme toplama konularında sıkıntı çekmemelerinin ya da yazmada daha az zorlanmalarının yazma kaygısını etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 54: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre Yazma Kaygısı Düzeyleri

Eve Gazete Alınma Sıklığı	$\bar{X}$
Hiçbir zaman alınmaz.	77,96
Arada bir alınır.	73,72
Çoğunlukla alınır.	76,84
Her gün alınır.	78,36

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,029$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma kaygısı toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 55: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı

Düzeylerinin Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2006,003	3	668,668	3,748	,011	Hiçbir zaman – Çoğunlukla.
Gruplar İçi	79566,941	446	178,401			
TOPLAM	81572,944	449				

* $p < ,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanları eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=3,748$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre eve dergi alınma sıklığında, evine “hiçbir zaman” dergi alınmayan öğrencilerle evine “çoğunlukla” dergi giren öğrencilerin yazma kaygıları arasında evine “çoğunlukla”

dergi girenlerin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre evine *çoğunlukla* dergi giren öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri, evine *hiçbir zaman* dergi alınmayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Farklı bir ifadeyle evine *hiçbir zaman* dergi alınmayan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin, evine *çoğunlukla* dergi girenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 56’da görüldüğü üzere, yazma kaygısının; evine hiçbir zaman dergi girmeyen öğrencilerden, evine sürekli dergi giren öğrencilere doğru düzenli bir şekilde düştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 56: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre Yazma Kaygısı Düzeyleri

Eve Dergi Alınma Sıklığı	$\bar{X}$
Hiçbir zaman alınmaz.	73,61
Arada bir alınır.	75,3
Çoğunlukla alınır.	78,97
Aboneyiz.	79,05

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=2,312$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları toplam yazma kaygısı puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 57: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Okulöncesi Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet, aldım,	253	75,92	13,57	448	,161	,872
Hayır, almadım,	197	76,12	12,37			

* $p < ,05$

Tablo 57’de yer alan verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(448)}=0,161$, $p > ,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=2,312$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma kaygısı toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıda yer almaktadır:

Tablo 58: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Günlük Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Günlük Tutma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet, günlük tutuyorum,	122	81,74	13,09	448	5,694	,000
Hayır, günlük tutmuyorum,	328	73,87	13,006			

* $p < ,05$

Tabloda görülen verilere göre, yapılan analizde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, günlük tutanların ($\bar{X}=81,74$) tutmayanlara ($\bar{X}=73,87$) göre yazma kaygılarının daha düşük olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{(448)}=5,694$, $p < ,05$). Ortalamalara bakıldığında ise günlük tutanların kaygı düzeyinin düşük, tutmayanların orta seviyede olduğu görülmektedir.

3.3.1. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Yöntem bölümünde ifade edildiği (bkz. s.37-39) üzere Yazma Kaygısı Ölçeği, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden elde edilen verilere bağlı olarak; *zevk alma*, *ön yargı*, *değerlendirilme kaygısı*, *yazdıklarını paylaşma* başlıkları altında toplanabilecek dört faktör ya da alt boyuttan oluşmaktadır. Bu kısımda; ölçeğin bu alt boyutları temel alınarak, öğrencilerin ilgili alt boyuttaki maddelere verdikleri cevaplarda çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığı test edilmeye çalışılmıştır.

3.3.1.1. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Zevk Alma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarını belirleyebilmek amacıyla kullanılan Yazma Kaygısı Ölçeği'nin birinci alt boyutu öğrencilerin yazmaktan zevk almalarıyla ilgilidir.

Ölçeğin aşağıdaki (3, 10, 15, 17, 19.) maddeleri “zevk alma” boyutundadır:

- Düşüncelerimi yazıya dökmeyi dört gözle beklerim.
- Düşüncelerimi kâğıda dökmeyi severim.
- Yazmaktan zevk alıyorum.
- Yazmak çok eğlencelidir.
- Düşüncelerimi kâğıt üzerinde görmeyi seviyorum.

Bu maddelere cevap veren öğrencilerin “zevk alma” boyutunda almaları gereken puanlar 5 ilâ 25 arasında değişmektedir. Buna göre; yazmaktan hoşlanmayan ve zevk almayan öğrenciler 5 puan alırken, yazmaktan çok hoşlanan ve çok zevk alan öğrenciler de 25 puan almışlardır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F= 9,507$, $p < 0,05$) öğrencilerin “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde ikili karşılaştırmalar için kullanılan T-testi yerine, (parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde kullanılan) Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 59’da yer almaktadır:

**Tablo 59: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre U-Testi
Sonuçları**

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	234	266,48	62357,00	15682,000	,000
Erkek	216	181,10	39118,00		

*p <,05

Yukarıda görülen verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, kızların erkeklere göre yazmaktan daha fazla zevk aldığı tespit edilmiş, kızlarla erkekler arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F= 0.559$, $p > 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 60’ta yer almaktadır:

Tablo 60: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	319,231	2	159,616	7,473	,001	6-7, 6-8.
Gruplar İçi	9547,100	447	21,358			
TOPLAM	9866,331	449				

*p <,05

Tabloda gösterilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=7,473$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 6.sınıf ile 7. ve 8.sınıf arasında 6.sınıfın lehine bir farklılık tespit edilmiştir. 6.sınıf öğrencilerinin 7. ve 8.sınıf öğrencilerine göre (istatistiksel olarak anlamlı düzeyde) yazmaktan daha fazla zevk aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 61’de görüldüğü üzere, “zevk alma” alt boyutu puanlarının sınıflara göre 6.sınıftan 8.sınıfa doğru düzenli bir şekilde azaldığı tespit edilmiştir. Bu da demektir ki sınıf seviyesi yükseldikçe öğrenciler yazmaktan giderek daha az zevk almaktadır.

Tablo 61: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Yazmaktan Zevk Alma Durumları

Sınıf	$\bar{X}$
6. Sınıf	19,46
7. Sınıf	18,09
8. Sınıf	17,44

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,381$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları “zevk alma” toplam puanlarının karne notuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 62: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	132,349	4	33,087	1,509	,198	Yok
Gruplar İçi	9733,539	444	21,922			
TOPLAM	9865,889	448				

*p <,05

Yukarıdaki tabloda görülen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanları Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,445$, $p > 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 63’te sunulmuştur:

Tablo 63: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yazılı Anlatım Başarısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	322,53	4	80,633	3,760	,005	2-4, 2-5.
Gruplar İçi	9543,800	445	21,447			
TOPLAM	9866,331	449				

*p <,05

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanları yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=3,76$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre yazılı anlatım başarısı 2 olanlarla 4 ve 5 olanlar arasında, 4 ve 5 olanların lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre yazılı anlatım başarısı 4 ve 5 olan öğrencilerin, 2 olan öğrencilere göre yazmaktan daha fazla zevk aldıkları söylenebilir. Ayrıca Tablo 64’e göre “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında, (yazılı anlatım başarısı en düşük olanlar dışında) yazılı anlatım başarısı yükseldikçe yazmadan zevk alma düzeyinin de düzenli bir şekilde yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 64: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısına Göre Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Ortalama Puanları

Yazılı Anlatım Başarısı	$\bar{X}$
1	18,84
2	16,75
3	17,97
4	18,92
5	19,77

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanları ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 65: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanları ile Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		r
Yazmaktan Zevk Alma - Tutarlılık	Pearson Correlation	,063*
	Sig. (2-tailed)	,252
	N	450

*p < ,01

Tabloya göre Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanları ile öğrencilerin yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,447$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları toplam yazma kaygısı puanlarının sosyoekonomik düzeye göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 66’da gösterilmiştir:

Tablo 66: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	267,218	2	133,609	6,222	,002	Alt-Orta, Alt-Üst.
Gruplar İçi	9599,113	444	21,475			
TOPLAM	9866,331	449				

*p <,05

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=6,222$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre alt sosyoekonomik düzeyde olanlarla orta ve üst sosyoekonomik düzeyde olanlar arasında, alt sosyoekonomik düzeyde olanların lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde olanlara göre yazmaktan daha fazla zevk aldıkları belirlenmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,828$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 67’de gösterilmiştir:

Tablo 67: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	193,141	5	38,628	1,773	,117	Yok
Gruplar İçi	9673,190	444	21,786			
TOPLAM	9866,331	449				

*p <,05

Tabloda sunulan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,946$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 68: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	230,778	5	46,156	2,127	,061	Yok
Gruplar İçi	9635,553	444	21,702			
TOPLAM	9866,331	449				

*p <,05

Tablo 68’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanları babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,306$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 69: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	61,395	4	15,349	,697	,595	Yok
Gruplar İçi	9804,936	445	22,034			
TOPLAM	9866,331	449				

* $p < ,05$

Yukarıdaki tabloda yer alan Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanları annenin mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,875$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 70: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	175,760	4	43,940	2,018	,091	Yok
Gruplar İçi	9690,572	445	21,777			
TOPLAM	9866,331	449				

* $p < ,05$

Tabloda görüldüğü üzere ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,259$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 71: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	525,182	10	52,518	2,468	,078	Yok
Gruplar İçi	9341,150	439	21,278			
TOPLAM	81572,944	449				

*p < ,05

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanları, ailenin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=0,531$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları Tablo 72’de yer almaktadır:

Tablo 72: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

İnternet Bağlantısı	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Var	320	18,00	4,61	448	2,372	,065
Yok	130	19,15	4,78			

p<.05

Yukarıdaki tabloda yer alan verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=856$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 73: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	25,963	3	8,654	,392	,759	Yok
Gruplar İçi	9840,368	446	22,064			
TOPLAM	9866,331	449				

*p <,05

Tablo 73'te yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanları eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=2,931$, $p < 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığı için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümlerde kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 74: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Dergi Alınma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Hiçbir zaman alınmaz..	116	219,00	3	3,484	,323	Yok
Arada bir alınır	195	217,54				
Çoğunlukla alınır.	99	245,08				
Aboneyiz.	40	234,73				

* $p < 0,05$

Yukarıdaki tabloda görülen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanları eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=3,617$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları

Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 75: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Okulöncesi Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet, aldım.	253	17.83	4.83	448	-2.630	.058
Hayır, almadım.	197	18.99	4.42			

*p < .05

Tablodaki verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(448)} = -2.63$, $p < .58$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının öğrencilerin günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=12.617$, $p < 0.05$) öğrencilerin “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının öğrencilerin günlük tutma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, bu alt boyutta parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde ikili karşılaştırmalar için kullanılan T-testi yerine, (parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde kullanılan) Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 76’te yer almaktadır:

Tablo 76: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Öğrencilerin Günlük Tutma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Günlük Tutma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet, günlük tutuyorum,	122	20,66	3,80	11897,500	,000
Hayır, günlük tutmuyorum,	328	17,47	4,69		

*p <,05

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının öğrencilerin günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, günlük tutan öğrencilerin tutmayanlara göre yazmaktan daha fazla zevk aldığı tespit edilmiş, günlük tutanlarla tutmayanlar arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

3.3.1.2. Yazma Kaygısı Ölçeği’nin Ön Yargı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarını belirleyebilmek amacıyla kullanılan Yazma Kaygısı Ölçeği’nin ikinci alt boyutu öğrencilerin yazmaya karşı olan ön yargılarıyla ilgilidir.

Ölçeğin aşağıdaki (7, 16, 18, 22, 23, 24, 26.) maddeleri yazmaya karşı geliştirilmiş olan “ön yargı” boyutundadır:

- Kompozisyon yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur.
- Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde yazıya dökemediğimi düşünüyorum.
- Daha derse girmeden kompozisyon yazmada başarısız olacağımı düşünüyorum.
- Bir kompozisyonu teslim ettiğimde başarısız olacağımı biliyorum.
- İyi kompozisyonlar yazmak benim için çok kolaydır.
- Diğer arkadaşlarım kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum.
- Yazılı anlatımda iyi değilim.

Bu maddelere cevap veren öğrencilerin yazmaya karşı olan “ön yargı” boyutunda almaları gereken puanlar 7 ilâ 35 arasında değişmektedir. Buna göre yazma konusunda çok ön yargılı olan öğrenciler 7 puan alırken, yazma konusunda ön yargısı olmayan öğrenciler de 35 puan almışlardır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=2,576$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları toplam Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 77: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kız	234	25,48	5,76	448	3,080	,002
Erkek	216	23,89	5,17			

* $p < ,05$

Yukarıdaki verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(448)} = 3,08$, $p < ,05$). Buna göre kızların ($\bar{X} = 25,48$) erkeklere ($\bar{X} = 23,89$) göre yazmaya karşı ön yargılarının daha düşük olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı bulunduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise gerek kızların gerekse erkeklerin yazmaya karşı dikkate değer ölçüde bir ön yargılarının olmadığı, dolayısıyla yazmaya karşı ön yargının çok düşük olduğu söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,083$, $p > 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 78: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	48,01	2	24,009	,783	,458	Yok
Gruplar İçi	13713,140	447	30,678			
TOPLAM	13761, 581	449				

* $p < ,05$

Tabloda görülen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($F=0,783$, $p > 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0.132$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları “ön yargı” toplam puanlarının karne notuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 79: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1417,188	4	354,297	12,747	,000	1-4, 1-5, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5.
Gruplar İçi	12341,012	444	27,795			
TOPLAM	13758,200	448				

*p <,05

Yukarıdaki tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanları Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=12,747$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, karne notu 1 olanlarla 4 ve 5 olanlar, 2 olanlarla 4 ve 5 olanlar, 3 olanlarla 4 ve 5 olanlar arasında 4 ve 5 olanların lehine; 4 olanlarla 5 olanlar arasında 5 olanların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre karne notu düşük olanların yazmaya karşı bir ön yargının olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca Tablo 80’e göre “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında, karne notu yükseldikçe yazmaya karşı ön yargının düzenli bir şekilde azaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 80: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Yazma Kaygısı Ölçeği Ön yargı Alt Boyutu Ortalama Puanları

Karne Notu	$\bar{X}$
1	20,85
2	21,37
3	23,16
4	25,06
5	27,05

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,482$, $p > 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “zevk alma” alt boyutu toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 81: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yazılı Anlatım Başarısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	593,705	4	148,426	5,016	,001	2-4, 2-5.
Gruplar İçi	13167,453	445	29,59			
TOPLAM	13761,158	449				

* $p < ,05$

Yukarıda görüldüğü üzere ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanları yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=5,016$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre yazılı anlatım başarısı 2 olanlarla 4 ve 5 olanlar arasında, 4 ve 5 olanların lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre yazılı anlatım başarısı 2 olan öğrencilerin, 4 ve 5 olan öğrencilere göre yazmaya karşı olan ön yargılarının daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 82’ye göre “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında, (yazılı anlatım başarısı en düşük olanlar dışında) yazılı anlatım başarısı yükseldikçe yazmaya karşı olan ön yargının azaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 82: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısına Göre Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Ortalama Puanları

Yazılı Anlatım Başarısı	$\bar{X}$
1	23,98
2	22,64
3	24,58
4	25,94
5	25,84

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanları ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 83: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanları ile Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Yazmaya Karşı Ön Yargılı Olma - Tutarlılık	r	
	Pearson Correlation	,087*
	Sig. (2-tailed)	,110
	N	450

*p <,01

Tabloya göre Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanları ile öğrencilerin yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,469$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 84: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	24,871	2	12,436	,405	,667	Yok
Gruplar İçi	13736,287	447	30,730			
TOPLAM	13761,158	449				

*p <,05

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanları, sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir (F=6,222, p < 0,05).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre (F=1,353, p > 0,05) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 85’te gösterilmiştir:

Tablo 85: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	208,035	5	41,607	1,363	,237	Yok
Gruplar İçi	13553,123	444	30,515			
TOPLAM	13761,158	449				

*p <,05

Tabloya göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,876$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 86: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	107,450	5	21,490	,699	,625	Yok
Gruplar İçi	13653,708	444	30,752			
TOPLAM	13761, 158	449				

*p <,05

Tablo 86’da yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,178$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 87: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	181,535	4	45,384	1,487	,205	Yok
Gruplar İçi	13579,623	445	30,516			
TOPLAM	13761,158	449				

* $p < ,05$

Yukarıdaki tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,432$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 88: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	77,299	4	19,325	,628	,642	Yok
Gruplar İçi	13683,859	445	30,750			
TOPLAM	13761,158	449				

* $p < ,05$

Tabloda görüldüğü üzere ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanları babanın mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,413$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 89: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	99,148	10	9,915	,319	,976	Yok
Gruplar İçi	13662,010	439	31,121			
TOPLAM	13761,158	449				

*p <,05

ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=4,999$, $p < 0,05$) öğrencilerin “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu alt boyutta parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde ikili karşılaştırmalar için kullanılan T-testi yerine, (parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde kullanılan) Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 90’da yer almaktadır:

Tablo 90: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

İnternet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	320	225,71	72226,50	20733,500	,958
Yok	130	224,99	29248,50		

*p <,05

Tabloda gösterilen verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının “eve gazete alınma sıklığı”na göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=2,382$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının “eve gazete alınma sıklığı”na göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 91: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	198,801	3	66,267	2,179	,090	Yok
Gruplar İçi	13562,357	446	30,409			
TOPLAM	13761,158	449				

*p <,05

Tablo 91’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanları, “eve gazete alınma sıklığı”na göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının “eve dergi alınma sıklığı”na göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,754$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının “eve dergi alınma sıklığı”na göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının “eve dergi alınma sıklığı”na göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 92: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	298,258	3	99,419	3,294	,020	Hiçbir zaman alınmaz-çoğunlukla alınır.
Gruplar İçi	13462,900	446	30,186			
TOPLAM	13761,158	449				

*p < ,05

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanları “eve dergi alınma sıklığı”na göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=3,294$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre “eve dergi alınma sıklığı”nda, evine “hiçbir zaman” dergi alınmayan öğrencilerle evine “çoğunlukla” dergi giren öğrencilerin yazmaya karşı ön

yargıları arasında evine “çoğunlukla” dergi girenlerin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre evine *hiçbir zaman* dergi girmeyen öğrencilerin *çoğunlukla* dergi girenlere göre yazmaya karşı biraz daha ön yargılı oldukları söylenebilir. Ayrıca Tablo 93’te görüldüğü üzere, “eve dergi girme sıklığı”na göre yazmaya karşı geliştirilen ön yargıda kademeli bir düşüş söz konusudur.

Tablo 93: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre Yazmaya Karşı Geliştirilen Ön Yargı Düzeyleri

Eve Dergi Alınma Sıklığı	$\bar{X}$
Hiçbir zaman alınmaz.	23,86
Arada bir alınır.	24,39
Çoğunlukla alınır.	25,85
Aboneyiz.	26,00

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=0,568$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıda yer almaktadır:

Tablo 94: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okulöncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Okulöncesi Eğitimi Alma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet, aldım.	253	24,81	5,62	448	,401	,688
Hayır, almadım.	197	24,60	5,43			

* $p < ,05$

Tablo 94’te yer alan verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(448)}=,401$, $p<,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=0,142$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 95: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Günlük Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Günlük Tutma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet, günlük tutuyorum.	122	26,35	5,47	448	3,879	,000
Hayır, günlük tutmuyorum.	328	24,10	5,44			

* $p <,05$

Yukarıdaki verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “ön yargı” alt boyutu toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, günlük tutmayanların ($\bar{X}=24.1$) tutanlara ($\bar{X}=26.35$) göre yazmaya karşı ön yargılarının daha fazla olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir ($t_{(448)}=3.879$, $p<.05$).

3.3.1.3. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarını belirleyebilmek amacıyla kullanılan Yazma Kaygısı Ölçeği'nin üçüncü alt boyutu öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden kaygı duymalarıyla ilgilidir.

Ölçeğin aşağıdaki (1, 2, 4, 5, 13, 25) maddeleri “değerlendirilme kaygısı” boyutundadır:

- Yazmaktan kaçınırım.
- Yazdıklarımın değerlendirilmesi konusunda bir endişem yoktur.
- Yazdıklarımın değerlendirileceğini düşününce yazmaktan korkarım.
- Yazma etkinliklerine katılmak benim için çok korkutucu bir tecrübedir.
- Yazma konusunda gerginim.
- Kompozisyonlarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.

Bu maddelere cevap veren öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesiyle ilgili olarak ölçeğin bu boyutundan almaları gereken puanlar 6 ilâ 30 arasında değişmektedir. Buna göre yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden yüksek düzeyde kaygı duyan öğrenciler 6 puan alırken, yazdıklarının değerlendirilmesinden kaygı duymayan ya da yazdıklarının değerlendirilmesine karşı olumsuz bir tepkisi olmayan hatta bundan hoşlanan öğrenciler de 30 puan almışlardır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=1,090$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları Tablo 96’da yer almaktadır:

**Tablo 96: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete
Göre T-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kız	234	23,09	5,76	448	3,080	,002
Erkek	216	21,62	5,17			

*p <,05

Yukarıdaki verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(448)} = 3,08$, $p <,05$). Buna göre erkeklerin ($\bar{X} = 21.62$) kızlara ($\bar{X} = 23.09$) göre yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden daha fazla kaygı duydukları ve aradaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında erkeklerin yazdıklarının değerlendirilmesine yönelik kaygılarının orta düzeye yakın olduğunu söylemek mümkündür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F = 1,617$, $p > 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 97’de yer almaktadır:

**Tablo 97: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sınıf
Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	222,031	2	111,016	6,272	,002	6-8
Gruplar İçi	7912,227	447	17,701			
TOPLAM	8134,258	449				

*p <,05

Tabloda görülen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=6,272$, $p > 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre yazdıklarının değerlendirilmesinden kaygı duyma konusunda 6.sınıf ile 8.sınıf öğrencileri arasında 6.sınıf öğrencileri lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre 6.sınıf öğrencileri 8.sınıfta öğrenim görenlere göre yazdıklarının değerlendirilmesinden daha az kaygı duymaktadır. Ayrıca Tablo 98’de görüldüğü üzere, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden kaygı duyma düzeylerinin 6.sınıftan 8.sınıfa doğru giderek arttığı söylenebilir.

Tablo 98: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Değerlendirilme Kaygısı Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	$\bar{X}$
6	23,19
7	22,47
8	21,48

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=2,547$, $p < 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin

Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığı için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 99: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Türkçe Dersi Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1	13	213,00	4	24,791	000	2-4, 2-5, 3-4, 3-5.
2	30	160,67				
3	108	191,32				
4	188	233,65				
5	110	262,25				

*p <,05

Tabloda yer alan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanları Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında Türkçe dersi karne notu 2 ve 3 olan öğrencilerin 4 ve 5 olanlara göre yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden daha fazla kaygı duydukları, aradaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının yazılı anlatım başarısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=3,337$, $p < 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının yazılı anlatım başarısına göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığı için ilişkisiz

ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 100: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yazılı
Anlatım Başarısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Yazılı Anlatım Başarısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1	63	236,26	4	12,066	,017	2-4, 2-5, 3-4.
2	70	191,01				
3	142	211,96				
4	144	242,93				
5	31	262,58				

*p < ,05

Tabloda görülen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanları yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında yazılı anlatım başarısı 2 olan öğrencilerin 4 ve 5 olanlara, 3 olanların da 4 olanlara göre yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden daha fazla kaygı duydukları, aradaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanları ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş yapılan analizin sonuçları Tablo 101’de gösterilmiştir:

Tablo 101: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanları ile Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değerlendirilme Kaygısı - Tutarlılık		r
	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,087* ,110 450

*p <,01

Tabloya göre Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanları ile öğrencilerin yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,693$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 102: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	42,138	2	21,069	1,164	,313	Yok
Gruplar İçi	8092,120	444	18,103			
TOPLAM	8134,258	449				

p<,05

Tablo 102’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,897$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 103: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	59,978	5	11,996	,660	,654	Yok
Gruplar İçi	8074,280	444	18,185			
TOPLAM	8134,258	449				

$p < ,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanları, annenin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=2,984$, $p < 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığı için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için yapılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 104: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Babanın Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okul mezunu değil.	2	318,25	5	3,804	,578	Yok
İlkokul mezunu.	74	209,61				
Ortaokul mezunu.	75	239,03				
Lise mezunu.	119	227,90				
Üniversite mezunu.	124	229,52				
Lisansüstü eğitim almış.	56	211,05				

$p < ,05$

Tabloda görülen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanları babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=2,694$, $p < 0,05$) öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test

varsayımı sağlanamadığı için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 105: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Değerlendirilme Kaygısı
Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Mesleğine Göre Kruskal
Wallis Testi Sonuçları**

Annenin Mesleği	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı	289	225,54	4	4,633	,327	Yok
İşçi	11	231,18				
Memur	111	236,47				
Esnaf / Tüccar	11	155,00				
Serbest Meslek	28	207,04				

$p < ,05$

Tabloda gösterilen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanları annenin mesleğine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,809$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 106’da gösterilmiştir:

**Tablo 106: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın
Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	41,593	5	10,398	,572	,683	Yok
Gruplar İçi	8092,664	445	18,186			
TOPLAM	8134,258	449				

$p < ,05$

Tabloda ter alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanları, babanın mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,247$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

**Tablo 107: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Ailenin Gelir
Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	116,241	10	11,624	,636	,783	Yok
Gruplar İçi	8018,017	439	18,264			
TOPLAM	8134,258	449				

$p < ,05$

Tablo 107’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=1,274$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 108: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

İnternet Bağlantısı	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Var	320	22,37	4,12	448	-0,81	,065
Yok	130	22,41	4,57			

$p < ,05$

Yukarıdaki verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,485$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 109: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	107,779	3	35,926	1,996	,114	Yok
Gruplar İçi	8026,479	446	17,997			
TOPLAM	8134,258	449				

$p < ,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanları eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,157$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki gibi tablolastırılmıştır:

**Tablo 110: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Dergi
Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	133,639	3	44,546	4,483	,060	Yok
Gruplar İçi	8000,619	446	17,939			
TOPLAM	8134,258	450				

$p < ,05$

Tabloda gösterilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanları eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=0,020$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları Tablo 111’de yer almaktadır:

**Tablo 111: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okulöncesi
Eğitimi Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

Okulöncesi Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet, aldım,	253	22,54	4,26	448	,877	,381
Hayır, almadım,	197	22,18	4,26			

$p < ,05$

Yukarıdaki verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=0,215$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir:

**Tablo 112: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarının Günlük
Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

Günlük Tutma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet, günlük tutuyorum.	122	23,60	4,33	448	3,750	,000
Hayır, günlük tutmuyorum.	328	21,93	4,15			

$p < ,05$

Tablo 112’de yer alan verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “değerlendirilme kaygısı” alt boyutu toplam puanlarında günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Günlük tutmayan öğrencilerin ($\bar{X}=21,93$) tutanlara ($\bar{X}=23,60$) göre yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden daha fazla kaygı duydukları ve aradaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

3.3.1.4. Yazma Kaygısı Ölçeği’nin Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarını belirleyebilmek amacıyla kullanılan Yazma Kaygısı Ölçeği’nin dördüncü alt boyutu, öğrencilerin yazdıklarını; arkadaşları, öğretmeni ya da diğer insanlarla paylaşmalarıyla ilgilidir.

Ölçeğin aşağıdaki (12, 14, 20) maddeleri “yazdıklarını paylaşma” boyutundadır:

- Yazdıklarımı arkadaşlarıma okutmak hoşuma gider.
- İnsanlar yazdıklarımdan hoşlanır görünüyorlar.
- Yazdıklarımı başkalarıyla tartışmak eğlenceli bir iştir.

Bu maddelere cevap veren öğrencilerin “yazdıklarını paylaşma” boyutunda almaları gereken puanlar 3 ilâ 15 arasında değişmektedir. Buna göre yazdıklarını paylaşmaktan hiç hoşlanmayan öğrenciler 3 puan alırken, yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşmaktan, sınıfta okumaktan zevk alan öğrenciler de 15 puan almışlardır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=0,012$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini

belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 113: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kız	234	11,06	2,67	448	4,053	,000
Erkek	216	10,05	2,65			

$p < ,05$

Yukarıdaki verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(448)}=4,053$, $p < ,000$). Buna göre kızların ($\bar{X}=11,06$) erkeklere ($\bar{X}=10,05$) göre yazılı anlatımlarını öğretmeni, arkadaşları ya da diğer insanlarla paylaşmaktan hoşlandıkları ve kızlarla erkekler arasında yazdıklarını paylaşma konusundaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,673$, $p > 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 114’te yer almaktadır:

**Tablo 114: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine
Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	8,231	2	4,116	,561	,571	Yok
Gruplar İçi	3281,700	447	7,342			
TOPLAM	3289,931	450				

$p < ,05$

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının Türkçe Dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,493$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının Türkçe Dersi karne notuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 115: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Dersi
Karne Notuna Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	176,818	4	44,204	6,347	,000	2-4, 2-5, 3-5.
Gruplar İçi	3092,131	444	6,964			
TOPLAM	3268,949	450				

$p < ,05$

Tablo 115’te yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanları Türkçe Dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=6,347$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; Türkçe Dersi karne notu 2 olanlarla 4 ve 5 olanlar arasında, 4 ve 5 olanların lehine; karne notu 3 olanlarla 5 olanlar arasında ve 5 olanların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca Tablo 116’ya göre “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında, Türkçe Dersi karne notu (1 olanlar dışında) yükseldikçe yazdıklarını paylaşma isteğinin de düzenli bir şekilde arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 116: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Karne Notuna Göre Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Ortalama Puanları

Karne Notu	$\bar{X}$
1	9,30
2	9,10
3	10,22
4	10,64
5	11,41

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,513$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 117’de gösterilmiştir:

**Tablo 117: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yazılı Anlatım
Başarılarına Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	149,327	4	37,332	5,290	,000	1-4, 2-3, 2-4, 2-5.
Gruplar İçi	3140,604	445	7,058			
TOPLAM	3289,931	450				

$p < ,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanları yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=5,290$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, yazılı anlatım başarıları 1 olanlarla 4 olanlar arasında 4 olanların lehine, başarıları 2 olanlarla 3, 4 ve 5 olanlar arasında 3, 4 ve 5 olanların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca Tablo 118’e bakıldığında, öğrencilerin yazılı anlatım başarıları yükseldikçe yazdıklarını paylaşma isteğinin de düzenli bir şekilde arttığı görülmektedir.

**Tablo 118: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı
Anlatım Başarılarına Göre Yazma Kaygısı Ölçeği
Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Ortalama Puanları**

Yazılı Anlatım Başarısı	$\bar{X}$
1	9,87
2	9,63
3	10,70
4	11,04
5	11,42

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanları ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson

Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 119: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanları ile Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Yazdıklarını Paylaşma - Tutarlılık		r
	Pearson Correlation	,120*
	Sig. (2-tailed)	,028
	N	450

*p <,01

Tabloya göre Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanları ile öğrencilerin yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yazdıklarını paylaşma isteği ile metin tutarlılığı arasındaki ilişkinin düşük olmasına bağlı olarak tutarlı kompozisyonlar yazan öğrencilerin genellikle yazdıklarını paylaşmada daha istekli oldukları konusunda kesin bir yargıya varmak güçtür. Ancak aradaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında, tutarlı kompozisyonlar yazan öğrencilerin yazdıklarını paylaşmada daha istekli olduklarını söylemek mümkündür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,957$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 120’de gösterilmiştir:

**Tablo 120: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının
Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	20,071	2	10,036	1,372	,255	Yok
Gruplar İçi	3269,860	447	7,315			
TOPLAM	3289,931	450				

$p < ,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,490$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 121’de gösterilmiştir:

Tablo 121: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	114,212	5	22,842	3,194	,008	Herhangi bir okul mezunu olmayanlar ile ilkokul, lise, üniversite, lisansüstü eğitim almış olanlar arasında.
Gruplar İçi	3175,720	444	7,153			
TOPLAM	8134,258	450				

$p < ,05$

Yukarıdaki tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, herhangi bir okul mezunu olmayan annelerin çocuklarının yazdıklarını paylaşma isteklerinin ilkokul, lise, üniversite mezunu ve lisansüstü eğitim almış olanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,645$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 122’de sunulmuştur:

**Tablo 122: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın
Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	41,537	5	8,307	1,135	,341	Yok
Gruplar İçi	3248,394	444	7,316			
TOPLAM	3289,931	450				

$p < ,05$

Yukarıdaki tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,226$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 123: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği
Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Annenin
Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	20,711	5	5,178	,705	,589	Yok
Gruplar İçi	3269,221	445	7,347			
TOPLAM	3289,931	450				

$p < ,05$

Tablo 123'te yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının annenin mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,892$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 124: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	12,546	4	3,137	,426	,790	Yok
Gruplar İçi	3277,385	445	7,365			
TOPLAM	3289,931	450				

$p < ,05$

Yukarıda yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının babanın mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre

anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,309$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 125: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	105,788	10	10,579	1,459	,790	Yok
Gruplar İçi	3183,143	439	7,253			
TOPLAM	3289,931	450				

$p < ,05$

Tabloda görüldüğü üzere, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanları, ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılması uygun bulunmuştur. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=4,344$, $p < 0,05$) öğrencilerin “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu alt boyutta parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde ikili

karşılaştırmalar için kullanılan T-testi yerine, (parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde kullanılan) Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 126: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

İnternet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	320	227,67	72853,00	20107,000	,577
Yok	130	220,17	28622,00		

$p < ,05$

Yukarıdaki tabloda yer alan verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=2,035$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 127’de gösterilmiştir:

Tablo 127: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	167,239	3	55,746	7,962	,000	Hiçbir zaman ile arada bir, arada bir ile çoğunlukla ve her gün arasında.
Gruplar İçi	3122,693	446	7,002			
TOPLAM	3289,931	450				

$p < ,05$

ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanları eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=7,962$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre eve gazete alınma sıklığında; evine hiç gazete alınmayan öğrencilerle evine “arada bir” gazete giren öğrencilerin yazılarını başkalarıyla paylaşımlarında evine “arada bir” gazete girenlerin lehine, evine “arada bir” gazete alınan öğrencilerle evine “çoğunlukla veya her gün” gazete giren öğrencilerin yazılarını başkalarıyla paylaşımlarında evine “çoğunlukla veya her gün” gazete girenlerin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre evine gazete girmeyen öğrencilerin yazdıklarını başkalarıyla paylaşmaktan kaçındıkları söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=2,250$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız

örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 128: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	49,000	3	16,333	2,248	,082	Yok
Gruplar İçi	3240,931	446	7,267			
TOPLAM	3289,931	450				

$p < ,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanları eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($F=2,248$, $p > 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=0,270$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları Tablo 129’da yer almaktadır:

Tablo 129: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Okulöncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Okulöncesi Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet, aldım,	253	10,74	2,70	448	1,525	,128
Hayır, almadım,	197	10,36	2,71			

$p < ,05$

Tabloda sunulan verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=1,215$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 130: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarının Günlük Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Günlük Tutma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet, günlük tutuyorum.	122	11,13	2,83	448	2,674	,008
Hayır, günlük tutmuyorum.	328	10,36	2,63			

$p < ,05$

Tablo 130’da sunulan verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği “yazdıklarını paylaşma” alt boyutu toplam puanlarında günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Günlük tutmayan öğrencilerin ($\bar{X}=10.36$) tutanlara ($\bar{X}=11.13$) göre yazılı anlatımlarını diğer insanlarla paylaşmaktan daha az hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları ve günlük tutanlarla tutmayanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu belirlenmiştir.

3.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersi karne notu, yazılı anlatım başarıları, yazılı anlatımın tutarlılık düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne ve babanın öğrenim düzeyi ve mesleği, ailenin gelir durumu, evde internet kullanımı, eve gazete ve dergi alınma sıklığı, okulöncesi eğitimi alma ve günlük tutma durumu gibi değişkenler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Yazma Tutukluğu Ölçeği, Mike Rose tarafından 1981 yılında, üniversite öğrencilerinin yazma tutukluk düzeylerini standart bir biçimde ölçmek amacıyla, beşli likert modelinde geliştirilmiştir. Ölçeğin 9 maddesi tutuklukla ilgilidir. Bu ölçekle bireylerin, kompozisyon yazarken hangi sıklıkla tutukluk yaşadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın, “Verilerin Analizi” kısmında (bkz. s.44) ifade edildiği üzere, Yazma Tutukluğu Ölçeği’nden 10 ilâ 50 arasında bir puan alınmaktadır. Ölçekten alınabilecek olan 10 ilâ 50 arasındaki puan, sıklık ifadeleri dikkate alınarak beş parçaya bölünmüştür. Buna göre; 10-18 arasındaki puanlar bireylerde yazma tutukluğunun “hemen her zaman”, 19-26 arasındaki puanlar “sık sık”, 27-34 arasındaki puanlar “ara sıra”, 35-42 arasındaki puanlar “bazen” görüldüğünü ve 43-50 arasındaki puanlar da bireylerde yazma tutukluğunun “hemen hiçbir zaman” görülmediğini ifade eden puanlardır. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma tutukluğunun arttığı, yükseldikçe azaldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin toplam puanlara göre yazma tutukluğu düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 131: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleri

	f	Yüzde
Hemen her zaman (10-18)	3	0,6
Sık sık (19-26)	20	4,4
Bazen (27-34)	67	14,8
Ara sıra (35-42)	204	45,3
Hemen hiçbir zaman (43-50)	156	34,6
TOPLAM	450	100.0

Tablo incelendiğinde; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin % 5'inin sıklıkla yazma tutukluğu yaşadığı, öğrencilerin % 60'ında bazen ya da ara sıra yazma tutukluğu görüldüğü, öğrencilerin yaklaşık % 35'inde ise hemen hiçbir zaman yazma tutukluğu görülmediği tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=0,269$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma tutukluğu toplam puanlarının cinsiyete göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 132: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kız	234	39,82	6,58	448	1,924	,055
Erkek	216	38,64	6,33			

$p < .05$

Tablo 132’de yer alan veriler incelendiğinde, kızlarda ($\bar{X}=39,82$) erkeklere ($\bar{X}=38,64$) göre daha az yazma tutukluğu olduğu ancak kızlarla erkekler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t_{(448)}=1,924$, $p>,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,539$, $p > 0,05$) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 133: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2,920	2	1,460	,035	,966	Yok
Gruplar İçi	18848,200	447	42,166			
TOPLAM	18851,120	450				

$p<,05$

Tabloda gösterilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($F=0,035$, $p < 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=3,030$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazma tutukluğu toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test

varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 134: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Türkçe Dersi Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1	13	127,15	4	27,008	,000	1-4, 1-5, 2-5, 3-5, 4-5.
2	30	199,87				
3	108	198,02				
4	188	224,45				
5	110	270,85				

p<,05

Tabloda gösterilen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanları Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=27,008$, $p < 0,05$). Grupların “sıra ortalamaları” dikkate alındığında; yazma tutukluğu en düşük olanlar Türkçe Dersi karne notu 5 olan öğrencilerdir; bunları 4, 3, 2 ve 1 notu alan öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Kruskal Wallis Testi sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında karne notu 1 olanlarla 4 ve 5 olanlar arasında, 4 ve 5 olanlar lehine; karne notu 2, 3 ve 4 olanlarla 5 olanlar arasında, 5 olanların lehine istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=3,865$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazma tutukluğu toplam puanlarının yazılı anlatım başarılarına göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test

varsayımı sağlayamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 135: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Yazılı Anlatım Başarılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yazılı Anlatım Başarısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1	63	193,61	4	11,858	,018	1-4, 1-5, 2-4, 2-5.
2	70	199,92				
3	142	227,94				
4	144	240,14				
5	31	268,90				

$p < ,05$

Tabloda yer alan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanları yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=11,858$, $p < 0,05$). Grupların “sıra ortalamaları” dikkate alındığında; yazma tutukluğu en düşük olan öğrencilerin yazılı anlatım başarısı 5 olan öğrenciler olduğu, bunu 4, 3, 2 ve 1 notu alan öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Kruskal Wallis Testi sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında yazılı anlatım başarısı 1 olanlarla 4 ve 5 olanlar arasında, 4 ve 5 olanlar lehine; 2 olanlarla 4 ve 5 olanlar arasında, 4 ve 5 olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş yapılan analizin sonuçları Tablo 136’da gösterilmiştir:

**Tablo 136: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu
Düzeyleri İle Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Düzeyi Arasındaki
Korelasyon Analizi Sonuçları**

Yazma Tutukluğu - Tutarlılık		r
	Pearson Correlation	,148*
	Sig. (2-tailed)	007
	N	450

*p < ,01

Tabloya göre öğrencilerin yazma tutukluğu düzeyleri ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, yazma tutukluğu yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında tutarlılık yönünden eksiklikler mevcuttur denebilir. Yazma tutukluğuyla metin tutarlılığı arasındaki ilişkinin düşük olmasına bağlı olarak yazma tutukluğu yüksek olan öğrencilerin kompozisyonları hakkında tutarlılık yönüyle kesin bir yargıya varmak güçtür. Bununla birlikte aradaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında, öğrencinin tutarlı bir metin oluşturamayışında yazma tutukluğunun etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Aşağıda, kendisinde hemen hiçbir zaman yazma tutukluğu olmadığını ifade eden bir 8.sınıf öğrencisinin kompozisyonu yer almaktadır:

Örnek Kompozisyon:

BENİM MESLEĞİM
Bilindiği gibi çevremizde çeşitli meslekler vardır. Ama bunun yanında insanların kendilerine daha küçük yaştan hedefler belirlemesi lazımdır. Ben kendime bir hedef belirledim.
Ben doktor olmak istiyorum. Doktorluk bana diğer mesleklerden daha yakın gelmektedir. Ben insanların sağlığı ile ilgilenmeyi, sağlıkla ilgili kavramları öğrenmeyi çok seviyorum. İnsanlara yardım etmek, vücudumuzu incelemek, insanları iyileştirmek bana çok ilginç geliyor.
İşte bu sebeplerden dolayı doktor olmak istiyorum. Doktorluk mesleğinin son derece önemli olduğuna inanıyorum. İleride insana faydalı bir birey olmak istiyorum. İşte bunun tek şartı da çalışmaktır.

Başlık: Benim Mesleğim

1.Yapı: Birçok mesleğin olduğu, bu meslekler içerisinde bireyin küçük yaşlardan itibaren hedeflediği bir mesleğin söz konusu olması gerektiği ve kompozisyonu yazan öğrencinin de hedeflediği bir mesleğin bulunduğu.

2. Yapı: Öğrencinin hedeflediği mesleğin doktorluk olduğu. Öğrencinin insanlarla ilgilenmeyi, sağlıkla ilgili kavramları öğrenmeyi sevdiği; insan vücudunu incelemenin, insanları iyileştirmenin ona ilginç geldiği.

Sonuç: Daha önce ifade edilenler sebebiyle öğrencinin doktor olmak istediği. Doktorluğun son derece önemli bir meslek olduğu.

Öğrencinin insanlara faydalı olmak istediği. Bunun tek şartının da çalışmak olduğu.

Değerlendirme: Yukarıda ana hatlarıyla yapısı ortaya konmaya çalışılan kompozisyonun bazı küçük aksaklıklar olmakla birlikte kendi içinde bir bütünlük taşıdığını söylemek mümkündür. Metin, meslek seçimi konusunu ele almıştır. İlköğretim sekizinci sınıf düzeyi göz önüne alındığında, yazıda önemli bir konu işlenmiştir. Küçük aksaklıklar olmakla birlikte metnin bir plan dâhilinde kaleme alındığı söylenebilir. Paragraflar ve cümleler arası bağlantı kurmada metinde küçük problemler vardır.

Birinci paragrafta; birçok mesleğin olduğu, bu meslekler içerisinde bireyin küçük yaşlardan itibaren hedeflediği bir mesleğin söz konusu olması gerektiği ve kompozisyonu yazan öğrencinin de hedeflediği bir mesleğin bulunduğu ifade edilmiştir. Bu paragraftaki ikinci ve üçüncü cümleler birinci cümleyle bağlantısı yönüyle tutarlıdır. Ancak birinci cümleyle ikinci ve üçüncü cümlelerin arasındaki bağlantının çok iyi kurulmadığı söylenebilir.

Öğrenci ikinci paragrafta, birinci paragrafla bağlantı kurarak, hedeflediği mesleğin doktorluk olduğunu ifade etmiştir ve bu mesleğin kendine niçin daha yakın geldiğini sebepleriyle birlikte açıklamaya çalışmıştır. Bu paragrafın sağlam bir yapısının olduğu söylenebilir. Paragraf kendi içinde tutarlıdır ve birinci ve üçüncü paragraflarla bağlantı kurulmuştur.

Son paragrafta; ikinci paragrafla bağlantı kurularak, burada ifade edilenler sebebiyle öğrencinin doktor olmak istediği ve başlıkla bağlantı kurularak doktorluğun önemli bir meslek olduğu anlatılmıştır. Ancak bu paragrafın birbiriyle bağlantılı olan son iki cümlesi tutarlılığı bozmaktadır. Öğrencinin insanlara faydalı olmak istemesi ikinci paragrafta ifade edilenlerle bağlantılı olarak düşünülebilir ancak gerekli bağlantıların kurulduğunu söylemek güçtür. Son cümle, bir önceki cümleyle bağlantılı olmakla birlikte metin bütünlüğü yönüyle tutarsızlık oluşturmaktadır.

Metinde çeşitli anlatım bozuklukları vardır. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

➤ **Anlatım Bozukluğu:** Aşağıda aykırı kelime kullanımı söz konusudur. “Ama” ve “bunun yanında” kelimeleri anlatımı bozmaktadır.

Bilindiği gibi çevremizde çeşitli meslekler vardır. Ama bunun yanında insanların kendilerine daha küçük yastan hedefler belirlenmesi lazımdır. Ben kendime bir hedef belirledim.

Üçüncü paragrafta yer alan aşağıdaki cümlede fazla kelime kullanıldığı görülmektedir. “- den” eki “dolayı” kelimesinin anlamını da içerdiğinden, “dolayı” kelimesine ihtiyaç yoktur.

İşte bu sebeplerden dolayı doktor olmak istiyorum.

Yukarıda ifade edilen özelliklerle birlikte;

- Konunun açık bir biçimde belirlendiği,
- Konu dışına çıkılmadığı,
- Metinde, okuyucunun belli bir duruma bağlandığı,
- Cümle ve paragraflar arasında -bazı sorunlar olmakla birlikte- ilişki kurulduğu,
- Metnin, bir sonuç ifadesiyle sonlandırıldığı,

➤ Anlatım bozukluğu yapılmasına rağmen bu yanlışların okuma sürecini kesintiye uğratmadığı söylenebilir. Bütün bunlar ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazıları göz önüne alındığında bu metnin “tutarlı” olduğu ifade edilebilir.

Aşağıda, kendisinde *sık sık* yazma tutukluğu olduğunu ifade eden bir 6.sınıf öğrencisinin kompozisyonu yer almaktadır:

Örnek Kompozisyon:

Anne ve Baba Davranışı

Ben olsam kavga yapmam çocuğumun iyiliğini isterim. Evde huzur mutluluk yatarım. Çocuğumun izile uğrasuyim. Çocuğuma küfür etmem. Çocuğumun özmele götürüm. Çocuğumun Ders yapmasını ve kitap okumasını isterdim. Büyü is adamı olmasını. büyüncüce . eviarabası almasıdır. Builge olmasını. uşatıyosum.

Başlık: Anne ve Baba Davranışı

Metin, öğrencinin ailesinde gördüğü yanlış davranışları ve anne ve babasından beklentilerini konu edinmiştir. Öğrenci, evde kavga edilmesi yerine huzur ve mutluluk ortamının oluşturulmasını istemektedir. Öğrenci; anne ve babasının kendisi ve kardeşleriyle ilgilenmesini çocuklara kötü sözler söylenmemesini, onların ders çalışma ve kitap okuma yönünden teşvik edilmesini ve sonuçta büyüyünce de çocukların evinin ve arabasının olmasını istemektedir.

Değerlendirme: Yukarıdaki metin incelendiğinde, metnin tam olarak tutarlı bir özellik gösterdiğini söylemek güçtür. Metnin konusu anlaşılır olmakla birlikte, metinde tutarlılığı olumsuz etkileyen, metnin tam olarak anlaşılmasını engelleyen unsurların yer aldığı söylenebilir.

Birinci cümle başlıkla ve ikinci cümleyle birlikte değerlendirildiğinde ancak bir anlam kazanmaktadır. Öğrenci kendisini annesi ve babasının yerine koyarak evde kavga edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Evde kavga edilmemesinin çocukların iyiliğine yönelik bir davranış olduğunu belirtmiş ancak bunu tam olarak ifade edememiştir.

Eve huzur mutluluk yafardım. cümlesi ilk cümleye bağlı olarak değerlendirilebilir. Öğrenci kavga etmemenin eve huzur ve mutluluk getireceğini söylemeye çalışmıştır. Ancak burada da birinci cümleyle güçlü bir bağ kurulamamıştır.

Üçüncü cümle ve sonrasında gelen cümleler hep çocuğa bağlanarak ifade edilmiştir. “Ebeveynin çocuğun işleriyle ilgilenmesi, gezmeye götürmesi, ders çalışması ve kitap okumasını sağlamasının” istendiği ifadeler birbiriyle bağlantılı ve tutarlıdır. Ancak Çocuğuma küfür etmem. cümlesi bu ifadeler arasında tutarlılığı bozmaktadır.

Metindeki yedinci cümle olan Büyük is adamı olmasını- bugün e . evlatı bosaı olmasındır. cümlesi de şimdiki zamandan bir anda çocuğun büyüdüğü zamana geçilmesi ve konunun dışına çıkılması sebebiyle tutarlılığı bozmaktadır.

Metinde çeşitli anlatım bozuklukları ile yazım ve noktalama hataları vardır. Bu hatalardan bazıları şöyle sıralanabilir:

➤ **Anlatım Bozukluğu:** İlk ve ikinci cümlede yer alan kavga yafardım ve huzur mutluluk yafardım. ifadelerinde aykırı kelime kullanımı söz konusudur.

Çocuğumun işle uğraşırım. cümlesinin metindeki ifadelere göre “Çocuğumun işiyle uğraşırım.” şeklinde ifade edilmesi gerekmektedir.

Çocuğumun gezmeye götürüm. ifadesinde ilgi ekinin kullanılması, anlatım bozukluğuna yol açmıştır.

Büyük is adamı olmasını- bugün e . evlatı bosaı olmasındır. cümlesinde özne-yüklem uyumsuzluğu görülmektedir.

Bu işle olmasını- uşatıyorum- cümlesinde de ilgi ekinin kullanılmamasından kaynaklanan bir anlatım bozukluğu mevcuttur.

➤ **Yazım ve Noktalama:** Metnin başlığındaki kelimelerin ilk harflerinin büyük olması gerekirken küçük harf kullanılmıştır.

Anne ve Baba, davası

Harf eksikliği sık görülen hatalardandır.

Gözme... götürüm, Büyük is adamı olmasını.

bugüne

Yukarıda ifade edilen özelliklerle birlikte;

- Konunun belirlenmesine rağmen, iyi bir biçimde ifade edilemediği,
- Metinde, okuyucunun belli bir duruma bağlanmasında aksaklıklar olduğu,
- Cümleler arasındaki geçişlerde yer yer kopukluklar bulunduğu,
- Anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama yanlışlarının okuma ve anlama sürecini belli ölçüde kesintiye uğrattığı söylenebilir. Bütün bunlar göz önüne alındığında bu metnin tam olarak tutarlı olmadığı ifade edilebilir.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere öğrencilerin yazma tutukluğu düzeyi ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında önemli bir ilişki vardır. Bu örneklerin ilkinde kompozisyon yazarken tutukluk yaşamadığını ifade eden bir öğrencinin yazısının tutarlı olduğu, ikinci örnekte ise kompozisyon yazarken sık sık tutukluk yaşayan öğrencinin yazısının tam olarak tutarlı olmadığı görülmektedir. Ancak, bu örneklerden öğrencilerin tutarlı metinler oluşturamayışının asıl sebebinin yazma tutukluğu olduğunu çıkarmak mümkün değildir. Denilebilir ki yazma tutukluğu, öğrencilerin tutarlı metinler meydana getiremeyişinin sebeplerinden bir tanesidir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F= 1,374, p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma tutukluğu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 137: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	114,173	2	57,087	1,362	,257	Yok
Gruplar İçi	18736,947	447	41,917			
TOPLAM	18851,120	450				

$p < ,05$

Yukarıdaki tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=3,331$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazma tutukluğu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları aşağıda yer almaktadır:

Tablo 138: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Annenin Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Herhangi bir okul mezunu değil.	17	206,72	5	2,696	,747	Yok
İlkokul mezunu.	126	223,09				
Ortaokul mezunu.	55	213,96				
Lise mezunu.	122	220,26				
Üniversite mezunu.	96	239,09				
Lisansüstü eğitim almış.	34	242,91				

$p < ,05$

Tablo 138’de görülen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanları annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($X^2=2,696$, $p < 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,772$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma tutukluğu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 139: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	77,152	5	15,930	,365	,873	Yok
Gruplar İçi	18773,968	444	42,284			
TOPLAM	18851,120	450				

$p < ,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,945$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma tutukluğu toplam puanlarının annenin mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 140: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Annenin Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	55,068	4	13,767	,326	,861	Yok
Gruplar İçi	18796,052	445	42,238			
TOPLAM	18851,120	450				

$p < ,05$

Tabloda görülen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma tutukluğu toplam puanlarının annenin mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,015$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma tutukluğu toplam puanlarının babanın mesleğine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 141: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Babanın Mesleğine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	226,352	4	56,588	1,352	,250	Yok
Gruplar İçi	18624,768	445	41,853			
TOPLAM	18851,120	450				

$p < ,05$

Tablo 141’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının babanın mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,784$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma tutukluğu toplam puanlarının ailenin gelir durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 142: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	549,958	10	54,996	1,319	,217	Yok
Gruplar İçi	18301,162	439	41,688			
TOPLAM	18851,120	450				

$p < ,05$

Yukarıdaki ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği anlaşılmaktadır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=4,195$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazma tutukluğu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre dağılım

varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu yazma tutukluğu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde ikili karşılaştırmalar için kullanılan T-testi yerine, (parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde kullanılan) Mann Whitney U Testi yapılmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre yapılan analizin sonuçları aşağıda yer almaktadır:

Tablo 143: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Evde İnternet Bağlantısı Olup Olmama Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

İnternet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	320	225,72	72231,00	20729,000	,955
Yok	130	224,95	29244,00		

$p < ,05$

Tablodaki verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=0,540$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma tutukluğu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının evine gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 144'te gösterilmiştir:

Tablo 144: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Eve Gazete Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	160,068	3	53,356	1,273	,283	Yok
Gruplar İçi	18691,052	446	41,908			
TOPLAM	18851,120	450				

$p < ,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanları eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($F=1,273$, $p < 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,842$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma tutukluğu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 145: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	148,012	3	139,337	3,371	,018	“Hiçbir zaman” ile “arada bir” arasında
Gruplar İçi	18433,108	446	41,330			
TOPLAM	18851,120	450				

$p < ,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanları eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=3,371$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre eve

dergi alınma sıklığında; evine hiç dergi alınmayan öğrencilerle evine “arada bir” dergi giren öğrenciler arasında, evine “arada bir” dergi girenlerin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, evine dergi girmeyen öğrencilerin yazma tutukluğunu evine arada bir de olsa dergi alınan öğrencilere göre daha fazla yaşadıkları söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yapılan Levene testi sonucuna göre ($F=0,587$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma tutukluğu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar T-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 146: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Okulöncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Okulöncesi Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet, aldım.	253	39,41	6,35	448	,570	,569
Hayır, almadım.	197	39,06	6,65			

$p < ,05$

Yukarıdaki verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının öğrencilerin günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan Levene testi

sonucuna göre ($F=4,232$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazma tutukluğu toplam puanlarının öğrencilerin günlük tutma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle yazma tutukluğu toplam puanlarının öğrencilerin günlük tutma durumuna göre parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde ikili karşılaştırmalar için kullanılan T-testi yerine, (parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde kullanılan) Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları aşağıda yer almaktadır:

Tablo 147: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Öğrencilerin Günlük Tutma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Günlük Tutma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet, günlük tutuyorum,	122	247,32	30172,50	17346,500	,030
Hayır, günlük tutmuyorum,	328	217,39	71302,50		

$p < ,05$

Tablodaki verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının öğrencilerin günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, *günlük tutmayan* öğrencilerin *tutanlara* göre yazma tutukluğunu daha fazla yaşadıkları tespit edilmiş, günlük tutmayanlarla tutanlar arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

3.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleriyle Yazma Tutukluğu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleriyle yazma tutukluğu düzeyleri arasındaki ilişkinin de incelenmesinde fayda vardır. Gerek yazma kaygısı gerekse yazma tutukluğu yazmayı engelleyici unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma kaygısı, yazmayı engelleyen psikolojik unsurlar arasında değerlendirilirken; tutukluğun daha çok uygulamada kendisini gösterdiği söylenebilir. Buna göre yazma kaygısı daha çok bilişsel ve duyuşsal alanla, tutukluk da daha çok bilişsel alanı da içermekle birlikte davranışla ilgilidir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı ile yazma tutukluk düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 148: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleriyle Yazma Tutukluğu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Yazma Kaygısı-Yazma Tutukluğu		r
	Pearson Correlation	,486*
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	450

*p <,01

Tabloya göre araştırmaya katılan bütün öğrenciler göz önüne alınarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ile yazma tutukluk düzeyleri arasında olumlu, orta düzeyde ve istatistiksel olarak da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin sıklıkla yazma tutukluğu yaşadıkları ya da kompozisyon yazarken tutukluk yaşamayan öğrencilerin yazma kaygılarının da düşük olduğu ifade edilebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutları ile yazma tutukluk düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 149: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Zevk Alma, Ön yargı, Değerlendirilme Kaygısı ve Paylaşma Alt Boyutları Toplam Puanlarıyla Yazma Tutukluğu Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Zevk Alma	Ön yargı	Değerlendirilme Kaygısı	Paylaşma
Pearson Correlation	,233*	,523*	,437*	,195*
Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000	,000
N	450	450	450	450

*p <,01

Tablo incelendiğinde yazma tutukluğu ile yazmadan zevk alma ve yazdıklarını paylaşma arasında olumlu, düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki

olduğu, tutukluk ile yazmaya karşı ön yargı ve yazdıklarının değerlendirilmesinden kaygı duyma arasında da olumlu, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin söz konusu olduğu söylenebilir. Buna göre yazma tutukluğu yaşayan öğrencilerin yazmaya karşı ön yargılı oldukları ve yazdıklarının değerlendirilmesinden hoşlanmadıkları ya da yazmaya karşı ön yargılı olan ve yazdıklarının değerlendirilmesinden hoşlanmayan öğrencilerin yazma tutukluğu yaşadıklarını söylemek mümkündür.

3.6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleriyle Yazılı Anlatımların “Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama” Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ile yazma kaygısı düzeyleri daha önce (öğrencilerin yazılı anlatım puanları 5’li nota dönüştürülerek) değerlendirilmişti. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri yükseldikçe yazma kaygılarının azaldığı ifade edilmişti. Bu sonuca ek olarak bu kısımda yazma kaygısı ile yazılı anlatımın biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleriyle öğrenci kompozisyonlarının değerlendirilmesi sonucu aldıkları biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama puanları arasındaki ilişkinin tespiti için yapılan korelasyon analizi sonuçları aşağıda yer almaktadır:

Tablo 150: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleriyle Yazılı Anlatımın Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Biçim	Dil ve Anlatım	Yazım ve Noktalama
Pearson Correlation	,261*	,229*	,279*
Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000
N	450	450	450

*p < ,01

Yukarıdaki tablo incelendiğinde yazma kaygısıyla biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 151, 152, 153 ve 154'te ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı ölçeği alt boyutları toplam puanlarıyla biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Tablo 151: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği

Zevk Alma Alt Boyutu Toplam Puanlarıyla Yazılı Anlatımın Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Biçim	Dil ve Anlatım	Yazım ve Noktalama
Pearson Correlation	,094*	,203*	,113*
Sig. (2-tailed)	,045	,013	,016
N	450	450	450

*p < ,01

Yukarıdaki tablo incelendiğinde yazmadan zevk alma ile biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Tablo 152: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Ön

Yargı Alt Boyutu Toplam Puanlarıyla Yazılı Anlatımın Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Biçim	Dil ve Anlatım	Yazım ve Noktalama
Pearson Correlation	,177*	,146*	,164*
Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000
N	450	450	450

*p < ,01

Tablo incelendiğinde yazmaya karşı ön yargıyla biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 153: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Toplam Puanlarıyla Yazılı Anlatımın Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Biçim	Dil ve Anlatım	Yazım ve Noktalama
Pearson Correlation	,133*	,144	,159*
Sig. (2-tailed)	,005	,078	,001
N	450	450	450

*p < ,01

Yukarıdaki tablo incelendiğinde yazdıklarının değerlendirilmesiyle ilgili kaygı duyma ile biçim, yazım ve noktalama arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki mevcutken, dil ve anlatım arasında ise olumlu ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan oldukça düşük bir ilişki belirlenmiştir.

Tablo 154: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği Yazdıklarını Paylaşma Alt Boyutu Toplam Puanlarıyla Yazılı Anlatımın Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Biçim	Dil ve Anlatım	Yazım ve Noktalama
Pearson Correlation	,161*	,175*	,143*
Sig. (2-tailed)	,001	,000	,002
N	450	450	450

*p < ,01

Tablo incelendiğinde yazdıklarını paylaşma ile biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

3.7. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleriyle Yazılı Anlatımların “Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama” Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ile yazma tutukluğu düzeyleri daha önce (öğrencilerin yazılı anlatım puanları 5’li nota dönüştürülerek) değerlendirilmişti. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri ile yazma tutukluğu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri yükseldikçe daha az tutukluk yaşadıkları ifade edilmişti. Bu sonuca ek olarak bu kısımda yazma tutukluğu ile yazılı anlatımın biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 155: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleriyle Yazılı Anlatımın Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Biçim	Dil ve Anlatım	Yazım ve Noktalama
Pearson Correlation	,183*	,166*	,191*
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
N	450	450	450

*p < ,01

Yukarıdaki tablo incelendiğinde yazma tutukluğu ile biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçları ifade edilmiş ve bu sonuçlar neticesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, ilköğretim okulları ikinci kademe (6, 7 ve 8.sınıf) öğrencilerinin yazma kaygısı ve tutukluğu düzeyleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilmiş ve öğrencilerin yazma kaygısı ve tutukluğunun yazılı anlatımlarıyla ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede, araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

4.1.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleriyle ilgili sonuçlar şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre kızlar erkeklere göre yazılı anlatımda daha başarılıdır. Bu sonucu destekleyici şekilde Timur'un (2006: 126) çalışmasında elde edilen bulgulara göre kızların yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam ve farklı kelime sayıları erkeklere göre daha fazladır.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılık 6. ve 7.sınıf ile 8.sınıf arasındadır. Buna göre yazılı anlatım başarısı en yüksek olan öğrenciler daha fazla öğrenim görmüş olmaları, zihinsel olarak gelişmeleri gibi sebeplerle bekleneceği üzere 8.sınıf öğrencileridir. Bunları 7. ve 6.sınıf öğrencileri takip etmektedir. Ancak 6.sınıf ile 7.sınıf öğrencileri arasındaki fark düşüktür ve istatistiksel olarak da anlamlı değildir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre, Türkçe dersi karne notuyla yazılı anlatım başarısı paralellik göstermektedir. Beklendiği üzere

yazılı anlatım başarısı en yüksek olan öğrenciler Türkçe Dersi karne notu 5 olan öğrencilerdir. Bunları 4, 3, 2 ve 1 notu alan öğrenciler takip etmektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının yükselmesine paralel olarak genellikle daha tutarlı metinler oluşturdukları, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin kompozisyonlarının ise tutarlılık yönünden genellikle zayıf kaldığı söylenebilir. Ayrıca anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama hatalarının, *tutarsız* metinlerde okuma ve anlamayı güçleştirdiği söylenmelidir. *Tutarlı* metinlerde anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama hatalarının az olması okuma ve anlamayı zorlaştırmamaktadır. *Kısmen tutarlı* olan metinlerde ise çok fazla anlatım bozukluğu ile yazım ve noktalama yanlış yapılmasının okuyucuyu rahatsız ettiği ifade edilebilir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre yazılı anlatımda en başarılı öğrenciler, orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerdir. Bunları üst ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler takip etmektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yazılı anlatımda orta ve üst sosyoekonomik düzeydekilere göre daha başarısız oluşu öğrencinin imkânlarının sınırlılığına bağlanabilir.

Orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin üst sosyoekonomik düzeydekilere göre daha başarılı olmasında ise üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kendilerine sunulan imkânlarla bağlı olarak ilgilerinin dağılması yanında sınıf mevcudunun önemli olduğu söylenebilir. Orta sosyoekonomik düzeydeki okulun sınıf mevcutları 25-30 kişi iken üst sosyoekonomik düzeydeki okulun sınıf mevcutları 40-45 kişidir. Buna bağlı olarak, üst sosyoekonomik düzeydeki okulun Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere yazılı anlatım çalışmaları yaptırma sıklığı azalacak, öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmesi ve geri bildirimde bulunması da güçleşecektir. Yazılı anlatım çalışması yapmayan ve yazdıkları öğretmeni tarafından değerlendirilip düzeltilmeyen öğrencinin yazma becerisi de istenen düzeyde ilerleyemeyecektir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının annenin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yapılan analizde, annesi lise ve üniversite mezunu veya lisansüstü eğitim almış olan öğrencilerin yazılı anlatımda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Annesi lise ve üniversite mezunu veya lisansüstü eğitim almış olan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarında neredeyse hiçbir fark yoktur. En başarısız öğrencilerin ise annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yapılan analizde, yazılı anlatımda en başarılı öğrencilerin babası lisansüstü eğitim almış olan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bunları babaları lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler takip etmektedir. Yazılı anlatımda en başarısız olanlar ise babası herhangi bir okuldan mezun olmayan öğrenciler ile babası ortaokul mezunu olanlardır.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları annenin mesleğine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre annesi memur olan öğrenciler işçi olanlara göre daha başarılıdırlar. Genel olarak bakıldığında annesi memur olan öğrenciler; annesi ev hanımı, işçi, serbest meslek sahibi veya esnaf olanlara göre yazılı anlatımda daha başarılıdır.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları babanın mesleğine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre babası memur olan öğrenciler babası işçi olanlara göre daha başarılıdırlar. Genel olarak bakıldığında babası memur olan öğrenciler; babası işçi, serbest meslek sahibi veya esnaf olanlara göre yazılı anlatımda daha başarılıdır. Bu başarıda, annenin mesleğinde olduğu gibi memurların öğrenim düzeyleri ve eğitime yaklaşımları etkili olabilir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre yazılı anlatımda en başarısız öğrencilerin, ailesinin aylık ortalama geliri 500 TL'den az olan öğrenciler olduğu, bunları da 501-1000 TL arasında geliri olanların takip ettiği tespit edilmiştir. Yazılı anlatımda en başarılı öğrencilerin ise ailesinin aylık ortalama geliri 1501-2000 TL arasında olan öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre, evde internet bağlantısı olan öğrencilerin olmayanlara göre yazılı anlatımda istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bunda, internet üzerinden yazılı iletişim kurmanın etkisinin olduğu söylenebilir. Yanlış ifadelerle dahi olsa internet üzerinden arkadaşlarıyla yazı yoluyla iletişim kuran ve bunu sıklıkla yapan bir öğrencinin düşüncelerini yazıya dökme becerisinin gelişmemesi beklenemez. Olumsuz yönleri olmakla birlikte öğrencinin internet üzerinden arkadaşlarıyla yazılı iletişim kurmasının yazılı anlatım becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

➤ Okuma alışkanlığının yazma becerisini olumlu yönde etkilediği ve geliştirdiğini söylemek mümkündür. Çok okuyan bireylerin bu okumalarına paralel olarak yazma becerilerinde de ilerleme görülmektedir denilebilir. Gazeteler, ucuz ve kolay erişilebilir olmaları sebebiyle yaygın okuma materyalleridir. Bireyler biraz daha pahalı olmaları sebebiyle kitapları alamasa bile en azından bir gazete alabilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre evine *çoğunlukla* gazete giren öğrencilerin yazılı anlatımdaki başarı düzeyleri, evine *arada bir* gazete alınan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu bulguyu destekler nitelikte Temur'un (2006: 127) çalışmasında gazete okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam ve farklı kelime sayısının da arttığı tespit edilmiştir. Eve bir gazetenin girmesi dahi öğrencinin yazmasını olumlu yönde etkilemekte ve evine düzenli gazete giren öğrencilerin yazılı anlatımda daha başarılı oldukları görülmektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre evine *arada bir* ya da *çoğunlukla* dergi giren öğrencilerin yazılı anlatım başarıları, evine *hiçbir zaman* dergi alınmayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Eve düzenli gazete girmesinde olduğu gibi eve dergi alınma sıklığı da öğrencinin yazılı anlatımını olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle eve giren dergiler çocuklara yönelik dergiler olursa bu başarının daha da artacağını söylemek mümkündür.

Eve düzenli olarak gazete ve dergi alınmasının öğrencinin yazılı anlatım becerisini olumlu yönde etkilemesi öğrencinin okuma alışkanlığının yazma becerisi açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları okulöncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre, okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre yazılı anlatımda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte, yazı diline dayalı kelime hazinesiyle ilgili bir çalışmada (Temur, 2006: 126) okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki toplam ve farklı kelime sayısının bu eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili bulgular alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin % 82'sinin, orta sosyoekonomik düzeydekilerin de % 40'ının bu eğitimden mahrum kaldıklarını göstermektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeyinin günlük tutma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4.1.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen ve daha çok yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde ortaya çıkan bir tepkidir. Bireylerin yazma performanslarını olumsuz etkileyen bu tepki eğitimin her düzeyinde görülebilir.

Bu araştırma kapsamında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleriyle ilgili bulgulara dayanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin önemli bir kısmının (% 45,5) yazma kaygısı düşüktür. Öğrencilerin yarıdan fazlasında orta düzeyde yazma kaygısı vardır ve oldukça az sayıda öğrencinin yazma kaygısının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre kızların yazma kaygıları erkeklere göre daha düşüktür ve kızlarla erkekler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Daly (1985: 47) de kızların erkeklere göre yazma kaygılarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Daly (1985: 47) kızların öğretmenlerinden yazılı anlatımlarıyla ilgili olarak daha fazla olumlu tepki almaları ve daha fazla ödüllendirilmelerine bağlı olarak kaygılarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Jeroski ve Conry (1981'den akt. Daly, 1985: 48) 8. ve 9.sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada kızların erkeklere göre yazmaya karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Kızların kaygı düzeyinin düşük olmasında; yazılı anlatımda başarılı olmaları, yazmaya karşı olumlu tutuma sahip olmaları ve başarılarına paralel olarak Türkçe öğretmenlerinden olumlu tepkiler almalarının etkili olduğu söylenebilir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin 6. sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıflara göre yazma kaygısının 6. sınıftan 8.sınıfa doğru düzenli bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencinin gerek eğitim gerekse gelişmeye bağlı olarak bilinçlenmesine ve ne yaptığının farkında olmasına bağlanabilir. Öğrencinin kaygı düzeyi, yazdıklarının niteliğiyle ilgili düşüncelerine bağlı olarak değişmektedir ve yazdıklarının niteliğiyle ilgili düşünceleri de ne yaptığının farkında olmasına bağlıdır denebilir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygıları Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Karne notu 2 ve 3 olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin, karne notu 4 ve 5 olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Denilebilir ki Türkçe dersindeki başarı düzeyi ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki vardır ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe yazma kaygısı azalmaktadır.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygıları yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre yazılı anlatım başarısı 2 olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri, 4 ve 5 olan öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca yazma kaygısının yazılı anlatım başarısı yükseldikçe düzenli bir şekilde düştüğü tespit edilmiştir. Buna dayanarak, yazılı anlatım başarısının öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerini etkilediği, yazılı anlatımda başarılı olan öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygıları ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yazma kaygısıyla metin tutarlılığı arasındaki ilişkinin düşük olmasına bağlı olarak yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin kompozisyonları hakkında tutarlılık yönüyle kesin bir yargıya varmak güçtür. Ancak aradaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında, öğrencinin tutarlı bir metin oluşturamayıp yazma kaygısının etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygıları eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre evine *arada bir* gazete alınan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri, evine *her gün* gazete girenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu bulguyu -yukarıda ifade edildiği üzere- evine daha sık gazete giren öğrencilerin yazmada daha başarılı oldukları ve kelime hazinelerinin de daha iyi olduğuna ilişkin bulgular desteklemektedir. Buna göre evine sıklıkla gazete giren öğrencilerin; evine nadiren gazete alınan ya da hiç alınmayanlara göre yazılı anlatımda daha başarılı oldukları, yazma kaygılarının daha düşük olduğu ve kelime hazinelerinin daha iyi düzeyde bulunduğu söylenebilir.

➤ Eve dergi alınma sıklığı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarında anlamlı bir değişikliğe sebep olmaktadır. Buna göre evine *hiçbir zaman* dergi alınmayan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin, evine *çoğunlukla* dergi girenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguyu, daha önce ifade edildiği üzere, evine daha sık dergi giren öğrencilerin yazmada daha başarılı oldukları sonucu desteklemektedir. Denilebilir ki evine düzenli olarak dergi giren bir öğrenci, yazılı anlatımda başarılıdır ve yazma kaygısı düşüktür.

➤ Günlük tutma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarında anlamlı bir farklılık meydana getirmektedir. Buna göre, günlük tutanların tutmayanlara göre yazma kaygıları daha düşüktür. Aradaki fark da istatistiksel olarak anlamlıdır. Düzenli ya da düzenli olmasa dahi günlük tutmanın duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etmeyi kolaylaştırdığı ve buna bağlı olarak da günlük tutan öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olduğu söylenebilir.

➤ Sosyoekonomik düzey, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik meydana getirmemektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygıları, anne ve babanın öğrenim düzeyi ve mesleğine ve ailenin ortalama aylık gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

➤ Evde internet bağlantısının olması ya da olmaması ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı puanlarının okulöncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Yazma kaygısını belirlemek amacıyla kullanılan Yazma Kaygısı Ölçeği'nin, öğrencilerin verdikleri cevaplara göre tespit edilen dört alt boyutuna göre elde edilen bulgulardan çıkarılabilecek sonuçlar şunlardır:

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmadan zevk alma, yazmaya karşı ön yargılı olma, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma düzeyleri *cinsiyete* göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre kızların erkeklere göre yazmaktan daha fazla zevk aldığı, yazmaya karşı ön yargıların daha düşük olduğu, yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden daha az kaygı duydukları ve yazılı anlatımlarını çevrelerindeki insanlarla paylaşmaktan hoşlandıkları tespit edilmiştir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmadan zevk alma ve değerlendirilme kaygısı düzeyleri *sınıflara* göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre 6.sınıf öğrencilerinin 7. ve 8.sınıf öğrencilerine göre yazmaktan daha fazla zevk aldıkları ve yazdıklarının değerlendirilmesinden daha az kaygı duydukları tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmaya karşı ön yargılı olma ve yazdıklarını paylaşma düzeyleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmaya karşı ön yargılı olma, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma düzeyleri *Türkçe dersi karne notuna* göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Türkçe Dersi karne notu 2 ve 3 olan öğrencilerin 4 ve 5 olanlara göre yazmaya karşı daha ön yargılı

oldukları, yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden daha fazla kaygı duydukları ve yazdıklarını paylaşmada daha isteksiz oldukları tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmadan zevk alma düzeyleri Türkçe dersi karne notuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmadan zevk alma, yazmaya karşı ön yargılı olma, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma düzeyleri *yazılı anlatım başarısına* göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yazılı anlatım başarısı 2 ve 3 olan öğrencilerin, 4 ve 5 olanlara göre yazmaktan daha az zevk aldıkları, yazmaya karşı ön yargılarının daha fazla olduğu, yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden daha fazla kaygı duydukları ve yazdıklarını paylaşmada daha isteksiz oldukları tespit edilmiştir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmadan zevk alma düzeyleri *sosyoekonomik düzeye* göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde olanlara göre yazmaktan daha fazla zevk aldıkları tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmaya karşı ön yargılı olma, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma düzeyleri sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazdıklarını paylaşma düzeyleri *annenin öğrenim düzeyine* göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre herhangi bir okul mezunu olmayan annelerin çocuklarının yazdıklarını paylaşma istekleri; ilkokul, lise, üniversite mezunu veya lisansüstü eğitim almış olanlara göre daha düşüktür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmadan zevk alma, yazmaya karşı ön yargılı olma ve değerlendirilme kaygısı düzeyleri annenin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmadan zevk alma, yazmaya karşı ön yargılı olma, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma düzeyleri; babanın öğrenim düzeyine, anne ve babanın mesleğine, ailenin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

➤ Evde internet bağlantısı olup olmaması ve okulöncesi eğitimi alıp almama ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmadan zevk alma, yazmaya karşı ön yargılı olma, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik meydana getirmemektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazdıklarını paylaşma düzeyleri *eve gazete alınma sıklığına* göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre evine gazete girmeyen öğrencilerin yazdıklarını başkalarıyla paylaşmaktan kaçındıkları ve eve gazete girme sıklığına bağlı olarak öğrencilerin yazdıklarını başkalarıyla paylaşma isteklerinin düzenli bir biçimde arttığı tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmadan zevk alma, yazmaya karşı ön yargılı olma ve değerlendirilme kaygısı düzeyleri *eve gazete alınma sıklığına* göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmaya karşı ön yargılı olma düzeyleri *eve dergi alınma sıklığına* göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre evine hiçbir zaman dergi girmeyen öğrencilerin çoğunlukla dergi girenlere göre yazmaya karşı daha ön yargılı oldukları belirlenmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmadan zevk alma, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma düzeyleri *eve dergi alınma sıklığına* göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmadan zevk alma, yazmaya karşı ön yargılı olma, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma düzeyleri *günlük tutma durumuna* göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre; günlük tutmayan öğrencilerin tutanlara göre yazmaktan daha az zevk aldıkları, yazmaya karşı ön yargılarının daha fazla olduğu, yazılı anlatımlarının değerlendirilmesiyle ilgili kaygılarının daha fazla olduğu ve yazılı anlatımlarını diğer insanlarla paylaşmaktan daha az hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları tespit edilmiştir.

4.1.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Yazma tutukluğu, yazmanın başlangıcında görülen zihinsel durgunluk ya da yazma sürecinin bazı noktalarında görülen akıcı ve rahat yazamama durumudur. Bireyler yazı yazarken, sık sık yazma tutukluğu yaşayabileceği gibi, bu durumu çok nadir yaşayanlar hatta hiç yaşamayanlar da olabilir.

Bu araştırma kapsamında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleriyle ilgili bulgulara dayanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin % 5'inde yazılı anlatım çalışmaları yaparken sıklıkla yazma tutukluğu olmaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmında (% 60) bazen ya da ara sıra da olsa yazma tutukluğu görülmektedir. Öğrencilerin % 35'inde ise hemen hiçbir zaman yazma tutukluğu görülmediği tespit edilmiştir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kızların, erkeklere göre daha az yazma tutukluğu yaşadıkları ancak kızlarla erkekler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri öğrencilerin Türkçe dersi karne notuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre Türkçe dersi karne notu 1, 2 ve 3 olanlarda 4 ve 5 olanlara göre yazma tutukluğu daha sık görülmektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre yazılı anlatım başarı notu 1 ve 2 olanlarda 4 ve 5 olanlara göre yazma tutukluğunun daha sık görüldüğü tespit edilmiştir.

Türkçe dersi karne notu ve yazma başarısı düşük olan öğrencilerin yazı yazarken uzun bir süre yazacakları konu hakkında düşündükleri, yazmaya başlasalar bile belli bir noktada takılıp kaldıkları, düşüncelerini rahat ve akıcı bir şekilde yazıya dökmekte zorlandıkları ifade edilebilir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri ile yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yazma tutukluğuyla metin tutarlılığı arasındaki ilişkinin düşük olmasına bağlı olarak yazma tutukluğu yüksek olan öğrencilerin kompozisyonları hakkında tutarlılık yönüyle kesin bir yargıya varmak güçtür. Bununla birlikte aradaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında, öğrencinin tutarlı bir metin oluşturamayışında yazma tutukluğunun etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle yazma sürecinde yazma tutukluğuna bağlı olarak meydana gelen kopmaların metnin akışında tutarsızlıklar meydana getirebileceği ifade edilmelidir.

➤ Eve dergi alınma sıklığı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik meydana getirmektedir. Buna göre evine dergi girmeyen öğrenciler, evine arada bir de olsa dergi alınan öğrencilere göre yazma tutukluğunu daha sık yaşamaktadır. Hall (1998: 9-10) öğrencilerin verilen konuya yabancı olması ya da konu hakkında yeterli bilgisinin olmamasının yazma tutukluğuna sebep olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin, içerisinde farklı konuların yer aldığı dergileri okumaları onları çeşitli konular hakkında bilgi sahibi yapmaktadır. Öğrenci, bilgi sahibi olduğu bir konu hakkında yazma tutukluğu yaşamadan düşüncelerini kâğıda dökebilir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri öğrencilerin günlük tutma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre günlük tutmayan öğrencilerin tutanlara göre yazma tutukluğunu daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir. Günlük tutma öğrencilere, duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde yazıya dökme alışkanlığı kazandırmaktadır. Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla yazıya dökabilen bireylerin de yazma tutukluğu yaşama ihtimalleri oldukça düşüktür.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri anne ve babanın öğrenim düzeyine ve mesleğine, sosyoekonomik düzeye ve ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

➤ Evde internet bağlantısını olup olmaması ve eve gazete alınma sıklığı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik meydana getirmemektedir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri okulöncesi eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.1.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleriyle Yazma Tutukluğu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ile yazma tutukluğu düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasında olumlu, orta düzeyde ve istatistiksel olarak da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin daha fazla yazma tutukluğu yaşadıkları, yazılı anlatım çalışmalarında sıklıkla yazma tutukluğu yaşayan öğrencilerin yazma kaygılarının da yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleriyle Yazılı Anlatımların “Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama” Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

➤ Yazma kaygısıyla öğrencilerin kompozisyonlarının biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama puanları arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yazma kaygısının da etkisinin olduğunu göstermektedir. İlişkinin düşük çıkması, öğrencilerin yazılı anlatımlarına etki eden birçok faktör bulunması sebebiyle beklenen bir sonuçtur. Ancak öğrencilerin yazılı anlatımlarından aldıkları puanlar incelendiğinde yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının düşük olmasına karşılık, yazılı anlatımda başarılı olan öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri yükseldikçe yazma kaygısı azalmaktadır. Bu sonuca göre yazma kaygısı ile yazılı anlatım arasında bir

değerlendirme yapıldığında, yazma kaygısı ile yazılı anlatım arasında önemli bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

➤ İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazmadan zevk alma, yazmaya karşı ön yargılı olma, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma düzeyleriyle öğrencilerin kompozisyonlarının biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama puanları arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

4.1.6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleriyle Yazılı Anlatımların “Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama” Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

➤ Yazma tutukluğu ile öğrencilerin kompozisyonlarının biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama puanları arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yazma tutukluğunun da etkisinin olduğunu göstermektedir. İlişkinin düşük çıkması, öğrencilerin yazılı anlatımlarına etki eden birçok faktör bulunması sebebiyle beklenen bir sonuçtur. Buna karşılık öğrencilerin yazılı anlatımlarından aldıkları puanlara bakıldığında ise yazılı anlatım başarısı düşük olan öğrencilerin daha sık yazma tutukluğu yaşadığı, yazma tutukluğu en düşük olan öğrencilerin de yazılı anlatımda başarılı olan öğrenciler olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre yazma tutukluğu ile yazılı anlatım arasında önemli bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

4.2. Öneriler

Bu araştırma kapsamında varılan sonuçlara dayanılarak geliştirilen öneriler; “eğitim-öğretim sürecine yönelik öneriler” ve yazılı anlatım, yazma kaygısı ve tutukluğu ile ilgili yapılacak çalışmalar için “araştırmacılara yönelik öneriler” olmak üzere iki başlık hâlinde ele alınmıştır:

4.2.1. Eğitim-Öğretim Sürecine İlişkin Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanılarak eğitim-öğretim sürecine yönelik şu öneriler getirilebilir:

1. Araştırmada varılan sonuçlara göre Türkçe dersi karne notu ve yazılı anlatım başarısı düşük olan öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yazma kaygılarını azaltmak amacıyla öğretmenler öğrencilerine yazılarıyla ilgili olumlu yönleri öne çıkaran dönütler verebilir, olumsuz değerlendirmeler yapmak yerine öğrencilerin geliştirmesi gereken tarafları öne çıkarabilir. Ayrıca öğrencinin kendi yazısına uzun süre emek harcaması sağlanarak kaygı azaltılabilir. Bu amaçla tema sonlarında yapılan yazma etkinliklerden bazıları sınıfta yapılarak öğrencinin nasıl taslak oluşturması gerektiği, bu taslaktan nasıl bir yazı meydana getirebileceği, bu yazıyı da tekrar tekrar ele alarak ve düzelterek nasıl bir metin hâline getirmesi gerektiği uygulamalı çalışmalarla öğrencilere kazandırılmalıdır.

2. Türkçe dersi karne notu ve yazılı anlatım başarısı düşük olan öğrencilerin kompozisyon yazarken daha fazla tutukluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Tutukluğu azaltmak amacıyla öğrencilere kendilerine verilen bir araştırma konusu hakkında kompozisyon yazdırılabilir. Yazacağı konuyla ilgili bilgisi olan öğrenci tutukluk hissetmeyecek ya da çok az tutukluk yaşayacaktır. Ayrıca sınavlarda verilen yazma konusuyla ilgili kısa açıklamalar yapılması ve öğrenciye neler yazılabileceğiyle ilgili fikirler verilmesi öğrencinin tutukluğu daha az hissetmesini sağlayabilir.

3. Araştırma sonuçlarına göre, evine gazete ve dergi alınan öğrencilerin; yazma kaygılarının daha düşük ve yazılı anlatımda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Okunan gazete ve dergiler, öğrencilerin çeşitli konular hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bir konu hakkında bilgisi olan öğrenci o konuyla ilgili düşüncelerini rahatlıkla kâğıda dökebilir. Verilen yazma konusu hakkında fikri olan ve bir şeyler yazabilen öğrencinin yazma kaygısı olmayacak ve konu hakkında bilgisi olduğu ve bir şeyler yazabildiği için tutukluk da yaşamayarak yazılı anlatımda başarılı olacaktır. Her öğrencinin evine en azından haftada birkaç gün gazete girmeli ve alınabiliyorsa ayda bir defa çocuk dergisi alınarak öğrencilerin bu yayınları okuması sağlanmalıdır.

4. Araştırma sonuçlarına göre, düzenli ya da düzenli olmasa dahi günlük tutmanın, duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etmeyi kolaylaştırdığı ve buna bağlı olarak da günlük tutan öğrencilerin yazma kaygısı ve tutukluğunun düşük olduğu ayrıca yazılı anlatımda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu sebeple ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, düzenli bir şekilde günlük tutmaya teşvik edilmelidir. Her gün bir şeyler yazan öğrenci için yazma bir süre sonra zevkli ve olağan bir etkinlik hâline gelecek ve öğrenci kendi düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecektir.

5. Araştırmacının gözlemlerine göre, yazılı anlatımda başarılı bulunan orta sosyoekonomik düzeydeki okulun ikinci kademe sınıflarında yaklaşık 25-30 kişi öğrenim görmektedir. Bir sınıfta 40-45 kişinin öğrenim gördüğü ve daha iyi imkânlara sahip olan üst sosyoekonomik düzeydeki okulun öğrencileri yazılı anlatımda orta sosyoekonomik düzeydekilere göre daha başarısızdır. Yazılı anlatımdaki bu başarısızlık, bir sınıfta çok sayıda öğrencinin öğrenim görmesine paralel olarak Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılı anlatımlarını yeterince değerlendiremeyeşine ve öğrencilere yazılı anlatımlarıyla ilgili geri bildirimde bulunamayışına bağlanabilir. Bir sınıfta 25-30 civarında öğrencinin bulunması; Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirebilmesini ve öğrencilere yazılı anlatımlarıyla ilgili geri bildirimde bulunabilmesini ve böylelikle öğrencilerin yazılı anlatımda daha başarılı olmalarını sağlayacaktır.

6. Araştırma sonuçları öğrencilerin çeşitli anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama yanlışları yaptıklarını göstermektedir. Yapılan bu yanlışlar Türkçe dersi karne notu ve yazılı anlatım başarıları yüksek olan ve tutarlı metinler oluşturabilen öğrenciler açısından kolaylıkla düzeltilebilir bir durumdur. Zaten bu öğrenciler, az sayıda anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama yanlışları yapmaktadır ve bu yanlışlar da kompozisyonların okunması ve anlaşılmasını ciddi anlamda etkilememektedir. Ancak Türkçe dersi karne notu ve yazılı anlatım başarıları düşük olan ve tutarlı metinler oluşturamayan öğrencilerde anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama yanlışları okuyucunun metni okuması ve anlamasını ciddi anlamda etkilemekte hatta metni anlaşılmasız kılmaktadır. Türkçe öğretmenleri, özellikle bu öğrencilerin yaptıkları anlatım bozuklukları ile yazım ve noktalama yanlışlarını düzeltmek ve

onların yanlışsız metinler oluşturabilmelerini sağlamak için daha fazla gayret sarf etmelidir.

7. Araştırma sonuçları öğrencilerin önemli bir kısmının okulöncesi eğitimden mahrum kaldığını göstermektedir. Okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin yazılı anlatımda, almayanlara göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Okulöncesi eğitimi sürecinde yapılan etkinlikler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişme sağlamaktadır. Bu sebeplerle okulöncesi eğitim kurumlarının sayıları artırılmalı ve okulöncesi eğitim teşvik edilmelidir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanılarak konuyla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara yönelik şu öneriler getirilebilir:

1. Araştırma sonuçlarına göre eve gazete ve dergi alınmasına paralel olarak öğrencilerin yazma kaygısı ve tutukluğunun düştüğü ve yazılı anlatım başarılarının yükseldiği anlaşılmıştır. Bundan hareketle okuma alışkanlığıyla yazma kaygısı, tutukluğu ve yazılı anlatım başarıları arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ve bundan sonra yapılacak çalışmalarda okuma alışkanlığı ve kitap okuma sıklığının bir değişken olarak alınması gerektiği ifade edilebilir.

2. Eğitim-öğretim süreci içerisinde, yazma kaygısını azaltmaya ve yazma tutukluğunu gidermeye yönelik etkinliklerin yazma kaygısı ve tutukluğunu ne oranda azalttığını ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ne kadar geliştirdiğini belirlemeye yönelik deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır.

3. Lise ve üniversite öğrencilerinin de yazma kaygısı ve tutukluğu düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

4. Yazma kaygısı ve tutukluğuyla ilgili nicel çalışmalar yanında, nitel çalışmalar da yapılmalıdır. Ayrıca nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı çalışmalar yapılması yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- ACARLAR, F. ve DÖNMEZ, N. B. (1992). 30-47. Aylar (2.5-4 Yaş) Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3): 163-203.
- ACARLAR, F., EGE, P. ve TURAN, F. (2002). Türk Çocuklarında Üstdil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50): 63-73.
- ADALI, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- AĞCA, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- AKGÜL, A. ve ÇEVİK, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- AKSAYAN, S. ve GÖZÜM, S. (2002). Kültürlerarası Ölçek Uyarlaması İçin Rehber I: Ölçek Uyarlama Aşamaları ve Dil Uyarlaması. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*. 4 (1): 9-13.
- AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKYOL, H. (2000). *Yazı Öğretimi*. Milli Eğitim Dergisi. 146, 37-48.
- AKYOL, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- ALAN, Y. (2005). *Lisan ve İnsan*. İstanbul: Kaynak Kitaplığı.
- ALTUNIŞIK, R.; COŞKUN, R.; BAYRAKTAROĞLU S. ve YILDIRIM, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- ARIKAN, R. (2007). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- AVCIOĞLU, H. (2000). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 115: 10-17.
- BACANLI, H. (2004). *Sosyal İlişkilerde Benlik, Kendini Ayarlamının Psikolojisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- BAĞCI, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

- BAHAR, M. (2006). *Teorik Gramer Bilgisi İle Yazılı Anlatım Bozukluğu Arasındaki İlişki (İlköğretim İkinci Kademe Uşak Örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BALCI, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayınları
- BAMBERG, B. (1983). What makes a text coherent? *College Composition and Communication*, 34: 417-29.
- BAMBERG, B. (1984). Assessing coherence: A Reanalysis of Essays Written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979. *Research in the Teaching of English*, 18(3): 305-319.
- BAŞ, T. (2006). *Anket Nasıl Hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- BAYMUR, F. (1948). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- BAYRAM, Y. ve ERDEMİR, A. (2006). Amasya'daki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin 'İmlâ Kurallarını Kullanma Düzeyleri' Üzerine Bir Değerlendirme". *Millî Eğitim*, 171: 140-155.
- BOICE, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *The Journal of Higher Education*, 64, (1): 19-54
- BOICE, R. (1996). *Procrastination and Blocking: A Novel, Practical Approach*. Westport: Praeger Publishers.
- BOSTANCI, G. (2003). *Ergenlik Dönemindeki Çocukların Sosyoekonomik Şartlar Çerçevesinde Dili Kullanma Biçimleri*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BÜYÜKİKİZ, K. K. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi Ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.; ÇAKMAK, E. B.; AKGÜN, Ö. E.; KARADENİZ, Ş. VE DEMİREL, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CHESHIRE, B. W. (1984). *The Effects of Writing Apprehension on Writing Quality. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (35th, New York City, NY, March 29-31). (Çukurova Üniversitesi Kütüphanesinden Alınan Mikrofiş, Eric Document No: ED258264)
- COHEN, M. R. (1998). *The Pause That Represses: The Experience of Working through Writer's Block during the Dissertation Writing Process*. Massachusetts School Of Professional Psychology, Unpublished PhD Thesis (UMI Number: 9930434).
- CORBETT-WHITTIER, C. (2004). *Writing Apprehension in Adult College Undergraduates: Six Case Studies*. University of Kansas, Unpublished PhD Thesis (UMI Number: 3185142).
- COŞKUN, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- COŞKUN, E. (2006). Yazma Eğitimi. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed. A.KIRKKILIÇ ve H.AKYOL). Ankara: Pegem Yayınları.
- CÜCELOĞLU, D. (2002). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇELİK, Y. (2008). İmlâ Kuralları ve Anlatım Bozuklukları. *Üniversiteler İçin Türk Dili Ders Kitabı*. (Ed. Abdurrahman GÜZEL). Ankara: Başkent Üniversitesi Basın Yayın Halkla İlişkiler Bürosu.
- DALY, J. (1985). Writing Apprehension. *When a Writer Can't Write* Studies in Writer's Block and Other Composing Process Problems. Mike ROSE (Ed). New York: Guilford Press. (Bu bölüm, bölümün yazarından e-posta yoluyla alınmıştır.)
- DALY, J. ve MILLER, M. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English*. 12: 242-49. http://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/daly_miller_scoring.htm

- DAVIS, L. (2003). *An Investigation Of The Use Of Technology As A Teaching Tool In The Collegiate Business Communication Course: Does The Use Of Technology Decrease Writing Apprehension And Increase Writing Ability*. Mississippi State University, Unpublished PhD Thesis (UMI Number: 3091844).
- DENİZ, K. Z. (2007). Psikolojik Ölçme Aracı Uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40 (1): 1-16.
- DEVELLİOĞLU, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- DÖKMEN, Ü. ve YAŞIN-DÖKMEN, Z. (1988). İlkokul Kitaplarındaki Dilin ve Türkçeyi Kullanma Becerisinin Psikolojik Bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi. 1-3 Ekim 1986 Ankara, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*'nda sunulmuş bildiri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- EDİSKUN, H. (1999). *Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- EGE, P., ACARLAR, F. ve GÜLERYÜZ, F. (1998). Türkçe Kazanımında Yaş ve Ortalama Sözce Uzunluğunun İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13 (41): 19-31.
- EKİNCİ ÇELİKPAZU, E. (2006). *Erzurum Merkez İlçe İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ENGELMANN, C. (1992). *What Influences the Daly-Miller Test for Writing Apprehension*. (Eric Document No: ED345265) www.eric.ed.gov
- ESPIN, C. A., WEISSENBURGER, J. W. & BENSON, B. J. (2004). Assessing the Writing Performance of Students in Special Education. *Exceptionality*, 12 (1), 55-66.
- FAIGLEY, L.; DALY, J. A. & WITTE, S. P. (1981). The Role of Writing Apprehension in Writing Performance and Writing Competence. *Journal of Educational Research*, 75: 16-21. (Eric Document No: ED200984) www.eric.ed.gov
- GARRISON, L. G. (1998). *The Association between Writing Apprehension and Writing Productivity at the Doctoral Level*. Walden University, Unpublished PhD Thesis (UMI Number: 9910208).

- GERSTEN, R. & BAKER, S. (2001). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 101 (3), 251-272.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÖKŞEN, E. N. (1980). *Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi*. İstanbul: Murat Ders Yayınları.
- GÜLERYÜZ, F. ve DÖNMEZ, N. B. (1992). 48-60. Aylar (4-5 Yaş) Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3): 205-225.
- GÜLERYÜZ, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- GÜNAY, V. D. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- HALL, B. A. (1998). *Writer's Block: Research, Past Remediation, And Recommendations for Future Treatment*. The University of Houston-Clear Lake, Unpublished MA Thesis (UMI Number: 1393002).
- HAMBLETON, R. K. ve PATSULA, L. (1998). Adapting Tests for Use in Multiple Languages and Cultures. *Social Indicators Research*, 45: 153-171.
- HASSAN, B. A. (2001). *The Relationship of Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students*. (Report) Mansoura University, College of Education. (Eric Document No: ED459671) www.eric.ed.gov
- HETTICH, R. L. (1994). *Writing Apprehension: A Critique*. Purdue University, Unpublished PhD Thesis (UMI Number: 9523364).
- HOLLADAY, A. (1981). *Writing anxiety: What Research Tells Us*. (Çukurova Üniversitesi Kütüphanesinden Alınan Mikrofiş, Eric Document No: ED216393)
- HUSTON, P. (1998). Resolving Writer's Block. *Canadian Family Physician*, 44: 92-97.
- İMER, K. (1990). *Dil ve Toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

- İNCE, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KALFA, M (2000). *Noktalama İşaretlerinin Türkçenin Öğretimindeki Yeri ve Önemi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- KANTEMİR, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim Matbaacılık.
- KARASAR, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARTAL, A. F. (2003). *Iğdır ili İlköğretim Okullarının II. Kademe VI. Sınıflarında Okuma Ve Yazma Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KAVCAR C., OĞUZKAN F., SEVER S. (1999). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- KAYGAS, N. (2002). *Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Sonucu Anladıklarını Yazılı Anlatma Becerileri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KEÇİK, İ. ve SUBAŞI UZUN, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. (Ed. C. İLERİ) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- KELLOG, R. D. (1999). *The Psychology of Writing*. Oxford University Press.
- KIRAN, A. ve KIRAN, Z. (2003). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- KIRAN, Z. ve KIRAN, A. (2001). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- KIRBAŞ, A. (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KOÇAK DEMİR, G. K. (2003). *İlköğretim Birinci Ve İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Hataları Ve Öğretmen Görüşleri*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KORKMAZ, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

- KÖKSAL, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- KÜÇÜK. S. (2002). Şehirleşme ve Okuma Anlama İlişkisi. *Dil Dergisi*, 117: 25-46.
- MALTEPE, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçleri ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- MATARACI, E. (1998). *İlköğretim Okullarında I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin İmlâ ve Noktalama İşaretleriyle İlgili Bilgi ve Beceri Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- MATTHEWS, D. A. H. (2001). In Our Voices: A Pedagogical Approach To Reducing Writing Apprehension. Unpublished PhD Thesis, Georgia State University (UMI Number: 3024349).
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6-8.Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5.Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- METE, M. (2001). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Noktalama İşaretlerinin Kullanımında Bilgi-Beceri Oranlarının Tespiti*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- MORGAN, C. T. (1998). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- ÖNCÜL, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- ÖZ, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. (1995). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- ÖZBAY, M. (2002). Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi. *Sadık Tural Armağanı*. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın.
- ÖZBAY, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.

- ÖZBAY, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZDEMİR, E. (1999). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÖZDEMİR, E. ve BİNYAZAR, A. (1998). *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- ÖZKIRIMLI, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ankara: Ümit Yayınları.
- ÖZÖN, M. N. (1971). *Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÖZTÜRK, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- PAR, A. H. (1997). *Planlı Yazma Sanatı, Kompozisyon*. İstanbul: Serhat Yayınları.
- PEKAZ, K. (2007). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Yazılı Anlatımlarındaki Ses Olayları, Noktalama, İmlâ Hataları Ve Anlatım Bozukluklarının Düzeltilmesinde İpucu Ve Geri Bildirim Teknikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu..
- PETERSON, K. E. (1987). *Relationships among Measures of Writer's Block, Writing Anxiety, and Procrastination*. Unpublished PhD Thesis, Ohio State University, (21.03.2009) http://www.ohiolink.edu/etd/send-pdf.cgi/Peterson%20Karen%20E.pdf?acc_num=osu1240405083
- POFF, I. (2004). *Regimentation: A Predictor of Writer's Block and Writing Apprehension*. Unpublished PhD Thesis, University of Southern California (UMI Number: 3155461).
- REEVES, L. L. (1997). Minimizing Writing Apprehension in the Learner-Centered Classroom. *English Journal*, 86(6): 38-45.
- ROSE, M. (1981). *Questionnaire for Identifying Writer's Block (QIWB)*. (Eric Document No: ED236652) www.eric.ed.gov
- ROSE, M. (1983). *Cognitive Dimension of Writer's Block*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press. (Eric Document No: ED230932) www.eric.ed.gov

- ROSE, M. (1984). *Writer's Block: Cognitive Dimension*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press. (Eric Document No: ED248527) www.eric.ed.gov
- SALLABAŞ, M. E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SAVAŞIR, I. (1994). Ölçek Uyarlamasındaki Sorunlar ve Çözüm Yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*. 9 (33): 27-32.
- SMITH, M. W. (1984). *Reducing Writing Apprehension*. (Eric Document No: ED243112) www.eric.ed.gov
- SUBAŞI UZUN, L. (1995). *Köktürk Metinleri Üzerine Bir Metindilbilimsel Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- ŞEKER, H. ve GENÇDOĞAN, B. (2006). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ŞENCAN, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TANER, M. ve BAŞAL, H. A. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (2): 395-420.
- TANSEL, F. A. (1978). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri III, Edebiyat-Kompozisyon İlmi Araştırma ve Metotları*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- TANSEL, F. A. (1985). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri I-II, Kompozisyon, Tashih ve Müracaat El Kitabı*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TEKİNDAL, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- TEMUR, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazineilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- TEZBAŞARAN, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. E-Kitap, Üçüncü Sürüm. (21.03.2009) <http://www.pdrcliyiz.biz/likert-tipi-olcek-hazirlama-klavuzu-e-kitap-t8419.html>
- TIGHE, M. A. (1987). *Reducing Writing Apprehension in English Classes*. (Eric Document No: ED281196) www.eric.ed.gov
- TİMURTAŞ, F. K. (1980). *Türkçemiz ve Uydurmacılık*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- TOKLU, O. (2001). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- TOMPKINS, G. E. (2000). *Teaching Writing Balancing Process and Product*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- UÇA, M. (2003). *İstanbul'da Seçilen İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- VARDAR, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- VYGOSTKY, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- YALÇIN, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri -Yeni Yaklaşımlar-*. Ankara: Akçağ Yayınları
- YEŞİL, E. (2003). *Erzurum'daki Yatılı Bölge İlköğretim Okulları ile İlköğretim Okulları 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Hataları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- YILDIZ, Z. (2002). *Değişik Öğretim Kademelerindeki Öğrencilerin Yazım Ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

- 1) **Cinsiyetiniz:** () 1. Kız () 2. Erkek
- 2) **Babanızın öğrenim düzeyi:**
 () Herhangi bir okul mezunu değil
 () İlkokul mezunu
 () Ortaokul mezunu
 () Lise mezunu
 () Üniversite mezunu
 () Lisansüstü eğitim almış (yüksek lisans, doktora)
- 3) **Annenizin öğrenim düzeyi:**
 () Herhangi bir okul mezunu değil
 () İlkokul mezunu
 () Ortaokul mezunu
 () Lise mezunu
 () Üniversite mezunu
 () Lisansüstü eğitim almış (yüksek lisans, doktora)
- 4) **Babanızın mesleği/yaptığı iş**
 () İşçi (toprak, sanayi)
 () Çiftçi (kendi toprağında)
 () Memur
 () Esnaf/ tüccar
 () Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
- 5) **Annenizin mesleği/yaptığı iş:**
 () Ev hanımı
 () İşçi (toprak, sanayi)
 () Memur
 () Esnaf/ tüccar
 () Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
- 6) **Ailenizin ortalama aylık geliri;**
 () 500 TL'den az
 () 501–1.000 TL arası
 () 1.001–1.500 TL arası
 () 1.501–2.000 TL arası
 () 2.001–2.500 TL arası
 () 2.501–3.000 TL arası
 () 3.001–3.500 TL arası
 () 3.501–4.000 TL arası
 () 4.001–4.500 TL arası
 () 4.501–5.000 TL arası
 () 5001 TL ve yukarı
- 7) **Evinizde internet bağlantısı var mı?**
 () Var
 () Yok
- 8) **Evinize hangi sıklıkla gazete alınır?**
 () Hiç alınmaz.
 () Arada bir alınır.
 () Çoğunlukla alınır.
 () Her Gün/Aboneyiz.
- 9) **Evinize hangi sıklıkla dergi alınır?**
 () Hiç alınmaz.
 () Arada bir alınır.
 () Çoğunlukla alınır.
 () Aboneyiz.
- 10) **Okulöncesi eğitim (kreş, anaokulu) aldınız mı?**
 () Evet.
 () Hayır.
- 11) **Günlük tutuyor musunuz?**
 () Evet.
 () Hayır.
- 12) **Geçen dönem Türkçe dersi karne notunuz?**
 () 1
 () 2
 () 3
 () 4
 () 5

Ek 2: Yazma Kaygısı Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda yazılı anlatımla ilgili 26 tane cümle ve her cümlenin altında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır.

Sizden istenen kendinize en uygun gelen maddeye (X) işareti koymanızdır.

Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyecektir. Lütfen samimi ve dürüst cevaplar veriniz, bazıları tekrar olsa bile cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

1. Yazmaktan kaçınıyorum.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

2. Yazdıklarımın değerlendirilmesi konusunda bir endişem yoktur.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

3. Düşüncelerimi yazıya dökmeyi dört gözle beklerim.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

4. Yazdıklarımın değerlendirileceğini düşününce yazmaktan korkarım.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

5. Yazma etkinliklerine katılmak benim için çok korkutucu bir tecrübedir.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

6. Kompozisyonu teslim etmek kendimi iyi hissetmemi sağlar.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

7. Kompozisyon yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

8. Düşünceleri yazarak ifade etmek zaman israfı gibi görünüyor.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

9. Değerlendirilmesi ve yayımlanması için dergilere yazımı göndermek hoşuma gidiyor.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

10. Düşüncelerimi kâğıda dökmeyi severim.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

11. Düşüncelerimi açık bir şekilde yazarak ifade etme becerime güveniyorum.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

12. Yazdıklarımı arkadaşlarıma okutmak hoşuma gider.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

13. Yazma konusunda gerginim.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

14. İnsanlar yazdıklarımdan hoşlanır görünüyorlar.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

15. Yazmaktan zevk alıyorum.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

16. Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde yazıya dökemediğimi düşünüyorum.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

17. Yazmak çok eğlencelidir.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

18. Daha derse girmeden kompozisyon yazmada başarısız olacağımı düşünüyorum.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

19. Düşüncelerimi kâğıt üzerinde görmeyi seviyorum.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

20. Yazdıklarımı başkalarıyla tartışmak eğlenceli bir iştir.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

21. Yazma etkinliklerinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

22. Bir kompozisyonu teslim ettiğimde başarısız olacağımı biliyorum.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

23. İyi kompozisyonlar yazmak benim için çok kolaydır.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

24. Diğer arkadaşlarım kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

25. Kompozisyonlarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

26. Yazılı anlatımda iyi değilim.

Tamamen katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐

Ek 3: Yazma Tutukluğu Ölçeği

Aşağıda, sizin yazma davranışlarınızı belirlemeye yönelik cümleler ve her cümlenin altında bu cümlede anlatılanlara ne oranda katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Bazı cümlelere cevap vermek oldukça kolaydır. Bazı cümleler daha güçtür ve yazı yazarken ne yaptığınızı hatırlamazını ve buna göre cevap vermenizi gerektirmektedir.

Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyecektir. Bundan dolayı önemli olan sizin samimi cevaplar vermenizdir.

Sizden istenen, yazarken ne yaptığınızı ya da ne hissettinizi sıklık olarak en iyi belirten ifadeye bir işaret koymanızdır.

Lütfen yapmak istediğinizi değil, gerçekten ne yaptığınızı en iyi belirten ifadeye işaret koyunuz ve hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

1. Ödevlerimi teslim etmekte geç kalıyorum çünkü kelimeleri kâğıda dökmekte zorlanıyorum.

Hemen her zaman (% 90 - % 100)	Sık sık (% 75)	Bazen (% 50)	Ara sıra (% 25)	Hemen hiçbir zaman (% 0 - % 10)
☐	☐	☐	☐	☐

2. Masamda saatler boyunca oturup hiçbir şey yazamadığım zamanlar olur.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
☐	☐	☐	☐	☐

3. Bir kompozisyon ödevini yazarken uzun süre takılıp kaldığım yerler vardır.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
☐	☐	☐	☐	☐

4. Yazımın ilk paragrafını yazmak çok fazla zamanımı alır.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
☐	☐	☐	☐	☐

5. Kompozisyon ödevimi yazarken takıldığım için son teslim gününe yetiştiremem.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
☐	☐	☐	☐	☐

6. Kendimi bir cümleyi yazıp sonra onu silip yerine başka bir cümleyi denedikten sonra onun da üstünü çizirken buluyorum.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
☐	☐	☐	☐	☐

7. Bir yazıya başlamak benim için müthiş derecede zordur.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
☐	☐	☐	☐	☐

8. Anlatmak istediklerimi yazmakta zorlandığım zamanlar oluyor.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
☐	☐	☐	☐	☐

9. Bazı insanlar, ne kadar uğraşırlarsa uğraşsınlar çok az – o da mümkün olabilirse – yazı üretebilirler. Eğer bu dönem oldukça uzun bir zaman alırsa bu insanlarda yazma tutukluğu olduğunu düşünürüz. Bu anlamda ne sıklıkla yazma tutukluğu yaşadığınızı tahmin ediniz.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
☐	☐	☐	☐	☐

10. Yazı yazarken uzun süre takılıp kaldığım yerler vardır.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
☐	☐	☐	☐	☐

Ek 4: Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu

	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	Verilmesi gereken puan
Biçim (% 10)	1. Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5
	2. Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5
Dil ve Anlatım (% 80)	3. Başlık konuyla ilgilidir.	5
	4. Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5
	5. Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5
	6. Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5
	7. Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	10
	8. Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.	10
	9. Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	10
	10. Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5
	11. Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5
	12. Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5
	13. Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.	5
	14. Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5
	15. Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5
Yazım ve Noktalama (% 10)	16. Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.	5
	17. Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5

Ek 5: Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı

4 = Tamamen Tutarlı

- Yazar, metnin konusunu açık biçimde belirlemiştir.
- Yazar, metin boyunca konuyu değiştirmemiş ve konu dışına çıkmamıştır.
- Yazar, metinde bir durum ya da bağlam oluşturarak okuyucuyu yönlendirmiştir.
- Yazar, ayrıntıları metin boyunca okuyucunun fark edebildiği bir plana göre düzenlemiştir.
- Yazar, cümleler ve/veya paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini (ve, ile, bunun yanı sıra, üstelik, hatta, ayrıca, ya da, veya, sadece, hariç, ama, rağmen, ancak, tersine, önce, sonra, o sırada, tekrar, hep, yeter ki, ise) başarılı biçimde kullanmıştır.
- Yazar, metni okuyucunun anlayabileceği açık bir sonuç ifadesiyle tamamlamıştır.
- Söylem akıcıdır, okuma sürecini kesintiye uğratacak düzeyde dil bilgisi*, yazım ve noktalama yanlışı ya çok azdır ya da yok gibidir.

3 = Kısmen Tutarlı

- Yazar, metnin konusunu açık biçimde belirlememişse de okuyucunun konuyu anlamasını sağlayacak yeterince ayrıntı vermiştir.
- Metinde bir ana konu vardır fakat bu konudan küçük düzeyde sapmalar görülmektedir.
- Yazar, metnin bağlamını yüzeysel bir biçimde sunarak veya konuyu doğrudan vererek okuyucuyu yönlendirmiştir.
- Yazar, ayrıntıları bir plana göre düzenlemiştir fakat bu plan metnin tamamını kapsamaz ya da metnin bölümlerindeki ayrıntıları içerir.
- Yazar, cümleler ve/veya paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini (ve, ile, bunun yanı sıra, üstelik, hatta, ayrıca, ya da, veya, sadece, hariç, ama, rağmen, ancak, tersine, önce, sonra, o sırada, tekrar, hep, yeter ki, ise) kullanmıştır.
- Yazar, metni okuyucunun anlayabileceği açık bir sonuç ifadesiyle tamamlamamıştır.
- Metinde okuma sürecini kesintiye uğratacak düzeyde dil bilgisi*, yazım ve noktalama yanlışları olmasına rağmen söylem genel itibarıyla akıcıdır.

2 = Tutarsız

- Aşağıdaki özelliklerden bazıları *okuyucunun metni bir bütün olarak algılamasını* engellemektedir:
- Yazar, metnin konusunu belirlememiştir ve okuyucunun metinde verilen ayrıntılardan hareketle konuyu tahmin etmesi mümkün değildir.
- Yazar, konuyu sıkça değiştirir ya da sık sık konu dışına çıkar.
- Yazar, okurun metnin bağlamını bildiğini farz eder ve metnin bağlamıyla ilgili çok az bilgi verir.
- Metnin büyük bir bölümünde düzenli bir plan yoktur ve metinde sıklıkla maddeler halinde ifadeye başvurulmuştur.

-Yazar, cümleler ve/veya paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini (ve, ile, bunun yanı sıra, üstelik, hatta, ayrıca, ya da, veya, sadece, hariç, ama, rağmen, ancak, tersine, önce, sonra, o sırada, tekrar, hep, yeter ki, ise) az sayıda kullanmıştır.

-Metinde, okuma sürecini kesintiye uğratabilecek dil bilgisi*, yazım ve noktalama yanlışları olduğu için söylem düzensiz ve bozuktur.

1 = Anlaşılmaz

Okuyucunun metni anlamasını engelleyen aşağıdaki özelliklerin birçoğu metinde görülmektedir:

-Metnin konusunu belirlemek mümkün değildir.

-Yazar, metin boyunca sık sık konu dışına çıkarak konudan konuya atlar.

-Yazar, okurun metnin bağlamı bildiğini farz eder ve ona metnin bağlamıyla ilgili bilgi vermez.

-Metinde düzenli bir plan yoktur ve ayrıntılar art arda sıralanmıştır.

-Yazar, cümleler ve/veya paragraflar arasında ilişki kuran bağdaşıklık öğelerini (ve, ile, bunun yanı sıra, üstelik, hatta, ayrıca, ya da, veya, sadece, hariç, ama, rağmen, ancak, tersine, önce, sonra, o sırada, tekrar, hep, yeter ki, ise) çok az sayıda kullanmıştır ve cümlelerin birbiriyle bağlantısı zayıftır.

-Metinde, okuma sürecini kesintiye uğratabilecek çok sayıda dil bilgisi*, yazım ve noktalama ve çekim yanlışları* olduğu için söylem çok düzensiz ve bozuktur.

0 = Puan Verilemez

-Metin sadece bir konu biriminden ibarettir.

-Yazar sadece başından atmak amacıyla yazmıştır.

* Kompozisyonlar bu rubrike göre puanlanırken; rubrikte yer alan dil bilgisi ve çekim yanlışları, “anlatım bozukluğu” içinde değerlendirilmiştir. *Dil bilgisi* ve *çekim yanlışları* ifadelerinin yer aldığı maddeler “okuma sürecini kesintiye uğratabilecek (düzeyde) anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama yanlışları” şeklinde kullanılmıştır.

Ek 6: Yazılı Anlatım Konuları

Aşağıdaki konulardan herhangi biri hakkında bir kompozisyon yazınız. Seçtiğiniz konuya (X) işareti koyunuz. Konuların altında parantez içerisinde verilen kısımlarda size konuyla ilgili bir fikir vermek amaçlanmıştır. Burada ifade edilenlere bağlı kalmak zorunda değilsiniz. Önemli olan sizin kendi düşüncelerinizi yazmanızdır.

☐ **Sizden bir şey icat etmeniz istense ne için ve nasıl bir şey icat ederdiniz?**

(Bunu yazarken bir bilim adamı ya da mucit olduğunuzu hayal edebilir; günlük hayatta işlerinizi kolaylaştıracak ya da bütün insanları etkileyecek, çeşitli sorunları çözebilecek bir icattan bahsedebilir, bu icadın nasıl yapılacağını, nasıl kullanılacağı ve bu icadın faydalarını anlatabilirsiniz.)

☐ **Anne ya da babanızın yerinde siz olsaydınız, çocuğunuza karşı davranışlarınız nasıl olurdu?**

(Bunu yazarken anne ve babanızla günlük hayatta yaşadığınız sorunları düşünebilir, anne ve babanızın davranışlarında gördüğünüz yanlışlardan bahsedebilir ve onların yerinde siz olsanız aynı durumda nasıl davranacağınızla ilgili düşüncelerinizi anlatabilirsiniz.)

☐ **İlerde hangi mesleği seçmek istediğinizi, bu mesleğe yönelik düşüncelerinizi, tasarılarınızı örnekler vererek anlatınız.**

(Bunu yazarken bu mesleği niçin seçtiğinizden, bu mesleğe sahip olmak için neler yapmanız gerektiğinden, bu mesleğin özelliklerinden, bu mesleğe yönelik düşüncelerinizden, tasarılarınızdan bahsedebilir, mesleğin size ve topluma sağlayacağı faydaları anlatabilirsiniz.)

☐ **Çevre kirliliğiyle ilgili düşüncelerinizi anlatınız.**

(Bunu yazarken çevre sorunlarından, çevre kirliliğinin sebeplerinden bahsedebilir; çevreyle ilgili problemlerin nasıl çözülebileceği, bu konuda neler yapılması gerektiğiyle ilgili düşüncelerinizi anlatabilirsiniz.)

☐ **Küresel ısınmayla ilgili düşüncelerinizi anlatınız.**

(Bunu yazarken küresel ısınmaya nelerin sebep olduğundan bahsedebilir; küresel ısınmanın ne gibi sorunlar doğurabileceği, küresel ısınmanın nasıl çözülebileceği, bu konuda neler yapılması gerektiğiyle ilgili düşüncelerinizi anlatabilirsiniz.)

☐ **Bir anınızı anlatınız.**

(Anınızı / hatıranızı yazarken bu anının neden aklınızda kaldığından, bu anının nerede geçtiğinden, varsa anıda yer alan kişi ve hayvanlardan bahsedebilirsiniz.)

☐ **Bunların yanında kendi seçeceğiniz bir konuda kompozisyon ya da bir masal veya hikâye yazabilirsiniz.**

Ek 7: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Strateji Geliştirme
Sayı : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 17377
Konu : Araştırma İzni (Kemal Zeki ZORBAZ)

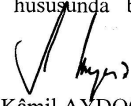
26.02/2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlgi : a) 15.01.2009 tarih ve 223 sayılı yazınız.
b) 25.02.2009 tarih ve 312/17078 sayılı Valilik Oluru.

Enstitünüz, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Kemal Zeki ZORBAZ'ın **"İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi"** konulu tez çalışması kapsamında, ekli listede belirtilen uygulama yapma isteği, ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup, konu hakkında çalışmanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Mühürlü çalışma örneği (5 Sayfadan oluşan) yazımız ekinde gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Kâmil AYDOĞAN
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

1. Yazma Kaygısı Ölçeği (2 Sayfa)
2. Yazma Tutukluğu Ölçeği (3 Sayfa)
3. Öğrenci Bilgi Formu (1 Sayfa)
4. Okul Listesi (1 Sayfa)
5. Valilik Onayı (1 Sayfa)

Ek 8: Prof. Dr. John A. DALY'den Alınan İzin

RE: Permission About Daly&Miller Test

 **John Daly** <daly@mail.utexas.edu>  View

To: kemal zeki <kemal_zeki@yahoo.com>

 [rose chapter on writing apprehension.pdf \(5260KB\)](#)

Standard Header ▼

Saturday, January 3, 2009 5:01:09 AM

Of course....i haven't done any work on the construct for a number of years. I am attaching a chapter that summarizes the work we did. Good luck

John Daly
Liddell Professor of Communication; TCB Professor of Management; University Distinguished Teaching Professor
University of Texas at Austin
CMA 7.114
(512) 471-1948
daly@mail.utexas.edu

From: kemal zeki [mailto:kemal_zeki@yahoo.com]
Sent: Wednesday, December 31, 2008 7:25 AM
To: daly@mail.utexas.edu
Subject: Permission About Daly&Miller Test

Dear Mr.Daly,
My name is Kemal Zeki Zorbaz. I'm a research assistant in Gazi University , in Turkey . I'm studying about "Relationships among Writing Ability, Grade Level, Writing Apprehension, and Writer's Block in Secondary School Students".
I saw your scale in article which named "Reducing Writing Apprehension".
I'll pleased you if you give me a permission to use your scale in my dissertation.
Best regards. Thank you very much.

Ek 9: Prof. Dr. Mike ROSE'dan Alınan İzin

Re: Permission About Your Writer's Block Questionnaire	Standard Header ▼
📧 "Rose, Mike" <mrose@gseis.ucla.edu> View	Wednesday, December 31, 2008 8:35:48 PM
To: kemal zeki <kemal_zeki@yahoo.com>	
Absolutely. You have my permission to use my <u>writer's block</u> scale and to translate it, if necessary. Good luck with your research. Mike Rose	
On Wed, 31 Dec 2008 05:31:09 -0800 (PST) kemal zeki <kemal_zeki@yahoo.com> wrote: > > > Dear Mr.Rose, My name is Kemal Zeki Zorbaz. I'm a research assistant in <u>Gazi University</u>, in Turkey. I'm studying about "Relationships among Writing Ability, Grade Level, Writing Apprehension, and Writer's Block in Secondary School Students". I saw your scale in article which named "Questionnaire for Identifying Writer's Block". > I'll pleased you if you give me a permission to use your scale in my studies. > Best regards. Thank you very much. > >	
----- Mike Rose, Professor Social Research Methodology Division Graduate School of Education and Information Studies 2011 Moore Hall, Box 951521 Los Angeles, California 90095-1521 (310)-825-8076	
Visit my website and blog: www.mikeroosebooks.com This week's blog entry: "My Readers Weigh In on Work, Intelligence, Education, Politics, Hope"	

Ek 10: Prof. Dr. Betty BAMBERG'den Alınan İzin

Re: Permission About Your "Holistic Coherence Scale"

From: Bamberg Betty <bbamber@calstatela.edu> [Add to Contacts](#)
 To: kemal zeki <kemal_zeki@yahoo.com>

Fri, February 12, 2010 6:01:17 PM

You have my permission to use the scale in your dissertation. Best of luck.

Betty Bamberg

On Feb 12, 2010, at 3:36 AM, kemal zeki wrote:

Dear Miss/Mrs.Bamberg,

My name is Kemal Zeki Zorbaz. I'm a research assistant in Gazi University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching in Turkey. I'm studying about "Relationships among Writing Ability, Grade Level, Text Coherence, Writing Apprehension, and Writer's Block in Secondary School Students".

I saw your "Holistic Coherence Scale" in article which named "Assessing Coherence: A Reanalysis of Essays Written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979".

I'll pleased you if you give me a permission to use your scale in my dissertation.

Best regards. Thank you very much.