



The Relation between Students' Writing Anxiety with Writing Disposition*

Hacer DENİZ **, Sezgin DEMİR ***

Received date: 01.02.2019

Accepted date: 26.06.2019

Abstract

Writing increases the occurrence of problems that affect anxiety and disposition with its structure that requires the use of more than one physical, cognitive, and affective skills simultaneously. Increasing writing anxiety and decreasing writing disposition hinder to gain writing habit, which is the main objective of writing education. The purpose of this research; to determine the relationship between writing anxiety and disposition of secondary school students. In this respect, the relational survey model has been used in the quantitative design. The research has been carried out with 1325 secondary school students, determined in the Elazığ city center by graded and stratified sampling method. ANOVA and t-test, which have parametric in the analysis of data, Pearson correlation coefficient, multiple linear regression, and simple linear regression analysis has been used to determine the relationship between writing anxiety and writing disposition. At the result of the study, it has been determined that writing anxiety predicted writing tendencies to a great extent (51%); Participants' gender, class levels, hobby areas of interest, more preferred gaming environment, regular sleep habits. There has been a significant relationship between writing anxiety and disposition of students according to these variables.

Keywords: Mother tongue education, Writing anxiety, Writing disposition, Writing education, Writing skills

* This study was formed with reference to the master thesis named "The Relation between Students' Writing Anxiety with Writing Disposition".

** Firat University Faculty of Education, Department of Turkish Education and Social Sciences, Elazığ, Turkey; hcrdnzzz@gmail.com

*** Firat University Faculty of Education, Department of Turkish Education and Social Sciences, Elazığ, Turkey; sezgin.demir@firat.edu.tr

Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi*

Hacer DENİZ **, Sezgin DEMİR ***

Geliş tarihi: 01.02.2019


Kabul tarihi: 26.06.2019


Öz

Yazma, birden fazla fiziksel, bilişsel ve duyuşsal becerilerin aynı anda kullanılmasını gerektiren yapısıyla kaygı ve eğilimi etkileyen problemlerin ortaya çıkma oranını artırmaktadır. Yazma kaygısının yükselmesi ve yazma eğiliminin azalması, yazma eğitiminin temel hedefi olan yazma alışkanlığının kazandırılmasına engel oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma; nicel desende ilişkisel tarama modelinde, Elazığ il merkezinde aşamalı ve tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 1325 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde parametrik olan Anova ve t-testleri kullanılmış, yazma kaygısı ile yazma eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemede Pearson korelasyon katsayısı, çoklu doğrusal regresyon ve düzenleyici değişkenler özelinde basit doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini büyük düzeyde (%51) yordadığı; katılımcıların cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, ilgilendikleri hobi alanları, daha çok hangi ortamda oyun oynadıkları, düzenli uyku alışkanlığına sahip olma durumlarına göre yazma kaygı ve eğilimlerinin farklılaştığı ve aralarında anlamlı negatif ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Ana dili eğitimi, Yazma eğilimi, Yazma eğitimi, Yazma kaygısı, Yazma becerisi.

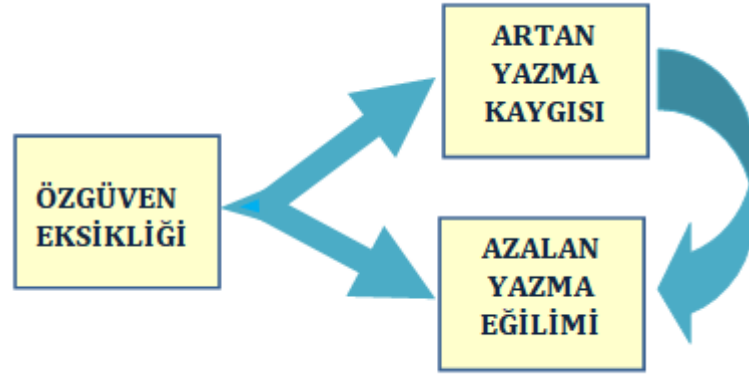
* Bu çalışma, "Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi" adlı yüksek lisans tezinden hareketle oluşturulmuştur.

**  Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Elazığ, Türkiye; hcrdnzzz@gmail.com

***  Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Elazığ, Türkiye; sezgin.demir@firat.edu.tr

1. Giriş

Yazma, birden fazla fiziksel, bilişsel ve duyuşsal becerilerin aynı anda kullanılmasını gerektiren yapısıyla kaygı ve eğilimi etkileyen problemleri tetiklemektedir. Bu durum, yazmanın yaşam boyu kullanılabilir bir beceri hâline getirilmesini, yazma hazzı ve isteği duyulmasını zorlaştırmaktadır (Baş ve Şahin, 2013, s. 34). Yazma kaygısı ve eğilimi, birbiriyle ilişkili ve birbirini etkileyen kavramlardır. Ancak daha çok yazma kaygısının, yazma eğilimini etkilediğini söylemek mümkündür. Çünkü kaygı, insanların yazma becerilerini kullanma veya kaçınma eğilimleriyle ilişkilidir. (Faigley, Daly, Witte, 1981, s. 16). Aynı şekilde bütün bu etmenler; yazma gelişimini engellemekte ve yazma kaygısını tetikleyerek yazmaktan kaçma eğilimini artırmaktadır. Daly ve Miller (1975, s. 244); yazma etkinliklerine katılmayan ve yazılarını paylaşmak istemeyen öğrencilerin, yazmayı gerektirmeyen mesleklere yöneldiklerini, beklenmedik şekilde yazmak zorunda kaldıklarında mutsuz olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla yazma kaygısı, bireyin yaşam boyu ihtiyaç duyacağı iletişim becerilerinin gelişimine engel oluşturmaktadır. Yazma kaygısını yenmenin en iyi yolu cesaretle yazmaya başlamak ve daha çok yazmaktır (Reeves, 1997, s. 39). Buradan hareketle yazma eğilimiyle yazma gelişimi arasında pozitif bir ilişki varken, yazma kaygısıyla yazma gelişim ve eğilimi arasında negatif bir ilişki olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Yazma kaygısı ve eğilimiyle özgüven arasındaki ilişki

Yazma kaygısı, bireyin yazma becerileri konusunda yetersiz oluşundan ve yazdıklarının beğenilmeyeceği, etkili ve doğru yazamayacağı gibi düşüncelere kapılmasından kaynaklanmaktadır. Tüm bu nedenler, özgüven noktasında birleşmektedir. Özgüven eksikliği kaygıyı artıran, yazmaya yönelik eğilimi azaltan etkiye sahiptir. Ayrıca birey, kaygı duyduğu şeylerden kaçınma yönelimi gösterdiğinden yazma kaygısı yazma eğilimini olumsuz etkileyecektir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarıyla yazma eğilimleri arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir (Çocuk, Yelken ve Ö. Özer, 2016). Bir başka çalışmada yazma eğiliminin, yazma kaygısını %12 oranında yordadığı ve yazma eğilimindeki artışın yazma kaygısını azaltacağı belirtilmiş, ancak bu ilişki sadece basit doğrusal regresyon analiziyle tespit edilmeye çalışılmış, çoklu regresyon ve düzenleyici değişkenlere göre ayrı bir değerlendirmeye tabi tutulmamıştır (Berk, 2014, s. 50). Oysa yazma eğilimi; yazma kaygısının da içinde bulunduğu motivasyon, yetenek, bilgi gibi pek çok faktörün etkilediği bir davranıştır. Yazma kaygısı yüksek bireyler; odaklanamama, unutkanlık, terleme, çarpıntı, yazmaktan kaçınma gibi yazma eğilimini olumsuz

etkileyen davranışlar sergilemekte (Shen, 1999, s. 1), yazma becerilerini kullanmaktan kaçınılmaktadırlar (Daly ve Wilson, 1983, s. 327). Dolayısıyla yazma eğilimi yazma kaygısından etkilenen, yazma kaygısına bağımlı durumdadır ve bağımsız değişken olarak yazma kaygısının belirlenmesi daha doğru olacaktır. Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu doğrultuda yazma kaygısının yazma eğilimini yordama oranı, yazma kaygı ve eğilimi arasındaki ilişkinin düzenleyici değişkenlere göre değeri ile yazma kaygısı ve eğiliminin bu değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bir evren içerisinde seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilen bu tür araştırmalarda; evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesi (Creswell, 2016) ve ilişkilerin incelenerek olgunun daha iyi anlaşılıp tanımlanması hedeflenir (Büyüköztürk vd. 2014).

2.1. Evren-Örneklem

Araştırmanın örnekleme belirlenirken aşamalı ve tabakalı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini oluşturan Türkiye’de 2017-2018 eğitim öğretim yılında eğitim gören ortaokul öğrencilerine ulaşmak mümkün olmadığından alt evren olarak Elazığ il merkezinde devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri belirlenmiştir.

Örneklemin belirlenmesinde birinci tabaka olarak okul türü kullanılmıştır. Araştırmanın alt evrenindeki okulların %13.88’ini imam hatip ortaokulları oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların evrende kapladığı yer oranında örnekleme kullanılmasıdır (Özen ve Gül, 2007, s. 402). Araştırmada psikolojik duygular üzerinde çalışılması nedeniyle ikinci tabaka olarak sosyoekonomik düzey kullanılmıştır. Alt evrendeki 36 ortaokulun sosyoekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla Elazığ il merkezinde en az 3 yıl görev yapmış 5 Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanı, 5 okul müdürü, 5 Türkçe öğretmeninden alınan görüşler doğrultusunda [$\chi^2_{(2)}=2.60, p>.05$] sosyoekonomik bakımdan okulların dengesiz dağıldığı belirlendiğinden amaçlı örnekleme yöntemiyle her düzeyden 4’er tane asil, 1’er tane yedek olmak üzere toplam 15 okulun seçilmesi uygun görülmüştür. Bu kapsamda seçilecek 15 ve uygulama yapılacak 12 okulun %13.88’inin 2 imam hatip ortaokulunu belirttiği hesaplanmış, üst sosyoekonomik düzeyde imam hatip okulu belirlenmediğinden alt ve orta düzey okullar içerisinde 1’er tane imam hatip ortaokulu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Üçüncü aşamada her okulun 5, 6, 7, 8. sınıf düzeylerinin birer şubesinde gerçekleştirilen uygulamada sınıflar, küme örnekleme yöntemine uygun şekilde basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir (Özen ve Gül, 2007). Elazığ il merkezindeki hedef evreni oluşturan ortaokul öğrenci sayısı 23.112 olup .03’lük sapma miktarına göre ($\alpha=.03$) 1.325 kişilik örneklemin %97 güven düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. (Çingü, 1994’ten akt. Büyüköztürk vd., 2014, s. 98).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlan Yazma Eğilimi Ölçeği’yle araştırmacılar tarafından geliştirilen ortaokul öğrencilerine yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır.

2.2.1. Yazma Eğilimi Ölçeği

Piazza ve Siebert (2008) tarafından 6-13 yaş çocuklara yönelik 93 maddelik 5'li likert tipi üç faktörlü geliştirilen Yazma Eğilimi Ölçeği, İşeri ve Ünal (2010) tarafından ilköğretim okulu öğrencilerine yönelik 21 madde olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları alt boyutları için tutku .88; güven .73; süreklilik .64, ölçeğin genelinde .87 olarak kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Uyum indeksleri, GFI=0.99, AGFI=0.99, NNFI=0.99, CFI=0.99, RMSEA=0.008 olarak bulunan ölçeğin araştırmada kullanma izni alınmıştır.

2.2.2. Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmacılar tarafından 2018 yılında üç faktörlü geliştirilmiş Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları yazma süreci .85, kaçınma .84, yazma hazzı .74 ve ölçeğin genelinde .89; ölçeğin alt boyutları için Spearman Brown güvenilirlik katsayıları sırasıyla .86, .85 ve .74, Guttman Split-Half güvenilirlik katsayıları sırasıyla .85, .84 ve .74 değerinde yeterli düzeydedir. Test-tekrar test analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak iyi düzeyde güvenilir bulunmuştur. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda iki matris arasındaki uyuma ilişkin modelin serbestlik derecesinin X^2 'ye oranı ($X^2/sd=2.13$) mükemmel, farkı ($X^2-sd=333.02$) iyi, RMSA (.042) mükemmel, Standardized RMR (0.052) iyi uyuma işaret etmektedir. NFI .94, GFI .91, AGFI .90 değerinde hesaplanması iyi, NNFI .96, CFI .97 olarak bulunması mükemmel uyumu göstermektedir. Ölçeğe ait faktörlerin yapı güvenirliliği, yazma süreci .92, kaçınma .93, yazma hazzı .72 değerinde .70'in üzerinde olduğundan 26 maddelik ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu 16/11/2017 tarihli 97132852/050.01.04 sayılı onayı doğrultusunda alınan Elazığ İli Valilik Makamı ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 09/02/2018 tarihli 79137285-604.01.01-E.2829510 sayılı izniyle veriler toplanmıştır. Kullanma izni alınan nicel veri toplama araçlarıyla, örneklem grubuna gönüllülük esas alınarak uygulama yapılmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada Yazma Kaygısı Ölçeği'nde yer alan maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla her zaman (5), sık sık (4), bazen (3), nadiren (2) ve hiç (1) dereceleri kullanılmış; maddeler, 1.00-1.80=hiç, 1.81-2.60=nadiren, 2.61-3.40=bazen, 3.41-4.20=sık sık, 4.21-5.00=her zaman şeklinde değerlendirilmiştir. Yazma Eğilimi Ölçeği maddelerinin gerçekleşme düzeyi, tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve tamamen katılmıyorum (1) şeklinde; maddeler, 1.00-1.80=tamamen katılmıyorum, 1.81-2.60=katılmıyorum, 2.61-3.40=kararsızım, 3.41-4.20=katılıyorum, 3.21-5.00=tamamen katılıyorum olarak değerlendirilmiştir. Değişkenlere verilen cevapların normallik dağılımlarına göre parametrik olan t-testi, Anova testleri kullanılmıştır. Anova kapsamında post-hoc testleri seçilirken grup sayısı üçten fazla olan değişkenlerin analizlerinde LCD sonuçlarına, grup büyüklüğü birbirine yakın olmayan analizlerde Tukey sonuçlarına yer verilmemiş; Scheffe test sonuçları ise bütün karşılaştırmalarda paylaşılmıştır (Kayri, 2009, s. 53-54). Ayrıca iki ölçeğin birbiriyle ilişki düzeyini analiz etmek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler tablolaştırılmış, alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu başlık altında araştırma kapsamında elde edilen bulgular tablolar yardımıyla paylaşılmış, her tablonun altında bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeği t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Süreci	Kız Öğrenci	653	2.34	.84	1323	.317	.751	-	-
	Erkek Öğrenci	672	2.32	.81					
Kaçınma	Kız Öğrenci	653	1.67	.65	1323	-7.589	.000**	.042	-.417
	Erkek Öğrenci	672	1.98	.81					
Yazma Hazzı	Kız Öğrenci	653	2.63	1.11	1323	-9.116	.000**	.059	-.500
	Erkek Öğrenci	672	3.20	1.15					
Yazma Kaygısı	Kız Öğrenci	653	2.21	.66	1323	-7.809	.000**	.044	-.429
	Erkek Öğrenci	672	2.50	.67					
Güven	Kız Öğrenci	653	3.71	.87	1323	5.960	.000**	.026	.328
	Erkek Öğrenci	672	3.42	.91					
Süreklilik	Kız Öğrenci	653	3.27	.57	1323	3.687	.000**	.055	.202
	Erkek Öğrenci	672	3.15	.59					
Tutku	Kız Öğrenci	653	3.38	1.07	1323	8.767	.000**	.010	.482
	Erkek Öğrenci	672	2.85	1.13					
Yazma Eğilimi	Kız Öğrenci	653	3.45	.65	1323	8.505	.000**	.052	.467
	Erkek Öğrenci	672	3.13	.69					

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

Cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonucunda kaygı ölçeğinin kaçınma boyutu [$t(1323)=-7.589$; $p<.05$, ($\eta^2=.042$, Cohen's $d=-.417$)] ve ölçeğin genelinde [$t(1323)=-7.809$; $p<.05$, ($\eta^2=.044$, Cohen's $d=-.429$)] erkeklere yönelik; Yazma Eğilimi Ölçeği'nin güven [$t(1323)=5.960$; $p<.01$, ($\eta^2=.026$, Cohen's $d=.328$)], süreklilik [$t(1323)=3.687$; $p<.01$, ($\eta^2=.055$, Cohen's $d=.202$)] ve tutku [$t(1323)=8.767$; $p<.01$, ($\eta^2=.010$, Cohen's $d=.482$)] boyutlarıyla ölçeğin genelinde [$t(1323)=8.505$; $p<.01$, ($\eta^2=.052$, Cohen's $d=.467$)] kızların lehine küçük etkili anlamlı fark tespit edilmiştir. Ancak kaygının yazma hazzı boyutunda [$t(1323)=-9.116$; $p<.05$, ($\eta^2=.059$, Cohen's $d=-.500$)] erkeklere yönelik orta büyüklükte anlamlı fark bulunmuştur. Kızların sözel etkinliklere daha fazla ilgi duyması, kız çocuklarının genellikle dil gelişimlerinin erkeklere oranla daha erken başlaması ve daha hızlı gelişmesi bu durumun nedenlerindedir. Bu doğrultuda kız öğrencilerin erkeklere göre yazma konusunda daha özgüvenli oldukları, yazmaya tutkuyla bağlı oldukları, yazma alışkanlığına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 2. Sınıf değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	f	p	Fark	η^2	Cohen's f	ω^2
Yazma Süreci	5.sınıf	343	2.36	.86	GA	5.812	3	1.937						
	6.sınıf	367	2.26	.82	Gİ	901.933	1321	.683	2.837	.037	6-8 ^T	.006	.078	.004
	7.sınıf	308	2.28	.83	T	907.744	1324		*					
	8.sınıf	307	2.43	.78										
Kaçınma	5.sınıf	343	1.75	.75	GA	11.218	3	3.739						
	6.sınıf	367	1.74	.71	Gİ	729.694	1321	.552	6.769	.000	5-8 ^{T,S} 6-7 ^T 6-8 ^{T,S}	.015	.123	.013
	7.sınıf	308	1.89	.78	T	740.911	1324		**					
	8.sınıf	307	1.96	.74										
Yazma Hazzı	5.sınıf	343	2.58	1.12	GA	85.600	3	28.533						
	6.sınıf	367	2.79	1.17	Gİ	1709.081	1321	1.294	22.054	.000	5-7 ^{T,S} 5-8 ^{T,S} 6-7 ^{T,S} 6-8 ^{T,S}	.048	.224	.048
	7.sınıf	308	2.20	1.11	T	1794.680	1324		**					
	8.sınıf	307	3.15	1.16										
Yazma Kaygısı	5.sınıf	343	2.23	.71	GA	18.806	3	6.269						
	6.sınıf	367	2.26	.66	Gİ	594.555	1321	.450	13.928	.000	5-7 ^{T,S} 5-8 ^{T,S} 6-7 ^{T,S} 6-8 ^{T,S}	.031	.179	.028
	7.sınıf	308	2.46	.68	T	613.361	1324		**					
	8.sınıf	307	2.51	.65										

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

Sınıf değişkenine yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci boyutunda [F (3-1321)=2.837*, p<.05, (η^2 =.006, Cohen's f=.078, ω^2 =.004)] Tukey testi sonucunda 6 (\bar{X} =2.26) ile 8. sınıflar (\bar{X} =2.43) arasında 8. sınıf öğrencilerine yönelik; yazma hazzı boyutunda [F (3-1321)=22.054**, p<.01, (η^2 =.015, Cohen's f=.123, ω^2 =.013)] Tukey ve Scheffe testleri sonucunda 5 (\bar{X} =1.75) ve 6. sınıflar (\bar{X} =1.74) ile 8. sınıf (\bar{X} =1.96) arasında 8. sınıf öğrencilerinin lehine; 6 ile 7. sınıf öğrencileri (\bar{X} =1.89) arasında 7. sınıflara yönelik küçük etkili anlamlı fark bulunmuştur. Yazma Kaygısı Ölçeği'yle [F (3-1321)=13.928**, p<.01, (η^2 =.031, Cohen's f=.179, ω^2 =.028)] kaçınma boyutunda [F (3-1321)=6.769**, p<.01, (η^2 =.048, Cohen's f=.048, ω^2 =.048)] 5 ile 7 ve 8. sınıf, 6 ile 7 ve 8. sınıflar arasında 7 ve 8. sınıflara yönelik küçük etkili anlamlı fark tespit edilmiştir. Liselere yönelik seçme sınavı, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kaygılarının temel sebebi olabilir. 5. sınıfların yazma kaygılarının 6 ve 7. sınıflara göre yüksek olması; yeni okul ortamına uyum sürecinin kaygıyı tetiklediğinin yansımasıdır.

Tablo 3. Sınıf değişkenine ilişkin Yazma Eğilimi Ölçeği Anova sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	ss	/K	KT	sd	KO	f	p	Fark	η^2	Cohen's f	ω^2
Güven	5.sınıf	343	3.75	.90	GA	35.989	3	11.996						
	6.sınıf	367	3.66	.90	Gi	1037.909	1321	.786	15.268	.000	5-7 ^{T,S} 5-8 ^{T,S} 6-8 ^{T,S}	.034	.187	.031
	7.sınıf	308	3.49	.89	T	1073.898	1324		**					
	8.sınıf	307	3.31	.85										
Süreklilik	5.sınıf	343	3.28	1.01	GA	4.545	3	1.515			5-6 ^{T,S}			
	6.sınıf	367	3.25	.94	Gi	444.606	1321	.337	4.502	.004	5-7 ^{T,S} 5-8 ^{T,S} 6-7 ^{T,S} 6-8 ^{T,S}	.064	.261	.062
	7.sınıf	308	3.18	.94	T	449.151	1324							
	8.sınıf	307	3.13	.92										
Tutku	5.sınıf	343	3.51	1.08	GA	108.592	3	36.197						
	6.sınıf	367	3.21	1.10	Gi	1586.586	1321	1.201	30.138	.000	5-8 ^{T,S} 6-8 ^T	.010	.101	.008
	7.sınıf	308	2.84	1.11	T	1695.179	1324		**					
	8.sınıf	307	2.81	1.10										
Yazma Eğilimi	5.sınıf	343	3.51	.59	GA	37.066	3	12.355			5-6 ^{T,S}			
	6.sınıf	367	3.37	.65	Gi	588.449	1321	.445	27.737	.000	5-7 ^{T,S} 5-8 ^{T,S} 6-7 ^{T,S} 6-8 ^{T,S}	.059	.250	.057
	7.sınıf	308	3.17	.59	T	625.515	1324		**					
	8.sınıf	307	3.08	.63										

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

Sınıf değişkeni özelinde Yazma Eğilimi Ölçeği'nin güven alt boyutunda [F (3-1321)=15.268**, p<.01, ($\eta^2=.034$, Cohen's $f=.187$, $\omega^2=.031$)] 5 ($\bar{X}=3.75$) ile 7 ($\bar{X}=3.49$) ve 8. sınıflar ($\bar{X}=3.31$) arasında 5. sınıflara, 6 ($\bar{X}=3.66$) ve 8. Sınıflar arasında 6. sınıflara yönelik küçük etkide olumlu anlamlı fark tespit edilmiştir. Tutku [F (3-1321)=30.138**, p<.01($\eta^2=.010$, Cohen's $f=.101$, $\omega^2=.008$)] alt boyutuyla ölçeğin genelinde [F (3-1321)=27.737**, p<.01, ($\eta^2=.059$, Cohen's $f=.250$, $\omega^2=.057$)] Tukey ve Scheffe testleri sonucunda 5 ile 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıfların lehine, 6 ile 7 ve 8. sınıflar arasından 6. sınıfların lehine küçük etkili anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin süreklilik [F (3-1321)=4.502**, p<.01, ($\eta^2=.034$, Cohen's $f=.261$, $\omega^2=.062$)] alt boyutunda ise 5 ($\bar{X}=3.28$) ve 6. ($\bar{X}=3.25$) sınıflarla 8. sınıflar ($\bar{X}=3.13$) arasında 5 ve 6. sınıfların lehine orta büyüklükte anlamlı fark tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça yazma eğiliminin azalmasının nedeni; ortaokul öğrencilerinin ergenlik dönemine girmesi, sınav kaygısı yaşamaları, teste dayalı bir anlayış geliştirmeleri, sosyal medyada vakit geçirme oranlarının artması olabilir.

Tablo 4. İlgilenilen hobi alanı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeği t-testi sonuçları

Ölçek	Alan	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2	Cohen's d
Yazma Süreci	Sanat	413	2.22	.82	1069	-2.202	.028*	.004	-.138
	Spor	659	2.33	.81					
Kaçınma	Sanat	413	1.68	.69	1069	-4.501	.000**	.018	-.282
	Spor	659	1.89	.78					
Yazma Hazzı	Sanat	413	2.60	1.13	1069	-6.141	.000**	.033	-.385
	Spor	659	3.04	1.17					
Yazma Kaygısı	Sanat	413	2.17	.67	1069	-6.051	.000**	.033	-.380
	Spor	659	2.42	.67					
Güven	Sanat	413	3.75	.88	1069	4.090	.000**	.016	.257
	Spor	659	3.52	.90					
Süreklilik	Sanat	413	3.27	.61	1069	2.206	.028**	.024	.138
	Spor	659	3.19	.60					
Tutku	Sanat	413	3.36	1.12	1069	5.062	.000**	.004	.318
	Spor	659	3.00	1.13					
Yazma Eğilimi	Sanat	413	3.46	.68	1069	5.201	.000**	.025	.326
	Spor	659	3.24	.68					

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

Öğrencilerin sanat veya sporla ilgili hobilerle uğraşma durumları değerlendirildiğinde yazma süreci [t(1069)=-2.202; p<.05, (η^2 =.004, Cohen's d =-.138)], kaçınma [t(1069)=-4.501; p<.05, (η^2 =.018, Cohen's d =-.282)] ve yazma hazzı [t(1069)=-6.141; p<.05, (η^2 =.033, Cohen's d =-.385)] alt boyutlarıyla Yazma Kaygısı Ölçeği'nin genelinde [t(1069)=-6.051; p<.05, (η^2 =.033, Cohen's d =-.380)] sporla ilgilenenlere yönelik; Yazma Eğilimi Ölçeği'nin güven [t(1069)=4.090; p<.01, (η^2 =.016, Cohen's d =.257)], süreklilik [t(1069)=2.206; p<.05, (η^2 =.024, Cohen's d =.138)], tutku [t(1069)=5.062; p<.01, (η^2 =.004, Cohen's d =.318)] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [t(1069)=5.201; p<.01, (η^2 =.025, Cohen's d =.326)] daha çok sanatsal hobilerle ilgilenenlerin lehine küçük etkili anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu durum duyuşsal ve estetik gelişimi destekleyen aktivitelerle yazma becerisinin ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 5. Oyun oynama ortamı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeği t-testi sonuçları

Ölçek	Ortam	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2	Cohen's <i>d</i>
Yazma Süreci	Sanal	644	2.36	.82	1323	1.483	.138	-	-
	Gerçek	681	2.30	.84					
Kaçınma	Sanal	644	1.92	.76	1323	4.506	.000**	.015	.248
	Gerçek	681	1.74	.72					
Yazma Hazzı	Sanal	644	3.07	1.16	1323	4.618	.000**	.016	.254
	Gerçek	681	2.77	1.15					
Yazma Kaygısı	Sanal	644	2.45	.68	1323	4.895	.000**	.018	.269
	Gerçek	681	2.27	.67					
Güven	Sanal	644	3.44	.91	1323	-4.603	.000**	.016	-.253
	Gerçek	681	3.67	.88					
Süreklilik	Sanal	644	3.17	.59	1323	-2.453	.014*	.017	-.135
	Gerçek	681	3.25	.57					
Tutku	Sanal	644	2.96	1.10	1323	-4.737	.000**	.005	-.260
	Gerçek	681	3.25	1.14					
Yazma Eğilimi	Sanal	644	3.19	.68	1323	-5.319	.000**	.021	-.292
	Gerçek	681	3.39	.68					

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

Oyun ortamı değişkenine ilişkin kaçınma [$t(1323)=4.506$; $p<.01$, ($\eta^2=.015$, Cohen's $d=.248$)] ve yazma hazzı [$t(1323)=4.618$; $p<.01$, ($\eta^2=.016$, Cohen's $d=.254$)] boyutlarıyla ölçeğin genelinde [$t(1323)=4.895$; $p<.01$, ($\eta^2=.019$, Cohen's $d=.269$)] sanal ortamda oyun oynayan öğrencilere yönelik; Yazma Eğilimi Ölçeği genelinde [$t(1323)=-5.319$; $p<.01$, ($\eta^2=.016$, Cohen's $d=-.253$)], güven [$t(1323)=-4.603$; $p<.01$, ($\eta^2=.017$, Cohen's $d=-.135$)], süreklilik [$t(1323)=-4.603$; $p<.05$, ($\eta^2=.005$, Cohen's $d=-.260$)], tutku [$t(1323)=-4.737$; $p<.05$, ($\eta^2=.021$, Cohen's $d=-.292$)] boyutlarında çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynayanların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla gerçek oyun ortamında zihinsel ve fiziksel aktiviteleri üst düzeyde gerçekleştiren ve sosyalleşen bireyin, yaşadığı veya yaşamaması olası kaygı düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Buna ek olarak oyunlarında elle tutulabilen nesnelere kullanan, oyunlarını kinestetik olarak gerçekleştiren çocukların zihin gelişimleri ve gözlem becerileri olumlu etkilenmektedir.

Tablo 6. Düzenli uyuma alışkanlığı değişkenine ilişkin Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeği t-testi sonuçları

Ölçek	Ortam	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2	Cohen's d																																																																																												
Yazma Süreci	Evet	825	2.22	.81	1323	-6.160	.000**	.028	-.339																																																																																												
	Hayır	500	2.50	.83						Kaçınma	Evet	825	1.72	.69	1323	-7.057	.000**	.036	-.388	Hayır	500	2.01	.80	Yazma Hazzı	Evet	825	2.77	1.16	1323	-6.134	.000**	.028	-.337	Hayır	500	3.17	1.12	Yazma Kaygısı	Evet	825	2.23	.66	1323	-8.687	.000**	.054	-.477	Hayır	500	2.56	.66	Güven	Evet	825	3.69	.86	1323	6.962	.000**	.035	.383	Hayır	500	3.34	.93	Süreklilik	Evet	825	3.25	.58	1323	3.303	.001**	.029	.182	Hayır	500	3.14	.58	Tutku	Evet	825	3.26	1.12	1323	6.279	.000**	.008	.345	Hayır	500	2.86	1.11	Yazma Eğilimi	Evet	825	3.40	.68	1323	7.463	.000**
Kaçınma	Evet	825	1.72	.69	1323	-7.057	.000**	.036	-.388																																																																																												
	Hayır	500	2.01	.80						Yazma Hazzı	Evet	825	2.77	1.16	1323	-6.134	.000**	.028	-.337	Hayır	500	3.17	1.12	Yazma Kaygısı	Evet	825	2.23	.66	1323	-8.687	.000**	.054	-.477	Hayır	500	2.56	.66	Güven	Evet	825	3.69	.86	1323	6.962	.000**	.035	.383	Hayır	500	3.34	.93	Süreklilik	Evet	825	3.25	.58	1323	3.303	.001**	.029	.182	Hayır	500	3.14	.58	Tutku	Evet	825	3.26	1.12	1323	6.279	.000**	.008	.345	Hayır	500	2.86	1.11	Yazma Eğilimi	Evet	825	3.40	.68	1323	7.463	.000**	.040	.410	Hayır	500	3.11	.68								
Yazma Hazzı	Evet	825	2.77	1.16	1323	-6.134	.000**	.028	-.337																																																																																												
	Hayır	500	3.17	1.12						Yazma Kaygısı	Evet	825	2.23	.66	1323	-8.687	.000**	.054	-.477	Hayır	500	2.56	.66	Güven	Evet	825	3.69	.86	1323	6.962	.000**	.035	.383	Hayır	500	3.34	.93	Süreklilik	Evet	825	3.25	.58	1323	3.303	.001**	.029	.182	Hayır	500	3.14	.58	Tutku	Evet	825	3.26	1.12	1323	6.279	.000**	.008	.345	Hayır	500	2.86	1.11	Yazma Eğilimi	Evet	825	3.40	.68	1323	7.463	.000**	.040	.410	Hayır	500	3.11	.68																						
Yazma Kaygısı	Evet	825	2.23	.66	1323	-8.687	.000**	.054	-.477																																																																																												
	Hayır	500	2.56	.66						Güven	Evet	825	3.69	.86	1323	6.962	.000**	.035	.383	Hayır	500	3.34	.93	Süreklilik	Evet	825	3.25	.58	1323	3.303	.001**	.029	.182	Hayır	500	3.14	.58	Tutku	Evet	825	3.26	1.12	1323	6.279	.000**	.008	.345	Hayır	500	2.86	1.11	Yazma Eğilimi	Evet	825	3.40	.68	1323	7.463	.000**	.040	.410	Hayır	500	3.11	.68																																				
Güven	Evet	825	3.69	.86	1323	6.962	.000**	.035	.383																																																																																												
	Hayır	500	3.34	.93						Süreklilik	Evet	825	3.25	.58	1323	3.303	.001**	.029	.182	Hayır	500	3.14	.58	Tutku	Evet	825	3.26	1.12	1323	6.279	.000**	.008	.345	Hayır	500	2.86	1.11	Yazma Eğilimi	Evet	825	3.40	.68	1323	7.463	.000**	.040	.410	Hayır	500	3.11	.68																																																		
Süreklilik	Evet	825	3.25	.58	1323	3.303	.001**	.029	.182																																																																																												
	Hayır	500	3.14	.58						Tutku	Evet	825	3.26	1.12	1323	6.279	.000**	.008	.345	Hayır	500	2.86	1.11	Yazma Eğilimi	Evet	825	3.40	.68	1323	7.463	.000**	.040	.410	Hayır	500	3.11	.68																																																																
Tutku	Evet	825	3.26	1.12	1323	6.279	.000**	.008	.345																																																																																												
	Hayır	500	2.86	1.11						Yazma Eğilimi	Evet	825	3.40	.68	1323	7.463	.000**	.040	.410	Hayır	500	3.11	.68																																																																														
Yazma Eğilimi	Evet	825	3.40	.68	1323	7.463	.000**	.040	.410																																																																																												
	Hayır	500	3.11	.68																																																																																																	

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

Düzenli uyku alışkanlığına yönelik karşılaştırma analizi sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği [t(1323)=-8.687; p<.05, (η^2 =.028, Cohen's d=-.339)] ve yazma süreci [t(1323)=-6.160; p<.05, (η^2 =.036, Cohen's d=-.388)], kaçınma [t(1323)=-7.057; p<.05, (η^2 =.028, Cohen's d=-.337)], yazma hazzı [t(1323)=-6.134; p<.05, (η^2 =.054, Cohen's d=-.477)] boyutlarında düzenli uyumayanlara yönelik; Yazma Eğilimi Ölçeği'nin güven [t(1323)=6.962; p<.0, (η^2 =.035, Cohen's d=.383)], süreklilik [t(1323)=3.303; p<.01, (η^2 =.029, Cohen's d=.182)], tutku [t(1323)=6.279; p<.01, (η^2 =.008, Cohen's d=.345)] boyutları ve ölçeğin genelinde [t(1323)=7.463; p<.01, (η^2 =.040, Cohen's d=.410)] düzenli uyuyanların lehine küçük düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Çünkü düzenli uyku; vücudun dinlenmesini sağlayarak organların düzenli işleyişini desteklemekte, karşılaşılan problemlerle baş edilebilmeyi, öğrenmeyi, düzenli cümle oluşturulabilmeyi, bedensel ve ruhsal olarak güçlü olmayı sağlamaktadır.

Tablo 7. Yazma kaygısıyla yazma eğilimi arası cinsiyet değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

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

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

Basit doğrusal korelasyon sonucunda kız öğrenciler (r=-.69, p<.01) ile erkek öğrencilerin (r=-.60, p<.01) yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönlü güçlü düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kız öğrencilerin yazma kaygıları yazma eğilimlerini %48 açıklarken erkeklerde bu oran %36 olarak tespit edilmiştir. Aradaki %12'lik farkın nedeni, kız öğrencilerin yazmaya daha eğilimli

olmalarıdır. Bu durum kız öğrencilerin dil becerilerine yönelik ilgilerinin erkek öğrencilere oranla fazla olmasından, erkek öğrencilerin farklı alanlara ilgi duymasından kaynaklanabilmektedir.

Tablo 8. Yazma kaygısıyla yazma eğilimi arası sınıf değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

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

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

Basit doğrusal korelasyon analizi sonucunda 5. sınıf ($r=-.66$, $p<.01$), 6. sınıf ($r=-.61$, $p<.01$), 7. sınıf ($r=-.66$, $p<.01$), 8. sınıf ($r=-.67$, $p<.01$) öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönlü güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranları 5. sınıflarda %44, 6. sınıflarda %37, 7. sınıflarda %44, 8. sınıflarda %45 düzeyindedir. Bu kapsamda 6. sınıftan itibaren sınıf seviyesi arttıkça ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi ve yazma eğilimlerini açıklama oranı artmaktadır.

Tablo 9. Yazma kaygısıyla yazma eğilimi arası ilgilenilen hobi alanı değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

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

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

Çoğunlukla sanat alanıyla ilgili hobilerle ilgilenen ($r=-.73$, $p<.01$), çoğunlukla sporla ilgilenen ($r=-.62$, $p<.01$) ve bir hobiyle ilgilenen öğrencilerin ($r=-.66$, $p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönlü güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini, çoğunlukla sanatla ilgilenenlerin %53, çoğunlukla sporla ilgilenenlerin %38 oranında açıkladığı bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin yazma kaygılarının düşürülmesine yönelik çalışmalar sanatla ilgilenen öğrencilerin yazma eğilimlerinde daha fazla artış sağlayabilecektir.

Tablo 10. Yazma kaygısıyla yazma eğilimi arası en çok tercih edilen oyun ortamı değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Oyun Ortamı	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Sanal	644	1.00	-.64**
	Gerçek	681	1.00	-.67**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Sanal	644	-.64**	1.00
	Gerçek	681	-.67**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

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

Çoğunlukla sanal ($r=-.64, p<.01$), çoğunlukla gerçek ($r=-.67, p<.01$) ortamda oynayanların yazma kaygılarıyla eğilimleri arasında negatif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranı çoğunlukla sanal ortamda oynayanlarda %41, gerçek ortamda oynayanlarda %45 değerindedir. T-testi sonucunda çoğunlukla gerçek ortamda oyun oynayan öğrencilerin yazma eğilimleri daha yüksektir. Dolayısıyla zihinsel gelişim, düşüncelerin doğru ifadesi gibi etkenlerin, yazma eğilimini düşüren bazı faktörleri azaltması; yazma kaygısının yazma eğilimini açıklama oranını artırabilmektedir.

Tablo 11. Yazma kaygısıyla yazma eğilimi arası düzenli uyuma değişkenine ilişkin basit doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Düzenli Uyku Alışkanlığı	n	Yazma Kaygısı	Yazma Eğilimi
Yazma Kaygısı	Evet	825	1.00	-.67**
	Hayır	500	1.00	-.60**
	Toplam	1325	1.00	-.66**
Yazma Eğilimi	Evet	825	-.67**	1.00
	Hayır	500	-.60**	1.00
	Toplam	1325	-.66**	1.00

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

Düzenli uyku alışkanlığına sahip olanlarla ($r=-.67, p<.01$) düzenli uyku alışkanlığı olmayanların ($r=-.60, p<.01$) yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Düzenli uyuyanların yazma kaygılarının, yazma eğilimlerini açıklama oranı %45 iken, bu oran düzenli uyumayanlarda %36'dır. Düzenli olarak uyku alışkanlığı olan öğrencilerin sağlık problemleri, düşünce karmaşıklığı, zihinsel gelişim eksikliği gibi durumları daha az yaşamaları bu durumun nedenlerindedir. Çünkü yazma eğilimini olumsuz etkileyen bazı faktörlerin azalması etkisi devam eden faktörlerin etki oranını artırmaktadır.

Tablo 12. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutlarıyla yazma eğilimi arası çoklu doğrusal korelasyon sonuçları

Boyutlar	Yazma Süreci	Kaçınma	Yazma Hazzı	Yazma Eğilimi
Yazma Süreci	1.00	.59**	.10**	-.27
Kaçınma	.59**	1.00	.37**	-.46
Yazma Hazzı	.10**	.37**	1.00	-.67
Yazma Eğilimi	-.27**	-.46	-.67	1.00

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

Bağımsız değişken olarak belirlenen yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutlarıyla bağımlı değişken olarak ele alınan Yazma Eğilimi Ölçeği aralarındaki korelasyonel ilişkilerin .80'in altında olduğu, varyansların eşitliği hipotezinin sağlandığı tespit edilmiş, regresyon işleminin gerçekleştirilebileceği kanaatine varılmıştır. Gerçekleştirilen korelasyon işlemi doğrultusunda yazma eğilimiyle yazma süreci ($r=-.27, p<.01$), kaçınma ($r=-.46, p<.01$), yazma hazzı ($r=.67, p<.01$), arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular yazma süreci %7 (küçük düzeyde), kaçınma %21(orta düzeyde), yazma hazzı %45 (büyük düzeyde) oranında yazma eğilimini açıklamaktadır.

Tablo 13. Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutlarıyla yazma eğilimi arası çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Yazma Eğilimi	n	B	SHB	β	t	p
Sabit		4.816	.049		97.373	.000
Yazma Süreci	1325	-.081	.020	-.098	-4.032	.000
Kaçınma	1325	-.173	.024	-.188	-7.256	.000
Yazma Hazzı	1325	-.384	.012	-.590	-28.098	.000

n=1325. R=.71, R²=.51, F=454.941, p<.01

Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen yazma kaygılarının, yazma eğilimlerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarıyla yazma eğilimi arasında negatif yönlü çok güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.71, R^2=.51$) tespit edilmiştir ($F_{(1321-3)}=454.941, p<.01$). Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı alt boyutları ortaokul öğrencilerin yazma eğilimlerinin %51'ini (büyük düzeyde) açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerindeki önem sırası yazma hazzı ($\beta=-.590$), kaçınma ($\beta=-.188$) ve yazma süreci ($\beta=-.098$) şeklindedir. Gerçekleştirilen çoklu doğrusal korelasyon analizi sonucunda benzer bir sonuç elde edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma sırasında yaşadıkları problemlerden çok yazma kaygısının, yazma eğilimini düşürdüğü söylenebilir. Ancak yazma kaygısının işlemsel eksikliklere neden olması, metnin biçim ve içerik kalitesini düşürmesi gibi sorunlar yazmaya yönelik tutumu olumsuz etkileyen temel nedenlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonucunda yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının yazma eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı ($p<.01$) oldukları bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre yazma eğilimini yordayan regresyon denklemi; $Yazma\ eğilimi = (-.081 \times yazma\ süreci\ ölçek\ puanı) + (-.173 \times kaçınma\ ölçek\ puanı) + (-.384 \times yazma\ hazzı\ ölçek\ puanı) + (4.816)$ şeklindedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutlarıyla Yazma Eğilimi Ölçeği arasında negatif yönde yüksek güçte anlamlı korelasyonel ilişkiler bulunmuş ($p<.01$), gerçekleştirilen yol analizi sonucunda ölçeklerin alt boyutları arasında benzer ilişkiler tespit edilmiş, regresyon işlemi doğrulanmıştır. Bu doğrultuda Yazma Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarının yazma eğilimini büyük düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasında orta düzeyde negatif yönlü korelasyonel ilişki olduğu belirtilmektedir (Çocuk, Yelken ve Özer, 2016, s. 341). İşeri ve Ünal (2012, s. 73) Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğilimleri arttıkça yazma kaygılarının düştüğüne yönelik anlamlı bulgular elde etmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin yazma kaygılarını düşük düzeyde yordadığı belirtilmektedir (Berk, 2014, s.

50). Buradan yazma eğiliminin yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu çıkarılabilir, ancak yazma kaygısının yazma eğilimini büyük düzeyde yordaması, yazma kaygısının temel bir yordayıcı olduğunun göstergesidir. Kaygı bozukluğu yaşayan 8-17 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin sözel zekâ puanlarının düşük olması bu kanıyı güçlendirmektedir (Kayan, 2014, s.40). Çünkü yüksek yazma kaygısının bilişsel farkındalığı yanılarak yazma performansını düşüreceği belirtilmektedir (Britt, Pribesh, Hinton-Johnson ve Gupta, 2018, s. 694). Üniversite öğrencilerinin, yazma kaygıları yükseldiği ölçüde yazma performanslarının düştüğü (Negari ve Rezaabadi, 2012, s. 2585), yazma kaygılarıyla dil derslerindeki başarıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999 s. 431).

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları, erkek öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları ifade edilebilir. Öte yandan ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Yaman, 2010, s. 280). Aşılıoğlu ve Özkan (2013, s. 102) ortaokul düzeyindeki kızların erkeklere oranla daha yüksek yazma kaygısı yaşadıklarını belirlemişlerdir. Buna karşın üniversite düzeyindeki erkeklerin dil kaygılarının, kızlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Elaldı, 2016, s. 225). Benzer şekilde ortaokul düzeyindeki erkeklerin kızlara göre daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları, daha az yazma eğilimine sahip oldukları belirtilmektedir (Çocuk, Yelken, Ö. Özer, 2016, s. 341). Bu doğrultuda erkeklerin yazma kaygılarının daha yüksek, yazma eğilimlerinin daha az olduğuna yönelik bulguların alan yazındaki bulgularla desteklendiği görülmektedir. Kızların yazma kaygılarının daha düşük bulunmuş olmasına karşın yazma kaygılarının yazma eğilimlerini daha çok yordaması; erkeklerin yazmaya karşı daha az ilgi duymalarından, yazma becerilerinin kızlara göre geride olmasından kaynaklanabilir. Clark ve Dugdale (2010, s.10) erkeklerin yazmayı kızlara göre daha sıkıcı bulduklarını belirlemiştir. Dolayısıyla öğrencilerin cinsiyetleri doğrultusunda ilgileri farklılaştığından bu durumun yazma becerilerini etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca kız çocuklarının dil becerilerinin daha hızlı gelişim göstermesi de önemli bir etkidir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine ilişkin gerçekleştirilen Anova testi sonucunda 5 ve 6. sınıflara göre 7 ve 8. sınıfların daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları; 6, 7, ve 8. sınıflara göre 5. sınıfların daha fazla yazma eğilimine sahip oldukları yönünde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki korelasyonel ilişki 6. sınıflardan itibaren sınıf düzeyiyle doğru orantılı olarak yükselmektedir. Anova testinden elde edilen verilere göre 6. sınıftan itibaren sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygılarının yükselmesi bu durumu açıklar niteliktedir. Ancak 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, sınıf düzeyleri arttıkça yazma kaygılarının azaldığı belirlenmiştir (Karakoç Öztürk, 2012, s. 67). Yaman (2010, s. 284) 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek yazma kaygısı yaşadıklarını bulmuştur. Buna karşın 6, 7 ve 8. sınıfların yazma kaygılarının 5. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin sınıf düzeyleri doğrultusunda arttığı tespit edilmiştir (Çocuk, Yelken Ö. Özer, 2016, s. 342). Yaman'ın ölçeği kullanılan araştırmada 7. sınıfların yazma kaygılarının 8. sınıflara göre daha düşük olduğu bulunmuştur (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013, s. 103). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda benzer bir şekilde 6. Sınıftan itibaren sınıf seviyesi yükseldikçe yazma kaygılarının arttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla 5 ve 8. sınıf öğrencilerin yazma kaygılarının azaltılmasıyla yazma eğilimlerinde daha büyük artış sağlanabilir.

İlgilenilen hobi alanına ilişkin analizler sonucunda çoğunlukla sanatla ilgilenenlerin sporla ilgilenenlere göre daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları, yazmaya daha eğilimli oldukları yönünde anlamlı farklar bulunmuştur. Bir hobiyile ilgilenme, zorluklarla mücadele edebilme enerjisi vermekte, yazma konusunda yaratıcılığı artırmaktadır (Osborn, 2013). Ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktiviteler gerçekleştirmeleri, zihinsel ve fiziksel sağlıkları, kaygılarının düşürülmesi

açısından faydalıdır (Harrison ve Narayan, 2003, s. 118). Ancak elde edilen bulgular, yazma kaygısıyla baş edebilme konusunda sanatsal faaliyetlerin daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, yeni fikirlerin üretimi, duygu ve düşüncelerin kompozisyon oluşturularak anlatımı konusunda tüm sanat alanlarının birbirinden beslendiğinin yansımasıdır. Çoğunlukla sanatla ilgilenenlerin, sporla ilgilenenlere göre yazma kaygı ve eğilimleri arasında daha güçlü anlamlı korelasyonel ilişki bulunmuş, yazma kaygılarının yazma eğilimlerini daha güçlü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda drama ve çizimle ilgilenen öğrencilerin yazacakları konuda daha kolay fikir üretebildikleri, yazma konusunda daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Moore ve Caldwell, 1993, s. 109). Curry ve Kasser (2005 s. 83) 20 dakika boyunca bir desen renklendirenlerin kaygı seviyelerinin düştüğünü ortaya koymuşlardır. Benzer bir şekilde desen renklendirme çalışmalarının 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısını azalttığı belirtilmektedir (Carsley, Heath ve Fajnerova, 2015, s. 248).

Ortaokul öğrencilerin daha çok tercih ettikleri oyun ortamına ilişkin gerçekleştirilen t-testi sonucunda çoğunlukla sanal ortamda oynayanların çoğunlukla gerçek ortamda oynayanlara oranla yazma kaygılarının daha yüksek yazma eğilimlerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Çoğunlukla gerçek ortamda vakit geçirenlerin, sanal ortamda vakit geçirenlere oranla yazma kaygı ve eğilimleri arasındaki ilişkiyle yazma kaygılarının yazma eğilimlerini açıklama oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, aşırı internet kullanımının sosyal kaygıya neden olduğu, iletişim becerilerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Caplan, 2007, s. 241; Çelik, Şahin ve Eren, 2014, s. 2548). Bilgisayar oyunları ile fazla vakit geçiren çocukların daha fazla sosyal kaygı yaşadıkları, saldırgan davranışlar sergiledikleri, özgüvenlerinin ve sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilendiği belirtilmektedir (Harman, Hansen, Cochran ve Lindsey, 2005, s. 4). Buna karşın eğitici video oyunlarının öğrenmeyi, yazma becerilerinin gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır (Li, 2011, s. 252). Ancak yaşanan küresel değişimin çocuk ve ergenleri mutlu ve özgür kılan faaliyetlerden uzaklaştırması, kaygı ve depresyon nedeni olarak gösterilmektedir (Gray, 2011, s. 498). Bu doğrultuda, kaygı bozukluğu yaşayan çocukların tedavisinde çizim, dans etme, rol oynama gibi eğitsel oyunların faydalı olduğu savunulmaktadır (Suveg, Comer, Furr ve Kendall, 2006, s. 490).

Ortaokul öğrencilerinin düzenli uyku alışkanlıklarına ilişkin gerçekleştirilen t-testi sonucunda düzenli uyku alışkanlığı olanların, düzenli uyumayanlara göre daha düşük yazma kaygısı yaşadıkları yazmaya daha eğilimli oldukları, bu öğrencilerin yazma kaygı ve eğilimleri arasında daha yüksek anlamlı korelasyonel ilişki olduğu, yazma kaygılarının yazma eğilimlerini daha güçlü açıkladığı bulunmuştur. Uyku problemi yaşayan 4 yaşındaki çocukların daha sonraki dönemlerde davranış bozukluğu yaşama olasılıklarının yüksek olduğu, daha fazla kaygı yaşadıkları belirtilmektedir (Gregory ve O'connor, 2002, s.669). Kelly ve El-Sheikh (2013, s. 9), çocukların yaşadıkları kaygının, uyku problemlerine yol açtığı gibi uyku problemlerinin kaygılanmalarına neden olabileceğini tespit etmişlerdir. Ayrıca düzenli ve yeterli uykunun okul performansını olumlu etkilediği belirtilmektedir (Dewald, Meijer, Oort, Kerkhof ve Bögels, 2010, s. 187). Dolayısıyla elde edilen bulguların alandaki benzer araştırmaların bulgularıyla örtüştüğü büyük ölçüde görülmektedir.

5. Öneriler

Öğrencilerin bir hobi edinmeleri, yazma gelişimlerini desteklediğinden öğretmen ve ailelerin bu konuda yönlendirici olmaları faydalı olacaktır. Bunun yanında duyuşsal, bilişsel ve dil gelişimleri için öğrenciler mutlaka sanatla ilişkili hobi edinmeye yönlendirilmelidir. Spor; fiziksel ve zihinsel gelişimin yanında psikolojik açıdan da faydalıdır. Özellikle beden eğitimi derslerinde, öğrenciler düzenli spor yapmaları konusunda bilinçlendirilmeli; öğrencilere kaygılarını kontrol edebilmeleri

için yapılabilecek fiziksel aktiviteler ve nefes egzersizlerinin uygulanışı öğretilmelidir. Yazma kaygısının düşürülmesi ve yazma eğiliminin artırılması adına düzenli uyku ve beslenme konusunda öğrencilere farkındalık kazandırılmalıdır. Öğrencilerin gelişimleri ve akademik başarıları adına düzenli uyku ve beslenmenin önemli olduğu konusunda aileler bilgilendirilmelidir. Ailelerin bu konudaki farkındalık düzeylerini ve yapılan farkındalık çalışmalarının öğrencilere katkısını belirlemek amacıyla araştırma yapılabilir.

Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve yazma gelişimleri için teknoloji kullanımını faydalı hâle getirmek öğretmenlerin elindedir. Bu konuda öğretmenin, sosyal medya veya blog sitelerinde yazılarını, yaptıkları resimleri vb. paylaşımları konusunda öğrencileri teşvik etmesi, takip etmesi ve sınıfta demokratik ortam oluşturması önemlidir. Bunun için öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanabilmeleri ve model olarak bu tür çalışmalarını en başta kendilerinin yapmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere teknolojik eğitim verilebilir. Ayrıca yazma eğitiminin temel amaçlarından biri olan yazma alışkanlığı kazanımı adına yazma kaygı ve eğilimini etkileyen başka faktörlerin incelenmesi, alan yazına katkı sağlayacaktır.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu araştırma, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yürütülen ve 2018 Kasım ayı içerisinde tamamlanan “Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi” adlı yüksek lisans tezinden hareketle oluşturulmuştur. Araştırma sürecinin başından sonuna kadar katkıları için kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Sezgin DEMİR’e teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaklar

- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 32-42.
- Berk, R. R. (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Britt, M., Pribesh, S., Hinton-Johnson, K. and Gupta, A. (2018). Effect of a mindful breathing intervention on community college students' writing apprehension and writing performance. *Community College Journal of Research and Practice*, 42(10), 693-707.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caplan, S. E. (2006). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 234-242.
- Carsley, D., Heath, N. L. and Fajnerova, S. (2015). Effectiveness of a classroom mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 239-255.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. and Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language learning*, 49(3), 417-446.
- Clark, C. and Dugdale, G. (2009). Young people's writing: attitudes, behaviour and the role of technology. *National Literacy Trust*.

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Curry, N. A., & Kasser, T. (2005). Can coloring mandalas reduce anxiety? *Art Therapy*, 22(2), 81-85.
- Çelik, I., Şahin, I. and Eren, F. (2014). Metaphorical perceptions of middle school students regarding computer games. *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, 8(8), 2544-2549.
- Çocuk, H. E., Yelken, T. Y. and Özer, Ö. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63).
- Daly, J. A. and Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Daly, J. A. and Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 327-341.
- Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A. and Bögels, S. M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: a meta-analytic review. *Sleep medicine reviews*, 14(3), 179-189.
- Elaldı, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English language and literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.
- Faigley, L., Daly, J. A. and Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Gregory, A. M. and O'connor, T. G. (2002). Sleep problems in childhood: a longitudinal study of developmental change and association with behavioral problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(8), 964-971.
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E. and Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1-6.
- Harrison, P. A. and Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of school health*, 73(3), 113-120.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*. 35(155).
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2).
- Kayan, E. (2014). *Kaygı yakınmaları olan çocuk ve ergenlerde dikkat yanlılığı, yürütücü işlevler ve olumsuz düşünceler*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(1), 51-64.
- Kelly, R. J. and El-Sheikh, M. (2014). Reciprocal relations between children's sleep and their adjustment over time. *Developmental psychology*, 50(4), 1137.
- Li, Z. (2011). *Adolescent English language learners' second language literacy engagement in world of warcraft (WoW)*. Unpublished doctoral thesis. University of Florida, Available from

- ProQuest Dissertations & Theses Global. (922399115).
<https://search.proquest.com/docview/922399115?accountid=15927>
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4.
- Moore, B. H. and Caldwell, H. (1993). Drama and drawing for narrative writing in primary grades. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 100-110.
- Negari, G. M. and Rezaabadi, O. T. (2012). Too nervous to write? The relationship between anxiety and EFL writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2578-2586.
- Osborn, A. (2013). *Applied Imagination-Principles and Procedures of Creative Writing*. Read Books Ltd.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *KKEFD/JOKKEF*. 15, 394-422.
- Piazza, C. L. and Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275-286.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *The English Journal*, 86(6), 38-45.
- Shen, J. (1999). Learner anxiety & computer-assisted writing. *CALL EJ*, 3(2).
- Suveg, C., Comer, J. S., Furr, J. M. and Kendall, P. C. (2006). Adapting manualized CBT for a cognitively delayed child with multiple anxiety disorders. *Clinical Case Studies*, 5(6), 488-510.
- Yaman, H. (2010). Writing anxiety of Turkish students: Scale development and the working procedures in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2(1). 267-289.

Extended Summary

1. Introduction

Writing increases the occurrence of problems that affect anxiety and disposition with its structure that requires the use of more than one physical, cognitive, and affective skills simultaneously. The concepts of writing anxiety and disposition are interrelated concepts. Writing anxiety has been impeded the development of communication skills that the individual will need for life. The best way to overcome writing anxiety is to start writing boldly and write more (Reeves, 1997, p. 39). From this point of view, while there is a positive relationship between writing disposition and writing development, it can be said that there is a negative relationship between writing anxiety and writing development and disposition. Individuals with high writing anxiety; they exhibit behaviors that negatively affect writing tendency such as lack of focus, forgetfulness, sweating, palpitations, and avoiding writing (Shen, 1999, p. 1), and avoid using writing skills (Daly and Wilson, 1983, p. 327). Therefore, the tendency to write is dependent on writing anxiety, which is affected by writing anxiety, and it will be more accurate to determine writing anxiety as an independent variable. The purpose of this research; to has been determined the relationship between middle school students' writing anxiety and writing disposition.

2. Method

The research has been conducted in the relational screening model. With 1325 students in the Elazığ city center in the 2017-2018 academic year. ANOVA and t-test have been used for the analysis of data, the correlation between writing anxiety and writing disposition, simple and multiple regression has been used.

3. Findings, Discussion, and Results

Correlatively significant correlations have been found between Writing Anxiety Scale sub-dimensions and Writing Disposition Scale sub-dimensions ($p < .01$). Similar relationships have been determined between the subscales of the scales, and the regression process has been confirmed. In this respect, it has been determined that the sub-dimensions of the Writing Anxiety Scale explained the writing disposition by 51%. It can be stated that female students have the disposition to write more than male students and male students experience higher writing anxiety. On the other hand, in a similar study, it has been found that the writing anxiety of secondary school students did not differ in terms of gender variables (Yaman, 2010). Aşılıoğlu and Özkan (2013) found that female students in secondary school had higher writing anxiety than boys. According to 5th and 6th, 7th and 8th-grade students have higher writing anxiety; According to the 6th, 7th, and 8th grades, significant differences have been determined in the sense that 5th-grade students had more writing tendencies. However, in a study conducted on the 6th, 7th, and 8th grades, it has been determined that the level of writing anxiety decreased as the grade level increased (Karakoç Öztürk, 2012, p. 67). It has been found that students who have been interested in a hobby have lower writing anxiety and have a higher writing disposition than students who have been not interested in a bobby. Taking care of a hobby has been served as the energy to struggle with difficulties and has been increased creativity in writing (Osborn, 2013). Significant differences have been found in the fact that the students who exercise regularly have more writing disposition and lower writing anxiety than those who do not, has been found that people who play more in a virtual environment have higher writing anxiety and less writing disposition than students who play in a real environment. Students with regular sleep habits have a higher writing disposition and lower writing anxiety than those who do not sleep regularly, and it has been found that there has been a higher meaningful correlation between writing anxiety and dispositions of these students.

Etik Beyannamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuzu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 16/11/2017

Etik kurul belgesi sayı numarası: 97132852/050.01.04

Araştırma makalesi: Deniz, H., & Demir, S. (2020). Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 124-144.