

Ortaokul Öğrencilerinin Günlük Tutma Alışkanlıkları ile Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Şerife AKPINAR¹, Aliye Nur ERCAN GÜVEN², Zeynep YİĞİT³

1 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sakpinar@erbakan.edu.tr, ORCID:0000-0003-2821-517X.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, aliyenurecan@gmail.com, ORCID:0000-0002-3646-0231.

3 Arş. Görv., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, zeynepyigit59@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5405-2058.

Gönderilme Tarihi: 16.01.2023 Kabul Tarihi: 30.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1236608

Atf: “Akpınar, Ş., Ercan Güven, A. N., ve Yiğit, Z. (2024). Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 53 (242), 997-1022. DOI: 10.37669/milliegitim.1226031”

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazma tutumu ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Nicel araştırma deseninde gerçekleştirilen çalışmada, tarama modeli ve ilişkisel model bir arada kullanılmıştır. Veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Konya’da öğrenim gören ortaokul düzeyindeki öğrencilerden elde edilmiştir. Verilerin toplandığı Konya’nın merkez ilçeleri olan Meram, Selçuklu ve Karatay’da öğrenim gören toplam 492 ortaokul öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilerin 107’si 5. sınıf, 129’u 6. sınıf, 153’ü 7. sınıf ve 103’ü 8. sınıf düzeyindedir. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, Can ve Topçuoğlu-Ünal (2017) tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği” ile Karakuş-Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından hazırlanmış olan “Ortaokul Öğrencileri için Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 22.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular, sadece %10 gibi düşük bir oranda da olsa ortaokullarda düzenli olarak günlük tutan öğrencilerin varlığını göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıklarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve okunan kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma tutumları genellikle olumlu olmasına rağmen kaygının bazı alt boyutlarında kaygılandıkları görülmüştür. Günlük tutma alışkanlığının yazmaya karşı tutumla ilişkisi pozitif yönlüken günlük tutma alışkanlığı ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin yazmaya karşı tutumları ile yazma kaygıları arasında zayıf bir ilişki vardır. Çalışma sonunda ortaokul öğrencilerinin günlük yazmanın getireceği faydalar hakkında bilgilendirilmesi ve öğrencilerin günlük tutmaya teşvik edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: ortaokul öğrencileri, günlük tutma, yazmaya karşı tutum, yazma kaygısı

Examining the Relationship Between the Diarizing Habits of Secondary School Students and Their Writing Attitudes, Writing Anxiety

Abstract

This study aimed to reveal the relationship between the diary-keeping habits of secondary school students and their writing attitude and writing anxiety. In the study, which was carried out in a quantitative research design, the scanning model and relational model were used together. The data were obtained from secondary school students studying in Konya in the 2021-2022 academic year. A total of 492 secondary school students studying in Meram, Selçuklu, and Karatay, the central districts of Konya, where the data were collected, formed the sample of the study. 107 of the students are in the 5th grade, 129 are in the 6th grade, 153 are in the 7th grade and 103 are in the 8th grade. Personal information form, "Writing Attitude Scale for Secondary School Students" prepared by Can and Topçuoğlu-Ünal (2017), and the "Writing Anxiety Scale for Secondary School Students" prepared by Karakuş-Tayşi and Taşkın (2018) used to collect data. The collected data were analyzed with the help of the SPSS 22.0 program. The findings show that there are students who keep a diary regularly in secondary schools, albeit at a low rate of only 10%. It was determined that the diary habits of secondary school students differed significantly according to their gender, grade level, and the number of books reads. In addition, although students' writing attitudes are generally positive, it was observed that they were worried about some sub-dimensions of anxiety. While the relationship between the habit of keeping a diary and the attitude towards writing was positive, no significant relationship was found between the habit of keeping a diary and writing anxiety. There is a weak relationship between students' attitudes toward writing and their writing anxiety. At the end of the study, it is recommended to inform secondary school students about the benefits of journaling and to encourage students to keep a diary.

Keywords: secondary school students, diarizing, attitude towards writing, writing anxiety

Giriş

Dil, dört temel beceri üzerinde kurulmuş ve bu beceriler ekseninde gelişip varlık sahasını oluşturmuştur. İlk edinilen dil becerisi olan dinlemeyi konuşma, okuma ardından da yazma becerisi izler. Bir becerideki gelişim diğerlerini etkiler. Anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisi, özellikle eğitim öğretimde önemli bir yere sahiptir. Yazıyla düşünceler dış dünyaya yansıtılır.

Yazma becerisi; içerisinde söz varlığı, kural bilgisi, edinilen birikim, duygu düşünce dünyası, hayal gücü, yaratıcılık kabiliyetleri, psikomotor beceriler, yazmaya dair olumlu tutumlar gibi farklı boyutları barındırmaktadır. Bu doğrultuda yazılı

ürünler de çeşitli türlere ayrılmış kendi içlerinde sistemlerini oluşturmuşlardır. Türkçe derslerinde metin türü özelinde farklı eğitimler düzenlenebilmekte, öğrencilerin becerilerini geliştirmek amacıyla ana dilin tüm boyutları üzerinde çalışılmaktadır.

Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda her beceri için hedeflenen kazanımları farklı sınıf düzeylerine uygun olarak belirtmiştir. Yazma becerisi her sınıf düzeyi için alt başlıklara ayrılmış, ele alınacak metin türleri de öğrenci gelişim dönemlerine göre sıralanmıştır. Metin türleri arasında bulunan günlüğe ise 2, 3, 4, 7 ve 8. sınıflarda yer verilmiştir (MEB, 2019).

Günlük, Türk Dil Kurumu tarafından “günü gününe tutulan anı yazısı veya bu yazıları içine alan eser, günce.” (2022) olarak tanımlanmaktadır. Günlük türü, yazmanın öğrenildiği küçük yaşlardan ömrün sonuna kadar hayatın içindedir. Eğitim programlarındaki hayatilik ilkesiyle de uyumludur. Günlüğü diğer metin türlerinden ayrılan özellikler; daha öznel nitelik taşıması, bireyin kendine özel not düşme durumunun olması bu yüzden yazma öncesinde taslak, plan vb. hazırlanmaması ve belli ölçütlerle sınırlandırılmamasıdır. Tosun (2015, s. 16-17), günlüklerin gerçeklikle bağlantısının anılara göre daha kuvvetli olduğunu çünkü günlüklerde sadece günün değerlendirilmediğini, geleceğe ilişkin öngörülerin de yer aldığını bununla birlikte günlük tutma disiplininin içinde yazarlık tutkusu ve yeteneği taşıyan kişileri edebiyata, sanata, felsefeye yaklaştırdığını vurgular.

Günlük türünün en önemli özelliğinin rutin olarak yazılabilmesi olduğu söylenebilir. Birey kendi istek ve iradesini kullanarak duygu, düşünce dünyasında meydana gelen durumları yazıya dökmektedir. Böylece kendisini takibe alan birey, hayatını düzene koyar, başarılarını ya da eksikliklerini daha açık fark edebilir; hatıralarına sahip çıkarak hafızasını, yaratıcılığını ve öz saygısını geliştirebilir. Günlük yazmak, bireyin yeni yazma deneyimleri oluşturması bakımından da dikkate değerdir. Bu bireysel eğitim, üst bilişsel öz düzenleme becerilerine de katkı sağlayabilmektedir.

Diğer taraftan yazma becerisini etkileyen bilişsel ve duyuşsal pek çok etken vardır. Bu etkenler arasında yazma kaygısı ve bireyin yazmaya karşı tutumu önemli bir yere sahiptir. “Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen ve daha çok yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde ortaya çıkan bir tepkidir” (Zorbaz, 2010, s. 194). Daly ve Wilson, yazma kaygısının bireydeki yüksek veya düşük olma durumunun yazma faaliyetinden kaçınma ya da ona yaklaşma eğilimini etkilediğini söyleyerek yüksek yazma kaygısını, yazmayı sevimsiz ve cezalandırıcı bir eylem olarak bulma (1983, s. 327) şeklinde tanımlar. Bu doğrultuda, kişinin kaygı gibi duygu durumlarının gösterdiği performansların başarısı üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Yazma becerisini etkileyen bir diğer etken olan tutum ise Temizkan

ve Sallabaş'a göre (2009, s. 156) bireyin karşılaştığı olay, olgu ve nesnelere karşı ortaya koyduğu davranışı ve gösterdiği tavrı ifade eder. Tutumlar, kişinin algılarını yansıtan tepkilerini düzenlemektedir. Karşılaşılan durumların kişide olumlu ve olumsuz düzlemde değişken bir bakış açısı uyandırması kaçınılmazdır. Tutumların da bu düzlemle paralellik göstereceği düşünülür. Genel olarak öğrencilerden yazmaya karşı olumlu bir tutum içinde olmaları beklenir. Çünkü olumlu tutum, öğrenenlerin başarı düzeyini artırmakta olumsuz tutum ise gösterilen performanslarda düşük başarıya sebep olmaktadır (Bağcı, 2007). Öte yandan Graham vd. (2007) yazma tutumunu genel anlamıyla bireyin yazma eylemi sürecinde kendisini mutlu ya da mutsuz şekilde hissetmesine sebep olan duygusal bir yönelme olarak tanımlamıştır. Bireyin yazma etkinliği yaparken mutlu olması farklı yazma alanlarına karşı istekli davranmasını, eyleme yönelik içsel olarak güdülenmesini, özverisinin artmasını sağlayabilir. Tüm bu bileşenler doğal olarak başarıya da yansiyacaktır.

Alanyazında yazma kaygısı (Deniz ve Demir, 2020; Karakoç-Öztürk, 2012; Ürün-Karahan, 2017; Yaman, 2010; Zorbaz, 2010; Zorbaz, 2011) ve yazma tutumu (Akın, 2016; Baştuğ ve Keskin, 2017; Göçer, 2016; Ulu, 2018) çeşitli değişkenlere göre farklı örneklem grupları üzerinde yapılan araştırmalarla ele alınmıştır. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin günlük tutma durumlarına odaklanan ve günlük yazma alışkanlıkları ile yazma kaygıları ve yazmaya karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, kişilerin hayat rutinlerinin bir parçası olarak benimsedikleri ve sürekli bir yazma alışkanlığı olmasıyla öne çıkan günlük türünün çalışmanın odaklandığı merkez noktasını oluşturması bakımından önemlidir. İncelenen diğer çalışmalarda günlük yazmanın sadece bir değişken olarak ele alındığı görülmüştür. Bu sebeple çalışmanın, ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek bir boşluğu kapatabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada cevap aranan sorular ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları bulunmakta mıdır? Öğrenciler hangi sıklıkta ve hangi durumlarda günlük tutmayı tercih etmektedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları ne düzeydedir?
3. Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları bir önceki dönem okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6. Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları günlük tutma sıklıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7. Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tarama modeli ve ilişkisel model bir arada kullanılmıştır. Bu doğrultuda, olgulara müdahale edilmeden hâlihazırda var olanların, yaşananların betimlenerek ortaya koyulduğu betimsel araştırma ile değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ilişkisel araştırmaya başvurulmuştur (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 48-50).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya’da öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Evrene ulaşmanın maliyet ve zaman açılarından sınırlılıkları göz önüne alınarak örneklem belirleme yoluna gidilmiştir. Örneklem belirlenirken evreni temsil etme düzeyinin yüksek olmasıyla bilinen seçkisiz örnekleme yöntemlerine başvurulmuş ve her bir birimin eşit seçilme olasılığıyla seçilerek örnekleme alındığı basit seçkisiz örnekleme (random) yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmanın çalışma örneklemini Konya merkezde yer alan altı farklı ortaokulun öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplanacak okullar Konya merkez ilçeleri Meram, Selçuklu ve Karatay’dan ikişer okul olacak şekilde seçilmiştir. Bu doğrultuda Meram’dan 154, Selçuklu’dan 171 ve Karatay’dan 173 olmak üzere toplamda 498 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Ancak yapılan incelemeler sonucunda 6 öğrencinin; kişisel bilgilerinde eksiklik olması, ölçeklerden birini doldurmamış olmaları gibi sebeplerle elenerek analize dâhil edilmemesi uygun bulunmuştur. Analizler 492 ortaokul öğrencisi üzerinden yürütülmüştür. Bu öğrencilerin sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de görülmektedir:

Tablo 1*Örneklemin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Sınıf düzeyi	Cinsiyet		Toplam	
	Kız	Erkek	N	%
5. sınıf	64	43	107	21,7
6. sınıf	67	62	129	26,2
7. sınıf	69	84	153	31,1
8. sınıf	37	66	103	20,9
Toplam	237 (%48,2)	255 (%51,8)	492	100

Tablo 1 incelendiğinde, veri toplanan 492 ortaokul öğrencisinin %48,2'sinin kız, %51,8'inin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Bu oran ile örneklemin cinsiyete göre dengeli bir dağılımı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımına bakıldığında ise her sınıf düzeyinin en az %20 öğrenci ile temsil edildiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri; kişisel bilgi formu, Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından hazırlanmış olan “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği” ile Karakuş-Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencileri için Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçekler kullanılmadan önce araştırmacılar bilgilendirilmiş ve e-posta yoluyla izinleri alınmıştır.

Kişisel bilgi formunda sınıf düzeyi, cinsiyet, geçen dönem okunan kitap sayısı, anılar veya başka yazma faaliyetleri için bireysel olarak materyal oluşturup oluşturmama durumu, günlük tutma durumu ve eğer tutuluyorsa günlük yazma sıklığı ile hangi durumlarda günlük yazıldığına dair sorular yer almaktadır. Hangi durumlarda günlük yazıldığına sorulduğu soruya “mutlu olduğumda, hüzünlü olduğumda, eğlenceli bir gün yaşadığımda, farklı bir gün yaşadığımda, kendimi yalnız hissettiğimde” maddeleri eklenmiş ve özgün cevaplar için “diğer” seçeneği dâhil edilmiştir.

Ortaokul Öğrencileri için Yazma Kaygısı Ölçeği (Karakuş-Tayşi ve Taşkın, 2018) 16 madde içeren ve sırasıyla 1'den 5'e kadar puanlanan “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum” seçenekleriyle oluşturulmuş beşli likert tipinde tasarlanan bir ölçektir. Üç alt boyuttan oluşan ölçekte, yazmaya güdülenmeye yönelik 6 madde, yazının anlaşılma durumuna yönelik 5 madde, yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik 5 madde yer almaktadır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği (Can ve Topçuoğlu-Ünal, 2017) 23 maddeden oluşan ve sırasıyla 1'den 5'e kadar puanlanan “hiç katılmıyorum,

katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum” seçenekleriyle oluşturulmuş beşli likert şeklindeki ölçektir. Üç alt boyutu bulunan ölçekte; yazmaya karşı ilgiyi ölçmeye yönelik 10 madde, algıya yönelik 6 madde, katkıya yönelik 7 madde bulunmaktadır.

Bahsi geçen ölçeklerin bu çalışmadaki güvenilirlik katsayıları Tablo 2 ile verilmiştir:

Tablo 2

Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri

Ölçek ve alt boyutları	Cronbach alfa değeri	Ölçek ve alt boyutları	Cronbach alfa değeri
<i>Yazma Tutum Ölçeği</i> (23 madde)	$\alpha = .930$	<i>Yazma Kaygısı Ölçeği</i> (16 madde)	$\alpha = .818$
İlgi (10 madde)	$\alpha = .888$	Yazmaya güdülenme (6 madde)	$\alpha = .694$
Algı (6 madde)	$\alpha = .690$	Yazının anlaşılma durumu (5 madde)	$\alpha = .709$
Katkı (7 madde)	$\alpha = .862$	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama (5 madde)	$\alpha = .561$

Tablo 2’de çalışmanın verilerini toplamada yararlanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları yer almaktadır. Büyüköztürk (2020, s. 183), psikolojik testler için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması durumunda test puanlarının güvenilir olarak görülebileceğini belirtir. Özdamar (2002, s. 673) ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının $.60 \leq \alpha < .80$ olması durumunda ölçeğin oldukça güvenilir, $.40 \leq \alpha < .60$ aralığında ise düşük derecede güvenilir olduğunu söylemektedir. Tablo 2 incelendiğinde, yazmaya karşı tutum ve yazma kaygısı ölçeklerinin bu çalışma için toplanan verilerinin oldukça güvenilir değerler aldıkları söylenebilir. Yine yazma tutum ölçeğinin tüm alt boyutları ile yazma kaygısı ölçeğinin iki alt boyutunun (yazmaya güdülenme ve yazının anlaşılma durumu) güvenilir sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür. Ancak yazma kaygısı ölçeğinin yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamayla ilgili kaygı alt boyutunun yakın bir oranla düşük derecede güvenilir aralığında kaldığı görülmektedir.

Etik Kurul İzni: Araştırma öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 13/05/2022 tarihli, 06 toplantı sayılı, 2022/202 karar numaralı Etik Kurul izni alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Etik kurul izni alındıktan sonra hazırlanan kişisel bilgi formu ve kullanılacak ölçekler öğrencilere uygulanmadan önce örneklem grubuna seçilen öğrenciler ve öğretmenleri araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanarak uygulanacak form ve ölçekler gönüllü öğrencilere dağıtılmış cevaplamaları sağlanmıştır. Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde belirlenen ortaokullarda uygulama yapılarak toplanmıştır.

Öğrencilerden toplanan veriler SPSS 22.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Öncelikle yapılan normallik testleriyle verilerin dağılımı incelenmiştir. Burada histogram, q grafiği ve kutu grafiği incelenmiş ayrıca dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayıları göz önünde bulundurulmuştur. Yazma tutum ölçeği için çarpıklık değeri -.441, basıklık değeri -.028; yazma kaygısı ölçeği için ise çarpıklık değeri -.169, basıklık değeri -.055 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılara (Hair vd., 2010, s. 36; Morgan vd., 2011, s. 51) göre -1 ila +1 dışında kalan çarpıklık değerleri normal dışı dağılımı göstermektedir. Bu doğrultuda verilerin normal dağıldığı düşünülmüş ve yapılacak diğer analizlerde parametrik testlerin tercih edilmesi kararlaştırılmıştır.

Ortaokul öğrencilerin günlük tutma alışkanlıklarının sınıf düzeyi, cinsiyet, bir önceki dönemde okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kay-kare testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yazmaya karşı tutum ve yazma kaygılarının cinsiyetlerine bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile sınanmıştır. Tutum ve kaygıların sınıf düzeyi, bir önceki dönemde okunan kitap sayısı ve günlük tutma sıklığına göre farklılaşma durumları ise bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizi ile tespit edilmiştir. Farkların etki büyüklükleri eta-kare değeri ile yorumlanmıştır. Bu değer Green ve Salkind'e (2005, s. 157) göre .01 ise küçük, .06 ise orta ve .14 ise geniş etki büyüklüğünü göstermektedir. Analizde çıkan anlamlı farkların yönünü belirlemede, gruplar arasındaki örneklem sayıları arasında fark olduğundan, varyansların homojen dağıldığı durumlarda Scheffe testi kullanılmıştır. Grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Games-Howell testine başvurulmuştur. Öğrencilerin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde, günlük tutma durumu kategorik bir değişken olduğundan, Nokta Çift Serili Korelasyon hesaplanmıştır.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları şu şekildedir:

Çalışmada ilk cevap aranan sorular, “Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları bulunmakta mıdır? Öğrenciler hangi sıklıkta ve hangi durumlarda günlük tutmayı tercih etmektedir?” şeklindedir. Çalışmanın katılımcılarından alınan cevaplar neticesinde, ortaokul öğrencilerinin %37,8’inin günlük tuttuğu saptanmıştır. Bu oran, ortaokullarda günlük tutma alışkanlığına sahip öğrencilerin varlığını göstermektedir. Bahsi geçen yüzdelik dilimini oluşturan 186 öğrenciye günlüklerine hangi sıklıkta yazdıkları sorulduğunda; öğrencilerinden 47’sinin her gün, 80’inin haftada birkaç gün, 59’unun ise ayda birkaç gün yazdıkları cevabı alınmıştır. Bu sayılar değerlendirildiğinde, veri toplanan 492 öğrenciden sadece 47 öğrencinin günlüğüne her gün bir şeyler yazdığı anlaşılmıştır. Günlüklerin günü gününe alınan notlardan oluşan bir metin türü olduğu göz önünde bulundurulduğunda ortaokul öğrencilerinden yaklaşık %10’unun günlük tutma alışkanlığını tamamen kazanmış olduğu ve devam ettirdiği söylenebilir. Öğrencilerin hangi durumlarda günlük tutmayı tercih ettiği araştırıldığında ise daha çok farklı bir gün yaşadıklarında (%20,5), mutlu olduklarında (%20,3), üzgün olduklarında (%18,9), kendilerini yalnız hissettiklerinde (%16,5) ve eğlenceli bir gün yaşadıklarında (%16,1) günlüklerine yazdıkları belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci sorusu, “Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları ne düzeydedir?” biçimindedir. Tablo 3’te katılımcı gruba ait betimsel istatistikler bulunmaktadır:

Tablo 3

Ortaokul Öğrencilerinin Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygısı Değerleri

Ölçekler ve alt boyutlar	Kişi sayısı	En küçük değer	En büyük değer	Ortalama	Standart sapma
<i>Yazma tutum ölçeği</i>	492	1	5	3,35	0,83
İlgi	492	1	5	3,11	0,94
Algı	492	1	5	3,63	0,81
Katkı	492	1	5	3,46	0,98
<i>Yazma kaygısı ölçeği</i>	492	1	4,75	2,72	0,68
Yazmaya güdülenme	492	1	4,50	2,41	0,79
Yazının anlaşılma durumu	492	1	5	2,95	0,91
Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	492	1	5	2,88	0,83

Tablo 3 ele alındığında, ortaokul öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının ($\bar{x} = 3,35$) olumlu olduğu ancak yazma kaygılarının da ($\bar{x} = 2,72$) bulunduğu söylenebilir. Ölçeklerin alt boyutları incelendiğinde ise yazmaya karşı tutumun her üç boyutunda

da (ilgi, algı ve katkı) öğrenci puanlarının ölçekten alınabilecek en yüksek değere yakın olduğu görülmektedir. Yazma kaygısında ise ortaokul öğrencilerinin daha çok yazılarının anlaşılmasına yönelik kaygı yaşadıkları söylenebilir. Yazmaya güdülenme konusundaki ilgili kaygı düzeyleri ise diğer alt boyutlara kıyasla daha azdır. Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı olumlu tutuma sahip oldukları ve yazmaya güdülenmede çok fazla kaygılı olmadıkları buna karşın yazılarının anlaşılma durumu ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama ile ilgili kaygı yaşadıkları belirtilebilir.

Çalışmada cevap aranan bir başka soru, “Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” olmuştur. Öğrencilerin günlük tutma alışkanlığının sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumunun tespiti için Kay-kare testi yapılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 4’te yer almaktadır:

Tablo 4

Günlük Tutma Alışkanlığının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

	Günlük tutma alışkanlığı		χ^2	p
	Var	Yok		
Sınıf düzeyi	5. sınıf	41	23,090	.000**
	6. sınıf	66		
	7. sınıf	58		
	8. sınıf	21		

**p < .01

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Dağılım değerlendirildiğinde, günlük tutma alışkanlığının 8. sınıf öğrencilerinde oldukça düşük bir oranda kaldığı, günlük tutmayan öğrencilerin bu alışkanlığı sürdüren öğrencilere kıyasla çok daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. 5 ve 7. sınıf öğrencileri arasında ise günlük tutan öğrenci sayısı, günlük tutmayan öğrenci sayısına nazaran daha düşük olmakla birlikte aralarındaki oran daha yakındır. 6. sınıf öğrencileri günlük tutma oranı en yüksek olan gruptur. Ayrıca bu sınıf düzeyi için öğrencilerin hemen hemen yarısının günlük tuttuğu, diğer yarısının ise bu alışkanlığı taşımadığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumları ile yazma kaygılarının sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşma durumları ise tek yönlü varyans analizi ile sınımlanmıştır. Yapılan ANOVA testine ilişkin sonuçlar Tablo 5’te bulunmaktadır:

Tablo 5*Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygısının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu*

Ölçekler ve alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark																																																																																
<i>Yazma tutum ölçeği</i>	Gruplar arası	27,511	3	9,170	14,492	.000**	5-8, 6-7, 6-8, 7-8																																																																																
	Gruplar içi	308,321	488	0,633				İlgi	Gruplar arası	35,833	3	11,944	14,637	.000**	5-8, 6-7, 6-8, 7-8	Gruplar içi	398,226	488	0,816	Algı	Gruplar arası	15,690	3	5,230	8,406	.000**	6-7, 6-8	Gruplar içi	303,624	488	0,622	Katkı	Gruplar arası	30,913	3	10,304	11,436	.000**	5-8, 6-7, 6-8	Gruplar içi	439,688	488	0,901	<i>Yazma kaygısı ölçeği</i>	Gruplar arası	1,537	3	0,512	1,113	.343		Gruplar içi	224,673	488	0,460	Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	3,044	3	1,015	1,610	.186		Gruplar içi	307,478	488	0,630	Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,817	3	1,272	1,543	.203		Gruplar içi	402,449	488	0,825	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	3,316	3	1,105	1,618	.184	
İlgi	Gruplar arası	35,833	3	11,944	14,637	.000**	5-8, 6-7, 6-8, 7-8																																																																																
	Gruplar içi	398,226	488	0,816				Algı	Gruplar arası	15,690	3	5,230	8,406	.000**	6-7, 6-8	Gruplar içi	303,624	488	0,622	Katkı	Gruplar arası	30,913	3	10,304	11,436	.000**	5-8, 6-7, 6-8	Gruplar içi	439,688	488	0,901	<i>Yazma kaygısı ölçeği</i>	Gruplar arası	1,537	3	0,512	1,113	.343		Gruplar içi	224,673	488	0,460	Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	3,044	3	1,015	1,610	.186		Gruplar içi	307,478	488	0,630	Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,817	3	1,272	1,543	.203		Gruplar içi	402,449	488	0,825	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	3,316	3	1,105	1,618	.184		Gruplar içi	333,354	488	0,683								
Algı	Gruplar arası	15,690	3	5,230	8,406	.000**	6-7, 6-8																																																																																
	Gruplar içi	303,624	488	0,622				Katkı	Gruplar arası	30,913	3	10,304	11,436	.000**	5-8, 6-7, 6-8	Gruplar içi	439,688	488	0,901	<i>Yazma kaygısı ölçeği</i>	Gruplar arası	1,537	3	0,512	1,113	.343		Gruplar içi	224,673	488	0,460	Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	3,044	3	1,015	1,610	.186		Gruplar içi	307,478	488	0,630	Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,817	3	1,272	1,543	.203		Gruplar içi	402,449	488	0,825	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	3,316	3	1,105	1,618	.184		Gruplar içi	333,354	488	0,683																				
Katkı	Gruplar arası	30,913	3	10,304	11,436	.000**	5-8, 6-7, 6-8																																																																																
	Gruplar içi	439,688	488	0,901				<i>Yazma kaygısı ölçeği</i>	Gruplar arası	1,537	3	0,512	1,113	.343		Gruplar içi	224,673	488	0,460	Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	3,044	3	1,015	1,610	.186		Gruplar içi	307,478	488	0,630	Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,817	3	1,272	1,543	.203		Gruplar içi	402,449	488	0,825	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	3,316	3	1,105	1,618	.184		Gruplar içi	333,354	488	0,683																																
<i>Yazma kaygısı ölçeği</i>	Gruplar arası	1,537	3	0,512	1,113	.343																																																																																	
	Gruplar içi	224,673	488	0,460				Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	3,044	3	1,015	1,610	.186		Gruplar içi	307,478	488	0,630	Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,817	3	1,272	1,543	.203		Gruplar içi	402,449	488	0,825	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	3,316	3	1,105	1,618	.184		Gruplar içi	333,354	488	0,683																																												
Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	3,044	3	1,015	1,610	.186																																																																																	
	Gruplar içi	307,478	488	0,630				Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,817	3	1,272	1,543	.203		Gruplar içi	402,449	488	0,825	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	3,316	3	1,105	1,618	.184		Gruplar içi	333,354	488	0,683																																																								
Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,817	3	1,272	1,543	.203																																																																																	
	Gruplar içi	402,449	488	0,825				Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	3,316	3	1,105	1,618	.184		Gruplar içi	333,354	488	0,683																																																																				
Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	3,316	3	1,105	1,618	.184																																																																																	
	Gruplar içi	333,354	488	0,683																																																																																			

**p < .01

Tablo 5'te yer alan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıflarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılır. Ancak öğrencilerin yazmaya karşı tutumları, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları için sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların yönünü belirlemek ve ikili karşılaştırmalar yapabilmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, aralarında anlamlı farkların bulunduğu sınıflar belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında eta-kare değerinin ($\eta^2 = 0,08$) olduğu anlaşılmıştır ve bu değer orta üstü büyüklüğü gösterdiği söylenebilir. İkili karşılaştırmalarda farklılık 5-8, 6-7, 6-8 ve 7-8. sınıflar arasında görülmüştür. Sınıfların yazmaya karşı tutumunda aldıkları ortalamalar şu şekildedir: 5. sınıf ($\bar{x} = 3,41$), 6. sınıf ($\bar{x} = 3,66$), 7. sınıf ($\bar{x} = 3,31$) ve 8. sınıf ($\bar{x} = 2,97$). Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının 8. sınıf öğrencilerinden daha olumlu olduğu söylenebilir. Bir diğer sonuç

ise 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine kıyasla yazmaya karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri yönündedir.

Yazma tutum ölçeğinin ilgi alt boyutunda da öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farkların bulunduğu anlaşılmıştır. Etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,08$) olan bu farklılığın da orta üstü büyükte olduğu görülmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda farklılığın 5-8, 6-7, 6-8 ve 7-8. sınıflar arasında olduğu belirlenmiştir. Sınıfların ölçeğin ilgi alt boyutunda aldıkları ortalamalar ise şu şekildedir: 5. sınıf ($\bar{x} = 3,22$), 6. sınıf ($\bar{x} = 3,40$), 7. sınıf ($\bar{x} = 3,09$) ve 8. sınıf ($\bar{x} = 2,63$). Ortalamalar değerlendirildiğinde 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere oranla yazmaya karşı daha ilgili oldukları söylenebilir. Bir başka sonuç ise 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya olan ilgilerinin 7. sınıflardan daha fazla olduğudur.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutum ölçeğinin algı alt boyutunda aldıkları puanların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,05$) olarak hesaplanmıştır ve bu değer orta yakınına yakın bir büyüklük olduğu söylenebilir. İkili karşılaştırmalarda farklılığın 6-7 ve 6-8. sınıflar arasında olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin algı alt boyutunda sınıflara göre aldığı ortalamalar şöyledir: 6. sınıf ($\bar{x} = 3,90$), 7. sınıf ($\bar{x} = 3,55$) ve 8. sınıf ($\bar{x} = 3,40$). Bu ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda 6. sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla yazmaya karşı daha olumlu algılarının olduğu söylenebilir.

Yazmaya karşı tutum ölçeğinin katkı alt boyutunda da öğrencilerin aldıkları puanların sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılığın eta-kare değeri ($\eta^2 = 0,06$) olduğundan orta büyüklükte bir etkiden bahsedilebilir. Yapılan ikili karşılaştırmalarla farklılıkların 5-8, 6-7 ve 6-8. sınıflar arasında olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin katkı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar ise şu şekildedir: 5. sınıf ($\bar{x} = 3,46$), 6. sınıf ($\bar{x} = 3,81$), 7. sınıf ($\bar{x} = 3,41$) ve 8. sınıf ($\bar{x} = 3,08$). Ortalamalar dikkate alınarak 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin yazmanın onlara sağlayacağı katkı hususunda 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu bir tutumda oldukları söylenebilir. Yine 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine kıyasla yazmaya karşı tutumlarının katkı boyutunda daha olumlu olduğu anlaşılmıştır.

Çalışmanın bir diğer sorusu, “Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Tablo 6’da öğrencilerin günlük tutma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre Kay-kare sonuçları bulunmaktadır:

Tablo 6*Günlük Tutma Alışkanlığının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu*

		Günlük tutma alışkanlığı		χ^2	P
		Var	Yok		
Cinsiyet	Kız	130	107	56,518	.000**
	Erkek	56	199		

**p<.01

Tablo 6 değerlendirildiğinde ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Dağılım incelendiğinde kız öğrencilerin günlük tutma alışkanlıklarının erkek öğrencilere kıyasla oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazmaya karşı tutum ve yazma kaygılarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmama durumları ise t-testi ile tespit edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan değerler Tablo 7’de yer almaktadır:

Tablo 7*Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu*

Ölçekler ve alt boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	t	P
Yazma tutum ölçeği	Kız	237	3,63	0,71	7,646	.000**
	Erkek	255	3,09	0,85		
İlgi	Kız	237	3,40	0,81	7,016	.000**
	Erkek	255	2,83	0,97		
Algı	Kız	237	3,85	0,73	6,051	.000**
	Erkek	255	3,43	0,82		
Katkı	Kız	237	3,77	0,85	7,230	.000**
	Erkek	255	3,17	1,00		
Yazma kaygısı ölçeği	Kız	237	2,72	0,68	-0,033	.974
	Erkek	255	2,73	0,68		
Yazmaya güdülenme	Kız	237	2,29	0,78	-3,193	.001**
	Erkek	255	2,52	0,80		
Yazının anlaşılma durumu	Kız	237	3,04	0,89	1,942	.053
	Erkek	255	2,88	0,92		
Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Kız	237	2,93	0,85	1,370	.171
	Erkek	255	2,83	0,81		

**p<.01

Tablo 7 ele alındığında ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarının ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülür. Ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran yazmaya karşı daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca tutum ölçeğinde yer verilen boyutların (ilgi, algı ve katkı) her biri için alınan sonuçlar yine kız öğrencilerin lehinedir. Cinsiyetin yazma kaygısı ölçeğinin yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı alt boyutunda da anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olduğu Tablo 7’den çıkarılabilecek bir diğer bulgudur. Kız öğrenciler yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygıyı erkek öğrencilere kıyasla daha az yaşamaktadırlar. Bir başka deyişle, erkek öğrencilerin yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygıları daha yüksektir.

“Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları bir önceki dönem okudukları kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusu, çalışmada cevap aranan bir başka sorudur. Bu doğrultuda verilere Kay-kare testi uygulanmış ve bulgular Tablo 8 ile sunulmuştur:

Tablo 8

Günlük Tutma Alışkanlığının Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

	Günlük tutma alışkanlığı		χ^2	p
	Var	Yok		
Kitap sayısı	1-3 kitap	10	55	25,366 .000**
	4-6 kitap	43	84	
	7-9 kitap	37	67	
	10-10’dan fazla kitap	96	100	

**p<.01

Tablo 8’de yer alan değerler, öğrencilerin günlük tutma alışkanlıklarının bir önceki dönemde okumuş oldukları kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı yönündedir. Günlük tutma alışkanlığı kazanan öğrencilerin dağılımları incelendiğinde 10-10’dan fazla kitap okumuş olan öğrencilerin günlük yazan öğrencilerin yarından fazlasını oluşturduğu anlaşılmaktadır. Kitap okuma sayısı en az olan öğrenciler günlük tutma oranları da en düşük olan öğrencilerdir.

Öğrencilerin yazmaya karşı tutumları ile yazma kaygılarının bir önceki dönemde okudukları kitap sayısına göre farklılaşma durumları tek yönlü varyans analizi ile tespit edilmiştir. Yapılan ANOVA testine dair sonuçlara Tablo 9’da yer verilmiştir:

Tablo 9

Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygısının Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

Ölçekler ve alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
<i>Yazma tutum ölçeği</i>	Gruplar arası	15,661	3	5,220	7,945	.000**	1-3, 1-4, 2-4
	Gruplar içi	320,660	488	0,657			
İlgi	Gruplar arası	18,394	3	6,131	7,198	.000**	1-4, 2-4
	Gruplar içi	415,664	488	0,852			
Algı	Gruplar arası	8,739	3	2,913	4,577	.004**	1-4, 2-4
	Gruplar içi	310,575	488	0,636			
Katkı	Gruplar arası	19,928	3	6,643	7,193	.000**	1-3, 1-4
	Gruplar içi	450,673	488	0,924			
<i>Yazma kaygısı ölçeği</i>	Gruplar arası	5,062	3	1,687	3,723	.011*	2-4
	Gruplar içi	221,148	488	0,453			
Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	13,349	3	4,450	7,307	.000**	1-4, 2-4
	Gruplar içi	297,173	488	0,609			
Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	1,446	3	0,482	0,581	.628	
	Gruplar içi	404,821	488	0,830			
Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	3,660	3	1,220	1,788	.149	
	Gruplar içi	333,010	488	0,682			

*p<.05, **p<.01, (1=1-3 kitap, 2=4-6 kitap, 3=7-9 kitap, 4=10-10'dan fazla kitap)

Tablo 9 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarının ve yazma kaygılarının okudukları kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yazmaya karşı tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında da anlamlı farkların olduğu görülmüşken yazma kaygısı ölçeğinin yalnızca yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı boyutunda anlamlı düzeyde bir farktan bahsedilebilir. Bu farklılıkların yönünü belirleyebilmek ve ikili karşılaştırmalar yapabilmek için Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı olan tutumları okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında eta-kare değerinin ($\eta^2 = 0,04$) olduğu görülmüş ve orta altı bir büyüklükten bahsedilebilir. İkili karşılaştırmalarda farklılığın 1-3 kitap ile 7-9 kitap okuyanlar, 1-3 ve 4-6 kitap ile 10-10'dan fazla kitap okuyanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının kitap okuma sayılarına göre ortalamaları şu şekildedir:

1-3 kitap okuyanlar ($\bar{x} = 2,99$), 4-6 kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,24$), 7-9 kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,36$), 10-10'dan fazla kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,53$). Ortalamalar değerlendirildiğinde daha fazla kitap okuyan öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazmaya karşı tutum ölçeğinin ilgi, algı ve katkı boyutlarında aldıkları puanların da okudukları kitap sayısına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılıkların etki büyüklükleri sırasıyla ilgi alt boyutu için ($\eta^2 = 0,04$), algı alt boyutu için ($\eta^2 = 0,02$) ve katkı alt boyutu için ($\eta^2 = 0,04$) olup orta altı büyüklük değerleri olduğu söylenebilir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, farklılıkların ölçeğin ilgi ve algı boyutlarında 1-3 ve 4-6 kitap ile 10-10'dan fazla kitap okuyanlar arasında, katkı boyutunda ise 1-3 kitap okuyanlar ile 7-9 ve 10-10'dan fazla kitap okuyanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin altı boyutlarından öğrencilerin aldıkları ortalama puanlar ise şöyledir: İlgi alt boyutu için; 1-3 kitap okuyanlar ($\bar{x} = 2,74$), 4-6 kitap okuyanlar ($\bar{x} = 2,98$), 7-9 kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,11$), 10-10'dan fazla kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,30$). Algı alt boyutu için; 1-3 kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,41$), 4-6 kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,51$), 7-9 kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,66$), 10-10'dan fazla kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,77$). Katkı alt boyutu için; 1-3 kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,02$), 4-6 kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,39$), 7-9 kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,47$), 10-10'dan fazla kitap okuyanlar ($\bar{x} = 3,64$). Ortalamalar göz önüne alındığında ortaokul öğrencilerinden daha fazla kitap okuyanların yazmaya karşı tutumlarının ilgi, algı ve katkı boyutlarında daha olumlu olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin yazma konusundaki kaygıları okudukları kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan eta-kare değerinin ($\eta^2 = 0,02$) olduğu görülür ve orta altı bir büyüklükten bahsedilebilir. İkili karşılaştırmalarda bir önceki dönem 4-6 kitap okuyanlar ile 10-10'dan fazla kitap okuyanlar arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu grupların ortalama puanları incelendiğinde ise 4-6 kitap okuyanların ($\bar{x} = 2,86$), 10-10'dan fazla kitap okuyanların ($\bar{x} = 2,61$) puan aldıkları görülür. Bu bulgu, daha fazla kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ölçeğinin yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı alt boyutunda aldıkları puanların da okudukları kitap sayısına göre farklılaştığı anlaşılmıştır. Bahsi geçen farklılığın etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,04$) olup orta altı bir büyüklüğü gösterir. İkili karşılaştırmalarda farklılıkların 1-3 ve 4-6 kitap okuyan öğrenciler ile 10-10'dan fazla kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde 1-3 kitap okuyanların ($\bar{x} = 2,60$), 4-6 kitap okuyanların ($\bar{x} = 2,61$) ve 10-10'dan fazla kitap okuyanların ($\bar{x} = 2,24$) puan aldıkları anlaşılmıştır. Bu bulgu ile daha çok kitap okuyan öğrencilerin yazmaya güdülenmeyle ilgili daha az kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Çalışmada cevap aranan bir diğer soru, “Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları günlük tutma sıklıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” olmuştur. Bu amaçla verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 10 ile sunulmuştur:

Tablo 10

Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygısının Günlük Tutma Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

Ölçekler ve alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark																																																																																
<i>Yazma tutum ölçeği</i>	Gruplar arası	55,393	3	18,464	32,074	.000**	0-1, 0-2, 0-3, 1-3																																																																																
	Gruplar içi	280,928	488	0,576				İlgi	Gruplar arası	71,725	3	23,908	32,200	.000**	0-1, 0-2, 0-3, 1-3	Gruplar içi	362,334	488	0,742	Algı	Gruplar arası	25,436	3	8,479	14,079	.000**	0-1, 0-2, 0-3	Gruplar içi	293,878	488	0,602	Katkı	Gruplar arası	66,132	3	22,044	26,597	.000**	0-1, 0-2, 0-3	Gruplar içi	404,469	488	0,829	<i>Yazma kaygısı ölçeği</i>	Gruplar arası	2,794	3	0,931	2,034	.108		Gruplar içi	223,416	488	0,458	Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	6,590	3	2,197	3,527	.015*	0-1	Gruplar içi	303,932	488	0,623	Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,339	3	1,113	1,348	.258		Gruplar içi	402,927	488	0,826	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	5,502	3	1,834	2,702	.045*	0-1
İlgi	Gruplar arası	71,725	3	23,908	32,200	.000**	0-1, 0-2, 0-3, 1-3																																																																																
	Gruplar içi	362,334	488	0,742				Algı	Gruplar arası	25,436	3	8,479	14,079	.000**	0-1, 0-2, 0-3	Gruplar içi	293,878	488	0,602	Katkı	Gruplar arası	66,132	3	22,044	26,597	.000**	0-1, 0-2, 0-3	Gruplar içi	404,469	488	0,829	<i>Yazma kaygısı ölçeği</i>	Gruplar arası	2,794	3	0,931	2,034	.108		Gruplar içi	223,416	488	0,458	Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	6,590	3	2,197	3,527	.015*	0-1	Gruplar içi	303,932	488	0,623	Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,339	3	1,113	1,348	.258		Gruplar içi	402,927	488	0,826	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	5,502	3	1,834	2,702	.045*	0-1	Gruplar içi	331,168	488	0,679								
Algı	Gruplar arası	25,436	3	8,479	14,079	.000**	0-1, 0-2, 0-3																																																																																
	Gruplar içi	293,878	488	0,602				Katkı	Gruplar arası	66,132	3	22,044	26,597	.000**	0-1, 0-2, 0-3	Gruplar içi	404,469	488	0,829	<i>Yazma kaygısı ölçeği</i>	Gruplar arası	2,794	3	0,931	2,034	.108		Gruplar içi	223,416	488	0,458	Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	6,590	3	2,197	3,527	.015*	0-1	Gruplar içi	303,932	488	0,623	Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,339	3	1,113	1,348	.258		Gruplar içi	402,927	488	0,826	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	5,502	3	1,834	2,702	.045*	0-1	Gruplar içi	331,168	488	0,679																				
Katkı	Gruplar arası	66,132	3	22,044	26,597	.000**	0-1, 0-2, 0-3																																																																																
	Gruplar içi	404,469	488	0,829				<i>Yazma kaygısı ölçeği</i>	Gruplar arası	2,794	3	0,931	2,034	.108		Gruplar içi	223,416	488	0,458	Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	6,590	3	2,197	3,527	.015*	0-1	Gruplar içi	303,932	488	0,623	Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,339	3	1,113	1,348	.258		Gruplar içi	402,927	488	0,826	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	5,502	3	1,834	2,702	.045*	0-1	Gruplar içi	331,168	488	0,679																																
<i>Yazma kaygısı ölçeği</i>	Gruplar arası	2,794	3	0,931	2,034	.108																																																																																	
	Gruplar içi	223,416	488	0,458				Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	6,590	3	2,197	3,527	.015*	0-1	Gruplar içi	303,932	488	0,623	Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,339	3	1,113	1,348	.258		Gruplar içi	402,927	488	0,826	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	5,502	3	1,834	2,702	.045*	0-1	Gruplar içi	331,168	488	0,679																																												
Yazmaya güdülenme	Gruplar arası	6,590	3	2,197	3,527	.015*	0-1																																																																																
	Gruplar içi	303,932	488	0,623				Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,339	3	1,113	1,348	.258		Gruplar içi	402,927	488	0,826	Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	5,502	3	1,834	2,702	.045*	0-1	Gruplar içi	331,168	488	0,679																																																								
Yazının anlaşılma durumu	Gruplar arası	3,339	3	1,113	1,348	.258																																																																																	
	Gruplar içi	402,927	488	0,826				Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	5,502	3	1,834	2,702	.045*	0-1	Gruplar içi	331,168	488	0,679																																																																				
Yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama	Gruplar arası	5,502	3	1,834	2,702	.045*	0-1																																																																																
	Gruplar içi	331,168	488	0,679																																																																																			

*p<.05, **p<.01, (0=günlük tutmayan, 1=her gün yazan, 2=haftada birkaç gün yazan, 3=ayda birkaç gün yazan)

Tablo 10’da yer alan bulgulara göre ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazmaya karşı tutumları ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında günlük tutma sıklıklarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılıkların etki büyüklükleri ölçeğin geneli için ($\eta^2 = 0,16$), ilgi alt boyutu için ($\eta^2 = 0,16$), algı alt boyutu için ($\eta^2 = 0,07$)

ve katkı alt boyutu için ($\eta^2 = 0,14$) olduğu görülmüştür. Algı alt boyutu için orta büyüklükte bir etkiden bahsedilebilirken diğer boyutlar ve ölçeğin geneli için küçük büyüklükte bir etkinin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır.

Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ölçeğin geneli ile algı ve katkı alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığından Games-Howell testine başvurulmuştur. İlgi alt boyutunda ise Scheffe testinden yararlanılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda yazma tutum ölçeğinin genelinde ve ilgi alt boyutunda günlük tutmayan öğrenciler ile her gün, haftada birkaç gün ve ayda birkaç gün günlüklerine yazan öğrenciler arasında farklılık bulunmuştur. Yine günlüklerine her gün yazan öğrenciler ile ayda birkaç gün yazan öğrenciler arasında da farklılık vardır. Ortalamalar incelendiği zaman ölçeğin genelinde alınan puanlar şu şekildedir: günlük tutmayan ($\bar{x} = 3,10$), her gün yazan ($\bar{x} = 3,96$), haftada birkaç gün yazan ($\bar{x} = 3,79$), ayda birkaç gün yazan ($\bar{x} = 3,57$). İlgi alt boyutundaki ortalamalar ise şöyledir: günlük tutmayan ($\bar{x} = 2,82$), her gün yazan ($\bar{x} = 3,88$), haftada birkaç gün yazan ($\bar{x} = 3,56$), ayda birkaç gün yazan ($\bar{x} = 3,32$). Bu bulgular, günlük tutmayan öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının ayda birkaç gün bile olsa günlüklerine yazan öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca her gün günlük yazan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının ayda birkaç gün yazan öğrencilerden daha olumlu olduğu da bir başka bulgudur. Ölçeğin algı ve katkı boyutlarındaki farklılıklar ise günlük tutmayan öğrenciler ile her gün, haftada birkaç gün ve ayda birkaç gün günlük yazan öğrenciler arasındadır. Algı alt boyutu için öğrencilerin aldıkları ortalama puanlar şu şekildedir: günlük tutmayan ($\bar{x} = 3,46$), her gün yazan ($\bar{x} = 3,98$), haftada birkaç gün yazan ($\bar{x} = 3,97$), ayda birkaç gün yazan ($\bar{x} = 3,79$). Katkı alt boyutundaki ortalamalar ise şöyledir: günlük tutmayan ($\bar{x} = 3,18$), her gün yazan ($\bar{x} = 4,05$), haftada birkaç gün yazan ($\bar{x} = 3,97$), ayda birkaç gün yazan ($\bar{x} = 3,73$). Ortalamalar incelendiğinde, günlük tutmayan öğrencilerin ölçeğin algı ve katkı boyutlarında da ayda birkaç gün olsa dahi günlük tutan öğrencilerden daha düşük düzeyde tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı, ölçeğin genelinde ve yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı alt boyutunda okunan kitap sayısına göre farklılaşmamaktadır. Ancak yazmaya güdülenmeyle ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamayla ilgili kaygı boyutlarında anlamlı farklar saptanmıştır. Bu farkların etki büyüklükleri, güdülenmeyle ilgili kaygı için ($\eta^2 = 0,02$), yazma sürecini karşılamayla ilgili kaygı için ise ($\eta^2 = 0,01$) değerinde olduğundan küçük bir etkiden söz edilebilir. İkili karşılaştırmalarda, her iki alt boyutta da günlük tutmayan öğrenciler ile günlüklerine her gün yazan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Öğrencilerin bu alt boyutlarda aldıkları ortalama puanlar şöyledir: Yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygıda günlük tutmayanlar ($\bar{x} = 2,48$), her gün yazanlar ($\bar{x} = 2,11$); yazma sürecinin

gerekliliklerini karşılamayla ilgili kaygıda günlük tutmayanlar ($\bar{x} = 2,92$), her gün yazanlar ($\bar{x} = 2,57$). Ortalamalar incelendiğinde düzenli olarak günlük tutan öğrencilerin yazmaya güdülenmede ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamada günlük tutmayan öğrencilere kıyasla daha az kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Çalışmanın cevap aranan son sorusu “Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Bu bağlamda aradaki ilişkiyi belirleyebilmek adına Nokta Çift Serili Korelasyon hesaplanmıştır. Analizin bulgularına Tablo 11’de yer verilmiştir:

Tablo 11

Öğrencilerin Günlük Tutma Alışkanlıkları, Yazmaya Karşı Tutumları ve Yazma Kaygılarının İlişkisi

N = 492	Günlük tutma		Yazmaya karşı tutum		Yazma kaygısı	
	r	p	r	p	R	P
Günlük tutma alışkanlığı			.390**	.000	.045	.158
Yazmaya karşı tutum	.390**	.000			-.154**	.000
Yazma kaygısı	.045	.158	-.154**	.000		

**p<.01

Tablo 11 incelendiğinde günlük tutma alışkanlığının ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumları ile pozitif yönlü ve ortaya yakın bir düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin günlük tutma alışkanlığı ile yazma kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları ile yazma kaygıları arasında ise negatif yönlü, zayıf bir ilişkiden bahsedilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazmaya dair kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen amaçlayan bu araştırmanın sonucunda, katılımcı ortaokul öğrencilerinden 186’sının günlük tuttuğu, bu öğrencilerden 47’sinin ise günlük yazma sıklıklarını “her gün” olarak belirttikleri görülmüştür. Günlüklerin her gün yazılan notlar olmasıyla öne çıkan bir tür olduğu düşünülürse ortaokul öğrencilerinin yaklaşık %10’unun günlük tutma alışkanlığını tamamen kazanmış olduğu söylenebilir. Oranın %10’da kalması, bilişsel ve duyuşsal pek çok faktörün yanı sıra öğrencilerin bu alışkanlığı her güne yayabilme becerisi ve yazmaya değer içerik üretebilmesi gibi pek çok sebeple de ilişkili olabilir.

Çalışmada öğrencilerin günlük yazmayı tercih ettikleri durumlar incelendiğinde en çok farklı bir gün yaşadıklarında, en az ise eğlenceli bir gün yaşadıklarında günlük tuttıkları görülmüştür. Bununla beraber ilk sırayı mutlu, üzgün ve kendilerini yalnız hissettikleri durumlar takip etmiştir. Verilerden ortaokul çağındaki çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşma ihtiyacını daha çok sıra dışı bulduğu durumlar yaşadığında ve mutlu anlarında hissettiği sonucuna ulaşılabilir. Veriler çocuk ve yetişkinlerin psikolojik yansımalarının farklılıkları açısından da irdelenebilir.

Ölçeklerden elde edilen veriler, yazmaya karşı tutumun tüm boyutlarında (ilgi, algı ve katkı) öğrenci puanlarının ölçekten alınabilecek en yüksek değere yakın olduğunu göstermektedir. Yazma kaygısına bakıldığında ise öğrencilerin kaygı yaşadıkları durumun daha çok yazılarının anlaşılma durumuyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2019, s. 3) öğrencilerdeki yazma kaygısı durumunun genellikle diğer insanların onları değerlendirecekleri korkusundan, konularını belirlerken zorlanmalarından ve düşük öz güvene sahip olmalarından kaynaklandığını tespit etmiştir. Öte yandan bu çalışmada öğrencilerin yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı düzeylerinin ise diğer alt boyutlara kıyasla daha az olduğu görülmüştür. Araştırmanın tüm bulguları düşünüldüğünde ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum içinde oldukları ve yazmaya güdülenme konusunda fazla kaygı taşımadıkları ancak yazdıkları yazıların anlaşılma durumu ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılayabilmeye dair kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma bulguları, ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Verilerin dağılımına bakıldığında en az günlük tutma alışkanlığı olanların 8. sınıf öğrencileri olduğu ve günlük tutmayan öğrenci sayısının günlük tutanlara göre çok daha fazla olduğu görülmektedir. 8. sınıfların günlük tutma alışkanlığının olmaması liseye geçiş sınav döneminde olmalarına bağlanabilir. Tağa ve Ünlü (2013), yazma eğitiminde yaşanan sorunları belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında sorunun çok boyutlu olduğunu, birçok değişkeni bünyesinde barındırabileceğine değinmiştir. Bu bağlamda yazma faaliyeti için ayrılan zamanın yetersizliği, teste dayanan sınavların olumsuz etkileri, öğretmenlerin eksikleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine önem verilmemesi gibi değişkenlere de dikkat çekilmiştir.

Çalışmada, sınıf düzeyleri içerisinde en fazla günlük tutma oranının 6. sınıflara ait olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yazma kaygısının sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Deniz (2018) çalışmasında 6. sınıftan itibaren sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygılarının yükseldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yılmaz da (2019) ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerine nazaran daha

düşük olduğunu belirtmiştir. Karakoç-Öztürk (2012) ise 6, 7 ve 8. sınıflar üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında bu sonuçların aksine sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygı düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen verilerden hareketle tüm alt boyutlarıyla birlikte yazmaya karşı tutumun sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının 8. sınıf öğrencilerinden daha olumlu olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine kıyasla yazmaya karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları söylenebilir. Türkben (2021) ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların en yüksek 6. sınıfta, en düşük 7. sınıfta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda iki çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Yazma tutum ölçeğinin ilgi alt boyutuyla sınıf düzeyleri arasındaki ilişkide de anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Yazmaya karşı ilginin daha az olduğu düzey 8. sınıftan diğer sınıfların ona göre daha ilgili oldukları görülmüştür. Buna ek olarak veriler, 6. sınıfların yazma ilgisinin 7. sınıflara göre daha fazla olduğunu da ortaya koymuştur. Yazma tutumunun ilgi alt boyutunda ulaşılan oranlara benzer olarak ilgi boyutundan alınan puanlar da sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle kıyaslandığında yazmaya karşı daha olumlu algılarının olduğu görülebilir. Katkı alt boyutunda alınan puanlar, yazmaya karşı tutumun diğer alt boyutlarında olduğu gibi sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Yazmanın kişiye katkı sağlayacağı konusunda 5 ve 6. sınıf öğrencileri 8. sınıftakilere göre daha olumlu bir tutuma sahiptir. Katkı boyutu açısından 6. sınıf öğrencileri aynı zamanda 7. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha olumlu tutum içindedir. Tüm bunlar neticesinde yazmaya yönelik tutumların ortaokul sınıf düzeylerinde alt sınıflardan üst sınıflara doğru azalma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Diğer taraftan araştırmada günlük tutma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Çalışmanın verileri kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre günlük tutma alışkanlığına daha fazla sahip olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkeni ele alındığında yazmaya karşı tutum da tüm alt boyutlarıyla (ilgi, algı ve katkı) kız öğrencilerinin lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Türkben'in (2021) ortaokul öğrencilerinin tutumlarını ele aldığı çalışması da bu sonuçlara paralel bir neticeye ulaşmıştır. Araştırmada, cinsiyet faktörünün yazma kaygısıyla ilişkisi incelendiğinde yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı alt boyutunda yine anlamlı düzeyde bir farklılığa ulaşılmıştır. Bu doğrultuda kız öğrenciler, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında yazmaya güdülenme konusunda daha az kaygılanmaktadırlar. Zorbaz (2010) da kız öğrencilerin yazma kaygısını erkeklere nazaran daha az yaşadığını vurgulamıştır. Deniz (2018) erkeklerin daha yüksek yazma kaygısı

yaşadıklarını ifade etmiş ve gelişim özellikleri göz önüne alındığında kız çocuklarının dil becerilerinde daha hızlı ilerlemesinin bu durumu desteklediğini dile getirmiştir. Bu tespitler araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öte yandan benzer başlıklar üzerinde araştırma yapıp bu bulguların aksi sonuçlara ulaşan çalışmalar da vardır. Örneğin Yaman (2010) öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı tespitini yapmıştır. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) ise ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını Diyarbakır ili örneğinde bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek yazma kaygısı yaşadığını belirlemiştir. Genellikle daha az yazma kaygısı yaşamasıyla öne çıkan kız öğrencilerin bu çalışma örneğinde yüksek kaygı düzeyiyle gündeme gelmesi dikkat çekmektedir.

Çalışmada öğrencilerin günlük tutma alışkanlıklarının bir önceki dönemde okudukları kitap sayısı ile ilişkisi incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kitap okuma oranı azaldıkça günlük tutma oranlarının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil becerileri arasında güçlü bir ilişki olması, bir becerideki olumlu gelişimin diğerini de aynı yönde etkilemesi ve okuma ile yazma arasındaki kuvvetli bağ düşünüldüğünde ulaşılan bu sonuç, beklenen bir neticedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumları ve yazma kaygısının güdülenmeyle ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamayla ilgili alt boyutları okudukları kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Daha fazla kitap okuyan öğrencilerin yazma tutumları olumlu seyretmektedir. Bununla beraber okunan kitap sayısı arttıkça ortaokul öğrencilerinin yazmaya güdülenme konusunda daha az kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılabılır. Yılmaz da (2019) ortaokul öğrencilerinin yazma konusunda yaşadıkları kaygı ile kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit etmiş ve iki ayda bir ya da daha az sayıda kitap okuyan öğrencilerin daha fazla yazma kaygısı yaşadığı belirtilmiştir. Kana vd. (2015) ise kitap okuma sayısının, günlük tutma faktörünün ve yazma faaliyetini sevmenin yazma eğilimini etkilediği sonucunu elde etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, her gün yazmasa da ayda birkaç gün de olsa günlüklerine yazan öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının hiç günlük tutmayan öğrencilere nispeten daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak her gün günlük tutan öğrencilerin de ayda birkaç kez günlük yazan öğrencilere göre yazmaya karşı tutumları daha olumludur. Yazmaya yönelik tutum ölçeğinin algı ve katkı boyutlarında da benzer bulgulara ulaşılmış ve günlük tutmayan öğrencilerin ayda birkaç gün dahi olsa günlük tutan öğrencilerden daha düşük düzeyde bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Uçgun (2014) 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğiliminin günlük tutan öğrenciler lehine farklılaştığını belirlemiştir. Temel ve Katrancı (2019) da günlük tutan öğrencilerin yazmaya karşı daha

olumlu bir tutum sergilediğini belirtir. Türkben'in (2021) yaptığı araştırma sonucunda günlük tutma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin yazmaya karşı tutum ve yazma motivasyonu konusunda daha yüksek puanlara sahip olduğunu ifade etmesi, diğer bulguları desteklemektedir. Ayrıca Zorbaz ve Habeş (2015) günlük tutan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının da günlük tutmayanlara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Eminoğlu ve Bağçeci (2020), yazmaya yönelik tutumun geliştirilmesi bağlamında anne ve babanın çocuğun günlük tutmasını sağlamak ve yazarak örnek olmak (öğrenciye model olma) gibi görevleri üstlenmesi gerektiğini söylemiştir. Tüm bu bulgular günlük tutma alışkanlığının öğrencinin yazma eylemine yönelik tavır alışını, duygusunu, düşüncesini, motivasyonunu, eğilimlerini ve tutumlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu etkinin olumlu yönde olması, öğrencilerin yazma becerisindeki gelişimi ve yazma eğitimi açısından bakıldığında günlük yazma faaliyetinin sürece dâhil edilmesinin gerekliliğini düşündürmektedir.

Öte yandan günlük tutma değişkeni yazma kaygısı bakımından ele alındığında düzenli günlük tutan öğrencilerin yazma kaygısının güdülenme ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama alt boyutlarında günlük tutmayanlara göre daha az düzeyde kaygı yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Zorbaz (2010) günlük tutan öğrencilerin daha az yazma kaygısı yaşadığını belirtir.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya karşı tutumları ile yazma kaygıları arasındaki ilişki irdelendiğinde ise bu iki değişken arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ulaştığı sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

Kitap okuma düzeyinin öğrencilerin yazma kaygısı, yazma tutumları ve günlük tutma alışkanlığı edinmeleri üzerindeki etkileri düşünüldüğünde öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları sistematik şekilde artırılmalı; bu konuda öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun kitapları öğrencilerle buluşturmalıdır. Öğrencinin yazma motivasyonunu arttırabilmek için Türkçe derslerinde öğrenciden kendi yaşadığı bir olayı hikâye şemasına dönüştürmesi, olayları dışarıdan bir gözle irdelemesi ve düşüncelerini, hislerini kurguya dâhil etmesi istenebilirken aşamalı yazma çalışmaları da yaptırılabilir. Ayrıca günlük yazmak, bireyin duygusal yaşantısıyla etkileşimde olduğundan okullardaki Rehberlik öğretmenleri de öğrencileri yaşadıklarını yazıya dökmelerine teşvik edebilir.

Ortaokul düzeyindeki öğrenciler günlük türü ve günlük yazmanın getireceği faydalar hakkında bilgilendirilmelidir. Günü gününe yazılmasa dahi öğrencilerin belli aralıklarla da olsa duygu ve düşüncelerini yazıya dökmeleri sağlanmalı; öğrenciler günlük tutmaya teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 469-483.
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6 (6), 83-111. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1527>
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. (Tez No: 206909) [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2017). Kâğıttan dijitale yazma tutumu ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7 (2), 58-72. <https://doi.org/10.17943/etku.291009>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28. baskı). Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem.
- Can, E. ve Topçuoğlu-Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (3), 203-212. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2026>
- Daly, J. A. ve Wilson, D. A. (1983). Yazma anlayışı, benlik saygısı ve kişilik. *İngilizce Öğretiminde Araştırma*, 17 (4), 327-341.
- Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi*. (Tez No: 517194) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Öğrenciler yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 124-144. <http://dx.doi.org/10.17556/erziefd.520894>
- Eminoğlu, N. ve Bağceci, B. (2020). Öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 31-41.
- Göçer, A. (2016). Yazma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumlarına etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 343-352.

- Graham, S., Berninger, V. ve Fan, W. (2007). Birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde yazma tutumu ile yazma başarısı arasındaki yapısal ilişki. *Çağdaş Eğitim Psikolojisi*, 32 (3), 516-536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Green, S. B., and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh-Analyzing and understanding the data*. Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7. baskı). Pearson.
- Kana, F., Özbaşı, D. ve Ünlü, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 909-931.
- Karakoç-Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 59-72.
- Karakuş-Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (2), 1172-1189.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Morgan, G. A., Leech, L. N., Gloeckner, G. W. and Barrett, K. C. (2011). *IBM SPSS for introductory statistics-use and interpretation* (4. baskı). Routledge.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1: SPSS – MINITAB* (4. baskı). Kaan Kitabevi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Anı Yayıncılık.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8 (8), 1285-1299. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175>
- Türk Dil Kurumu (2022). Günlük. Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 3 Ağustos 2022. <https://sozluk.gov.tr/>
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7 (17), 322-356. <https://doi.org/10.33692/avrsayad.590688>

- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (27), 155-176.
- Tosun, N. (2015). Bir yaşam grafiği: Günlükler. *Hece: Aylık Edebiyat Dergisi: Günlük özel sayısı*, 30, 13-20.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 900-922. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 227- 238. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.1176>
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1601-1611. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2171>
- Ürün-Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (5), 3065-3075.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 267-289.
- Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi: Elazığ örneği*. (Tez No: 552028) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (Tez No: 278202) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (3), 2271-2280.
- Zorbaz, K. Z. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1737-1756.