

## **İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK  
Çukurova Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Bölümü  
bkarakoc@cu.edu.tr

### **ÖZET**

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelinde yürütülmüş olan bu araştırmanın örneklemini, Adana ilinin Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam merkez ilçelerindeki birer ilköğretim okulunun her birinden seçilen altışar sınıfın öğrencileri oluşturmaktadır. Yani örneklemini altı 6. sınıf, altı 7. sınıf ve altı 8. sınıftan toplam 611 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Üç sınıf düzeyi içinde en yüksek kaygıya sahip öğrencilerin 6. sınıf öğrencileri, en düşük kaygıya sahip öğrencilerin ise 8. sınıf öğrencileri olduğu saptanmıştır. Günlük kitap okuma alışkanlıkları açısından incelendiğinde ise her gün kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının hiç okumayanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yazma kaygıları yazma konusunu seçmede serbestlik tanınıp tanınmaması açısından incelendiğinde kendilerine yazma konusunu seçmede serbestlik tanındığını belirten öğrencilerin kaygılarının yazma konusunda serbestlik tanınmadığını belirten öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yazma kaygılarının kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı, yazmak için verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının süreyi yeterli bulmayan öğrencilerin yazma kaygılarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Dil becerileri, yazma becerisi, yazma kaygısı.

### **THE STUDY OF WRITING ANXIETY OF THE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**

#### **ABSTRACT**

The main purpose this research is to find out if there is a significant difference in writing anxiety level of elementary school students in terms of various variables. This research, which was conducted through relational screening model, has a sampling of

students who were selected from six classes in one elementary school in each central province of Çukurova, Yüreğir and Sarıçam in Adana. In other words, sampling consists of students from six 6<sup>th</sup> grade, six 7<sup>th</sup> grade and six 8<sup>th</sup> grade and in total 611 students. “Personal Information Form” and “Writing Anxiety Scale” was used as data collection tool in this research. When the findings of the research were analyzed, the writing anxiety of the students differs according to their class level. In three levels of the classes, it was found out that, the class with the highest anxiety level is the 6<sup>th</sup> graders and the class with the lowest anxiety level is the 8<sup>th</sup> graders. When the data were analyzed according to students’ daily book reading habits, the students who read books in daily basis have lower writing anxiety level comparing to those who do not read at all. When the data were analyzed according to the freedom of selecting the writing topic, it was observed that, the students who have the freedom to choose their writing topic has lower writing anxiety level comparing to those who cannot choose. Furthermore, the writing anxiety of the students also differs according to the time they were given for writing, and the students who thinks the writing time was sufficient has lower anxiety level comparing to those who does not think the time was sufficient.

**Keywords:** Language skills, writing skill, writing anxiety.

## **Giriş**

Dil eğitiminin en önemli amacı bireylere dört temel dil becerisini kazandırmaktır. Birbiriyle ilişkili ve bütünsellik içinde geliştirilmesi gereken bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve konuşma becerilerinin ortak özelliği doğal ortamda, eğitim almadan edinilmeleri ve eğitim yoluyla geliştirilebilmeleri iken, okuma ve yazma becerilerinin genellikle eğitim yoluyla kazanılması ve bu süreçte geliştirilmesidir.

Konuşma ve yazma becerileri temelde aynı amaçlar için kullanılan becerilerdir. Çünkü birey bu becerileri kullanırken iletişim kurma ve kendini ifade etme amacına ulaşma çabası içindedir. Ancak yazının kalıcı olması ona önemli üstünlükler sağlamaktadır. Yılmaz’a (2006) göre, “Söz uçar, yazı kalır.”sözünü rehber edinerek dünyada kalıcı olmak, öldükten sonra da anılmak isteyen kişiler yazmayı kalıcı olmakla eşdeğer tutmuşlar, yazılı ürün bırakma gayreti içinde olmuşlardır. Çağlar arasındaki iletişim çoğunlukla yazıyla sağlanmış, belki de bu nedenle yazı, bazı tarihçiler tarafından uygarlığın başlangıcı olarak kabul edilmiştir (Bülbül, 2000). Ancak bugün, dün olduğu gibi önemli ve büyük bir ihtiyaç olan yazma becerisini toplumların kullanma oranı oldukça düşüktür. Hatta dil becerileri arasında en az yazma becerisine zaman ayrılmaktadır. Günlük yaşamda insanlar dinlemeye %40, konuşmaya %35, okumaya %16 ve yazmaya %9 yer vermektedirler (Yılmaz, 2006). Bu sonucun ortaya çıkmasında yazma becerisinin doğasından kaynaklanan özelliklerinin de etkili olduğu söylenebilir. Çünkü yazma becerisi, dil becerileri arasında en karmaşık olanı ve en zor kazanılanıdır (Demirel, 1999).

Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 2004, 24). Byrne’a (1988) göre de yazma becerisi, öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisidir. Bu durum; yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır.

Yazma sırasında konuşmada olduğu gibi etkileşimde bulunulacak birilerinin olmaması; bu durumun kişiyi psikolojik olarak zorlaması yazma sürecindeki psikolojik sorunlardır. Konuşma sırasında dilbilgisi açısından yapılabilecek yanlışlıkların daha az fark edilmesi, bu yanlışlara yazıdaki kadar önem verilmemesi ve bu yanlışların kimi zaman dinleyicinin yardımıyla giderilebilmesi söz konusuysen, yazma sürecinde yazının kalıcılığı ve hataların okurun gözü önünde olması yazma becerisini dilbilgisel açıdan zor bir beceri haline getirmektedir. Bilişsel açıdan yazma sürecindeki zorluk ise yazma becerisinin konuşma becerisi gibi okul öncesinde ve doğal bir şekilde kazanılmayıp okulla kazanılmasından kaynaklanmaktadır (Akt. Maltepe, 2006). Bununla birlikte yazma becerisi dil becerisi dışında metin türleri, tümceler arasında bütünlük oluşturan zamansal sıralama, neden-sonuç, süreç gibi mantıksal bilgiye dayanan ilişkilerin yanı sıra akıl yürütme, anlamsal ağların canlandırılması, analiz, sentez, planlama gibi kontrol merkezi bellek olan bir dizi bilişsel strateji içerir (Yalçın, 1997, 381).

Yazma, bir süreci ve strateji kullanımını gerektiren bilişsel bir eylemdir. Yazma eyleminin kendi içinde pek çok beceriyle düşünsel eylemi içermesi ve bu becerilerin kazanılmasının belli bir zaman alması öğrencilerin yazma becerisine yönelik etkinliklerden uzak durma eğilimi içinde olmasına neden olmaktadır (Ungan, 2007). Hatta bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Temur (2001) tarafından ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım düzeyleri ile okul başarıları arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna rağmen Cavkaytar'ın (2010) belirttiği gibi okullarda yapılan yazılı anlatım çalışmalarında sorunlar vardır. Okullarda yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yapılan uygulamalar öğrencilerin yazmayı kazanılması zor bir beceri olarak algılamalarına ve yazmaktan uzak durmalarına neden olmaktadır.

Ülkemizde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalarda öğretmen tarafından verilen bir konuda öğrencilerin yazılı bir metin üretmeleri beklenmektedir. Bu konu da genellikle bir atasözünün, deyim veya özdeyişin açıklanması olmaktadır. Bu metnin yazılması için kısıtlı bir süre verilmekte, yazma sürecinde öğrenci kendi başına bırakılmaktadır. Öğrenciler zihinlerinde kalıplaşmış bir şemaya bağlı kalarak yazdıkları metinleri giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşturmaya çalışırken öğretmenin bu metni sözel olarak hata düzeltmek amacıyla kendilerine okutacağını düşünmektedir. Çiftçi'nin (2006) de belirttiği gibi öğrenciler çoğu zaman "Atalarımız çok doğru söylemişlerdir." gibi düşüncelerle yazılarını sonlandırmaktadır. Dolayısıyla bu dersler öğretmenlerin zaman öldürmek için uyguladıkları, öğrencilerin birinci ders yazdıkları metinleri ikinci ders okudukları, yazdıkları hakkında dönüt alamadıkları etkinlikleri barındırmaktadır (Ungan, 2007). Oysa yazma becerisinin zayıf bir biçimde kontrol edilmesi, kaygının yükselmesine neden olmakta; yüksek kaygı düzeyi de bireyin yazma eylemini bilişsel ve duyuşsal olarak yenilgiye uğratmakta, motivasyonun azalmasına neden olmaktadır (Bruning ve Horn, 2000, Akt. Yaman, 2010, 273). Lam ve Law (2007) da motivasyonun yazma performansını etkilediğini ifade etmiştir. Kapka ve Oberman (2001) öğrencilerin akademik başarısını geliştirmek için yazma becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları araştırmalarında öğrencilerin karşı karşıya oldukları problemlerin başında motivasyon eksikliğinin geldiğini saptamışlardır. Dolayısıyla yazma kaygısı yazmaya yönelik istek

ve motivasyonu engelleyen bir faktör olarak öğrenciler arasında ertelemeye, korku ve gerilim yaşanmasına, özgüvenin ve motivasyonun düşmesine, düşünme sürecinin kesintiye uğramasına neden olmakta (Brand ve Leckie, 1988; Petzel ve Wenzel, 1993, Akt.Yaman, 2010) öğrencilerin yazma becerilerini derinden etkilemektedir. Bu nedenle yazma kaygısının başka hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun belirlenmesi, yazma kaygısının azaltılabilmesini sağlayacak önlemler alınabilmesi, yazma isteğinin artırılabilmesi ve öğrencilerin yazma performanslarının geliştirilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu önem ve gerekçeden yola çıkarak yapılan araştırmanın temel amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere (sınıf düzeyi, günlük kitap okuma alışkanlıkları, yazma konusunu seçmede serbestlik tanınım tanınmaması ve öğrencilerin kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamaları) göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Araştırmanın temel amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygıları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygıları günlük kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygıları yazma konusunu seçmede serbestlik tanınım tanınmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygıları öğrencilerin kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## **Yöntem**

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyi, günlük kitap okuma alışkanlıkları, yazma konusunu seçmede serbestlik tanınım tanınmaması ve öğrencilerin kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir.

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evrenini Adana ilindeki ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim gören altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Adana ilinin Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam merkez ilçelerindeki birer ilköğretim okulunun her birinden seçilen altı şubedeki öğrenciler oluşturmaktadır. Yani Çukurova ilçesindeki ilköğretim okulundan iki 6. sınıf şubesi, iki 7. sınıf şubesi ve iki 8. sınıf şubesi; Yüreğir ilçesindeki ilköğretim okulundan iki 6. sınıf şubesi, iki 7. sınıf şubesi ve iki 8. sınıf şubesi, Sarıçam ilçesindeki ilköğretim okulundan iki 6. sınıf şubesi, iki 7. sınıf şubesi ve iki 8. sınıf şubesi seçilmiştir. Bu şubelerde öğrenim gören toplam 611 öğrenci örneklemi oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1:** Örneklem İlişkin Tanıtıcı Bilgiler

Sınıf Düzeyi	N
Altı	205
Yedi	207
Sekiz	199
Toplam	611

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örnekleme yer alan öğrencilerin 205’i altıncı sınıfta, 207’si yedinci sınıfta, 199’u sekizinci sınıfta okumaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Ölçeğin bağımsız değişkenleriyle ilgili veri toplamak ve örneklemin özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda öğrencilere sınıf düzeyleri, günlük kitap okuma alışkanlıkları, yazma konusunu seçmede serbestlik tanınıp tanınmaması ve öğrencilerin kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına yönelik toplam dört soru yer almaktadır.

### **Yazma Kaygısı Ölçeği**

Araştırmada kullanılan Yazma Kaygısı Ölçeği, Yaman (2010) tarafından geliştirilmiş, ölçeği kullanabilmek için kendisinden gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin oluşturma süreci Sakarya’daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 774 öğrenciyle gerçekleştirilmiş, ardından geliştirilen ölçek 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği, güvenilirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 30.5’ini açıklayan ve tek faktör altında toplanan 19 madde elde edilmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare değerinin ( $\chi^2=557.54$ ,  $sd=151$ ,  $p=0.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.059, CFI=.92, IFI=.92, GFI=.93, AGFI=.91 ve SRMR=.050 olarak bulunmuştur.

Yazma Kaygısı Ölçeği’nin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .80 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısının .80 bulunması ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı, dolayısıyla iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu yöntemle elde edilen güvenilirlik katsayısı, ölçeğin güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir. Yazma Kaygısı Ölçeği’nden alınan puanın yüksek olması, öğrencilerin yazma kaygısının düşük olması şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .30 ile .52 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak Yazma Kaygısı Ölçeği’nin eğitim alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

## Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Veriler araştırmacı tarafından 2011-2012 öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Üç ilköğretim okuluna gidilerek önce yöneticiler daha sonra Türkçe öğretmenleri ile görüşülmüş, kendilerine araştırmanın amacı anlatılmıştır. Alınan izinler doğrultusunda veri toplanacak sınıflara gidilmiş, öğrencilere ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra öğrencilerden ölçeği doldurmaya gönüllü olanlara ölçekler dağıtılmıştır.

Verilerinin analiz edilmesi sürecinde öncelikle, öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeylerine göre verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu belirlendikten sonra, sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Günlük kitap okuma alışkanlıklarına göre yapılan karşılaştırmalarda da tek yönlü varyans analizi yapılmış (ANOVA), farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır Yazma konusunu seçmede serbestlik tanınıp tanınmamasına ve öğrencilerin kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına göre yapılan karşılaştırmalarda ise ti-testi yapılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerin kaygı puanlarının sınıf düzeyine, günlük kitap okuma alışkanlıklarına, kendilerine yazma konusunu seçmede serbestlik tanınıp tanınmamasına ve öğrencilerin kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kaygı puanlarının sınıf düzeyine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Yazma Kaygısı Puanının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.**

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
6. Sınıf	205	51.43	17.63
7. Sınıf	207	56.06	18.07
8. Sınıf	199	64.27	16.26
<b>Toplam</b>	<b>611</b>	<b>57.18</b>	<b>18.11</b>

Tablo 2’de görüldüğü araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı puanlarının aritmetik ortalaması 51.43, 7. sınıf öğrencilerinin 56.06 ve 8. sınıf öğrencilerinin 64.27’dir. Öğrencilerinin kaygı puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile sınıanmış, bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3. Yazma Kaygısı Puanının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Gruplar Arası	17033.14	2	8516.57	28.28	.000	8.Sınıf > 6.Sınıf
Gruplar İçi	183082.41	608	301.12			8.Sınıf > 7.Sınıf
Toplam	200115.55	610				7.Sınıf > 6.Sınıf

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 6, 7 ve 8. sınıf düzeyleri arasında [  $F_{(2-608)}=28.28$ ,  $p < .05$ ] anlamlı bir fark vardır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre üç sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre 6. sınıfların yazma kaygısı puanları ( $\bar{X}=51.43$ ) en düşük, 8. sınıfların yazma kaygısı puanları ( $\bar{X}=64.27$ ) ise en yüksektir. Diğer bir deyişle 6. sınıfların yazma kaygıları en yüksek ve 8. sınıfların yazma kaygıları ise en düşüktür.

Öğrencilerin yazma kaygılarının günlük kitap okuma alışkanlıklarına göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4. Yazma Kaygısı Puanının Günlük Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.**

Günlük Kitap Okuma Alışkanlığı	N	$\bar{X}$	S
Her Gün Okuyorum (A)	150	70.11	15.35
Bazen Okuyorum(B)	223	55.93	17.07
Okumuyorum(C)	238	50.20	16.34
Toplam	611	57.18	18.11

Tablo 4'te görüldüğü araştırmaya katılan öğrencilerden “her gün kitap okuyorum” diyen öğrencilerin yazma kaygı puanlarının aritmetik ortalaması 70.11, “bazen okuyorum” diyen öğrencilerinin 55.93 ve “okumuyorum” diyen öğrencilerin 50.20'dir. Öğrencilerinin kaygı puanlarının günlük kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile sınımlanmış, bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Yazma Kaygısı Puanının Günlük Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Gruplar Arası	37004.09	2	18502.04	68.96	.000	A > B
Gruplar İçi	163111.46	608	268.27			A > C
Toplam	200115.55	610				B > C

Tablo 5’de görüldüğü gibi üç grup (Her Gün Okuyorum=A, Bazen Okuyorum=B ve Okumuyorum=C) arasında [ $F_{(2-608)}=68.96$ ,  $p < .05$ ] anlamlı bir fark vardır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre üç grubun da yazma kaygısı puanlarının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre “okumuyorum” diyen öğrencilerin yazma kaygısı puanı ( $\bar{X}=50.20$ ) en düşük ve “her gün okuyorum” diyen öğrencilerin yazma kaygısı puanı ( $\bar{X}=70.11$ ) ise en yüksektir. Bir başka ifade ile “okumuyorum” diyen öğrencilerin yazma kaygıları en yüksek, “her gün okuyorum” diyen öğrencilerin yazma kaygıları ise en düşüktür

Tablo 6’da yazma kaygısı puanının yazma konusunu seçmede serbestlik tanınıp tanınmamasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 6. Yazma Kaygısı Puanının Yazma Konusunu Seçmede Serbestlik Tanınıp Tanınmamasına Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.**

Öğrenci Görüşü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Serbestlik Tanınmıyor	136	73.21	15.83	609	13.28	.000
Serbestlik Tanınmıyor	475	52.59	15.99			

Tablo 6’da görüldüğü gibi yazma konusunu seçmede serbestlik tanındığını düşünen öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının aritmetik ortalaması 73.21 ve yazma konusunu seçmede serbestlik tanınmadığını düşünen öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının aritmetik ortalaması 52.59’dur. Öğrencilerinin kaygı puanlarının yazma konusunu seçmede serbestlik tanınıp tanınmamasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile sınanmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda [ $t_{(609)}=13.28$ ,  $p < .05$ ] yazma konusunda kendilerine serbestlik tanındığını düşünen öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7’de yazma kaygısı puanının öğrencilerin kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.



**Tablo 7. Yazma Kaygısı Puanının Öğrencilerin Kendilerine Verilen Yazma Süresini Yeterli Bulup Bulmamalarına Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.**

Öğrenci Görüşü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Süre Yeterli	152	73.07	15.47	609	14.45	.000
Süre Yeterli Değil	459	51.92	15.69			

Tablo 7’de görüldüğü gibi kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının aritmetik ortalaması 73.07 ve kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulmayan öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının aritmetik ortalaması 51.92’dir. Kaygı puanlarının öğrencilerin kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile sınanmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda [ $t_{(609)}=14.45, p<.05$ ] yazma süresini yeterli bulan öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

### **Tartışma, Yorum ve Öneriler**

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyi, günlük kitap okuma alışkanlıkları, yazma konusunu seçmede serbestlik tanınıp tanınmaması ve öğrencilerin kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak bu araştırmanın temel amacıdır. Araştırma bulguları incelendiğinde, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık tüm sınıf düzeylerinde, bir üst sınıfın lehine anlamlıdır. Altıncı ve yedinci sınıf arasındaki anlamlılık yedinci sınıf lehine, yedinci sınıf ve sekizinci sınıf arasındaki anlamlılık sekizinci sınıf lehinedir. Yani yazma kaygıları en yüksek öğrenciler altıncı sınıf öğrencileri, en düşük olanlar ise sekizinci sınıf öğrencileridir. Yaman (2010) tarafından yapılan araştırmada da sınıf düzeyi yazma becerisini yordayan bir değişken olarak değerlendirilmiştir ve altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eylemine yönelik kaygılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen sonuç, Yaman (2010) tarafından yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir. İlköğretim ikinci kademenin son sınıfına yaklaştıkça öğrencilerin yazma kaygılarının azalması anlamlı olabilir. Çünkü Akyol’un (2010, 118) da belirttiği gibi sınıf düzeyleri yükseldikçe çocukların farklı konu alanlarında neler bildiklerini yazılı olarak anlatmalarıyla ilgili beklentiler de artmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe yazma süreciyle ilgili temel becerileri gelişiyor, bu durum yazarken kendilerine olan güvenlerini arttırırken yazma kaygılarını azaltıyor olabilir. Ayrıca bu sonuç sekizinci sınıfa kadar diğer dil becerileri, sözcük dağarcığı ve dilbilgisine yönelik olarak elde edilen kazanımların fazlaşması ve bunun yazma becerisine olumlu anlamda yansımaları olarak da değerlendirilebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin günlük kitap okuma alışkanlıkları incelendiğinde ise her gün kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının hiç okumayanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Yaman (2010) tarafından yapılan araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Söz konusu

araştırmanın bulgularına göre de hiç kitap okumayan öğrencilerin yazma eylemine yönelik kaygılarının, ayda üç-dört kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ilgili alan yazın tarafından da desteklenmektedir. Bank (2006) öğrencilere daha etkili okumayı öğretmedikçe onların yazma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olamayacağını söylemektedir. Okuma bir yeniden üretme eylemi olarak oldukça önemlidir. Çocuğun okul içinde veya dışında okuduğu her ürün belleğinde iz bırakacak, sonra farkında olmadan o bilgileri özümseyerek, geliştirerek ve zenginleştirerek yazılarında kullanacak, dolayısıyla okuma becerisi yazma becerisini etkileyecektir (Gündüz ve Şimşek, 2011; Yılmaz, 2006). Okuma eylemi hakkında yerine getirilemediğinde yazma becerisi de bundan olumsuz yönde etkilenecektir. Akbayır'a (2010,11) göre bir sorunun üzerinde enine boyuna düşünebilme, düşüncelerini açık ve yalın bir dille ve mantıksal bir düzen içinde dile getirebilme, güzel bir anlatım ve çarpıcı bir yazıya canlılık kazandırma, her şeyden önce iyi bir okur olmayı zorunlu kılar. Çok kitap okuyan, okuduğunu özümseyen, okuduğu üzerinde düşünen bir okur hem kalıplarla düşünme alışkanlığından kurtulma olanağını elde edecek, hem de yazma becerisini geliştirecektir. Çünkü yazmanın, yazma becerisi edinmenin özellikle de iyi yazmanın özelliği kalıpları kırarak bakış açısını genişletmek, zenginleştirmektir. Bu da okurluk donanımını sağlamakla mümkündür. Ancak yapılan birçok araştırma (PISA, PIRLS, Çocuk Vakfı ) bulgularına dayanarak Türkiye'de okuma kültürünün tam olarak gelişmemiş olduğu, bu durumun ülke açısından çok ciddi bir sorun olduğu söylenebilir. Türkiye'de çocuk ve gençlerin eğitim hayatlarında okuma ile ilgili olarak yeterince bilgilendirilmedikleri fikri en çok iddia edilen tezlerden biridir (Gedizli, 2006). Ugan'a (2007) göre de okullarımızda okuma alışkanlığı kazandıracak çalışmalara yeterince yer verilmemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma becerilerinin de buna paralel olarak gelişmediği, okumadıkları için kendilerini, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edemeyen, bu yüzden de kaygı duyan bireyler yetiştiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri de ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının kendilerine yazma konusunu seçmede serbestlik tanınıp tanınmamasına göre de farklılaşmasıdır. Bu anlamlı farklılık yazma konusunu seçmede serbest bırakılan öğrencilerin lehinedir. Yani yazma konusunu seçmede serbest bırakılan öğrencilerin yazma kaygılarının serbest bırakılmayanlardan fazla olduğu saptanmıştır. Bartscher, Lawler, Ramirez ve Schinault (2001) tarafından öğrencilerin yazma yeteneğini geliştirmek ve yazma kaygılarını azaltmak amacıyla yapılan çalışmada yazma başarısı düşük, yazma kaygısı yüksek olan dördüncü, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine kendilerinin seçtikleri konularda serbest yazma ve yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bu etkinlikler sayesinde yazma sürecine daha çok odaklandıkları, yazdıkları ürünlerin kalitesi arttıkça yazma hakkında duygusal ifadelerinin de olumlu yönde değiştiği, kaygılarının azaldığı gözlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin yazma konusunu seçmede özgür bırakılıp bırakılmamalarının yazma kaygılarını tetikleyen bir değişken olduğu, öğretmenlerin bu konuda önemli sorumluluklar taşıdığı söylenebilir. Ancak ilköğretimde yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yapılan çalışmalarda genellikle öğrencilere bir konu verilmekte ve onlardan bu konuda yazmaları istenmektedir. Bu yaklaşımla tüm öğrencilerin verilen konuda bilgi sahibi olduğu ve o konuya ilgi duydukları öngörülmektedir (Akbayır, 2010). Zorbaz (2005) tarafından yapılan araştırma sonucu da bu görüşü destekler niteliktedir. Bu araştırma sonucunda

Türkçe öğretmenlerinin yarıya yakınının (%46,6) yazılı anlatım çalışmalarında, herhangi bir konu seçimi sunmadan, öğrencilerden bir atasözü veya özdeyişi açıklamalarını istediği saptanmıştır. Bu tür yazma görevleri öğrencileri sıkıcı bir ortama sürüklemekte ve yazma eyleminden soğumalarına yol açmaktadır. (Ungan, 2007). Böyle bir anlayışla sürdürülen yazma çalışmaları öğrencilerin nereden başlayıp nasıl yazacaklarını bilememe sıkıntısı yaşamalarına neden oluyor, bu durum da endişe ve kaygıya yol açıyor olabilir. Oysa öğrencilerin yazmak için bir çıkış noktasına, konuyu kendi yaşadıklarıyla ilişkilendirmesine ihtiyacı vardır. Öğrencilerin ilgi alanları değişiktir ve her konuda deneyimleri, bilgileri eşit değildir. Verilen konuya yakınlıkları da yazabilmelerinde önemli bir role sahiptir. Öğrenci verilen konuyu kendi dünyasına, yaşadıklarına, deneyimlerine yakın bulduğunda daha yetkin bir metin ortaya koymaya çalışırken, başka bir uygulamada verilen konuyu kendinin uzağında değerlendirdiği için metne olumsuz bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Öğrenciler önerilerine birdenbire çıkan herhangi bir konu hakkında bir şey yazabilecek kadar deneyim ve bilgiye sahip olmadıkları için onlara seçenekler sunmak yazabilmelerini kolaylaştırır (Akbayır, 2010, 14). Nas'a (2003) göre de çocuk yazma konusunu kendisi seçebilmelidir. Böyle olursa çocuk yazısını geçirdiği yaşantılarla, gözlemleriyle, anılarıyla, duygu ve düşünceleriyle besleyip geliştirebilir. Bu sayede yazma kaygısı azalabilir ve yazma becerisi de gittikçe gelişebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının kendilerine yazmak için verilen süreyi yeterli bulup bulmamalarına göre de anlamlı şekilde farklılaşması araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgudur. Bu bağlamda yazmak için kendilerine verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının, süreyi yetersiz bulanlardan daha az olduğu saptanmıştır. Amerika'da oluşturulan yazma komisyonu, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için her dönem hazırladıkları raporlarda (2003, 2006, 2007) yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin önündeki en büyük iki engelin kalabalık sınıflarla bu beceriye ayrılan zamanın kısalığı olduğunu dile getirmişlerdir (Ungan, 2007). Oysa yazma becerisini geliştirme sürecinde, öğrencilerin yazma eyleminin doğasını keşfedebilmesi ve içselleştirebilmesi için onlara yeterli sürenin verilmesi gerektiği alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Bridge, Compton-Hall ve Cantrell'e (1997, akt. Cavkaytar, 2010) göre öğrencilerin yazma becerilerini sentezleme sorunları bulunmaktadır. Öğrenciler yazarken gereksinimleri olan düşünme ve bilgiyi analiz etme, yanıtlar yaratma ve karar vermek için bilgiyi kullanmada yeterli tekrardan yoksundurlar. Bu nedenle okullarda yazmaya ayrılan sürenin artırılması gerekmektedir. Hatta Fink-Chorzempa, Graham ve Harris'e (2005) göre yazma sürecinde öğrencilere fazladan süre verilebilmelidir. Okullarda, yazma becerisini geliştirmek üzere yapılan çalışmalarda, öğrencilere gereğinden daha az zaman vermek öğrencilerin konu hakkında düşünme, fikir üretme, ürettiklerini mantıksal bir süzgeçten geçirerek sıralama ve ilişkilendirme fırsatı bulmasına engel olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin bir an önce kâğıdı doldurabilmek için endişelenmesine, aklına gelen her şeyi gelişigüzel yazmasına neden oluyor; süre konusunda gerekli duyarlılığı göstermeden yapılan yazma uygulamaları çocuklarda yazma kaygısının kök salmasına katkı sağlıyor olabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve ilgili alan yazın ışığında, ilköğretim ikinci kademe düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlere önemli görevler düştüğü

söylenebilir. Bu bağlamda araştırma sonucunda ulaşılan bulgular göz önünde bulundurularak şu öneriler getirilebilir: Öncelikle öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz yönde etkileyen aşırı yazma kaygılarının giderilmesi için tüm sınıf düzeylerinde yazma etkinliklerine gereken önem verilmeli, öğrenciler yazmaya teşvik edilmeli ve yüreklendirilmelidir. Öğrencilerin okuma yoluyla edindikleri birikimlerin yazma becerisine olumlu yönde katkı sağladığı unutulmamalı, öğrencilerin duygu, düşünce ve sözcük varlığını zenginleştirebilmek için okumaya ilgi duyması ve bunun giderek alışkanlığa dönüşmesi yolunda çaba harcanmalıdır. Öğrenciler tek bir konu vererek yazmaya zorlanmamalı, birden çok konu verilerek seçme imkânı sunulmalıdır. Bununla birlikte konuların öğrencilerin ilgilerine uygun olmasına, yaşam deneyimlerini yansıtmaya olanağı sağlamasına önem verilmelidir. Ancak bu tür bir yaklaşım öğrencilerin yazma cesareti göstermesini ve yazdıklarına güvenmesini sağlayabilir. Yazma etkinliklerinde öğrencilere yeterli zaman verilmeli, öğrenciler kısa olarak algıladıkları bir süre içinde yazmaya zorlanmamalıdır.

## Kaynaklar

- Akbayır, S. (2010). *Nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2010). Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Bank, C.G. (2006). Reading and writing taught in a sophomore. *Journal of Geoscience Education*. 54(1), 25.
- Bartscher, M. A., Lawler, K.E., Ramirez, A. J. & Schinault, K. S. (2001). *Improving writing ability through journals and creative writing exercises*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Skylight Professional Development Field Based Master Program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED555525).
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları içinde* (s. 71-117). İstanbul : Divan Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Fink-Chorzempa, B., Graham, S., Harris, K. R. (2005). What can I do to help young children who struggle with writing?, *Teaching Exceptional Children*, 37: 64-66.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları
- Kapka, D. & Oberman, D. A. (2001). *Improving student writing skills through the modeling of the writing process*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Skylight Professional Development Field Based Master Program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453536).
- Lam, S. Ve Law, Y. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance, *The Journal of Experimental Education*, 75, 145-164.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi* Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* ( 4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Yalçın, G. Ü. (1997). Beyin-dil ilişkisi ve bunun yazma becerilerine yansımaları. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2* içinde, (s.372-385). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Science*, 2(1), 267-289.

Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi içinde (s. 203-276). Ankara: Pegemayayıncılık.

Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.