

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

**ALTI, YEDİ VE SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
KAYGI VE EĞİLİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Rifat Ramazan BERK

Niğe, Mayıs 2014

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

**ALTI, YEDİ VE SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
KAYGI VE EĞİLİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Rifat Ramazan BERK

Danışman

Doç. Dr. Emre ÜNAL

Niğde, Mayıs 2014

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Eğilimlerinin Karşılaştırılması**” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

23/05/2014

Rifat Ramazan BERK



ONAY SAYFASI

Doç. Dr. EMRE ÜNAL danışmanlığında RİFAT RAMAZAN BERK tarafından hazırlanan "Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Eğilimlerinin Karşılaştırılması" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, TÜRKÇE EĞİTİMİ Anabilim Dalı TÜRKÇE EĞİTİMİ Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

23 / 05 / 2014

JÜRİ :

Danışman : Doç. Dr. Emre ÜNAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

E. Ünal
M. Baştuğ
G. Çetinkaya

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

“Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Eğilimlerinin Karşılaştırılması”

BERK, Rifat Ramazan

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emre ÜNAL

İkinci Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kamil İŞERİ

Mayıs-2014, 89 sayfa

Bu çalışmada altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri ortaya konularak, birbirlerini yordama düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yazma eğiliminin, yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı; öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyetlerinin, yazma kaygı ve eğilimlerinin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını belirlemek bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Tarama modelinde yapılandırılan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Sivas ili Şarkışla ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan 860 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun yazma kaygı düzeyini belirleyebilmek için Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Kaygısı” ölçeği ve eğilim düzeyini belirleyebilmek için İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma sonunda yazma eğiliminin, yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyetlerinin, yazma kaygı ve eğilimlerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma Kaygısı, Yazma Eğilimi, Yazma Becerisi, Yazma

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

The Comparison of Sixth, Seventh and Eighth Grade Students' Writing Anxiety and Dispositions

BERK, Rifat Ramazan

M.A., Department of Turkish Language Education

Supervisor: Assoc. Dr. Emre ÜNAL

Second Supervisor: Assoc. Dr. Kamil İŞERİ

May-2014, 89 page

In this study, it is intended to present the writing apprehension and writing disposition of the sixth, seventh and the eighth grade students and to examine the effects of these terms on each other. It is also examined in detail whether writing apprehension and writing disposition are true indicators of each other; whether gender and grade of the students are meaningful indicators of one another. The study group which is configured by screening model is composed of 860 sixth, seventh and eighth grade students from the province of Sivas and the district of Şarkışla in the second half of the 2011-2012 education and training period. The study group was applied the Writing Apprehension Scale which was adapted to Turkish by Özbay ve Zorbaz and the Writing Disposition Scale which was adapted to Turkish by İşeri and Ünal (2010). As a conclusion, it is come confirmed that writing disposition is a meaningful indicator of writing apprehension; besides, gender and grade of the students are true indicators of writing apprehension and writing disposition.

Keywords: Writing Anxiety, Writing Dispositions, Writing Skills, Writing.

ÖN SÖZ

6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerini karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmanın giriş kısmında, “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Problem Cümlesi”, “Alt Problemler”, “Araştırmanın Önemi”, “Varsayımlar” ve araştırmanın “Sınırlılıkları”na yer verilmiştir.

İkinci bölüm, yazma eğitimi ve önemi, Türkçe Öğretim Programları’nda yazma eğitimi, yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar; yazma kaygısı, yazma kaygısının tanımı ve etkileri, yazma kaygısının azaltılmasına yönelik çalışmalar; eğilim, eğilimin tanımları, yazma ve eğilim ilişkisi; yazma kaygısı ve yazma eğilimi ile ilgili ülkemizde daha önce yapılan araştırmalardan oluşmaktadır.

Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi anlatılmıştır. Bu amaçla “Araştırma Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları” ve “Verilerin Analizi” açıklanmıştır.

Dördüncü bölümde, analiz sonucunda elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular benzer araştırma bulguları da dikkate alınarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Beşinci bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar açıklanmış ve elde edilen sonuçlardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

Öğrencileri olmaktan mutluluk duyduğum, Doç. Dr. Emre Ünal ve Doç. Dr. Kamil İşeri’ye araştırmam boyunca gösterdikleri yardım ve ilgilerinden dolayı; aileme, arkadaşlarıma ve dostlarıma da sabırlarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Rifat BERK

Mayıs, 2014

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
ONAY SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
TABLO LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Problem Cümlesi.....	4
1.4. Alt Problemler.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Varsayımlar.....	6
BÖLÜM II	7
İLGİLİ ALAN YAZIN	7
2.1. Yazma	7
2.1.1. Yazma Eğitimi ve Önemi.....	7
2.1.2. Türkçe Programlarında Yazma Becerisi	11
2.1.3. Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar.....	16
2.2. Yazma Kaygısı.....	21
2.2.1. Yazma Kaygısı.....	21
2.2.2. Yazma Kaygısının Tanımı ve Etkileri	22

2.2.4. Yazma Kaygısının Azaltılmasına Yönelik Çalışmalar	27
2.3. Eğilim ve Yazma.....	29
2.3.1. Eğilim.....	29
2.3.2. Eğilimin Tanımları.....	30
2.3.3. Yazma ve Eğilim İlişkisi.....	35
2.4. İlgili Araştırmalar.....	36
2.4.1. Yazma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar.....	36
2.4.2. Yazma Eğilimi İle İlgili Araştırmalar	39
BÖLÜM III	42
YÖNTEM	42
3.1. Araştırmanın Yöntemi	42
3.2. Çalışma Grubu	42
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Yazma Kaygısı Ölçeği	43
3.3.2. Yazma Eğilimi Ölçeği.....	46
3.4. Verilerin Analizi	49
BÖLÜM IV	50
BULGULAR VE YORUMLAR.....	50
4.1. Araştırmanın Problem Cümlesine İlişkin Bulgular.....	50
4.2. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular	51
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	52
BÖLÜM V	54
SONUÇ ve ÖNERİLER	54
5.1. Sonuçlar	54
5.2. Öneriler	55
KAYNAKÇA.....	56
EKLER LİSTESİ	65

ÖZGEÇMİŞ	74
----------------	----

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma grubunun cinsiyetlerine göre buldukları grupları gösteren demografik veriler.....	56
Tablo 2: Yazma Kaygısı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	58
Tablo 3: Yazma Eğilimi Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	61
Tablo 4: Yazma Kaygısının Yazma Eğilimine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	64
Tablo 5: Öğrencilerin Buldukları Sınıf Düzeylerinin ve Cinsiyetlerinin Yazma Eğilimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 6: Öğrencilerin Buldukları Sınıf Düzeylerinin ve Cinsiyetlerinin Yazma Kaygısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	66

KISALTMALAR LİSTESİ

Aktaran	Akt.
Bakınız	bkz.
Çeviren	Çev.
Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler	vd.
Editör/Yayına hazırlayan	Ed.
Milli Eğitim Bakanlığı	MEB
Türk Dil Kurumu	TDK
Ve benzeri/ve benzerleri	vb.

EKLER LİSTESİ

EK 1 Yazma Kaygısı Ölçeği

EK 2 Yazma Kaygısı Ölçeği İzin Belgesi

EK 3 Niğe Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

EK 4 Niğe Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Araştırma İzin Belgesi

EK 5 Sivas Valiliği Araştırma İzin Onay Belgesi

EK 6 Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yazısı

EK 7 Yazma Eğilimi Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, varsayımlar ve sınırlılıklar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler dünyamızı iletişim anlamında giderek küçültürken, bilginin üretimi ve kullanımı dijital bir yapı almakta; özellikle internet, dünyanın çok farklı bölge ve kültürlerine ait bireylerin birbirleriyle kolaylıkla bilgi ve kültür alışverişi yapmasına olanak sağlamaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, yazma becerisinin geliştirilmesinin önemini de giderek artırmaktadır. Özbay (2011)'e göre, teknolojik gelişmeler sosyal yaşamda yazılı iletişimin ağırlık kazanmasına yol açmıştır. Yancey (2012), yirmi birinci yüzyılda insanlığın daha önce hiç olmadığı kadar yazı ürettiğini belirtmektedir. Anlık iletiler, forumlar, haber yorumları, sosyal ağlar, sosyal paylaşım siteleri, bloglar, e-postalar, sohbet odaları vb. platformların çoğalması yazı yazan kişi sayısını da artırmıştır. Yazılı iletişim inkâr edilmesi güç bir şekilde hayatın her alanına yayılmaktadır.

Çağın şartları düşünüldüğünde, yazma eğitiminin önemi giderek artmaktadır. Düşünen, sorgulayan, araştıran; duygularını ve düşüncelerini konuşarak olduğu kadar yazarak da anlatabilen; yazma becerisini hayat boyu kullanabileceği bir alışkanlık hâline getirebilmiş ve bu becerisini gerek iş gerek sosyal ilişkilerinde etkili bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek; ancak kaliteli bir yazma eğitimiyle sağlanabilir.

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için ülkemizde de çalışmalar yapılmış, yapılmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın genel amaçlarından ikisi doğrudan yazma becerisi ile ilgilidir. Bunlardan biri, "öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak", diğeri ise, "öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma

kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını amaçlamak” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2006).

6, 7 ve 8. Sınıflara yönelik Cumhuriyet devri Türkçe Öğretim Program’ları incelendiğinde; 1340 (1924), 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2005 programlarında, yazma becerisine ilk olarak “1949” programında yer verildiği; “1981” programında yazma eğitiminin daha detaylı ve kapsamlı ele alındığını; “2005” programında Türkçe öğretiminin genel amaçları genişletilerek, Türkçe dersinin kazandırmayı amaçladığı anlama ve anlatma becerilerinin felsefî temelleri, hayattaki yeri ve öneminin vurgulandığı görülmektedir. Öğrencilere karşılaştırmalar yoluyla soruları çözme, tümevarım, analiz ve sentez yapma, bilimsel, eleştirici, yapıcı ve yaratıcı düşünme gibi özellikler kazandırmada Türkçe dersinin önemi belirtilmiş; anlama, anlatım, dil bilgisi ve yazı gibi bölümlerinin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği ifade edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal açıdan gelişmelerine birçok faydası olan yazma becerisinin, dil becerileri içinde en karmaşığı ve en zor kazanılanı (Karatay, 2011; Maltepe; 2006); ihmal edilen bir beceri alanı (Yaman, 2013, Karakoç Öztürk, 2012; Güneş, 2007) olduğu dile getirilmektedir.

İlköğretim okullarının farklı kademelerinde okuyan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin incelendiği araştırmalardan (Arıcı ve Urgan, 2008; Bayram ve Erdemir, 2006; Özbay, 2000; İnan, 2006) elde edilen bulgular, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi bakımından programlarda hedeflenen düzeylere ulaşamadıklarının bir göstergesi olabilir.

Türkçe dersinin geleneksel öğretim yöntemleriyle yapılmaya devam etmesi (Göçer, 2011; Urgan, 2007; Aktaş ve Gündüz; 2004); test türü sınavlar (Uçgun, 2011; Aktaş ve Gündüz, 2004); yazılı anlatım dersine gereken önemin verilmemesi (Urgan, 2007; Karatay, 2011) gibi nedenler öğrencilerin yazma becerisini geliştirememelerinin nedenleri arasında görülmektedir.

Yazma; bilişsel, fiziksel ve duyuşsal davranışların bir arada kullanıldığı bir beceri (Yaman, 2013) şeklinde tanımlanmaktadır. Yazmanın, duyuşsal bir boyutunun olduğu da birçok araştırmacı tarafından kabul edilmesine (Piazza ve Siebert, 2008; McCleod, 1987; Smagorinsky ve Daigle; 2012) rağmen öğrencilerin yazmaya olan

duyuşsal yönelimleri, üzerinde fazla durulan konulardan biri olmamıştır (Piazza ve Siebert, 2008).

Yazmanın duyuşsal boyutu içerisinde ele alınan (McLeod, 1987; Hidi ve Boscolo, 2006; Brand ve Powell, 1986) yazma kaygısı ve yazma eğilimi (Piazza ve Siebert, 2008; McClenny, 2010; Smagorinsky ve Daigle; 2012) de ülkemizde son zamanlarda üzerinde çalışmalar yapılan (İşeri ve Ünal, 2010; Zorbaz, 2010; Yaman, 2010; Karakaya ve Ülper, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Karakoç Öztürk, 2012; Tüfekçioğlu, 2010; Özbay ve Zorbaz, 2011; Tiryaki, 2012; Baş ve Şahin) konulardandır.

Araştırmalardan (Zorbaz, 2010; Yaman, 2010; Karakaya ve Ülper, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Karakoç Öztürk, 2012; Tüfekçioğlu, 2010; Tiryaki, 2012; Baş ve Şahin, 2012) elde edilen veriler göz önüne alındığında, ülkemizde de yazma konusunda kaygı yaşayan öğrenciler olduğu; öğrencilerin yazma eğilimlerinin kompozisyon ve Türkçe dersi akademik başarısına etki ettiği bulgulanmıştır. O hâlde, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirememelerinin nedenleri arasında yazma kaygısının ve yazmaya olan eğilimlerinin de olumlu/olumsuz birer faktör olabileceği ihtimali gündeme gelmektedir.

Yazma kaygısı, yazmayla ilgili korku ya da kaygı (Tighe, 1987) şeklinde tanımlanmaktadır. Yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olan yazma kaygısı, üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da çeşitli kramplar ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini göstermektedir (Poff, 2004: 168'den akt. Zorbaz, 2010). Yazmaya karşı geliştirilen bu tepkinin, yazının niteliği ve yazma başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğu; yazmaktan kaçınma, yazmak istememe gibi durumlara sebep olduğu (Hettich, 1994; Matthews, 2001'den akt. Zorbaz) belirlenmiştir.

Eğilimler, Piazza ve Siebert (2008) tarafından, bireylerin yazarken hissettikleri ya da duyumsadıkları; öz yeterlik, ilgi, motivasyon gibi duyuşsal durumlar içerisinde ele alınan geniş bir yapıdır. Katz (1993), eğilimi, otorite, baskı ya da zorlama olmaksızın, bireyin bilinçli olarak seçtiği, sık tekrarlanan davranış örüntüleridir. Katz ve Rath (1985)'e göre, bireyin herhangi bir beceriyi edinmesi onu kullanacağı ya da sergileyeceği anlamına gelmemektedir; o beceriyle ilgili eğilimin de güçlü olması gerekmektedir. Da Ros Voseles ve Fowler Hugley (2007) de eğilimlerin, çevreye

duyarlı olduğunu; eğitim ortamlarının düzenlenirken buna dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yazmanın duyuşsal boyutlarını içeren çalışmaların yapılması, öğrencilerin yazılı anlatım sürecinde yaşadıkları sorunları daha iyi anlayabilmemize olanak sağlayabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin ortaya konarak, birbirilerini yordama düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın temel problemi ve buna bağlı alt problemler aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1.3. Problem Cümlesi

Yazma eğilimi, yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. Öğrencilerin buldukları sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri yazma eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Öğrencilerin buldukları sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri yazma kaygılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Dil eğitiminin hedefi bireylerin hayat boyu kullanacakları dil becerilerini tam ve eksiksiz bir şekilde, bireylere kazandırmaktır. Söz konusu becerileri kazanan birey, birtakım pratik bilgilerden ziyade kazandıklarıyla üretebilecek, diğer insanlarla sosyal ilişkiler kurabilecek, yakın ve uzak çevreyi algılayabilecek, dahası kültürlü ve entelektüel olacaktır.

Entelektüel olmak; okumayı, anlamayı, dinlemeyi gerektirdiği gibi yazmayı da gerektirir. Yazmak, bir anlamda üretmektir diyebiliriz. Carnegie Vakfı Başkanı Vatan Gregoryan, yazmanın önemini şu şekilde ifade etmektedir:

“...Eğer bugünkü gençler anlayarak okuyamıyorlarsa, okudukları ile ilgili analiz yapamıyorlarsa ve öğrendiklerini ya da düşündüklerini açık ve etkili bir şekilde yazamıyorlarsa, o hâlde kendi yetenekleri veya potansiyelleri ile ilgili bir yargıda bulunamayabilirler. Düşüncelerini, deneyimlerini, hayallerini yazıya dönüştüremeyen gençler, insanlığın mihenk taşları olan araştırma keyfi, entelektüel merak ve ilim edinmenin paha

biçilemez hazzı ile bağlarını koparma tehlikesi içindedirler. Bunun anlamı ise nesilden nesle ve çağdan çağa aktarılan eğitimsel birikimlerin yok olma tehlikesi içinde olduğu ya da en azından derin bir sessizliğe gömüldüğüdür.” (Graham ve Perin, 2007).

Yazma; bireyin, dil becerileri alanındaki bütün kazanımları bünyesinde barındıran önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerisi geliştikçe, bilgiyi transfer edebilme, zihinde tasarladığı bilgileri gözden geçirebilme, sorgulama ilişkilendirme ve düzenleyebilme özelliklerini daha etkili kullanabilecekleri (İşeri ve Ünal, 2012) ifade edilmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir.

Yazma kaygısı, bireyin değerlendirilmeye tabi tutulacak yazılı bir ürün ortaya koymasını gerektiren durumlardan kaçınma ya da bu tür durumlara yaklaşma eğilimleriyle ilişkili, durum veya konuya özgü bireysel farklılık olarak tanımlanmaktadır (Daly ve Wilson, 1983). Yazma kaygısı, bireyin yazmaktan kaçınmasına, böyle olunca da yazma becerisini geliştirebileceği yazılı anlatım etkinliklerinden de uzak durmasına neden olmaktadır (Tighe, 1987). Bu durum, bireyin, hayat boyu etkili bir şekilde kullanması gereken temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisini yeterince geliştirememesine neden olmaktadır. Yazma kaygısı öğrencinin, yazmaya karşı tutumlarına, davranışlarına etki etmektedir (Reeves, 1997).

Öğrencilerin yazmaya olan eğilimleri, erken yaşlarda, çeşitli etkinliklerle geliştirilebilmektedir (Da Ros Voseles ve Fowler Hugley, 2007). Öğrencilerin yazma eğilimlerinin güçlendirilmesi, yazmaya karşı oluşan olumsuz tutum ve davranışların önüne geçebilir, öğrencilerin yazma aktivitelerine olan ilgisini artırabilir ve her şeyden önce ana dilini sevmesini sağlayabilir. Bu yüzden, Aktaş ve Gündüz (2004)'de de belirtildiği gibi, Türkçe öğretmenleri, çeşitli telkin ve yüreklendirmelerle öğrencilerin yazmaya olan ilgi ve isteklerini artırmalı, onları yazabileceklerine inandırmalıdır.

. Yazma kaygısı ve yazma eğilimi, yazılı anlatım sürecinin duyuşsal boyutuyla ilgili iki konudur. Yazma kaygısıyla ilgili çalışmalar 1970’li (Daly, 1975a; 1975c) yıllardan beri yapılmaktadır. Son zamanlarda ülkemizde de konuyla ilgili çalışmalar yapılmakla birlikte, daha fazla çalışma yapılması gereklidir. Eğilimlerle ilgili çalışmalar (İşeri ve Ünal, 2010) ise çok daha azdır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebilmesi açısından, yazmanın duyuşsal boyutuyla ilgili çalışmaların yapılması önemlidir.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada, öğrencilerin;

1. “Yazma Kaygısı” ve “Yazma Eğilimi” ölçeklerini samimiyetle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Çalışmada kullanılan ölçekler, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Şarkışla ilçe merkezinin 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. 860 öğrenci ölçekleri cevaplandırarak çalışmaya katılmıştır. Bu çalışma 860 katılımcıyla sınırlı tutulmuştur.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölüm; yazma eğitimi ve önemi, Türkçe Öğretim Programları'nda yazma eğitimi, yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar; yazma kaygısı, yazma kaygısının tanımı ve etkileri, yazma kaygısının azaltılmasına yönelik çalışmalar; eğilim, eğilimin tanımları, yazma ve eğilim ilişkisi; yazma kaygısı ve yazma eğilimi ile ilgili ülkemizde daha önce yapılan araştırmalardan oluşmaktadır.

2.1. Yazma

2.1.1. Yazma Eğitimi ve Önemi

İnsanoğlu var olduğu andan itibaren değişik yollarla etkili iletişim kurma gayretleri içerisinde olmuştur. Dil de iletişim kurma araçlarından en etkili olanıdır.

İnsan, dil aracılığıyla kurduğu iletişimde anlama ve anlatmaya dayalı dört temel dil becerisini kullanmaktadır. Dinleme ve okuma, anlama dil becerileri; konuşma ve yazma ise anlatma dil becerileridir. İlk kazanılan dil becerisi dinlemedir. Yazma becerisinin kazanılması dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşir.

Dinleme ve konuşma, insanın doğasında bulunan dil becerileridir (Özbay, 2006). Dinleme ve konuşma becerilerinin ortak özelliği formal bir eğitim almadan kazanılmış olmalarıdır. Bu beceriler, gerek yaygın eğitim gerekse örgün eğitim

vasıtasıyla geliştirilebilirler. Konuşma ve yazma ise genelde formal eğitim yoluyla kazanılan dil becerileridir.

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma; Özbay (2006) tarafından “duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir.” şeklinde tanımlanmaktadır. Sever (2004) ise “duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile aktarma eylemidir” şeklinde tanımlamıştır.

Ülkemizde Türkçe öğretimi, örgün eğitim içinde ilkokulda başlamaktadır. İlkokul, ilk okuma ve yazmanın temel düzeyde öğretildiği dönemdir. Bu aşama bireyin eğitim-öğretim yaşamının en önemli aşamalarından biri olarak görülmektedir (Akyol, 2005). İlköğretim döneminde verilen yazma eğitiminin temel hedefi, bireyin günlük yaşamında gereksinim duyduğu yazma eylemlerini yapabilmesini sağlayacak beceriler kazanmasıdır. Coşkun (2011)’a göre, belediye'deki bir iş için başvuru dilekçesi yazabilmek, işyerine ait broşür ve reklam metni yazabilmek, herhangi bir olayla ilgili tutanak yazabilmek gibi becerilerin kazanılması zorunlu eğitimi tamamlamış bir kişinin vatandaşlık haklarını kullanabilmesi için sahip olunması gereken yazma becerileridir.

Okuma-yazma aşamasından sonraki yazma eğitimi, cümle düzeyinde, paragraf düzeyinde ve “metin düzeyinde olmak üzere üç aşamada değerlendirilebilir (Özbay, 2000). Coşkun (2009)’a göre yazma eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkeleri şu şekilde belirtmektedir:

- ❖ Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle sıkı sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir
- ❖ Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır
- ❖ Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olunmalıdır
- ❖ Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermeli, metin oluşturmada yardımcı olmalıdır
- ❖ Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- ❖ Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir
- ❖ Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir

- ❖ Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir
- ❖ Yazma çalışmaları olabildiğince farklı metin türleri üzerinde yaptırılmalıdır
- ❖ Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal, farklı olması, öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtması teşvik edilmelidir
- ❖ Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır.
- ❖ Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir.
- ❖ Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır.

Türkçe öğretiminin etkinlik alanları; okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel beceri alanı ile konu alanı olarak da dil bilgisinden oluşur. Türkçe öğretiminde bu beceri alanları ve konu alanı hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınıp ilişkilendirilmelidir (MEB, 2006; Sever, 2004).

Yazma; zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazma, öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir (Güneş, 2013). Ayrıca yazma düşüncelerin kâğıt üzerine dökülmesini sağlayarak, düşüncelerin daha kolay incelenebilmesine de olanak sağlamaktadır.

Yazma; öğrencinin öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma, duyguları aktarma becerilerine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu katkılar şöyle özetlenmektedir (Saskatchewan, 2000; 2001; Lachapelle, 2001'den akt. Güneş; 2013):

- ❖ Yazma zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini, düşüncelerin düzenlenmesini, cümlelere aktarılmasını ve böylece iletişim kurulmasını kolaylaştırmaktadır.
- ❖ Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülmesini sağlamaktır. Kâğıt üzerine dökülen düşünceler daha kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, genişletilmekte, yeniden düzenlenmekte ve sistemli hâle getirilmektedir. Bu düzenleme işlemi öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemesini getirmektedir.
- ❖ Yazma, düşünceleri sorgulama, gözden geçirme, tartışma, yeniden anlamlandırmayı ve yazılı tartışmayı kolaylaştırmaktadır.
- ❖ Yazma, düşünceyi geliştirmekte, çalışmalarda ve öğrenme sürecinde zihnin merkeze alınmasını sağlamaktadır.

- ❖ Yazma, düşünceleri inceleme, karşılaştırma, sorgulama işlemlerine yardım etmekte ve düşünceler hakkında düşünmenin kapısını açmaktadır. Böylece çok yönlü düşünme biçiminin geliştirilmesini sağlamaktadır.
- ❖ Yazma, birçok duyguya dokunmayı gerektirmektedir. Duyu organıyla alınan anlamlar öğrenciyi etkilemekte ve öğrenci duygularını yazarak ifade etmektedir.

İnsanoğlunun en güçlü iletişim araçlarından biri olan yazma yazma; MacArthur, Graham ve Fitzgerald (2006)'a göre, yazma; uzaktaki insanlarla iletişim kurabilmeyi kolaylaştırır; aile, arkadaş ve meslektaşlarla olan ilişkilerin sürdürülebilirliğini sağlar. Yazma; sosyal, politik bütün kurumların temel yapısını oluşturur. Bilimadamları yaptıkları çalışmalarını yazıyla duyururlar. Anlaşılacağı üzere yazı bilimin üretilebilirliğini sağladığı gibi, onun kayıt altında tutularak kaybolmasına da engel olur. Yazının, bu muhafaza edici özelliği çok önemli kılmaktadır.

Yazmanın birçok faydası olduğu görmezden gelinemez. Nitekim Swardlow (1999)'a göre yazma, insanın yalnızlığıyla olan mücadelesidir. İnsanlar; kim olduklarını anlatmak ya da deneyimlerini, günlük yaşantılarını kaydetmek için yazarlar. Yazmanın gücü o kadar fazladır ki kişi düşüncelerini veya hislerini yazarak, psikolojik olarak kendisini rahatlatır. Yazmak; kan basıncını düşürür, depresyonu azaltır ve bağışıklık sistemini güçlendirir. Yazma; bilişsel, duyuşsal birçok açıdan bireye fayda sağlamaktadır.

Yazılı iletişim, toplumları geliştirir. Gelişmiş toplumlarda da yazılı iletişim ön plana çıkar, halk yazmanın değerini daha iyi anlar. Amerika'da 2007 yılında yapılan bir araştırmada (Comission, 2007'den akt. Ungan, 2007), Amerikalıların büyük bir çoğunluğunun iyi bir yazma becerisinin önemli olduğuna inandığı ve %74'ünün yazma becerisinin 20 yaşından önce öğrenilmesi gerektiğine; Amerikan halkının % 96'sının çocukların ilkokul beşinci sınıftan önce etkili yazma ile tanıştırılması gerektiğine; her 10 kişiden 7'sinin öğrencilere yazma ile ilgili olarak günlük ödev verilmesini, bütün konularda yazma öğretiminin pratiğe dökülmesinin gerekli olduğuna; halkın % 84'ünün öğrencilerin liseden mezun olmadan yazmayı iyi öğrenmeleri gerektiğine; halkın % 80'inin ise mavi yakalıların, % 93'ünün de beyaz yakalıların yazma becerisinin gelişmesi gerektiğine inandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.1.2. Türkçe Programlarında Yazma Becerisi

Bu bölümde, yazma eğitiminin tarihsel süreç içerisindeki gelişimini anlayabilmek ve değerlendirebilmek amacıyla Cumhuriyet döneminde 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan programların incelenmesi amaçlanmıştır.

Cumhuriyet döneminde; 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik uygulamaya konulan programların, “1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı, 1929 Ortamektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı” olduğu belirlenmiştir.

Cumhuriyet döneminde 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik olarak hazırlanan ilk program, 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı’dır. Lise Birinci Devre Müfredat Programı’nda her öğrenme alanı için bağımsız bir ders saati ayrılmıştır. Yazma eğitimine yönelik dersler ise Kitabet ve İmla’dır. İmla dersleri özellikle yabancı kökenli kelimelerin yazımındaki yanlışlıkları düzeltmek amacıyla Sarf dersleri ile birlikte yürütülmüştür (Coşkun, 2009: 8). Birinci sınıfta bağımsız bir ders olarak görülen İmla, ikinci sınıfta Kitabet dersi ile birleştirilmiş, üçüncü sınıfta ise İmla dersine yer verilmemiştir. Program’da, Kitabet dersinde öğrencilerin duyu ve gözlemlerine uygun serbest konulara, “talebenin kabiliyetine ve müktesabatına göre vazife”lerin verileceği belirtilmiştir (MV, 1340b: 8’den akt. Uçgun, 2011). Program’da, zamanın koşulları da göz önüne alındığında, yazma dersine bir saatlik yer verilmesi, yazma eğitimine önem verildiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencinin yeteneklerine ve müktesabatına göre görevlerin verilmesi de hedef kitleye uygunluk açısından önemli görülebilir.

1 Kasım 1928’de yeni Türk harflerinin kabulünden sonra 1929 yılında “Ortamektep Türkçe Programı” adıyla bir program hazırlanmıştır. 1930 yılında uygulanan bu Program’da Türkçe ve Edebiyat dersleri bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Yazma eğitimi açısından daha doyurucu bilgiler içeren bu Program’da Türkçe derslerinin amaçlarından biri “Talebeyi yazı ile meramını ifadeye

alıştırmak” şeklinde belirtilmektedir (MV, 1929’dan akt. Temizyürek ve Balcı, 2006: 33). Bu ifadenin anlamı şu şekilde açıklanmaktadır:

Yazı ile meramını ifade ederken talebenin:

- 1- Okunaklı ve pişkin bir yazı ile yazması,
- 2- Yazdığı kelimelerin imlâsına dikkat etmesi,
- 3- Gramer ve sentaks kaidelerine uygun olarak yazması
- 4- Büyük harfleri ve muhtelif nokta işaretlerini yerli yerinde kullanması
- 5- Fikirlerini muvaffakiyetle ifade edebilmesi için çok kelimelere ve orijinal bir üslûba sahip olması
- 6- Cümle ve paragrafların tanzim ve terkinde muvaffakiyet göstermesi lâzımdır (MV, 1929’dan akt. Temizyürek ve Balcı, 2006: 233).

1929 Ortamektep Türkçe Programı’nda, Türkçe derslerinin bilgi vermeyi değil beceri kazandırmayı amaçladığını, bunun da uygulamalı çalışmalarla gerçekleşeceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin yazılı anlatım ürünlerini incelerken, sadece hatalara değil yazının iyi yönlerine de dikkat etmeleri istenmiştir. Yazma eğitimi açısından, öğretmenlerin yazılı ürünlerin iyi yönlerinden de bahsetmesi, öğrenciyi olumlu yönde teşvik edici bir eylemdir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde yazma çalışmalarına olumlu bir yaklaşımdan olduğu görülmektedir.

Program’da ayrıca Tahrir (kompozisyon) derslerinde verilecek konuların öğrencilerin ilgi, seviye ve yeteneklerine uygun olması, konuya öğrencinin ilgisini çekmenin önemi, plan yapma becerisinin kazandırılması; yazılı anlatımda orijinal bir üslûba ve gelişmiş söz varlığına sahip olmalarının öneminden bahsedilmektedir (Coşkun, 2009: 8; Uçgun, 2011: 12). Program, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ederken yazılı anlatım kurallarına uymaları gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Program’ın, yazının biçimsel özellikleri üzerinde daha fazla durduğu söylenebilir.

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı ve 1938 Ortaokul Türkçe Programı’nın “tahrir” (kompozisyon) dersleriyle ilgili kısmında önemli bir değişiklik yapılmamıştır. 1929 Ortamektep Türkçe Programı okullarda uygulanmaya devam etmiştir.

1949 Ortaokul Türkçe Programı'nın önceki programlara göre daha kapsamlı olduğu dikkat çekmektedir. "Amaçlar, Açıklamalar, Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil Bilgisi, İmla, Yazı" bölümlerinden oluşan Program, Cumhuriyet dönemi ilköğretim ikinci kademeye yönelik programlar arasında "Yazı" bölümüne ilk defa yer vermesi bakımından önem ifade etmektedir. Program'ın "Yazı ile İfade" kısmında, yazılı anlatım içeren ödevlerin, yazma becerisinin yanı sıra diğer becerileri de geliştireceği ifade edilmektedir. Yazmanın diğer becerileri geliştirici yönüne de ilk defa bu Program'da yer verilmiştir. Öğrenci yazılarının "daha okunaklı, daha süratli ve daha güzel" yazılmasının amaçlandığı "Yazı" bölümünde, yazı çalışmalarının aşamaları da örneklerle gösterilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006: 7). Düşünceyi geliştirmesi ve yazma eğitimini desteklemesi bakımından özetleme ve serbest yazma tekniklerine yer verilen Program'da, öğrencilerin sayfa, satır ve cümle uzunluğu yönünden sınırlandırılmamaları gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin yazma eylemini gerçekleştirirken sayfa sayısı, satır ya da cümle uzunluğu gibi sınırlara hapsedilmesi, öğrencilerin yaratıcılıklarını sergilemelerine engel olacağından; bu özellikleriyle Program'ın önemli bir hususa değinmiş olduğu söylenebilir.

Program'da üzerinde durulan derslerden birisi de İmla'dır. Program'da İmlanın kural ezberletmekle değil uygulamalarla öğretileceği vurgulanmıştır. İmla düzeltmelerinde ise Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınacağı belirtilmektedir. İmla çalışmalarında isteklendirilmenin önemli olduğu da "... konu ile öğrencilerin psikolojik durumu arasında bir hoşlanma havası sağlanmalıdır ." (MEB, 1949: 66'dan akt. Uçgun, 2011: 14) cümlesiyle ifade edilmiştir. Bu durum, yazılı anlatım çalışmalarında kısmen de olsa öğrencilerin psikolojik durumlarının da dikkate alındığını göstermesi açısından önemlidir.

1949 Programı, 1962 yılında gözden geçirilerek 1981 yılına kadar ilköğretim ikinci kademedeki uygulanmaya devam etmiştir.

1979'da ilkokullar ve ortaokulların birleştirilmesiyle ilköğretim okullarının oluşturulması kabul edilmiştir. 1981'de Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı hazırlanmış, 1-8. sınıfları kapsayan bu program 2005 yılına kadar kullanılmıştır.

Program'da Türkçe öğretiminin genel amaçları genişletilmiş, Türkçe dersinin kazandırmayı amaçladığı anlama ve anlatma becerilerinin felsefi temelleri, hayattaki

yeri ve önemi vurgulanmıştır. Öğrencilere karşılaştırmalar yoluyla soruları çözme, tümevarım, analiz ve sentez yapma, bilimsel, eleştirci, yapıcı ve yaratıcı düşünme gibi özellikler kazandırmada Türkçe dersinin önemi belirtilmiş; anlama, anlatım, dil bilgisi ve yazı gibi bölümlerinin birbirinden kopuk düşünülemeyeceği ifade edilmiştir (Uçgun, 2011).

Açıklamalar bölümünde, yazma ile konuşma arasındaki farklardan söz edilmiş, yazılı anlatımdaki belli ve kesin kurallara uyulması gerektiği belirtilmiştir. Yazılı anlatım bakımından kazandırılacak davranışlar her sınıf için ayrı ayrı ifade edilmiştir. Bütün sınıflarda yazım kurallarını uygulayabilme ve farklı türlerde metin yazabilme hedef davranışları ön plana çıkarılmıştır. Program, genel anlamda öğrencilerin davranış değişikliklerine odaklanmıştır denilebilir.

Yazılı ürünlerin değerlendirilmesi hususunda ise öğrencilerin gözlemlenmesi, gözlem sonuçlarının kaydedilmesi, derslerde uygulanacak yöntem ve tekniklerin bu sonuçlar üzerinden belirlenmesi ifade edilmektedir. Ölçme aracı olarak testlerin, sözlü yoklamaların, kompozisyon türü yazılı yoklamaların ve ödevlerin kullanılabileceğinden bahsedilmiştir (Kavcar, Oğuz ve Sever, 1995). Yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi konusunda gözlemlere yer verilmesi Program'ın olumsuz yönlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü gözlenen birey ya da gözlem yapılan durum farklılık gösterebilir. Belli bir zaman ya da bir zaman diliminde gözlenen birey başka bir zaman diliminde farklı davranabilir. Bu durumda, gözlemdaki hata payının da hesaba katılması gerekebilir.

2006 yılında uygulamaya konulan 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nda birtakım amaç ve kazanımlar belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için 6 temel amaç ve bu amaçlar doğrultusunda 42 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar şu şekildedir:

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder
2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazıyla” yazar
3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar
4. Standart Türkçe ile yazar
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar

6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır
7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır
8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar
9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar
10. Tekrara düşmeden yazar
11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar

2. Planlı Yazma

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

3. Farklı Türlerde Metinler Yazma

1. Olay yazıları yazar
2. Düşünce yazıları yazar
3. Bildirme yazıları yazar
4. Şiir yazar

4. Kendi Yazdıklarını Değerlendirme

1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir
2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir

3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir

5. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Duygu, düşünce, hayal ve izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder
2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır
3. İlgili alanına göre yazar
4. Şiir defteri tutar
5. Günlük tutar
6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler
7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar
8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır
9. Yazdıklarından arşiv oluşturur
10. Yazma yarışmalarına katılır

6. Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama

1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Program’da yazma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlik örneklerinin yanı sıra “not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, kontrollü yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma ve eleştirel yazma” (MEB, 2006: 69) yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir.

2.1.3. Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Ülkemizde, yazma eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, önemli sorunlarla karşı karşıya olduğumuz açıkça ortadadır. Bu bölümde, alan yazında sıkça vurgulanan sorunlar ele alınacaktır.

Karatay (2011), Őimdiye kadar Őlkemizde yazılı anlatım çalışmalarını izlemeye ve değerlendirmeye yönelik ortak bir yazma yaklaşımı benimsenmediği için bu konuda yapılan eğitimin niteliği hakkında eldeki verilerin sınırlı olduğunu; Őlkemizde ğrencilerin yazılı anlatım becerilerini gerçek anlamda belirleyen sınavların olmadığını belirtmektedir. Karatay, Őlkemizde yazma eğitiminin sonuçlarını, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile ilgili düzeylerini doğru olarak Şu anda ortaya koymanın mümkün olmadığını ifade etmektedir. Őlkemizde, ğrencilerimizin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğuyla ilgilenilmemektedir. Őniversiteye giriŐler de test türü sınavlardan alınan puanlarla olduğu için hala davranıŐçı ekolün okuma ve anlamaya odaklı eğitim anlayıŐının sürdüğünü söylenebilir.

Güneş (2007; 2013)'e göre; davranıŐçı dil yaklaşımı okumaya çok önem vermiŐ ve bu anlayıŐtan hareketle uzun yıllar, öğrencilerde okuma alıŐkanlıęını geliştirmek için çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğrencilerin yazma becerileriyle hiç ilgilenilmemiŐtir. Böylece ğrenciler kitap okuyan ancak yazamayan bireyler durumuna gelmiŐtir. Yazma ödevlerinde güzel yazarları taklit eden, güzel yazarların yazılarını deęiŐtirerek aktarmaya veya kopyalamaya baŐlayan öğrencilerin görülmesi davranıŐçı dil yaklaŐımının neticeleridir. Yapılandırmacı dil yaklaŐımının ise okuma kadar yazmaya da önem verdiğini belirten Güneş; zihinsel gelişim açısından yazmanın okumadan daha önemli olduğunun da altını çizmektedir. Oysa teorik olarak hangi kurama geçilirse geçilsin, uygulama olmazsa sorunlar aynı Şekilde devam edecektir.

Program yaklaŐım açısından deęiŐmiŐ olsa bile; uygulamada görülen sorunlar geleneksel yazılı anlatım çalışmalarının devam ettiğini göstermektedir. Alan yazında birçok araştırmacı bu durumu Şu Şekilde ifade etmektedir: Okullarımızda yazı eğitimi alıŐmaları Türkçe, edebiyat ve kompozisyon dersleri çerçevesinde yürütülmektedir. Bu derslerde yapılan çalışmalar çoğunlukla geleneksel anlayıŐla yürütülmektedir. Öğrencilere konu ile ilgili bir atasözü veya özdeyiŐ verilip açıklamaları istenmekte ve büyük bir çoğunluğu da değerlendirilmemektedir. Bu tür özensizlik ve nemsemezlik zamanla öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve söz konusu yazma çalışmaları, amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliği durumuna düşmektedir. Hlbuki yazma eğitimi, amaçlı bir eğitim etkinliğidir. Yazma eğitimi, konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin

rehberlik yaptığı dinamik bir süreci gerektirmektedir (Göçer, 2011; Urgan, 2007; Aktaş ve Gündüz, 2004).

Zorbaz (2010), ülkemizde bugüne kadar yapılan ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım problemleriyle ilgili çalışmalarda; yazım ve noktalama yanlışları, anlatım bozukluğu, tutarlılık ve metin elementleriyle ilgili problemler üzerine yoğunlaşıldığını belirtmektedir. Göçer (2005) ise yaptığı bir araştırmada öğretmenlere “Kompozisyonlarda hangi öge ve özellikleri aramaktasınız?” şeklinde bir soru sormuş ve öğretmenlerin çoğunluğunun “plan fikri (giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin varlığı); yazının güzelliği ve sayfa üzerine yerleştirilmesi”, “yazım ve noktalama” gibi içerikten çok şekle ait özelliklere önem verdiklerini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatım sürecinden ziyade ürüne odaklanıldığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin ilgi, motivasyon, kaygı, eğilim gibi duyuşsal problemlerinin de en az şekil ve içerik kadar önemli olduğu açıktır.

Uçgun (2011)’a göre, öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen eksikliklerin en önemli sebeplerinden biri test türü sınavlardır ve çoktan seçmeli test tekniği dili mekanik hâle getirmektedir. Seçmeli test tekniği, alan yazında birçok araştırmacının (Özbay, 2006; Belet ve Yaşar, 2007; Aktaş ve Gündüz, 2004) üzerinde durduğu sorunlardan bir tanesidir. Değerlendirilmesinin kolay oluşu açısından sıkça kullanılan test teknikleri, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesindeki en büyük etkenlerden biri olarak görülmektedir.

Bir diğer sorun da kompozisyon eğitimine önem verilmemesi (Urgan, 2007; Karatay, 2011; Özbay, 2010) olarak ifade edilmektedir. Özbay (2010) çalışmasında benzeri sorunları şu şekilde ifade etmektedir:

- ❖ Öğretim programının yanında eğitim programının hazırlanmamış olması
- ❖ Kalabalık sınıflar sebebiyle yazılı anlatım alanında her öğrenciye yeteri kadar alıştırmaya ve ödev yaptırılmaması, verilen ödevlerin düzeltilememesi
- ❖ Toplumumuzda kitap, dergi ve gazete okuma alışkanlığının olmaması
- ❖ Ders kitaplarının metin, soru, bilgi ve yönlendirme açısından yetersiz oluşu
- ❖ Öğretmenlerin ders yüklerinin fazla olması
- ❖ Genel olarak kompozisyon eğitimine önem verilmemesi

- ❖ Türkçe öğretmenleri dışındaki branş öğretmenlerinin, öğrencileri sadece bilgi yönünden değerlendirmeleri, dil yönünden herhangi bir değerlendirmede bulunmamaları
- ❖ Değerlendirilmesinin kolay oluşu sebebiyle imtihanların test şeklinde yapılması ve değerlendirmelerde beceriyi değil bilgiyi yoklayan soruların tercih edilmesi
- ❖ Dil bilgisi öğretiminin, anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak şekilde uygulamalı bir nitelik taşımaması
- ❖ Sınıf ve okul kitaplıklarının yetersizliği yahut da buralardan faydalanma alışkanlığının kazanılmamış olması.

Sınıf düzeyleri yükseldikçe çocukların farklı konu alanlarında neler bildiklerini yazılı olarak anlatmalarıyla ilgili beklentilerin de arttığını; yazma süreciyle ilgili bazı temel becerileri gerektiği şekilde kazanamayan çocukların, bu beklentileri karşılamada oldukça zorlandıklarını belirten Akyol (2010), yazma sürecinde karşılaşılan sorunları şu şekilde listelemiştir:

❖ **Dikkati toplayamama sorunları**

- ❖ Yazma çalışmalarına bir türlü başlayamamak
- ❖ Yazma esnasında kolayca dikkatini dağıtmak
- ❖ Okunaksız yazmak
- ❖ Yazma hızında tutarsızlık
- ❖ Pek çok basit yanlışlar yapmak
- ❖ Çok yetersiz bir yazı planı oluşturmak

❖ **Yazının kağıt üzerine yerleştirilmesiyle ilgili sorunlar**

- ❖ Yazı çizgilerine dikkat etmemek
- ❖ Harfler, kelimeler, cümleler arası boşluklarla kenar boşluklarına dikkat etmemek
- ❖ Kelimeleri yanlış heceleme
- ❖ Organizasyon sorunları (Başlığı uygun yere yazamamak, paragraf başlarına dikkat etmemek vb.)

❖ **Aşamalandırma sorunları**

- ❖ Harfleri uygun şekilde yazamamak
- ❖ Harfleri birbirine benzeterek yazmak ve heceleri uygun şekilde sıralayamamak

- ❖ Olay gelişimini uygun şekilde verememek
- ❖ Cümleler ve paragraflar arası geçişleri düzenli ve akıcı ve şekilde gerçekleştirememek
- ❖ **Hafıza sorunları**
- ❖ Kelime hazinesinin zayıflığı
- ❖ Çok sayıda kelimelerin yanlış yazılması
- ❖ Sıklıkla dil bilgisi ve imlâ hataları yapılması
- ❖ **Dil sorunları**
- ❖ Yetersiz kelime hazinesi
- ❖ Gelişigüzel cümleler oluşturma
- ❖ Kelime dizimi ve cümle yapılarıyla ilgili sorunlar
- ❖ Yazılanı tekrar okumama
- ❖ Hitap etme sıkıntıları
- ❖ **Bilişsel problemler**
- ❖ Fikirleri oluşturup yorumlayamama
- ❖ Fikirleri geliştirip organize edememe
- ❖ Kişisel fikirleri yeterince ortaya koyamama ve hedef kitlesi dikkate almama
- ❖ Yaratıcı ve eleştirel yazı yazma güçlükleri
- ❖ **Motorsal sorunlar**
- ❖ Çok kısa paragraflar ve cümleler yazma
- ❖ Çok yavaş yazma ve yazarken olağanüstü gayret gösterme
- ❖ Uygun olmayan şekilde kalem tutma
- ❖ Harfleri uygun yazamama

Akyol (2010), tarafından hazırlanan listede görülen; “Okunaksız yazmak”, “Yazma hızında tutarsızlık”, “Pek çok basit yanlışlar yapmak”, “Çok yetersiz bir yazı planı oluşturmak”, “Yazma çalışmalarına bir türlü başlayamamak”, “Yazma esnasında kolayca dikkatini dağıtmak” maddeleri, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin özellikleri ile örtüşmektedir. “Yazma çalışmalarına bir türlü başlayamamak” ise doğrudan yazma tutukluğu olarak tanımlanmaktadır (Zorbaz, 2010).

2.2. Yazma Kaygısı

2.2.1. Yazma Kaygısı

Yazma kaygısı, 1975 (Daly ve Miller, 1975c) yılından beri üzerinde araştırmalar yapılan yazmaya özgü bir kaygıdır. Yaklaşık 40 yıldır, birçok ülkede birçok araştırmacı tarafından çeşitli yönleriyle incelenen yazma kaygısı, son zamanlarda ülkemizde de üzerinde çalışmalar yapılan konulardan biri olmuştur. Yazma kaygısını daha iyi anlayabilmek için, yazma kaygısı leğinin geliştirilme sürecine kadar olan zaman dilimine göz atmak faydalı olacaktır.

Yazma kaygısı çalışmaları, iletişim kaygısı alanında yapılan çalışmaların bir alt kümesi olarak başlamıştır (Smith, 1984). 1970’li yıllarda iletişim kaygısı, özellikle de sözel iletişim kaygısı alanında yapılan alışmalar (Phillips ve Metzger, 1973; Wheless, 1975; Heston ve Paterline, 1974) kaygının insan etkileşimindeki rolünü araştırmış; iletişim kaygısının nüfusun büyük bir çoğunluğunu etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Daly ve Miller (1975c), iletişim kaygısı yüksek olan bireyin iletişim gerektiren durumlardan kaçındığını, iletişim kurmaya zorlandığında daha önceki iletişim girişimlerindeki olumsuz sonuçların etkisiyle aşırı derecede kaygılı tepkiler verdiğini belirtmektedir. Ayrı bazı araştırmalardan (Giffin ve Gilham, 1971; Hamilton, 1972; McCroskey ve Lepard, 1974; Daly ve McCroskey, 1974; 1975; Daly, 1974’den akt. Daly ve Miller, 1975a) elde edilen sonuçlara göre kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin; motivasyonlarının ve özgüvenlerinin düşük olduğu; benlik kavramlarının diğer insanlara göre daha az geliştiği; genelde kendilerini daha az ifade ettikleri; az iletişim gerektiren meslekler seçme eğiliminde oldukları; konaklama ve oturma pozisyonlarını bile en az iletişim gerektirecek Şekilde seçtikleri belirtilmektedir.

İletişim kaygısı alanında elde edilen bulgulardan hareketle, bazı bireylerin yazma süreçlerinde de benzer bir kaygı yaşayabilecekleri varsayımında bulunan Daly ve Miller (1975c); lise ve niversite düzeyinde yazılı anlatım dersi öğretmenleri ile yaptıkları görüşme ve tartışmalar neticesinde, yazma durumlarında aşırı kaygılanan öğrencilerin var olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yazma kaygısı yüksek olan bireyleri, yazma kaygısı düşük olan bireylerden ayırmak; bireylerin yazma kaygı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla geliştirdikleri “Yazma Kaygısı Ölçeği”nde, şu varsayımlarda bulunmuşlardır (Reigstad, 1985):

- 1- Yazılı ürünlerinin değerlendirilmesinden korkabilecekleri
- 2- Yazmadan kaçınabilecekleri
- 3- Yazma girişimleri sonucu başarısızlık beklentisi
- 4- Kompozisyon vb. yazma becerisi gerektiren ödevleri geciktirme
- 5- Yazılı anlatım derslerine katılmama
- 6- Sınıf dışı yazma gerektiren aktivitelere gönülsüzlük

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle bireylerin kendi yazma kaygılarına dönük algılarına; yazmaktan hoşlanma ya da hoşlanmama durumlarına; yazıların akranları, öğretmenler ve profesyonel değerlendirmeciler tarafından değerlendirilmesine ve yazmaya yönelik öz değerlendirmelerine dair 63 ifadeden oluşan bir madde havuzu oluşturulduğu belirtilmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Beşli likert tipinde ve “tamamen katılıyorum”dan “kesinlikle katılmıyorum”a doğru hazırlanan maddeler; 164 üniversite öğrencisine uygulanmış ve tek faktör altında toplanan 26 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlığı ,94 ve test-tekrar test güvenilirliği ,92 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin yazmaya olan tutumları; kaygılı olsun veya olmasın, öğrencilerin yazma başarılarının belirlenmesinde güçlü belirleyicilerdir. Daly ve Miller’in geliştirdiği “Yazma Kaygısı Ölçeği”nden sonra da öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçmeye yönelik ölçekler geliştirilmiştir (Thompson, 1979); fakat Daly ve Miller tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği”, daha sonra yapılan birçok araştırmada da geçerli ve güvenilir bulunmuş; yapıyı ölçen en uygun ve doğru ölçek olarak bulunmuştur. Alan yazında yazma kaygısıyla ilgili çalışmalara da damgasını vurduğu belirtilmektedir (Bline, Lowe, Meixner, Nouri ve Pearce, 2001; Bline, Lowe, Meixner ve Nouri, 2003).

2.2.2. Yazma Kaygısının Tanımı ve Etkileri

Yazma kaygısı; bireyin, değerlendirilmeye tabi tutulacak yazılı bir ürün ortaya koymasını gerektiren durumlardan kaçınma ya da bu tür durumlara yaklaşma eğilimleriyle ilişkili, durum ve konuya özgü bireysel farklılık olarak tanımlanmaktadır (Daly ve Wilson, 1983). Başka bir ifadeyle yazmayla ilgili korku ya da kaygı (Tighe, 1987) anlamına gelmektedir.

Yazma kaygısı öğrencilerin tutumları, davranışları ve yazılı ürünlerine etki etmektedir. Reeves (1997: 38-39), Daly ve meslektaşları tarafından 1981 yılına kadar yapılan çalışmaları, yazma kaygısı yüksek olan bireylere ait bulgulardan hareketle şu şekilde özetlemiştir:

Yazma Kaygısı Yüksek Olan Bireylerin Davranışları:

- 1- Çok az yazma gerektiren ya da hiç yazı yazma gerektirmeyen kariyerler seçme eğilimindedirler
- 2- Günlük yazma gerektiren derslerden ve branşlarda uzmanlaşmaktan kaçınma eğilimindedirler
- 3- Sınıf dışında çok az yazarlar
- 4- Evde, okulda ve genel anlamda toplum içerisinde yazma açısından rol modellerden mahrumdurlar
- 5- Sözel yetenek sınavlarından, okuduğunu anlama ve üniversiteye giriş için standardize edilmiş yazma sınavlarından düşük puan alırlar
- 6- Motivasyon durumları değişkendir

Yazma kaygısı yüksek olan bireylerin tutumları:

- 1- Benlik algıları düşüktür ve özgüvene ihtiyaç duyarlar
- 2- Okulla ilgili daha önceki yazma deneyimlerinden düşük başarı elde ettiklerini ifade ederler
- 3- Önceki yazma girişimlerinde öğretmenlerinden olumsuz tepki almışlardır
- 4- Kişisel duygularını, inançlarını ve deneyimlerini anlatmak zorunda oldukları yazma etkinliklerinde daha kaygılıdırlar
- 5- Kişisel duygu ve birinci tekil şahıs anlatımı kullanılmayan tartışmacı-ikna edici yazma etkinliklerinde daha az kaygılıdırlar

Yazma kaygısı yüksek olan bireylerin yazılı ürün özellikleri:

- 1- Yaratıcılık konusunda daha sıkıntılıdırlar; üzerinde yazı yazabilecekleri bir konu bulmada zorlanırlar
- 2- Kısa metinler üretirler, dolayısıyla az sayıda kelime kullanırlar
- 3- Metni oluştururken kullandıkları düşünceler gelişmemiştir
- 4- Bütüncül puanlama kullanılarak değerlendirilen yazıları düşük kalitelidir (Özellikle yazma kaygısı yüksek olan erkekler)
- 5- Sözdizimsel akıcılık ölçeklerinden aldıkları puanlar düşüktür: Cümleler/Yan cümlecikler daha kısadır ve ortaçları yerleştirmede hata yaparlar
- 6- Kullandıkları cümleler çok az bilgi içerir
- 7- Kullandıkları cümle kalıpları çok az çeşitlilik gösterir

Smith (1984) Daly ve meslektaşları tarafından araştırmaların genelde kolej ve üniversite öğrencilerine yönelik yapıldığını; diğerk yaş gruplarından öğrencilerin de yazma kaygı düzeylerinin incelenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Alan yazın incelendiğinde “yazma kaygısı” (writing anxiety, writing apprehension) teriminin, bazı araştırmacılar tarafından (Bloom, 1985; Shilling, 1983’den akt. Peterson, 1987; McLeod, 1987) “yazma tutukluğu” (writer’s block) terimi ile eşanlamlı olarak ifade edildiği görülmektedir.

Oysa Rose (1984), yazma tutukluğunun, yazma kaygısından ayrı bir yapı olduğunu belirtmektedir. Rose, yazma tutukluğunu; yazma için gerekli olan temel becerilerde bir eksiklik olmadığı halde yazmaya başlayamama ya da yazma sürecini devam ettirememeye olarak tanımlamıştır. Rose; yazma tutukluğunun, yazma kaygısını da içeren daha geniş bir yapı olduğundan bahsetmektedir. Yazma kaygısı, yazma tutukluğunun olası bir nedeni ya da tutulmaya karşı gösterilen bir tepkidir. Daha önceki durum çalışmalarından elde ettiği verilere göre yazma tutukluğu görülen bireylerin hepsi olmasa bile çoğunda yazma kaygısı yaşanmamaktadır. Bu yüzden, yazma tutukluğu görülen bireylerin tamamında, yüksek yazma kaygısı olan bireylere atfedilen özelliklerin görülmediğini belirtmektedir. Bununla birlikte, düşük derecede tutukluk görülen bireylerin hepsinin de yazmaktan hoşlanmadığını ya da yazmak için fırsat kollamadıklarını da ifade etmektedir. Kaygılı olma durumu, yazma tutukluğuna neden olabilir; ancak bu iki yapı birbiriyle aynı değildir.

Poff (2004’ten akt. Zorbaz, 2010) ise yazma kaygısı ve yazma tutukluğunun ayrı yapılar olsalar da ortak bazı karakteristiklere de sahip olduklarını belirtmektedir. Yazma kaygısının da yazma tutukluğu gibi bir yazma patolojisi olduğunu ifade eden Poff; yazma kaygısının da yazıya başlarken ya da yazma sürecinde oluşabileceğini belirtmektedir. Yazma tutukluğu ve yazma kaygısının farklı yönleri ise yazma kaygısı yüksek olan bireyin az da olsa yazabileceği; yazma tutukluğu görülen bireyin ise yazamayacağıdır. Poff, yazma kaygısını, yazma tutukluğunun bir sonucu olduğunu ifade etmektedir.

Cinsiyet durumlarının yazma kaygısına etkisi de üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin çelişkili olduğunu belirten Shawish ve Abdelraheem (2010) bazı araştırmacıların cinsiyet farklılıklarının önemli olduğunu belirtirken bazılarının önemli olmadığını belirttiklerini ifade etmektedir.

Daly (1985) bayanların yazma kaygılarının, erkeklerin yazma kaygılarına oranla önemli oranda düşük olduğunu ileri sürmektedir.

Bloom (1980), yazma kaygısı yüksek olan (9 öğrenci) ve yazma kaygısı düşük olan (3 öğrenci) öğrencilerin yazma süreçlerini karşılaştırdığı vaka çalışmasında, yazma kaygısı yüksek olan ve yazma kaygısı düşük olan öğrenciler arasında şu farkları gözlemlemiştir:

Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler:

- 1- Erteleme, kendini kandırma ve kaçınma gibi davranışlar yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin karakteristik özellikleridir
- 2- Birçok kaygılı öğrencinin –yazdıkları zaman- yazıları iyidir
- 3- Yazılması gereken metnin uzunluğu ya da kısalığı yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler için önemli görülmektedir.
- 4- Belirli bir süre içerisinde teslim etmeleri gereken ödevleri zamanında tamamlamış olsalar bile yazdıkları üründen tatmin olmamaktadırlar
- 5- Erteledikleri yazma ödevleri için kendilerini sorumlu tutmamaktadırlar
- 6- Kişisel olarak yazdıklarından tatmin olsalar da yazdıklarının herhangi bir okuyucu tarafından okunmasından ya da birilerinin kendilerini “aptal” olarak değerlendirmesinden korkmaktadırlar
- 7- Değerlendirilme korkusu aynı zamanda yazılarını düzeltme isteklerini de azaltmaktadır
- 8- Kendileri için önemli gördükleri konular hakkında yazı yazmaktan hoşlandıklarını belirtmektedirler

Yazma kaygısı düşük olan öğrenciler:

- 1- Yazma kaygısı düşük olan öğrenciler yazmayı dört gözle beklemektedirler ve kendilerini ifade etme becerilerinden gayet emindirler
- 2- Yazacakları metnin çaba gerektirdiğinin farkındadırlar ve yazdıkları ürünler hakkında öğretmenleri ve arkadaşlarıyla konuşmaktan hoşlanırlar
- 3- Yazma kaygısı düşük olan öğrencilerden 3/1'i yazdıklarının değerlendirilmesinden korkmaktadır
- 4- Yazma kaygısı düşük olan öğrenciler genelde yazma ödevlerini geciktirdiklerini ifade etseler de yazmaya başlamadan önce iyi bir yazı yazacaklarını düşünmektedirler
- 5- Yoğun bir şekilde yazmaktadırlar; notlarından sıkça alıntı yapmaktalar ve sadece düzenleme ve düzeltme amacıyla yazma süreçlerini kesintiye uğratmaktadırlar

2.2.3. Yazma Kaygısının Olası Nedenleri:

Yazma kaygısının nedenleri nelerdir? Walsh (1986), insanoğlunun karmaşıklığının ve değişkenliğinin böyle bir soruya kesin ifadelerle cevap verebilmeyi imkansız kıldığını; verilebilecek herhangi bir cevabın eksik ya da yetersiz olabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte yazma kaygısının birçok olası nedeni bulunmaktadır.

Alan yazında “yazma kaygısının” tanımı çok açık ve net bir şekilde bulunmasına rağmen kaynağına ilişkin açıklamalar tartışılmaktadır. Yazma kaygısının kaynağı olarak en çok tartışılan konulardan birisi: Yazma becerilerindeki eksiklik ya da yetersizlik mi yazma kaygısına neden olur; yoksa yazma kaygısı mı yazma becerilerinin gelişimini engeller? Bu sorunun henüz net bir cevabının olmadığını belirten araştırmacılar, (Tighe, 1987; Faigley, Daly ve Witte, 1981) yazma becerilerinin gelişmemiş olması ile yazma kaygısı arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu altını çizmektedirler. Diğer taraftan Abdel Latif (2007) yazma kaygısının nedenini yazma becerilerinin yeterince gelişmemiş olması olarak belirtmiştir.

Yazma kaygısının alan yazında belirtilen olası nedenlerinden biri, bireylerin yazılı ürünlerinin gördüğü olumsuz tepkilerdir (Daly, 1977). Eğer olumsuz bir değerlendirme bireyi, yazılı anlatım becerisi yönünden eksik ya da yetersiz olduğuna inandırırorsa, bireyin davranışlarında yazma kaygısı görülebilir. Daha sonraki yazma girişimlerinden de olumsuz değerlendirme alacağını düşünen bireyin yazma başarısı şansı en aza indirgenmiş olacaktır.

Newkirk (1979'dan akt. Walsh, 1986), beş farklı baskı unsurunun öğrencilerin yazmaya karşı korku oluşturmalarına neden olduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan ilki, mükemmeliyetçilik baskısıdır. Yapılan vaka çalışmalarına göre yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler, yazılarını oluştururken en mükemmel sözcüğü ya da söz grubunu aramaktadırlar. İkinci baskı ise hedef kitledir. Bloom (1980), bazı kaygılı öğrencilerin kendilerini izah ederken yazmaktan hoşlandıklarını ifade etmektedir. Bu durumda, kendileri için yazdıklarında çok fazla kaygılanmayan bireyler, yazdıkları ürünü sergilemekten ya da diğerleri için yazarken kaygılanmaktadırlar. Newkirk, diğer baskı unsurlarını metnin uzunluğu, konu başlığı ve yazma öncesi verilen hazırlık süresinin kısalığı olarak belirtmektedir.

Heaton ve Pray (1982'den akt L.Smith, 1997)'e göre yazma kaygısının nedenleri özetle:

- 1- Planlama, yazma ve düzeltme için çok kısa zaman ayrılması. Öğrenciler yazma etkinliklerinde ya da sınavlarda zaman kısıtlı olduğunda kendilerini baskı altında hissetmekte. Bu da kaygı derecelerini yükseltmektedir.
- 2- Yazma becerilerinin yetersiz olması: Yazma becerisi yetersiz olan öğrenciler, yazma sürecinde kendilerini güvensiz hissetmekte.
- 3- Öğretmen tepkileri: Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler, yazılı ürünleri ile ilgili olumlu tepkilerin güvenlerini geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Yazılarıyla ilgili geçmişte aldıkları olumsuz tepkilerin ise kaygılarını artırdığı ifade edilmektedir.

Shawish ve Abdelraheem (2010), yazma kaygısının nedenlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

- 1- Yazma etkinliklerinde dil bilgisi kurallarına, noktalama işaretlerine vs. aşırı vurgu ve odaklanma
- 2- Ürün odaklı yazma yaklaşımı
- 3- Eğitimcilerin yazmanın kolay olan boyutlarını öğretmemesi
- 4- Öğrencilerin yazılı ürünlerinin kendileri, öğretmenleri ya da akranları tarafından değerlendirilecek olması
- 5- Öğretmenlerin olumsuz değerlendirmeleri
- 6- Yazılan metni düzeltmek için gerekli becerilerdeki eksiklik ya da öğrencinin ilk yazma girişimindeki mükemmeliyetçi tutumu

Martin Bloom (1979'dan akt. Smith, 1984), bireyin yazma aktivitesini gerçekleştirdiği ortamın rahatsızlık verici olması ve fiziksel gerginlik gibi faktörlerin de yazma kaygısına sebebiyet verdiğini belirtmektedir.

Thompson (1979), yazma süreciyle ilgili bilgi eksikliğinin, düşünceleri yapılandırma ve sıralama becerisindeki eksikliğin de yazma kaygısına neden olduğunu belirtmektedir.

2.2.4. Yazma Kaygısının Azaltılmasına Yönelik Çalışmalar

Smith (1984), yazma kaygısının yazılı anlatım üzerindeki etkisini araştırmış; yazma kaygısının yazılı anlatım becerilerinin gelişimine engel olduğunu belirttiikten sonra öğretmenlerin mutlaka yazma kaygısı yüksek öğrencilerin kaygılarını azaltmaları gerektiğini belirtmiştir. Bunu yapmak için de çeşitli yazma planları hazırlamıştır. Smith'e göre öğrencilerin yazmayla ilgili kaygılarını azaltmak için

yazılı ürünlerden ziyade yazma sürecine odaklanılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yazılı ürünlerinin nasıl puanlandırıldığını da bilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin akran gruplarıyla çalışmalarının da kaygı düzeylerini azaltıcı etki edeceğini ifade etmektedir.

Tighe (1987), çalışmasının başında yazma kaygısını tanımlamış ve bu kaygının ana nedeni olarak da öğrencilerin geçmişte yazılı ürünlerine öğretmenleri tarafından yapılan olumsuz yöndeki eleştirilerin olduğunu belirtmiştir. Ardından yazılı anlatım derslerinde, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin kaygılarını azaltmak için uyguladığı bazı yazma metodlarından bahsetmiştir. Yazma etkinliklerinde öğrencilere fazla süre vermenin ve öğrencilerin kendi ürünlerini değerlendirmelerinin, arkadaşlarının ürünlerine yönelik değerlendirmelerde bulunmalarının kaygıyı düşürücü etkisinin olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın sonunda diğer öğretmenlerin de sınıflarında kullanabilecekleri çeşitli aktiviteler sunmuştur.

Walsh (1992), öğrencilerin yazılı anlatım sınavlarından aldıkları puanlarla öğrencilerin kaygı düzeylerini karşılaştırmıştır. Öğrencilerin yazmaya olan tutumlarının çok önemli olduğuna dikkat çeken Walsh'a göre, öğrenci kendini yazmaya karşı zayıf ya da eksik hissederse; bu durum onun yazılı ürünlerine yansıtacaktır. Bu yüzden öğrencilere mümkün olduğunca olumlu geribildirimler verilmeli ve yazmaya olan ilgilerinin artırılması sağlanmalıdır.

Southwell (1977) tamamlayıcı yazma kurslarındaki öğrencilere serbest yazma tekniğinin uygulanmasının önemini vurgulamaktadır. Serbest yazma; öğrencilerin yazma alışkanlığı edinmesini sağlayacak ve bu sayede öğrenciler “boş sayfa sendromu” olarak da bilinen yazmaya başlayamama sorununu aşmış olacaklardır. Aynı şekilde Reynold (1988) da serbest yazma tekniğinin yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabileceğini belirtmektedir. Serbest yazma sürecinin stresi azaltacağı da belirtilmektedir.

Reeves (1997), öğrencilerin yazma kaygılarının düşürülmesi için daha fazla yazma çalışmaları yaptırılması gerektiğini belirtmektedir. Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz değerlendirmeler yüzünden çok az yazma çalışmaları yaptıkları belirten Reeves, öğrencilerin yazma yönünden cesaretlendirilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Yazmaktan korkan öğrencilerle sorunları ve geçmişteki deneyimleri ile ilgili konuşmaların yapılabileceği; bu

konusmaların kaygıyı yükselten durumları azaltabileceğini belirtilmektedir. Bununla birlikte dil bilgisi çalışmalarının yazma çalışmaları ile birlikte yapılmasının gerekliliği de ifade edilmektedir.

2.3. Eğilim ve Yazma

2.3.1. Eğilim

Eğilim; felsefe, psikoloji - kişilik ve kişilik gelişimi - (Thornton, 2006; Katz, 1993) ve eğitim literatüründe kullanılmakta olan bir terimdir. Son zamanlarda ABD’de öğretmen eğitimi alanında yapılan değişiklikler ve uygulamaya konulan yeni kalite standartları “eğilim” terimi üzerine de birçok tartışmanın yapılmasına neden olmuştur.

ABD’de öğretmen eğitimi ve öğretmenlik standartları hazırlayan etkili kuruluşlardan biri olan Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Konseyi, 2002’de (National Council for the Accreditation of Teacher Education – NCATE), Eyaletler Arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu’nun standartlarını benimseyerek (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) öğretmen yetiştirme programlarını; öğretmenler için gerekli olan eğilimlerin tespiti, tespit edilen eğilimlerinin programlar aracılığıyla geliştirilmesi ve değerlendirilmesinden sorumlu tutmaktadır.

NCATE (2002), eğilimleri; öğrencilere, ailelere, meslektaşlara ve topluluklara yönelik davranışlara etki eden ve öğrencinin öğrenimini, motivasyonunu ve gelişimini etkilediği kadar eğitimcinin kendi gelişimini de etkileyen değerler, sorumluluklar ve profesyonel etikler olarak tanımlarken; etkili öğretmeni de alan bilgisine, pedagojik bilgiye ve pozitif eğilimlere sahip olan öğretmen olarak tanımlamaktadır.

NCATE, öğretmen adaylarından istenilen eğilimleri belirtmemektedir. Bu konuda öğretmen yetiştiren kurumlara özgürlük tanınmış olması farklı öğretmen yetiştirme kurumları tarafından farklı eğilimlerin ön plana çıkarılmasına ve eğilimlerin farklı şekillerde tanımlanmasına neden olmuştur. Bu yüzden eğitim

literatüründe birbirinden farklı eğilim listeleri ve eğilim tanımları bulunmaktadır ve üzerinde fikir birliğine edilmiş bir eğilim tanımı henüz yoktur (Diez, 2007).

2.3.2. Eğilimin Tanımları

Eğilim teriminin tanımına açıklık getirmek amacıyla birçok araştırmacı tarafından çeşitli eğilim tanımları yapılmış; yapılan hemen her tanım terimle ilgili terminojinin çoğalmasına ya da eğilimle ilgili yeni soruların sorulmasına zemin hazırlamıştır. Bu tür soruların yanı sıra öğretmen adaylarının hangi eğilimlerinin ölçülmesi gerektiği ya da ölçüm sonuçları ile ne yapılacağı konularında da bir açıklığın olmadığı alan yazında belirtilmektedir (Shiveley ve Misco, 2010). Sing ve Stoloff (2007) ise bütün bu sorulara net cevaplar verilebilmesi için her şeyden önce “eğilim”in herkesin üzerinde fikir birliği ettiği bir tanımının yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Eğilimlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öğretmen yetiştiren kurumlar adına yeni bir uygulama olsa da “eğilim” kelimesi eğitim literatüründe yeni bir kelime değildir (Diez, 2007; Raths, 2007). Yaklaşık yüz yıl önce John Dewey (1922’den akt. Freeman, 2007) öğretilerde bulunması gereken eğilimleri “zihin alışkanlıkları” şeklinde belirtmekte ve eğilimleri alışkanlıksal davranışlar olarak tanımlamaktaydı. Ayrıca eğitim literatüründe eğilim terimini ilk kez kullanan Dewey (Ritchhart, 2001; Freeman, 2007) ’e göre eğilimler, öğrenilebilir davranışlar olarak açıklanmaktadır (Ritchhart, 2001). Dewey’in tanımından sonra eğilimleri alışkanlık olarak tanımlamak oldukça yaygınlaşmıştır. Donald Arnstine (1967’den akt. Freeman, 2007) eğilimlerle, alışkanlıkları birbirinden ayırt edene kadar da eğilim terimi alışkanlık olarak görülmeye devam etmiştir. Arnstine, alışkanlıkları gelişigüzel yani üzerinde düşünülmeden girilen davranışlar olarak; eğilimleri ise duruma göre farklılaşan davranışlar olarak görmekteydi. Böylelikle Arnstine eğilimlerle ilgili ilk açıklayıcı tartışmayı da yapmış oluyordu.

Freeman (2007) eğilim kavramının çıkış noktasını, Aristo’nun “Nikhomakos’a Etik” adlı eserindeki erdem tartışmalarına kadar götürmektedir. Bu eserde Aristo, etik erdemi “heksis” – kişinin birtakım duygulanımlara sahip olmasını sağlayan, alışkanlıklarla tetiklenen bir eğilim – olarak tanımlamakta ve herkesin ahlaklı bir hayat yaşama potansiyeline sahip olduğunu belirterek görüşlerini özetlemektedir. Freeman’a göre, burada önemli olan iki anahtar kavram “potansiyel”

ve “eğilim” kavramlarıdır. Birey, erdemli bir şekilde olgunlaşabilir de olgunlaşmayabilir de. Erdemli bir olgunluğa eriştiğinde bile birtakım eğilimlerinden dolayı bazen erdemsiz eylemlerde bulunabilir. Bu açıdan bakıldığında Aristo'nun eğilim algısı ile Arstine'nin eğilim algısı arasındaki benzerlik dikkat çekicidir. İki görüşe göre de eğilimler, durumlara göre farklılık göstermektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi öğretmen yetiştirme programları 1990'lı yıllara kadar öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi ile ilgilenmiştir. Bu durum, 1983'te yayınlanan “Bir Millet Tehlikede” adlı raporda ağır bir şekilde eleştirilmiştir. Raporda öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlerin sadece bilgi ve becerileri üzerine yoğunlaştıklarına; öğretmen adaylarının kalitesi ya da meslekle ilgililikleri açısından değerlendirilmediklerine dikkat çekilmektedir (Pottinger, 2009). Rapordaki eleştiriyi takip eden zamanlarda Katz ve Raths (1985) öğretimde eğilimlerin önemine vurgu yaptıkları çalışmalarında; eğilimlerin de bilgi ve beceriler kadar gerekli olduğunun altını çizmektedirler.

Çocukların kaliteli ve güvenli bir ortamda eğitim alabilmeleri için öğretmen adaylarının gerekli eğilimleri taşımaları gerektiği bir gerçektir. Öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olması tek başına bu amaçları gerçekleştirebilmek adına yeterli değildir. Bu yüzden öğretmen yetiştiren enstitüler aday öğretmenlerin eğilimlerini de dikkate almalıdırlar. Öğretmen yetiştiricilerin de aday öğretmenlerin gerekli eğilimlere sahip olmaları gerektiği konusunda fikir birliği içerisinde oldukları bilinmektedir (Dottin, 2009).

Smith, Skarbek ve Hursk (2005) tarafından yapılan çalışmada, 1963-1995 yılları arasında eğilimle ilişkili olarak kullanılan terimler tablolastırılmaktadır. Tutumlar, kişilik, karakteristik, inançlar, değerler, beklentiler, algılar, benlik algısı, teoriler gibi birçok terimi içeren tablo çok detaylı bir şekilde oluşturulmasa da eğilim terimi ile alakalı olarak kullanılmakta olan terimlerin toplu bir şekilde görülmesi açısından önemlidir. Smith vd. eğilimle ilişkili bu kadar çok kavramın olmasının nedeni eğilim teriminin tanımındaki belirsizlik olarak ifade edilmektedir. Benzer şekilde Ritchhart (2001) da eğilimlerle ilişkili olarak kullanılan inançlar, tutumlar, motivasyonlar, zihin alışkanlıkları gibi kavramların sayısında bir çoğalma olduğunu, bu durumda eğilimlerin kavramsal olarak kullanılabilirliğini ve konuyla ilgili

yapılan araştırmalardan elde edilen bilgi ve bulguların takip edilebilirliğini zorlaştırdığını ifade etmektedir.

Eğilimlerin psikolojik boyutuna örnek olarak Ryle tarafından yapılan eğilim tanımı verilmektedir. Ryle (1949)'a göre “eğilimler, gözlenebilir insan davranışları ile ilgili yaptığımız isnatlardır” şeklinde tanımlanmaktadır. Ryle eğilimleri şu şekilde örneklendirmektedir: “Mesela ğrencilerine zor sorular soran bir ğretmeni dşunelim. Bu ğretmen, onu her gördüğümüzde öğrencilerine zor sorular soruyorsa; bu ğretmeni zor sorular sorma eğilimine sahip olarak tanımlayabiliriz. Burada Ryle eğilimlerin gözlenebilir ve tekrarlanan davranışlar olduğuna dikkat çekmektedir (Ryle, 1949'dan akt. Ritchhart, 2001, Freeman, 2007).

Hare (2007) de Ritchhart ve Smith vd. gibi eğilim terimiyle ilgili terminolojinin karmaşıklığından şikayet etmekte; bazı yazarların eğilimlerle tutumları, değerleri veya inanışları eşanlamlı olarak kullandıklarını bazılarının ise bu kelimeleri eğilim tanımlarının içerisinde kullandıklarını belirtmektedir. Ardından eğilimleri altı toprak katmanından oluşan bir saksı örneğiyle açıklamaktadır.

Hare, en üstteki katmanı “eğilimler katmanı” olarak belirlemiştir. Hemen altındaki katman eğilimleri bilgilendiren, haberdar eden katman, düşünceler katmanıdır. Bir sonraki katman ise son zamanlarda yapılan beyin araştırmalarına göre düşüncelere bağımlı olan duygular katmanıdır. Düşünceler ve duygular katmanı birbirleriyle etkileşim halindedir. Bir sonraki katman değerler katmanıdır. Bu katmanı açıklamak için Hare, Parker Palmer (1985)'ın paragrafına atıf yapmaktadır:

“Her zaman değer verdiğim şeyleri düşünme eğilimi ierisindeyimdir ve çoğu zaman duygularım değerlerimle ilgilidir Değer verdiğim bir şey yceltiğinde sevinir, nemsenmediğinde ise öfkelenir ya da üzülürüm. Değer verdiğimiz şeyler ciddi anlamda düşüncelerimizin ve duygularımızın gündemini belirlemektedir.”

Bir sonraki katman inançlarımızdan oluşmaktadır. Bu katman düşüncelerimizin, duygularımızın ve değerlerimizin temellendirildiği algılar katmanıdır. Sonuncu katman ise hayati derecede önemli olan katmandır. Bu katmanı Hare, henüz isimlendirilmemiş; öz olarak nitelemektedir.

Katz ve Raths (1985) eğilimi, Buss ve Craik (1983) tarafından daha önce yapılan “sık tekrarlanan davranış özetleri” tanımından hareketle; belirli durumlardaki öğretmen davranışlarının sıklığını özetleyen, öğretmene atfedilmiş bir karakteristik/nitelik olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, Ryle (1949) tarafından yapılan tanımla sık tekrar ve gözlenilebilirlik açılarından benzerlikler göstermektedir. Smith vd. (2005) eğilim terimine açıklık getirmek amacıyla yapılan tanımlar içerisinde en fazla atıf alan ve terimi belki de en etkili şekilde açıklayan tanımın Katz ve Raths tarafından yapıldığını iddia etmektedir. Katz ve Raths, çalışmalarının ilerleyen kısımlarında eğilimleri kişilikten, tutumlardan, becerilerden ve alışkanlıklardan ayırt etmektedir.

Katz ve Raths (1985) eğilimlerle, tutumları karşılaştırmış, tutumları herhangi bir olay ya da durum karşısında olası bir tavır ya da davranış biçimi oluşturma olarak ele almış; tutumları ön-eğilim olarak nitelemiştir. Eğilimlerle tutumların farklı olan yanı ise tutumların gözlenemiyor olması olarak ifade edilmektedir. Eğilimler ise gözlenebilen davranış örüntüleridir.

Katz ve Raths daha sonra eğitim literatüründe eğilimlerle ilişkili çok sık kullanılan bir terim olan alışkanlıkları karşılaştırmış, alışkanlıkları üzerinde fazla düşünmeden yapılan eylemler olarak ele almışlardır. Eğilimleri ise zihin alışkanlıkları olarak ele almışlardır. Eğilimler kullanılırken bilinç de devreye girdiği için istemsiz yapılan davranışlardan ayrı tutulmaktadırlar. Bununla birlikte bazı eğilimlerin sık tekrarlandığı için istemsiz ya da bilinçsiz davranışlar gibi görülebileceğinin de altını çizmişlerdir.

Daha sonra, kişilik ve eğilim terimlerini karşılaştıran Katz ve Raths, kişilik ve eğilimin en az iki şekilde birbirinden farklı yapılar olduğunu ifade etmektedir. Birincisi eğilimler bireylerin sık tekrarladığı davranış örüntülerini; kişilik ise bireyin karakterini tanımlamaktadır. Bu yüzden “dürüstlük, hırslı olma ve cesaret” gibi terimler eğilimin tanımı ile uyuşmamaktadır; ama bireyin karakter boyutları ve duygularını nasıl yönlendirdikleri ile alakalıdır. Eğilimler ise “problem çözücü, araştırmacı, dırdırcı” gibi eylemsel olarak açıklanabilir. Eğilimle, kişiliği ayırt edici ikinci faktör ise yoğunluktur. Herhangi bir bireye, “En yakın tuvalet nerede?” diye sorulduğunda; birey buna doğru bir şekilde cevap vermişse; bu o bireyin dürüst olduğunun tam bir ölçüsü olamaz. Çünkü birey yalan söylemesini gerektirecek ya da

dürüst olmamasını gerektirecek bir durumla karşılaşmamıştır. O bireyi dürüst bir kişi sayabilmemiz için bireyin bu davranışının farklı durumlarda da tekrar edip etmeyeceğini yani bu davranışın bireyde yoğun olarak görülüp görüldüğünü bilemeyiz.

Son olarak becerilerle, eğilimleri karşılaştıran Katz ve Raths (1985), bireyin gerekli eğilimlere sahip olmadan da becerilere sahip olabileceğini ileri sürmektedir. Örnek olarak da okuyabilen bir çocuğun, okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için gereken birçok beceriyi kazanmış olmasına rağmen okuma eğilimine sahip olamayabileceğini ileri sürmektedir. Okuma eylemi eğer herhangi bir zorlama ya da olumlu pekiştirme verilmeden, bireyin kendi isteğiyle ve sık sık gerçekleşiyorsa o halde o çocuk için okumaya güçlü bir eğilimden söz edilebileceğini; okuma eylemi çok az ya da hiç gerçekleşmiyorsa o halde o çocuk için okumaya karşı eğiliminin zayıf olduğunu ya da eğiliminin zarar gördüğünün ya da oluşmadığının söylenilebileceği belirtilmektedir.

Katz (1993) eğilim teriminin psikoloji literatüründeki tanımlarını incelemiş, eğilimi tutumlara, kişilik, beceriler ve alışkanlıklara ek olarak motivasyondan, düşünce süreçlerinden ayırt etmiştir. Buss ve Craik (1983) ve Katz ve Raths (1985) çalışmalarındaki tanımlardan hareketle eğilimleri; baskının olmadığı durumlarda sık sergilenen bir davranış örüntüsü; kasıtlı ve geniş amaçlara yönelik bilinçli ve istemli bir kontrol altında oluşturulan zihinsel alışkanlık şeklinde tanımlamıştır.

Ayrıca yaptığı tanım içerisinde geçen “zihinsel alışkanlık”ı eğilimi istemsiz ve düşünülmeden yapılan “trafik kurallarına uyma, emniyet kemerini bağlama vs.” gibi davranışlardan ayırt etmiş olmak için kullandığını vurgulamaktadır.

Da Ros Voseles ve Fowler Haughey (2007) “Çocuk Eğilimleri Neden Bütün Öğretmenler İçin Önemlidir” başlıklı makalelerinde, eğilimleri üçe ayırmıştır:

- 1- Kalıtsal Eğilimler
- 2- Sosyal Eğilimler
- 3- Entelektüel Eğilimler

Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çocukların eğilimleri konusunda çok daha dikkatli olmaları gerektiğini belirten Da Ros Voseles ve Fowler Haughey, çocukların eğilimlerinin çevreden etkilendiğini ifade etmektedir. Ayrıca eğilimlerin

de öğrenme deneyimleri kadar önemli olduğu ve öğretmenlerin çocuklardan sahip olmaları beklenen belli eğilimleri destekleyerek geliştirebileceği belirtilmektedir.

2.3.3.Yazma ve Eğilim İlişkisi

Yazma becerisi dil becerilerinin en karmaşığı ve zor olanı olarak kabul edilir. Her yeni cümle yeni bir yaratış; şekil, içerik bazen de her ikisini birden kullanarak yeni bir düşünce sunmayı gerektirir. Yaman ve Karaaslan (2013)'da da belirtildiği gibi yazma; fiziksel, bilişsel ve duyuşsal davranışların bir arada kullanılmasını gerektirmektedir.

Katz (1993) herhangi bir bilgi ya da beceriye sahip olmanın; edinilen bilginin ya da becerinin kullanılacağı anlamına gelmediğini belirtmektedir. Okuma becerisine sahip olan bir çocuğun okuma eğiliminin güçlü ya da zayıf olabileceğini belirtmektedir.

Katz, Buss ve Craik (1983) tarafından yapılan “eğilim, sık tekrarlanan davranışların özetidir” tanımından hareketle şu örneği vermektedir: Eğer bir kişi sık sık hayır kurumlarına bağış yapıyorsa, aile bireylerine hediyeler alıyor ya da ihtiyacı olan arkadaşlarına ödünç para veriyorsa, bu durumda bu kişi için cömert olma eğilimine sahip diyebiliriz. Benzer şekilde, bir çocuk da eğer sık sık soru soruyorsa, sürekli bir şey öğrenme ya da araştırma faaliyeti içerisindeyse, içinde bulunduğu çevreyi meraklı gözlerle inceliyorsa, bu çocuğun da meraklı olmaya çok güçlü eğiliminin olduğu söylenebilir.

O hâlde, yazma için de alan yazında verilen örneklerden hareketle: bireyin yazma becerisine sahip olmasının yazmaya karşı güçlü bir eğiliminin de olacağı anlamına gelmediğini; yazma eyleminin birey tarafından istemli ve bilinçli bir şekilde, baskı ya da ödül olmadan sık sık tekrarlandığı gözlemleniyorsa, o bireyin yazmaya karşı güçlü eğilimleri olduğundan söz edebiliriz.

Piazza ve Siebert (2008), eğilimleri; bireylerin yazma süreçlerinde ortaya çıkardıkları öz-disiplin, zorluklara karşı tahammül, belirsizlik durumlarına tolerans gösterme, özerklik, risk alma, motivasyon, öz yeterlik ve ilgi gibi duyuşsal alan içerisinde geniş bir yapı olarak ele almıştır.

McCleny (2010), neredeyse bütün yazma modellerinin yazmaya olan eğilimi de içerdiğini ifade etmektedir. McCleny'e göre; Kellog (1994) "yaratıcı akış durumu" ifadesi ile eğilimi ifade etmektedir. Benzer şekilde Hayes (2000, 2006) eğilimleri yazarın motivasyon/duygu ortamında ele almaktadır. McCleny; Hayes'in revize ettiği yazma modelinde yazarın inanç, tutum, eğilim, amaç ve gerekli çaba algısına da yer vermiştir. Singer ve Bashir (2004) ise Hayes'in modeli ve Bereiter ve Scardamalia (1987)'nin modelini birleştirmiş ve kendi modellerini oluşturmuşlardır. Bu model de Singer ve Bashir (2004), "duygu"ları bireysel amaç ile beraber İnanç/Tutum alanına koymuşlardır. Son olarak da sosyo-kültürel teorikilerden bahseden McCleny, onların da yazma eylemini anlamada yazarın tutumsal özelliklerini dikkate aldıklarından bahsetmektedir. Bu görüş, öğrenenin kişisel özelliklerini izole etmiyor; bütün insan aktivitelerini sosyal uygulamalarla ayrılmaz şekilde birleştirmektedir. Dolayısıyla, yazarın eğilimi sadece yazılı ürünü başlatmakla kalmamakta; onu oluşturmaya da yardımcı olmaktadır.

McCleny (2010)'e göre, yazma başarısını açıklamada sadece "beceri" yeterli değildir. İlgi, özgüven ve motivasyon da önemlidir. Yazılı anlatımda bu faktörleri göz ardı etmek, yazılı iletişimdeki insan doğasını yok saymaktır. Eğilimler de ilgi, motivasyon ve özgüven gibi yazılı anlatım sürecine insan doğası gereği etki eder.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yazma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

Yaman (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı: İlköğretim ikinci kademe Türk öğrencilerine yönelik "Yazma Kaygısı Ölçeği" (YKÖ) geliştirmek; ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı taşıma durumlarının ortaya konulmasıdır. Sakarya'daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 774 öğrenciyle gerçekleştirilen ölçek oluşturma süreci, 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma göz önüne alınarak değerlendirilmiş, puanların Lcd Testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu, Türkçe dersini sevme, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, bir ayda okunan kitap sayısı ve el yazısının düzgünlüğü değişkenlerine göre öğrenci

puanlarında anlamlı fark ortaya çıkarken, cinsiyet değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkmadığı ifade edilmiştir.

Zorbaz (2010) “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi” konulu doktora tezinde; ilköğretim okulları ikinci kademe (6. 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluk düzeylerini çeşitli değişkenlere göre tespit etmeyi ve yazma kaygısı ve tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden 450 öğrencinin örneklem olarak seçildiği çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sonuç olarak: İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin %45,5 gibi önemli bir kısmının yazma kaygısının düşük olduğu; erkeklerin yazma kaygısının kızlara göre daha yüksek olduğu; sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısının arttığı; yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe yazma kaygısının düştüğü; evine düzenli gazete ve dergi giren öğrencilerin yazma kaygısının düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasında olumlu, orta düzeyde ve istatistiksel olarak da anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı: Öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmek amacıyla Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” (Writing Anxiety Scale)nin Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Ankara ili; Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerindeki 450 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Yazma Kaygısı Ölçeği’nin uyarlama çalışması sonrasında; “zevk alma, ön yargı, değerlendirilme kaygısı, yazdıklarını paylaşma” olarak adlandırılan dört faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Daly ve Miller’in orijinal ölçeğindeki 26 madde 21’e düşürülerek geçerli ve güvenilir bir “Yazma Kaygısı Ölçeği” elde edilmiştir.

Karakaya ve Ülper (2011) tarafından yapılan çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Araştırmanın birinci amacı, öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin kaygı düzeylerin belirlemek için geçerli ve güvenilir bir yazma kaygısı ölçeği geliştirmektir. İkinci amacı ise öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin kaygılarını cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyleri, televizyon izleme süresi, yazma çalışmaları vb. değişkenlere göre incelemek olarak ifade edilmiştir. İlişkisel türden betimsel bir

çalışma niteliğine sahip olan araştırmancının çalışma grubu 2008-2009 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarının 3. Sınıfında okumakta olan 202 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış olan “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuç olarak ise öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin kaygılarının cinsiyetler ile anne-babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin kaygılarının önemli yordayıcıları; yazma çalışmaları, yazma etkinlikleri, gün içinde televizyon izlemeye ayırdıkları süre ve cinsiyet değişkenleridir. Bu değişkenler kaygıdaki toplam varyansın ancak %9,5’ini açıklamaktadır.

İşeri ve Ünal (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı: Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından açıklanması olarak belirtilmiştir. Çalışmanın verileri, Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 222 öğrenciden toplanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniğiyle yapılandırılan çalışmanın analiz kısmında betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Sonuç olarak ise Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, barınma durumlarına, aylık gelirlerine, üniversiteye gelmeden önceki barınma durumlarına ve bir dönemde okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmen adaylarının yazma kaygıları, yazma durumlarına göre anlamlı fark olduğu saptanmış; böylece yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısının düştüğü, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karakoç Öztürk (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı: İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi olarak belirtilmiştir. İlişkisel tarama modelinde hazırlanan araştırmanın örneklemini, Adana ilinin Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam merkez ilçelerindeki birer ilköğretim okullarından 611 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Yaman (2010) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuç olarak

ise öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Üç sınıf düzeyi içinde en yüksek kaygıya sahip olan öğrenciler 6. Sınıf öğrencileri; en düşük kaygıya sahip olan öğrenciler ise 8. sınıf öğrencileri olarak 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 kaygıları; yazma konusunda serbestlik tanınmadığını belirten öğrencilerden daha düşük çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazma kaygılarının, kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına göre de anlamlı farklılaştığı; yazmak için verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının, süreyi yeterli bulmayan öğrencilerin yazma kaygılarından daha düşük olduğu ifade edilmiştir.

Tiryaki (2012) tarafından hazırlanan çalışmanın amacı: Üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelemesi amaçlanmıştır. Betimleyici tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Mustafa Kemal Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Zorbaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuçlar ise öğrencilerin % 15,7’sinin yazma kaygısı düşük; % 66,9’unun orta düzeyde ve % 17,4’ünün ise yüksektir. Öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinde cinsiyet ve sözel, sayısal, eşit ağırlık alanlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

2.4.2. Yazma Eğilimi İle İlgili Araştırmalar

İşeri ve Ünal (2010), Piazza ve Siebert (2008) tarafından, ilköğretim öğrencilerinin yazmaya olan eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Yazma Eğilimi Ölçeği” (Writing Dispositions Scale – WDS)ni Türkçeye uyarlamışlardır.

Ölçek; güven (confidence), süreklilik (persistence) ve tutku (passion) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta 31 madde bulunan ölçek toplam 93 maddeden oluşturulmuştur. Beşli likert tipinde ve “tamamen katılıyorum”dan “kesinlikle katılmıyorum”a doğru hazırlanan ölçekte; olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 93; en yüksek puan ise 465’tir. Ölçeğin orijinali için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin son versiyonu 11 maddeden oluşmaktadır. Son versiyonda alınabilecek en düşük puan 11; en yüksek puan ise 55’tir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar yazma eğiliminin olumlu yönde olduğunu göstermekte; düşük puanlar ise yazma eğiliminin olumsuz yönde olduğunu göstermektedir.

Araştırmacılar, ölçeği 21 maddeye çıkarmış; yurtdışında geliştirilmiş olan ölçeğin ülkemizde kullanılabilirliğini sağlamışlardır.

Tüfekçioğlu (2010); ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma başarılarının yazma eğilimleri, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, özet çıkarma ve not tutma değişkenleri ile ilişkisini saptamak amaçlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmada İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” ve Ömür tarafından geliştirilen “Kompozisyon Yazmaya İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Mersin il merkezinde bulunan üç ilköğretim okulundan 120 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yazma eğilimleri ile kompozisyon başarı puanları arasında “Spearman Sıra Korelasyonu” yapılmış ve pozitif yönlü zayıf bir ilişki saptanmıştır. Araştırmada katılımcıların kompozisyon yazma başarıları ile ilişkili olan cinsiyet ve not tutma durumlarının yazma eğilimleri ile de ilişkili olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

Baş ve Şahin (2012), ilköğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ve yazma eğilimlerinin Türkçe dersindeki akademik başarıyı ne derecede etkilediğini yordamaktadır.

Çalışmanın örneklemini Niğde ili merkez ilköğretim okullarından 474 öğrenci oluşturmaktadır. Verileri toplamak için “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği”nin kullanıldığı çalışmanın modeli ilişkisel tarama olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptanmıştır. İlköğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ile yazma eğilimleri arasında da pozitif ve yüksek düzeyli anlamlı ilişki saptanmıştır. Yordayıcı değişkenler olan okumaya ilişkin tutum ve yazma eğiliminin Türkçe dersindeki akademik başarının önemli birer yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca okumaya ilişkin tutumların Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık % 45’ini ve yazma eğiliminin de Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık % 41’ini açıkladığı ifade edilmektedir. Son olarak okumaya ilişkin tutumun yazma eğiliminin önemli bir yordayıcısı olduğu ve okumaya ilişkin tutumun yazma eğiliminin % 66’sını açıkladığı bulgular arasında ifade edilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama ve verilerin çözümlenmesine dair bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi (Karasar, 1999: 77)” amaçladığından tarama (survey) modelinde yapılandırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Sivas ili Şarkışla ilçe merkezinde bulunan Anafartalar İlköğretim Okulu, Aşık Veysel İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Doçent Doktor Abdüllatif Şener İlköğretim Okulu, Kahraman Köseoğlu İlköğretim Okulu, Mehmet Emin Tuna İlköğretim Okulu, Milli Egemenlik İlköğretim Okulu, Hürriyet İlköğretim Okulu ve Şehit Tuncer Çeliker Yatılı İlköğretim Bölge Okulunun 6, 7 ve 8. sınıfına devam eden 860 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubuna ait cinsiyet dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunun cinsiyetlerine göre buldukları grupları gösteren demografik veriler

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Toplam
--------------	----------	--------

		Kadın	Erkek	
6. Sınıf	n	190	158	348
	%	22,1	18,4	40,5
7. Sınıf	n	101	109	210
	%	11,7	12,7	24,4
8. Sınıf	n	169	133	302
	%	19,7	15,5	35,1
Toplam	n	460	400	860
	%	53,5	46,5	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 348 öğrencinin 190'ı kız ve 158'i erkek olmak üzere 6. sınıf öğrencilerinden; 210 öğrencinin 101'i kız ve 109'u erkek olmak üzere 7. sınıf öğrencilerinden; 302 öğrencinin 169'u kız ve 133'ü erkek olmak üzere 8. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada; Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen, Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” (Ek-1), araştırmacıdan izin alınarak (Ek-2) kullanılmıştır. Daly ve Miller tarafından 1975 yılında, yazma kaygısını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek toplam 26 maddeden oluşmakta ve tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinden oluşan 5’li likert tipi ölçektir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanma sürecinde 5, 18 ve 21. maddelerinde, ilköğretimde Türkçe dersi dışında ayrı bir yazma ya da kompozisyon dersi olmadığı için değişiklikler yapılmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş ve 26 maddeden oluşan bu ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin 21 maddelik halinin geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir (Özbay ve Zorbaz, 2011: 44).

Ölçekten elde edilen veriler bilgisayara girilirken, olumlu olan maddeler (1, 4, 5, 7, 8, 13, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26) puanlanırken “tamamen katılıyorum” seçeneği 1 puan, “katılıyorum” 2, “kararsızım” 3, “katılmıyorum” 4 ve “kesinlikle katılmıyorum” 5 puan; olumsuz maddelerde (2, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 23) ise bu puanlamanın tersi yapılarak “tamamen katılıyorum” 5, “katılıyorum” 4, “kararsızım” 3, “katılmıyorum” 2, “kesinlikle katılmıyorum” 1 puan şeklinde puanlandırılmıştır. Puanlama sonucunda en düşük puan alan ve yazma kaygısı en yüksek olan kişi 26 puan; en yüksek puan alan, yazma kaygısı en düşük olan kişi 130 puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe yazma kaygı düzeyinin azaldığı, ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma kaygı düzeyinin arttığı söylenilebilir.

Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışma için ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .60 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010: 126). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .89, Barlett küresellik testi de ($P < 0.01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte her madde için madde yükü sınır değeri .30 olarak alınmıştır. Birden çok maddede yer alan veya .30 sınır değerinin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 2: Yazma Kaygısı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
k7	,229	,361	,476		
k13	,476	,621	,557		
k16	,445	,547	,624		
k18	,591	,697	,732		
k21	,484	,597	,686		

k24	,301	,417	,548		
k25	,411	,610	,601		
k26	,431	,622	,619		
k22	,563	,668	,725		
k2	,418	,425		,621	
k6	,423	-,389		,647	
k11	,464	,504		,606	
k12	,421	,402		,574	
k14	,398	,383		,624	
k23	,536	,445		,728	
k15	,689	,444			,731
k1	,595	,478			,712

“Yazma Kaygısı Ölçeği”ne yapılan faktör analizi sonucunda üç faktör elde edilmiştir İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 21,45’ini, ikinci faktör % 16,19’unu, üçüncü faktör % 8,69’unu açıklamaktadır. Ölçeğim açıklanan toplam varyansı % 46,33 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2010: 124), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla; çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiğini ifade etmektedir. Burada elde edilen sonuçlara göre ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Faktör döndürme sonrasında ölçeğin birinci faktörünün 9 maddeden, ikinci faktörünün 6 maddeden, üçüncü faktörünün 2 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,47-0,73; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,57-0,72; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,71-0,73 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2010: 125), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1’e yakın ya da .66’nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamının genellikle zor olduğunu ifade etmektedir.

Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından uyarlanan ölçeğin faktör analizi iki şekilde yapıldığı görülmektedir. Birinci analizde ölçeğin iki faktörlü olduğu ön kabulüne dayalı bir analiz yapılmıştır. İkinci analizde madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan ölçüt faktör yük değeri ,30 ve üzeri olarak alınmıştır. İkinci faktör analizinde ortaya çıkan yapının toplam varyansı açıklama yüzdesi % 50’nin üzerinde olduğu için bu analiz sonuçlarının kullanılmasının daha

uygun olduğu belirlenmiştir. Temel Bileşenler Analizi tekniği döndürme tekniklerinden varimax bazı maddeler (6, 7, 8, 11, 21) çıkarılarak yapılan faktör analizinde toplam varyansın % 53'ünü açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan dört faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkarılmıştır.

Yazma Kaygısı Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada ölçeğin güvenirliliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlilik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiğe göre birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .87; ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .78; üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .68; ölçeğin tanımına ilişkin Cronbach Alfa değeri .73 bulunmuştur. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından uyarlanan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ,901 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde-toplam test korelasyonlarının ,33 - ,67 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ise birinci faktör için ,841; ikinci faktör için ,799; üçüncü faktör için ,689; dördüncü faktör için ,681 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçek güvenilir bir ölçme aracıdır.

3.3.2. Yazma Eğilimi Ölçeği

Araştırmada; ilköğretim öğrencilerinin yazmaya olan eğilimlerini belirlemek amacıyla Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yazma Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçek; güven (confidence), süreklilik (persistence) ve tutku (passion) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta 31 madde bulunan ölçek toplam 93 maddeden oluşturulmuştur. Beşli likert tipinde ve "tamamen katılıyorum"dan "kesinlikle katılmıyorum"a doğru hazırlanan ölçekte; olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 93; en

yüksek puan ise 465'tir. Ölçeğin orijinali için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin son versiyonu 11 maddeden oluşmaktadır. Son versiyonda alınabilecek en düşük puan 11; en yüksek puan ise 55'tir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar yazma eğiliminin olumlu yönde olduğunu göstermekte; düşük puanlar ise yazma eğiliminin olumsuz yönde olduğunu göstermektedir.

Yazma Eğilimi Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışma için ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .60 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010:126). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .94, Barlett küresellik testi de ($P < 0.01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3: Yazma Eğilimi Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
e1	,583	,605		,705	
e2	,593	-,477		-,756	
e3	,507	-,504		-,674	
e4	,575	,516		,739	
e5	,588	,581		,724	
e6	,625	,566		,757	
e7	,463				,672
e9	,530				,719
e10	,654				,803
e11	,428	,504	,684		,522
e12	,580	,728	,753		
e13	,600	,726	,754		
e14	,624	,728	,721		

e15	,604	,741	,797		
e16	,683	,775	,752		
e17	,601	,701	,674		
e18	,544	,711	,626		
e19	,505	,673	,735		
e20	,622	,743	,770		
e21	,637	,755	,713		

Yazma Eğilimi Ölçeğine yapılan faktör analizi sonucunda üç faktör elde edilmiştir. İlk Faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %29,44'ünü, ikinci faktör %17,56'sını, üçüncü faktör %10,56'sını açıklamaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı % 57,56 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2010: 124), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiğini ifade etmektedir. Burada elde edilen sonuçlara göre ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 11 maddeden, ikinci faktörünün 6 maddeden, üçüncü faktörünün 4 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,62–0,79, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,67–0,75, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,52–0,80 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2010: 125), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir.

İşeri ve Ünal (2010) tarafından uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği”nden üç faktör elde edilmiştir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 30,08'ini; ikinci faktör % 8,45'ini ve üçüncü faktör % 7,73'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı da ölçeğin % 46,26'sını açıklamaktadır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 11 maddeden; ikinci faktörün 6 maddeden; üçüncü faktörün ise 4 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,601 - 0,702; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,561 – 0, 668; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ise 0,632 – 0,748 arasındadır.

Yazma Eğilimi Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlilik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiğe göre birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .93; ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .89; üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .73; ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa değeri .88 bulunmuştur. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

İşeri ve Ünal (2010) tarafından uyarlanan ölçeğin güvenirliliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında .874; tutku alt boyutunda .882; güven alt boyutunda .734 ve süreklilik alt boyutunda .639 katsayılarına ulaşılmıştır. Ölçek güvenirliliği tutku ve güven alt boyutlarında yüksek; süreklilik alt boyutunda kabul edilebilir düzeydedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilere ilişkin istatistiki analiz için SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde regresyon, basit ve çoklu regresyon kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde problem cümlesine ve alt problemlere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

4.1. Araştırmanın Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın problem cümlesi olan “Yazma eğilimi, yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Yazma Kaygısının Yazma Eğilimine Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,202	,086		48,983	,000		
Yazma Kaygısı	-,348	,032	-,348	-10,857	,000	-,348	-,348

Tablo 4 incelendiğinde yazma eğilimi, yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısıdır ($R=0.35$, $R^2=0.12$; $F_{(1-858)}=117.882$, $p<.05$). Regresyon analizi tablosu incelendiğinde, yazma kaygısına ilişkin toplam varyansın % 12’sinin yazma eğilimi ile açıklandığı ifade edilebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yazma eğilimindeki artışın yazma kaygısını azaltacağı söylenebilmektedir.

4.2. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrencilerin buldukları sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri yazma eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Buldukları Sınıf Düzeylerinin ve Cinsiyetlerinin Yazma Eğilimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,987	,081		49,043	,000		
Sınıf	-,081	,024	-,108	-3,317	,001	-,105	-,113
Cinsiyet	-,363	,042	-,279	-8,554	,000	-,278	-,280

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri, yazma eğiliminin anlamlı bir yordayıcısıdır ($R=0.298$, $R^2=0.089$; $F_{(2-857)}=41.818$, $p<.05$). Regresyon analizi tablosu incelendiğinde, yazma eğilimine ilişkin toplam varyansın % 0.9’unun sınıf ve cinsiyet değişkenleri ile açıklandığı ifade edilebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin yazma eğilimi üzerindeki görece önem sırası; cinsiyet ve sınıftır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise hem sınıf düzeyinin hem de cinsiyetin yazma eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre yazma eğilimlerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği; “Yazma Eğilimi = 3, 978-0,081 SINIF-0,363 CİNSİYET” olarak belirtilebilir.

Tüfekçioğlu (2010) tarafından çalışmada da öğrencilerin cinsiyet durumlarının yazma eğilimleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin buldukları sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri yazma kaygılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Buldukları Sınıf Düzeylerinin ve Cinsiyetlerinin Yazma Kaygısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,801	,079		22,690	,000		
Sınıf	,071	,024	,096	2,996	,003	,092	,102
Cinsiyet	,446	,041	,344	10,788	,000	,343	,346

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri, yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısıdır ($R=0.356$, $R^2=0.127$; $F_{(2-857)}=62.372$, $p<.05$). Regresyon analizi tablosu incelendiğinde, yazma kaygısına ilişkin toplam varyansın % 13’ünün sınıf ve cinsiyet değişkenleri ile açıklandığı ifade edilebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin yazma kaygısı üzerindeki görece önem sırası; cinsiyet ve sınıftır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise hem sınıf düzeyinin hem de cinsiyetin yazma eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre yazma eğiliminin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği; “Yazma Kaygısı = 1,801+0,071 SINIF+0,0446 CİNSİYET” olarak belirtilebilir.

Zorbaz (2010), Karakoç Öztürk (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da sınıf ve cinsiyet düzeylerinin yazma kaygısı üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorbaz, erkeklerin yazma kaygısının kızlara oranla daha yüksek olduğu; sınıf düzeylerinin yükseldikçe yazma kaygısının arttığı sonucuna ulaşırken; Karakoç Öztürk ise sınıf düzeyleri bakımından tam tersini ifade eder bir sonuç elde etmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgu ve yorumlarına ilişkin sonuçlar ve sonuçlardan hareketle oluşturulan öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Yazma kaygısının, yazma eğilimine göre yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucuna göre yazma eğilimi, yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu durumda yazma eğilimindeki artışın yazma kaygısını azaltacağı söylenebilmektedir.

Öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerinin ve cinsiyetlerinin yazma eğilimini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonucu, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerinin, yazma eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları ise hem sınıf hem de cinsiyetin yazma eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerinin ve cinsiyetlerinin yazma kaygısını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonucu, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerinin, yazma kaygılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları ise hem sınıf düzeyinin hem de cinsiyetin yazma kaygısı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonunda yazma eğiliminin, yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerinin, yazma kaygı ve eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Bu sonuçlara yönelik öneriler şu şekilde düzenlenmiştir:

- 1- Yazma eğilimi yükseldikçe yazma kaygı düzeyi düşmektedir. Bu yüzden öğrencilerde yazmaya karşı güçlü bir eğilim oluşturmak için gerekli eğitim ortamları (sınıf içi-dışı) sağlanmalıdır.
- 2- Yazma kaygısının, yazma eğilimlerine göre yordanmasına ilişkin bu çalışma 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarını pekiştirmek, desteklemek ya da farklı boyutlarını ortaya koymak amacıyla benzer araştırmalar, farklı sınıf düzeylerinde de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abu Shawish, J.ve Atea, M. (2010). An Investigation of Palestinian EFL Majors' Writing Apprehension: Causes and Remedies. 2 23, 2013 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512894.pdf> adresinden alındı.
- Adalı, O. (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı, 379-380.
- Akyol, H. (2005). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Aktaş, Ş. Ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım - Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Baş, G. Ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*. 7(3), 555-572.
- Bline, D., Lowe, D. R., Meixner, W. F., Nouri, H. Ve Pearce, K. (2001). A research note on the dimensionality of Daly and Miller's writing apprehension scale. *Written Communication*. 18(1), 61-79.
- Bline, D., Lowe, D. R., Meixner, W. F. ve Nouri, H. (2003). Measurement data on commonly used scales to measure oral communication and writing apprehensions. *Journal of Business Communication*. 40(4), 266-288.
- Bloom, L. Z. (1980). *The Composing Process of Anxious and Non-Anxious Writers: A Naturalistic Study*. Paper Presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, Washington, D.C., 13-15 Mart 1980. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 185 559)
- Bloom, L.Z. (1985). Anxious Writers in Context: Graduate School and Beyond.
- Brand, A. G., & Powell, J. L. (1986). Emotions and the writing process: A description of apprentice writers. *The Journal of Educational Research*, 280-285.

- Buss, D. M., ve Craik, K.H. (1983). The Act Frequency Approach to Personality. *Psychological Review*. 125-191.
- Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Coşkun, E. (2009). Yazma Eğitimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem A.
- Coşkun, E. (2011). Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim. M. Özbay. (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 45-85). Ankara: Pegem A.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi. M. Özbay. (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 127-146). Ankara: Pegem A.
- Daly, J. A. (1977). The Effects of Writing Apprehension on Message Encoding. *Journalism Quaterly*. 54(3), 566-572.
- Daly, J. A. ve Miller, M. D. (1975a). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*. 9, 242-248.
- Daly, J. A. ve Miller, M. D. (1975c). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The Journal of Psychology*. 89(2), 175-177.
- Daly, J. A. ve Wilson, D. A. (1983). Writing Apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*. 17, 327-341.
- Da Ros-Voseles, D. ve Fowler-Haughey, S. (2007). Why Children's Dispositions Should Matter to All Teachers. *Young Children: Beyond the Journal*, September, 1Á7.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Diez, M. (2007). Assessing Dispositions: Context and questions. Diez, M ve Raths, J. (Ed.), *Dispositions in Teacher Education* içinde (s. 183-201). Charlotte, NC: New Age Publishing.

- Dottin, E. S. (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education. *Teaching and teacher education*. 25(1), 83-88
- Faigley, L., Daly, J. A. ve Witte, S. P. (1981). The effects of writing apprehension on writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*. 75, 16-21.
- Freeman, L. (2007). An Overview of Dispositions in Teacher Education. Diez, M ve Raths, J. (Ed.), *Dispositions in Teacher Education* içinde (s. 3-29). Charlotte, NC: New Age Publishing.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Eğitiminde Yazma Eğitimi. *Journal of International Social Research*. 3(12), 179-195.
- Göçer, A. (2011). Yazma Çalışmalarını Değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 199-240). Ankara: Pegem A.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. A report to Carnegie corporation of New York, New York: Alliance for Excellent Education. <http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/PDF/writingnext.pdf> adresinden alındı
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem A.
- Hare, S. Z. (2007). We Teach Who We Are: The Intersection of Teacher Formation and Educator Dispositions. Diez, M ve Raths, J. (Ed.), *Dispositions in Teacher Education* içinde (s. 139-149). Charlotte, NC: New Age Publishing

- Heston, J. K., ve Paterline, E. J. (1974). *Unwillingness to communicate: Explication and scale development*. In Annual Convention of the International Communication Association, New Orleans.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. *Handbook of writing research*, 144, 157.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 35(155), 104-117.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2), 67-76.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 11(2), 691-707.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21(2), 59-72.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay, H. (2010). Türkçe Ders Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 155-178.
- Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. M. Özbay. (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem A.
- Katz, L. G. ve Raths, J. D. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 1(4), 301-307.
- Katz, L. G. (1993). *Dispositions: Definitions and Implications for Early Childhood Practices*. Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series, 4. (ERIC Document Reproduction Service No. ED360104)

- Kavcar, C., Oguzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin.
- MacArthur, C.A., Graham, S. ve Fitzgerald, J. (Ed.) (2008). *Handbook of Writing Research*. Guilford Press.
- Maltepe, S. (2006). “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi”. *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McCleny, C. S. (2010). *A Disposition to Write: Relationships With Writing Performance*. Master Thesis. The Florida State University, College of Education.
- McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, 426-435.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: MEB.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2002). *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education*. Washington, DC: National Council for the Accreditation of Teacher Education.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri* (Alan Araştırması). Ankara: Bizim Büro.
- Özbay, M. (2006). *Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2010). *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2011). *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly ve Miller’in Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(16), 33-48.
- Peterson, K. (1987). *Relationships Among Measures of Writer’s Block, Writing Anxiety, and Procrastination*. Doctoral Dissertation. The Ohio State University, Columbus, Ohio.

- Piazza, C. L. ve Siebert, C. F. (2008). Development and Validation of a Writing Dispositions Scale for Elementary and Middle School Students. *The Journal of Educational Research*. 101(5), 275-285.
- Phillips, G. M. ve Metzger, N. J. (1973). The reticent syndrome: Some theoretical considerations about etiology and treatment. *Communications Monographs*. 40(3), 220-230.
- Pottinger, C. (2009). *Exploring Dissonance in Demonstrated Teaching Dispositions As Self-Reported By Cooperating Teachers and Perceived By Teacher Candidates*. Doctoral Dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. UMI No. 3354656
- Raths, J. (2007). Experiences With Dispositions in Teacher Education. Diez, M ve Raths, J. (Ed.), *Dispositions in Teacher Education* içinde (s. 153-163). Charlotte, NC: New Age Publishing
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 38-45.
- Reigstad, T. J. (1985). Perspectives on Anxiety and the Basic Writer: Research, Evaluation, Instruction. *Journal of Basic Writing*. 4, 68-77.
- Reynolds, M. (1988). Make free writing more productive. *College Composition and Communication*, 81-82.
- Ritchhart, R. (2001). From IQ to IC: A dispositional view of intelligence. *Roeper Review*. 23(3), 143-150.
- Rose, M. (1984). *Writer's block: The Cognitive Dimension*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Shiveley, J., ve Misco, T. (2010). "But How Do I Know About Their Attitudes and Beliefs?": A Four-Step Process for Integrating and Assessing Dispositions in Teacher Education. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 83(1), 9-14.

- Sing, D. ve Stoloff, D. (2007). *Measuring Teacher Dispositions*. Paper presented at the National Fifth Annual Symposium on Educator Dispositions (Earlenger, KY, Kasım, 2007).
- Smagorinsky, P., & Daigle, E. A. (2012). The role of affect in students' writing for school. *Handbook of writing: A mosaic of perspectives and views*, 293-307.
- Smith, L. (1997). *Writing Anxiety and The Adolescent Student: Causes, Effects, and Solutions*. Masters Thesis. 14 6 2013 tarihinde <http://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1253&context=theses> adresinden alındı.
- Smith, M. W. (1984). *Reducing Writing Apprehension*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and National Council of Teachers of English.
- Smith, R. L., Hurst, J. ve Skarbek, D. (Ed.). (2005). *The passion of teaching: Dispositions in the schools*. R&L Education.
- Southwell, M. G. (1977). Free Writing in Composition Classes. *College English*, 676-681.
- Swerdlow, J. L. (1999). *The Power of Writing: An invention whose impact seems impossible to measure first appeared in Mesopotamia 5,000 years ago. Using systems of writing from Maya glyphs to Chinese calligraphy, humans have chronicled history, lobbied for freedom, and expressed the emotions of the ages*. National Geographic, 196, 110-132.
- Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Nobel.
- Thompson, M. (1979). *Writing Anxiety and Freshman Composition*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 183 235).
- Thornton, H. (2006). Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice?. *Teacher Education Quarterly*. 53-68.

- Tighe, M. A. (1987). *Reducing Writing Apprehension in English Classes*. Paper presented at Annual Meeting of the National Council of Teachers of English Spring Conference, March 26-28, 1987, Louisville.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 1(1), 14-21.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Uçgun, D. (2011). İlköğretim Programlarında Yazma Eğitimi. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 1-19). Ankara: Pegem A.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(23), 461-472.
- 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.
- Yaman, H. ve Karaarslan, F. (2013). Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği Üzerine Nitel Bir Araştırma. *International Journal of Social Science*. 6(6), 1195-1223.
- Yancey, K. B. (2009). Writing in the 21st Century. *National Council of Teachers of English*.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Walsh, S. M. (1986). *New Directions in Research on Writing Apprehension*. Paper at L. Ramon Veal Seminar of National Council of Teachers of English, Phoenix.

Walsh, S. M. (1992). *Writers' Fears and Creative Inclinations – How Do They Affect Composition Quality?*. Annual Spring Conference of the National Council of English. Washington, DC. 25-28.

Wheless, L. R. (1975). An investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension. *Communication Education*. 24(3), 261-268.

EKLER LİSTESİ

Ek 1a. Yazma Kaygısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda yazma ile ilgili 26 tane cümle ve her cümlenin karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyecektir. Bu cümlelerde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Bunun için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir.


Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

Madde	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Yazmaktan kaçınıyorum.					
2. Yazdıklarımın değerlendirilmesinden korkmam. Yazdıklarımın değerlendirilmesi konusunda bir endişem yoktur. (Değiştirilmiş madde.)					
3. Düşüncelerimi yazıya dökmeyi dört gözle beklerim.					
4. Yazdıklarımın değerlendirileceğini düşününce yazmaktan korkarım.					
5. Yazma dersi almak benim için çok korkutucu bir tecrübedir. Yazma etkinliklerine katılmak benim için çok korkutucu bir tecrübedir. (Değiştirilmiş madde.)					
6. Kompozisyonu teslim etmek kendimi iyi hissetmemi sağlar.					
7. Kompozisyon yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur.					
8. Düşünceleri yazarak ifade etmek zaman israfı gibi görünüyor.					
9. Değerlendirilmesi ve yayımlanması için dergilere yazımı göndermek hoşuma gidiyor.					
10. Düşüncelerimi kâğıda dökmeyi severim.					
11. Düşüncelerimi açık bir şekilde yazarak ifade etme yeteneğime güveniyorum.					
12. Yazdıklarımı arkadaşlarıma okutmak hoşuma gider.					

Ek 1. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Devamı

13. Yazma konusunda gerginim.					
14. İnsanlar yazdıklarımdan hoşlanır görünüyorlar.					
15. Yazmaktan zevk alıyorum.					
16. Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde yazıya dökemediğimi düşünüyorum.					
17. Yazmak çok eğlencelidir.					
18. Daha derse girmeden kompozisyon dersinde başarısız olacağımı düşünüyorum. Daha derse girmeden kompozisyon yazmada başarısız olacağımı düşünüyorum. (Değiştirilmiş madde.)					
19. Düşüncelerimi kâğıt üzerinde görmeyi seviyorum.					
20. Yazdıklarımı başkalarıyla tartışmak eğlenceli bir iştir.					
21. Yazma dersinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum. Yazma etkinliklerinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum. (Değiştirilmiş madde.)					
22. Bir kompozisyonu teslim ettiğimde başarısız olacağımı biliyorum.					
23. İyi kompozisyonlar yazmak benim için çok kolaydır.					
24. Diğer insanlar kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum. Diğer arkadaşlarım kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum. (Değiştirilmiş madde.)					
25. Kompozisyonlarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.					
26. Yazılı anlatımda iyi değilim.					

Ek 2. Yazma Kaygısı Ölçeği İzin Belgesi

 **Rif Berk** <rifatberk@gmail.com> 8 03 2012 ☆
Kime: mozbay ▾

Sayın Hocam,

Niğde Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisans yapıyorum.
Tez konum: İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı ve eğilimlerinin karşılaştırılması.
Yrd. Doç. Dr. Kemal Zeki Zorbaz'la, Türkçeye uyarladığınız "Daly-Miller'in Yazma Kaygısı Ölçeği"ni tezimde kullanmak istiyorum.
Cevabınızı bekler, saygılarımı sunarım.

Rifat Berk

Murat ÖZBAY <mozbay@gazi.edu.tr> 9 03 2012
Kime: bana ▾

Sayın Berk,
Ölçeği kullanabilirsiniz.Selamlar.

...

--
Prof. Dr. **Murat ÖZBAY**
Gazi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
Tel: 0312 202 83 57
web: w3.gazi.edu.tr/~mozbay/

Ek 3. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.30.2.NİĞÜ.0.43.00-302.08.01- **138**
KONU :Araştırma İzni

09/05/2012

Sayın Rifat Ramazan BERK
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi



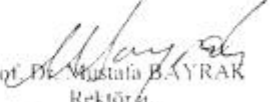
Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 08.05.2012 tarih ve 864 sayılı yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Selim BOĞAN
Müdür

EK: İlgili Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)

Ek 4. Niğde Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Araştırma İzin Belgesi

	T.C. NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı	
Sayı : B.30.2.NGÜ.0.72.00.00-302-08-01/864		08/05/2012
Konu : Araştırma İzni Rifat Ramazan BERK		
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE		
İlgi: a)13.04.2012 tarih ve B.30.2.NGÜ.0.42.00-302.08.01/102 sayılı yazınız. b)Sivas Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 30.04.2012 tarih ve B.08.4.ME.M.0.58 20.02-605.01/11243 sayılı yazısı.		
Enstitünüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı 101823010 numarah öğrencisi Rifat Ramazan BERK' in tez çalışmasının uygun görüldüğüne dair Sivas Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün ilgi b) de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.		
Gereğini rica ederim.		
		 Prof. Dr. Mustafa BAYRAK Rektör ü. Rektör Yardımcısı
EKLER: 1-İlgi yazı ve ekleri (5 sayfa)		

Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Merkez Yerleşke Bor Yolu Üzeri 51240 - Niğde		
T.İ - 0388 225 2707	Fax: 0388 225 2701	e-mail: oidb@nigde.edu.tr

Ek 5. Sivas Valiliği Araştırma İzin Onay Belgesi

T.C.
SIVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.58.20.02-605.01-

Konu : Araştırma İzni.

(Yük.Lis.Öğrc. Rifat Ramazan BERK)

27.04.2012 10981


VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a)Niğde Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
17/04/2012 Tarihli ve B.30.2.NÖÜ.0.72.00.00-302-08-01-734 Sayılı Yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.
c)Valilik Makamının 26/08/2011 Tarihli ve B.08.4.MEM.0.58.20.02-605-20690
Sayılı Onayı.

Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Rifat Ramazan BERK, "İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Eğilimlerinin Karşılaştırılması" konulu tez çalışması kapsamında, aşağıda isimleri belirtilen okullarda öğretim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulaması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki anket formu, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, aşağıda isimleri belirtilen okullarda öğretim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Çetin ÖZDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek 6. Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü

T.C.
SIVAS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.58.20.02-605.01-

Konu : Araştırma İzni.
(Yük.Lis.Öğrc. Rifat Ramazan BERK)

30.04.2012 11243

NIĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
NIĞDE

- İlgi : a)17/04/2012 Tarihli ve B.30.2.NİĞÜ.0.72.00.00-302-08-01-734 Sayılı Yazınız.
b)Valilik Makamınının 27/04/2012 Tarihli ve B.08.4.MEM.0.58.20.02-605.01-10981 Sayılı Onayı.
c)Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğününün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.

İlgi (a) yazınız gereği, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Rifat Ramazan BERK'in, "İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Eğilimlerinin Karşılaştırılması" konulu tez çalışması ile ilgili anketin, ekte isimleri belirtilen okullarda öğretim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanması Valilik Makamınının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Sebahattin ERBİYYIK
Milli Eğitim Müdürü V.

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)



Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 58020 SIVAS
Telefon : 0346 228 48 00 / 155
Belgeçer : 0346 227 06 39
İnternet : <http://sivas.meb.gov.tr>



Ek 7. Yazma Eğilimi Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda yazma ile ilgili 26 tane cümle ve her cümlenin karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyecektir. Bu cümlelerde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Bunun için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir.

Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

	Tamamen Kabulüyorum	Kabulüyorum	Kararsızım	Kabulmüyorum	Tamamen Kabulmüyorum
G1- İyi yazılar yazanm.	5	4	3	2	1
G4- İyi yazmak için ihtiyaç duyduğum becerilere sahibim.	5	4	3	2	1
G5- Zorlayıcı yazma hedeflerine kolaylıkla ulaşabiliirim.	5	4	3	2	1
G7- Öğretmenin istediği her yazma ödevinde başanlıyım.	5	4	3	2	1
G14- Benim yazılı çalışmalarım sınıftakilerin içinde en iyiler arasındadır.	5	4	3	2	1
G18- Yazmada her zaman yüksek notlar alabiliirim.	5	4	3	2	1
S23- Sınıfta yazmamı iyileştirmek için sıklıkla ek süre isterim.	5	4	3	2	1
S27- Yazımdaki sorunları çözmek için zaman harcarım.	5	4	3	2	1
S28- Yazma için genellikle gereğinden fazla zaman harcarım.	5	4	3	2	1
S29- İyi bir yazı yazmak için kendime bolca zaman ayırım.	5	4	3	2	1
T1- Yazmayı seviyorum.	5	4	3	2	1
T2- Yazma okuldaki en sevdiğim etkinliktir.	5	4	3	2	1
T6- Yazmak beni iyi hissettirir.	5	4	3	2	1
T8- Bulduğum her fırsatta yazanm.	5	4	3	2	1
T12- Yazmak bence eğlencelidir.	5	4	3	2	1
T16- Boş vaktlerimde seçim şansım olursa yazmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
T19- Yazma benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
T20- Kendimi yazmaya çok veririm.	5	4	3	2	1
T25- Yazma dersini dört gözle beklerim.	5	4	3	2	1
T27- Yazmak bana büyük bir memnuniyet veriyor.	5	4	3	2	1
T30- Okulda daha çok yazmak isterdim.	5	4	3	2	1

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Rifat Ramazan BERK

Doğum Yeri ve Tarihi : Almanya – 28.06.1982

Medeni Hali : Bekar

İletişim Bilgileri : rifatberk@gmail.com

EĞİTİM

1997-2000 : Şarkışla Anadolu Lisesi

2002-2006 : Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Bölümü

2012-2014 : Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

YABANCI DİL : İngilizce