**AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi**

**Cilt : 7 Sayı : 17 Sayfa: 322 – 356 Haziran 2019 Türkiye**

**Araştırma Makalesi**

# İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİ, YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARI VE YAZMA KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ[♣]

**Sezgin TEMEL[♣♣]**

**Doç. Dr. Mehmet KATRANCI[♣♣♣]**

## ÖZ

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek; yazılı anlatım becerisi, yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada; verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Sivas ili merkezindeki ilkokulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören ve tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 399 kız ve 411 erkek olmak üzere toplam 810 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu*, Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen *Yazma Tutum Ölçeği* ve *Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı,* Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen *İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Verilerin analizinde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin orta, bilgilendirici metin yazma becerilerinin düşük düzeyde olduğu; öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin ebeveynlerin öğrenim durumuna ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak cinsiyet, günlük tutma durumu ve okunan kitap sayısı değişkenlerinin yazılı anlatım becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Yazmaya yönelik tutumun öğrencilerin cinsiyetine, ebeveynlerinin öğrenim durumuna, günlük tutma durumuna ve okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yazmaya yönelik kaygının öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim durumuna, okudukları kitap sayısına ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; cinsiyetin ve günlük tutma durumunun yazma kaygısı üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; öyküleyici metin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasında ilişki olmadığı; bilgilendirici metin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasında ilişki olmadığı; yazmaya

---

♣ "Bu çalışma, Doç.Dr. Mehmet KATRANCI danışmanlığında hazırlanan aynı isimli yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

♣♣ Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, temel_sezgin@hotmail.com, Orcıd ID: 0000-0001-8317-8629

♣♣♣ Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mtkatranci@gmail.com, Orcıd ID: 0000-0002-7786-8647

**Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi:23.03.2019 Yayın Kabul Tarihi: 09.05.2019**

yönelik tutum ile yazma kaygısı arasında ise anlamlı düzeyde, ters yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yazılı anlatım becerisi, yazmaya yönelik tutum, yazma kaygısı, ilkokul öğrencileri.

## THE RELATIONSHIP BETWEEN WRITTEN EXPRESSION SKILLS, ATTITUDES TOWARDS WRITING AND WRITING ANXIETY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

### ABSTRACT

In this research, it was aimed to analyze the level of written expression skills, writing attitude and writing anxiety of fourth graders in terms of several variables; determine the relationship among written expression skills, writing attitudes and writing anxiety. In the research; relational screening method was used to collect, analyze and interpret data. The sample of the research consisted of 810 children, 399 of whom were female and 411 were male. The students were studying in the fourth grade of primary schools in the city center of Sivas, and they were selected using the stratified sampling method. The data collecting tools used in the study were *Personal Information Form*, *Writing Attitude Scale* and *Classified Grading Key for Assessing Written Expression* developed by Erdogan (2012), and *Writing Anxiety Scale for Primary School Students* developed by Katranci and Temel (2018). Computer-aided statistical program were used to analyze the data. The results of the research indicated that the students' narrative writings skills were intermediate, their informative writing skills were low, and their narrative and informative writing skills showed significant differences based on the educational background of their parents and the socioeconomic level of the region where their school was located. However, it was indicated that gender of the students, keeping a diary or the number of books read had no impact on the written expression skills of the students. It was established that writing attitudes showed significant differences based on the gender of the students, the educational background of their parents, keeping a diary and the number of books read. It was demonstrated that writing anxiety of the students showed significant differences based on the educational background of their parents, the number of books read and the socioeconomic level of the region where their school was located; and that their genders and keeping a diary had no impact on the writing anxiety of the students. It was established that there was a significant, positive and intermediate level relationship between narrative and informative writing skills; that there was no relationship between narrative writing skills, and writing attitude and writing anxiety; that there was no relationship between informative writing skills, and writing attitude and writing anxiety; and that there was a significant, negative and weak relationship between writing attitude and writing anxiety. Based on the findings of the research, some recommendations were made for primary school teachers and researchers.

**Keywords:** Written expression skills, writing attitude, writing anxiety, primary school students.

**Giriş**

İnsanoğlunun fizyolojik ihtiyaçlardan sonra gelen en temel ihtiyaçlarından biri de iletişimdir. İletişim kurmanın en etkili yolu ise dildir. Dört temel dil becerisinden biri olan yazma; insanların düşüncelerini, deneyimlerini, hayallerini kalıcı hale getirmek, başkalarıyla paylaşmak ve gelecek kuşaklara aktarabilmek için kullandığı bir beceridir. "Söz uçar, yazı kalır." atasözü, kültürün aktarılmasında ve devamının sağlanmasında yazının ne kadar önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır.

Yazma, düşünmenin ve zihinsel etkileşimin yoğun şekilde yaşanmasıyla bireyin deneyimlerinden, izlenimlerinden, tasarı ve hayallerinden yararlanarak ortaya orijinal ürünler çıkarmasıdır (Göçer 2014, Karadüz 2008, Okur, Demirtaş ve Keskin 2013). Yazma, hayatın sadece belli evresinde yer almaz. İlkokuldan başlayarak bütün eğitim dönemlerini kapsamakla birlikte günlük ilişkilerde ve iş hayatında da yer alır. Dolayısıyla yazma becerisi ilkokuldan başlayarak özenle kazandırılması gereken bir beceridir (Kaleağası 2009: 22). Yazılı anlatım açısından ilkokulun temel amacı bireye günlük hayatta ihtiyacı olan temel yazma becerileri edindirmektir. Bu sebeple, eğitim öğretim sürecinde yazılı anlatım becerileri birçok yönden ele alınmalıdır (Akbayır 2011: 5).

Yazma eylemi, zihinde yapılandırılan bilgi ve birikimlerin yazıya aktarılması işlemidir. Bu nedenle öğrenciler iyi bir dinleyici ve okuyucu olarak bilgilerini zihinlerinde yapılandırmalıdır. Birey yazma işlemine bilgilerini gözden geçirerek başlamalı ve yazının konusunu, amacını, taslağını zihninde oluşturarak yazılacak bilgileri ayırt etmelidir (Coşkun 2006: 45). Ungan'a (2007: 462) göre yazma eyleminin gelişmesiyle bireyde bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ve bilgileri arasında muhakeme etme ve oluşturacağı metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesiyle bireyde estetik bir bakış açısı ortaya çıkmakta ve yazmayla ilgili algılar değişerek yerini sanatsal bir duyuşa bırakmaktadır.

İnsanın kendisini eksiksiz ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi, onun deneyimleri ve bilgisiyle doğru orantılıdır. Böylece birey duygu ve düşüncelerini gözlem ve birikimlerinden yararlanarak kendi süzgecinden geçirip okuyucuya aktarabilmektedir. Bu aktarma işlemi basit bir bilgi aktarma işlemi değil okuyucunun zevk almasını sağlayan çok boyutlu karmaşık bir süreçtir (Aktaş ve Gündüz 2013, Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu 2015). Hem profesyonel hem de profesyonel olmayan yazarlar genellikle yazma sürecinin zor ve karmaşık olduğunu ileri sürerler (Levy ve Ransdell 1995: 767). Yazma süreci, bilgilerin, düşüncelerin ve kişisel farkındalığın geliştirilmesi için bir araçtır. Yazma sürecinde öğrencilerin kullanmaları gereken birçok beceri vardır. Bu becerilerin bir veya daha fazlasını kullanmada zorluklar yaşanabilir. Etkili bir yazma öncelikle alt seviyedeki yazma becerilerini kazanmayı gerektirir. Bu alt seviyedeki yazma becerileri yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarını, uygun kelime dağarcığını kullanarak oluşturulan planlama, üretme ve düzenleme gibi süreçlerdir. Öğrenciler bu alt seviyedeki yazma becerilerini kazanamazsa yazma konusunda zorluk yaşamaktadırlar (Graham ve Perin 2007, Hess ve Wheldall 1999).

Öğrencilerin yazma becerilerini edinmelerinde öğretmenlerin yaklaşımı ve rehberliği etkilidir. Öğrencinin düşüncelerine ve duygularına ilgi göstermek yazma becerilerini kazandırmada ve etkili bir yazma öğretiminde oldukça önemlidir. Öğretmen; öğrenciye güven vermeli, öğrencinin güçlü yönlerini ortaya çıkarmalı ve özgün

fikirlerine göre yazma etkinliklerini kolaylaştırmalıdır (Bartscher, Lawler, Ramirez ve Schinault 2001: 30). Etkili bir yazma öğretimi öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve hayallerini ifade etmelerini sağlamaktadır. Ancak bunu yaparken öğrenciler yazma sürecinde cesaretlendirilmeli ve eğlendirilmelidir. (Yıldız vd. 2013: 226). Alanyazın incelendiğinde yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde etkili olan faktörlerden birinin de tutum olduğu görülmektedir. Tutum insanların yaptıkları çeşitli faaliyetler üzerinde etkili olduğu gibi yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde de etkilidir.

Tutum, kişinin kendisine ya da etrafındaki bir objeye, toplumsal konuya ya da bir olaya karşı yaşantı, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu 2011: 22). Tutum, doğrudan gözlenebilen bir davranış değil, insan doğasında var olan davranışların sebebi ve tutarlı olmasıdır (Allport 1935: 798). Tutumlar öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili olan faktörlerdendir (Kırmızı ve Beydemir 2012: 322). Bu sebeple yazma becerisinin geliştirilmesinde yazmaya yönelik tutumun etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenme sürecinde kazanılması hedeflenen bilgi, beceri ve yaşantıların gerçekleşme düzeyine tutumlar yön vermektedir. Temel dil becerilerinin güçlü bir şekilde kazandırılması için öğrencilerin bu becerilere karşı tutumları tespit edilmeli ve bu tespitler doğrultusunda süreç organize edilmelidir. Yazma becerisi temel dil becerileri içerisinde daha zor kazanılan bir beceridir. Bu sebeple yazmaya yönelik tutumun belirlenmesi çok daha önemli bir durumdur (Erdoğan 2012: 9). Yazmaya yönelik tutum, yazma eylemi sırasında bireyin kendini mutlu ya da mutsuz hissetmesiyle ilgili düşünme eğilimidir (Graham, Berninger ve Abbot 2012: 53). Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları onların yazılı anlatım sürecinde başarılı ya da başarısız olmalarında önemli bir etkendir (Hess ve Wheldall 1999: 15).

Tutumla birlikte yazma sürecini etkileyen duyuşsal etkenlerden bir diğeri de kaygıdır. Kaygı Türkçe Sözlük'te (TDK 2019) "*üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa*" olarak tanımlamaktadır. Bildik'e (2007: 19) göre kaygı; bireyin bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edildiği veya zorlandığı durumlarda açığa çıkan duygusal, zihinsel ve bedensel değişimlerle kendini gösteren uyarılma durumudur. Kaygı, biyolojik ve psikolojik dengenin bozulduğuna ve karşılaşılan yeni durumlara uyum sağlanarak dengenin yeniden kurulması gerektiğine yönelik bir işarettir.

Kaygı bozukluğu yaşayan kişiler fiziksel olarak bazı rahatsızlıklar yaşamaları ile birlikte günlük ilişkilerinde de zorlanırlar. Dolayısıyla kişiyi fiziksel ve duyuşsal bakımdan doğrudan etkileyen kaygının öğrenme üzerinde olumsuz etkilerinin görülme olasılığı vardır (Çeliktürk ve Yamaç 2015: 99). Kaygının şiddeti ve bireyin başarmayı amaçladığı görevin zorluk düzeyi, kaygının birey için yararlı veya zararlı olmasını belirler (Cüceloğlu 2017: 278).

Alanyazında farklı şekillerde tanımlansa da yazma kaygısı genellikle yazma sürecinin bir kısmını bozan ve yazma sürecini olumsuz etkileyen durumlar olarak ifade edilmektedir. Yazmaya karşı oluşan bu duygunun aslında psikolojik olduğu düşünülmektedir. Yani, insanların yazma göreviyle ilgili duygularında, yaklaşımlarında ve bunları ele almasında oldukça uzun süre var olan eğilimleri olduğu tahmin edilmektedir (Özsoy 2015: 32).

Öğrencide yazma kaygısı, çoğunlukla sınıf ortamında ortaya çıkan bir durumdur ve çoğunlukla öğretmen, öğrencinin yazdıklarını değerlendirmeye başladığında oluşur. Ancak kaygıyı ortaya çıkaran durum yalnız öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesiyle ilgili değildir (Topuzkanamış 2014: 22). Öğretmen, öğrencinin yazma kaygısını azaltmak için öncelikle kendisinden yola çıkmalıdır. Yazma kaygısı az olan öğrenciler, çok olan öğrencilere göre daha iyi performans gösterirler (Smith 1984: 13). Eğitimcilerin, öncelikle iyi yazı yazamayan kaygılı öğrencilere yönelik yazma kaygısı ile ilgili bilgi vermeleri gerekmektedir. Öğrenciler başarılı yazılar yazabilmeleri için öncelikle onların yazmaya yönelik kaygı seviyeleri düşürülmelidir (Bishop 1989: 33).

**Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Yazma kaygısı, okul başarısını ve yazma becerilerini olumsuz yönde etkilediğinden okul ve kariyer başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Bu sebeple öğrencilerin, okulda edindikleri deneyimler ve izlenimler de dâhil olmak üzere yazma etkinliklerine yönelik tutumlarının nasıl geliştiği hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır (Knudson 1995: 91). Yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı, yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması sürecinde etkili olan faktörlerdendir. Yazma becerisinin kazandırılması sürecinde etkili olan tutum ve kaygı üzerinde ülkemizde ve dünyada çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ortaya konularak bu becerilerin çeşitli değişkenler bakımından ele alınmasıyla, yazmaya yönelik tutumun ve yazma kaygısının yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesiyle araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı; araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilerin araştırmacılara ve eğitimcilere ışık tutması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu katkı ve önem göz önünde bulundurularak araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi düzeylerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek; yazılı anlatım becerisi, yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri hangi düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri; cinsiyete, anne ve baba öğrenim durumuna, günlük tutma durumuna, bir aylık sürede okunan kitap sayısına ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları; cinsiyete, anne ve baba öğrenim durumuna, günlük tutma durumuna, bir aylık sürede okunan kitap sayısına ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları; cinsiyete, anne ve baba öğrenim durumuna, günlük tutma durumuna, bir aylık sürede okunan kitap sayısına ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve kaygıları arasında ilişki var mıdır?

**Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

**Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi düzeylerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma kaygılarını incelemek; yazılı anlatım becerisi, yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığı için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyen, önerme veya hipotez haline gelmiş birbirleriyle ilişkili yapılar dizisidir (Creswell 2013: 54). Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmek; yazılı anlatım becerilerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek; yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel (kesitsel) tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel araştırmalar çoğunlukla örneklem grubunun büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014: 178).

**Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezindeki resmî ilkokullarda öğrenim gören 5064 dördüncü sınıf öğrencisi; örneklemini ise oranlı tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 399 kız ve 411 erkek olmak üzere toplam 810 öğrenci oluşturmaktadır. Oranlı tabakalı örnekleme; evrendeki alt grupların belirlenip, belirlen grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd. 2014: 86). Örneklemin belirlenmesi sürecinde Türkiye İstatistik Kurumundan, Sivas ili merkezindeki okulların bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine yönelik bilgi alınmıştır. Alınan bilgiden yola çıkılarak alt, orta ve üst sosyoekonomik bölgede yer alan okulların dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerin sayısı belirlenmiş ve toplam sayıya göre oranı hesaplanmıştır. Daha sonra, hesaplanan oranlar dikkate alınarak sosyoekonomik düzeylere göre örneklemde yer alacak öğrenci sayıları belirlenmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazma Tutum Ölçeği ve Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici türde metin yazma düzeylerini tespit etmek için türlere yönelik yazma konuları belirlenmiştir. Veri toplama araçlarına yönelik açıklamalar başlıklar halinde sunulmuştur.

*Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, günlük tutma durumu ve bir aylık sürede okudukları kitap sayısına yönelik bilgilere ulaşmayı amaçlayan beş adet soru bulunmaktadır.

*Yazma Kaygısı Ölçeği*

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemek için Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Üçlü Likert tipinde derecelendirilen ölçek, dört faktör ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 721 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi; güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ve test tekrar test tekniği uygulanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçek geneli için ,91 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında belirlenen Cronbach Alpha güvenirlik tutarlık katsayısı ise ,87'dir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 60'tır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamakta ve ölçekten alınan puanın artması yazmaya yönelik kaygının da arttığını göstermektedir. Ölçekten alınan 20-33.33 aralığı düşük, 33.34-46.67 aralığı orta, 46.68-60 aralığı ise yüksek kaygı düzeyini göstermektedir.

*Yazma Tutum Ölçeği*

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği için ölçek, araştırmanın örnekleminde yer almayan 321 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde güvenirlik ve açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda 22 madde ve tek faktörden oluşan ölçeğin herhangi bir değişiklik yapılmadan kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,95; bu araştırma kapsamında belirlenen Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise ,82'dir. 14 olumlu, sekiz olumsuz maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 66'dır.

*Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı*

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazdıkları metinlerin değerlendirilmesi için Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı'ndan yararlanılmıştır. Derecelendirilmiş puanlama anahtarında yer alan maddeler, uygulama sırasında öğrencilere yaptırılacak tüm yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirebilecek niteliktedir. Derecelendirilmiş puanlama anahtarında toplam 12 madde yer almakta ve maddeler "1, 2, 3" şeklinde puanlanmaktadır. Puanlama anahtarından en düşük 12, en yüksek 36 puan alınabilmektedir. Öğrencilerin yazdıkları yazıların değerlendirilmesinde 12-20 aralığı düşük, 20,1-28 aralığı orta, 28,1-36 aralığı ise yüksek düzey olarak değerlendirilmektedir.

*Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Türlerine Yönelik Yazma Konuları*

Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinde yazma becerilerini belirleyebilmek için türlere yönelik beşer adet konu belirlenmiştir. Konuların belirlenmesi sürecinde Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe dersi kitapları ve öğrencilerin seviyelerine uygun kitaplardan yararlanılarak 15 öyküleyici, 15 bilgilendirici taslak yazma konusu belirlenmiştir. Belirlenen taslak konular altı alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan konuları "0, 1, 2" şeklinde puanlamaları

istenmiştir. Uzmanların yaptığı değerlendirme sonucunda en fazla puan alan beş öyküleyici ve 5 bilgilendirici konu araştırmada kullanılmak üzere yazma konusu olarak seçilmiştir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma toplam dokuz ilkokul ve 34 sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için öncelikle Sivas Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış ve araştırmanın örnekleminde yer alan okulların yöneticileri ve dördüncü sınıf okutan öğretmenleri çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Veriler, öğretmenlerden randevu alınarak randevu gününde ve saatinde araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması her sınıf için üç oturumda tamamlanmıştır. İlk oturumda öğrencilere öyküleyici metin konuları verilmiş ve onlardan, bir ders saati içinde kendilerine verilen konulardan bir tanesini seçerek öyküleyici bir metin yazmaları istenmiştir. İkinci oturumda öğrencilerin aynı yolla bilgilendirici bir metin yazmaları sağlanmıştır. Üçüncü oturumda ise öğrencilere kişisel bilgi formu, Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin analizi sürecinde öncelikle öğrencilerin her bir ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 +1 aralığında yer aldığı, histogram grafiklerinin normale yakın dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde betimsel istatistik sonuçları ile parametrik istatistik testlerinden bağımsız gruplar için t-Testi ve ANOVA kullanılmıştır. Ancak öğrencilerin bir aylık sürede okudukları kitap sayısı değişkeninde, “Hiç kitap okumam” seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı 30’un altında olduğundan bu değişkene yönelik analizlerde parametrik olmayan istatistik testlerinden Kruskal Wallis-H Testi ve Mann Whitney U Testi’nden yararlanılmıştır.

**Bulgular ve Yorum**

Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre düzenlenerek sunulmuştur. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi düzeylerine yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Yazılı Anlatım Becerisi Düzeyleri

| Metin Türü | N | En Düşük | En Yüksek | $\overline{X}$ | S | Düzey |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Öyküleyici | 810 | 12 | 33,5 | 23,14 | 4,17 | Orta |
| Bilgilendirici | 810 | 12 | 33 | 18,91 | 5,23 | Düşük |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici türde metin yazma becerilerinin orta, bilgilendirici türde metin yazma becerilerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici türde metin yazma becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Yapılan incelemeye yönelik sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| Test | Cinsiyet | N | $\overline{X}$ | S | Sd | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öyküleyici | Kız | 399 | 23,24 | 4,20 | 808 | -,705 | ,481 |
| | Erkek | 411 | 23,03 | 4,13 | | | |
| Bilgilendirici | Kız | 399 | 19,20 | 5,35 | 808 | -1,551 | ,121 |
| | Erkek | 411 | 18,63 | 5,08 | | | |

Tablo 2'ye göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri ($t_{(808)}$=-,705; p>,05) ve bilgilendirici metin yazma becerileri ($t_{(808)}$=-1,551; p>,05) cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

| **Betimsel İstatistik Sonuçları** | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Anne Öğrenim Durumu** | N | $\overline{x}$ | S | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **P** | **Fark** |
| 1-İlkokul | 288 | 22,88 | 4,13 | **G. Arası** | 147,268 | 3 | 49,089 | | | |
| 2-Ortaokul | 204 | 23,02 | 4,22 | **G. İçi** | 13913,468 | 806 | 17,262 | | | |
| 3-Lise | 218 | 23,07 | 3,87 | **Toplam** | 14060,736 | 809 | | | | |
| 4-Lisans ve üzeri | 100 | 24,25 | 4,64 | | | | | 2,844 | ,037* | 1-4 |
| **Toplam** | 810 | 23,19 | 4,16 | | | | | | | |

*<,05

Tablo 3'te yer alan ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 806)}$=2,844; p<,05). Betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde, anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerle lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

| **Betimsel İstatistik Sonuçları** | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Anne Öğrenim Durumu** | N | $\bar{x}$ | S | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **P** | **Fark** |
| 1-İlkokul | 288 | 18,14 | 4,95 | **G. Arası** | 339,240 | 3 | 113,080 | | | |
| 2-Ortaokul | 204 | 19,06 | 5,31 | **G. İçi** | 21766,874 | 806 | 27,006 | | | |
| 3-Lise | 218 | 19,25 | 5,11 | **Toplam** | 22106,114 | 809 | | 4,187 | ,006* | 1-4 |
| 4-Lisans ve üzeri | 100 | 20,08 | 5,77 | | | | | | | |
| **Toplam** | 810 | 18,91 | 5,22 | | | | | | | |

*<,05

Tablo 4'te yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3,\ 806)}$=4,187; p<,05). Betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde, anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda öyküleyici metin yazma becerisine benzer şekilde annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerle lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

*<,05

| Betimsel İstatistik Sonuçları | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Baba nim Durumu** | N | $\bar{x}$ | S | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **P** | **Fark** |
| 1-İlkokul | 166 | 22,59 | 4,52 | **G. Arası** | 185,856 | 3 | 61,952 | | | |
| 2-Ortaokul | 158 | 22,76 | 3,83 | **G. İçi** | 13874,879 | 806 | 17,214 | | | |
| 3-Lise | 312 | 23,17 | 3,91 | **Toplam** | 14060,736 | 809 | | | | |
| 4-Lisans ve üzeri | 174 | 23,94 | 4,44 | | | | | 3,599 | ,013* | 1-4 |
| **Toplam** | 810 | 23,13 | 4,16 | | | | | | | |

Tablo 5'te yer alan ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3,\ 806)}$=3,599; p<,05). Betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde, baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda babası ilkokul mezunu olan öğrencilerle lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin, öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

| Betimsel İstatistik Sonuçları | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Baba Öğrenim Durumu** | N | $\bar{x}$ | S | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **P** | **Fark** |
| 1-İlkokul | 166 | 18,24 | 5,06 | **G. Arası** | 359,837 | 3 | 119,946 | | | |
| 2-Ortaokul | 158 | 18,36 | 5,05 | **G. İçi** | 21746,277 | 806 | 26,980 | | | |
| 3-Lise | 312 | 18,89 | 5,24 | **Toplam** | 22106,114 | 809 | | | | |
| 4-Lisans ve üzeri | 174 | 20,08 | 5,34 | | | | | 4,446 | ,004* | 1-4<br>2-4 |
| **Toplam** | 810 | 18,91 | 5,22 | | | | | | | |

*<,05

Tablo 6'da verilen ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3,\ 806)}$=4,446; p<,05). Betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde, öyküleyici metin yazma becerisinde olduğu gibi bilgilendirici metin

yazma becerisinde de baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin puanlarının da arttığı görülmektedir. Bonferroni testi sonucunda farklılığın; babası lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerle ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanları arasında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin, günlük tutma durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Günlük Tutma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

| Test | Günlük Tutma Durumu | N | $\overline{X}$ | S | Sd | T | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öyküleyici | Evet | 337 | 23,06 | 4,42 | 808 | -,445 | ,657 |
| | Hayır | 473 | 23,19 | 3,97 | | | |
| Bilgilendirici | Evet | 337 | 18,86 | 5,40 | 808 | -,220 | ,826 |
| | Hayır | 473 | 18,94 | 5,10 | | | |

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri ($t_{(808)}$=-,445; p>,05) ve bilgilendirici metin yazma becerileri ($t_{(808)}$=-,220; p>,05) günlük tutma durumuna göre farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin, bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Öyküleyici metin yazma becerilerine yönelik bulgular Tablo 8'de bilgilendirici metin yazma becerilerine yönelik bulgular ise Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Bir Aylık Sürede Okudukları Kitap Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Okunan Kitap Sayısı | N | Sıra Ortalaması | Sd | $X^2$ | P | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Hiç okumam | 6 | 408,92 | 5 | 5,647 | ,342 | - |
| 1 tane okurum | 51 | 364,76 | | | | |
| 2 tane okurum | 98 | 380,79 | | | | |
| 3 tane okurum | 103 | 395,11 | | | | |
| 4 tane okurum | 146 | 437,63 | | | | |
| 5 tane ve üzeri okurum | 406 | 407,61 | | | | |

Tablo 9. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Bir Aylık Sürede Okudukları Kitap Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Okunan Kitap Sayısı | N | Sıra Ortalaması | Sd | $X^2$ | P | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Hiç okumam | 6 | 261,67 | | | | |
| 1 tane okurum | 51 | 370,09 | | | | |
| 2 tane okurum | 98 | 407,07 | | | | |
| 3 tane okurum | 103 | 391,48 | 5 | 4,437 | ,488 | - |
| 4 tane okurum | 146 | 415,32 | | | | |
| 5 tane ve üzeri okurum | 406 | 411,72 | | | | |

Tablo 8 ve Tablo 9'da yer alan analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin öyküleyici $x^2_{(5)}$=5,647; p>,05) ve bilgilendirici ($x^2_{(5)}$=4,437; p>,05) metin yazma becerilerinin, okunan kitap sayısına göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre değişip değişmediği ANOVA testi ile incelenmiştir. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

| Betimsel İstatistik Sonuçları | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sosyoekonomik Düzey | N | $\bar{x}$ | S | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P | Fark |
| 1-Alt | 14321,44 | 4,82 | **G. Arası** | 625,313 | 2 | 312,657 | | | |
| 2-Orta | 49023,23 | 4,01 | **G. İçi** | 13435,423 | 807 | 16,649 | | | 1-2 |
| 3-Üst | 17724,23 | 3,58 | **Toplam** | 14060,736 | 809 | | 18,780 | ,000* | 1-3 |
| **Toplam** | 81023,13 | 4,16 | | | | | | | 2-3 |

*<,05

Tablo 10'da yer alan sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(2,\ 807)}$=18,780; p<,05). Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılığın alt sosyoekonomik gruptaki öğrencilerle orta ve üst sosyoekonomik gruptaki öğrenciler arasında ve orta sosyoekonomik gruptaki öğrencilerle üst sosyoekonomik gruptaki

öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Betimsel İstatistik Sonuçları | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyoekonomik Düzey** | N | $\bar{x}$ | S | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **P** | **Fark** |
| 1-Alt | 14316,94 | 4,75 | **G. Arası** | 777,405 | 2 | 388,702 | | | |
| 2-Orta | 49019,10 | 5,16 | **G. İçi** | 21328,709 | 807 | 26,430 | 14,707 | ,000* | 1-2 |
| 3-Üst | 17719,98 | 5,37 | **Toplam** | 22106,114 | 809 | | | | 1-3 |
| **Toplam** | 81018,91 | 5,22 | | | | | | | |

*<,05

Tabloda yer alan sonuçlara göre öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(2,\ 807)}$=14,707; p<,05). Bonferroni testi sonucunda farklılığın alt sosyoekonomik gruptaki öğrencilerle orta ve üst sosyoekonomik gruptaki öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

| **Test** | **Cinsiyet** | **N** | $\overline{X}$ | **S** | **Sd** | **t** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Tutum | Kız | 399 | 54,77 | 6,72 | 802,88 | 4,39 | ,000* |
| | Erkek | 411 | 52,57 | 7,50 | | | |

Tablo 12. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

*<,05

Tablo 12'ye göre, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(802,88)}$=4,39; p<,05). Grupların ortalama puanları incelendiğinde, kızların yazmaya yönelik tutumunun erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, annelerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

| Betimsel İstatistik Sonuçları | ANOVA Sonuçları |
|---|---|

| Anne Öğrenim Durumu | N | $\bar{x}$ | S | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1-İlkokul | 288 | 53,00 | 7,04 | **G. Arası** | 549,365 | 3 | 183,122 | | | |
| 2-Ortaokul | 204 | 53,19 | 7,29 | **G. İçi** | 41550,908 | 806 | 51,552 | | | |
| 3-Lise | 218 | 54,12 | 7,08 | **Toplam** | 42100,273 | 809 | | 3,552 | ,014* | 1-4 |
| 4-Lisans ve üzeri | 100 | 55,48 | 7,54 | | | | | | | |
| **Toplam** | 810 | 53,65 | 7,21 | | | | | | | |

*<,05

Tablo 13'te yer alan ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 806)}$=3,552; p<,05). Betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde, anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin tutum puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerle lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, babalarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

| **Betimsel İstatistik Sonuçları** | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Baba Öğrenim Durumu** | N | $\bar{x}$ | S | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **P** | **Fark** |
| 1-İlkokul | 166 | 52,65 | 6,77 | **G. Arası** | 746,240 | 3 | 248,747 | | | |
| 2-Ortaokul | 158 | 52,33 | 7,07 | **G. İçi** | 41354,033 | 806 | 51,308 | | | 2-3 |
| 3-Lise | 312 | 54,30 | 7,06 | **Toplam** | 42100,273 | 809 | | 4,848 | ,002* | 2-4 |
| 4-Lisans ve üzeri | 100 | 54,65 | 7,74 | | | | | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Toplam** | 810 | 53,65 | 7,21 |

*<,05

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3,\ 806)}$=4,848; p<,05). Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılığın, babası ortaokul mezunu olanlarla lise ve lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlar belirlenmiştir. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, günlük tutma durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t- testi sonucu Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Günlük Tutma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

| **Test** | **Günlük Tutma Durumu** | **N** | $\overline{X}$ | **S** | **Sd** | **t** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Tutum | Evet | 337 | 54,57 | 6,70 | 808 | 3,082 | ,002* |
| | Hayır | 473 | 53,00 | 7,49 | | | |

*<,05

Tablo 15'e göre öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, günlük tutanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(808)}$=3,082; p<,05). Bu bulguya göre günlük tutmanın, yazmaya yönelik tutum üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Bir Aylık Sürede Okudukları Kitap Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| **Kitap Okuma Sayısı** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sd** | **$X^2$** | **P** | **Fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- Hiç okumam | 6 | 166,50 | 5 | 43,406 | ,000* | 1-3<br>1-5<br>1-6<br>2-3<br>2-4<br>2-5<br>2-6<br>3-6<br>4-6 |
| 2- 1 tane okurum | 51 | 273,98 | | | | |
| 3- 2 tane okurum | 98 | 366,65 | | | | |
| 4- 3 tane okurum | 103 | 352,94 | | | | |
| 5- 4 tane okurum | 146 | 407,89 | | | | |
| 6- 5 tane ve üzeri okurum | 406 | 447,41 | | | | |

*<,05

Tablo 16'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($x^2_{(5)}$=43,406; p<,05). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, okunan kitap sayısı arttıkça yazmaya yönelik tutumun da yükseldiği görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında Mann Whitney-U testi ile ikili

karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda farklılığın kitap okumayan öğrencilerle iki, dört, beş tane ve üzeri kitap okuyanlar arasında; bir tane okuyan öğrencilerle iki, üç, dört, beş tane ve üzeri kitap okuyanlar arasında; beş tane ve üzeri kitap okuyanlarla üç ve dört tane kitap okuyanlar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, öğrenim gördükleri okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik ANOVA testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

| **Betimsel İstatistik Sonuçları** | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyoekonomik Düzey** | N | $\bar{x}$ | S | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **P** | **Fark** |
| 1-Alt | 143 | 53,51 | 6,77 | **G. Arası** | 26,860 | 2 | 13,430 | | | |
| 2-Orta | 490 | 53,57 | 7,07 | **G. İçi** | 42073,412 | 807 | 52,136 | | | |
| 3-Üst | 177 | 54,00 | 7,06 | **Toplam** | 42100,273 | 809 | | ,258 | ,773 | - |
| **Toplam** | 810 | 53,65 | 7,21 | | | | | | | |

Tablo 17'de yer alan ANOVA testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{(2, 807)}$=,258; p>,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| **Boyut** | **Cinsiyet** | **N** | $\overline{X}$ | **S** | **Sd** | **t** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yazma süreci | Kız | 399 | 11,46 | 3,71 | 808 | 2,179 | ,030* |
| | Erkek | 411 | 11,99 | 3,50 | | | |
| Paylaşma | Kız | 399 | 9,46 | 2,60 | 808 | -,208 | ,835 |
| | Erkek | 411 | 9,42 | 2,58 | | | |
| Ön yargı | Kız | 399 | 8,56 | 2,34 | 808 | -,027 | ,978 |
| | Erkek | 411 | 8,56 | 2,31 | | | |
| Değerlendirme | Kız | 399 | 5,81 | 1,86 | 808 | ,042 | ,966 |
| | Erkek | 411 | 5,82 | 1,74 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ölçek geneli | Kız | 399 | 35,31 | 8,20 | 808 | ,842 | ,400 |
| | Erkek | 411 | 35,80 | 8,34 | | | |

*<,05

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyete göre, yazma kaygısı ölçeğinin sadece yazma süreci alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde ise farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyetin, öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygılarının, anne öğrenim durumuna göre değişip değişmediği, ANOVA testi ile incelenmiştir. Yapılan analize yönelik bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

| Boyut | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yazma Süreci | G. Arası | 260,631 | 3 | 86,877 | 7,487 | ,000* | 1-4 |
| | G. İçi | 9352,698 | 806 | 11,634 | | | 2-4 |
| | Toplam | 9613,328 | 809 | | | | 3-4 |
| Paylaşma | G. Arası | 37,031 | 3 | 12,344 | 1,843 | ,138 | - |
| | G. İçi | 5398,969 | 806 | 6,698 | | | |
| | Toplam | 5436,000 | 809 | | | | |
| Ön yargı | G. Arası | 48,546 | 3 | 16,182 | 3,011 | ,029* | 2-4 |
| | G. İçi | 4332,354 | 806 | 5,375 | | | |
| | Toplam | 4380,900 | 809 | | | | |
| Değerlendirme | G. Arası | 9,448 | 3 | 3,149 | ,971 | ,406 | - |
| | G. İçi | 2614,236 | 806 | 3,243 | | | |
| | Toplam | 2623,684 | 809 | | | | |
| Ölçek geneli | G. Arası | 892,863 | 3 | 297,621 | 4,403 | ,004* | 1-4 |
| | G. İçi | 54480,550 | 806 | 67,594 | | | 2-4 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Toplam | 55373,414 | 809 | | | | 3-4 |

*<,05 1:İlkokul, 2:Ortaokul, 3:Lise, 4: Lisans ve üzeri

Tablo 19'da yer alan ANOVA testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, anne öğrenim durumuna göre ölçeğin yazma süreci ($F_{(3, 806)}$=7,487; p<,05) ve ön yargı ($F_{(3, 806)}$=3,011; p<,05) alt boyutları ile ölçek genelinde ($F_{(3, 806)}$=4,403; p<,05) anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda ön yargı alt boyutundaki farklılığın annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerle lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında; yazma süreci alt boyutunda ve ölçek genelindeki farklılığın ise annesi lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerle annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Anne öğrenim düzeyi yükseldikçe yazma kaygısı puanlarının da düştüğü görülmüştür. Öğrencilerin yazma kaygılarının, baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

| **Boyut** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **P** | **Fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yazma Süreci | **G. Arası** | 235,513 | 3 | 78,504 | 6,747 | ,000* | 2-4<br>3-4 |
| | **G. İçi** | 9377,816 | 806 | 11,635 | | | |
| | **Toplam** | 9613,328 | 809 | | | | |
| Paylaşma | **G. Arası** | 32,042 | 3 | 10,681 | 1,593 | ,190 | - |
| | **G. İçi** | 5403,958 | 806 | 6,705 | | | |
| | **Toplam** | 5436,000 | 809 | | | | |
| Ön yargı | **G. Arası** | 44,067 | 3 | 14,689 | 2,730 | ,043* | 2-4 |
| | **G. İçi** | 4336,833 | 806 | 5,381 | | | |
| | **Toplam** | 4380,900 | 809 | | | | |
| Değerlendirme | **G. Arası** | 13,839 | 3 | 4,613 | 1,425 | ,234 | - |
| | **G. İçi** | 2609,845 | 806 | 3,238 | | | |
| | **Toplam** | 2623,684 | 809 | | | | |
| Ölçek geneli | **G. Arası** | 942,944 | 3 | 314,315 | 4,654 | ,003* | 2-4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **G. İçi** | 54430,469 | 806 | 67,532 | 3-4 |
| | **Toplam** | 55373,414 | 809 | | |

*<,05 1:İlkokul, 2:Ortaokul, 3:Lise, 4: Lisans ve üzeri

Tablo 20'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, baba öğrenim durumuna göre ölçeğin yazma süreci ($F_{(3, 806)}$=6,747; p<,05) ve ön yargı ($F_{(3, 806)}$=2,730; p<,05) alt boyutları ile ölçek genelinde ($F_{(3, 806)}$=4,654; p<,05) anlamlı farklılık göstermektedir. Bonferroni testi sonucunda ön yargı alt boyutundaki farklılığın babası ortaokul mezunu olan öğrencilerle lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında; yazma süreci alt boyutunda ve ölçek genelindeki farklılığın ise babası lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerle babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının da düştüğü görülmüştür. Anne ve babanın öğrenim durumunun, öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkisi birlikte değerlendirildiğinde; ebeveynlerin öğrenim durumunun, öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde etkili olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin yazma kaygılarının, günlük tutma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Günlük Tutma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

| **Boyut** | **Günlük Tutma** | **N** | $\overline{X}$ | **S** | **Sd** | **t** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yazma süreci | Evet | 337 | 11,79 | 3,48 | 808 | ,448 | ,654 |
| | Hayır | 473 | 11,68 | 3,42 | | | |
| Paylaşma | Evet | 337 | 9,45 | 2,56 | 808 | ,144 | ,886 |
| | Hayır | 473 | 9,43 | 2,61 | | | |
| Ön yargı | Evet | 337 | 8,51 | 2,34 | 808 | -,489 | ,625 |
| | Hayır | 473 | 8,60 | 2,31 | | | |
| Değerlendirme | Evet | 337 | 5,75 | 1,77 | 808 | -,881 | ,379 |
| | Hayır | 473 | 5,86 | 1,82 | | | |
| Ölçek geneli | Evet | 337 | 35,52 | 8,39 | 808 | -,097 | ,922 |
| | Hayır | 473 | 35,58 | 8,19 | | | |

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygılarının, günlük tutma durumuna göre hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde istatistiki bakımdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulguya göre günlük tutmanın yazma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı ifade edilebilir. Öğrencilerin yazma kaygılarının, bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Bir Aylık Sürede Okudukları Kitap Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| **Boyut** | **Kitap Okuma Sayısı** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sd** | **$X^2$** | **P** | **Fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yazma Süreci | 1- Hiç okumam | 6 | 591,83 | 5 | 16,404 | ,006* | 1-5<br>1-6<br>2-6<br>4-6 |
| | 2- 1 tane okurum | 51 | 467,46 | | | | |
| | 3- 2 tane okurum | 98 | 417,31 | | | | |
| | 4- 3 tane okurum | 103 | 449,86 | | | | |
| | 5- 4 tane okurum | 146 | 408,46 | | | | |
| | 6- 5 ve üzeri okurum | 406 | 379,79 | | | | |
| Paylaşma | 1- Hiç okumam | 6 | 560,83 | 5 | 12,152 | ,033* | 4-5<br>4-6 |
| | 2- 1 tane okurum | 51 | 448,35 | | | | |
| | 3- 2 tane okurum | 98 | 412,61 | | | | |
| | 4- 3 tane okurum | 103 | 455,98 | | | | |
| | 5- 4 tane okurum | 146 | 393,15 | | | | |
| | 6- 5 ve üzeri okurum | 406 | 387,74 | | | | |
| Ön yargı | 1- Hiç okumam | 6 | 415,33 | 5 | 7,575 | ,181 | - |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2- 1 tane okurum | 51 | 444,57 | | | | |
| | 3- 2 tane okurum | 98 | 415,83 | | | | |
| | 4- 3 tane okurum | 103 | 449,17 | | | | |
| | 5- 4 tane okurum | 146 | 401,64 | | | | |
| | 6- 5 ve üzeri okurum | 406 | 388,26 | | | | |
| Değerlendirme | 1- Hiç okumam | 6 | 414,50 | 5 | 4,079 | ,538 | - |
| | 2- 1 tane okurum | 51 | 434,01 | | | | |
| | 3- 2 tane okurum | 98 | 405,08 | | | | |
| | 4- 3 tane okurum | 103 | 427,21 | | | | |
| | 5- 4 tane okurum | 146 | 421,44 | | | | |
| | 6- 5 ve üzeri okurum | 406 | 390,65 | | | | |
| Ölçek geneli | 1- Hiç okumam | 6 | 593,33 | 5 | 14,742 | ,012* | 2-6<br>4-6 |
| | 2- 1 tane okurum | 51 | 461,94 | | | | |
| | 3- 2 tane okurum | 98 | 414,71 | | | | |
| | 4- 3 tane okurum | 103 | 458,69 | | | | |
| | 5- 4 tane okurum | 146 | 403,58 | | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 6- 5 ve üzeri okurum | 406 | 381,40 |

*<,05

Tablo 22'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre ölçeğin yazma süreci ($x^2_{(5)}$=16,404; p<,05) ve paylaşma ($x^2_{(5)}$=12,152; p<,05) alt boyutları ile ölçek genelinde ($x^2_{(5)}$=14,742; p<,05) anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda yazma süreci alt boyutundaki farklılığın beş tane ve üzeri sayıda kitap okuyanlarla kitap okumayanlar, bir tane okuyanlar ve üç tane okuyanlar arasında; dört tane okuyanlarla kitap okumayanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Paylaşma alt boyutundaki farklılığın üç tane kitap okuyanlarla dört tane ve beş ve üzeri sayıda kitap okuyanlar arasında olduğu; ölçek genelindeki farklılığın ise beş tane ve üzeri sayıda kitap okuyanlarla bir tane ve üç tane kitap okuyanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sıra ortalaması puanları incelendiğinde aylık üç tane kitap okuyan öğrenciler haricinde okunan kitap sayısı arttıkça yazma kaygısı puanının da düştüğü görülmektedir. Bu bulguya göre kitap okumanın, yazma kaygısı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazma kaygılarının, öğrenim gördükleri okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik ANOVA testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

| **Boyut** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **P** | **Fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **G. Arası** | 207,291 | 2 | 103,645 | | | |
| Yazma Süreci | **G. İçi** | 9406,037 | 807 | 11,656 | 8,892 | ,000* | 1-3 |
| | **Toplam** | 9613,328 | 809 | | | | 2-3 |
| | **G. Arası** | 50,662 | 2 | 25,331 | | | |
| Paylaşma | **G. İçi** | 5385,338 | 807 | 6,673 | 3,796 | ,023* | 2-3 |
| | **Toplam** | 5436,000 | 809 | | | | |
| | **G. Arası** | 31,635 | 2 | 15,817 | | | |
| Ön yargı | **G. İçi** | 4349,265 | 807 | 5,389 | 2,935 | ,054 | - |
| | **Toplam** | 4380,900 | 809 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **G. Arası** | 22,966 | 2 | 11,483 | | | |
| Değerlendirme | **G. İçi** | 2600,718 | 807 | 3,223 | 3,563 | ,029* | 2-3 |
| | **Toplam** | 2623,684 | 809 | | | | |
| | **G. Arası** | 976,316 | 2 | 488,158 | | | |
| Ölçek geneli | **G. İçi** | 54397,098 | 807 | 67,407 | 7,242 | ,001* | 1-3<br>2-3 |
| | **Toplam** | 55373,414 | 809 | | | | |

*<,05 1:Alt, 2:Orta, 3:Üst Sosyoekonomik düzey

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygıları, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci ($F_{(2, 807)}$=8,892; p<,05), paylaşma ($F_{(2, 807)}$=3,796; p<,05) ve değerlendirme ($F_{(2, 807)}$=3,563; p<,05) alt boyutları ile ölçek genelinde ($F_{(2, 807)}$=7,242; p<,05) anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Sosyoekonomik düzeye göre puan ortalamaları incelendiğinde, sosyoekonomik düzey yükseldikçe yazma kaygısı puanının da düştüğü belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda yazma süreci alt boyutu ile ölçek genelindeki farklılığın üst sosyoekonomik düzey ile orta ve alt sosyoekonomik düzey arasında olduğu; paylaşma ve değerlendirme alt boyutlarındaki farklılığın ise üst sosyoekonomik düzey ile orta sosyoekonomik düzey arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeyin, öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilerden yararlanılarak öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Yazmaya Yönelik Tutum, Yazma Kaygısı, Öyküleyici Metin Yazma Becerisi ve Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi Arasındaki İlişki

| **Değişken** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| 1-Öyküleyici Metin Yazma Becerisi | 1 | | | |
| 2-Bilgilendirici Metin Yazma Becerisi | ,53** | 1 | | |
| 3-Yazmaya Yönelik Tutum | -,05 | -,04 | 1 | |
| 4-Yazma Kaygısı | ,04 | -,01 | -,34** | 1 |

**<,01

Tablo 24 incelendiğinde, öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; öyküleyici metin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasında ilişki olmadığı; bilgilendirici metin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı

arasında ilişki olmadığı; yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasında anlamlı, ters yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek; yazılı anlatım becerisi, yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin *orta*; bilgilendirici metin yazma becerilerinin ise *düşük* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin, *yüksek* düzeyde olmasa da öyküleyici metin yazma becerilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine göre daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Alanyazında bu bulgu ile benzerlik gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Yasul'un (2014) yaptığı araştırmada öğrenciler, öyküleyici metin unsurlarının (ana karakter, zaman, mekân, çatışma, amaç, girişim, sonuç ve tepki) tamamında kendilerinden beklenen düzeyde bir başarı gösterememişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin yazılı anlatım becerileri bakımından (kâğıt düzeni, okunaklılık, başlık kullanımı, kelime kullanımı, cümle kullanımı, bağdaşıklık, tutarlılık, imla, noktalama) yeterli düzeyde olmadıkları belirlenmiştir. Çelik'in (2010) yaptığı araştırmada öğrencilerin bilgilendirici metin yazma sürecinde edinilmesi gereken 12 kazanımdan sadece beş tanesine ulaştıkları tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin bilgilendirici metin yazma açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Tok ve Erdoğan'ın (2017) yaptığı çalışmada ise bu araştırmada elde edilen sonucun aksine dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre cinsiyetin, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde etkisi olmadığı belirtilebilir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyetin yazılı anlatım becerileri üzerinde etkisinin olmadığını belirleyen çalışmalara (Kılıç 2012, Özcan 2014, Yasul 2014) ulaşılmıştır. Can (2009) tarafından yapılan araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin yaptığı yazılı anlatım çalışmalarında, öğrencilerin kullandıkları cümle uzunlukları üzerinde cinsiyetin herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Yılmaz (2008) tarafından altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada; öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerde, öykü ögelerini kullanma durumlarının ve yazılı anlatım becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Coşkun'un (2006) yaptığı araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna benzer olarak Çelik (2010), sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Coşkun'a (2006: 87) göre öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması öğrencilerin; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişmişlik düzeyleri arasında önemli bir farklılığın olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu araştırmaların aksine Kaptan (2015) tarafından

yapılan araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisi düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna benzer olarak Kaynaş da (2014) beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin unsurlarından ana karakter, girişim ve tepki ögelerini kullanma becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Yılmaz'ın (2009) yaptığı araştırmada da altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Demir (2011) tarafından yapılan araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Benzer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yazılı anlatım becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ya da kız öğrenciler lehine farklılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin günlük tutma durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre günlük tutmanın, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Can'ın (2009) yaptığı araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin yazılarındaki cümle uzunluklarının ve oluşturdukları metinlerde kullandıkları kavram sayısının, öğrencilerin günlük tutma durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çelik (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin günlük tutma durumuna göre farklılık göstermediği görülmüştür. Demir (2011) tarafından yapılan araştırmada ise sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin günlük tutanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Günlük; kişinin kendi isteğiyle, rahat ve samimi bir şekilde, herhangi bir sınırlama olmadan yazıldığından okulda uygulanan metin yazma sürecinden farklıdır. Ayrıca öğrenciler günlük tutarken değerlendirilme endişesi olmadığından metin oluşturma kurallarına da özen göstermeyebilirler. Buna bağlı olarak günlük tutma, yazılı anlatım becerisi üzerinde etkili olmamış olabilir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin, ebeveynleri lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimiyle daha yakından ilgilenmelerinden ve onlara eğitimleri ile ilgili rehberlik yapmalarından kaynaklanabilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde alanyazında ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazılı anlatım becerisi düzeylerinin arttığı belirlenen çalışmalar (Çelik 2010, Kılıç 2012, Yasul 2014, Yılmaz 2008 ve Yılmaz 2009) bulunmaktadır. Demir (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin ebeveynleri lisans mezunu olanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kaynaş (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarından yer, başlatıcı olay, hedef ve girişim ögelerini kullanma becerilerinde ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Can (2009) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin kullandıkları cümle uzunluklarının ve metinlerindeki kavram oranlarının, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Coşkun (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin anneleri lise ile lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği, babalarının öğrenim durumunun ise herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin okudukları kitap sayısının, onların öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bu durum, yazmanın okumaya göre daha zor kazanılan bir beceri olmasından ve yazılı anlatımın daha üst düzeyde beceri gerektirmesinden kaynaklanabilir. Bu sonuç ile Yasul'un (2014) çalışması benzerlik göstermektedir. Ancak bazı çalışmalarda (Coşkun 2006, Çelik 2010 ve Yılmaz 2009) öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin daha fazla sayıda kitap okuyanlar lehine farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde Kaptan (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin kitap okuyanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kaynaş'ın (2014) yaptığı araştırmada da öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarından sonuç ve tepki ögelerini kullanma becerilerinin kitap okuyanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinin devam ettikleri okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılması sonucunda, orta ve üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin devam ettikleri okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde alanyazında bazı çalışmalarda (Arıcı ve Ungan 2008, Coşkun 2006, Özcan 2014, Yılmaz 2009) öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin orta ve üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Demir'in (2011) yaptığı araştırmada öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna paralel olarak Kaptan (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Kaynaş'ın (2014) yaptığı araştırmada öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarından başlatıcı olay, hedef ve girişim ögelerini kullanma becerilerinin üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun (2006), sosyoekonomik bakımdan üst gruba ait öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin alt gruba göre yüksek çıkmasının; gelişim aşamalarından itibaren çocukların çevrelerindeki uyarıcıların çeşitliliği (kelime hazinesi bakımından), beslenme durumları (zekâ gelişimi ve öğrenme hızı bakımından), boş vakitlerinde oynanan oyun, oyuncak ve oyun çeşitliliği (kelime hazinesi, hayal gücünün gelişimi, sosyalleşme ve paylaşımın öğrenilmesi bakımından), imkânlarının alt gruba göre iyi olması (özgüven ve kişilik gelişimi bakımından), alınan sağlık ve eğitim hizmetleri (bedensel olarak sağlıklı olmaları, okul dışı ders desteği), sosyal ve kültürel etkinliklerdeki çeşitlilik (gözlem ve deneyimlerinin çeşitliliği, hayal gücünün ve kelime hazinesinin zenginleşmesi) gibi nedenlere bağlı olabileceğini belirtmektedir.

Araştırma sonucunda kız öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonuca benzer şekilde kızların yazmaya yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Graham, Berninger ve Fan 2007, Graham, Berninger ve Abbot 2012, Knudson 1995, Korkmaz 2015) bulunmaktadır. Cocuk, Yelken ve Özer (2016) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmadan elde edilen

sonuca benzer şekilde öğrencilerin yazma eğilimleri ile cinsiyetleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Kaynaş (2014) da ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazmaktan hoşlanma durumlarını incelediği araştırmada, kızların erkeklere göre öykü yazmaktan daha çok hoşlandıklarını belirlemiştir. Bu durum kızların erkeklere göre öyküleyici metin unsurlarını daha başarılı kullanmalarına sebep olarak gösterilmiştir. Gönen, Öncü ve Işıtan'a (2004) göre yazma konusunda kızların erkeklere oranla daha olumlu tutuma sahip olması; kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı, okudukları kitap türlerinin çeşitliliği ve kitap okuma sıklığı bakımından akranları olan erkek öğrencilere göre daha iyi durumda olmalarından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının; annesi lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlarla babaları lise ile lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre ebeveynlerin öğrenim durumunun çocuklarının yazmaya yönelik tutumları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının dersleri ve ödevleri ile daha yakından ilgilenmelerinden, eğitime ve eğitimli insana bakış açılarından kaynaklanabilir. Bu araştırmada elde edilen bulguların tersine, Coşkun (2006) tarafından yapılan araştırmada ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının farklı olması, her iki araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanabilir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, günlük tutan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Cocuk, Yelken ve Özer (2016) tarafından yapılan araştırmada da ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin günlük tutma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Günlük tutma, bireyin kendi isteğiyle yaptığı ve çoğunlukla öğrenciler tarafından sevilen bir etkinliktir. Öğrenciler günlük tutarak yazma deneyimlerini geliştirebilirler. Bu nedenle, öğrencilerin günlük tutmaları yazmaya yönelik tutumlarını da olumlu şekilde etkilemiş olabilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça yazmaya yönelik tutumlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kitap okumanın, yazmaya yönelik tutum üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Coşkun (2006) tarafından beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin kitap okuma sayısının, Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Türkçe dersine yönelik tutum yazma ile birlikte diğer dil becerilerini de içermektedir. Bu nedenle her iki araştırmanın sonuçları birbirinden farklı olabilir.

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, öğrenim gördükleri okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre sosyoekonomik düzeyin, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonuca benzer şekilde Coşkun (2006) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin Türkçe dersine yönelik

tutumlarının, sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Coşkun'a (2006: 105) göre sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olmaması, bu iki değişkenin birbirinden farklı etkinlik alanları olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlardan farklı olarak Kaynaş'ın (2014) beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazmaktan hoşlanma durumlarını alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırdığı araştırmada orta grup lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygılarının, ölçeğin sadece yazma süreci alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde ise farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen, kızların yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip olduğu bulgusu ile yazma sürecinde kaygı düzeyinin düşük olduğu bulgusu örtüşmektedir. Bu sonuç ile alanyazında yer alan benzer çalışmaların (Ateş ve Akaydın 2015, Berk 2014, Cheng 2002, Cocuk, Yelken ve Özer 2016, Özsoy 2015) sonuçları tutarlılık göstermektedir. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta dereceye yakın düşük düzeyde olmakla birlikte, anlamlı düzeyde kızların erkeklere göre daha düşük yazma kaygısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Uçgun (2011) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin yazma kaygısının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) yaptıkları araştırmada da kızların erkeklere göre yazma kaygılarının anlamlı düzeyde daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Teksan'ın (2012) yaptığı araştırmada bu sonuçların aksine, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük yazma kaygısına sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yazma kaygılarının, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre karşılaştırılması sonucunda, ölçeğin yazma süreci ve ön yargı alt boyutu ile ölçek genelinde lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygılarının düştüğü ifade edilebilir. Bu sonuç ile Özsoy (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından yapılan araştırmada ise bu sonuçtan farklı şekilde anne ve babanın öğrenim durumunun, çocuklarının yazma kaygıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukları ile daha bilinçli bir şekilde ilgilendikleri ve böylece çocukların da özgüvenlerinin arttığı söylenebilir. Buna bağlı olarak ebeveyni lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerin yazma kaygıları diğer öğrencilere göre daha düşük düzeyde çıkmış olabilir.

Araştırmada öğrencilerin yazma kaygılarının, günlük tutma durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre günlük tutmanın, öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonuçtan farklı olarak Özsoy (2015) tarafından özel yetenekli ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada, günlük tutan öğrencilerin yazma kaygısının günlük tutmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Uçgun'un (2011) yaptığı çalışmada ise günlük tutan öğrencilerin günlük tutmayanlara göre daha fazla yazma kaygısına sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara göre, günlük tutmak bazı öğrenciler için yazma kaygısını artırırken, bazı öğrenciler için azaltan bir faktördür (Teksan 2012: 492). Öğrenciler

tarafından tutulan günlükler tamamen kendi isteklerine bağlı olan, günlük olarak yaptıklarını ve anılarını paylaştığı dostlarıdır. Öğrencilerin günlük tutmaları tamamen kendi isteklerine bağlı olduğu için, sadece yazı yazmayı seven, anılarını yazıya aktarmayı isteyen öğrenciler günlük tutmaktadır. Buna bağlı olarak da günlük tutan öğrenciler yazmayı günlük tutmayanlara göre daha çok sevebilmekte, yazmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip olabilmektedir. Yazmaya yönelik iyi tutuma sahip olan öğrenciler de akranlarına göre yazma etkinliklerinde daha az kaygı yaşayabilmektedir (Özsoy 2015: 63-64).

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygılarının okudukları kitap sayısına göre, yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci ve paylaşma alt boyutu ile ölçek genelinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça yazma kaygılarının da azaldığı ifade edilebilir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte okunan kitap sayısının artmasıyla öğrencilerin yazma kaygılarının azaldığını rapor eden araştırmalar (Özsoy 2015, Öztürk 2012, Uçgun 2011) bulunmaktadır. Teksan (2012) tarafından yapılan ve ortaöğretim öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin hiç kitap okumadıkları ya da az kitap okudukları tespit edilmiştir. Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından yapılan araştırmada ise bu sonuçlardan farklı olarak her gün kitap okuyan öğrenciler ile bazen okuyanlar ve hiç okumayanların yazma kaygısı düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Kitap okumanın yazma kaygısını azaltması beklenen bir durumdur. Çünkü birey okuma yoluyla kelime ve bilgi dağarcığını genişletir. Böylece yazarken ihtiyaç duyacağı malzemeye yönelik eksiğini giderir. Bu nedenle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için onlara kitap okuma alışkanlığı kazandırılması gerektiği belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilerden yararlanılarak öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; öyküleyici metin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasında ilişki olmadığı; bilgilendirici metin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasında ilişki olmadığı; yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasında anlamlı, ters yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde olmasının, her iki yazı türünün de bazı temel yazma becerilerini gerektirmesinden ve öğrencilerin kazandığı bu becerileri her iki yazı türünde de uygulayabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alanyazında, bu araştırmada elde edilen öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri ile yazmaya yönelik tutum arasında ilişki bulunmamasına yönelik sonuçtan farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Kaptan (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin ikna edici yazma becerisi düzeyinin, yazı yazmaktan hoşlanan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kaynaş'ın (2014) yaptığı araştırmada ise öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarından yer ve tepki ögelerini kullanma becerilerinin öykü yazmaktan hoşlanan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir.

Choi (2013) tarafından yapılan araştırmada da bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde yazma kaygısı ile yazma performansı arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Book (1976) tarafından yapılan araştırmada ise yazma kaygısının, yazma performansı üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu tespit edilmiştir. Kaygı, gereğinden fazla olduğunda üzerinde odaklanılan görevi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Araştırmada elde edilen öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerisi ile yazma kaygısı arasında ilişki bulunmamasına yönelik bulgu, öğrencilerin genel yazma kaygılarının orta düzeyde ancak düşük düzeye çok yakın olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada elde edilen; öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasında anlamlı, ters yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu sonucu beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü yazı yazmaktan hoşlanan öğrenciler ilgi duydukları etkinliği yaparken kendilerini rahat hissedebilirler. Buna bağlı olarak yazı yazarken daha az endişe duyabilirler. Alanyazında bu sonucun aksine Cocuk, Yelken ve Özer (2016) öğrencilerin yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasında pozitif yönlü, doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Her iki araştırmanın sonucunun farklı olması, örneklemlerde yer öğrencilerin farklı özelliklere sahip olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Günlük tutmanın, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlendiğinden öğretmenler, öğrencilerini günlük tutmaları konusunda teşvik edebilirler.
- Araştırmada elde edilen kitap okumanın yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucu göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
- Araştırmada öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin, öyküleyici metin yazma becerilerine göre daha zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini de geliştirmeye yönelik yazma çalışmaları düzenleyebilirler.
- Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmak ve yazmaya yönelik tutumlarını artırmak için öğretmenler tarafından onların seviyesine uygun eğlenceli yazılı anlatım çalışmaları düzenlenebilir.
- Yazmaya yönelik tutumları düşük ve yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler üzerinde bu durumun nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Benzer araştırmalar diğer dil becerilerini de kapsayacak şekilde yapılabilir.
- Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma kaygılarına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma, Sivas ilinde ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Benzer çalışmalar daha fazla öğrenciyle ve farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir.

## KAYNAKLAR

AKBAYIR, Sıddık, (2011), ***Yazılı Anlatım Nasıl Yazabilirim?,*** Ankara: Pegem Akademi.

AKTAŞ, Ş. ve O. GÜNDÜZ, (2013), ***Yazılı Ve Sözlü Anlatım,*** Ankara: Akçağ.

ALLPORT, Gordon Willard, (1935), "Attitudes", ***In Handbood Of Social Psychology,*** (Ed. C. Murchison), Worcester, MA: Clark University Press, 798-844.

AŞILIOĞLU, B. ve E. ÖZKAN, (2013). "Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği" **International Journal of Social Science, C**. VI*, S. 6*: s. 83-111.

ARICI, A. F. ve S. UNGAN, (2008), "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi" **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S. 20: s. 317-328.

ATEŞ, A. ve Ş. AKAYDIN, (2015), "Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi: Malatya İli Örneği" **Journal of Language and Literature,** S. *15*: s. 24-38.

BARTSCHER, M. A., LAWLER, K.E., RAMİREZ, A.J. ve SCHİNAULT, K.S., (2001), *İmprowing Student's Writing Ability Through Journals And Creative Writing Exercices*. Master Of Arts Action Research Project Reports, Saint Xavier University, Chicago.

BERK, Rifat Ramazan, (2014), *Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı Ve Eğilimlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

BEYRELİ, L., ÇETİNDAĞ, Z. ve CELEPOĞLU, A. (2015), ***Yazılı ve Sözlü Anlatım,*** Ankara: Pegem Akademi.

BİLDİK, Tezan (2007), ***Sınav Kaygısı,*** İzmir: İlya Yayınevi.

BOOK, Virginia, (1976), "Some Effects Of Apprehension On Writing Performance" **Paper presented at the Annual Meeting of the American Business Communication Association,** ED132595.

BİSHOP, Wendy, (1989), "We're All Basic Writers: Tutors Talking About Writing Apprehension", **The Writing Center Journal, C.** IX, S. 2: s. 31-42.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2014), ***Bilimsel Araştırma Yöntemleri,*** Ankara: Pegem Akademi.

CAN, Yalçın, (2009), *Afyonkarahisar İli Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri.* Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.

CHENG, Yuh Show, (2002). "Factors Associated With Foreign Language Writing Anxiety", **Foreign Language Annals, C.** XXXV, S. 5: s. 647-656.

CHOİ, Sujeong, (2013), "Language Anxiety İn Second Language Writing: Is İt Really A Stumbling Block?" **University of Hawai'I Second Langauge Studies Paper, C.** XXXI*, S.* 2: s.1-42.

COCUK, H. E., YELKEN, T. Y., ve ÖZER, O. (2016), "The Relationship Between Writing Anxiety and Writing Disposition Among Secondary School Students" **Eurasian Journal of Educational Research, C.** XVI, S. 63: s. 335-352.

COŞKUN, İbrahim, (2006), *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

CRESWELL, John W., (2013), ***Araştırma Deseni: Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları,*** (Çeviren: S. B. Demir)*,* Ankara: Eğiten Kitap.

CÜCELOĞLU, Doğan, (2017), ***İnsan ve Davranışı,*** İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÇELİK, Mehmet Emre, (2010), *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

ÇELİKTÜRK, Z. ve A. YAMAÇ, (2015), "İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması", **İlköğretim Online, C.** XIV, S. 1: s. 97-107.

DEMİR, Tazegül (2011), *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ERDOĞAN, Özge (2012), *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

GÖÇER, Ali, (2014), ***Yazma Eğitimi,*** Ankara: Pegem Akademi.

GÖNEN, M., ÖNCÜ, E. Ç. ve IŞITAN, S. (2004), "İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi", **Milli Eğitim Dergisi,** S.164: s. 7-35.

GRAHAM, S., BERNİNGER, V. ve FAN, W. (2007), "The Structural Relationship Between Writing Attitude and Writing Achievement İn First and Third Grade Students*",* **Contemporary Educational Psychology, C**. XXXII, S. 3: s. 516-536.

GRAHAM, S. ve D. Perin, (2007), ***Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*****,** A Report to Carnagie Corporation of New York, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

GRAHAM, S., BERNİNGER, V. ve ABBOTT, R. (2012), "Are Attitudes Toward Writing and Reading Separable Constructs? A Study With Primary Grade Children", **Reading & Writing Quarterly, C.** XXVIII, S. 1: s. 51-69.

HESS, M. ve K. Wheldall, (1999), "Strategies For İmproving The Written Expression Of Primary Children With Poor Writing Skills", **Australian Journal of Learning Disabilities, C.** IV, S. 4: s.14-20.

İNCEOĞLU, Metin, (2011), ***Tutum ve Algı*****,** Ankara: Siyasal Kitabevi.

KALEAĞASI, İsmet (2009), *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi.*

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

KAPTAN, Arif (2015), *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

KARADÜZ, Adnan (2008), ""Yazı" ve "Yazım" Kavramlarının Dilin "Anlam" Ve "Ses" Ögeleriyle İlişkisi", **Electronic Turkish Studies, C.** III, *S.* 6: s.430-457.

KATRANCI, M. ve S. Temel, (2018), "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **Journal Of Social And Humanities Sciences Research, C.** V, *S.* 24: 154-155.

KAYNAŞ, Esra, (2014), *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

KILIÇ, Betül, (2012), *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Öyküleyici Metinler Üzerine Bir İnceleme.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

KIRMIZI, F. S. ve A. BEYDEMİR, (2012), "İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara Etkisi", **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, C**. XIII, S. 3: s. 319-337.

KNUDSON, Ruth E., (1995), "Writing Experiences, Attitudes, And Achievement Of First To Sixth Graders", **The Journal of Educational Research, C.** LXXXIX, S. 2: s. 90-97.

KORKMAZ, Gökben, (2015), *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Gaziantep*.

LEVY, C. M. ve S. RANSDELL, (1995), "Is Writing As Difficult As İt Seems?", **Memory & Cognition, C.** XXIII*,* S. 6: s. 767-779.

OKUR, A., DEMİRTAŞ, T. ve KESKİN, F., (2013), "Yazma Eğitiminde En Son Uygulamalar Üzerine Bir Model İncelemesi: Avustralya Ana Dili Öğretim Programı Portfolyosu", **On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.** XXXII, S. 1: s. 297-319.

ÖZCAN, Sevim Takımcıgil, (2014), *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

ÖZSOY, Yusuf, (2015), *Özel Yetenekli (Üstün Zekâlı ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*,* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

ÖZTÜRK, Başak Karakoç, (2012), "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,* C.** XXI, S. 2: s. 59-72.

SMİTH, Michael W., (1984), "Reducing Writing Apprehension", (Eric Document No: ED243112) www.eric.ed.gov.

TDK, (2018), Güncel Türkçe Sözlük. 31.03.2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5abfe1f0e6ee99.74145951 sayfasından ulaşılmıştır.

TEKSAN, Keziban, (2012), "Analysis Of Writing Anxiety Of Secondary School Students According To Several Variables", **Educational Research and Reviews, C.** *VII,* S. 22: s. 487-493.

TOK, R. ve Ö. ERDOĞAN, (2017), "İlkokul 2. 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi", **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.** XIV, S. 1: s. 1003-1024.

TOPUZKANAMIŞ, Ersoy, (2014), *Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UÇGUN, Duygu, (2011), "The Study On The Writing Anxiety Levels Of Primary School 6, 7 and 8th Year Students İn Terms Of Several Variables", **Educational Research and Reviews, C.** VI, S. 7: s. 542-547.

UNGAN, Suat, (2007), "Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi", **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** S. 23: s. 461-472.

YASUL, Ali Fuad, (2014), *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş İli Merkez İlçesi Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

YILDIZ, C., OKUR, A., ARI, G. ve YILMAZ, Y., (2013), ***Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi,*** Ankara: Pegem Akademi.

YILDIZ, M. ve S. CEYHAN, (2016), "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, C.** XI, S. 2: s. 1301-1316.

YILMAZ, Seryan Koray, (2008), *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YILMAZ, Oğuzhan, (2009), *6, 7, 8. Sınıftaki Yüz Öğrenciye Ait Çalışma Kitabından Hareketle Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.