



Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin İncelenmesi

Duygu Uçgun¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Tarama modelinde yapılandırılan bu araştırmada ölçme aracı olarak Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li Likert tipindeki ölçekte 21 madde bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas ili Şarkışla ilçe merkezindeki toplam on ilköğretim okulunda öğrenim gören 436 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazma eğilimleri ile anne ve babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğrencilerin yazma eğilimlerinin cinsiyetleri, son bir ay içerisinde okudukları kitap sayısı ve günlük tutma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yazma eğilimlerinin artırılmasına katkı sağlayacak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Beceri
Yazma
Eğilim
Yazma eğilimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.02.2011

Kabul Tarihi: 10.10.2014

Elektronik Yayın Tarihi: 10.11.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.1176

Giriş

Dil, anlama ve anlatma becerilerinden oluşan temel iletişim aracıdır. Bilgiyi depolama ve daha etkin düşünme de dil sayesinde gerçekleşmektedir (Cüceloğlu, 2010, s. 226). Dilin bu özelliğiyle ilgili olarak Güneş (2007, s. 24) dili “öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisi” olarak tanımlar. Dil aynı zamanda toplumların milletleşmesini sağlayan ve kültür aktarımına aracılık etmek suretiyle milletlerin devamlılığını sağlayan başlıca öğedir.

Bireysel ve toplumsal bu özellikler, dil öğretimini de önemli kılmaktadır. Çünkü ülkelerin ve kültürlerin başka dil ve kültürlerle kaynaşmaları ve toplumu oluşturan insanların birbirleri ile sağlıklı ilişkiler kurarak dayanışma içinde bulunmaları (Yalçın, 2002, s. 9) için etkin bir dil öğretimine ihtiyaç vardır. Ana dili öğretimi bireylere doğru, açık, etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dil becerilerini kazandırmakta ve onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkı sağlamaktadır (Sever, 2000, s. 5). Bu bağlamda Türkçe öğretiminin temel amaçları “öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını doğru anlamalarını; duygu ve düşüncelerini dilin imkân ve kuralları çerçevesinde doğru ve düzenli bir şekilde söz ya da yazıyla anlatmalarını sağlamak” (Özbay, 2010, s. V) şeklinde ifade edilmektedir.

İnsanlar, duygu ve düşüncelerini başka birine aktarırken yazılı veya sözlü dili kullanırlar. Yazma ve konuşma becerileri dilin anlatma boyutunu oluşturmaktadır. Yazma becerisinin kazanılması dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşir (Coşkun, 2007, s. 49). White ve Bruning (2005, s. 166)’e göre yazma, geleneksel müfredat ailesinde karmaşık bir çocuktur. Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 1999, s. 59). Çünkü yazma, bilişsel alanda yer alan bir beceridir ve öğrenmeyi,

¹ Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, duygun@nigde.edu.tr

anlamayı, uygulamayı, yeni bilginin sentezini içerir (Defazio, Jones, Tennant & Hook, 2010, s. 34). Yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır (Güneş, 2007, s. 159).

Bruning ve Horn (2000)'a göre yazma, öğrencilerin kavramsal ve dil bilimsel gelişimlerinde anahtar rol oynar. Defazio, Jones, Tennant ve Hook (2010), yazmayı hem bir akademisyenin hem de öğrencinin bakış açısıyla değerlendirmiştir. Buna göre akademik bakış açısıyla iyi yazı, yazma kurallarına bağlı kalmanın ötesinde, yaratıcı esin kaynağı, problem çözme, yansıma ve düzeltmeyi kapsamaktadır. Öğrencinin bakış açısına göre ise yazma, düşüncelerin alıntı formatı, dil bilgisi ve yazma kurallarıyla geliştirilerek ve emek harcanarak kâğıda dökülen şeklidir.

Bir ülkenin eğitim sisteminde öğretilen ana dili, yazım kurallarına ve dil bilimsel özelliklere uygun yazılı dilin öğretimi olduğundan "yazma" becerisi ile ilgili çalışmaların başarıya ulaşması bir anlamda ölçünlü dilin kavratılması ve yaygınlaştırılması demektir (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010, s. 1167). Yazmaya karşı duyulan ilgi, güçlü bir motivasyon kaynağıdır (Bruning & Horn, 2000, s. 30) ve yazma çalışmalarının başarıya ulaşmasında önemli bir etmendir. Yazmaya ilgi duymak ve yazmaya eğilimli olmak ise birbirini destekleyen ifadelerdir. "Eğilim" sözcüğü Büyük Türkçe Sözlük'te "bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül, tandans" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005, s. 605). Bu tanımdan hareketle "yazma eğilimi" yazmayı sevme, yazmaya meyilli olma, yazmak isteme durumu şeklinde tanımlanabilir. Piazza ve Siebert (2008, s. 275) bu kavramı yazarların yazılarına öz disiplin, güçlükler karşısında azimli olma ve gayret gösterme, otonomi, risk alma konusunda isteklilik, motivasyon, öz yeterlilik ve ilgi gibi kaynaklar sağlayan etkili alanda geniş bir yapı olarak ele almaktadır. Ziegler, Bain, Bell, McCallum ve Brian (2006, s. 60)'a göre "eğilim" terimi geçmişte psikologlar tarafından bireyin çevresiyle ve diğer bireylerle etkileşimini etkileyebilecek mizaç ve karakter özelliklerini kapsayan içsel özelliklere karşılık olarak kullanılmıştır.

Temel yazma becerileri disiplinler arası profesyonel uygulamalar için gereklidir, bu yüzden profesyonel eğitim için de bir gerekliliktir (McGuire, Lay & Peters, 2009, s. 96). Dolayısıyla yazma, bilgi aktarımını sağlayan bir araç değil aynı zamanda bilginin kaynağıdır (Tolchinsky, 2006, s. 84) ve öğrencinin zihinsel, dil, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2007, s. 162). Bugüne kadar farklı yaş grubundaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum ve algılarını incelemek ve yazılı anlatım başarılarını değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmalar (Anderson, Mallo, Nee & Wear, 2003; Cumberworth & Hunt, 1998; Garcia, Meyer & Walsh, 2002; Kapka & Oberman, 2001; Korb, 2001; Mills & Stevens, 1998) genellikle öğrencilerin yazma çalışmalarının incelenmesiyle ulaşılan sonuçlara, öğretmen ve öğrencilere uygulanan çeşitli ölçeklerden elde edilen verilere dayalıdır. Piazza ve Siebert (2008, s. 276)'e göre söz konusu ölçekler içinde en iyi bilinenler, özellikle bir yazarın belirli bir hedefe ulaşmak için belli bir davranış sergileyebileceği inancını ve yazmaya ilişkin öz-yeterliliğini ölçmeye yönelik olanlardır. Bu nedenle elde edilen çalışma, mevcut durumu ortaya koyması ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalara ışık tutması bakımından önem taşımaktadır.

6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a. 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- b. 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri son bir ay içinde okunan kitap sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- c. 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri günlük tutma alışkanlıklarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- d. 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- e. 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma, “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi” (Karasar, 1999, s. 77) amaçlayan tarama (survey) modelinde yapılandırılmıştır. İlgili birimlerden ölçek uygulama izni alındıktan sonra okullar tek tek gezilerek rehber öğretmenlere ölçek formları dağıtılmış ve ölçeğin uygulanmasına ilişkin bilgi verilmiştir. Ölçeğin cevaplanma süresi ortalama 15-18 dakikadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sivas ilinin Şarkışla ilçe merkezindeki toplam on ilköğretim okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Dağılımı

Cinsiyet		6. Sınıf
Kız	n	199
	%	29.7
Erkek	n	237
	%	32.2
Toplam	n	436
	%	31.0

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan toplam 436 öğrencinin 199’u kız, 237’si erkektir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılarak İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. İlk hâli 93 maddeden oluşan ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında yapılan faktör analizi sonucunda “tutku” alt boyutundaki 20 madde, “güven” alt boyutundaki 25 madde, “süreklilik” alt boyutundaki 27 madde herhangi bir faktörde yer almadığından ve .50’nin altında bir değer taşıdığından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında .874; tutku alt boyutunda .882; güven alt boyutunda .734; süreklilik alt boyutunda ise .639 katsayılarına ulaşılmıştır. Ölçeğe yapılan yapılan faktör analizi sonucunda üç faktör elde edilmiştir. İlk faktör, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %30,08’ini, ikinci faktör %8,45’ini, üçüncü faktör ise %7,73’ünü açıklamaktadır. Faktör boyutlarının toplamının ise ölçeğin %46,26’sını açıkladığı tespit edilmiştir (İşeri ve Ünal, 2010). Araştırmacılar tarafından kullanım izni alınan ölçek, 21 maddeden oluşmaktadır ve 5’li Likert tipindedir.

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Yazma Eğilimi Ölçeği’nin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .60 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .934; Barlett küresellik testi ise ($P < 0.01$ düzeyinde) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .50 olarak alınmış, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için temel bileşenler analizi yöntemiyle (principle component analyses) dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Yazma Eğilimi Ölçeği’nin açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yazma Eğilimi Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri			Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon	Cronbach Alfa Düzeyi
			Faktör1	Faktör2	Faktör3		
M1	,679	,642		,770		,590	
M2	,534	,571		,682		,524	
M3	,433	,568		,574		,519	.850
M4	,539	,497		,717		,446	
M5	,624	,507		,778		,465	
M6	,650	,571		,776		,513	
M7	,445				,664	,203	
M8	,635				,783	,287	.684
M9	,643				,787	,292	
M10	,481	,564			,512	,548	
M11	,535	,723	,663			,660	
M12	,689	,801	,787			,745	
M13	,683	,793	,781			,723	
M14	,637	,748	,778			,681	
M15	,670	,778	,783			,707	
M16	,627	,751	,755			,696	.934
M17	,504	,710	,601			,655	
M18	,468	,670	,629			,613	
M19	,644	,754	,781			,691	
M20	,695	,786	,808			,718	
M21	,588	,691	,752			,629	

Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .917 olarak bulunmuştur.

Yazma Eğilimi Ölçeği'ne yapılan faktör analizi sonucunda üç faktör elde edilmiştir. İlk faktör, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %31,22'sini, ikinci faktör %17,87'sini, üçüncü faktör ise %9,98'ini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %59,07'sini açıklamaktadır.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin aslı ile bu çalışmada elde edilen boyutlar ve madde sayıları aynıdır, hiçbir madde bu kapsamda ölçekten çıkarılmamıştır. Birinci faktörünün (tutku) 11 maddeden, ikinci faktörünün (güven) 6 maddeden, üçüncü faktörünün (süreklilik) ise 4 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,601–0,808; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,574–0,778; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ise 0,512–0,787 arasında değişmektedir. Elde edilen sonuca göre ölçeğin geçerli olduğu söylenebilmektedir.

Ölçeğin Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında .917; tutku alt boyutunda .934; güven alt boyutunda .850 ve süreklilik alt boyutunda .684 katsayılarına ulaşılmıştır. Tezbaşaran (1997, s. 47), Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin tutku ve güven alt boyutlarında yüksek, süreklilik alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce ölçek formlarına birer sıra numarası verilmiştir. Değerlendirmeler 436 ölçek üzerinden yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, öğrencilerin verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddelerde "Hiç

Katılmıyorum” 1, “Katılmıyorum” 2, “Kararsızım” 3, “Katılıyorum” 4, “Tamamen Katılıyorum” 5 puan almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105’tir. Çözümlemeler sonucunda problem cümlesi için elde edilen bulgular, 1.00-1.79 *Hiç Katılmıyorum*, 1.80-2.59 *Katılmıyorum*, 2.60-3.39 *Kararsızım*, 3.40-4.19 *Katılıyorum*, 4.20-5.00 *Tamamen Katılıyorum* aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

Alt problemlere ilişkin bulgular, bağımsız t testi (independentsample t test) ve tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ilk sorusuna (6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Yazma Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılığını Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Kız	199	3,78	,69	5,639	,000*
Erkek	237	3,37	,81		

*P<.0.05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin yazma eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t_{(436)}=5.639$, $p<0.05$) ve -ortalamalara göre- farkın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna (6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri son bir ay içinde okunan kitap sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yazma Eğilimlerinin Son Bir Ay İçerisinde Okudukları Kitap Sayısına Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (OneWay ANOVA) Sonuçları

Grup	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	P
Gruplararası	21,443	4	5,361		
Grupiçi	244,954	431	,568	9.432	.000*
Toplam	266,397	435			

*P<.0.05

Tablo 4’e göre öğrencilerin yazma eğilimleri son bir ay içerisinde okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(4-431)}=9.432$, $p<0.05$). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffetestine ilişkin sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Farkın Kaynağını Tespit Etmek İçin Yapılan Scheffe Testi Sonucu

(I) Okunan Kitap	(J) Okunan Kitap	Ortalama Farkı (I-J)	P
Hiç	1-2	,28786	,883
	3-4	-,01708	1,000
	5-6	-,13239	,993
	6 üstünde	-,35697	,755
	Hiç	-,28786	,883
1-2	3-4	-,30494	,116
	5-6	-,42025*	,013
	6 üstünde	-,64483*	,000
	Hiç	,01708	1,000
	3-4	,30494	,116
3-4	5-6	-,11530	,874
	6 üstünde	-,33989*	,012
	Hiç	,13239	,993
	1-2	,42025*	,013
	3-4	,11530	,874
5-6	6 üstünde	-,22459	,289
	Hiç	,35697	,755
	1-2	,64483*	,000
	3-4	,28786	,883
	5-6	-,01708	1,000

Tablo 5 incelendiğinde, son bir ayda; 1-2 kitap okuyanlarla 5-6 ve 6 üstünde kitap okuyanlar arasında 1-2 kitap okuyanlar aleyhine; 3-4 kitap okuyanlarla 6 üstünde kitap okuyanlar arasında 3-4 kitap okuyanlar aleyhine fark olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna (6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri günlük tutma alışkanlıklarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Yazma Eğilimlerinin Günlük Tutma Durumlarına Göre Farklılığını Gösteren Bağımsız t Testi Sonuçları

Günlük	n	\bar{x}	s	T	p
Tutarım	249	3,65	,74	2,882	,004*
Tutmam	187	3,44	,82		

*P<0.05

Analiz sonuçları öğrencilerin yazma eğilimlerinin günlük tutma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($t_{(436)}=2,882$, $p<0,05$). Fark günlük tutanların lehinedir. Günlük tutan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarını belirlemek amacıyla yapılan çapraz tablo analizine ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Günlük Tutma Durumlarıyla Cinsiyet Arasındaki İlişkiyi Gösteren Çapraz Tablo (Crosstabulation) Analizi Sonuçları

Cinsiyet		Günlük		Toplam
		Tutarım	Tutmam	
Kız	n	127	72	199
	%	51	38,5	45
Erkek	n	122	115	237
	%	49	61,5	54,4
Toplam	n	249	187	436
	%	100	100	100

Tablo 7'ye göre günlük tutanların çoğunlukla kız öğrenciler olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna (6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Yazma Eğilimlerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (OneWay ANOVA) Sonuçları

Grup	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	P
Gruplararası	3,742	3	1,247		
Grupiçi	261,309	428	,611	2.043	.107
Toplam	265,050	431			

Tablo 8’e göre öğrencilerin yazma eğilimleri ile annelerinin eğitim durumları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F_{(3-428)}=2.043$, $p>0.05$).

Araştırmanın beşinci sorusuna (6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Yazma Eğilimlerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (OneWay ANOVA) Sonuçları

Grup	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	P
Gruplararası	,389	3	,130		
Grupiçi	264,498	429	,617	.210	.889
Toplam	264,886	432			

Tablo 9’a göre öğrencilerin yazma eğilimleri babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($F_{(3-429)}=.210$, $p>0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, yazma eğilimi ile cinsiyet, okuma, günlük tutma alışkanlığı, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazma eğilimleri cinsiyetlerine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu durumun kızların erkeklere göre kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine ve duygularını daha rahat paylaşabilmelerine bağlı olduğu düşünülebilir. İlköğretim öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Zorbaz (2010, s. 197), kızların erkeklere göre yazmaktan daha fazla zevk aldığını, yazmaya karşı ön yargılarının daha düşük olduğunu, yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden daha az kaygı duyduklarını ve yazılı anlatımlarını çevrelerindeki insanlarla paylaşmaktan hoşlandıklarını tespit etmiştir. Clark ve Dugdale (2009, s. 5)'e göre erkekler, yazma becerilerinde kızların çok gerisindedir ve kızlara göre yazmaya karşı çok daha olumsuz tutum sergilemektedir. Pajares ve Valiante (1997)'in 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada elde edilen bulgular, kız ve erkek öğrencilerin yazma performanslarında farklılık olmadığını ancak kızların erkeklere göre yazmayı daha yararlı bulduklarını ve daha güçlü kişisel yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir. İşeri (2010), Tüfekçioğlu (2010), Tabak ve Topuzkanamış (2014) da araştırmalarında kızların yazma eğilimlerinin erkeklere göre daha olumlu düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Eldeki araştırma bulgusu, bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Temur (2006, s. 67)'a göre öğretmenler, cinsiyetten kaynaklanan farklı ilgi ve merak düzeyini öğrencilerin kelime hazinesini geliştiren etmenler arasında görmektedir. Bu sebeple eldeki araştırmada cinsiyet değişkeninin yazma eğilimi düzeyini de etkileyebileceği düşünülmektedir.

Kelime hazinesinin zenginliği, yazılı anlatım başarısını etkileyen önemli bir etmendir. Okuma ise kelime hazinesinin zenginleşmesini sağlar ve hayal gücünü besler. Öğretmenler de ders saatleri dışında çok kitap okumanın ve günlük olarak gazete okumanın öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiğini düşünmektedir (Temur, 2006, s. 66). Yazmanın okumayla desteklenen bir beceri olduğu düşüncesiyle araştırmada öğrencilerin yazma eğilimi ile son bir ay içerisinde okudukları kitap sayısı arasındaki ilişki de incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre son bir ayda okunan kitap sayısı arttıkça yazma eğilimi düzeyi de yükselmektedir. Okuma ve yazma birbiriyle önemli ölçüde bağlantılıdır (Fitzgerald ve Shanahan, 2000, s. 42). Baş ve Şahin (2012)'e göre öğrencilerin okuma tutumları ile yazma eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 6. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleriyle kitap okuma sıklığı arasında anlamlı ilişki olduğunu bulgulayan başka araştırmalar da vardır (Tabak ve Topuzkanamış, 2014). Yılmaz (2008) ve Sallabaş (2009)'a göre ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerisievlerinde kitaplık bulunanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Yaman (2010)'a göre ise "hiç" kitap okumayan öğrenciler, "ayda 3-4" kitap okuyan öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı taşımaktadır. "Okuma" etkinliğinin yazmayı desteklemesi bakımından değerlendirildiğinde eldeki araştırma bulgusunun bu bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Yazma kaygısının giderilmesi ve yazmanın alışkanlığa dönüştürülebilmesi için öğrencilerin ders dışı zamanlarda da yazma çalışması yapması gerekir (Coşkun, 2007, s. 54; Temur, 2006, s. 66). Bu bağlamda günlük tutmanın yazma becerisini geliştirebileceği dolayısıyla yazma eğilimini de artırabileceği düşünülmektedir. Nitekim eldeki araştırma bulgusu, öğrencilerin yazma eğilimlerinin günlük tutma durumuna göre, tutanlar lehine farklılaştığını göstermektedir. Zorbaz (2010, s. 199), günlük tutmayan öğrencilerin tutanlara göre yazmaktan daha az zevk aldıklarını, yazmaya karşı ön yargılarının daha fazla olduğunu ve yazılı anlatımlarını diğer insanlarla paylaşmaktan daha az hoşlandıklarını ya da hoşlanmadıklarını tespit etmiştir. Büyükkız (2007, s. 84)'e göre günlük tutan öğrencilerin kompozisyonlarındaki anlatım bozukluğu oranının, günlük tutmayan öğrencilerin yaptıkları anlatım bozukluğu oranına çok yakın olduğu ve aralarında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmadığı, bununla birlikte ortalamalar incelediğinde günlük tutmayan öğrencilerin günlük tutan öğrencilere oranla daha fazla anlatım bozukluğu yaptıkları belirlenmiştir. Buna göre eldeki araştırma bulgusunun söz konusu bulgularla birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca eldeki

araştırmada günlük tutanların çoğunlukla kız öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bu, araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgusuyla paralellik gösteren bir bulgudur.

Anne ve babanın, çocuğun ders dışı zamanlardaki yazma çalışmalarıyla ilgilenmesi, doğru ve güzel yazması konusunda ona yardımcı olması ve uygun ortamlar hazırlaması çocuğun yazma becerisine katkı sağlar. Brashears (2008, s. 14)'a göre ebeveynlerin çocuklarının yazılarına bakışlarının tespiti, yazma becerisinin geliştirilmesinde ilgi ve önemseme dışındaki diğer etmenlerin etkili olup olmadığını anlama açısından yararlıdır. Çeşitli araştırmalarda öğrencilerin yazılı anlatım başarıları ile anne ve babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş, anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğun yazılı anlatım başarısının da yükseldiği tespit edilmiştir (Temur, 2006; Yılmaz, 2008; Sallabaş, 2009; Tüfekçioğlu, 2010; Baş ve Şahin, 2013). Eldeki araştırmada ise öğrencilerin yazma eğilimi düzeyleri ile anne ve babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Zorbaz (2010, s. 100)'a göre de ilköğretim öğrencilerinin yazma kaygısı toplam puanları, anne ve babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğrencilerin kitap okuma ve günlük tutma alışkanlıklarının anne babanın eğitim düzeyiyle ilişkili olabileceği gerçeğinden hareketle -istatistiksel olarak ilişkili görünmese bile- bu değişkenlerin de dolaylı olarak sonuçları etkilediği düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen bu bulgulara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Anne ve babalar, çocuklarının ders dışı zamanlarda da yazma çalışmalarını desteklemelidir. Bu desteğin çocuklara günlük tutmak amacıyla kullanabilecekleri bir defter hediye etmek ya da yazdıkları güzel yazılardan dolayı onları ödüllendirmek suretiyle gerçekleştirilebileceği, bunun da yazma eğilimini artıracığı düşünülmektedir.

2. Öğretmenler ve ebeveynler kitap okuma konusunda çocukları isteklendirmelidir. Yazma eğiliminin cinsiyete göre farklılığını gidermek için erkek öğrencilerin ilgisini çekebilecek türden (mekanik yapılar, bilim kurgu, polisiye vs.) kitapların öğrenme ortamında bulundurulması etkili olabilir.

3. Cinsiyet farklılığını gidermeye yönelik düzenlemelere ışık tutabilecek olması bakımından konuyla ilgili bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda erkek öğrencilerin yazma eğilimlerinin kızların gerisinde olma nedenlerini tespit etmeye yönelik çalışmaların yapılmasının da uygun olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Anderson, D., Mallo, A., Nee, K. & Wear, M. (2003). *Improving writing skills in the elementary classroom*. Master of Arts Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Master's Program, Chicago. Retrieved January 03, 2011, from Eric Database.
- Baş, G. & Şahin, C. (Summer 2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 555-572. 11.10.2014 tarihinde <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3356> adresinden erişildi.
- Baş, G. & Şahin, C. (2013). Investigating writing dispositions of elementary school students from different variables. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42. 11.10.2014 tarihinde <http://suje.sakarya.edu.tr/article/download/1024000060/1024000053> adresinden erişildi.
- Brashears, K. (2008). Considering student writing from the perspective of parents in one rural elementary school. *The Rural Educator*. Vol. 30, 14-18
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Büyükkız, K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Clark, C. & Dugdale, G.. (2009). *Young people's writing: attitudes, behaviour and the role of technology*. London: National Literacy Trust.
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Yay. Haz.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (ss. 49-91). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cumberworth, T. J. & Hunt, J. A. (1998). *Improving middle school student writing skills and attitudes toward writing*. M.A. Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Master's Program, Chicago. Retrieved January 03, 2011, from Eric Database.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı psikolojisinin temel kavramları* (20. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F. & Hook, S. A. (2010). Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum – a case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 10, No. 2, 34-47.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.
- Garcia, L., Meyer, J. & Walsh, L. (2002). *Improving student writing skills in the primary grades*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Master's Program, Chicago. Retrieved January 03, 2011, from Eric Database.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (5/4), 1135-1173. 02.01.2011 tarihinde <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1835> adresinden erişildi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- İşeri, K. (2010). Evaluation of the writing disposition of elementary school sixth grade students. *The New Educational Review*. Vol. 22, No 3-4, 295-308.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (155), 104-117.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the republic of Korea*. Unpublished PhD thesis, Texas A & M University. Major Subject: Educational Human Resource Development, Amerika.

- Kapka, D. & Oberman, D. A. (2001). *Improving student writing skills through the modeling of the writing process*. M.A. Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Master's Program, Chicago. Retrieved January 03, 2011, from Eric Database.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korbel, T. M. (2001). *Strengthening student writing skills*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Master's Program, Chicago. Retrieved January 04, 2011, from Eric Database.
- McGuire, L., Lay, K. & Peters, J. (January, 2009). Pedagogy of reflective writing in Professional education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 9, No. 1, 93-107.
- Mills, M. & Stevens, P. (1998). *Improving writing and problem solving skills of middle school students*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/SkyLight, Chicago. Retrieved January 04, 2011, from Eric Database.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri-alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Basım Evi.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1997). The predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Piazza, C. L. & Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing disposition scale for elementary and middle school students. *The Journal of Education Research*, 101(5), 275-285.
- Sallabaş, M. E. (Kış, 2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 94-108.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabak, G. & Topuzkanamış, E. (August, 2014). An analysis of writing dispositions of 6th grade students in terms of different variables. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*. 4(2), pp. 1-11. 11.10.2014 tarihinde <http://dx.doi.org/10.13054/mije.14.15.4.2> adresinden erişildi.
- Temizkan, M. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 219-231.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu (İkinci Baskı)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald, (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 83-96). New York: Guilford Press.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45. 11.10.2014 tarihinde dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1606/17290.pdf adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 197-208.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 267-289.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ziegler, M. F., Bain Z. K., Bell, S. M., McCallum, R. S. & Brian, D. J. G. (2006). Predicting women's persistence in adult literacy classes with dispositional variables. *Reading Psychology*, 27, 59-85.

- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- White, M. J. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.