



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGISI DÜZEYLERİ VE
NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ (ELAZIĞ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nehir YILMAZ

Malatya-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGISI DÜZEYLERİ VE
NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ (ELAZIĞ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nehir YILMAZ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN

Malatya- 2019

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Nehir YILMAZ tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenlerinin Belirlenmesi (Elazığ Örneği)” başlıklı bu çalışma, 11.06.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Nesrin SİS

Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hasan KURNAZ

İmza



ONAY

...../ /2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenlerinin Belirlenmesi (Elazığ Örneği)”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Nehir YILMAZ

ÖN SÖZ

Tez yazım sürecimde benden bilgi ve tecrübelerini hiçbir zaman esirgemeyen, her türlü zorluğu aşmamda yardımcı olan, beni başarabileceğim konusunda sürekli motive eden değerli danışmanım, arkadaşım ve hocam Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jürimde bulunan kıymetli hocam Prof. Dr. Nesrin SİS ve Dr. Öğr. Üyesi Hasan KURNAZ'a teşekkür ediyorum.

Çalışmamın her alanında bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, güler yüzünü ve desteğini hiç esirgemeyen değerli arkadaşım Arş. Gör. Yelda KÖKÇÜ'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu günlere gelmemde üzerimde büyük emeği olan başta annem Bircan YILMAZ, babam Zeki YILMAZ'a; tez çalışmam boyunca büyük fedakârlık ve sabırla bana her türlü desteği veren, sevgisiyle yüreğimi ısıtan, varlığından her daim güç bulduğum sevgili eşim N. Betül YILMAZ'a çok teşekkür ediyorum.

Son olarak ona her baktığımda hayatın anlamının farkına vardığım biricik kızım İdilsu YILMAZ'a sonsuz teşekkürler.

Nehir YILMAZ

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGISI DÜZEYLERİ VE NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ (ELAZIĞ ÖRNEĞİ)

YILMAZ, Nehir

Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal
Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Bahar DOĞAN

2019, xiii+78

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerini ve nedenlerini belirlemek ve kaygının cinsiyet, sınıf, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve kitap okuma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir.

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı açılımlayıcı karma yöntem modeli kullanılmıştır. Nicel veriler elde etmek için Yazma Kaygısı Ölçeği, nitel veriler elde etmek için Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde tek yönlü anova ve t testi kullanılırken nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Elazığ ili Mustafa Kemal Ortaokulunda yer alan 364 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Ayrıca bu öğrenciler arasından kaygı düzeyi yüksek 20 öğrenci ile yazma kaygılarının nedenleri üzerine yüz yüze görüşülerek onların kaygılarını besleyen nedenler derinlemesine incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Karakuş Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından geliştirilen, 16 maddelik, 5'li likert tipi yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin yazma kaygılarının nedenlerinin tespit edilmesine yönelik uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmış olan 11 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu bu çalışmada bir diğer veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının nedenlerine ilişkin elde edilen verilere göre öğrencilerin kaygılarının çoğunlukla; başkaları

tarafından değerlendirilme endişesinden, konu belirlemede zorlandıklarından, öz güven eksikliği yaşamalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: yazma kaygısı, ortaokul öğrencileri, görüşme.

ABSTRACT

THE WRITING ANXIETY LEVELS OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND THE DETERMINATION OF THE REASONS (ELAZIĞ)

YILMAZ, Nehir

A Master's Thesis, İnönü University Institute of Educational Sciences, Turkish
Language Teaching Programme

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Bahar DOĞAN
2019, xiii+78

The aim of this study was to determine the level and causes of writing anxiety of secondary school students and to determine whether anxiety differed according to gender, class, the level of mother education, the level of father education and frequency of reading books.

In this research, there is an open-ended mixed-method model which is a way of both quantitative and qualitative research methods. Writing Anxiety Scale to obtain quantitative data, Structured Interview Form for obtaining qualitative data. While the one-way anova and t test were used in the quantitative clearance analysis, the study group of this research was established in the second period of 2018-2019 educational research, and 364 secondary school students in the Mustafa Kemal Secondary School in Elazığ were founded. In addition, 20 students with high level of anxiety in these classes were interviewed face to face on the reasons of writing anxiety and the reasons that fed their concerns were examined in depth. As a means of collecting data, Karakuş Tayşi and Taşkın (2018) published a 16-item, 5-point Likert-type writing anxiety scale. Together with them, the reasons for planning writing qualitative planning concerns are identified, and the interview formula consisting of 11 open-ended questions, one of the specialist-oriented ones, is here as another data collection tool here.

As a result of the research, it was found that writing anxiety of secondary school students showed a significant difference according to the grade level, the educational level of parents and the frequency of reading books. At the same time, according to the data obtained from the reasons of writing anxiety of secondary school students, students'

concerns are mostly; it was found that the anxiety of being evaluated by others, lack of self-confidence and difficulty in identifying the subject.

Keywords: writing anxiety, middle school students, interview.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Bilgiler	7
2.1.1. Yazma ve Yazma Becerisi	7
2.1.2. Yazma Yaklaşımları	11
2.1.2.1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı.....	14
2.1.3. Türkçe Öğretim Programlarında Yazma Becerisi	20
2.1.4. Yazma Sorunları	23
2.1.5. Yazma Kaygısı.....	26
2.2. İlgili Araştırmalar.....	31
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Veri Toplama Aracı.....	37

3.4. Verilerin Analizi.....	38
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	38
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	38
4. BULGULAR VE YORUM	40
4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	40
4.1.1. Sınıf Değişkeni Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri	40
4.1.2. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri	41
4.1.3. Ebeveyn Eğitim Durumu Değişkenleri Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri.....	43
4.1.3.1. Anne Eğitim Durumuna Göre Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri.....	43
4.1.3.2. Baba Eğitim Durumuna Göre Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri.....	44
4.1.4.Kitap Okuma Sıklığı Değişkeni Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri.....	45
4.2. Yazma Kaygısının Nedenleri ve Olası Çözümlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri	46
4.2.1. Süreç Temelli Yazmanın Aşamalarından Kaynaklanan Sorunlar	47
4.2.1.1. Hazırlık aşamasından kaynaklananlar.....	47
4.2.1.2. Planlama-taslak oluşturma aşamasından kaynaklananlar	49
4.2.1.3. Gözden geçirme- düzenleme-geliştirme aşamasından kaynaklananlar .	51
4.2.1.4. Düzeltme aşamasından kaynaklananlar	52
4.2.1.5. Paylaşma-yayınlama aşamasından kaynaklananlar	54
4.3. Duygusal Faktörlerden Kaynaklı Sorunlar.....	55
4.3.1. Yazma eylemini sıkıcı bulma	56
4.3.2. Yazma eylemini sevmeme.....	57
4.3.3. Yazma eylemine karşı öz güven eksikliği	58
4.4. Olası Bir Çözüm Önerisi Olarak Yazma Kaygısını Gidermede Kitap Okumanın Rolü	58
4.4.1. Kitap okumak yazmaya katkı sunar.	59
4.4.2. Kitap okumak yazmaya katkı sunmaz.	60
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	61

5.1. Nicel Verilere Ait Sonuçlar.....	61
5.2. Nitel Verilere Ait Sonuçlar	64
5.3. neriler	67
5.3.1. Uygulamaya Yönelik neriler	67
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik neriler	69
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	77
EK 1. Uygulama İzni.....	77
EK 2. Yazma Kaygısı leğinin Kullanılabilmesi İçin Alınan İzin	78

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerine Ait Kişisel Veriler.....	36
Tablo 2.Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları	40
Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	41
Tablo 4.Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları	42
Tablo 5.Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	42
Tablo 6.Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları.....	43
Tablo 7.Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Anne Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	43
Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Baba Eğitim Durumu” Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları	44
Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Baba Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	45
Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Kitap Okuma Sıklığı” Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları.....	45
Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Kitap Okuma Sıklığı” Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	46
Tablo 12 Hazırlık Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	47
Tablo 13 Planlama-Taslak Oluşturma Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri	49
Tablo 14 Gözden Geçirme-Düzenleme-Geliştirme Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri	51
Tablo 15 Düzeltme Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	52
Tablo 16 Paylaşma-Yayınlama Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri	54

Tablo 17 Duygusal Faktörlerden Kaynaklı Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri	56
Tablo 18 Yazma Kaygısını Gidermede Kitap Okumanın Rolünü Yansıtan Öğrenci Görüşleri	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yazma Sürecinin Aşamaları	18
Şekil 2. Kaygı Düzeyi ve Verimlilik İlişkisi.....	27

KISALTMALAR LİSTESİ

BK: Basıklık Katsayısı

ÇK: Çarpıklık Katsayısı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

N: Kişi Sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

sd: Serbestlik Derecesi

ss: Standart Sapma

TDK: Türk Dil Kurumu

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Hayatımızın anlamlı olmasını sağlayan, bize değer katan şey iletişimin kendisidir. İletişimin önemi yeni doğan bir bebeğin hareketlerine bakılarak ilk andan itibaren gözlemlenebilir. Bebekler kendilerini ağlayarak, küçük çocuklar hal ve hareketleri ile yetişkinler ise sözlü ya da sözsüz iletişim araçlarını kullanmayı tercih ederek kendilerini ifade ederler. Bu ihtiyaç insanın doğasında vardır. Dil, bu ihtiyacı karşılayan en doğal araçtır. Günümüzde artık teknolojik gelişmeler sayesinde insanların birbiriyle olan iletişimleri zenginleşmiştir, farklı kültürler birbirleriyle, internet sayesinde, çok kolay bir şekilde bilgi alışverişi yapmaktadırlar.

Dil eğitiminin gayesi kişilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktır. Birbiriyle alakalı olup, kurallar çerçevesinde gelişmelerinin sağlanması gereken bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bunlardan dinleme ve konuşma becerilerinin ortak özelliği doğal şartlarda ortaya çıkıp, eğitim ihtiyacı olmadan kazanılmaları ve zamanla eğitimle birlikte geliştirilmeleri iken, diğer ikisi olan okuma ve yazma becerileri çoğunlukla eğitim alarak kazanılır ve bu eğitim süreci içinde gelişir (Öztürk, 2012). Bağcı (2015) yazmayı, temel dil becerilerinin kazanımlarının bir bütün olarak tamamıyla içinde barındırıldığı bir beceri olarak değerlendirmektedir. Yazmanın etkisinin ve kalıcılığının iletişim için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yazı sayesinde insanlar fikirlerini karşısına aktarabilmekte ve yazı sayesinde bu fikirler gelecek nesillere ulaşabilmektedir.

Yazma becerisini öğrenmek için yazmayı öğrenmek gerekir. Yazma eğitiminin en önemli ilkesi yazı yazdırmaktır. Temel dil becerilerimiz içinde yazma becerisi son beceridir. Bu süreç düşünmeyi gerektirir (Demirel ve Şahinel, 2006). O yüzden yazma becerisi en son gelişen beceridir.

Yazma becerisinin gelişmesi için bir program ve disiplin gereklidir. Bu programlar ülkelerin eğitim amaçları doğrultusunda oluşturulup uygulamaya konulur. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitimi'nin 2018 yılında

çıkardığı Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programının amaçları şu şekildedir:

Öğrencilerin:

- Türkçeyi, yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,
- Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini yazılı olarak anlatma becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirmek,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yenilikçi düşünme; tahmin etme, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, anlama, değerlendirme, karar verme ve ürüne dönüştürme becerilerini geliştirmek,
- Yazma etkinlikleri ile söz varlığını zenginleştirmek; Türkçeyi bilinçli ve estetik kullanmalarını sağlamak,
- Grup çalışmaları ile iletişim kurma, iş birliği yapma, paylaşma ve girişimcilik gibi sosyal becerilerini geliştirmek,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme ve seçme, bilgiyi kullanma ve yeniden dönüştürme becerilerini geliştirmek,
- Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; milli ve evrensel duygu ve düşüncelerini güçlendirmek (MEB, 2018: 7-8).

İnsanlar duygu ve düşüncelerini, tecrübelerini zihinlerinde anlamlı hale getirmeye çalışarak yazılı simgeler aracılığıyla ortaya koyarlar, bu ortaya koyulan ürün; dört temel dil becerisinin içinde en son elde edilen zor ve anlaşılması güç olan bir beceridir. Yazma becerisinin elde edilmesi esnasında güdülenme, kendine olan inanç, güven, kaygı gibi duyuşsal; bilgi, fikir, mantık gibi bilişsel beceriler bir araya gelerek yazılı ürünler ortaya çıkarılır. Yazma becerisinin duyuşsal boyutunda ortaya çıkan yazma kaygısı, öğrencilerin yazmaya başlamasından ürünü ortaya koyup değerlendirmeyi yapmasına kadarki olan süreci etkileyen bir kaygı çeşididir (Altınkaya ve Erdem, 2016).

Yaşanılan çağda birçok öğrenci yazma becerisinin kazanılma sürecinde bazı engellerle karşılaşmaktadır. Yazma aşamasında öğrencinin önüne gelen bu problemler, ilerleyen zamanlarda öğrencinin yazmaya karşı olumsuz davranışlar sergilemesine ve öğrencide yazma kaygısı oluşmasına sebep olmaktadır. Birey bir beceriyi kazanmak için onu tekrar etmek zorundadır. Beceriyi kazanmak devamlılık ister. Türkçe eğitiminin temel dil becerilerinden olan yazma becerisi için de devam ve süreklilik önemlidir (Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018). Bugünün şartları göz önüne alındığında yazmanın önemi günden güne artmaktadır. Duygu ve düşünceleri konuşarak anlatmanın yanında yazarak da anlatabilen, yazma becerisini süreklilik haline getirebilmiş, günlük hayatıyla ilişkilendiren bireylerin yetişmesi önemlidir.

Yazma becerisi, beceriler arasında en son kazanıldığı ve süreklilik gerektirdiği için çok fazla zorlanılan bir beceri durumundadır. Ürünün ortaya çıkma süreci öğrencilerin olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olmaktadır ve bu sebeple de zevk alarak hayatlarında kullanacakları bir beceri haline dönüşmemektedir (Yaman, 2010). Bu durumda kaygı sahibi öğrenci yazma becerisinden hep kaçmak istemekte ve etkinlikle yüz yüze geldiğinde sıkılmaktadır.

Yüksek yazma kaygısına sahip öğrencilerin düşüncelerini anlamlı ve güzel bir şekilde kâğıda dökmekte zorlandıkları birçok araştırma sonucunda görülmektedir (Berk, 2014; Demir, 2016; Elçi, 2018; Zorbaz, 2010). Yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin ise güdülenme ve motivasyon noktasında sıkıntı yaşadıkları görünmektedir (Zorbaz, 2010; Berk, 2014; Demir, 2016; Elçi, 2018). Yani düşük ve yüksek seviyelerdeki kaygı yazının kalitesini düşürebilmektedir. Bu durum “öğrencide özgüven eksikliğine, motivasyonunun düşmesine ve strese neden olmaktadır. Tüm bunların bir araya gelmesi öğrencinin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmesiyle beraber yazmaktan kaçmasına sebep olabilmektedir” (Deniz, 2018: 3-4).

Yazma kaygısının sebeplerini, bu korkuyu yaşayan öğrencilerin ağzından dinlemenin, onlarla bu konu üzerinde ayrıntılı görüşmeler yapmanın bu konunun daha iyi irdelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. “Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan durumlar nelerdir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerini ve nedenlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın temel problemi ve buna bağlı alt problemler aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin;

1. Yazma kaygısı düzeyleri nedir?
2. Yazma kaygıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Yazma kaygıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Yazma kaygıları anne-babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Yazma kaygı düzeyi ile kitap okuma sıklığı arasında bir fark var mıdır?
6. Yazma kaygılarının nedenleri ve olası çözüm önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Yazma eylemi öğrencilerin bilgilerini cümleler halinde ortaya koyduğu uzun bir süreçten oluşmaktadır. Bu eylem kendi içinde okuma, düşünme ve düşündüklerini düzgün bir şekilde ifade etme becerilerini kapsadığından uygulaması zordur. Bu sebeple öğrenciler yazma etkinliklerinden uzak durmaktadırlar. İnsanların korktuğu, yapmaya çekindiği eylemlerde yanlış yapma oranlarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Yazma etkinliğinin öğrenciler tarafından böyle algılanması onların etkili bir yazma becerisi kazanmasına mani olmaktadır (Ungan, 2007). Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını etkileyecek ve onların eğitim hayatlarında bir problem olarak önlerine gelecektir.

Gelişen teknolojiyle birlikte bilgiye ulaşmak çok kolay bir hale gelmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yaş aralıkları göz önüne alındığında teknoloji, doğumlarından itibaren onlarla giderek gelişmektedir. Yapmak istedikleri her şeyin hemen, bir an önce gerçekleşmesine alışan bir nesil yetişmektedir. Durum böyle olunca bugünkü insanlar her işin hızlı ve çabuk bir şekilde çözüme kavuşması noktasında yarış halinde oldukları söylenebilir. Bu durum insanları sabırsız bir birey haline getirmektedir. Yazma süreci zor ve devamlılık isteyen bir süreç olduğu için öğrencilerin genelde sıkıldıkları bir etkinlik olabilmektedir. Hemen istediğini ortaya koyup düşünme kısmını atlamak isteyen bazı öğrenciler için yazma bir kaygı haline dönüşmektedir. Böylelikle yazma eyleminden uzaklaşmaktadırlar.

Günlük hayatta yazma becerisini bir kaygıya dönüştürmemiş ve kendini rahat ifade eden bireyler yaşamlarını daha başarılı bir şekilde sürdürebilmektedirler. Tekin (1980) yazma becerisini etkili ve başarılı kullanan bireylerin günlük hayatta gözlemlenebilir davranışlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Bir konu hakkındaki fikirlerini yazıya dökme.
- Merak ettiği konuları bilirkişilere yazılı olarak danışma.
- Önemli gün ve önemli olaylarda (bayram, ölüm, doğum vb.) çevresine mektup ve tebrik kartlarıyla ulaşma.
- Resmi yerlerden isteklerini yazılı bir şekilde talep etme, dilekçe yazma.
- Yazılı olarak yapılan isteklere yazılı olarak cevap verme.
- Okul gazetesini ve dergisine bazı konularda yazı sunma.
- Bir konuşmayı dinleme esnasında önemli gördüğü yerleri not alma
- İlgi duyduğu metin türlerini (fıkra, makale, şiir, deneme vb.) oluşturma.

- Tuttuğu notları daha sonra devamlı olarak yararlanabilecek materyal haline dönüştürme.

Dil, biz insanlara doğuştan verilen bir yetenektir, bizi diğer canlılardan ayıran özelliğimizdir. Bu yeteneğimizin dilin temel becerileri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi alanlarda etkili bir şekilde kullanılabilmesi için geliştirilip eğitilmesi önemlidir. Aşağı yukarı her fert dünyaya birbirine yakın anlama ve anlatma özellikleriyle gelir. Fakat bu özelliklerini zamanla geliştirmese kaybolmaya ve zayıflamaya başlayacaktır. Bir insan bu özelliklerinden birini kullanarak aşabileceği bir sorunla karşılaştığı zaman o konuda yeterli derecede kendini geliştirememişse, olumsuz olabilecek bazı problem çözme uğraşısından sonra kendini o alanda kötü ve yetersiz görmeye başlayacaktır. Buradan yola çıkarak bir öğrenci öğretim hayatında yazılı anlatım çalışmaları sırasında olumsuz ve kötü deneyimler yaşarsa, ayrıca kendini geliştirebilecek dönütler alamazsa zamanla yazmaya karşı olumsuz bir davranış sergilemeye başlayacaktır (Karatay, 2011).

Son zamanlarda yazma kaygısı ile ilgili yapılan birçok araştırma bulunmaktadır (İşeri ve Ünal, 2012; Berk, 2014; Ateş ve Akaydın, 2015). Bu araştırmalarda yazma kaygısı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir fakat kaygının arkasındaki sebepler daha çok nicel olarak değerlendirilmiş konunun arka planının anlaşılması açısından çalışmalar nitel olarak ele alınmamıştır.

Bu çalışma; öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ve kaygılarının arkasında yatan sebeplerin, kaygıyı bizzat yaşayan öğrencilerin ağzından dinlenmesi yönüyle bu alandaki boşluğun doldurulması açısından önemlidir.

1.4.Varsayımlar

- Yapılan çalışmada öğrencilerin yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri bilgilerin doğru olduğu ve Yazma Kaygısı Ölçeğine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma,

- 2018-2019 eğitim öğretim yılı Elazığ ili Mustafa Kemal Ortaokulunda yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın nitel verileri 20 öğrenci ile sınırlıdır.

- Araştırmada elde edilen veriler araştırmacının uygulamalarıyla sınırlı kalmıştır.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yazma: Kişinin belirli sembol ve işaretler kullanarak hissettiklerini ve düşündüklerini karşısındakine ifade etmesidir (Gömlüksüz vd., 2010: 1137).

Motivasyon: Bireyi harekete geçmesi için güdüleyen ve bu durumun devam etmesini sağlayan hırs, beklenti, ihtiyaç ve dürtüdür. (Slavin, 2013'ten 2013; aktaran Katrancı, 2015: 50).

Yazılı Anlatım: Yazılı anlatım herhangi bir durumu, fikri, olguyu anlatmak için dilimizi en güzel biçimde kullanıp başkalarına ve geleceğe aktarımını sağlamaya olanak veren bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2002: 61).

Yazma Kaygısı: Kişinin yazma eylemine karşı oluşturduğu bir reflekstir. Birey kendisine ödev olarak bir yazma eylemi verildiğinde, ders sırasında yazma eylemi gerçekleştirdiğinde ya da kendisini yazmaya karşı zorladıklarında bu kaygıyı üzüntü, korku, mutsuzluk şeklinde ortaya koymaktadır (Zorbaz, 2011: 2272).

Görüşme: Görüşen kişinin sorularına yanıt almak için, sormak istediklerini sözlü ve çoğunlukla yüz yüze karşısındakilere yönelttiği bir durumdur (Tavukçuoğlu, 2002).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında araştırmanın kuramsal çerçevesi ele alınmıştır. Bu çerçevede “Yazma ve Yazma Becerisi”, “Yazma Yaklaşımları”, “Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı”, “Türkçe Öğretim Programlarında Yazma Becerisi”, “Yazma Sorunları”, “Yazma Kaygısı” ve “Yazma Kaygısıyla İlgili Çalışmalar” açıklanmıştır.

2.1.1. Yazma ve Yazma Becerisi

Birey duygu ve düşüncelerini karşısına yazma sayesinde aktarmaktadır. Kendini geçmişten bugüne kadar yazarak ifade eden insanoğlu için yazma önemlidir. Fikirlerin gelecek nesillere aktarılması yazma becerisi sayesinde gerçekleşmektedir. Birey yazdıkları sayesinde duygu ve düşüncelerini geleceğe taşıyabilir.

Yazma, duygu ve düşüncelerin belirlenmiş bazı kurallar etrafında ve planlı bir şekilde, bazı araçlardan yardım alarak bir yüzeye aktarılmasıdır. Birtakım semboller ve işaretler kullanılarak duygu ve düşüncelerin karşıya iletilmesinde yazma becerisi motorsal bir beceridir (Akyol, 2015).

Yazma becerisi; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra kazanılmaktadır. İnsanlar, çevrelerinden duydukları birtakım seslerin anlamları olduğunu anladıklarında dinleme eğitime başlarlar. Dinleme ile öğrendikleri sesleri taklit edip ortaya bir ürün çıkarmaya başlarlar. Bu da konuşma becerisinin ilk ürünlerini oluşturur. Dinleme ve konuşma becerisi insanların örgün eğitimde kazandıkları bir beceri türü değildir. Bu beceriler doğal ortamda kazanılmaktadır. Bu da o becerilerin ortak özelliğini oluşturmaktadır. Daha sonra ortaya çıkan okuma ve yazma becerisi ise çoğunlukla örgün eğitimle birlikte kazanılmaktadır. Okuma becerisi ve yazma becerisini ayrı ayrı düşündüğümüzde, yazma becerisi okuma becerisini de kapsamaktadır. Çünkü eğer kişi okumayı bilmiyorsa yazmayı da bilemez. Böylelikle bir metin önce okutulur sonra yazdırılır. Bu sıralama böyle devam eder ve bir bütünlük içinde meydana gelir (Coşkun, 2007a). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerimizin oluşum süreci ve gelişimi bir bütünlük içindedir. Dilimizin etkili kullanımını sağlamak için her

beceri kendi içinde dikkatli bir şekilde ele alınmalıdır. Dolayısıyla temel dil becerilerimiz zincir şeklinde iç içe geçmiştir. Bu bütünlük eğitim sürecimizde göz önüne alınmalı ve ona göre işletilmelidir (Deniz,2018). Demirel ve Şahinel'e (2006) göre temel dil becerilerimizden yazma becerisi son kazanılan beceridir. Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel ve sorgulayıcı olarak düşünmek gerektiğinden bahsetmektedirler. Bu beceri diğer beceriler gibi bir bütünlük içinde dengeli olarak geliştirilmelidir. Yazılı anlatımda hedef bilgileri etkili bir şekilde karşı tarafa aktarabilmektir.

Bu sistematik sıralamanın gösterdiği gibi temel dil becerileri bir zincirin halkaları gibi bir bütünlük göstermektedir. Bu beceriler içinde yazma becerisi en son kazanılan beceridir.

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi ile ilgili yazma değişik boyutlarda ele alınarak farklı ifadelerle verilmiştir (Bağcı, 2011; Güneş, 2014; Özbay, 2006). Karatay (2011) konuyla ilgili diğer çalışmalarda yapılan tanımlamaların “yazılı anlatım” terimi ile karşılanıp yazma, yazmak, yazılı anlatım ve yazma becerisi ile ilgili alan yazında birbiriyle benzeşen tanımlar yapıldığını belirtmektedir.

Temel dil becerilerinden biri olan yazma; Özbay (2006: 121) tarafından “duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir.” şeklinde tanımlanmaktadır. Bağcı'ya (2011: 88) göre yazma, bireyin dil becerileri alanındaki tüm kazanımları içinde barındıran önemli bir beceridir. Bu anlamda yazma etkili ve daha kalıcı bir iletişim şeklidir. Yazı ile duygu, düşünce ve hayallerin çağlar ötesine taşınması mümkündür. Güneş (2014: 157) yazmayı “zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi” olarak tanımlamaktadır. Demir'e (2011: 18) göre yazmak, her insan için diğer tüm gereksinimler gibi bir ihtiyaçtır. Nitekim insan duyar, düşünür, heyecanlanır ve üzülür; bu ve benzeri hisler söz veya yazıyla başkalarına aktarılır. Kavcar'a göre (1986), “yazma, diğer bir deyişle yazılı anlatım, bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenlemek ve bir bütün meydana getirmektir” (Temizkan, 2007: 136). Ağca'ya göre (1999: 109), yazılı anlatım “düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma eylemi”dir.

Aktaş ve Gündüz'e (2013: 163) göre, yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce ve duyguları; dili kullanabilecek en iyi şekilde kullanarak, bir planlama çerçevesi içinde,

gelecek nesillere aktarmaya sağlayarak kalıcılığı yakalamaktır. Özbay'a (2000: 39-40) göre, yazı sözden üstündür. Yazılı anlatım insanların duygu ve düşüncelerini gelecek nesillere taşıyan en önemli araçtır.

Yazının bulunmasıyla birlikte uygarlıkların sürekliliği sağlanmış, kültür ve bilgi bu şekilde günümüze kadar aktararak gelmiştir. Hiçbir yetenek ya da buluş, insanoğlunun gelişimine bu kadar katkı sağlamamıştır (Karatay, 2011). Yazının insan hayatına girmesiyle birlikte insanoğlu bilgi ve birikimlerini geleceğe aktarmayı başarabilmiştir. Bu sayede gelişim hızlanmış ve kültür aktarılmıştır.

2015 Taslak Türkçe Öğretim Programı'nda (1-8. Sınıflar) (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015) temel becerilerden olan yazma becerisinin; birikimin yanında dili etkili olarak kullanabilmeyi gerektirdiği ön plana çıkarılarak bu sürecin konuşma, dinleme ve okuma becerileriyle bütünleştirilmesi ve desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca bazı metin türlerinde ürün vermenin öğrencinin yaratıcılığı, duygu ve düşünceleri, hayal dünyası gibi unsurların yanında yazma tekniğiyle ilgili kazandırılacak bilgilerin de etkisinden söz edilmektedir.

Yazma becerisini öğrencilere kazandırmak için ilk olarak öğrencilerin yazmaya karşı istekli olmalarını hazır hale getirmek gerekir. Fakat öğrenciler bu süreçte çoğunlukla isteksizdirler. Öğrencilerin isteksiz olma sebeplerinin başında özgüven eksikliği ve yazmaya karşı çekingenlik olduğunu söyleyen Gündüz ve Şimşek (2012) bu durumlarda en büyük görevin öğretmenlere düştüğünü söylemektedir. Öğretmenlerin bu durumlarda öğrencileri yazmaya karşı yüreklendirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin kendilerine olan güven duygusunu kazanmalarını sağlamalıdır. Öğrenci güdülenirse ve motivasyonu sağlanırsa yazmaya karşı arzulu hale gelir. Yazmaya karşı olumsuz tutumlar sergileyen öğrenciler için, öğretmenler her etkinlik öncesi bazı çalışmalarla bu olumsuzluğu ortadan kaldıracaklardır (Coşkun, 2013). Yazma öncesi öğrencileri hazır duruma getirmek amacıyla beyin fırtınası, resim ve fotoğraf kullanımı, müzik dinleme, film parçaları izleme, bir problemi çözme aktivitesi, gazete kupürleri ve ilanları kullanma, sınıflandırma gibi uygulamalar yaptırılabilir (Güner, 2004: 226-228). Yazma becerisi durduğu yerde gelişebilen bir beceri değildir, sürekli etkinliklerle desteklenmelidir.

Yazma becerisi, konuşma becerisi gibi insanlarla iletişime geçmenin, kişinin kendisini başkalarına anlatmanın bir yoludur. Zihindeki duygu, düşünce, hayal ve izlenimleri yazı ile karşı tarafa iletmektir. Konuşma, fiziksel bir olgudur. Konuşmada,

birey zihninde oluşturduğu tasarıları beynin yardımıyla ses organlarına gönderir ve sonucunda ortaya bir ses çıkar. Çıkan bu ses dinleyenin kulağına ulaşır ve iletilmek istenen ileti amacına ulaşmış olur. Yazmada ise konuşmadan ayrı bir işleyiş vardır. Dil, zihnindeki sesleri sembollerle yazıya dökmektedir. Bir görsellik ortaya çıkmaktadır. Konuşma becerisi okulöncesi dönemde doğal yollarla, insan ihtiyaçlarına paralel olarak ortaya çıkmaktadır. Yazma becerisinde ise okuma becerisindeki gibi eğitim gereklidir (Adalı, 1983; Sever, 1998). Anlaşılacağı üzere birinin eksikliği diğerinin ortaya çıkmasını zorlaştırmaktadır. O yüzden bütünlük bozulmamalıdır. İletişimin sağlanmasında hepsinin rolü büyüktür.

İnsanın kendini anlatma isteği, duygularını dile getirme çabası yapısı gereği doğal bir eğilimdir. Doğumla birlikte kendini gösteren bu eğilim ilk başlarda ağlama, bağırma, el yüz hareketleri gibi durumlarla ortaya çıkarken daha sonradan dil vasıtasıyla anlam kazanır. Bu durumda insanoğlu konuşma ve yazmaya başvurur. Kendi varlığını ortaya koymak için konuşma ve yazmaya başvuran insan; duygu, hayal ve isteklerini yazılı olarak aktarabilmek için yazma becerisine başvurur. İnsanoğlu yazmaya niçin başvurur? Bu sorunun cevabı Binyazar ve Özdemir'e (2006) göre şu şekilde ortaya konmuştur:

Kişisel Zorunluluk: Bireyler duygu ve düşüncelerini dışarıya aktarmak zorundadırlar. Bu dışarıya vuruş insanın yaşadığının göstergesidir. Bütün yazılı anlatım etkinliklerinin temelinde bu gerçek vardır. Mesela insanlar mektupla yakınları ile iletişim kurarlar. İnsanı mektup yazmaya iten sebep neyse bir roman, öykü, oyun yazarını da yazmaya iten sebep odur. O sebeple yazma kişisel bir zorunluluk ve ihtiyaçtır.

Toplumsal Zorunluluk: Yazma kişisel zorunluluk olduğu kadar toplumsal bir zorunluluktur da. Bu zorunluluk insanın toplum içinden ve toplum üyesi olmasından kaynaklanır. Bu sebeple çevresindeki insanlarla sürekli iletişim halindedir ve birbirlerinin sorunlarıyla ilgilenir. Fikir alış verişi haşindedir. Yazma işini yüklenen yazar, toplumun sorunlarını kaleme alır, sorumluluğu daha da artar. Çünkü o artık toplumun sözcüsüdür. Böyle olunca da yazma artık toplumsal bir ihtiyaç halini almıştır.

Uğraşsal Zorunluluk: Kimi zaman yazma uğraşsal zorunluluktur. Çünkü seçtiğimiz herhangi bir işin ihtiyacı olarak da ortaya çıkabilir. Seçtiğimiz işin yazışmayı mecbur hale getiren bazı görevleri vardır. Bu görevler bizi yazmanın uğraşsal

zorunluluk kısmına götürür. Sonuç olarak yazma kişisel, toplumsal ve uğraşsal bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.

Temel dil becerileri insanların birbirleriyle iletişim kurmasında büyük rol oynamaktadır. Bu sebeple bu becerilerin geliştirilmesi önemlidir. Ancak bu beceriler bir bütün halinde ele alınmalı, ayrı ayrı değil de bütün halinde incelenmelidir. Nitekim “okuma ile dinleme, konuşma ile yazma becerileri birbirlerini desteklemektedir” (Özbay, 2006: 57).

2.1.2. Yazma Yaklaşımları

Günümüzde yazma becerisinin geliştirilmesi için birtakım uygulama ve çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için ortaya konan yaklaşımlarda ön plana çıkan ve uygulamalarla desteklenen iki yaklaşımdan biri ürün odaklı yazma yaklaşımı iken diğeri süreç odaklı yazma yaklaşımıdır.

Yazma becerisinin öğretiminde kabul gören bu iki yaklaşımdan ilki ürünü temele alır. Bu yaklaşımda yazmak, düşünce ve fikirlerin kâğıda dökülmesi ve orada belge olarak kalmasıdır. Ürün temelli yaklaşımda önce yazılacak konuyla ilgili bilgiler toplanır sonra ise toplanan bilgiler doğrultusunda fikirler neden-sonuç ilişkisi içinde kâğıda aktarılır Ürün temelli yaklaşımda bilgiler önemlidir (Oral, 2002). Ürün temelli yazma yaklaşımı öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almamaktadır, bu yaklaşıma göre her çocuk aynıdır, yazma eyleminin gerçekleştirilmesinde öğretmen merkezdedir, önemli olan süreç değil bu süreçte ortaya konan üründür. Bu sebeplerden ötürü yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin ulaşması beklenen seviyelere onları taşımakta yetersiz kalabilmektedir (Tabak ve Göçer, 2013).

Bu yaklaşımlardan ikincisi ise süreç temelli yaklaşımdır. Süreç temelli yaklaşımda yazıya başlamadan önce ve yazım esnasında bazı aşamalardan geçilmektedir. Yazı yazarken birtakım aşamalar ortaya çıkar. Bu aşamalar; ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme ve redaksiyondur. Bu aşamalar yazı yazma bitene kadar birbiriyle bir uyum içinde devam eder (Oral, 2002). Üründen çok süreç önemlidir. Öğrencinin bu yaklaşımla yazma becerisini daha iyi olarak geliştirilebileceği düşünülebilir.

Yapılan uygulamalarda değerlendirmenin dikkate aldığı sonuçlara göre yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Mesela ortaya konan ürün ön plandaysa değerlendirme ürüne dönük, ürün değil de ürünün ortaya konduğu süreç önemliyse değerlendirme süreç

yöneliktir. Yazma çalışmaları yapıldığında bir amaç dâhilinde bu etkinlikler yapılır. Amaçlara ulaşabilmek için ortaya çıkan sonuçları görmek gerekir. Buda değerlendirme yapılarak görülebilir. MEB bu değerlendirme aşamasında, sadece öğretmenin değil öğrencinin ve arkadaşlarının bu sürece dâhil olmasını istemektedir. Öğrenci ortaya koyduğu ürünleri kendi de değerlendirmelidir. Ürün odaklı yazma yaklaşımında etkinlikler sınıf içiyle ve yapılacak olan sınavlarla sınırlandırılmıştır; oysa süreç odaklı yaklaşımda yazma etkinliklerinde sınırlama yoktur. Yazma becerisinin gelişimi için süreklilik gereklidir. O yüzden etkinlikler sınıfla sınırlı kalmayıp bireyin hem okulda hem de okul dışında yapacağı etkinliklerle devamlı geliştirilmelidir. Öğrenciler ancak bu şekilde yazma becerisini geliştirebilirler. Türkçe Dersi Öğretim Programı yazmayı kendine amaç edinen bireyler yetiştirip bu eylemi günlük hayatında alışkanlık haline getiren öğrencilerin yetişmesi için süreç temelli yaklaşıma önem verilmektedir. Ürün odaklı yaklaşımın amacı ortaya konan ürünü değerlendirip not vermektir. Hâlbuki Türkçe dersi öğretim sürecinde değerlendirme aşaması aşamalara yayılmış şekildedir. Bu değerlendirme öğretimin başında, süreç esnasında ve sonunda olarak yapılmalıdır. Program ürüne yönelik değerlendirme yapılmasını istememektedir. Amaç değerlendirmeyi zamana yayarak her aşamayı kendi içinde değerlendirip sonucu sürece yaymaktan yanadır. Süreç odaklı yaklaşımda değerlendirme yapılırken amaç öğrencinin yazma sürecinde karşılaştığı sorunları görüp giderebilmek, öğrencinin de yaptığı yanlışları fark edip neler yapması gerektiği noktasında rehberlik etmektir. Öğrencinin kendini değerlendirmesi ayrıca bu süreçte akranlarının da onu değerlendirmesi etkili ve kalıcı bir öğrenme ortamı ortaya çıkarmaktadır. Bu durum yazma etkinliklerinin değerlendirilmesinin sadece nota bağlanmasını engellemektedir. Öğrencilerin bu sayede eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin de gelişmesine katkısı olmaktadır (MEB, 2006).

Yazma sürecinden önce yapılacak olan hazırlık çalışmaları yazma eylemi açısından önemlidir. Coşkun (2009), öğrencilerin her zaman yazmaya hazır olduklarını düşünmenin hatalı olduğunu, bu süreçte psikolojik olarak öğrencilerin yazmaya karşı arzulu hale getirilmesi gerektiğini söylemektedir.

Öğrenci yazmaya hazırlık sürecinde bazı aşamalardan geçmelidir:

- Yazmaya güdüleme
- Konu seçimi
- Amaç belirleme

- Hedef kitleyi belirleme
- Metin türünü belirleme
- Temel düşünceleri belirleme ve organize etme
- Konunun araştırılması (Akyol, 2006: 95-98; Coşkun, 2009: 57-63; Karatay, 2011: 32-33)

Dil becerilerinin geliştirilmesi öğretim çalışmalarında olduğu gibi belirlenmiş hedefler ve bu hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacak programlarla yapılmaktadır. Programlar sayesinde hedeflenen amaçlar uygulamaya konarak gelişim göstermektedir.

Tabak ve Göçer'e (2013) göre Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ortaya çıkmasında üstünde durulması gereken yaklaşımlarda bilgidен çok bilginin nasıl yapılandırıldığı önemlidir. Ürün odaklı yazma yaklaşımında konunun öğrenciye aktarımı önemli iken, süreç odaklı yazma yaklaşımında konunun aşamalardan geçerek oluşturulması önemlidir. Süreç odaklı öğretimde konu öğrenci için bir araç iken, ürün odaklı anlayışta konu merkeze yerleştirilip amaç olarak belirlenmektedir. Bundan dolayı süreç odaklı yazma yaklaşımı öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için daha uygun bir yaklaşımdır.

Ürün ve süreç temelli yaklaşımlar düşünüldüğünde öğrenci başarısının ön planda olması için süreç temelli yaklaşımın kullanılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çünkü sürece yayılan yazma etkinliği öğrencinin yaptığı yanlışları görüp kendini düzeltme imkânı sunmaktadır. Böylelikle öğrenci daha başarılı ve verimli yazma etkinlikleri ortaya çıkarabilmektedir.

Artık günümüzde öğrencilerin kalem kâğıdı eline alıp kendi başlarına bir ders saati içinde bir konuyla ilgili plan, program yapmadan ortaya bir yazılı ürün çıkarmalarını beklemek hayal gibi görünmektedir. Genel olarak düşünüldüğünde artık iyi bir yazar bir ürün ortaya koymak için yazısını birçok süreçten geçirmektedir. Birey sınıf ortamında etkili bir yazı ortaya çıkarmak için bu süreçleri takip ederek bağımsız fakat yardım alabileceği bir ortamda daha başarılı ve verimli yazılar ortaya koyabilir (Çakır, 2010). Süreç temelli yazma yaklaşımına göre artık öğrenciler yazı yazarken belli bir süreç içerisinde, yazdıklarını tekrar tekrar gözden geçirip hatalarını görerek sağlıklı ürünler meydana getirebilirler.

2.1.2.1.Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Yazı yazmak herkes için kolay bir eylem değildir. Herkes rahat bir şekilde yazı yazamayabilir. İnsanlar duygu ve düşüncelerini yazıya dökerken kendilerini çok rahat hissetmeyebilirler.

Yazma becerisi herkeste aynı şekilde ortaya çıkmamaktadır, bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bazı kişiler kolay yazı yazabilirlerken, bazıları zorlanırlar, bazıları için yazma yeteneği çok iyi iken, bazısının ise yazma yeteneği ya da becerisi o kadar iyi değil veya hiç yoktur. Bazı kişiler artık yazmayı hobi haline getirip uğraş olarak kullanırken, kimisi yazmayı hiç sevmemektedir. Fakat herkes için ortak bir sonuç vardır ki yazma sürekli devam etmesi gereken bir çabanın ürünüdür (İpşiroğlu, 2006).

İnsanoğlu dili en iyi şekilde kullanmak için yazılı anlatıma başvurur. Duygu, düşünce, hayal ve fikirlerini yazarak ifade eder. Birey iletişim kurarken nasıl ki sözlü anlatımla kendini ifade edebiliyorsa yazmak da iletişim kurmanın başka bir yönüdür. Gelecek nesillere kalabilmenin ve büyük topluluklara aktarım yapabilmenin en etkili yöntemi yazmaktır (Erkul, 2004). İnsanoğlu bugününü yarınlar taşıyorsa yazmak onun en önemli aracıdır. Fikirleri en kalıcı olarak geleceğe bu şekilde taşıyabilir.

Yazma becerisi devamlılık ve süreklilik isteyen bir beceridir. Bu beceri sık sık uygulama yapılarak geliştirilebilir. Bu konuda Cemiloğlu (1994) öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için bazı noktalara dikkat çekmiştir:

- Öğrencinin yazmaya karşı oluşturduğu özgüven eksikliği giderilmelidir, çalışarak iyi bir şekilde yazabileceği kendisine anlatılmalıdır.
- İyi bir yazı yazmak için sürekli kelime dağarcığını zenginleştirmeye çalışmalıdır.
- Cümlelerini kurarken dil bilgisi kurallarına dikkat etmelidir. Kurallar çerçevesinde yazmalıdır.
- Kelimeleri yan yana getirip cümle kurma etkinliklerine önem verilmelidir. Öğrencileri bu konuda destekleyip, onları cesaretlendirmek gerekir. Farklı cümle yapısı kurma üzerinde hâkimiyetleri arttırılmalıdır.

Yazma bireyin kişisel çalışmaları doğrultusunda geliştirilebilir. Bu beceri geliştirilirken öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınmalıdır. Her birey kendi içinde değerlendirilmeli ve ona göre etkinlik düzenlenmelidir. Bu konuda Deniz (2000) yazma becerisinin gelişmesi için bazı etkenler ortaya koymuştur:

- Öğrencilerin sınıf ortamında yazmaya güdülenmiş hale gelmeleri için çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Yazıları okul dergisi ve gazete de yayınlanıp öğrenciler yazmaya teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin zihinsel aktiviteler yapması sağlanmalı. Bu süreçlerde öğrenciler yönlendirilmelidir.
- Öğrencilerin düşünme yetenekleri düzenli olarak disiplinli bir şekilde geliştirilmelidir.
- Yazma çalışmalarında öğrenciler mecbur tutulup, bir metoda bağlı kalmaları istenmemelidir. Öğrencilerin farklı metotlar denemesine yardımcı olunmalıdır.

Yazma becerisinin ileri seviyelere taşınması için 1998 senesinde bir araya gelen “Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee”, süreç merkezli bir yaklaşım için bazı ilkeler ortaya koymuşlardır:

- Öğrencilerin dil öğrenimi için yaşamışlıklarına ihtiyaç vardır: Birey programda kendisine sunulan edebi türleri öğrenmek isterken bunu kendi yaşamıyla bağdaştırıp deneyimlemeli. Bu süreçte öğrenci aktif olmalı. Öğrenciler kendileri veya başkaları hakkında ya da örf ve adetleri hakkında bilgiyi yazarak ve okuyarak elde edebilirler.
- Yaratıcı yazma programının odağı anlam ve düşünceler olmalıdır: Yaratıcı olarak yazılar ortaya koymak isteyen öğrenci bu süreçte duygu ve düşüncelerini keşfeder. Duygu ve düşüncelerini doğrudan ya da hayal dünyasında harmanlayıp o şekilde ifade eder. Bu düşünceler öğrencilerin fikirlerinin durumunu, olaylara bakış açılarını ve zıtlıklarını anlamlandırmada yardımcı olur.
- Dili kullanırken önemli olanın kural ve formüller olmadığı asıl önemli olanın ortaya çıkacak olan anlamın nasıl geliştiği ve açıklandığı olmalıdır.
- Öğrenci iyi bir şekilde yazmak istiyorsa muhakkak okumalıdır: Okuyan öğrenciler okuduklarını sorgulayıp yazmaları için bir ön koşulu sağlamış olurlar. Okuyarak dili daha yaratıcı kullanan birey kendisinin esinlendiği yazarlardan faydalanıp kendi yazma sebebini fark eder.
- Öğretmenler öğrencilere kendi yazım modellerini seçmede hoşgörülle yaklaşmalıdır: Öğretmen, yazma sürecinde öğrenciler için rehberlik etmeli ve öğrenci bu süreçte nereden başlayacağını kararını kendi vermelidir. Etkinlikler öğrencilerin ilgilerine uygun olarak oluşturulmalıdır.
- Öğretmen yazma öncesi etkinlik yaptırırken birçok farklı yönden seçenekle öğrenciyi yönlendirmelidir.
- Yazma eylemi bir tür hayallerimizi ifade edebilme biçimidir. Hayaller kişinin ifade etmek istediklerini büyük bir yaratıcılıkla yarınlara aktarmasını ve bu düşüncelerin coşku ve tatmin gücüne ulaşmasını sağlar. Öğrenciler, yazma eylemiyle anlatmak istediklerini karşısındakilere sunarlar.
- Sınıflarda öğrencilerin yazdıkları, farklı düşünceler bir araya getirilerek karşılaştırılmalıdır. Bu durum öğrencilerin üretken bir şekilde yazma

eyleminin önemini anlamalarına ve öğrencilerin arkadaşlarının fikirlerinden yararlanmalarına olanak sağlar.

- Öğretmen öğrencileriyle birlikte yazı yazmalıdır. Bu süreçte öğretmen yazmanın zor bir eylem olduğunun farkına varacaktır. Böylelikle öğretmen kendini öğrencinin yerine koyarak empati yapacaktır (aktaran Maltepe, 2006: 60-61).

Birey düşüncelerini yazıya dökerken bu işin tekniğine uygun hareket etmelidir. Birey fikirlerini ifade ederken düşüncelerini kuralına uygun olarak aktarmalıdır. Yazmaya başlarken yeteneğini de kullanır. Bu yeteneğini kullanırken güzel ve doğru bir şekilde düşüncelerini ifade etmek için yazma teknikleri ve dil kuralları hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Zamanla birey kendini geliştirip düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade edebilecek ve yazılarını başarılı bir şekilde sunabilecektir. Yazısını bu şekilde sanat haline getirecektir (Kantemir, 1995). Yazmak gerçekten bir sanattır. Bu sanat ortaya çıkarken süreklilik ve tekrar ile beslenir. Yazma becerisinin gelişmesi, geleceğe kendimizi aktarıp gelişebilmemiz açısından son derece önemlidir.

Güneş (2007) yazma alanlarının *zihinsel tasarım, yazma (birleştirme ve aktarma)* ve *paylaşmadan oluştuğunu* dile getirerek yazma teknikleri konusunda bazı bilgilerden bahsetmiştir. Güneş (2007) ilk olarak yazma sürecine yazıyı planlamayla başlanacağından daha sonrasında ise amaç belirleme, taslak oluşturma, metni gözden geçirme, ortaya çıkan ürünü düzeltme ve paylaşma gibi öğrencilere yardımcı olacak teknikler kullanılması gerektiğinden bahsetmektedir. Yazma sürecinde öğrenci uygulamaya koyacağı teknikler konusunda bilgilendirilmeli ve öğrenciye destek olunmalıdır. Tompkins'e (Akt: Akyol 2006, Coşkun 2007) göre de yazma süreci aşamaları şu şekildedir:

Hazırlık: Bu aşama, öğrenciye konunun verilmesi ya da öğrencinin konuyu kendisinin belirlemesinden başlayıp ilk taslağı oluşturmaya kadar olan süreci kapsar Bunlar;

- Konu belirleme,
- Amaç belirleme,
- Hedef kitle (okuyucu-muhatap) belirleme,
- Metin türü belirleme,
- Düşünceleri belirlemedir.

Taslak Oluşturma: Diğer bir aşama olan taslak aşaması, öğrencinin aklından geçenleri rastgele çok ayrıntıya ve düzenlemeye girmeden yazıya dökmesidir. Bu

aşamada ilk olarak öncelik metnin içeriğini meydana getirmektir. Bu kısımda yazım ve noktalama kurallarının doğru olması öncelik değildir. Önemli olan metnin içeriğini oluşturmaktır (Marchisan ve Alber, 2001: 154). Bu kısımda öğrenci istediği kadar taslak oluşturup üzerinde oynama yapabilir.

Düzenleme: Düzenleme aşamasında öğrenci elde ettiği bilgileri ve taslak haline getirdiği duygu ve düşüncelerini yazmaya başlar. Taslak halinde oluşturmuş olduğu düşünceler arasında bağlantıları kurarak cümle ve paragrafları birbirine bağlar (Arı, 2008). Yazmada sıkıntı çeken, problem yaşayan bazı öğrenciler bu aşamadan sonra yazmayı bırakmaktadırlar. Hâlbuki yazma kaygısı yaşamayan, iyi yazı yazan bireyler yazılarının henüz tam anlamıyla oluşmadığını ve bu aşamada eksiklerini tamamlamaları gerektiğini bilirler. Yazdıklarını biraz daha geliştirmek için bu aşamada (Akyol, 2010);

- Ortaya çıkardıkları taslağı tekrar okurlar.
- Yazılarını etrafındaki kişilerle paylaşırlar.
- Öğretmeninden yardım alarak fikir alış-verişi yaparlar.
- Geri bildirimleri göz önünde tutup yazmaya devam ederler.

Düzeltilme: Bundan önceki aşamalarda metnin içeriği önemliyken bu aşamada öne çıkan özellikler ise yazının şekli, dil bilgisi ve yazım kurallarının doğru bir şekilde sunulmasıdır. Önemli olan yazıyı okuyan kişinin net bir şekilde anlamasıdır. Eğer bir yazı anlaşılır değilse yazıda anlatılmak istenen net bir şekilde algılanamaz. Öğrenci bu aşamada, yazdıklarını yayınlamadan son kez dikkatli bir şekilde inceler. Akyol'a (2010) göre düzeltme aşamasında üç tane yapılması gereken etkinlik vardır:

- Yazma eylemi bittikten sonra bir süre değerlendirme yapmamak.
- Yazılarını okurken bir taraftan düzeltme yapılacak yerleri belirlemek.
- Yanlışları düzeltmek.

Paylaşma: Artık bu aşamada birey yazdıklarını başkalarıyla paylaşır. Paylaşımlarını sergilemekte öğrenci zorlanmamalıdır. Değişik şekillerde paylaşım yapmasına fırsat verilmelidir. Öğrenci zorlanmamalı, gönüllülük esası göz önüne alınmalıdır (Akyol, 2010).

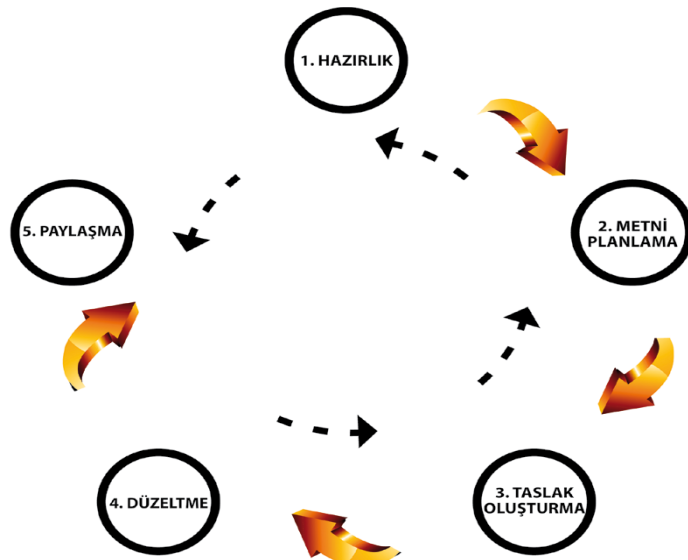
Akyol'a (2010: 116) göre yazdıklarını paylaşmaktan çekinen öğrenci başka şekillerde de yazısını paylaşabilir. Bunlar:

- Küçük kitapçıklar oluşturmak.
- Mektup arkadaşına göndermek.

- Dergiye göndermek.
- Drama haline dönüştürmek.
- Kompozisyon yarışmalarına katılmak.
- Okul toplantılarında okumak.
- Aileyle paylaşmak.
- Teybe kaydetmek.
- Başka sınıflardaki arkadaşlarına okumak.
- Okul panolarına asmak.
- Sınıf panolarına asmak.
- Okul gazetesinde yayımlamak.
- Yazıyla ilgili posterler oluşturmak vb.

Yazma süreci bu aşamalardan geçtikten sonra başarıya ulaşmış demektir. Başarıya ulaşan bireyin kendine olan güveni artacak ve yazmayı bir problem olarak görmeyecektir. Bu sayede birey daha rahat iletişime geçebilecek ve duygu düşünce ve hayallerini geleceğe taşıyacaktır.

Yazma sürecinin aşamaları sırasıyla hazırlık, planlama, taslak oluşturma, düzeltme, paylaşma olarak ortaya çıkmaktadır. Fakat bu aşamalar daima aynı sıralamada olmak mecburiyetinde değildir. Gerek duyulursa önceki aşamalara dönülebilir ve aynı aşama birkaç defa tekrarlanabilir (MEB, 2012: 30). Yazma sürecinin aşamaları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yazma Sürecinin Aşamaları

Bu aşamalardan yazım öncesi hazırlık kısmında öğrenciler yazmaya kendilerini hazırlamakla başlamaktadırlar. Yazım öncesi hazırlık çok fazla önemsenmeyen ve ilgi gösterilmeyen bir basamaktır. Yazmaya başlarken her yazar tam anlamıyla yazmaya hazırdır diyemeyiz. Yazma işi bir süreç gerektirir, istenilen ürüne ulaşmak için aşamalar tekrarlanır. Akyol'a (2010) göre, hazırlık basamağında ilk olarak konu seçimi esas alınır. Konu seçiminde asıl önemli olan öğretmenin seçeceği konu değil de öğrencinin özgürce yazabileceği, yazarken kendini rahat hissedebileceği, öğrencinin hayal gücünü devreye sokacağı bir konuyu kendi iradesi ile belirlemesine yardımcı olmaktır. Burada asıl amaç çocuğa bu süreç içerisinde kaliteli ürün ortaya koymasını sağlamaktır. Konu sadece bu süreçte sonuca götüren bir araçtır. Konu belirlendikten sonraki aşamada öğrenciler yazılarını, aktaracakları kişi ya da gruplara göre belirlemektedirler. Yazdıkları yazılarda hedeflerinde olan kişi ya da grupların tepkisine neden olacak yazılar yazmak istemezler. Bundan dolayı bu aşamada yapacakları açıklamalara, söyleyecekleri sözlere dikkat ederler. Hazırlık aşamasının bundan sonraki sürecini ise metnin türünün belirlenmesi almaktadır. Öğrenci hangi türde yazı yazacağını kararını verirken hedef kitesine ve amacına uygun şekilde karar vermelidir. Hazırlık aşamasından sonra öğrenci artık konusuna göre yazma çalışmalarına başlamalıdır. Ancak iyi bir yazı bir defada ortaya çıkmayabilir. O yüzden taslak oluşturma aşaması birkaç kez yazma ve yeniden yazma çalışmalarından oluşabilir. Bu aşamada öğrenciler giriş yapmakta zorlanabilirler. Bu gibi durumlarda öğretmen onlara iyi bir yol gösteren olmalıdır. Taslak oluşturma aşamasından sonra yazılarını gözden geçirip düzenleme yapan öğrenciler;

- Oluşturdukları taslağı okurlar,
- Yazdıklarını sınıf arkadaşlarıyla ya da gruplarıyla paylaşırlar,
- Öğretmenleriyle yazıları hakkında bilgi alış-verişinde bulunurlar,
- Aldıkları geri bildirimler sayesinde yeniden yazarlar.

Bu aşamadan sonra artık birey yazdıklarını karşı tarafa eksiksiz ve tam bir şekilde aktarmak durumundadır. Bu aşamada dil bilgisi, yazının şekli ve imlaya uygunluğu çok önemlidir. Bu aşamayı Akyol (2010) redaksiyon olarak tanımlamaktadır. Artık sunulmaya hazır bir hale gelen ürün için öğrenciye okuma fırsatı verilmelidir. Fakat

zorlayıcı olunmamalıdır. Çünkü öğrenci yazdıklarını gönüllülük esasına göre paylaşma hakkına sahiptir (Akyol, 2010).

Bu süreçte öğrenci okuması için zorlanmamalıdır. Yazdıklarını farklı yöntemlerle aktarabilmesi sağlanabilir. Mesela yazdıkları panoda sergilenebilir, okul gazetesinde vb. yerlerde paylaşılabilir. Bu durumda öğrenci kendini daha rahat hissedebilir.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda süreç temelli yazma modelinin önemine şu sözlerle vurgu yapılmıştır:

Yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alınmıştır. Yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlanmıştır. Hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan süreç, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha uzun zaman da alabilir. Önemli olan, öğrenciye "süreç temelli yazma"nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmaktır (MEB, 2015: 7).

2.1.3. Türkçe Öğretim Programlarında Yazma Becerisi

Dil becerilerinin geliştirilmesi öğretim çalışmalarında olduğu gibi belirlenmiş hedefler ve bu hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacak programlarla yapılmaktadır. Programlar sayesinde hedeflenen amaçlar uygulamaya konarak gelişim göstermektedir.

Öğrenmenin temel kurallarını göz önüne alındığında güzel bir şekilde örgütlenen bilginin, örgütlenmemiş bilgidен daha basit ve kolay bir şekilde öğrenildiği ve anımsandığı kabul edilmektedir. Bu yüzden öğretim süreçlerinde planlama önemlidir. Planlamanın yapılacağı süreçte ise en başta amaçların belirlenmesi önemlidir. Bu amaçların ulaşılacağı alanların saptanması, öğrencilerin özelliklerinin bilinmesi, müfredatın düzenlenmesi, kullanılacak olan strateji ve materyallerin tespiti, ölçme ve değerlendirme sürecini saptama ve son olarak da öğretimi uygulama ve sonuçlarını değerlendirme mecburi olan durumlardır (Senemoğlu, 2004).

Yazma becerisi, parçadan bütüne, kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru ilerlemesini sürdürüp planlı ve programlı olarak ilerletilirse başarıya ulaşabilir. Yazma becerisinin gelişmesi için öğrencilerin bu süreçte hangi aşamalardan geçeceğini bilmesi gerekmektedir. Yazma süreci 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda beş basamaktan oluşmaktadır (MEB, 2018: 10).

- Hazırlık
- Planlama ve Yazma Taslağı Oluşturma
- Geliştirme (Gözden Geçirme ve Düzenleme)
- Düzeltme
- Sunum (Yayımlama, Paylaşma)

Yazılı becerisinin geliştirilmesinde hedef, öğrencileri yazma eylemi için istekli hale getirip, yazdıkları ürünleri kendi başlarına değerlendirme becerisine ulaşmış ve gerekli gördükleri yerlerde düzeltmelerle yazısını geliştiren bireyler ortaya çıkarabilmektir (Cavkaytar, 2010).

Yazı yazmak bir plan içinde anlatımı sağlayıp bir metni ortaya çıkarmaktır. “Yazı yazmak deyince, gelişigüzel dizilmiş cümleleri, üst üste yığılmış kelimeler topluluğunu kastetmiyoruz; yazı yazmak, duygu ve düşünceleri belirli kurallar ve mantık çerçevesinde anlatmaya çalışmaktır.” (Emir, 1978: 7).

Temel dil becerilerimizden konuşma becerisindeki gibi yazma becerisinde de birçok öğrenci gönülsüz hareket eder. Bu gönülsüzlüğün temelini genellikle öğrencilerin anlatım esnasındaki özgüven eksikliği oluşturmaktadır. İfade esnasında birey, kendi fikirlerini dile getirir, böylece düşüncelerini diğer insanlarla paylaşmış olur. Bu fikirlerin başkaları tarafından eleştirilebileceğini düşünen birey bilerek ya da bilmeyerek bir çekingenlik hissine kapılır. Bu sebeple yazma becerisinin geliştirilmesindeki ilk aşamaya öğrencilerin kendilerini rahat anlatabilmeleri ve çekingenliklerinin yok edilmesiyle başlanmalıdır (Aşılıoğlu, 1993). Aslında buradan da anlaşılacağı üzere öğrenciye yazması için onun seveceği ortamlar yaratılmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018), öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılım sağlamaları gerektiği ve onlara becerilerinin geliştirilmesi için ortamlar yaratılması gerektiğini şu sözlerle vurgulanmıştır:

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılmaları için uğraşılmalı ve bundan sonraki süreçte sorumluluk almaları için teşvik edilmelidir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin yaşamıyla ilişkilendirebilecekleri şekilde tasarlanmalı. Bu şekilde olacak öğrenmeler öğrenciler için daha anlamlı ve kalıcı olacaktır. Bu durum onların yazmaya karşı olumlu duygular beslemesine olanak tanıyacaktır. Süreç mümkün olduğunca teknolojiyle zenginleştirilerek işletilmeli ve öğrencilerin öğrenmeleri desteklenmelidir. Öğrenciler bu süreçte verileri elde etme ve onları sınıflara ayırma, elde edilen bulguları yazıp, düzenleyip ve paylaşmada teknolojiyi kullanmaları için teşvik edilmelidir (MEB, 2018: 7-8).

İfadelerden de anlaşılacağı üzere, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) öğrencinin sürece dâhil edilmesi, sorumluluk duygusunun geliştirilmesi, teknolojiyi iyi kullanabilmeleri üzerinde durulmuştur.

Eğitim öğretim programlarımızda yazı yazabilmenin ve kendini bu yazdıklarıyla rahat bir şekilde ifade edebilmenin zor ve özel bir yetenek gerektirdiği yargısı dile getirilmektedir. Öğrencilerin sözlü ve yazılı ifade yeteneklerinin geliştirilmesi için derslerde teorik bilgiler aktarılmakta ve yapılan uygulama çalışmaları ile öğrencilerin ilgisini çekmeyen konular üzerine yazı yazmaları beklenmektedir. Böyle bir durumla karşılaşan ilgi alanları ve bilgi seviyeleri eşit olmayan bireyler yazmak zorunda kaldıkları konuları yazarken sıkıntı çekmektedirler. Böyle bir durumla karşı karşıya kalan öğrenci yazmaktan çekinir, kaçır ve özgüven noktasında problemler yaşar (Yalçın, 1998).

Yazmak, insanın kendini doğru bir şekilde ve gayeleri doğrultusunda ifade etmesinin en etkili araçlarından biridir. Bu sayede insanlar iletişim kurarlar. Türkçe Öğretim Programında öğrencilerde hedeflenen nokta, onların fikirlerini özgür bir şekilde yazıya aktarmaları ve bu aktarım esnasında Türkçemizin kurallarına uyarak düşüncelerini ifade etmeleri önemlidir. Bu durum alışkanlık haline gelmeli ve bu şekilde kendilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Özby, 2007). Günlük hayatında birey devamlı yazmayla karşı karşıya kalabilmektedir. Kendi düşüncelerini ifade ederken yazmayı bir araç olarak kullanmaktadır. Buradan da anlaşıldığı gibi yazı sözün resmedilmiş halidir. Birey nasıl anlatımı bir ihtiyaç olarak kullanıyorsa yazmayı da aynı şekilde hayatının bir parçası olarak sürekli kullanmaya ihtiyaç duyar.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine dair şu görüşler ortaya konulmuştur:

Yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olabilir.

Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi için yazma çalışmalarının öğrenci tarafından gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekir. Öğrenci yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları, anlatım akışında ve iç tutarlılığında uyumsuzluklar varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar veya düzenler. Ortaokul yıllarında öğrencilerin kendi çalışmalarını gözden

geçirme yanında, akranlarının yazma çalışmalarını da öğretmen tarafından belirlenen kurallar ve ölçütler çerçevesinde inceleyerek yapıcı eleştiri ve öneriler geliştirebilir.

Yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alınmıştır. Yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlanmıştır. Hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan süreç, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha uzun zaman da alabilir. Önemli olan, öğrenciye "süreç temelli yazma"nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmaktır (MEB, 2015: 7).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek demek, sadece onlara eğitici yazılar yazdırmak demek değildir. Bunun yanında öğrenciye dış dünyayı algılatıp kendi duygu, düşünce ve hayal gücünü yazısıyla harmanlatıp kullanmasını sağlamak demektir. Çevresinden duyu organlarıyla aldığı her şeyi yazısıyla bir bütün haline getirip kâğıda dökmesi önemlidir. Beş duyu organıyla çevresini algılayan, ayrıntıların farkına varan öğrenci bunları zihninde oluşturup yazısıyla bir bütün haline getirmişse özgünlüğe ulaşmıştır. Yazılarında artık kendisine has özellikler sergileyen öğrenci, bu seviyeye gelirken duygu, düşünce ve hayallerini de katarak ilerlemiştir (Aşılıoğlu, 1993).

Yazma eğitiminin gelişimi tek başına ele alınamaz. Bu süreç beraberinde diğer becerilerle bir bütün halinde çalışma yapılması mecburiyetini doğurmaktadır. Daha sonra ise yazma becerisine engel olan sorunların belirlenip bu sorunların üstüne gitmek gerekmektedir. Ortaya çıkan sorunlar ortamdaki yok edildiği zaman sağlıklı bir yazma eğitimi gerçekleştirilebilir.

2.1.4. Yazma Sorunları

Günlük yaşam içinde birey yazma eğitimi sırasında bazı zorluklarla karşılaşabilir, karşılaştığı bu zorluklar bireyin yazmaya karşı olumsuz hisler beslemesine sebep olabilir. Bu hislere müdahale edilmediği sürece ortaya çıkan sorunlar kartopu gibi büyüyerek devam edebilir. Bu süreçte öğretmen olayları iyi gözlemleyip, bireyin yazma eğitimi esnasında kendine sorun ettiği noktaları iyi analiz etmelidir. Sorunlara yerinde müdahale edilip bireyi yazma konusunda motive etmek, öğretmenin başlıca görevlerinden biridir.

Yazma eğitiminde öğretmen, yazma sürecinin bütün aşamalarında bulunmaktadır. Öğretmen; bireye yol gösteren, onun yazılı metinler ortaya koymasında ona yardım eden, öğrencilerin bireysel farkındalıklarına göre değişik yöntemler kullanabilen bir rehber durumundadır (MEB, 2012: 4-5). 2012 Yazarlık ve Yazma

Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öğretmenin başlıca görevleri şu şekildedir:

- Öğrencilerde yazma isteği uyandırmalı ve onların yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin düzeyini belirlemeli ve bu düzeylere uygun yazma eğitimi almalarını sağlamalıdır.
- Öğrencileri yazma süreciyle ilgili bilgilendirmeli, yazma aşamalarını kavratmalı ve bu aşamaları uygulamasını sağlamalıdır.
- Yazılı bir metin oluşturma süreciyle ilgili uygulanan yazma aşamalarında öğrencinin gelişimini izlemeli, gerektiği takdirde geri bildirimlerle onlara rehberlik etmelidir.
- Yazmaya karşı kaygı duyan veya tutukluluk yaşayan öğrencilerin yazma sürecine dâhil olmasını ve yazma sürecini bir ürünle sonlandırmasına yardımcı olmalıdır.
- Yazma becerisi sayesinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine imkân sağlamalıdır.
- Öğrencilere metin türlerini kavratacak etkinlikler hazırlamalı ve öğrencilerin farklı metin yapılarıyla karşılaşmalarını sağlayarak düzeylerine göre kullanma alışkanlığı kazandırmalıdır.
- Öğrencilere yazma sürecinde teknolojiyi aktif olarak kullanabilme fırsatı vermelidir.
- Öğrencilere, kendilerinin ve başkalarının metinlerini eleştirel biçimde değerlendirebilme becerisi kazandırmalıdır (MEB, 2012: 4-5).

Öğrenciler yazmaya teşvik edilmelidir. Bunun için öğrenci yazmaya istekli hale getirilmelidir. Yazma isteği zorlamayla olmayacağı için, yazma konusunda birey zorlanırsa eğer "yazma korkusu" oluşabilir. Öğrenci ilk olarak kendine güvenmeli ve yazabileceğinin inancına erişmelidir. Öğrenci konuyu kendisi belirleyip konu sınırlandırmasına gidilmemelidir. Böylelikle birey kendi gözlemlerini rahat bir şekilde yazısına aktarabilir. Bu aşamada öğretmen sadece yol göstermelidir (Göğüş, 1984; Nas, 2003). Bu süreçte öğretmene rehberlik yapması açısından büyük iş düşmektedir. Doğru bir şekilde yönlendirilen öğrenci için yazma zamanla sorun olmaktan çıkacaktır.

Düşüncelerini istediği gibi şekillendirip yazıya doğru bir şekilde aktaramayan bireyin yazmaya karşı olumsuz tepkiler geliştirmesi kaçınılmazdır. Öztürk (2007) böyle bir durumda kişinin yazmaya karşı tutumunun yazma üretkenliği açısından önemli olduğundan bahsetmiştir. Maltepe (2006) ise böyle bir durumda derslerde ortaya konulan yazma çalışmalarının öğrenci için yazmaya karşı olumsuz duygular sergilemesine ve yazma becerisini zor bir eylem olarak algılamasına sebep olduğundan söz etmektedir.

Öğrenciler yazma eğitimi aldıkları dönemde birtakım problemlerle karşı karşıya kalabilirler. Yaşadıkları sorunlar sadece yazma becerisinin doğasıyla ilgili problemler değildir. Türkçe dersinde uygulanan yazma etkinlikleri bir plan içinde anlatılmadığı zaman öğrencilerin bu sorunlarla karşı karşıya kalmaları kaçınılmazdır. Bu durum öğrencinin zihninde yazmayı zor bir hale sokmaktadır (Maltepe, 2007). Eğer eğitici bu süreçte sorunu tespit edip öğrenciyi iyi yönlendiremezse yazma işi öğrenci için eziyet halini alabilir.

Yazılı anlatım becerilerinin yeterli seviyede geliştirilmemesini Özbay (2010) bazı başlıklar altında toplamıştır. Sınıfların kalabalık olması sebebiyle her öğrenciyle birebir ilgilenmenin zor olduğu ve bu yüzden öğrencilere yeterli etkinliklerin yaptırılmaması, verilen ödevleri düzeltme işlemi için vakit ayrılmaması, ders kitaplarının yetersiz kalması, öğretmenlerin ders sayılarının fazla olmasıyla dikkatlerinin dağılması, kompozisyon yazdırılmaya yeterince önem verilmemesi, değerlendirilmesinin kolay olması sebebiyle yapılan yazılıların test şeklinde olması, okul kitaplıklarının az ve yetersiz oluşu gibi etkenlerle açıklamıştır.

Troia (2008'den akt. Topuzkanamış; 2014: 21) yazma sorunlarını bazı maddeler haline getirip aktarmaktadır:

- Metinler kısa, yarım, düzenlenmemiş durumdadır; dil bilgisi, yazım ve noktalama hatalarıyla, konuyla ilgili malzemeye doludur.
- Öğrenciler, planlama yapma konusunda başarısız oldukları gibi planlamaya fazla zaman ayırmamaktadır.
- Öğrenciler bir konu bulmakta ve konuyla ilgili malzemeyi toplayıp düzenlemekte sıkıntı yaşamaktadır.
- Gözden geçirme ve düzeltme aşamalarında öğrenciler çok az zaman harcamaktadır.
- Öğrenciler yazmak istedikleriyle yazdıkları arasındaki uyumsuzlukları görememektedir.

Yazma sorunlarının bir kısmının da öğrencilerin dil bilgisi konularında yeterli derecede bilgi sahibi olmadıklarından kaynaklandığı görülmektedir. Tezcan (1983'ten akt. Topuzkanamış; 2014: 19) “yazma sorunlarını değerlendirirken; düzgün, okunaklı yazı yazılamaması, büyük harflerin nerelere geleceğinin bilinmemesi, -de ve -ki bağlacının yanlış yazımı, noktalama işaretlerinin doğru bir şekilde uygulanmaması, sözcük dağarcığının az olması, düşüncelerini yazıya aktarırken bir düzene oturtamamaları ve anlatım bozukluğu barındıran cümlelerin çokluğu” şeklinde açıklamıştır.

Akyol (2010) yazma sorunlarının ilk kısmının yazmaya başlama noktasında olduğunu ileri sürmektedir. Öğrenci ilk olarak nasıl bir başlangıç yapabilirim noktasında sorun yaşamaktadır. Bundan başka yazarken dikkat dağınıklığı yaşanması, cümleler arası geçişlerde bir bütünlük sağlayamamak, yeni fikirler ortaya atıp bunları geliştirememek, bir düzen içinde bu düşünceleri cümle ve paragraflara dönüştürememek olarak belirtmektedir.

Görüldüğü üzere yazma sorunlarını tek bir sebebe bağlamak imkânsızdır. Süreç bir bütün halinde işlemektedir. Sorunun sadece yazmanın doğasından kaynaklanan problemler olmadığı yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Farklı bilişsel süreçlerden oluşan yazma diğer becerilere göre farklı bir şekilde incelenmelidir. Önemli olan sorunların tespitini doğru yapabilmek ve daha sonrasında bu sorunlara çözümler üretebilmektir. Yazma sorunlarının başında gelen problemlerden biri de yazma kaygısıdır. Bu sorunun belirlenmesi sürecinde öncelik kaygının düzeyini belirleyip ona göre önlem alabilmektir. Bu süreçte yazma kaygısı yaşayan bireyden sağlıklı bir ürün ortaya koyması beklenmez. Önemli olan kaygının sebeplerini bulup ortadan kaldırebilmektir. O zaman birey sağlıklı bir ürün ortaya çıkarabilir.

2.1.5. Yazma Kaygısı

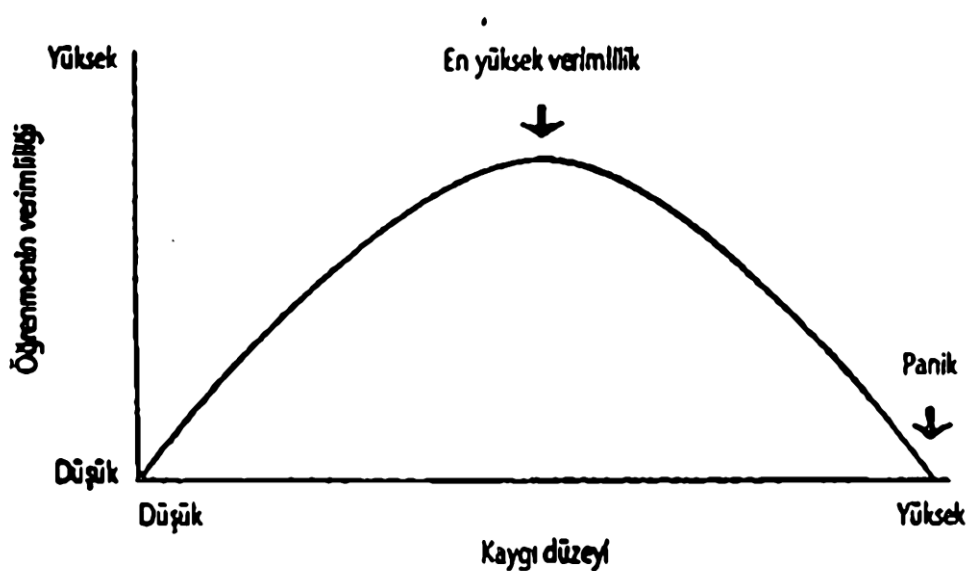
Türkçe Sözlük’ te kaygı kelimesi, “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” olarak ifade edilir (TDK, 2011). Bugüne kadar birçok tanımı yapılmıştır. Kaygı, “çevrede veya kişinin kendi benliğinde bulunan ya da çevredeki değişikliklerle veya benlikteki bilinçsiz, bastırılan güçlerin devreye girmesiyle harekete geçen henüz algılanmamış bir etkene yönelik bir tepki” (Budak, 2000: 437) şeklinde tanımlanır. Cüceloğlu’na (2000) göre kaygı, sürekli olarak desteklenen bir durumun desteğinin kesilmesi, karşılaşılabilecek olumsuz durumların belirmesi, bir eyleme karşı verilecek cezanın ortaya çıkması gibi durumlardan oluşabilir.

Kaygı, bireylerin her zaman her alanda karşılarına çıkabilecek bir durumdur. Sevim (2012) farklı alanlar incelendiğinde matematik kaygısı, bilgisayar kaygısı, sosyal kaygı, kimya kaygısı, meslek kaygısı ve yazma kaygısı gibi kaygı türlerinden bahsetmiştir. Kaygı durumu temel dil becerilerinde ise yazma kaygısı, dinleme kaygısı ve konuşma kaygısı (Karakaya ve Ülper, 2011; Sallabaş, 2012; Sevim, 2012; Melanlıoğlu, 2013) olarak ortaya çıkabilir.

Zorbaz'a (2010: 194) göre yazma kaygısı, yazmaya karşı geliştirilen ve daha çok yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde ortaya çıkan bir tepkidir.

Daly ve Miller'a (1975) göre yazma kaygısı oluşmasının temelinde bazı faktörler etkilidir. Bu faktörleri üçe ayırmıştır. Faktörlerden birincisi: yazarın ortaya koyduğu ürüne olumsuz yorumlar yapılması, diğer kişiler tarafından değerlendirilmesi ve son olarak da yazma dersinde başarısız olurum düşüncesidir (Akt. Tiryaki, 2012: 15).

Kaygı bireyin günlük yaşamındaki hal ve hareketlerinde en sık gözlemlenebilen davranışlarından. Her bireyde değişik derecelerde kaygı bulunmaktadır, kaygı yaşamayan birey sayısı çok azdır. Burada önemli olan kaygıyı yaşayan bireyin kaygı derecesi ve kaygı türüdür. Bazen birey kaygısını hayatın merkezine alır. Bu durumda birey kaygıyı merkeze aldığı için günlük yaşamında çok zorluklar yaşar. Böylelikle bireyde davranış bozuklukları ortaya çıkar. Cüceloğlu'na göre kaygı ile öğrenme arasındaki ilişki her zaman için olumsuz olarak ifade edilmeyebilir. Eğer bireyde kaygı çok düşükse öğrenme verimli değildir. Bireyde kaygı çok yüksekse öğrenme yine verimli değildir. Fakat orta derecede oluşan kaygı durumunda ise en sağlıklı ve verimli öğrenme gerçekleşmektedir. Kaygı düzeyi ve verimlilik ilişkisini Cüceloğlu (2012) Şekil 2'deki gibi belirtmektedir (Cüceloğlu, 2012).



Şekil 2. Kaygı Düzeyi ve Verimlilik İlişkisi

Yazma kaygısı üst seviyelerde olan bireylerin davranışlarında olumsuzluklar gözlemlenebilir. Ayrıca yazma etkinliği olarak ortaya konan ürünler bu kaygının sonuçlarından bilgiler verebilir. Reeves (1997), yazma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaları göz önüne alarak yüksek yazma kaygısına sahip bireylerin özelliklerini ortaya koymuştur.

Buna göre;

Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin ortaya koydukları davranışlar:

- Meslek seçimlerinde yazma becerisinin etkisinin olmadığı ya da çok az olduğu mesleklere yönelmektedirler.
- Üniversitede bölüm seçerken her gün yazmanın olduğu bölümlerden uzak dururlar.
- Günlük hayatta yazma eylemini çok az kullanırlar.
- Çevrelerindeki insanlara yazma becerisi açısından güzel örnekler sunmazlar.
- Sözel yetenek testleri, okuduğunu anlamlandırabilme ve üniversiteye giriş sınavlarında gerçekleşen standart yazma becerisi testlerinden istedikleri sonuçları alamazlar.
- Bu ortaya çıkan sonuçlardan dolayı ister istemez motivasyonları düşüktür (Reeves, 1997).

Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazıları ise şu özellikleri gösterir:

- Ne yazacaklarına karar verirken yeni fikirler üretmekte ve farklı düşünmekte çok zorluk çekerler.
- Oluşturdukları metinlerde bulunan kelime sayıları çok azdır.
- Yaratıcı düşünme yetenekleri gelişmemiştir. Bu yüzden düşünce olarak zayıf metinler üretirler.
- Yazıları genel anlamda değerlendirildiğinde ve bütün olarak ele alındığında ortaya çıkan ürünün kalitesi düşüktür.
- Cümleleri kronolojik sıraya koyup anlamlı metinler ortaya çıkarmakta yetersizdirler.
- Kurduğu cümleler bilgi bakımından yeterli değildir. Az miktarda bilgi kapasitesi vardır.

- Yazma esnasında imla ve noktalamayı kullanmakta sıkıntı yaşarlar. Oluşturdukları cümlelerde anlatım bozukluğu çok yaparlar.
- Cümlelerinin yapıları çeşitlilik göstermez (Reeves, 1997).

Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler yazma etkinliklerinden uzak durmak istemektedirler. Kaygıları düşük olan öğrenciler ise yazma konusunda daha isteklidirler. Öğrencilerde yazma kaygısı bulunmalıdır fakat bunun derecesi önemlidir. Ne çok fazla ne de çok az olmalıdır. Gereğinden fazla ya da az olduğu zaman problem doğurmaktadır. Bu konuda Bloom (1980) kaygı seviyesi yüksek olan (9 öğrenci) ve yazma kaygısı düşük olan (3 öğrenci) öğrencileri karşılaştırarak aşağıdaki farkları ortaya koymuştur.

Yüksek yazma kaygısına sahip olan öğrenciler:

- Yazma kaygısı yüksek seviyelerde olan öğrencilerin özelliklerinin başında yazma eyleminden kaçınma ve erteleme isteği görülmektedir.
- Kaygı seviyeleri yüksek olan öğrenciler için yazacakları metinlerin kısa ya da uzun oluşu önemlidir. Metnin biçimsel olarak uzun ya da kısa olmasına dikkat ederler.
- Süre sınırlaması olan ürünleri teslim etmekte zorlanırlar. Metni yazıp bitirseler bile teslim ederken kaygı içindedirler.
- Ödevlerini yapmayı ertelerler fakat bu problemin kendilerinden kaynaklandığını kabul etmezler.
- Yazıp ortaya çıkardıkları ürünler kendileri tarafından beğenilse bile bunu başkalarıyla paylaşmak istemezler. Bu durumun onlarda korkuya sebep olduğu açıktır.
- Yazılarının başkası tarafından değerlendirilmesinden korkarlar. Ayrıca yazılarını düzeltmekten de kaçınırlar.
- Yazı yazmaktan hoşlandıklarını belirttikleri nokta ise; kendileri için önemli olan konularda yazı yazmaktır.

Düşük yazma kaygısına sahip olan öğrenciler:

- Yazma kaygısı düşük olan öğrenciler yazmaktan zevk alırlar, bir an önce yazmak için heveslenirler. Kendilerini çok rahat ifade ederler.
- Metin oluştururken emek vermeleri gerektiğini bilirler. Çevrelerinde bulunan öğretmen ve arkadaşlarıyla bu süreci paylaşır ve fikir alışverişi yaparlar.

- Yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin geneli değerlendirilmekten korkmazlar. Ama üçte birlik gibi bir bölüm değerlendirilmekten kaçabilir.
- Yazma kaygıları düşük olan öğrenciler genelde ödevlerini geciktirirler. Yazmaya başlamadan önce güzel bir ürün ortaya koyacaklarını düşünürler.
- Yazma esnasında yoğun bir tempoyla yazı yazarlar. Notlardan alıntı yaparlar. Yazma süreçlerini sadece yazdıklarını düzeltme amacıyla kesintiye uğratırlar (Bloom, 1980).

Dile getirilen yazma kaygısı görüldüğü üzere, belli bir eşiğin üstünde ya da altında olduğu zaman öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkilediği sonucunu ortaya koymuştur. Bu sebeple öğrencilerin yazma kaygı seviyelerinin tespit edilmesi ve kaygılarının sebeplerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerini ve bu kaygı altında yatan sebepleri belirlemektir. Literatür incelendiğinde son zamanlarda yazma kaygısı ile ilgili yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda yazma kaygısı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir fakat kaygının arkasındaki sebepler birer nicel araştırma olarak kalmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, araştırmayla ilgili olan çalışmalar ele alınmıştır.

Deniz (2018), “Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi” adlı yüksek lisans tezinde ortaokuldaki öğrencilerin yazma kaygı seviyelerinin yazma eğilimleriyle olan ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokuldaki öğrencilerin yazma kaygıları ile yazma eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Görüşme verileri de bu durumu desteklemişlerdir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin baba meslekleri, aylık gelirleri, sosyoekonomik düzeyleri, okulöncesi eğitim sürelerine göre anlamlı fark tespit edilememiştir.

Elçi (2018), “Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ve Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin, sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı, yazma tutumları ve yazma becerilerine etkisinin olup olmadığını görmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yansıtıcı düşünme etkinlikleri öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir etkinlik olduğu yönündedir. Yazma tutumunun gelişiminde, yazma kaygısını azaltma açısından; geleneksel yazma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubuyla yansıtıcı düşünme etkinliklerine dayalı yazma eğitiminin yapıldığı deney grubu arasında anlamlı derecede bir fark görülmemiştir.

Taşkın (2018), “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve kaygısına etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin yazma kaygılarını ise araştırmacının geliştirdiği yazma kaygısı ölçeği ile ölçmüştür. Nicel olarak elde edilen sonuçlara bakıldığında deney grubunda bulunan öğrencilerin yazma kaygılarının anlamlı düzeyde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma kaygısının giderilmesi ve yazma becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkısı olduğu saptanmıştır.

Öztürk (2016), “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öyküleme Yoluyla Ölçümlenen Yazılı İfadeleri ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri alanlarının okuma ve yazma olduğu üzerinde durulmuştur. Okuma alanında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalar yazma alanına göre daha çoktur. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öyküleme yoluyla belirlenmeye çalışılan yazılı anlatımları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca normal gelişim gösteren yaşlılarıyla performansları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilere göre yazma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve bu kaygı ile yazılı anlatımları arasında ilişki belirlendiği ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Demir (2016), “Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenleri: Bir Karma Yöntemli Yaklaşım” adlı yüksek lisans tezinde Yüzüncü Yıl Üniversitenin farklı sınıf düzeylerinde okuyan 194 Türkçe öğretmen adayının yazma kaygı nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda Türkçe öğretmeni adaylarının % 70,10’unun yazma kaygısının düşük, % 27,32’sinin orta ve % 2,58’inin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Yazma kaygılarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yazma kaygıları yüksek olan öğretmenlerin bu kaygının oluşma sebebi olarak ortaya koydukları görüşlerde bazı nedenler belirlenmiştir. Bu nedenlerin genel olarak, başkaları tarafından değerlendirilme endişesi, düşüncelerini yazıyla ifade etmede zorlanmaları, kendilerini yazmada yetersiz bulmaları, kısıtlı bir zaman diliminde yazmak zorunda kalmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Özsoy (2015), “Özel Yetenekli (Üstün Zekâlı ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı” adlı yüksek lisans tezinde ortaokulda okuyan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma kaygıları incelenmiştir. Sonuç olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde yazma kaygısı düşük çıkmıştır. İncelemenin sonucuna göre öğrencilerin cinsiyetlerinin, Türkçe dersini sevip sevmemelerinin, günlük tutmalarının, kitap okuma sıklıklarının, yazma etkinliklerinde konu özgürlüğü olmasının çocukların yazma kaygısı düzeylerinde farklılık yarattığı gözlemlenirken; ailelerinin öğrenim durumları, ailenin maddi durumu, evde internetin bulunup bulunmaması gibi

etkenlerin çocukların yazma kaygısında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Berk (2014), “ Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Eğilimlerinin Karşılaştırması” adlı yüksek lisans tezinde ortaokul 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri araştırılarak birbirini etkileme durumları incelenmiştir. Bu çalışmanın temelini, yazma eğilimi ve yazma kaygısında, sınıf düzeyi ve cinsiyetin etkili olup olmadığı oluşturmaktadır. Bu çalışma tarama modelinde yapılmıştır. Çalışma grubuna bazı ölçekler uygulanmıştır. Sonucunda yazma eğiliminin yazma kaygısının anlamlı bir belirleyicisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Avcı (2013), “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma kaygısı ve yazma eğilimiyle ilişkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubunun yazma eğilimlerinde anlamlı bir fark oluşmuştur fakat yazma kaygılarında anlamlı fark oluşmamıştır.

Zorbaz (2010), “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi” adlı doktora tezinde ilköğretim ikinci kademesindeki öğrencilerin yazma kaygı ve tutukluk düzeyleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilirken; yazma kaygısı ve tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin yarısına yakınında yazma kaygısının düşük düzeyde; yarıdan biraz daha fazlasında ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kızlar yazı yazmayı daha zevk alarak yapmaktadır. Kaygı düzeyleri erkeklere göre daha düşüktür. Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygı seviyeleri artmaktadır. Yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısının düştüğü gözlemlenmiştir. Evlerine düzenli gazete ve dergi giren ayrıca, günlük tutan öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, yazma kaygısıyla yazma tutukluğu arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Yazma kaygısı ve yazma tutukluğu ile biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama arasında olumlu istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yukarıda adı geçen çalışmalarda farklı tür, yöntem, teknik ve stratejilerle yazma becerisi ve yazma kaygısı üzerine birçok araştırmacının yazma kaygısı ölçeği kullandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalardan da görüldüğü gibi çalışmaların çoğu, birbirine

benzer nitelikte olup genelde yakın sonuçlar ortaya çıkmıştır.2010'dan günümüze kadar yapılan yazma kaygısı ile ilgili çalışmaların çoğunda öğrencilerin yazma kaygılarının nedenleri araştırılırken daha çok nicel veriler ortaya konulmuştur. Hâlbuki bu nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi bu alandaki bir eksikliği doldurabilecektir. Ortaokul öğrencilerinden yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerle yüz yüze görüşülüp onların ağızından kaygı sebeplerini duymak bu alandaki çalışmaların sonuçlarını daha fazla sağlamlaştırır nitelikte olacaktır. Nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi bu alanda yapılan çalışmalar açısından yararlı görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analiz edilmesi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada açılımlayıcı karma (*Mixed*) yöntem araştırması kullanılmıştır. Açılımlayıcı desenin birden fazla yararının olması, karma yöntem desenleri arasında en anlaşılabilen yöntemlerden biri olmasını sağlar. Açılımlayıcı desen iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak araştırmacı nicel veri toplayıp analiz etme kısmını uygulamaya koyar. Daha sonra ise araştırmacı nicel verileri doğrultusunda nitel verilerini geliştirip düzgün bir şekle sokar. Böylelikle nitel aşaması nicel bulgulara dayandırılmış olur (Creswell ve Plano Clark, 2015). Karma yöntem araştırması nicel yöntemlerden yararlanarak sayıları, nitel yöntemlerden yararlanarak kelimeleri bir araya getirip bağımsız ve orijinal yeni sonuçlar ortaya çıkarmayı amaçlar (Punch, 2005; Creswell ve Plano Clark, 2015). Karma yöntem, nitel ve nicel araştırma verileri arasında bağlantı yapılmasını sağlayan bir köprü olarak da tanımlanabilir (Onwuegbuzie ve Leech, 2004).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Elazığ ili Merkez ilçesi ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise araştırmacının görev yaptığı Mustafa Kemal Ortaokulu seçilmiştir. Okul seçilirken öğrencilere ulaşılma ve onlarla sağlıklı görüşme yapılması amacıyla bu okul tercih edilmiştir. Okulda çalışma yapılabilmesi için il Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılı sonbahar yarıyılında Elazığ merkez sınırları içerisinde yer alan Mustafa Kemal Ortaokulunda öğrenim gören toplam 364 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu 364 öğrenci içinden “Yazma Kaygısı Ölçeği”ne göre her sınıf seviyesinden kız ve erkek öğrenciler arasında kaygı düzeyi en yüksek 20 öğrenci tespit edilerek nitel çalışma yapılmıştır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerine Ait Kişisel Veriler

Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
5.sınıf	97	26,6
6.sınıf	83	22,8
7.sınıf	97	26,6
8.sınıf	87	23,9
Toplam	364	100,0

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Erkek	185	50,8
Kız	179	49,2
Toplam	364	100,0

Anne Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Okuma Yazma Bilmiyor	29	8,0
İlkokul	120	33,0
Ortaokul	96	26,4
Lise	85	23,4
Üniversite	30	8,2
Lisans Üstü	4	1,1
Toplam	364	100,0

Baba Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Okuma Yazma Bilmiyor	13	3,6
İlkokul	43	11,8
Ortaokul	90	24,7
Lise	140	38,5
Üniversite	59	16,2
Lisans Üstü	19	5,2
Toplam	364	100,0

Okuma Sıklığı	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Hiç Okumam	9	2,5
İki Ayda 1 Kitap ya da Daha Az	32	8,8
Ayda 1 Kitap	131	36,0
Ayda 2 Kitap ve Daha Fazlası	192	52,7
Toplam	364	100,0

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Karakuş Tayşi ve Taşkın'ın (2018) geliştirdiği, 16 maddelik, 5'li likert tipi ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 838 olarak belirlenmiştir. Bartlett küresellik testi sonucu ise Approx Chi-Square ($\chi^2=1767,90$; $sd=171$ $p < ,00$) olarak bulunmuş ve bu değer ise anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha (α) güvenilirlik katsayısı (iç tutarlılık katsayısı), **.79** olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için belirlenen Cronbach alpha (α) güvenilirlik katsayısı ise **.87** olarak tespit edilmiştir. Yazma kaygısı ölçeğinde her bir madde için verilen cevaplar “Tamamen Katılıyorum=5”, “Katılıyorum=4”, “Kararsızım=3”, “Katılmıyorum=2”, “Tamamen Katılmıyorum=1” şeklinde puanlanmış, olumlu ifadeli maddeler “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin yazma kaygılarının nedenlerinin tespit edilmesine yönelik uzman görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 11 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu bu çalışmada bir diğer veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilere görüşme esnasında sorulan sorular aşağıda verilmiştir:

1. Yazı yazmak senin için eğlenceli midir? Neden?
2. Yazı yazarken, hangi sorunlarla karşılaşsın? Bu sorunların senden mi yoksa çevrenden mi kaynaklandığını düşünüyorsun? Neden?
3. Yazma sürecinin hangi aşamasında zorlandığını düşünüyorsun? Niçin?
(Hazırlık-Planlama-Taslak Metin Oluşturma-Düzeltilme ve Geliştirme- Metni Paylaşma)
 - a) Yazı yazmaya başlamak senin için zor mudur? Neden? (Hazırlık)
 - b) Yazmaya başlamadan önce belirli bir konu veya amaç belirlemede problem yaşar mısın? Neden? (Plan)
 - c) Düşüncelerini yazıya aktarırken düzgün bir şekilde aktardığını düşünüyor musun? (Metin Oluşturma)
 - d) Yazdıklarını gözden geçirdiğinde yazım ve noktalama hataları olabileceğini düşünmek seni kaygılandırıyor mu? (Düzeltilme ve Geliştirme)

e) Yazdıklarını sınıfta sesli bir şekilde okumayı sever misin? Neden?
(Paylaşma)

4. Bir konu ile ilgili öğretmenin senden bir yazı yazmanı istediğinde o konuyla ilgili bildiklerin hemen aklına gelir mi? Bildiklerini bulmakta zorlanınca ne hissedersin?
5. Hangi tür ya da konularda yazmakta zorlanırsın? (Her tür- Bilimsel içerikli-Şiir-Anı-Makale-Deneme-Betimlemeye Dayalı-Güncel- Eleştiri-İlgi duyulmayan ve yazma mecburiyeti olan konular- Atasözü ve deyimler...)
6. Kitap okumanın yazma çalışmalarına ne gibi katkılar sunduğunu düşünüyorsun?

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler uygun istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanıldığı için verilerin analizi süreci nicel ve nitel veri analizi olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 21.00. paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların analizinde veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öğrencilere yönelik bilgiler verilirken yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma (ss) değerleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde ikili gruplarda “t-testi”, ikiden fazla olan gruplarda ise tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemek için Tukey (HSD) testi kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. “İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 240). İçerik analizi tekniğinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya

getirilerek okuyucunun anlayacağı bir biçimde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrencilerden elde edilen nitel veriler (Görüşmeler) ilk önce soru numara ve sırası dikkate alınarak öğrenciler için ayrı ayrı olacak şekilde araştırmacı tarafından Word belgesine aktarılmıştır. Daha sonra öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar gizlilik esası doğrultusunda Ö-1, Ö-20, şeklinde kodlanmıştır. Tüm veriler kodlandıktan sonra, ortaya çıkan kavramlar belli başlıklar altında düzenlenmiştir. İşlem iki farklı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar arasındaki görüş birliği için Miles-Huberman'ın görüş birliği formülü $(9 \div 9 + 1) \times 100 = 90$ kullanılmıştır. %90 çıkan sonuca göre kodlayıcılar arasında iç tutarlılığın olduğu belirtilebilir. "Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı \div (görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı + görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı) $\times 100 =$ görüş birliği formülü kullanılarak hesaplanabilir. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olduğu durumlarda içsel tutarlılığın olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994)" Elde edilen temalara göre sınıflandırılan veriler, görüşmede kullanılan doğrudan cümlelerle örneklendirilerek sunulmuştur. Görüşme formlarından elde edilen örnek veriler aktarılırken alıntı cümlelerin başına Öğrenciler için "Ö", cinsiyet için erkek öğrencilerde "E" kısaltması, kız öğrenciler için "K" kısaltması kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ortaokul (5-6-7-8) öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri, araştırmada kullanılan Yazma Kaygısı Ölçeği'nde yer alan

- 1) Sınıf Düzeyi
- 2) Cinsiyet
- 3) Anne Eğitim Durumu
- 4) Baba Eğitim Durumu
- 5) Kitap Okuma Sıklığı

değişkenlerine göre incelenmiş ve istatistiksel açıdan elde edilen verilere yer verilmiştir.

4.1.1. Sınıf Değişkeni Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunun araştırıldığı birinci alt problem için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin betimsel istatistiklerine ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf	N	\bar{X}	ss	Min	Max	ÇK	BK
5.sınıf	97	2.15	.80.	1.00	4.25	.48	.72
6.sınıf	83	2.41	.75.	1.19	4.88	.70	.74
7.sınıf	97	2.70	.84.	1.00	4.50	.18	.66
8.sınıf	87	2.59	.74.	1.00	4.44	.07	.33

Tablo 2 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri -1.96 ile +1.96 arasında olduğunda verilerin

normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Can, 2014). Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi $F(3, 36)= 1.38; p= .24 > .05$ sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	16.56	3	5.52	8.76	.00*	5-7, 5-8
Gruplar içi	226.87	360	.63			
Toplam	243.44	363				

* $P < 0.05$

Tablo 3'te verilen bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısına yönelik durumları “Sınıf Düzeyi” değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ($\bar{X}=2,15$) ile 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları arasında ($\bar{X}=2,70$); yine bununla birlikte 5. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ($\bar{X}=2,15$) ile 8. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ($\bar{X}=2,59$) arasında aritmetik ortalamaları yüksek olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin ortaokul 7 ve 8. sınıf düzeylerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. [$F_{(3, 36)}=8.76, p < .05$].

4.1.2. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısına yönelik durumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın ikinci alt probleminde araştırılmaktaydı. Bu amaçla t testi yapılmadan önce verilerin betimsel istatistiklerine ve

grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Kız	179	2.52	.82	1	4.38	.14	-.71
Erkek	185	2.40	.81	1	4.88	.26	-.47
Total	364						

Tablo 4 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri -1.96 ile +1.96 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Can, 2014). Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi $F(1, 36)=.01$; $p=.90 > .05$ sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	P
Erkek	185	2.52	.82	1.34	.18
Kız	179	2.40	.81		

* $P < 0.05$

Tablo 5'te elde edilen verilere göre ortaokul öğrencilerinin (5-6-7-8) yazma kaygılarının "Cinsiyet" değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ($\bar{X}=2.52$) ile kız öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin ($\bar{X}=2.40$) birbirinden farklı olmadığı ifade edilebilir.

4.1.3. Ebeveyn Eğitim Durumu Değişkenleri Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri

4.1.3.1. Anne Eğitim Durumuna Göre Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Annelerinin eğitim durumunun öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerini etkileyip etkilemediklerinin araştırıldığı üçüncü alt problem için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin betimsel istatistiklerine ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	Min	Max	ÇK	BK
1. Okuma Yazma Bilmiyor	29	2.92	.66.	1.13	4.44	-.35	1.43
2. İlkokul	120	2.49	.74.	1.00	4.50	.34	-.26
3. Ortaokul	96	2.51	.88.	1.00	4.88	.28	.51
4. Lise	85	2.26	.84.	1.00	4.13	.35	-.76
5. Üniversite	30	2.42	.77.	1.13	3.56	-.11	-1.29
6. Lisans Üstü	4	1.96	.77.	1.50	3.13	1.84	1.79

Tablo 6 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri -1.96 ile +1.96 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Can, 2014). Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi $F(5, 35)=1.69$; $p=.13 > .05$) sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Anne Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	10.95	5	2.19	3.37	,00*	1 - 4
Gruplar içi	232.48	358	.64			
Toplam	243.44	363				

* $P < 0.05$

Tablo 7’de verilen bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile annelerinin eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi “Okuryazar Olmayan” (1) öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ($\bar{X}=2,92$) ile anne eğitimi “Lise” (4) düzeyinde ($\bar{X}=2.26$) olan ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları arasında, anne eğitim düzeyi okuryazar olmayanlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yani anne eğitim düzeyi düşük olan (okur yazar olmayan) öğrencilerin yazma kaygılarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir. [$F_{(5,35)}=3.37, p< .05$].

4.1.3.2. Baba Eğitim Durumuna Göre Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Babalarının eğitim durumunun öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerini etkileyip etkilemediklerinin araştırıldığı dördüncü alt problem için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin betimsel istatistiklerine ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği’nden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Baba Eğitim Durumu” Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	Min	Max	ÇK	BK
1. Okuma Yazma Bilmiyor	13	2.89	.92	1.13	4.44	-.57	-.57
2. İlkokul	43	2.38	.66	1.25	4.31	.72	1,19
3. Ortaokul	90	2.66	.81	1.00	4.88	.13	-.47
4. Lise	140	2.37	.79	1.00	4.25	.17	-.80
5. Üniversite	59	2.48	.88	1.00	4.50	.08	-.75
6. Lisans Üstü	19	2.07	.75	1.13	4.00	.95	.91

Tablo 8 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri -1.96 ile +1.96 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Can, 2014). Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi $F_{(5, 35)}=1.33; p= .24> .05$ sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Baba Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	10.66	5	2.13	3.28	.00*	3 - 6
Gruplar içi	232.77	358	.65			
Toplam	243.44	363				

*P<0.05

Tablo 9’da verilen bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısına yönelik durumları “Baba Eğitim Durumu” değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile babalarının eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, baba eğitim düzeyi “Ortaokul” olan öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ($\bar{X}=2.66$) ile baba eğitim durumu “Lisansüstü” düzeyinde ($\bar{X}=2,07$) olan ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları arasında, baba eğitim düzeyi ortaokul olanlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yani baba eğitim düzeyi düşük olan (ortaokul) öğrencilerin yazma kaygılarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir. [$F_{(5,35)}=3.28$, $p<.05$].

4.1.4.Kitap Okuma Sıklığı Değişkeni Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısına yönelik durumlarının “Kitap Okuma Sıklığı” değişkenine göre değişip değişmediğinin araştırıldığı beşinci alt problem için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin betimsel istatistiklerine ve grup varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği’nden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Kitap Okuma Sıklığı” Değişkeni İle İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	N	\bar{X}	ss	Min	Max	ÇK	BK
Hiç Okumam	9	2.58	.83	1.44	4.31	.78	1.76
İki Ayda 1 Kitap ya da Daha Az	32	2.96	.76	1.75	4.38	.14	-1.06
Ayda 1 Kitap	131	2.47	.77	1.00	4.50	.16	-.38
Ayda 2 Kitap ve Daha Fazlası	192	2.37	.83	1.00	4.88	.27	-.65

Tablo 10 incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri -1.96 ile +1.96 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Can, 2014). Ayrıca grup varyanslarının homojenliği için yapılan Levene Testi $F_{(3, 36)}=1.04$; $p=.37 > .05$ sonucuna göre grup varyansları homojendir. Yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Yönelik Durumlarının “Kitap Okuma Sıklığı” Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	9.61	3	3.20	4.93	.00*	2-3, 2-4
Gruplar içi	233.82	360	.65			
Toplam	243.44	363				

* $P < 0.05$

Tablo 11’de yer alan sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile kitap okuma sıklıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, iki ayda bir kitap ya da daha az okuduğunu belirten öğrenciler ($\bar{X}=2.96$) ile bir ayda bir kitap okuyan öğrenciler ($\bar{X}=2.47$) arasında; iki ayda bir kitap ya da daha az okuduğunu belirten öğrenciler ($\bar{X}=2.96$) ile bir ayda iki kitap ya da daha fazla kitap okuyan öğrenciler ($\bar{X}=2.37$) arasında, aritmetik ortalamaları yüksek olanlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse iki ayda bir kitap ya da daha az kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. [$F_{(3, 36)}=4.93$, $p < .05$].

4.2. Yazma Kaygısının Nedenleri ve Olası Çözümlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Yazma kaygılarının nedenleri ve olası çözüm önerileri nelerdir” sorusuna ilişkin elde edilen görüşme verilerine göre ortaokul öğrencilerinin kaygılarının nedenleri ve bu nedenlerine yönelik görüşleri iki tema altında toplanmaktadır. Buna göre ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının çoğunlukla; “süreç temelli yazmanın aşamalarından kaynaklanan sorunlar ve duygusal faktörlerden kaynaklı sorunlar” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca görüşme verilerinden

elde edilen sonuçlara göre bir tema da yazma kaygısını gidermede kitap okumanın rolü olarak tespit edilmiştir. Bu bölümde, söz konusu bu temalar altında yirmi ortaokul öğrencisi ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Yapılandırılmış görüşmeye katılan ortaokul öğrencilerinin onu erkek, onu ise kızdır. Bu ortaokul öğrencileri, Ö1 ila Ö20 arasında birer harf ve sayıyla kodlanmıştır. Buna göre Ö1-E “Öğrenci 1 Erkek” anlamındadır.

4.2.1. Süreç Temelli Yazmanın Aşamalarından Kaynaklanan Sorunlar

Bu bölümde, görüşme yapılan öğrencilerde süreç temelli yazmanın basamaklarından hazırlık, planlama- taslak oluşturma, gözden geçirme-düzenleme-geliştirme, düzeltme, paylaşma-yayımlama bölümlerinde yaşadıkları problemler ele alınmıştır.

4.2.1.1. Hazırlık aşamasından kaynaklananlar

Öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde Hazırlık aşamasından kaynaklanan sorunlar başlığında katılımcıların görüşlerini yansıtan beş tema oluşturulmuştur. Temalar etrafında toplanan görüşlerin sıklığı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12 Hazırlık Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Konuyu Belirlemede Sıkıntı Yaşama	11
Konunun İlgi Çekmemesi	7
Ön Bilgileri Harekete Geçirmekte Zorlanma	6
Metin Türleri Hakkına Yetersiz Bilgi	7
Bilimsel Konuları Yazmakta Zorlanma	8

Tablo 12’ye göre süreç temelli yazma aşamalarından olan hazırlık aşamasında öğrenciler kaygılarını arttıran sebepler olarak çoğunlukla konuyu belirlemede sıkıntı yaşadıklarını, bilgilerinin konuyu yazıya dökme aşaması için yetersiz kaldığını, konunun kendi ilgilerini çekmemesi durumunda yazmaktan korktuklarını dile getirmişlerdir. Bazıları konuyu belirleme aşamasında çok vakit kaybetmeleri sebebiyle kaygılarının arttığından söz etmiştir. Bazı öğrenciler ise ne yazacaklarının tam ve net olarak söylenmemesinin kaygılarını arttırdığını dile getirmiştir. Öğretmenin istediğini

açık ve net olarak anlatamamasının da öğrencide kaygı oluşturduğu belirtilebilir. Ayrıca ön bilgileri hatırlayamamaktan kaynaklı sorun yaşadıklarını, ön bilgiler akıllarına gelmeyince yetiştirememeye korkusu duyduklarını belirtmişlerdir.

Yazma etkinliklerinin istek doğrultusunda değil de eylemin zorla yaptırılması, atasözü ve deyim hakkında yazı yazmaları istendiği zaman korku yaşamaları, metin türleri ve yazacakları konu hakkında eksik ve yetersiz bilgiye sahip olmaları vb. nedenlerin öğrencileri yazmaktan uzaklaştırdıkları görüşmelerden hareketle söylenebilir. Öğrenciler, genellikle, bilgilendirici metin türlerini yazmaktan kaçındıklarını, öyküleyici metin türlerini daha rahat yazabildiklerini belirtmektedirler.

Bazı öğrenciler yazılacak türün özelliklerini tamamen taşıyacak nitelikte yazmak istemektedir, bu şekilde mükemmeli yakalamaya çalışması onu yazmaktan soğutmaktadır. Kompozisyonun tam olarak hangi anlama geldiğinin tam olarak anlaşılması ve bu nedenle “kompozisyon yazılacak” dendiği anda onlarda yazma kaygısının artması da görüşlerden çıkarılabilmektedir. Öğrenci aynı zamanda konu sınırlandırmasının öğretmen tarafından yapılmasından da hoşlanmadığını belirtmektedir.

Acaba ne yazsam diye kararsızlık yaşayan öğrenci yazmaktan uzaklaşıp kaygı duymaktadır. Öğrenciler daha konuyu belirlemeden sonraki süreçlerde başına gelebileceklerinin kaygısı içinde, yazdıklarının dönütü olarak alacağı değerlendirmelerden çekindiklerini de belirtmektedirler.

Hazırlık aşamasında kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Yazma mecburiyeti olunca zorlanıyorum. Yazmak istemiyorum.” (Ö1-E)

“Atasözleriyle ilgili bir yazı yazmam istendiğinde çok zorlanıyorum. Sözlükten anlamına bakıyorum ama direkt onu geçirmek yerine biraz daha farklılaştırmaya çalışıyorum ki daha güzel olsun. Sonra da aklımdakiler başka atasözlerine doğru gidiyor ve karışıyor.” (Ö2-K)

“Bazen aklıma bir şey gelmiyor bazen de kafam çok karışık oluyor. Birden fazla fikir gelince de ne yazacağımı bilemiyorum. Sonra yazınca yanlış yazdığımı düşünüp silmek istiyorum. Bu seferde zaman alıyor.” (Ö6-K)

“Yazı yazarken karşılaştığım problemler bazen çevreyle alakalı bazen de benden kaynaklı olabiliyor. Mesela bazen hiç yazı yazasım gelmiyor. Bazen konu eksikim

oluyor bu durum değişiyor. Ayrıca bazen de hocanın ne istediğini anlamakta zorlanıyorum bu sefer hiç yazamıyorum.” (Ö12-E)

“Konu kısıtlaması varsa eğlenceli olmaktan çıkıyor. Kendimi kısıtlanmış hissediyorum bu sefer de hayal gücümü kullanamıyorum.” (Ö13-K)

“Aslında kompozisyonu sevmiyorum ve yazmak zor. Bilimsel yazılar yazmayı da sevmiyorum. Çünkü ben böyle bilimsel verilerin kullanıldığı değil de daha çok öznellik olan yazıları seviyorum. Kendi düşüncemi ortaya koyabiliyorum. Bilgiye dayalı olunca kendimi kısıtlanmış hissediyorum.” (Ö15-K)

“Konu belirlemek benim için gerçekten zor. Konu belirledikten sonra da ben profesyonel gibi yazmak istiyorum bu sefer de bir taslak ortaya koyarken çok sıkıntı yaşıyorum. Eksiksiz yazmak istiyorum, her şey tam olsun istiyorum bu durum da beni sıkıntıya sokuyor.”(Ö18-K)

“Daha çok bilimsel konularda sorun yaşıyorum. Kanıtlanabilirlik açısından daha gerçekçi bilgiler yazmam gerekiyor bu da beni geriyor. Bilgilerim yetersiz kalıyor çünkü.” (Ö19-K)

“İlgi duymadığım ama mecbur olduğum konularda yazmak istemiyorum.” (Ö20-E)

4.2.1.2. Planlama-taslak oluşturma aşamasından kaynaklananlar

Süreç temelli yazma aşamalarından olan planlama-taslak oluşturma aşamasında öğrencilerin bir kısmı düşüncelerini bir araya getirip bir düzen oluşturamama, giriş-gelişme ve sonuç bölümlerini zihninde toparlayıp uygun bir şekilde yazamama, cümleleri birbiriyle uyacak şekilde bir paragraf etrafında toplayamama gibi problemlerin yazma kaygılarını arttırdığını dile getirmişlerdir. Bu düşünceleri dile getirenlerin sıklığı Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13 Planlama-Taslak Oluşturma Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Giriş – Gelişme- Sonuç Bölümlerini Toparlayamama	9
Düşüncelerini Bir Araya Getirmekte Zorlanma	10

Planlama-taslak oluşturma aşamasında kaygı yaşayan öğrencilerin verdiği örnek cevaplar aşağıda verilmiştir:

“Çok güzel fikirler buluyorum ama yazamıyorum ya da yazarken unutuyorum. Çok fazla düşünce aklıma geliyor ama bir bakıyorum hepsini birden unutmuşum.” (Ö2-K)

“Benim için yazı yazmaya başlamak zordur. Çünkü bir şeyleri zor bir araya getiriyorum. Aklıma bir şeyler gelmiyor. Düşündüklerimi kâğıda dökmek zor.” (Ö3-E)

“Cümleleri tam bağlayamıyorum. Cümleyi bozan kelimeleri yazıma ekliyorum ve bu da yazdığım şeyin akışını bozuyor.” (Ö9-E)

“Yani yazı yazarken cümleleri çevremdekilerin tam anlamayacağını düşündüğüm için bu bana sorun oluyor. Bu daha çok çevremle alakalı bir durum. Cümleleri tam anlamlı ve kurallı birleştiremediğim için sorun yaşıyorum. Metne başlarken konuya nasıl gireceğimi bilemiyorum.” (Ö10-K)

“Yazı yazmaya başlamak benim için çok zor. Bir konuya bağlı olduğumda yine bir giriş bulabiliyorum ama bir konuya bağlamadıklarında kendi kafamdan bir giriş oluşturmak beni zorluyor.” (Ö11-E)

“Giriş, gelişme, sonuç kısımları tamamen benim için sorun. Yine kısıtlanma olması beni yazmaktan soğutuyor.” (Ö13-K)

“Planlama beni zorluyor. Çünkü bu aşamada kafamdan plan yaptığım için planlama uzun sürüyor. Kafamdaki cümlelerle kâğıda aktardıklarım değişik oluyor. Düzensizlik meydana geliyor.” (Ö14-K)

“Konu belirlenmiş ise bu sefer de neler anlatmam gerektiğini planlamam gerekiyor. Bu durum da gerçekten zor. Giriş kısmı çok önemli. O konuya başladığımda orayı çok iyi ifade etmem gerekiyor.” (Ö15-K)

“Konu belirledikten sonra da ben profesyonel gibi yazmak istiyorum bu sefer de bir taslak ortaya koyarken çok sıkıntı yaşıyorum. Eksiksiz yazmak istiyorum, her şey tam olsun istiyorum bu durum da beni sıkıntıya sokuyor.” (Ö18-K)

4.2.1.3. Gözden geçirme- düzenleme-geliştirme aşamasından kaynaklananlar

Bu aşamada öğrenciler yazıyı uygun bir sonla tamamlama, düşünceleri geliştirmede uygun örnekler verememe ve fikirlerini düzenleyememe gibi durumlardan dolayı kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Bu düşünceleri dile getirenlerin sıklığı Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14 Gözden Geçirme-Düzenleme-Geliştirme Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Yazıyı Uygun Bir Sonla Tamamlayamama	3
Düşüncelerini Geliştirip Uygun Örnekler Verememek	2
Fikirlerini Düzenleyememek	7

Süreç temelli yazma aşamalarından olan gözden geçirme-düzenleme-geliştirme aşamasında öğrencilerin bir kısmı yazıyı uygun bir sonla tamamlayamamaktan kaynaklı sorunlar yaşadıklarını, yazdıklarında kararsızlık yaşayarak çok sık değişikliğe gitmek istediklerini ve bu durumun bir süre sonra onların yazmaktan sıkılmalarına sebep olduğunu, düşüncelerini geliştirip uygun örnekler veremediklerinden ve fikirlerini düzenleyememekten dolayı yazma kaygısı yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Gözden geçirme- düzenleme-geliştirme aşamasında kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Metni geliştirip düzeltmekte zorlanıyorum. Mesela hocam diyor böyle yap hayal gücünü kullan. Ben bir şey üretemiyorum. Farklı konu anlatıyorum.” (Ö1-E)

“Kafamdakilerden metin oluşturmada zorlanıyorum. Ayrıca sonra oluşturduğum metni de sonucuna bağlayamıyorum. Metnin başıyla sonu alakasız oluyor.” (Ö2-K)

“Ben de yazılarımda sonuç oluşturamıyorum Giriş gelişmemi sonuca bağlayamıyorum. Giriş gelişme ve sonuç olarak sınırlandırılması bende bir korku oluşturmuyor fakat yine de yazmaktan korkuyorum.” (Ö3-E)

“Yazı yazdığımında silmek istiyorum. Bu kelime değil de şu kelimeyi yazsam daha iyi olurdu diyorum. Ama aslında yazdığımı düşünüyorum. Kelimeleri beğenmiyorum. Örnek oluşturmakta sıkıntı yaşıyorum” (Ö6-K)

“Yazı yazmaya başlamak kolay geliyor ama onun devamını getirmek zor geliyor.” (Ö9-E)

“Ben başladığım yazıyı geliştirip düzenlemede zorlanıyorum. Çünkü metni geliştirmek benim için zor. Birkaç cümleyi bir araya getirip yazmak da bana zor geliyor.” (Ö15-K)

1.2.1.4. Düzeltme aşamasından kaynaklananlar

Bu aşamada öğrenci görüşlerinden yola çıkarak dört tema oluşturulmuştur. Temalarda birleşen görüş sıklıkları Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15 Düzeltme Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Yazım ve Noktalamanın Değerlendirilmeye Dâhil Olması	4
Noktalama İşaretlerini İyi Bilmeme	7
Düzgün Cümleler Oluşturamama	3
Öğretmenin Tepkisinden Çekinme	6

Süreç temelli yazma aşamalarından olan düzeltme aşamasında öğrencilerin bir kısmının yazım ve noktalamanın değerlendirmeye dâhil olması nedeniyle yüksek kaygı duydukları, yazımın güzelliğinden ziyade fikirlerini doğru aktarabilmenin önemli olduğunun bilincinde olmamaları ve bu nedenle yazı yazmaktan korktukları görüşmelerden çıkarılabilir. Ayrıca öğrencilerin görselliğe daha çok önem verdikleri söylenebilir. Öğretmenin yapılan yanlış karşısında ne tepki vereceğinin bilinmemesinin de onlarda yazmaya karşı korku uyandırdığı görüşmelerden anlaşılmaktadır. Yanlış yapmaktan korkan öğrenci yazmaktan da çekinmektedir. Noktalama işaretlerindeki bilgi eksikliği, hangi işaretin nereye geleceğinin tam olarak öğrenilmemiş olması kaygı sebeplerinden bazılarıdır. Ayrıca cümleleri düzgün olarak kuramama, devrik cümleler kurduğundan düşüncelerini ifade edememe korkusuyla yazmak onlar için kaygı sebebidir. Bazı öğrenciler ise düzeltirken doğru bir şeyi yanlış yapmaktan korkmaktadırlar.

Düzeltilme aşamasında kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Mesela satır başını falan ayarlayamıyorum. Noktalama işaretlerini rastgele koyuyorum. Görsel olarak hoşuma gitmiyor.” (Ö1-E)

“Yazdıklarımın öğretmenim not verecekse daha çok kaygılanırım.” (Ö2-K)

“Kelimeleri yanlış yazdığımı düşünürsem kaygılanıyorum. Hocanın kızacağını ya da bana daha çok ödev vereceğini düşünüyorum ve yazmaya karşı korku yaşıyorum.” (Ö5-E)

“Yazım ve noktalamadan korkuyorum mesela bir öğretmenim gelip defterime baksa bir yanlışım olsa çok kaygılanırım.” (Ö6-K)

“Çünkü bir yerde virgül koymam gerekirken yanlış bir işaret koymuşsam bu da beni üzüyor.” (Ö7-E)

“Harfleri karıştırıyorum. Çok yavaş yazıyorum. Öğretmenin söylediklerine yetişemiyorum ve geri kalıyorum. Paragraf yapamıyorum. Noktalama işaretlerini yapamıyorum. Arkadaşlarım yazdıklarını beğenmiyor. Yazımı beğenmiyorlar.” (Ö8-E)

“Yazım ve noktalama yanlışları yaparsam öğretmenim gördüğünde çok iyi bir tepki uyandırmayacağını düşünüyorum. Arkadaşlarımla benimle dalga geçeceği hissi oluşuyor. O yüzden bunları çok kontrol ediyorum. Bu sefer de yazmaktan soğuyorum.” (Ö10-K)

“Mesela bir virgüllü yanlış yere koyunca okuyucu da o virgüle göre hareket edince o yazının anlamının bozulduğunu düşünüyorum.” (Ö11-E)

“Noktalama işareti kullandığım yerlerde çok kaygılanıyorum. Çünkü başka bir okuyucu tarafından okunursa eğer onu yanlış yönlendirmiş olma korkusu yaratıyor. Eğer öğretmenim okuyacaksa kaygım çoğalıyor.” (Ö13-K)

“Noktalama işaretleri ve yazımın çirkinliği benim en büyük sorunlarım. Yazımı okuyamazlarsa benim için çok problem.” (Ö16-E)

“Düzeltilme ve geliştirme aşamasıyla birlikte metni paylaşma aşaması benim için zor kısımlar. Düzeltirken doğru bir şeyi yanlış yapmaktan korkuyorum. Ya da yanlış bir şeyi daha kötüye itmekten.” (Ö17-K)

“Sürekli yazım ve noktalama aklımda beni strese sokuyor. Devamlı onlara dikkat ediyorum bu da kaygımı arttırıyor. Metni bitirip baktığımda moralim bozuluyor.” (Ö18-K)

4.2.1.5. Paylaşma-yayınlama aşamasından kaynaklananlar

Süreç temelli yazma aşamalarından olan düzeltme aşamasında öğrencilerin bir kısmı paylaşma ortamının demokratik olmayışından ve akran zorbalığı gibi nedenlerden dolayı yazma kaygısı yaşadıklarını dile getirmektedirler. Bu görüşleri paylaşma sıklıkları Tablo 16 'da yer almaktadır.

Tablo 16 Paylaşma-Yayınlama Aşamasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Akran Zorbalığı	8
Paylaşma Ortamının Demokratik Olmayışı	7

Bu süreçte bazı öğrenciler yazdıklarını paylaşırken yapabileceği telaffuz hatalarının sonucunda akranları tarafından tepki almasından çekinip yazısını paylaşmaktan kaçındıklarını ifade etmektedir. Bazıları ise yazılan metnin çevresi tarafından kabul görmemesi korkusunu yaşayıp yazmaktan korktuğunu dile getirmektedir. Öğrencilerin yazacaklarının öğretmen tarafından dinlendiğinde kötü olabileceğini düşündüğü için mahcup olma korkusuyla yazmaya karşı olumsuz düşünceler beslediği görüşmelerden çıkarılmıştır. Öğretmenin düşüncelerine çok değer verilmesi, alacağı olumlu ya da olumsuz tepkileri düşünmesi de kaygıyı arttırmaktadır.

Paylaşma aşamasında kaygı yaşayan öğrencilerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Çok sıkılıyorum, aklıma bir şeyler geliyor fakat yazmaktan korkuyorum arkadaşlarım benle dalga geçerler diye.” (Ö4-K)

“Eğlenceli değil, çünkü arkadaşlarım bana bazen kötü yazınca güliyorlar bu yüzden eğlenceli değil.” (Ö5-E)

“Mesela yazdığım yazıyı görenler bazen yazımı beğenmiyorlar bu beni üziyor. Bu benim için bir sorun haline geliyor. Sonra mesela yazımı okuduğumda bazen şaşırduğumda bana gülmelerinden korkuyorum. Bu yüzden yazı yazmak bana eğlenceli gelmiyor. İstemiyorum.” (Ö6-K)

“Bazen arkadaşlarımın güleceğini düşünüyorum, kendimi daha rahat ifade edemeyeceğimi düşünüyorum. Bazen yazacağım konu hakkında bilgilerim yeterli olmuyor ama kendimi ifade edecek kadar yazabiliyorum, bu sefer de karşıda beni dinleyenler beğenmezler diye düşünüyorum.” (Ö7-E)

“Genelde sevmiyorum. Çünkü sınıfta çok alaycı tipler var. Bende bu yüzden geri planda duruyorum.” (Ö10-K)

“Yazı yazdığımda karşı taraftaki kişinin, bu öğretmenim ya da arkadaşlarım olabilir, bu yazıyı beğenmeyeceklerine dair bir tereddüt oluyor içimde.” (Ö11-E)

“Benim için güzel bir şey sınıfça kötü karşılanır mı acaba deyip yazdıklarımı paylaşmaktan utanıyorum.” (Ö12-E)

“Güzel yazdığımı inaniyorsam ve beğenileceğinden eminsem paylaşmak güzel olabilir. Ama emin değilsem tereddütteysen bu sefer de okurken strese giriyorum. Öğretmenim bana eğer derse olmamış çok üzülürüm. Beğenirse gururlanırım.” (Ö15-K)

“Genel olarak yazı yazmayı sıkıcı buluyorum çünkü eğer yanlış bir şey yazarsam ve bunu arkadaşlarımın karşısında okursam bana gülmelerinden korkuyorum. Bu yüzden yazı yazmak benim için korkunç bir şey.” (Ö17-K)

“Bazıları için yazım güzel olmayabiliyor beni eleştiriyorlar ben de yazmak istemiyorum. Fikirlerimin başkalarının fikirleriyle uyuşmaması da bu sorunlardan biri.” (Ö20-E)

4.3. Duygusal Faktörlerden Kaynaklı Sorunlar

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkıldığında; onların yazma kaygılarının nedenleri arasında

duygusal faktörlerin olduğu da görülmüştür. Genel olarak üç tema altında toplanan duygusal faktörler Tablo 17’de yer almaktadır.

Temalar	Frekans
Yazma Eylemini Sıkıcı Bulma	11
Yazma Eylemini Sevmeme	5
Öz Güven Eksikliği	4

Tablo 17’de verilen bilgiler incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu yazma eylemini sıkıcı bulmakta (f:11), yazma eylemini sevmemekte (f:5) ve bazı öğrencilerin ise yazma eylemine karşı öz güven problemleri yaşadıkları (f:4) konusunda fikir beyan ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin konuya ilişkin vermiş olduğu cevaplar aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Yazma eylemini sıkıcı bulma

Sıkıcı olmasına sebep olarak öğrencilerin bazıları fazla yazı yazmayı göstermektedir. Bu durum onların yazma eyleminden soğumasına neden olmaktadır. Ayrıca bazıları ise konunun ilgisini çekmediğinden şikâyetçi, yazdıkları konular ilgilerini çekmemişse eylem onlar için sıkıcı bir durum olmaktadır. Bazı öğrenciler ise yazacağını düşünürken harcadığı zamanı boş vakitten saymak ve bu etkinliğin bir an önce olup bitsin istemekte, istediği olmadığı ve etkinlik yapmaya zorlandığını hissettiğinde de bu durum kendisinde yüksek kaygı olarak görülmektedir.

Yazma eylemini sıkıcı bulan öğrencilerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Hiç eğlenceli değil çok yoruluyorum. Sıkıcı geliyor yazı yazmak.” (Ö2-K)

“Yazı yazarken sıkılıyorum. Bu yüzden yazı yazmak eğlenceli değil.” (Ö4-K)

“Eğlenceli değil. Çünkü çok sıkıcı geliyor. Sürekli her gün yazı yazıyoruz. Sürekli de yazdığımız için eğlenceli bir hal almıyor.” (Ö6-K)

“Eğlenceli değil çünkü bazen konu uzun oluyor, konu ilgimi çekmiyor o yüzden eğlenceli gelmiyor.” (Ö7-E)

“Yazı yazarken sıkılıyorum. Sıkılmamın sebebi de konuya nasıl başlayacağımı bilmiyorum. Ya da cümleleri tam kurallı halde yazamadığım için sevmiyorum. Ayrıca yazdığım metni okuduğumda bana çevremdekilerin ne tepki vereceğini bilmediğim için bana sıkıcı geliyor.” (Ö10-K)

“Genel olarak yazı yazmayı sıkıcı buluyorum çünkü eğer yanlış bir şey yazarsam ve bunu arkadaşlarımın karşısında okursam bana gülmelerinden korkuyorum. Bu yüzden yazı yazmak benim için korkunç bir şey.” (Ö17-K)

4.3.2. Yazma eylemini sevmeme

Yazma eylemini sevmeyen öğrenciler bu duruma sebep olarak yazısının kötü olmasını göstermektedir. Öğrenci öğretmeni tarafından yazdırılan yazıları da bu süreç dâhil ettiği için çok fazla yazmak onu yazmaktan uzaklaştırmaktadır. Bu durumda da yazma eylemine karşı sevmeme duygusu ortaya çıkmaktadır. Yazmayı sevmemelerine neden olarak konu kısıtlamasının getirilmesini söyleyen öğrenciler de bulunmaktadır.

Yazma eylemini sevmeyeni söyleyen bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Mesela yanımdakinin yazısı çok güzel o hava atıyor ama benim yazımı kötülediklerinde en baştan yazasım gelmiyor. Çok fazla yazdığımızda elim uyuşuyor. Bazı konuları çok sıkıcı ve zor buluyorum o konuyu yazmak istemiyorum ve bu yüzden yazmaya başlamak zor geliyor.” (Ö6-K)

“Eğlenceli değil çünkü yazı yazarken bazı problemlerle karşılaşıyorum. Yazı yazmayı hiç sevmiyorum, yazmak yerine başka şeylerle ilgilenmek daha güzel.” (Ö9-E)

“Konu kısıtlaması varsa eğlenceli olmaktan çıkıyor. Kendimi kısıtlanmış hissediyorum bu sefer de hayal gücümü kullanamıyorum. Yazmayı sevmem için beni serbest bırakmalılar” (Ö13-K)

“Yazı yazmak benim için hiç eğlenceli değil. Çünkü yazı yazmayı hiç sevmiyorum. Yazı yazarken kendimi kötü hissediyorum, yazdıklarımı hiç beğenmiyorum.” (Ö19-K)

4.3.3. Yazma eylemine karşı öz güven eksikliği

Bazı öğrenciler ise yazma eyleminde ortaya koydukları yazıların kötü olduğuna kendilerini şartlamış durumdadır. Kendime güvenmiyorum, yazdıklarım kötü kesinlikle, ne yazarsam yazayım beğenilmeyecek gibi cevaplarla yazmaya karşı kendilerini uzaklaştırıyorlar.

Yazma eylemine karşı öz güven eksikliği yaşayan öğrencilerin verdiği cevaplar:

“Eğlenceli değil Çünkü bazı arkadaşlarım yazılarımla dalga geçiyor ve bir metin ortaya çıkarmakta problemler yaşıyorum. Zaten yazdıklarım güzel olmayacak. Bunu çok sefer denedim hepsi de kötüydü.” (Ö3-E)

“Sevmem çünkü yazdıklarım güvenmiyorum. Çok saçma şeyler yazmış olabiliyorum.” (Ö14-K)

“Aklımdan geçenleri yazıya aktarmakta zorlanan biriyim. Zaten yazmaktan korktuğum için zor oluyor. Aklımdan geçenleri ne şekilde cümleye geçireceğimi bi türlü beceremiyorum. Yapamama kaygısı beni geriyor. Bazen kendi kendime soruyorum: Sen bunu neden yapamıyorsun?” (Ö15-K)

“Yazmak eğlenceli değil. Hiç güzel yazamıyorum, ne yazarsam yazayım beğenmeyecekler gibi hissediyorum. Bu da beni üzüyor.” (Ö16-E)

4.4. Olası Bir Çözüm Önerisi Olarak Yazma Kaygısını Gidermede Kitap Okumanın Rolü

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkıldığında yazma kaygısının giderilmesi için kitap okumanın bu aşamada önemli bir husus olduğu konusunda sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara istinaden bazı başlıklar ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18 Yazma Kaygısını Gidermede Kitap Okumanın Rolünü Yansıtan Öğrenci Görüşleri

Temalar	Frekans
Fikir Çeşitliliği Sağlar	4
Kelime Dağarcığını Geliştirir	9
Hayal Gücünü Geliştirir	3
Yazmak İçin Faydası Yok	2

Tablo 18’de verilen bilgiler incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu kitap okumanın, yazı yazma eylemine, fikir çeşitliliği sağlama (f:4), kelime hazinesini geliştirme (f:9) ve hayal dünyasını zenginleştirme (f:3) konusunda katkı sağladığını düşünmektedir. Ancak bununla birlikte bazı öğrenciler ise (f:2) kitap okumanın yazı yazma eylemine hiçbir katkısı olmadığı hususunda görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin konuya ilişkin vermiş olduğu görüşler aşağıda verilmiştir.

4.4.1. Kitap okumak yazmaya katkı sunar.

Kitap okumanın yazmaya katkı sağlayacağını düşünen öğrencilerden bazıları; kitap okuyarak kelime dağarcıklarının geliştiğini ve bu sayede daha güzel yazılar ortaya çıkarabileceklerini dile getirmişlerdir. Bazıları ise kitap okumanın hayal gücünü geliştirdiğini ve daha rahat yazı yazabileceklerini belirtmişlerdir. Kitap okumanın telaffuzlarını güçlendirdiğini düşünen bazı öğrenciler yazdıkları metinleri paylaşırken daha rahat olabileceklerini söylemişlerdir.

Kitap okumanın yazmaya faydası olduğunu belirten öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Kitap okursam yazmam gelişir çünkü çok farklı şeyler düşünebilirim. Aklıma daha çok şey gelir. Böylelikle daha rahat yazabilirim. Faydası kesin vardır.” (Ö1-E)

“Beynimizi güçlendirir ve hayal gücüm gelişir. O yüzden bol bol kitap okuyorum. Daha iyi yazabilmek için.” (Ö5-E)

“Bence kitap okumanın bayağı katkısı var yazı yazmaya. Çünkü o zaman mesela bir yazı yazdığımızda hangi kelimeleri kullanacağımızı daha iyi bulabiliriz. Yazdıklarımızı daha iyi okuyabiliriz. O yüzden kitap okumak yazı yazmaya çok katkı sağlar.” (Ö6-K)

“Kitap okuyunca kelime dağarcığım geliyor, yazılarımda kullanacağım kelime sayısı artıyor. O artınca da yazı yazarken daha akıcı yazıyorum. Bu durum benim kaygımı azaltıyor.” (Ö11-E)

“Kitap okudukça daha fazla bilgi kazanıyorum, bu da telaffuzuma ve bilgi dağarcığıma olumlu etkiler yapıyor.” (Ö13-K)

“Kitap okumak çok gerçekten önemli bir şey. Cümleyi tam olarak anlamaya ve belirtmeye yardımcı oluyor. Telaffuzuma iyi geliyor. Kitap okuyup güzel bir şekilde anlarsam o konuyla ilgili bir yazı yazmak daha da basitleşir.” (Ö15-K)

“Kitap okumak güzel bir şey. Benim gibi yazmayı sevmeyen biri için daha iyi. Kitap okuduktan sonra yazı yazmaya çalıştığımda bunda daha fazla başarılı olduğumu düşünüyorum. Umarım bana da bir gün özgüven gelir de bende yazmaya karşı sempati duyarım.” (Ö17-K)

4.4.2. Kitap okumak yazmaya katkı sunmaz.

Kitap okumanın yazmaya katkısının olmadığını düşünen öğrenciler azınlıktalar. Yirmi öğrenciden sadece ikisi kitap okumanın yazmaya faydası olmadığını düşünmektedir. Bu öğrenciler kitap okuyarak yazma korkularının geçmediğini ve kendilerine bir fayda sağlamadığını düşünmektedir.

Kitap okumanın yazmaya faydası olmadığını belirten öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bence kitap okumanın yazmaya bir faydası yoktur. Yazmamın gelişmesinin kitap okuyarak olacağını sanmıyorum.” (Ö4-K)

“Ben çok fazla kitap okuyorum ama bana etki etmiyor gibi. Sadece cümle akışımı etkiliyor onun dışında korkum geçmiyor.” (Ö9-E)

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara dayanılarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler yer almaktadır.

Araştırmada nicel ve nitel veriler kullanılmıştır. Bu sebeple sonuçlar iki kısımda ele alınmıştır.

5.1. Nicel Verilere Ait Sonuçlar

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri, yazma kaygılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, sınıf düzeyinin yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dört sınıf düzeyi içinde en yüksek kaygıya sahip olan öğrenciler 8. sınıf öğrencileri; en düşük kaygıya sahip olan öğrenciler ise 5. sınıf öğrencileri olarak tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi ilerledikçe yazdıklarını daha çok sorgulayan öğrenci, kişisel olarak karşısındakilerin ondan ne istediğini daha iyi bilmektedir. Bu durum yetersiz olduğunu düşündürebilir, bu sebeple de sınıf seviyesi arttıkça öğrenci daha fazla kaygı yaşayabilir. Ayrıca en yüksek kaygıyı yaşayan 8. sınıf öğrencilerinin bu kaygıyı yaşamasındaki sebep, önlerinde hangi liseye gideceklerini belirleyecek olan Liseye Geçiş Sınavının vermiş olduğu baskı da olabilir. Çünkü bu süreçte öğrenciler daha çok test çözerek kendilerini geliştirmek istemektedirler. Yazmaya fazla zaman ayırmamaktadırlar. Oysaki yazma becerisinin gelişmesi için bu alanda birçok yazma etkinliğinin yapılması gerekmektedir. Bu duruma da öğrencilerin kaygıları giderek artmaktadır, denebilir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara paralel olarak Zorbaz (2010) 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu söylemektedir ve sınıflara göre yazma kaygısının 6. sınıftan 8. sınıfa doğru düzenli bir şekilde arttığını tespit etmiştir. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) 8. sınıf öğrencilerinin, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre yazma kaygılarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Akaydın ve Ateş (2015) 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısının, 8. sınıf öğrencilerine göre düşük olduğunu söylemişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmada elde

edilen sonuç; Zorbaz (2010), Aşılıoğlu ve Özkan (2013), Akaydın ve Ateş(2015) tarafından yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak Yaman (2010) tarafından yapılan çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eylemine yönelik kaygılarının, sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öztürk (2012) ise yazma kaygıları en yüksek öğrencilerin altıncı sınıf öğrencileri, en düşük olanların ise sekizinci sınıf öğrencileri olduğunu saptamıştır. Bu çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmamasının sebebi olarak yaş, zekâ düzeyi, uygulanan grup ve okul değişkenlerinin farklı olması gösterilebilir. Ayrıca eğitim sistemindeki değişimler bunun sebepleri arasında gösterilebilir. Çünkü eğitim sistemindeki 4+4+4 kademeli zorunlu eğitime geçiş 2012-2013 eğitim öğretim yılıyla devreye girmiştir.

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yazma kaygılarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgu, yazma kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığını gösterir. Yazma kaygısının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi açısından birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda kesin olarak bir sonuç elde edilememiştir (Yaman, 2010; Tiryaki, 2012; İşeri ve Ünal, 2012, Demir, 2016). Bazı çalışmalarda ise bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak yazma kaygısı cinsiyete göre anlamlı farklar ortaya çıkarmıştır (Zorbaz, 2010; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Deniz, 2018). Cinsiyet faktörünün anlamlı olarak bir fark yaratmamasına sebep olarak günümüzde artık öğrencilerin yazmaları istenilen konuların cinsiyete göre farklılık göstermemesi ve ortak zevk alacakları konular üzerinden seçilmesiyle bağdaştırılabilir. Ayrıca cinsiyete göre anlamlı bir fark çıkmamasının ortaokul öğrencilerinde görülmesi eğitim açısından güzel bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Çünkü genel kanı yaş ve eğitim seviyesi arttıkça bu farkların ortadan kalkması yönündedir.

Araştırmada yer alan sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmektedir. Anne eğitim düzeyi düşük olan (okuryazar olmayan) öğrencilerin yazma kaygılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin annesi ilkökul, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Okuma yazma bilmeyen bir anne çocuğuna yazma becerisi kazandırma sürecinde destek olamayacak, onu doğru bir şekilde yönlendiremeyecek, çocuğuna bu süreç içinde yardımcı olamayacaktır. Oysaki eğitim seviyesi yüksek olan bir anne bu süreçte

çocuğunun eğitimine daha bilinçli ve duyarlı bir şekilde yardımcı olabilecektir. Çocuğuna dil gelişiminde destek olacak, onu doğru bir şekilde yönlendirecektir. Bu da çocuğun önünde engel olarak duran yazma becerilerine ait problemlerin daha rahat ortadan kaldırılmasına yardımcı olacaktır. Eğitim düzeyi yüksek olan anne çocuğun yazma kaygısı yaşaması sorununu daha rahat bir şekilde çözebilir. Deniz (2018)'e göre de anne eğitim düzeyi ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu da bu çalışmayı desteklemektedir. Fakat anne eğitim düzeyinin yazma kaygısı üzerinde anlamlı fark oluşturmadığını belirten (Karakaya ve Ülper, 2011; Yıldız ve Ceyhan, 2016) çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar anne eğitim düzeyinin öğrencideki yazma kaygısıyla ilgisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmada yer alan sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmektedir. Baba eğitim düzeyi düşük olan (ortaokul) öğrencilerin baba eğitim düzeyi yüksek olan (lisansüstü) öğrencilere göre yazma kaygılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum anne eğitim seviyesiyle benzerlik göstermektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan baba, çocuğun yazma becerisinin gelişiminde ve yazma kaygısının ortadan kaldırılması sürecinde iyi bir rol model olabilir. Analizler sonucunda ebeveynlerin eğitim seviyeleri arttıkça çocuklardaki yazma kaygısı giderek azalmaktadır. Kayapınar (2006) ve Deniz (2018)'e göre de ebeveynlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe çocuklarının yazma kaygı düzeyleri azalmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısına yönelik durumları kitap okuma sıklığı değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ile kitap okuma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre iki ayda bir kitap ya da bir kitaptan da az okuyan öğrencilerin ayda bir kitap okuyan öğrencilere oranla daha fazla yazma kaygısı duydukları belirlenmiştir. Ayrıca iki ayda bir kitap ya da bir kitaptan da az okuyan öğrencilerin ayda iki kitap ve fazlasını okuyan öğrencilere oranla daha fazla yazma kaygısı duydukları tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle kitap okuma sıklığının artmasının öğrencilerin yüksek yazma kaygılarını düşürmesini sağlayabileceği görülmektedir. Kitap okuyan öğrencinin kelime dağarcığının gelişeceği, hayal dünyasının zenginleşeceği ve konulara daha hâkim olabileceği düşünülmektedir. Böyle olunca da öğrencinin yazma etkinlikleri karşısında daha rahat bir şekilde yazı yazabileceği, düşüncelerini daha rahat yazıya dökebileceği, yazılarında kullanacakları

örnekleri daha güvenli bir şekilde yazılarına aktarabileceği düşünülmektedir. Okumanın yazma için bir ön koşul olduğu varsayıldığında bu sonucun normal olduğu düşünülebilir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara benzer olarak Karakoç Öztürk (2012), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada her gün kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının hiç okumayanlara göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Yaman (2010) da çalışmasında hiç kitap okumayan öğrencilerin yazmaya yönelik kaygılarının, ayda üç-dört kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırma bulgularının aksine, Karakaya ve Ülper (2011) ile İşeri ve Ünal (2012) tarafından öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen adaylarının bir dönemde okudukları kitap sayıları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında yaş, eğitim düzeyi gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

5.2. Nitel Verilere Ait Sonuçlar

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileri ile yapılan görüşmelerden, kaygılarının nedenleri iki tema altında (süreç temelli yazmanın aşamalarından kaynaklananlar ve duygusal faktörler) toplanmıştır. Olası çözüm önerileri ise bir temada (kitap okumanın etkisi) toplanmıştır.

Süreç temelli yazmanın ilk aşaması olan hazırlık aşamasında öğrencilerin on biri konuyu belirlerken sıkıntı yaşadığını, yedisi konu eğer ilgisini çekmezse yazmak istemediğini, altısı ön bilgilerini harekete geçirirken zorlandığını, yedisi metin türleri hakkında yetersiz bilgi sahibi olduğunu, sekizi bilimsel konuları yazmakta zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde konuyu belirleme aşamasında çok vakit kaybetmeleri sebebiyle endişelendiklerini ve bu yüzden kaygılarının arttığı belirlenmiştir. Ne yazacaklarının tam ve net olarak söylenmemesinden dolayı kaygılarının arttığı bir başka tespit edilen durumdur. Öğretmenin ne istediğini açık ve net olarak anlatamaması öğrencide kaygı oluşturmaktadır. Ayrıca ön bilgileri hatırlayamamaktan kaynaklı sorun yaşadıkları, ön bilgiler akıllarına gelmeyince yetiştirememe korkusu duydukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin cevaplarından çıkan bir başka sonuç ise yazma eyleminin öğretmenler tarafından zorla yaptırılmaması gerekliliğidir. Öğrenci zorla kendisine bir şeyler yazdırılmasından hoşlanmamaktadır. Bu durumla karşılaşan öğrenci için yazma problem haline gelmektedir. Kurudayıoğlu ve Karadağ'a göre (2010) öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri konularda

yazmalarına olanak verilmesi, öğrencilere yazma konusunda bir rahatlık sağlamaktadır. Çünkü bireyler kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda ve konularda çok daha fazla konuşup yazabilirler. Bu durum öğrencinin kelime hazinesini daha etkili olarak kullanmasına yardımcı olacaktır.

Süreç temelli yazmanın ikinci aşaması olan planlama-taslak oluşturma aşamasında öğrencilerin onu düşüncelerini bir araya getirip yazıya dökmekte zorlandığını, dokuzu ise giriş-gelişme-sonuç bölümlerini oluşturamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin konunun genel hatlarını oluşturmada problem yaşadıkları, hangi düşünceye nerede yer vereceklerini bilememeleri yazma kaygılarını arttırmaktadır. Kaygısı artan öğrenci planlama ve taslak aşamasında düşüncelerini kâğıda aktarmak için yoğunlaşmaktan çok yazma korkusuyla karşı karşıya gelmektedir. Bu aşamada öğrenci yazdıklarını daha sonra değiştirebileceğini bilmediğinden yazma kaygısı artmaktadır.

Süreç temelli yazmanın üçüncü aşaması olan gözden geçirme-düzenleme-geliştirme aşamasında öğrencilerin yedisi fikirlerini düzenleyemediği, üçü yazısını uygun bir sonla tamamlayamadığını, ikisi ise yazısını düşüncesi etrafında geliştirip uygun örneklerle destekleyemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin konuya başladıktan sonra anlatmak istediklerinin devamını getiremedikleri, düşüncelerini geliştiremedikleri, yazılarını konuyla ilgili örnekler ile zenginleştiremedikleri, fikir ve düşüncelerini düzene koyamadıkları tespit edilmiştir. Bu aşamada öğrenciler kendi yazılarını denetleyeceklerinin farkında değildirler. Karşılaştıkları bu problemler onların yazma kaygılarının artmasına sebep olmaktadır.

Süreç temelli yazmanın dördüncü aşaması olan düzeltme aşamasında öğrencilerin yedisi noktalama işaretlerini iyi bilmediğini, altısı öğretmenin tepkisinden çekindiğini, dört tanesi yazım ve noktalamanın değerlendirmeye dâhil edilmesinin endişe yarattığını, üçü ise düzgün cümleler oluşturamadığını belirtmiştir. Öğrenci öğretmenin yazısına nasıl tepki vereceğini bilmediği için yazma kaygısı duymaktadır. Yanlış yapmaktan korkan öğrenci yazı yazmayı problem haline getiriyor. Hangi noktalama işaretinin nereye geleceğini bilmeyen, yazım kurallarını iyi bilmeyen öğrencilerin kaygı seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cümleleri düzgün olarak kuramamak, devrik cümleler kurduğundan düşüncelerini ifade edememe korkusuyla yazmak onlar için kaygı sebebidir. Bu aşamada problem yaşayan öğrenci satır başı ve paragraf oluşturmayı, yazım ve imla kurallarını kendine dert ediniş ve sağlıklı bir yazı ortaya çıkaramamaktadır.

Süreç temelli yazmanın son aşaması olan paylaşma aşamasında öğrencilerin sekizi akran zorbalığı sebebiyle, yedisi de yazılarını paylaştıkları ortamın demokratik olmayışı sebebiyle problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Süreç temellinin artık son aşaması olan paylaşma kısmında bazı öğrenciler yazdıklarını paylaşırken yapabilecekleri telaffuz hatalarının sonucunda arkadaşlarının tepkilerinden çekinip ortaya çıkan yazılarını paylaşmaktan çekinmektedirler. Bazıları ise yazılan metnin çevresi tarafından kabul görmemesi korkusunu yaşayıp yazmaktan korkmaktadır. Öğrenci yazacaklarının öğretmen tarafından beğenilmeyeceğini düşündüğü için mahcup olma korkusuyla yazmaya karşı olumsuz düşünceler besliyor. Öğretmenin düşüncelerine çok değer vermesi, alacağı olumlu ya da olumsuz tepkileri düşünmesi, kaygı yaratmaktadır. Bu şekilde olunca birey paylaşmaktan kaçındığı görülmüştür ve gitgide yazmaktan uzaklaşarak artık bir süre sonra yazmayı bıraktıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileri ile yapılan görüşmelerde, yazma kaygılarına sebep olarak duygusal faktörlerden kaynaklı sorunlarla da karşılaştıkları tespit edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerden on bir tanesi yazma eylemini sıkıcı bulduğunu, beşi yazma eylemini sevmediğini, dördü ise yazma eylemi karşısında öz güven eksikliği yaşadığını belirtmiştir. Yazma eylemini sıkıcı bulan öğrencilerin bazıları sebep olarak fazla yazı yazmayı göstermektedir. Bu durum onların yazma eyleminden soğumasına neden olmuş durumdadır. Ayrıca bazıları ise konunun ilgisini çekmemesinden şikâyetçi, ilgi alanları dışında yazı yazdıkları zaman eylem onlar için sıkıcı bir durum haline gelmektedir. Kurudayıoğlu ve Karadağ'a göre (2010) öğrencilerin yazmaktan sıkılmalarını engellemek için yazmayı onlara keyif alacakları bir etkinlik haline getirmek gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenciler yazmaları için heveslendirilmelidirler. Yazmayı sıkıcı bulan öğrencilerin dışında bir de yazma eylemini sevmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Bu duruma sebep olarak yazılarının kötü olduğunu dile getirmektedirler. Ayrıca öğrenci yazma denildiği zaman öğretmeni tarafından yazdırılan yazıları da bu sürece dâhil ettiği için çok fazla yazmak onu yazmaktan uzaklaştırmaktadır. Bu durumda da yazma eylemine karşı sevmeme durumu ortaya çıkmaktadır. Yazmayı sevmemelerine neden olarak konu kısıtlaması yapılmasını gösteren öğrenciler de bulunmaktadır. Konu seçimi öğrenciye bırakılırsa öğrenci hayal gücünü daha etkili kullanabilir. Yazma kaygısının ortaya çıkmasındaki bir başka duygusal faktör ise öğrencinin yazma eylemine karşı öz güven eksikliğidir. Bazı öğrenciler yazma eyleminde yazılarının düşünce olarak kötü olduğuna kendilerini

şartladıkları görülmektedir. “Kendime güvenmiyorum, yazdıklarım kötü kesinlikle, ne yazarsam yazayım zaten beğenilmeyecek” gibi cevaplarla yazmaya karşı kendilerini uzaklaştırdıkları, bu durumun da onlarda kaygıyı arttırdığı tespit edilmiştir.

Araştırmada yer alan ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkıldığında yazma kaygısının giderilmesi için kitap okumanın bu aşamada önemli bir husus olduğu konusunda sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin dokuzu kitap okumanın kelime dağarcığını geliştirdiğini, dördü fikir çeşitliliği sağladığını, üçü hayal gücünü geliştirdiğini, ikisi ise kitap okumanın yazma eylemine katkısı olmadığını söylemiştir. Kitap okumanın yazmaya katkı sağlayacağını düşünen öğrencilerden bazıları; kitap okuyarak kelime dağarcıklarının geliştiğini ve bu sayede daha güzel yazılar ortaya çıkarabileceklerini dile getirmişlerdir. Bazıları ise kitap okumanın hayal gücünü geliştirdiğini ve daha rahat yazı yazabileceklerini belirtmişlerdir. İyi bir yazarın aynı zamanda iyi bir okuyucu olduğu düşünülürse kitap okumak aslında yazmanın ön koşuludur denilebilir. Yazma kaygısı yaşayan bireylerin bu kaygılarını kitap okuyarak azaltmaları ihtimal dâhilindedir. Öğrencilere kitap okumanın önemi daha ilk yaşlardan aşılmalı ve büyükleri onlara bu konuda model olmalıdır. Araştırmanın bulguları da kitap okuma sıklığı fazla olan öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olduğunu göstererek kitap okumanın bu hususta ne kadar önemli olduğunu desteklemektedir.

5.3. Öneriler

Bu başlıkta araştırmanın sonuçları doğrultusunda birtakım öneriler sunulmuştur. Ayrıca bu araştırmadan hareketle ele alınan konuda başka araştırmacılara fikir vermesi için de birtakım öneriler getirilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda düzenli olarak kitap okumanın öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı gerçeği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda kitap okumanın yazma eylemi için önemli olduğu ve küçük yaştan itibaren öğrencilere, ebeveynleri ve çevresi tarafından bunun önemi vurgulanmalıdır.
- Öğrencilere süreç temelli yaklaşımın aşamaları birer birer uygulamalı olarak anlatılmalıdır.

- Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğrencilere yazmaları için verilen konuların onların ilgisini çekmesinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilere yazı yazdırılırken konu ve tür seçimleri için sınırlamalar koyulmamalı ve alternatifler sunulmalıdır.
- Kendilerine yazı yazma konusunda güvenmeyen, öz güven problemi yaşayan bireyler küçük yaşlardan itibaren ailesinin ve çevresinin desteğiyle bu problemini atlattırma kaygı seviyesi azalacaktır. Bunun için çocuklar küçük yaştan itibaren onların kaygılarını arttırmayacak biçimde dönütlerle aydınlatılmalı ve doğru yazma aşamaları kademe kademe öğretilmelidir.
- Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğrencilerin zevk alacakları ve paylaşmaktan çekinmedikleri bir ders olarak yürütülmelidir. Farklı etkinliklerle öğrenci yazmaya karşı istekli hale getirilmelidir.
- Öğrencilere bir ders saati içinde bir konu verip onlardan hemen yazı yazmaları beklenmemelidir. Yazma bir süreç ister. Böyle bir durumla karşılaşan öğrencide yazma kaygısı meydana gelecektir. O yüzden yazma etkinlikleri için daha fazla zaman ayrılmalıdır.
- Yazma becerisinin sadece Türkçe ve yazma dersinde geliştirilmesi öğrenci için yetersiz kalmaktadır. O yüzden yazma becerisinin önemi diğer branşlardaki öğretmenlere anlatılmalı ve onların da desteği alınmalıdır.
- Yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik öğretmenleri ve öğrencileri yönlendirici herhangi bir kılavuz kitap ya da öğrenci ders kitabı bulunmamaktadır. Etkinliklerle desteklenmiş bir kitabın olması fayda sağlayabilir.
- Okul idareleri, tanınmış yazarları ve şairleri okula davet edebilir. Onların öğrencilere yazmanın güzelliklerinden bahsetmeleri onlarda istek ve heves uyandırabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları farklı örneklem grubunda farklı değişkenlerle (öğretmen, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı vb.) incelenebilir.
- Araştırmada kullandığımız karma yöntem ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Kapsamı genişletilerek farklı eğitim kademelerinde uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. *Dil Öğretimi Özel Sayı Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 47(379): 31-35.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akaydın, Ş. ve Ateş, A. "Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi: Malatya İli Örneği". *Journal of Language and Literature Education*, 24-38.
- Aktaş, S., Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2016). "Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencisi Hükümlü ve Tutukluların Yazma Kaygıları". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1370-1391.
- Arı, G., (2008) *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Aşılıoğlu, B., (1993) *Okullarda Türkçe Öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Aşılıoğlu, B., Özkan, E. (2013). "Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği". *Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (6), 83-111.
- Avcı, A. S., (2013) *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Bağcı, H. (2011), Yazılı Anlatım ve Unsurları, M. Özbay (Editör), *Yazma Eğitimi*, (ss. 85-124). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Berk, R. R., (2014) *Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Eğilimlerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (2006). *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı "Yaratıcı Yazma Dersleri"*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Bloom, L. Z. (1980). The Composing Process of Anxious and Non-Anxious Writers: A Naturalistic Study. Paper Presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, Washington, D.C., 13-15 Mart 1980. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 185 559).
- Brillant, J.J. (2005). Writing as an Act of Courage: The inner Experience of Developmental Writers. *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 505-516.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Cemiloğlu, M. (1994). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Coşkun, E. (2007a). Yazma Becerisi. İçinde: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ss. 49-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2009). Yazma Eğitimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ss. 49-91). Ankara: Pegem A.
- Coşkun, E. (2013). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, 49-91. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V.L. (2015). *Designing and Conducting Mixed Methods Research. (2nd Edition)*. California: Sage Publications Inc.

- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Demir, S., (2016) *Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenleri: Bir Karma Yöntemli Yaklaşım* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demir, T. (2011) *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, H., (2018) *Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Deniz, K., (2000) *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Elçi, Z. A., (2018) *Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Yazma Tutumları ve Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Emir, S. (1978). *Kompozisyon Yazma Sanatı*, İstanbul: Emek Matbaacılık.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1984). Hollanda’da Uygulanacak Bir Yazma Eğitimi Yönetimi ve Örnekleri. *Eğitim ve Bilim*, 19, 31-37.
- Gömleksiz, 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.
- Gündüz, O., Şimşek, T. (2012). *Anlatma Teknikleri 2: Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde yazma öncesi yapılabilecek etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 224-228.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma (Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi)*, İstanbul: Morga Kültür Yayınları.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karakaya, İ., Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karasar, N. (2000). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme, M. Özbay (Editör), ss. 21-43, *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Katrancı, M. (2005). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kavcar C., Oğuzkan F., Sever S. (1999). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kayapınar, E. (2006) *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'na (OKS) hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kurudayıoğlu, Ö., Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.

- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, (26), 143-154.
- Maltepe, S., (2006) *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçleri ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Marchisan, M. L. ve Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for Teaching The Writing Process To Resistant Writers. *Intervention in School & Clinic*, 3(36), 154-162.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 851-876.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Millî Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2006.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı, *Yazma ve Yazarlık Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2018.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*, Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Onwuegbuzie, A. J., ve Leech, N. L. (2004). "Enhancing the Interpretation of "Significant" Findings: The Role of Mixed Methods Research". *The Qualitative Report*, 9(4): 770-792.
- Oral, G. (2002). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri (Alan Araştırması)*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Özbay, M. (2006). *Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2007). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*, Ankara: Öncü Kitap.

- Özbyay, M., Bağcı, H. (2015). Türkęe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Yeterlilik Düzeyleri. D. Uğgun, A. Balcı (Ed.). *Akademik Hayatının 25. Yılında Türkęe Eğitimi Alanının İlk Profesörü Murat Özbyay'a Armağan*, 15-39. Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, Y., (2015) *Özel Yetenekli (Üstün Zekâlı ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, B. K. (2012). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 59-72.
- Öztürk, E., (2007) *İlköğretim Besinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, H., (2016) *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öyküleme Yoluyla Ölçümlenen Yazılı İfadeleri ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reeves, L.L. (1997). Minimizing Writing Apprehension İn The Learner-Centered Classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkęeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Seğer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel İle Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Tabak, G., Göçer, A. (2013). "6-8. Sınıflar Türkęe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 147-169.

- Taşkın, Y., (2018) *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tavukçuoğlu, C. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Proje Hazırlama, Değerlendirme Kılavuzu*. Ankara: Kara Harp Okulu Basım Evi.
- Tayşi, E. K., Taşkın, Y. (2018). "Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1172-1189.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Ankara: Mars Matbaası.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Yaptıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, (174), 135-154.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Topuzkanamış, E., (2014) *Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2011), *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (23), 461-472.
- Yalçın, S. D. (1998, 5-6 Haziran). *Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık*. Türkçe'nin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu, Ankara.
- Yaman, H. (2010). "Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması". *International Online Journal Of Educational Sciences*, 267-289.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(3), 2271-2280.
- Zorbaz, K. Z., (2010) *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK 1. Uygulama İzni



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.654601
Konu : Araştırma İzni

10.01.2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi.
b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 31/12/2018 tarih ve E.27453 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Dr. Öğretim Üyesi Bahar DOĞAN'ın yaptığı İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nehir YILMAZ'ın, "Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenlerinin Belirlenmesi (Elazığ Örneği)" konulu tez anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Merkez Mustafa Kemal Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 07/01/2019 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Merkez Mustafa Kemal Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 04 Şubat - 01 Mart 2019 tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fatih KÖMÜRLÜ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
10.01.2019
Feyzi GÜRTÜRK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
10.01.2019
Feyman DEVECİ
Memur

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmcm@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.İ.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

EK 2. Yazma Kaygısı Ölçeğinin Kullanılabilmesi İçin Alınan İzin

