

Cilt 11 Sayı 111

Eylül 2024

# JSHSR

ULUSLARARASI SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL SOCIAL & HUMANITIES  
SCIENCES RESEARCH

ULUSLARARASI  
HAKEMLİ DERGİ

ISSN: 2459-1149

**JENERİK / GENERIC PAGE**

Issue/Sayı: 111  
Volume/Cilt: 11  
jshsr.org  
ISSN: 2459-1149

JSHSR (International Journal of Social & Humanities Sciences Research) uluslararası hakemli bir dergi olup ayda 1 kez yayınlanır. Dergimizin web sayfası üzerinden yeni üye kaydıyla mesaj gönderebilir, yayın ve / veya tahkim kurullarında yer alabilirsiniz.

JSHSR dergisi, sosyal bilimlerin her alanından yazı yayınlayan bir dergidir. Bu çerçevede özgün bilimsel makaleler, çeviriler, çeviri-yazılar, röportajlar, kitap, makale, sempozyum, panel ve bilimsel etkinlik tanıtma çalışmaları ile nekroloji metinleri yayınlar. Ayrıca, sunulduğu yer, toplantı ve tarihin kaydedilmesi ile başka bir yerde yayınlanmamış olması şartıyla sempozyum bildirimleri de yayınlanabilir. Ancak bu yayın etkinliğinden kaynaklanması muhtemel herhangi bir sorunun sorumluluğu yazara aittir. Yayınlanması için JSHSR dergisine gönderilen yazıların basım ve yayın hakları dergiye devredilmiş olur, yayınlanan her türlü materyalin fikri mülkiyet hakkı JSHSR dergisine aittir. Bu yazılar dergi yönetiminden izin alınmaksızın bir başka yayın organında yayınlanamaz, çoğaltılamaz ve kaynak gösterilmeden kullanılamaz. JSHSR dergisi, yayınlamış olduğu metinleri çeşitli mecralarda yayınlatabilir. Dergiye gönderilmiş yazılardan kaynaklanması muhtemel herhangi bir yasal, hukuksal, ekonomik ve etik sorumluluk, söz konusu yazı yayınlanmış olsa bile yazarlarına aittir. Dergi herhangi bir yükümlülük kabul etmez. JSHSR dergisinin yayın dili Türkçe olmakla birlikte İngilizce, Fransızca, Almanca, vb. dillerden gelen yazılar da değerlendirmeye tabi tutulur ve hakemler tarafından yayımlanması uygun görüldüğü takdirde yayınlanır.

**DERGİ YÖNETİMİ / JOURNAL ADMINISTRATION**

Doç. Dr. Ayten MEHDİYEVA

Editor

Öğr. Gör. Muzaffer Şükrü FETTAHLIOĞLU

Editör Yardımcısı

## DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ali AKSOY	İnönü Üniversitesi / TÜRKİYE
Professor Ali AZAD	United Arab Emirates University / UAE
Professor Askar CHOUDHURY	Illinois State University, Illinois / USA
Professor Emmy INDRAYANI	Gunadarma University / ENDONEZYA
Prof. Dr. Ercan OKTAY	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Fazlı ARSLAN	İstanbul Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Feyzullah EROGLU	Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İsmail BAKAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi / TÜRKİYE
Professor Jayesh KUMAR	Indira Gandhi Institute of Development Research / INDIA
Professor Junaid M. SHAIKH	Curtin University of Technology / MALAYSIA
Professor Mbodja MOUGOUÉ	Wayne State University / USA
Prof. Dr. Mevlüt KARAKAYA	Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Professor Mieczysław W. SOCHA	Warsaw University / POLAND
Professor Milind SATHYE	University of Canberra / AUSTRALIA
Professor Mohga BASSIM	Buckingham University / UNITED KINGDOM
Prof. Dr. Muhsin KAR	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa PAKSOY	Gaziantep Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Nalan AKDOĞAN	Başkent Üniversitesi / TÜRKİYE
Professor Nor Asiah ABDULLAH	Multimedia University / MALAYSIA
Professor Partha SARKAR	The University of Burdwan / INDIA
Prof. Dr. Recep KÖK	Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Sabahat BAYRAK KÖK	Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Professor Singh MANJARI	Indian Institute of Management / INDIA
Prof. Dr. Yusuf KARAKILÇIK	İnönü Üniversitesi / TÜRKİYE

## YAYIN KURULU / PUBLICATION BOARD

Prof. Dr. Bülent OZ	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Emmy INDRAYANI	Gunadarma University / ENDONEZYA
Prof. Dr. Esin KUHEYLAN	Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Haluk DUMAN	Aksaray Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT	Yozgat Bozok Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU	Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Marek GRUSZCZYNSKI	Warsaw School of Economics Warsaw /POLAND
Prof. Dr. Mustafa TASLIYAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi / TÜRKİYE
Prof. Shpresa HOXHA	Prishtina University / KOSOVA
Prof. Dr. Tahir AKGEMCI	Selçuk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Aslı OZDEMİR	Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Ayşegül TÜRK	Hacı Bayram Veli Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Besa Havziu İSMAİLİ	Sate University of Tetova / MAKEDONYA
Doç. Dr. Betül ALTAY TOPCU	Erciyes Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Burhanettin COSKUN	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Dilek PENPECE	Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniv. / TÜRKİYE
Doç. Dr. Dünder KOK	Pamukkale Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Gülbin ÇETİNKALE DEMİRKAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Günay MAMMADOVA	Naçıvan Devlet Üniversitesi / AZERBAYCAN
Doç. Dr. Hasan GÜL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Melih OZCALIK	Celal Bayar Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Morsheda HASSAN	Grambling State University / USA
Doç. Dr. Ömer ALKAN	Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Sevgi SÜMERLİ SARIGÜL	Kayseri Üniversitesi / TÜRKİYE
Doç. Dr. Zübeyir TURAN	Ömer Halisdemir Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKGUL	Ahi Evran Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. Öğr. Üyesi Gülcan BAŞAR	Giresun Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. Öğr. Üyesi Özgül UYAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / TÜRKİYE
Dr. Öğr. Üyesi Selcen KÖK	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi / TÜRKİYE

## **ULUSLARARASI TEMSİLCİLER / INTERNATIONAL REPRESENTATIVE**

Professor Askar CHOUDHURY	Illinois State University, Illinois / USA
Professor Jayesh KUMAR	Indira Gandhi Institute of Development Research / INDIA
Professor Junaid M. SHAIKH	Curtin University of Technology / MALAYSIA
Professor Marek GRUSZCZYNSKI	Warsaw School of Economics Warsaw /POLAND
Professor Mbodja MOUGOUÉ	Wayne State University / USA
Professor Mieczysław W. SOCHA	University of Warsaw / POLAND
Professor Mohga BASSIM	University of Buckingham / UNITED KINGDOM
Professor Nor Asiah ABDULLAH	Multimedia University / MALAYSIA
Professor Singh MANJARI	Indian Institute of Management / INDIA

## **İNDEKSLER / INDEXED & IN LISTED**

Advanced Science Index	ResearchBible (Academic Resource Index)
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)	Root Indexing (RI)
International Index Copernicus	SJI Factor
Scientific Indexing Services (SIS)	Directory of Research Journals Indexing (DRJI)

Received-Makale Geliş Tarihi 01.09.2024  
Published-Yayınlanma Tarihi 30.09.2024  
Volume-Cilt (Issue-Sayı), ss/pp 11(111), 1853-1873

Research Article / Araştırma Makalesi  
10.5281/zenodo.13880774

**Prof. Dr. Hatice Vatansver Bayraktar**

<https://orcid.org/0000-0002-0458-3405>

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul / TÜRKİYE

**Esma Sultan Gül**

<https://orcid.org/0009-0006-6398-6999>  
MEB, Ankara / TÜRKİYE

**Orhan İstemihan**

<https://orcid.org/0009-0000-7349-904X>  
MEB, Ankara / TÜRKİYE

**Ayşegül Aydın**

<https://orcid.org/0009-0005-2779-8950>  
MEB, Ankara / TÜRKİYE

## İlkokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi<sup>1</sup>

### Examination of Primary School Students Writing Anxiety According to Various Variables

#### ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin yazma kaygılarının ne düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşımını incelemektir. Araştırma nicel yöntem ile yürütülmüştür. Araştırmada betimsel tarama modeli ve betimsel tarama modelleri içerisinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'un Avrupa yakasında yer alan Küçükçekmece ilçesinde ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf kademelerinde okuyan 300 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Katrancı ve Temel'in (2018) geliştirdiği "Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan veriler, SPSS 29.0 istatistiksel yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri seti üzerinde yüzde ve frekans analizi, aritmetik ortalama, bağımsız grup t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Veri analizi sonucunda ilkökul öğrencilerinin yazma kaygısı genel toplamının orta düzeyde değer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, paylaşma ve değerlendirme alt boyutlarında da ilkökul öğrencilerinin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. İlkokul öğrencilerinin yazma kaygısı önyargı alt boyutunda düşük düzeyde değer aldığı tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin yazma kaygısı, paylaşma ile değerlendirme alt boyutlarında da ilkökul öğrencilerinin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. İlkokul öğrencilerinin yazma kaygısı önyargı alt boyutunda düşük düzeyde değer aldığı gözlenirken, en az değeri önyargı alt boyutunda aldığı görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, önyargı alt boyutunda ve genel yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu anlamlı farklılık okul öncesi eğitimi almayanlar lehinedir. Okul öncesi eğitim almayan ilkökul öğrencilerinin genel yazma kaygıları ile yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci ve önyargı alt boyutu puanları daha yüksek çıkmıştır. İlkokul öğrencilerinin günlük farklı türde kitap okuma durumuna göre yazma kaygısı ölçeğinin paylaşma alt boyutunda günlük farklı türde kitap okumayanlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin yazma kaygısı cinsiyet, günlük yazmaktan hoşlanma durumu, günlük tutma durumu, özgün hikâye yazma durumu, kitap hediye edilmesinden hoşlanma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, yazma, yazma kaygısı

#### ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the level of writing anxiety of primary school students and whether it differs according to various variables. The research was conducted with the quantitative method. Descriptive screening model and relational screening model among descriptive screening models were used in the research. The study group consisted of 400 students studying in the 2nd, 3rd and 4th grades of primary school in the Küçükçekmece district on the European side of Istanbul. The "Writing Anxiety Scale" developed by Katrancı and Temel (2018) was used as the data collection tool in the study. The collected data were analyzed using SPSS 29.0 statistical software. Percentage and frequency analysis, arithmetic mean, independent group t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied to the data set. As a result of the data analysis, it was determined that the overall writing anxiety of primary school students was at a medium level. In addition, it was determined that the writing anxiety of primary school students was at a medium level in the writing process, sharing and evaluation sub-dimensions of the writing anxiety scale. It was determined that the writing anxiety of primary school students was at a low level in the prejudice sub-dimension. While it was observed that the writing anxiety of primary school students was at the highest level in the sharing and evaluation sub-dimensions, it was observed that it was at the lowest level in the prejudice sub-dimension. A significant difference was observed between the writing process, prejudice sub-dimension and general writing anxiety of the writing anxiety scale according to the pre-school education status of the primary school students. This significant difference was in favor of those who did not receive preschool education. The general writing anxiety and the writing process and prejudice sub-dimension scores of the writing anxiety scale were higher in primary school students who did not receive preschool education. A significant difference was observed in the sharing sub-dimension of the writing anxiety scale in favor of those who did not read different types of books daily according to the daily reading status of primary school students. The writing anxiety of primary school students did not show a statistically significant difference according to the variables of gender, liking to write diaries, keeping diaries, writing original stories and liking to receive books as gifts.

**Keywords:** Primary school, writing, writing anxiety

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir bölümü 28-30 Ağustos 2024'te Tokat'ta düzenlenen 3. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## 1. GİRİŞ

İnsanoğlunun anlaşılma ihtiyacı; kendini başkalarına ifade etme ve anlatma yollarından geçerek iletişimi oluşturmuştur. İletişim, insanın kendini anlatması ve duygularını karşı tarafa aktarmasıdır (TDK, 2023). İnsanın varoluşundan bu yana farklı iletişim araçları kullanılmıştır. Bu araçlardan en verimli ve en sık kullanılanı ise dildir (Dursun ve Özenç, 2019). Dil aracılığıyla insan, ifade etmek istediklerini belirlediği ayrıntı ve sıklıkla açığa vurur. Bu sayede insan, toplum içerisinde kendine yer edinir. Bireyler ve toplumlar arası iletişim sağlanır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Dil aracılığıyla oluşturulan iletişimin temelinde dilin edinimi ve dil eğitimi yer almaktadır (Dursun ve Özenç, 2019). Dil edinimi ya da alıcı dil; doğum öncesinde başlar. Bireyin gelişimiyle beraber seslendirme temelli ifade edici dil de ilerlemeye başlar. Aile ve sosyal çevre katkılarıyla gelişir. Örneğin, çocukların ilk etkileşim ve iletişim kaynağı olan aileler aracılığıyla ifade edici dilin gelişimi gözlenmektedir (Altun, 2019). Dil gelişim seviyesi dahil edilmeksizin dil edinimi, bireyin doğal ortamında olağan bir şekilde gerçekleşir. Fakat dil eğitimi, belirli koşullar sağlandıkça ve birey yeterli olgunluğa ulaştıkça gerçekleşir. İletişimin vazgeçilmezi olan dil, aynı zamanda eğitim ve öğretimin de vazgeçilmezidir. Bu sebeple uygun yöntem ve uygun ortamlarda bireye kazandırılan dil eğitimi, belirli yöntem ve stratejilerden temel almaktadır. En güncel eğitim programımız açısından yöntem ve stratejilerin en temeli ise yapılandırmacı yaklaşımdır.

Öğrenme sürecinde temel dil becerileri etkilidir. Bu beceriler kendi içerisinde dört farklı kategoriye ayrılır ve okuma, dinleme, yazma ve konuşma bu dört temel beceriyi oluşturur. Doğan'a (2008) göre "Dil, anlama ve anlatma becerilerinin altında kazanılış sırasına göre "dinleme, konuşma, okuma ve yazma"dan meydana gelmektedir. Dinleme ve okuma, anlamaya yönelik dil becerilerini (receptive language skills); konuşma ve yazma da anlatmaya yönelik dil becerilerini (expressive language skills) oluşturur". Anadilin ya da bir dilin öğretiminde temel dil becerileri mevcuttur (Doğan, 2008; Yaşlık, 2019). Bu dört becerinin uyumlu bir şekilde çalışmasıyla anadil edinimi gerçekleşmektedir (Önkaş, 2010). Bu sebeple dil eğitimi, bu dört temel beceri etrafında şekillenmiştir.

Dört temel dil becerisinden konuşma ve dinleme, yapılan araştırmalarda belirtildiği gibi doğal ortamda, kendiliğinden başlayıp gelişmeye devam ederken, okuma ve yazma ise uzmanlar tarafından oluşturulmuş planlar aracılığıyla öğretmenler tarafından okullarda kazandırılan becerilerdir (Er, 2019; Bozgün, 2022). Okuma ve yazma becerileri ilköğretim itibarıyla eğitim, öğretim ve belirli hedefler doğrultusunda kazandırılırken dinleme ve konuşma insana biyolojik olarak edindiği bir beceri olarak açıklanmaktadır (Yaşlık, 2019). Aşağıda 2019 Türkçe dersi öğretim programının öğrenme alanları olan konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri ile ilgili genel bilgiler, tanımlar ve açıklamalara yer verilmiştir.

Konuşma; bireyin, düşünce, duygu, birikim ve bilgilerini dil aracılığıyla aktarmasıdır. Bu aktarma, seslerin kullanılması ile gerçekleşmektedir (Demirel,1999). İstenilen mesajın görsel ya da işitsel araçlar aracılığı ile karşımızdakine iletmek ve söylemek konuşmanın en temel özelliklerindedir (Taşer, 2000). Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2023) göre ise konuşma; belli bir konudan bahsetmek, söz öbeklerini kullanarak bir konuda karşılıklı bilgi alışverişi yapmak olarak tanımlanmıştır.

Konuşma, iletişimde çok temel bir yere sahiptir. Dilin en yaygın kullanım alanı olarak da açıklanmaktadır (Cemiloğlu, 2015). Bu sebeple anadilin gelişiminin temelini oluşturan konuşma becerisi, biyolojik bir faktör olarak doğuştan sahip olunan bir özelliktir fakat birey, konuşma akıcılığını eğitim yoluyla elde etmektedir. Konuşma becerisi, doğal ortamda gelişip sürdürülmesine karşın konuşma becerisinin istendik yolda geliştirilmesi konuşma eğitimi ile desteklenmektedir. Öğrencilerin kazanacağı konuşma becerisi ise yalnızca okul ve akademik başarıyı etkilememekle beraber yaşamın içinde her alanda mutlaka ihtiyaç duyulacak bir beceridir (Yaşlık, 2019).

"Dinleme, insanın dünyayı tanımaya başladığı, algıladığı ilk araç ve ilk beceridir." (Yaşlık, 2019) Dinleme; işitme, anlama, algılanan bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirme gibi durumları içerir. Tüm bu durumları içermesi sebebiyle aktif ve karmaşık bir süreçtir (Wolff vd., 1983). Dinleme becerisi de konuşma becerisi gibi doğal ortamlarda edinilir (Aytan, 2011). Fakat doğal ortamda edinilen beceriler, öğrencilerin aktif dinleyici potansiyellerini istendik konuma ulaştıramamaktadır.

Öğrencilerin, uygun ortam, yöntem, teknik ve stratejiler ile dinlediklerini anlamaya, ayırtmaya, eleştirmeye ve son olarak değerlendirme seviyesine ulaştıracak bir yol izlenmelidir (Sever, 2000).

Okuma, bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama olarak tanımlanır (Kurudayıoğlu, 2011). Anlamanın en önemli basamaklarından birini oluşturarak okuma eğitimi okul ve akademik başarı için temel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Aytaş, 2005). Okumanın gerçekleşebilmesi için en önemli gereç ise yazılı bir metin ve bu metnin kinestetik yolla okunmasıdır (Alderson, 2000).

Okuma becerisi, bir süreç olarak ilerlemeye ve süreç sonunda ortaya çıkan somut bir ürün de ortaya çıkarmaktadır (Razı, 2007). Süreç içi ve süreç sonunda ürün çıkması, okuma becerisi kendi içerisinde anlamlandırma ve iletişim süreçleri bulundurmasındandır (Yaşlık, 2019).

Yazma “Duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır.” (Özbay, 2011). Yazma eylemi bilgilerin, duyguların kısacası ifade edilmek istenenlerin somut olarak aktarılması olarak da açıklanmaktadır. Karakter, sembol ve işaretler kullanılarak aktarma işi gerçekleşmektedir (Özbay, 2011).

Yazma eylemi, dört beceri arasından en karmaşık ve en zor süreç olarak adlandırılmaktadır. Zihinden geçen düşüncelerin yazıya dökülmesi sırasında fiziksel faaliyetler de yer almaktadır. Yazma becerisi derslerde bilgiyi toplama, düzenleme, aktarma ve kullanmaya; bilgi dağarcığını göstermeye yarayan, bütün derslerdeki başarıyı artıran önemli bir beceridir (Harris ve Graham, 2016). Kesginci’ye (2006) göre yazma becerisi diğer becerilerle karşılaştırıldığında el-göz koordinasyonu içermesi sebebiyle öğrenilmesi ve geliştirilmesi en zor beceridir (Kesginci, 2006). Demirel’e (1999) göre yazma, dört temel dil becerisinin son parçasıdır. Bu sebeple, literatürdeki araştırmalar incelendiğinde elde edilen yazma becerisinin hayat boyu devam edeceği ve hayatın geri kalanında da aktif bir şekilde kullanılacağı anlaşılmaktadır (Demirel, 1999). Yazma becerisi, ürünle ilgili bilgi birikimini gerekli kıldığı gibi sürece yönelik bilgiyi de kapsayan ve yüksek düzeyde öz düzenlemeyi gerekli kılan üst bilişsel bir eylemdir.

Okuma ve yazma becerileri eğitimle kazandırılmaktadır. Ayrıca yazma becerisi, diğer temel dil becerilerinin edinilmesi şartıyla gerçekleşmektedir (Karakaya ve Ülper, 2011). Uygun plan ve stratejiler aracılığıyla geliştirilen yazma becerisi, eğitim öğretim yılı sürecinde ya da sonucunda başarı fonksiyonu ile tamamlanmaktadır.

Başarı fonksiyonunun süreç içerisinde bulunması ve özellikle yazma becerisi yeterince gelişmemiş öğrenciler gözlemlendiğinde; yetersizlik, başarısızlık hissi ve bununla beraber kaygı durumlarının ortaya çıkması fark edilmiştir. Kaygı durumlarının sebepleri, yazma becerisinin devinışsel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç gelişimsel boyutundan kaynaklandığı incelenmiştir (Doğan, 2008). Devinışsel ve bilişsel beceriler elde edildiğinde bile birey, duygu ve düşüncelerini aktarmada ve düşüncelerini somut bir biçimde sergilemede sıkıntılar yaşıyorsa, bu tür kaygı ve tutumların yazma becerisini olumsuz etkilemesi muhtemeldir (Bozgün, 2022).

Psikanaliz biliminin kurucusu Sigmund Freud, kaygıyı ilk olarak tanımlayan nörologdur. Freud’a göre kaygı, temel bir ifadeyle bireyin yaşadığı bir ruhsal durumdur. Spielberger (1972), kaygıyı, “stresli durumlardan kaynaklanan üzüntü, algılama ve gerginlik gibi istenmeyen duygusal ve gözlenebilir tepkiler” olarak tanımlamaktadır. Kısacası kaygı, bir durumda bireyin hissettiği korku ve gerginlik durumudur (Spielberger, 1972; Büyüköztürk, 1997).

Yazma kaygısı ise bireylerin dil ve semboller aracılığıyla kendini ifade etme ve istediklerini aktarmada yaşanan ya da yaşanması muhtemel olan bir durumdur (Ürün Karahan, 2017). “Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen bir tepkidir” (Zorbaz, 2011). Bireyin yazacağı konuya hakim olmaması, yazı dilinde yaşadığı problemler, dilbilgisi kavramlarına hakim olmama, yazı aracılığıyla estetik kaygı yaşama ya da yazılan yazının değerlendirileceği ve beğenilmeyeceği korkusu gibi birçok durumun bir araya gelmesiyle birey aracılığıyla yazmaya karşı bir engel oluşmaktadır. Bu tür kaygılar yaşandığı zaman birey, doğallığını kaybeder ya da potansiyelini ortaya çıkarmakta zorlanır. Sürekli takılır, yeniden yazmaya çalışır ya da yazdıklarındaki bütünlüğü kaybeder (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013).

Yazma kaygısı, öğrencilerin yazma gelişimini engellemekte ve var olan potansiyeli ortaya çıkarmada sorun teşkil etmektedir. Yazmaya karşı duyulan yüksek kaygı öğrencilerin kendini ifade etmesine ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. Ayrıca yazmaya karşı güdülenme de olumsuz etkilenmektedir (Deniz ve Demir, 2019). Belirtilen sebeplerden dolayı yazma becerisinin dikkate alınması gerekmektedir. Yıldız ve Ceyhan’a göre (2016) yazma kaygılarının tespit edilmesi ve istedik boyuta indirgenmesi eğitim dünyası açısından çok önem arz etmektedir (Yıldız ve Ceyhan, 2016).

Bireydeki kaygı durumu, hayat işlenişini olumsuz etkiler. Akademik becerilerin kaygı durumlarıyla karşılaşması da bireyin başarısızlığına sebep olur. Kaygı durumları, temel ve akademik becerilerden olan dil becerileri için de kritik bir yere sahiptir. Bu sebepten dolayı öğrencilerin kaygı durumları incelenmelidir. Okul başarısını etkileyecek temel kaygı durumlarından olan yazma kaygısı, aynı şekilde yazma becerilerini de etkileyecektir. Yazma becerisi, öğrencilerin yazmaya karşı edindikleri tutum ve yazma kaygısı çerçevesinde ilerleyecektir. Özellikle yazma becerisinin temelini atıldığı ilkökuller yıllarında, yazma kaygısının ne olduğu, nasıl, neden ve hangi durumlarda ortaya çıktığı hakkında bilgiler edinmek gerekmektedir. Bu bağlamda ilkökuller öğrencilerinin yazma kaygısı durumlarının çeşitli değişkenler aracılığıyla incelenmesi, konunun araştırılması ve alanyazına kazandırılması mümkündür.

Yazma kaygısı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde çoğunluk olarak ilköğretimin ikinci kademesinde (Arslan, 2018; Yaman, 2010; Zorbaz, 2010), (Öztürk, 2012) veya eğitim fakültesi öğrencileriyle (Çakmak, & Civelek, 2013; Topuzkanamış, 2015) yapıldığı gözlemlenmiştir. İlkokul düzeyinde yapılan çalışmalar sınırlı olmakla beraber konu açısından farklılık göstermektedir. Yazma kaygısının belirlenen bir ders odağında incelenmesi (Dursun ve Özenç, 2019); yazma becerisine odaklı beceri, kaygı ve tutum arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Temel ve Katrancı, 2019) ve sadece dördüncü sınıf öğrencilerine yapılan kaygı araştırmaları (Bozgün, 2022) olduğu gözlemlenmiştir. Fakat ilkökuller 2.,3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın konusu gereği bahsedilen bağlamda gerekli araştırma ve incelemelerin yapılmasıyla elde edilecek bulguların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ulusal alanyazında sadece yukarıda belirtilen bağlamlarla sınırlı olan yazma kaygısı çalışmalarına da bu araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlarla katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ilkökuller öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmada aşağıda sorulara cevap aranmıştır:

İlkokuller öğrencilerinin yazma kaygıları ne düzeydedir?

İlkokuller öğrencilerinin yazma kaygıları cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, haftada okunan kitap sayısı, günlük farklı türde kitap okuma durumu, en sevdiği kitap türü, günlük yazmaktan hoşlanma durumu, günlük tutma durumu, özgün hikâyeye yazma durumu, kitap hediye edilmesinden hoşlanma durumu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yazı yazmaktan hoşlanma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

İlkokuller öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanan bu çalışmada betimsel tarama modeli ve betimsel tarama modelleri içerisinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında var olduğu düşünülen ilişkiyi ortaya çıkarma ve bu ilişki derecelerini belirleme; değişkenlerin kendi içlerinde birbirlerini ne kadar etkilediğini tespit etme amacı taşımaktadır (Bekman, 2022).

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul'un Avrupa yakasında yer alan Küçükçekmece ilçesinde ilkökuller 2, 3 ve 4. sınıf kademelerinde okuyan 300 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 1. Çalışmaya Katılan İlkokul Öğrencilerinin Demografik Bilgileri**

Demografik Bilgiler	Değişkenler	Frekans	Yüzde -%
Cinsiyet	Kız	152	50,7
	Erkek	148	49,3
Sınıf Düzeyi	2.sınıf	98	32,7
	3.sınıf	99	33,0
	4.sınıf	103	34,3
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	191	63,7
	Hayır	109	36,3
Haftada Okunan Kitap Sayısı	Hiç okumuyorum.	28	9,3
	Haftada 1 kitap	91	30,3
	Haftada 2 kitap	63	21,0
	Haftada 3 kitap	56	18,7
	Haftada 4 kitap	62	20,7
Günlük Farklı Türde Kitap Okuma Durumu	Evet	151	50,3
	Hayır	149	49,7
En Sevdiği Kitap Türü	Hikâye	121	40,3
	Masal	90	30,0
	Öykü	15	5,0
	Mizah	33	11,0
	Diğerleri	41	13,7s
Günlük Yazmaktan Hoşlanma Durumu	Evet	178	59,3
	Hayır	122	40,7
Günlük Tutma Durumu	Evet	137	45,7
	Hayır	163	54,3
Özgün Hikâye Yazma Durumu	Evet	189	63,0
	Hayır	111	37,0
Kitap Hediye Edilmesinden Hoşlanma Durumu	Evet	260	86,7
	Hayır	40	13,3
Kardeş Sayısı	0 - kardeşi yok	41	13,7
	1 kardeşi var	77	25,7
	2 kardeşi var	65	21,7
	3 kardeşi var	65	21,7
	4 kardeşi var	33	11,0
	5 ve daha fazla kardeşi var.	19	6,3
Anne Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	18	6,0
	İlkokul mezunu	61	20,3
	Ortaokul mezunu	59	19,7
	Lise mezunu	76	25,3
	Üniversite mezunu	86	28,7
Baba Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	14	4,7
	İlkokul mezunu	26	8,7
	Ortaokul mezunu	61	20,3
	Lise mezunu	104	34,7
	Üniversite mezunu	95	31,7
Yazı Yazmaktan Hoşlanma	Evet	239	79,7
	Hayır	61	20,3
Toplam		300	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan ilkökullü öğrencilerinin %50,7'si (152) kız, %49,3'ünün (148) erkektir. İlkokul öğrencilerinin %32,7'si (98) 2. sınıf, %33'ü (99) 3. sınıf, %34,3'ü (103) 4. sınıf öğrencisidir. İlkokul öğrencileri okul öncesi eğitimi alma durumuna göre değerlendirildiğinde %63,7'si (191) okul öncesi eğitimi almıştır. İlkokul öğrencilerinden %36,3'ü (109) ise okul öncesi eğitimi almadığını belirtmiştir. Haftalık kitap okuma sayısı sorusuna verilen cevaplara göre hiç kitap okumayan öğrenci sayısı %9,3 (28), haftada 1 kitap okuyan öğrenci sayısı %30,3 (91), haftada 2 kitap okuyan öğrenci sayısı %21 (63), haftada 3 kitap okuyan öğrenci sayısı %18,7 (56), haftada 4 kitap okuyan öğrenci sayısı %20,7 (62) olarak belirlenmiştir.

Günlük farklı türde kitap okuma durumuna %50,3 (151) ilkökullü öğrencisi "evet", %49,7 (149) ilkökullü öğrencisi ise "hayır" cevabını vermiştir. İlkokul öğrencileri en sevdiği kitap türünü %40,3 (121) hikaye, %30 (90) masal, %5 (15) öykü, %11 (33) mizah, %13,7 (41) ise diğer türler olarak seçmiştir. Günlük yazma durumuna %59,3 178 ilkökullü öğrencisi "evet", %40,7 (122) ilkökullü öğrencisi ise "hayır" cevabını vermiştir. İlkokul öğrencilerinin %45,7'si (137) günlük tutma durumuna "evet", % 54,3'ü (163) günlük tutma durumuna "hayır" cevabını vermiştir.

Özgün hikaye yazma durumuna %63 (189) ilkokul öğrencisi “evet”, %37 (111) ilkokul öğrencisi ise “hayırlı cevabının vermiştir. %86,7 (260) ilkokul öğrencisi kendisine kitap hediye edilmesinden hoşlanırken %13,3 (40) öğrenci ise kendisine kitap hediye edilmesinden hoşlanmadığını belirtmiştir. İlkokul öğrencilerinden %13,7’sinin (41) 0-kardeşi yok iken %25,7’sinin (77) 1 kardeşi, %21,7’sinin (65) 2 kardeşi, %21,7’sinin (65) 3 kardeşi, %11’inin (33) 4 kardeşi, %6,3’ünün ( 19) ise 5 ve daha fazla kardeşi olduğu tespit edilmiştir.

Anne eğitim durumu incelendiğinde %6’sının (18) okuma yazma bilmediği öğrenilirken %20,3’ünün (61) ilkokul mezunu, %19,7’sinin (59) ortaokul mezunu, %25,3’ünün (76) lise mezunu, %28,7’sinin (86) üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim durumu incelendiğinde %4,7’sinin (14) okuma yazma bilmediği öğrenilirken %8,7’sinin (26) ilkokul mezunu, %20,3’ünün (61) ortaokul mezunu, %34,7’sinin (104) lise mezunu, %31,7’sinin (95) üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin %79,7’si (239) yazı yazmaktan hoşlandığını belirtirken %20,3’ü (61) ise yazı yazmaktan hoşlanmadığını belirtmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama amacıyla demografik bilgi formu ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Veri toplama amacıyla hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” içerisinde sınıf seviyesi, okul öncesi eğitimi alma durumu, cinsiyet, haftada okunan kitap sayısı ve en sevilen kitap türü, kitap okuma alışkanlığının zamansal ifadelerle belirtilmesi, günlük yazmak ve günlük yazmaya karşı var olan tutum, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu gibi sorular yer almaktadır.

#### 2.3.2. Yazma Kaygısı Ölçeği

İkinci bölümde öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerini ölçme amacıyla Katrancı ve Temel’in (2018) geliştirdiği “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, üçlü likert tipinde (1: Hiçbir zaman, 2: Bazen, 3: Her zaman) yirmi maddeden oluşmaktadır. 1-3 arasında elde edilen yüksek puan yazma kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir (Katrancı & Temel, 2018).

### 2.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, SPSS 29.0 istatistiksel yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri seti üzerinde yüzde ve frekans analizi, aritmetik ortalama, bağımsız grup t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

## 3. BULGULAR

**Tablo 2.** İlkokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu

	N	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	ss
Yazma Süreci Alt Boyutu	300	1,00	3,00	1,68	,406
Paylaşma Alt Boyutu	300	1,00	3,00	1,82	,462
Önyargı Alt Boyutu	300	1,00	3,00	1,57	,395
Değerlendirme Alt Boyutu	300	1,00	3,00	1,82	,508
Ölçek Toplam	300	1,00	3,00	1,71	,340

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin yazma kaygısı yazma süreci alt boyutunda  $\bar{X}=1,68$ ; paylaşma alt boyutunda  $\bar{X}=1,82$ , değerlendirme alt boyutunda  $\bar{x}=1,82$  ve yazma kaygısı genel toplamının  $\bar{X}=1,71$  aritmetik ortalama ile orta düzeyde değer aldığı tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin yazma kaygısı önyargı alt boyutunda  $\bar{X}=1,57$  ile düşük düzeyde değer aldığı tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin yazma kaygısı, paylaşma ile değerlendirme alt boyutlarında  $\bar{X}=1,82$  ile en yüksek değer aldığı gözlenirken, en az değeri  $\bar{X}=1,57$  ile önyargı alt boyutunda aldığı görülmektedir.

**Tablo 3.** İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Süreci Alt Boyutu	Kız	152	1,67	,391	-,735	298	,463
	Erkek	148	1,70	,421			
Paylaşma Alt Boyutu	Kız	152	1,81	,457	-,513	298	,608
	Erkek	148	1,84	,469			
Önyargı Alt Boyutu	Kız	152	1,54	,380	-1,421	298	,156
	Erkek	148	1,61	,408			
Değerlendirme Alt Boyutu	Kız	152	1,83	,507	,269	298	,788
	Erkek	148	1,81	,511			
Ölçek Toplam	Kız	152	1,70	,329	-,833	298	,406
	Erkek	148	1,73	,351			

Tablo 3 incelendiğinde ilkököl öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci alt boyutunda ( $t(298) = -.735, p > 0.05$ ), paylaşma ( $t(298) = -.513, p > 0.05$ ), önyargı ( $t(298) = -1.421, p > 0.05$ ), değerlendirme ( $t(298) = .269, p > 0.05$ ) alt boyutları ve genel yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $t(298) = -.833, p > 0.05$ ). İlkokul öğrencilerinin cinsiyetlerinin yazma kaygısına etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.** İlkokul Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Okul öncesi eğitim	N	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Süreci Alt Boyutu	Evet	191	1,64	,399	-2,289	298	,023*
	Hayır	109	1,76	,410			
Paylaşma Alt Boyutu	Evet	191	1,80	,431	-1,141	298	,255
	Hayır	109	1,87	,511			
Önyargı Alt Boyutu	Evet	191	1,53	,367	-2,480	298	,014*
	Hayır	109	1,65	,431			
Değerlendirme Alt Boyutu	Evet	191	1,79	,530	-1,367	298	,173
	Hayır	109	1,87	,466			
Ölçek Toplam	Evet	191	1,68	,336	-2,416	298	,016*
	Hayır	109	1,77	,339			

Tablo 4 incelendiğinde ilkököl öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre yazma kaygısı ölçeğinin paylaşma ( $t(298) = -1,141, p > 0.05$ ), değerlendirme ( $t(298) = -1,367, p > 0.05$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

İlkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci alt boyutunda ( $t(298) = -2,289, p < 0.05$ ), önyargı ( $t(298) = -2,480, p < 0.05$ ) ve genel yazma kaygıları ( $t(298) = -2,416, p < 0.05$ ) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu anlamlı farklılık okul öncesi eğitimi almayanlar lehinedir. Okul öncesi eğitim almayan ilkököl öğrencilerinin genel yazma kaygıları ile yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci ve önyargı alt boyutu puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma sürecine hazırlık kapsamında etkinlikler, alıştırmalar yapıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

**Tablo 5.** İlkokul Öğrencilerinin Günlük Farklı Türde Kitap Okuma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Günlük Farklı Türde Kitap Okuma Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Süreci Alt Boyutu	Evet	151	1,65	,414	-1,355	298	,176
	Hayır	149	1,72	,396			
Paylaşma Alt Boyutu	Evet	151	1,77	,463	-2,219	298	,027*
	Hayır	149	1,88	,455			
Önyargı Alt Boyutu	Evet	151	1,55	,372	-1,192	298	,234
	Hayır	149	1,60	,416			
Değerlendirme Alt Boyutu	Evet	151	1,78	,531	-1,210	298	,227
	Hayır	149	1,85	,484			
Ölçek Toplam	Evet	151	1,67	,342	-1,939	298	,053
	Hayır	149	1,75	,335			

Tablo 5 incelendiğinde ilkököl öğrencilerinin günlük farklı türde kitap okuma durumuna göre yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci alt boyutunda ( $t(298) = -1,355, p > 0.05$ ), önyargı ( $t(298) = -1,192, p > 0.05$ ), değerlendirme ( $t(298) = -1,210, p > 0.05$ ) alt boyutları ve genel yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $t(298) = -1,939, p > 0.05$ ).

İlkokul öğrencilerinin günlük farklı türde kitap okuma durumuna göre yazma kaygısı ölçeğinin paylaşma ( $t(298) = -2,219, p < 0.05$ ) alt boyutunda günlük farklı türde kitap okumayanlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

**Tablo 6.** İlkokul Öğrencilerinin Günlük Yazmaktan Hoşlanma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Günlük Yazmaktan Hoşlanma Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Süreci Alt Boyutu	Evet	178	1,7030	,41710	,729	298	,467
	Hayır	122	1,6686	,39102			
Paylaşma Alt Boyutu	Evet	178	1,8112	,46027	-,816	298	,415
	Hayır	122	1,8557	,46658			
Önyargı Alt Boyutu	Evet	178	1,5640	,38038	-,795	298	,427
	Hayır	122	1,6016	,41659			
Değerlendirme Alt Boyutu	Evet	178	1,8034	,52140	-,830	298	,407
	Hayır	122	1,8525	,49059			
Ölçek Toplam	Evet	178	1,7104	,34390	-,395	298	,692
	Hayır	122	1,7262	,33681			

Tablo 6 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin günlük yazmaktan hoşlanma durumuna göre yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci alt boyutunda ( $t(298)= ,729, p>0.05$ ), paylaşma ( $t(298)= -,816, p>0.05$ ), önyargı ( $t(298)= -,795, p>0.05$ ), değerlendirme ( $t(298)= -,830, p>0.05$ ) alt boyutları ve genel yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $t(298)= -,395, p>0.05$ ). İlkokul öğrencilerinin günlük yazmaktan hoşlanma durumunun yazma kaygısına etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 7.** İlkokul Öğrencilerinin Günlük Tutma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Günlük Tutma Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Süreci Alt Boyutu	Evet	137	1,71	,446	1,091	298	,276
	Hayır	163	1,66	,368			
Paylaşma Alt Boyutu	Evet	137	1,81	,475	-,553	298	,581
	Hayır	163	1,84	,452			
Önyargı Alt Boyutu	Evet	137	1,55	,380	-,875	298	,382
	Hayır	163	1,59	,407			
Ölçek Toplam	Evet	137	1,71	,352	-,171	298	,864
	Hayır	163	1,71	,331			

Tablo 7 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin günlük tutma durumuna göre yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci alt boyutunda ( $t(298)= 1,091, p>0.05$ ), paylaşma ( $t(298)= -,553, p>0.05$ ), önyargı ( $t(298)= -,875, p>0.05$ ), değerlendirme ( $t(298)= -,869, p>0.05$ ) alt boyutları ve genel yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $t(298)= -,171, p>0.05$ ). İlkokul öğrencilerinin günlük tutma durumunun yazma kaygısına etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 8.** İlkokul Öğrencilerinin Özgün Hikâye Yazma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Özgün Hikâye Yazma Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Süreci Alt Boyutu	Evet	189	1,67	,416	-,881	298	,379
	Hayır	111	1,71	,389			
Paylaşma Alt Boyutu	Evet	189	1,85	,463	1,417	298	,158
	Hayır	111	1,78	,458			
Önyargı Alt Boyutu	Evet	189	1,55	,401	-1,627	298	,105
	Hayır	111	1,62	,381			
Değerlendirme Alt Boyutu	Evet	189	1,86	,514	1,680	298	,094
	Hayır	111	1,75	,494			
Ölçek Toplam	Evet	189	1,71	,349	,024	298	,981
	Hayır	111	1,71	,326			

Tablo 8 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin özgün hikaye yazma durumuna göre yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci alt boyutunda ( $t(298)= -,881, p>0.05$ ), paylaşma ( $t(298)= 1,417, p>0.05$ ), önyargı ( $t(298)= -1,627, p>0.05$ ), değerlendirme ( $t(298)= 1,680, p>0.05$ ) alt boyutları ve genel yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $t(298)= ,024, p>0.05$ ). İlkokul öğrencilerinin özgün hikâye yazma durumunun yazma kaygısına etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 9.** İlkokul Öğrencilerinin Kitap Hediye Edilmesinden Hoşlanma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Kitap Hediye Edilmesinden Hoşlanma Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Süreci Alt Boyutu	Evet	260	1,68	,410	-,316	298	,753
	Hayır	40	1,70	,385			
Paylaşma Alt Boyutu	Evet	260	1,82	,454	-,611	298	,544
	Hayır	40	1,87	,515			
Önyargı Alt Boyutu	Evet	260	1,57	,393	-,768	298	,446
	Hayır	40	1,62	,405			
Değerlendirme Alt Boyutu	Evet	260	1,82	,511	,203	298	,840
	Hayır	40	1,80	,500			
Ölçek Toplam	Evet	260	1,71	,339	-,527	298	,600
	Hayır	40	1,74	,347			

Tablo 9 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin kitap hediye edilmesinden hoşlanma durumuna göre yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci alt boyutunda ( $t(298)= -,316, p>0.05$ ), paylaşma ( $t(298)= -,611, p>0.05$ ), önyargı ( $t(298)= -,768, p>0.05$ ), değerlendirme ( $t(298)= ,203, p>0.05$ ) alt boyutları ve genel yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $t(298)= -,527, p>0.05$ ). İlkokul öğrencilerinin kitap hediye edilmesinden hoşlanma durumunun yazma kaygısına etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 10.** İlkokul Öğrencilerinin Yazı Yazmayı Zevkli Bulma Durumuna Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Yazı yazmayı zevkli bulma durumu	N	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Süreci Alt Boyutu	Evet	239	1,68	,419	-,378	298	,706
	Hayır	61	1,70	,352			
Paylaşma Alt Boyutu	Evet	239	1,82	,469	-,068	298	,946
	Hayır	61	1,83	,438			
Önyargı Alt Boyutu	Evet	239	1,56	,391	-1,158	298	,250
	Hayır	61	1,63	,406			
Değerlendirme Alt Boyutu	Evet	239	1,82	,520	,167	298	,867
	Hayır	61	1,81	,465			
Ölçek Toplam	Evet	239	1,71	,346	-,499	298	,619
	Hayır	61	1,73	,316			

Tablo 10 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin yazı yazmayı zevkli bulma durumuna göre yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci alt boyutunda ( $t(298) = -,378, p > 0.05$ ), paylaşma ( $t(298) = -,068, p > 0.05$ ), önyargı ( $t(298) = -1,158, p > 0.05$ ), değerlendirme ( $t(298) = ,167, p > 0.05$ ) alt boyutları ve genel yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $t(298) = -,499, p > 0.05$ ). İlkokul öğrencilerinin yazı yazmayı zevkli bulma durumunun yazma kaygısına etkisi olmadığı söylenebilir.

**Tablo 11.** İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı fark
Yazma Süreci Alt Boyutu	2.Sınıf	98	1,68	,419	<b>G.Arası</b>	,050	2	,025	,152	,859	
	3.Sınıf	99	1,70	,408	<b>G.İçi</b>	49,330	297	,166			
	4.Sınıf	103	1,67	,395	<b>Toplam</b>	49,380	299				
	Toplam	300	1,68	,406							
Paylaşma Alt Boyutu	2.Sınıf	98	1,73	,449	<b>G.Arası</b>	1,810	2	,905	4,323	,014	4-2
	3.Sınıf	99	1,83	,429	<b>G.İçi</b>	62,172	297				
	4.Sınıf	103	1,92	,490	<b>Toplam</b>	63,982	299				
	Toplam	300	1,82	,462							
Önyargı Alt Boyutu	2.Sınıf	98	1,57	,385	<b>G.Arası</b>	,017	2	,008	,054	,948	
	3.Sınıf	99	1,58	,397	<b>G.İçi</b>	46,695	297	,157			
	4.Sınıf	103	1,57	,405	<b>Toplam</b>	46,712	299				
	Toplam	300	1,57	,395							
Değerlendirme Alt Boyutu	2.Sınıf	98	1,73	,504	<b>G.Arası</b>	1,160	2	1,160	2,258	,106	
	3.Sınıf	99	1,84	,486	<b>G.İçi</b>	76,255	297	76,255			
	4.Sınıf	103	1,88	,527	<b>Toplam</b>	77,414	299	77,414			
	Toplam	300	1,82	,508							
Ölçek Toplam	2.Sınıf	98	1,67	,328	<b>G.Arası</b>	,246	2	,246	1,062	,347	
	3.Sınıf	99	1,72	,326	<b>G.İçi</b>	34,431	297	34,431			
	4.Sınıf	103	1,74	,364	<b>Toplam</b>	34,677	299	34,677			
	Toplam	300	1,71	,340							

Tablo 11'deki ilkökul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yazma kaygısı arasındaki farklılaşmayı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde yazma süreci ( $F(2-297) = ,152, p > 0.05$ ) önyargı ( $F(2-297) = ,054, p > 0.05$ ) değerlendirme ( $F(2-297) = 2,258, p > 0.05$ ) alt boyutları ile ölçek geneli ( $F(2-297) = 1,062, p > 0.05$ ) anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlkokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yazma kaygısı arasındaki farklılaşmayı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde paylaşma alt boyutu ( $F(2-297) = 4,323, p < 0.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe testi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 12.** İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmanın Görülmesi İçin

Alt boyut	(I) sınıf seviyesi	Yapılan Scheffe Analizi Sonucu			sh	p	Alt boyut
		(J) sınıf seviyesi	$\bar{X}$ (I-J)				
Paylaşma Alt Boyutu	Scheffe	2. sınıf	3. sınıf		-,10171	,06520	,298
		4.sınıf			-,18978*	,06456	,014
		3. sınıf	2. sınıf		,10171	,06520	,298
		4.sınıf			-,08807	,06440	,394
		2. sınıf	3. sınıf		,18978*	,06456	,014
		3. sınıf			,08807	,06440	,394

Tablo 12’de görüldüğü üzere ilkökul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yazma kaygısı arasındaki farklılaşmayı göstermek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda paylaşma alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p < 0.05$ ).

Bu anlamlı farklılık 4. sınıflar ile 2. sınıflar karşılaştırıldığında 4. sınıflar lehinedir. 4. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı yazma kaygısı ölçeğinin paylaşma alt boyutuna göre ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu 4. sınıfların yazma becerisi müfredat içeriğinin daha zor veya daha karmaşık olmasından kaynaklanıyor olabilir.

**Tablo 13.** İlkokul Öğrencilerinin Haftada Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı fark
Yazma Süreci Alt Boyutu	Hiç okumuyorum.	28	1,80	,383	<b>G.Arası</b> <b>G.İçi</b> <b>Toplam</b>	2,149	4	,537	3,355	,010	----- fark yok-
	Haftada 1 kitap	91	1,78	,410		47,232	295	,160			
	Haftada 2 kitap	63	1,59	,340		49,380	299				
	Haftada 3 kitap	56	1,67	,384							
	Haftada 4 kitap	62	1,60	,457							
	Toplam	300	1,68	,406							
Paylaşma Alt Boyutu	Hiç okumuyorum.	28	1,89	,566	<b>G.Arası</b> <b>G.İçi</b> <b>Toplam</b>	1,520	4	,380	1,794	,130	
	Haftada 1 kitap	91	1,85	,446		62,462	295	,212			
	Haftada 2 kitap	63	1,78	,417		63,982	299				
	Haftada 3 kitap	56	1,92	,449							
	Haftada 4 kitap	62	1,71	,478							
	Toplam	300	1,82	,462							
Önyargı Alt Boyutu	Hiç okumuyorum.	28	1,62	,457	<b>G.Arası</b> <b>G.İçi</b> <b>Toplam</b>	1,342	4	,336	2,182	,071	
	Haftada 1 kitap	91	1,65	,378		45,370	295	,154			
	Haftada 2 kitap	63	1,50	,340		46,712	299				
	Haftada 3 kitap	56	1,60	,412							
	Haftada 4 kitap	62	1,50	,410							
	Toplam	300	1,57	,395							
Değerlendirme Alt Boyutu	Hiç okumuyorum.	28	1,86	,576	<b>G.Arası</b> <b>G.İçi</b> <b>Toplam</b>	,626	4	,156	,601	,662	
	Haftada 1 kitap	91	1,85	,502		76,789	295	,260			
	Haftada 2 kitap	63	1,83	,405		77,414	299				
	Haftada 3 kitap	56	1,83	,475							
	Haftada 4 kitap	62	1,73	,606							
	Toplam	300	1,82	,508							
Ölçek Toplam	Hiç okumuyorum.	28	1,79	,391	<b>G.Arası</b> <b>G.İçi</b> <b>Toplam</b>	1,278	4	,320	2,822	,025	__yok__ -
	Haftada 1 kitap	91	1,78	,333		33,399	295	,113			
	Haftada 2 kitap	63	1,65	,280		34,677	299				
	Haftada 3 kitap	56	1,74	,327							
	Haftada 4 kitap	62	1,62	,372							
	Toplam	300	1,71	,340							

Tablo 13’teki ilkökul öğrencilerinin haftada okuduğu kitap sayısı değişkenine göre yazma kaygısı arasındaki farklılaşmayı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde paylaşma ( $F(4-295) = 1,794$ ,  $p > 0.05$ ) önyargı ( $F(4-295) = 2.182$ ,  $p > 0.05$ ) değerlendirme ( $F(4-295) = ,601$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutları incelendiğinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlkokul öğrencilerinin haftada okuduğu kitap sayısı değişkenine göre yazma süreci alt boyutu ( $F(4-295) = ,010$ ,  $p < 0.05$ ) ve ölçek geneli ( $F(4-295) = ,025$ ,  $p < 0.05$ ) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe testi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 14.** İlkokul Öğrencilerinin Haftada Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplarda Farklılık Gösterdiğini Görmek İçin Yapılan Scheffe Analizi Sonucu

Alt boyut		(I) Haftada Okunan Kitap Sayısı	(J) Haftada Okunan Kitap Sayısı	$\bar{X}$ (I-J)	sh	p
Yazma Süreci Alt Boyutu	Scheffe	Hiç okumuyorum	Haftada 1 kitap okuyorum	,01609	,08647	1,000
			Haftada 2 kitap okuyorum.	,20238	,09088	,294
			Haftada 3 kitap okuyorum.	,13010	,09261	,741
			Haftada 4 kitap okuyorum.	,19503	,09111	,335
		Haftada 1 kitap okuyorum.	Hiç okumuyorum.	-,01609	,08647	1,000
			Haftada 2 kitap okuyorum.	,18629	,06558	,092
			Haftada 3 kitap okuyorum.	,11401	,06796	,590
			Haftada 4 kitap okuyorum.	,17894	,06589	,120
		Haftada 2 kitap okuyorum.	Hiç okumuyorum.	-,20238	,09088	,294
			Haftada 1 kitap okuyorum.	-,18629	,06558	,092
			Haftada 3 kitap okuyorum.	-,07228	,07349	,914
			Haftada 4 kitap okuyorum.	-,00735	,07158	1,000
		Haftada 3 kitap okuyorum.	Hiç okumuyorum.	-,13010	,09261	,741
			Haftada 1 kitap okuyorum.	-,11401	,06796	,590
			Haftada 2 kitap okuyorum.	,07228	,07349	,914
			Haftada 4 kitap okuyorum.	,06493	,07377	,942
		Haftada 4 kitap okuyorum.	Hiç okumuyorum.	-,19503	,09111	,335
			Haftada 1 kitap okuyorum.	-,17894	,06589	,120
			Haftada 2 kitap okuyorum.	,00735	,07158	1,000
			Haftada 3 kitap okuyorum.	-,06493	,07377	,942
Ölçek Toplam	Scheffe	Hiç okumuyorum.	Haftada 1 kitap okuyorum.	,01085	,07272	1,000
			Haftada 2 kitap okuyorum.	,13393	,07642	,547
			Haftada 3 kitap okuyorum.	,04821	,07788	,984
			Haftada 4 kitap okuyorum.	,16365	,07661	,337
		Haftada 1 kitap okuyorum.	Hiç okumuyorum.	-,01085	,07272	1,000
			Haftada 2 kitap okuyorum.	,12308	,05515	,292
			Haftada 3 kitap okuyorum.	,03736	,05715	,980
			Haftada 4 kitap okuyorum.	,15280	,05541	,110
		Haftada 2 kitap okuyorum.	Hiç okumuyorum.	-,13393	,07642	,547
			Haftada 1 kitap okuyorum.	-,12308	,05515	,292
			Haftada 3 kitap okuyorum.	-,08571	,06180	,750
			Haftada 4 kitap okuyorum.	,02972	,06019	,993
		Haftada 3 kitap okuyorum.	Hiç okumuyorum.	-,04821	,07788	,984
			Haftada 1 kitap okuyorum.	-,03736	,05715	,980
			Haftada 2 kitap okuyorum.	,08571	,06180	,750
			Haftada 4 kitap okuyorum.	,11544	,06203	,485
		Haftada 4 kitap okuyorum.	Hiç okumuyorum.	-,16365	,07661	,337
			Haftada 1 kitap okuyorum.	-,15280	,05541	,110
			Haftada 2 kitap okuyorum.	-,02972	,06019	,993
			Haftada 3 kitap okuyorum.	-,11544	,06203	,485

Tablo 14'te görüldüğü üzere ilkökul öğrencilerinin yazma kaygısının haftada okunan kitap sayısına göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda yazma süreci alt boyutunda ve ölçek genelinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ).

**Tablo 15.** İlkokul Öğrencilerinin En Sevdiği Kitap Türü Değişkenine Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

Boyut	Grup	f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı fark
Yazma süreci alt boyutu	Masal	90	1,68	,364	<b>G.İçi</b>	49,362	295	,167	,028	,998	
	Öykü	15	1,70	,398							
	Mizah	33	1,70	,397							
	Diğerleri	41	1,68	,467							
	Total	300	1,68	,406							
Paylaşma Alt Boyutu	Hikaye	121	1,82	,463	<b>G.Arası</b>	,260	4	,065	,300	,878	
	Masal	90	1,80	,387							
	Öykü	15	1,77	,353							
	Mizah	33	1,86	,462							
	Diğerleri	41	1,88	,632							
Total	300	1,82	,462								
Önyargı Alt Boyutu	Hikaye	121	1,52	,361	<b>G.Arası</b>	,865	4	,216	1,391	,237	
	Masal	90	1,61	,406							
	Öykü	15	1,70	,361							
	Mizah	33	1,55	,435							
	Diğerleri	41	1,62	,434							
Total	300	1,57	,395								
Değerlendirme Alt Boyutu	Hikaye	121	1,81	,490	<b>G.Arası</b>	1,316	4	,329	1,276	,280	
	Masal	90	1,76	,448							
	Öykü	15	1,71	,575							
	Mizah	33	1,90	,487							
	Diğerleri	41	1,94	,653							
Total	300	1,82	,508								
Ölçek Toplam	Hikaye	121	1,70	,331	<b>G.Arası</b>	,135	4	,034	,288	,886	
	Masal	90	1,70	,288							
	Öykü	15	1,72	,306							
	Mizah	33	1,73	,348							
	Diğerleri	41	1,76	,467							
Total	300	1,71	,340								

Tablo 15'teki ilkököl öğrencilerinin en sevdiği kitap türü değişkenine göre yazma kaygısı arasındaki farklılaşmayı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde paylaşma ( $F(4-295)=,300$ ,  $p>0.05$ ) önyargı ( $F(4-295)=1,391$ ,  $p>0.05$ ) değerlendirme ( $F(4-295)=1,276$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutları ile ölçek genelinde ( $F(4-295)=,288$ ,  $p>0.05$ ) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu veriler incelendiğinde ilkököl öğrencilerinin okuduğu kitap türlerinin yazma kaygısına etki göstermediği görülmektedir.

**Tablo 16.** İlköğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı fark
Yazma Süreci Alt Boyut	1 kardeşi var	77	1,71	,436	G.İçi Toplam	48,981	294	,167	,479	,792	
	2 kardeşi var	65	1,67	,380		49,380	299				
	3 kardeşi var	65	1,68	,403							
	4 kardeşi var	33	1,75	,412							
	5 ve + kardeşi var.	19	1,69	,266							
	Total	300	1,68	,406							
Paylaşma Alt Boyutu	0- kardeşi yok	41	1,76	,521	G.Arası G.İçi Toplam	,688	5	,138	,639	,670	
	1 kardeşi var	77	1,82	,447		63,294	294	,215			
	2 kardeşi var	65	1,81	,456		63,982	299				
	3 kardeşi var	65	1,81	,455							
	4 kardeşi var	33	1,90	,455							
	5 ve + kardeşi var..	19	1,95	,469							
	Total	300	1,82	,462							
Önyargı Alt Boyutu	0- kardeşi yok	41	1,59	,383	G.Arası G.İçi Toplam	,991	5	,198	1,274	,275	
	1 kardeşi var	77	1,59	,419		45,721	294	,156			
	2 kardeşi var	65	1,59	,419		46,712	299				
	3 kardeşi var	65	1,47	,307							
	4 kardeşi var	33	1,64	,441							
	5 ve + kardeşi var..	19	1,65	,399							
	Total	300	1,57	,395							
Değerlendirme Alt Boyutu	0- kardeşi yok	41	1,68	,542	G.Arası G.İçi Toplam	1,860	5	,372	1,448	,207	
	1 kardeşi var	77	1,85	,499		75,554	294	,257			
	2 kardeşi var	65	1,80	,509		77,414	299				
	3 kardeşi var	65	1,85	,489							
	4 kardeşi var	33	1,96	,529							
	5 ve + kardeşi var.	19	1,71	,461							
	Total	300	1,82	,508							
Ölçek Toplam	0- kardeşi yok	41	1,65	,398	G.Arası G.İçi Toplam	,441	5	,088	,758	,581	
	1 kardeşi var	77	1,73	,349		34,236	294	,116			
	2 kardeşi var	65	1,70	,331		34,677	299				
	3 kardeşi var	65	1,69	,311							
	4 kardeşi var	33	1,79	,335							
	5 ve + kardeşi var.	19	1,75	,312							
	Total	300	1,716	,340							

Tablo 16'daki ilkököl öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre yazma kaygısı arasındaki farklılaşmayı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde paylaşma ( $F(5-294)=,639$ ,  $p>0.05$ ) önyargı ( $F(5-294)= 1,274$ ,  $p>0.05$ ) değerlendirme ( $F(5-294)= 1,448$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutları ile ölçek genelinde ( $F(5-294)=,758$ ,  $p>0.05$ ) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu veriler incelendiğinde kardeş sayısının ilkököl öğrencilerinin yazma kaygısına etki göstermediği görülmektedir.

**Tablo 17.** İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı fark
Yazma Süreci Alt Boyutu	İlkokul Mezunu	61	1,68	,391	G.İçi Toplam	48,123	295	,163	1,926	,106	
	Ortaokul Mezunu	59	1,76	,44212		49,380	299				
	Lise Mezunu	76	1,60	,35408							
	Üniversite Mezunu	86	1,67	,44110							
	Total	300	1,6890	,40639							
Paylaşma Alt Boyutu	Okuma Yazma Bilmiyor	18	2,0000	,31436	G.Arası G.İçi Toplam	2,049	4	,512	2,440	,047	Fark yok
	İlkokul Mezunu	61	1,9377	,48103		61,933	295	,210			
	Ortaokul Mezunu	59	1,8407	,44378		63,982	299				
	Lise Mezunu	76	1,7342	,47932							
	Üniversite Mezunu	86	1,7930	,45653							
Total	300	1,8293	,46259								
Önyargı Alt Boyutu	Okuma Yazma Bilmiyor	18	1,5000	,34471	G.Arası G.İçi Toplam	1,218	4	,304	1,974	,098	
	İlkokul Mezunu	61	1,6689	,42408		45,494	295	,154			
	Ortaokul Mezunu	59	1,6373	,40082		46,712	299				
	Lise Mezunu	76	1,5105	,33049							
	Üniversite Mezunu	86	1,5535	,42251							
Total	300	1,5793	,39526								
Değerlendirme Alt Boyutu	Okuma Yazma Bilmiyor	18	1,8148	,41574	G.Arası G.İçi Toplam	1,092	4	,273	1,056	,379	
	İlkokul Mezunu	61	1,9235	,43202		76,322	295	,259			
	Ortaokul Mezunu	59	1,8588	,58788		77,414	299				
	Lise Mezunu	76	1,7675	,46194							
	Üniversite Mezunu	86	1,7791	,55451							
Total	300	1,8233	,50883								
Ölçek Toplam	Okuma Yazma Bilmiyor	18	1,7917	,21642	G.Arası G.İçi Toplam	1,004	4	,251	2,198	,069	
	İlkokul Mezunu	61	1,7803	,35500		33,674	295	,114			
	Ortaokul Mezunu	59	1,7661	,34968		34,677	299				
	Lise Mezunu	76	1,6395	,29937							
	Üniversite Mezunu	86	1,6907	,36786							
Total	300	1,7168	,34056								

Tablo 17'deki ilkököl öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre yazma kaygısı arasındaki farklılaşmayı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde yazma süreci ( $F(4-295)= 1,926, p>0.05$ ) önyargı ( $F(4-295)= 1,974, p>0.05$ ) ve değerlendirme ( $F(4-295)= 1,056, p>0.05$ ) alt boyutları ile ölçek genelinde ( $F(4-295)= 2,198, p>0.05$ ) anlamlı farklılık göstermemektedir.

İlkokul öğrencilerinin yazma kaygısı anne eğitim durumuna göre paylaşma alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F(4-295)= 2,440, p<0.05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe testi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 18.** İlkokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Anne Eğitim Durumuna Göre Hangi Gruplarda Farklılık Gösterdiğini Görmek İçin Yapılan Scheffe Analizi Sonucu

Alt boyut	(I) Anne Eğitim Durumu	(J) Anne Eğitim Durumu	$\bar{X}$ (I-J)	sh	p	
Paylaşma Alt Boyutu	Okuma Yazma Bilmiyor	İlkokul Mezunu	,06230	,12290	,992	
		Ortaokul Mezunu	,15932	,12338	,796	
		Lise Mezunu	,26579	,12011	,301	
		Üniversite Mezunu	,20698	,11876	,552	
		Okuma Yazma Bilmiyor	İlkokul Mezunu	-,06230	,12290	,992
	Ortaokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	,09703	,08367	,853	
		Lise Mezunu	,20349	,07877	,157	
		Üniversite Mezunu	,14468	,07670	,470	
		Okuma Yazma Bilmiyor	Ortaokul Mezunu	-,15932	,12338	,796
		İlkokul Mezunu	-,09703	,08367	,853	
	Lise Mezunu	Lise Mezunu	,10647	,07950	,774	
		Üniversite Mezunu	,04765	,07746	,984	
		Okuma Yazma Bilmiyor	Lise Mezunu	-,26579	,12011	,301
		İlkokul Mezunu	-,20349	,07877	,157	
		Ortaokul Mezunu	-,10647	,07950	,774	
	Üniversite Mezunu	Üniversite Mezunu	-,05881	,07214	,955	
		Okuma Yazma Bilmiyor	Üniversite Mezunu	-,20698	,11876	,552
		İlkokul Mezunu	-,14468	,07670	,470	
		Ortaokul Mezunu	-,04765	,07746	,984	
		Lise Mezunu	,05881	,07214	,955	

Tablo 18’te görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin yazma kaygısının anne eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda paylaşma alt boyutunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ).

**Tablo 19.** İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yazma Kaygısı Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı fark
Yazma Süreci Alt Boyutu	İlkokul Mezunu	26	1,6923	,41145	G.İçi Toplam	48,306	295	,164	1,641	,164	
	Ortaokul Mezunu	61	1,7541	,40669		49,380	299				
	Lise Mezunu	104	1,6662	,38063							
	Üniversite Mezunu	95	1,6421	,41145							
	Total	300	1,6890	,40639							
Paylaşma Alt Boyutu	Okuma Yazma Bilmiyor	14	1,8714	,50601	G.Arası G.İçi Toplam	,432	4	,108	,501	,735	
	İlkokul Mezunu	26	1,9231	,44209		63,550	295	,215			
	Ortaokul Mezunu	61	1,8557	,47206		63,982	299				
	Lise Mezunu	104	1,8173	,48280							
	Üniversite Mezunu	95	1,7937	,43706							
Total	300	1,8293	,46259								
Önyargı Alt Boyutu	Okuma Yazma Bilmiyor	14	1,6571	,43978	G.Arası G.İçi Toplam	,856	4	,214	1,377	,242	
	İlkokul Mezunu	26	1,6846	,42773		45,855	295	,155			
	Ortaokul Mezunu	61	1,6197	,39784		46,712	299				
	Lise Mezunu	104	1,5769	,39640							
	Üniversite Mezunu	95	1,5158	,37312							
Total	300	1,5793	,39526								
Değerlendirme Alt Boyutu	Okuma Yazma Bilmiyor	14	1,7857	,53281	G.Arası G.İçi Toplam	,715	4	,179	,688	,601	
	İlkokul Mezunu	26	1,8205	,46410		76,699	295	,260			
	Ortaokul Mezunu	61	1,8907	,55351		77,414	299				
	Lise Mezunu	104	1,8462	,48477							
	Üniversite Mezunu	95	1,7614	,51608							
Total	300	1,8233	,50883								
Ölçek Toplam	Okuma Yazma Bilmiyor	14	1,8107	,40581	G.Arası G.İçi Toplam	,589	4	,147	1,274	,280	
	İlkokul Mezunu	26	1,7673	,36275		34,089	295	,116			
	Ortaokul Mezunu	61	1,7664	,34913		34,677	299				
	Lise Mezunu	104	1,7087	,33272							
	Üniversite Mezunu	95	1,6663	,32522							
Total	300	1,7168	,34056								

Tablo 19’deki ilkokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre yazma kaygısı arasındaki farklılaşmayı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde paylaşma ( $F(4-295)=,501, p>.05$ ) önyargı ( $F(4-295)= 1,377, p>.05$ ) ve değerlendirme ( $F(4-295)= ,688, p>.05$ ) alt boyutları ile ölçek genelinde ( $F(4-295)= 1,274, p>.05$ ) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu veriler incelendiğinde baba eğitim durumunun ilkokul öğrencilerinin yazma kaygısına etki göstermediği anlaşılmaktadır.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın ilk alt problemi ilkokul öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyet faktörüne göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkokul öğrencilerinin yazma kaygısı ölçeği toplam puanlarında cinsiyete dayalı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Cinsiyet faktörü alanyazında incelendiğinde araştırmanın bulgularına benzer ve farklı sonuçlar gözlemlenmiştir. Kılıç (2012), Özcan (2014), Yasul (2014) tarafından yapılan araştırmalarda göre cinsiyet faktörünün yazma becerisi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Aynı şekilde Yıldız ve Ceyhan’a göre (2016) benzer bir örnekleme yapılan araştırmada da öğrencilerin cinsiyetlerinin kaygı durumlarına etki göstermediği anlaşılmıştır. Bu sebeple, yazma becerisini etkilenmeyen cinsiyet faktörünün yazma kaygıları üzerine de etki göstermeyeceği genellemesi yapılabilir. Yaş kategorisi göz ardı edilmeksizin yapılan bazı araştırmalarda kızların yazma kaygısının erkeklerden daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Berk ve Ünal (2017). Araştırmaya göre bu kaygı düzeyi erkeklerde yüksek, kızlarda ise belirlenen kategori ve ölçeğe göre düşük çıkmıştır. Alanyazında yazma kaygısının erkeklerde daha az, kızlarda daha fazla gözlemlendiği araştırmalara da rastlanmıştır (Rasuan ve Wati, (2021). Alanyazında araştırmanın alt probleminin sonucunu destekleyen benzer araştırmalar bulunmaktadır. Yaman’ın (2010) Özsoy’un (2015), Temel ve Katrancı’nın (2019), Bozgün’ün (2022) araştırmaları incelendiğinde erkek ve kızlar arasında cinsiyete dayalı yazma kaygısı faktörünün değişkenlik göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde Ateş ve Akaydın’a (2015) göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere karşı yazma kaygılarının düşüklüğü sadece ölçeğin yazma süreci boyutunda olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, kız öğrencilerinin yazı yazmaya karşı gösterdikleri olumlu tutumun yazma kaygılarının da azalmasına neden olduğu söylenebilir. Yine aynı araştırmada elde edilen

bulgulara göre ölçeğin yazma süreci alt boyutu haricinde diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Alanyazındaki başka bir araştırmaya göre ise ortaokul seviyesindeki kız ve erkek öğrencilerin genel yazma kaygılarının düşük çıktığı, fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma kaygılarının daha düşük olduğu saptanmıştır (Uçgun, 2011). Elde edilen bulguların alanyazında yapılan diğer araştırmalarla farklılıklar göstermesinin sebebi, yazma kaygısı ölçeğinin farklı yaş gruplarıyla uygulanması olabilir. Araştırmanın evren ve örnekleme ilkökul kademesindeki öğrencileri yansıttığından, bu öğrencilerin yazma kaygısına olan tutumları ve okuma alışkanlıklarının bu araştırmaya göre anlamlı bir farklılık görülmemesinin nedeni olabilir.

Yazma kaygısında cinsiyet faktörü incelendiğinde genel bir belirsizlik durumu söz konusudur. Yazma kaygısının cinsiyete bağlı değişkenlik gösterdiğini belirten araştırmalar olduğu gibi tam tersi sonuç elde edilen araştırmalar da gözlemlenmiştir. Kısacası, yazma kaygısı üzerine cinsiyet faktörünün her zaman belirleyici bir etken olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ilkökul öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf seviyesine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf kademesinde göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farklılık ile beraber ilkökul 2.,3., ve 4. sınıf öğrencilerinde sınıf kademesi arttıkça kaygı seviyesinin de arttığı saptanmıştır. Yani ilkökul öğrencilerinde yazma kaygısını en fazla olan grup 4. sınıf iken, en az olan grubun 2. sınıf olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmaya göre alanyazında ilkökul öğrencilerinin yazma kaygısını yaşa veya sınıf seviyesine göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında incelenen araştırmalar ortaokul kademesine göre başlamıştır. Fakat diğer araştırmalarda da bu araştırmayı destekleyen bulgulara rastlanmıştır. Öztürk'e (2012) göre ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerde (ortaokul) rastlanan anlamlı farklılık, bir üst sınıfın lehine anlamlıdır. Öztürk'ün (2012) araştırmasına göre üst kademedeki öğrencilerin yazma konusunda daha kaygılı olduğu genellemesi yapılabilir.

Yaman (2010) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde bu araştırmayı destekleyen bulgular elde edilmiştir. Yaman'a (2010) göre sınıf seviyesi yazma kaygısını belirleyen ve arttırıcı bir etkidir, ayrıca bu etken bir üst sınıfa anlamlıdır. Akyol'un (2010) araştırmasına göre ilköğretimin (ortaokul) son kademesine doğru öğrencilerin yazma kaygısının artması anlamlıdır. Ayrıca Akyol'a (2010) göre öğrencilerin bilgi sahibi olmadığı konular hakkında yazdıklarında kaygılarının daha arttığı saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ilkökul öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almaları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde farklı veya benzer sonuçlar elde edildiği gözlemlenmiştir. Deniz, Yorgancı ve Özyeşil'e göre (2019) okul öncesi eğitimi alan çocukların almayan çocuklara göre kaygılarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca Ogelman ve Sarıkaya'nın (2013) yapmış olduğu araştırmaya göre ise okul öncesi eğitimi almış çocukların genel kaygı durumlarının diğer çocuklara göre çok daha düşük seviyede olduğu belirtilmiştir. Alanyazındaki araştırmaların arasındaki farklılık bulunan çevre ve okulun dinamiğinden kaynaklanabilir. Çünkü okul öncesi eğitiminin, bireyin kendini sosyal ve duygusal açıdan geliştirmesine, ilkökul hazırbulunuşluğunun kazanılmasına, motor becerilerinin kullanılmasına ve belirli özbakım becerilerinin elde edilip öz benliğinin oluşturulmasına katkı sağladığı bilinmektedir. Araştırma örneklemindeki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okul öncesi eğitimi alması, almayanlar arasındaki kaygı durumlarının incelenmesini engellemiş olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ilkökul öğrencilerinin haftada olduğu kitap sayısına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencilerinin haftada okuduğu kitap sayısının yazma kaygısı ölçeği toplam puanları incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin haftada okuduğu kitap sayısı ya da oluşan kitap okuma alışkanlığının yazma kaygısına herhangi bir etkide bulunmadığı saptanmıştır. Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından yapılan araştırmanın ise bu sonuçlara benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu sebeple okuduğu kitap sayısı fazla olan ilkökul öğrencileri ile okuduğu kitap sayısı az olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin benzer olduğu kanısına ulaşılmaktadır. Alanyazında incelenen diğer araştırmalarda farklı sonuçlar da elde edilmiştir. Öztürk'ün (2012) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma sayısı incelendiğinde, hiç kitap okumayan öğrencilerin yazma kaygısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yaman (2010) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde kitap okuma alışkanlığı kazanan öğrencilerin yazma kaygılarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde okuma eylemi yeni bir ürün üretmede en önemli rollerden birini oynamaktadır. Okuma alışkanlığı kazanan öğrencilerin yazma becerilerinin de gelişeceğini ve okuma eylemi gerçekleştiğinde yazma becerisinin de olumlu etkileneceğini belirtmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin eşgüdümü olarak geliştiği söylenebilir. Teo, Choi ve Valenstein (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre kelime dağarcığının eksikliği yazma kaygısını etkilemektedir. Kelime dağarcığının geliştirilmesi için kitap okuma alışkanlığının kazanılması gerekmektedir. Bu nedenle gün içerisinde kitap okumaya ayrılan zaman sayesinde yazma kaygılarının azalması da muhtemeldir (Güneyli, 2016; Özsoy, 2015; Temel ve Katrancı, 2019; Yaman, 2010; Teo, Choi ve Valenstein 2013). Bu bilgilere paralel olarak Ungan (2007) yazma kaygısının sebebinin yazma becerisinin gelişmemesi yazma becerisinin gelişmemesinin sebebinin ise okuma becerisinin gelişmemesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Ayrıca bu gelişimin diğer etkeninin ise yaş ve seviye faktörü olduğunu tespit etmiştir. Buna göre yazma kaygısının sadece okuma alışkanlığı ile değil, okuma becerisinin ve alışkanlığının hangi yaş grubunda elde edildiği ile alakalı olabileceği anlaşılabilir. Bu araştırmanın ve alanyazındaki diğer araştırmaların bulguları incelendiğinde hiç kitap okumamanın yazma kaygısını artırdığı fakat okunan kitap sayısının yazma kaygısına büyük bir etkisi olmadığı genelleme yapılabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi ilkökul öğrencilerinin günlük farklı türde kitap okumalarına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencilerinin günlük olarak farklı türde kitap okuma durumları ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Farklı türde kitap okuma alışkanlığı kazanmanın ilkökul öğrencilerinin yazma kaygısı durumlarına etki göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi ilkökul öğrencilerini en sevdiği kitap türüne göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sevilen ve tercih edilen kitap türünün yazma kaygısına etki etmediği saptanmıştır. Ancak temel eğitimde yazma becerisini geliştirmek amacıyla öğrencilerin ilgi duyduğu ve hakkında bilgi sahibi olduğu konular hakkında yazı yazması teşvik edilmektedir. Zorbaz (2005) tarafından yapılan araştırmada ortaokul seviyesindeki öğrencilerin ilgi duydukları konular hakkında yazı yazmalarını daha kolay olduğu ve yazı yazmakta daha az zorlandıkları tespit edilmiştir. Sevilen ve seçilen kitap türleri ve yazma kaygısı arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamasına karşın ilgi duyulan konular hakkında yazılan yazıların kaygı durumunu engelleyebileceği düşünülebilir. Çünkü yazma kaygısı ve genel olarak kaygı durumunun, bireyin kendini rahat hissetmemesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi ilkökul öğrencilerinin günlük yazmaktan hoşlanma durumuna göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencilerinin kardeş sayıları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alanyazındaki diğer araştırmalar da incelenmiştir. Temel ve Katrancı'ya (2019) göre günlük yazan öğrenci ile yazmayan öğrencinin kaygı durumları arasında herhangi bir fark görülmemiştir. Aynı şekilde Güneyli'nin (2016) araştırmasına göre günlük tutma ya da günlük tutmayı sevme durumları yazma kaygısını etkilenmemektedir. Bu bulgular araştırma bulgularına desteklemektedir. Fakat Özsoy'a (2015) göre günlük tutan öğrencilerin kaygı durumlarının günlük tutmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazında yazma kaygısına yönelik günlük yazmaktan hoşlanma değişkeninin yer aldığı çalışmalar kısıtlıdır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi ilkökul öğrencilerinin günlük tutma durumuna göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencilerinin günlük tutma durumları ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alınan sonuca göre günlük tutma durumu, ilkökul öğrencilerini yazma kaygısı durumlarına etki etmemektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yıldız ve Ceyhan'a (2016) göre öğrencilerin günlük tutma durumlarının yazma kaygısı üzerinde etkisi olmadığı gözlenmiştir. Bozgün'e (2022) göre de günlük tutma durumunun yazma kaygısını etkilemediği belirtilmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Özsoy (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre günlük tutmayan öğrencilerin, günlük tutan öğrencilere göre yazma kaygılarının daha fazla olduğu saptanmıştır. Günlük tutmanın, yazma kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Teksan'ın (2012) araştırmasına benzer bir yorum yapılabilir. Teksan'a (2012) göre de günlük tutma bazı öğrencilerin yazma kaygısını azaltırken, bazı öğrencilerin yazma kaygısına etki etmediği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi ilkökul öğrencilerinin özgün hikâye yazma durumuna göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre özgün hikâye yazma durumları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alanyazında yazma kaygısına yönelik özgün hikâye yazma durumu değişkeninin yer aldığı çalışmalar kısıtlıdır. İncelenen kısıtlı alanyazında alınan bilgiler şu şekildedir. Doğan ve Müldür'ün (2014) yazma eğitiminin yazma kaygısı üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmada

yazılı anlatım becerileri geliştikçe yazma kaygısının düştüğü saptanmıştır. Yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi için hikâye yazma, yazı üretme gibi durumlar kullanılmaktadır.

Araştırmanın onuncu alt problemi ilkökul öğrencilerinin kitap hediye edilmesinden hoşlanma durumuna göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kitap hediye edilmesinden hoşlanma durumları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencinin kitap hediye edilmesinden hoşlanıp hoşlanmama durumu yazma kaygılarının etkilememektedir. Alanyazında yazma kaygısına yönelik kitap hediye edilmesinden hoşlanma durumu değişkeninin yer aldığı çalışmalar kısıtlıdır.

Araştırmanın on birinci alt problemi ilkökul öğrencilerinin kardeş sayısı durumuna göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencilerinin kardeş sayıları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde farklı veya benzer sonuçlar elde edildiği gözlemlenmiştir. Alisinanoğlu ve Ulutaş'a (2003) göre kardeş sayısı bireyin herhangi bir kaygı durumuna etki etmemektedir. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuklar üzerine yapılan bir çalışmada da kardeş sayısının öğrencide kaygı durumuna etki etmediği gözlemlenmiştir (Yüksek, 1999). Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Deniz'in okuma kaygısı üzerine yaptığı araştırmada kardeş sayısı öğrencinin okuma kaygısını etkilemektedir, Kardeş sayısı arttıkça öğrencinin kaygı seviyesinin de arttığı tespit edilmiştir. Toros ve Tataroğlu'na (2002) göre kaygı ile kardeş sayısı arasındaki katsayı pozitif yönlüdür.

Araştırmanın on ikinci alt problemi ilkökul öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencilerinin anne eğitim durumu ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, ilkökul öğrencilerinin yazma kaygılarının anne eğitim durumuna göre değişkenlik göstermediğini saptamıştır. Güneylî'nin (2016) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar saptanmıştır. Anne eğitim durumu ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı durumlarına göre farklılık göstermemiştir. Alanyazında incelenen diğer araştırmalarda farklı sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Bozgün (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre anneleri lisans ya da yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin yazma kaygılarının, anneleri ilkökul ve daha alt seviyede eğitim alan öğrencilerin yazma kaygılarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe yazma kaygılarının azaldığını belirten diğer çalışmalar Yaman (2010) ve Temel ve Katrancı (2019) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalarda da anne eğitiminin öğrencinin sosyal ve akademik başarısı gibi durumların yanı sıra yazma kaygısını da etkilediği saptanmıştır. Alanyazında anne eğitim durumunun yazma kaygısına olan etkisinin farklı sonuçlar göstermesi, araştırmaların farklı yaş gruplarında yapılması olabilir. İlkokul öğrencilerinin yaş, seviye, gelişim durumları göze alındığında ortaokul öğrencilerine ya da diğer seviye gruplarına göre daha farklı sonuç alınması normal karşılanabilir.

Araştırmanın on üçüncü alt problemi ilkökul öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkökul öğrencilerinin baba eğitim durumu ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, ilkökul öğrencilerinin yazma kaygılarının baba eğitim durumuna göre değişkenlik göstermediğini saptamıştır. Alanyazında baba eğitim durumu ile yazma kaygısı arasında farklılığın görülmediği diğer araştırmalar (Güneylî, 2016) da bulunmaktadır. Ayrıca baba eğitim durumu ile yazma kaygısı arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirten çalışmalar (Yaman, 2010) da mevcuttur. Bu araştırmalara göre ise baba eğitim durumunun öğrencilerin yazma kaygısının azalmasında ya da artmasında büyük bir rol oynadığı gözlemlenmektedir. Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde ise bu sonuca benzer şekilde anne ve baba eğitim durumunun çocukların üzerinde yazma kaygılarına etki etmediği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın on dördüncü ve son alt problemi ilkökul öğrencilerinin yazı yazmaktan hoşlanma durumuna göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre yazı yazmaktan hoşlanma durumları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alanyazın incelendiğinde bahsedilen değişken hakkında yapılan araştırmalar kısıtlıdır. Fakat Zorbaz'a (2011) göre öğrencinin yazma becerisine karşı edindiği olumsuz deneyim ve görüşlerin yazma başarısı ve yazma kaygısı üzerinde etkisi vardır. Yazma becerisine karşı elde edilen bu tutumlar ilerleyen süreçte yazma kaygısını artıracaktır. Aynı zamanda yazma eylemini ceza yöntemi olarak kullanılmasıyla kaygı durumlarının da artacağı belirtilmiştir (Daly, 1985).

Sonuç olarak, bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin yazma kaygıları "Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ)" ile incelenmiş ve ilkökul öğrencilerini orta seviyede yazma kaygıları olduğu saptanmıştır. İlkokul öğrencilerinin yazma kaygıları cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma durumu, haftada okunan kitap sayısı, günlük farklı türde kitap okuma durumu, en sevdiği kitap türü, günlük yazmaktan hoşlanma durumu, günlük tutma durumu, özgün hikâye yazma durumu, kitap hediye edilmesinden hoşlanma durumu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve yazı yazmaktan hoşlanma durumuna göre

değişmezken; sınıf seviyesi durumuna göre farklılık göstermiştir. Yapılan yorumlar ve elde edilen bulguların ilkököl 2,3 ve 4. sınıf seviyesine göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yaş, seviye ve döneme uygun ortalama gelişim özellikleri göz ardı edilmemelidir. Yıldız ve Kaman (2016) tarafından yapılan araştırmada “Yazma becerisi ediniminden sonra yazma isteğinde azalış meydana geldiği, öğrencilerin yazmayı sıkıcı ve zorlu bir faaliyet olarak algılandığı” belirtilmiştir. Ayrıca Bozgün (2022) de ilkököl kademesinden sonra yazma kaygısı durumlarının ortaya çıkmasındaki temel problemin öğrencilerin yazı yazarken sıkılması ve zorlanması olduğunu belirtmiştir.

Araştırma genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin yazma kaygılarının çok erken dönemde başladığı söylenebilir. Sınıf seviyesi arttıkça yazma kaygılarının da artması, öğrencilerin bulunduğu sınıf seviyelerindeki müfredatın sadeleştirilmesi için bir öneri olabilir. Yazma becerisinin ilgi alanlarına ve bilgi sahibi olunan konu üzerinden inşa edilmesi öğrencinin kaygı düzeyini en alt seviyeye indirecektir. Sözlü sınavlar gibi yazma becerisi geliştirilirken zorlayıcı ve ürünün hemen ortaya konulmasının beklendiği yöntemler kullanılmamalıdır. Öğrencilerin bilişsel olarak zorlanması, yazmaya karşı olan heves ve beklentilerini düşürmektedir. Bu durumların engellenmesi için serbest yazma, hikâye tamamlama, görsellerden yazılı hikaye oluşturma gibi yöntemler basitten karmaşığa ilerleyecek şekilde kullanılmalıdır. Öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimleri göz ardı edilmemeli, yazı etkinlikleri ve ödevleri ilgi alanlarına göre verilmelidir. Gerekirse öğretmen tarafından öğrenciler ilgi ve bilgi alanlarına göre gruplandırılmalı ya da bireysel olarak yazma konuları belirlenmelidir. Öğrencilerin yazarken keşfedeceği, hayal güçlerini kullanacağı ortamlar hazırlanmalıdır. Yazı yazma, bir ceza ya da uyarı yöntemi olarak kullanılmamalıdır. İlkokul öğrencilerine yazma alışkanlığı kazandırılması için belirli sınırları olan özgür konu ve temalar etrafında yazı yazmaya teşvik edilmelidirler. Seçilen konu ve temalar gerçek yaşamı yansıtmalı, öğrencilerin kendi deneyimlerini yansıtabilecekleri yazma ortamları oluşturulmalıdır. İlkokul öğrencilerine okuma alışkanlığı gibi yazma alışkanlığının da kazandırılması ifade gücü yüksek, anlama becerisi kuvvetli bireyler yetişmesini sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular temel alınarak önerilerde bulunulmuştur. Araştırma ilkököl öğrencileri örnekleminde gerçekleşmiştir. Alanyazında öğrencilerin yazma kaygılarının incelendiği araştırmalarda genelde ortaokul ve daha üst kademeler örneklem olarak seçilmiştir. İlkokul öğrencilerinin yazma kaygılarına odaklanan çalışma sayısı azdır. Bu sebeple ilkököl öğrencilerinin örneklem olarak belirlendiği araştırmaların daha fazla yapılması tavsiye edilebilir.

Yazma kaygısının temel sebebinin ve nereden kaynaklandığının öğrenilmesi ve derin bir araştırma yapılabilmesi için okul öncesi eğitiminde yazı ve ses farkındalığına karşı öğrencilerin duygu, düşünce ve tavırlarının hedef alındığı araştırmalar yürütülebilir. Öğrencilerin yazı yazarken zorlanma sebepleri ile ilgili bir araştırma yürütülebilir. Seviye ve kademe farkı gözetmeksizin öğrencilerin yazma kaygılarının somut nedenlerinin öğrenilmesi amacıyla sebeplerin öğrenilmesi alanyazına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin genel kaygı durumlarının incelendiği bir araştırma yapılabilir. Okul ortamında kendilerini nerede, ne zaman kaygılı hissettikleri üzerine yapılabilecek bir araştırma, yazma kaygılarının en temel problemini ortaya koyabilir. Yazma kaygısının ders bazında farklı bağlamlar oluşturularak araştırması önerilir. Yazma becerisi bir hayat becerisidir. Farklı ders, konu ve temalar çevresinde kaygı durumunun incelenmesi öğrencilerin bakış açılarının öğrenilmesi açısından alanyazına katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda göre sınıf seviyesi arttıkça yazma kaygı durumlarının da arttığı saptanmıştır. Yazma kaygısı konusunda, sınıf düzeylerindeki anlamlı farklılığın sebep veya sebeplerinin araştırıldığı bir çalışmanın yapılması önerilebilir. Farklı şehir ve bölgelerdeki öğrencilerin yazma kaygılarının incelenmesi önerilebilir. Tüm dil becerilerindeki kaygı durumlarının incelendiği bir araştırma yürütülebilir. Yazma kaygısı düşük ve yüksek olan öğrencilerin karşılaştırılması planlanabilir. Böylelikle yüksek kaygıya sahip bir öğrenci ile düşük kaygıya sahip bir öğrenci arasında akademik başarı, okula ve sosyal çevreye uyum gibi konularda bilgi sahibi olunabilir.

Araştırmanın sonucuna ve ilgili alanyazın incelemelerine göre, ilkökulda yazma kaygılarının oluşmasının engellenmesi için sınıf öğretmenleri önemli bir sorumluluk almaktadırlar. Sınıf içi ortam ve sınıf öğretmenin yazma becerisine karşı tutumu, ilkökul öğrencilerinin yazma kaygılarının oluşmasındaki temel faktörlerden biridir. Araştırma sonuç ve bulgularının pekiştirilmesi, geliştirilmesi ya da desteklenmesi gibi amaçlarla farklı değişkenlerin incelendiği benzer çalışmalar yapılması önerilir.

**KAYNAKÇA**

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University press
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128).
- Altun, D. (2019). 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), 1158-118
- Ateş, A., & Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 16, 24-38.
- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies-Jasss*, 6(6), 83-111
- Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması *Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258.
- Berk, R. R. ve Ünal, E. (2017). Comparison of writing anxiety and writing dispositions of sixth, seventh and eighth grade students. *International Journal of Instruction*, 10(1), 237-254.
- Bozgün, K. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma, *Temel Eğitim*(16), 6-15.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 453-464.
- Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Aktüel yayın.
- Çakmak, E., & Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 355-371.
- Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları, *Millî Eğitim*, Sayı 174, 1-8.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, MEB yayınları
- Deniz, H., ve Demir, S. (2019). Öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 497-526.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme gücünü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y., & Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Dursun, H., ve Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 144-159.
- Er, O. (2019). *Okuma kültürü*. Anı yayıncılık.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Self-regulation and Writing: Where do we go from here?. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114

- Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Kesginç, Ş. (2006). 2005 *Türkçe 1-5 programına göre uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Kök yayıncılık.
- Katranç, M., ve Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(24), 1544-1555.
- Teksan, K., (2012). Analysis of writing anxiety of secondary school students according to several variables, *Educational Research and Reviews*, 7(22), 487-493.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Ogelman, H. G., & Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100.
- Önkaş, A. N. (2010). Ana dili öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 121-128.
- Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi*. Pegem akademi
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Rasuan, Z. B., & Wati, L. (2021). Students' writing anxiety and its correlation with their writing performance. *Eedj: English Education Journal*, 1(1), 20-29.
- Razı S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*, Kriter yayıncılık
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*, Anı yayıncılık.
- Spielberger, C.D. (1972). Anxiety: current trend in theory and research. *New york academic press*.
- Temel, S., Katranç, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356
- Teo, A. R., Choi, H., ve Valenstein, M. (2013). Social relationships and depression: ten-year follow-up from a nationally representative study. *Plos one*, 8(4), e62396.
- Topuzkanamış, E. (2015). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygısına etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 13(1), 97-110.
- Toros, F., ve Tataroğlu, C. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: sosyodemografik özellikler, anksiyete ve depresyon düzeyleri. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 9 (1), 23-31.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Itobiad: Journal of The Human & Social Science Researches*, 6(5), 3065-3075
- Wolff, F. I., Marsnik, N. C., Tacey, W. S. and Nichols, R. G. (1983). Perceptive listening, *New york: CBS college publishing*, 176-289
- Yaman, H. (2010). Writing anxiety of turkish students: scale development and the working procedures in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yaşlık, Ç. (2019). *Seslendirilmiş dinleme metinlerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi* [Yayınlanmamış doktora lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

- Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/2, 1301-1316
- Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim 2 6 Sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2.
- Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education sciences*, 6(3), 2271-2280