



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimi, Tutumu ve Yazma Tutukluğunun Yazma Başarısı Üzerine Etkisi

Muhammet Baştuğ¹

Öz

Bu araştırmada yapısal eşitlik modellemesi yoluyla ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma tutukluğunun yazma başarısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 735 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak 4 farklı hipotez test edilmiştir: a) yazma tutumu ve yazma eğilimi yazma başarısını pozitif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir, b) yazma tutumu ve yazma eğilimi yazma tutukluğunu negatif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir, c) yazma tutukluğu yazma başarısını negatif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir ve d) yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısına etkisinde yazma tutukluğu kısmi aracılık rolü üstlenmektedir. Buna göre test edilen modellerin tamamı doğrulanmıştır. Sonuç olarak yazma eğilimi ve tutumunun yazma başarısını anlamlı ve pozitif yönlü; yazma tutumu ve eğiliminin yazma tutukluğunu negatif yönlü ve anlamlı; yazma tutukluğu yazma başarısını negatif yönlü ve anlamlı etkilediği bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir önemli bir sonucu da yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısına etkisinde yazma tutukluğunun kısmi aracılık rolü üstlendiğidir. Yol katsayılarına göre yazma başarısında en fazla etkinin sırasıyla yazma tutukluğu, yazma eğilimi ve yazma tutumu şeklinde sıralandığı bulunmuştur. Araştırma sonuçları ilgili duyuşsal faktörlerin yazma başarısına etkisi bağlamında literatüre dayalı olarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Yazma tutukluğu
Eğilim
Tutum
Yazma başarısı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.12.2014
Kabul Tarihi: 26.06.2015
Elektronik Yayın Tarihi: 04.08.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.4279

Giriş

Temel dil becerilerinden biri olarak yazma sadece duygu, düşünce ve inançları ifade etme değil aynı zamanda bireyin öğrenme ve gelişme sürecinde kullandığı bir beceridir. Hatta yazma, iletişimin en etkili araçları arasında gösterilmektedir (Ungan, 2007). Yazma becerisinde görülen eksiklikler öğrencilerin okuldaki akademik temelli öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan etkili yazma becerisi, yetişkin bireylerin e-posta gönderme, dilekçe yazma gibi pek çok eylemlerine ve akademik kariyerlerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Rogers ve Graham, 2008; Temur, 2004; Ungan, 2007). Yazma hem okulda hem de okulda dışında birey için önemli olmasına karşın, bu becerinin öğretiminin Türk milli eğitiminde ihmal edilen bir dil alanı olduğu dile getirilmektedir. Okullarda yazma öğretimine ve yazma becerisinin değerlendirilmesine, izlenmesine yeteri kadar önem verilmemektedir (Baştuğ, 2014; Ungan, 2007). Yazma başarısında etkili olan bilişsel,

¹ Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Türkiye, mbastug@nigde.edu.tr

duyuşsal ve psikomotor yeteneklerin tam olarak anlaşılmadığı ve yazma sürecine ilişkin farkındalık eksikliğinin olduğu söylenebilir.

Yazma süreci geçmişte daha çok bilişsel süreçlere dayandırılmaktaydı. Zaman içinde yapılan çalışmalarda yazma sürecinin çok boyutluluğuna, özellikle sosyal ve duyuşsal yönünün olduğuna dikkat çekilmiş (Schultz ve Fecho, 2000) ve yazmanın bilişsel unsurlar yanında özellikle duyuşsal yönünün önemine vurgu yapılmıştır (İşeri ve Ünal, 2010; Piazza ve Siebert, 2008). (McLeod, 1997; aktaran Hawthorne, 2010) duyuşsal unsurların yazma sürecinin tüm aşamalarını güçlü bir şekilde etkilediğini ifade etmektedir. Ancak yazma başarısına yönelik çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen yazmanın duyuşsal yönüne yönelik araştırmalar azdır (Piazza ve Siebert, 2008). Oysa duyuşsal faktörlerin yazma başarısı açısından önemi sıklıkla araştırmalarla vurgulanmakta (Graham, Berninger ve Fan, 2007; İşeri ve Ünal, 2010; Piazza ve Siebert, 2008) ve iyi bir yazar olmayı öğrenmenin, yazmaya karşı pozitif tutum ve eğilim kazanma anlamına geldiği belirtilmektedir (Boscolo, 2008). Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma tutukluğunun onların yazma başarısına etkisine odaklanılmıştır. Bu amaçla öncelikle yazma tutumu, eğilimi ve tutukluğu kavramları açıklanmıştır. Çünkü bu kavramlar birbiriyle yakından ilgilidir ve zaman zaman birbirinin yerine kullanılma eğilimindedir.

Yazmaya Karşı Tutum

Tutum, psikoloji alanında uzun zamandır (Ajzen ve Fishbein, 1977) üzerinde durulan bir kavramdır. Eagly ve Chaiken (1993, s. 1) tutumu “belirli bir olguyu sevme ya da sevmeme derecesini ölçen psikolojik bir eğilim” olarak tanımlamaktadır. Yine Ajzen’e (1989, s. 241) göre tutum bir bireyin bir nesneye ya da düşünceye olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimidir. Bir nesne, fikir ya da kişiye karşı tutum, bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989). Buna göre bilişsel öğe tutum nesnesine ilişkin inançlardan; duygusal öğe inançlara bağlanmış heyecansal duygulardan ve davranışsal eğilim belirli bir biçimde tepki vermeye hazırlıktan oluşmaktadır.

Tutumlar, eğitimde özellikle dil becerileri olarak okuma (Cothorn ve Collins, 1992; McKenna, Kear ve Elisworth, 1995) ve yazma (Graham ve diğerleri, 2007; Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio, 2000) alanında önemli derecede dikkat almaktadır. Yazma tutumunu, Graham ve diğerleri (2007, s. 517-518) yazma becerisinde motivasyonel faktörlerin bir yönü olarak düşünmektedir. Bu araştırmacılara göre yazma tutumu etkin bir yazma eğilimini de içeren bir süreçtir. Bu süreçte gerçekleşen yazma eylemi ise yazarın kendisini hoşnut olmaktan hoşnut olmamaya kadar geniş bir aralıkta hissetmesinde belirleyici olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, yazma eylemi sonunda kendi memnuniyetini tanımlayan yazar, sırasıyla yazma eğilimi, daha sonrada yazma tutumu noktasında kendi konumunu yeniden yapılandırmaktadır.

Tutumlar, öğrencinin içinde bulunduğu okul ortamları, onların akademik başarısı, ilgisi ve yaşamlarındaki yetişkinlerin ilgilerinden etkilenmektedir (Cothorn ve Collins, 1992). Öğretim sürecindeki yazılı anlatım çalışmalarında, öğrencilerin yaşadığı olumsuz yazışma deneyimleri, yazma becerisini iyileştirici ve geliştirici yetersiz dönütler, zamanla onlarda yazmaya karşı olumsuz bir tutuma neden olabilmektedir (Karatay, 2011). Graham ve diğerleri (2007, s. 518) yazmaya karşı daha olumlu tutuma sahip olanların, daha düşük tutuma sahip olanlara göre yazmak için daha fazla gayret edeceğini ve daha sık yazma işini yapacağını, bu durumun ise yazma başarısında bireysel farklılıklara sebep olacağını ifade etmektedir. Bununla birlikte, yazma becerisinin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanabilecekleri bir beceri haline getirmesini zorlaştırmaktadır (Baş ve Şahin, 2013). Sonuç olarak geçmişte yazma sürecinde yaşananlar, yazmaya karşı tutumların oluşmasında etkili olmakta ve bunlar yazma başarısına yansımaktadır.

Yazma Eğilimi

Eğilim kavramı moda, siyaset gibi alanların yanında psikoloji ve eğitim alanında da kullanılmaktadır. TDK (2005) eğilimi “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül, tandans” olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre eğilim, bireyin belirli bir görüş, tutum ve davranışa yatkınlığı olarak düşünülebilir. Herhangi bir davranışı sergilemeye karşı içsel yatkınlık olarak da tanımlanabilir. Diğer taraftan Buss ve Craik (1983; aktaran Katz, 1993, s. 5) eğilimi, eylem

sıklığı olarak tarif etmektedir. Katz' a (1993) göre bir kişinin sıklıkla bir başkasına yardım etmesi, hediye vermesi gibi davranışları onun eğilim kazandığını göstermektedir. Eğilimler saygı, sorumluluk, dürüstlük, adalet, sempati ve empatik düşünce gibi değerlerle ilişkili inançlar ve tutumlar tarafından yönlendirilmektedir (Almerico, Johnston, Henriott ve Shapiro, 2011). Buna göre eğilim, bu inançlar ve tutumların davranışa dönüşme aşamasında ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla eğilimin bu noktada bireyin bir davranışı gerçekleştirme sürecinde itici rol olduğu düşünülebilir.

Eğilim yazmaya karşı gelişebilmekte ve diğer duyuşsal faktörler gibi öğrencilerin yazma eğilimleri de yazma araştırmaları alanına girmektedir (Baş ve Şahin, 2013; Baysal, Duman, Arkan ve Hastürk, 2012; İşeri, 2010; İşeri ve Ünal, 2010; Uçgun, 2014; Ünal, 2010). Yazma eğilimi, duyuşsal alanın içinde geniş bir yapı olarak düşünülmektedir. Birey yazma sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaştığında, eğilime dayalı olarak hoşgörü, risk almaya isteklilik, azim ve sebat, motivasyon ve ilgi gibi kaynakları yazma sürecine getirmektedir (Piazza ve Siebert, 2008). Yazma eğilimi bireyin yazmaya karşı içsel olarak istekli olması ve onu yazmaya daha yatkın hale getiren duyuşsal bir güç olarak tanımlanabilir. Kısaca yazma eğilimini, yazma eylemine yatkınlık olarak ifade etmek mümkündür.

Yazma eğilimi basit bir kavramdan öte, içinde eğilimi oluşturan farklı boyutları barındırmaktadır. McClenny (2010) yazma eğiliminin biliş, duygu ve sosyal bağlam olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Biliş, eğilimin temelinde yatan bilgi ve yeteneklerdir. Bilgi ve yeteneği fazla olan öğrenciler herhangi bir etkinliği yaparken daha istekli ve gayretli olmaktadır. Duygu boyutu, üst biliş, motivasyon, öz-yeterlik ve sebat gibi bir bireyin herhangi bir etkinliğe katılmasındaki istekliliğiyle ilişkilendirilen faktörlerdir. Sosyal bağlam boyutu ise biliş ve duygu boyutunun birleşmesinden oluşmaktadır. McClenny (2010) özet olarak eğilimin, biliş, duygu ve sosyal bağlamın kesiştiği noktada yattığını belirtmektedir. Diğer taraftan Piazza ve Siebert (2008) yazma eğiliminin güven, kararlık ve tutku olmak üzere üç farklı duygusal tavrı içerdiğini belirtmiştir. Buna göre güven, bireyin bir yazar olarak etkililiği ve yazma yeteneğindeki inancını yansıtır. Kararlık, yazma işini sürekli yapma, yazmayla ilgilenme ve yazmayla ilgili zaman harcamayı içerir. Tutku ise bireyin yazmaya kendini adanması, sürekli yazmak istemesi ve zamanın çoğunu yazmaya ayırmaktan hoşnutluk duymasıdır.

Yazma tutukluğu

Tutukluk kavramı okuma, yazma ve konuşma gibi dil alanlarında olan bir kavramdır. Tutuk kelimesi Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) akıcı, rahat konuşamayan olarak tanımlanmaktadır. Yazmada da akıcı ve rahat yazamama söz konusudur. Kaynaklar bu durumu yazma tutukluğu (Hall, 1998; Huston, 1998; Peterson, 1987; Rose, 1981) olarak ifade etmektedir. Rose (1984) yazma tutukluğunu "temel beceri eksikliği ya da isteklilik ve inançtan kaynaklanan yazmaya başlama ya da yazmayı devam ettirmedeki başarısızlık, yeteneksizlik" olarak ifade eder. Huston (1998, s. 93) yazma tutukluğunu düşünceleri kâğıda dökme becerisinin durma noktasına gelmesi olduğuna değinir ve tutukluğun okuyucu için bir stres tepkisi olduğunu ifade eder. Ona göre tutukluk bir zihinsel eylemsizlik halidir. Yazma tutukluğu olan birey yazmayı ister ancak yazamaz, metin üretmez (Poff, 2004). Böyle bir yazma süreci, başarılı bir yazma için sorunun göstergesi olabilir.

Yazma tutukluğunun sebepleri olarak, yazma işini yapanın yazma alanındaki içerik bilgisinin eksik olması, yazma için ayrılan zamanın sınırlı olması, öğretmenlerin öğrencilere yetersiz kaldıkları durumlarda yardım etmeyişi ve üzerinde yazacağı konuya yabancı olması gösterilmektedir (Huston, 1998). Huston (1998) bunun yanında bireylerin yazma sırasında duydukları kaygı, öfke, kızgınlık, üretilmiş korkular, huzursuzluk ve mükemmeliyetçilik gibi duygu durumlarının onların yazma tutukluğu yaşamasına neden olabileceğini ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde Boice (1993, s. 25-27) yazma tutukluğunun genel sebepleri olarak içsel eleştiriler, başarısızlık korkusu, mükemmel olma düşüncesi, önceki deneyimler, erteleme ve akıl sağlığı problemlerini göstermektedir. Diğer taraftan Rose (1984) yazma sürecinde bireylere bir şeyleri yapıp başka bir şeyleri yapmaması gerektiği gibi katı kurallar, onların yazma tutukluğu yaşamasına neden olabilir. Öğrencilerin bir başkası tarafından yazısını değerlendirilmesi, not verilmesi gibi durumlar öğrencilerin bazı korkular yaşamasına neden olabilir. Bu korkular da onların yazma tutukluğunun nedeni olan duygusal durumlardandır (Miller, 2010). Yazma tutukluğu, yazma sürecinin farklı aşamalarında görülebilmektedir. Ancak Özbay ve Zorbaz (2012) yazma tutukluğunun çoğunlukla yazmaya başlama aşamasında görüldüğüne dikkat

çekmektedir. Bu süreçte birey yazmaya nasıl başlayacağına ve nelerden bahsedeceğine karar verememektedir. Rose (1983) yazma tutukluluğu yüksek olan öğrencilerin kendilerine verilen zamanın yarısından çoğunu yazma öncesinde düşünmek ve plan yapmak için kullandıklarını belirtmiştir. Özbay ve Zorbaz' a (2012) göre, yazının başlangıç aşamasında görülen tutukluk; yazma aşamasında yazma işleminin tamamen durması şeklinde sonuçlanabilir. Dolayısıyla yazma tutukluğunun etkisini, yazmanın her aşamasında görmek mümkündür.

İlgili literatür incelendiğinde yazma tutukluğunun konu ve içerik bilgisindeki eksiklikler, zaman sınırlaması ve eleştirilme, inceleme gibi dıştan gelen etkiler ve duyuşsal nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabileceğine dikkat çekilmektedir. Ancak duyuşsal faktörler olarak yazmaya karşı tutum ve yazma eğiliminin yazma tutukluğuna etkisinin ne olduğu yeterince açık değildir. Oysa yazma tutukluğu genel olarak duyuşsal alan içinde yer almaktadır. Diğer taraftan, sözü edilen bu duyuşsal faktörlerin yazma başarısı üzerine yapısal etkisine ilişkin eksiklikler vardır.

Değişkenler Arası Kavramsal İlişki

Yapılan çalışmalar tutum, yazma kaygısı, ilgi ve öz yeterlik gibi motivasyonel değişkenlerin yazma performansını yordadığını ortaya koymuştur (Knudson, 1995; Pajares, 2003). Yetenekli yazarların daha az yetenekli yazarlara göre motivasyonları daha yüksektir (Graham, Schwartz, ve MacArthur, 1993). Diğer taraftan motivasyonu geliştirmeye yönelik yapılan öğretimsel etkinliklerin, yazma üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Schunk ve Swartz, 1993). Yapılan çalışmalar duyuşsal faktörler ile yazma başarısı arasındaki güçlü bağı desteklemektedir.

Yazma becerisindeki eksiklikler, yazmaya yönelik tutum eksiklikle ilişkilendirilmekte ve yazmaya yönelik tutumun artmasının başarıyı arttıracığı belirtilmektedir (Kırmızı, 2009). Pozitif tutum iyi bir yazma etkinliğini destekler ve kolaylaştırır (Schultz, 2009). Graham ve diğerleri (2007, s. 518) yazmaya karşı daha olumlu tutuma sahip olanların, daha düşük tutuma sahip olanlara göre yazma için daha çok çaba göstereceği ve daha sık yazma işiyle meşgul olacağını belirterek bu durumun öğrencilerin yazma başarılarında bireysel farklılıklara sebep olacağına vurgu yapmaktadır. Yine benzer şekilde yazarlar, tutum düzeyi düşük olanların strateji kullanımına daha az yatkın olduklarını, oysa yüksek yazma tutumuna sahip olanların yazma sürecinde yaratıcı ve bilişsel katılımın formlarını sergilemeye daha uyumlu ve yatkın olduklarını ifade etmektedirler. Graham ve diğerlerine (2007) göre tutum düzeyi düşük olanlar bir işi yapmada yüksek olanlarla karşılaştırıldığında daha fazla bilişsel kaynak kullanırlar. Bu durum onların yazma sürecinde performanslarının düşmesine neden olabilir. Graham ve diğerleri (2007) bu görüşlerden hareketle yaptıkları çalışmada öğrencilerin yazma tutumlarının, yazma başarısını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu görüşü destekleyen Lee (2013) çalışmasında yazma tutumları ile öğrenme davranışları ve yazma başarıları arasındaki ilişkilerin önemine dikkat çekmiştir. Yazar çalışmasında yazmaya karşı tutumla yazma başarısı arasındaki güçlü ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin tutumları ile okuryazarlık yetenekleri arasındaki ilişki erken yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Cunningham (2008) 5-6 yaşlarında 201 okul öncesiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin tutumları ile okuryazarlık yetenekleri arasında güçlü ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Ancak öğrencilerin yazmaya karşı tutumları yaş ilerledikçe düşmektedir. Kear ve diğerlerine (2000) göre pozitif yazma tutumu ileriki yaşlara doğru, sınıf düzeyi yükseldikçe gerilemektedir. Bu süreçte öğrencilerin yaşadıkları olumsuz deneyimler, negatif dönütler vb. yazmaya karşı tutumun düşmesini etkileyen faktörlerdendir.

Yazma başarısıyla ilişkilendirilen diğer bir motivasyonel faktör ise eğilimdir. Yapılan çalışmalarda, yazma eğilimi öğrencilerin yazma ve akademik başarılarıyla ilişkilendirilmektedir. Tüfekçioğlu (2010) çalışmasında 6. Sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ile yazma başarıları arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu ilişki yazma eğiliminin boyutları açısından ele alındığında, güven boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü orta düzey; süreklilik ve tutku boyutu ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü zayıf düzey anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Baş ve Şahin (2012) çalışmalarında yazma eğiliminin Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık %41'ini

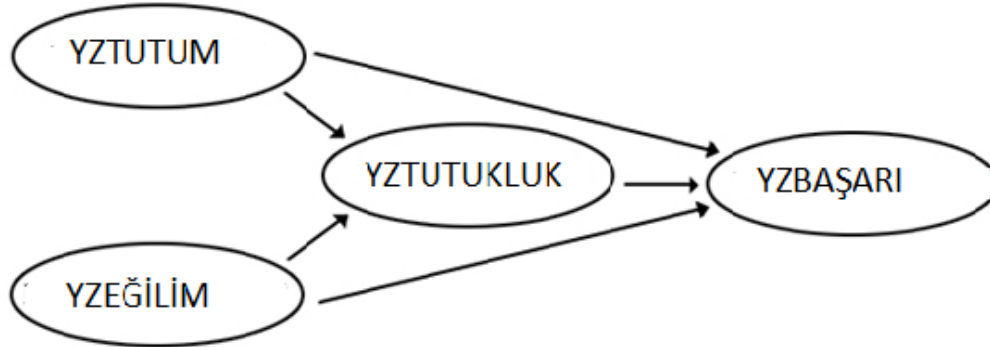
açıkladıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar akademik başarı ile yazma eğiliminin güven boyutu arasında. 618, süreklilik boyutu arasında. 505 ve tutku boyutu arasında ise. 514 pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulmuştur. Yazma başarısının gelişmesiyle birlikte öğrencilerin yazma eğilimleri de gelişmektedir.

Yazmaya karşı tutum ve eğilim kavramları birbirine çok yakın kavramlar olmakla birlikte çok ince bir noktada ayrılmaktadır. Bu konuda iki farklı bakış açısı vardır. Birincisi, eğilimin tutum öncesi bir durum olduğu ve tutumu etkileyen sosyal ve bilişsel bir yapı olduğudur (İşeri, 2010; İşeri ve Ünal, 2010; Piazza ve Siebert, 2008; Uçgun, 2014; Ünal, 2010). Ünal (2010) tutum ve eğilim arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için tanımlardan hareketle, tutumun eğilimin bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Piazza ve Siebert'e (2008) göre eğilim daha dinamik bir yapı olarak yorumlanmakta ve eğilimin sosyal etkileşimlerle oluştuğu düşünülmektedir. Buna karşın tutum daha statik bir yapı olarak görülmekte ve duyuşsal alanda psikolojik bir unsur olarak düşünülmektedir. Bu bakış açısına göre sosyal faktörlere bağlı olarak eğilim tutumu etkilemektedir. Eğilim daha çok sosyal bilişsel bir yapı olarak düşünülmektedir çünkü Notar (2009) eğilimlerin çevresel faktörlere duyarlı olduğuna ve çevrede bulunan yetişkinlerin, akranların bireyin eğilimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceğini söylemektedir. İşeri (2010) eğilim kavramının bir bireyin deneyimlerinin sonucu olarak nasıl yaşadığı, nasıl düşündüğü ve nasıl davrandığını içeren bilişsel yapının analiziyle ilişkilendirilmesi gerektiğine vurgu yapar. Yazar bununla birlikte eğilimin tanımlarına bağlı olarak, bireyin içerik ya da yazma bilgisi ve stratejik süreçle ilgili bilgi ve becerileri olan bilişsel faktörler ile başarı hedefleri, çeşitli öğrenme durumları ve ortamları gibi sosyal faktörlerden etkilendiğini ifade etmektedir. İkinci bakış açısına göre eğilim doğrudan davranışla ilgilidir. Diğer taraftan tutum eğilim öncesidir ve davranış olmaksızın oluşabilir. Eğilim ve tutum kavramını tartışan Katz (1993), tutumların özel bir olguya göre pozitif ya da negatif olarak davranmak için ön eğilim olarak düşünülebileceğini ve tutumun davranış olmaksızın var olabileceğini bildirmektedir. Diğer taraftan eğilimin ise sıklıkla bir davranışla ortaya çıkmasından bahsetmektedir. Buna göre eğilim daha çok bir davranışla birlikte düşünülürken, tutum davranış olmadan da var olabilmektedir.

Eğilim ve tutum kavramlarına farklı bakış açıları getirilmektedir. Ancak tutum kavramına yönelik tanımların pek çoğu (Ajzen, 1989; Eagly ve Chaiken, 1993) eğilimi kapsamaktadır. Bu noktadan hareketle bu iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğu ancak tutumun daha çok içsel ve psikolojik statik bir durumken, eğilimin daha çok sosyal ve bilişsel faktörlerden oluşan daha dinamik bir yapı olduğu görüşü daha baskın düşünülebilir. Bu anlamda eğilimin tutumu etkileyen sosyal bilişsel bir yapı olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka açıdan düşünüldüğünde ise tutum ve eğilim birbirinin nedeni ya da sonucu olmayabilir ve her ikisi de bir birini paralel bir şekilde davranışı etkileyebilir. Ancak yine de bu iki kavram arasındaki ince çizgiyi ayırmak için daha fazla kanıtlara ihtiyaç vardır. Bu araştırmada bu iki kavram arasında nedensel bir ilişki aranmamış ve her ikisinin birlikte yazma sürecindeki etkisine bakılmıştır.

Yazma başarısıyla ilişkilendirilen bir diğer duyuşsal faktör de yazma tutukluğudur. Bireyin tutumları ve duygusal durumu onların yazma kaygısı, endişesi, yazma tutukluğu ve diğer duyuşsal durumlarını etkileyebilir (Rahilly, 2004). Rahilly (2004) stres kaygı ve yazma tutukluğu gibi pek çok duygusal reaksiyonlar, öğrencilerin yazma başarısı için problem oluşturabilir. Özbay ve Zorbaz (2012) notları ve yazma başarısı düşük olan öğrencilerin yazı yazarken uzun bir süre yazacakları konu hakkında düşündükleri, yazmaya başlasalar bile belli bir noktada takılıp kaldıkları, düşüncelerini rahat ve akıcı bir şekilde yazıya dökmekte zorlandıkları için daha fazla yazma tutukluğu yaşayabileceklerini belirtmektedirler. Hall (1998) yazma tutukluğunun farklı nedenlerinin olabileceğinden bahsetmekte ve öğrencilerin özellikle öğretmen gibi bir başkası tarafından yazılarının değerlendirilmesi ve eleştirilmesi korkusu onların yazmaya karşı negatif tutumlar yaşamasına bu tutumların da onların yazma tutukluğu yaşamasına neden olabilmektedir. Ayrıca Hall (1998) öğrencilerin başarısız olma korkusu da onların yazma tutukluğuna neden olabilmektedir. Araştırmalar (Boice, 1993; Corbett, 1998; Hall, 1998; Peterson, 1987; Poff, 2004; Rose, 1980, 1981, 1984; Voss, 2003) yazma tutukluğunu yazma başarısı açısından bir sorun olarak tarif etse de yazma tutukluğunda yazma tutumu ve yazma eğiliminin etkisi ve bu

değişkenlerin (eğilim, tutum ve tutukluk) yazma başarısına etkisini incelemeye eksik kalmıştır. Bu araştırmada yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma tutukluğunun yazma başarısına doğrudan etkisini ve bu değişkenler arasında yazma tutukluğunun aracılık rolünü incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:



Şekil 1: Hipotez Model

H1: Yazma tutumu ve yazma eğilimi yazma başarısını pozitif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir.

H2: Yazma tutumu ve yazma eğilimi yazma tutukluğunu negatif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir.

H3: Yazma tutukluğu yazma başarısını negatif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir.

H4: Yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısına etkisinde yazma tutukluğu kısmi aracılık rolü üstlenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yazma eğilimi, tutumu ve tutukluğunun yazma başarısına etkisinin varlığının ve etki düzeyinin sorgulandığı bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005, s. 81).

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya Niğde ilinin farklı bölgelerindeki 15 okuldan toplam 735 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 385'i erkek (%52,4), 350'si kızdır (%47,6). Literatürde yazma becerisi, yazmayı öğrenme (yazma becerisinin kazanılması) ve öğrenmek için yazma (yazma becerisinin kullanılması) olarak sınıflandırılmaktadır (Gallavan, Bowles ve Young, 2007). Dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerden yazmayla ilgili bir harfin ya da kelimenin yazılması; cümle kurma veya kendi sınıf düzeyinde bir metni kurgulamayı öğrenmiş olması istenir. Dolayısıyla öğrenciler ilk üç sınıfta daha çok yazmadaki temel becerileri kazanma yani yazmayı öğrenme üzerine yazma çalışmaları yapar. Ancak dördüncü sınıf düzeyinden itibaren öğrenciden yazma becerisini öğrenme sürecinde kullanma, bir bilgiyi paylaşma, özellikle duygu ve düşüncelerini ifade etme olarak kullanması beklenir (MEB, 2005). Sonuç olarak öğrencilerin, gerek ileriki dönemlerdeki okul yaşantıları gerekse okul dışı yaşamlarında işlevsel olarak yazıyı kullanabilmeleri açısından bu sınıf düzeyi önemli görülmüş ve bu önem araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında gerekecektir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın değişkenleriyle ilgili olarak araştırmada yazma tutukluğu ölçeği, yazma eğilimi ölçeği, yazma tutumu ölçeği ve yazma başarısını değerlendirmek üzere 6+1 Analitik değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

Yazma Tutukluğu Ölçeği: Yazma tutukluğu ölçeğini Rose (1981) geliştirmiş ve Özbay ve Zorbaz (2012) tarafından ölçeğe bir madde daha eklenerek Türkçe 'ye uyarlaması yapılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin tek faktörden oluştuğunu ve bu tek faktörlü ölçeğin varyansının %43, Cronbach Alfa katsayısının ise 0,84 olduğunu bulmuşlardır.

Yazma tutukluğu ölçeğinin bu çalışma için tekrar güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin KMO değeri 0,96 ve Barlett's testi anlamlı çıkmıştır ($\chi^2= 4919,204$, $sd=45$, $p<.01$). Bunun sonucunda 10 maddelik ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve tek faktörlü ölçeğin varyansının %64 ve Cronbach Alfa katsayısının ise 0,93 olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörden oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/sd=3,259$, $RMSEA=0,055$, $TLI=0,98$, $IFI=0,98$) yeterli olduğu görülmüştür.

Yazma Eğilimi Ölçeği: Yazma Eğilimi Ölçeği, Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş ve İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçe diline uyarlaması yapılmıştır. Araştırmacılar yaptıkları açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç (tutku, güven, kararlık) alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Ölçeğin faktör boyutlarının varyansları toplamı %46.26 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında. 874, tutku alt boyutunda. 882 güven alt boyutunda. 734 ve kararlılık alt boyutunda. 639 katsayılarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve üç faktörlü yazma eğilimi ölçeğine ilişkin yapısal modelin uyum indeksleri ($\chi^2/sd = 1.243$, $RMSEA = 0.008$, $NFI=0.992$, $CFI=0.998$, $GFI=0.996$, $AGFI=0.992$, $IFI=0.998$) bulunmuştur.

Yazma eğilimi ölçeğinin bu çalışma için tekrar güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin KMO değeri 0,95 ve Barlett's testi anlamlı çıkmıştır ($\chi^2= 6673.199$ $sd=735$, $p<.01$). Daha sonra ölçeğe varimax döndürme tekniği ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda 21 maddelik ölçeğin üç faktörden oluştuğu ve üç faktörlü ölçeğin varyansının %55 ve Cronbach Alfa katsayısının ise 0.91 olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı tutku boyutu için 0.84, güven boyutu için 0.71 ve kararlık boyutu için 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörden oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/df=2.726$, $RMSEA=.048$, $TLI= 0.94$, $IFI=0.95$) yeterli olduğu görülmüştür.

Yazma tutumu ölçeği: Yazma tutumu ölçeği Kırmızı (2009) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 34 maddelik ölçeğin faktör yükleri 0.50 ile 0.86 arasında ve Cronbach Alfa Katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Yazma tutumu ölçeğinin bu çalışma için tekrar güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin KMO değeri 0.92 ve Barlett's testi anlamlı çıkmıştır ($\chi^2= 5634.229$, $sd=276$, $p<.01$). Daha sonra ölçeğe varimax döndürme tekniği ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda 34 maddelik ölçeğin dört faktörden oluştuğu ve dört faktörlü ölçeğin varyansının %52 ve Cronbach Alfa katsayısının ise 0,87 olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı birinci alt boyutu için 0.86, ikinci alt boyutu için 0.83, üçüncü alt boyutu için 0.74 ve dördüncü alt boyutu için 0.76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin 4 faktörden oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin ($\chi^2/sd=2.483$, $RMSEA=.045$, $TLI=0.93$, $IFI=0.94$) yeterli olduğu görülmüştür.

6+1 analitik yazma değerlendirme rubriği ve Yazma Başarısı: Öğrencilerin yazma başarılarının değerlendirilmesi için sınıf öğretmenlerinin de görüşlerinden yararlanılarak, 4. Sınıflar Türkçe öğretim programında yer alan zorunlu temalardan "Değerlerimiz" temasıyla ilgili olarak "yardımseverlik" kavramı belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kavramla ilgili olarak duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımları ise 6+1 Analitik yazma değerlendirme rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu rubrik ABD Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve Özkara (2007)'de Türkçe 'ye uyarlamasını yapmıştır. Rubrik nitelikli bir yazıda bulunması gereken temel özellikleri betimlemeyi amaçlamaktadır. Rubrik

hem yazma öğretiminde hem de yazılı anlatımın değerlendirilmesinde kullanılacak etkili bir araç olarak gösterilmektedir (Özkara, 2007). Rubrik, “fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum” olmak üzere 7 boyutta oluşturulmuştur. Her boyutun alabileceği maksimum değer 5 iken; minimum değer 1’dir. Aynı şekilde tüm bu boyutların ortalamalarının alınmasıyla, ölçeğin alabileceği maksimum değer 5 iken; minimum değer 1’dir. Bu çalışmada rubriğin puanlayıcı güvenilirliği için Ağırlıklı Kappa (Weighted Kappa) katsayısına bakılmıştır. Kappa katsayısından elde edilen veriler “Zayıf uyuma = < 0.20; Kabul edilebilir uyuma = 0.20-0.40; Orta Derecede uyuma = 0.40-0.60; İyi uyuma = 0.60-0.80; Çok iyi uyuma = 0.80-1.00” olarak yorumlanmaktadır (Şencan, 2005, s. 485). Buna göre puanlayıcılar arası uyum, fikirler boyutu için 0.634, organizasyon boyutu için 0.663, üslup boyutu için 0.650, kelime seçimi boyutu için 0.746, cümle akıcılığı boyutu için 0.664, imla boyutu için 0.664 ve sunum boyutu için 0.688 düzeyinde anlamlı ($p < .001$) bulunmuştur. Bu değerler Şencan (2005) tarafından ortaya konan ölçütlere göre puanlayıcılar arası iyi uyumun olduğunu göstermekte ve puanlamanın güvenilirliğine işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesi için özellikle son dönemlerde sosyal bilimlerde giderek artan bir öneme sahip olmaya başlayan yapısal eşitlik modelleri kullanılmıştır (Çetin ve Fıkrkoca, 2010). Analiz sonuçlarından elde edilen modelin uyumluluğu için literatürde sıklıkla kullanılan “Chi-Square/ degrees of freedom (χ^2/sd), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Incremental Fit Index (IFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Comparative Fit Index (CFI)” uyum indekslerine bakılmıştır. Bu indekslerin uyum iyiliği ve kabul edilebilirliğine ilişkin aralıklar aşağıdaki tabloda (Tablo 1) verilmiştir (Byrne, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, ve Müller, 2003; Şimşek, 2007):

Tablo 1. Yapısal Eşitlik Modelleri Uyum İndeksleri

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
IFI	$0.95 \leq IFI < 1.00$	$0.90 \leq IFI < 0.95$
TLI	$0.95 \leq TLI < 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI < 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$

Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin yazma başarısında yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma tutukluğunun etkisi araştırılmaktadır. Ayrıca yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısındaki etkisinde yazma tutukluğunun bir aracılık rolü üstlenip üstlenmediği araştırılmaktadır. Bu amaçla öncelikle araştırmadaki değişkenlere ait tanımlayıcı istatistiklere ve korelasyonlara yer verilmiştir. Daha sonra araştırmada kurulan hipotezlere ilişkin modeller test edilmiştir.

Tablo 2. Modeldeki Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

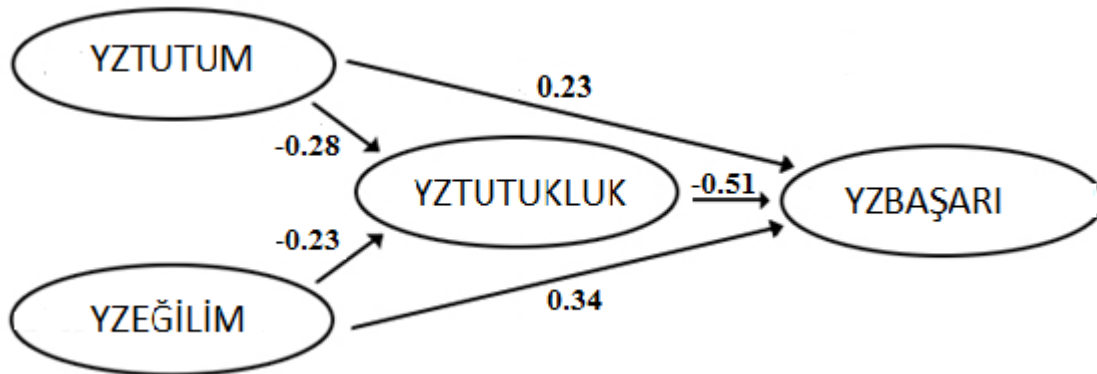
	Yazma tutukluğu	Yazma Eğilimi	Yazma Tutumu	Yazma Başarısı
Korelasyonlar (r)				
Yazma tutukluğu	1			
Yazma Eğilimi	-.258**	1		
Yazma Tutumu	-.303**	.394**	1	
Yazma Başarısı	-.585**	.463**	.501**	1
\bar{X}	2.48	3.14	3.5	2.59
SS	1.06	0.535	0.694	1.15
Skewness	0.502	-0.186	-0.110	.229
Kurtosis	-0.926	0.356	-0.569	-1.046
N	735	735	735	735

**0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1’de verilen tanımlayıcı istatistiklere göre yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma başarısı arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı ilişkiler çıkmıştır. Diğer taraftan yazma tutumu, yazma eğilimi ve yazma başarısı ile yazma tutukluğu arasında ise negatif yönlü orta düzey anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Değişkenlere ait ortalamalara bakıldığında ise tutukluk 2.48; eğilim 3.14; tutum 3,5 ve başarı 2.59 düzeyinde çıkmıştır.

Araştırmanın hipotezlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmada, yazma eğilimi, yazmaya karşı tutum ve yazma tutukluğunun yazma başarısına etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapısal bir model oluşturulmuştur (Şekil 2). Oluşturulan modele ilişkin uyum değerlerinin ($\chi^2/sd=1.97$; RMSEA=0.036; IFI=0.93; TLI=0.92; CFI=0.93) iyi ve kabul edilebilir olduğu bulunmuştur. Yazma başarısında, yazma tutumu ($\beta=0.23$, $p<.01$) ve yazma eğiliminin ($\beta=0.34$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı düzeyde etkili olduğu; yazma tutukluğunun ise ($\beta= -0.51$, $p<.01$) negatif yönde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Diğer taraftan bu modelde yazma tutumu ($\beta= -0.28$, $p<.01$) ve yazma eğilimi ($\beta= -0.23$, $p<.01$) yazma tutukluğunu negatif yönlü olarak etkilemektedir. Yapısal modele göre yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısına etkisinde yazma tutukluğunun aracılık rolüne ilişkin etki değerleri ile sobel testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.



Şekil 2: Final Model: Yazma Tutukluğunun Aracı (Kısmi) Rolü

Tablo 3. Yazma Eğilimi ve Yazma Tutumunun Yazma Başarısına Etkisinde Yazma Tutukluğunun Aracılık Rolü (Sobel Testi ve Değişkenlerin Standardize Etki sonuçları)

İstatistikler	Yazma Eğiliminin Yazma Başarısına Etkisinde Yazma Tutukluğunun Aracılık Rolü	Yazma Tutumunun Yazma Başarısına Etkisinde Yazma Tutukluğunun Aracılık Rolü
	Aracılık Türü Kısmi Aracı	Aracılık Türü Kısmi Aracı
Sobel z istatistiği	4.21399064	4.19653724
Anlamlılık	0.00002509	0.00002710
Doğrudan etki	.292	.169
Dolaylı etki	.101	.103
Toplam Etki	.393	.273

Öğrencilerin yazma eğilimleri yazma başarısını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönlü etkilemektedir. Yazma tutukluğu buna kısmi aracılık etmektedir (Sobel $z=4,21399064$; $p<.05$). Aynı şekilde öğrencilerin yazmaya karşı tutumları, yazma başarısını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönlü etkilemektedir. Yazma tutumunun yazma başarısına etkisinde, yazma tutukluğu kısmi aracılık rolü üstlenmektedir (Sobel $z=4,19653724$; $p<.05$).

Araştırma kapsamında kurulan tüm ilişkiler ve hipotezler kabul edilmiştir. Öğrencilerin yazma tutukluğunu yazma tutumu ve eğilimi; yazma başarısını ise yazma, tutumu, eğilimi ve tutukluğu etkilemektedir. Yazma başarısında tutum ve eğilimin etkisi olumlu yönde; yazma tutukluğunun etkisi ise olumsuz yöndedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yazmada motivasyon, tutum, ilgi, kaygı gibi duyuşsal faktörlerin yazma başarısıyla ilişkili olduğundan bahsedilmektedir (Knudson, 1995; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers, ve Lawrence, 2013; Troia, Shankland, ve Wolbers, 2012). Ancak bu ilişkinin yönü ve durumu; ayrıca bu değişkenlerin yazma başarısına etkisine ilişkin nedensel ve deneysel araştırmalar sınırlıdır. Bu durum daha önceki araştırmalarda da dile getirilmiştir (Graham ve diğerleri, 2007). Bu araştırmada yazmaya karşı tutum, eğilim ve yazma tutukluğunun yazma başarısına etkisi yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmiştir. Bunun için oluşturulan hipotezler ve bu hipotezlere ilişkin model test edilmiştir. İlk hipotez için yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısına etkisi test edilmiştir. Birinci hipotez doğrulanmıştır. Buna göre yazma tutumu ve eğilimi yazma başarısını pozitif yönlü ve anlamlı etkilemiştir. Knudson (1992, 1993, 1995) çalışmalarında yazma performansına ait varyansı açıklamada, tutumların önemli rolü olduğunu ve pozitif yönlü daha yüksek düzeyde yazmaya karşı tutumun daha iyi yazı yazanlarda olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde diğer araştırmalar da yazma tutumu ve yazma başarısı arasındaki pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiyi desteklemektedir (Graham ve diğerleri, 2007; Lee, 2013). Ters olarak bakıldığında ise Kırmızı (2009) öğrencilerin yazma başarısındaki eksiklikleri, onların yazmaya karşı tutumlarındaki eksikliklere dayandırmaktadır. Yazmaya karşı tutumları düşük düzeyde olanlar yazmaktan kaçınmakta ve tutumu yüksek olanlara göre daha az yazma yapacaklardır (Graham ve diğerleri, 2007). Göçer (2013) yaptığı nitel çalışmada öğretmen adaylarının yazma başarısına etki eden faktörler arasında yazmaya karşı sahip olunan olumsuz algı ve tutumun olduğunu bulmuştur. Bu durum onların yazma başarısında olumsuz yönde farklılıklara neden olabilmektedir. Ayrıca bundan dolayı yazma güçlüğü yaşayanlar strateji kullanma, deneyimleri yazma sürecine aktarma gibi onların yazma başarısını geliştirecek etkinliklerde yetersizlik yaşayabilmektedir.

İlk hipotezde test edilen ve yazma başarısını etkileyen diğer bir değişken de eğilimdir. Yazmaya karşı eğilim, öğrencilerin yazma başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Yazma eğiliminin yazma başarısına etkisini açıklamaya yönelik araştırma oldukça sınırlıdır. McClenny (2010) çalışmasında öğrencilerin yazma eğilimleri ile yazma başarıları arasında hafif düzeyde ilişki bulmuştur. McClenny'e (2010) göre yazmayı seven öğrenciler, yazmayı başarabileceklerini hissetmektedirler. Tüfekçioğlu (2010) yapmış olduğu korelasyonel çalışmada öğrencilerin yazma eğilimleri ile yazma

başarıları arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki bulmuştur. Diğer taraftan dolaylı çalışmalarda (Hawthorne, 2010; İşeri, 2010; İşeri ve Ünal, 2010; Piazza ve Siebert, 2008; Ünal, 2010) da yazma başarısında yazma eğiliminin önemine dikkat çekilmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin yazma performansının artması için onların yazmaya karşı eğilimlerinin artması gerekliliği vurgulanmaktadır. İlgili literatür, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bu araştırmada kurulan ikinci hipotez doğrulanmıştır. Buna göre yazma eğilimi ve yazma tutumu yazma tutukluğunu negatif ve anlamlı olarak etkilemektedir. Yazma eğilimi ve yazma tutumu düşük olanlar daha fazla yazma tutukluğu yaşamaktadır. Çünkü yazma tutukluğu yaşayanlar yazmak istemez, yazmaktan kaçınır ve yazı üretmez (Peterson, 1987; Poff, 2004). Yazma sürecinde yaşanan olumsuz deneyimler, korkular, kaygılar ve olumsuz tutumlar gibi olumsuz duyuşsal faktörler yazma tutukluğunun sebepleri arasında gösterilmektedir (Huston, 1998; Özbay ve Zorbaz, 2012; Poff, 2004). Yazmayla ilişkili pek çok olumsuz duygu ve deneyimler yazma tutukluğunun sebepleri olarak gösterilebilir. Araştırmanın üçüncü hipotezi test edilmiş ve doğrulanmıştır. Buna göre yazma tutukluğu yazma başarısını negatif olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Çünkü tutukluk yazma performansı açısından negatif bir durumdur ve tutukluk yaşayanlar yazmayı sürdürmemektedir (Huston, 1998; Miller, 2010; Rose, 1981, 1983, 1984). Yazma tutukluğu yaşayan öğrenciler yazma süresinin çoğunu hazırlık ve başlangıç aşamasına ayırmakta hatta çoğu zaman bu tutukluk durumu yazma sürecinin tamamen durmasıyla sonuçlanabilmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2012). Boice, (1993, s. 26) yazma tutukluğu yaşayanların yazma ödevlerini yapmada isteksizlik ve özgüven zayıflığı gibi özellikler gösterdiğini söylemektedir. Böylece öğrencilerin yazma işiyle daha az uğraşacağını ve onların yazma yeteneklerinin gittikçe zayıflayabileceğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın sonuncu hipotezine ilişkin model de doğrulanmıştır. Bu sonuca göre yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısına etkisinde yazma tutukluğu kısmi aracılık rolü üstlenmektedir. Bu durum modelde yer alan diğer değişkenlerin de (yazma tutumu ve eğilimi) yazma başarısı üzerinde dolaylı ve doğrudan anlamlı düzeyde etkisinin olduğunu göstermektedir. Modele yazma tutukluğu eklenince modelin daha da güçlendiği görülmüştür.

Bu araştırmada ilgili literatüre dayalı olarak kurulan hipotez model test edilmiş ve doğrulanmıştır. Ayrıca yol katsayıları incelendiğinde yazma başarısı üzerinde en fazla etkiye sahip değişkenin yazma tutukluğu olduğu; daha sonra sırasıyla yazma eğilimi ve yazma tutumu olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar yukarıda her hipotezin altında açıklandığı daha önceki araştırmalar ve kaynaklar tarafından da desteklenmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin yazma başarısında yazma eğilimi ve tutumunun artırılması ve özellikle yazma tutukluğunun ise yok edilmesinin gerekliliği düşüncesini desteklemektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilere etkili yöntemler kullanarak onların hem yazmaya karşı tutumları ve eğilimleri hem de yazma başarılarının geliştiğine örnekler vardır. Sever ve Memiş (2013) yaptığı deneysel çalışmada süreç temelli yazma modelinin öğrencilerin yazma başarısına ve eğilimine olumlu yönde etki ettiğini göstermiştir. Ayrıca eğilimler çevresel faktörlerden etkilendiği için öğrencilerin pozitif eğilimleri sınıflarda desteklenmelidir (Notar, 2009). Bu amaçla onların eğilimlerini geliştirilecek doğru yaşantı ve örnekler oluşturulmalıdır. Bir başka deneysel çalışmada Erdoğan (2013) drama yönteminin öğrencilerin, yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumu geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. İlginç konuların seçilmesi, eğlenceli etkinliklerin düzenlenmesi gibi farklı yollarla öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının geliştirilebilir ve devamında öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilir (Kırmızı, 2009). Bir başka nokta ise öğretmenler yazma öğretimi sürecini doğal akışa bırakmamalı ve bu süreçte doğru yöntemler kullanarak onları yazma sürecinde çok yönlü desteklemelidir. Çünkü öğrencilerin yazma sürecinde yaşadığı olumsuzluklar, onların yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Karatay, 2011). Bunların dışında yetişkinler ve öğretmenler, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu duygular geliştirmesi için doğru modeller yapmalıdır. Çünkü Hawthorne (2010) göre çocuklar tutumları, değerleri, standartları ve entelektüel becerileri gözleyerek öğrenebilir. Özellikle ilkökul düzeyinde öğrenciler yazma işiyle henüz başladığı için bu modeller daha çok önemli olacaktır.

Yazma eğilimi ve tutumundaki eksikliklere ilişkin sorunlar gibi yazma tutukluğu da oğrenciler açısından cözölmesi gerek bir sorundur. Çünkü yazma tutukluğu, kişisel, eğitimsel ve mesleki başarı açısından zararlı görölmektedir (Hall, 1998). Bu durumdaki bireyler kendilerini yazılı olarak ifade etmede sorun yaşadıkları için başarısızlık yaşamaktadırlar. Öğrencilerin yazma tutukluğunun sebepleri üzerinde durulmalı ve onların tutukluk yaşamasına neden olan faktörlerle ilgili hem sınıf ortamlarında hem de sınıf dışı ortamlarda çalışmalar yapılmalıdır.

Bu araştırma gerek sınıf düzeyi, gerekse çalışma grubu açısından bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Bundan dolayı gelecek araştırmalar farklı sınıf düzeyleri üzerinde ve daha farklı örneklemlerle yürütülebilir. Bu araştırmadaki probleme ilişkin farklı desenlerde (deneysel, nitel paradigma vb.) araştırmalar yürütülebilir. Özellikle boylamsal çalışmalar, yazma başarısındaki duyuşsal faktörlerin etkisine yönelik daha geniş sonuçlar elde etme açısından yapılabilir.

Kaynakça

- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. A. Pratkanis, S. J. Breckler ve A. G. Greenwald (Ed). *Attitude Structure And Function* içinde (s. 241-274). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888.
- Almerico, G., Johnston, P., Henriott, D. ve Shapiro, M. (2011). Dispositions assessment in teacher education: developing an assessment instrument for the college classroom and the field. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1-19.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
- Baştuğ, M. (2014). Öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu oluşturulma şeklinin dil becerileri açısından incelenmesi: bir eksiklik olabilir mi? K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz, Y. Gençer (Ed.). *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, Z. N., Duman, M., Arkan, K. ve Hastürk, E. (2012). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Görsel Sunu ve Yazma Eğilimlerine Etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 78-90.
- Boice, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *Journal of Higher Education*, 64(1), 19-54.
- Boscolo, P. (2008). Writing in Primary School. C. Bazerman (Ed.). *Handbook Of Research On Writing History, Society, School, Individual, Text* içinde (s. 359-380). New York, NY Taylor ve Francis Group, LLC.
- Buss, D. M. ve Craik, K. H. (1983). The Act Frequency Approach to Personality. *Psychological Review* 84, 105-126.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS Basic Concepts, Applications, and Programming* (2. bs.). New York, NY: Taylor ve Francis Group.
- Corbett, J. (1998, 1 Nisan). Narrating difference: a cross-cultural approach to writer's block. *College Composition and Communication Konferansı'nda* sunulan bildiri. Chicago. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED420058&lang=tr&site=ehost-live> adresinden erişildi.
- Cothem, N. B. ve Collins, M. D. (1992). An exploration: attitude acquisition and reading instruction. *Reading Research and Instruction*, 31(2), 84-97.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy, Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
- Çetin, F. ve Fıkrıkoca, A. (2010). Rol ötesi olumlu davranışlar kişisel ve tutumsal faktörlerle öngörülebilir mi? *Ankara Üniversitesi Siyasi Bilimler Fakültesi Dergisi*, 65(4), 41-66.
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Erdoğan, T. (2013). The effect of creative drama method on pre-service classroom teachers' writing skills and attitudes towards writing. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 44-61.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal Psikoloji* A. Dönmez (Çev.). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Gallavan, N. P., Bowles, F. A. ve Young, C. T. (2007). Learning to write and writing to learn: insights from teacher candidates. *Action in Teacher Education*, 29(2), 61-69.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Graham, S., Berninger, V. ve Fan, W. (2007). The Structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.

- Graham, S., Schwartz, S. S. ve MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Hall, B. A. (1998). *Writer's block: Research, past remediation, and recommendations for future treatment* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 1393002) <http://search.proquest.com/docview/304484249?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Hawthorne, J. (2010). *The effects of the delivery style of teacher feedback on the writing self-efficacy and dispositions of young students* (Yayınlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 3458703). <http://search.proquest.com/docview/872940534?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Huston, P. (1998). Resolving writer's block. *Canadian Family Physician*, 44, 92-97.
- İşeri, K. (2010). Evaluation of the writing disposition of elementary school sixth grade students. *New Educational Review*, 22(3-4), 295-305.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim* 35(155), 104-117.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi içinde* (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katz, L. G. (1993). *Dispositions: Definitions and Implications for Early Childhood Practices*. ERIC/EECE veri tabanından erişildi. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360104.pdf> adresinden erişildi.
- Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C. ve Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: a new tool for teachers. *Reading Teacher*, 54(1), 10-23.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Knudson, R. E. (1992). Developmental and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports*, 70(3), 711.
- Knudson, R. E. (1993). Development of a writing attitude survey for Grades 9 to 12: Effects of gender, grade, and. *Psychological Reports*, 73(2), 587.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research*, 89(2-), 90-97.
- Lee, J. (2013). Can Writing Attitudes and Learning Behavior Overcome Gender Difference in Writing? Evidence from NAEP. *Written Communication*, 30(2), 164-193.
- McClenny, C. S. (2010). *A disposition to write: Relationships with writing performance*. (Yayınlanmamış doktora tezi) ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 3458714) <http://search.proquest.com/docview/871897604?accountid=16645> adresinden erişildi.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Elsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- McLeod, S. H. (1997). *Notes on the heart: Affective issues in the writing classroom*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Miller, K. M. (2010). *Stranger than fiction: A study of student perceptions of writer's block and film in the composition classroom* (Yayınlanmamış doktora tezi). Indiana University of Pennsylvania. <http://search.proquest.com/docview/749927758?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2005). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Notar, C. E. (2009). Dispositions: Ability and assessment. *International Journal of Education*, 1(1), 1-14.

- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 47-72.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading ve Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Peterson, K. E. (1987). *Relationships among measures of writer's block, writing anxiety, and procrastination*. ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 8717700) <http://search.proquest.com/docview/303585044?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Piazza, C. L. ve Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *Journal of Educational Research*, 101(5), 275-286.
- Poff, S. I. (2004). *Regimentation: A predictor of writer's block and writing apprehension*. ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 3155461) <http://search.proquest.com/docview/305121235?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Rahilly, M. K. (2004). *Affective, literacy, and cultural influences on the development of English composition skills: Perceptions and experiences of adult ESL students in academic ESL writing programs*. ProQuest Dissertations ve Theses Tam Metin veri tabanından erişildi. (UMI No: 3123123) <http://search.proquest.com/docview/305049445?accountid=16645> adresinden erişildi.
- Rogers, L. A. ve Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906.
- Rose, M. (1980). Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of language: a cognitivist analysis of writer's block. *College Composition and Communication*, 31(4), 389-401. doi:10.2307/356589
- Rose, M. (1981). *Questionnaire for Identifying Writer's Block (QIWB)*. ERIC veri tabanından erişildi. (Document Reproduction Service No. ED 236 652) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED236652.pdf> adresinden erişildi.
- Rose, M. (1983). *Cognitive Dimension of Writer's Block*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University. ERIC veri tabanından erişildi. (Eric Reproduction Service No. ED230932). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED230932.pdf> adresinden erişildi.
- Rose, M. (1984). Writer's Block: The Cognitive Dimension. Studies in Writing ve Rhetoric. *Composition Communication*'nda sunulan bildiri. Urbana I. L. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED248527.pdf> adresinden erişildi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schultz, D. M. (2009). *Eloquent Science: A Practical Guide to Becoming a Better Writer, Speaker and Atmospheric Scientist*. Boston, MA: American Meteorological Society.
- Schultz, K. ve Fecho, B. (2000). Society's Child: Social Context and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 51-62. doi:10.1207/s15326985ep3501_6
- Schunk, D. H. ve Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy. *Roeper Review*, 15(4), 225.
- Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 243-259.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçmelerde Güvenirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

- Temur, T. (2004, 6-9 Temmuz). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/316.pdf> adresinden erişildi.
- Troia, G. A., Harbaugh, A., Shankland, R., Wolbers, K. ve Lawrence, A. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44. doi:10.1007/s11145-012-9379-2.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. ve Wolbers, K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading ve Writing Quarterly*, 28(1), 5-28. doi:10.1080/10573569.2012.632729.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açışından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçgun, D. (2014). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 227-238. doi:10.15390/EB.2014.1176.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-462.
- Ünal, E. (2010). An analysis of the writing disposition of fourth and fifth grade elementary school pupils. *Education*, 131(2), 319-330.
- Voss, M. M. (2003). Building self-belief: a child overcomes writer's block. *Reading ve Writing Quarterly*, 19(4), 347-361. doi:10.1080/10573560390226056