



İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA TUTUKLUĞU DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

AN EVALUATION ABOUT SECONDARY SCHOOL STUDENTS' WRITER'S BLOCK LEVELS

^aMurat ÖZBAY ve ^bKemal Zeki ZORBAZ

^aProf. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, mozbay@gazi.edu.tr

^bArş. Gör. Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, kzorbaz@mku.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, ilköğretim okulları ikinci kademe (6,7, 8.sınıf) öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerindeki üç ilköğretim okulunun ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan 450 öğrenci oluşturmuştur. Yazma tutukluğunu ölçmek amacıyla Rose (1981) tarafından geliştirilmiş olan *Yazma Tutukluğu Ölçeği*'nin tutukluğu ölçen maddeleri Türkçeye uyarlanmış ve bunlara bir madde daha eklenerek kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda bu maddelerin, toplam varyansın yaklaşık % 43'ünü açıklayan tek bir faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,84 olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçları şunlardır: İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin % 5'inde yazılı anlatım çalışmaları esnasında hemen her zaman ya da sıklıkla yazma tutukluğu olmaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmında (% 60) bazen ya da ara sıra da olsa yazma tutukluğu görülmektedir. Türkçe dersi başarısı yükseldikçe yazma tutukluğunun azaldığı tespit edilmiştir. Evine düzenli dergi giren öğrencilerin daha az yazma tutukluğu yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca günlük tutmanın da yazma tutukluğunu azalttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma tutukluğu, yazılı anlatım, yazma becerisi.

Abstract

This research tries to determine writer's block levels of middle schools students (6, 7, 8. grade) according to various variables. The research was conducted with 450 secondary school students in Ankara (Mamak, Yenimahalle, and Çankaya districts). Blocking items of *Writer's Block Questionnaire* developed by Rose (1981) were adapted to Turkish and they were used through adding another item to them. Principal component analysis rotated to varimax rotation was used for purpose of obtaining evidence for validity estimates. According to the results of factor analysis, it was found that *blocking items* comprises of one factor explaining 43 % of the total variance. The estimated reliability of the scale scores by using Cronbach alpha was ,84. Results of this study are as follows: 5 % of middle school students almost always or often experience writer's block while doing written expression practices. A significant part of the students (60 %) goes through writer's block, though from time to time. It was determined that writer's block decreases Turkish course success increase. Students having regular journals in their houses have less writer's block. Diary writing has less writer's block likewise.

Keywords: Writer's block, writing, writing skills.

GİRİŞ

Tutuk, Türkçe Sözlük'te (2005) ilk anlam olarak *akıcı, rahat konuşamayan* şeklinde ifade edilmiştir. Konuşmada olduğu gibi yazmada da akıcı ve rahat yazamama durumu söz konusudur.

Akıcı ve rahat yazamama durumu, *yazma tutukluğu* olarak adlandırılabilir. Rose (1984: 3) yazma tutukluğunu "yazmanın başlangıcında ya da yazma sürecinde, temel beceri eksikliği dışındaki sebeplerden kaynaklanan bir yetersizlik" olarak açıklamıştır. Ayrıca Rose'a (1984: 3) göre "hatalı başlangıçlar, tekrarlar, açmazlar, kırık metin parçaları" metinden çıkarılabilen tutukluk göstergeleridir.

Huston (1998: 93); bir stres tepkisi olarak nitelendirdiği yazma tutukluğunu, *düşünceleri kâğıda dökme becerisinin durma noktasına gelmesi* olarak ifade etmiştir. Smith (1982'den akt. Hall, 1998: 10) ise yazma tutukluğunu, "düşüncelere biçim vermeyi becerememe ve kelimelerin yazara direnmesi" olarak ifade etmiştir.

Hall'a (1998: 9) göre yazma tutukluğu; yazma uğraşısına yeni başlayan ya da yazma konusunda ileri düzeyde olan kişilerin, benzer bir şekilde karşılaştıkları, bir zihinsel hareketsizlik durumudur ve farklı sebepleri olmakla birlikte çoğunlukla, yazı yazan kişinin belirli bir alanla ilgili içerik bilgisinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Rose'a (1984: 15, 37) göre tutukluğun bir göstergesi de gerçek yazma sürecine başlamadan önce bireyin yazacaklarıyla ilgili planlama aşamasında çok fazla zaman harcamasıdır. Birey böylelikle, asıl stresli işe başlamaktan kaçınmış olmaktadır. Kellog (1999: 15), bu durumu şu örnekle açıklamaktadır: "Birey yazacaklarıyla ilgili çok ayrıntılı planlar yapar ancak bu durum yazma öncesi planlamanın çok uzun sürmesine sebep olur. Sonra taslak bir yazı oluşturmaya oldukça az bir vakit kalır ve sonuçta birey, oluşturduğu karmaşık planı kısa bir yazı haline getirmenin imkânsız olduğunu düşünür."

Hall'a (1998: 10, 35) göre kompozisyonun sınırlı bir zamanda yazılacak olması, yardımcı olmayan öğretmenler, öğrencilerin nasıl yazacaklarını bilemeyişleri ve öğrencinin verilen konuya yabancılığı gibi unsurlar yanında yazma sırasında duyulan kaygı, öfke, kızgınlık, üretilmiş korkular, huzursuzluk ve mükemmeliyetçilik gibi durumlar da yazma tutukluğuna sebep olmaktadır. Minninger'a (1997'den akt. Peterson, 1987: 37) göre birçok kişi başkalarının, yazdıkları hakkında söyleyecekleri şeylerden korktukları için yazma tutukluğu yaşarlar.

Lowenthal ve Wason'un (1977'den akt. Kellog, 1999: 113) çalışmasına katılanların tamamı; yazmaya başlamanın, yazmanın en güç kısmı olduğunu ifade etmişlerdir. Buna paralel olarak Rose (1983: 3) da yazma tutukluğu yüksek olan öğrencilerin kendilerine verilen zamanın yarısını hatta üçte ikisini yazma öncesinde düşünmek ve plan yapmak için harcadıklarını belirlemiştir.

Boice'a (1993: 25-27) göre yazma tutukluğu olan bireylerde kaygı ve sıkıntıdan kaynaklanan yazmaktan kaçınma, yazmak istememe durumları görülebilir. Hall (1998: 14), yazma tutukluğu olan bireylerin gösterdikleri davranışları; olumsuz bakış açısı, kötümserlik, yazarken sık sık yapılan duraklamalar, çabucak bitirme isteği, bıkkınlık, oyalanma, ağırdan alma, ara vermeyi bekleme, önemsiz işlerle uğraşma, kaygı, boşuna uğraşıyormuş hissi, kızgınlık, şaşkınlık olarak ifade etmiştir.

Boice (1993: 25-27) yazma tutukluğunun genel sebepleri içinde iç sansürünün işe karışması ya da içsel eleştiriler, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, önceki tecrübeler, erteleme ve akıl sağlığı problemlerini saymaktadır.

Yazma tutukluğu olan bireyler, içsel eleştiri yaparken; öğretmenlerinin, ailelerinin ve düşüncelerine önem verilen diğer kişilerin uyarılarını abartırlar ve bundan dolayı da sıkıntı çekerler (Boice, 1993: 25-27). Buradan hareketle denebilir ki eleştirilme korkusu daha eleştiri yapılmadan bile tutukluğa sebep olabilmekte ve bireyi yazısı konusunda kötümserliğe düşürebilmektedir.

Bir işte başarılı olamadığı, o işi beceremediği ön kabulü ile işe başlama başarıyı nasıl olumsuz etkilerse yazmaya başlamadan önce yazmada başarılı olamayacağını düşünmek ya da başarısız olmaktan korkmak da tutukluğa sebep olmaktadır. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan not aldıkları da hesaba katılacak olursa, başarısızlık korkusuna bağlı tutukluğun öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Başarısızlık korkusu yanında eğer bireyin yazdıklarının değerlendirilmesiyle ilgili kötü anıları varsa, bu durum bireyi hata yapmaktan korkar hâle getirecek ve birey yanlış yaparak yazmaktansa yazmamayı tercih edecektir.

Bireyin kişilik özelliklerinden olan mükemmeliyetçilik de bireyin yazılı anlatım çalışmalarını olumsuz etkileyebilmektedir. Daha güzelini yazayım, daha güzel ifade edeyim derken bireyin yazması akıcılığını kaybedebilir ve birey yazma tutukluğuyla karşı karşıya kalabilir. Verilen yazma konusu ilgi çekici değilse, yazılması gereken çok fazla şey varsa ya da konu hakkında bir şeyler yazmak yıldırıcı ise bireyde erteleme durumu söz konusu olur. Bu durum da tutukluğa sebep olur. Boice (1993: 26) erteleyicilerin hata korkusu, yazma ödevleri yapmada isteksizlik ve özgüven zayıflığı gibi özellikler gösterdiğini ifade etmiştir.

Yazma tutukluğu, sadece yazmanın başlangıcında değil yazma sürecinde de görülebilmektedir. Yazmanın başında yazmak isteme ama yazamama şeklinde görülen bu durum, yazma sürecinde yazmanın bütünüyle durması şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Rose (1984: 5), “ilk paragrafın son cümlesi her zaman tez cümlesi olmalı” ya da “şu fiilleri kullanmayın” gibi ifadelerle katı kurallar koymanın da bireyde yazma tutukluğuna sebep olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın önemi ve amacı

Bireylerin nitelikli yazılar yazamamalarının, küçük de olsa bir metin üretemeyişlerinin sebepleri arasında yazma tutukluğu da yer almaktadır. Dünyada, yazma tutukluğuyla ilgili olarak 1980’lerden beri çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda birçok kişide tutukluğu görüldüğü ve bu durumun bireylerin yazılı anlatım performansını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Dünyada tutuklukla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış olmasına rağmen Türkiye’de, öğrencilerin metin oluşturmaya olumsuz etki eden bu durum hakkında herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ülkemizde, ilköğretimden üniversiteye kadar öğrencilerin yazma tutukluğu yaşayıp yaşamadıkları ve tutukluğun yazılı anlatıma etkisi hakkında elde herhangi bir veri mevcut değildir.

Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde bu çalışmada, ilköğretim okulları ikinci kademe (6, 7 ve 8.sınıf) öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede aşağıda ifade edilen alt problemlere de cevap aranmıştır:

Öğrencilerin yazma tutukluğu düzeyleri,

- a. Cinsiyete,
- b. Sınıf düzeyine,
- c. Türkçe dersi karne notuna,
- d. Öğrencinin bulunduğu sosyoekonomik çevreye,
- e. Anne ve babanın öğrenim düzeyi ve mesleğine, ailenin gelir durumuna,
- f. Evde internet kullanımı, eve gazete ve dergi alınma sıklığı, okulöncesi eğitim alma ve günlük tutma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın deseni

Büyüköztürk vd.’ne (2008: 22) göre eğitim alanında, sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlamaya ve tahminlerde

bulunmaya yönelik çalışmalar da yapılmaktadır. İlişkisel tarama adı verilen bu model Karasar'a (2000: 81) göre, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır.

İlköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin yazma tutukluğunun çeşitli değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesine yönelik olan bu çalışma "ilişkisel tarama modeli"ndedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıf) öğrencileridir. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre araştırmanın yapıldığı 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında toplam 176,602 öğrenci eğitim görmüştür. Araştırma evrenine giren bütün öğrencilerden veri toplamak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çeşitli kaynaklarda (Balcı, 2001: 107; Altunışık vd., 2004: 124; Baş, 2006: 47; Büyüköztürk vd., 2008: 96) evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğüyle ilgili olarak (.05 örnekleme hatası için) 100.000'den 500.000'e kadar olan sayılardaki evrenlerde örneklem büyüklüğünün en az 384 olması gerektiği ifade edilmiştir.

Sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerin dil becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade eden çalışmaların (İmer, 1990; Avcıoğlu, 2000; Küçük, 2002; Bostancı, 2003; Taner ve Başal, 2005; Coşkun, 2005; Temur, 2006; Balcı, 2009) çokluğu evrenden alınacak örnekleme sosyoekonomik düzeylerin (SED) dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Araştırmada farklı sosyoekonomik düzeylerin dikkate alınması tabakalı örneklemenin tercih edilmesiyle mümkündür. Arıkan'a (2007: 153) göre *tabakalı örnekleme*; evrenin alt kümelerine ayrılarak, örneklerin bu gruplar içerisinde basit seçkisiz örnekleme ile seçilmesidir. Bu örneklemede her tabakadan belli bir sayıda örneklem çekilmesi söz konusu tabakaların yeterince temsil edilmesini sağlamakta, dolayısıyla bulguların evreni temsil etme gücünü arttırmaktadır. Bu çerçevede araştırma; alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerdeki (Mamak, Yenimahalle, Çankaya ilçelerindeki) ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen ve araştırma kapsamındaki veri toplama aracını eksiksiz dolduran toplam 450 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda okullar ve araştırmaya dâhil edilen öğrenci sayıları yer almaktadır:

Tablo 1. Araştırma Örneklemini Oluşturan İlköğretim Okulları ve Öğrenci Sayıları

			Mamak Şehit Cihan Yıldız İ.Ö.O.	Yenimahalle Atakent İ.Ö.O.	Çankaya Gülen Muharrem Pakoğlu İ.Ö.O	TOPLA M
Cinsiyet	Kız	N	88	75	71	234
		%	58,7	50	47,3	52
Erkek	Erkek	N	62	75	79	216
		%	41,3	50	52,7	48
Toplam		N	150	150	150	450
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan veriler, Kişisel Bilgi Formu ve Yazma Tutukluğu Ölçeği yoluyla elde edilmiştir.

a) Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin sosyoekonomik durumları hakkında bilgi edinmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu (bkz. Ek 1) kullanılmıştır. Bu form oluşturulurken, Bacanlı (2004: 112) tarafından geliştirilen ve sosyoekonomik düzeylerle ilgili değişkenlerin yer aldığı ölçme aracından faydalanılmıştır. Sosyoekonomik düzeylerle ilgili olarak; babanın ve annenin öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin ortalama aylık geliri, babanın ve annenin mesleği gibi değişkenler kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda çalışmanın kapsamı doğrultusunda evdeki internet bağlantısı, eve gazete ve dergi alınma sıklığı, okulöncesi eğitim alma ve günlük tutma durumu ile öğrencinin birinci dönem Türkçe dersi karne notu gibi bilgilerin de alınması gerekli görülmüştür.

b) Yazma Tutukluğu Ölçeği

Öğrencilerin yazma tutuklukları hakkında bilgi edinmek amacıyla Mike Rose (1981) tarafından geliştirilmiş olan Yazma Tutukluğu Ölçeği (bkz. Ek 2) Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Toplam 24 maddeden oluşan ölçek *hemen her zaman, sık sık, bazen, ara sıra, hemen hiçbir zaman* şeklinde beşli likert modelindedir. Rose (1981: 1), oluşturduğu ölçeğin 9 maddesinin tutukluğu ölçmek amacıyla kullanılabileceğini ifade etmiştir. Ölçeğin Türkçeye

uyarlanması, ölçek uyarlama süreci ile ilgili yayınların (Savaşır, 1994; Hambleton ve Patsula, 1998; Aksayan ve Gözüm, 2002; Şencan, 2005; Şeker ve Gençdoğan, 2006; Deniz, 2007) öngördüğü şekilde yapılmaya çalışılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacı Mike Rose'dan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçek, üç alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. En uygun çeviri için, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanı ve lisansüstü eğitimlerini Amerika Birleşik Devletlerinde tamamlamış iki alan uzmanından görüş alınmış ve çeviride gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra bu Türkçe çeviri İngilizceye tercüme edilmiş, üç İngiliz Dili Eğitimi uzmanından ölçeğin orijinal formu ile Türkçeden İngilizceye çevrilen formu karşılaştırmaları istenmiş ve yapılan değerlendirmede iki formun aynı şeyi ifade ettiği sonucuna varılmıştır. Son aşama olarak Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü birinci sınıfta öğrenim gören toplam 34 öğrenciye bir hafta arayla ölçeğin orijinal formu ve Türkçe çevirisi uygulanmıştır. Bu uygulama sonunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarına verilen cevapların paralel olup olmadığını belirlemek amacıyla her madde için korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 5'te ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 2. Yazma Tutukluğu Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe Formları Arasındaki Korelasyon Analizi

Sonuçları					
Madde No		r	Madde No		r
4	Pearson Correlation	,702	16	Pearson Correlation	,800
	Sig. (2-tailed)	,000		Sig. (2-tailed)	,000
	N	34		N	34
7	Pearson Correlation	,851	17	Pearson Correlation	,859
	Sig. (2-tailed)	,000		Sig. (2-tailed)	,000
	N	34		N	34
9	Pearson Correlation	,738	22	Pearson Correlation	,763
	Sig. (2-tailed)	,000		Sig. (2-tailed)	,000
	N	34		N	34
12	Pearson Correlation	,769	24	Pearson Correlation	,822
	Sig. (2-tailed)	,000		Sig. (2-tailed)	,000
	N	34		N	34
14	Pearson Correlation	,298			
	Sig. (2-tailed)	,000			
	N	34			

p <,01

Tablo incelendiğinde iki form arasında 14. madde hariç tutulursa yüksek ve pozitif bir ilişki vardır, bu ilişki istatistiksel açıdan da anlamlıdır. Ancak Tablo 2'ye göre 14. maddenin düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. İlişki düzeyi düşük çıkan bu madde İngiliz Dili Eğitimi uzmanları tarafından çeviri yönüyle tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltme yapılmıştır.

Dil geçerliliği çalışması yapılırken ölçeğin orijinalindeki 9. ve 12. maddelerinde değişikliklerin gerekli olduğu görülmüştür. Buna göre:

“Bir kompozisyon ödevini yazarken bir saat ya da daha fazla takılıp kaldığım yerler vardır.” maddesi “Bir kompozisyon ödevini yazarken uzun süre takılıp kaldığım yerler vardır.”

“Bazen yazımın ilk paragrafını yazmak iki saatten fazla zamanımı alır.” maddesi “Yazımın ilk paragrafını yazmak çok fazla zamanımı alır.” şeklinde değiştirilmiştir.

Ayrıca, bütün yazma çalışmalarında tutukluk olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla ölçeğe 10.madde olarak “Yazı yazarken uzun süre takılıp kaldığım yerler vardır.” maddesi eklenmiştir.

Dil geçerliliği çalışmasından sonra ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla yapılan KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3. Yazma Tutukluğu Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,868
Bartlett Test of Sphericity	Kay-Kare	1412,950
	sd	45
	p	,000

Tablo incelendiğinde KMO değerinin ,868 olduğu görülmektedir. Akgül ve Çevik (2003: 428) ,80 ile ,89 arasındaki değerlerin faktör analizi için çok iyi düzeydeki değerler olduğunu ifade etmişlerdir. Bartlett testi sonucu da anlamlıdır.

Veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, Temel Bileşenler Analizi tekniği ve döndürme tekniklerinden varimax kullanılarak yapılan faktör analizi sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4. Yazma Tutukluğu Ölçeği Madde-Toplam Test Korelasyonları ve Faktör Yükleri

Madde No	r	Faktör
3. Bir kompozisyon ödevini yazarken uzun süre takılıp kaldığım yerler vardır.	,761	,780
10. Yazı yazarken uzun süre takılıp kaldığım yerler vardır.	,739	,764
1. Ödevlerimi teslim etmekte geç kalıyorum çünkü kelimeleri kâğıda dökmekte zorlanıyorum.	,675	,696
8. Anlatmak istediklerimi yazmakta zorlandığım zamanlar oluyor.	,677	,690
4. Yazımın ilk paragrafını yazmak çok fazla zamanımı alır.	,670	,671
5. Kompozisyon ödevimi yazarken takıldığım için son teslim gününe yetiştiremem.	,648	,658
7. Bir yazıya başlamak benim için müthiş derecede zordur.	,645	,643
2. Masamda saatler boyunca oturup hiçbir şey yazamadığım zamanlar olur.	,601	,595
6. Kendimi bir cümleyi yazıp sonra onu silip yerine başka bir cümleyi denedikten sonra onun da üstünü çizerken buluyorum.	,560	,526
9. Bazı insanlar, ne kadar uğraşırlarsa uğraşsınlar çok az – o da mümkün olabilirse – yazı üretebilirler. Eğer bu dönem oldukça uzun bir zaman alırsa bu insanlarda yazma tutukluğu olduğunu düşünürüz. Bu anlamda ne sıklıkla yazma tutukluğu yaşadığınızı tahmin ediniz.	,485	,426
Açıklanan varyans (%)		42,59

Büyüköztürk (2002: 119) tek faktörlü ölçeklerde, açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmiştir. Tablo incelendiğinde toplam varyansın yaklaşık % 43'ünü açıklayan ve yük değerleri ,426 ilâ ,780 arasında değişen maddelerin yer aldığı tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,842 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca madde-toplam test korelasyonları ,485 ilâ ,761 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğuna önemli bir kanıt olarak

gösterilebilir.

Verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel teknikler

a) Kişisel Bilgi Formu yoluyla alınan; cinsiyet, anne ve babanın öğrenim düzeyleri ve mesleği, ailenin ortalama aylık geliri, evde internet bağlantısı olup olmadığı, eve gazete ve dergi alınma sıklığı ve öğrencinin Türkçe dersi karne notu gibi bilgiler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına (SPSS 11.5) girilmiştir. Elde edilen veriler tanımlayıcı istatistiklerden *çapraz tablolar* ile frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak incelenmiştir.

b) Yazma Tutukluğu Ölçeği'yle elde edilen veriler bilgisayara girilirken; "hemen her zaman" ifadesi 1 puan, "sık sık" 2, "bazen" 3, "ara sıra" 4 ve "hemen hiçbir zaman" ifadesi 5 puan şeklinde puanlanmıştır. Buna göre; 10-18 arasındaki puanlar bireylerde yazma tutukluğunun "hemen her zaman", 19-26 arasındaki puanlar "sık sık", 27-34 arasındaki puanlar "ara sıra", 35-42 arasındaki puanlar "bazen" görüldüğünü ve 43-50 arasındaki puanlar da bireylerde yazma tutukluğunun "hemen hiçbir zaman" görülmediğini ifade eden puanlardır. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma tutukluğunun arttığı, yükseldikçe azaldığı söylenebilir.

Yazma Tutukluğu Ölçeği ile elde edilen veriler:

- Cinsiyet, evde internet kullanımı, okulöncesi eğitim alma ve günlük tutma durumuna göre analiz edilirken T-testi veya Mann Whitney U Testi,
- Sınıf düzeyi, Türkçe dersi karne notu, öğrencinin bulunduğu sosyoekonomik çevre, anne ve babanın öğrenim düzeyi, anne ve babanın mesleği, ailenin gelir durumu, eve gazete ve dergi alınma sıklığına göre analiz edilirken ise Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ya da Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri değerlendirilirken aralarında anlamlı fark çıkan değişkenlere (Türkçe dersi karne notu, eve dergi alınma sıklığı, günlük tutma durumu) ilişkin analiz sonuçları tablolar halinde ayrıntılı bir şekilde verilmiş; cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, anne ve babanın öğrenim düzeyi ve mesleği, ailenin gelir durumu, evde internet kullanımı, eve gazete alınma sıklığı ve okulöncesi eğitimi

alma durumu gibi anlamlı fark çıkmayan değişkenlerle ilgili sonuçlar ise özetlenerek sunulmuştur.

Araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin toplam puanlara göre yazma tutukluğu düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleri

	f	%
Hemen her zaman (10-18)	3	0,6
Sık sık (19-26)	20	4,4
Bazen (27-34)	67	14,8
Ara sıra (35-42)	204	45,3
Hemen hiçbir zaman (43-50)	156	34,6
TOPLAM	450	100,0

Tablo incelendiğinde; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin % 5'inin hemen her zaman ya da sıklıkla yazma tutukluğu yaşadığı, öğrencilerin % 60'ında bazen ya da ara sıra yazma tutukluğu görüldüğü, öğrencilerin yaklaşık % 35'inde ise hemen hiçbir zaman yazma tutukluğu görülmediği tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=3,030$, $p < 0,05$) öğrencilerin yazma tutukluğu toplam puanlarının Türkçe dersi karne notuna göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Bu test sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Türkçe Dersi Karne Notuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Türkçe Dersi Karne Notu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1	13	127,15	4	27,008	,000	1-4, 1-5, 2-5, 3-5, 4-5.
2	30	199,87				
3	108	198,02				
4	188	224,45				
5	110	270,85				

p<,05

Tabloda gösterilen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanları Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=27,008$, $p < 0,05$). Grupların “sıra ortalamaları” dikkate alındığında; yazma tutukluğu en düşük olanlar Türkçe Dersi karne notu 5 olan öğrencilerdir; bunları 4, 3, 2 ve 1 notu alan öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Kruskal Wallis Testi sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre karne notu 1 olanlarla 4 ve 5 olanlar arasında, 4 ve 5 olanlar lehine; karne notu 2, 3 ve 4 olanlarla 5 olanlar arasında, 5 olanların lehine istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılık söz konusudur.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ($F=1,842$, $p > 0,05$) öğrencilerin aldıkları yazma tutukluğu toplam puanlarının eve dergi alınma sıklığına göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Eve Dergi Alınma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	148,012	3	139,337	3,371	,018	“Hiçbir zaman” ile “arada bir” arasında.
Gruplar İçi	18433,108	446	41,330			
TOPLAM	18851,120	450				

p<,05

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanları eve dergi alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (F=3,371, p < 0,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre eve dergi alınma sıklığında; evine hiç dergi alınmayan öğrencilerle evine “arada bir” dergi giren öğrenciler arasında, evine “arada bir” dergi girenlerin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, evine dergi girmeyen öğrencilerin yazma tutukluğunu evine arada bir de olsa dergi alınan öğrencilere göre daha fazla yaşadıkları söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının öğrencilerin günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Grupların homojen bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan Levene testi sonucuna göre (F=4,232, p < 0,05) öğrencilerin yazma tutukluğu toplam puanlarının öğrencilerin günlük tutma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle parametrik test varsayımı sağlanamadığından parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde kullanılan Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 8. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Toplam Puanlarının Öğrencilerin Günlük Tutma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Günlük Tutma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet, günlük tutuyorum.	122	247,32	30172,50	17346,500	,030
Hayır, günlük tutmuyorum.	328	217,39	71302,50		

p<,05

Tablodaki verilere göre *günlük tutmayan* öğrencilerin *tutanlara* göre yazma tutukluğunu daha fazla yaşadıkları tespit edilmiş, günlük tutmayanlarla tutanlar arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. Yapılan analize göre kızlarda ($\bar{X}=39,82$) erkeklere ($\bar{X}=38,64$) göre daha az yazma tutukluğu olduğu ancak kızlarla erkekler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t_{(448)}=1,924$, $p>,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($F=0,035$, $p < 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir ($F=1,362$, $p < 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış, ancak Levene Testi sonuçlarına göre ($F=3,331$, $p < 0,05$) dağılım varyanslarının homojen olmaması sebebiyle parametrik olmayan ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanları annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($\chi^2=2,696$, $p < 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir ($F=0,365$, $p < 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının annenin mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının annenin mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($F=0,326$, $p < 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının babanın mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının babanın mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($F=1,352$, $p < 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği anlaşılmaktadır ($F=1,319$, $p < 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmış, grupların homojen bir dağılım göstermemesi sebebiyle parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde kullanılan Mann Whitney U Testi yapılmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının evde internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($U=20729,000$, $p < 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanları eve gazete alınma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($F=1,273$, $p < 0,05$).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi yapılmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu toplam puanlarının okulöncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(448)}=0,570$, $p > 0,05$).

TARTIŞMA VE YORUM

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeylerinin “*Türkçe dersi karne notu, eve dergi alınma sıklığı, günlük tutma durumu*”na göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Türkçe dersi karne notu düşük olan öğrenciler yüksek olanlara göre daha sık yazma tutukluğu yaşamaktadır. Türkçe dersi karne notu düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatımda ciddi eksiklerinin olduğu düşünülebilir. Yazılı sınavlarda sınavın % 70'lik kısmı, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisini ölçmektedir. Öğrencinin sınıf içi performansı ve proje ödevleri Türkçe dersi karne notunu etkilemekle birlikte yazılı sınavlar bu notta önemli bir etkiye sahiptir. Bu yönüyle yazılı anlatımda başarısız olan öğrencilerin başarılı olanlara göre daha sık yazma tutukluğu yaşadığı söylenebilir. Buna paralel olarak Özbay, Büyükkız ve Uyar'ın (2011: 164) çalışmasında da Türkçe dersi akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha fazla kelime kullandıkları belirlenmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi 1-5.Sınıflar Öğretim Programı'nda (MEB, 2009) "öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına ve yazdıklarını incelemelerine bağlıdır" denmektedir. Temur (2006) da daha sık okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime sayılarının arttığını belirlemiştir. Özellikle okuma, yazma becerisini etkilemekte ve genel itibarıyla daha çok okuyan öğrencilerin daha nitelikli metinler oluşturdukları görülmektedir. Bu ifadeyi, "evine arada bir dahi olsa dergi giren öğrencilerde evine dergi girmeyenlere göre yazma tutukluğunun daha az görüldüğü"nü ifade eden bulgu da desteklemektedir.

Günlük tutmayan öğrencilerin tutanlara göre yazma tutukluğunu daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir. Günlük tutma, öğrencilere; duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde yazıya dökme alışkanlığı kazandırmaktadır. Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla yazıya dökabilen bireylerin de yazma tutukluğu yaşama ihtimalleri oldukça düşüktür.

Sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerin dil becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade eden çalışmaların (İmer, 1990; Avcıoğlu, 2000; Küçük, 2002; Bostancı, 2003; Taner ve Başal, 2005; Coşkun, 2005; Temur, 2006; Balcı, 2009; Özbay vd., 2011) çokluğuna karşın bu çalışmada sosyoekonomik faktörlerin yazma tutukluğu üzerinde anlamlı bir değişiklik meydana getirmediği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleriyle ilgili bulgulara dayanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin önemli bir kısmında (% 60) bazen ya da ara sıra da olsa yazma tutukluğu görülmektedir. Öğrencilerin % 35'inde ise hemen hiçbir zaman yazma tutukluğu görülmediği tespit edilmiştir.
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri öğrencilerin Türkçe dersi karne notuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre Türkçe dersi karne notu 1, 2 ve 3 olanlarda 4 ve 5 olanlara göre yazma tutukluğu daha sık görülmektedir. Türkçe dersi karne notu 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 ifade edilebilir.
- Eve dergi alınma sıklığı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik meydana getirmektedir. Buna göre evine dergi girmeyen öğrenciler, evine arada bir de olsa dergi alınan öğrencilere göre yazma tutukluğunu daha sık yaşamaktadır. Hall (1998: 9-10) öğrencilerin verilen konuya yabancı olması ya da konu hakkında yeterli bilgisinin olmamasının yazma tutukluğuna sebep olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin, içerisinde farklı konuların yer aldığı dergileri okumaları onları çeşitli konular hakkında bilgi sahibi yapmaktadır. Öğrenci, bilgi sahibi olduğu bir konu hakkındaki düşüncelerini yazma tutukluğu yaşamadan kâğıda dökülebilir.
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri öğrencilerin günlük tutma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre günlük tutmayan öğrencilerin tutanlara göre yazma tutukluğunu daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir.
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kızların, erkeklere göre daha az yazma tutukluğu yaşadıkları ancak kızlarla erkekler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri anne ve babanın öğrenim düzeyine ve mesleğine, sosyoekonomik düzeye ve ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.
- Evde internet bağlantısını olup olmaması ve eve gazete alınma sıklığı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik meydana getirmemektedir.
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri okulöncesi eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak eğitim-öğretim sürecine yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Yazacağı konuyla ilgili bilgisi olan öğrenci tutukluk hissetmeyecek ya da çok az tutukluk yaşayacaktır. Bu sebeple derslerde yapılacak yazılı anlatım etkinliklerinde; verilen yazma konusuyla ilgili kısa açıklamalar yapılması, neler yazılabileceğiyle ilgili fikir verilmesi öğrencinin daha az tutukluk hissetmesini ve daha nitelikli metinler oluşturmasını sağlayabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, günlük tutmanın, duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etmeyi kolaylaştırdığı ve buna bağlı olarak da günlük tutan öğrencilerin yazma tutukluğunun düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, düzenli bir şekilde günlük tutmaya teşvik edilmelidir. Her gün bir şeyler yazan öğrenci için yazma bir süre sonra zevkli ve olağan bir etkinlik hâline gelecek ve öğrenci kendi düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecektir.
- Evine dergi girmeyen öğrenciler, evine arada bir de olsa dergi alınan öğrencilere göre yazma tutukluğunu daha sık yaşamaktadır. Ailenin eğitim ve gelir durumu sebebiyle bazı öğrencilerin evine çocuk dergisi girmeyebilir. Bu eksikliği gidermek amacıyla sınıf kitaplıklarına ya da okul kütüphanesine çocuk dergileri alınmalı, öğrencilerin bu yayınları düzenli bir biçimde takip etmeleri sağlanmalıdır.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak konuyla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Araştırma sonuçlarına göre eve dergi alınmasına paralel olarak öğrencilerin yazma tutukluğunun düştüğü ve dolayısıyla yazılı anlatım başarılarının yükseldiği anlaşılmıştır. Bundan hareketle okuma alışkanlığıyla yazma tutukluğu ve yazılı anlatım başarıları arasında

güçlü bir ilişkinin olduğu ve bundan sonra yapılacak çalışmalarda okuma alışkanlığı ve kitap okuma sıklığının bir değişken olarak alınması gerektiği ifade edilebilir.

➤ Eğitim-öğretim süreci içerisinde, yazma tutukluğunu gidermeye yönelik etkinliklerin tutukluğu ne oranda azalttığını ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ne kadar geliştirdiğini belirlemeye yönelik deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır.

➤ Lise ve üniversite öğrencilerinin de yazma tutukluğu düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

➤ Yazma tutukluğuyla ilgili nicel çalışmalar yanında, nitel çalışmalar da yapılmalıdır. Ayrıca nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı çalışmalar yapılması da yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Aksayan, S. ve Gözüm, S. (2002). Kültürlerarası Ölçek Uyarlaması İçin Rehber I: Ölçek Uyarlama Aşamaları ve Dil Uyarlaması. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*. 4 (1): 9-13.
- Altunışık, R.; Coşkun, R.; Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arıkan, R. (2007). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 115: 10-17.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal İlişkilerde Benlik, Kendini Ayarlamının Psikolojisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayınları
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Baş, T. (2006). *Anket Nasıl Hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Boice, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *The Journal of Higher Education*, 64, (1): 19-54
- Bostancı, G. (2003). *Ergenlik Dönemindeki Çocukların Sosyoekonomik Şartlar Çerçevesinde Dili Kullanma Biçimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E. B.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik Ölçme Aracı Uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1): 1-16.

Hall, B. A. (1998). *Writer's Block: Research, Past Remediation, And Recommendations for Future Treatment*. Unpublished Master Thesis, The University of Houston-Clear Lake (UMI Number: 1393002).

Hambleton, R. K. ve Patsula, L. (1998). Adapting Tests for Use in Multiple Languages and Cultures. *Social Indicators Research*, 45: 153-171.

Huston, P. (1998). Resolving Writer's Block. *Canadian Family Physician*, 44: 92-97.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kellog, R. D. (1999). *The Psychology of Writing*. Oxford University Press.

Küçük, S. (2002). Şehirleşme ve Okuma Anlama İlişkisi. *Dil Dergisi*, 117: 25-46.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Özbay, M.; Büyükkız, K. K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15: 149-173.

Peterson, K. E. (1987). *Relationships among Measures of Writer's Block, Writing Anxiety, and Procrastination*. Unpublished PhD Thesis, Ohio State University.

Rose, M. (1981). *Questionnaire for Identifying Writer's Block (QIWB)*. (Eric Reproduction Service No. ED236652).

Rose, M. (1983). *Cognitive Dimension of Writer's Block*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press. (Eric Reproduction Service No. ED230932).

Rose, M. (1984). *Writer's Block: Cognitive Dimension*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press. (Eric Reproduction Service No. ED248527).

Savaşır, I. (1994). Ölçek Uyarlamasındaki Sorunlar ve Çözüm Yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (33): 27-32.

Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (2): 395-420.

TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

1) **Cinsiyetiniz:** () 1. Kız () 2. Erkek

2) **Babanızın öğrenim düzeyi:** () Herhangi bir okul mezunu değil
() Herhangi bir okul mezunu değil () İlkokul mezunu
() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu
() Lise mezunu () Üniversite mezunu
() Üniversite mezunu () Lisansüstü eğitim almış (yüksek lisans,
() Lisansüstü eğitim almış (yüksek lisans, doktora)
doktora)

3) **Annenizin öğrenim düzeyi:**

4) **Babanızın mesleği/yaptığı iş:**

() İşçi (toprak, sanayi)
() Çiftçi (kendi toprağında)
() Memur
() Esnaf/ tüccar
() Serbest meslek (doktor, avukat vb.)

5) **Annenizin mesleği/yaptığı iş:**

() Ev hanımı
() İşçi (toprak, sanayi)
() Memur
() Esnaf/ tüccar
() Serbest meslek (doktor, avukat vb.)

6) **Ailenizin ortalama aylık geliri:**

() 500 TL'den az () 3.001–3.500 TL arası
() 501–1.000 TL arası () 3.501–4.000 TL arası
() 1.001–1.500 TL arası () 4.001–4.500 TL arası
() 1.501–2.000 TL arası () 4.501–5.000 TL arası
() 2.001–2.500 TL arası () 5001 TL ve yukarısı
() 2.501–3.000 TL arası

7) **Evinizde internet bağlantısı var mı?**

() Var () Yok

8) Evinize hangi sıklıkla gazete alınır?

- Hiç alınmaz.
 Arada bir alınır.
 Çoğunlukla alınır.
 Her Gün/Aboneyiz.

9) Evinize hangi sıklıkla dergi alınır?

- Hiç alınmaz.
 Arada bir alınır.
 Çoğunlukla alınır.
 Aboneyiz.

10) Okulöncesi eğitim (kreş, anaokulu) aldınız mı?

- Evet.
 Hayır.

- Evet.
 Hayır.

11) Günlük tutuyor musunuz?

12) Geçen dönem Türkçe dersi karne notunuz?

- 1 4
 2 5
 3

Ek 2. Yazma Tutukluğu Ölçeği

Aşağıda, sizin yazma davranışlarınızı belirlemeye yönelik cümleler ve her cümlenin altında bu cümlede anlatılanlara ne oranda katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Bazı cümlelere cevap vermek oldukça kolaydır. Bazı cümleler daha güçtür ve yazı yazarken ne yaptığınızı hatırlamanızı ve buna göre cevap vermenizi gerektirmektedir.

Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyecektir. Bundan dolayı önemli olan sizin samimi cevaplar vermenizdir.

Sizden istenen, yazarken ne yaptığınızı ya da ne hissettinizi sıklık olarak en iyi belirten ifadeye bir işaret koymanızdır. Lütfen yapmak istediğinizi değil, gerçekten ne yaptığınızı en iyi belirten ifadeye işaret koyunuz ve hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

1. Ödevlerimi teslim etmekte geç kalıyorum çünkü kelimeleri kâğıda dökmekte zorlanıyorum.

Hemen her zaman (% 90 - % 100)	Sık sık (% 75)	Bazen (% 50)	Ara sıra (% 25)	Hemen hiçbir zaman (% 0 - % 10)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Masamda saatler boyunca oturup hiçbir şey yazamadığım zamanlar olur.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Bir kompozisyon ödevini yazarken uzun süre takılıp kaldığım yerler vardır.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Yazımın ilk paragrafını yazmak çok fazla zamanımı alır.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Kompozisyon ödevimi yazarken takıldığım için son teslim gününe yetiştiremem.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Kendimi bir cümleyi yazıp sonra onu silip yerine başka bir cümleyi denedikten sonra onun da üstünü çizerken buluyorum.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Bir yazıya başlamak benim için müthiş derecede zordur.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Anlatmak istediklerimi yazmakta zorlandığım zamanlar oluyor.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Bazı insanlar, ne kadar uğraşırlarsa uğraşsınlar çok az – o da mümkün olabilirse – yazı üretebilirler. Eğer bu dönem oldukça uzun bir zaman alırsa bu insanlarda yazma tutukluğu olduğunu düşünürüz. Bu anlamda ne sıklıkla yazma tutukluğu yaşadığınızı tahmin ediniz.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Yazı yazarken uzun süre takılıp kaldığım yerler vardır.

Hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hemen hiçbir zaman
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>