



# STUDYING WRITING ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH REGARD TO VARIOUS VARIABLES

(ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ)

**Kemal Zeki ZORBAZ<sup>1</sup>**  
**Nuray KAYATÜRK<sup>2</sup>**

## ABSTRACT

This study aims to measure the attitudes of secondary school (5th, 6th, 7th, 8th grades) students towards writing with regard to various variables. Study group of this causal-comparative research consisted of 817 secondary-school students attending schools selected from Antakya district. Conclusions of the study: It was found out that approximately 34 % secondary school students' attitude towards writing was positive. The female students' attitude towards writing was more positive compared to the boys. The 5th grade students had more positive attitudes (54,4 % positive) towards writing when compared to the 6th , 7th and 8th graders. And positive attitudes towards writing decreased from the 5th grade to the 8th grade. Educational background, occupation of parents and the average monthly income of the family did not cause significant difference. Writing attitude of students, who kept diaries and had writing habits, was more positive compared to the ones who did not. Writing Attitude of students who read 1 to 3 books other than course books within the last year was lower compared to those who read 4 to 15 books. Writing attitude of students who had positive consideration about reading and writing was more positive compared to those who had negative consideration. It was concluded that writing attitude of students who spent more than 3 hours in front of TV, computer, and tablet was lower.

**Keywords:** Turkish language instruction, writing skill, writing attitude, written expression.

## ÖZET

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler çerçevesinde ölçülmesi amaçlanmıştır. Nedensel karşılaştırma modelindeki bu araştırmanın örneklemini; Antakya'daki iki okulda öğrenim gören 817 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ortaokul öğrencilerinin yaklaşık % 34'ünün yazmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Kızların yazmaya yönelik tutumu erkeklere göre daha olumludur. 5.sınıf (% 54,4'ü olumlu) öğrencilerinin 6, 7 ve 8.sınıftakilere göre yazmaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ve yazmaya yönelik olumlu tutumun 5.sınıftan 8.sınıfa doğru düştüğü tespit edilmiştir. Anne ve babanın öğrenim durumu, mesleği ve ailenin ortalama aylık geliri yazma tutumunda anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Okuma alışkanlığı olanların ve okuma alışkanlığı yönünden kendine yönelik olumlu yönde değerlendirmelerde bulunanların yazmaya yönelik tutumları, daha az okuyanlara ve değerlendirmeleri olumsuz olanlara göre daha olumludur. Günlük tutanların ve yazma alışkanlığı olanların yazmaya yönelik tutumu daha olumludur. Türkçe öğretmenin yazılı anlatım etkinliği yaptırması yazma tutumunda düşük düzeyde etkilidir. Öğrencilerin yazma öz değerlendirmelerinin yazmaya yönelik tutumda yüksek düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Televizyon, bilgisayar veya tablet başında 3 saatten fazla vakit geçirenlerin yazma tutumunun düştüğü belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, yazma becerisi, yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım.

<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr., Mustafa Kemal University, Faculty of Education, [kemal\\_zeki@yahoo.com](mailto:kemal_zeki@yahoo.com)

<sup>2</sup> Graduate student, Mustafa Kemal University, Graduate School of Social Sciences, [nuraykayaturk@gmail.com](mailto:nuraykayaturk@gmail.com)

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Writing is a skill which grows in importance day by day. Platforms like Twitter, Facebook and WhatsApp that are called social media where people share something are mostly based on writing. Furthermore, people can write their comments under the news they read and, they can share their ideas about various topics on their blogs. Technological developments have not decreased the importance of writing, on the contrary they increased its importance and scope. Scope of writing which is growing day by day has made writing education at schools much more important.

Writing at primary school is firstly taught mechanically at basic level, and then is taught as articulation of meaningful sentences and texts. According to the curriculums, students are expected “to express themselves in writing” at the end of primary school (MEB, 2009, p.18), and “to make a habit of writing to express themselves” at the end of secondary school (MEB, 2006, p.7). Various affective characteristics affect students’ writing skills while those goals are fulfilled.

Tompkins (2006, p.317) claimed that students’ attitudes, values, and motivation play a significant role in their literacy learning. Individuals’ attitude towards writing, which is one of those affective characteristics, affects their writing skills.

Fishbein and Ajzen (1975, p.6) defined attitude as a learned predisposition to respond and a consistently favorable or unfavorable manner with respect to a given object. If attitude is positive, positive feelings, judgement and disposition appear; however, if it is negative, then negative feelings, judgement and disposition arise (İnceoğlu, 2004, p. 48).

Graham, Berninger and Weihua (2007) described writing attitude as an affective disposition involving how the act of writing makes the author feel, ranging from happy to unhappy.

It is necessary to help students build positive attitude towards writing in addition to teaching them how to write during instruction. Knudson (1991) stated that writing education should improve both high-level cognitive skills and affective dispositions like willing to write. Knudson (1995) also expressed that classroom level, gender and attitude towards writing are really effective pre-indicators to forecast one’s writing success. Graham, Berninger and Weihua (2007) found out in their study which was conducted on the first and third grades that writing attitude affected writing success.

In our country, experimental studies on 3<sup>rd</sup> and 5<sup>th</sup> grade students (Susar Kırmızı, 2009; Susar Kırmızı and Beydemir, 2012; Seban, 2012; Erdoğan, 2012; Uygun, Aktürkoğlu and Dedeoğlu, 2014), correlational (Temizkan and Sallabaş, 2009; Ünal and İşeri, 2012), experimental (Özdemir, 2014) and scale adaption (Göçer, 2014) studies on university students have been carried out. However, there

are no studies carried out to describe generally different grade students' writing attitude.

### **Purpose**

There is need for a study to identify general situation of secondary school students from the aspect of writing attitude. That's why it was aimed to gauge secondary school students' attitude towards writing in terms of various variables (gender, classroom level, parents' educational background and their jobs, average income of the family, frequency of reading books apart from course books, self-evaluation of reading habit, time spent for reading per week, state of keeping a diary and frequency of conducting written expression activities, frequency of conducting written expression activities during Turkish language classes, self-evaluation of writing skills, average time spent in front of TV-computer or tablets per day) in this study.

### **Method**

#### **Sampling**

Population of this study which employed a causal-comparative research model was secondary school students studying in Hatay. As it was not possible to collect data from the whole population, sampling was applied. The sample of the study consisted of 817 secondary school students who were selected via simple random sampling from two schools (Fatih Sultan Mehmet, Ayşe Fitnat) randomly selected among the ones located in Antakya, and who completely filled in the data collection tools.

#### **Data Collection Tools**

Data used in the study were obtained through Personal Information Form and Writing Attitude Scale.

a) *Personal Information Form*: The form was used in order to get information about the *students' demographical characteristics like gender and parents' educational background and about variables such as* classroom level, state of keeping a diary, frequency of reading books apart from course books, time spent for reading per week, self-evaluation of reading habit, frequency of doing Turkish homework, first term report card grade of Turkish language course, frequency of Turkish language teacher's care for students during the lesson.

b) *Writing Attitude Scale*: The 5-point Likert scale (strongly disagree, disagree, mildly agree, agree, strongly agree) which was developed to determine writing attitudes of 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade students by Susar Kırmızı (2009) consisted of 34 items. While obtained data were manipulated in the computer, positive items were scored from 1 to 5 (strongly disagree-strongly agree); negative items (15, 16, 28, 30, 31, 32, 34) were scored in reverse.

## Findings

In view of writing attitude; 54,4% of the 5<sup>th</sup> grade students, 36% of the 6<sup>th</sup> grade students, 25,7% of the 7<sup>th</sup> grade students and 20,2% of the 8<sup>th</sup> grade students had positive attitude; 6% of the 5<sup>th</sup> grade students, 12% of the 6<sup>th</sup> grade students, 18,6% of the 7<sup>th</sup> grade students and 32,1% of the 8<sup>th</sup> grade students had negative attitude.

The following findings were observed: when compared to the boys, girls' writing attitude was higher ( $t_{(815)}=7,757$ ,  $p<,05$ ,  $d=,543$ ); writing attitude changed significantly according to classroom level ( $X^2=97,372$ ,  $p<,05$ ) and it decreased gradually; writing attitude changed significantly according to the number of books apart from course books that students read during the last year ( $F=12,118$ ,  $p<,05$ , partial  $\eta^2=,084$ ); the students who regarded themselves as very good and the ones who regarded themselves as good in view of reading habit had higher writing attitude levels compared to the others who regarded themselves as very bad, bad and mediocre ( $F=26,757$ ,  $p<,05$ , partial  $\eta^2=,116$ ); the students who did not spend any time for reading had lower writing attitude levels than the ones who spent 1-2 hours, 3-4 hours, 5-6 hours, 7-8 hours, 9-10 hours and more than 10 hours, additionally the ones who spent less than one hour had lower writing attitude levels than the ones who spent 1-2 hours, 3-4 hours, 5-6 hours, 7-8 hours and more than 10 hours ( $F=8,06$ ,  $p<,05$ , partial  $\eta^2=,065$ ); the students who kept diaries had higher writing attitude levels than the ones who did not ( $t_{(813)}=9,98$ ,  $p<,05$ ,  $d=,700$ ); the students who did written expression activities had higher writing attitude levels than the ones who did not ( $t_{(815)}=8,082$ ,  $p<,05$ ,  $d=,566$ ); frequency of Turkish language teachers' making the students do written expression activities had low effect on the students' writing attitude ( $F=4,574$ ,  $p<,05$ , partial  $\eta^2=,017$ ); self-writing evaluation of the students had mediocre effect on their writing attitude ( $F=49,524$ ,  $p<,05$ , partial  $\eta^2=,103$ ); writing attitude of the students changed significantly depending on the average time they spent in front of TV, computer or tablet per day ( $X^2=78,238$ ,  $p<,05$ ), writing attitude levels decreased from the ones who spent less than 1 hour to the ones who spent more than 3 hours in front of TV, computer or tablet.

## Discussion and Conclusion

In this study, which aimed to analyze writing attitude of secondary school students within the frame of various variables, it was found out that one third of the secondary school students (33,9%) had positive attitude towards writing and 17,2% of them had negative writing attitude. Low writing attitude, as mentioned in one study related to the topic (Kear, Coffman, McKenna and Ambrosio, 2000), may have stemmed from the students' poor writing ability and limited writing experiences.

The female students' writing attitude was more positive than the male students. Gender had mediocre effect on writing attitude. Likewise, it was concluded in Knudson's (1993) study that female students had more positive attitude. Jeroski and Conry (1981, as cited in Daly, 1985: 48) also revealed in their

study which was conducted on 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade students that female students' had more positive writing attitude than the male students.

It was found out that the 5<sup>th</sup> grade students had more positive writing attitude than the 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students, and writing attitude decreased significantly as the classroom level increased. 54,4% of the 5<sup>th</sup> graders, 36% of the 6<sup>th</sup> graders, 25,7% of the 7<sup>th</sup> graders and 20,2% of the 8<sup>th</sup> graders had positive attitude. Similarly, in Knudson's studies it was revealed that the 4<sup>th</sup> graders had significantly more positive writing attitude than the 6<sup>th</sup> graders (Knudson, 1991), and the 3<sup>rd</sup> graders had significantly more positive writing attitude than the 5<sup>th</sup> graders (Knudson, 1992). As the students' imagination decrease gradually, it can be thought that this has negative effect on their writing attitude. Moreover, it can be inferred that the exams', which are for students' academic progress, being multiple-choice tests also affects writing attitude in a negative way.

In writing attitude, among the socio-economic features - parents' educational background, job and family's monthly income did not cause any significant difference.

Reading is an effective factor for writing attitude. It was concluded from the study that number of books read apart from course books within the previous year had mediocre effect, writing attitude of the students who read more than four books had more positive attitude than the ones that read any or 1-2 books. It was also found out that attitude of the students who regarded themselves as very good or good readers had higher writing attitude levels compared to the ones who regarded themselves as very bad, bad or mediocre. It was revealed that time spent for reading books per week had mediocre effect on students' writing attitude, the students who spent more than 1-2 hours for reading per week had higher writing attitude than the ones that spent no time or less than one hour for reading per week. Writing attitude of the students who regarded themselves as very good readers, spent more than 10 hours for reading per week and read more than 15 books in a year was more positive.

Keeping a diary or doing written expression exercise, that's writing habit, is effective on writing attitude. Attitude of the students who kept diary was higher than the ones who did not, and keeping a diary had mediocre effect on writing attitude. Likewise, doing written expression exercises out of the school had mediocre effect on writing attitude. Daly (1985:44) claimed that positive attitude about writing depended on successful improvement in writing skills and sustainability in writing. If writing is limited to only classroom activities and there is discontinuity in writing, this may lead negative attitude about writing.

Writing attitude of the students to whom the Turkish language teacher enforced written expression activities was higher than the ones to whom he/she did not. However, the Turkish language teacher's making the students do written expression activities had low effect on writing attitude.

The students were asked to evaluate themselves about their written expression / composition writing (beginning from very bad to very good), and it was searched if their writing attitude changed according to this evaluation. Accordingly, writing self-evaluation of the students had mediocre effect on their writing attitude. It was concluded that writing attitude of the students who regarded themselves as very good or good was more positive than the ones who regarded themselves as very bad, bad or mediocre, and of the students who regarded themselves as mediocre was more positive than the ones who regarded themselves as very bad.

Writing attitude of secondary school students changed significantly according to time they spent in front of TV, computer or tablet per day. Writing attitude decreased gradually from the ones who spent less than one hour or 1-2 hours to the ones who spent more than 3 hours in front of TV, computer or tablet. Frequency of spending time in front of TV, computer or tablet affected writing attitude in a negative way.

There are not enough studies carried out to gauge the effect of curriculums applied in our country on writing attitude. This study also revealed the effects of *Turkish Language Lesson Curriculum for 6<sup>th</sup> – 8<sup>th</sup> grades* (2006) prepared in 2005 on the students' writing attitude. With the effect of different variables, results of this study reflect writing attitude of the students studying according to 2005 curriculum.

Within the frame of the results obtained, the following recommendations can be offered: Some studies about the reasons of low attitude levels of students studying in upper classes, about Turkish language teachers' writing attitude and effects of writing habit on students' writing attitude, about effects of reading on writing attitude and writing can be carried out. Students' writing attitude can be improved in writing activities done in Turkish language classes by using methods and techniques - whose positive effect was assured in the literature – such as process based writing, creative writing, creative drama, authoring cycle and teaching of self-regulation strategies. In addition to the studies conducted to improve students' reading habit, studies related to keeping a diary and creating writing habit apart from classes can be done.

## GİRİŞ

Yazma, hayatımızda, her geçen gün önemi artan bir beceridir. Sosyal medya olarak adlandırılan Twitter, Facebook ve bunların yanında WhatsApp gibi bireylerin bir şeyler paylaştığı platformlar ağırlıklı olarak yazmaya dayalıdır. Bunun yanında insanlar, İnternet sayfalarında okudukları haberlerin altına yorumlarını yazabilmekte ve bloglarında çeşitli konular hakkındaki görüşlerini paylaşabilmektedirler. Teknolojik gelişmeler yazmanın önemini azaltmamış aksine hem önemini hem de kullanım alanını arttırmıştır. Yazmanın her geçen gün genişleyen kullanım alanı, okullardaki yazma eğitimini daha da önemli hâle getirmiştir.

İlkokulda yazma; okumayla birlikte temel düzeyde önce mekanik olarak, hemen sonrasında da anlamlı cümleler ve metinler oluşturma şeklinde öğretilmektedir. Öğretim programlarına göre ilkokulun sonunda öğrencilerin, “kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri” (MEB, 2009, s.18) ve ortaokulun sonunda da “yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri” (MEB, 2006, s. 7) beklenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi sürecinde çeşitli duyuşsal özellikler öğrencilerin yazma becerisini etkilemektedir.

Tompkins (2006, s.317); tutum ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin okuryazarlık öğreniminde anlamlı bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu duyuşsal özelliklerden bireylerin yazmaya yönelik tutumu, yazma becerilerini etkilemektedir.

Fishbein ve Ajzen (1975, s.6), genel olarak tutumu, “belirli bir nesneye karşı, öğrenilmiş, tutarlı bir biçimde olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi” olarak tanımlamışlardır. Tutum olumlu ise nesne, olay ya da kişiye karşı olumlu duygular, değerlendirmeler ve eğilimler; tutum olumsuz ise olumsuz duygular, değerlendirmeler ve eğilimler söz konusudur (İnceoğlu, 2004, s. 48).

Graham, Berninger ve Weihua (2007), duyuşsal bir eğilim olarak *yazma tutumunu*; yazma fiilinin yazarda, mutluluk ile mutsuzluk arasında oluşturduğu duygu olarak tanımlamışlardır.

Eğitim sürecinde, öğrencilere nasıl yazılması gerektiğinin öğretilmesi yanında onların yazmaya karşı olumlu tutum sahibi olmalarını da sağlamak gerekir. Knudson (1991), yazma eğitiminin; yüksek düzey bilişsel beceriler yanında yazma isteği gibi duyuşsal özellikleri de geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Knudson (1995) ayrıca sınıf düzeyi, cinsiyet ve yazmaya yönelik tutumun yazma başarısını kestirmede çok iyi ön göstergeler olduğunu belirtmiştir. Graham, Berninger ve Weihua (2007) birinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, yazma tutumunun yazma başarısını etkilediğini belirlemişlerdir.

Ülkemizde; yazma tutumuyla ilgili olarak 3 ve 5.sınıf öğrencileri üzerinde deneysel (Susar Kırmızı, 2009; Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012; Seban, 2012; Erdoğan, 2012; Uygun, Aktürkoğlu ve Dedeoğlu, 2014) çalışmalar ve üniversite öğrencileri üzerinde ilişkisel (Temizkan ve Sallabaş, 2009; Ünal ve İşeri, 2012), deneysel (Özdemir, 2014) ve ölçek uyarlama (Göçer, 2014) çalışmaları yapılmıştır. Ancak farklı kademelerdeki öğrencilerin genel olarak yazma tutumunu betimlemeye yönelik herhangi bir çalışma yoktur.

Ortaokul öğrencilerinin yazma tutumu yönüyle genel durumlarını ortaya koyan bir çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu sebeple bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-babanın öğrenim durumu ve mesleği, ailenin ortalama geliri, ders kitabı dışında kitap okuma sıklığı, okuma alışkanlığı öz-değerlendirmesi, haftada okumaya ayrılan süre, günlük tutma durumu ve yazılı anlatım etkinliği yapma sıklığı, Türkçe derslerinde hangi sıklıkta yazılı anlatım etkinliği yaptığı, yazma becerisi öz-değerlendirmesi, bir günde TV-bilgisayar veya tablet karşısında geçirdiği ortalama süre) çerçevesinde ölçülmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Model, Evren ve Örneklem

Nedensel karşılaştırma modelindeki bu çalışmanın evreni, Hatay ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileridir. Araştırma evrenine giren bütün öğrencilerden veri toplamak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Antakya’da, rastgele seçilen iki ortaokuldan (Fatih Sultan Mehmet, Ayşe Fitnat) basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen ve veri toplama araçlarını eksiksiz dolduran 817 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya dâhil edilen okullar ve öğrenci sayıları yer almaktadır:

❖ **Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları**

		FSM	A.Fitnat	TOPLAM	
Sınıf	5. sınıf	N	101	101	202
		%	24,9	24,5	24,7
	6. sınıf	N	103	97	200
		%	25,4	23,5	24,5
	7. sınıf	N	101	105	206
		%	24,9	25,5	25,2
	8. sınıf	N	100	109	209
		%	24,7	26,5	25,6
Cinsiyet	Kız	N	202	217	419
		%	49,9	52,7	51,3
	Erkek	N	203	195	398
		%	50,1	47,3	48,7
TOPLAM	N	405	412	817	
	%	49,6	50,4	100	

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan veriler, Kişisel Bilgi Formu ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

a) *Kişisel Bilgi Formu*: Öğrencilerin *cinsiyet* ve *anne-babanın öğrenim durumu* gibi demografik özellikleri yanında Türkçe dersine yönelik tutumlarına etki edebilecek *sınıf düzeyi*, *günlük tutma durumu*, *ders kitabı dışında kitap okuma sıklığı*, *haftada okumaya ayrılan süre*, *okuma alışkanlığı öz-değerlendirmesi*, *Türkçe ödevlerini yapma sıklığı*, *Türkçe dersi birinci dönem karne notu*, *Türkçe öğretmenin derste öğrenciyle ilgilenme sıklığı* gibi değişkenlerle ilgili bilgi edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

b) *Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği*: Susar Kırmızı (2009) tarafından 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla *hiç katılmıyorum*, *katılmıyorum*, *kısmen katılıyorum*, *katılıyorum*, *tamamen katılıyorum* şeklinde beşli likert modelinde geliştirilen ölçek, toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen veriler bilgisayara girilirken; olumlu olan maddeler puanlanırken “hiç katılmıyorum” ifadesi 1 puan ve “tamamen katılıyorum” ifadesi 5 puan şeklinde puanlanmış; olumsuz (15, 16, 28, 30, 31, 32, 34) maddelerde ise bu



puanlamanın tersi bir puanlama yapılmıştır.

Üzerinde çalışma yapılan sınıflar farklılaştığı için ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla 817 öğrencinin ölçeğe verdiği tepkilerden elde edilen puanlara varimax rotasyon yöntemi kullanılarak temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,961 olarak bulunmuştur. Bu değer elde edilen verilerin faktör analizine çok uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda Barlett testi anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=8946,044$ ;  $p<0.00$ ).

Temel bileşenler analizi tekniği ve döndürme tekniklerinden varimax kullanılarak yapılan faktör analizinde 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 20, 21, 24, 25, 31 ve 34. maddeler ölçeğe düşük düzeyde katkı sağlaması, birden fazla faktöre yüksek değer vermesi ya da toplam test korelasyonunun düşüklüğü sebebiyle ölçekten çıkarılmıştır.

Toplam on yedi madde üzerinden yapılan analiz sonucunda, toplam varyansın % 64'ünü açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan üç faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Tablo 2'de bu analizin sonuçları yer almaktadır:

**Tablo 2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Madde-Toplam Test Korelasyonları ve Faktör Yükleri**

Ölçek Maddeleri	r	Faktörler		
		1	2	3
12. Yazı/şiir yazmak benim için vazgeçilmez bir hobi.	,760	,798		
19. Ders dışı zamanlarda da yazı/şiir yazmaktan hoşlanırım.	,788	,787		
8. Canım sıkkın olduğunda yazı/şiir yazmak beni rahatlatır.	,711	,776		
18. Saatlerce yazı/şiir yazsam bıkmam.	,703	,769		
4. Boş zamanlarımda yazı/şiir yazarım.	,706	,750		
14. Yazı/şiir yazmayı severim.	,822	,737		
23. Yazı/şiir yazmak eğlenceli bir iştir.	,823	,700		
6. Yazı/şiir yazarken kendimi rahat ve güvende hissediyorum.	,716	,692		
22. Yazı/şiir yazarken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam.	,726	,672		
33. Tüm zorluklarına rağmen yazı/şiir yazmayı seviyorum.	,770	,664		
13. Yazı/şiir yazmak düşüncelerimi sonsuz kılıyor.	,712	,626		
29. Yazı/şiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özen gösteririm.	,538		,831	
27. Yazı/şiir yazarken akıcı bir dil kullanmaya özen gösteririm.	,616		,758	
26. Yazmada kendimi geliştirmek için çaba gösteririm.	,710		,587	
30. Önemli bir konuda olsa da yazı/şiir yazmak istemem.	,470			,836
28. Yazı/şiir yazma programdan kaldırılmalıdır.	,438			,771
32. Yazma içerikli etkinliklerden sıkılırım.	,599			,731
Öz değer		8,3	1,532	1,092
Açıklanan varyans (%)		48,825	9,013	6,422
Toplam ölçek için açıklanan varyans (%)			64,261	
İç Tutarlılık		,937	,742	,74
Cronbach Alfa			,93	

Tablo 2 incelendiğinde, on bir maddeden oluşan ve yazmaya yönelik olumlu tutumları ifade eden *birinci faktör*, toplam varyansın yaklaşık % 49'unu açıklamakta ve maddelerin yük değerleri ,626 ilâ ,798 arasında değişmektedir. Üç maddeden oluşan yazmaya yönelik özen ve çabayı ifade eden *ikinci faktör*, toplam varyansın % 9'unu açıklamakta ve maddelerin yük değerleri ,587 ilâ ,831 arasında değişmektedir.

Üç maddeden oluşan ve yazmaya yönelik olumsuz tutumları ifade eden üçüncü faktör, toplam varyansın % 6,4'ünü açıklamakta ve maddelerin yük değerleri ,731 ilâ ,836 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach  $\alpha$ -iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 20, 21, 24, 25, 31 ve 34. maddeler çıkarıldığında Cronbach  $\alpha$ -iç tutarlılık katsayısı ,93 olarak hesaplanmıştır. Her faktörün iç tutarlılığına bakıldığında; birinci faktörün iç tutarlılık katsayısı ,937, ikinci faktörün ,742 ve üçüncü faktörün ,74 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna ve ortaokul düzeyinde kullanılabilir olduğuna önemli birer kanıt olarak gösterilebilir.

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları gruplandırılarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

❖ **Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumları**

Puan Aralığı	5.Sınıf		6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
83-85 puan	6	3	3	1,5	3	1,5	6	2,9	18	2,2
80-82 puan	13	6,4	10	5	5	2,4	2	1	30	3,7
77-79 puan	16	7,9	5	2,5	7	3,4	5	2,4	33	4
74-76 puan	17	8,4	12	6	8	3,9	10	4,8	47	5,8
71-73 puan	15	7,4	12	6	12	5,8	3	1,4	42	5,1
68-70 puan	20	9,9	16	8	4	1,9	10	4,8	50	6,1
65-67 puan	23	11,4	14	7	14	6,8	6	2,9	57	7
62-64 puan	21	10,4	17	8,5	16	7,8	5	2,4	59	7,2
59-61 puan	12	5,9	13	6,5	20	9,7	8	3,8	53	6,5
56-58 puan	16	7,9	18	9	14	6,8	14	6,7	62	7,6
53-55 puan	7	3,5	14	7	20	9,7	9	4,3	50	6,1
50-52 puan	6	3	12	6	16	7,8	15	7,2	49	6
47-49 puan	6	3	15	7,5	14	6,8	19	9,1	54	6,6
44-46 puan	7	3,5	13	6,5	10	4,9	19	9,1	49	6
41-43 puan	5	2,5	2	1	5	2,4	11	5,3	23	2,8
38-40 puan	1	0,5	8	4	8	3,9	14	6,7	31	3,8
35-37 puan	3	1,5	7	3,5	7	3,4	17	8,1	34	4,2
32-34 puan	2	1	4	2	11	5,3	6	2,9	23	2,8
29-31 puan	1	0,5	1	0,5	2	1	11	5,3	15	1,8
26-28 puan	1	0,5	1	0,5	1	0,5	6	2,9	9	1,1
23-25 puan	1	0,5	2	1	3	1,5	5	2,4	11	1,3
20-22 puan	2	1	0	0	3	1,5	4	1,9	9	1,1
17-19 puan	1	0,5	1	0,5	3	1,5	4	1,9	9	1,1
TOPLAM	202	24,7	200	24,5	206	25,2	209	25,6	817	100

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin % 33,9'unun yazma tutumu puanının 65 ilâ 85 puan, % 48,8'inin 41 ilâ 64 puan ve % 17,2'sinin 17 ilâ 40 puan arasında değiştiği görülmektedir. Tablo sınıflara göre incelendiğinde 5.sınıf öğrencilerinin % 54,4'ünün, 6.sınıftakilerin % 36'sının, 7.sınıftakilerin % 25,7'sinin ve 8.sınıftakilerin % 20,2'sinin yazmaya yönelik tutum puanının 65 ilâ 85 puan arasında olduğu; 5.sınıf öğrencilerinin % 6'sının, 6.sınıftakilerin % 12'sinin, 7.sınıftakilerin % 18,6'sının ve 8.sınıftakilerin % 32,1'inin yazmaya yönelik tutum puanının da 17 ilâ 40 puan arasında olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma tutumu toplam puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda ( $F=,877$ ,  $p>,05$ ) puanların cinsiyete göre dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve yapılan t-testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

❖ **Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p	Cohen's d
Kız	419	60,48	15,15	815	7,757	,000	,543
Erkek	398	52,32	14,88				

$p<,05$

Tablodaki verilere göre kızların, erkeklere göre yazma tutumunun daha yüksek ve aradaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise cinsiyetin yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(815)}=7.757$ ,  $p<,05$ ,  $d=.543$ ).

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda ( $F=3,59$ ,  $p<,05$ ) grupların dağılım varyansları homojen olmadığı için parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumu Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	$X^2$	p
5	202	522,87	3	97,372	,000
6	200	436,22			
7	206	381,93			
8	209	299,58			

$p<,05$

Tabloda yer alan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları, sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ( $X^2=97,372$ ,  $p<,05$ ). Grupların "sıra ortalamaları" dikkate alındığında; 5.sınıftan 8.sınıfa doğru yazma tutumunun düştüğü görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı farkın 5 ile 6 ( $U=15535.5$ ,  $p<,05$ ), 5 ile 7 ( $U=13254$ ,  $p<,05$ ), 5 ile 8 ( $U=10335.5$ ,  $p<,05$ ), 6 ile 7 ( $U=17754.5$ ,  $p<,05$ ), 6 ile 8 ( $U=13625.5$ ,  $p<,05$ ) ve 7 ile 8. sınıflar ( $U=16706.5$ ,  $p<,05$ ) arasında olduğu ve istatistiksel olarak da anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanlarının babanın ve annenin öğrenim düzeyi ve mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için ayrı ayrı Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanlarının, babanın ve

anneninin öğrenim düzeyi ve mesleğine göre anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanlarının ailenin aylık ortalama gelirine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için ayrı ayrı Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanlarının, ailenin aylık ortalama gelirine göre anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanlarının son bir yıl içerisinde ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ( $F=1,416$ ,  $p>,05$ ) puanların dağılım varyansları homojendir. Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Son Bir Yıl İçerisinde Ders Kitabı Dışında Okuduğu Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Gruplar Arası	16270,248	6	2711,708	12,118	,000	,084
Gruplar İçi	181029,629	809	223,77			
TOPLAM	197299,877	815				

$p<,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanları, son bir yıl içerisinde ders kitabı dışında okunan kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ( $F=12.118$ ,  $p<.05$ , partial  $\eta^2=,084$ ). Etki büyüklüğü değerine bakıldığında son bir yıl içerisinde ders kitabı dışında okunan kitap sayısının yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Son Bir Yıl İçerisinde Ders Kitabı Dışında Okuduğu Kitap Sayısına Göre Bonferroni Testi Sonuçları**

Okunan kitap sayısı (I)	Okunan kitap sayısı (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p
15 kitaptan çok okudum.	Hiç okumadım.	17,713	3,976	,000*
15 kitaptan çok okudum.	1-3 adet okudum.	13,621	1,763	,000*
13-15 adet okudum	Hiç okumadım.	14,86	4,261	,011*
13-15 adet okudum	1-3 adet okudum.	10,769	2,336	,000*
10-12 adet okudum	Hiç okumadım.	13,438	4,168	,028*
10-12 adet okudum	1-3 adet okudum.	9,347	2,162	,000*
7-9 adet okudum	Hiç okumadım.	12,993	4,074	,031*
7-9 adet okudum	1-3 adet okudum.	8,901	1,974	,000*
4-6 adet okudum	Hiç okumadım.	13,589	4,042	,017*
4-6 adet okudum	1-3 adet okudum.	9,497	1,908	,000*

\*  $p < ,05$

Tabloya göre son bir yıl içerisinde ders kitabı dışında 15 kitaptan fazla kitap okuyan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının hiç okumayan ve 1 ilâ 3 kitap okuyanlara göre daha yüksek olduğu; yine 13 ilâ 15, 10 ilâ 12, 7 ilâ 9 ve 4 ilâ 6 kitap okuyanların hiç okumayan ve 1 ilâ 3 kitap okuyanlara göre yazmaya yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanlarının okuma alışkanlığı öz değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ( $F=1,383$ ,  $p>,05$ ) puanların dağılım varyansları homojendir. Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Okuma Alışkanlığı Öz Değerlendirmelerine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Gruplar Arası	23009,152	4	5752,288	26,757	,000	,116
Gruplar İçi	174563,046	812	214,979			
TOPLAM	197572,198	816				

$p<,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanları okuma alışkanlığı yönünden kendilerini değerlendirmelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ( $F=26,757$ ,  $p<,05$ , partial  $\eta^2=,116$ ). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde öğrencilerin okuma alışkanlığının yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Okuma Alışkanlığı Öz Değerlendirmelerine Göre Bonferroni Testi Sonuçları**

Öz değerlendirme (I)	Öz değerlendirme (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p
Çok iyi	Çok kötü	23,606	4,977	,000*
Çok iyi	Kötü	15,789	2,927	,000*
Çok iyi	Ne iyi ne kötü	13,188	1,463	,000*
Çok iyi	İyi	5,859	1,215	,000*
İyi	Çok kötü	17,747	4,946	,004*
İyi	Kötü	9,929	2,874	,006*
İyi	Ne iyi ne kötü	7,329	1,354	,000*

\*  $p < ,05$

Tablo 9’a göre okuma alışkanlığı yönünden kendini *çok iyi* olarak gören öğrencilerin *çok kötü*, *kötü*, *ne iyi ne kötü* ve *iyi* olarak görenlere; *iyi* olarak görenlerin *çok kötü*, *kötü*, *ne iyi ne kötü* olarak görenlere göre yazmaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanlarının, ders kitapları dışında haftada kitap okumaya ayrılan süreye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ( $F=1,628$ ,  $p>,05$ ) puanların dağılım varyansları homojendir. Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Haftada Ders Kitabı Dışında Kitap Okumaya Ayırdığı Süreye Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Gruplar Arası	12880,55	7	1840,079	8,06	,000	,065
Gruplar İçi	184691,647	809	228,296			
TOPLAM	197572,198	816				

$p<,05$

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanları, ders kitapları dışında haftada kitap okumaya ayrılan süreye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ( $F=8,06$ ,  $p<,05$ , partial  $\eta^2=,065$ ). Etki büyüklüğü değerine bakıldığında ders kitapları dışında haftada kitap okumaya ayrılan sürenin yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Haftada Ders Kitabı Dışında Kitap Okumaya Ayırdığı Süreye Göre Bonferroni Testi Sonuçları**

Haftada okumaya ayrılan süre (I)	Haftada okumaya ayrılan süre (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p
10 saatten fazla.	Hiç okumadım.	16,394	4,033	,001*
10 saatten fazla.	1 saatten az	11,323	2,762	,001*
9-10 saat	Hiç okumadım.	15,26	4,455	,018*
7-8 saat	Hiç okumadım	14,996	3,742	,002*
7-8 saat	1 saatten az	9,924	2,316	,001*
5-6 saat	Hiç okumadım.	12,898	3,637	,012*
5-6 saat	1 saatten az	7,827	2,144	,008*
3-4 saat	Hiç okumadım.	13,911	3,456	,002*
3-4 saat	1 saatten az	8,84	1,819	,000*
1-2 saat	Hiç okumadım.	11,984	3,261	,007*
1-2 saat	1 saatten az	6,913	1,145	,000*

\*  $p <,05$

Tabloya göre ders kitapları dışında haftada kitap okumaya hiç zaman ayırmayan öğrencilerin yazma tutumunun, haftada okumaya 1-2 saat, 3-4 saat, 5-6 saat, 7-8 saat, 9-10 saat ve 10 saatten fazla ayıranlara göre daha düşük olduğu, 1 saatten az ayıranların da 1-2 saat, 3-4 saat, 5-6 saat, 7-8 saat ve 10 saatten fazla ayıranlara göre daha düşük olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma tutumu toplam puanlarının günlük tutma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda ( $F=2,089$ ,  $p>,05$ ) puanların günlük tutma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve yapılan t-testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

❖ **Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Günlük Tutma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

Günlük	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p	Cohen's d
Evet	239	64,48	14,18	813	9,98	,000	,700
Hayır	576	53,19	14,91				

$p<,05$

Tablodaki verilere göre günlük tutanların, tutmayanlara göre yazma tutumunun daha yüksek ve aradaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise günlük tutma durumunun yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(813)}=9,98$ ,  $p<,05$ ,  $d=,700$ ).

Ortaokul öğrencilerinin yazma tutumu toplam puanlarının yazma/yazılı anlatım etkinliği yapma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda ( $F=,25$ ,  $p>,05$ ) puanların yazma/yazılı anlatım etkinliği yapma durumuna göre dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve yapılan t-testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

❖ **Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Yazma/Yazılı Anlatım Etkinliği Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

Günlük	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p	Cohen's d
Evet	449	60,34	14,69	815	8,082	,000	,566
Hayır	368	51,82	15,32				

$p<,05$

Tablodaki verilere göre yazma/yazılı anlatım etkinliği yapanların, yapmayanlara göre yazma tutumunun daha yüksek ve aradaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise yazma/yazılı anlatım etkinliği yapma durumunun yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(815)}=8,082$ ,  $p<,05$ ,  $d=,566$ ).

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanlarının, Türkçe öğretmenin yazılı anlatım etkinliği yaptırma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre ( $F=,623$ ,  $p>,05$ ) puanların dağılım varyansları homojendir. Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Türkçe Öğretmeninin Yazılı Anlatım Etkinliği Yaptırma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Gruplar Arası	3274,624	3	1091,541	4,574	,003	,017
Gruplar İçi	193302,81	810	238,645			
TOPLAM	196577,434	813				

p&lt;,05

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanları, Türkçe öğretmenin yazılı anlatım etkinliği yaptırma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (F=4,574, p<,05, partial  $\eta^2$ =,017). Etki büyüklüğü değerine bakıldığında Türkçe öğretmenin yazılı anlatım etkinliği yaptırma sıklığının yazmaya yönelik tutumda düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Türkçe Öğretmeninin Yazılı Anlatım Etkinliği Yaptırma Sıklığına Göre Bonferroni Testi Sonuçları**

Sıklık (I)	Sıklık (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p
Sık sık yaptırır.	Hiç yaptırmaz.	10,725	3,088	,003*
Ara sıra yaptırır.	Hiç yaptırmaz.	9,625	3,118	,013*

\* p &lt; ,05

Tabloya göre, Türkçe öğretmenlerinin sık sık ya da ara sıra yazılı anlatım etkinliği yaptırdığı öğrencilerin yazma tutumunun, öğretmenleri yazılı anlatım etkinliği yaptırmayanlara göre daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanlarının yazma öz değerlendirmelerine (yazılı anlatım/kompozisyon yazma) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene Testi sonucuna göre (F=,802, p>,05) puanların dağılım varyansları homojendir. Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Yazma Öz Değerlendirmelerine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Gruplar Arası	38747,233	4	9686,808	49,524	,000	,103
Gruplar İçi	158824,964	812	195,597			
TOPLAM	197572,198	816				

p&lt;,05

Tabloda yer alan ANOVA sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum toplam puanları, yazılı anlatım/kompozisyon yazma yönünden kendilerini değerlendirmelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (F=49,524, p<,05, partial  $\eta^2$ =,103). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde öğrencilerin yazma



öz değerlendirmelerinin yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Anlamli farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Yazma Öz Değerlendirmelerine Göre Bonferroni Testi Sonuçları**

Öz değerlendirme (I)	Öz değerlendirme (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p
Çok iyi	Çok kötü	29,741	2,929	,000*
Çok iyi	Kötü	21,131	2,577	,000*
Çok iyi	Ne iyi ne kötü	14,929	1,421	,000*
Çok iyi	İyi	8,066	1,26	,000*
İyi	Çok kötü	21,674	2,838	,000*
İyi	Kötü	13,064	2,473	,000*
İyi	Ne iyi ne kötü	6,862	1,222	,000*
Ne iyi ne kötü	Çok kötü	14,811	2,913	,000*

\* p < ,05

Tablo 16’ya göre yazma yönünden kendini *çok iyi* olarak gören öğrencilerin *çok kötü*, *kötü*, *ne iyi ne kötü* ve *iyi* olarak görenlere; *iyi* olarak görenlerin *çok kötü*, *kötü*, *ne iyi ne kötü* olarak görenlere; *ne iyi ne kötü* olarak görenlerin de *çok kötü* olarak görenlere göre yazmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının; televizyon, bilgisayar veya tablet başında bir günde geçirdikleri ortalama süreye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda (F=3,548, p<,05) grupların dağılım varyansları homojen olmadığı için parametrik olmayan ilişkisiz ölçümlerde kullanılan Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur:

**Tablo 17. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Televizyon, Bilgisayar Veya Tablet Başında Bir Günde Geçirdikleri Ortalama Süreye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Geçirilen süre	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p
1 saatten az	217	477,51	4	78,238	,000
1-2 saat	339	402,25			
3-4 saat	149	293,82			
5-6 saat	45	303,81			
7 saatten fazla	31	256,11			

p<,05

Tabloda yer alan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları; televizyon, bilgisayar veya tablet başında bir günde geçirdikleri ortalama süreye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (X<sup>2</sup>=78,238, p<,05). Grupların genel olarak “sıra ortalamaları” dikkate alındığında; televizyon, bilgisayar veya tablet başında 1 saatten az veya 1-2 saat vakit geçirenlerden 3 saatten fazla geçirenlere doğru yazma tutumunun düştüğü

görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı farkın 1 saatten az vakit geçirenlerle 1-2 saat (U=29448,  $p<,05$ ), 3-4 saat (U=8488,  $p<,05$ ), 5-6 saat (U=2816,  $p<,05$ ) ve 7 saatten fazla (U=1669,  $p<,05$ ) vakit geçirenler; 1-2 saat vakit geçirenlerle 3-4 saat (U=18040,  $p<,05$ ), 5-6 saat (U=5663,5,  $p<,05$ ) ve 7 saatten fazla (U=3288,  $p<,05$ ) vakit geçirenler arasında olduğu ve istatistiksel olarak da anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler çerçevesinde incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin üçte birinin (% 33,9) yazmaya yönelik tutumlarının olumlu, % 17,2'sinin ise olumsuz olduğu belirlenmiştir. Yazma tutumunun düşüklüğü, konu ile ilgili bir çalışmada (Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio, 2000) ifade edildiği gibi, öğrencilerin yazma becerisindeki zayıflığa veya sınırlı yazma tecrübesine bağlanabilir.

Kız öğrencilerin yazmaya yönelik tutumu erkeklere göre daha olumludur. Cinsiyet, yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkilidir. Benzer şekilde Knudson'un (1993) çalışmasında da kızların yazmaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Jeroski ve Conry (1981'den akt. Daly, 1985: 48) de 8. ve 9.sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada kızların erkeklere göre yazmaya karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu belirlemişlerdir.

5.sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8.sınıftakilere göre yazmaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ve yazmaya yönelik tutumun sınıf seviyesi yükseldikçe anlamlı bir şekilde düştüğü belirlenmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin % 54,4'ü, 6.sınıf öğrencilerinin % 36'sı, 7.sınıf öğrencilerinin % 25,7'si ve 8.sınıf öğrencilerinin % 20,2'si olumlu tutuma sahiptir. Benzer şekilde Knudson'un çalışmalarında, 4.sınıf öğrencilerinin 6.sınıf öğrencilerine (Knudson, 1991) ve 3.sınıf öğrencilerinin 5.sınıf öğrencilerine (Knudson, 1992) göre yazma tutumu, anlamlı bir şekilde daha olumlu çıkmıştır. Öğrencilerin hayal güçlerinin giderek daralmasından dolayı bu durumun yazma tutumuna olumsuz etki ettiği düşünülebilir. Ayrıca ülkemizde, öğrencilerin akademik ilerlemesine yönelik sınavların çoktan seçmeli test şeklinde olmasının da yazma tutumunu olumsuz etkilediği söylenebilir.

Yazmaya yönelik tutumda; sosyoekonomik özelliklerden, anne ve babanın öğrenim durumu ve mesleği ve ailenin ortalama aylık geliri anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Okuma, yazmaya yönelik tutumda etkili bir özelliktir. Son bir yıl içerisinde ders kitabı dışında okunan kitap sayısının yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkili olduğu, yılda dörtten fazla kitap okuyan öğrencilerin hiç okumayanlara veya 1-2 kitap okuyanlara göre yazma tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Kendini *çok iyi* ya da *iyi* bir okur olarak değerlendiren öğrencilerin yazma tutumunun; kendisini *çok kötü*, *kötü* ya da *ne iyi ne kötü* olarak değerlendirenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Haftada kitap okumaya ayrılan sürenin

yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkili olduğu, haftada okumaya 1-2 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin yazma tutumlarının okumaya hiç vakit ayırmayan veya 1 saatten daha az zaman ayıranlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak kendini *çok iyi bir okur* olarak değerlendiren, haftada okumaya 10 saatten fazla zaman ayıran ve yılda 15'ten fazla kitap okuyan öğrencilerin yazma tutumları daha olumludur.

Günlük tutma veya yazılı anlatım etkinliği yapma yani yazma alışkanlığı, yazmaya yönelik tutumda etkilidir. Günlük tutan öğrencilerin yazma tutumu günlük tutmayanlara göre daha yüksektir ve günlük tutma yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkilidir. Benzer şekilde, ders dışında yazılı anlatım etkinliği yapma, yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkilidir. Daly (1985: 44) yazma hakkındaki olumlu tutumun, yazma becerilerindeki başarılı gelişime ve yazmadaki sürekliliğe bağlı olduğunu ifade etmiştir. Yazmanın ders içi uygulamalarla sınırlı kalması ve yazmada sürekliliğin olmayışı yazmaya karşı olumsuz tutumların gelişmesine sebep olabilir.

Türkçe öğretmenin yazılı anlatım etkinliği yaptırdığı öğrencilerin yazma tutumu yazılı anlatım etkinliği yapılmayanlara göre daha yüksektir. Ancak Türkçe öğretmenin yazılı anlatım etkinliği yaptırması, yazma tutumunda düşük düzeyde etkilidir.

Öğrencilerden yazılı anlatım/kompozisyon yazma yönüyle kendilerini *çok kötüden çok iyiye* doğru değerlendirmeleri istenmiş ve yazma tutumlarının bu değerlendirmeye göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Buna göre öğrencilerin yazma öz değerlendirmelerinin yazmaya yönelik tutumda orta düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yazma yönüyle kendini *çok iyi* ya da *iyi* olarak değerlendiren öğrencilerin yazma tutumunun, kendisini *çok kötü*, *kötü* ya da *ne iyi ne kötü* olarak değerlendirenlere göre, *ne iyi ne kötü* olarak değerlendirenlerin de *çok kötü* olarak değerlendirenlere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları; televizyon, bilgisayar veya tablet başında bir günde geçirdikleri ortalama süreye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Televizyon, bilgisayar veya tablet başında 1 saatten az veya 1-2 saat vakit geçirenlerden 3 saatten fazla geçirenlere doğru yazma tutumunun düştüğü görülmektedir. Televizyon, tablet ve bilgisayar başında vakit geçirme sıklığı yazma tutumuna olumsuz etki etmektedir.

Ülkemizde uygulanan öğretim programlarının yazma tutumuna etkisi konusunda yeterince çalışma yoktur. Bu çalışma aynı zamanda 2005 yılında hazırlanan Türkçe Dersi 6-8.Sınıflar Öğretim Programının (2006) öğrencilerin yazma tutumuna etkisini de göstermiş olmaktadır. Farklı değişkenler de etkili olmakla birlikte bu çalışma sonuçları 2005 programıyla öğrenim gören öğrencilerin yazma tutumunu yansıtmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde şu öneriler getirilebilir: Öğrencilerin ilerleyen sınıflarda yazma tutumunun düşmesinin sebeplerine, Türkçe öğretmenin yazmaya yönelik tutumu ve yazma alışkanlığının öğrencilerinin yazma tutumuna

etkisine, okumanın yazma tutumuna ve yazmaya etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir. Türkçe derslerindeki yazma etkinliklerinde; süreç temelli yazma, yaratıcı yazma, yaratıcı drama, yazarlık döngüsü ve öz düzenleme stratejisi öğretimi gibi – literatürde yazma tutumuna olumlu etkisi belirlenmiş – yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin yazma tutumlarının daha olumlu hâle gelmesi sağlanabilir. Öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yanında, günlük tutma ve ders dışında yazma alışkanlığı oluşturmaya yönelik çalışmalar da yapılabilir.

### KAYNAKLAR

- Daly, J. (1985). Writing Apprehension. in *When a writer can't write studies in writer's block and other composing process problems*. Mike ROSE (Ed). New York: Guilford Press. pp.43-82.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Graham, S.; Berninger, V. & Weihua, F. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516–536.
- İnceoğlu, M. (2004). Tutum, algı, iletişim. Ankara: Elips Kitap.
- Kear, D., Coffman, G., McKenna, M., & Ambrosio, A. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *Reading Teacher*, 54, 10–23.
- Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, 68, 807-816.
- Knudson, R. E. (1992). Development and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports*, 70, 711-720.
- Knudson, R. E. (1993). Development of a writing attitude survey for grades 9 to 12: Effects of gender, grade, and ethnicity. *Psychological Reports*, 73, 587-594.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi 6-8.sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi 1-5.sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- Özdemir, B. (2014). Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seban, D. (2012). Yazarlık döngüsünün üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutum, ilgi ve yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 147-158.
- Susar Kırmızı, F. & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2(5), 159-177.
- Temizkan, M. & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27) (2009): 155-176.
- Tompkins, G. (2006). Literacy for the 21<sup>th</sup> century: A balanced approach. New Jersey: Pearson Education.
- Uygun, M., Aktürkoğlu, B. & Dedeoğlu, H. (2014). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisini ve tutuma etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 131-156.
- Ünal, E. & İşeri, K. (2012). Analysis of the relationship between reading and writing attitudes of teacher candidates and their academic achievements through the structural equation model. *Elementary Education Online*, 11(4), 1066-1076.