



## Investigation of writing tendencies of secondary school students with regards to various variables<sup>1</sup>

## Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi

Fatih Kana<sup>2</sup>  
Durmuş Özbaşı<sup>3</sup>  
Süleyman Ünlü<sup>4</sup>

### Abstract

The purpose of this study is to investigate writing tendencies of secondary school students with regards to different variables. Descriptive survey model was used in the study to find out students' general writing tendencies. Writing Tendency Inventory which was adapted into Turkish by İşeri and Ünal (2010) and which has 21 items, was used in this study. The sampling of this study consists of 1145 secondary school students in 2013-2014 academic year. T-test and one-way variance analysis were used in the analysis of the collected data in this study. The findings of this study reveal that there has been a significant difference in students' writing tendencies depending on their classes, gender, their state of keeping or not keeping a diary, the number of the books that they read in the former year, the reading group that they feel they belong to and the state of their liking or not liking to read. As a conclusion of the study, it can be suggested that secondary students' writing tendencies (with regards to reliance, passion

### Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma öğrencilerin genel yazma eğilimlerinin araştırılması bakımından betimsel türde tarama modelinde bir araştırmadır. Çalışmada öğrencilerin okuma yazma eğilimlerini tespit etmek amacıyla İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 21 maddeden oluşan yazma eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 1145 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin yazma eğilimleri okudukları sınıf, cinsiyet, günlük tutup tutmamaları, son bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı, kendilerini hissettikleri okuyucu grubu, yazmayı sevip sevmedikleri bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmanın sonucu olarak, yazma eğilimi (güven, tutku ve süreklilik alt boyutlarında) ortaokul öğrencilerinin ilk yıllarında (özellikle

<sup>1</sup> This article presented in VII. International Educational Congress held on Muğla.

<sup>2</sup> Assist. Prof. Dr., Canakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Turkish Language Education Department, email; [fatihkana@hotmail.com](mailto:fatihkana@hotmail.com)

<sup>3</sup> Res. Assist. Dr., Canakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department, email; [dozbasi@gmail.com](mailto:dozbasi@gmail.com)

<sup>4</sup> Res. Assist., Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Turkish Language Education Department, email; [suleymanunlu@sdu.edu.tr](mailto:suleymanunlu@sdu.edu.tr)

and continuity sub-dimensions) are higher at first years compared to other classes (especially at the 5th year) and they have more tendency to write. Besides, female students were found to have higher writing tendencies, and it can also be suggested that writing tendency is closely related to the number of read books, the state of keeping or not keeping a diary or the state of liking or not liking to read.

**Keywords:** Writing, writing tendency, keeping diary, reading book.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

## Giriş

Yazma; bireysel duygu, düşünce, istek ve hayallerimizi yazıya dökmek, şekil ve sembollerle ifade etmektir (Demir, 2013: 86; Demirel, 1999: 59; Güleriyüz, 2006; Özbay, 2007: 115; Sever, 2004: 24). Yazma, temel becerileri içine alan, düşünmeyi gerektiren planlı bir süreç (Güneyli, 2006; Özbay, 2006); bireyin kendini yazılı olarak (Karatay, 2011: 22), duygu ve hayal dünyasının bir planlama çerçevesinde etkili bir şekilde ifade etmesidir (Özbay, 2002: 173; Calp, 2005: 195). Yazma becerisinin tarihsel gelişim süreci incelendiğinde yazının, iletişimin ve kültür aktarımının en önemli vasıtası olduğu görülmektedir (Saygı, 2000: 1; Arıcı, 2008: 210; Arıcı ve Ungan, 2008: 317; Temizkan, 2008: 49; Çiçek, 2012: 46)

Yazma, insanlar için bir çıktı oluşturma şeklidir. İnsanlar, dinlediklerini ve okuduklarını özümsemek, arındırmak için yazarlar. Bu yüzden yazma becerisi, bilişsel bir beceri olarak ifade edilir (McLeod, 1987). Bireyin yazma becerisi kazanabilmesi için sürekli yazması gerekir. Sürekli yazabilmek içinse bireylerin motivasyona ihtiyacı vardır (Wu, Chi ve Hang, 2005). Yazmanın temel becerilerle doğrudan bir ilişkisi bulunmaktadır. Bireylerin etkili bir şekilde yazabilmesi için eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama ve karar verme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Yılmaz, 2009: 11; Erdoğan, 2012: 7).

İnsanlar, anne karnında dinleme becerisini öğrenirler. Dünyaya geldikten sonra sırasıyla konuşma, okuma ve yazma becerilerini öğrenirler. Bu sıralamaya bakıldığında en son öğrenilen ve en zor öğrenilen dil becerisinin yazma becerisi olduğu söylenebilir. Bireyin zihninde yapılandığı düşünceleri, düşünme süzgecinden geçirerek ve diğer düşüncelerle bağlantı kurarak ifade etmesi, kelimelerden anlamlı cümleler oluşturması oldukça zor bir uğraştır (Zorbaz, 2011: 2272). Dinleme ve okuma becerisi yoluyla elde edilen bilgiler yazma ve konuşma becerisiyle ifade edilir (Carter,

beşinci sınıfta) diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu, öğrencilerin yazmaya daha yatkın olduğu söylenebilir. Ayrıca kız öğrencilerin yine yazma eğilimlerinin daha yüksek olduğu; yazma eğiliminde okunan kitap sayısının, günlük tutmanın ve yazmayı sevmenin etkili olduğu araştırma sonucuna söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma, yazma eğilimi, günlük tutma, kitap okuma.

Bishop ve Kravits, 2002). Yazma becerisi düşünme becerisiyle doğru orantılıdır ve bilişötesi becerileri içerir (Güneş, 2007). Yazıya geçen düşünceler akıcı hale gelir; yazı sayesinde düşünceler üzerinde yeniden düşünülür (Covey, 2006). Yazılı anlatım, önce zihinde yapılandırılır. Zihni süreçte yazının silinmesi, eklenmesi, birleştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi işlemleri yapılır. Duyuşsal boyutta ise yazarın duygu, düşünce ve istekleri dile getirilir. Bireylerin yazma sürecindeki kas hareketleri ise yazmanın psiko-motor becerisiyle ilgilidir (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011: 148; Köksal, 2011: 7; Pekaz, 2007: 43).

Geçmişten günümüze yazma denilince akla öncelikle kompozisyon gelmektedir. Kompozisyon yazma, yazmanın sadece belli bir bölümünü oluşturur (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006: 50). Kompozisyon içerisinde deyim, atasözü gibi kavramların açıklanmasının istenmesi klasik yazma yöntemlerindedir (Küçük, 2006: 182). Bireylerin etkili bir biçimde yazabilmeleri için kaygı duymamaları gerekmektedir. Yazma kaygısı üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Alnufaie ve Grenfell, 2013; Daly ve Wilson, 1983: 327-29; Smith, 1984: 1-5; Stapa; 1994: 52-56). Yapılan araştırmalarda (Coşkun, 2005; Bağcı, 2007; Sallabaş, 2007) ilköğretim düzeyinden üniversite düzeyine kadar, bireylerin duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmada çeşitli sıkıntılar yaşadıkları ifade edilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygısı yaşamlarının nedeni olarak bireylerin kendini yazma becerisi yönünden zayıf ve güçsüz görme, yazmayla ilgili olumsuz tecrübeler, acımasız eleştiri, geribildirimlerde sadece olumsuz yönlerin bildirilmesi olarak gösterilmektedir (Zorbaz, 2011: 2272). Bireylerin, yazdıkları yazının bir başkası tarafından değerlendirilmesinden ve yazdıkları yazının kötü olmasından korktukları ifade edilmektedir (Daly ve Wilson, 1983: 327)

Öğrencilere yazma becerisi genellikle Türkçe derslerinde ve Türkçe öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Türkçe öğretmenleri, öğrencilere sistematik yazma faaliyetlerini öğretmeye çalışmaktadırlar (Sever, 2004: 25). Birçok araştırmacı yazma eğitiminin amaçlarına yönelik çalışmalar yapmışlardır (Aktaş ve Gündüz, 2004: 62; Coşkun, 2007: 51-54; Göçer, 2010: 181;Göğüş, 1978: 236-239; Keçik ve Uzun, 2001: 73-79; Maltepe, 2006: 62-63;). Yazma eğitimi, öğrencilere yazma istek ve arzusu kazandırmalı ve okuyanlarda bu zevki tatmalıdır. Öğrenciler yazma sorumluluğuna sahip olmalı, metin oluşturma becerisi kazanmalı, yazım kurallarını öğrenmeli, sözcüklerin doğru yazılışını öğrenmelidir. Öğrenciler kendilerini yazılı ve yaratıcı olarak ifade etmeli, düşüncelere mantıklı bir düzen verebilmeli, biçim ve anlatım özelliklerine uygun yazabilmeli, yazılı metinlerde kullanılan anlatım çerçevelerini tanımalı ve uygulayabilmeli, paragraf yapısı ve anlatım çerçevelerini ilişkilendirebilmeli, eleştirel yazılar yazmaya alışmalı ve okul dışı yazma faaliyetlerine katılmalıdırlar. Güneş (2007: 162:163) yazma becerisinin özellikle beceri

geliştirme yönü üzerinde durmuş, yazma becerisinin iletişim öğrenme ve anlama, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Bu amaçlara bakıldığında yazma becerisinin bireyin zihinsel olarak gelişmesinde etkili bir beceri olduğu ifade edilmektedir. Yazma becerisi sadece yazmakla öğrenilir. Bu yüzden öğretmenler yazdırarak, yazma becerisini öğrencilere kazandırmalıdır. Yazma eğitiminde yapılan uygulamaların çokluğu öğrencinin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenciler yazma eğitiminin merkezinde olmalıdır. Yazım kuralları, dilbilgisi kuralları, yazma yöntem ve teknikleri yaparak ve yaşayarak öğrencilere öğretilmelidir. Öğretmenler öğrenciye model olmalı, öğrenciyle beraber yazmalıdırlar. Öğrencilerin yazdıkları yazılar, akran ve öz değerlendirmesi yoluyla değerlendirilmeli, olumlu ve olumsuz yönleri yapıcı bir şekilde eleştirilmelidir. Öğrencinin yazma konusunda güvenini yitirmesine kesinlikle izin verilmemelidir. Öğretmen, öğrencilerini tanımalı, her öğrenciye özgü yazma çalışmaları yaptırmalıdır. Öğretmen öğrenciyi yazmaya istekli hale getirecek her şeyi kullanmalıdır (Demirel, 1999: 59-60; Göğüş, 1978: 240-242; Göçer, 2010: 182; Okurer, 1997: 52- 53; Özbay, 2006: 124-125; Yılmaz, 2006: 212-214). Yazılı anlatımın etkili ve sağlam olabilmesi için kelime hazinesi oldukça önemlidir. Bireylerin, kelime hazinesini geliştirebilmeleri için okuma ve dinleme becerisine gerekli önemi vermeleri gerekir (Deniz, 2003: 242).

Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde sekiz yıllık eğitim sürecinde Türkçe öğretiminden öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesi beklenmektedir (Özgülen, 2009: 2). Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışıyla kazanım ve etkinlik temelli olarak becerilerini geliştirmeleri tasarlanmıştır. Yazma becerisi açısından program incelendiğinde programda yazmayla ilgili olarak; yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer aldığı görülmektedir. Yazma çalışmalarında öğrencilere yol gösterebilmek amacıyla yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi büyük önem arz etmektedir. Değerlendirme aşamasında öğretmen ve öğrenciler hep beraber hareket etmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin becerilerini tespit ederek kendi düzeylerine uygun şekilde yazma becerilerini geliştirebilmelerini sağlamalıdırlar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği

olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 1-7). Bu amacı gerçekleştirebilmek için öğrencilerin yazma eğilimlerini tespit etmek gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

- Ortaokul öğrencilerin yazma eğilimleriyle okudukları sınıf arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerin yazma eğilimleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerin yazma eğilimleriyle günlük tutup tutmamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerin yazma eğilimleriyle son bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerin yazma eğilimleriyle kendilerini hissettikleri okuyucu grubu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerin yazma eğilimleriyle yazmayla ilgili tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Isparta il merkezinde öğrenim görmekte olan 1145 öğrenci ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubundaki ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf açısından dağılımı tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımı

Sınıf	Cinsiyet	f	%
5. sınıf	Kız	83	14,5
	Erkek	102	17,8
6. sınıf	Kız	168	29,4
	Erkek	140	24,4
7. sınıf	Kız	153	26,7
	Erkek	154	26,9
8. sınıf	Kız	168	29,4
	Erkek	177	30,9
Toplam	Kız	572	100
	Erkek	573	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %50’sinin kız (N=572), %50’sinin erkek (N=572) olduğu görülecektir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin 17,8’i 5. sınıf, %24,4’ü 6.

sınıf, %26,9'u 7. sınıf, %30,9'u 8. sınıf öğrencisi; araştırmaya katılan kız öğrencilerin %14,5'i 5. sınıf, %29,4'ü 6. sınıf, %26,7'si 7. sınıf, %29,4'ü 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada İşeri ve Ünal'ın (2010) Türkçeye uyarladıkları 'Yazma Eğilimi Ölçeği' kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .941; Barlett küresellik testi ise ( $p < 0.01$  düzeyinde) anlamlı bulunmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda tutku, güven ve süreklilik olmak üzere üç faktörlü bir ölçeğin olduğu; ilk faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %30,08'ini, ikinci faktörün %8,45'ini, üçüncü faktörün ise %7,73'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %46.26'sını açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında .874; tutku alt boyutunda .882; güven alt boyutunda .734 ve süreklilik alt boyutunda .639 Cronbach Alfa değerlerine ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

### Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Buna göre ölçeğin DFA analiz sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri tablo 2'de verilmiştir.

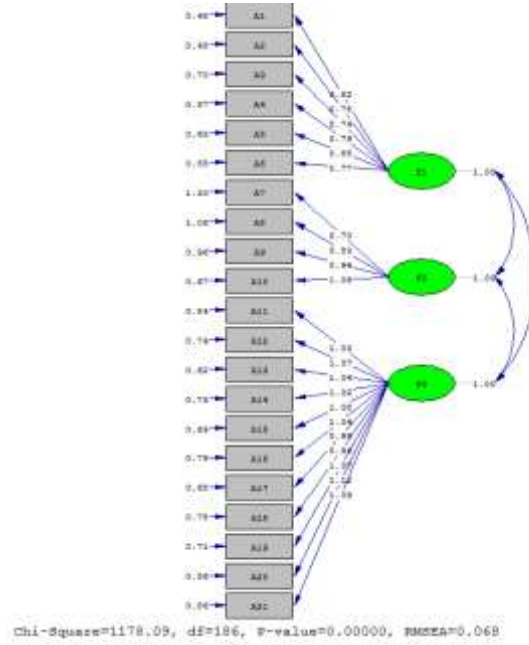
Tablo 2

Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Sınır	Ölçek Değerleri
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$	0.068
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$	0.04
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.92
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI < 0.97$	0.93
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < 0.97$	0.94
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.91
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	0.89

$\chi^2_{(186)} = 1178.09$ ;  $p = 0.000$ ;

RMSEA = Yakınlık düzeyinin hata kareler ortalamasının kare kökü, SRMR = Standardize edilmiş hata kareler ortalamasının kare kökü, NFI = Normlaştırılmış uyum iyiliği endeksi, NNFI = Normlaştırılmamış uyum iyiliği endeksi, GFI = Uyum iyiliği endeksi, AGFI = Düzeltilmiş uyum iyiliği endeksi (Schermele, Moosbrugger ve Müller, 2003).



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı

Yazma eğilimi ölçeğinin güvenilirlik değerleri, alpha katsayısı ile ölçeği oluşturan her alt boyut ve tüm ölçek maddeleri üzerinden hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarına ilişkin bilgiler tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3  
Güvenirlik bilgileri

	Cronbach alpha katsayısı
Ölçeğin tümü	0.94
Süreklilik alt boyutu	0.94
Tutku alt boyutu	0.76
Güven alt boyutu	0.87

Tablo 3'te verilen bilgiler incelendiğinde yazma eğilimi ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiş ve araştırmanın alt amaçlarına yönelik analizler yapılarak bulgulara geçilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde alt amaçlara yönelik olarak kullanılan istatistiksel çözümlere yer verilmiştir. Alt amaçlara yönelik olarak çözümlere geçilmeden önce verilerin normal dağılıp gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna ilişkin bilgiler tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4  
Yazma eğilimi ölçeği betimsel istatistiklerine ilişkin bilgiler

Alt boyutlar	Aritmetik ortalama	Ortanca	Tepe değer	Çarpıklık	Basıklık
Güven	22.55	23	23	-0.77	0.48
Süreklilik	13.51	14	12	-.40	-0.66
Tutku	37.56	40	52	-0.56	-0.66
Tüm test	73.63	76	88	-0.58	-0.39

Yazma eğilimi ölçeğinin alt boyutları düzeyinde verilen betimsel bilgiler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Alan yazında (Tabachnic ve Fidell, 2001; Büyüköztürk, 2005) bu aralık içerisinde dağılım gösteren verilerin normal dağıldığı belirtildiğinden, ölçeğin alt boyutlar düzeyinde normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle alt amaçların çözümlenmesinde parametrik olan istatistikî yöntemler tercih edilmiştir. Bu bağlamda birinci, dördüncü ve beşinci alt amaçlara yönelik olarak, gruplar arası karşılaştırmalar tek yönlü varyans analizi kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliği karşılaştırılmıştır. Varyansların homojenliği sayıltısı karşılandığı tespit edildikten sonra analize geçilmiştir. Ayrıca ikinci alt amaç ve üçüncü alt amaçta iki karşılaştırmalar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak yapılan istatistiksel çözümlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### a) Ortaokul öğrencilerin yazma eğilimleriyle okudukları sınıf arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın birinci alt amacı olan ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleriyle okudukları sınıf düzeyleri arasında manidar bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizinin önemli varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği test edilmiş ve her alt boyut düzeyinde varyansların homojen olduğu ( $p < 0.05$ ) tespit edildikten sonra analize devam edilmiştir. Buna göre yazma eğilimi ölçeğinin alt boyutları düzeyinde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Yazma eğilimi ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Güven	Gruplararası	1476.77	3	492.25	19.71	.000	5-7,5-8
	Gruplarıçi	28483.84	1141	24.96			6-7,6-8
	Toplam	29960.61	1144				
Süreklilik	Gruplararası	463.915	3	154.63	9.44	.000	5-7,5-8
	Gruplarıçi	18672.23	1141	16.36			6-7,6-8
	Toplam	19136.15	1144				
Tutku	Gruplararası	9941.06	3	3313.68	25.11	.000	5-7,5-8
	Gruplarıçi	150546.34	1141	131.94			6-7,6-8
	Toplam	160487.40	1144				

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Tablo 5 incelendiğinde, yazma eğilimi ölçeği güven alt boyutuyla, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $F_{(3-1141)}=19.71$ ;  $p < .05$ ]. Bulunan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu



belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Scheffe kullanılmıştır. Buna göre, beşinci sınıf öğrencilerin güven alt boyutunda ortalama ölçek puanları ( $\bar{X}=23.69$ ), yedinci sınıf ( $\bar{X}=23.84$ ) ve sekizinci sınıf ortalama puanlarından ( $\bar{X}=23.35$ ), daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine aynı şekilde altıncı sınıf öğrencilerin güven alt boyutunda ortalama ölçek puanları ( $\bar{X}=23.92$ ), yedinci sınıf ve sekizinci puanlarından daha yüksektir.

Yazma eğilimi ölçeği süreklilik alt boyutunda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $F_{(3-1141)}=9.44$ ;  $p<.05$ ]. Bulunan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Buna göre, beşinci sınıf öğrencilerin süreklilik alt boyutunda ortalama ölçek puanları ( $\bar{X}=14.30$ ), yedinci sınıf ( $\bar{X}=13.16$ ) ve sekizinci sınıf ortalama puanlarından ( $\bar{X}=12.79$ ) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine aynı şekilde altıncı sınıf öğrencilerin süreklilik alt boyutunda ortalama ölçek puanları ( $\bar{X}=14.16$ ), yedinci sınıf ve sekizinci puanlarından daha yüksektir.

Yazma eğilimi ölçeği tutku alt boyutunda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $F_{(3-1141)}=25.11$ ;  $p<.05$ ]. Bulunan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Buna göre, beşinci sınıf öğrencilerin tutku alt boyutunda ortalama ölçek puanları ( $\bar{X}=41.64$ ), yedinci sınıf ( $\bar{X}=34.34$ ) ve sekizinci sınıf ortalama puanlarından ( $\bar{X}=35.71$ ) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine aynı şekilde altıncı sınıf öğrencilerin tutku alt boyutunda ortalama ölçek puanları ( $\bar{X}=40.40$ ), yedinci sınıf ve sekizinci puanlarından daha yüksektir.

*b) Ortaokul öğrencilerin yazma eğilimleriyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?*

Araştırmanın ikinci alt amacı ise ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin cinsiyetleri arasında manidar bir fark olup olmadığı incelemektir. Buna göre yazma eğilimi ölçeğinin alt boyutları düzeyinde öğrencilerin cinsiyetleri arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Yazma eğilimi ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre t-Testi Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	S	sd	t	p
Güven	Kız	573	23.23	4.79	1129.47	4.51	.000
	Erkek	572	21.87	5.34			
Süreklilik	Kız	573	13.91	3.85	1130.40	3.40	.001
	Erkek	572	13.09	4.27			
Tutku	Kız	573	39.88	10.91	1126.99	6.76	.000
	Erkek	572	35.24	12.28			

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin yazma eğilimleri her alt boyut düzeyinde cinsiyete göre manidar bir bulunmuştur. Buna göre, güven alt boyutu öğrencilerin cinsiyetine göre manidar bir fark göstermektedir [ $t_{(1129,47)}=4.51$ ,  $p<.05$ ]. Kız öğrencilerin güven alt boyutunda ölçek puanları ortalaması ( $\bar{X}=23.23$ ), erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ( $\bar{X}=21.87$ ) daha yüksektir. Bir başka ifadeyle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma konusunda kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir.

Öğrencilerin süreklilik alt boyutu açısından cinsiyetine göre manidar bir fark göstermektedir [ $t_{(1129,47)}=3.40$ ,  $p<.05$ ]. Buna göre, kız öğrencilerin süreklilik alt boyutunda ölçek puanları ortalaması ( $\bar{X}=13.91$ ), erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ( $\bar{X}=13.09$ ) istatistiksel olarak daha yüksektir. Ancak istatistiksel farkın yanı sıra pratik farka bakıldığında, her grubun ortalamasının çok yakın olduğu, bu bağlamda fark istatistiksel olarak manidar bulunsa bile, kız ve erkek öğrenciler arasında yazma eğiliminin süreklilik alt boyutunda çok büyük bir farkın olmadığı da söylenebilir.

Yazma eğilimi ölçeğinin son alt boyutu olan tutku puanları cinsiyete göre manidar bir göstermektedir. Buna göre, tutku alt boyutu öğrencilerin cinsiyetine göre manidar bir fark göstermektedir [ $t_{(1126,99)}=6.76$ ,  $p<.05$ ]. Buna göre, kız öğrencilerin tutku alt boyutunda ölçek puanları ortalaması ( $\bar{X}=39.88$ ), erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ( $\bar{X}=35.24$ ) daha yüksektir. Bir başka ifadeyle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma konusunda kendilerini daha tutkulu hissettikleri söylenebilir.

*c) Ortaokul öğrencilerin yazma eğilimleriyle günlük tutup tutmamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Araştırmanın üçüncü alt amacı ise ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin günlük tutup tutmamaları arasında manidar bir fark olup olmadığı incelemektir. Buna göre yazma eğilimi ölçeğinin alt boyutları düzeyinde öğrencilerin günlük tutmaları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Yazma eğilimi ölçeği alt boyutlarının günlük tutmalarına göre t-testi sonuçları

Alt boyutlar	Günlük	N	Aritmetik Ortalama	S	sd	t	p
Güven	Tutanlar	344	24.16	4.41	765.10	7.64	.000
	Tutmayanlar	800	21.86	5.24			
Süreklilik	Tutanlar	344	14.76	3.63	737.56	7.32	.000
	Tutmayanlar	800	12.96	4.15			
Tutku	Tutanlar	344	41.95	10.52	728.89	8.88	.000
	Tutmayanlar	800	35.68	11.89			

Yukarıda verilen tablo 7'ye göre, öğrencilerin yazma eğilimleri ile her alt boyut düzeyinde günlük tutup tutmamaları arasında manidar farklar bulunmuştur. Buna göre, güven alt boyutunda günlük tutanlar ile tutmayanlar arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $t_{(765.10)}=7.64, p<.05$ ]. Günlük tutan öğrencilerin güven alt boyutunda ölçek puanları ortalaması ( $\bar{X}=24.16$ ), günlük tutmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ( $\bar{X}=21.86$ ) daha yüksektir. Bir başka ifadeyle, günlük tutan öğrencilerin, günlük tutmayanlara göre yazma konusunda kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir.

Süreklilik alt boyutu açısından öğrencilerin günlük tutmalarına göre manidar bir fark göstermektedir [ $t_{(737.56)}=7.32, p<.05$ ]. Buna göre, günlük tutan öğrencilerin süreklilik alt boyutunda ölçek puanları ortalaması ( $\bar{X}=14.76$ ), günlük tutmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ( $\bar{X}=12.96$ ) istatistiksel olarak daha yüksektir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre, günlük tutan öğrencilerin günlük tutmayanlara göre yazma konusunda süreklilik içerisinde oldukları söylenebilir.

Yazma eğilimi ölçeğinin son alt boyutu olan öğrencilerin tutkulu olmaları açısından günlük tutmalarına göre manidar bir fark göstermektedir [ $t_{(728.89)}=8.88, p<.05$ ]. Buna göre, günlük tutan öğrencilerin tutku alt boyutunda ölçek puanları ortalaması ( $\bar{X}=41.95$ ), günlük tutmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ( $\bar{X}=35.68$ ) istatistiksel olarak daha yüksektir. Bir başka ifadeyle, günlük tutan öğrencilerin, günlük tutmayanlara göre yazma konusunda kendilerini daha tutkulu hissettikleri söylenebilir.

*d) Ortaokul öğrencilerin yazma eğilimleriyle son bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleriyle okudukları sınıf düzeyleri arasında manidar bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizinin önemli varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği test edilmiş ve sadece süreklilik alt boyut düzeyinde varyansların homojen olduğu ( $p<0.05$ ), diğer güven ve tutku alt boyutlarında homojen olmadığı bulunmuştur. Varyansların homojen olmadığı ( $p>0.05$ ) durumlarda F değerine karar verebilmek amacıyla Brown-Forsthe veya Welch algoritmasına göre kestirilen değerler kullanılabilir (Kalaycı, 2009; Can, 2014). Bu nedenle hesaplanan varyansların homojen olmadığı güven ve süreklilik boyutları için F değerinin manidar olup olmadığına karar verebilmek amacıyla Brown-Forsythe dikkate alınmıştır. Buna göre yazma eğilimi ölçeğinin güven ve tutku alt boyutları düzeyinde öğrencilerin okudukları kitap sayıları

arasında fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Güven ve tutku alt boyutlarının öğrencilerin okuduğu kitap sayısına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt boyutlar		F	sd1	sd2	p	Anlamlı Fark
Güven	Brown-Forsythe	13.61	3	803.74	.000	A-B, A-C, A-D, B-D
Tutku	Brown-Forsythe	6.41	3	938.48	.000	A-B,A-C,A-D

Okunan kitap sayısı= A: 1-5; B: 6-10; C: 11-15; D: 15 ve üstü

Tablo 8’de verilen bilgilere göre, yazma eğilimi ölçeği güven alt boyutuyla öğrencilerin okudukları kitap sayıları arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $F_{(3-803.74)}=13.61$ ;  $p<.05$ ]. Bulunan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Scheffe kullanılmıştır. Buna göre, 1-5 arasında kitap okuyan öğrencilerin yazma konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin ortalama puanları ( $\bar{X}=20.61$ ), 6 -10 ( $\bar{X}=22.12$ ), 11-15 ( $\bar{X}=22.92$ ) ve 16 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin güven puanları ortalamalarından ( $\bar{X}=23.43$ ) daha düşük çıkmıştır. Bir başka ifadeyle, araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça, yazma konusunda kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir.

Ayrıca yazma eğilimi ölçeği tutku alt boyutuyla öğrencilerin okudukları kitap sayıları arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $F_{(3-938.48)}=6.41$ ;  $p<.05$ ]. Bulunan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Buna göre, 1-5 arasında kitap okuyan öğrencilerin yazma konusunda kendilerine tutkulu hissetmelerine ilişkin ortalama puanları ( $\bar{X}=34.10$ ), 6 -10 ( $\bar{X}=37.60$ ), 11-15 ( $\bar{X}=38.32$ ) ve 16 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin güven puanları ortalamalarından ( $\bar{X}=38.51$ ) daha düşük çıkmıştır. Bir başka ifadeyle, araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça, yazma konusunda kendilerini daha tutkulu hissettikleri söylenebilir.

Yazma eğilimi ölçeğinin süreklilik alt boyutunda öğrencilerin okudukları kitap sayıları arasında fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Süreklilik alt boyutu öğrencilerin okudukları kitap sayısına göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Süreklilik	Gruplararası	246.77	3	82.25	4.96	.002	A-B,
	Gruplarıçi	18889.38	1141	16.55			A-C,
	Toplam	19136.15	1144				A-D

Okunan kitap sayısı= A: 1-5; B: 6-10; C: 11-15; D: 15 ve üstü

Yazma eğilimi ölçeği süreklilik alt boyutunda öğrencilerin okudukları kitap sayıları arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $F_{(3-1141)}=4.96$ ;  $p<.05$ ]. Bulunan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Scheffe kullanılmıştır. Buna göre, 1-5 arasında kitap okuyan öğrencilerin yazma konusunda kendilerine tutkulu hissetmelerine ilişkin ortalama puanları ( $\bar{X}=12.42$ ), 6 -10 ( $\bar{X}=13.68$ ), 11-15 ( $\bar{X}=13.71$ ) ve 16 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin güven puanları ortalamalarından ( $\bar{X}=13.71$ ) daha düşük çıkmıştır. Bir başka ifadeyle, kitap okuma sayısının artması, yazma konusunda öğrencilerin süreklilik içerisinde olduğu ve bu nedenle de kitap okuma sayısı arttıkça öğrencilerin yazma eğiliminin sürekliliğinin arttığı söylenebilir.

e) Ortaokul öğrencilerin yazma eğilimleriyle kendilerini hissettikleri okuyucu grubu (düşük, orta, ileri) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın beşinci alt amacı olan ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleriyle kendilerini hissettikleri okuyucu grubu (düşük, orta, ileri) arasında manidar bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizinin önemli varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği test edilmiş ve her alt boyut düzeyinde varyansların homojen olduğu ( $p<.005$ ) tespit edildikten sonra analize devam edilmiştir. Buna göre yazma eğilimi ölçeğinin alt boyutları düzeyinde öğrencilerin kendilerini hissettikleri okuyucu grupları arasında fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Yazma eğilimi ölçeği alt boyutlarının hissedilen okuyucu grubuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Güven	Gruplararası	3148.72	2	1574.36	67.05	.000	Düşük-Orta
	Gruplarıçi	26811.89	1142	23.47			Düşük -ileri
	Toplam	29960.61	1144				Orta-ileri
Süreklilik	Gruplararası	748.24	2	374.12	23.23	.000	Düşük -Orta
	Gruplarıçi	18387.91	1142	16.10			Düşük -ileri
	Toplam	19136.15	1144				Orta-ileri
Tutku	Gruplararası	11112.91	2	5556.45	42.48	.000	Düşük -Orta
	Gruplarıçi	149374.48	1142	130.80			Düşük -ileri
	Toplam	160487.40	1144				Orta-ileri

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Tablo 10 incelendiğinde, yazma eğilimi ölçeği güven alt boyutunda öğrencilerin kendilerini hissettikleri okuyucu grupları (düşük, orta, ileri) arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $F_{(2-1141)}=67.05$ ;  $p<.05$ ]. Bulunan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Scheffe kullanılmıştır. Buna göre, kendilerini düşük düzeyde okuyan olarak belirten öğrencilerin güven alt boyutunda

ortalama ölçek puanları ( $\bar{X}=18.53$ ); orta düzeyde ( $\bar{X}=22.31$ ) ve ileri düzeyde okuyan olarak belirtenlerin ortalama ölçek puanlarından ( $\bar{X}=24.60$ ) daha düşük olduğu bulunmuştur. Yine aynı şekilde kendilerini orta düzeyde okuyan olarak belirten öğrencilerin güven alt boyutunda ortalama ölçek puanları ( $\bar{X}=22.31$ ), ileri düzeyde okuyan öğrencilerin ortalama ölçek puanlarından ( $\bar{X}=24.69$ ) daha düşük bulunmuştur. Bu bulguya göre kendilerini ileri düzey okuyan olarak belirten öğrencilerin yazma konusunda kendilerini daha çok güvendikleri söylenebilir.

Yazma eğilimi ölçeği süreklilik alt boyut açısından öğrencilerin kendilerini hissettikleri okuyucu grupları (düşük, orta, ileri) arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $F_{(2-1141)}=23.23$ ;  $p<.05$ ]. Bulunan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Buna göre, kendilerini düşük düzeyde okuyan olarak belirten öğrencilerin süreklilik alt boyutunda ortalama ölçek puanları ( $\bar{X}=11.28$ ); orta düzeyde ( $\bar{X}=13.51$ ) ve ileri düzeyde okuyan olarak belirtenlerin ortalama ölçek puanlarından ( $\bar{X}=14.34$ ) daha düşük olduğu bulunmuştur. Yine aynı şekilde kendilerini orta düzeyde okuyan olarak belirten öğrencilerin süreklilik alt boyutunda ortalama ölçek puanları ( $\bar{X}=13.51$ ), ileri düzeyde okuyan öğrencilerin ortalama ölçek puanlarından ( $\bar{X}=14.34$ ) daha düşük bulunmuştur. Bu bulguya göre öğrencilerin hissettikleri okuma grubu düzeyi arttıkça, yazma konusunda süreklilik puanlarının da arttığı söylenebilir.

Yazma eğilimi ölçeği tutku alt boyut açısından öğrencilerin kendilerini hissettikleri okuyucu grupları (düşük, orta, ileri) arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $F_{(2-1141)}=42.48$ ;  $p<.05$ ]. Bulunan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Scheffe kullanılmıştır. Buna göre, kendilerini düşük düzeyde okuyan olarak belirten öğrencilerin tutku alt boyutunda ortalama ölçek puanları ( $\bar{X}=29.71$ ); orta düzeyde ( $\bar{X}=37.23$ ) ve ileri düzeyde okuyan olarak belirtenlerin ortalama ölçek puanlarından ( $\bar{X}=41.39$ ) daha düşük olduğu bulunmuştur. Yine aynı şekilde kendilerini orta düzeyde okuyan olarak belirten öğrencilerin tutku alt boyutunda ortalama ölçek puanları ( $\bar{X}=37.23$ ), ileri düzeyde okuyan öğrencilerin ortalama ölçek puanlarından ( $\bar{X}=41.39$ ) daha düşük bulunmuştur. Bu bulguya göre öğrencilerin hissettikleri okuma grubu düzeyi arttıkça, yazma konusunda daha tutkulu oldukları söylenebilir.

(f) *Ortaokul öğrencilerin yazma eğilimleriyle yazmayı sevip sevmemeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Araştırmanın son alt amacı ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin yazmayı sevip sevmemelerine göre manidar bir fark olup olmadığı incelemektir. Buna göre yazma eğilimi ölçeğinin alt boyutları düzeyinde öğrencilerin yazmayı sevip sevmemeleri arasında fark olup

olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Yazma eğilimi ölçeği alt boyutlarının yazmayı sevip sevmemelerine göre t-testi sonuçları							
Alt boyutlar	Yazma Sevgisi	N	Aritmetik Ortalama	S	sd	t	p
Güven	Sevenler	826	23.80	4.07	434.28	12.25	.000
	Sevmeyenler	319	19.31	6.043			
Süreklilik	Sevenler	826	14.19	3.78	516.58	8.95	.000
	Sevmeyenler	319	11.73	4.32			
Tutku	Sevenler	826	41.60	9.02	466.36	19.70	.000
	Sevmeyenler	319	27.10	11.88			

Öğrencilerin yazma eğilimleri her alt boyut düzeyinde yazmayı sevip sevmemeleri arasında manidar farklar bulunmuştur. Buna göre, güven alt boyutunda yazmayı sevenler ile sevmeyenler arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $t_{(434.28)}=12.25, p<.05$ ]. Buna göre, yazmayı seven öğrencilerin güven alt boyutunda ölçek puanları ortalaması ( $\bar{X}=23.80$ ), yazmayı sevmeyen öğrencilerin ortalama puanlarından ( $\bar{X}=19.31$ ) daha yüksektir. Bir başka ifadeyle, yazmayı seven öğrenciler, sevmeyenlere göre yazma konusunda kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir.

Bir diğer alt boyut süreklilik açısından öğrencilerin yazmayı sevip sevmemeleri arasındaki farklar incelenmiş ve manidar farklar bulunmuştur. Buna göre, süreklilik alt boyutunda yazmayı sevenler ile sevmeyenler arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $t_{(516.58)}=8.95, p<.05$ ]. Buna göre, yazmayı seven öğrencilerin süreklilik alt boyutunda ölçek puanları ortalaması ( $\bar{X}=14.19$ ), yazmayı sevmeyen öğrencilerin ortalama puanlarından ( $\bar{X}=11.73$ ) daha yüksektir. Bir başka ifadeyle, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden yazmayı sevenlerin, sevmeyenlere göre yazma konusunda süreklilik içerisinde oldukları söylenebilir.

Yazma eğilimi ölçeğinin son alt boyutu olan tutku açısından öğrencilerin yazmayı sevip sevmemeleri arasındaki farklar incelenmiş ve manidar farklar bulunmuştur. Buna göre, tutku alt boyutunda yazmayı sevenler ile sevmeyenler arasında manidar bir fark bulunmuştur [ $t_{(466.36)}=19.70, p<.05$ ]. Buna göre, yazmayı seven öğrencilerin tutku alt boyutunda ölçek puanları ortalaması ( $\bar{X}=41.60$ ), yazmayı sevmeyen öğrencilerin ortalama puanlarından ( $\bar{X}=27.10$ ) daha yüksektir. Bir başka ifadeyle, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden yazmayı sevenlerin, sevmeyenlere göre yazma konusunda kendilerini daha tutkulu hissettikleri söylenebilir.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerin yazma becerilerinin gelişebilmesi ve yazma eğilimlerinin üst düzeyde olabilmesi için öğretmenlerin özellikle Türkçe öğretmenlerinin kendilerini yazma becerileri

yönünden özyeterli görmeleri ve bu konuda farklı yazma yöntemlerini bilmeleri gerekmektedir. Öğretmen yeterlikleri, üniversitede öğretmen adaylarının aldıkları derslerle ya da öğretmenin öğretmenlik yaparken aldığı hizmetiçi eğitimlerle gerçekleşebilir. Yazma becerisi, zihinsel becerileri içeren karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007). Bireylerin yazma becerisini etkili olarak kullanabilmeleri için yazma amaçlarına uygun sözcükleri seçmeleri, uygun cümleler kurmaları gerekmektedir (Cemiloğlu, 2004; Yaman, 2010). Bunların yerine getirilmesi yazarın etkili bir şekilde düşündüğünün bir göstergesidir (Özkan, 2013: 2098). Yazma sürecinde bireyin dikkati, yazma etkinliğinin istenilen amaca ulaşmasında etkilidir (Bakırcıoğlu, 2012: 255). Yazmanın istenilen amaca ulaşabilmesi için yazma öncesi ayrılan zaman önemlidir (Akyol, 2006: 95). Birey, düşüncelerini yazma öncesinde olgunlaştırmalı, çeşitli kaynakları araştırmalı ve en son yazma sürecine geçmelidir. En zorlanılan becerilerden biri yazma becerisi olduğundan konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde (Temizkan, 2003; Bağcı, 2007; Piji Küçük, 2011; Ülper ve Bağcı, 2012; Ekinci, 2013; Seçkin ve Başbay, 2013; Batar ve Aydın, 2014) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım özyeterliliği konusunda kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. İşeri ve Ünal (2012) araştırmalarında öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarını incelemiş ve öğretmen adaylarının kaygı durumlarının düşük seviyede olduklarını tespit etmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini yeterli görmeleri ve öğrencilerinin yazma becerilerini sevmeme arasında ters bir ilişkinin olduğu açıktır. Yazma becerisi bir süreç ister. Bu süreçte yazar kendini tam olarak yazma amacına şartlandırmalı, dış etkilerden kendini korumalıdır. Bir anlamda yazma becerisi, bireyin içsel ve dışsal motivasyonunu sağladıktan sonra yazma sürecine odaklanması olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerle yapılan araştırmalar incelendiğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Demir, 2011). Baş ve Şahin'in (2012) ilköğretim okulu öğrencilerinin yazma eğilimi algılarını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmada kız öğrencilerinin erkek öğrencilerinin lehine yazma becerisinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu kapsamda bu araştırmada da yazma eğilimi açısından kız öğrenciler lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yazma eğiliminin tutku, güven ve süreklilik boyutlarında kız öğrenciler lehine sonuçlara ulaşıldığı, buna göre kız öğrencilerin yazmayı erkek öğrencilere göre daha eğilimli oldukları söylenebilir.

Yazma süreci incelendiğinde yazma becerisinin küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başlayan bir beceri olduğu görülmektedir. Küçük yaşlardaki öğrencilerin yazma eğilimlerinin tespit edilmesi yazma becerisinin etkili olarak öğretilebilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu amaçla



araştırmanın bulguları incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre yazma becerisi konusunda kendilerine güvendikleri görülmektedir. Süreklilik alt boyunda ise beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre yazma becerilerini geliştirebilmek amacıyla sürekli olarak çalıştıkları görülmektedir. Tutku alt boyutu açısından sınıf düzeyleri incelendiğinde beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha tutkulu yazdıkları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrenciler; güven, tutku ve süreklilik alt boyutunda erkek öğrencilere göre daha iyidirler. Buna göre kız öğrenciler yazma becerisi konusunda erkek öğrencilere göre kendilerine daha çok güvenmektedirler, yazmaya karşı daha tutkuludurlar ve yazma becerisi kızlarda daha çok süreklilik göstermektedir. Aşılıoğlu ve Özkan (2013: 105) araştırmalarında kız ve erkek öğrencilerin ilgi duydukları konuların farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarıyla bu ifade karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin yazma kaygılarının nedeni ilgi alanı olabilir.

Günlük tutma, ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Buna göre günlük tutan ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimleri günlük tutmayan öğrencilere göre güven, tutku ve süreklilik alt boyutunda farklılık göstermektedir. Günlük tutan öğrenciler yazma becerisinde kendilerine güvenmektedirler, yazma becerisine karşı tutkuludurlar ve yazma becerisini sürekli geliştirmek istemektedirler.

Ortaokul öğrencilerinin son bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma sayıları arttıkça yazma becerisi konusunda kendilerine güven, yazma eğiliminin sürekliliği ve yazma eğilimi tutkusu artmaktadır.

Kendilerini ileri düzey okuyan olarak belirten öğrenciler yazma konusunda kendilerini daha çok güvendikleri söylenebilir. Öğrencilerin hissettikleri okuma grubu düzeyi arttıkça, yazma konusunda süreklilik puanlarının da artmakta ve yazma konusunda daha tutkulu hale gelmektedirler.

Yazmayı seven öğrenciler, sevmeyenlere göre yazma konusunda kendilerine daha çok güvenmektedirler, yazma konusunda süreklilik içerisindedirler ve yazma konusunda kendilerini daha tutkulu hissetmektedirler.

Öğretmenlerin, okulda öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda yazma faaliyetlerini gerçekleştirmesi gerekir. Yazma beceriş her gün kullanılmaya çalışılırsa öğrenciler bu konuda daha

etkili yazılar ortaya koyabilir. Bu amaçla günlük tutma, şiir defteri oluşturma vb. çalışmalar öğrenciler zorlanmadan, ilgi ve istekleri doğrultusunda belli bir amaç dâhilinde, planlı olarak gerçekleştirilmelidir. Erkek öğrencilerle yazma becerisiyle ilgili daha çok ilgilenilebilir. Yazma becerisini en çok etkileyen beceri okuma becerisidir. Bundan dolayı öğrencilerle okuma faaliyetleri planlanmalı, öğrencilerin dünya ve Türk klasiklerini okuyarak özümsemeleri sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alnufaie, M. ve Grenfell, M. (2013). EFL writing apprehension: The macro or the micro?. *Journal of Arts and Humanities (JAH)*, 2(3), p. 79-89.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım - kompozisyon sanatı* (5. Baskı). Ankara: Akça Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(2), 209-220.
- Arıcı, A. F. ve Ungan S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, s. 315-327.
- Aşlıoğlu, B. ve Erdost, Ö. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), s. 83-111.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), s. 555-572.
- Batar, M. ve Aydın, İ. S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), s. 579-598.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma süresince nicel veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carter, C., Bishop, J. ve Kravits, L. (2002). *Key to effective learning* (3rd Edition). New Jersey: Printice Hall.
- Cemiloğlu, M. (2004). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içerisinde (ss. 49-91) (Ed. A. Kırkkılıç, H. Akyol). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Covey, S. R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı* (29. Basım, Çev. O. Deniztekin ve F. Nayır Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Çiçek, S. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metin yazma becerilerinde eşdizimsel örüntüleme görünümleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Daly, J. A. and Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), p. 327-339.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), s. 84-114.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, s. 233-255.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: Müzik, resim ve beden eğitimi. *Turkish Studies*, 8(3), s. 189-196.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), s.178-195.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2006). Kitap incelemesi: Yine yazı yazıyoruz. *İlköğretim Online*, 5(2), s. 50-52.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya G. (2011). Yazılı anlatım düzenlemede ekran dönütleri, öğrenci algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), s. 147-165.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), s.104-117.
- İşeri, K. ve Ünal E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), s. 67-76.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme (s. 21-40, Ed. M. Özbay). *Yazma Eğitimi* içerisinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2001). Türkçe sözlü ve yazılı anlatım (Ed. C. İleri), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Köksal, K. (2011). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımları, *Dil Dergisi*, 132, s. 56-66.
- McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process.(pp. 432-439). *College Composition and Communication*, 38(4), 426-435.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Schermelleh, E. K.; Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), p. 23-74.
- Okurer, C. (1997). *Kompozisyon öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Özbay, M. (2002). *Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi*. Sadık Tural armağanı içerisinde (s. 172-187). Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2.baskı). Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özgülen, Ö. (2009). *Yazma eğitiminde hedeflerin gerçekleşmesiyle ilgili 1982 ve 2005 Türkçe programlarının karşılaştırılması (Bolu ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özkan, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretimi ve iç sözlük ilişkisi (Mersin İli Örneği). *Turkish Studies*, 8(1), s. 2095-2114.
- Pekaz, K. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imlâ hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim teknikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bolu.
- Piji Küçük D. (2011). Müzik öğretmen adaylarının müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik algıları özel yetenek sınavı başarıları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, s. 171-181.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saygı, S. (2000). *Resimsel öge olarak yazı*. Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), s. 253- 270.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, M. W. (1984). Reducing writing apprehension. (ERIC Document Reproduction Service No. ED243112).
- Stapa, S. H. (1994). *The effects of the process approach on writing apprehension and writing quality among ESL students at university level in Malaysia*. Unpublished PhD thesis, University of Glasgow. UK.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (4th Edition). MA: Allyn&Bacon, Inc.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmen adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), s. 49-61.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), s. 1115-1131.

Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), s. 267-289.

Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi (Ed. C. Yıldız). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içerisinde (ss. 203-276). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yılmaz, O. (2009). 6, 7, 8. Sınıftaki yüz öğrenciye ait çalışma kitabından hareketle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(3), s. 2271-2280.

### Extended English Abstract

Writing is to put down individual emotions, thoughts, desires and dreams on paper and to express them in symbols (Demir, 2013: 86; Demirel, 1999: 59; Güteryüz, 2006; Özbay, 2007: 115; Sever, 2004: 24). Writing is a planned process which includes some basic skills, and also requires detailed thinking (Güneyli, 2006; Özbay, 2006); it is individuals' self-expression through writing (Karatay, 2011: 22), and it is also effective way of self-expression for individuals' emotions and dreams in a planned way (Özbay, 2002: 173; Calp, 2005: 195). When the historical background of writing skills is examined, writing is seen to be the most important means for communication and the transfer of culture (Saygı, 2000: 1; Arıcı, 2008: 210; Arıcı and Ungan, 2008: 317; Temizkan, 2008: 49; Çiçek, 2012: 46).

Writing is a way of creating an output for human being. People write to internalize what they read and listen. Therefore, writing skill is suggested to be a cognitive skill (McLeod, 1987). Individuals should continuously write to gain writing skill. To be able to continuously write, individuals need motivation (Wu, Chi and Hang, 2005). Writing is directly related to the basic skills. Individuals need to have critical thinking skills, creative thinking skill, the skill of researching, questioning and decision making to be able to effectively write (Yılmaz, 2009: 11; Erdoğan, 2012: 7).

When the Turkish Language Teaching Curriculum is examined, it is seen that students are expected to improve their listening, reading, writing and speaking skills in parallel with Turkish language grammar in 8-year education period (Özgülen, 2009: 2). When the Curriculum of Turkish Language Teaching is examined, it is seen that it aims to improve students' skills in a constructivist approach based on the principle of gain and effectiveness. When the curriculum is examined with regards to writing skills, the following ones are aimed; such as following the spelling rules, writing in a planned way, writing texts in different genres, evaluating what they themselves write, expressing themselves in written forms, comprehending punctuation rules and implementing them as writing. The evaluation of writing activities is very important to be able to guide students in writing process. Students and teachers need to cooperate simultaneously in the evaluation stage. Teachers need to determine students' skills and help them improve their writing skills considering their actual proficiency levels. The aim of the Curriculum of Turkish Language Teaching in improving students' writing skills is to help students appropriately tell written expression rules, their emotions, thoughts, plans and impressions with the help of the facilities offered by the language, to help them make it a habit to express themselves in writing and to encourage them to improve their current writing skills (MEB, 2006: 1-7). To be able to reach that purpose, we need to find out students' writing tendencies.

The purpose of this study is to investigate writing tendencies of secondary school students under the light of different variables. The sub-purposes of this study have been determined as follows;

- Is there any significant difference between the writing tendencies of secondary school students and their classes that they attend?
- Is there any significant difference between the writing tendencies of secondary school students and their habit of keeping diary?
- Is there any significant difference between the writing tendencies of secondary school students and the number of the book that they read in the last one year?
- Is there any significant difference between the writing tendencies of secondary school students and the reading group which they feel they belong to?
- Is there any significant difference between the writing tendencies of secondary school students and their writing related attitudes?

## Method

### Study Group

The sampling of the study consists of 1145 secondary school students studying in the city centre of Isparta. %50 of the sampling group consists of female students (N=572), %50 of them is male (N=572). 17,8% of the participant students is 5th year students, 24,4% of them is 6th year students, 26,9% of them is 7th year students, 30,9% is 8th year students; 14,5% of the female participants of the study is 5th year students, 29,4% of them is 6th year students, 26,7% of them is 7th year students, 29,4% of them is 8th year students.

### Instrument for Data Collection

“The Inventory of Writing Tendency” which was adapted into Turkish by İşeri and Ünal (2010) was used in the study to collect data. The analysis carried out within the scope of this study reveals that the Kaiser\_meyer-Olkin (KMO) value was found to be significant at .941; Barlett globalism test was found to be significant at ( $p < 0.01$  level). The findings of the exploratory factor analysis suggest that a three factor scale has been formed as passion, trust and continuity; 30,08% of the first factor, 8,45% of the second factor, 7,73% of the third factor were found to have explained the total variance of the scale, and the total of the factor dimension of the scale explains 46,26% of the scale.

### Data Analysis

When the descriptive data of the Writing Tendency Inventory at the sub-dimensional level are examined, it is seen that the skewness and the kurtosis values change between -1 and +1. As the relevant literature suggests (Tabachnic ve Fidell, 2001; Büyükoztürk, 2005) that the data with such a distribution between these values are accepted to be normal, it can also be suggested here that the distribution is normal for the sub levels as well. Therefore, parametric statistic methods were used for the analysis of these sub-purposes. With this regard, one-way variance analysis was used for the between group comparison in the analysis of the data for the first, fourth and fifth sub-purposes. Before employing the one-way variance analysis, homogeneity of the variances was compared. After finding out that the homogeneity premise is met, the analysis was carried out. Moreover, t-test was used for the analysis of the second and third sub-purpose.

## Findings and Discussion

It was found that there has been a significant difference between students' classes and the sub-dimensions, such as continuity, passion and trust [ $F_{(3-1141)} = 9.44; p < .05$ ]. It was also found that there has been a significant difference between the students' writing tendencies and the sub-dimensions, such as continuity, passion and trust. It can also be suggested that female students feel more confident and passionate about writing compared to male students. It was also found that there has been a significant difference between the students' writing tendencies, continuity,

passion, trust sub-dimensions and their habits of keeping diary. It can also be suggested that those students who keep diary feel more confident about writing than those who do not. The replies received from the participants suggest that those students who keep diary are in continuity but those who do not keep diary are not. The students who keep diary were found to have more passionate about writing than those who do not keep. It was also found that there has been a significant difference between the writing tendencies, passionate sub-dimension and the number of the books that students read [ $F_{(3-803.74)}=13.61$ ;  $p<.05$ ]. The one way variance analysis suggests that there has been a significant difference between the writing tendency scale, trust, passionate, continuity sub-dimensions and the reading groups that students feel that they belong to (low, average and advanced) [ $F_{(2-1141)}=67.05$ ;  $p<.05$ ].

### Discussion, Implication and Suggestions

In order for secondary school students to improve their writing skills and have an advanced level writing skill, teachers specifically Turkish Language Teachers need to feel proficient about writing skills and to know about various methods. Teachers competencies can be improved with the courses that preservice teachers take or with the teacher training programmes that teachers receive as they are working as teachers (Güneş, 2007). In order for individuals to effectively use their writing skills, they need to be very careful in the choice of words in writing and to write statements appropriate to their writing purposes (Cemiloğlu, 2004; Yaman, 2010). The fact that these are fulfilled by teachers indicates that they effectively think (Özkan, 2013: 2098). The care of individuals in the writing processes is effective in achievement of the writing activity (Bakırcıoğlu, 2012: 255). In order for the writing activity to achieve its goals, the amount of time spared before the writing task is very important (Akyol, 2006: 95). Individuals need to bring their thoughts to maturity before the writing activity, they need to refer to different sources as reference, and then they should start to write. As writing is one of the most difficult skills, when the researches carried out in the field related to this issue (Temizkan, 2003; Bağcı, 2007; Piji Küçük, 2011; Ülper ve Bağcı, 2012; Ekinci, 2013; Seçkin ve Başbay, 2013; Batar ve Aydın, 2014) are investigated, it was found that Turkish Language Teachers feel confident about their competencies for writing. İşeri and Ünal (2012) studied preservice teachers' anxiety states related to writing and found that preservice teachers had low level of anxiety levels. It is clear that there is an inverse relationship between preservice Turkish Language Teachers' feeling competent and students' liking or not liking writing skills. Writing skill is a job of process. Writers need to condition themselves for the purpose of writing and isolate themselves from external effects. With this regard, writing skill can be defined as individuals' focus on the writing process after ensuring external and internal motivation.