



**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE YAZILI ANLATIM VE YAZMA KAYGISI\***  
**WRITTEN EXPRESSION AND WRITING ANXIETY IN SPECIAL LEARNING DISABILITY**

**Halil ÖZTÜRK\*\***  
**Alev GİRLİ\*\*\***

**Öz**

Yazılı anlatım okul sürecinde ve günlük hayatta bireylerin sıkça başvurduğu ve bu alanlar için gerekli bir beceridir. Günlük hayatta birey fikirlerini, düşüncelerini, görüşlerini veya duyguların yazılı bir şekilde aktarabilir. Kendini yazılı olarak ifade etme sadece öğrenme güçlüğü olan bireyler için zor bir süreç değil öğrenme güçlüğünden etkilenmemiş de olsa birçok öğrencinin yaşadığı problemlerden biridir. Yazma sürecinin içerisinde bulunan özellikler nedeniyle kaygılı bir süreçtir. Yazma kaygısının yüksek olması öğrencilerin yazma ile ilgili yaptıkları işlerde başarılarını etkileyerek yazma becerilerinden kaçınmalarına neden olabilmektedir. Bu çalışma özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerin (5, 6 ve 7. sınıf) yazılı anlatım düzeyleri ve yazma kaygıları belirlenmiş ve normal gelişim gösteren yaşlarıyla karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma kaygılarının orta ve yüksek düzeyde toplandığı, normal gelişim gösteren yaşlarına göre daha yüksek yazma kaygısı düzeyine sahip oldukları ve yazma kaygısı düzeyleri ile yazılı anlatımları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Öğrenme Güçlüğü, Yazılı Anlatım, Yazma Kaygısı.

**Abstract**

Written expression is a skill that is frequently used by the individual in the school process and daily life and is necessary for these areas. In daily life, individual can convey ideas, thoughts, opinions or feelings in written form. Expressing oneself in writing is not only a difficult process for individuals with learning disabilities but also a problem that many learners experience, unaffected by the power of learning. It is an anxious process due to the features contained within the writing process. The high level of writing anxiety can cause students to avoid writing skills by influencing their success in writing. This study compared the level of written expression and writing anxiety of middle school students (5th, 6th and 7th grade) with special learning disabilities and their peers with normal development. As a result of the study, it was found that the students with special learning difficulties had a higher level of writing anxiety compared to medium and high level of writing anxieties, the ones with normal development, and there was no meaningful relation between writing anxiety levels and written expressions.

**Keywords:** Special Learning Disability, Written Expression, Writing Anxiety.

**GİRİŞ**

Yazılı anlatım, fikirlerin, düşüncelerin ve görüşlerin kurallar çerçevesinde yazılı metne dönüştürülmesi sürecidir (Calp,2005). Yazılı anlatım okul sürecinde ve günlük hayatta bireylerin sıkça başvurduğu ve bu alanlar için gerekli bir beceridir. Günlük hayatta birey fikirlerini, düşüncelerini, görüşlerini veya duyguların yazılı bir şekilde aktarabilir. Okulda da sınavlar aracılığıyla kazandığı bilgileri yazıya dökmesi gerekmektedir. Bu aktarımı yaparken de yazılı anlatıma başvurur. Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocukların yazılı anlatımları incelendiğinde; ortaya çıkan ürünlerin kısa olduğu, yazılı anlatımlarının iyi organize edilmediği, imla ve noktalama kurallarına uyulmadığı, yazılarında yazılı anlatımın gerektirdiği unsurlara yer vermedikleri, konunun dışına çıkarak gereksiz ayrıntılara yer verdikleri, ana fikri açıklayamadıkları görülmüştür (Graham, 1999; Graham ve Harris, 2003). Kendini yazılı olarak ifade etme sadece öğrenme güçlüğü olan bireyler için zor bir süreç değil öğrenme güçlüğünden etkilenmemiş de olsa birçok öğrencinin yaşadığı problemlerden biridir (Wakely, Hooper, De Kruif ve Swartz, 2006).

Örneğin: Berninger ve Hart (1992) yazma becerileri ile ilgili 300 ilkokul öğrencisiyle yaptıkları katılan öğrencilerin %1-%3'ünün kendilerini yazılı olarak ifade etmekte zorlandıklarını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar yazılı anlatımın öğrencileri zorlayan bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Normal gelişim gösteren (NGG) yaşlarından farklı olarak ÖÖG olan çocukların yazılı anlatımda problemler yaşamasının farklı nedenleri olduğu söylenebilir. Öncelikle yazılı anlatım sürecinde bellek becerileri devreye girmektedir. Yazılı anlatım sırasında uzun süreli bellekten bilgi çağırılarak istenen şekillerde kullanılır (Wakely ve diğ.,

\* Bu çalışma "Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öyküleme Yoluyla Ölçümlenen Yazılı İfadeleri ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi ABD

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi ABD



2006). ÖÖG olan çocukların yaşadığı bellek problemleri öğrendikleri bilgileri geri çağırılmasında sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle bilgilerin yazıya aktarılması sırasında sorunlar yaşayabilmektedirler. Yazılı anlatım sırasında yazılacak konunun iyi planlanması ve organize edilmesi gerekmektedir ancak ÖÖG olan çocukların planlama, taslak oluşturma ve düzenleme becerilerinde yaşadıkları problemler yazılı ifadelerinin plansız ve organize edilmemiş metinler olmasına neden olmaktadır (Akçin, 2009).

ÖÖG olan çocuklar normal veya normalin üzerinde zekâya sahip olmalarına rağmen akademik becerileri kazanmada güçlük yaşarlar (Korkmazlar, 1999). Bu güçlükler kendilerini yaşatlarından farklı hissetmelerine ve çevresiyle olan ilişkilerinin bozulmasına ve duygusal sorunlar yaşamalarına neden olabilir (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002). Bu nedenle ÖÖG olan çocukların yaşadıkları duygusal problemler öğrenme güçlüğü alanında çalışma yapan araştırmacılar tarafından üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. (Elksnin ve Elksnin, 2004; Esmaili, Shafaroodi., Mehraban, Parand, Qorbani, Yazdani ve Mahmoudpour, 2015; Fisher, Allen ve Kose, 1996; Gallegos, Langley ve Villegas, 2012; Huntington ve Bender, 1993; McGovern, Lowe ve Hill, 2016; Rock, Fessler ve Churuch, 1997; Rourke, 2005; Wirier ve Tardif, 2004;). ÖÖG olan çocukların bazılarının psikososyal gelişimleri normal bir gelişim gösterirken, bazıları okula başladığında bu tür bozukluklar yaşayabilir (Silver, 1992). "ÖÖG olan çocukların duygusal problemleri belirlenirken; okul ve akademik güçlükler yol açan duygusal problemleri olan çocuklarla; duygusal problemleri, okul ve akademik güçlüklerin sonucunda oluşan çocuğu birbirinden ayırmak çok önemlidir" (Yıldız, 2004;171).

ÖÖG olan çocuklarda görülebilen duygusal problemler şu şekilde özetlenebilir:

- Akademik becerilerde var olan yetersizlik nedeniyle kendilerinin başarılı olabileceğine dair öz yeterliliğin düşük olması,
- Okulda ya da çevrelerinde yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri başarısızlıklar nedeniyle kendilerini kabul etme ve kendilerine karşı olan benlik saygılarının düşük olması,
- ÖÖG olan çocuğun sahip olabileceği bazı problemler nedeniyle yaşatlarıyla etkileşime girememesi ve bu nedenle sosyal becerilerinin yetersiz olması,
- ÖÖG olan çocukların kendilerini geri çekmeleri ve içe kapanıklık yaşamaları,
- Depresyon yaşamaları,
- Akademik becerilere veya yaşantılarına karşı geliştirdikleri kaygı problemleri (Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009; Elemek, 2008; Gans, Kenny ve Ghany, 2003; Yıldız, 2004).

Yukarıda belirtildiği gibi kaygı ÖÖG olan çocukların sorun yaşadığı duygusal problemlerden birisidir (Huntington ve Bender, 1993). ÖÖG olan çocukların okuma ve yazmada yaşadığı güçlüklerin daha fazla depresyon ve kaygı bozukluğu yaşamalarına sebep olduğu belirtilmektedir (Heiman, 2004). Kaygı; kişisel kaygı, durum kaygısı, iletişim kaygısı, öğrenciler için sınıf kaygısı ve sınıf içerisinde gerçekleşen farklı durumlarda ortaya çıkabilen test kaygısı, dinleme, konuşma veya yazma kaygısı şeklinde alt başlıklara ayrılabilir (Andrade ve Williams, 2009). Sınıf ortamında kendisini gösteren kaygı çeşitlerinden biri olan yazma kaygısı ise yazmaya karşı bireyin geliştirdiği tepkidir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Yazma becerisinin öğrenciler arasında zorluk derecesinin yüksek olarak algılanması ve bu becerinin ortaya çıkmasında geçirilen süreçlerin zorluğu öğrencilerin yazma becerilerinden zevk almamasına ve bu beceriyi kazanmalarında zorluklara sebep olmaktadır (Yaman, 2010). Kılıç, Aytan ve Ünlü (2016) yazma kaygısının ortaya çıkmasına neden olan faktörleri yazarın yazısına yapılan olumsuz eleştiriler, kişisel olarak değerlendirilme korkusu ve yazma derslerinde başarısız olma endişesi olarak belirtmişlerdir. Bireyin yazmaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmesi yazmadaki başarısına etki ederek zamanla yazma kaygısı oluşturmaya neden olabilir (Zorbaz, 2011). Yazma kaygısı öğrenciye zorunlu hallerde verilen bir yazma etkinliği ya da zorunlu bir şekilde olmasa da yazmadan kaçınmak şeklinde de ortaya çıkabilir (Zorbaz, 2010).

Yazma becerisi kendisine has bir sürece sahiptir. Eğer birey yazma kaygısına sahipse bu süreçte geçirdiği tüm aşamalarda zorlanmakta ve özellikle yazma işlemi bittikten sonra ortaya koyduğu ürünün değerlendirilip değerlendirilmeyeceği ile ilgili kaygı yaşayabilmektedir (Karakaya ve Ülper, 2011). Yazma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirerek yazma çalışmalarından hoşlandıkları ve yazma çalışmalarında daha iyi performans gösterdikleri; yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin ise yazma becerilerinde düşük performans gösterdikleri yazma becerilerinden kaçındıkları görülmüştür (Matthews, 2001; Tighe, 1987). Yazma kaygısının yüksek olması öğrencilerin yazma ile ilgili yaptıkları işlerde başarılarını etkileyerek yazma becerilerinden kaçınmalarına neden olabilmektedir. Zorbaz (2011), yazma kaygısının öğrencilerin yazma başarısını olumsuz etkilediğini ve yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazma derslerinden ve yazma ile ilgili etkinliklerden kaçındıklarını ortaya koymuştur. Yaman (2014) yaptığı çalışmada yazma kaygısının



yüksek olmasının öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine sebep olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yazma kaygısının öğrencilerin yazma ile ilgili becerileri yerine getirmelerini olumsuz yönde etkilediği ve onların yazmaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine sebep olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile yazılı anlatım becerilerinde problemler yaşayan ÖÖG olan öğrencilerin yazılı anlatımları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi ortaya konulmuştur ve NGG yaşlılarıyla karşılaştırılmıştır.

## YÖNTEM

### 1. Araştırmanın Modeli

Tarama modelleri; yapılan araştırmada tutum, beceri ve yeteneklerin değiştirilmeden katılımcıların bir konuya ilişkin görüşlerini ortaya koymak için yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kilic Cakmak, Akgun, Karadeniz ve Demirel, 2009; Karasar, 2012). Eğitim alanında yapılacak çalışmalarda olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2009). Tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli olarak adlandırılan bu modele göre iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve değişimin derecesini belirleme amaçlanmaktadır (Karasar, 2012). ÖÖG olan öğrenciler ile NGG öğrencilerin (5, 6 ve 7. sınıf) yazma kaygılarıyla yazılı anlatımları arasındaki ilişkisinin belirlenmesine yönelik olan bu çalışmanın deseni ilişkisel tarama modelindedir.

### 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

	NGG		ÖÖG	
	n	%	n	%
<b>Cinsiyet</b>				
Kız	30	46,9	26	44,8
Erkek	34	53,1	32	55,2
<b>Toplam</b>	<b>64</b>	<b>100</b>	<b>58</b>	<b>100</b>
<b>Sınıf Düzeyi</b>				
5. sınıf	27	42,2	34	58,6
6. sınıf	21	32,8	13	22,4
7. sınıf	16	25,0	11	19,0
<b>Toplam</b>	<b>64</b>	<b>100</b>	<b>58</b>	<b>100</b>
<b>ÖÖG’li Öğrencilerde Güçlük Yaşanılan Alanlar</b>				
Okuma-Yazma			13	22,4
Matematik			2	3,4
Okuma-yazma ve matematik birlikte			43	74,1
<b>Toplam</b>			<b>58</b>	<b>100</b>

### 3. Veri Toplama Araçları

**3.1. Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ):** Araştırmada Yaman (2010) tarafından hazırlanan “Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı” ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin oluşturma süreci Sakarya’daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 774 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ardından geliştirilen ölçek 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için yapı geçerliği, güvenilirlik çalışmaları için iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 30.5’ini açıklayan ve tek faktör altında toplanan 19 madde belirlenmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare değerinin ( $\chi^2=557.54$ ,  $sd=151$ ,  $p=0.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.059, CFI=.92, IFI=.92, GFI=.93, AGFI=.91 ve SRMR=.050 olarak bulunmuştur. Yazma Kaygısı Ölçeği’nin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .30 ile .52 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak Yazma Kaygısı Ölçeği’nin eğitim alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Yaman, 2010).

Ölçek beş dereceli Likert modelinde 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler *her zaman* (5), *genellikle* (4), *kısmen* (3), *ara sıra* (2) ve *hiçbir zaman* (1) seçenekleri arasında puanlanmaktadır. YKÖ’deki toplam madde sayısı 19’dur. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19’dur. Ölçekte olumsuz anlam taşıyan yedi madde, ters kodlanmıştır. Ölçekteki bazı madde kökleri olumlu anlamlar taşıdığından ve olumsuz maddeler de ters kodlandığından YKÖ’den alınan puanın yüksek olması, öğrencilerin anadillerinde yazma kaygısının düşük olması şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan, madde sayısına (19) bölünerek bireyin yazma kaygısı düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. Bu işlem sonucunda elde edilen 2,5 puanın altı yüksek, 2,5 ile 3,5 arası orta, 3,5 ve üzeri ise düşük düzeyde yazma kaygısını göstermektedir. Ölçeğin uygulama süresi, yaklaşık 5-6 dakikadır.



**3.2. Çözümleyici Puanlama Yönergesi:** Öğrencilerin oluşturduğu yazılı metinler Arı (2008) tarafından hazırlanan “Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan yazılı metinler öyküleme (hikâyeleştirme) türünde oluşturulmuştur. Bu metinler öğrencilere gösterilen bir resmi öykülendirerek yazmaları istenmesiyle elde edilmiştir. Öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olarak seçilen bir resim çalışmanın örneklemini oluşturan bütün çocuklara gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerde bu resmi temel alarak birer öykü metni oluşturmuşlardır. Öğrencilerden alınan bu yazılı metinler “Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı ve öğrenci bu resim üzerine konuşarak öğrencinin resmi daha iyi tanınması sağlanmış ve öğrenciden beklenen hedef davranış öğrenciye aktarılmıştır.

**3.3. Demografik Bilgi Formu:** Çalışmaya katılan katılımcıların sahip olduğu demografik bilgileri almak için araştırmacı tarafından Demografik Bilgi Formu oluşturulmuştur. Demografik bilgi formu oluşturulurken özel eğitim alanında çalışan iki uzmandan görüş alınmıştır. Çalışmada ÖÖG olan ve NGG öğrencilerin bulunması nedeniyle iki farklı form oluşturulmuştur. ÖÖG olan öğrencilerin tanınmasına ilişkin daha detaylı bilgi almak amacıyla bu farklılığa gidilmiştir.

#### BULGULAR

Bu çalışmada ÖÖG olan ve NGG öğrencilerin YKÖ ile belirlenen yazma kaygıları ve öyküleme yoluyla oluşturulan yazılı metinleri değerlendirilmiştir. Öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri belirlenmiş daha sonra yazma kaygısı toplam puanları tanı durumuna, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre karşılaştırılmış daha sonra da yazma kaygısı toplam puanları ile yazılı anlatımları arasındaki ilişki ele alınmıştır.

#### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerine ait normal dağılım eğrisi grafikleri ve çarpıklık basıklık değerleri incelendiğinde örneklemin yazma kaygısı toplam puanları, cinsiyet ve sınıf düzeyinin normal dağılım varsayımlarını sağladığı görülmüştür. Çalışmaya katılan ÖÖG olan ve NGG öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri

	NGG		ÖÖG	
	n	%	n	%
Düşük (3,5 ve üzeri)	3	4,6	-	-
Orta (2,5 ve 3,5 arası)	55	85,9	26	44,8
Yüksek (2,5 ve altı)	6	9,5	32	55,2
Toplam	64	100	58	100

ÖÖG olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri incelendiğinde %55,2’sinin yazma kaygısının yüksek düzeyde, %44,8’inin ise orta düzeyde yazma kaygısının olduğu ve düşük düzeyde yazma kaygısı olan öğrencinin bulunmadığı görülmektedir. NGG öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri incelendiğinde %4,6’sının yazma kaygısının düşük düzeyde, %85,9’unun ise orta düzeyde ve %9,5’inin yüksek düzeyde yazma kaygısının olduğu görülmektedir. NGG öğrencilerin yazma kaygılarının orta düzeyde bir yığılma gösterdiği söylenebilir.

#### ÖÖG Olan Öğrencilerle NGG Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

ÖÖG olan öğrencilerle NGG öğrencilerin yazma kaygısı toplam puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: ÖÖG Olan Öğrencilerle NGG Öğrencilerin Yazma Yazgılarının t-testi Sonuçları

Tanı	n	$\bar{x}$	ss	t	p
NGG	64	56,56	6,18	8,98	,001
ÖÖG	58	45,65	7,72		

p<.01

Yapılan t-testi sonucunda ÖÖG olan ve NGG öğrencilerin yazma kaygılarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür (p=,001<,01). Ortalamalar incelendiğinde NGG öğrencilerin toplam kaygı puanlarının ÖÖG olan öğrencilerin toplam kaygı puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir ( $\bar{x}_{NGG}=56,56$  ;  $\bar{x}_{ÖÖG}=45,65$ ) . Yazma kaygısı toplam puanlarına göre değerlendirildiğinde düşük puan almanın yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu göstermesi nedeniyle ÖÖG olan öğrencilerin NGG öğrencilere göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

#### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular



ÖÖG olan ve NGG öğrencilerin yazma kaygısı toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Daha sonra ÖÖG olan ve NGG ve aynı sınıf düzeylerine devam eden öğrenciler için sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

#### ÖÖG Olan ve NGG Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

ÖÖG olan ve NGG öğrencilerin yazma kaygısı toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın ne yönde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc testinde varyansların eşit ancak örneklem sayılarının eşit olmaması sebebiyle Bonferroni ve Scheffe testleri uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5 ve 6'da verilmiştir.

Tablo 4: ÖÖG Olan ve NGG Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
<b>ÖÖG</b>					
Gruplar Arası	15,307	2	7,653		
Grup içi	2957,797	55	53,778	,142	,868
Toplam	2973,103	57			
<b>NGG</b>					
Gruplar Arası	409,336	2	204,668		
Grup içi	1610,41	61	26,400	7,753	,001
Toplam	2019,750	63			

Tablo 5: ÖÖG Olan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Post-Hoc Testi Sonuçları

	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalamalar Farkı (I-J)	SS	p
<b>Scheffe</b>	5,00	6,00	-,35973	2,39134	,989
		7,00	1,15775	2,54374	,902
	6,00	5,00	,35973	2,39134	,989
		7,00	1,51748	3,00428	,880
	7,00	5,00	-1,15775	2,54374	,902
		6,00	-1,51748	3,00428	,880
<b>Bonferroni</b>	5,00	6,00	-,35973	2,39134	1,000
		7,00	1,15775	2,54374	1,000
	6,00	5,00	,35973	2,39134	1,000
		7,00	1,51748	3,00428	1,000
	7,00	5,00	-1,15775	2,54374	1,000
		6,00	-1,51748	3,00428	1,000

Tablo 6: NGG Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Post-Hoc Testi Sonuçları

	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalamalar Farkı (I-J)	SS	p
<b>Scheffe</b>	5,00	6,00	-3,53968	1,49497	,068
		7,00	-6,21528*	1,62105	,001
	6,00	5,00	3,53968	1,49497	,068
		7,00	-2,67560	1,70504	,299
	7,00	5,00	6,21528*	1,62105	,001
		6,00	2,67560	1,70504	,299
<b>Bonferroni</b>	5,00	6,00	-3,53968	1,49497	,063
		7,00	-6,21528*	1,62105	,001
	6,00	5,00	3,53968	1,49497	,063
		7,00	-2,67560	1,70504	,365
	7,00	5,00	6,21528*	1,62105	,001
		6,00	2,67560	1,70504	,365



Yapılan ANOVA testi sonucunda ÖÖG olan öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmüştür ( $p=,868>,05$ ). Yapılan ANAVO analizi sonucunda NGG öğrencilerin yazma kaygılarının ise sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu görülmüştür ( $F(2, 61)=7,753, p=,001 < ,01$ ). Bu farklılaşmanın hangi sınıf düzeyi yönünde olduğunu saptamak için POST HOC testlerden Scheffe ve Bonferroni testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre 5. sınıfa devam eden öğrenciler ile 7.sınıfa devam eden öğrencilerin yazma kaygıları arasında anlamlı ölçüde fark olduğu görülmüştür ( $\bar{x}_{7}= 59.43 > \bar{x}_{5}= 53.22$ ). NGG öğrencilerden 7. sınıfa devam eden öğrencilerin 5.sınıfa devam eden öğrencilere göre kaygı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmış ve daha az kaygıya sahip oldukları görülmüştür.

### 5, 6 ve 7. Sınıfa Devam Eden ÖÖG Olan Öğrencilerle NGG Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

5, 6 ve 7. sınıfa devam eden ÖÖG olan öğrencilerle NGG öğrencilerin yazma kaygısı toplam puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Test sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: 5, 6 ve 7. Sınıfa Devam Eden ÖÖG Olan Öğrencilerle NGG Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeylerinin t-testi Sonuçları

Tanı	n	$\bar{x}$	s.s	t	p
Yapılan t-testi sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarında tanı grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık					
5.sınıf					
NGG	27	54,70	6,33	5,041	,001
ÖÖG	34	45,79	7,23		
6.sınıf					
NGG	21	56,76	4,55	5,999	,001
ÖÖG	13	46,15	5,68		
7.sınıf					
NGG	16	59,43	6,95	4,774	,001
ÖÖG	11	44,63	9,16		

Yazma kaygısı toplam puanlarına göre değerlendirildiğinde düşük puan almanın yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu göstermesi nedeniyle 5. sınıfa devam eden ÖÖG olan öğrencilerin NGG öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip oldukları söylenebilir.

Yapılan t-testi sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarında tanı grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür( $p=,001<,01$ ). Ortalamalar incelendiğinde NGG öğrencilerin kaygı puanlarının ÖÖG olan öğrencilerin kaygı puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir ( $\bar{x}_{NGG}=56,76$  ;  $\bar{x}_{ÖÖG}=46,15$ ). Yazma kaygısı toplam puanlarına göre değerlendirildiğinde düşük puan almanın yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu göstermesi nedeniyle 6. Sınıfa devam eden ÖÖG olan öğrencilerin NGG öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip oldukları söylenebilir.

Yapılan t-testi sonucunda 7. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarında tanı grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür( $p=,001<,01$ ). Ortalamalar incelendiğinde NGG öğrencilerin kaygı puanlarının ÖÖG olan öğrencilerin kaygı puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir ( $\bar{x}_{NGG}=59,43$  ;  $\bar{x}_{ÖÖG}=44,63$ ). Yazma kaygısı toplam puanlarına göre değerlendirildiğinde düşük puan almanın yüksek kaygı düzeyi sahip olduğunu göstermesi nedeniyle 6. sınıfa devam eden ÖÖG olan öğrencilerin NGG öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip oldukları söylenebilir.

### ÖÖG Olan ve NGG Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

ÖÖG olan ve NGG öğrencilerin yazma kaygısı toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğine belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda ÖÖG olan öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ( $p=,179>,05$ ). Yapılan t-testi sonucunda NGG öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ( $p= ,134> ,05$ ).

### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeyleri İle Yazma Kaygıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma kaygısı toplam puan düzeyleri ile yazılı anlatım düzeylerini oluşturan "dış yapı", "dil ve anlatım" ve "düzenleme" özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. ÖÖG olan öğrencilerin yazma kaygısı toplam puan düzeyleri ile yazılı anlatım düzeylerini oluşturan "dış yapı", "dil ve anlatım" ve "düzenleme" özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 8 de, NGG



öğrenciler için elde edilen sonuçlar Tablo 9 da ve araştırmaya katılan tüm öğrenciler için elde edilen bulgular Tablo 10 da verilmiştir.

**Tablo 8: ÖÖG Olan Öğrencilerin Yazma Kaygısı Toplam Puan Düzeyleriyle Yazılı Anlatım Düzeylerini Oluşturan “Dış Yapı”, “Dil ve Anlatım” ve “Düzenleme” Özellikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

	Yazma Kaygısı	Dış Yapı	Dil ve Anlatım	Düzenleme
Yazma Kaygısı	1			
Dış Yapı	,141 ,291	1		
Dil ve Anlatım	-,002 ,987	,614** ,000	1	
Düzenleme	,048 ,722	,487** ,000	,760** ,000	1

ÖÖG olan öğrencilerin yazma kaygısı toplam puan düzeyleri ile yazılı anlatım düzeylerini oluşturan öğelerden birisi olan dış yapı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=,141$ ;  $p>0,05$ ). ÖÖG olan öğrencilerin yazma kaygısı toplam puan düzeyleri ile yazılı anlatım düzeylerini oluşturan öğelerden birisi olan dil ve anlatım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=-,002$ ;  $p>0,05$ ). ÖÖG olan öğrencilerin yazma kaygısı toplam puan düzeyleri ile yazılı anlatım düzeylerini oluşturan öğelerden birisi olan düzenleme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=,048$ ;  $p>0,05$ ). Bununla birlikte yazılı anlatım düzeylerini oluşturan dış yapı ile dil ve anlatım düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,614$ ;  $p<0,05$ ). Yazılı anlatım düzeylerini oluşturan dış yapı ile düzenleme düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,487$ ;  $p<0,05$ ). Yazılı anlatım düzeylerini oluşturan dil ve anlatım ile düzenleme düzeyleri arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,760$ ;  $p<0,05$ ). ÖÖG olan öğrencilerde yazılı anlatımı oluşturan dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme düzeylerinin arttırılması birbirlerini destekleyecek ve bir bölümde meydana gelen artış diğer bölümleri de olumlu yönde etkileyecek olduğu söylenebilir.

**Tablo 9: NGG Öğrencilerin Yazma Kaygısı Toplam Puan Düzeyleriyle Yazılı Anlatım Düzeylerini Oluşturan “Dış Yapı”, “Dil ve Anlatım” ve “Düzenleme” Özellikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

	Yazma Kaygısı	Dış Yapı	Dil ve Anlatım	Düzenleme
Yazma Kaygısı	1			
Dış Yapı	,179 ,157	1		
Dil ve Anlatım	,045 ,725	,557** ,000	1	
Düzenleme	,111 ,383	,453** ,000	,741** ,000	1

NGG öğrencilerin yazma kaygısı toplam puan düzeyleri ile yazılı anlatım düzeylerini oluşturan öğelerden birisi olan dış yapı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=,179$ ;  $p>0,05$ ). NGG öğrencilerin yazma kaygısı toplam puan düzeyleri ile yazılı anlatım düzeylerini oluşturan öğelerden birisi olan dil ve anlatım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=,045$ ;  $p>0,05$ ). NGG öğrencilerin yazma kaygısı toplam puan düzeyleri ile yazılı anlatım düzeylerini oluşturan öğelerden birisi olan düzenleme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=,111$ ;  $p>0,05$ ). Bununla birlikte yazılı anlatım düzeylerini oluşturan dış yapı ile dil ve anlatım düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,557$ ;  $p<0,05$ ). Yazılı anlatım düzeylerini oluşturan dış yapı ile düzenleme düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,453$ ;  $p<0,05$ ). Yazılı anlatım düzeylerini oluşturan dil ve anlatım ile düzenleme düzeyleri arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,741$ ;  $p<0,05$ ). NGG öğrencilerde yazılı anlatımı oluşturan dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme düzeylerinin arttırılması birbirlerini destekleyecek ve bir bölümde meydana gelen artış diğer bölümleri de olumlu yönde etkileyecek olduğu söylenebilir.



**Tablo 10: Araştırmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Yazma Kaygısı Toplam Puan Düzeyleriyle Yazılı Anlatım Düzeylerini Oluşturan "Dış Yapı", "Dil Ve Anlatım" ve "Düzenleme" Özellikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

	Yazma Kaygısı	Dış Yapı	Dil ve Anlatım	Düzenleme
Yazma Kaygısı	1			
Dış Yapı	,416** ,000	1		
Dil ve Anlatım	,467** ,000	,696** ,000	1	
Düzenleme	,486** ,000	,631** ,000	,741** ,000	1

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin yazma kaygısı toplam puan düzeyleri ile yazılı anlatım düzeylerini oluşturan öğelerden birisi olan dış yapı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,416$ ;  $p<,05$ ). Yazma kaygısı toplam puan düzeyleri ile dil ve anlatım düzeyleri arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,467$ ;  $p<,05$ ). Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğrencilerin yazma kaygısı toplam puan düzeyleri ile yazılı anlatımlarını oluşturan öğelerden birisi olan düzenleme düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,486$ ;  $p<,05$ ). Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini oluşturan öğelerin kendi aralarındaki ilişki incelendiğinde de dış yapı ile dil ve anlatım düzeyleri arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,872$ ;  $p<,05$ ). Yazılı anlatım düzeylerini oluşturan dış yapı ile düzenleme düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,467$ ;  $p<,05$ ). Yazılı anlatım düzeylerini oluşturan dil ve anlatım ile düzenleme düzeyleri arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,872$ ;  $p<,05$ ). Araştırmaya katılan tüm öğrencilerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde yazılı anlatım düzeyleri ile yazma kaygısı toplam puan düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Ancak yazma kaygısı toplam puan düzeyinin yükselmesinin düşük kaygı düzeyine denk gelmesi nedeniyle yazma kaygısı düzeyinin azalması yazılı anlatım düzeyinin artmasına neden olabileceği söylenebilir.

#### **SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER**

Araştırmada ortaya çıkan bulgular incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin orta ve yüksek düzeyde toplandığı düşük düzeyde yazma kaygısına sahip öğrencinin bulunmadığı görülmüştür. NGG öğrencilerin ise orta düzeyde bir yazma kaygısına sahip oldukları düşük ve yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olan öğrencilerin az da olsa bulunduğu görülmüştür. İki grubun kaygı düzeylerinde ayrıldıkları nokta ise çalışmaya katılan ÖÖG olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin yüksek düzeyde de yığılma göstermesidir. Yazma içerisinde bulundurduğu kendine has beceriler nedeniyle zorlu ve kaygılı bir süreç olabilmektedir (Yaman, 2010; Zorbaz, 2010). Yazma sürecinin getirdiği zorlukların hem ÖÖG olan hem de NGG öğrencileri etkilemektedir. NGG öğrencilerinde orta düzeyde bir yazma kaygısına sahip olmaları bu sonucun göstergesidir. Aşılıoğlu ve Özkan (2013), Yaman (2010) ve Zorbaz (2010) NGG ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin orta düzeyde bir yazma kaygısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında alan yazında ortaya çıkan sonuçlardan çok farklılaşmadığı söylenebilir. Ancak diğer çalışmalara bakıldığında da orta düzeyde yığılmanın görülmesine rağmen bu çalışmada NGG öğrencilerin yaklaşık %90'ının yazma kaygısı düzeylerin orta düzeyde olması araştırmaya dâhil edilen tek bir okulun olması ve aynı sosyo-ekonomik çevreye sahip öğrencilerden yoğunlukta olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum çalışmanın sınırlılıklarından biridir.

ÖÖG olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının orta düzeyde yarıdan biraz fazlasının da yüksek yazma kaygısı düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında bütün sınıf düzeylerinde NGG öğrencilerle ÖÖG olan öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu ve bu anlamlı farkın NGG öğrenciler lehinde olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmada NGG öğrencilerin ÖÖG olan öğrencilere göre yazma kaygısının daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Nelson ve Harwood (2011) ÖÖG olan öğrencilerin okulda yaşadıkları başarısızlığın yaşlıtlarına göre daha fazla kaygı düzeyine sahip olmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Elemek (2008) ÖÖG olan öğrencilerin kaygılarının genellikle akademik performansla ilgili olduğunu belirtmiş ve ÖÖG olan çocukların olmayan çocuklara göre daha fazla kaygı düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Wachelka ve Katz (1999) yaptıkları çalışmada ÖÖG olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre sınav kaygılarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Prevatt, Welles, Li ve Proctor (2010) ÖÖG olan öğrencilerin hafıza ve kaygı düzeyinin matematik performansı üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında hafıza ve kaygının matematik performansı üzerinde etkili olduklarını ve





kaygının hafıza ve matematik başarı performansı arasında denge unsuru olduğunu belirtmişlerdir. Carrol ve Iles (2006) ÖÖG olan öğrencilerle NGG öğrencilerin okuma hızlarını ve kaygı düzeylerini karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda okuma hızları düşük olan ÖÖG olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin de yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yazma sürecinin içerisinde barındırdığı özellikler, yazma becerisinin akademik bir iş olup ÖÖG olan öğrencilerin zorlandıkları bir alan olması ve genel akademik becerilerde gösterdikleri yetersizlikler bu öğrencilerin yazma kaygılarının NGG öğrencilerden yüksek olmasına neden olduğu söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında ÖÖG olan öğrencilerin yazma kaygısı toplam puanlarının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Deniz, Yorgancı ve Özyeşil (2009) yaptıkları çalışmada kızların erkeklere göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını yine yaş büyüdükçe kaygı düzeyinin yükseldiğini; Welles, Li ve Proctor (2010) ise yaptıkları çalışmalarında kaygı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. McGovern, Lowe ve Hill (2015) ÖÖG olan öğrencilerin okula yönelik tutumlarını ve kaygı durumlarını inceledikleri çalışmalarında yaş ve cinsiyet sosyal ve psikolojik kaygı üzerinde etkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır. Toros ve Tatoroğlu (2002) ise ÖÖG olan öğrencilerin cinsiyete göre kaygı düzeylerinin farklılaştığını ve kızların kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009). Alan yazında ÖÖGnde cinsiyete göre kaygı durumu incelendiğinde farklı sonuçların ortaya konulduğu ve araştırmada ortaya çıkan sonuçların bazı çalışmalar tarafından desteklenirken bazı çalışmalar tarafından desteklenmediği söylenebilir. Bu durum NGG öğrencilerde de paralellik göstermektedir. NGG kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde yazma kaygıları puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sınıf düzeyine göre yapılan değerlendirmede ise beşinci ve yedinci sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yedinci sınıflar lehinde olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu bulgu sınıf düzeyi yükseldikçe yazma kaygısının azaldığı sonucun ortaya çıkmasını sağlamıştır. Zorbaz (2010) ise yaptığı çalışmasında erkeklerin kızlara göre daha yüksek yazmaya kaygısı düzeyine sahip olduklarını ve sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygısı düzeyinin azaldığını belirtmiştir. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) çalışmasında erkeklerin yazma kaygılarının daha yüksek ve sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygısının arttığını belirlemişlerdir. Öztürk (2012) ortaokul öğrencilerin yazma kaygılarını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygısının azaldığını altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin sekizinci sınıfa devam eden öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Yaş ve cinsiyetin kaygı ve yazma kaygısı üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin yapılan değerlendirmelerin alanyazın incelendiğinde farklı sonuçlarla ortaya konduğu görülmüştür.

Bu çalışmada öğrencilerin özel bir alan olan yazma kaygısının değerlendirilmesi nedeniyle ÖÖG olan öğrenciler için farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. NGG öğrencilerin yazma kaygılarıyla ilgili ortaya çıkan sonuçların alanyazın incelendiğinde bazı çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği bazı çalışmaların tarafından da desteklenmediği görülmüştür. ÖÖG olan öğrenciler için yazma kaygılarına yönelik yapılacak çalışmaların artırılmasıyla bu alana ilişkin özellikler daha iyi belirlenebilecektir.

Yazma becerisi bireylerin kendilerini bir başkasına anlatmaya yarayan iletişim araçlarından birisidir. Bu beceri içerisinde bulunan özellikler nedeniyle öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanmakta ve yazma becerisinden kaçınma şeklinde ya da yazmaya yönelik kaygı düzeyini yüksek olması şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Çocuk, Yelken ve Özer, 2016). Yaşadıkları güçlüğü doğası gereği akademik becerilerin kazanmada ve sürdürülmesinde yaşlılarından geride özellikler gösteren ÖÖG olan öğrencilerin zorlandıkları alanlardan biriside yazma becerisidir. ÖGG olan öğrencilerin akademik becerilerde akranlarından düşük performans göstermelerinin kaygı düzeylerini yükselttiği yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Nelson ve Harwood, 2011). ÖÖG olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle yazma kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi yazma sürecinde gösterdikleri güçlükleri belirlemek açısından önemli olacaktır. Yapılan bu çalışmada ÖÖG olan öğrencilerin yazılı metinleriyle yazma kaygıları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuçlar, hem ÖÖG olan öğrencilerin, hem NGG öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ile yazılı metinlerinin dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme özellikleri arasında bir ilişkinin olduğunu ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin yazma kaygıları ve yazılı metinlerinin dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme özellikleri arasındaki incelendiğinde ise bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yazılı anlatımların gelişmesinin öğrencilerin yazma kaygılarını düşüreceği sonucu elde edilmiştir. Zorbaz (2010) yaptığı çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleriyle yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve yazma kaygısı düştükçe yazılı anlatım başarı düzeyinin yükseldiğini belirtmiştir. Ayrıca aynı çalışmada yazılı anlatımın biçim, dil ve anlatım ve yazım ve noktalama özellikleriyle yazma kaygısı arasında aynı ilişki tespit edilmiştir. Çocuk, Yelken ve Özer (2016)



öğrencilerin yüksek yazma kaygısının olmasının nitelikli yazma ürünleri ortaya koymalarını engelleyeceğini belirtmişler ve öğrencilerin yazma eğilimi ile yazma kaygıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) yazılı anlatımda başarılı olup olmamanın sadece yazma kaygısıyla açıklanamayacağını belirtmişlerdir. Öğrencilere yazma sürecinde yazılacak konu seçiminin öğrenciye verilip verilmemesi, öğrencilere yazmaları için verilen sürenin yeterli olup olmaması (Öztürk, 2012); öğrencilerin sürekli ve durumluk kaygı düzeyleri, Türkçe dersine yönelik tutumları (Yaman, 2014); yazma çalışmalarında kullanılan yaklaşımların öğrenciye uygunluğu ve farklı öğretim yaklaşımlarının kullanımı (Bayat, 2014) öğrencilerin yazma kaygısını etkileyen etmenler arasında sıralanabilir. Araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatımlarının başarısı ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin göz ardı edilemeyeceği bununla birlikte yazma kaygısına etki eden başka nedenlerinden de olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle ÖÖG olan öğrencilerin yazma kaygılarının özelliklerinin incelenmesinde farklı değişkenlerinde incelenmesi, yazma kaygısının içeriğinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- AKÇİN, Nur (2009). "Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler" *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 5-18
- ANDRADE, Melvin. ve WILLIAMS, Kenneth (2009). "Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive, and verbal reactions", *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- ARI, Gökhan (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- AŞILIOĞLU, Bayram ve ÖZKAN, Erdost (2013). "Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği", *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi JASSS*, 6(6), 83-111.
- BAYAT, Nihat (2014). "Süreçe dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- BERNINGER, W., Virginia ve HART, M. Teressa (1992). "A developmental neuropsychological perspective for reading and writing acquisition" *Educational Psychologist*, 27(4), 415-434.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- CALP, Mehralı (2005). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*, Konya: Eğitim Kitapevi.
- CARROLL, Julia M.; ILES, Jane E. (2006). "An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education", *British journal of educational psychology*, 76(3), 651-662.
- ÇAKMAK, Ebubekir; CİVELEK, Filiz (2013). "Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2).
- ÇOCUK, Halil Erdem; YELKEN, Y. Tuğba; ÖMER, Özer (2016). "The Relationship between Writing Anxiety and Writing Disposition among Secondary School Students" *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63).
- DALY, John A.; MILLER, Michael D. (1975). "The empirical development of an instrument to measure writing apprehension", *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- DENİZ, M. Engin; YORGANCI, Zahide; ÖZYEŞİL, Zümra (2009). "A Research on Investigating the Trait Anxiety and Depression Levels of the Students with Learning Disabilities", *Elementary Education Online*, 8(3), 694-708.
- ELEMEK, M. Arzu (2008). *Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi` Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü` İstanbul.
- ELKSNIN, K. Linda; ELKSNIN, Nick (2004). "The social-emotional side of learning disabilities", *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 3-8.
- ERDEN, Gülsen; KURDOĞLU, Füsün; USLU, Runa.(2002). "İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi", *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- FISHER, Barbara L.; ALLEN, Rhiannon; KOSE, Gary (1996). "The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 439-446.
- GALLEGOS, Julia; LANGLEY, Audra; VILLEGAS, Diana (2012). "Anxiety, Depression, and Coping Skills Among Mexican School Children A Comparison of Students With and Without Learning Disabilities", *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 54-61.
- GANS, M. Amy; KENNY, C. Maureen; GHANY, L. Dave (2003). "Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities", *Journal of learning disabilities*, 36(3), 287-295.
- GRAHAM, Steve (1999). "Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review", *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 78-98.
- GRAHAM, Steve; HARRIS, R. Karen (2003). "Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies", *Handbook of learning disabilities*, (pp. 323-344). New York, NY, US: Guilford Press, xvii, 587 pp.
- HEIMAN, Tali (2004). "Teachers coping with changes: including students with disabilities in mainstream classes: an international view", *International journal of special education*, 19(2), 91-103.
- HUNTINGTON, D. Deborah; BENDER, N. William (1993). "Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide", *Journal of Learning Disabilities*, 26, 159-166.
- KARAKAYA, İsmail; ÜLPER, Hakan (2011). "Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- KARASAR, Niyazi. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KILINÇ, Aziz; AYTan, Necmi ve ÜNLÜ, Süleyman (2016). "Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi", *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/3 Winter 2016, p. 1511-1526
- KORKMAZLAR, Ümit. (1999). "Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri)", *Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü*. Edt: Kulaksızoğlu, A., İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 285-309.



- MCGOVERN, C. Jamie; LOWE, A. Patricia; HILL, M. Jennifer (2016). "Relationships Between Trait Anxiety, Demographic Variables, and School Adjustment in Students with Specific Learning Disabilities", *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1724-1734.
- NELSON, M. Jason; HARWOOD, Hannah (2011). "Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis", *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17.
- ÖZBAY, Murat ve Zorbaz, K. Zeki (2011). "Daly-miller'in yazma kaygısı ölçeğinin türkçeye uyarlanması/adaptation of daly-miller's writing apprehension test to Turkish", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16).
- ÖZTÜRK KARAKOÇ, Başak (2012). "İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2).
- PREVATT, Frances; WELLES, L. Theresa; LI, Huijun; PROCTOR, Briley (2010). "The contribution of memory and anxiety to the math performance of college students with learning disabilities", *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(1), 39-47.
- ROURKE, P. Byron (2005). "Neuropsychology of learning disabilities: Past and future", *Learning Disability Quarterly*, 28, 111-114.
- TIGHE, M. Ann (1987). *Reducing Writing Apprehension in English Classes*, (Eric Document No: ED281196) www.eric.ed.gov
- YAMAN, Havva (2010). "Writing anxiety of Turkish students: scale development and the working procedures in terms of various variables", *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- YAMAN, Havva (2014). "Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri", *Educational Sciences: Theory & Practice* 14(3). 1111-1122
- YILDIZ, S. Armağan. (2004). "Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, Sorunları ve Eğitimi", *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- YILDIZ, Mustafa; CEYHAN, Sümeyra. (2016). "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/2 Winter 2016, p. 1301-1316
- ZORBAZ, K. Zeki (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ZORBAZ, K. Zeki (2011). "Writing Apprehension And Measurement of It", *Education Sciences*, 6(3), 2271-2280
- WACHELKA, Donald; KATZ, C. Roger (1999). "Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities", *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30(3), 191-198.
- WAKELY, B. Melissa , HOOPER, R. Stephen, DE KRUIF, E. Renee ve SWARTZ, Carl (2006). "Subtypes of written expression in elementary school children: A linguistic-based model", *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 125-159.
- WIENER, Judith; TARDIF, Y. Christine (2004). "Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference?", *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 20-32.