



## **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi\***

*Sezgin KAKUŞ\*\**  
*Başak KASA AYTEN\*\*\**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumlarını cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu ve aylık kitap okuma sıklığı gibi faktörler açısından incelemektir. Ayrıca, yüksek yazma kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygı nedenlerini belirlemek hedeflenmiştir. Karma yöntemin açıklayıcı ardışık deseni kullanılmıştır. Nicel veriler, "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" ve "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği" ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel veriler tek yönlü ANOVA, t-testi ve Pearson korelasyon analizi ile; nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, Nevşehir Merkez ilçesindeki 753 4. sınıf öğrencisinden oluşmakta olup, 21 yüksek kaygı düzeyli öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, yazma kaygısının düşük olduğunu ve ebeveyn eğitim durumu ile kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Kız öğrencilerin yazma tutumları erkeklerden daha olumlu olup, yazma tutumları ile yazma kaygıları arasında ilişki bulunamamıştır. Öğrenciler, yazma sürecinde olumlu duygular yaşadıklarını ancak çeşitli faktörlerden kaynaklı kaygılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma Becerisi, yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutum

### **Investigation of Writing Anxiety and Attitudes among 4th-Graders in Primary School**

#### **Abstract**

This study aims to examine the writing anxiety and attitudes towards writing among fourth-graders in primary school in relation to factors such as gender, parental education level, and monthly book reading frequency. Additionally, it seeks to identify the causes of high writing anxiety among students. An explanatory sequential design within the mixed methods approach was utilized. Quantitative data were collected using the "Writing Attitude Scale" and the "Writing Anxiety Scale for Primary School Students," while qualitative data were obtained through a semi-structured interview form. Quantitative data were analyzed using one-way ANOVA, t-tests, and Pearson correlation analysis, while qualitative data were evaluated through content analysis. The sample consisted of 753 fourth-grade students from the central district of Nevşehir, and interviews were conducted with 21 students with high anxiety levels. The study results indicated that writing anxiety was generally low and varied according to parental education level and book reading frequency. Female students demonstrated more positive attitudes toward writing compared to males, and no relationship was found between writing attitudes and anxiety. Students reported experiencing positive feelings during the writing process but also noted anxiety caused by various factors.

**Keywords:** Writing Skills, writing anxiety, writing attitude

\* Bu makale ikinci yazar danışmanlığında yürütülen birinci yazarın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Nevşehir, sezgin.02@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1559-5241

\*\*\* Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Malatya, basak.kasa@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5926-3380

## Giriş

Yazının keşfi, insan medeniyetinin ilerlemesinde bir kilometre taşı olmuştur (Karatay, 2023), dünya medeniyetinin evriminde önemli bir rol oynamış, toplumlar arası etkileşimi artırarak kültürel alışverişi ve bilimsel ilerlemeyi teşvik etmiştir (Türkyılmaz, 2021). Yazma, insanların duygularını, düşüncelerini ve görüşlerini ifade etmelerini sağlayan binlerce yıllık bir iletişim aracıdır. Bu nedenle, yazma kişisel bir gerekliliktir (Göçer, 2014). Güneş'e (2021, s. 151) göre yazma; zihinsel olarak yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belirli kurallara uygun bir şekilde yazıya dökme sürecidir. Zihinsel bir işlem olarak başlayan bu süreç, düşüncelerin kelime ve cümlelere dönüşmesini içerir, nihayetinde harflerin bir araya gelerek yazının oluşturulmasını sağlar. Yazma, mekanik olmayan zihinsel bir süreçtir. Bu karmaşık eylem, üst düzey zihinsel becerilerin aktif bir şekilde kullanılmasını içerir (Güney, 2016).

Yazma becerisi, diğer temel dil becerilerinden ayrılan, sistemli ve karmaşık bir yapıya sahip, belirli aşamalardan geçerek öğrenilen bir yetenektir. Yazma eğitimi etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmek için okuma, konuşma, dinleme gibi diğer temel dil becerileriyle bir arada bütünsel bir yapı oluşturulmalıdır (Kardaş vd., 2021). Böylece yazma becerisi diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlar (Arslan ve Kılıç, 2015).

Yazma eğitimi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra sosyal ve bilişsel gelişimlerini de destekleyen temel bir ihtiyaçtır. Bu gereksinim, ilkokuldan başlayarak eğitimin her kademesinde verilmelidir (Yıldırım, 2022). Öğrenciler, yazma sürecinde düşüncelerini organize etmeyi, bilgilerini yapılandırmayı ve etkili iletişim kurmayı öğrenerek yazma becerilerini geliştirirler. Etkili bir yazma eğitimi, bu becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynar (Atalay, 2020, s. 23; Kuşdemir, 2018). Ayrıca, yazma eğitimi öğrencilere üst düzey stratejilerin yanı sıra temel becerilerin de başarılı bir şekilde kullanılmasını sağlayarak yazılı anlatım becerilerini geliştirir. Bu sayede, öğrenciler duygu, düşünce, bilgi ve deneyimlerini bütünlük içinde aktararak okuyucuya anlamlı bir deneyim sunabilirler (Özbilen, 2023).

Yazma becerisinin öğretiminde ve öğrencilerin yazma sürecinde deneyimledikleri farklı yaklaşımlar, yazma kaygısının ortaya çıkmasında belirleyici bir rol oynar. Yazma kaygısı, bireylerin yazma performansını düşürebilen, yazma isteksizliği gibi tutumları tetikleyebilen (Deniz ve Demir, 2019) hatta öğrencilerin okul başarısı ve yazma becerileri üzerinde olumsuz etki oluşturan (Knudson, 1995) sınıflarda da sıkça karşılaşılan bir durumdur. Bireylerin eğitim ortamlarında sıkça görülen kaygı (Yılmaz, 2019), yazma sürecinde onların kendilerini yazılı olarak ifade etme konusunda güvensizliğe ve başarısızlık korkusuna neden olabilir (Topuzkanamış, 2014). Bu nedenle, yazma sürecinde öğrencilerin yazma kaygısını azaltmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi önemlidir.

Aşırı kaygı, dikkat dağınıklığı ve odaklanma güçlüğüne yol açarak performansı olumsuz etkileyebilir; bu durum yazma becerilerinin gelişimini sınırlayabilir (Deniz ve Demir, 2019). Reeves'in (1997) araştırmasına göre, yüksek yazma kaygısına sahip öğrenciler, fikir geliştirme sürecinde zorlanmakta, sınırlı bir kelime dağarcığıyla daha kısa metinler oluşturmakta, düşüncelerini yeterince geliştirememekte ve daha düşük kaliteli yazılar üretmektedirler. Bu kaygı, öğrencilerin yazılı ifadelerinin genel kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Yazma sürecinde yazma kaygısı kadar yazmaya ilişkin tutum da süreci etkilemektedir.

Yazma eğitimindeki hedeflerden biri, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesidir. Tutum, bireyin kendisine veya çevresindeki bir nesneye karşı zihinsel, duygusal ve davranışsal tepki eğilimidir (İnceoğlu, 2011, s. 22). Yazma becerisinin diğer dil becerilerine kıyasla daha zor kazanılması, yazmaya yönelik tutumun önemini daha da artırır (Erdoğan, 2012). Yazmaya yönelik tutumlar, öğrenme sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde bireylerin tutumları önemli bir rol oynamaktadır (Temel ve Katrancı, 2019). Yazma sırasında gösterilen tutum, yazılı anlatımın başarısına katkıda bulunabilir veya başarısızlığa sebep olabilir (Hess ve Wheldall, 1999). Yazmaya yönelik bu tutum, bireyin yazmayı öğrenmeye ilişkin ilgisini ve yazma motivasyonunu artırabilir ya da tam tersi azaltabilir. Bu nedenle, yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, öğrencileri akademik olarak olumlu yönde etkilerken öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır.

#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını ve yazmaya yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın problem cümlesi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları, yazma kaygı düzeyleri ve bu kaygının nedenleri nedir?” şeklindedir. Bu problemden yola çıkarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ne düzeydedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kitap okumayı sevip sevmeme, aylık kitap okuma sayısı) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumları, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kitap okumayı sevip sevmeme, aylık kitap okuma sayısı) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ile yazma tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

#### Yöntem

##### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumlarını incelemek için karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel verileri bir arada toplama ve analiz etme yaklaşımıdır (Creswell, 2021, s. 35). Bu yaklaşımda, nicel verilerle elde edilen sonuçlar, nitel verilerle detaylandırılır ve açıklanır. Creswell'e (2021, s. 36) göre, karma yöntem üç temel desen içerir: birleştirme deseni, açıklayıcı ardışık desen ve keşfedici ardışık desen. Bu çalışmada açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir. Bu desende, önce nicel veri toplanıp analiz edilir, ardından bulguların detaylandırılması için nitel veri toplanır ve yorumlanır. Bu çalışmada da 4. sınıf öğrencilerin öncelikle yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumları belirlenmiş sonrasında da yazma kaygısına ilişkin görüşleri toplanmıştır.

##### Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Nevşehir ili Merkez ilçesindeki MEB'e bağlı ilkokullarda öğrenim gören 357 kız ve 396 erkek olmak üzere toplam 753 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler, sıralı karma örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntem, karma yöntem çalışmalarında seçkisiz örnekleme ve amaçlı örnekleme stratejilerinin sıralı olarak kullanılmasını içerir (Creswell, 2021, s. 84). Seçkisiz örnekleme, örneklemin evreni en iyi şekilde temsil etmesini sağlar ve örnekleme birimlerinin eşit ve bağımsız seçilmesini gerektirir (Büyükoztürk vd., 2020:88). Araştırmada, nicel veriler için seçkisiz örnekleme yöntemi uygulanmış, nitel veriler ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli niteliklere sahip kişilerin, olayların veya durumların seçilmesini sağlar (Büyükoztürk vd., 2020:92). Nicel veri toplama sürecine katılan ve yüksek yazma kaygısı olan gönüllü öğrenciler, nitel veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Bu bağlamda, Nevşehir Merkez ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören 13'ü kız ve 8'i erkek olmak üzere toplam 21 öğrenci ile nitel veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

##### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	357	47,4
	Erkek	396	52,6
Annenizin eğitim durumu	Okur yazar değil	27	3,6
	İlkokul	64	8,5
	Ortaokul	110	14,6

	Lise	208	27,6
	Üniversite	285	37,8
	Lisansüstü	59	7,8
Babanızın eğitim durumu	Okur yazar değil	17	2,3
	İlkokul	39	5,2
	Ortaokul	90	12
	Lise	207	27,5
	Üniversite	313	41,6
	Lisansüstü	87	11,6
Kitap okumayı sevme durumu	Evet	673	89,4
	Hayır	80	10,6
Aylık kitap okuma sayısı	Hiç okumam	9	1,2
	1 kitap	68	9
	2 kitap	139	18,5
	3 kitap	101	13,4
	4 kitap	206	27,4
	5 kitap ve üzeri	230	30,5

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı 753 öğrencinin cinsiyet bakımından %47,4'ünün (N=357) kız, %52,6'sını (N=396) erkek; anne eğitim durumu bakımından %37,8'inin (N=285) üniversite mezunu; baba eğitim durumu bakımından %41,6'sının (N=313) üniversite mezunu; kitap okumayı sevme bakımından %89,4'ü (N=673) evet; aylık kitap okuma sayısı bakımından %30,5'i (N=230) 5 kitap ve üzeri okuduğunu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında ilk olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile öğrencilerin cinsiyeti, anne ve baba öğrenim durumu, kitap okumayı sevme durumu ve bir ay içinde okudukları kitap sayısı gibi bilgileri toplanmıştır. İkinci olarak, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio (2000) tarafından geliştirilen ve Tavşanlı, Bilgin ve Yıldırım (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, 18 maddeden oluşup, 4 dereceli likert tipi olup güvenilirlik katsayısı 0.88'dir. Üçüncü olarak, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısını ölçmek için Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu 20 maddelik ölçek, üç dereceli likert tipi olarak tasarlanmış ve güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yüksek yazma kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygı nedenlerini derinlemesine anlamak amacıyla kullanılan bu form, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Görüşme formu, öğrencilerin yazma kaygısına dair görüşlerini ortaya çıkarmak için yedi sorudan oluşmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Mart ve Nisan aylarında 4. sınıf öğrencilerinden, Nevşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Her sınıfta 40 dakika süreyle gerçekleştirilen çalışmalarda, ilk 10 dakika ölçeklerin dağıtılması ve açıklamaların yapılmasına ayrılmış, kalan 30 dakika ise “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği”nin uygulanmasına ayrılmıştır. Bu ölçekler, ders saatleri dışında sınıf ortamında uygulanmıştır.

Nicel verilerin toplanmasının ardından, yazma kaygı düzeyi en yüksek olan 21 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüş, öğrencilerin verdikleri cevaplar kayıt altına alınarak yazılı doküman haline getirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiş ve SPSS Statistics 26 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Normallik analizi için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış, p-değerlerinin 0,05'ten büyük olması sonucunda verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin homojenliğini değerlendirmek için Levene testi kullanılmış ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, parametrik testlerin kullanımı uygun görülmüştür. Yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutumların cinsiyete göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, anne-baba öğrenim durumuna ve kitap okuma sayılarına göre karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için Scheffe testi uygulanmış, yazma kaygıları ile yazmaya yönelik tutumlar arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde teknikleri de analizde kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak  $p \leq 0.05$  alınmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, metinlerdeki belirli kelime ve kavramların sistematik olarak özetlenip kodlandığı bir süreç olup, bu analizlerle metinlerin içerdiği mesajları anlamaya yönelik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırma kapsamında, öğrencilerin görüşme sırasında verdikleri cevaplar doğrultusunda tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

### Geçerlik ve Güvenirlik

İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerin analizinde iki uzman tarafından kategori ve temalara ayrılmıştır. Kodlamaların güvenilirliğini ve kodlayıcılar arası uyumu değerlendirmek için, Miles ve Huberman (2021) tarafından önerilen “Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı)” formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki kodlama uyumu 0,87 (%87) olarak bulunmuş ve bu oran %70'in üzerinde olduğundan kodlamaların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Nitel verilerin geçerliliğini artırmak amacıyla, Lincoln ve Guba (1986) tarafından önerilen stratejiler uygulanmıştır. İç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenirlilik yerine tutarlılık ve dış güvenirlilik yerine onaylanabilirlik kavramları kullanılmıştır. İnandırıcılığı artırmak için görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve yazma kaygısıyla ilgili alt problemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca, verilerin inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla hem araştırmacılar hem de bir alan uzmanı tarafından yazılar incelenmiştir. Aktarılabirliği sağlamak için, araştırma tekniği, veri toplama araçları ve nitel veri analizi yöntemleri ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Tutarlılığı sağlamak amacıyla, ses kayıtlarının dökümleri araştırmacılar tarafından yapılmış ve kontrol edilmesi için başka bir uzmana sunulmuştur. Verilerin onaylanabilirliği, araştırma verilerine sadık kalınarak sağlanmıştır. Tüm veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve temalar bilgisayar ortamında saklanmıştır.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### Etik Kurul İzni

Kurul adı= İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu  
Karar tarihi= 28/01/2023  
Belge sayı numarası= E.280253

## Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel bulgularına yer verilmiştir.

### Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel verileri, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, kitap okumayı sevme durumu ve aylık kitap okuma sayısına göre analiz edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ile yazma kaygıları arasındaki ilişki de incelenmiştir.

### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ne düzeydedir?” şeklindedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen betimsel sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel Analizi*

Yazma Kaygı Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss
	756	32,57	6,60

Tablo 2’deki verilere göre, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin aritmetik ortalaması 32,57, standart sapması ise 6,60 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek puan aralıkları; 20-33,33 düşük, 33,34-46,67 orta ve 46,68-60 yüksek kaygı düzeylerini göstermektedir. Puanlar arttıkça kaygı düzeyinin de yükseldiği belirtilmektedir (Katrancı ve Temel, 2018). Sonuçlar, ortalama yazma kaygı düzeyinin düşük kaygı düzeyi aralığında olduğunu göstermektedir.

### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Yazma Kaygılarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sd	T	P
Yazma Kaygısı	Kız	364	32,9	6,81	755	1,319	0,167
	Erkek	393	32,3	6,39			

Tablo 3 incelendiğinde, yazma kaygısı açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kız öğrencilerin genel yazma kaygısı ortalaması ( $\bar{x}=32,9$ ) ile erkek öğrencilerin ortalaması ( $\bar{x}=32,3$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ( $p=0,167$ ,  $p>0,05$ ).

### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının, anne eğitim durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 4.

*Yazma Kaygılarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları*

Anne Eğitim Durumu	Betimsel İstatistik Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	X	N	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1.Okuryazar değil	34,11	34	4,89	G. Arası	1557,703	5	311,541	7,46	0,0*	2-5
2.İlkokul	35,8	63	6,48	G. İçi	31305,99	750	41,741			4-5
3.Ortaokul	33,41	103	6,57	Toplam	32863,69	755				
4.Lise	33,06	228	6,61							
5.Üniversite	31,02	283	6,49							
6.Lisansüstü	32,04	45	6,13							
Toplam	32,56	756	6,59							

\*<,05

Tablo 4'e göre, annelerin eğitim durumuna göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri değişiklik göstermektedir. Anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin ortalama kaygı puanı 34,11 ile orta kaygı düzeyindedir. İlkokul mezunu annelerin çocukları da 35,80 puanla orta kaygı düzeyindedir. Ortaokul mezunu annelerin çocuklarının ortalama puanı 33,41 ile düşük ve orta kaygı düzeyi sınırındadır. Lise mezunu annelerin çocukları 33,06 puanla düşük kaygı düzeyindedir. Üniversite ve lisansüstü eğitim almış annelerin çocukları ise sırasıyla 31,02 ve 32,04 puanla düşük kaygı düzeyindedir. Genel ortalama yazma kaygısı puanı 32,56'dır.

Tablo 4'deki ANOVA sonuçlarına göre, farklı anne eğitim düzeylerine sahip öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ( $F(5-750)=7,464$ ,  $p=0,000$   $p<0,05$ ). Bu, en az bir anne eğitim düzeyi grubunun diğerlerinden anlamlı olarak farklı bir yazma kaygısı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu da öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin anne eğitim düzeyine bağlı olarak değişebileceğini gösterir. Farklı gruplar arasındaki farkı belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre anne eğitim durumu üniversite olanlar ile ilkokul olanlar arasında ve üniversite olanlar ile lise olanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının, baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Yazma Kaygılarının Baba Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları*

Baba Eğitim Durumu	Betimsel İstatistik Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	X	N	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1.Okuryazar değil	35	20	5,24	G. Arası	826,173	5	165,235	3,868	0,002*	4-5
2.İlkokul	33,97	35	5,53	G. İçi	32037,521	750	42,717			
3.Ortaokul	32,65	89	6,95	Toplam	32863,693	755				
4.Lise	33,8	200	6,22							
5.Üniversite	31,58	340	6,84							
6.Lisansüstü	32,32	72	6,13							
Toplam	32,57	756	6,6							

\*<,05

Tablo 5'e göre, baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin ortalama kaygı puanı 35,00 ile orta kaygı düzeyindedir. İlkokul mezunu babaların çocukları da 33,97 puanla orta kaygı

düzeyindedir. Ortaokul mezunu babaların çocukları 32,65 puanla düşük kaygı düzeyine yakın, lise mezunu babaların çocukları ise 33,80 puanla orta kaygı düzeyindedir. Üniversite ve lisansüstü eğitilmiş babaların çocukları ise sırasıyla 31,58 ve 32,32 puanla düşük kaygı düzeyindedir. Genel ortalama kaygı puanı 32,57 olup, düşük kaygı düzeyine yakındır.

Tablo 5'teki ANOVA sonuçlarına göre, farklı baba eğitim seviyelerine sahip öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ( $F(5, 750)=3,868, p=0,002; p<0,05$ ). Bu bulgu, en az bir baba eğitim düzeyi grubunun diğerlerinden farklı bir yazma kaygısı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Farklı gruplar arasındaki farkı belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, baba eğitim durumu üniversite olanlar ile lise olanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu, üniversite eğitim düzeyindeki babalara sahip öğrencilerin lise eğitim düzeyindeki babalara sahip öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısı olduğunu göstermektedir.

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Kitap Okumayı Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının kitap okumayı sevme durumuna göre farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

#### **Kitap Okumayı Sevme Durumuna İlişkin Bulgular**

Kitap Okumayı Sevme Durumu	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Evet	687	32,50	6,64	754	-0,879	0,380
Hayır	69	33,23	6,18			

Tablo 6'daki verilere göre, katılımcıların kitap okumayı sevme durumunu ve bu durumun ortalama kaygı puanlarına etkisini değerlendirebiliriz. "Evet" seçeneğiyle kitap okumayı seven katılımcıların ortalama kaygı puanı 32,50 iken, "Hayır" seçeneğiyle kitap okumayı sevmeyen katılımcıların ortalama kaygı puanı 33,23 olarak belirlenmiştir. Verilere göre, kitap okumayı sevmeyenlerin ortalama kaygı puanı ile kitap okumayı sevenlerin ortalama kaygı puanı düşük kaygı düzeyinin sınırları içindedir. Ancak, yapılan t-testi sonuçlarına göre ( $t=-0,879, p=0,380$ ), bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bulgulara göre, kitap okumayı sevenler ile sevmeyenler arasında kaygı düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Aylık Kitap Okuma Sayısına İlişkin Bulgular**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının, bir aylık süre içinde okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

#### **Aylık Kitap Okuma Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Aylık Kitap Okuma	X	N	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1. Hiç okumam	31,63	8	6,67	G. Arası	765,477	5	153,095	3,58	0,003*	2-6
2. Bir kitap	34,94	52	6,94	G. İçi	32098,22	750	42,798			
3. İki kitap	33,41	139	6,77	Toplam	32863,69	755				
4. Üç kitap	33,13	94	5,35							
5. Dört kitap	32,72	173	6,6							
6. Beş kitap ve üzeri	31,49	290	6,67							
Toplam	32,57	756	6,59							



#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

\*<,05

Tablo 7'deki verilere göre, hiç kitap okumayan öğrencilerin ortalama kaygı puanı 31,63 iken, bir kitap okuyanlar grubunda bu değer 34,94, iki kitap okuyanlar grubunda 33,41, üç kitap okuyanlar grubunda 33,13, dört kitap okuyanlar grubunda 32,72 ve beş kitap veya daha fazlasını okuyanlar grubunda ise ortalama kaygı puanı 31,49 olarak belirlenmiştir.

Tablo 7'deki ANOVA sonuçlarına göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ( $F(5,750)=3,577$ ,  $p=0,003$ ). Farklı gruplar arasındaki farkı belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, bir kitap okuyanlar ile beş kitap veya daha fazlasını okuyanlar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Özellikle, beş kitap veya daha fazlasını okuyan öğrencilerin, hiç kitap okumayanlara göre daha düşük yazma kaygısı seviyelerine sahip oldukları görülmektedir.

#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

#### Yazma Tutumlarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Test	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Sd	T	p
Yazma Tutum Puanı	Kız	357	57,77	7,01	751	6,82	0,00*
	Erkek	396	54,12	7,62			

\*<,05

Tablo 8'e göre, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(751)=6,82$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ). Kız öğrencilerin yazma tutum puanları ortalaması (57,77), erkek öğrencilerin ortalamasından (54,12) daha yüksektir. Bu bulgular, p değerinin 0,00 ve  $p<0,05$  olması nedeniyle, kızlar ve erkekler arasındaki yazma tutum puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek yazma tutum puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının, anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

#### Yazma Tutumlarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	Betimsel İstatistik Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	X	N	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1.Okuryazar değil	55,2	27	7,77	G. Arası	62,895	5	12,579	0,219	0,954	-
2.İlkokul	55,3	64	7,75	G. İçi	42820,542	747	57,323			
3.Ortaokul	55,6	110	7,88	Toplam	42883,437	752				
4.Lise	55,7	208	7,09							
5.Üniversite	56,1	285	7,67							
6.Lisansüstü	56,1	59	7,9							
Toplam	55,8	753	7,55							

Tablo 9'daki verilere göre, öğrencilerin yazma tutumları anne eğitim düzeylerine göre incelenmiştir. Okuryazar olmayan annelerin çocuklarının ortalama yazma tutum puanı 55,19'dur. İlkokul eğitimi almış annelerin çocuklarının ortalama yazma tutum puanı 55,3 'dür. Ortaokul eğitimi almış annelerin çocuklarının ortalama yazma tutum puanı 55,6'dır. Lise eğitimi almış annelerin çocuklarının ortalama yazma tutum puanı 55,7'dir. Üniversite eğitimi almış annelerin çocuklarının ortalama yazma tutum puanı 56,10 'dur. Lisansüstü eğitim almış annelerin çocukları ortalama yazma tutum puanı 56,12'dir.

Tablo 9'daki ANOVA sonuçlarına göre, farklı anne eğitim düzeylerine sahip 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $F(5, 747)=0,219$ ,  $p=0,954$ ,  $p>0,05$ ). Bu bulgular, anne eğitim düzeylerinin öğrencilerin yazma tutumları üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak belirgin olmadığını göstermektedir.

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının, baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

*Yazma Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları*

Betimsel İstatistik Sonuçları					ANOVA Sonuçları						
Baba Durumu	Eğitim	X	N	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1.Okuryazar değil		44	7	5,6	G. Arası	1070,42	5	214,084	3,778	0,002*	1-2
2.İlkokul		55,6	45	7,48	G. İçi	42325,62	747	56,661			1-3
3.Ortaokul		55,67	94	7,68	Toplam	43396,04	752				1-4
4.Lise		55,28	207	7,84							1-5
5.Üniversite		56,06	314	7,17							1-6
6.Lisansüstü		56,33	86	8,02							
Toplam		55,69	753	7,6							

\*<,05

Tablo 10'daki verilere göre, farklı baba eğitim düzeylerine sahip 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarını incelendiğinde ortalama puanlarda farklılık olduğu görülmektedir. Örneğin, okuryazar olmayan babalara sahip öğrencilerin ortalama yazma tutum puanı 44,00 iken, lisansüstü eğitim almış babalara sahip öğrencilerin ortalama puanı 56,33'tür.

Tablo 10'daki ANOVA sonuçlarına göre, farklı baba eğitim düzeylerine sahip 4.sınıf öğrencilerinin yazma tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $F(5, 747)=3,778$ ,  $p=0,002$ ,  $p<0,05$ ). Bu sonuçlar, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma tutumlarını belirlemede etkili olduğunu ve farklı eğitim seviyelerinin yazma tutumları arasında önemli farklar yarattığını göstermektedir. Eğitim seviyeleri arasındaki farkı belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, okuryazar olmayan babalara sahip öğrencilerin yazma tutumları, diğer eğitim seviyelerine sahip babaların çocuklarının yazma tutumlarından istatistiksel olarak önemli ölçüde anlamlı farklılık göstermekte ve bu babaların çocuklarının yazma tutumlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Kitap Okumayı Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının kitap okumayı sevme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 11.

##### *Yazma Tutumlarının Kitap Okumayı Sevme Durumuna İlişkin Bulgular*

Kitap Okumayı Sevme Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	P
Evet	673	56,48	7,26	751	8,699	0,00*
Hayır	80	49,03	7,16			

\*<,05

Tablo 11'deki bulgulara göre, kitap okumayı seven öğrencilerin ( $\bar{X}=56,48$ ) ortalama yazma tutum puanı, kitap okumayı sevmeyen öğrencilerinkinden ( $\bar{X}=49,03$ ) daha yüksektir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, bu fark anlamlıdır ( $t(751)=8,699$ ,  $p<0,05$ ). Bu da kitap okumayı sevme durumunun öğrencilerin yazma tutumlarını anlamlı derecede etkilediğini göstermektedir. Kitap okumayı seven öğrencilerin yazma konusundaki tutumlarının daha olumlu olduğu ve daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir.

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumu ile Aylık Kitap Okuma Sayısına İlişkin Bulgular**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum puanlarının, bir aylık süre içinde okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve bu analizin sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

##### *Yazma Tutumu ile Aylık Kitap Okuma Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Aylık Kitap Okuma	X	N	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1.Hiç okumam	49	9	5,147	G. Arası	2308,931	5	461,786	8,4	0,00*	2-4
2.Bir kitap	52,34	68	9,519	G. İçi	41087,1	747	55,003			2-5
3.İki kitap	53,76	139	7,683	Toplam	43396,04	752				2-6
4.Üç kitap	56,71	101	7,017							3-6
5.Dört kitap	56,37	206	6,998							
6.Beşkitap ve üzeri	57,04	230	7,145							
Toplam	55,69	753	7,597							

\*<,05

Tablo 12'ye göre, öğrencilerin aylık kitap okuma sayısı arttıkça ortalama yazma tutum puanlarında da bir artış gözlemlenmiştir. Örneğin, hiç kitap okumayan öğrencilerin ortalama puanı 49,00 iken, beş veya daha fazla kitap okuyanların ortalama puanı 57,04 olarak belirlenmiştir. ANOVA sonuçlarına göre, yazma tutum puanları arasında anlamlı farklar olduğu saptanmıştır ( $F(5, 747) = 8,396$ ,  $p<0,05$ ). Scheffe testi sonuçlarına göre, bir kitap okuyan öğrencilerle üç, dört, beş ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında, ayrıca iki kitap okuyan öğrencilerle beş ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Hiç kitap okumayan öğrencilerin yazma tutumu ortalama puanları ( $X=49$ ) daha düşüktür.

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Araştırmanın alt problemi, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ile yazma tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla Pearson korelasyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

*Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Kaygısı Arasındaki İlişki*

		Yazma tutumu	Yazma kaygısı
Pearson	Yazma tutumu	Korelasyon Katsayısı	1,000
		P	,006
		N	753
	Yazma kaygısı	Korelasyon Katsayısı	,006
		P	,869
		N	752

Tablo 13'e göre, Yazma Tutumu ile Yazma Kaygısı arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0,006'dır, bu da çok zayıf bir ilişkiyi göstermektedir. P-değeri 0,869 olup, 0,05'ten büyük olduğu için bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla, öğrencilerin yazma tutumları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

**Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular aşağıda başlıklar altında verilmektedir.

***İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Kaygılanma Durumuna İlişkin Görüşleri***

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine “Yazma sürecinde kaygılandığın oluyor mu?” sorusu yöneltilmiştir. Oluyor yanıtını veren öğrencilere ise “Yazma sürecinde seni en çok neler kaygılandırır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 14.

***İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Kaygı Durumu ve Nedenleri***

Tema	Alt Tema	Öğrenci Kodları	F
Kaygılanma Durumları	Oluyor	E1, E2, E3, E4, E5, K1, K3, K7, K8, K9, K12	11
	Bazen Oluyor	E6, E8, K4, K5, K10	5
	Olmuyor	E7, K2, K6, K11, K13	5
Kaygı Nedenleri	Öğretmen Faktörü	E2, E3, E4, E5, K1, K3	6
	Arkadaş Faktörü	E8, K4, K5, K8, K9, K12	6
	Yazının Kötü Olması	E4, E6, K3	3
	Hız ve Süre	E1, E2, K7, K10	4
	Aile Faktörü	K1	1

Tablo 14'te ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki kaygıları, kaygılanma durumları ve kaygı nedenleri olarak iki ana tema altında toplanmıştır. Kaygılanma durumları “oluyor, bazen oluyor ve olmuyor” şeklinde üç alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar incelendiğinde, “oluyor” alt temasında öğrencilerin büyük bir kısmının yazma sürecinde kaygı yaşadıkları belirtilmiştir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri:

“Oluyor. Arkadaşlarım beni kaygılandırır. Arkadaşlarımın izinsiz bir şekilde yazdıklarını okuması. Arkadaşlarımın yazdıklarına gülmeleri beni kaygılandırıyor.” (K8, oluyor)

“Bazen kaygılanıyorum. Yazdıklarımı yanlış okuyacağım ve yazdıklarımın beğenilmeyecek olması beni kaygılandırır.” (K4, bazen oluyor)

“Yazma sırasında kaygılanmıyorum.” (K2, olmuyor)

Tablo 14'e göre, öğrencilerin kaygı nedenleri beş alt tema altında incelenmiştir: öğretmen faktörü, arkadaş faktörü, yazının kötü olması, hız –süre ve aile faktörü. Yazma sürecinde kaygı yaşayan öğrencilerin büyük bir kısmı, yazdıklarının öğretmenleri ve arkadaşları tarafından değerlendirilmesinden kaygı duyduklarını belirtmiştir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri: “Kaygım oluyor. Yazdığım yazıyı öğretmenin beğenmemesi beni kaygılandırıyor.” (E3, öğretmen faktörü)

#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

“Kaygım oluyor. Öğretmenin tahtadan açtığı yazıyı yetiştiremeyeceğim diye ve arkadaşlarıma bana bakması beni kaygılanıyorum.” (K12, arkadaş faktörü)

“Bazen yazarken kaygılanıyorum. Çünkü yazmada süre olunca yetişemiyorum. Yavaş yazıyorum ve arkadaşlarıma bana haydi haydi demeleri beni kaygılandırıyor.” (K10, hız ve süre)

#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Yaşadıkları Kaygıların Faktörlere İlişkin Dağılımları ve Görüşleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine yazma sürecindeki kaygı kaynaklarını belirlemek amacıyla “Yazma sürecinde öğretmenin seni kaygılandırıyor mu?”, “Yazma sürecinde arkadaşların seni kaygılandırıyor mu?”, “Yazma sürecinde ailen seni kaygılandırıyor mu?” ve “Yazma sürecinde başarılı olma seni kaygılandırıyor mu?” sonda soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15.

Öğrencilerin Yazma Sürecinde Yaşadıkları Kaygıların Faktörlere Göre Dağılımı

Tema	Alt Tema	Öğrenci Kodları	f	%
Öğretmenin Kaygılandırma Durumu	Evet	E2, E4, K9	3	14,29
	Hayır	E1, E3, E5, E6, E7, E8, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13	18	85,71
Arkadaşların Kaygılandırma Durumu	Evet	E3, E4, E5, E6, E8, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12	15	71,43
	Hayır	E1, E2, E7, K7, K11, K13	6	28,57
Ailenin Kaygılandırma Durumu	Evet	E4, E5	2	9,524
	Hayır	E1, E2, E3, E6, E7, E8, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13	19	90,48
Başarılı Olma İsteğinin Kaygılandırma Durumu	Evet	E2, E3, E4, E5, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K12	13	61,9
	Hayır	E1, E6, E7, E8, K11, K13	6	28,57
	Bazen	K9, K10	2	9,524

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin yazma sürecindeki kaygılarını öğretmenin kaygılandırma durumu, arkadaşların kaygılandırma durumu, ailenin kaygılandırma durumu ve başarılı olma isteğinin kaygılandırma durumu olarak dört tema altında toplanmıştır. Öğrencilerin %85,71’i öğretmenlerinin yazma sürecinde kendilerini kaygılandırmadığını belirtirken, %14,29’u öğretmenlerinin kaygı yarattığını ifade etmiştir. Arkadaşların kaygılandırma durumu hakkında ise öğrencilerin %71,43’ü arkadaşlarının kendilerini kaygılandığını, %28,57’si ise kaygılanmadığını belirtmiştir. Ailelerin kaygılandırma durumu konusunda ise %90,48’lik bir çoğunluk ailenin kaygı yaratmadığını söylerken, %9,52’si ailenin kaygı yarattığını ifade etmiştir. Başarılı olma isteğiyle kaygılanan öğrencilerin %61,9’u bu durumdan etkilendiğini belirtirken, %28,57’si kaygılanmadığını ve %9,52’si bazen kaygılandığını ifade etmiştir. Bu temalara ilişkin öğrenci görüşleri:

“Evet. Öğretmenin yanıma gelip yazımı beğenmemesi beni kaygılandırıyor.” (K9, öğretmenin kaygılandırma durumu)

“Evet. Bazen yazdığım çok kötü diye dalga geçiyorlar bu da beni kaygılandırıyor.” (E8, arkadaşların kaygılandırma durumu)

“Evet. Ödev yaptığımda yanıma geliyorlar. Ödevime bakıp yazımı düzelt demeleri beni kaygılandırıyor.” (E4, ailenin kaygılandırma durumu)

“Evet kaygılanıyorum. Mesela ben güzel yazı yazmazsam ileride bir meslek sahibi olamamak beni kaygılandırıyor.” (E5, başarılı olma isteğinin kaygılandırma durumu)

**İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Kaygıyı Azaltma Yöntemleri ile İlgili Görüşleri**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine “Yazma sürecinde kaygını azaltmak için neler yapıyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları analiz edilerek Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

**Yazma Sürecinde Kaygıyı Azaltma Yöntemleri**

Ana Tema	Alt Tema	Öğrenci Kodları	f
Yazma Aktiviteleri	Yazı yazmak	E2, E3, K1	3
	Kitaptan bölüm yazmak	E5	1
	Yazma becerilerini geliştirme etkinlikleri	K13	1
Motivasyon	Kendi kendini motive etmek	E7, K3	2
	Aklıma güzel şeyler getirmek	K 10	1
	Sakin kalmaya çalışmak	E4,K 8	2
Fiziksel Aktiviteler	Etrafa bakmak	E 1, K 4	2
	Yazmaya ara vermek	E6, K3, K5, K6, K11, K12	6
	Kitap okumak	E 8, K7	2
	Resim çizmek	K 7	1
	Bir nesne ile oynamak	K 9	1

Tablo 16’da ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki kaygılarını azaltma yöntemleri yazma aktiviteleri, motivasyon ve fiziksel aktiviteler gibi üç tema altında toplanmıştır. Yazma aktiviteleri teması, yazı yazmak, kitaptan bölümler yazmak ve yazma becerilerini geliştirme etkinlikleri gibi alt temaları içermektedir. Motivasyon teması, kendi kendini motive etmek, aklıma güzel şeyler getirmek ve sakin kalmaya çalışmak gibi alt temaları içermektedir. Fiziksel aktiviteler teması ise etrafa bakmak, yazmaya ara vermek, kitap okumak, resim çizmek ve bir nesne ile oynamak gibi alt temaları içermektedir. Bu temalara ilişkin öğrenci görüşleri:

“Kaygını azaltmak için çalışıyorum. Bazen böyle yazmaya çalışıyorum. Yazı yazıyorum. Çünkü yazımın düzelmesi için hep yazı yazıyorum mesela.” (E2, yazı yazmak)

“Bazı insanlar nasıl yazıyorsa bende öyle yazabilirim diye kendimi motive ediyorum.” (E7, kendi kendini motive etmek)

“Yazmaya ara veriyorum. Sakin olmaya çalışıyorum.” (K 12, yazmaya ara vermek)

**İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Öğretmenin, Arkadaşların ve Ailenin Kaygıyı Azaltma Durumu ile İlgili Görüşleri**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine “Yazma sürecinde öğretmen kaygını azaltabilir mi?”, “Yazma sürecinde arkadaşların kaygını azaltabilir mi?” ve “Yazma sürecinde ailen kaygını azaltabilir mi?” soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

**Öğrencilerin Yazma Sürecinde Yaşadıkları Kaygıları Azaltmasını Sağlayan Faktörlere Göre Dağılımı**

Tema	Alt Tema	Öğrenci Kodları	f	%
Öğretmenin Kaygıyı Azaltma Durumu	Evet	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, K1, K2, K3, K4, K6, K8, K10, K11, K12	16	76,19
	Hayır	E5, K5, K7, K9, K13	5	23,81
Arkadaşların Kaygıyı Azaltma Durumu	Evet	E2, E3, E6, E7, K7, K10, K11, K12	8	38,1
	Hayır	E1, E4, E5, E8, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K13	13	61,9
Ailenin Kaygıyı Azaltma Durumu	Evet	E2, E3, E6, E7, E8, K1, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12,	15	71,43
	Hayır	E1, E4, E5, K2, K7, K13	6	28,57

#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 17’de ilkokul 4. sınıf öğrencileri yazma sürecinde yaşadıkları kaygılarını azaltmasını sağlayan faktörleri öğretmenin kaygıyı azaltma durumu, arkadaşların kaygıyı azaltma durumu ve ailenin kaygıyı azaltma durumu olarak üç tema altında toplanmıştır. Öğrencilerin yazma sürecinde kaygılarını azaltma yollarına ilişkin görüşleri, öğretmen, arkadaş ve aile etkileri açısından farklılık göstermektedir. Öğretmenlerinin kaygıyı azalttığını belirten öğrencilerin oranı %76,19 iken, öğretmenlerinin kaygıyı azaltmadığını ifade edenler %23,81’dir. Arkadaşlarının kaygıyı azalttığını düşünen öğrenciler %38,10, arkadaşlarının kaygıyı azaltmadığını belirtenler ise %61,90’dır. Ailelerinin kaygıyı azalttığını söyleyen öğrencilerin oranı %71,43 iken, ailelerinin kaygıyı azaltmadığını belirtenler %28,57’dir. Bu temalara ilişkin öğrenci görüşleri:

“Evet. Öğretmenimiz bize güzel sözler söylüyor bizi cesaretlendiriyor.” (K4, öğretmenin kaygıyı azaltma durumu)

“Evet. Arkadaşlarım bana güzel sözler söyleyerek kaygımı azaltıyorlar.” (K12, arkadaşların kaygıyı azaltma durumu)

“Evet. Güzel sözler söyleyerek beni mutlu ediyorlar ve kaygım azalıyor.” (E6, ailenin kaygıyı azaltma durumu)

#### Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, Karaçay (2021) ve Özber (2019) gibi çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak, Özsoy (2015) ve Aşılıoğlu ile Özkan (2013) gibi diğer araştırmalar, ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerinin düşükten orta düzeye yakın olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da (Demir, 2016; İşeri ve Ünal, 2012; Kalaycı ve Erdoğan, 2017) düşük kaygı düzeyleri tespit edilmiştir. Buna karşın, bazı çalışmalar ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir (Bozgün, 2022; Pesen, 2024; Yıldız ve Ceyhan, 2016) ve sınıf öğretmeni adayları (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016) ile ortaokul öğrencileri (Ateş ve Akaydın, 2015) için de orta düzey kaygı gözlemlenmiştir. Bu farklılıklar, yazma kaygısının çeşitli faktörler ve bireysel farklılıklarla değişkenlik gösterdiğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuç, Pesen (2024), Bozgün (2022), Karaçay (2021) ve Temel (2018) gibi çalışmalarla uyumludur ve yazma kaygısının cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ortaokul öğrencileri (Yazıcı, 2023; Yemenici, 2019; Yılmaz, 2019) ve öğretmen adayları (Karakaya ve Ülper, 2011; Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016; İşeri ve Ünal, 2012) üzerine yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak, Deniz ve Demir (2020), Özber (2019), Deniz (2018), Arslan (2018), Berk ve Ünal (2017) ve Yıldız ve Ceyhan (2016) gibi çalışmalar, yazma kaygısında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılığın genellikle kız öğrenciler lehine olduğunu bulmuştur. Bu durum, yazma kaygısının sadece cinsiyete bağlı olmadığını ve çeşitli faktörlerin etkisi altında olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığını, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarının yazma kaygısını azalttığını ortaya koymuştur. Bozgün (2022), Yemenici (2019), Yılmaz (2019), Temel (2018) ve Arslan (2018) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak, Pesen (2024), Aydın (2022), Yıldız ve Ceyhan (2016), Karakaya ve Ülper (2011) araştırmaları anne eğitim durumunun yazma kaygısını anlamlı şekilde etkilemediğini bildirmiştir. Bu sonuç, anne eğitim seviyesinin yazma kaygısını etkileyebileceğini ancak tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığını, özellikle babalarının eğitim durumu lisans ve lise seviyesinde olan öğrencilerin kaygılarının daha düşük olduğunu göstermiştir. Bozgün (2022), Yılmaz (2019), Temel (2018) ve Arslan (2018) de benzer sonuçlar elde etmiştir. Ancak, Pesen (2024), Aydın (2022), Yemenici (2019), Yıldız ve Ceyhan (2016), Güneşli (2016), Özsoy (2015), Karakaya ve Ülper (2011) araştırmaları, baba eğitim durumunun yazma kaygısını anlamlı şekilde etkilemediğini belirtmiştir. Bu durum, babaların eğitim seviyesinin çocukların yazma kaygıları üzerinde etkili olabileceğini ancak tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıf öğrencileri arasında kitap okumayı sevenlerle sevmeyenler arasında yazma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir fark bulamamıştır. Yıldız ve Ceyhan (2016) benzer şekilde her gün kitap okuyan ile hiç kitap okumayan öğrenciler arasında kaygı düzeylerinde fark olmadığını belirtirken, Bozgün (2022) ve Teksan (2012) araştırmaları, günlük kitap okuyanların yazma kaygısının daha düşük olduğunu ve hiç kitap okumayanların daha yüksek kaygı yaşadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, kitap okuma alışkanlığının öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını gösterebilir.

Araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları bir aylık sürede okunan kitap sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Araştırma sonucunda ayda beş ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin ayda bir kitap okuyan öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, ilkokul öğrencileri (Bozgün, 2022; Pesen, 2024; Temel, 2018), ortaokul öğrencileri (Yazıcı, 2023; Yemenici, 2019; Yılmaz, 2019) ve öğretmen adayları (İşeri ve Ünal, 2012; Karakaya ve Ülper, 2011; Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016) üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu bağlamda kitap okuma alışkanlığının artması, öğrencilerin yazma kaygılarını azaltabilir. Okuyan öğrenciler kelime dağarcıkları ve bilgi birikimleriyle daha güvenli yazabilir, düşüncelerini daha rahat ifade edebilirler. Bu nedenle, yazma becerilerini geliştirmek için kitap okuma alışkanlığının teşvik edilmesi önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıf kız öğrencilerin yazma tutum puanları erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu, Aydın (2022) ve Temel (2018) araştırmalarıyla uyumludur. Ayrıca, cinsiyetin yazma tutumları üzerindeki etkisini gösteren diğer çalışmalar (Eskimen, 2019; Korkmaz, 2015; Şahin, 2022; Türkben, 2021; Yazıcı, 2023; Yıldız ve Kaman, 2016; Zorbaz ve Kayatürk, 2015) kız öğrencilerin yazma konusundaki tutumlarının erkeklerden daha olumlu olduğunu desteklemektedir.

Araştırma sonucuna göre, anne eğitim düzeyinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum puanları üzerinde belirgin bir etkisi bulunmamaktadır. Aydın (2022) ve Zorbaz ile Kayatürk (2015) araştırmalarında da benzer şekilde, anne eğitim durumunun yazma tutumları üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir. Ancak, Temel (2018) ve Yıldız (2021) çalışmalarında, anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazma tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma tutumları üzerinde etkili olabileceğini, ancak tek başına belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu ile yazma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır; baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler daha olumlu yazma tutumlarına sahiptir. Temel (2018) de benzer sonuçlar elde ederek, baba eğitim durumu lise, lisans ve lisansüstü düzeyde olan öğrencilerin yazma tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Ancak, Zorbaz ve Kayatürk (2015) ile Yıldız (2021) araştırmalarında, baba eğitim durumunun yazma tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu farklı bulgular, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma tutumları üzerinde tek başına belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıf öğrencileri arasında kitap okumayı seven öğrencilerin yazma tutum puanlarının, kitap okumayı sevmeyen öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Zorbaz ve Kayatürk'ün (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma da benzer bir bulguya ulaşmış ve okuma alışkanlığı olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, daha az okuyanlara göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, kitap okuma alışkanlığının yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabileceğini işaret etmektedir.

Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının bir aylık süre içinde okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Daha fazla kitap okuyan öğrenciler, genellikle daha olumlu yazma tutumlarına sahipken, bu bulgu Temel'in (2018) araştırmasıyla uyumludur; bu çalışmada da aylık kitap okuma sayısının arttıkça yazmaya yönelik tutum puanlarının anlamlı şekilde yükseldiği ifade edilmiştir. Bu durum, kitap okuma alışkanlığının yazma tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini ve öğrencilerin yazma becerilerini destekleyebileceğini göstermektedir.



#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır; bu durum, Çınar ve Katrancı'nın (2024) çalışmasıyla uyumludur. Ancak, Aydın (2022) öğretmen adayları arasında yazma tutumu ile yazma kaygısı arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Temel (2018) ve Yaman (2014) ise ilkokul 4. sınıf ve ortaokul öğrencileri üzerinde yazma tutumu ile yazma kaygısı arasında zayıf, ters yönlü ilişkiler tespit etmiştir. İlgili araştırma bulguları, yazma tutumunu geliştirmeye yönelik çalışmaların, yazma kaygısını azaltmada etkili olabileceğini gösterse de bu çalışmada yazma tutumu ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki ortaya konmamıştır.

Araştırmanın nitel sonuçlarına göre, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki kaygılarının “kaygılanma durumu ve kaygı nedenleri” şeklinde iki tema altında toplandığını göstermektedir. Öğrencilerin çoğu, yazma sürecinde kaygı yaşadıklarını belirtmiş, kaygı nedenleri arasında öğretmen değerlendirmeleri, arkadaş tepkileri, yazının kalitesi ve yazma süresi gibi faktörler öne çıkmıştır. Yılmaz (2019) çalışmasında, öğrencilerin yazma sürecindeki zorlukları süreç temelli aşamalar ve duygusal faktörler olarak iki tema altında incelemiş ve öğrencilerin çeşitli zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilere rehberlik etmelerinin ve süre yönetimi becerilerini kazandırmalarının önemini vurgulamaktadır.

Araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki kaygılarının dört ana tema altında toplandığını göstermektedir: öğretmen, arkadaşlar, aile ve başarılı olma isteği. Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin kaygı yaratmadığını belirtirken, arkadaşların kaygı yarattığını söyleyenlerin oranı %71,43'tür. Karaçay (2021) ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmalar da öğrencilerin yazma sürecinde arkadaşlarının olumsuz tepkilerinden dolayı kaygı yaşadığını ortaya koymuştur. Bayat (2018) ise akran değerlendirmesinin kaygıyı azalttığını belirtmiştir. Ailelerin genellikle destekleyici olduğu ve başarılı olma isteğinin bazı öğrencilerde kaygı yarattığı görülmüştür. Yazıcı (2023) ve Yemenici (2019) çalışmaları, yazma kaygısının akademik başarıyı etkileyebileceğini ve güven duygusunun önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin destekleyici yaklaşımlarının, aile desteğinin ve öğrencilerin kendine güvenlerinin kaygıyı azaltmada önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki kaygılarını azaltma yöntemleri üç tema altında toplanmıştır: yazma aktiviteleri, motivasyon ve fiziksel aktiviteler. Yazma aktiviteleri, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve kaygıyı azaltmalarına yardımcı olurken, Deniz (2018) araştırmasında ödül ve sosyal pekiştiricilerin yazma kaygısını azalttığı ve yazma motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Bu bulgular, yazma sürecinde kaygıyı azaltmada çok yönlü stratejilerin etkili olduğunu ve öğrenci odaklı yaklaşımların önemini vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, arkadaşlar ve aileler, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını azaltmada çeşitli roller oynamaktadır. Öğretmenlerin sağladıkları destek ve olumlu geri bildirimlerle bazı öğrencilerin yazma kaygıları azaltırken, bazı öğrenciler de bunlar etkili olmayabilir. Deniz (2018) ve Maden (2021), öğretmen tutumlarının öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilediğini belirterek bireysel desteğin önemini vurgulamaktadır. Arkadaş desteği bazı öğrenciler için kaygıyı azaltıcı bir faktör olarak görülürken, Deniz (2018) akran değerlendirmelerinin yanlış kullanımının özgüveni zedeleyebileceğini belirtmiştir. Ailelerin, genellikle destekleyici ve motive edici yaklaşımları, öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmada önemli bir rol oynamaktadır; ancak, baskıcı aile tutumları kaygıyı artırabilir (Deniz, 2018; Maden, 2021). Bu bulgular, her bireysel destek kaynağının etkisinin farklılık gösterebileceğini ve öğretmenlerin, arkadaşların ve ailelerin yazma sürecindeki desteklerinin dikkatli bir şekilde yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

#### Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayanarak, aşağıdaki öneriler hem araştırmacılar hem de öğretmenler için geliştirilmiştir:

- Gelecek çalışmalar, öğrencilerin yazma tutumlarını ve kaygılarını azaltmaya yönelik deneysel veya eylem araştırması modellerini kullanabilir.
- Yazma kaygısını ve tutumları etkileyen sosyo-ekonomik durumlar, okul türleri ve öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi faktörlerin incelenmesi, etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

- Öğretmenler, arkadaş çevresinin yazma kaygısını etkileyebileceğini göz önünde bulundurarak akran iş birlikli yazma etkinlikleri düzenlenebilir, öğretmenler farklı etkinliklerle öğrencilerinin yazma kaygılarını azaltabilir.
- Ailelerin çocuklarının yazma kaygılarını azaltmaları için aile eğitimleri verilebilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı= İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu  
Karar tarihi= 28/01/2023  
Belge sayı numarası= E.280253

### **Yazarların Katkı Oranı**

Birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50’dir.

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

### **Kaynaklar**

- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1286-1312.
- Arslan, M. ve Kılıç, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
- Atalay, D. T. (2020). Yazma becerisinin temel kavramları. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (ss. 15-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateş, A. ve Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Journal of Language and Literature*, 15, 24- 38.
- Aydın, F. (2022). *Öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutum ve kaygılarının farklı değişkenler açısından belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Bayat, K. B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Berk, R. R. ve Ünal, E. (2017). Comparison of writing anxiety and writing dispositions of sixth, seventh and eighth grade students. *International Journal of Instruction*, 10(1), 237-254.
- Bozgün, K. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma. *Temel Eğitim Dergisi*, 16, 6-15.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çınar, M. ve Katrancı, M. (2024). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin yazma becerisine, yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 188-207.

#### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

- Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Yazma eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034-1051.
- Demir, S. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: bir karma yöntemli yaklaşım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eskimen, D. (2019). Lise öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 7(27), 252-260.
- Göçer, A. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar/the factors effective in the acquisition and development of writing skills according to turkish students teachers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985.
- Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 163- 180.
- Hess, M. ve Wheldall, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills: A sociocognitive perspective. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 4(4), 14-20.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kalaycı, D. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(64), 1480-1495.
- Karaçay, B. (2021). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karatay, H. (2023). Süreç ve tür temelli yazma eğitimi. H. Karatay (Ed.), *Süreç ve tür temelli yazma eğitimi* içinde (ss. 1-12). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katranç, M. ve Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(24), 1544-1555.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 100-109.
- Kuşdemir, Y. (2018). Yazma güçlüğü. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (ss. 244-282). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions For Evaluation*, (30), 73-84.
- Maden, S. (2021). Yazma kaygısı. M. N. Karadaş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 343-364). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2021). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (S. A. Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özber, M. (2019). *Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliliğine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özbilen, U. (2023). *Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin ileri okuma farkındalığına etkisi ve yazma becerisi ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Pesen, Ş. (2024). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kelime hazineleri, konuşma kaygıları ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *The English Journal*, 86(6), 38-45.
- Şahin, N. (2022). *İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının ev okuryazarlık ortamı bağlamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A. ve Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 267-282.
- Teksan, K. (2012). Analysis of writing anxiety of secondary school students according to several variables. *Educational Research and Reviews*, 7(22), 487.
- Temel, S. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yaldız, İ. (2021). *İlkokul öğrencilerinin yazma tutumu ile hikâye yazma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yemenici, H. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yıldırım, M. (2022). *Tartışmaya dayalı yazmanın ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazar kimlikleri üzerindeki yansımalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi (Elazığ örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Zorbaz, K. ve Kayatürk, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1415-1435.

### Extended Abstract

#### Introduction

The different approaches that students experience in the training of writing skills and in the writing process play a decisive role in the emergence of writing anxiety. Writing anxiety is a frequently encountered issue in classrooms that can reduce individuals' writing performance, trigger attitudes such as reluctance to write (Deniz & Demir, 2019), and negatively affect students' school success and writing skills (Knudson, 1995). Anxiety, which is commonly experienced in both daily life and educational environments (Yılmaz, 2019), can cause students to feel insecure and fear failure in expressing themselves in writing (Topuzkanamış, 2015). Therefore, it is essential to develop strategies to reduce students' writing anxiety during the writing process.

Excessive anxiety can negatively affect performance by causing distraction and difficulty in focusing, thereby limiting the development of writing skills (Deniz & Demir, 2019). According to Reeves (1997), students with high writing anxiety struggle in the process of developing ideas, produce shorter texts with limited vocabulary, fail to develop their thoughts adequately, and produce lower-quality writing. This negatively impacts the overall quality of students' written expression. In the writing process, writing attitudes are as influential as writing anxiety. One of the goals of writing training is to help students develop a positive attitude toward writing.

#### Method

A mixed-methods approach was employed to examine the writing anxiety and attitudes among fourth-graders in primary school. Mixed methods combine the collection and analysis of both quantitative and qualitative data (Creswell, 2021, p. 35). This approach elaborates and explains quantitative findings using qualitative data. According to Creswell (2021:36), mixed methods include three basic designs: convergent design, explanatory sequential design, and exploratory sequential design. This study utilized the explanatory sequential design, wherein quantitative data were first collected and analyzed, followed by the collection and interpretation of qualitative data to elaborate on the findings. In this study, fourth-grade students' writing anxiety and attitudes were initially assessed, followed by the collection of their views on writing anxiety.

#### Result and Discussion

The research revealed that the writing anxiety levels of fourth-graders in primary school were generally low. This finding aligned with studies by Karaçay (2021) and Özber (2019). However, other studies, such as those by Özsoy (2015) and Aşılıoğlu and Özkan (2013), indicated that the anxiety levels of middle school students ranged from low to moderate.

The study found no significant difference in writing anxiety based on gender. This result concurred with findings by Pesen (2024), Bozgün (2022), Karaçay (2021), and Temel (2018), showing that writing anxiety did not significantly vary by gender.

The results revealed that writing anxiety differed significantly according to the mother's education level, with children of mothers holding undergraduate or graduate degrees experiencing less anxiety. Similar results were observed in studies by Bozgün (2022), Yemenici (2019), Yılmaz (2019), Temel (2018), and Arslan (2018).

Writing anxiety also differed significantly based on the father's education level. Students whose fathers had undergraduate or high school education reported lower anxiety. These findings were consistent with studies by Bozgün (2022), Yılmaz (2019), Temel (2018), and Arslan (2018).

The study found no significant difference in writing anxiety levels between students who enjoyed reading books and those who did not. Similarly, Yıldız and Ceyhan (2016) found no difference in anxiety levels between students who read daily and those who never read, whereas other studies (e.g., Bozgün, 2022; Teksan, 2012) indicated lower anxiety among daily readers. These mixed findings suggested that reading habits might not directly influence writing anxiety.

The study concluded that students who read five or more books monthly exhibited lower writing anxiety than those who read only one book per month. This trend was also observed in research on primary school students (Bozgün, 2022; Pesen, 2024; Temel, 2018), secondary school students (Yazıcı, 2023; Yemenici, 2019; Yılmaz, 2019), and prospective teachers (Karakaya & Ülper, 2011; Kuşdemir, Şahin, & Bulut, 2016; İşeri & Ünal, 2012).

The study further revealed that female students in the fourth grade displayed significantly higher writing attitude scores compared to male students, consistent with findings by Aydın (2022) and Temel (2018).

The mother's education level had no significant impact on students' writing attitude scores, a finding supported by studies by Aydın (2022) and Zorbaz and Kayatürk (2015). Conversely, the father's education level significantly influenced writing attitudes, with students whose fathers had higher education levels exhibiting more positive attitudes.

Students who enjoyed reading books had significantly higher writing attitude scores than those who did not. Additionally, students who read more books per month displayed more positive attitudes toward writing. This finding aligned with Temel's (2018) study, which reported a significant increase in writing attitude scores with higher monthly book reading frequency.

No significant relationship was found between students' writing attitudes and writing anxiety, consistent with the study by Çınar and Katrancı (2024).

Qualitative data revealed that most students experienced anxiety during writing due to factors such as teacher evaluations, peer reactions, writing quality, and time constraints. The anxiety factors were grouped under four main themes: teachers, peers, family, and the desire to succeed. While most students reported that teachers did not cause anxiety, 71.43% indicated that peer reactions contributed to their anxiety. Studies by Karaçay (2021) and Yılmaz (2019) similarly highlighted the impact of peers on writing anxiety.

Strategies to reduce writing anxiety were categorized into three themes: writing activities, motivation, and physical activities. Writing activities were found to help students express themselves and alleviate anxiety, while Deniz (2018) reported that rewards and social reinforcement could reduce writing anxiety and increase writing motivation.