

**6 Yaşında Okula Başlayan Öğrencilerin Yazma Eğilimlerinin  
Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\***

**Investigating Writing Dispositions of Students, Started to School 6  
Years Old, From Different Variables**

---

DOI=[10.17556/jef.42989](https://doi.org/10.17556/jef.42989)

---

Alper KAŞKAYA \*\*, Mustafa ULU\*\*\*, Tacettin DURAN\*\*\*\*

**Özet**

Ülkemizde zorunlu eğitim süresinin mevcut durumunun bir takım sorunlara neden olduğu düşüncesiyle 11 Nisan 2012’de kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen eğitim sistemine geçiş yapılmıştır. 4+4+4 sistemi ile okula başlama yaşında yaşanan değişimin eğitimsel çıktıları tespit etmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda 6 yaşında okula başlayan çocukların yazma davranışına yönelik eğilimlerinin tespit edilmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma 6 yaşında ilkökula başlayan çocukların yazma eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırma ilkökul eğitimine 6 yaşında ve 7 yaşında başlayan 235 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilkökul 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 116 kız öğrenci ve 119 erkek öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 6 yaşında ve 7 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılığın olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** 6 yaş, yazma eğilimi, 4+4+4 eğitim sistemi

---

\* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (USOS2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur

\*\* Yrd.Doç.Dr. Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, alperkaskaya@gmail.com

\*\*\* Yrd.Doç.Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
mustafa.ul@dp.edu.tr

\*\*\*\* Öğretmen, Gümüşhane Kelkit Sadak İlkokulu, 29td.61@gmail.com

### Abstract

Considering that the current situation of the compulsory education period created some sorts of problems in our country, an education system, which is known as 4+4+4 in public has been implemented in 11th April, 2012. It is thought that it is vital to determine the outcomes of the 4+4+4 system within the scope of the age of starting school. In this context, the basic aim in this present study is to determine the dispositions of children, who started the primary school in their 6, in terms of their writing behaviour. The research was designed as a descriptive study, in which the comparative relational scanning model was used, aiming to determine the writing dispositions of children started school in their 6. The research was carried out with 235 students who started the primary school in 6 and 7 years old. The research included 116 female and 119 male students who are 3rd and 4th graders in primary school. According to the results reached in the study, it was found that significant differences among writing dispositions of the students who started the school in their 6 and 7.

**Key Words:** 6 years old, writing dispositions, 4+4+4 Education System

### Giriş

Değişim sürekli olan ve olması gereken bir durumdur. Teknolojinin hızla gelişmesi ile de değişim kaçınılmaz olmuştur. Değişim, sosyal, kültürel, politik, ekonomik yönleri olan karmaşık bir süreçtir (Huczeynski ve Buchanan, 1991). Yirminci yüzyılın ortalarında başlayan fakat son çeyreğinde yoğunlaşan ve hala devam eden paradigmatik gelişmeler, eğitim sistemini değiştirmeye zorlamakta ve zorlamaya da devam edecek gözükmemektedir (Özden, 2010). Bu yüzden eğitimde de sürekli bir değişim söz konusu olmuştur. Türk eğitim sisteminde de geçmişten günümüze birçok yenilik yapılmıştır. 2012 yılı 18. Milli Eğitim Şurası'nca alınan kararlarca yapılan değişiklikte bunlardan bir tanesidir.

18. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar doğrultusunda 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu sistemle 5+3 kesintisiz 8 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim sistemi 4+4+4 olarak kesintili olarak uygulanmaya başlamış ve ilk 4 yıl ilkokul, ikinci 4 yıl ortaokul, üçüncü 4 yıl lise olarak düzenlenmiştir (Uzun ve Alat, 2014). Bu eğitim sisteminde 60 ayını dolduran çocuklar velilerinin izniyle ilkokula başlayabileceklerdir. 60 ayını dolduran çocukların ilkokula alınması ile bu çocukların okula başlamak için hazır olup olmadıkları tartışması başlamıştır (Uzun ve Alat, 2014). Bireyin öğrenme için hazırlıklı olması ve öğrenilecek şey

için gerekli olan ön bilgiye, beceriye, alışkanlığa, ilgiye ve tutuma sahip olması olarak ifade edilen hazırbulunuşluk kavramı bu anlamda göz önünde bulundurulması gereken kavramlardandır.

Bloom (1995) hazırbulunuşluğun eğitim öğretim sürecinde önemli bir rol oynadığını ve öğrenme öğretme sistemini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Çocuğun okula hazırbulunuşluluğu onun öğrenmeye karşı tutumu ve öğrenme yaşantısında büyük öneme sahiptir. Hazırbulunuşlulukta takvim yaşı çok önemlidir. Fakat tek başına yeterli değildir. Çocuğun okula başlaması veya başlamaması gerektiği konusundaki kararı verirken takvim yaşına dayalı olma yanında, davranış yaşını başka bir ifade ile fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve öz bakım alanlarının düzeyini bilmenin önemine vurgu yapan birçok araştırma vardır (Yıldızbaş ve Canbulat, 2012). Çocuğun bireysel farklılıklarını etkileyen özelliklerin bilinmesinin çocuğun okula başlamasında takvim yaşından daha önemli olduğu söylenebilir. Çocuğun bu gelişimlerini dikkate almadan sadece takvim yaşına göre değerlendirmek sağlıklı sonuçlar vermeyebilir (Çoban, 1996, akt. Özdemir Kılıç, 2004).

Hazırbulunuşluk açısından 6 yaş Piaget'nin işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçiş aşamasına denk gelmektedir. İşlem öncesi dönem akıl yürütmenin özelliği yavaş yavaş somut işlem döneminin ilk kısmı boyunca değişir. Bu geçiş dönemi fiziksel ve motor gelişim aşamalarında da söz konusudur. İlkokula yeni başlayan bazı çocuklarda henüz bilek ve parmak kemikleri ve kasları ince ve hassas işleri yapabilecek olgunluğa ulaşmamıştır (Barry, 2015). Ancak okulda kazanılan bir beceri olan yazma becerisinin öğretilmesinde bilek ve parmak kemikleri ve kaslarının olgunlaşma düzeyleri kritik önem taşımaktadır (Maltepe, 2006).

Dolayısıyla öğrencilerin yazmaya hazır duruma gelmeleri için; parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması; sinir-kas ve el göz uyumunun yeterince sağlanabilmesi; yazma için gerekli olan kalem, defter vb. araç ve gereçleri doğru kullanabilme; satır, çizgi, yazı, sağ, sol, yukarı, aşağı, dik, yatık, eğri, iç, dış, alt, üst vb. kavramları bilme, yazmanın yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilme, özellikle alfabedeki harflerin şekillerini oluşturan çizgileri doğru yönde ve düzgün çizebilme, yazmaya istekli olma gibi

davranışların gerçekleşmiş olması gerekmektedir (Gray, 1956 Raban & Ure, 2000; Cemaloğlu, 2001). Henüz yazma becerisi için yeterli hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmayan öğrencilere bu becerinin öğretimine girişmek onların çabuk yorulmasına, kalemi doğru tutamamasına; yazının çirkin ve yanlış olmasına öğrencinin başarısız olmasına, yazmadan bıkmaması ve nefret etmesine neden olmaktadır (Akyol, 2011). 5-6 yaşlarındaki çocukların yazı yazmada ve incelik isteyen el işlerini yapmakta zorlanacakları ifade edilmektedir. Parmak kasları yeterince gelişmemiş bir çocuktan anne-baba ya da öğretmenin güzel yazı yazmasını beklemesi çocuğun yazma eyleminden tamamen soğumasına neden olabilir (Barry, 2015). Bunun sonucunda öğrenciler çoğu kez yazma etkinlikleri ile ilgilenmekten kaçınmaktadırlar. Öğrencinin yazma becerisi açısından yaşadığı yetersizlik hissi, yazma becerisinin gelişmesi önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir (Korkmaz, 2015).

Bunun yanında Türkçe eğitiminin amaçlarından birinin etkili yazı yazabilme becerilerini çocuklara öğretmek olması nedeniyle bu becerinin okullarda öğretimi önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda, dilin dört temel becerisinden birini teşkil eden yazma becerisi, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak belli sembollerle anlatılması şeklinde tanımlanmaktadır (Özby, 2006). Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işi (Güneş, 2007), düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2006). MEB (2006) ‘de yazma becerisi “ duygu, düşünce, bilgi ile görülen ve yaşananların yazıya aktarılması, anlatılması etkinliği” olarak tanımlanmaktadır (İşeri ve Ünal, 2010).

Yazmanın bireysel bir etkinlikten daha çok sosyal ve etkileşimsel bir süreç olduğunu ve sosyal etkileşimin yazının niteliğini olumlu yönde artırdığını ifade eden görüşler söz konusudur (Dyson, 1995; Rayers, 1987; Sutherland & Toppnig, 1999). Yazma becerisinin, birçok duyuşsal, davranışsal ve bilişsel davranışın eşgüdümü ile gerçekleşen bu yüzden diğer becerilere oranla daha yavaş geliştiği ifade edilen ve daha fazla emek gerektiren zor bir beceri olarak görülebileceği ifade edilmektedir (Anılan, 2005). Bireyler sadece bilgiyi ifade etmek için değil aynı zamanda bilgiyi keşfetmek üzere de yazmayı kullanırlar. Yazmanın bireylerin düşünce yeteneğini geliştirdiği ve alternatif

yollarla düşünmesine imkan sağladığı ifade edilmektedir (Lawwill, 1999; Mason ve Boscolo, 2000).

Genellikle yazmanın konuşmaya göre daha zor olduğu düşünülmekte ve yazı yazmaktan çekinilmektedir (Nas, 2001). Bu yüzden, yazma becerisinin yeterince gerçekleştirilebilmesi için bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan geliştirilmesi gerekmektedir (İşeri ve Ünal, 2010). Aynı zamanda yazma becerisi okuma becerisi ile de doğrudan ilgilidir. Okuduklarını anlamlandırıp yazıya dönüştürebilmek için sürekli okumak gereklidir. Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan içsel karmaşık bir süreç olması, hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan dışsal problemler sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir (Bağcı, 2011). Yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmesi veya yeterince geliştirilememesi ve dolayısıyla öğretim sürecinde yaşanan olumsuz yazma deneyimleri öğrencilerde zamanla yazmaya karşı olumsuz bir tutuma neden olabilmektedir (Karatay, 2011).

Bazı öğrenciler sözel olarak sorulan bir sorunun cevabını uzun uzun anlatırken yazılı ödevleri yarı bırakmakta mümkün olduğunca az kelime ile yazmakta, otomatik yazmada güçlük yaşamakta; bu durum onların yazmaya yönelik öz yeterlik algılarını da düşürmektedir (Jones ve Christensen, 1999; Tseng ve Cermak, 1993; Graham, vd. 1998). Özyeterlik algıları güçlü olan ve düşük endişe düzeyine sahip olan öğrencilerin daha iyi yazma becerisine sahip oldukları ifade edilmektedir (Bandura, 1982; Pajares & Valiante 1997; McCarthy, Meier & Rinderer, 1985). Dolayısıyla yazma özyeterliği; kişinin akademik seviyesine uygun düzeyde metin oluşturabilme yeteneğine yönelik algısını ifade etmektedir (Hidi & Boscolo, 2006; Pajares, Hartley ve Valiante, 2001). Hafıza süresi bilişsel ve duyuşsal bir takım öğeler yazmaya yönelik özyeterlik algısının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Demir, 2014). Yazma özyeterliği yazmada öğrenci motivasyonunun temelini oluşturur (Demir, 2013; Lam & Law, 2007). Yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin yazma etkinliklerinde daha gönüllü oldukları, düşük özyeterlik algısına sahip olanların ise yazmayla ilgili endişe ve kaygı hissettikleri ifade edilmektedir (Hidi &

Boscolo, 2006; Şengül, 2013). Yazma öz yeterliğinin yazma kaygısı, sınıf hedefleri, sürecin derinliği, beklenen sonuçlar, yazma endişesi, yazmanın algılanan değeri, öz düzenleme gibi benzer motivasyon değişkenleriyle bağlantılı olduğu gözlenmiştir (Pajares ve Valiante, 2006).

Yazı yazma da yaşanan sorunlar genellikle öğrencilerin yazmanın mekanik yönüne odaklanıp içerik boyutuyla ilgilenmemeleri sonucunda gerçekleşmektedir. Yazı yazarken öğrencilerin ters yazma, biçim ve boyuta dikkat etmeme, düzensiz yazı ve şekiller oluşturma gibi yazının mekanik boyutuyla ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Yazının mekanik boyutuna odaklanan öğrencilerin, konu seçme, planlama, imla, noktalama gibi yazının içerik boyutunu göz ardı ettikleri ifade edilmektedir (Edwards, 2003; Graham ve Weintraub, 1996; Akyol, 2011; Mather, 2003; Piotrowski ve Reason, 2000; Yıldırım ve Ateş, 2007; Yıldız, 2013). Yazının biçimsel üretimi noktasında yaşanan sorunların akademik başarı ve özyeterlik algıları üzerinde olumsuz etki yarattığı da ifade edilmektedir (Edwards, 2003). Dolayısıyla yazma güveni düşük olan öğrenciler yazma etkinliklerine katılmakta daha az istekliler ve zorluklarla karşılaştıklarında daha kolay pes etmektedirler (Pajares, 2007).

Yazma becerisindeki eksiklikler ve düşük öz yeterlik algısı yazmaya yönelik tutumları da etkilemektedir. Yazma becerisinin gelişimi yazmaya yönelik tutum ile doğrudan ilgilidir (Bartscher, vd. 2001). Yazma sürecinde yaşanan aksaklıklar ve yazmada sürekliliğin olmayışı yazmaya yönelik olumsuz tutumları ortaya çıkarmakta ve bu durum bireylerde zamanla yüksek düzeyde yazma kaygısının oluşmasına neden olmaktadır (Daly, 1985). Bireyin yazdıklarının değerlendirileceği kaygısıyla yazmaktan uzak durmayı tercih etmesi olarak ifade edilen yazma kaygısı; verilen bir yazma ödevi, derste yapılan bir yazma etkinliği ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu hallerde üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması şeklinde de fiziksel olarak ortaya çıkabilir (Özbay ve Zorbaz, 2011; Daly & Wilson, 1983).

Yazma sürecinde yaşanan kaygı zaman zaman yazma becerisinde tutukluk yaşanmasına neden olabilmektedir. Yazma becerisindeki bir

takım eksikliklerin dışındaki sebeplerle açıklanan, bir stres tepkisi olarak ifade edilebilen yazma tutukluluğu düşünceleri yazılı ifade etme becerisinin durmak noktasına gelmesidir (Rose, 1984; Huston, 1998). Boice (1993)'a göre yazma tutukluluğu yaşayan bireyler kaygı ve stresten kaynaklı olarak yazmak kaçınma davranışı sergileyebilirler. Bireylerin yaşadığı eleştirilme ve başarısızlık korkusu, erteleme alışkanlığı mükemmeliyetçilik gibi durumlar yazma tutukluluğu yaşanmasının sebepleri arasında sayılabilir.

Sonuç olarak yazma becerisinde verimliliğin sağlanabilmesi için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan yazmaya karşı olan eğilimlerinin olumlu yönde geliştirilmesi gerekmektedir (Bağcı, 2011). Dolayısıyla 4+4+4 sistemi ile okula başlama yaşında yaşanan değişimin eğitimsel çıktılarını tespit etmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda 6 yaşında okula başlayan çocukların yazma davranışına yönelik eğilimlerinin tespit edilmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem durumu şu şekilde ifade edilmiştir.

- 6y yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri ne düzeydedir?
  - o Okula başlama yaşı açısından yazma eğilimleri farklılık göstermekte midir?
  - o Öğretmenin cinsiyetine göre öğrencilerin (6 yaşında okula başlayan) yazma eğilimleri farklılık göstermekte midir?
  - o Öğrencilerin cinsiyetine göre yazma eğilimleri farklılık göstermekte midir?
  - o Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcudunun yazma eğilimleri üzerinde bir etkisi var mıdır?
  - o Öğrencilerin yazma eğilimleri anne eğitim düzeyine göre değişim göstermekte midir?
  - o Öğrencilerin yazma eğilimleri baba eğitim düzeyine göre değişim göstermekte midir?
  - o Türkçe ders başarısına göre öğrencilerin yazma eğilimlerinde değişim gözlenmekte midir?
  - o Okula başlama yaşına göre Türkçe ders başarısı ile yazma eğilimleri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
  - o Dakikada okunulan kelime sayısına göre yazma eğilimi farklılık göstermekte midir?

- Dakikada okunulan kelime sayısı ile yazma eğilimi arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

### Yöntem

Araştırma 6 yaşında ilkokula başlayan çocukların yazma eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır.

### Araştırma Grubu

İlkokul eğitimine 6 yaşında başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerini tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmanın evrenini Gümüşhane il merkezinde yer alan ilkokullar oluştururken araştırmanın örneklemini seçilen 8 okulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma sürecine dahil edilen öğrenciler seçilirken farklı özelliklere sahip öğrencilerin örnekleme dahil edilmesine dikkat edilmiştir.

Örneklemin seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak araştırma problemi bağlamında farklı özelliklere sahip öğrencilerin örnekleme alınmasına özen gösterilmiştir. Araştırma grubunda yer alan öğrencilere ait özellikler tablo 1’de ifade edilmektedir.

Tablo1: Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik özellikler

Değişken	%	
Öğretmen Cinsiyeti	Erkek	34,0
	Kadın	66,0
Öğrenci Cinsiyeti	Erkek	52,6
	Kız	47,4
Sınıf Mevcudu	20'den az	54,6
	20'den fazla	45,4
Anne Eğitim Düz.	İlkokul	48,5
	Ortaokul	22,7
	Lise	13,4
	Üniversite	5,2

Baba Eğitim Düz.	İlkokul	24,7
	Ortaokul	16,5
	Lise	27,8
	Üniversite	20,6
Okuyan Abla/Ağabey	Var	50,5
	Yok	46,4
İmla Başarısı	Kötü	28,9
	Orta	71,1
Okuyan Kardeş	Var	37,1
	Yok	61,9
Türkçe Ders Başarısı	Geliştirilmeli	5,2
	Orta	21,6
	iyi	28,9
	Çokiyi	44,3
Resim Yeteneği	Geliştirilmeli	12,4
	Orta	26,8
	iyi	32,0
Okulun Yeri	Çokiyi	25,8
	Köy okulu	5,2
	Merkezi okul	94,8
Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	90'dan az	13,4
	91 ile 129 arası	23,7
	130 ve üzeri	26,8
Okula Başlama Yaşı	6 Yaş	41,3
	7 Yaş	58,7

Araştırmaya 6 yaşında ilkokul eğitimine başlayan 97 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %53'ü erkek, % 47'si kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %34'ünün öğretmenin erkek iken, %66'sının öğretmeni kadındır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulların çok büyük bir bölümü %94 şehir merkezinde yer alan okullardır. Bunun yanında sınıf mevcutları incelendiğinde sınıfların %55'inde 20'den az sayıda öğrencinin bulunduğu görülmekle birlikte diğerlerinde 20'den fazla öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun annesi %70 ilkokul ve orta okul mezunu olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyinde ise lise ve üniversite mezunu olanların oranının daha yüksek olduğu görülmektedir (%47). Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun imla başarısının iyi olduğu (%71) yine Türkçe ders başarısı açısından da iyi durumda

olanların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları açısından orantılı bir dağılım sergiledikleri tablo1’de görülmektedir. Bunun yanında araştırmada okula başlama yaşı açısından yazma eğilimlerini tespit etmek amacıyla 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yanında 7 yaşında okula başlayan 138 öğrenciden de veri toplanmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak Piazza ve Siebert (2008; akt; İşeri & Ünal, 2012) tarafından ilkökul ve orta okul öğrencilerinin yazma eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen Yazma Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Piazza ve Siebert tarafından geliştirilen ve İşeri ve Ünal (2013) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılan Yazma Eğilimleri Ölçeği, toplamda 21 (tümü olumlu) maddeye ve üç boyuta (tutku, güven ve süreklilik) sahip ve beşli likert tarzda düzenlenmiştir. Ölçekten alınacak en düşük puan 21 en yüksek puan 110’dur. Ölçeğin araştırma örneklemine ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının .85 düzeyinde olduğu görülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

6 yaşında okula başlayan ilkökul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri, yüzde frekans belirleme, tek yönlü varyans analizi ve bağımsız örneklemler t- testi ve basit doğrusal korelasyon analizleri kullanılmıştır.

### **Bulgular**

6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin yazma eğilimleri çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. 6 ve 7 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerine yönelik betimsel analizlere tablo2’de yer verilmektedir.

Tablo2: 6 ve 7 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerine yönelik betimsel analiz sonuçları

Yaş	Boyut	N	min	max	X	S.S
6	Süreklilik	97	5,00	20,00	12,7135	3,68485
	Güven	97	4,00	30,00	21,1515	7,71772
	Tutku	97	16,00	55,00	41,8657	11,11742
	Toplam	97	32,00	102,00	75,7307	18,52177
7	Süreklilik	138	5,00	20,00	12,6280	3,58573
	Güven	138	4,00	30,00	20,4808	7,98235
	Tutku	138	17,00	55,00	42,0991	10,30917
	Toplam	138	32,00	102,00	75,2079	17,60139

Tablo2’den görüleceği üzere araştırmaya katılan 6 yaşında ( $\bar{x}=75,73$ ) ve 7 yaşında ( $\bar{x}=75,20$ ) okula başlayan öğrencilerin genel olarak yazma eğilimlerinin “iyi” düzeyde gerçekleştiği ifade edilebilir. Yazma eğilimleri açısından 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin algılarının en yüksek gerçekleştiği boyutun yazmaya yönelik “tutku” boyutu ( $\bar{x}=41,86$ ) olduğu görülmektedir. Bu boyutu yazmaya yönelik “güven” ( $\bar{x}=21,15$ ) ve “süreklilik” ( $\bar{x}=12,71$ ) boyutları takip etmektedir.

6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada bu amaçla, 6 yaşında okula başlayan öğrenciler ile 7 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri arasındaki farka yönelik bulgular Tablo3’te ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo3: Öğrencilerin okula başlama yaşları açısından t-testi analizi

	Yaş	N	X	S.S	t	p
Güven	6yaş	97	22,11	7,26	1,594	,112
	7yaş	138	20,48	7,98		
Süreklilik	6yaş	97	12,84	3,84	,423	,672
	7yaş	138	12,63	3,59		
Tutku	6yaş	97	41,53	12,22	-0,38	,702
	7yaş	138	42,10	10,31		
Genel	6yaş	97	76,47	19,83	,515	,607
	7yaş	138	75,21	17,60		

Okula başlama yaşları açısından öğrencilerin yazma eğilimlerinin değerlendirilmesine yönelik elde edilen bulgular Tablo3'te ifade edilmektedir. Buna göre okula başlama yaşı açısından öğrencilerin yazma eğilimleri arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlemlenmektedir  $t(235)=0.51$ ,  $p>0,05$ . Buradan hareketle 6 yaşında okula başlama ile daha geç bir zamanda (7 yaş) okula başlamanın yazma eğilimleri üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmadığı ifade edilebilir.

6 yaşında okula başlayan ilkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin öğretmenlerinin cinsiyetine göre değişiklik gösterip göstermediğine yönelik bulgulara tablo4'te yer verilmektedir.

Tablo4: 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencilerin yazma eğilimlerine yönelik t-testi analizi

Boyut	Öğretmen		N	X	S.S	t	p
	Cins.						
Güven	erkek	33	22,5152	7,01837	0,40	0,69	
	kadın	64	21,8944	7,42521			
Süreklilik	erkek	33	11,9697	4,01937	-1,61	0,11	
	kadın	64	13,2813	3,69242			
Tutku	erkek	33	43,4530	9,84098	1,11	0,27	
	kadın	64	40,5441	13,24973			
Genel	erkek	33	77,9379	17,31237	0,52	0,60	
	kadın	64	75,7198	21,09756			

\* $p<0,05$

Tablo4 incelendiğinde 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yazma eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın gerçekleşmediği görülmektedir  $t(97)=0.52$ ,  $p>0.05$ . Buna göre öğretmenin cinsiyetinin 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediğine yönelik bulgulara tablo5'te yer verilmektedir.

Tablo5: 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazma eğilimleri t-testi analizi

Boyut	Cins.	N	X	S.S	t	p
Güven	erkek	51	20,2008	6,88483	-2,82	0,005
	kız	46	24,2174	7,14582		
Süreklilik	erkek	51	11,9412	3,81791	-	0,015
	kız	46	13,8261	3,64725		
Tutku	erkek	51	37,7137	13,15535	-3,42	0,001
	kız	46	45,7691	9,56927		
Genel	erkek	51	69,8556	20,32283	-3,68	0,000
	kız	46	83,8126	16,58497		

Tablo5 incelendiğinde 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazma eğilimleri arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleştiği görülmektedir  $t(97)=-3,68.p<0,05$ . Güven boyutunda kız öğrenci algılarının ( $\bar{X}=24,21$ ) erkek öğrenci algılarından ( $\bar{X}=20,20$ ) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği, yine yazmaya yönelik “süreklilik” boyutunda kız öğrencilerin algılarının ( $\bar{X}=13,82$ ) erkek öğrenci algılarından ( $\bar{X}=11,94$ ) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği ve son olarak tutku boyutunda da kız öğrenci algılarının ( $\bar{X}=45,76$ ) erkek öğrenci algılarına ( $\bar{X}=37,71$ ) oranla anlamlı düzeyde yüksek gerçekleştiği görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcudunun yazma eğilimleri üzerindeki etkisini incelemek üzere araştırmadan elde edilen bulgulara Tablo6'da yer verilmektedir.

Tablo6: Sınıf mevcuduna göre öğrencilerin yazma eğilimleri t-testi analizi

	Sınıf Mevcudu	N	X	S.S	t	p
Güven	20'den az	53	20,7736	7,68776	-2,01	0,05
	20'den fazla	44	23,7100	6,42935		
Süreklilik	20'den az	53	12,2264	3,98382	-1,73	0,09
	20'den fazla	44	13,5682	3,55945		
Tutku	20'den az	53	40,2778	11,86101	-1,11	0,27
	20'den fazla	44	43,0466	12,61542		
Genel	20'den az	53	73,2778	19,90983	-1,76	0,08
	20'den fazla	44	80,3248	19,24933		
	20'den fazla	71	76,0687	17,51958		

\*p<0,05

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre yazma eğilimlerini belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmada sınıf mevcudu “20’den az” ve 20’den fazla olarak sınıflanmıştır. Öğretmenlerle ilgili verilerin analizi sürecinde yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sınıf mevcudu için kritik eşiğin 20 mevcudu olduğunu belirtmeleri üzere verilerin bu şekilde sınıflandırılması tercih edilmiştir. Buna göre; 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcudu açısından yazma eğilimleri arasında yazmaya yönelik güven boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir t (97)=-2.01, p<0,05. Buna göre sınıf mevcudu 20’den az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin yazmaya yönelik güvenlerinin( $\bar{X} =20,77$ ), sınıf mevcudu 20’den fazla olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre ( $\bar{X} =23,71$ ) daha düşük düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri sınıf mevcuduna göre genel olarak değerlendirildiğinde ise hesaplanan etki büyüklüğü (d=0,35) bu farkın yaklaşık olarak orta düzeyde bir fark olduğunu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin yazma eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre durumu Tablo7’de ifade edilmektedir.

Tablo7: 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin yazma eğilimleri tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktörler		Kareler			F	Sig.
		Kareler Top.	sd	Ort.		
Güven	Gruplar Arası	22,770	3	7,590	,144	,933
	Grup İçi	4377,656	83	52,743		
	Toplam	4400,426	86			
Süreklilik	Gruplar Arası	65,462	3	21,821	1,680	,178
	Grup İçi	1078,124	83	12,989		
	Toplam	1143,586	86			
Tutku	Gruplar Arası	3,420	3	1,140	,008	,999
	Grup İçi	12301,054	83	148,205		
	Toplam	12304,474	86			
Genel	Gruplar Arası	207,904	3	69,301	,179	,910
	Grup İçi	32154,219	83	387,400		
	Toplam	32362,123	86			

Tablo7 incelendiğinde anne eğitim düzeyi açısından 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir  $F(3-83)=0,179$ ,  $p>.05$ . Buna göre anne eğitim düzeyinin yazma eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Bunun yanında baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin yazma eğilimlerine yönelik bulgular Tablo8’de ifade edilmektedir.

Tablo8: 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin yazma eğilimleri tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktörler		Kareler			F	Sig.
		Kareler Top.	sd	Ort.		
Güven	Gruplar Arası	45,578	3	15,193	,301	,825
	Grup İçi	4190,616	83	50,489		
	Toplam	4236,194	86			
Süreklilik	Gruplar Arası	63,877	3	21,292	1,624	,190
	Grup İçi	1088,123	83	13,110		
	Toplam	1152,000	86			
Tutku	Gruplar	219,603	3	73,201	,508	,678

		Arası				
	Grup İçi	11949,261	83	143,967		
	Toplam	12168,865	86			
<b>Genel</b>	Gruplar Arası	578,691	3	192,897		
	Grup İçi	31264,938	83	376,686	,512	,675
	Toplam	31843,628	86			

Tablo8 incelendiğinde baba eğitim düzeyi açısından 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir  $F(3-83)=0,512$ ,  $p>.05$ . Buna göre baba eğitim düzeyinin yazma eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin Türkçe ders başarıları açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo9’da ifade edilmektedir.

Tablo9: 6 yaşında okula başlayan ilkokul öğrencilerinin Türkçe ders başarısına göre yazma eğilimleri tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktörler				Toplam	F	p	Farklılık*	
	1	2	3					
<b>Güven</b>	N	26	28	43	97			
	$\bar{X}$	19,23	20,28	25,02	22,10	7,23	0,00	3 - 1,2
	ss	7,64	6,83	6,29	7,25			
<b>Süreklilik</b>	N	26	28	43	97			
	$\bar{X}$	11,88	12,03	13,92	12,83	3,30	0,04	3 - 1,2
	ss	4,43	3,67	3,31	3,83			
<b>Tutku</b>	N	26	28	43	97			
	$\bar{X}$	38,27	39,65	44,72	41,53	2,82	0,06	
	ss	12,17	11,76	12,03	12,22			
<b>Genel</b>	N	26	28	43	97			
	$\bar{X}$	69,38	71,97	83,68	76,47	5,74	0,04	3 - 1,2
	ss	20,33	18,02	18,56	19,82			

\*1- kötü, 2- orta, 3-iyi

6 yaşında okula başlayan ilkokul öğrencilerinin Türkçe başarısına göre yazma eğilimleri incelendiğinde Türkçe dersinde en başarılı öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındaki farkın başarılı öğrenciler lehine

istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek gerçekleştiği görülmektedir  $F(2-94)=5,74$ ,  $p<.05$ . Yazmaya yönelik güven boyutunda ( $\bar{X}=25,02$ ) ve süreklilik boyutunda ( $\bar{X}=13,93$ ) Türkçe ders başarısı en yüksek olan öğrencilerin algıları, Türkçe ders başarısı daha düşük olan diğer öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır  $F(3-93)=5.03$ ,  $p>0.05$ . Buradan hareketle Türkçe ders başarısı çok iyi olan öğrencilerin yazmaya eğilimlerinin daha yüksek çıktığı ve yazma konusunda daha fazla güven duygusuna sahip oldukları ve ısrarlı oldukları ifade edilebilir. 6 yaşında ve 7 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri ile Türkçe ders başarılı aralarındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo10'da ifade edilmektedir.

**Tablo10:** Öğrencilerin Türkçe ders başarısı ile yazma eğilimlerinin korelasyonel analizi

		Türkçenotu	
6 Yaş	Yazma Eğilimi	Pearson Correlation	,329**
		p	,000
		N	97
7 Yaş	Yazma Eğilimi	Pearson Correlation	,382**
		p	,000
		N	137

Tablo10 incelendiğinde 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin ve 7 yaşında okula başlayan öğrencilerinde Türkçe ders başarısı ile yazma eğilimleri arasında biri ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin gerçekleştiğini göstermektedir ( $r=0.33$ ,  $p<0.05$  &  $r=0.38$ ,  $p<0.05$ ). Elde edilen bulgulardan hareketle hesaplanan determinasyon katsayısına göre 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin Türkçe ders başarısında değişimin %11'ini ( $r^2=.10,89$ ) yazmaya yönelik eğilimleri belirlerken, 7 yaşında okula başlayan öğrencilerin Türkçe dersi başarısındaki değişimin ( $r^2=.14,44$ ) %14'ünü yazmaya yönelik eğilimleri belirlemektedir. Buradan hareketle öğrencilerin yazma eğilimleri ve Türkçe ders başarısı arasındaki ilişkinin okula başlama yaşından bağımsız olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin yazma eğilimlerinin akıcı okuma hızlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo11’de ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo11: 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısına göre yazma eğilimleri tek yönlü varyans analizi sonuçlar

Faktörler	Dakikada Okuduğu				Topl.	F	p	Fark *
	Kelime Sayısı							
	1	2	3					
Güven	N	13	23	26	62	2,05	0,14	
	$\bar{X}$	20,76	21,41	24,86	22,72			
	ss	6,45	7,011	7,46	7,22			
Süreklilik	N	13	23	26	62	3,25	0,04	1- 2,3
	$\bar{X}$	10,84	13,43	13,80	13,04			
	ss	4,09	3,51	3,26	3,66			
Tutku	N	13	23	26	62	0,06	0,93	
	$\bar{X}$	42,76	43,16	41,95	42,57			
	ss	11,64	11,00	12,90	11,78			
Genel	N	13	23	26	62	0,46	0,63	
	$\bar{X}$	74,38	78,01	80,62	78,35			
	ss	18,84	17,84	20,65	19,11			

\*1- 90’da az, 2- 91 ile 129 arası, 3-130 ve üzeri

6 yaşında okula başlayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısına göre yazma eğilimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo11’de ifade edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı, davranışın düzeyine göre “90’da az”, “91 ile 129 arası”, “130 ve üzeri” kriterleri belirlenerek sınıflandırılmıştır. Dakikada okunan kelime sayısı kriterlerine veri toplama sürecine dahil olan sınıf öğretmenleri yapılan görüşmeler sonucunda karar verilmiştir. Buna göre dakikada okudukları kelime sayısına göre öğrencilerin yalnızca yazmaya yönelik “süreklilik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark gerçekleşmiştir  $F(2-59)=3.25$ ,  $p<0.05$ . Dakikada “90’dan az” kelime okuyan öğrencilerin yazmaya yönelik süreklilik algıları ( $\bar{X} =10,84$ ), “91 ile 129 arası” ( $\bar{X} =13,43$ ) ve “130 ve üzeri” okuyan öğrencilerden ( $\bar{X} =13,80$ ) daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri ile dakikada okudukları kelime sayıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo12’de ifade edilmektedir.

Tablo12: Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı ile yazma eğilimlerinin korelasyonel analizi

Yaş		Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	
6 Yaş	Yazma Eğilimi	Pearson	0,155
		Correlation	
		Sig. (2-tailed)	0,220
		N	97

Tablo12 incelendiğinde 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı ile yazma eğilimleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda 6 yaşında okula başlayan öğrenciler için yazma eğilimindeki değişim dakikada okudukları kelime sayısı ile ilişkili görülmemektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Yazma eğilimi açısından ortalama puanlar dikkate alındığında en yüksek puan ortalaması tutku boyutunda en düşük puan ortalaması ise süreklilik boyutunda oluşmaktadır. Benzer sonuçlar 7 yaşında okula başlayan çocuklar için de geçerlidir. Konu ile ilgili olarak Baş ve Şahin (2012) gerçekleştirdikleri araştırmalarında 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Buna rağmen İşeri (2010), ve Ünal (2010) ilköğretim I. kademe öğrencilerinin yazma eğilimi algılarının orta düzeyli olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin genel olarak yazma eğilimi açısından olumlu algılara sahip oldukları, yazma etkinliklerini sevdiklerini ancak uzun süre bu etkinliklerle ilgilenmenin algıları olumsuz anlamda etkilediğini ve okula başlama yaşı açısından yazma eğilimleri arasında farklılığın söz konusu olmadığı ifade edilebilir. Öyle ki; okula başlama yaşları açısından çocukların yazma eğilimleri arasında bir farklılığın oluşmadığı araştırma sürecinde gözlemlenen diğer bulgulardandır. Buradan hareketle 6 yaşında okula başlama ile daha 7 yaşında okula başlamanın yazma eğilimleri üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmadığı ifade edilebilir.

Gerçekleştirilen araştırma sürecinde öğrencilerin yazma eğilimleri açısından öğretmenin cinsiyetinin belirleyici bir faktör olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kowalewsky, Murphy ve Starns (2002) da benzer şekilde, ilkokul 4 ve 5. Sınıflar yazma becerilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenin yazma deneyimlerinde öğrencilerine yeterince model olamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanında öğrencilerin cinsiyeti açısından kız öğrencilerin yazma eğilimlerinin tüm boyutlarda erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Araştırma bulgularıyla benzer olarak İşeri (2010), Ünal (2010) ve Tüfekçioğlu (2010) da öğrencilerin yazma eğilimi algılarının cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Yine Baş ve Şahin (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kız öğrencilerin yazma eğilimlerinin güven, süreklilik ve tutku boyutlarında daha olumlu düzeyde gerçekleştiği belirtilmektedir. Timur'un (2006) çalışmasında ise kızların yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam ve farklı kelime sayılarının erkeklere göre daha fazla olduğu vurgulanmaktadır.

Zorbaz (2010) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise kızların erkeklere göre yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin anlamlı olarak daha düşük seviyede olduğu ifade edilmektedir. Araştırmaya benzer sonuçların elde edildiği ilköğretim öğrencilerine yönelik yapılan bir diğer çalışmada (Daly, 1985; akt. Zorbaz, 2010), erkek öğrencilerin yazma kaygılarının kız öğrencilerin yazma kaygılarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) da çalışmalarında kızların yazma kaygılarının erkeklere göre daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak kız öğrencilerin kendilerini ifade etmede yazıyı daha fazla kullanma eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (Zorbaz, 2010). Kız öğrencilerin evde daha fazla vakit geçirmeleri sonucu daha fazla kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran yazmaya daha fazla eğilimli olmaları bu sonucun nedeni olarak ifade edilmiştir (Gönen vd., 2004; Baş, 2012; Baş & Şahin, 2013). Araştırma sonuçlarından elde edilen bu ortak sonucun kız öğrencilerin küçük kas becerilerinde ki gelişimin erkek öğrencilere göre daha hızlı seyretmesinin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Ergin (2006), kızların 5-6 yaş okula hazırlık döneminde fiziksel gelişiminin erkeklere göre daha yüksek

olmasının özellikle birinci sınıf düzeyinde yazma becerilerinde kendini oldukça hissettiren bir durum olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Zorbaz (2010) orta okul öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları söz konusu olduğunda okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin sınıf mevcudundan güven boyutunda etkilendiği sonucunda ulaşılmıştır. Öyle ki sınıf mevcudu arttıkça öğrencilerin kendilerine daha fazla güvendikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yine anne ve baba eğitim düzeyinin 6 yaşında okula başlayan çocukların yazma eğilimleri açısından bir farklılık meydana getirmediği araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır.

Tüfekçioğlu (2010) ve Baş & Şahin (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, gerek anne gerekse de baba eğitim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin yazma eğilimi algılarının annesi ve babası ilköğretim olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda Coşkun da (2006) gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarının yükseköğretim olması, onların kompozisyon yazma becerilerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna varmıştır. Diğer bir taraftan İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeylerinin anne ve babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği belirtilmektedir (Özbay, Zorbaz, 2012). Benzer şekilde Zorbaz (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre de öğrencilerin hem yazılı anlatım becerileri hem de yazma kaygıları açısından anne baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık söz konusu değildir.

Türkçe ders başarısı yüksek olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin diğer öğrencilerden daha olumlu anlamda yüksek gerçekleştiği araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Araştırmanın sonuçları ile benzer olarak Türkçe dersi karne notu düşük olan öğrencilerin yüksek olanlara göre daha sık yazma tutukluğu yaşadıkları (Özbay, Zorbaz, 2012), Türkçe dersi akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha fazla kelime kullandıkları (Özbay, Büyükkız ve Uyar, 2011) ve hatta öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin söz konusu olduğu (Temur, 2004) belirtilmiştir. Bunun yanında yazma

becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen deneysel bir araştırmada öğrencilerin yazı tarzı ile birlikte dil bilgisi becerilerinde de gelişmenin kaydedildiği (Öztürk, 2007), öğrencilerin yazma kaygısı arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının da olumsuz yönde değiştiği (Yaman, 2010), yazılı anlatım başarılarının, yazma kaygılarının ve yazma tutukluğunun Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değiştiği (Zorbaz, 2010) vurgulanmaktadır.

Gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin Türkçe dersi başarısına göre yazma eğilimleri açısından yalnızca yazmaya yönelik tutku boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Genel anlamda yüksek Türkçe ders başarısına sahip olanların yazma eğilimlerinin de yüksek gerçekleşmesinin, yazma becerisinin Türkçe dersi etkinlikleri ile ilişkilendiriliyor olması sonucu gerçekleştiği düşünülmektedir. Yine okula başlama yaşına göre yazma eğilimleri ile Türkçe ders başarısı incelendiğinde okula başlama yaşı fark etmeksizin öğrencilerin Türkçe başarısı ile yazma eğilimleri arasında bir ilişkinin varlığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin yazma eğilimleri ve Türkçe ders başarısı arasındaki ilişkinin okula başlama yaşından bağımsız olduğu düşünülmektedir.

6 yaşında okula başlayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısına göre yazmaya yönelik algılarının sadece süreklilik boyutunda farklılık gösterdiği araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Buradan dakikada okuduğu kelime sayısı en az olan öğrencilerin yazma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadıkları ve yazma etkinliklerinde ek süreye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılabilir. Özellikle yazma davranışının okuma becerisi beraberinde gerçekleştirilecek bir etkinlik olmasının bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Öyle ki; öğrenci algıları yazma konusunda güven veya isteklilik açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Bu sonuç akıcı okuma becerileri düşük olan öğrencilerin yazma konusunda kendilerine güven veya yazmaya isteklilik açısından bir sorun yaşamasalar dahi yazma etkinliklerinde daha fazla zamana ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilmektedir. Çünkü yazma becerisi okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir (Baş, 2012). Bu noktada araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin dakikada okunulan kelime sayısı ile yazma eğilimleri arasında bir ilişki söz konusu değilken, 7 yaşında okula başlayanların

yazma eğilimleri ile dakikada okudukları kelime sayıları arasında pozitif yönde bir ilişki söz konusudur.

Bu noktada literatür (Baş ve Şahin, 2012; Esmer 2010; Goodman ve Goodman, 1983; Tekşan 2001) yazma ile okuma alışkanlığı arasında bir sıkı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Örneğin Temur (2006), daha sık okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime sayılarının arttığını belirlemiştir. Özellikle okumanın, yazma becerisini etkilediği ve genel itibarıyla daha çok okuyan öğrencilerin daha nitelikli metinler oluşturdukları ifade edilmektedir (Özbay, Zorbaz, 2012; Bank, 2006).

Araştırmanın sonuçlarından hareketle öğrencilerin yazmaya yönelik algılarını “süreklilik” boyutunda da değiştirerek yazmaya yönelik eğilimleri yükseltmek için daha eğlenceli yazma etkinlikleri ile onları karşı karşıya getirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada eğlenceli yazma etkinliklerinin ilgili araştırmacılar ve öğretmenler tarafından üzerinde düşünülmesi gereken bir nokta olduğu düşünülmektedir. Yazma becerisi açısından öğrencilerin öğretmenlerini örnek almasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerine hangi düzeyde ve nitelikte bir yazma modeli oluşturduğunun tespit edilmesine önem verilmelidir.

Öğrencilerin yazma eğilimleri açısından erkek öğrencilerin daha düşük bir seviyede yer aldıkları ve ilgili literatürün bu bulguyu yoğun olarak desteklemesi nedeniyle erkek öğrencilerin yazma davranışına yönelik olumsuz algılarının ve düşük yazma becerilerinin nedenleri üzerine araştırma süreçlerinin gerçekleştirilmesinin gerekliliğine inanılmaktadır. Anne ve baba eğitim düzeyinin yazma eğilimleri üzerinde bir etki yaratmadığı bulgusundan hareketle sosyo-ekonomik değişkeni göz önüne alan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca yazma eğiliminin sınıf mevcudundan etkilendiği bulgusundan hareketle sınıf mevcudunun yazma eğilimi üzerindeki etkilileri konusuna odaklanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin Türkçe ders başarısının yazma eğilimleri üzerinde etkili olduğu ancak yalnızca tutku boyutunda bir etki yaratmadığı bulgusundan hareketle Türkçe dersin yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmesinden çok öğrencilerin daha çok severek katılacakları eğlenceli etkinliklere yer vermenin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca akıcı okumanın yazma eğilimi üzerindeki etkisinden hareketle

yazı yazmada güçlük yaşayan öğrencilere yönelik öğretim sürecinde okuma etkinliklerine de yer vermenin önemli olduğu düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aşlıoğlu, B., & Özkan, E. (2013) Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. *The Journal Of Academic Social Science Studies-Jasss*, 6 (6), 83-111.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazma kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, 6(1), 672-684.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy. Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bank, C.G. (2006). Reading and writing taught in a sophomore. *Journal of Geoscience Education*. 54(1), 25.
- Barry, J. W. (2015). Piaget`nin Duyuşsal ve Bilişsel Gelişim Kuramı. (Z. Selçuk, M. Kandemir, A. Kaşkaya, M. Palancı, Çev.). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Bartscher, M. A., Lawler, K.E., Ramirez, A.J.&Schinault, K.S. (2001). *Improwing student`s writing ability through journals and creative writing exercices*. Master of arts action research project reports, Saint Xavier University, Chicago
- Baş, G. (2012). Correlation between elementary students` reading attitudes and their writing dispositions. *International Journal of Global Education*, 1(2), 1-6.
- Baş, G., Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555 -572.
- Boice, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *The Journal of Higher Education*, 64, (1): 19-54
- Boom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2. baskı). (D. A. Özçelik, Çev.).
- Cemaloğlu, N. (2001). İlkokuma yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Daly, J. A. (1985). "Writing Apprehension". *When a Writer Can't Write: Studies in Writer's Block and Other Composing Process Problems*. Mike ROSE (Ed). New York: Guilford Press.
- Daly, J. A. ve Wilson, D. A. (1983). "Writing Apprehension, Self-Esteem, and Personality". *Research in the Teaching of English*, 17 (4), 327-339.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1).
- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- Dyson, A.H. (1995). Writing children: reinventing the development of childhood literacy. *Written Communication*, 12, 4-46.
- Edwards, L. (2003). Writing instruction in kindergarten: Examining an emerging area of research for children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 136-148. <http://dx.doi.org/10.1177/002221940303600206>
- Ergin, T. (2016). İki temel akademik beceri: okuma yazmaya hazır oluş ve okul olgunluğu. Erişim Tarihi: 21 Şubat 2016, [http://www.terakki.org.tr/rehberlik/files/tamer\\_ergin\\_okul\\_olgunlugu.pdf](http://www.terakki.org.tr/rehberlik/files/tamer_ergin_okul_olgunlugu.pdf).
- Esmer, E. (2010). *Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma*, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Goodman, K., Goodman, Y. (1983). Reading and writing relationships: Pragmatic functions. *Language Arts*, 60(5), 590-599.
- Gönen M., Çelebi, Ö. E. & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980-1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7-87. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01761831>
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility. *Journal of Educational Research*, 92, 42-51. <http://dx.doi.org/10.1080/00220679809597574>
- Gray, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing*. Paris: UNESCO.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hidi, S., Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing (Chapter 10). Edt. Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., *Handbook of Writing Research*, New York: The Guilford Press.

Huczynski, A. And Buchanan.(1991). *Organizational Behaviour*. Prentice Hall International (UK) Ltd. New York.

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

İşeri, K. & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 155, 104-117.

İşeri, K., &Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).

Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44-49.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15.Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. Özbay, M. (Ed.), *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkmaz, G. (2015). Yaratıcı yazma yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*, Ankara.

Kowalewsky, E., Murphy, J. Ve Starns, M. (2002). *Improving Students Writing in the Elementary Classroom*. Master of Arts Action Research Project, Illinois: Saint Xavier University and Skylight. ERIC ED 467516, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467516.pdf> adresinden 18.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Lam, S. Ve Law, Y. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance, *The Journal of Experimental Education*, 75, 145-164.

Lawwill, K. S. (1999). *Using writing-to-learn strategies: Promoting peer collaboration among high school science teachers* (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes?. *Instructional Science*, 28(3), 199-226.

Mather, D.S. (2003). Dyslexia and dysgraphia: More than written language difficulties in common. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 307-317. <http://dx.doi.org/10.1177/00222194030360040301>

- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College composition and communication*,36(4), 465-471.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6.,7.,8. sınıflar). Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayını
- Nas, R. (2001). *Metinlerle ilkokuma yazma öğretimi*. (2. baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Yayıncılık.
- Özbay, M., Zorbaz, K. Z. (2011). Daly Millerin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 16, 33-48
- Özbay, M., & Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 47.
- Özbay, M.; Büyükkiz, K. K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15: 149-173.
- Özden, Y.(2010) Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*.
- Pajares, F. (2007). Empirical Properties of a Scaie to Assess Writing Self-Efficacy in Schooi Contexts, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. *Handbook of writing research*, 158-170.
- Pajares, F., Hartley, J., Valiante, G. (2001). Response Format in Writing Self – Efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Predicction, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Piotrowski, J., & Reason, R. (2000). The national literacy strategy and dyslexia: A comparison of teaching methods and materials. *Support for Learning*, 15, 51-52. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.00145>
- Raban, B. ve Ure, C. (2000). Literacy in the preschool. In hayden (Ed.), *Landscapes in early childhood education*. New York: Peter Lang.
- Rayers, C. (1987). Writing shoul be sharing. *Reading*, 2,12, 115-124.

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

Sutherland, J.A.&Topping, K.J. (1999). Collaborative creative writing in eight-years old: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22, 2, 154-179.

Şengül, M. (2013). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (1):81-94.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı Anlatım Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Temur, T. (2004). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleriyle Okul Başarıları Arasındaki İlişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

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

Tseng, M. H., & Cermak, S. H. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual - motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy* 47, 919-926. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.47.10.919>

Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.

Uzun, E. M. ve Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunmuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.

Ünal, E. (2010). An analysis of the writing dispositions of fourth and fifth grade elementary school pupils. *Education*, 131(2), 319-330.

Yaman, H. (2010). Türk Öğrencilerin Yazma Kaygısı. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 267-289.

Yıldırım, K. ve Ates, S. (2007). *Learning disabilities faced during the period of learning to read and write and the necessary measures to be taken*. Annual Meeting of Affective Education in Action, Adana, Türkiye.

Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 282-311.

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### **Extended Summary**

#### **Aim**

Considering that the current situation of the compulsory education period created some sorts of problems in our country, an education system, which is known as 4+4+4 in public has been implemented in 11th April, 2012. In this education system, children start school when they reach 66 months old. In addition, the students at 60 months old, can start primary school with parental permission. A discussion started related to the registering the 60 months old students to the primary school in terms of if they are ready for school or not (Uzun and Alat, 2014).

Bloom (1995) referred that the readiness had a significant role in the teaching and training process and affected the learning and teaching process directly. The chronological age is significant in readiness. But, it is not enough alone. There are several researches focusing on during the decision related to whether the child should start school or not, in addition to considering the chronological age, behavioural age- in other words; the levels of physical, social, emotional, cognitive and self-care areas- should also be considered (Yıldızbaş and Canbulat, 2012).

6 years coincides with the transition period from the pre-operational period to the concrete operational stage defined by Piaget in terms of the readiness. The characteristics of reasoning in pre-operational period changes slowly throughout the first part of the concrete operational stage. This transition term is also related to the physical and motor development stages. Among some students, who started to the primary school, the wrist and finger bones and muscles have not developed enough to make small and delicate tasks, yet. It is referred that the children in 5-6 years old will have difficulties in writing the fine tasks. Expecting a child with undeveloped finger muscles to have a good writing by parents and teachers may lead to cool completely (Barry, 2015). As a result of this, the students mostly avoid from dealing with the writing activities. The feeling of being deficient in terms of the writing activities is a crucial obstacle in development of writing skills (Korkmaz, 2015).

So, to provide affectivity in writing skill, the dispositions of the students in writing are to be developed positively in terms of cognitive, affective and psycho-motor (Bağcı, 2011). It is thought that it is vital to determine the outcomes of the 4+4+4 system within the scope of the age of starting school. In this context, the basic aim in this present study is to determine the dispositions of children, who started the primary school in their 6, in terms of their writing behaviour.

### **Method**

The research was designed as a descriptive study, in which the comparative relational scanning model was used, aiming to determine the writing dispositions of children started school in their 6.

### **Research Group**

The research was carried out with 235 students who started the primary school in 6 and 7 years old. The research included 116 female and 119 male students who are 3rd and 4th graders in primary school.

### **Data Collection Tool**

During the research process, the Writing Tendency Scale, which was developed by Piazza and Siebert (2008; tr; İşeri & Ünal, 2012) and translated into Turkish by İşeri and Ünal (2013) was used as a data collection tool to determine the writing dispositions of the primary and secondary school students. The Cronbach Alpha reliability coefficient related to the research sampling of the scale was measured as .85.

### **Data Analysis**

In the analysis of the data in this study aiming to investigate the writing dispositions of primary school students who started the school in their 6 and 7, the descriptive statistics techniques, determining the frequency in percent, one-way variance, independent samples t-test and simple linear correlation analyses were used.

### **Results and Discussion**

When the average scores of writing tendency were considered, the highest average score occurred within the scope of ambition and the lowest score within continuity. Similar results are valid for the children started the school in their 7. In the studies by Baş and Şahin (2012) related to the topic referred that the writing dispositions of the students in 6th,7th and 8th grades were at low levels. However, İşeri (2010) and Ünal (2010) reached to the results that the perception of the students in primary school about the writing dispositions were at medium-level. According to the results of the study, it can be claimed that the students started the primary school in their 6 had positive perceptions in terms of the writing dispositions in general; but, being interested in these activities for a long time affected their perceptions negatively and there is no difference in writing dispositions in terms of the age of starting school. That is, another result, which was observed during the research, was that no difference occurred in the writing dispositions of children in terms of the age of starting the primary school.

In addition; when their genders were considered, it was easily noticed that the writing dispositions of the female students were higher than the male ones in all the dimensions. Similar to the findings of the research, it was determined that the perceptions of the students in writing dispositions (İşeri, 2010; Ünal, 2010; Tüfekçioğlu, 2010; Baş and Şahin, 2012), writing expressions (Temur, 2006), their

anxiety levels (Zorbaz, 2010; Aşiloğlu and Özkan, 2013), demonstrated great difference in the favour of female students according to the gender variable.

According to this common result gathered in the research results, it may be thought that is because of that the development of the skills in small muscles of the girls are faster compared with the boys. Similarly, Ergin (2006) referred that the physical development of the 5-6 year-old girls was faster in preparation period for school than the boys is a case, which is significant in the writing skills in the first grade.

According to the results gathered in the research, the starting age for school and the number of students in a classroom have no effect in terms of starting the school. However, that the education levels of the parents have not any effect in the writing skills of children starting school in their 6 is among the results of the research. Nevertheless, there are studies pointing out that the writing perceptions of the students change according to the case of the parents with high education levels (Tüfekçioğlu, 2010; Baş & Şahin, 2013; Coşkun, 2006), but no difference occurs (Özbay, Zorbaz, 2012).

That the writing dispositions of the students with high Turkish lesson success were more positive compared with others was among the results reached within the scope of the study.

In the carried study, a significant difference did not occur related to the only writing dispositions according to their success in Turkish lesson. So, according to the results of the study, the success in Turkish lesson is not evaluated as a criterion for loving the writing activities. It is thought that the ones who have high Turkish success also have high writing dispositions originate from the result of associating the writing skills with the activities in Turkish lesson.

In addition, when the writing dispositions and the Turkish success according to the age of starting the school are analysed, a relationship between the Turkish success and writing dispositions of the students was observed regardless of the age starting school. Therefore, it is thought that the relationship between the writing dispositions and Turkish success of the students are independent of the age starting the school.

According to the results reached in the study, it was found out that among the students who started the school in their 6, the students who read the least number of word in a minute do not spend enough time for writing activities and need additional time for writing activities. Moreover, there is a positive relationship between the writing dispositions of the ones who started the school in their 7 and the word numbers they read in a minute. In this case, the relevant literature shows a strict relationship between the writing and reading habits (Baş and Şahin, 2012; Esmer 2010; Goodman and Goodman, 1983; Tekşan 2001).

\*\*\*\*