



Kıbrıslı Türk Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeylerinin İncelenmesi

Ahmet Güneyli ¹

Öz

Bu çalışmada ortaokul düzeyindeki Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygılarını değerlendirmek amaçlanmış ve öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri üç boyutta ele alınıp değerlendirilmiştir. Sözü edilen üç boyut; “öğrencinin kendi özellik ve davranışları”, “ailenin etkisi” ve “eğitim süreci, öğretmen ile okulun etkisi”dir. Kuzey Kıbrıs’ın Lefkoşa ilçesinde, devlet okullarında (n=553) ve özel okullarda (n=168) öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri (n=721) bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada, Rasch Modeli ile biçimlendirilen 20 maddeli, tek faktörlü ve 3’lü likert ölçeği olarak düzenlenen Daly ve Miller’in (1975) Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta, öğrencinin kendi özellik ve davranışları ile ilgili değişkenlerin tümü (cinsiyet, kitap okuma sıklığı, günlük, öykü, şiir yazma durumu ve kendi yazma başarısını algılama durumu gibi) öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde fark yaratmıştır. “Ailenin etkisi” boyutunda beş değişkenden yalnızca biri (eve hangi sıklıkta gazete alındığı) ve “okul-öğretmenin etkisi” boyutunda ise, altı değişkenden ikisi (okulöncesi eğitim alıp almama durumu ve Türkçe öğretmenin kıdemi) etkili olmuştur. Çalışmanın bulgularından yola çıkarak yazma kaygısı araştırılırken özellikle kişinin kendi özellik ve davranışlarının önemli olduğu söylenebilir. Araştırmada, kitap okuyan ya da günlük, öykü, deneme ve şiir yazan öğrencilerin, okumayan ve yazmayanlara oranla yazma kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu değerlendirildiğinde, sözü edilen etkinlikleri ders ve okul saatleri dışında gerçekleştirmeleri yönünde öğrenciler güdülenmelidir.

Anahtar Kelimeler

Yazma becerisi
Yazma kaygısı
Yazma Kaygısı Ölçeği
Ortaokul

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.03.2015
Kabul Tarihi: 23.01.2016
Elektronik Yayın Tarihi: 17.02.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.4503

Giriş

İster anadilinde isterse yabancı dilde olsun, dil öğretiminin, “dil becerileri”, “dilbilgisi”, “sözcük bilgisi” ve “edebiyat” gibi birden çok bileşeni vardır. Bu bileşenlerden biri olan dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Sözlü dil becerileri olan dinleme ve konuşma, yaşamın doğal akışında “edinilir”; başka bir deyişle, çocuk doğduktan hemen sonra okulöncesi dönemde gelişmeye başlar ve daha sonra okulda geliştirilir. Ancak, yazılı dil becerileri olan okuma ve yazma, okul süreci başladıktan sonra “öğrenilir”. Dil becerileri yazılı ve sözlü olarak ayrılması dışında anlama ve anlatma becerileri olarak da gruplandırılmaktadır. Dinleme ve okuma, anlama becerileridir; konuşma ve yazma ise, anlatma becerileridir.

¹ Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, KKTC, Mersin 10 Türkiye, ahmet.guneyli@neu.edu.tr

Bu çalışmanın konusu olan yazma becerisi “anlatmaya dayalı” ve “yazılı” bir dil becerisidir. En genel anlamda yazma, bireyin kendini yazı aracılığıyla anlatabilmesidir. Yazma; duygu, düşünce, istek, tasarı, hayal ve yaşantıların belli kurallar temelinde, yazı olarak adlandırılan simgeler aracılığı ile aktarılması eylemidir (Calkins, 1994; Graves, 1983). Birçok uzmana göre (Keçik ve Uzun, 2004; Pritchard ve Honeycutt, 2007; Raimes, 1983) yazma becerisi diğer dil becerilerine oranla daha yavaş ve zor gelişmektedir. Bunun nedeni ise, yazılı metin üretiminin doğasındaki karmaşıklığıdır ve yazmanın birçok beceriyi (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceriler) gerektiriyor olmasıdır. Dilbilgisi kurallarını bilme ve doğru kullanma, yazının dış görünüşünü düzenleme ve okunaklı yazma, düşüncelerini tutarlı bir biçimde düzenleme, bakış açısını oluşturma ve kendi biçimini yaratma, duygu aktarımını etkili gerçekleştirebilme, sözcük dağarcığının genişliği, anlam bilgisi, yazının nasıl ve kime yazılacağı gibi birçok konu yazma becerisi ile ilgilidir.

Yazma becerisinin karmaşıklığı düşünüldüğünde, alanyazında yazma becerisine ilişkin bilimsel çalışmaların sayısının çok olduğu ve birçok yazma kuramı ve modelinin geliştirildiği görülmektedir (Bishop ve Ostrom 1994; Flower ve Hayes, 1981; Grabe ve Kaplan, 1996; McCutchen, 2000; Prior, 2006). Belirtilen yazma kuramı ve modellerinin temel amacı ve ortak yönü, yazma eğitiminin niteliğini artırmaktır; buna karşın dünyadaki birçok kaynakta (Bloom, 1981; Combs, 1996; Cunningham ve Allington, 2003; Hooper, Swartz, Wakely, Kruif ve Montgomery, 2002; Traxler ve Gernsbacher, 1995) pek çok ilköğretim, lise, üniversite ve hatta lisansüstü öğrencisinin yazılı olarak kendini anlatırken güçlük çektiği ve yazma eğitiminde sorun yaşadığı belirtilmektedir.

Yazma eğitimindeki sorunlar bağlamında Türkiye’deki araştırmalar incelendiğinde, Tağa ve Ünlü’nün (2013) çalışması dikkat çekmektedir. Tağa ve Ünlü (2013), 1970’den günümüze değin yapılan yazma eğitimi ile ilgili 10 araştırmanın bulgularını incelemiş ve yazma eğitiminde yaşanan sorunları betimlemiştir. Sözü edilen araştırmanın bulgularına göre, Türkiye’deki yazma eğitimindeki başlıca sorunlar şöyledir: yazma eğitimine ayrılan zaman azdır, Türkçe öğretim programında yazma kazanım ve etkinlikleri yeterli nitelik-nicelikte değildir ve öğretmenler yazma eğitiminde-değerlendirme sürecinde yetersiz kalmaktadırlar. Ayrıca, okuma alışkanlığının olmaması, kitle iletişim araçlarına fazla zaman ayrılması, sözcük dağarcığının yetersizliği, çoktan seçmeli sınavların yapılması ve hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması gibi birçok nedenden dolayı öğrencilerin yazma becerileri gelişmemektedir. Karatay ise (2011), Türkiye’deki yazma eğitimi sorunlarını öğrenciden kaynaklanan (örneğin, dilbilgisi kuralları ile ilgili yanlış yapma korkusu), öğretmenden kaynaklanan (örneğin, öğrencileri izleme ve değerlendirme sürecini iyi yönetememe) ve dışsal sorunlar (örneğin, sınıfların kalabalık olması, öğretim programının yüklü olması) olmak üzere üç başlık altında dile getirmiştir.

Türkiye’deki yazma eğitimindeki sorunlarla ilgili araştırmaların bulguları değerlendirildiğinde iki konunun öne çıktığı görülmektedir.

1) Tabak ve Göçer (2013) ile Aslan ve Güneylü (2009)’nin üzerinde durduğu gibi, Türkiye’de süreç temelli yazma eğitimi yerine ürün temelli yaklaşımın benimsenmesi, yazma eğitimindeki yetersizliklerin önemli bir nedenidir. Öğretmenler süreç temelli yazma eğitiminin gerektirdiği; öğrencileri konuya yakınlaştırma ve konuyu sınırlandırmalarına yardım etme, öğrencilerin düşüncelerini düzenleme, öğrencilere dönüt verme ve yanlışlarını düzeltme, öğrencileri izleme ve değerlendirme gibi süreçleri iyi yönetememektedirler. Alanyazındaki birçok araştırma sonucu da (Ashman ve Conway, 1993; McKensie ve Tomkins, 2010; Rohman, 1965; Tompkins, 2004) yazmayı iç içe geçmiş bir dizi etkinlik olarak gören süreç temelli (aşamalı ya da gelişimsel de denmektedir) yazma eğitiminin verimli ve etkili olduğunu göstermektedir. Buna karşın Türkiye’de, çoğunlukla, ürün temelli yaklaşıma uygun olarak yürütülen yazma çalışmalarında, öğrenciler yazma sürecinde bütünüyle yalnız bırakılarak, yalnızca sonuçta ortaya çıkardıkları metinler içerik, dilbilgisi kuralları ve noktalama işaretleri açısından değerlendirilerek ve özellikle de yazılı anlatımın dış görünüşüne odaklanılarak (okunaklılık, kağıttaki düzen gibi) kolaya kaçılmaktadır.

2) Baştuğ (2015), Türkiye’de yazma eğitimindeki diğer bir soruna değinmiş ve gerek öğretim programlarında gerekse yürütülen öğretim etkinliklerinde yazmanın sadece bilişsel boyutuna odaklanıldığını ortaya koymuştur. Oysa Karakaya ve Ülper’e göre (2011), “*yazma sürecini salt bilişsel boyuttan oluşan bir süreç olarak algılamak diğer bir söyleyişle yazma sürecinin duyuşsal özelliklerini yok saymak büyük bir yanlıdır*” (s. 692). Sonuç olarak, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için bilişsel ve devinişsel bakımdan olgunlaşmalarının yeterli olmadığı ortaya konmuştur.

Süreç temelli yazma eğitimi yerine ürün temelli yaklaşımın benimsenmesi ve yazmanın bilişsel yönüne odaklanıp duyuşsal boyutunun görmezden gelinmesi, zamanla Türkiye’deki öğrencilerin, yazı yazmanın, özel bir yetenek ya da beceri olduğunu düşünmelerine neden olmuştur. Böylelikle de öğrenciler, herkesin yazma becerisine sahip olamayacağına inanmakta ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Bu olumsuz tutumların başında da yazma kaygısı gelmektedir. Zamel (1982), ürüne dayalı yazma eğitimi uygulamalarının gözlemlendiği sınıflarda öğrencilerde yazma kaygısının sıklıkla görüldüğünü belirtmiştir.

Yazma kaygısı, yazmaya ilişkin duyuşsal bir tepkidir; kimi zaman güdüleyicidir, kimi zaman ise engelleyicidir. Yazma kaygısı; duyuşsal (korkma, kızma, üzüme gibi) ya da fiziksel olarak (terleme, gerilme, kramplar gibi) ortaya çıkmaktadır (Petzel ve Wenzel, 1993). Daly ve Miller’a (1975) göre yazma kaygısının temelindeki üç etmen; yazıya ilişkin olumsuz yorumların yapılması, kişinin değerlendirilme korkusunun olması ve yazma sürecindeki başarısız olma kaygısıdır. Herhangi bir yazma eylemi bile (dilekçe, kart, rapor, mektup gibi) öğrencileri kaygılandırabilmektedir. Yazma kaygısı, kişinin özgüveninin azalmasına, güdülenme kaybına, yazmayı sürekli olarak erteleme isteğine ve düşünme sürecinin engellenmesine neden olabilmektedir (Brand ve Leckie, 1988). Tighe’ye (1987) göre, yazma kaygısı yüksek öğrenciler, yazma kaygısı düşük olanlara oranla okulda daha başarısız olmaktadır. Bu kaygı, yazma becerisi gelişimini engellemektedir ve öğrenciler yalnızca anadili/yabancı dil derslerinden değil, yazma becerisi gerektiren tüm derslerden kaçmaktadırlar. Tredinnick’e (2008) göre, bazı kişiler, ne yazmaya başlayabilir ne de bu eylemi bitirebilirler. Yazma kaygıları olduğu sürece, yazıyı tekrar tekrar okurlar ve sürekli geriye dönme gereksinimi hissederler. Yazı yazma eylemleri başlamadan sona erer; çünkü ayrıntılar içerisinde kaybolurlar, metnin tutarlığı ve bütünlüğünü gözden kaçırıp duyuş ve düşüncelerini tam ve doğru olarak dile getiremezler. Özetle belirtmek gerekirse, Thomson (1971) ve Sawkins’in (1971) üzerinde durduğu gibi yazma becerisi, kaygıya neden olduğu gibi akademik başarı üzerinde de olumsuz bir etkiye sahiptir.

Yazma kaygısı tümüyle kötü ve engelleyici bir duyuş durumu değildir; yazma sürecini her zaman olumsuz etkilemez. Alanyazın incelendiğinde (Alpert ve Haber, 1960; Scovel, 1978; Yaman, 2010) kaygının eğitim sürecinde iki farklı biçimde ortaya çıktığı görülmektedir. Birincisi, öğrencinin yazma becerisini olumsuz etkileyen kaygı; ikincisi ise, öğrenciyi sorun çözmeye, düşünmeye ve güdülemeye yönelten kaygıdır. Seven (2008), Yerkes-Dodson Eğrisi’ni temel alarak çok düşük veya yüksek kaygının, beceriyi olumsuz etkileyebileceğini ancak ortalama bir kaygı düzeyinin geliştirebileceğini belirtmektedir. Aşlıoğlu ve Özkan (2013), yazma kaygısının, ortalama düzeyde olması koşuluyla, kişinin duyuş ve düşüncelerini belirlemesi, sınırlandırması ve düzenlemesi açısından yazma becerisinin gelişiminde son derece önemli olduğunun altını çizmektedir. Bu bağlamda, yazma eylemi tamamlandığında ve yazılı metin ortaya çıktığında, kişi rahatlamakta ve bir işi başarmaktan dolayı olumlu duyuşlar yaşamaktadır. Kellogg (1999) da, iyi yazabilmenin, bilişsel beceriler dışında duyuşsal özellikleri, özellikle yazma kaygısını, gerektirdiğini ortaya koymuştur. Böylece özenle yazılan ve okuması için okura sunulan bir yazı, nitelikli olması ve olumlu dönütler alması durumunda, yazar için gurur kaynağı olabilmektedir.

Bu çalışmada ortaokul düzeyindeki Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygılarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Kuzey Kıbrıs’ta yazma kaygısına ilişkin araştırmacının eriştiği tek çalışma, 2010’da Koşot tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasıdır. Koşot’un (2010) çalışması, 8. sınıf düzeyindeki 175 öğrenciyle yürütülmüştür. Ancak bu çalışmada 8. sınıfla birlikte 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören ortaokul düzeyindeki öğrencilerin de yazma kaygısı düzeyleri incelenmiş ve daha geniş bir örneklem üzerinde (721 öğrenci) çalışılmıştır. Ayrıca belirtilen çalışmada Zorbaz’ın (2010)

Türkçeye uyarlanmış Yazma Kaygısı Ölçeği değiştirilmeden kullanılmış ancak bu çalışmada söz konusu ölçeğe Rasch analizi uygulanarak Kıbrıs'a uyarlanmıştır. Böylelikle Yazma Kaygısı Ölçeğinde birtakım değişiklikler yapılmış ve araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın, Kuzey Kıbrıs'ta pek çalışılmayan bir konu olan yazma kaygısına ilişkin bulguların elde edilmesine olanak sağlanacağı için önemli olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, Türkiye'deki ve dünyadaki yazma kaygısı bulguları ile Kuzey Kıbrıs'taki yazma kaygısı bulguları da karşılaştırılabilecektir. Ayrıca, Rasch analizi ile oluşturulan farklı bir formdaki Yazma Kaygısı Ölçeğinin bulguları ile Türkiye'de yürütülen araştırma bulgularını karşılaştırma olanağı sunma açısından da bu araştırmanın bulgularının alan adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada ortaokullarda öğrenim gören Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Karakoç Öztürk'e (2012) göre, "yazma kaygısının hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun belirlenmesi; yazma kaygısının azaltılabilesini sağlayacak önlemler alınabilmesi, yazma isteğinin artırılabilmesi ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır" (s. 62). Öğrencilerin yazma kaygısını belirlemede temel alınan değişkenler bu çalışmada üç boyut altında sınıflandırılmıştır. Sözü edilen üç boyut; "öğrencinin kendi özellik ve davranışları", "ailenin etkisi" ve "eğitim süreci, öğretmen ve okulun etkisi"dir. Belirtilen üç boyutla ilgili bağımsız değişkenleri belirlerken Yazma Kaygısı Ölçeğini Türkçeye uyarlayan Zorbaz'ın (2010) doktora tezindeki kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Bu araştırmanın problem tümcesi, "Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri kendi kişisel özelliklerinden, ailelerinin özelliklerinden ve eğitim sürecinden etkilenmekte midir?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu problemi yanıtlamak için de aşağıdaki üç alt problem oluşturulmuştur:

Ortaokul düzeyindeki Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri;

i. kendi kişisel özellik ve davranışlarına göre (cinsiyet, kitap okuma sıklığı, kendi yazma başarısını algılama durumu, günlük, öykü, şiir yazma durumu gibi) değişmekte midir?

ii. ailelerinin özelliklerine göre (annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu, evde internet bağlantısı olup olmadığı, eve hangi sıklıkta gazete alındığı gibi) değişmekte midir?

iii. eğitim süreci, okul ve Türkçe öğretmenin etkisine göre (sınıf, okulöncesi eğitim alıp almama durumu, Türkçe öğretmenin cinsiyeti, Türkçe öğretmenin kıdemi, devlet-özel okulda olma durumu ve Türkçe dersi karne notu gibi) değişmekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırmaya uygun olarak tarama deseni temel alınmıştır. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri, alt problemlerde ele alınan değişkenler temelinde betimlenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Kuzey Kıbrıs'ın Lefkoşa ilçesinde, devlet okullarında (n=553) ve özel okullarda (n=168) öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri (n=721) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 390'ı kız ve 330'u erkektir. Öğrencilerin yaş ortalaması 12.84 (ss= 1.05) olarak belirlenmiştir. 2012 yılında Lefkoşa ilçesindeki devlet okullarına devam eden öğrencilerin toplam sayısı 2854'tür. Öğrencilerden 721'i seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir ve bu sayı, evrenin %25.27'sine denk gelmektedir. Özel okullardaki toplam öğrenci sayısına ulaşamamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Daly ve Miller tarafından 1975 yılında geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği, Zorbaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunu kullanmak için araştırmacı, Zorbaz'dan e-posta yoluyla izin almıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla Rasch Analizi kullanılmıştır. Üç farklı yazma kaygısı ölçeği (26 madde ve tek faktörlü orijinal ölçek, Zorbaz tarafından Türkçeye uyarlanan 21 maddeli ve tek faktörlü ölçek, Zorbaz tarafından Türkçeye uyarlanan 21 maddeli ve dört faktörlü ölçek), Kıbrıslı Türk öğrenciler için araştırmacı tarafından Rasch Modeli ile test edilmiştir. Ölçeklerin Rasch analizi ile değerlendirilmesi sürecinde, Kıbrıs'ın Lefkoşa ilçesindeki ortaokullarda (6, 7 ve 8. sınıflarda) öğrenim gören 520 öğrenciye (örneklemdaki 721 öğrenci dışındaki ön deneme grubu) ulaşılmıştır. Ön deneme grubundaki öğrenciler, seçkisiz örnekleme yoluyla Lefkoşa ilçesindeki okullardan seçilmiştir. Yaşları 11 ile 16 arasında (Ort= 12.83, ss= 1.01) değişen öğrencilerin 280'i kız ve 240'ı erkektir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin 398'i devlet okullarında (yedi farklı okul), 122'si ise özel okullarda (üç farklı özel okul) öğrenim görmektedir. Rasch analizlerinin yapılmasında Winsteps 3.74.0 yazılımı kullanılmıştır. Rasch analizinde "model veri uyumu", "yanıtlama kategorilerinin uygunluğu", "madde parametreleri" ve "birey yetenek düzeyi" test edilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde Zorbaz'ın 21 maddeli ve bir faktörlü Türkçeye uyarlanmış Yazma Kaygısı Ölçeğinin (analiz sonucunda 20 maddeli olmuş ve Zorbaz'ın Türkçeye uyarlanmış ölçeğinden farklı olarak yalnızca 10. madde silinmiştir), Kuzey Kıbrıs'ta ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazma kaygılarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçen model olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada kullanılan ve Rasch Modeli ile biçimlendirilen Yazma Kaygısı Ölçeği 20 maddeli (10 olumlu, 10 olumsuz madde) ve tek faktörlü bir yapıdadır; 3'lü likert ölçeği (kesinlikle katılmıyorum ile katılmıyorum seçeneği birleştirilmiş ve tek seçenek olmuştur; aynı biçimde katılıyorum ile kesinlikle katılıyorum da birleştirilmiştir) olarak düzenlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci öncesinde KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ölçeğin ortaokullarda kullanılabilmesi için izin alınmıştır. Bakanlık izni ile okullara gidilmiş ve okul yöneticilerinden de izin alınarak ölçeğin uygulanacağı gün ve saatler belirlenmiştir. 2012 yılında, şubat ile haziran ayları arasında, 10 farklı ortaokulda okul saatlerinde, ölçek bizzat araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılmış ve ortalama 15-25 dakika verilerek toplanmıştır. Gönüllü olmayan öğrenciler, ölçeği yanıtlamaları konusunda zorlanmamıştır. Elde edilen verilerin bilimsel bir çalışmada kullanılacağı ve kesinlikle isim verilmeyeceği öğrencilere açıklanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeğine verdiği yanıtlar bilgisayara girilirken olumlu olan (1, 4, 5, 8, 11, 13, 16, 18, 19, 20) maddelerde katılıyorum ifadesi 1 puan, kararsızım ifadesi 2 puan ve katılmıyorum ifadesi 3 puan; olumsuz maddelerde ise (2, 3, 6, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 17) tam tersi bir puanlama yapılarak katılıyorum ifadesi 3 puan, kararsızım ifadesi 2 puan ve katılmıyorum ifadesi 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Bu puanlama sonucunda en düşük puan 20, en yüksek puan ise 60 olmaktadır. Buna göre en düşük puan alanın yazma kaygısı en yüksek; en yüksek puan alanın ise yazma kaygısı en düşüktür. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma kaygısının arttığı, yükseldikçe azaldığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, öncelikle verilerin dağılımının normalliğini ve varyansların homojenliğini test etmek amacı ile Kolmogrov Smirnov ve Levene testi uygulanmıştır. Kolmogrov Smirnov testi sonucunda elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağıldığı görülmektedir ($p>.05$). Levene testi sonuçlarına göre de varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Buna göre, yazma kaygısına ilişkin grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için cinsiyet, evde internet bağlantısı olup olmadığı, okulöncesi eğitim alıp almama durumu, günlük tutma, şiir yazma, öykü yazma, okul türü (devlet-özel) ve öğretmenin cinsiyeti değişkenleri açısından bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Anlamlı t-testi sonuçları için aşağıdaki formülden yararlanılarak etki büyüklüğü hesaplanmıştır:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$$

Sınıf düzeyi, eve gazete alınma sıklığı, kitap okuma sıklığı, kendi yazma başarısını algılama durumu, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu ve öğretmenin çalışma yılı değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi kullanılmıştır. Öğrencilerin karne notları ile yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, alt problemlerde belirtilen üç soru temelinde sunulmuştur.

i. Kişisel özellik ve davranışlarına göre öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri

Bu başlık altında cinsiyet, kitap okuma sıklığı, kendi yazma başarısını algılama durumu, günlük, öykü, şiir yazma durumu gibi değişkenler temel alınmıştır.

Öğrencilerin yazma kaygılarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Cinsiyet	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Kız	390	49.81	6.34	718	6.174	.000
Erkek	330	46.89	6.26			

Tablo 1 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin yazma kaygısı ($t_{(718)}= 6.174$, $p=.000$) ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin ($\bar{X}=49.81$), erkek öğrencilerin kaygı düzeylerine ($\bar{X}=46.89$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü cinsiyet değişkeni için 0.05 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, yazma kaygısı ölçeğinde gözlenen varyansın yaklaşık %5’i cinsiyete bağlıdır.

Öğrencilerin yazma kaygılarında günlük tutup tutmamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Günlük Tutma Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Günlük Tutma	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Tutanlar	204	50.64	5.62	715	5.727	.000
Tutmayanlar	513	47.63	6.59			

Tablo 2 incelendiğinde, günlük tutan ve tutmayan öğrencilerin yazma kaygısı ($t_{(715)}= 5.727$, $p=.000$) ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre, günlük tutan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin ($\bar{X}=50.64$), günlük tutmayan öğrencilerin kaygı düzeylerine ($\bar{X}=47.63$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü günlük tutma değişkeni için 0.04 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, yazma kaygısı ölçeğinde gözlenen varyansın yaklaşık %4’ü günlük tutmaya bağlıdır.

Öğrencilerin yazma kaygılarında şiir yazma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Şiir Yazma Durumuna Göre Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Şiir Yazma	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Yazanlar	226	50.53	5.81	717	5.866	.000
Yazmayanlar	493	47.54	6.55			

Tablo 3 incelendiğinde, şiir yazan ve yazmayan öğrencilerin yazma kaygısı ($t_{(717)}= 5.866$, $p=.000$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre, şiir yazan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin ($\bar{X}=50.53$), şiir yazmayan öğrencilerin kaygı düzeylerine ($\bar{X}=47.54$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü şiir yazma değişkeni için 0.05 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, yazma kaygısı ölçeğinde gözlenen varyansın yaklaşık %5'i şiir yazmaya bağlıdır.

Öğrencilerin yazma kaygılarında öykü yazma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öykü Yazma Durumuna Göre Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Öykü Yazma	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Yazanlar	153	51.73	5.85	707	7.250	.000
Yazmayanlar	556	47.59	6.36			

Tablo 4 incelendiğinde, öykü yazan ve yazmayan öğrencilerin yazma kaygısı ($t_{(707)}= 7.250$, $p=.000$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre, öykü yazan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin ($\bar{X}=51.73$), öykü yazmayan öğrencilerin kaygı düzeylerine ($\bar{X}=47.59$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü öykü yazma değişkeni için 0.07 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, yazma kaygısı ölçeğinde gözlenen varyansın yaklaşık %7'si öykü yazmaya bağlıdır.

Kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin yazma kaygılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	4194.94	4	1048.74	28.917	.000	.139
Gruplar içi	25894.80	714	36.27			
Toplam	30089.74	718				

Tablo 5'te yer alan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin yazma kaygısı ($F_{(3,715)}= 28.917$; $p=.000$, $\eta^2=.139$) ortalamalarının kitap okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin yazma kaygılarında gözlemlenen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucuna göre bu farklılığın istatistiksel olarak "hiç okumam diyenler" ($\bar{X} = 42.79$) ile "çok seyrek okurum" ($\bar{X}=46.40$), "bazen okurum" ($\bar{X}=47.62$), "sık sık okurum" ($\bar{X}=50.48$) ve "çok sık okurum" ($X = 52.48$) diyenler arasında olduğu görülmüştür. Bunun yanında, "bazen okurum" diyenler ile "sık sık okurum" ve "çok sık okurum" diyenler arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bir başka deyişle, kitap okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin kendi yazma başarılarını algılama durumlarına göre yazma kaygılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kompozisyon Yazmada Yeterlik Algısına Göre Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	6368.41	2	3184.21	96.099	.000	.229
Gruplar içi	23757.49	717	33.14			
Toplam	30125.91	719				

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin yazma kaygısı ($F_{(2,717)} = 96.09$; $p = .000$; $\eta^2 = .229$) ortalamalarının kompozisyon yazma konusunda kendilerine ilişkin yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin yazma kaygılarında gözlemlenen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucuna göre bu farklılığın istatistiksel olarak "başarısız" olarak algılayan öğrenciler ($\bar{X} = 42.47$) ile "orta düzeyde" ($\bar{X} = 46.53$) ve "başarılı" ($\bar{X} = 51.47$) algılayan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, kompozisyon yazmaya ilişkin kendilerine yönelik algıları olumlu olan öğrencilerin, olumsuz olan öğrencilere göre kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

ii. Ailenin etkisine göre öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri

Bu başlık altında annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, evde internet bağlantısı olup olmadığı ve eve hangi sıklıkta gazete alındığı gibi değişkenler temel alınmıştır.

Eve gazete alma sıklığına göre öğrencilerin yazma kaygılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Eve Gazete Alma Sıklığına Göre Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	906.13	3	302.04	7.418	.000	.030
Gruplar içi	28992.46	712	40.72			
Toplam	29898.59	715				

Tablo 7'de yer alan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin yazma kaygısı ($F_{(3,715)} = 7.418$; $p = .000$, $\eta^2 = .030$) toplam puan ortalamalarının eve gazete alınma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin yazma kaygılarında gözlemlenen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucuna göre bu farklılığın istatistiksel olarak "eve hiç gazete alınmaz diyenler" ($\bar{X} = 46.11$) ile "çoğunlukla alınır" ($\bar{X} = 49.66$) ve "her gün alınır diyenler" ($\bar{X} = 49.28$) arasında olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, evlerine her gün ve çoğunlukla gazete alınan çocukların yazma kaygısının, eve hiç gazete alınmaz diyen çocukların yazma kaygısına göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Ailenin etkisi ile ilgili diğer değişkenler açısından (annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, evde internet bağlantısının olup olmadığı) öğrencilerin yazma kaygısı ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

iii. Eğitim süreci, okul-öğretmenin etkisine göre öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri

Bu başlıkta sınıf düzeyi, okulöncesi eğitim alıp almama, Türkçe öğretmenin cinsiyeti, Türkçe öğretmenin kıdemi, devlet-özel okulda olma durumu ve Türkçe dersi karne notu gibi değişkenler temel alınmıştır.

Öğrencilerin yazma kaygılarında okulöncesi eğitim alıp almamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Okulöncesi Eğitim	n	Ort.	Ss	sd	t	p
Alanlar	582	48.73	6.48	718	2.207	.028
Almayanlar	138	46.38	6.33			

Tablo 8 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre, okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin yazma kaygısı ($t_{(718)}=2.207$, $p=.028$) ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre, okulöncesi eğitim alan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin ($\bar{X}=48.73$), okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin kaygı düzeylerine ($\bar{X}=46.38$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü okulöncesi eğitim değişkeni için 0.01 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, yazma kaygısı ölçeğinde gözlenen varyansın yaklaşık %1’i okulöncesi eğitime bağlıdır.

Türkçe öğretmenin toplam çalışma yılına göre öğrencilerin yazma kaygılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Türkçe Öğretmenin Kıdemine Göre Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	495.99	4	123.99	2.961	.019	.017
Gruplar içi	28563.44	682	41.88			
Toplam	29059.43	686				

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin yazma kaygısı ($F_{(4,686)}=2.961$; $p=.019$; $\eta^2=.017$) ortalamalarının Türkçe öğretmenin kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin yazma kaygılarında gözlemlenen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucuna göre bu farklılığın istatistiksel olarak “16-20 yıldır çalışan” Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri ($\bar{X}=50.29$) ile “21 ve daha fazla yıldır çalışan” öğretmenlerin öğrencileri ($\bar{X}=46.82$) arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, görev süresi en fazla olan Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri daha yüksek yazma kaygısına sahiptirler.

Okulun-öğretmenin etkisi ile ilgili diğer değişkenler açısından (sınıf, Türkçe öğretmenin cinsiyeti, devlet-özelde okuma durumu) öğrencilerin yazma kaygısı ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Öğrencilerin karne notları ile yazma kaygısı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve iki değişken arasındaki ilişki $r=.210$, $p=.000$ olarak bulunmuştur. Buna göre; karne notları ve yazma kaygısı puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Determinasyon katsayısı ($r^2=.04$) dikkate alındığında, yazma kaygısındaki toplam varyansın %4’ünün karne notlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Tartışma

Çalışmanın bulguları tartışılırken öncelikle öğrencilerin kendi kişisel özellik ve davranışlarına göre yazma kaygısı düzeyleri değerlendirilmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin yazma kaygılarının kızlara göre daha yüksek olduğu söylenmelidir. Bu sonuç, Pajares ve Valiante (1997), Zorbaz (2010), Uçgun (2011) ve Aşılıoğlu ve Özkan'ın (2013) çalışma bulgularıyla benzerdir. Alanyazındaki birçok araştırma sonucuna göre (Clark ve Dugdale, 2011; Graham, Berninger ve Fan, 2007), kız öğrencilerin erkeklere oranla yazma ilgileri daha yüksek düzeydedir ve genel olarak kız öğrencilerin yazma tutumlarının erkeklerden daha olumlu düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bu noktadan hareketle, kız öğrencilerin yazma kaygılarının erkeklerden neden daha düşük çıktığı anlamlandırılabilir. O halde, erkek öğrencilerin yazma kaygılarının kız öğrencilerden neden daha yüksek olduğu incelenmelidir. Gerek öğretmen davranışları gerekse erkek öğrencilerin kişilik özellikleri ve davranışları temelinde yazma kaygısı ayrıntılı olarak değerlendirilmelidir. Öte yandan bazı çalışmalarda (Nur Tiryaki, 2011; Yaman, 2010) cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yazma kaygılarında fark çıkmadığı; bazı çalışmalarda (Teksan, 2012) ise kızların yazma kaygısının daha yüksek olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Kitap okuma sıklığı ile yazma kaygısının araştırıldığı bu çalışmada, kitap okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Bu bulgu, Yaman (2010), Uçgun (2011), Teksan (2012) ve Karakoç Öztürk'ün (2012) çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Karakaya ve Ülper'e (2011) göre, okuma ve yazma becerileri birbirine koşul olarak gelişmekte ve birbirini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Karakaya ve Ülper'e göre iyi bir yazılı metin üretebilme becerisi, okuma becerisinden sonra gelişmektedir. Bank'a (2006) göre de öğrenciler okuma becerilerini etkin bir biçimde geliştirirlerse iyi yazma becerisine sahip olabilirler. Çalışmada, ailenin etkisi ile ilgili değişkenlerden biri de eve gazete alma sıklığı ile ilgiliydi. Eve alınan gazete sıklığına göre de öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri araştırılmıştır. Buna göre evlerine her gün ve çoğunlukla gazete alınan çocukların yazma kaygısının, eve hiç gazete alınmaz diyen çocukların yazma kaygısına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, evde gazete okuyarak çocuğuna örnek olan ailenin, çocuğunun eğitim sürecine önemli katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, günlük, şiir ve öykü yazar öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri yazmayanlara oranla anlamlı derecede az çıkmıştır. Zorbaz (2010) ve Uçgun'un (2011) araştırmasında da günlük tutan öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle yazmaya ilgisi olan öğrencilerin yazma sürecinde pek kaygılanmadıkları sonucuna varılabilir. Bazı araştırmalarda (DeSalvo, 1999; Johnson, 2000; Nye, 1997; Sloan, Feinstein ve Marx, 2009) yazmanın insanı kaygılandırmaktan öte duygusal rahatlama sağladığı üzerinde durulmaktadır. Bu araştırmada da günlük, şiir ve öykü yazar öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olması yanında duygusal rahatlama amacıyla yazmaya yöneldikleri düşünülmektedir. Conheim ve Page'e (2003) göre günlük, yalnızca gündelik yaşamla ilgili olayların anlatılması değildir; bireyin kendini anlaması ve gelişim sürecini gözlemlemesi adına önemli bir psikolojik araçtır. Mazza (2003) ise, şiir yazmanın yalnızca edebi bir amaçla gerçekleştirilmediğini çoğu zaman duygusal rahatlama amacıyla yapıldığını belirtmektedir. Özetle belirtmek gerekirse, Gladding (1998)'in de üzerinde durduğu gibi yazma, duygusal rahatlama, kendini tanıma ve kendine yardım etme gibi birtakım amaçları gerçekleştirmek açısından eğitim sürecinde çok önemli bir beceridir. Bu bağlamda özellikle dil eğitimcileri derslerinde yazma öncesi, sırası ve sonrasındaki etkinlikleri dikkatlice tasarlamalı ve yazma konularını (günlük, öykü, şiir vb farklı metin türlerini içerecek biçimde) belirlemelidirler. Yazma eğitimi sürecinde öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri ne çok üst düzeyde olmalı, ne de çok alt düzeyde kalmalıdır. Sogunro (1998), eğitim sürecinde öğrencilerde ortalama düzeyde kaygının olması gerektiğini vurgulamaktadır; üst düzeydeki ya da alt düzeydeki kaygının öğrenmeyi olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Buna ek olarak, yazma sürecinde öğrencilerin duygusal olarak rahatlayacakları ortamların yaratılmasına da özen gösterilmelidir. Böylelikle öğrencilerin akademik ve bireysel gelişimlerine katkı sağlanabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, kompozisyon yazmaya ilişkin algıları olumlu olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri, olumsuz olan öğrencilerden daha düşüktür. Pajares (2007) ve Matoti ve Shumba'ya (2011) göre de, yazma özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri düşüktür. Bir başka deyişle, yazma kaygısı düşük olan öğrenciler, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilere oranla daha yüksek yazma özyeterlik algısına sahiptirler. Rechten ve Dizinno (1998) ve Klassen'in (2002) araştırma bulgularında yazma kaygısı ile yazma özyeterliği arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ancak, Martinez, Kock ve Cass'un (2011) da belirttiği gibi, yüksek düzeyde özyeterlik mi yazma kaygısını azaltmaktadır yoksa düşük düzeydeki yazma kaygısı mı yazma özyeterliğini artırmaktadır konusu araştırılmalıdır.

Çalışmanın ikinci alt problemi temelinde ailenin etkilerine göre öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri araştırılmıştır. Eve düzenli olarak gazete alan ailelerin çocuklarının yazma kaygısı düzeyleri almayanlara göre daha düşüktür. Bu sonuç yukarıda kitap okuma sıklığı konusu tartışılırken anlatılmıştır. Aile ile ilgili diğer değişkenlere göre (gelir, anne-babanın eğitim düzeyi ve evde internet bağlantısı olup olmama durumu) öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri değişmemiştir. Koşot (2010), Zorbaz (2010) ile Karakaya ve Ülper'in (2011) çalışmasında bu çalışmadaki gibi anne ve babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gelir ve internet bağlantısı ile ilgili olarak da öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri farklılaşmamıştır (Koşot, 2010; Zorbaz, 2010). Yazma kaygısı konusunda, ailenin etkisi ve bireyin kendi özelliklerine ilişkin bulgular karşılaştırıldığında, yazma kaygısının daha çok bireyin kendisiyle ilgili olduğu görülmüştür.

Çalışmanın son alt probleminde ise okul, öğretmen ve eğitim sürecinin etkilerine göre öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri araştırılmıştır. Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin, almayanlara oranla, yazma kaygısı düzeyleri daha düşüktür. Bu bulgu, okulöncesi eğitiminin ne denli önemli olduğunu göstermiştir. Şöyle ki, okulöncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yaşamsal önem taşımakta ve tüm okul türü öğrenmelerin alt yapısını oluşturmaktadır (Tafa, 2008; Üstün, 2007). Bu bağlamda, yazma kaygısı özelinde Wiltse'nin (2001) görüşü önemlidir. Wiltse'ye (2001) göre, yazma kaygısı erken yaşlarda başlayan ve yaşam boyu olumsuz etkileri devam eden bir durumdur. Bu nedenle, yazma kaygısının okulöncesi dönemden itibaren öğrencileri olumsuz etkilememesi için gerekli önlemler eğitimciler tarafından alınmalıdır. Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemi de öğrencilerin yazma kaygılarında anlamlı fark yaratmıştır. Çalışma süresi en fazla olan Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri, yazma sürecinde kaygılıdır. Bu sonuç, zaman geçtikçe öğretmenlerin tükenmişliklerinin artabileceğini, böylelikle öğretme isteklerinin azalabileceğini ve sorunları çözmede isteksiz olabileceklerini düşündürmektedir.

Bu çalışmada sınıf değişkenine göre öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri farklılaşmamıştır. Türkiye'de yürütülen bir başka çalışmanın bulguları da (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013), bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin yaş farkının az olduğu düşünüldüğünde bu sonuçlar anlamlıdır. Buna karşın birçok çalışmada (Karakoç Öztürk, 2012; Teksan, 2012; Yaman, 2010; Zorbaz, 2010) sınıf değişkeni öğrencilerin yazma kaygılarında fark yaratmıştır. Devlet ve özel okul farkı da çalışmaya katılan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde fark yaratmamıştır ve bu bulgu Koşot'un (2010) çalışması ile desteklenmiştir. Aynı biçimde Türkçe öğretmenin cinsiyeti de öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerini etkilememiştir. Birçok çalışmada (Claypool, 1980; Daly, Vangelisti ve Witte, 1988; Palmquist ve Young, 1992) öğretmenlerin, öğrencilerin yazma tutumlarını etkilediğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin öğretmenlerin kendi yazma kaygıları ile ne sıklıkta yazma görevi verdikleri gibi durumlar öğrencilerin yazma tutumlarını etkileyebilmektedir. Oysa bu çalışmada yalnızca öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet ve kıdem) temel alınarak öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe ders başarıları ile yazma kaygı düzeylerinin ilişkisi incelenmiş ve araştırma bulgularına göre düşük düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Bunun nedeni Türkçe dersinin yalnızca yazma becerisini içermemesi ve diğer becerilerin (dinleme, konuşma ve okuma) ve dilbilgisinin de genel başarıyı etkilemesi ile ilgili olabilir. Türkiye’de ve Kıbrıs’ta, yalnızca yazma başarısının temel alındığı ve yazma başarısı ile yazma kaygısının ilişkisinin incelendiği bazı araştırmalarda (Koşot, 2010; Zorbaz, 2010) iki değişken (yazma başarısı ile yazma kaygısı) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Yazma başarısı yüksek olan öğrencilerin yazma kaygısının düşük olduğu, yazma başarısı düşük öğrencilerin ise yazma kaygısının yüksek olduğu bulunmuştur. Türkiye ve Kıbrıs dışındaki çalışmalarda da (Cheshire, 1984; Daly ve Miller, 1975; Hassan, 2001; Reeves, 1997) düşük yazma kaygısı olan öğrencilerin yazma başarıları yüksek çıkmış veya tam tersi olarak yüksek yazma kaygısı olan öğrencilerin yazma başarıları düşük çıkmıştır. Pajares ve Johnson’un (1993) araştırmasında yazma kaygısı, yazma özyeterliği ve yazma başarısı arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Sözü edilen araştırma bulgularına göre, yazma kaygısı ile yazma özyeterliği arasında negatif bir ilişki bulunmuştur; ancak yazma kaygısı ile yazma başarısı arasında ilişki bulunmamıştır. Pajares ve Johnson’un (1993) araştırma bulguları ile bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Bu çalışmada yazma başarısı yerine genel Türkçe dersi başarısı temel alınmış, öğrencilerin Türkçe dersi başarı puanları ile yazma kaygı düzeylerinin ilişkisi değerlendirilmiş ancak düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca, Pajares ve Johnson’un (1993) araştırma bulgularında olduğu gibi bu çalışmada da yazma özyeterliği ile yazma kaygısı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın giriş bölümünde üzerinde durulduğu gibi yazma başarısı ile yazma kaygısı arasındaki ilişki söz konusu olduğunda farklı görüşlere ve araştırma sonuçlarına (yazma kaygısının yazma başarısını olumsuz etkileyebileceği gibi olumlu da etkileyebileceği durumu) rastlanmaktadır.

Dil ve edebiyat öğretimi ders ortamlarında izlenen metinlerin konularıyla ilgili, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun, seçenekli konular verilmeli ve öğrencilerden bu konulara ilişkin duygu ve düşüncelerini sık sık yazmaları sağlanmalıdır. En zor ve geç gelişen dilsel beceri olarak yazılı anlatım çalışmalarına yeterince yer verilmelidir (Aslan, 2010). Yurt dışındaki çalışmalardan biri olan Bartscher ve arkadaşlarının araştırmasında (2001), yazma başarısı düşük ancak yazma kaygısı yüksek öğrencilerle çalışılmış ve söz konusu sorunu önleyebilmek adına yazma konularını öğrencilerin kendilerinin belirlemeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ürettiği yazılı anlatım metinlerinin niteliğinin arttığı ve yazma kaygılarının azaldığı gözlenmiştir. Bunun yanında Bridge, Compton-Hall ve Cantrell (1997) ile Fink-Chorzempa, Graham ve Harris’e (2005) göre, öğrencilere yazmaları için verilen süre, doğrudan doğruya yazma kaygı düzeyini ve yazma başarısını etkilemektedir. Karakoç Öztürk (2012) ve Aslan ile Güneyli (2009), yazma sürecinde öğrencilere gereğinden az zaman vermekle konu hakkında ayrıntılı düşüncelerinin engellendiğini ve öğrencilerin bir an önce kağıtlarını doldurmaya odaklandıklarını belirtmiştir. Bu durumda ise, öğrencilerde yazma kaygısı kök salmakta ve yazma başarısı düşebilmektedir. Özetle belirtmek gerekirse araştırma bulguları, yazma sürecinde, konu seçimi ve yazmaya ayrılan sürenin hem yazma kaygısını hem de yazma başarısını etkilediğini göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle dil eğitimcilerinin, yazma kaygısına bağlı yazma başarısındaki sorunları, konu seçiminde öğrencileri etkin kılmakla ve yazma süresine özen göstermekle aşabilecekleri düşünülmektedir. Bunlara ek olarak yazma sürecinde önyazım çalışmalarının yürütülmesinin (Schweiker-Marra ve Marra, 2000) ve yazılardaki olumlu yönlere ilişkin geribildirim verilmesinin (Yaman, 2010; Zorbaz, 2010) öğrencilerin yazma kaygısını azaltacağı ve yazma başarısını artıracığı yönünde araştırma bulguları da bulunmaktadır.

Tartışma bölümünün sonunda, bu araştırmanın zayıf yönleri belirtilecek olursa, veri elde etme amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formunda bazı soruların sorulmamasının önemli bir eksiklik yarattığı fark edilmiştir. Örneğin, Türkçe öğretmeninin cinsiyetini sormak yerine, öğretmenin yazma eğitimine ayırdığı süreyi, dönüt verme sıklığını, ön yazım çalışmalarını veya kullandığı yöntemleri değerlendirmenin daha önemli olacağı düşünülmüştür. Buna ek olarak, Türkçe karne notu gibi genel

bir değişken seçmek yerine öğrencilerin kompozisyon notlarını ele alıp değerlendirmenin de gerekli olduğu fark edilmiştir. Öte yandan, yazma kaygısına ilişkin nicel bulguların nitel verilerle desteklenmemesi araştırmanın zayıf yönlerinden bir diğeridir. Şöyle ki, araştırmada nitel bulgular temelinde daha ayrıntılı yorumların yapılabileceği ve böylelikle yazma kaygısının oluşumunda kişinin kendisinin, ailenin ve eğitim sürecinin etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sevim ve Varışoğlu (2012), temel dil becerilerinde yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında Türkiye'deki yazma sorunlarını değerlendirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları yazma sorunlarını betimlemişler, elde edilen bulgulara göre toplam on altı sorun ortaya konmuş ve yazma kaygısı en son sıradaki (%1 oranında) sorun olarak belirtilmiştir. Oysa bu çalışmanın bulgularına göre yazma kaygısı birçok değişkeni etkileyen ve birçok değişkenden etkilenen (yazma özyeterliliği, okuma sıklığı, okulöncesi eğitim vb.) önemli bir konu olarak karşımıza çıkmıştır. Türkiye'de ve Kıbrıs'ta yazma ile diğer dil becerilerinde bilişsel boyut kadar duyuşsal boyutun da önemsenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği bu çalışma sonucunda bir kez daha ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bu çalışmanın bulgularının yazma eğitimindeki duyuşsal boyutun (yazma kaygısı özelinde) önemine ilişkin farkındalık yaratacağı düşünülmektedir. Öğretmenler, yazma kaygısının öğrencileri olumsuz etkilediğine yönelik izlenimleri olması durumunda, ilk olarak yazma eğitiminde planlılığa ve sürekliliğe önem vermelidirler (Kavcar, 1983). Daha sonra, yazma kaygısını azaltmaya yönelik önlemler almalıdırlar (Coşkun, 2009). Örneğin dil yanlışı yapma ve eleştirilme korkusuyla öğrencilerin yazma kaygıları yükselmektedir; bu durumlar önlenmelidir (Routman, 1996). Sevim ve Özdemir Erem'in (2013) çalışmalarında belirttikleri gibi, öğretmenler yaratıcı drama vb. öğrenci merkezli yöntemleri kullanarak öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmaya çalışmalıdırlar.

Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları incelendiğinde, Türkçe ve diğer tüm derslerde yazma becerisi geliştirilirken yazma kaygısının dikkate alınması gereken önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Bu çalışmadaki öğrencinin kendi özellik ve davranışlarının yazma kaygısının oluşmasında etkili olduğu sonucunun altı çizilmelidir; ancak öğretmenin etkisi göz ardı edilmemelidir. Öğretmenler, yazma etkinliklerini gerçekleştirirken süreç temelli yazma eğitime uygun olarak öğretimin başından sonuna dek (konu seçimi, önyazım, yazma sırası, değerlendirme) öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmaya yönelik önlemler almalıdır. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı ve yazma kaygısı düzeyinin bir öğrenciden diğerine değişebileceği bilinmelidir. Her öğrenci için özel olarak yazma kaygısı, genel olarak ise diğer tüm beceriler temelinde bireysel eğitim ve çalışmalar yürütebilmek önem kazanmaktadır. Özellikle de öğrencilerin kendi yazma kaygılarıyla baş edebilmeleri konusunda öğretmenlerin yönlendirici bir rol üstlenmeleri önemlidir. Araştırmada, kitap okuyan ya da günlük, öykü, deneme ve şiir yazan öğrencilerin, okumayan ve yazmayanlara oranla, yazma kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu değerlendirildiğinde, sözü edilen etkinlikleri ders ve okul saatleri dışında gerçekleştirmeleri yönünde öğrenciler güdülenmelidir. Cinsiyet değişkeninin yazma kaygısını etkilediği bulgusundan hareketle de erkek öğrencilerin yazma ilgi ve güdülenmesini artırıp kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik özel birtakım önlemler almak (örneğin yazma konularını belirlerken) etkili olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle ileriki araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Ortaokul düzeyi dışında, farklı öğretim kademelerinde (ilkokul, lise ve yükseköğretimde) de yazma kaygısı araştırılmalı ve sonuçlar karşılaştırılmalıdır. Bu çalışmada sınıf değişkenine göre öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde farklılık çıkmamıştır; ancak alanyazında kimi araştırmalarda daha farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf değişkenine göre yazma kaygısı düzeyinin neden farklılaştığı nitel araştırmalar sonucunda (durum çalışması yürütülebilir) değerlendirilebilir. Bunun yanında, öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri; az, orta ve yüksek diye sınıflandırılıp karşılaştırmalar yapılabilir.

2. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri araştırılırken öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamaları (yazma görevi verme sıklığı, kullanılan yazma öğretimi yöntem-teknikleri, yazma etkinliklerine ayrılan süre, dönüt verme biçimleri, değerlendirme yaklaşımları) daha ayrıntılı değerlendirilmelidir. Böylelikle hangi uygulamaların öğrencilerdeki yazma kaygısını artırdığı veya azalttığı açık bir biçimde ortaya konabilir. Ayrıca, ileriki çalışmalarda öğretmenlerin yazmaya ilişkin tutumları (yazma özyeterliği, yazma tutukluğu, yazma kaygısı gibi) temel alınarak öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerine etkileri incelenebilir.

3. Betimsel araştırmalar dışında yazma kaygısının olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik deneysel araştırmalar yürütülebilir. Buna ek olarak yazma kaygısı bağlamında, öğrenci, öğretmen, veli görüşlerini ve öğretim programlarındaki kazanımları derinlemesine çözümlenmeye yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.

4. Tartışma bölümünde belirtildiği gibi, yazma özyeterliği, yazma başarısı ve yazma kaygısının ilişkisini değerlendiren alanyazındaki araştırmalarda sonuçlar farklılaşmaktadır. Söz konusu araştırmalar temel alınıp araştırma bulgularını sentezleme amacıyla meta-analizi çalışması gerçekleştirilebilir ve böylelikle söz konusu ilişki açıklanıp belirginleştirilebilir. Özellikle, yazma kaygısının yazma başarısını nasıl etkilediğine ilişkin farklı türde araştırmaların yürütülmesi (tarama, deneysel, nitel durum çalışması gibi) ve bu ilişkinin değerlendirilmesi çok önemlidir; çünkü yazma kaygısı Türkçe dışında tüm dersleri ve okul yaşamını bütünüyle etkileyebilmektedir.

Kaynakça

- Alpert, R. ve Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-15. doi:10.1037/h0045464.
- Ashman, A. F. ve Conway, R. N. F. (1993). *Using cognitive methods in the classroom*. London: Routledge.
- Aslan, C. ve Güneyli, A. (2009). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri. A. İnce ve V. Sultanzede (Ed.). *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri* içinde (s. 85-108). Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları – Bir eğitim durumu örneği-, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(13), 127-152.
- 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. doi: 10.9761/JASSS1527.
- Bank, C. G. (2006). Reading and writing taught in a sophomore course on plate tectonics. *Journal of Geoscience Education*, 54(1), 25-30.
- Bartscher, M. A., Lawler, K. E., Ramirez, A. J. ve Schinault, K. S. (2001). *Improving student's writing ability through journals and creative writing exercises* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Saint Xavier University, Chicago, IL.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Bishop, W. ve Ostrom, H. A. (1994). *Colors of a different horse: Rethinking creative writing theory and pedagogy*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- Bloom, L. Z. (1981). Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition*, 2(1-2), 103-117.
- Brand, A. G. ve Leckie, P. A. (1988). The emotions of professional writers. *The Journal of Psychology*, 122(5), 421-439.
- Bridge, C. A., Compton-Hall, M. ve Cantrell, S. C. (1997). Classroom writing practices revisited: The effects of statewide reform on writing instruction. *Elementary School Journal*, 98(2), 151-170.
- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing* (2. basım). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cheshire, B. W. (1984, 29-31 Mart). *The effects of writing apprehension on writing quality*. ERIC Veritabanı <http://eric.ed.gov/?id=ED216387> adresinden erişildi.
- Claypool, S. H. (1980). *Teacher writing apprehension: Does it affect writing assignments across the curriculum*. ERIC Veritabanı <http://eric.ed.gov/?id=ED258264> adresinden erişildi.
- Clark, C. ve Dugdale, J. (2011). Young people's reading and writing: An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment. ERIC Veritabanı <http://eric.ed.gov/?id=ED521656> adresinden erişildi.
- Combs, M. (1996). *Developing competent readers and writers in the primary grades*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Conheim, W. W. ve Page, L. (2003). Personal journals: New users for an age-old practice. *Information Today*, 20(1), 27-30.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cunningham, P. M. ve Allington, R. L. (2003). *Classrooms that work: They can all read and write* (3. basım). Boston: Allyn and Bacon.
- Daly, J. A. ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242-49.

- Daly, J. A., Vangelisti, A. ve Witte, S. P. (1988). Writing apprehension in the classroom context. B. A. Rafoth ve D. L. Rubin (Ed.). *The social construction of written communication* içinde (s. 147-171). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- DeSalvo, L. A. (1999). *Writing as a way of healing: How telling our stories transforms our lives*. Boston: Beacon Press.
- Fink-Chorzempa, B., Graham, S. ve Harris, K. R. (2005). Instructional adaptations for struggling writers in primary grade classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 37, 60-63.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-87. doi:10.2307/356600.
- Gladding, S. T. (1998). *Counseling as an art: The creative arts in counseling*. (2. basım). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Grabe, W. ve Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. London: Longman.
- Graham, S., Berninger, V. ve Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary educational psychology*, 32(3), 516-536.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann.
- Hassan, B. A. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. Mansoura University, College of Education, Egypt. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459671.pdf> adresinden erişildi.
- Hooper, S. R., Swartz, C. W., Wakely, M. B., de Kruif, R. E. ve Montgomery, J. W. (2002). Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 57-68. doi:10.1177/002221940203500105.
- Johnson, T. R. (2000). Writing as healing and the rhetorical tradition: Sorting our plato, postmodernism, writing pedagogy, and post-traumatic stres disorder. Charles M. Anderson ve Marian M. MacCurdy (Ed.). *Writing and healing: Toward an Informed Practice* içinde (s. 85-115).
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Developing a writing anxiety scale and examining writing anxiety based on various variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 703-7.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. *Yazma eğitimi*. Murat Özbay (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 113-123.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. S. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kellogg, R. T. (1999). *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203. doi:10.1023/A:1014626805572.
- Koşot, V. (2010). *Ortaöğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazılı anlatım becerileri üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Martinez, C. T., Kock, N. ve Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 351-360.

- Matoti, S. ve Shumba, A. (2011). Assessing the writing efficacy of post-graduate students at a university of technology in South Africa. *Journal of Social Sciences: Interdisciplinary Reflection of Contemporary Society*, 29(2), 109-118.
- Mazza, N. (2003). *Poetry therapy: Theory and practice*. New York: Brunner-Routledge.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13-23. doi:10.1207/S15326985EP3501_3.
- McKensie, L. ve Tomkins, G. E. (2010). Evaluating students' writing: A process approach. *Journal of Teaching Writing*, 3(2), 201-12.
- Nur Tiryaki, E. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Nye, E. F. (1997). Writing as healing. *Qualitative Inquiry*, 3(4), 439-452.
- Pajares, M. F. ve Johnson, M. J. (1993, 12-16 Nisan). Confidence and competence in writing: The role of self efficacy, outcome expectancy and apprehension. Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulan bildiri. Atlanta.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (1997). The predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(4), 239-249.
- Palmquist, M. ve Young, R. (1992). The notion of giftedness and student expectations about writing. *Written Communication*, 9(1), 137-168.
- Petzel, T. P. ve Wenzel, M. U. (1993). Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety. American Psychological Association Convention, Toronto'da sunulan bildiri.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.) *Handbook of writing research* içinde (s. 54-66). New York: Guilford Press.
- Pritchard, R. J. ve Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. S. Graham, C. A. MacArtur ve J. Fitzgerald (Ed.) *Best practices in writing instruction* içinde (s. 28-49). New York: Guilford Press.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York, NY: Oxford University Press, USA.
- Rechtien, J. G. ve Dizinno, G. (1998). Apprehension about writing: Further results. *Psychological Reports*, 82(1), 221-222. doi:10.2466 /PR0.82.1.221-222.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *The English Journal*, 86(6), 38-45.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-12.
- Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads: Crucial talk about reading, writing, and other teaching dilemmas*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sawkins, M. W. (1971). *The oral responses of selected fifth grade children to question concerning their written expression*. ERIC Veritabanı <http://eric.ed.gov/?id=ED057046> adresinden erişildi.
- Schweiker-Marra, K. E. ve Marra, W. T. (2000). Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at risk-students. *Reading Psychology*, 21(2), 99-114.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-42. doi:10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x.
- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2012). Öğretmen adaylarının temel dil becerilerinde yaşanan sorunlarla ilgili düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1042-1057.

- Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 975-992.
- Sloan, D. M, Feinstein, B. A. ve Marx, B. P. (2009). The durability of beneficial health effects associated with expressive writing. *Anxiety, Stress & Coping*, 22(5), 509-523. doi:10.1080/10615800902785608.
- Sogunro, O. A. (1998). Impact of evaluation anxiety on adult learning. *Journal of Research and Development in Education*. 31(2), 109-120.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), 162-170.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Teksan, K. (2012). Analysis of writing anxiety of secondary school students according to several variables. *Educational Research and Reviews*, 7(22), 487-93.
- Thomson, R. (1971). *The psychology of thinking*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Tighe, M. A. (1987). *Reducing writing apprehension in English classes*. ERIC Veritabanı <http://eric.ed.gov/?id=ED281196> adresinden erişildi.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: Balancing process and product*. (4. basım). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Traxler, M. J. ve Gernsbacher, M. A. (1995). Improving coherence in written communication. M. A. Gernsbacher ve T. Givon (Ed.). *Coherence in spontaneous text* içinde (s. 216-237). Philadelphia: John Benjamins.
- Tredinnick, M. (2008). *Writing well: The essential guide*. (1. basım). Cambridge: Cambridge University Press.
- Uçgun, D. (2011). The study on the writing anxiety levels of primary school 6, 7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 542-47.
- Üstün, E. (2007). *Okulöncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Wiltse, E. M. (2001, 5-8 Ağustos). *The effects of motivation and anxiety on students' use of instructor comments*. ERIC Veritabanı <http://eric.ed.gov/?id=ED458630> adresinden erişildi.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-89.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209. doi:10.2307/3586792.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygısı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.