



Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının Yazma Tutukluğu Üzerindeki Etkisi*

The Effect of Process Writing Approach on Writer's Block

Dr. Öğr. Üyesi Nejla GEZMİŞ¹

Öz

Öğrencilerin İngilizce yazma dersinde başarılı olamamalarının sebeplerinden biri de yazma tutukluğu yaşamalarıdır. Öğrenciler; dilbilgisi, sözcük bilgisi, yazım bilgisi gibi çeşitli bilgi eksikliği, planlama stratejilerinden yoksun olma, düzeltme yapma konusunda yanlış bilgilere sahip olma, stres yaşama, verilen zamanın yetersiz olduğunu düşünme, konuyu ilgi çekici bulmama gibi pek çok nedenden dolayı yazma tutukluğu yaşayabilmektedir. Pek çok çalışmada beyin fırtınası, araştırma yapmak, taslak plan oluşturmak, düzeltme konusunda bilgilenecek gibi tekniklerin yazma tutukluğunu gidermede etkili olduğu önerilse de bu konudaki deneysel çalışmaların sayısı azdır. Bu nedenle, bu çalışmada diğer çalışmalardaki önerilerin işaret ettiği Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğunu giderme konusunda etkili olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Deneysel araştırma modellerinden Tek gruplu Öntest-Sontest Modelinin uygulandığı bu çalışmada İngilizce Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalında 1. sınıfta öğrenim gören 46 öğrencinin tutukluk düzeyleri Mike Rose tarafından geliştirilen ölçek ile ölçülmüştür. Sonrasında, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının kuramsal ve uygulamalı olarak öğretildiği öğretim süreci uygulanarak öğrencilerin akademik düzeyde bir metin yazmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin bu süreç boyunca tutukluk yaşayıp yaşamadıkları aynı ölçek ile tekrar ölçülmüştür. İki ölçümden elde edilen veriler İlişkili Örneklemeler T-Testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda sontest lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğunu gidermede etkili olduğu anlaşıldığı için yazma derslerinde bu yaklaşımın kullanılmasının yazma başarısını ve kalitesini artıracığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma tutukluğu, süreç odaklı yazma yaklaşımı, yazma öğretimi

Makale Türü: Araştırma

Abstract

One of the reasons for failure in writing in English is writer's block. Although many studies suggest several techniques such as brainstorming, researching, outlining, knowing about revision to overcome writer's block, there are limited number of experimental studies. Therefore, this study aims to examine the effect of Process Writing Approach, which is addressed as a suggestion in other studies in the literature, on writer's block. In this experimental study with One Group Pretest-Posttest Research Design, the writer's block levels of 46 participants studying at the first class of the department of Translation and Interpretation in English were measured with the questionnaire developed by Mike Rose. Then, the participants wrote an academic essay at the end of the process in which they theoretically and practically experienced Process Writing Approach. The same questionnaire was used to determine whether the participants had writer's block during this process. At the end of the comparison of the obtained data with Paired Sample T-Test, it was found that there is a significant difference between pretest and posttest, in favor of posttest. Consequently, Process Writing Approach is considered efficient in increasing the success and quality in writing since it is found effective in overcoming writer's block.

Keywords: Writer's block, process writing approach, teaching writing

*Bu çalışmanın ilk hali 17-18.12.2021 tarihinde İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından çevrimiçi olarak düzenlenen 7. Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, nejlagezmis@gmail.com

Atf için (to cite): Gezmiş, N. (2023). Süreç odaklı yazma yaklaşımının yazma tutukluğu üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 810-826.

Paper Type: Research

Giriş

Yazma dilsel, bilişsel ve sosyokültürel yeterlilikler gerektirmesinden dolayı edinilmesi en zor becerilerden biridir (Barkaoui, 2007, s. 81). Bu nedenle, ikinci dilde yazma konusunda yapılan çalışmalar arasında yazma becerisinde karşılaşılan sorunların çözüme kavuşturulması önem arz etmektedir. Öğrencilerin yazma sürecinde genellikle dondukları ve başlangıçta hiçbir üretimde bulunamadıkları görülmektedir. Bazı öğrencilerin ise yazmaya başlamalarına rağmen dikkatlerinin dağıldığı ve devamını getiremedikleri de gözlemlenmektedir. Yazma sürecinde başarısızlığa veya yazma sürecinin kesilmesine yol açan etmenlerden biri de yazma tutukluğudur.

Yazma tutukluğu psikoanalitik (Bergler, 1950), psikodinamik (Boice, 1993), bilişsel (Rose, 1984), sinirbilimsel (Flaherty, 2004), uygulamalı (Lipson ve Perkins, 1990) veya sosyolojik (Birk, 2013) açıdan olmak üzere pek çok farklı bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu araştırmaların genel amacı yazma tutukluğuna yol açan etmenleri saptamaktır. Ayrıca, yazma tutukluğunu, yazmada başarılı olmanın önündeki bir engel olarak gören pek çok çalışma (Baştuğ, 2015; Boice, 1993; Corbett, 1998; Hall, 1998; Lachs, 2018; Peterson, 1987; Poff, 2004; Rahmat, 2020; Rose, 1980, 1981, 1984; Voss, 2003; Zorbaz, 2010) da söz konusudur. Yazma tutukluğu alanyazında bir sorun olarak belirlenmesine rağmen bu sorunun çözümüne yönelik sınırlı sayıda çalışma vardır. Bazı çalışmalar (Ahmed, 2019; Baker-Brodersen, 1988; Chintamani, 2014; Healy, 2010; Hsui, 1993; Huston, 1998; Johnstone, 1983; Morton, 2000; Rahmat, 2020; Reed, 1986; Salem, 2008; Smeets, 2008) yazma tutukluğunun üstesinden gelmek için çeşitli öneriler sunmuş olsa da bu önerilerin etkililiğine yönelik çalışmaya rastlamak zordur. Bu nedenle bu çalışmada, alanyazındaki diğer çalışmalardaki önerilerden yola çıkarak yazma tutukluğu sorununa çözüm olacağı düşünülen bir modelin uygulanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, diğer çalışmalarda çeşitli şekillerde işaret edilen Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğu üzerindeki etkisinin araştırılması bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

1. Alanyazın Taraması

1.1. Yazma Tutukluğu

Yazma becerisinde başarılı olmak için dilbilgisel, sözlüksel, sözdizimsel ve metinbilimsel bilgiye sahip olmak yeterli olmayabilir. Stres, kaygı ve yazma tutukluğu gibi pek çok duyuşsal tepkiler yazma başarısını etkileyebilir (Rahilly, 2004, s. 56). Dolayısıyla yazma becerisinde başarısız olma veya zorluk yaşama nedenlerinden biri de yazma tutukluğudur. Yazma tutukluğu alanyazında çeşitli şekillerde tanımlanmıştır:

- Yazarların bireysel yetenekleri olmasına rağmen yazamama ve yazamadıkları için acı çekme durumu (Flaherty, 2004, s. 80)
- Kelimelerin kağıda aktarılmasında geçici veya kronik yeteneksizlik (Nelson, 1993, s.1)
- Temel beceri yoksunluğu veya yükümlülük yoksunluğu nedenleri dışındaki herhangi bir nedenden dolayı yazma işlemine başlayamama veya yazma işlemi devam ettirememe (Rose, 1984, s. 16)
- Yazılı anlatımda akıcı ve rahat olamama durumu (Zorbaz, 2015, s. 311)

Alanyazındaki birçok tanım incelendiğinde yazma tutukluğunun yazmaya başlamadan önce, yazma işlemi sırasında veya yazma sürecinin sonunda olmak üzere yazma işleminin her aşamasında yaşanabileceği anlaşılmaktadır. Özbay ve Zorbaz (2012, s. 64) çalışmalarında yazma konusunda başarısı düşük olan öğrencilerin yazma konusuyla ilgili çok fazla düşündükleri için yazma sürecinin başında daha fazla tutukluk yaşadıklarını iddia etmişlerdir.

Çok çeşitli etmenlerin yazma tutukluğuna yol açtığı bilinmektedir. Bu etmenler arasında katı ya da yanlış kurallar, yazma oluşumu konusundaki yanlış varsayımlar, çok erken yapılan düzeltme, uygun olmayan planlama ve söylem stratejileri, şaşırtıcı kurallar, varsayımlar, planlar ve stratejiler ve uygun olmayan ölçütler yoluyla değerlendirme (Rose, 1984, s. 16) şeklindeki bilişsel nedenler arasında ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin yazma tutukluğu yaşamalarının bir nedeni de yazmaya karşı gösterilen tutumdur. Baştuğ (2015, s. 83), ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, yazmaya yönelik tutumun yazma tutukluğunu negatif ve anlamlı olarak etkilediğini bulmuştur. Dolayısıyla, öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutuma sahip olmaları, yazma sürecinde tutukluk yaşamalarına neden olabilir. Ayrıca çeşitli araştırmalarda yazma tutukluğuna neden olduğu belirtilen diğer etmenler şöyle özetlenebilir:

- Başarısız olma korkusu (Boice, 1993)
- Eleştirilmekten çekinme (Boice, 1993; Johnstone, 1983; Lachs, 2018; Özbay ve Zorbaz, 2012; Reed, 1986; Zorbaz, 2015)
- Düşüncelerini kağıda aktarmayacağı hissi (Özbay ve Zorbaz, 2012; Rahmat, 2020; Zorbaz, 2015)
- Öğrencilerin mükemmeliyetçilik (Chintamani, 2014; Hall, 1998; Lachs, 2018; Rahmat, 2020; Reed, 1986) ve ideolojik çatışma (Corbett, 1998) gibi karakteristik özellikleri
- Öğrencilere yardımcı olmayan öğretmenler (Hall, 1998; Reed, 1986), sınırlı süre (Hall, 1998) ve bilinmeyen veya ilgi çekmeyen konular (Hall, 1998; Hsui, 1993) gibi dış faktörler.

Alanyazında yazma tutukluğunun nedenine bağlı olarak çeşitli çözümler önerilmektedir. Örneğin; bilişsel nedenlerden dolayı tutukluk yaşayan öğrenciler için otobiyografi yazma, serbest yazma, yazılacak konular hakkında konuşma gibi etkinlikler, duyuşsal nedenlerden dolayı tutukluk yaşayan öğrenciler için kendi ödevlerini üretmelerini sağlama, ödevleri değerlendirmeme, serbest yazma, grup çalışması, akran desteği, açık hedefler belirleme gibi etkinlikler, çevresel nedenlerden dolayı tutukluk yaşayan öğrenciler için ise en iyi yer ve zamanın sağlanması, günlük yazma hedeflerinin belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi, taslak yazılması, yazılanların paylaşılması gibi etkinlikler kullanılabilir (Johnstone, 1983, s. 161-163). Öğrencilerin yazma ile ilgili çeşitli bilgi eksiklikleri de yazma tutukluğu yaşamalarına sebep olabilir. Etkili yazma stratejilerini bilmemeyi yazma tutukluğunun en önemli nedeni olarak gören Smeets (2008, s. 4-6) ise, bu nedenden kaynaklı yazma tutukluğunu gidermek için beyin fırtınası, planlama, taslak oluşturma ve düzeltme yapmanın etkili olduğunu bildirmiştir. Yazma tutukluğunun diğer önemli bir nedeninin mükemmeliyetçilik duygusu olduğunu belirten araştırmacı bu nedenden kaynaklanan yazma tutukluğu için ise öğrencilerin bilişlerine odaklanılması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin gerçekçi hedefler oluşturmalarını sağlamak, kendi dirençlerinin ve sorunlarının kaynağının farkına varmalarını sağlamak, öğrencilere bu dirençlerinin kendilerine zarar vermediğini göstermek, öğrencilere dirençle baş etmelerini söylemek, öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmek için gereksinim duydukları şeyleri belirlemelerini sağlamak, öğrencileri geribildirim kavramıyla tanıştırmak ve öğrencilere başarısızlık denilen şeyin olmadığını açıklamak şeklinde 7 basamaktan oluşan multidisipliner bir yaklaşım önerilmiştir.

Yazma tutukluğunun nedenine odaklanan çalışmaların yanı sıra yazma tutukluğu derecesine odaklanan çalışmalar da vardır. Yazma tutukluğunu hafif, orta ve yüksek derece şeklinde 3'e ayıran bir çalışmada hafif dereceli tutukluk yaşayanlar için mükemmel olmayı düşünmeden taslak yazma ve görevi gerçekleştirilebilir küçük görevlere ayırma gibi etkinlikler önerilirken orta dereceli tutukluk yaşayanlar için kavram haritası, rahatlama egzersizleri, beyin fırtınası gibi teknikler ve ayrıca yüksek derecede tutukluk yaşayanlar için ise bilişsel ve duyuşsal terapi içeren profesyonel yardım önerilmiştir (Huston, 1998, s. 93-95).

Yazma tutukluğunun yaşandığı zamana göre çeşitli tekniklerin kullanılması da söz konusudur. Bu etkinlikler arasında yazma öncesi için planlama, yazma sürecinde taslak oluşturma, yazma sonunda ise düzenleme etkinlikleri dikkati çekmektedir. Örneğin, Baker-Brodersen (1988, s. 89) çalışmasında öğrencilerin yazmaya başlamalarını sağlayacak serbest yazma, beyin fırtınası, soru sorma gibi üretim tekniklerinin kullanımını ve yazma işlemine devam etmelerini sağlayacak edimsel yöntem, yazmaya zaman ayırma, yazma konusunda okuma gibi yönetim tekniklerinin geliştirilmesini önermiştir. Benzer şekilde Healy (2010, s. 151-153) yazmaya başlamadan önce plan hazırlanmasının ve taslak yazılmasının, yazma işlemi sırasında fikirlerin kağıt üzerine aktarılmasına odaklanarak yazılmasının ve yazma işlemini bitirirken düzeltme için ekstra zaman verilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Salem (2008, s. 191-193) de, yazma tutukluğunu azaltan etkinlikler arasında öğrencileri plan yapmaları konusunda desteklemeyi, plan yaptıktan sonra yazmaya başlamayı ve yazılanları düzeltmeyi göstermiştir.

Yazma tutukluğunun giderilmesi konusunda çevresel faktörler de önemlidir. Öğrencilerin iyi zaman ve uygun ortamda yazmaları, tutukluk yaşamalarını önleyecektir (Morton, 2000, s. 513). Ayrıca öğrencilerin tutukluk sırasında yaşadığı stresi azaltmak için kendilerini rahatlatmaları da önemlidir. Bu amaçla öğrenciler güzel şeyler hayal edebilir, rahatlama egzersizleri yapabilir ve sakinleşene kadar yazmayı erteleyebilir (Reed, 1986, s. 27). Her öğrencinin rahatlama yöntemi farklı olabilir, bu noktada öğrencinin kendini tanıması önemlidir. Yazma tutukluğunun nedenlerini psikolojik/duyuşsal, güdüsel, bilişsel ve davranışsal nedenler şeklinde 4 ana gruba ayıran Ahmed (2019, s. 51) çalışmasında katılımcıların rahatlama yöntemi olarak yazma işleminden uzaklaşarak dinlenmeyi ve yoga yapmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaşadığı sorunu bilmesi, sorunun çözümünde büyük rol oynar. Bu nedenle öğrencilerin yazma tutukluğu konusunda eğitim alması önemlidir. Yazma tutukluğunu giderme yollarına dair öğretim uygulanması yazma tutukluğunu önleme yollarından biridir (Reed, 1986, s. 27).

Sonuç olarak, yazma tutukluğunun çok çalışma ve eğitim ile giderilebildiği (Chintamani, 2014, s. 4) düşüncesinden hareketle alanyazında çeşitli araştırmalarda öğretmenlere ve yazma tutukluğu yaşayan öğrencilere yönelik aşağıda özetlendiği gibi birçok öneri sunulmuştur:

- sınırlı bir konu seçilmesi (Morton, 2000),
- konu seçiminde öğrencilerin gereksinimlerine göre seçeneklerin olması (Baker-Brodersen, 1988; Hsui, 1993),
- serbest yazma etkinliklerinin uygulanması (Hsui, 1993; Johnstone, 1983),
- beyin fırtınası yapılması (Chintamani, 2014; Huston, 1998; Rahmat, 2020; Reed, 1986; Smeets, 2008),
- plan hazırlanması (Morton, 2000; Reed, 1986; Salem, 2008; Smeets, 2008),
- yazma görevinin gerçekleştirilebilir alt basamaklara bölünmesi (Baker-Brodersen, 1988; Chintamani, 2014; Huston, 1998; Morton, 2000; Reed, 1986),
- taslak yazının oluşturulması (Baker-Brodersen, 1988; Huston, 1998; Johnstone, 1983; Smeets, 2008),
- denetleme ve düzeltme yapılması (Baker-Brodersen, 1988, Healy 2010; Hsui, 1993; Salem, 2010; Smeets, 2008),
- ödül ve geribildirim verilmesi (Morton, 2000; Reed, 1986).

Bu çalışma kapsamında incelenmiş olan çeşitli araştırmalarda sunulan bu önerilerin yazma becerisinde sıkça uygulanan Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımını işaret ettiği düşünülmektedir. Bu kapsamda, bu çalışmada Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğunu giderme konusundaki etkililiğinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımını uygulamadan önceki yazma tutukluğu düzeyleri nedir?

2. Katılımcıların Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımını uyguladıktan sonraki yazma tutukluğu düzeyleri nedir?

3. Katılımcıların Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımını uygulamadan önceki ve uyguladıktan sonraki yazma tutukluğu düzeyleri arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark var mıdır?

1.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı; öğrencilerin yazma becerilerinin öğrenildiği etkinliklere aktif katılımını gerektiren ve öğrencilerin gereksinimlerinin, amaçlarının, öğrenme biçimlerinin, becerilerinin ve bilgilerinin göz önüne alınmasını savunan bir yaklaşımdır (Daze ve Ebibi, 2014, s. 49). Öğrenci merkezli bu yaklaşıma göre yazma, amaç odaklı ve alt amaçları olan bir düşünme süreci (Flower ve Hayes, 1981, s. 367) olmasının yanı sıra etkileşimli ve yinelemeli süreçlerin karmaşık ve bütünlük dizisi (Alodwan ve Ibnian, 2014, s. 140) olarak görülmektedir. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı, yazma becerisinin geliştirilmesinde etkilidir, çünkü bu yaklaşım

- öğrenci için destekleyici öğrenme ortamı sunar (Graham ve Sandmel, 2011, s. 396),
- öğretmenlerin yazma sürecindeki farklı bölümlere odaklanmalarını sağlarken öğrencilerin kendine güvenmelerine ve kendini geliştirmelerine yardımcı olur (Alodwan ve Ibnian, 2014, s. 153),
- öğrencilere yazdıkları üzerinde düşünceleri için zaman sağlar (Daze ve Ebibi, 2014, s. 49),
- motivasyonu ve yazmaya karşı olumlu tutumu artırma yolu olarak öğrenciler arasında işbirliğini ve grup çalışmasını artırır (Onozawa, 2010, s. 156-157).

Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımında yazma öncesi etkinlikleri, taslak yazma ve yazılanları düzenleme şeklindeki bir dizi strateji geliştirilir (Goldstein ve Carr, 1996, s. 103). Yazma süreci alt amaçların gerçekleştirilmesi ve temel amacın düzenlenmesi ile tamamlanır (Flower ve Hayes, 1981, s. 367). Başka bir deyişle, yazma işlemi, genellikle farklı isimlendirilen ancak amaçları aynı olan yinelemeli aşamalarda gerçekleştirilir. Bu aşamaların sayısı ve adlandırmaları, çeşitli çalışmalarda (Brown, 2001; Harmer, 2004; Montague, 1995; Seow, 2002; Tompkins, 1990) değişiklik göstermektedir. Burada aşamaların adlandırılmasından ve sayısından ziyade amaçları önemlidir. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımında, yazma işlemi için öncelikle hazırlanılması, sonra taslak bir yazının yazılması ve ardından da yazılanların kontrol edilmesi temel amaçlardandır. Bu amaçların kaç aşamada gerçekleştiği uygulayıcıya göre değişebilir. Ayrıca bu aşamalardaki amaçları gerçekleştirmek için önerilen birçok teknik vardır. Yine hangi aşamada hangi tekniğin kullanılacağına uygulayıcı karar verebilir. Önerilen çeşitli teknikler arasında amaca ve ortama uygun olanlar kullanılabilir.

Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımında, yazma işlemine başlamadan önce hazırlık ve plan yapılması yazma başarısı için en önemli adımlardandır. Bu aşamada öğrencilerin yazma konusunu belirlemeleri, konuyu daraltmaları ve bilgi toplayarak fikirlerini şekillendirmeleri beklenir (Oshima ve Hogue, 2006, s. 56). Genellikle 'Yazma Öncesi/Planlama' olarak adlandırılan bu aşamada amaç, öğrencilerin yazacakları konuyu belirlemeleri ve kendilerine bir yazma planı hazırlamalarıdır. Bu amaçla, öğrencilerin gerçekleştirmeleri gereken 2 hedefi vardır: Konu belirlemek ve yazacaklarını planlamak. Bu hedefleri gerçekleştirmek için beyin fırtınası, serbest yazma, kavram haritası, soru sorma, listeleme, araştırma yapma, not alma gibi pek çok tekniğin kullanılabileceği çeşitli çalışmalarda (Brown, 2001, s. 348; Harmer, 2004, s. 5; Seow, 2002, s. 316) bildirilmiştir.

Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımında öğrenci yazma işlemi için gerekli hazırlıkları bitirdikten sonra diğer aşamaya geçebilir. Bu aşamada amaç planda tasarlanan fikirlerin kağıda

aktarılmasıdır. Burada önemli olan yazılanların taslak olduğunun unutulmamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin fikirlerini dilbilgisel doğruluğa odaklanmadan kağıda dökmesi sağlanmalıdır (Widodo, 2008, s. 104). Yazma eyleminin akıcı bir şekilde gerçekleşmesi için hataları düzeltme, uygun sözcük kullanma, yazı formatını değiştirme, güzel yazmaya çalışma gibi etmenlerin göz ardı edilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin fikirlerini aktarırken kesintiye uğramalarına neden olacak tüm etmenlerden uzaklaşmaları sağlanmalıdır.

Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımında yazma eylemi taslak olarak gerçekleştiikten sonra yazılanların son halinin verilmesi için düzenlenmesi olan son aşamaya geçilebilir. Burada şekilsel ve içerik olarak her türlü değişiklik yapılabilir. Öğrenciler yazdıkları taslak metin üzerinde gerek denetleme gerekse düzeltme yapabilirler. Denetleme; yazılanların, ana fikir ve yardımcı fikirlerin sunumu, örneklerin ve bağlantıların verilmesi açısından düzenlenmesi (Alodwan ve Ibnian, 2014, s. 147) anlamına gelirken düzeltme yazılanların şekilsel açıdan daha iyi hale getirilmesidir (Widodo, 2008, s. 104). Bu denetleme ve düzeltme çalışmaları öğrenciler tarafından yapılabildiği gibi diğer öğrenciler ve öğretmen tarafından da yapılabilir (Seow, 2002, s. 318). Bu aşamada öğrencilerin yazdıkları yazıyı daha iyi, daha doğru, daha kaliteli hale getirmeleri için çalışma yapmaları sağlanır.

Sonuç olarak, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı yazma eyleminin gerçekleşmesi için alt yapının oluşmasını sağlar, yani planlama yaptırır. Fikirlerin kağıda aktarılmasından sonra düzenleme ve düzeltme yapılacağını savunur. Tüm bu süreçlerde öğrencilerin hem öğretmenle hem de akranlarıyla işbirliği ve yardımlaşma içerisinde olmasını önemser ve geribildirimler yoluyla sürecin aşamalarını işletir. Kısaca, yazma sürecini planlama, taslak yazma, düzenleme gibi küçük basamaklara böler. Bu araştırma kapsamında da gerçekleştirilen uygulama sürecinde Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının bu üç amacına uygun olarak süreç çeşitli aşamalara bölünmüştür (bkz. 2.3. Bölüm).

2. Yöntem

Bu çalışmada Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğunu giderme konusundaki etkililiğinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada deneysel araştırma modellerinden tek gruplu öntest-sontest modeli uygulanmıştır.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de bir devlet üniversitesinde İngilizce Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalında 1. sınıfta öğrenim gören 27 kız 19 erkek olmak üzere toplam 46 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışma grubu; söz konusu üniversitede yazma dersine devam etmek, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının uygulanma sürecine katılmak ve anket uygulamalarına gönüllü olarak katılmak ölçütlerine göre seçilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada katılımcıların yazma tutukluğunu belirleyebilmek adına veri toplama aracı olarak Yazma Tutukluğu Anketi (Rose, 1981) kullanılmıştır. Geliştiricisinden gerekli izin e-posta yoluyla alındıktan sonra çalışma kapsamında orijinal anket kullanılmıştır. Söz konusu bu ankette tutukluk davranışlarını ve tutuklukla ilgili tutumsal/bilişsel değişkenleri betimleyen maddeler vardır. Davranışsal maddeler yazma tutukluğu yaşayan öğrencilerin belirlenmesini sağlarken tutumsal/bilişsel maddeler tutukluk yaşayanları belirlemenin yanı sıra bilişsel ve tutumsal zorlukların belirlenmesini de sağlar (Rose, 1984, s. 16-17). 24 maddeden oluşan bu ölçekte Tutukluk (7, 9, 12, 16, 17, 22, 24. maddeler), Geç Kalma (4 ve 14. maddeler), Erken Düzeltme (3, 8, ve 18. maddeler), Karmaşıklık Stratejileri (5, 11, 15,19 ve 23. maddeler) ve Tutum (1, 2, 6, 10, 13, 20, ve 21. maddeler) şeklinde 5 alt bileşen bulunmaktadır. 5 likertli olan bu ölçekten alınabilecek puanlar 24 ila 120 arasında bir puandır ve yüksek puan yüksek tutukluk düzeyini göstermektedir.

2.3. Uygulama

Bu çalışma 2020-2021 Akademik Yılı Bahar Döneminde uygulanmıştır. Çalışmanın uygulama kısmı pandemi nedeniyle uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmiştir. Araştırma, öntest-uygulama-sontest şeklinde 3 aşamada gerçekleşmiştir. Uygulamanın ilk ve son basamağını oluşturan ölçeğin öntest ve sontest olarak uygulanması süreci Edmodo platformu üzerinden yapılmıştır. Her iki süreçte de öğrencilere anketi cevaplamaları için 2 hafta süre verilmiştir. Öntest uygulamasında öğrencilerden kendi yazma deneyimlerini göz önüne alarak anketi cevaplamaları istenmiştir. Sontest uygulamasında ise öğrencilerden deneyimledikleri 7 haftalık öğretim sürecini dikkate alarak aynı anketi tekrar cevaplamaları istenmiştir.

Uygulamanın ikinci basamağını oluşturan Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının uygulanması süreci ise Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımında önerilen aşamalardan (bkz. 1.2. Bölüm) yola çıkılarak belirlenen 5 aşamada gerçekleşmiştir. Bu 5 aşamanın kuramsal ve uygulamalı olarak öğretildiği ve ele alındığı bu süreçte öğrencilerden bu aşamaları takip ederek akademik düzeyde bir metin yazmaları istenmiştir. Haftada 2 saatten 7 hafta süren bu süreç sınıf içi etkinlikler ve sınıf dışı etkinliklerden oluşmaktadır. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımına dair kuramsal bilgi ve örnek uygulamalardan oluşan sınıf içi etkinlikler okulun canlı ders platformu üzerinden, verilen görevlerin yapılması ve değerlendirilmesinden oluşan sınıf dışı etkinlikler ise Edmodo platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecinin ilk haftasında, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının birinci aşaması olan Yazma Öncesi Aşaması ele alınmıştır. Yazma süreci için hazırlık evresi olan bu aşamada konu belirlemek, plan yapmak, bilgi toplamak ve fikirleri düzenlemek şeklinde farklı işlevlerin olduğu daha önce belirtilmişti. Bu çalışma kapsamında tüm bu işlevlerin tek bir aşamada gerçekleşmesi öğrencileri zorlayacağı için bu aşamanın daha küçük basamaklara bölünmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle bu aşama her biri 1 hafta ve 2 ders saati sürecek olan 3 basamağa bölünmüştür. İlk basamakta yazma konusunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle yazma konusunu seçerken beyin fırtınası tekniğinin kullanılacağı öğrencilere açıklanmıştır. Bu bağlamda öğrencilere yazma konusunu nasıl seçecekleri ve daraltacakları açıklanmış, örnekler yardımıyla sınıf içinde uygulama gerçekleştirilmiş ve sınıf dışı etkinliği olarak öğrencilerden kendilerinin yazacağı makalenin konusunu beyin fırtınası tekniğini kullanarak belirlemeleri istenmiştir. Ardından, akademik bir yazı yazabilmeleri için bilgi sahibi olmaları gerektiğinin altı çizilerek öğrenciler araştırma yapmaları konusunda teşvik edilmiştir. Etkili ve doğru araştırma yapmak için öncelikle öğrencilerin neyi araştırmaları gerektiğinin belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda araştırma yapmadan önce öğrencilerin konuya dair bildiklerini ve bilmediklerini kağıda dökmeleri onlara yardımcı olacaktır. Bu amaçla konuya dair olan bilgilerini listeleme tekniği ile, bilmediklerini veya merak ettiklerini soru sorma tekniği ile kağıda dökebilecekleri anlatılmış ve örnek uygulamalar sınıf içinde yapılmıştır. Yine, sınıf dışı etkinliği olarak öğrencilerden kendilerinin yazacağı makale için konuya dair bilgilerini ve merak ettiklerini belirtilen teknikler yardımıyla yazmaları istenmiştir.

Uygulama sürecinin ikinci haftasında, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının birinci aşaması olan Yazma Öncesi Aşamasının ikinci basamağında, öğrencilerin akademik yazı yazmaları için öncelikle araştırma yapmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu nedenle sınıf içi uygulamada öğrencilere kütüphanelerde ve internet ortamında nasıl araştırma yapacakları açıklanmıştır. Araştırma yaparken buldukları kaynaklardan not almaları gerektiğinin altı çizilmiş ve not alırken yazılması gereken künye bilgileri ve not kartları oluşturma yolları anlatılmıştır. Sınıf dışı etkinliği olarak öğrencilere belirledikleri konuya dair araştırma yapmaları ve not kartları hazırlama görevi verilmiştir.

Uygulama sürecinin üçüncü haftasında, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının birinci aşaması olan Yazma Öncesi Aşamasının üçüncü basamağında, yazma sürecine başlamadan önce yazılacakların planlanması amaçlanmıştır. Öncelikle sınıf içinde plan hazırlama yolları

konusunda öğretim gerçekleştirilmiştir. Sınıf dışı etkinliği olarak öğrencilere kendi makalelerine dair bir plan hazırlamaları görevi verilmiştir.

Uygulama sürecinin dördüncü haftasında, yani Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının ikinci aşaması olan Taslak Yazma Aşamasında, sınıf içi etkinliği olarak 5 paragraflık akademik yazı yazma konusu anlatılmış, metindeki paragrafların işlevi açıklanmıştır. Sınıf dışı etkinliği olarak öğrencilere hazırlamış oldukları plana bağlı kalarak 3 taslak yazmaları görevi verilmiştir. Taslak yazarken endişelenmemeleri, cümle kurmada hata yapmamaya odaklanmamaları, fikir ve düşüncelerini kağıda dökmeye odaklanmaları, araştırmadan elde ettikleri bilgileri kullanmaları, hazırlamış oldukları plana bağlı kalmaları, taslak yazma sürecinde serbest ve rahat olmaları hatırlatılmıştır. Öğrencilerden farklı zamanlarda yazdıkları 3 taslağı inceleyerek birini nihai taslak olarak seçmeleri de istenmiştir.

Uygulama sürecinin beşinci haftasında Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma sonrası aşamasına geçilmiştir. Yazma sonrası aşamada denetleme, düzenleme ve yazıya son şeklin verilmesi gibi farklı amaçların olduğu daha önce belirtilmişti. Bu aşamada gerçekleştirilecek olan tüm bu amaçlar farklı işlemleri ve süreçleri gerektirmektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında denetleme, düzeltme ve son okuma şeklinde 3 farklı aşamalandırma yapılmıştır. Denetleme Aşamasında sınıf içinde denetleme olgusu kuramsal olarak açıklandıktan sonra öğrencilerden bazı metinleri denetlemeleri istenerek örnek uygulamalar yaptırılmıştır. Sınıf dışında ise kendi yazdıkları taslakları farklı zamanlarda en az 3 kere denetlemeleri istenmiştir. Ayrıca öğrenciler arasındaki iletişimi artırmak ve daha etkili denetleme yapmak için öğrencilerden kendi metinlerini sınıf arkadaşlarına inceletmeleri de istenmiştir.

Uygulama sürecinin altıncı haftasında, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının dördüncü aşaması olan Düzeltme Aşamasında hatalara odaklanmanın zamanı geldiği hatırlatılarak öğrencilere nasıl düzeltme yapılacağı kuramsal olarak açıklanmış, örneklerle uygulanmıştır. Sınıf dışında ise yazdıkları makaleyi farklı zamanlarda en az 3 kere okumaları ve her türlü hatayı düzeltmeleri istenmiştir. Yine, akran değerlendirmesini desteklemek amacıyla öğrencilerden kendi yazdıkları makaleyi en az 3 arkadaşına düzelttirmeleri de istenmiştir.

Uygulama sürecinin yedinci haftasında, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının beşinci aşaması olan Son Okuma Aşamasında ödevlerin teslim edilmeden önce son şeklinin verilmesi amaçlanmıştır. Bu süreçte yazma sürecinde bilgisayar programlarının önemi ve işlevi konusunda bilgilendirme gerçekleştirildikten sonra kaynakça hazırlama konusunda da öğretim gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerden kendi makaleleriyle ilgili şekilsel düzenlemeleri yapmaları ve kaynakça hazırlamaları istenmiştir.

5 aşamadan oluşan Süreç Odaklı Yaklaşımın uygulandığı bu 7 haftalık süreçte öğrencilerin akademik bir metin üretmeleri amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik yapılması gerekenler küçük görevler şeklinde basamaklara ayrılmıştır. Sınıf dışı etkinliği şeklinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilen bu görevler, her hafta araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, saptanan aksaklıkların altı çizilmiş, hataların düzeltilmesi ve eksikliklerin giderilmesi sağlanmıştır. Her hafta öğrencilerin hepsine tek tek yazılı geribildirim verilerek öğrencilerin her aşamayı eksiksiz olarak tamamlaması sağlanmıştır.

2.4. Verilerin İncelenmesi

Bu araştırmada Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğu üzerindeki etkisinin ölçülmesi amaçlandığı için öncelikle katılımcıların Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımından önceki tutukluk düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın birinci sorusuna yanıt bulmak için ölçeğin öntest olarak uygulanmasından elde edilen veriler kullanılarak yazma tutukluğu ortalamaları, ölçeğin tümü ve 5 alt bileşeni için ayrı ayrı bulunmuştur. Daha sonra, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının uygulanmasından sonra öğrencilerin tutukluk düzeylerinin tekrar değerlendirilmesi amacıyla araştırmanın ikinci sorusuna yanıt bulmak için ölçeğin sontest olarak uygulanmasından elde edilen veriler kullanılarak yazma tutukluğu ortalamaları, ölçeğin

tümü ve 5 alt bileşeni için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğu üzerindeki etkisini görebilmek amacıyla üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulmak için ise öntest ve sontest uygulamalarından elde edilen ortalamalar ölçeğin tümü ve 5 alt bileşeni için ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmanın hangi test ile yapılacağını belirlemek için öntest ve sontest verilerinin normal dağılım sergileyip sergilemediğine bakılarak verilerin çarpıklık katsayıları ve normallik değerleri belirlenmiştir. Ölçek ve 5 alt bileşeni normal dağılım sergilediği için (bkz. Tablo 1) verilerin karşılaştırılması ilişkili Örneklem T-Testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Verilerin çarpıklık katsayıları ve normallik değerleri

	Öntest		Sontest	
	Çarpıklık Katsayısı	Shapiro Wilk Normallik Testi	Çarpıklık katsayısı	Shapiro Wilk Normallik Testi
Tutukluk	.235	.277	.458	.296
Geç Kalma	.792	.500	.397	.600
Erken Düzeltme	-.004	.311	.003	.472
Karmaşıklık Stratejileri	-.159	.636	-.010	.149
Tutum	.162	.136	.349	.333
Tüm Ölçek	.347	.579	.365	.324

3. Bulgular ve Tartışma

Rose (1984, s. 21) anketin güvenilirlik katsayılarının .84 ortalama ile .72 ile .87 arasında olabileceğini belirtmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere bu çalışmada anketin güvenilirlik katsayısı öntest için .85 iken sontest için .91’dir. Dolayısıyla ölçek, katılımcıların tutukluk düzeyini hem öntest olarak hem de sontest olarak oldukça güvenilir şekilde ölçmüştür denilebilir. Bu güvenilirlik katsayıları ölçeğin çoklu uygulamalar için güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Yazma tutukluğu anketinin güvenilirlik katsayıları

	N	Madde sayısı	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı	
			Öntest	Sontest
Tutukluk	46	7	.80	.85
Geç Kalma	46	2	.58	.77
Erken Düzeltme	46	3	.46	.60
Karmaşıklık Stratejileri	46	5	.66	.81
Tutum	46	7	.64	.80
Tüm Ölçek	46	24	.85	.91

Öğrencilerin, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımını uygulamadan önceki genel tutukluk düzeylerini belirlemek amacıyla öntest verileri üzerinde yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin 2.92 değerinde bir ortalama ile tutukluk yaşadığı ve en yüksek ortalamanın da Erken Düzeltme alt bileşenine ait olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 3). Dolayısıyla, öğrencilerin yazma becerisinde bazen tutukluk yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin tutukluk yaşamalarının en önemli nedeninin de yazma becerisinde önemli bir etmen olan düzeltme işlemini nasıl ve ne zaman yapacaklarını bilmemeleri olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber, alt bileşen ortalamaları arasında en düşük ortalamanın Geç Kalma alt bileşenine ait olması, öğrencilerin tutukluk yaşadığını gösteren davranışlardan biri olarak kabul edilen geç kalma davranışının katılımcılar arasında nadiren görüldüğünü göstermektedir. Bu davranışın az görülmesinin nedeni olarak öğrencilere verilen görevler için genel olarak bir son tarih verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3. Yazma tutukluğu anketinin öntest için tutukluk ortalamaları

	En yüksek	En düşük	Ortalama	
			Değer	Derece
Tutukluk	4.57	1.57	2.84	Bazen
Geç Kalma	4.50	1.00	2.14	Nadiren
Erken Düzeltme	5.00	2.00	3.44	Sık sık
Karmaşıklık Stratejileri	4.60	1.60	3.18	Bazen
Tutum	4.29	1.14	2.81	Bazen
Tüm Ölçek	4.29	1.96	2.92	Bazen

Öğrencilerin, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımını uyguladıktan sonraki genel tutukluk düzeylerini belirlemek amacıyla sontest verileri üzerinde yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin 2.69 değerinde bir ortalama ile tutukluk yaşadığı ve en yüksek ortalamanın da Erken Düzeltme alt bileşenine ait olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 4). Öğrencilerin yazma becerisinde Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımını uygulayarak geçirdikleri süreç içerisinde de süreçten önceki gibi bazen tutukluk yaşamalarına rağmen tutukluk ortalamalarının yaklaşımın uygulanmasından sonra azaldığı anlaşılmıştır. Ayrıca Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının uygulanmasından önce öğrencileri düzeltme işlemini bilmemeleri sık sık gerçekleşirken yaklaşımın uygulanmasından sonra bazen gerçekleştiği görülmektedir. Öntest verileri ile ilgili sonuçlarda olduğu gibi, sontestte de öğrencilerin Geç Kalma alt bileşenine ait ortalamaları en düşük ortalamalardır. Hatta, bu alt bileşene ait derece, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının uygulanmasından sonra hemen hemen hiç boyutuna düşmüştür. Bu derece düşüşünde, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımında yazma görevinin gerçekleştirilebilir küçük görevlere bölünmesinin, bu görevler için son tarih belirlenmesinin ve bu tarihe bağlı kalınmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4. Yazma tutukluğu anketinin sontest için tutukluk ortalamaları

	En yüksek	En düşük	Değer	Ortalama
				Derece
Tutukluk	5.00	1.29	2.72	Bazen
Geç Kalma	4.50	1.00	1.71	Hemen hemen hiç
Erken Düzeltme	5.00	1.67	3.22	Bazen
Karmaşıklık Stratejileri	4.60	1.40	2.87	Bazen
Tutum	4.29	1.00	2.59	Nadiren
Tüm Ölçek	4.25	1.54	2.69	Bazen

Katılımcıların uygulamadan önce ve sonra yazma tutukluğu yaşadıklarına yönelik bulunan bu sonuç alanyazındaki birçok çalışmayla uyumluluk göstermektedir. Çinceyi yabancı dil olarak öğrenen Tayvanlı üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin yazma tutukluğu derecelerinin bazen olduğu bulunmuştur (Lee ve Krashen, 2003). Aynı şekilde ortaokula devam eden 428 Türk öğrenciyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin İngilizce yazma becerisinde bazen derecesinde tutukluk yaşadığı görülmüştür (Zorbaz, 2015). İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği bir ortamda yapılan başka bir çalışmada da 10. Sınıftaki Filipinli öğrencilerin yazma tutukluğu derecelerinin bazen olduğu saptanmıştır (Rosa ve Genuino, 2018). Yabancı dil öğretimi alanında ortaya çıkan bu sonuçlara anadil öğretimi alanında yapılan çalışmalar da eklenebilir. Örneğin, Amerika'da bir dil kursundaki 109 Amerikan yetişkin katılımcı ile gerçekleştirilen bir çalışmada katılımcıların anadillerinde yazma becerilerinde bazen tutukluk yaşadıkları bulunmuştur (Peterson, 1987). Benzer şekilde ortaokuldaki Türk öğrencilerinin Türkçe yazma becerisinde tutukluk yaşama derecesi nadiren olarak görülmüştür (Özbay ve Zorbaz, 2012). Bu sonuçlardan anlaşılacağı gibi, farklı yaştaki katılımcılar, farklı dilleri birinci, ikinci veya yabancı dil olarak öğrenirken yazma tutukluğu yaşamaktadır. Dolayısıyla, yazma sürecinin doğal bir etmeni olarak düşünülen yazma tutukluğunun 7 hafta süren bir uygulama sonrasında birdenbire giderilmesinin gerçekçi bir yaklaşım olmayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının uygulanmasından önceki ve sonraki yazma tutukluğu ortalamalarının değişmesi çalışmanın sonucu açısından önem arz etmektedir. Bu değişikliğin istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için öntest ve sontest verilerine uygulanan İlişkili Örneklemeler İçin T-testi, katılımcıların Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı uygulanmadan önceki ve uygulandıktan sonraki tutukluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir (bkz. Tablo 5). Bu da söz konusu yaklaşımın yazma tutukluğunu azaltma konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde; yazma becerisinin öğretilmesinde Süreç ve Ürün Odaklı Yaklaşımların yazma tutukluğu, yazma endişesi, yazma dersi öğretim etkinliğine karşı tutum ve yazma performansı üzerindeki etkisini araştıran Akpınar (2007), her iki yaklaşımın da öğrencilerin yazma tutukluğu düzeylerini anlamlı derecede azalttığını ortaya koymuştur.

Tablo 5. Yazma tutukluğu anketinin öntest ve sontest ortalamalarının karşılaştırılması

	Test	N	Ort.	ss	SD	t	P
Tutukluk	Öntest		2.83	.77525		1.159	.253
	Sontest		2.71	.81399			
Geç Kalma	Öntest		2.14	1.0417		3.078	.004
	Sontest		1.70	.99764			
Erken Düzeltme	Öntest		3.44	.73385		2.454	.018
	Sontest	46	3.21	.80498	45		
Karmaşıklık Stratejileri	Öntest		3.18	.68095		2.158	.036
	Sontest		2.87	.82770			
Tutum	Öntest		2.81	.59633		2.914	.006
	Sontest		2.58	.72920			
Tüm Ölçek	Öntest		2.92	.52377		2.833	.007
	Sontest		2.69	.63109			

Ölçekteki alt bileşenlere bakıldığında, Tutukluk alt bileşeni için İlişkili Örneklemeler için T-Testi katılımcıların Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı uygulanmadan önceki ve uygulandıktan sonraki tutukluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir (bkz. Tablo 5). Ölçekteki Tutukluk alt bileşeni, yazma tutukluğunun davranışsal yönünü ölçen maddelerden oluşmaktadır, yani tutukluk olgusunu davranış olarak en belirgin şekilde gösteren maddelerdir. Öğrenciler uygulama öncesinde olduğu gibi uygulama sonrasında da bazen derecesinde tutukluk yaşamaya devam etmektedir, yani öğrencilerin yazma tutukluğu dereceleri birbirine yakın değerlerdir. Ayrıca, öntest ve sontest ortalamalarına bakıldığında Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının tutukluğu tamamen ortadan kaldırmadığı, sadece azalttığı görülmüştür. Dolayısıyla, bu alt bileşene ait öntest ve sontest verileri arasında istatistiki açıdan önemli bir farkın çıkmaması bu araştırma kapsamında doğal bir sonuçtur. Benzer şekilde, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı kapsamında Sinetik Modelin öğrencilerin yazma becerileri, kelime hazinesi gelişimi, yaratıcı düşünsel düzeyi ve yazma tutukluğu üzerindeki etkisini inceleyen Bayraktar Balkır (2016) da çalışma grubunun uygulamadan önceki yazma tutukluğu ortalamalarının uygulamadan sonra düşüş göstermesine rağmen öntest ile sontest arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark olmadığını bulmuştur. Bu çalışmada yazma tutukluğu düzeyleri, Rose tarafından geliştirilen Yazma Tutukluğu Ölçeğinin Türkçe versiyonu ile ölçülmüştür. Bu versiyon, Tutukluk ve Geç Kalma alt bileşenlerine yönelik 10 maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışma yazma tutukluluğunun sadece davranışsal boyutta ölçülmesi konusunda mevcut çalışma ile paralel sonuç göstermektedir.

Öğrencilerin tutukluk yaşamalarından dolayı verilen ödevleri yapamaması veya geciktirmesi davranışlarını vurgulayan Geç Kalma alt bileşenine ait verilerin incelenmesi sonucunda, öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 5). Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımında yazma süreci çeşitli aşamaların tamamlanması ile gerçekleşmektedir. Bu çalışmanın uygulama aşamasında da öğrencilerin aşamaları takip etmeleri sağlanmış ve belirlenen zaman kuralına uymaları konusunda

geribildirim yoluyla hassasiyet gösterilmiştir. Geç Kalma alt bileşenine ait veriler arasındaki bu farkın nedeninin uygulama sırasında verilen görevlerle ilgili son teslim tarihi belirtme ve bu tarihe kesinlikle uyulmasını sağlama olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, yaklaşımda vurgulanan planlama ve zaman konusundaki hassasiyet nedeniyle Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğu davranışlarından biri olan geç kalma konusunda olumlu yönde etki yaptığı anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç; alanyazında yazma tutukluğunun çözümüne yönelik pek çok çalışmada (Morton, 2000; Rahmat, 2020; Reed, 1986; Salem, 2008; Smeets, 2008) plan yapma konusuna yapılan vurguyu desteklemekte ve çalışmadan elde edilen veriler yoluyla da bu öneri kanıtlanmaktadır.

Yazma tutukluğu yaşamının en önemli nedenlerinden biri olarak görülen Erken Düzeltme alt bileşenine dair bulgular İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi aracılığıyla incelendiğinde, öntest ve sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 5). Bu çalışma kapsamında, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı ilkeleri doğrultusunda, öğrencilere denetleme ve düzeltme konusunda eğitim verilmiş, denetleme ve düzeltme yapacakları zaman hatırlatılmış, yazma sürecinde denetleme ve düzeltme işlemlerine odaklanmamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla, uygulama sırasındaki bu yol göstermelerin katılımcıların Erken Düzeltme nedeniyle tutukluk yaşama düzeylerini azalttığı düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuç, alanyazında pek çok çalışmada (Baker-Broderson, 1988, Healy 2010; Hsui, 1993; Salem, 2010; Smeets, 2008) düzeltme konusunda eğitim almanın ve çeşitli tekniklerin kullanılmasının yazma tutukluğu sorununu gidermede etkili olduğu yönündeki öneriyi desteklemektedir.

Yazma sürecinin karmaşık işlemlerden oluşması ve farklı stratejileri barındırması nedeniyle öğrencilerin tutukluk yaşadığının kanıtı olan Karmaşıklık Stratejileri alt bileşenine yönelik bulguların İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi ile incelenmesi, öntest ve sontest verileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (bkz. Tablo 5). Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı yazma sürecini aşamalara bölerek gerçekleştirmeyi savunmaktadır. Buna bağlı olarak bu çalışmada öğrencilere uygulanan 7 haftalık uygulama sürecinde yazma konusunu belirlemek için neler yapacakları, yazma planını nasıl oluşturacakları, taslak yazma sürecinde neye odaklanacakları, denetleme ve düzeltme aşamalarında nasıl bir yol izleyecekleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve öğrencilerin çeşitli teknikleri uygulamaları anında değerlendirilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin yazma sürecindeki karmaşık işlemler karşısında ne yapacağını bildiği ve uygun tekniği kullandığı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak da gerçekleştirilen Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı uygulamasının öğrencilerin karmaşık stratejileri kullanma becerisini artırdığı ve bunun sonucunda da yazma tutukluğu düzeylerini azalttığı anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç alanyazında yazma tutukluğuna yönelik olarak verilen birçok öneriyi uygulama yoluyla kanıtlar niteliktedir. Öyle ki, Baker-Broderson (1988) yazma sürecinde yazılacak konunun ve fikirlerin belirlenmesi için beyin fırtınası, serbest yazma, cümle tamamlama, soru sorma gibi oluşturma etkinliklerinin yazma tutukluğunu azaltmada etkili olacağını belirtmiştir. Benzer şekilde Abdullah, Zain, Ab Wahab, Muzhafar, Idrus ve Ahmad (2020) karmaşık ve zor bir süreç olan yazmanın beyin fırtınası yapma, taslak yazma, geribildirim alma ve düzenleme-düzeltilme gibi çeşitli tekniklerin uygulandığı aşamalara bölünmesinin yazma tutukluluğunu engelleyeceğini ya da en azından azaltacağını iddia etmişlerdir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu sonuç, alanyazında yazma tutukluğuna çözüm olarak veya tutukluk derecesinin azaltılması için önerilen tekniklerin ne derecede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamında kullanılan ölçekte, yüksek puan yüksek tutukluk gösterdiği için Tutum alt bileşenine ait maddelerde düşük puan yüksek tutum göstermektedir, yani sontestteki düşük ortalama öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde arttığını göstermektedir. İlişkili Örneklemeler İçin T-Test ile yapılan karşılaştırma Tutum alt bileşenine ait öntest ve sontest ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğunu göstermiştir (bkz. Tablo 5). Dolayısıyla katılımcıların yazmaya karşı tutumlarının uygulamadan sonra olumlu yönde

değiştirdiği anlaşılmaktadır. Bu çalışma kapsamında, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı ile yazma görevi küçük görevlere bölünmüş, her görevden sonra geribildirim alan öğrenciler eksiklerini görme ve giderme şansı yakalamış ve bunun sonucunda da verilen yazma görevi gerçekleştirilmiştir. Bu nedenlerden dolayı Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının öğrencilerin tutumlarını olumlu yöne değiştirdiği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, alanyazında pek çok araştırma sonucu ile uyumludur. Örneğin, Ho (2006) Süreç Odaklı Yaklaşımının Hong Kong’lu 6. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini göstermiştir. Ek olarak, bu sonuç anadilde yazmaya karşı tutumu konu alan çalışmalar ile de paralellik göstermektedir. Örneğin, Erdoğan ve Yangın (2014), Süreç Odaklı Yaklaşımın 5. Sınıf öğrencilerinin anadilde yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir artışa yol açtığını bulmuşlardır. Seban (2012) Süreç Odaklı yazmaya dayanan Yazarlık Döngüsü programının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin anadilde yazmaya karşı tutumlarını anlamlı bir şekilde artırdığını göstermiştir. Tavşanlı, Bilgin, Yıldırım, Rasinski ve Tschantz (2021) tarafından Süreç Odaklı Yaklaşımı temel alarak hazırlanan modüler bir programın uygulanması sonucunda ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin anadilde yazmaya karşı tutumlarının arttığı görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğunu azalttığı sonucunun, yazma becerisi için önemli bir soruna çözüm bulunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, Evdash ve Zhuravleva (2020) da yazma tutukluğunu azaltmak için 3 aşamadan oluşan bir öğretim sürecini üniversitede araştırmacı olan 93 Rus katılımcıya uygulamış ve bu sürecin tutukluk düzeyini azalttığını iddia etmişlerdir. Bu üretim süreci; İngilizce karşılıklarından dolayı WOOP şeklinde kısaltılan İste-Ürün-Engel-Plan etkinliğinden, cümle tamamlama, serbest yazma, öykü tamamlama gibi yazma öncesi etkinliklerinin yanı sıra güdüleme, girdi, oluşturma ve izleme etkinliği oturumundan oluşmuştur. Öğretim sürecinin ayrıntılı bir şekilde betimlendiği bu çalışmada çalışma grubunu oluşturan araştırmacılara söz konusu öğretim süreci uygulanmıştır. Uygulama öncesinde veya sonunda katılımcıların yazma tutukluk düzeyleri ölçülmemiştir. Ancak araştırmacılar, katılımcıları süreç içinde gözlemlene yoluyla önerilen modelin yazma tutukluluğunu azalttığını iddia etmişlerdir. Diğer bir deyişle, bu çalışmada bahsedilen öğretim sürecinin tutukluk düzeyini azalttığı herhangi bir ölçüm yoluyla ispatlanmamıştır. Bu çalışmada ise Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğu üzerindeki etkisi istatistiksel karşılaştırmalarla gösterilerek Evdash ve Zhuravleva (2020) tarafından yapılan bu çalışma nitel veriler yoluyla desteklenmiştir. Bu sonuç dikkate alındığında yazma derslerinde Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının kullanılmasının yazma tutukluğunu engelleyerek veya azaltarak yazma başarısını ve kalitesini artıracığı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yazma becerisinde önemli bir sorun olduğu anlaşılan yazma tutukluğuna dair önerilen çözümlerden yola çıkılarak Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğu üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, uygulamadan önce bazen derecesinde görülen yazma tutukluğunun uygulamadan sonra aynı derecede devam ettiği, ancak tutukluk değerinin azaldığı görülmüştür. Çalışma kapsamında öntest ve sontest verilerinden elde edilen iki tutukluk ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olması, Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğunu azaltma konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde, yazma tutukluğu ölçeğinin Tutukluk haricindeki diğer 4 alt bileşeni için de uygulama sürecinden sonra öğrencilerin tutukluk ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde azalmıştır. Bu nedenle Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının yazma tutukluğuna neden olan davranışların çoğunun azaltılmasında da etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışma katılımcılar için yazma tutukluğu sorununun tam olarak çözümlene de azaltılabileceğini göstermiştir. Corbett’in (1998, s. 3) ‘Yazma Tutukluğu öğretim veya psikolojik danışma ile çözülemez’ düşüncesinin aksine katılımcıların yazma tutukluğu düzeyleri öğretim ve uygulama yoluyla azaltılmıştır.

Söz konusu araştırmada alanyazında yazma tutukluğu sorununa çözüm önerisi olarak sunulan birçok teknik arasından sadece Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının uygulanması araştırmamızın temel sınırlılıklarındandır. Alanyazında önerilen diğer tekniklerin de yazma tutukluğu üzerindeki etkisinin araştırılması yazma becerisindeki önemli bir sorun olan yazma tutukluğunun giderilmesi açısından önemlidir. Bu uygulamanın sadece 46 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmesi araştırmamızın diğer bir sınırlılığıdır. Dolayısıyla, örneklem grubunun sayıca ve düzeyce genişletilmesi ve çeşitlendirilmesi sonuçların genelleştirilebilmesi açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Abdullah, H., Zain, A. M., Ab Wahab, N., Muzhafar, M., Idrus, M. M. ve Ahmad, M. R. W. (2020). A process approach in the teaching of writing: Saving 21st century learners from writer's block. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 7160-7174.
- Ahmed, S. J. (2019). *An analysis of writer's block: Causes, characteristics and solutions* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kuzey Florida Üniversitesi, Kuzey Florida, ABD.
- Akpınar, F. B. (2007). *The effect of process-oriented writing instruction on writer's block, writing apprehension, attitudes towards writing instruction and writing performance*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Alodwan, T. A. A. ve Ibnian, S. S. K. (2014). The effect of using the process approach to writing on developing university students' essay writing skills in EFL. *Review of Arts and Humanities*, 3(2), 139-155. ISSN: 2334-2935.
- Baker-Broderson, E. M. (1988). *Writer's block and a cognitive process model of composing: Recent research and implications for teaching* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Iowa State Üniversitesi, Iowa State, ABD.
- Barkaoui, K. (2007). Revision in second language writing: What teachers need to know. *TESL Canada Journal*, 25(1), 81-92. doi: <https://doi.org/10.18806/tesl.v25i1.109>.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Bayraktar Balkır, N. ve Zehir Topkaya, E. (2016). *Effects of synectics model on learners' writing skills in tertiary level English class*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Çanakkale OnsekizMart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Bergler, E. (1950). Does writer's block exist?. *American Imago*, 7(1), 43-54.
- Birk, L. B. (2013). *The sounds of silence: A structural analysis of academic writer's block* (Yayınlanmamış doktora tezi). Boston Üniversitesi, Boston, ABD.
- Boice, R. (1993). Writing blocks and tacit knowledge. *Journal of Higher Education*, 64(1), 19-54. doi: <https://doi.org/10.2307/2959976>.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains: Addison Wesley Longman.
- Chintamani, C. (2014). Challenges in writing: The writer's block. *Indian J Surg*, 76(1), 3-4. doi: 10.1007/s12262-014-1058-x.
- Corbett, J. (1998). *Narrating difference: A cross-cultural approach to writer's block*. Conference on College Composition and Communication, Chicago, IL. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED420058&lang=tr&site=ehost-live> (Erişim tarihi: 15.02.2021).

- Daze, B. D. ve Ebibi, J. O. (2014). Effect of process approach to writing on senior secondary students' achievement in writing (Plateau Central Senatorial District). *International Journal of Arts and Humanities Bahir Dar-Ethiopia*, 3(4), 47-59. doi: 10.4314/ijah.v3i4.4.
- Erdoğan, O. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Evdash, V. M. ve Zhuravleva, N. N. (2020). Strategies for overcoming university researchers' writer's block. *Higher Education in Russia*, 29 (7), 80-88. doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-80-88>.
- Flaherty, A. (2004). *The midnight disease: The drive to write, writer's block, and the creative brain*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. doi: <https://doi.org/10.2307/356600>.
- Goldstein, A. A. ve Carr, P. G. (1996). Can students benefit from process writing, *NCES Report*, 3(1), 96-845.
- Graham, S. ve Sandbell, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104, 396-407.
- Hall, B. A. (1998). *Writer's block: Research, past remediation, and recommendations for future treatment* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <http://search.proquest.com/docview/304484249?accountid> (Erişim tarihi: 15.02.2021).
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. London: Pearson Education Limited.
- Healy, L. (2010). Ending writer's block. *Perspectives: Teaching Legal Research and Writing*, 18(2&3), 151-153.
- Ho, B. (2006). Using the process approach to teach writing in 6 Hong Kong primary classrooms. *New Horizons in Education*, 53, 22-41.
- Hsui, V. Y. (1993). Overcoming writer's block: Principles and practices for language classrooms. *Teaching and Learning*, 14(1), 70-77.
- Huston, P. (1998). Resolving writer's block. *Canadian Family Physician*, 44, 92-97.
- Johnstone, A. (1983). The writer's hell: Approaches to writer's block. *Journal of Teaching Writing*, 2(2), 155-165.
- Lachs, J. (2018). The psychology of writer's block (and How to Overcome it). <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/psychology-writers-block-overcome/>. (Erişim Tarihi: 19.11.2022).
- Lee, S. Y. ve Krashen, S. (2003). Writer's block in a Chinese sample. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 537-542.
- Lipson, A. ve Perkins, D. N. (1990). *Block: Getting out of your own way*. New York: Lyle Stuart.
- Montague, N. (1995). The process-oriented approach to teaching writing to second language learners. *New York State Association for Bilingual Education Journal*, 10, 13-24.
- Morton, P. G. (2000). Challenging writer's block: How experienced authors make time to write. *AAOHN Journal*, 48(11), 512-514.
- Nelson, V. (1993). *On writer's block*. New York: Houghton Mifflin.

- Onozawa, C. (2010). A study of the process writing approach: A suggestion for an eclectic writing approach. *Research Note*, March 2010, 153-163.
- Oshima, A. ve Hogue, A. (2006). *Writing academic English*. New York: Pearson Education.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *TSA 16*(1), 47-72. doi:10.20296/tsad.68728.
- Peterson, K. E. (1987). *Relationships among measures of writer's block, writing anxiety, and procrastination* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ohio State Üniversitesi, ABD.
- Poff, S. I. (2004). *Regimentation: A predictor of writer's block and writing apprehension* (Yayınlanmamış doktora tezi). <http://search.proquest.com/docview/305121235?accountid> (Erişim tarihi: 15.02.2021).
- Rahilly, M. K. (2004). *Affective, literacy, and cultural influences on the development of English composition skills: Perceptions and experiences of adult ESL students in academic ESL writing programs* (Yayınlanmamış doktora tezi). <http://search.proquest.com/305049445?accountid=16645> (Erişim tarihi: 12.12.2020).
- Rahmat, N. H. (2020). Writer's block for writers: How far is it true?. *Global Journal of Social Sciences Studies*, 6(1), 51-63.
- Reed, P. (1986). *Writer's block: A crisis in business writing* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). California Devlet Üniversitesi, California, ABD.
- Rosa, J. P. O. D. ve Genuino, C. F. (2018). Correlating writer's block and ESL learners' writing quality. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 604-612.
- Rose, M. (1980). Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of language: A cognitivist analysis of writer's block. *College Composition and Communication*, 31(4), 389-401.
- Rose, M. (1981). *Questionnaire for identifying writer's block (QIWB)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED236652.pdf> (Erişim tarihi: 13.01.2021).
- Rose, M. (1983). *The cognitive dimension of writer's block*. Conference on Reading Research. California, ABD. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED248527.pdf> (Erişim tarihi: 13.01.2021).
- Rose, M. (1984). *Writer's block: Cognitive dimension*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Salem, A. A. M. S. (2018). Engaging ESP university students in flipped classrooms for developing functional writing skills, HOTs, and eliminating writer's block. *English Language Teaching* 11(12), 177-198. doi: 10.5539/elt.v11n12p177.
- Seban, D. (2012). Yazarlık Döngüsü'nün üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı, tutum, algı ve yazma becerilerine etkisi [The effect of authoring cycle on third grade students' attitudes towards writing, self-perception and writing ability]. *Education and Science*, 37(164), 147-158.
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. J. C. Richards ve W. A. Renandya (Ed.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (ss. 315-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smeets, S. (2008). *Writer's block as an instrument for remaining in paradise*. www.zeitschrift-schreiben.eu (Erişim tarihi: 20.03.2021).
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Tschantz, B. (2021). The effect of a PBWMIP on writing success and attitude toward writing. *Reading & Writing Quarterly*, 37(5), 425-443.

- Tompkins, G. E. (1990). *Teaching writing: Balancing process and product*. Columbus: Merrill Print.
- Voss, M. M. (2003). Building self-belief: A child overcomes writer's block. *Reading & Writing Quarterly*, 19(4), 347-361. doi:10.1080/10573560390226056.
- Widodo, H. P. (2008). Process-based academic essay writing instruction an EFL context. *Bahasa Dan Seni*, 36(1), 101-111.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2015). The effect of various variables on university students' writer's block levels. *Anthropologist*, 21(1), 311-322. doi: 10.1080/09720073.2015.11891820.

ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel atıf gösterme ilkelerine riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazarlarına aittir. Yazarlar etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca burada belirtmişlerdir.

Kurul adı: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Tarih: 18.05.2021

No: 9