

Investigation of Classroom Teacher Candidates' Writing Anxiety

Beyhan Can-Kaya

Uşak University

beyhan.can@usak.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1066-2203

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the writing anxiety of the students of the Department of Classroom Education studying at the Faculty of Education in terms of various variables and to include their opinions about their writing anxiety. The study was designed as an exploratory-sequential design within the scope of mixed method; the findings obtained from quantitative data were supported by qualitative data. The study group consisted of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students studying in the department of classroom education at Uşak University Faculty of Education. Data collection was carried out separately in quantitative and qualitative dimensions. The 'Writing Anxiety Scale' developed by Karakaya and Ülper (2011) was used to collect the data related to the quantitative dimension; percentage (%), frequency (f), arithmetic mean, standard deviation, t-test, and ANOVA descriptive analysis techniques were used to analyze the data. The data related to the qualitative dimension were collected with an interview form created by the researcher and including semi-structured interview questions; content analysis was used to analyze the data. As a result of the findings obtained from the analysis of the data, it was concluded that the writing anxiety levels of the students of the department of primary education were generally low; the writing anxiety of the 1st grade students was higher than the writing anxiety of the 3rd and 4th grade students; the writing anxiety of the students who were not interested in writing outside the lessons was higher than the writing anxiety of the students who were interested in writing outside the lessons; the gender factor and the diary keeping status did not have a significant effect on writing anxiety. In addition, it was concluded that the negative attitude of the teacher, factors related to the writing process and physical factors distract students from writing; positive-negative intense emotions, appreciation of what they write, and some other factors motivate them to write.

Keywords: Writing, writing anxiety, writing education, elementary school teaching, primary education.

Writing is the last skill acquired among language skills; it is a challenging process that requires patience. Providing various motivational equipment along with some physical and mental requirements contributes positively to the development of writing skills.

Writing is 'putting the information structured in the mind into writing' (Güneş, 2013 p. 157). It is a process and the factor that 'keeps the student mentally fit' from the beginning to the end of writing is writing motivation. Writing motivation includes sub-dimensions such as goal, attitude, self-efficacy, self-efficacy, self-regulation, attribution, effort and anxiety; writing anxiety, which is included in these sub-dimensions, is expressed as a general state of anxiety or stress that leads to a reaction of avoidance of writing (Erbilen & Temizkan, 2021). In short, it is the worry and fear that the writing product will be evaluated unsuccessfully (Ditiberio & Jensen, 2007).

Received : October 24, 2023
Revised : May 30, 2024
Accepted : May 30, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(1), 90-114
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(1), 90-114
<https://doi.org/10.35233/oyea.1380657>

Writing anxiety can be triggered by the process of fulfilling writing tasks and a few issues. Some of these issues include finding the time given for writing insufficient, not allowing freedom in writing (Karakoç Öztürk, 2012); perfectionist behaviour at the stage of subject determination (Temizkan, 2014); the level of language skills (Aslım Yetiş, 2017); and decreasing the frequency of writing (İşeri & Ünal, 2012). In addition, it is also stated that people with high writing anxiety may fear the evaluation of their writings with the thought of being evaluated negatively, have the idea that they will fail in writing, will be reluctant to participate in courses that require writing tasks, and will tend towards professions that require very little writing (Daly & Miller, 1975).

Zorbaz (2011) expresses the reasons for writing anxiety as a feeling of inadequacy in writing skills, negative experiences related to writing, negative and cruel criticisms of teachers about writing tasks, inadequacy in writing skills and lack of regular reading habits. It is stated that the teacher's negative feedback and low scores construct a process that leads to negative associations with 'written expression' and from there to writing anxiety.

Tighe (1987) states that there is an interaction between high anxiety and poor writing skills, and it is not clear whether the source of this interaction is poor writing skills or high anxiety. Tighe (1987) states that research on writing apprehension has highlighted three important findings that are important for classroom teachers. According to this: (1) students with high anxiety about writing exhibit less skill in writing than their more confident peers, (2) anxiety interferes with the development of writing skills, (3) students avoid writing tasks and lessons that can help them in this regard. People who do not develop writing anxiety are generally considered to have had positive and good experiences with writing, have a positive self-perception as a writer, and enjoy new developments in writing. However, regardless of their competence, anyone who has had bad experiences with writing in the past can also develop writing anxiety (Ditiberio & Jensen, 2007).

Determining the current situation regarding writing anxiety and identifying the main reasons that cause anxiety in solving the problems of writing anxiety is important in terms of implementing practices based on making students like writing. In writing, the mental process is integrated with motor skills; many parts of the brain are activated simultaneously in harmony with the writing activity. Research shows that, unlike typing on a keyboard, handwriting requires sequential finger movements. As a result, larger regions of the brain related to thinking, language and working memory are activated; handwriting practices contribute to the development of fine motor skills and self-expression (Zadina, 2014). The importance of writing is stated in the National Education Turkish Language Teaching Program (MoNE, 2019). Some of the specific objectives in the program are stated as 'developing listening/watching, speaking, reading and writing skills', 'ensuring that students use Turkish consciously, accurately and carefully in accordance with the rules of speaking and writing', 'ensuring that they acquire the love and habit of reading and writing', 'ensuring that they express their feelings and thoughts and their opinions or thesis on a subject effectively and clearly in oral and written form' (p. 8). When these items are evaluated on the axis of writing skills, it would be appropriate to say that the classroom teacher has the duties of developing writing skills, using Turkish beautifully by considering the rules of writing, and gaining the love and habit of writing. In addition, the foundations of writing are laid by the classroom teacher with the first reading and writing process. In short, the classroom teacher plays an important role in the construction of four basic language skills. In this respect, classroom teaching is an important branch of teaching, and the classroom practices and approaches of the teacher are important for the child to experience quality writing processes without developing writing anxiety. From this point of view, it is thought that writing studies covering the field of classroom teaching should be given a lot of space; thus, it is thought that children, who are the guarantee of the country, will contribute to qualified writing processes.

In this study, it is aimed to examine the writing anxieties of prospective primary school teachers and to examine the reasons for writing anxiety based on the positive and negative experiences of prospective teachers about writing. The aim of the study was determined as examining the writing anxieties of the students of the Department of Classroom Education studying at the Faculty of Education in terms of various variables and including their views on writing anxieties. Within the scope of the research aim, answers to the following questions are sought:

1. What is the level of students' writing anxiety?
2. Students' writing anxieties;
 - a. Class level,
 - b. Gender variable,
 - c. Writing situations,
 - d. Does it show a significant difference in terms of keeping a diary?
3. What are the students' opinions about their writing anxieties?

Method

Model

The study was designed as an exploratory-sequential design within the scope of mixed method research. In the exploratory-sequential design, which is expressed as 'a mixed method design in which the researcher starts by managing

a quantitative phase and starts to look for specific results with a second phase, the aim is to first evaluate the trends and relationships by addressing the subject to be studied with quantitative data, and then to try to explain the causes and consequences of the trends by examining the results obtained (Creswell & Plano Clark, 2014, pp. 89-90). In this study, firstly, quantitative data on students' writing anxiety were obtained. As a result of the quantitative data, face-to-face interviews were conducted with students with high writing anxiety and the reasons for their current writing anxiety were tried to be determined. In the interviews, data were collected based on the participants' views about writing and their memories about writing. The qualitative dimension of the study is a phenomenological study in this respect. In a phenomenological study that emphasizes 'experience itself' and 'how something transforms into consciousness after experience' in terms of its philosophy (Merriam, 2013, p. 24), the focus is on how the experienced thing is experienced and how it is described by the experiencer (Patton, 2018).

Participants

In the quantitative data collection phase of the study, 239 students studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of the Department of Classroom Education of the Faculty of Education took part. Of the students participating in the study, 74.5% (n=178) were female and 25.5% (n=61) were male. The distribution of the participants according to grade levels varied between 23-28% (1st grade: 23%, n=55; 2nd grade: 24.3%, n=58; 3rd grade: 25.1%, n=60; 4th grade: 27.6%, n=66). More than half of the participating students (61.5%, n=147) were not interested in writing outside the lessons, while the students who stated that they tried to write constituted approximately one third of the participants (38.5%; n=92).

The students who took part in the process of collecting qualitative data were determined by using the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, after analyzing the quantitative data. The criteria determined for this study were; (1) having completed the writing anxiety scale given in the quantitative data collection phase of the study, (2) having a high writing anxiety scale score, i.e. having high writing anxiety, (3) participating in the interview on a voluntary basis. Firstly, the total scores and averages of the students were calculated. Among 239 students who participated in the study, students with high writing anxiety were determined within the framework of the ranges determined for the scale items (3.40-4.20: most of the time, 4.20-5.00: always). Eighteen of the 33 students with high writing anxiety were included in the qualitative dimension of the study on a voluntary basis and face-to-face interviews were conducted with these students.

Tools

Writing Anxiety Scale (Karakaya & Ülper, 2011) and Interview Form were used to collect the study data.

Writing Anxiety Scale

The scale developed by Karakaya and Ülper (2011) to determine the writing anxiety of university students consists of 35 items and exhibits a single-factor structure. Exploratory factor analysis (EFA) revealed that 49% of the scale variance was explained. Cronbach- α reliability coefficient of the scale was found as .93. Confirmatory factor analysis (CFA) was applied to determine the construct validity of the scale and the chi-square value ($\chi^2=1476$, $df=554$, $p=0.000$) was found significant. The fit values related to the scale (RMSEA=0.09, NFI=0.95, NNFI=0.97, CFI=0.95, GFI=0.70, AGFI=0.66, SRMR=0.061) are at acceptable level. The Likert-type 5-point scale consists of rating options such as always (5), most of the time (4), occasionally (3), very rarely (2), never (1). As the scores obtained from the scale increase, writing anxiety increases. Cronbach- α value for this study was found to be .967.

Interview Form

The form, which was created by the researcher and aims to reach the main reasons of writing anxiety of university students based on their experiences, experiences and opinions about writing practices, includes semi-structured interview questions. The draft form was first presented to the experts in the field and as a result of the feedback received, arrangements were made on the questions. Face-to-face one-to-one and focus group interviews were conducted with a total of 30 students studying at various grade levels who had high writing anxiety, and a preliminary study was conducted. Focus group interviews were applied to two different groups of seven people each in order to save time. After the study, issues such as the comprehensibility and answerability of the questions were reviewed, necessary arrangements were made and the interview form was made ready for a second application.

Although the form consists of 5 basic questions supported by probing questions, the main focus was on the issues that motivated students to write and distracted them from writing; in this context, the following three questions were considered to be particularly important: (1) 'What is the most challenging thing for you while writing?', (2) 'Can you share a memory of a time in your life that motivated you to write?', (3) 'Can you share a memory of a time in your life that distracted you from writing?'

Data Collection

The data collection process was carried out separately in quantitative and qualitative dimensions. The process started with the collection of quantitative data. The Writing Anxiety Scale was administered to the student group at each grade level by the researcher and voluntary participation was taken into consideration.

The qualitative data of the study were obtained through interviews with the students. According to the scores obtained from the scale, interviews were conducted with students with high writing anxiety and qualitative data of the study were obtained. Of the 18 university students included in the interview, 5 were male and 13 were female. Four of the students are in the fourth year, two of them are in the third year, five of them are in the second year, and seven of them are in the first year, and the distribution of scores related to writing anxiety varies between 119-158.

The interviews were conducted face-to-face and one-to-one in the school environment for an average of 10-12 minutes, taking into account the principle of volunteerism, and were recorded with a voice recorder with the permission of the participants. University ethics committee permissions were obtained before the process.

Data Analysis

Before analyzing the quantitative data, missing data were identified and assigned. Skewness and kurtosis values were examined to determine which statistical techniques would be used in the analysis of the data and to determine whether the data set exhibited a normal distribution. It was seen that the values varied between -1 and +1 and the data exhibited a normal distribution (Büyüköztürk, 2007; Çokluk et al., 2012) and it was decided that it would be appropriate to use parametric tests in the analyses.

Arithmetic mean and standard deviation, which are descriptive statistical techniques, were used to determine the students' writing anxiety levels. In the interpretation of the averages, 1.00-1.79: very low, 1.80-2.59: low, 2.60-3.36: medium, 3.40- 4.19: high, 4.20-5.00: very high interval levels were taken into consideration. Independent Samples T-Test (gender, writing and diary keeping situations) and One-Way ANOVA (grade level) statistical techniques were used to determine whether writing anxieties showed a significant difference in terms of various variables.

Content analysis was used to analyze the qualitative data. Content analysis aims at 'defining the data and revealing the facts hidden in the data' and allows the data to be explained through concepts and relationships between concepts. In the process of analysis; the basic steps of the process are followed as (1) 'coding the data', (2) 'finding themes', (3) 'organizing and defining the data according to the codes and themes', (4) 'interpreting the findings' (Yıldırım & Şimşek, 2011). Similarly, the content analysis process of this study starts with the coding of the data and continues with the process of creating themes from the codes obtained. Merriam (2013) states that the naming of the categories in the categorization process can consist of at least three sources, namely the researcher, the participants or the literature, and the most commonly used way among these is the process in which 'the researcher himself puts forward the terms, concepts and categories that he thinks reflect the data' (p. 176). In this study, the researcher and the literature were the prominent sources in the process of organizing and defining the data according to codes and themes. Some of the categories created were also grouped as subcategories and codes; in short, an organization and definition process that progresses from codes to subthemes and themes was followed. In this process, the codes were analyzed separately by two researchers who are experts in their fields and then a consensus was formed. Categories were created based on the interview data, and the categories were supported and interpreted with student opinions.

Ethical Statement

The ethics committee permission for this study was granted by the decision of Uşak University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board dated 11.06.2020 and numbered 2020-72.

Findings

When the arithmetic mean and standard deviation values of the writing anxiety levels of the students of the department of classroom education of the faculty of education are taken into consideration, it is seen that the students' mean writing anxiety score ($\bar{X}=2.32$) is in the low range (1.80-2.59: low). It can be said that the students of the department of classroom education have low level of writing anxiety.

One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine whether students' writing anxiety showed a significant difference according to their grade levels. It was seen that the difference between the arithmetic averages of the grade levels was statistically significant ($F=4.178$; $p<.05$) and the effect size of writing anxiety in terms of grade level variable ($\eta^2=.051$) was moderate. Tukey multiple comparison test was applied to determine the source of the difference. When the Tukey test results were analyzed, it was seen that the writing anxiety of 1st grade students ($\bar{X}_1=2,61$) differed significantly from the writing anxiety of 3rd and 4th grade students ($\bar{X}_3=2,17$; $\bar{X}_4=2,15$). Accordingly, the writing anxiety of 1st grade students is significantly higher than the writing anxiety of 3rd and 4th grade students. It can be said that writing anxiety decreases as the grade level increases.

An independent samples t-test was conducted to determine whether students' writing anxiety showed a significant difference in terms of gender, writing in their free time or outside of classes, and keeping a diary. It was seen that the mean of females ($\bar{x}=2.35$) was higher than the mean of males ($\bar{x}=2.24$); however, the difference was not statistically significant ($t=0.896$; $p>.05$). The difference between the averages of the students who kept a diary and wrote daily ($\bar{x}=2.31$) and the students who did not keep a diary ($\bar{x}=2.32$) was not statistically significant ($t=0.27$, $p>0.05$). It was concluded that the mean of the students who were not interested in writing outside the lessons ($\bar{x}=2.47$) was higher than the mean of the students who tried to write in their free time ($\bar{x}=2.08$) and the difference was statistically significant ($t=-3.692$; $p<.05$). Accordingly, it can be said that the writing anxiety of the students who "write something in their free time" is lower than the writing anxiety of the students who "are not interested in writing outside the lessons".

The opinions of the students of the department of classroom education were discussed under two headings: *student opinions on the factors that distract them from writing* and *student opinions on the factors that motivate them to write*.

The factors that cause writing anxiety and distract students from writing are discussed in three categories: *teacher's negative attitude*, *factors related to the writing process* and *physical factors*. The negative attitude of the teacher was expressed in four subcategories: *not receiving appreciation/appreciation*, *comparison*, *belief that unfairness/discrimination was made*, and *making what was written an element of laughter*. Seven subcategories were formed in the category of factors related to the writing process. These subcategories are as follows: *compulsory writing tasks*, *composition writing*, *not being able to produce the quality of content they want*, *reading what they write when they do not want to*, *time limit*, *being evaluated with grades*, *giving feedback to those who write well*, and *not being interested in writing*. The physical factors category is represented by two subcategories: *ugly writing* and *pain/fatigue*.

The factors that reduce writing anxiety and motivate writing are discussed in three categories: *positive-negative intense emotions*, *appreciation of what they write*, and *other*. It is seen that the category of positive-negative intense emotions is expressed in nine subcategories such as *separation*, *losses*, *health problems*, *longing*, *loneliness*, *loneliness*, *confusion*, *happiness*, *shyness* and elements that evoke good feelings. The category of liking what they wrote was divided into two subcategories: *teacher support* and *friend support*, while the other category included the subcategories of *writing because they wanted to*, *being influenced by what they read*, and *not being able to express themselves verbally*.

The factors that reduce writing anxiety and motivate writing are discussed in three categories: *positive-negative intense emotions*, *appreciation of what they write*, and *other*. It is seen that the category of positive-negative intense emotions is expressed in nine subcategories such as *separation*, *losses*, *health problems*, *missing*, *loneliness*, *surprising*, *happiness*, *shyness* and *elements that make you feel good*. The category of liking what they wrote was divided into two subcategories: *teacher support* and *friend support*, while the other category included the subcategories of *writing because they wanted to*, *being influenced by what they read*, and *not being able to express themselves verbally*.

Conclusion and Discussion

The research findings obtained from the 1st-4th grade students of the department of classroom education of the faculty of education were finalized as quantitative and qualitative findings within the framework of the research sub-problems.

According to the results obtained from the quantitative findings, the writing anxiety levels of the students of the department of classroom education are generally low. However, it was concluded that the writing anxiety of the 1st grade students was higher than the writing anxiety of the 3rd and 4th grade students, and the writing anxiety of the students who were not interested in writing outside the lessons was higher than the writing anxiety of the students who were interested in writing outside the lessons. According to the results of the study, gender factor and keeping a diary do not have a significant effect on writing anxiety.

The results of the study coincide with the findings of similar studies. Kuşdemir et al. (2016), in their study in which they examined the writing anxiety of 705 pre-service primary school teachers, concluded that pre-service teachers' writing anxiety was at a moderate level and that the gender factor did not make a significant difference. It was observed that gender and general anxiety level showed similar results in different study groups within the scope of education faculty. One of these studies was conducted by Karakaya and Ülper (2011) with students studying in the departments of classroom teaching, elementary mathematics teaching and Turkish teaching. As a result of the study, it was seen that the gender variable did not make a significant difference on students' writing anxiety levels. Similarly, in Tiryaki's (2012) study examining the writing anxiety of first-year students studying in different faculties and departments of the university, it was seen that writing anxiety did not show a significant difference in terms of gender and field; approximately 16% of the students were at a low anxiety level while 17% were at a high anxiety level.

The results of İşeri and Ünal's (2012) study with Turkish pre-service teachers support the findings of the study, which showed that pre-service teachers' writing anxiety was low and that there was no significant difference in terms of gender and grade level. Another result that supports the findings of the study is that there is a negative relationship between the frequency of writing and anxiety levels of the participants and that anxiety decreases as the frequency of writing increases and anxiety increases as the frequency of writing decreases. Demirel (2019) examined the relationship between writing anxiety and creative writing achievement of 227 prospective teachers and found that the writing anxiety of students in the Turkish language teaching department was lower than that of students in the classroom, special education and social studies teaching departments, and that the writing anxiety of males was higher than that of females.

In Demir and Çiftçi's (2019) study, which was conducted to determine the writing anxiety levels of 194 prospective Turkish teachers and to highlight the reasons that feed anxiety, it was concluded that their writing anxiety was at a low level and did not show a significant difference in terms of gender and grade level. Similarly, Ürün Karahan (2017) conducted a study with prospective Turkish teachers. At the end of the study, it was concluded that the gender variable was not a significant predictor of writing anxiety; the writing habits of the department students were good, while their anxiety was high. It is thought that the high level of anxiety may be due to the meaning they attribute to the subject because it is the field in which the students of the Turkish language teaching department are personally involved. Ilman et al. (2019) examined the writing anxiety and self-efficacy of 455 health services vocational school students in terms of various variables and concluded that the writing anxiety of the students was at a medium level; although there was no significant difference in terms of gender variable, writing anxiety was seen more in female students; although it was higher in the first grades, there was no significant difference in terms of class variable.

It is seen that the results of the research are also supported in studies involving primary school students. Bozgün (2022), in his study conducted with primary school 4th grade students, found that writing anxiety was at a moderate level in primary school students; similar results were found that writing anxiety did not change according to gender and age. Temel and Katrançı (2019) collected data on writing skills, attitudes towards writing and writing anxiety in a survey study conducted with 810 fourth grade primary school students. As a result of the findings of the study, it was concluded that the gender variable and diary-keeping status of the students did not have a significant effect on writing anxiety; there was a significant, inverse and weak relationship between attitude towards writing and anxiety. In their study with 5th, 6th, 7th and 8th grade students, Çocuk et al. (2016) found no significant relationship between keeping a diary and writing anxiety. In the study conducted by Özber et al. (2022), no significant difference was found in terms of gender variable and diary writing status. Yaman (2010), in a study conducted with 480 primary school students, found that writing anxiety differed in terms of grade level; however, no significant difference was observed in terms of gender variable. Aşiloğlu and Özkan (2013), in their study examining the writing anxiety of middle school students, concluded that the writing anxiety of 7th and 8th grade students was low to medium level, but the anxiety was higher in female students and 8th grade students. Yemenici (2019), in his study examining the writing anxiety of 7th grade middle school students and its causes, concluded that writing anxiety did not show a significant difference according to gender and that students generally did not experience anxiety about writing anxiety. Akaydın (2015), in his study titled "Examining the writing anxiety of middle school students: The case of Malatya province", it was concluded that the writing anxiety of middle school students was at a moderate level and showed a significant difference according to gender and grade level. Anxiety level can also be effective on students' achievement and attitudes towards writing. Yaman (2014), in his study with 281 middle school students, states that as students' writing anxiety increases, their attitudes towards Turkish course change negatively. Anxiety is also a factor that affects writing success. Balta (2018) examined the relationship between middle school 8th grade students' argumentative text writing skills, writing anxiety and metacognitive awareness and concluded that students with low writing anxiety and high metacognitive awareness were more successful in writing argumentative texts.

The "factors that distracted the participants who had high writing anxiety and were included in the study group from writing" in the department of classroom education; *the negative attitude of the teacher (lack of appreciation/ praise, comparison, belief that unfairness/discrimination was made, making the writings an element of laughter), factors related to the writing process (compulsory writing tasks, essay writing, not being able to produce content of the quality they wanted, reading what they wrote against their will, time limit, evaluation with grades, giving feedback to those who write well, lack of interest) and physical factors (ugly writing, pain/fatigue)*. The factors that "motivated the participants to write" were *positive-negative intense emotions (separation, losses, health problems, missing, loneliness, surprising, happiness, shyness and elements that make you feel good), appreciation of their writing (teacher support, friend support) and other factors (writing because they wanted to, being influenced by what they read, not being able to express themselves verbally)*.

In Demir and Çiftçi's (2019) study on the reasons that feed anxiety in prospective Turkish teachers; The opinions that factors such as starting writing, problems with punctuation and spelling, pressure to "use language skills effectively", evaluation of their writing with high expectations, multiple-choice test system, fear of being evaluated by others (by peers and teachers), being exposed to writing essays on subjects they do not have enough knowledge, high expectations regarding formal elements, not being left free in choosing a topic, writing an essay text in the classroom environment, and being forced to write in a limited time support the findings of the study. Yemenici (2019), in his study examining the writing anxiety of 7th grade students in secondary school and the reasons for it, concluded that approximately 22% of the students did not enjoy writing, 11% had a feeling of failure before writing, 26% did not write voluntarily outside of school duties, 48% experienced anxiety accompanied by emotions such as excitement, embarrassment and fear about sharing their writings by reading them in class, and 7% of them did not like what they wrote by those around them. In a study involving 98 B1 level Turkish Language Teaching Center (TÖMER) students, there are results that students who like writing in their mother tongue have low Turkish writing anxiety (Özdemir, 2019). In Barış and Şen's (2019) study, it is seen that the writing anxiety of the students who said "I do not write" in terms of the frequency of writing in Turkish is higher than the others.

In writing studies, evaluation can reduce the anxiety of the writer as well as increase it from time to time. The results of Karateke Bayat's (2018) study, conducted with 24 C1 level students who learn Turkish as a foreign language, show that peer evaluations in writing activities reduce writing anxiety; however, some students are concerned about this practice because their writing issues and mistakes are seen by others. Karateke and Gün (2020)'s study can be cited as an

example of this situation. The study focused on peer assessment by emphasizing the importance of assessment techniques that trigger writing anxiety in the foreign language learning process; peer assessment was found to reduce writing anxiety. However, it can be said that this result is possible in terms of the scope of the study in terms of the language learning process. In another study, Kurt and Atay (2007) emphasized teacher and peer feedback and concluded that pre-service teachers who received peer feedback experienced less writing anxiety than those who received teacher feedback. It is thought that the evaluation issue is shaped by individual differences and the expectations of the writer. Again, the results of another study support this point in line with the research findings; it focuses on language skills in terms of writing anxiety. In this regard, Aslım Yetiş (2017) concluded that language skills are effective on writing proficiency and anxiety decreases as writing proficiency increases; limited vocabulary knowledge increases anxiety, time pressure and teacher attitude increase anxiety, and in general, teacher roles are very important in reducing writing anxiety.

Pre-writing preparation, using different techniques-methods, collaborative work, teacher attitudes can be effective on writing anxiety. Dola and Aydın (2020) investigated the effect of digital story writing on writing anxiety, writing self-efficacy and writing sensitivity in an eight-week application on digital story writing conducted with 6th grade students. At the end of the study, it was observed that the writing anxiety and sensitivity of the students involved in the digital story writing process increased significantly. This situation was expressed as students gaining awareness of writing and making an effort to write more beautifully, and thus the concern of writing beautifully increases anxiety and sensitivity. Özber et al. (2022), at the end of their writing studies with primary school 4th grade students, found that elements such as liking writing, group work and fun with creative drama activities were found to enjoy the writing process. Erbilien and Temizkan (2021), in their experimental study examining the effect of pre-writing activities on the writing motivation and achievement of middle school 8th grade students, concluded that pre-writing preparation activities did not make a significant difference on writing motivation; it was stated that writing motivation is related to the process and while a short process is sufficient in developing writing achievement, a long process is needed in developing writing motivation because the desire to write should be internalized. Eroğlu (2020), in his mixed-method study investigating the effect of digital storytelling on 7th grade students' attitudes towards story writing, anxiety and digital literacy, observed a significant difference in the attitudes towards story writing, story writing anxiety and digital literacy scores of the group in which digital storytelling was applied; it was seen that their story writing anxiety decreased. It was stated that informing the students about the digital story creation process and its stages, informing the students that the story sharing would be carried out with the videos prepared beforehand instead of reading aloud, increasing the willingness to share as the experimental group students produced more qualified and powerful writings with the process, giving feedbacks in the process, and including music-visuals and effects of their own choice in the stories of the participants could be effective in reducing anxiety. Based on these studies, it can be said that flexibility in classroom writing activities is an important factor in reducing writing anxiety.

When the results of the research are evaluated in general, it would be appropriate to say that the issues that cause writing anxiety are particularly related to the attitude of teachers who have an important role in carrying out the writing process; especially the positive and constructive attitude exhibited in primary school years, including the first reading and writing process, has a vital importance in creating love and interest in writing. Negative experiences related to writing are an important component of anxiety. The study conducted by Al-Shboul & Huwari (2015) supports this. In the study, the anxiety problems experienced by Jordanian students while writing a doctoral dissertation in Malaysia were investigated and it was seen that past negative writing experiences were among the results of the study. It is thought that this situation points to the importance of the sensitivity of classroom teachers in classroom writing practices. Indeed, Fischer, Mayers, and Dobelbower (2017) also mentioned similar issues in their studies. Accordingly, there is a relationship between self-efficacy and writing anxiety. Pedagogical practices and the role of the instructor have a confidence-building effect in writing. It is stated that practices such as *practicing writing, editing and reflection opportunities, following a guide, writing about important things* can be used in lessons; the teacher should provide *constructive criticism* and *guidance* in the process. Badrasawi, Zubairi, and Idrus's (2016) study on the relationship between writing anxiety and writing performance, factors contributing to writing anxiety, and strategies to reduce anxiety to increase the perception of teachers and students shows that writing anxiety negatively affects writing performance; student-teacher-environment factors are important components in eliminating this negativity; therefore, teachers should be aware of students' problems in writing.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygılarının İncelenmesi*

Beyhan Can-Kaya

Uşak Üniversitesi

beyhan.can@usak.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1066-2203

ÖZ

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin yazmaya ilişkin kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve yazma kaygılarına yönelik görüşlerine yer verilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, karma yöntem kapsamında açıklayıcı-sıralı desen olarak tasarlanmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgular nitel verilerle desteklenmiştir. Çalışma grubunda, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenimlerini sürdüren 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri yer almaktadır. Verilerin toplanması nicel ve nitel boyutta ayrı ayrı yürütülmüştür. Nicel boyuta ilişkin verilerin toplanmasında Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen "Yazma Kaygısı Ölçeği"nden yararlanılmış; verilerin analizinde yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve ANOVA betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Nitel boyuta ilişkin veriler araştırmacı tarafından oluşturulan ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içeren bir görüşme formu ile toplanmış; verilerin analizinde içerik analizden yararlanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular neticesinde, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri genel olarak düşük olduğu; 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarından; dersler dışında bir şeyler yazmakla ilgilenmeyen öğrencilerin yazma kaygılarının ise ders dışında da yazı yazmakla ilgilenen öğrencilerin yazma kaygılarından yüksek olduğu; cinsiyet faktörü ve günlük tutma durumunun yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca; öğretmenin olumsuz tutumu, yazma sürecine ilişkin etmenler ile fiziksel etmenlerin yazı yazmadan uzaklaştırdığı; olumlu-olumsuz yoğun duygular, yazdıklarının beğenilmesi ve diğer bazı etmenlerin ise yazı yazmaya motive ettiği sonuçlarına yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yazı, yazma kaygısı, yazma eğitimi, sınıf öğretmenliği, sınıf eğitimi.

Yazma, dil becerileri içerisinde en son kazanılan beceridir; sabır gerektiren zorlu bir süreç işidir. Bir takım fiziksel ve zihinsel gerekliliklerle birlikte çeşitli motivasyonel donanımların sağlanması, yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Ancak yazmaya dönük bazı olumsuz algıların mevcudiyeti ya da yazma becerisi açısından yetersizlik hissiyatı yazma kaygısı oluşturabilmekte ve bireyler yazılı anlatımdan uzaklaşma eğilimi sergileyebilmektedir. Öğrenciler açısından ele alındığında, yazmaya yönelik olumsuz algıların mevcudiyeti ayrıca önem arz eder; zira yazma, eğitim süreci içerisindeki en önemli ifade araçlarından birisidir.

Yazma, "zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi" dir (Güneş, 2013s. 157). "Geniş bir arka plan çalışmasının görünürdeki ürünü" olması yönüyle düşünmeyi gerektirmekte (Temizkan, 2014, s.9); bu yönüyle yazma, soyut bir plan yapma eğilimini kapsayan zihinsel bir süreç, olarak ifade edilmektedir (Temur, 2011).

Geliş Tarihi : 24 Ekim 2023
Düzeltilme Tarihi : 30 Mayıs 2024
Kabul Tarihi : 30 Mayıs 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(1), 90-114
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(1), 90-114
<https://doi.org/10.35233/oyea.1380657>

* Bu çalışma, 23-25 Mart 2018 tarihlerinde düzenlenen *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi*'nde, "Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi Alanlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yazma Kaygılarının İncelenmesi" başlığı ile sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Yazma bir süreç işidir ve yazma öncesinden sonuna kadar “öğrenciyi zihnen zinde tutan” unsur yazma motivasyonudur. Yazma motivasyonu; hedef, tutum, öz yeterlik, öz düzenleme, yükleme, çaba ve kaygı gibi alt boyutları içermekte; bu alt boyutlar içerisinde yer alan yazma kaygısı ise yazmaktan sakınma tepkisine yol açan genel bir endişe veya stres durumu olarak ifade edilmektedir (Erbilen ve Temizkan, 2021). Kısacası, ortaya konulan yazma ürününün başarısız değerlendirileceği yönündeki endişe ve korkudur (Ditiberio ve Jensen, 2007).

Yazma kaygısı, yazma görevlerini yerine getirme süreci ile birlikte birtakım hususlara bağlı olarak tetiklenebilmektedir. Yazma için verilen süreyi yetersiz bulma, yazma konusunda serbestlik tanınmaması (Karakoç Öztürk, 2012); konu tespiti aşamasında mükemmeliyetçi davranma (Temizkan, 2014); dil becerilerinin düzeyi (Aslım Yetiş, 2017); yazma sıklığının azalması (İşeri ve Ünal, 2012) gibi unsurlar bu hususlardan bazılarıdır. Ayrıca, yazma kaygısı yüksek olan kişilerin, olumsuz değerlendirilme düşüncesiyle yazılarının değerlendirilmesinden korkabilecekleri, yazma konusunda başarısız olacakları düşüncesi taşıdıkları, yazma görevi gerektiren derslerde katılım konusunda isteksiz olacakları ve çok az yazı gerektiren mesleklere yönelim gösterecekleri de ifade edilmektedir (Daly ve Miller, 1975).

Zorbaz (2011) yazma kaygısının sebeplerini; yazma becerisinde yetersizlik hissi, yazma ile ilgili olumsuz tecrübeler, öğretmenin yazma görevleri ile ilgili olumsuz ve acımasız eleştirileri, yazma becerisinde yetersizlik ve düzenli okuma alışkanlığının olmayışı gibi hususlarla ifade etmektedir. Öğretmenin olumsuz geribildirimi ve düşük puan alma durumlarının “yazılı anlatım” ile ilgili olumsuz çağrışımlara ve oradan da yazma kaygısına doğru uzanan bir süreci inşa ettiği belirtilmektedir.

Tighe (1987), yüksek kaygı ile zayıf yazma becerisi arasında bir etkileşim olduğunu ve bu etkileşimin kaynağının zayıf yazma becerisi mi yoksa yüksek kaygı mı olduğuna yönelik bir netliğin olmadığını ifade etmektedir. Yazma kaygısı ile ilgili yapılan araştırmaların, sınıf öğretmenleri için önemli olan üç önemli bulguya değindiğini belirtir. Buna göre: (1) yazma ile ilgili yüksek kaygı taşıyan öğrenciler, kendilerine daha çok güvenen arkadaşlarına nazaran yazma konusunda daha az beceri sergilemekte, (2) kaygılar, yazma becerilerinin gelişimine engel olmakta, (3) öğrenciler yazma görevlerinden ve bu konuda yardımcı olabilecek derslerden kaçınılmaktadırlar. Yazma kaygısı geliştirmeyen kişiler ise genellikle yazma ile ilgili olumlu-iyi yaşantılar geçirmiş, bir yazar olarak olumlu benlik algısına sahip ve yazma ile ilgili yeni gelişmelerden keyif alan kişiler olarak değerlendirilmektedir. Fakat yetkinlik durumuna bakılmaksızın, geçmişte yazma ile ilgili kötü deneyimleri-yaşantıları olan herhangi birisi de yazma kaygısı geliştirebilmektedir (Ditiberio ve Jensen, 2007).

Alanda, yazma kaygısına yönelik çalışmalar mevcuttur. Kemiksiz'in (2022), Türkçe öğretiminde kaygı konusunu işleyen ve bu kapsamda 2010-2019 yılları arasında yayınlanan araştırmaları incelediği çalışmasında; dört temel dil becerisi içerisinde en fazla yazma kaygısına (%39) odaklanıldığı belirtilmektedir. Türkiye'de yazma kaygısını konulu çalışmaların; problem durumu, hedef kitle ve yöntem açısından farklılıklar içermekle birlikte, genel eğilimlerinin benzer olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda; çeşitli eğitim kademelerindeki öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ile kaygının sebep ve sonuçları (Ateş, 2013; Demir, 2016; Genç, 2017; Keyvanoğlu, 2021; Özsoy, 2015; Tiryaki, 2011; Yılmaz, 2019); yazmada kullanılan çeşitli yöntemlerin yazma kaygısı üzerindeki etkileri (Ahıskalı, 2020; Altuner, 2017; Demir, 2019; Güneşer Kurt, 2023; Kardaş, 2019; Kaynak, 2017; Özber, 2019; Taşdemir, 2017; Taşkın, 2018; Topuzkanamış; 2014); değerlendirme tür ve süreçlerinin yazma kaygısı üzerindeki etkileri (Çınar, 2014; Engin, 2023; Karateke Bayat, 2018) gibi konulara değinildiği görülmektedir. Çalışmaların neredeyse tamamında (%96) cinsiyet değişkenine; yaklaşık olarak yarısında da (%47) sınıf düzeyi değişkenine yer verildiği belirtilmekle birlikte; yazma kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda hedef kitle olarak en çok ortaokul öğrencileri ile çalışmalar gerçekleştirildiği (Kemiksiz, 2022); lise ve üniversite öğrencilerine, öğretmenlere ve özel gereksinimli bireylere daha az yer verildiği (Demirel, 2023) ifade edilmektedir. Yöntem açısından ele alındığında, yazma çalışmalarına dönük öğretmen-akran geribildirimi veya süreçte çeşitli tekniklerin kullanımını içeren yarı deneysel desen çalışmalarına çokça yer verildiği (Dola ve Aydın, 2020; Erbilen ve Temizkan, 2021; Eroğlu, 2020; Karateke ve Gün, 2020; Kurt ve Atay, 2007) ve araştırma yaklaşımı olarak nicel-tarama çalışmalarının ağırlıklı olduğu (Akaydın, 2015; Bozgün 2022; Çocuk vd., 2016; İşeri ve Ünal, 2012; Karakaya ve Ülper, 2011) görülmekte; detaylı ve derinlemesine bilgi edinme noktasında önemli bir avantaj sağlamasına rağmen karma yöntem araştırmalarının ise en az tercih edilen araştırma yöntemi olduğu (Demirel, 2023; Karaoğlu ve Çetinkaya, 2022) bulgularına ulaşılmaktadır.

Yazma kaygısına yönelik mevcut durumun tespiti ve yazma kaygısı sorunlarının çözümünde kaygıyı oluşturan temel gerekçelerin belirlenmesi, yazı yazmayı sevdirmeye yönelik uygulamaların yapılabilmesi noktasında önemlidir. Yazmada zihinsel süreç, motor beceriler ile bütünleşmekte; yazma faaliyeti ile birlikte beyin pek çok bölgesi eş zamanlı bir uyum içerisinde harekete geçmektedir. Yapılan araştırmalar; klavyede yazmadan farklı olarak elle yazmanın sıralı parmak hareketlerini gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bunun neticesinde; beyinde düşünme, dil ve çalışma belleği ile ilgili olarak daha geniş bölgeler harekete geçmekte; elle yazma pratikleri ince motor becerilerinin gelişimine ve kendini ifade etmeye katkı sağlamaktadır (Zadina, 2014). Yazmanın önemi, Milli Eğitim Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) belirtilmiştir. Programda yer verilen özel amaçlardan bazıları “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi”, “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması”, “okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması”, “duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” şeklinde ifade edilmektedir (s. 8). Bu maddeler yazma becerisi ekseninde değerlendirildiğinde sınıf öğretmenin; yazma becerisini geliştirme, yazma kurallarını dikkate alarak Türkçeyi güzel kullanma, yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma

görevlerinin olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Ayrıca ilk okuma ve yazma süreci ile birlikte yazmanın temelleri, sınıf öğretmeni tarafından atılmaktadır. Kısacası sınıf öğretmeni, dört temel dil becerisinin inşasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu yönüyle sınıf öğretmenliği, önemli bir öğretmenlik branşıdır ve öğretmenin sınıf içi uygulama ve yaklaşımları, çocuğun yazma kaygısı geliştirmeden nitelikli yazma süreçleri deneyimlemesi açısından önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle, sınıf öğretmenliği alanını kapsayan yazma çalışmalarına çokça yer verilmesi gerektiği; böylece, ülkenin teminatı olan çocukların nitelikli yazma süreçleri yürütmelerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi ve yazma kaygısını oluşturan gerekçelerin, öğretmen adaylarının yazı yazma ile ilgili olumlu-olumsuz yaşantılarından yola çıkarak irdelenmesi istenmektedir. Çalışmanın amacı; eğitim fakültesinde öğrenim gören Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve yazma kaygılarına yönelik görüşlerine yer verilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma amacı kapsamında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğrencilerin yazma kaygıları hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin yazma kaygıları;
 - a. Sınıf düzeyi,
 - b. Cinsiyet değişkeni,
 - c. Yazı yazma durumları,
 - d. Günlük tutma durumları, açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin, yazma kaygıları ile ilgili görüşleri nasıldır?

Yöntem

Model

Çalışma, karma yöntem araştırmaları kapsamında açıklayıcı-sıralı desen olarak tasarlanmıştır. “Araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem deseni” olarak ifade edilen açıklayıcı-sıralı desende amaç, öncelikle, üzerinde çalışılacak konuyu nicel verilerle ele alarak eğilim ve ilişkileri değerlendirmek; sonrasında da ulaşılan sonuçları irdeleyerek eğilimlerin nedenlerini ve sonuçlarını açıklamaya çalışmaktır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 89-90). Bu çalışmada da öncelikle, öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik nicel verilere ulaşılmıştır. Nicel veriler neticesinde yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve mevcut yazma kaygılarının nedenlerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Görüşmelerde, katılımcıların yazı yazma hakkında kendilerine yönelik görüşleri ve yazı yazma ile ilgili anılarından yola çıkılarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın nitel boyutu, bu yönüyle fenomenolojik bir çalışmadır. Felsefesi bakımından “deneyimin kendisine” ve “bir şeyin deneyim sonrasında bilinçliliğe nasıl dönüştüğüne” vurgu yapan fenomenolojik bir çalışmada (Merriam, 2013, s. 24), tecrübe edilen şeyin nasıl tecrübe edildiğine ve tecrübe eden kişi tarafından nasıl betimlendiğine odaklanılmaktadır (Patton, 2018).

Çalışma Grubu

Çalışmanın nicel verilerinin toplanması aşamasında, Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 239 öğrenci yer almıştır. Çalışmada yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin %74,5’inin (n=178) kadın, %25,5’inin (n=61) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımları %23-28 arasında değişmektedir (1. sınıf: %23, n=55; 2. sınıf: %24,3, n=58; 3. sınıf: %25,1, n=60; 4. sınıf: %27,6, n=66). Katılım gösteren öğrencilerin yarıdan fazlası (%61,5, n=147) dersler dışında yazı yazmakla ilgilenmemekte; yazı yazmaya çalıştığını ifade eden öğrenciler ise katılımcıların yaklaşık üçte birini (%38,5; n=92) oluşturmaktadır.

Nitel verilerin toplanması süreci, nicel analizler neticesinde elde edilen verilerin incelenmesiyle başlar. Nicel verilerden elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve çalışmanın nitel boyutunda katılımcı olacak öğrencilerin tespiti gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmada yer alan öğrenciler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde örneklem, “belirli gereklilikleri karşılayacak şekilde” oluşturulmakta; ölçüt örneklemede ise “çalışmada var olan belirli bir ölçüte uygun olan örneklerin seçilmesi” söz konusu olmaktadır (Güler ve İlhan, 2021, s. 218-219).

Bu çalışma için belirlenen ölçütler; (1) çalışmanın nicel veri toplama aşamasında verilen yazma kaygısı ölçeğini doldurmuş olmak, (2) yazma kaygısı ölçek puanı yüksek olmak, yani yüksek yazma kaygısı taşıyor olmak, (3) görüşmeye, gönüllülük esası çerçevesinde katılmak, olarak belirlenmiştir. Görüşmeye katılacak öğrencilerin tespitinde iki aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Öncelikle, öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puan ve ortalamalar hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan 239 öğrenci içerisinde, ölçek maddeleri için tespit edilen aralıklar çerçevesinde

(3.40-4.20: çoğu zaman, 4.20-5.00: her zaman), yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler belirlenmiştir. Yazma kaygısı yüksek olan 33 öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden 18'i gönüllülük esaslı çerçevesinde çalışmanın nitel boyutuna dâhil edilmiş ve bu öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1
Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Kişisel Bilgiler	n	%
Cinsiyet		
Kız	178	74.5
Erkek	61	25.5
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	55	23
2. Sınıf	58	24.3
3. Sınıf	60	25.1
4. sınıf	66	27.6
Yazı Yazma Durumu		
Boş zamanlarımda yazmaya çalışırım	92	38.5
Dersler dışında yazı yazmakla ilgilenmiyorum	147	61.5
Uyruk		
TC	212	88.7
YU	27	11.3
Günlük Tutma Durumu		
Düzenli olarak yazdığım bir günlüğüm var	12	5
Günlüğüm yok	227	95

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerinin toplanmasında, *Yazma Kaygısı Ölçeği* (Karakaya ve Ülper, 2011) ile *Görüşme Formu* kullanılmıştır.

Yazma Kaygısı Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarının belirlenmesi amacıyla Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen ölçek, 35 maddeden oluşmakta ve tek faktörlü bir yapı sergilemektedir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçek varyansının %49'unun açıklandığı görülmüştür. Ölçeğin Croanbach- α güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin tespitinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve ki kare değeri ($X^2=1476$, $df=554$, $p=0.000$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin uyum değerleri (RMSEA=0.09, NFI=0.95, NNFI = 0.97, CFI= 0.95, GFI=0.70, AGFI=0.66, SRMR=0.061) kabul edilebilir düzeydedir. Likert tipi 5'li dereceleme türünde olan ölçek *her zaman* (5), *çoğu zaman* (4), *ara sıra* (3), *çok seyrek* (2), *hiçbir zaman* (1) şeklinde derecelendirme seçeneklerinden oluşmaktadır. *Verilen kompozisyon metni yazma ödevlerini sorun ederim* (m17), *kompozisyon metni yazmamak için türlü bahaneler uydururum* (m25), *yazacağım kompozisyon metni ile arkadaşlarıma rezil olmaktan korkarım* (m27), gibi maddeler, ölçek maddelerinden bazılarıdır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe yazma kaygısı artmaktadır. Bu çalışma için Cronbach- α değeri .967 olarak bulunmuştur.

Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve üniversite öğrencilerinin yazma uygulamalarına ilişkin yaşantı, deneyim ve görüşlerinden yola çıkarak yazma kaygılarının temel nedenlerine ulaşmayı amaçlayan form, yarı yapılandırılmış

görüşme sorularını içermektedir. Taslak form, öncelikle alanında uzman 5 araştırmacının (3 Doç. Dr., 2 Dr. Öğr. Üyesi) görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler neticesinde, sorular üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Çeşitli sınıf düzeylerinde öğrenim gören ve yazma kaygısı yüksek olan toplamda 30 sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencisiyle yüz yüze birebir ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve bir ön çalışma yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri, zamandan tasarruf sağlamak amacıyla, her biri yedi kişiden oluşan iki farklı gruba uygulanmıştır. Çalışma sonrasında soruların anlaşılabilirliği, cevaplanabilirliği gibi hususlar yeniden gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formu, ikinci kez uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Form, sonda sorularla desteklenen 5 temel sorudan oluşmakla birlikte temelde öğrencileri yazmaya motive eden ve yazmadan uzaklaştıran hususlara odaklanılmış; bu kapsamda özellikle şu üç sorunun önemli olduğu düşünülmüştür: (1) “Yazı yazarken seni en çok zorlayan şey nedir?”, (2) “Hayatının herhangi bir döneminde, seni yazmaya motive eden bir anını paylaşır mısın?”, (3) “Hayatının herhangi bir döneminde, seni yazmadan uzaklaştıran bir anını paylaşır mısın?”.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması süreci, nicel ve nitel boyutta ayrı ayrı yürütülmüştür. Sürece nicel verilerin toplanmasıyla başlanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce, her bir uygulama grubuna, çalışmanın detayları ve önemiyle ilgili açıklama yapılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği, her bir sınıf düzeyindeki öğrenci grubuna araştırmacı tarafından uygulanmış ve katılımlarda gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Çalışmanın görüşme basamağında kendilerine ulaşabilmek amacıyla, ölçek formlarının üzerine okul numaralarını yazmaları istenmiş; yine bu hususta da gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Çalışmanın nitel verileri, öğrencilerle yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Ölçekten elde edilen puanlara göre yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve çalışmanın nitel verilerine ulaşılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin sınıf, cinsiyet, ölçekten aldığı toplam puan ve ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 2’te sunulmuştur:

Tablo 2

Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Toplam Puan ve Ortalamalarının Dağılımları

Katılımcı	Sınıf	Cinsiyet	Ölçekten Alınan Toplam Puan	Ortalama
Ö1	4	K	158	4,51
Ö2	1	E	153	4,37
Ö3	1	K	143	4,09
Ö4	3	K	142	4,06
Ö5	2	K	138	3,94
Ö6	1	E	136	3,89
Ö7	2	K	133	3,80
Ö8	3	K	133	3,80
Ö9	4	E	130	3,71
Ö10	2	K	129	3,69
Ö11	2	K	128	3,66
Ö12	2	K	126	3,60
Ö13	1	K	124	3,54
Ö14	1	K	123	3,51
Ö15	4	K	122	3,49
Ö16	1	K	121	3,46
Ö17	4	E	120	3,43
Ö18	1	E	119	3,40

Tablo 2 incelendiğinde, görüşmeye dâhil olan 18 üniversite öğrencisinden 5’inin erkek 13’ünün ise kız öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 4’ünün dördüncü sınıf, 2’sinin üçüncü sınıf, 5’inin ikinci sınıf ve 7’sinin birinci sınıfta öğrenimine devam ettiği; yazma kaygısına ilişkin puan dağılımlarının ise 119-158 aralığında değiştiği görülmektedir.

Görüşmeler gönüllülük esası dikkate alınarak, okul ortamında ve ortalama 10-12 dakikalık süre zarfında birebir ve yüz yüze gerçekleştirilmiş; katılımcı izni dâhilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Süreç öncesinde üniversite etik-kurul izinleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi öncesinde eksik veri tespiti yapılmış ve 14 maddede (m5, m7, m8, m9, m14, m15, m16, m19, m20, m23, m27, m28, m29, m30), toplamda 17 adet boş hücre tespit edilmiştir. Eksik veri yüzdelерinin .4 ile .8 arasında değiştiği görülmüş ve “Bir veri seti içerisinde boş bırakılan ve aritmetik ortalama benzeri bir değerle doldurulan hücre sayısı toplam veri seti içerisinde %2’yi geçmemelidir” (Seçer, 2015, s. 17) bilgisinden hareketle, aritmetik ortalama atanması yoluyla kayıp veri ataması yapılmıştır. Verilerin analizinde hangi istatistiksel tekniklerden yararlanılacağına tespit edilmesi ve bu amaçla veri setinin normal dağılım sergileyip sergilemediğinin belirlenmesi için çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiş ve değerler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Normallik Değerleri

Normallik değerleri	Skewnes		Kurtosis	
	Statistics	Std error.	Statistics	Std error.
Yazma kaygısı	.469	.157	-.667	.314

Tablo 3 incelendiğinde değerlerin -1 ile +1 aralığında değiştiği ve verilerin normal dağılım sergilediği görülmüş (Büyüköztürk, 2007; Çokluk vd., 2012) ve analizlerde parametrik testlerden yararlanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistik tekniklerinden olan aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.79: çok düşük, 1.80-2.59: düşük, 2.60-3.36: orta, 3.40- 4.19: yüksek, 4.20-5.00: çok yüksek aralık düzeyleri dikkate alınmıştır. Yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi (cinsiyet, yazı yazma ve günlük tutma durumları) ve One-Way ANOVA (sınıf düzeyi) istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde, “verilerin tanımlanması ve veri içerisinde saklı olan gerçeklerin ortaya çıkarılması” amaçlanmakta; elde edilen verilerin kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler yoluyla açıklanabilmesine olanak tanımaktadır. Analiz sürecinde; (1) “verilerin kodlanması”, (2) “temaların bulunması”, (3) “verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması”, (4) “bulguların yorumlanması” olarak ifade edilen temel işlem basamakları takip edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Benzer şekilde, bu çalışmanın içerik analizi süreci de verilerin kodlanmasıyla başlar ve elde edilen kodlardan temaların oluşturulması süreci ile devam eder. Merriam (2013), kategori oluşturma sürecinde kategorilerin adlandırılmasının araştırmacı, katılımcılar veya literatür olmak üzere en az üç kaynaktan oluşabileceğini belirtmekte; bunlar içerisinde en çok başvurulan yolun ise “araştırmacının verileri yansıttığını düşündüğü terim, kavram ve kategorileri kendisinin ortaya koyduğu” süreç olduğunu ifade etmektedir (s. 176). Bu çalışmada verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması sürecinde ön plana çıkan kaynak, araştırmacı ve literatürdür. Oluşturulan kategorilerden bazıları, alt kategoriler ve kodlar olarak da gruplandırılmış; kısacası kodlardan alt temalara ve temalara doğru ilerleyen bir düzenleme ve tanımlama süreci takip edilmiştir. Bu süreçte kodlar, alanında uzman iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve sonrasında fikir birliği oluşturulmuştur. Görüşme verilerine dayalı olarak kategoriler oluşturulmuş ve kategoriler, öğrenci görüşleri ile desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Etik Beyan

Bu çalışmanın etik kurul izni, Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 11.06.2020 tarihli, 2020-72 sayılı kararı ile verilmiştir.

Bulgular

Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular, araştırma sorularının sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

Öğrencilerin Yazma Kaygı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Eğitim fakültesi sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4*Öğrencilerin Yazma Kaygı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	n	\bar{X}	Ss	En Düşük	En Yüksek
Yazma Kaygısı	239	2.32	.81	35	158

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.32$) düşük aralıkta (1.80-2.59: düşük) olduğu görülmektedir. Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin düşük düzeyde yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir.

Öğrenci Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yazma Kaygıları

Öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Öğrenci Yazma Kaygılarının Sınıf Düzeyleri Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişken				Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Fark Tukey Testi
(Sınıf Düzeyi)	N	\bar{X}	Ss								
1.sınıf	55	2,61	,860	Gruplararası	7.962	3	2.654	4.178	.007	.051	1-3. sınıf 1-4. sınıf
2.sınıf	58	2,38	,796								
3.sınıf	60	2,17	,753	Gruplarıçi	149.277	235	.635				
4.sınıf	66	2,16	,813	Toplam	157.239	238					

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf düzeylerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=4.178$; $p < .05$); yazma kaygısının, sınıf düzeyi değişkeni açısından etki büyüklüğünün ($\eta^2 = .051$) orta düzeyde olduğu görülmüştür. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Tukey test sonuçları incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının ($\bar{X}_1 = 2,61$); 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarından ($\bar{X}_3 = 2,17$; $\bar{X}_4 = 2,15$) anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Sınıf düzeyi yükseldikçe yazma kaygısının azaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin Cinsiyet, Yazı Yazma ve Günlük Tutma Durumlarına Göre Yazma Kaygıları

Öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet değişkeni, boş zamanlarında veya dersler dışında yazı yazma durumları ve günlük tutma durumları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrenci Yazma Kaygılarının Cinsiyet, Yazı Yazma Durumu ve Günlük Tutma Değişkenine Göre Farklılaşmış Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	Ss	t	P	
Cinsiyet	Kadın	178	2.35	.82	.896	.371
	Erkek	61	2.24	.79		
Günlük	Var	12	2.31	.92	-0.27	.735
	Yok	227	2.32	.81		
Yazı yazma	Evet**	92	2.08	.78	-3.692	.000*
	Hayır***	147	2.47	.80		

* $p < .05$

** 1. Boş zamanlarımda bir şeyler yazmaya çalışırım.

*** 2. Dersler dışında yazı yazmakla ilgilenmiyorum.

Tablo 6'da; öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin puanları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kadınların ortalamalarının ($\bar{x}=2,35$) erkeklerin ortalamalarından ($\bar{x}=2,24$) yüksek olduğu; ancak farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t=0,896$; $p>.05$) görülmüştür. Öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin puanları günlük tutma değişkeni açısından incelendiğinde, günlüğü olan ve günlük yazan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=2,31$) ile günlük tutmayan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=2,32$) arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t=0,27$, $p>0,05$) görülmüştür. Öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin puanları boş zamanlarda yazı yazma durumları açısından incelendiğinde, dersler dışında yazı yazmakla ilgilenmeyen öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{x}=2,47$) boş zamanlarında bir şeyler yazmaya çalışan öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x}=2,08$) yüksek ve farkın istatistiksel olarak ($t=-3,692$; $p<.05$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre “boş zamanlarında bir şeyler yazan” öğrencilerin yazma kaygılarının, “dersler dışında yazmakla ilgilenmeyen” öğrencilerin yazma kaygılarına göre düşük olduğu söylenebilir.

2. Öğrencilerin Yazma Kaygılarına Yönelik Görüşleri

Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin görüşleri, *yazı yazmaktan uzaklaştıran unsurlara yönelik öğrenci görüşleri ve yazı yazmaya motive eden etmenlere yönelik öğrenci görüşleri* olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

2.1. Yazı Yazmaktan Uzaklaştıran Etmenlere Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yazma kaygısı oluşturarak yazı yazmadan uzaklaştıran etmenler; *öğretmenin olumsuz tutumu, yazma sürecine yönelik etmenler ve fiziksel etmenler* olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Öğrenci görüşleri Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1'de, öğretmenin olumsuz tutumu; *beğeni/övgü almamış olma, kıyas, haksızlık/ayırım yapıldığı inancı, ve yazılanların gülme unsuru yapılması* şeklinde dört alt kategoride ifade edildiği görülmektedir. Yazma sürecine ilişkin etmenler kategorisinde yedi alt kategori oluşmuştur. Bu alt kategoriler; *zorunlu yazma görevleri, kompozisyon yazma, istediği nitelikte içerik üretmemeye, istemediği halde yazdıklarının okunması, süre sınırı, not ile değerlendirilme, iyi yazanlara dönüt verilmesi ve yazı yazmaya ilgi duymama* olarak belirtilmektedir. Fiziksel etmenler kategorisi ise *yazının çirkin olması ve ağır/yorgunluk* olarak iki alt kategori ile temsil edilmektedir.

Öğretmenin Olumsuz Tutumu

Beğeni/ Övgü Almamış Olma

Ö11: “Ben yani bir kere yazmıştım, beğenilmemişti sonra hep babama falan yazdırırdım...”

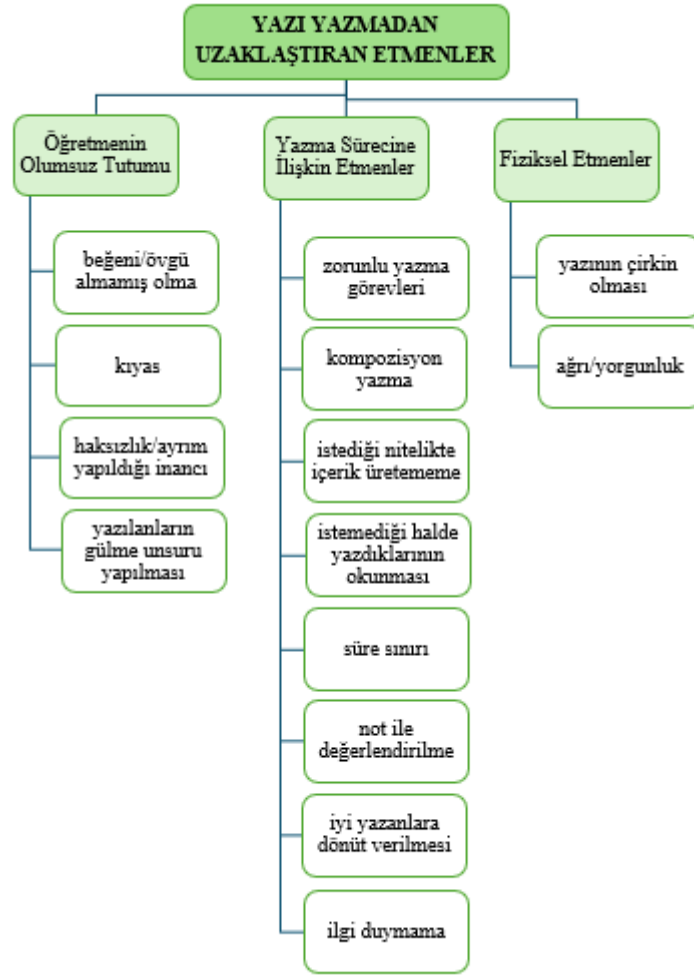
Ö15: “Bu konuda da övgü almadım zaten ... o yüzden yazı yazma konusunda birazcık eksik hissediyorum”

Kıyas

Ö1: “... ben bişey yazıyorum ya da sınıftaki arkadaşlarım farklı bir şey yazıyo işte ya hocalar hepsine bi yorum yapıyo. Ben çıkınca, eline sağlık işte arkadaşlarıma çok güzel olmuş, şurası böyle olmuş hani şurası böyle olmuş, hani yani güzel yanlar eleştirilirken bizde eksik kalanlar eleştirilmiyodu”

Şekil 1

Yazı Yazmaktan Uzaklaştıran Etmenlere Yönelik Öğrenci Görüşleri



Haksızlık/ Ayırım Yapıldığı İnanıcı

Ö7: “Hocam biz küçükken ...her hafta bir kitap okurduk, ...kitapların özetini çıkarırdık. Bir tane kitap okumuştuk... Oz Büyücüsüydü galiba... kitabı o kadar çok beğenmiştim ki böyle o kadar uzun bir özet yazmıştım ki ... bu kadar uzun özet olmaz dedi... Ben o kadar emek gösterdim ...”

Yazılanların Gülme Unsuru Yapılması

Ö9: “Hocamın karşısında yazdığımda bir daha yazma dedi, millette bana gülmüştü zaten o hatta o günden beri böyle bir kalemi alırken bile aklıma geliyor yani.”

Yazma Sürecine İlişkin Etmenler

Zorunlu Yazma Görevleri

Ö1: “...yazma ile ilgili ödevler olduğunda.... kendimi böyle kötü hissediyorum.”

Kompozisyon Yazma

Ö9: “... küçüklükten beri test çocuğu olarak yetiştik biz yani şıklar arasında, herhangi bir yazı yazma gibi bir etkinliğimiz olmadı yani genel olarak ya belli çoklu yani milli bayramlarda şiiri yazıp getirmemizi isterdi hoca o kadar yani onun dışında üstüne ek bir çalışma yapılmadı yani test sürekli test çocuğuyduk biz.”

İsteddiği Nitelikte İçerik Üretememe

Ö11: “Güzel yazamamak, özgün olamamak.”

İstemediği Halde Yazdıklarının Okunması

Ö5: “Annem günlüğümü okumuştü. ... yine çok büyük bir akıllılık yaparak kişi isimlerini kodluyodum ben, herkese takma isim veriyodum. Eeee, annem de günlüğümü okumuş. ...Hatta ondan sonra yazmayı bırakmışım... 2 yıl falan bırakmışım annem bakıyo diye.”

Süre Sınırı

Ö16: “... kısıtlı süre genellikle kısıtlı süre... Bununla ilgili geçenlerde stajda biz o şekilde öğrencilere yaratıcı yazma etkinliği hazırladığımız da öğretmenimiz benden bir örnek istemişti daha önceden ben buna çalışıp da gitmişim ... Çalış gitmeme rağmen o an hiçbir şey yazamamışım...”

Notla Değerlendirilme

Ö2: “... başkası tarafından ya da not kaygısıyla bu yazıyı yani yazıldı mı ve bana bu şekilde sen bana bunu yaz biz sana not vereceğiz bundan dendi mi işte orda çok çok zorlanırım ...”

İyi Yazanlara Dönüt Verilmesi

Ö1: “... ben bişey yazıyorum ya da sınıftaki arkadaşlarım farklı bir şey yazıyo işte ya hocalar hepsine bi yorum yapıyo. Ben çıkınca, eline sağlık, işte arkadaşlarıma çok güzel olmuş, şurası böyle olmuş hani şurası böyle olmuş, hani yani güzel yanlar eleştirilirken bizde eksik kalanlar eleştirilmiyodu. Ben de onu değiştirmeye çalıştıkça belki daha kötü şeyler yapıyodum ya da hani geliştirmekten kaçıyodum kendimi ...”

İlgi Duymama

Ö5: “... hayat değiştikçe değiştikçe artık hayata atıldığımızdan dolayı biraz uzaklaşmaya başladık...”

Fiziksel Etmenler

Yazının Çirkin Olması

Ö3: “Benim yazım kötü. Yazım kötü olduğu için hani bazen yazı kötü olduğu için vazgeçiyorum yazmaktan...”

Ağrı/ Yorgunluk

Ö4: “Yazı yazarken beni en çok zorlayan şey eğer yazı uzunsa işte bileğim çabuk ağrıyor, sıkılıyorum o yüzden, yazım kötüye gidiyor böyle kötü yazmaya başlıyorum yani bileğim ağrıdıktan sonra hani o hem isteğimi azaltıyor hem yorgun hissediyorum kendimi hem düşünmekte zorlanıyorum, birçok şeyi etkiliyor yani.”

2.2.Yazı Yazmaya Motive Eden Etmenlere Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yazma kaygısını azaltarak yazı yazmaya motive eden etmenler; *olumlu olumsuz yoğun duygular, yazdıklarının beğenilmesi* ve *diğer* olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Öğrenci görüşleri Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2’de, olumlu-olumsuz yoğun duygular kategorisinin *ayrılık, kayıplar, sağlık sorunları, özlem, yalnızlık, şaşkınlık, mutluluk, çekingenlik* ve *güzel hisler uyandıran unsurlar* şeklinde dokuz alt kategoride ifade edildiği görülmektedir. Yazdıklarının beğenilmesi kategorisi *öğretmen desteği* ve *arkadaş desteği* olarak iki alt kategoride ele alınmış; diğer kategorisinde ise *kendisi istediği için yazma, okuduklarının etkisinde kalma* ve *kendini sözel olarak ifade edememe* alt kategorilerine yer verilmiştir.

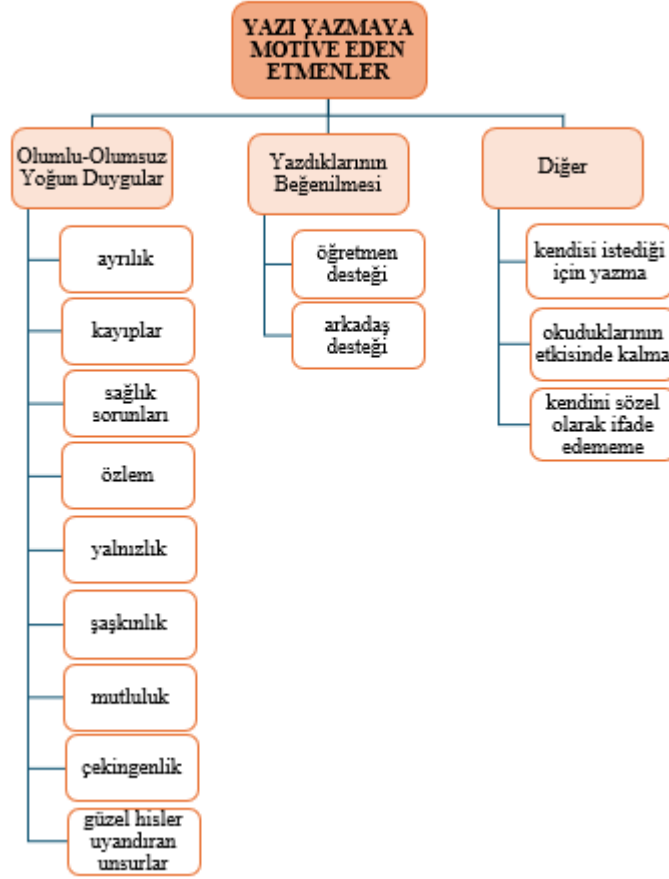
Olumlu-Olumsuz Yoğun Duygular

Ayrılık

Ö1: “Ablamın evlendiği zaman hocam, çok üzülmüşüm. Bi o zaman yazmışım. ... evde onun yokluğunu hissettiğim için hani ona yazıp iletebileceğimi, gerçek duygularımı sadece onunla paylaşabileceğim bir şey olsun istemişim.”

Şekil 2

Yazı Yazmaya Motive Eden Etmenlere Yönelik Öğrenci Görüşleri



Kayıplar

Ö12: “Benim yazın amcamın oğlu vefat etmişti, ben onun üzerine bir yazı yazmıştım”

Şaşkınlık

Ö2: doğum günüm olmuştu ve o zaman bir sürprizle karşılaşmıştım. Çok şaşırmıştım. Onu sayfalarca yazdım. İlk kez hiç sıkılmadan yazdığım tek şey.”

Sağlık Sorunları

Ö3: “Annem bi ameliyat geçirmişti. Yani artık bir şeyler başarmam gerektiğini, bir şeyler yapmak istediğimi düşündüm. O ameliyat olduğu için, yani sanki onu kaybedecekmişim gibi bir düşünceye kapıldım o gün.” Sonra bu beni akademik anlamda başarılı olmaya yöneltti diyebilirim.”

Mutluluk

Ö13: “... mutlu olduğum için, o yazı yazmaya itiyor beni.”

Özlem

Ö14: “... ortaokulda uzakta bir arkadaşım vardı. Ona mesela, mektup falan yazmıştım.”

Yalnızlık

Ö15: “taşınmıştık. Biz taşındıktan sonra hayatım alt üst oldu, arkadaşlarımdan koştum ve bir anda boşluğun içine düştüm. Çok yalnız kaldım, ..., çok zorlandığım süreçler oldu. Birkaç sene sürdü bu ve bu beni yazmaya itebilir...”

Çekingenlik

Ö4: “Bide arkadaşlarıma da bişey anlatamıyodum, çok utanıyodum böyle beni, çekiniyodum konuşmak için. O zamna , ııı, güzel bi defter almıştım, özeniyodum. Kalem almıştım falan. O zaman biraz yazmıştım.”

Güzel Hisler Uyandıran Unsurlar

Ö7: “... mesela güzel bir gün geçirdiysem, yani arkadaşlarımla aramın iyi olması beni yazmaya motive ediyordu.”

Yazdıklarının Beğenilmesi

Ö5: “Lise hocamız şey istemişti galiba, hikâye ödevi vermişti. Sonra ben de kendime göre bir şey yazmıştım. Yazarken mutlu olmuştum. Sonra hocam çok beğendi ve bana bi konu verdi, hikâye yarışmasına gidecek diye. Ben o konu hakkında hikâye yazmıştım ve o zaman demiştim hani, güzel bir şeyler başarabilirim herhalde. Bu benim için bi başlangıç noktası olabilirdi. ...”

Diğer

Kendisi İsteddiği İçin Yazma

Ö8: “Ben yazmak istersem, kaygılanmam, yazarım geçerim. ...”

Kendini Sözel Olarak İfade Edememe

Ö14: “... sözlü olarak ifade edemediğim şeyleri genelde yazmayı tercih ediyorum. Hani bu tür anlar beni daha çok yazmaya itiyor. ... konuşurken heyecanlandığım zaman söyleyemediğimi yazarken daha sakin olunabiliyor. ... sakinlik, geniş zaman aralığı ... bu daha çok yazmaya motive ediyor.”

Okuduklarının Etkisinde Kalma

Ö11: “... sınava çalışırken, sınav döneminde, üniversiteye hazırlık –YKS, hani o şiirler falan gördüğümde insanın içinden geliyor böyle yazma isteği oluyo...”

Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 1-4. sınıf öğrencilerinden elde edilen araştırma bulguları, araştırma alt problemleri çerçevesinde nicel ve nitel bulgular şeklinde sonuçlandırılmıştır.

Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri genel olarak düşüktür. Bununla birlikte; 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarından; dersler dışında bir şeyler yazmakla ilgilenmeyen öğrencilerin yazma kaygılarının ise ders dışında da yazı yazmakla ilgilenen öğrencilerin yazma kaygılarından yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet faktörü ve günlük tutma durumunun yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Çalışma sonuçları, benzer araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Kuşdemir vd. (2016), 705 sınıf öğretmeni adayının yazma kaygılarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu; cinsiyet faktörünün anlamlı bir fark oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Cinsiyet ve genel kaygı düzeyinin, eğitim fakültesi kapsamındaki farklı çalışma gruplarında da benzer sonuçlar gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmalardan bir tanesi, Karakaya ve Ülper'in (2011) sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmadadır. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Tiryaki'nin (2012), üniversitenin farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını incelediği çalışmasında da yazma kaygısının cinsiyet ve alan bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrencilerin yaklaşık %16'sı düşük kaygı düzeyinde iken %17'sinin yüksek kaygı düzeyinde olduğu görülmüştür.

Dil becerilerini konu alan çalışmaların merkezinde yer alan Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir. İşeri ve Ünal'ın (2012) Türkçe öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşük olduğu; cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark içermediği sonuçları araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Çalışmada, araştırma bulgusunu destekleyen bir başka sonuç ise

katılımcıların yazma sıklıkları ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ve yazma sıklığı arttıkça kaygının azaldığı, yazma sıklığı azaldıkça kaygının arttığı sonucudur. Demirel'in (2019) 227 öğretmen adayının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği tarama çalışmasında, Türkçe öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf, özel eğitim ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinden düşük; erkeklerin yazma kaygılarının kadınlardan yüksek olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Demir ve Çiftçi'nin (2019), 194 Türkçe öğretmeni adayının yazma kaygı düzeylerini belirlemek ve kaygıyı besleyen gerekçeleri öne çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında yazma kaygılarının düşük düzeyde olduğu, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ürün Karahan (2017) da Türkçe öğretmeni adayları ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda, cinsiyet değişkeninin yazma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı; bölüm öğrencilerinin yazma alışkanlığının iyi, kaygılarının ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek kaygı düzeyinin, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bizzat içerisinde buldukları alan olması nedeniyle, konuya yükledikleri anlamdan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. İlman vd. (2019), 455 sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencisinin yazma kaygıları ile öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada, öğrencilerin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu; cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kız öğrencilerinde yazma kaygısının daha fazla görüldüğü; 1. sınıflarda daha yüksek olmakla birlikte sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Cinsiyet faktörünün yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmaması durumu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler için de geçerlidir. Maden vd.'nin (2015) çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazarken çoğunlukla kaygılandıkları; ancak kaygının, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Özdemir'in (2019), b1 seviye 98 Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) öğrencisini dâhil ettiği tarama çalışmasında, yazma kaygısı cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, ana dilinde yazmayı seven öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının düşük olduğu sonuçları mevcuttur. Barış ve Şen (2019), TÖMER'de öğrenim gören 130 yabancı uyruklu öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışma neticesinde cinsiyet faktörünün yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı; Türkçe yazma sıklığı noktasında "yazmıyorum" diyen öğrencilerin yazma kaygılarının diğerlerinden daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sevim ve Kara (2019), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen sosyal medya kullanıcılarının okuma ve yazma kaygılarını incelediği çalışmasında A2 düzeyinde 168 TÖMER öğrencisiyle tarama çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda yazma kaygısı yönüyle; cinsiyet faktörü ve sosyal medya araçları bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmamakla birlikte 7 saat ve üzeri sosyal medya kullananların yazma kaygısının anlamlı düzeyde düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

İlköğretim öğrencilerini kapsayan çalışmalarda da araştırma sonuçlarının desteklendiği görülmektedir. Bozgün (2022), ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada yazma kaygısının ilköğretim öğrencilerinde orta düzeyde olduğu; cinsiyet ve yaşa göre yazma kaygısının değişmediği yönünde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Temel ve Katrancı (2019), 810 kişilik ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yürüttükleri tarama çalışmasında yazma becerisi, yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı üzerine veriler toplamışlardır. Araştırmanın bulguları neticesinde öğrencilerin cinsiyet değişkeni ve günlük tutma durumlarının yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı; yazmaya yönelik tutum ile kaygı arasında anlamlı, ters yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocuk vd. (2016) yaptıkları çalışmalarında, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, günlük tutma ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Özber vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da cinsiyet değişkeni, günlük yazma durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaman (2010), 480 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada yazma kaygısının sınıf düzeyi açısından farklılaştığını; ancak cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gözlenmediği bulgularına yer vermiştir. Aşlıoğlu ve Özkan (2013), ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını incelediği çalışmasında, yedi ve 8. sınıf öğrencilerin yazma kaygılarının düşüğe yakın orta düzey olmakla birlikte kız öğrencilerde ve 8. sınıf öğrencilerinde kaygının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yemenici (2019), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını ve nedenlerini incelediği çalışmasında; yazma kaygısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrencilerin yazma kaygısı konusunda genel olarak kaygı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akaydın (2015), ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle çalıştığı "ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği" başlıklı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kaygı düzeyi, öğrencilerin yazmaya yönelik başarı ve tutumları üzerinde de etkili olabilmektedir. Yaman (2014), 281 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazma kaygısı arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumsuz yönde değiştiğini belirtmektedir. Kaygı, yazma başarıları da etkileyen bir unsurdur. Balta (2018), ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin tartışmaya dayalı metin yazma becerileri, yazma kaygıları ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; yazma kaygısı düşük ve üstbilişsel farkındalığı yüksek öğrencilerin tartışmacı metin yazmada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf eğitimi anabilim dalında yazma kaygısı yüksek olan ve çalışma grubuna dâhil olan katılımcıları "yazı yazmadan uzaklaştıran etmenler"; *öğretmenin olumsuz tutumu (beğeni/ övgü almamış olma, kıyas, haksızlık/ayırım yapıldığı inancı, yazılanların gülme unsuru yapılması), yazma sürecine ilişkin etmenler (zorunlu yazma görevleri, kompozisyon yazma, istediği nitelikte içerik üretmemeye, istemediği halde yazdıklarının okunması, süre sınırı, , not ile değerlendirme, iyi yazanlara dönüt verilmesi, ilgi duymama) ve fiziksel etmenler (yazının çirkin olması, ağrı/ yorgunluk)* şeklindedir. Katılımcıları "yazı yazmaya motive eden unsurlar" ise *olumlu-olumsuz yoğun duygular (ayrılık, kayıplar, sağlık sorunları, özlem, yalnızlık, şaşkınlık, mutluluk, çekingenlik, güzel hisler uyandıran unsurlar), yazdıklarının beğenilmesi (öğretmen desteği, arkadaş desteği) ve diğer (kendisi istediği için yazma, okuduklarının etkisinde kalma, kendini sözle ifade edememe) şeklinde belirlenmiştir.*

Demir ve Çiftçi'nin (2019), Türkçe öğretmen adaylarında kaygıyı besleyen gerekçeleri ele aldığı çalışmasında; yazıya başlama, noktalama-yazım konularında yaşanan sorun, "dil becerilerini etkili kullanabilme" baskısı, yüksek beklenti içerisinde yazılarının değerlendirilmesi, çoktan seçmeli test sistemi, başkaları tarafından değerlendirilme korkusu (akran ve öğretmen tarafından), yeterli bilgiye sahip olmadıkları konular hakkında kompozisyon yazmaya maruz bırakılma, biçimsel unsurlara ilişkin yüksek beklentiler, konu seçiminde serbest bırakılmama, sınıf ortamında kompozisyon metni yazma, kısıtlı sürede yazı yazmak durumunda bırakılma gibi unsurların yazma kaygısını beslediği yönünde görüşler, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yemenici (2019) de, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını ve nedenlerini incelediği çalışmasında; öğrencilerin yaklaşık olarak %22 sinin yazmaktan zevk almadığı, %11 inin yazma öncesinde başarısızlık hissine kapıldığı, % 26 sınıfın okul görevleri dışında kendi isteği ile yazı yazmadığı, %48 inin yazılarını sınıfta okuyarak paylaşma konusunda heyecan, utanma, korku gibi duygular eşliğinde kaygı yaşadığı; %7 si yazdıklarının çevredekiler tarafından beğenilmediği sonuçlarına ulaşmıştır. B1 seviye 98 Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) öğrencisini dâhil edildiği bir çalışmada ana dilinde yazmayı seven öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının düşük olduğu sonuçları mevcuttur (Özdemir, 2019). Barış ve Şen'in (2019) çalışmasında da Türkçe yazı yazma sıklığı noktasında "yazmıyorum" diyen öğrencilerin yazma kaygılarının diğerlerinden daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Yazma çalışmalarında değerlendirme, yazan kişinin kaygısını azalttığı gibi zaman zaman da artırabilmektedir. Karateke Bayat'ın (2018), araştırma sonuçları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen c1 düzeyi 24 öğrenci ile yaptığı çalışmada, yazma çalışmalarında akran değerlendirmelerinin yazma kaygısını azalttığı; ancak kimi öğrencilerin, yazma konu ve hatalarının başkaları tarafından görülmesi nedeniyle bu uygulamadan kaygı duyduğu yönündedir. Bu duruma örnek olarak Karateke ve Gün (2020)'ün çalışması örnek olarak gösterilebilir. Çalışmada yabancı dil öğrenme sürecinde yazma kaygısını tetikleyen değerlendirme tekniklerinin önemini vurgulanarak akran değerlendirmesine odaklanılmış; akran değerlendirmenin yazma kaygısını azalttığı görülmüştür. Ancak çalışma kapsamı bakımından dil öğrenme sürecini içermesi yönüyle bu sonucun olası olduğu söylenebilir. Bir başka çalışmada, Kurt ve Atay'ın (2007), öğretmen ve akran geribildirimine vurgu yaptığı çalışmada akran geri bildirim alan öğretmen adaylarının, öğretmen geribildirimi alanlara oranla daha az yazma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Değerlendirme konusunun bireysel farklılıklar ve yazan kişinin beklentileri ölçüsünde şekillendiği düşünülmektedir. Yine bir diğer çalışma sonucu da araştırma bulgularıyla örtüşecek şekilde bu hususu desteklemekte; yazma kaygısı hususunda dil becerilerine odaklanmaktadır. Bu konuda Aslım Yetiş (2017) yaptığı çalışmada, dil becerilerinin yazma yeterliliği üzerinde etkili olduğu ve yazma yeterliliği yükseldikçe kaygının azaldığı; sınırlı kelime bilgisinin kaygıyı artırdığı, zaman baskısı ve öğretmen tutumunun kaygıyı artırdığı ve genel olarak yazma kaygısının azaltılmasında öğretmen rollerinin çok önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yazma öncesi hazırlık, farklı teknik-yöntemler kullanma, işbirlikçi çalışmalar, öğretmen tutumları yazma kaygısı üzerinde etkili olabilmektedir. Dola ve Aydın (2020), ortaokul 6. Sınıf öğrencileriyle yürüttüğü dijital öykü yazarlığı konulu sekiz haftalık bir uygulamada dijital öykü yazarlığının yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazma duyarlılığına etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonunda dijital hikâye yazma sürecine dâhil olan öğrencilerin yazma kaygı ve duyarlılıklarının anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin yazı farkındalığı kazanmalarıyla birlikte daha güzel yazmak için çaba sarf etmelerine ve böylece güzel yazma endişesinin kaygı ve duyarlılığı artırdığı şeklinde ifade edilmiştir. Özber vd. (2022), ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri yazma çalışmaları sonunda yaratıcı drama çalışmaları ile yazmayı sevme, grup çalışması ve eğlence gibi unsurların yazma sürecinden keyif alma yönünde bulgulara ulaşmıştır. Erbilen ve Temizkan (2021), yazma öncesi etkinliklerinin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkisini incelediği deneysel çalışmalarında, yazma öncesi hazırlık çalışmalarının yazma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmış; bunu da, yazma motivasyonunun süreçle ilgili olduğu ve yazma başarısının geliştirilmesinde kısa bir süreç yeterli olurken yazma motivasyonunun geliştirilmesinde uzun bir sürece ihtiyaç olduğu, çünkü yazmaya isteğin içselleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eroğlu (2020), dijital hikâye anlatımının 7. Sınıf öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutum, kaygı ve dijital okuryazarlıklarına etkisini araştırdığı karma yöntem çalışmasında, dijital hikâye anlatımının uygulandığı grubun hikâye yazmaya yönelik tutum, hikâye yazma kaygısı ve dijital okuryazarlık puanlarında anlamlı farklılık gözlenmiş; hikâye yazma kaygılarının azaldığı görülmüştür. Kaygının azalmasında, uygulama sürecine yönelik olarak; öğrencilerin dijital hikâye oluşturma süreci ve aşamaları ile ilgili bilgilendirilmesi, hikâye paylaşımlarının sesli okuma yerine daha önce hazırlanan videolarla gerçekleştirileceğinin öğrenciler tarafından bilinmesi, deney grubu öğrencilerinin süreçle birlikte daha nitelikli-güçlü yazılar ortaya koymalarının paylaşmada istekliliği artırması, süreçte geri dönütler verilmesi, katılımcıların hikâyelerinde kendi seçtikleri müzik-görsel ve efektlere yer vermelerinin etkili olabileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmalardan da hareketle, sınıf içi yazma çalışmalarında esneklik yazma kaygısının azaltılmasında önemli bir faktördür, denilebilir.

İlgili araştırma bulgularının bir kısmıyla da örtüşmekle birlikte, yazma kaygısı düzeyi yüksek olan bireylerin (Reeves, 1997, 38-39, akt. Zorbaz, 2011):

Yazma becerisini çok az gerektiren ya da hiç gerektirmeyen bir meslek seçme; üniversite eğitiminde, her gün yazmanın gerekli olduğu dersler ve bölümlerden kaçınma; sınıf dışında çok az yazma; evde, okulda ve toplum içinde yazma becerisi yönünden iyi bir örnek oluşturmama; sözel beceri testleri, okuduğunu anlama ve üniversiteye giriş sınavlarında yapılan standart yazma becerisi testlerinden düşük puan alma; yazmaya yönelik motivasyonlarının, benlik kavramları ya da kendilerini algılama düzeylerinin düşük olması; özgüvene ihtiyaç duyma; okulda yapılan yazma çalışmalarındaki başarı düzeylerinin düşük olması; yaptıkları yazma

denemeleriyle ilgili öğretmenlerinden olumsuz geribildirim alma; kişisel duygularını, inançlarını ve tecrübelerini yazılı olarak anlatmaları istendiğinde kaygı düzeylerinin çok yüksek olması; kişisel duyguların katılmayacağı ve birinci kişinin bakış açısının kullanılmayacağı tartışmacı/ikna edici yazılar yazarken kaygı düzeylerinin düşük olması; ne yazacaklarıyla ilgili düşünce üretmekte, bir buluş yapmakta çok güçlük çekme; oldukça az sayıda kelimedenden oluşan küçük metin parçaları üretme; bütüncül değerlendirme yapıldığında yazılarının kalitesinin düşük olduğunun tespit edilmesi; sözdizimsel yetkinlik düzeyleri hesaplandığında düşük puan alma; kullandıkları her cümlelerin, az miktarda bilgi içermesi; yazmada mekanik unsurlar (imla, noktalama) ve kullanımda (dil bilgisi, anlatım bozukluğu) çok zorluk çekme; cümle yapılarının çeşitliliğinin az olması,

gibi hususlar, yapılan araştırma sonuçlarından derlenerek ortaya konulmuştur. Araştırma bulguları, bu sonuçlara katkı sağlamaktadır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, yazma kaygısı oluşturan hususların, yazma sürecini yürütmeye önemli bir role sahip olan öğretmenlerin tutumu ile bilhassa bağlantılı olduğunu; özellikle de ilk okuma ve yazma sürecini de içeren ilköğretim yıllarında sergilenen olumlu ve yapıcı tutumun yazma sevgi ve ilgisini oluşturmada hayati öneme sahip olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Yazma ile ilgili yaşanmış olumsuz deneyimler, kaygının önemli bir bileşenidir. Al-Shboul & Huwari (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma, bunu destekler niteliktedir. Çalışmada, Ürdünlü öğrencilerin Malezya'da doktora tezi yazarken yaşadıkları kaygı sorunları araştırılmış ve geçmişte yaşanan olumsuz yazma deneyimlerinin çalışmanın sonuçları arasında yer aldığı görülmüştür. Bu durumun, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi yazma uygulamalarındaki hassasiyetinin önemine işaret ettiği düşünülmektedir. Nitekim; Fischer, Mayers ve Dobelbower (2017) da çalışmalarında benzer hususlara değinmişlerdir. Buna göre; öz yeterlilik ile yazma kaygısı arasında ilişki bulunmaktadır. Pedagojik uygulamalar ve öğretmen rolü yazmada özgüven artırıcı etki göstermektedir. *Yazma pratiği yapma, düzenleme ve yansıtma fırsatları, kılavuz takip etme, önemli şeyler hakkında yazma* gibi uygulamaların derslerde kullanılabilirliği; öğretmen yapıcı eleştirilerde bulunması ve süreç içerisinde rehberlik etmesi gerektiği belirtilmektedir. Badrasawi, Zubairi ve Idrus'ın (2016) yazma kaygısı ve yazma performansı arasındaki ilişki, yazma kaygısına katkıda bulunan faktörler ve kaygıyı azaltma stratejileri ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin algısını artırmaya dönük çalışmaları sonucunda da görülmektedir ki yazma kaygısı yazma performansını olumsuz etkilemekte; öğrenci-öğretmen-ortam faktörleri bu olumsuzluğun giderilmesinde önemli bileşenler olmakta; dolayısı ile öğretmenlerin, öğrencilerin yazma konusundaki sorunlarının farkında olmaları gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle; yazma çalışmalarını yürüten eğitmenin, öğrencilerin yazma çalışmalarını takdir eden, öğrenciyi destekleyen ve yazmaya teşvik eden, yapıcı eleştirilerde ve önerilerde bulunan bir tutum içerisinde olması gerektiği söylenebilir. Ayrıca; yazma kaygısı yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının azaltılmasında sürece dayalı yazma uygulamalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Sürece dayalı yazma çalışmalarında yazma öncesi hazırlık çalışmalarına önem verilmesi; yazma süresi ile ilgili zorlayıcı kısıtlamalardan kaçınılması, değerlendirmede olumlu tutum geliştirmeye özen gösterilmesi ve süreçte farklı etkinlik alternatifleri içeren uygulamalara yer verilmesinin, yazma kaygısını azaltmada etkili olabilecek öneriler olarak sunulması uygun görülmüştür.

Kaynakça

- Al-Shboul, Y. ve Huwari, I. F. (2015). The causes of writing apprehension through students' perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 535-544. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0603.08>
- Ateş, A. ve Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 16, 24-38.
- Ateş, S. (2013). *İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dilde yazma kaygısı ve bu kaygıyı azaltma yolları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Ahıskalı, E. E. (2020). *Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Altuner, G. Ş. (2017). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aslım Yetiş, V. (2017). Sources of writing anxiety: A study on French language teaching students. *International Education Studies*, 10(6), 72-86. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n6p72>
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111. <https://jasstudies.com/DergiTamDetay.aspx?ID=1527>
- Badrasawi, K. J. I., Zubairi, A. ve Idrus, F. (2016). Exploring the relationship between writing apprehension and writing performance: A qualitative study. *International Education Studies*, 9(8), 134-143.

- Balta, E. E. (2018). The relationships among writing skills, writing anxiety and metacognitive awareness. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 233-241. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p233>
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*, 4(2), 73-99
- Bozgün, K. (2022). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma. *Temel Eğitim Dergisi*, 16, 6-15.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Çınar, G. (2014). *The effect of peer feedback on writing anxiety in English as a foreign language students* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Çocuk, H. E., Yanpar Yelken, T., ve Özer, Ö. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 335-352. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.19>
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Daly, A. J., ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *National Council of Teacher of English*, 9(3), 242-249.
- Demir, A. (2019). *Bilişsel strateji öğretiminin 8. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazma başarıları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Demir, S. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: Bir karma yöntemli yaklaşım* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019), Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2215-2239.
- Demirel, A. (2023). Türkçe eğitimi alanındaki yazma eğitimiyle ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 849-863. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1074129>
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 210-220. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.30174>
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 124-144. <https://doi.org/10.17556/erziefd.520894>
- Ditiberio, J. K., ve Jensen, G. H. (2007). *Writing and personality: Finding your voice, your style, your way*. Routledge.
- Dola, N. ve Aydın, İ. S. (2020). Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 17-34. <https://doi.org/10.31464/jlere.637597>
- Engin, A. S. (2023). *Çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Erbilen, M. ve Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 170-201.
- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Fischer, L. M. ve Meyers, C. (2017). Determining change in students' writing apprehension scores in a writing intensive course: A pre-test, post-test design. *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 69-84. <https://doi.org/10.5032/jae.2017.01069>
- Genç, H. E. (2017). *İkinci dilde yazma kaygısı: Algılanan sebepleri ve sonuçları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel verilerin analizi. S. Turan (Çev. Ed.) ve S. İşçi ve Ö. Öztekin (Çev.). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (s. 161-198) içinde. Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2009, 3. Baskı).
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2021). Örneklem. E. Dinç ve K. Kiroğlu (Çev. Ed.) ve Güler, N. ve İlhan, M. (Çev.). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı, s. 202-227) içinde. Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi -, 8. Baskı).
- Güneşer Kurt, E. (2023). *Dramanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma, yazma kaygısı ve motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi.
- İlman, E., Arslan, A. ve Aslan, R. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazma kaygıları ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12),108-127. <https://doi.org/10.46778/goputeb.521213>

- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Karakaya, İ., ve Ülper, H. (2011). Developing a writing anxiety scale and examining writing anxiety based on various variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 11(2), 703-707.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karaoğlu, R. ve Çetinkaya, S. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makalelerin incelenmesi: tematik içerik analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2579-2602. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1099199>
- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Karateke, B. ve Gün, M. (2020). Akran değerlendirmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen c1 düzeyi öğrencilerinin yazma kaygısına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 110-120. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.42764>
- Kardaş, S. (2019). *Bilimsel hikâyelerin hücre ve organeller konusunda 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı, bilimin doğasını anlama ve yazma kaygısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kaynak, M. (2017). *Impact of peer feedback on EFL learners' foreign language writing anxiety and their ideas about peer feedback* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kemiksiz, Ö. (2022). Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan çalışmaların eğilimleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.688865>
- Keyvanoğlu, F. B. (2021). *İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygısı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 100- 109.
- Kurt, G., ve Atay, D. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 12-23.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769. <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı: (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- Merriam, S. B. (2013). Nitel verilerin analizi. S. Turan (Çev. Ed.) ve S. İşçi ve Ö. Öztekin (Çev.). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (s. 161-198) içinde. Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2009, 3. Baskı).
- Özber, M. (2019). *Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliğine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Özber, M., Akar, C. ve Balbağ, N. L. (2022). Yaratıcı drama yönteminin yazma kaygısına, yazmaya yönelik tutuma ve yazma öz yeterliğine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-25.
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364.
- Özsoy, Y. (2015). *Üstün yetenekli (üstün zekalı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Sevim, O. ve Kara, G. E. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen sosyal medya kullanıcılarının okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(78), 449- 466.
- Taşdemir, O. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590688>
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (hikâye yazma)*. Pegem Akademi.
- Temur, T., ve Çakıroğlu, A. (2011). *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım*. Pegem Akademi.
- Tighe, M. A. (1987). Reducing writing apprehension in English classes. 05.08.2019 tarihinde erişilmiştir.

- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 6(5), 3065-3075.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2(1), 267-289.
- Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1111 - 1122.
- Yemenici, H. (2019). *Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Zadiana, J. N. (2014). *Multiple pathways to the student brain: energizing and enhancing instruction*. Jossey-Bass.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(3), 2271-2280.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Bu çalışmanın etik kurul izni Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 11.06.2020 tarih 89784354-050.99- sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Etik Kurul Karar Tarihi: 11.06.2020
Etik Kurul Karar Sayısı: 2020-72