



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Esra KARAKUŞ TAYŞI*

Yusuf TAŞKIN**

Geliş Tarihi: Şubat, 2018

Kabul Tarihi: Mayıs, 2018

Öz

Eğitim-öğretim sürecini etkileyen duyuşsal değişkenlerinden biri de kaygıdır. Yazma becerisinin eğitiminde de kaygı dikkate alınması gereken önemli bir değişkendir. Bireylerin yazma becerisinin geliştirilmesine engel olan kaygı, çeşitli değişkenlerin bir araya gelmesinden kaynaklanmaktadır. Yazma eğitiminin etkili ve verimli olabilmesi için kaygı unsurunun dikkate alınması gerekir. Çalışmanın amacı ortaokul öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir yazma kaygısı ölçeği geliştirmektir. Araştırma İstanbul'daki ortaokullarda öğrenim gören 500 öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Bu okullarda öğrenim gören rastgele seçilmiş 96 ortaokul öğrencilerine yazmaya yönelik düşüncelerinin yer aldığı bir kompozisyon yazdırılarak nitel veri toplanmıştır. Öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonlardan hareketle 46 maddeden oluşan bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçeğin 48 ortaokul öğrencisi üzerinde ön denemesi yapılmıştır. Uzman görüşleri ve öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda taslak ölçek 38 maddeye düşürülmüştür. Elde edilen 38 maddelik ölçek 500 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,838; Bartlett's Küresellik Testi değeri ise ($\chi^2=1767,902$; $sd=171$ $p< ,000$) bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasında kullanılan Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı ,790 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansının % 41,036'sını açıklayan ve üç faktör altında toplanan 16 madde elde edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçek, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısının ölçülmesinde kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Yazma, kaygı, ortaokul, ölçek geliştirme, faktör analizi.

DEVELOPMENT OF THE WRITING ANXIETY SCALE FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS: RELIABILITY AND VALIDITY STUDY

Abstract

One of the affective variables influencing education-instructional process is anxiety. In teaching of writing skill, anxiety is an important variable to be taken into consideration. The anxiety that hinders the development of individual writing skills stems from the convergence of various variables. In

* Dr. Öğr. Üyesi; Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, esra.karakus@dpu.edu.tr.

** Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, y_taskin43@hotmail.com.

order for writing education to be effective and productive, anxiety must be taken into account. The purpose of the current study is to develop a reliable and valid writing anxiety scale for secondary school students. The study was conducted on 500 students attending secondary schools in the city of Istanbul. A total of 96 students randomly selected from these schools were asked to write a composition explaining their opinions about writing; thus, qualitative data were collected. On the basis of the students' composition, a draft scale consisted of 46 items were developed. The piloting of the draft scale was performed on 48 secondary school students. On the basis of expert opinions and student feedbacks, the scale was reduced to 38 items. The scale obtained in this way was administered to 500 secondary school students. As a result of the analyses conducted, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value of the scale was found to be .838; its Bartlett's Sphericity Test value was found to be ($\chi^2=1767,902$; $sd=171$ $p<.000$). Cronbach's Alpha reliability coefficient used to calculate the internal consistency of the scale was found to be .790. As a result of the factor analysis, a total of 16 items subsumed under three factors and explaining 41.036% of the scale were obtained. In light of the findings of the study, it can be argued that the scale is valid and reliable. The scale can be used to measure secondary school students' writing anxiety.

Keywords: Writing, anxiety, secondary school, scale development, factor analysis.

Giriş

İnsanlar arasındaki iletişimin temel araçlarından olan dil, uzun soluklu bir eğitim süreci sonrasında edinilmektedir. Dil öğreniminde aile, okul ve toplum gibi farklı değişkenlerin ortak etkisi söz konusudur. Özellikle okullardaki Türkçe derslerinde bu konu ön plana çıkmaktadır. Nitelikli bir Türkçe eğitimiyle birey ana dilini doğru, düzgün ve etkili bir şekilde öğrenebilir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini içeren kapsamlı ve uzun soluklu bir süreç olan Türkçe eğitimi, bireyin doğumuyla ailede başlayıp sistemli bir şekilde örgün eğitim kurumlarında devam eder. Okullarda ana dili eğitimi olarak yürütülen Türkçe eğitiminin amacı da, dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin eşit şekilde geliştirilmesini sağlamaktır.

Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında dil eğitiminde, dört temel dil becerisinin eğitiminde bir bütünlük olması ve bu alanlardan hiçbirinin eksik bırakılmaması gerektiği ifade edilir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014; Demirel ve Şahinel, 2006; Güneş, 2013; İşeri ve Ünal, 2012; Sever, Kaya ve Aslan, 2011).

Türkçe eğitiminin temel dil becerilerinden biri olan yazma, bireyin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerinin aktarıldığı üst düzey bir beceridir. Demirel ve Şahinel (2006) yazmayı; düşüncüyü, duyguyu, olayı yazı ile anlatma olarak tanımlar. Arıcı ve Ungan (2015) yazmanın kişisel, toplumsal ve uğraşsal bir gereksinim sonucu doğduğunu belirtir. Ayrıca yazma; insanlar arası iletişimin, duygu, düşünce ve tasarımların, deneyimlerin anlatılmasının farklı bir yoludur. Göçer (2016) yazma becerisini; kişinin duygularını, düşüncülerini, hayal ettiklerini,

tasarladıklarını, yaşadıklarını kaleme alıp kâğıda aktarması olarak tanımlar. Akyol (2012) yazma becerisini, düşüncelerin ifade edebilmesi için gerekli işaret ve sembolleri motorsal olarak üretebilmek olarak ifade eder. İşeri ve Ünal (2012) yazma becerisinde içerik ne kadar önemli ise retorik düzenlemelerin (buluş, düzen, seçim, bellekte tutma ve sunuş) de o derece önem kazandığını belirtirler.

Yazma, kendini ifade etmenin en etkili yollarından biridir. İlk olarak okul yıllarında temelleri atılan yazma becerisi bireysel ve toplumsal yaşantının her aşamasında oldukça önemli rol oynar. Yazma becerisi gelişmiş olan bir birey; kendini iyi ifade etmesinin yanında birçok üst beceriyi iyi kullanabilen, etkili bir düşünce sistemine ve gözlem gücüne sahip, algılama becerileri açık, sözcük dağarcığı geniş bireylerdir (Özdemir ve Özbay, 2016). İnsan hayatının farklı alanlarında olduğu gibi yazma becerisinde de disiplin, düzen ve planın önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Genel olarak bakıldığında yazmanın kişiler arasında doğan iletişim ihtiyacından ortaya çıktığı söylenebilir. Yazma, konuşmaya nazaran daha kalıcıdır. Bu yönüyle yazma becerisi; insanların duygu, düşünce, tasarı ve izlenimlerini anlatmasının yanında gelecek kuşaklara aktırılmasına olanak sağlaması bakımından oldukça önemlidir.

Yazma süreci; öz yeterlik inançları, hedefe odaklanma, ilgi, değerler, başarı ve başarısızlığa verilen tepkiler gibi çeşitli değişkenlerden etkilenir (Troia, Shankland ve Wolbers, 2012). Bu sebeple birçok öğrenci bu beceriyi kazanma sürecinde birtakım problemlerle karşılaşmaktadır. Yazma sürecinde ortaya çıkan bu gibi engeller, zamanla öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz tutum oluşmasına ve buna bağlı olarak öğrencilerin yazma kaygısı taşımaya neden olmaktadır. Kaygı daha çok beceri isteyen insan davranışlarında ortaya çıkmaktadır. Bireyin bir beceri kazanabilmesi için yapılan işin tekrarlanması gerekmektedir. Yani beceri öğrenmek süreklilik gerektirir. Türkçe eğitiminin temel dil becerilerinden olan yazma becerisini kazanmak için de tekrara ve devamlılığa ihtiyaç vardır. Yazma becerisinin öğretim süreci gözlemlendiğinde, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirdikleri görülmüştür.

TDK'nın Güncel Türkçe Sözlük'ünde kaygı kavramı, “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” olarak ifade edilir. Duyusal bir süreç olarak kaygı, eğitim öğretimi olumsuz etkilemektedir. Woolfolk (2007) toplumsal hayatta bireylerin bir defa ya da sıklıkla kaygı yaşamasını, farklı bir ifadeyle tedirginlik halinin bireyin kendini gergin ve şüpheli hissetmesine sebep olduğunu belirtir.

Öğrenme sürecinin duyuşsal etkenlerinden biri olarak kabul edilen kaygı, insan yaşamını olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Bireylerin kaygıdan olumlu yönde etkilenmesi, genellikle hedeflenen amaca ve başarıya ulaşmak için daha fazla çaba sarf etme

olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaygının olumlu yönde etkisi, insan yaşamına belirli düzeye kadar olumlu yansımaktadır. Kaygı düzeyinin yüksek olması, olumsuz yönde kaygı geliştirilmesine ve bireyin yaşamının olumsuz yönde etkilenmeye başlamasına neden olmaktadır. Kaygı aslında bireyin karşılaştığı var olan bir soruna karşılık ortaya çıkar. Kaygıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında (Scovel, 1991; Woolfork, 2007), bireyin yaşadığı yüksek kaygının, akademik başarıya ve öğrenmeye olumsuz yönde etkide bulunduğu iddia edilmiştir. Kaygının olumsuzluk olarak görülmesi, akla uygun olmayışı ve insan düşüncelerini rahatsız etmesidir. Kaygı çoğunlukla korkuyla karıştırılır ama bu iki kavram birbirinden oldukça farklıdır. Korku ile kaygının farkını Cüceloğlu (2012) şöyle sıralar:

- Korkunun kaynağı belliyken kaygının kaynağı ise belirsizdir.
- Korkunun kaygıdan daha şiddetli olduğu söylenebilir.
- Korku kısa, kaygı ise uzun süre devam eder.

Kaygı insanın günlük hayatındaki davranışlarında en sık gözlenebilen durumların başında gelmektedir. Her bireyde farklı derecelerde kaygı olduğu ve kaygı yaşamayan bireyin yok denecek kadar az sayıda olduğu bilinmektedir. Asıl önemli olan kaygının türü ve derecesidir. Kaygı bazen bireyin günlük hayatında en merkezde yer alır ve birey kaygıya odaklanırsa, o zaman günlük hayatını devam ettiremez. Bu durumlar bireyin farklı davranış bozuklukları göstermesine yol açmaktadır (Cüceloğlu, 2012).

Bilimsel anlamda yapılmış çeşitli araştırmalar incelendiğinde (Demir ve Melanlıoğlu, 2014; ; Karakaya ve Ülper, 2011; Taghavi, Neshat Doost, Moradi, Yule ve Dalglish, 1999; Vasey, Daleiden, Williams ve Brown, 1995; Woolfolk, 2007) kaygı düzeyinin yüksek olmasının edinilen kazanımın öğrenilmesinde ve hatırlanmasında sorunlara yol açtığı, insanı rahatsız eden bir süreç yaşattığı vurgulanmaktadır.

Dört temel dil becerisinin son halkası olarak görülen yazma becerisi üst düzey düşünme becerileri gerektirmesi bakımından karmaşık bir yapıya sahiptir. Yazma becerisinin bu yapısından kaynaklı kendine has zorlukları, öğrencilerin yazma sürecindeki yetersizlikleri olarak görülmektedir. Graham ve Weintraub (1996) yazma sistemindeki bu yetersizlikleri, bireyin metin oluştururken yüksek seviyeli düşünme sürecinden kaynaklanan olumsuzluklardan olduğunu ifade eder. Yani çocuğun yazması yavaş ise düşünme ve amaçlarını kâğıt üzerine dökme yetisini kaybeder. Ayrıca aşırı dikkat de iyi bir yazının oluşmasında etkilidir. Aynı zamanda yazmanın karmaşık yapısı basit bir yazma eyleminde dahi öğrencilerde kaygı oluşturabilmektedir. Corbett-Whitter (2004), bireyin yazma becerisinin bütün düzeylerinde kaygıdan etkilenebileceğini ve kaygı nedeniyle yazma eğiliminde azalma olacağını ifade eder.

Bireyin kaygı sebebiyle yazmaktan kaçınmaya başladığında da yazma becerisini geliştirmenin zorlaşacağını söyler. Daly ve Miller, çalışmalarında yazma kaygısının oluşmasında üç faktörün etkili olduğunu belirtirler. Bu faktörler; kişisel değerlendirme korkusu, yazarın yazısına olumsuz yorumlar yapılması ve yazma derslerinde başarısızlık endişesidir. Daly (1991: 3); dil kaygısı olanların yazma sürecinde zorlanmalarını, iyi bir yazı yazmak için kesin kurallara sıkı sıkıya bağlı kalmak zorunda hissettiklerinden yazarken heyecanlanmalarına bağlamıştır (akt. Tiryaki, 2012: 15).

Kaygı altında yazmak, süreç içerisinde sık sık başa dönüp yazdıklarını yeniden incelemeye, ayrıntılara takılıp metnin bütünlüğünü gözden kaçırmaya, anlatımdaki doğallığın kaybolmasına ve düşünülenlerin doğru ve eksiksiz olarak belirtilmesine engel olmaktadır. Öğrencilerin kaygı düzeyleri belli bir eşiği aştığı zaman yazacaklarını tasarlamada ve konuya odaklanmada güçlük, dikkat dağınıklığı, yazmayı erteleme, yazmadan kaçınma gibi davranışlar geliştirdikleri gözlemlenmektedir. Bununla birlikte kaygı istenilen düzeyde kalırsa bireyin yazmaya karşı güdülenmesini, dikkatli ve özenli bir biçimde yazmasını, amacına göre yazdıklarını gözden geçirmesini ve düzeltmesini kolaylaştırır. Bunun yanında süreç içerisinde ve süreç sonunda başarı ve mutluluk duygularının yaşanmasına ve yazmaya karşı olumlu düşünceler kazanmasına zemin hazırlar (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Özellikle ilköğretim yıllarında öğretmenlerin yazma etkinliklerini yaptırma sıklığı ile kaygı düzeyleri doğrudan ilişkilidir. Öğrencilere yazma etkinlikleri ne kadar çok yaptırılırsa yazma kaygısı da o derece düşeceği söylenebilir (Karakaya ve Ülper, 2011).

Yazma becerisi ve kaygıyla ilgili araştırmalar, genel olarak bireyin dil öğrenme sürecinde kaygı durumunun incelenmesini gerektiğini ve yazma kaygısının belirlenip o alana yönelik çalışmaların yapılmasının önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca yazma sürecinin sadece bilişsel boyuttan oluşmadığı, duyuşsal boyutun da dikkate alınması gerektiği çıkarılabilecek ortak sonuçlardan biridir. Öğrencilerin yazma becerisini kazanma sürecinde karşılaştıkları bu olumsuzlukların en aza indirilmesi veya tamamen ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu nedenlerden ortaokul öğrencilerinin farklı yaşantılar sonucunda oluşturdukları yazma kaygılarını tespit etmek eğitim öğretimin verimliliği açısından daha önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı da ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışma, *Yazma Kaygısı Ölçeği*'nin (YKÖ) geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçekleme temelli bir araştırmadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde sırasıyla izlenen yollar aşağıda belirtilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ilinde yer alan devlet okullarından rastgele seçilen 500 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Gurubunda Yer Alan Öğrencilerin İstatistiki Bilgileri

Sınıf Düzeyi	f	%
5. sınıf	145	29
6. sınıf	135	27
7. sınıf	105	21
8. sınıf	115	23
Toplam	500	100

Tabachnick ve Fidell (1996) faktör analizi için belirtilen oranlara göre çalışma grubu sayısının “çok iyi” düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Çalışma grubunun 5, 6, 7 ve 8. sınıf olarak dağılımının sağlanması, ölçeğin benzer yaş ve eğitim grubunu temsil etmesi bakımından önemlidir. Ayrıca sınıf düzeylerine göre sayısal dağılımın da yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Uygulama

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik kaygılarının ölçülebilmesi amacıyla geliştirilen YKÖ'nün ilk aşaması alandaki diğer ölçeklerin ve çalışmaların taranması olmuştur. Türkçe alanında geliştirilen diğer kaygı ve tutum ölçeklerinin (Aytan ve Tunçel, 2015; Daly ve Miller, 1975; Demir ve Melanlıoğlu, 2014; İşeri ve Ünal, 2010; Karakaya ve Ülper, 2011; Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016; Kinay ve Özkan, 2014; Melanlıoğlu, 2013; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sevim, 2012; Taşkın, 2017; Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014) incelenmesinden sonra İstanbul ilinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 96 öğrenciye “Neden Etkili Yazamıyoruz” konulu bir kompozisyon yazdırılarak nitel veri toplanmıştır. Öğrencilerin kompozisyon kâğıtları içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Kompozisyon kâğıtlarından elde edilen kaygı ifadelerinden ve problemlerden hareketle madde havuzu oluşturulmuştur.

Yazmaya yönelik öğrenci kaygılarını ölçmeye yönelik ilk olarak 46 tane olumlu ve olumsuz madde oluşturulmuştur. Maddeler olumlu ve olumsuz olarak tasnif edilmiştir. Ayrıca maddelerde olgusal ifadelerin bulunmamasına dikkat edilmiş ve ölçek maddelerinin sade ve anlaşılır bir dille yazılmasına önem verilmiştir. Maddelerde birden çok yargının, düşüncenin ve duyuşun yer verilmemesine ve maddelerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin her birini ölçmeye yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca ölçekte yer alan maddeler araştırmacılar tarafından dil bilgisi ve öğrenci düzeyine uygunluk bakımından incelenip gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yazma kaygısını ölçmek için geliştirilen ölçüğün kapsam (içerik) yeterliliği bu aşamada kontrol edilmiştir. Ölçülecek davranışın ortaya konabilmesi, somutlaştırılabilmesi için ölçme aracının her yönüyle geçerli ve güvenilir olması gerekir. Erkuş (2016) geçerliliği, bir ölçüğün üretilme amacına hizmet etme derecesini gösterme olarak tanımlar. Karasar (2016) kapsam geçerliğini, ölçüğün kullanılacağı yerler ve kullanım amacı için uygun olup olmadığına dair uzman görüşlerine başvurularak ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğinin kararlaştırılması şeklinde tanımlamıştır.

Geliştirilen ölçüğün kapsam geçerliğini belirleyebilmek için araştırmacılar dışında Türkçe Eğitimi alanında çalışma yapan 6 öğretim üyesi, 1 Ölçme Değerlendirme uzmanı ve farklı okullarda görev yapan 5 Türkçe öğretmeni tarafından dil bilgisi, şekil, içerik ve kaygı ifadelerinin yazma kaygısını yansıtıp yansıtmadığı yönünden incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan 46 maddelik ölçüğün 8 maddesinin kaygı ifadesi içermediği ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı tespit edilmiş ve bu maddeler atılmıştır. Uzman görüşü sonrasında 38 maddelik bir taslak ölçek elde edilmiştir.

Uzman görüşü alınarak elde edilen 38 maddelik aday ölçüğün yazma kaygısını ölçüp ölçmediğini ve öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını belirleyebilmek için İstanbul ilinde eğitim veren bir devlet okulunda 48 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonrası öğrenciler tarafından anlaşılmayan maddeler öğrenci görüşleri dikkate alınarak düzeltilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin 38 maddelik aday ölçüğü 20-25 dakika aralığında cevapladığı gözlemlenmiştir. Tahmini cevaplama süresinin belirlenmesi ölçüğün iç güvenilirliğine katkı sağlayacaktır.

Gerekli düzeltmeler sonucu aday ölçek, araştırmacılar tarafından 5'li Likert tipi ölçek formuna uyarlanmıştır. Geliştirilen aday ölçekte bulunan olumlu maddeler için “tamamen katılıyorum” (5) ve katılıyorum (4) ifadeleri, olumsuz maddeler için “hiç katılmıyorum” (1) ve “katılmıyorum” (2) ifadeleri, olumlu ve olumsuz herhangi bir fikir belirtmeyen maddeler için ise “kararsızım” (3) ifadesi tercih edilmiştir. İfadelerin yanlarına puanlama yapılmasının amacı,

ölçme aracının toplam kaygı puanını bulmaya yöneliktir. Buna göre öğrencilerin puanının yüksek olması yazma kaygısının yüksek olduğunu, düşük olması da yazma kaygısının düşük düzeyde olduğunu gösterecektir.

Bulgular

Ölçeğin veri analizi araştırma sürecinin en temel adımlarından biri olarak görülür. Veri analizi, verilerin uygun istatistiksel teknikler kullanılması sonucunda bilimsel anlamda geçerli ve güvenilir sonuçlar çıkarma süreci olarak tanımlanabilir. Veriler üzerinde yapılan analizlerle asıl ölçek maddelerine ulaşıp özelliklerini belirlemek amaçlanır. Ölçek geliştirmede madde toplam korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu veriden hareketle madde toplam korelasyonuna bakarak toplam puanla 0.30 altında ilişkisi bulunan 38 maddelik taslak ölçek faktör analizine alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi sağlıklı şekilde yapabilmek için ölçek maddelerinde bulunan olumlu ve olumsuz ifadeler içeren maddeler tespit edilmiş; olumsuz ifadeler içeren maddeler, olumlu ifadeler içeren maddelerin tersine puanlaması yapılmıştır.

Geçerlik Çalışmaları

Yapı Geçerliği

Geçerlik, ölçme aracının amaca hizmet etme derecesini gösterir. Ölçülmek istenen özelliğin tam ve doğru bir şekilde ölçülmesi geçerliğin asıl konusunu ifade eder. Bir ölçme aracı, var olan özellikleri ölçebildiği derece geçerlidir. Bir ölçme aracının geçerli bir ölçüm yaptığını söyleyebilmek için belirlenen özellikleri farklı özelliklerle karıştırmadan ölçmesi beklenir (Ayatar, 1975; Demircioğlu, 2007; Küçükahmet, 2008).

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısını ölçmeye yönelik oluşturulan ölçekte ilk olarak elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen çok sayıdaki maddeden anlamlı bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için uygun maddelerin belirlenmesi gerekmektedir. Ölçekte yer verilecek maddelerin, faktör yüklerinin ve yapı geçerliğinin belirlenebilmesi için öncelikle açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Büyüköztürk'e (2016) göre faktör analizi, aynı yapı özelliğini ya da niteliğini ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi mümkün olduğu kadar az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir. Ölçek sürecinde hazırlanmış olan soruların, araştırma kapsamında belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü "yapı geçerliği" ile ilgilidir. Tavşancıl (2014) yapı geçerliliğini, ölçeğin ilgili kavram ya da kavramsal yapının tümünü ölçme yeteneğini ile açıklar.

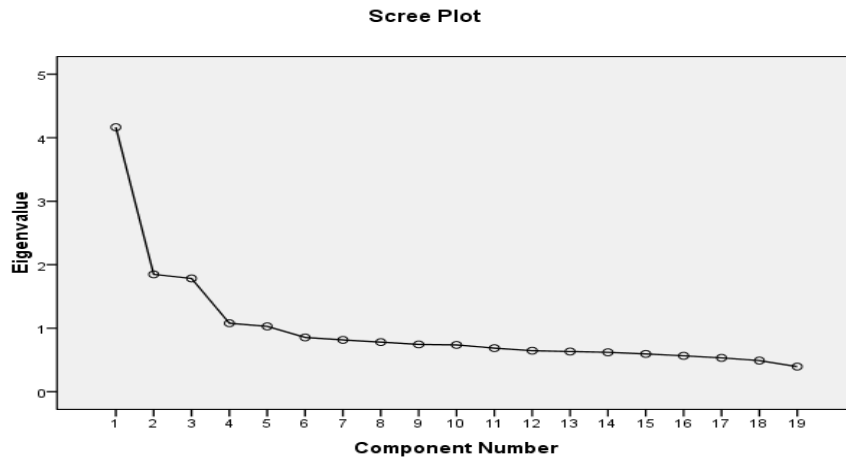
38 maddelik taslak ölçeğin yapı geçerliğine bakmadan önce maddelerin faktör analizine uygun olup olmadığı ve elde edilen verilerin araştırma evrenini temsil edip etmeme durumunun belirlenebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. Büyüköztürk (2016) KMO değerinin 0.60'tan büyük olması ve Bartlett testinin sonuçlarının anlamlı olması gerektiğini belirtir. KMO değeri ne kadar büyükse ölçekteki değişkenlerin her biri diğer değişkenler tarafından çok iyi tahmin edilebilir. Ölçekle ilgili elde edilen KMO ve Bartlett's küresellik testi sonuçlarına Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Konuşma Kaygısı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO		,838
Bartlett Testi	Kay-Kare	1767,902
	sd	171
	p	,000

Verilerin analizinde yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere KMO değeri .838 çıkmıştır. KMO değerinin yüksek olması veri yapısının faktör çıkarmak için uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bartlett testi sonucu ($\chi^2=1767,902$; $sd=171$ $p<,000$) ise anlamlıdır. Yapılan testler dikkate alındığında ölçeğin açımlayıcı faktör analizini yapmaya elverişli olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen veriler ışığında 38 maddelik ölçek varimax yöntemiyle döndürülmüş faktör analizine sokulmuştur. Ölçeğin faktör sayısına karar verebilmek için yamaç-birikinti (scree plot) grafiğine bakılmıştır.



Şekil 1: Yazma Kaygısı Ölçeği Yamaç-Birikinti (Scree Plot) Grafiği

Ölçeğin kaç faktörlü olduğuna karar verebilmek için Şekil 1’deki yığılma grafiği incelenmiştir. Şekil 1’de görülen yamaç-birikinti (scree plot) grafiğine göre ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olmasına karar verilmiştir.

Faktör analizinde açıklanan varyans önemli bir yere sahiptir. Büyüköztürk (2016) faktör analizlerinin başlangıcında, genellikle özdeğeri (eigenvalue) 1 ya da 1’den daha büyük değer alan faktörlerin önemli faktörler olarak alınabileceğini ifade eder. Bu bağlamda ölçekle ilgili özdeğer (eigenvalue) verileri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Faktörlere Yönelik Özdeğer (Eigenvalue) ve Varyans Oranları

Faktör	Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %
1	4,161	21,921	21,921
2	1,848	9,727	31,648
3	1,784	9,388	41,036

Tablo 3 incelendiğinde özdeğeri (eigenvalue) 1’den büyük üç alt boyutun varyans yüzdeleri birinci alt boyutta 21,921; ikinci alt boyutta 9,727; üçüncü alt boyutta 9,388 olarak bulunmuştur. Sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda kabul edilen toplam varyans oranı Scherer (1988’den akt. Tavşancıl, 2014)’e göre %40 ile %60 arasında olması beklenir. Üç faktörlü yapının tümü toplam varyansın 41,036’sını açıklamaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin kabul edilebilir değerlerin üzerinde olduğunu söylemek mümkündür.

Faktör analizi sonucunda 19 madde binişiklik yarattığı ve toplam korelasyonu 0.20’nin altında kaldığı için çıkarılmıştır. Elde edilen üç faktörlü ölçekte toplam 19 madde kalmıştır. Faktör isimlendirmesi için tekrar uzman görüşü alındığında birinci faktörde yer alan 2.madde, ikinci faktördeki 12.madde ve üçüncü faktördeki 19. madde faktör isimlendirmesine uymadığı için uzman görüşü doğrultusunda çıkartılmış, 16 maddelik ölçek elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin faktörlere dağılımı ve madde yükleri Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4: Yazma Kaygısı Ölçeği Faktör Analizi Bilgileri

Aday Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
21	1	,787		
18	2	,641		
23	3	,638		
13	4	,628		
17	5	,582		
25	6	,515		
9	7		,694	

6	8	,687	
10	9	,632	
7	10	,610	
38	11	,449	
29	12		,654
32	13		,631
14	14		,575
30	15		,539
26	16		,534

Tablo 4’te görüldüğü gibi faktör analizi sonucu oluşan 16 maddelik ölçekte faktör yükleri ,787 ile ,449 arasında değer almaktadır. Ölçekteki 6 madde birinci faktörde, 5 madde ikinci faktörde, diğer 5 madde de üçüncü faktörde yer almaktadır.

Birinci faktörde yer alan altı maddenin yük değerlerinin ,787 ile ,515 arasında olduğu görülmektedir. Bu faktörde yer alan maddeler incelendiğinde yazma düzeyindeki bireysel farklılıkların belirlenmesine yönelik olduğu görülmüş, alınan uzman görüşleri doğrultusunda “*Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı*” olarak adlandırılmıştır.

Beş maddenin bulunduğu ikinci faktörde madde yük değerleri ,694 ile ,449 arasında değişiklik göstermektedir. İkinci faktördeki maddeler daha çok öğrencinin karşısındakiler tarafından doğru şekilde algılanıp algılanmadığına yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan değerlendirmeler ve uzman görüşleri doğrultusunda bu faktörün adı “*Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı*” olarak belirlenmiştir.

Beş maddeden oluşan üçüncü faktörde madde yük değerleri ,654 ile ,517 arasında değişmektedir. Faktör altındaki maddelere bakıldığında yazma eyleminin dışarıdan kısıtlanmasına bağlı ifadelerin olmasından dolayı “*Yazma Sürecinin Gerekliklerini Karşılamayla İlgili Kaygı*” şeklinde ifade edilmiştir.

Güvenirlilik Çalışmaları

Ayatar’a (1975) göre güvenirlilik, kararlı ölçme yapma demektir. Eğer bir ölçme aracı herhangi bir nesneyi her ölçtüğünde (koşullar değişmediği takdirde) hemen hemen aynı şekilde ölçerse o ölçme aracı güvenilir sayılır. Büyükoztürk’e (2016) göre güvenirlilik, testin ölçülmek istenen özelliği ne derece doğru ölçtüğüdür. Testlerde güvenirlilik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon (r), testlerin puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derece gerçek ne derece hatalı olduğunu yorumlamada kullanılır. Cronbach Alfa (α) (güvenirlilik katsayısı), maddelere ait puanlarla toplam test puanları arasındaki tutarlılığının bir ölçüsü olarak tanımlanabilir. Bulunan katsayı; ,60 ile ,80 arasında olursa ölçek oldukça güvenilir; ,80 ile 1,00 arasında olursa ise ölçek

yüksek derecede güvenilirdir (Akgül ve Çevik, 2005; Büyüköztürk, 2016). Bu bilgiler doğrultusunda yapılan güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Yazma Kaygısı Ölçeği güvenilirlik analizi bulguları

Faktör	Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı	
	%	Toplam %
1	,788	
2	,701	,790
3	,615	

Öğrencilerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. YKÖ’nün iç tutarlılık katsayıları; birinci faktör olan “*Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı*” için ,788, ikinci faktör olan “*Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı*” için ,701 ve üçüncü faktör olan “*Yazma Sürecinin Gerekliklerini Karşılamaıyla İlgili Kaygı*” için ,615 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı ,790 olarak hesaplandığı için ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik kaygılarını belirlemeye yönelik yapılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış 16 maddelik (Ek-1) üç faktörlü likert tipi bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin öğrencilerin yazma kaygılarını ortaya çıkaracak maddelerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Ölçek oluşturma sürecinde madde havuzunu belirlenirken ortaokul öğrencilerine Türkçe dersinde yazmaya yönelik düşüncülerinin yer aldığı kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlardan içerik analizi ile 46 maddelik aday ölçek oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 38 maddeye düşürülen ölçek 500 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır.

Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları incelenip çözümlenmiştir. KMO değerinin ,838 olması, Bartlett küresellik testi sonucu ($\chi^2=1767,902$; $sd=171$ $p<,000$) ise anlamlı olması ölçeğin faktör analizine uygun bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir.

YKÖ’nün yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda özdeğeri (eigenvalue) 1’den büyük üç alt boyutun varyans yüzdeleri; birinci alt boyutta 21,921, ikinci alt boyutta 9,727, üçüncü alt boyutta 9,388 olarak hesaplanmıştır. Oluşan üç faktörlü bu yapının tümü toplam varyansın 41,036’sını açıklamaktadır. Üç faktörlü yapı incelendiğinde; birinci faktörde yer alan altı maddenin “*Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı*”yla, ikinci faktörde yer alan beş maddenin

“Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı”yla, üçüncü faktörde yer alan beş maddenin “Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılamayla İlgili Kaygı”yla bağlantılı olduğu uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

Ölçek güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısına ve madde toplam korelasyon sayılarına bakılmıştır. Büyüköztürk (2016) madde toplam korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliği yüksek olduğunu söylemektedir 38 madde 0.30’un altında kalmamıştır. Akgül ve Çevik (2005) ve Büyüköztürk (2016) Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısının ,60 ile ,80 arasında olursa ölçek oldukça güvenilir; ,80 ile 1,00 arasında olursa ölçeğin yüksek derecede güvenilir olacağı belirtilir. Ölçeğin Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı ,790 olarak hesaplandığı için ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. 16 maddelik “Yazma Kaygısı Ölçeği” ile alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80’dir.

Alanyazında ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını belirlemeye yönelik Özbay ve Zorbaz’ın (2011) Daly-Miller’in yazma kaygısı ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışmalarıyla Yaman’ın (2010) ilköğretim öğrencilerinin yazma kaygıları ölçmek için geliştirdiği ölçekler yer almaktadır. Özbay ve Zorbaz’ın uyarlama çalışması sonrasında ölçeğin toplam varyansın % 53’ünü açıkladığı ve “zevk alma, ön yargı, değerlendirilme kaygısı, yazdıklarını paylaşma” olarak adlandırılan dört faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Yaman’ın geliştirdiği ölçekte de toplam varyansın % 30.5’ini açıklayan ve tek faktör altında toplanan 19 madde elde edilmiştir. Bu ölçeklerin maddelerinin araştırmada geliştirilen YKÖ maddeleriyle yazmaya yönelik ortak kaygılardan biri olan değerlendirilme, anlaşılma boyutunda benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu maddelerin içerikleri alanyazında ifade edilen bireylerin yazma kaygısının oluşmasında kişisel değerlendirme korkusu, çevreden gelebilecek olumsuz tepkiler ve anlaşılama endişeleri ile de örtüşmektedir.

Karakaya ve Ülper (2011) öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin kaygı düzeylerini belirlemek için bir yazma kaygısı ölçeği geliştirmiştir. 35 maddeden oluşan tek boyutlu bu ölçeğin ölçmeye çalıştığı özellikteki toplam varyansın/değişkenliğin % 49’unun maddeler tarafından açıklandığı ifade edilmiştir. Tek boyutlu ölçeğin maddeleriyle bu çalışmada geliştirilen (YKÖ) ölçekteki güdülenme ve anlaşılma ile ilgili kaygılara yönelik maddelerde benzerlikler vardır. Hedef kitlenin farklılığına rağmen bu benzerliklerin olması yaş grupları değişse de yazmaya yönelik kaygıların ortak olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen 26 maddelik yazma kaygısı ölçeğinin güvenilirlik çalışması üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,94 olarak hesaplanmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeğinin tek bir yapıyı ölçtüğü

belirtilmiştir. Ayrıca bu yapının değerlendirilme, stres ve ürün kaygısı olmak üzere üç bileşenden oluşabileceği ifade edilmiştir. Daha sonra ölçekle ilgili uyarılama çalışmaları yapan birçok araştırmacı (Bline, Lowe, Meixner, Nouri ve Pearce, 2001; Burgoon ve Hale, 1983; Shaver, 1990), ölçeğin farklı alt boyutlara ayrıldığını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar sonucunda ölçeğin faktör yapısıyla ilgili bulguların yaş ve öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterebileceğini kanıtlamaktadır.

Alanyazında yazma kaygısı dışında diğer dil becerilerine yönelik kaygı ölçekleri de geliştirilmiştir. Bu ölçekler incelendiğinde isimlendirmede farklılıklar olsa da bazı maddelerin içeriklerinde benzerlikler olduğu söylenebilir.

Melanlıoğlu'nun (2013) ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını belirlemeye yönelik 520 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada 37 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin KMO değeri ,937; Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,927 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5 faktör altında toplanmıştır. Bu alt boyutlar “dinlemeyi değerlendirme, dinleme sürecini izleme, dinlemede bireysel farklılıklar, dinleme sonrasına odaklanma, dinleme engelleri” olarak adlandırılmıştır. Dinleme kaygısı ölçüldüğü için alt boyutları YKÖ'den farklı olan bu ölçeğin maddelerine bakıldığında yazma sürecine yönelik oluşan genel kaygı durumlarıyla paralellik gösteren maddelerin olduğu görülmüştür.

Sevim (2012), öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının ölçülebilmesine yönelik yaptığı çalışmada 20 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek maddelerinin “konuşmacı odaklı kaygı, çevre odaklı kaygı, konuşma psikolojisi” olmak üzere üç alt boyutta toplandığı görülmüştür. YKÖ'nün alt boyutlarındaki “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı”nın “konuşmada çevre odaklı oluşan kaygı”yla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Demir ve Melanlıoğlu (2014), ortaokul öğrencilerinin “konuşma kaygılarını” belirlemek amacıyla 33 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 537 öğrenciden toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ölçeğin KMO değeri ,890; güvenirlik katsayısı ,716 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, “konuşma becerisine yönelik ön yargı, konuşma öz güveni, konuşmaktan zevk alma, değerlendirilme kaygısı, sınıf içi konuşmaya istekli olma” şeklinde adlandırılan 5 alt boyuta ayrılmıştır. Diğer bir konuşma kaygı ölçeği Kinay ve Özkan (2014) tarafından öğretmen adaylarının kaygılarını belirleyebilmek için geliştirilmiştir. 40 maddelik bu ölçeğin KMO ,934; Barlett Sphericity testi anlamlı; güvenirlik katsayısı ,942 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri “psikolojik durum, fizyolojik belirtiler, beceri ile ilgili kaygı” olmak üzere üç alt boyutta toplanmıştır. Anlatma becerisine yönelik kaygıyı ölçen bu ölçeklerdeki isimlendirmeler, YKÖ'dekinden farklıdır ama “değerlendirilme kaygısı” alt boyutuyla “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı”; “psikolojik durum” alt

boyutuyla “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” boyutunda benzer özellikleri ölçen maddeler bulunmaktadır.

Alanyazındaki diğer kaygı ölçekleriyle karşılaştırıldığında YKÖ'nün alt boyutlarının adlandırılmasının özgün; madde sayıları, varyans yüzdeleri ve iç tutarlılık katsayılarının benzer olduğu söylenebilir.

Geliştirilen bu ölçek; ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısını belirlemede, bu kaygıların hangi tür değişkenlere bağlı olduğunu tespit etmede kullanılabilir. Yazma kaygısı alanında geliştirilecek ölçeklere de kaynaklık edebilir. Ayrıca YKÖ ile elde edilecek veriler doğrultusunda öğrencilerin yazma kaygılarının tespit edilebilmesi ve yazma kaygılarının giderilmesine yönelik çalışmaların yapılabilmesi kolaylaşacaktır.

Kaynaklar

- AKGÜL, A. ve ÇEVİK, O. (2005). *İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- AKYOL, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ARICI, A. F. ve UNGAN, S. (2015). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- AŞILIOĞLU, B. ve ÖZKAN, E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- AYATAR, H. (1975). *Sınavlar ve Sınavlarla ilgili işlem ve Uygulamalar*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- AYTAN, N. ve TUNÇEL, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- BLİNE, D., LOWE, D. R., MEIXNER, W. F., NOURİ, H. and PEARCE, K. (2001). “A Research Note on the Dimensionality of Daly and Miller's Writing Apprehension Scale”. *Written Communication*, 18, 61-79.
- BURGOON, J. K. and HALE, J. L. (1983). “Research Note on the Dimensions of Communication Reticence”. *Communication Quarterly*, 31, 238-248.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2016). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- CÜCELOĞLU, D. (2012). *İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- CORBETT-WHİTTİER, C. (2004). *Writing Apprehension In Adult College Undergraduates: Six Case Studies* (Doctoral Dissertation). University of Kansas, Kansas.
- DALY, J. ve MİLLER, M. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research In The Teaching Of English*, 12, 242-49.
- DEMİR, T. ve MELANLIOĞLU, D. (2014). Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.

- DEMİRCİOĞLU, G. (2007). Geçerlik ve Güvenirlik. [içinde E. Karip (Ed.)], *Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 51-79). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ERKUŞ, A. (2016). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- GÖÇER, A. (2016). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GRAHAM, S. ve WEİNTRAUB, N. (1996). A Review of Handwriting Research: Progress and Prospect from 1980 to 1994. *Education Psychology Review*, 8(1), 7-87.
- GÜNEŞ, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İŞERİ, K. ve ÜNAL, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.
- İŞERİ, K. ve ÜNAL, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- KARAKAYA, İ. ve ÜLPER, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. İstanbul: Edam Yayınları*. 11(2), 691-707.
- KARAKUŞ TAYŞI, E. ve ÖZBAY, M. (2016). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- KARASAR, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KİNAY, İ. ve ÖZKAN, E. (2014). Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1747-1760.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MELANLIOĞLU, D. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 851-876.
- MELANLIOĞLU, D. ve DEMİR, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- ÖZBAY, M. ve ZORBAZ, K.Z. (2011). Daly-Miller'in Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 8(16), 33 – 48.
- ÖZDEMİR, B. ve ÖZBAY, M. (2016). 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.
- SEVER, S., KAYA, Z. ve ASLAN, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Ankara: Tudem Yayınları.

- SEVİM, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 927-937.
- SCOVEL, T. (1991). The Effect of Effect on Foreign Language Learning: A Review of Anxiety Research. Horwitz, D. J. & Young, D. J. (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- SHAVER, J. P. (1990). "Reliability and Validity of Measures of Attitudes toward Writing and Toward Writing with the Computer". *Written Communication*, 7, 375- 392.
- TABACHNICK, B. G. and FIDELL, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics*. New York: Harper Collins College Publishers.
- TAGHAVİ, R., NESHAT-DOOST, H., MORADİ, A., YULE, W. and DALGLEİSH, T. (1999). Biases in Visual Attention in Children and Adolescents with Clinical Anxiety and Mixed-Anxiety Depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 215–223.
- TAŞKIN, Y. (2017). Öğretmen Adayları İçin Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *International Journal of Language Academy (IJLA)*, 5(2), 166-128.
- TAVŞANCIL, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- TDK (TÜRK DİL KURUMU). (2010). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59_d210a2464645.31902118. İndirme Tarihi: 07.07.2017.
- TEZBAŞARAN, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- TİRYAKİ, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- TOPÇUOĞLU ÜNAL, F. ve KÖSE, M. (2014). Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- TROIA, G. A., SHANKLAND, R. K. and WOLBERS, K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading & Quarterly*, 28, 5-28.
- VASEY, M. W., DALEİDEN, E. L., WILLIAMS, L. L. and BROWN, L. M. (1995). Biased Attention in Childhood Anxiety Disorders: A Preliminary Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 267–279.
- 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.
- WOOLFOLK, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Pearson.

EKLER**EK-1 : YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ MADDELERİ**

1. Sınıf ortamında yazma etkinliği yapacağım zaman paniğe kapılıyorum.
2. Yazma aktivitelerinin çok uzun olması beni rahatsız eder.
3. Yazma çalışması yapacağımız derslere girmekten çekinirim.
4. Düşüncelerimi yazı ile anlatmaktan kaçınırım.
5. Türkçe derslerinde yapılan yazma aktivitelerinin zor olduğunu düşünürüm.
6. Yazarken dikkatimi toplamakta zorlanırım.
7. Yazdıklarımı arkadaşlarımla geleceğini düşünürüm.
8. Yazdıklarımı sınıf ortamında okurken çok heyecanlanırım.
9. Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşündüğüm için yazma etkinliklerinde gergin olurum.
10. Yazdıklarımın doğru anlaşılacağı düşüncesi beni kaygılandırır.
11. Yazdıklarımın arkadaşlarımla kıyaslanması beni kaygılandırır.
12. Yazma çalışmalarında yazmaya nereden/nasıl başlayacağıma karar veremem.
13. Kompozisyon yazarken yazımın giriş-gelişme-sonuç şeklinde kısıtlanması beni tedirgin eder.
14. Konu sınırlamasının olması yazamayacağım düşüncesini tetikler.
15. Yazma çalışmaları sınırlı zaman dilimiyle kısıtlandığında tedirgin olurum.
16. Noktalama ve imla kurallarını uygulamak yazarken beni zorlar.