



From Anxiety to Success: Addressing Writing Anxiety Through Implementing Formative Assessment

Halil Sarı^{1,a,*}

¹ Institute of Graduate Studies, İstanbul Aydın University, İstanbul, Türkiye

*Corresponding author e-mail address: halilsari@stu.aydin.edu.tr

Review Article

History

Received: 21.07.2025

Accepted: 25.02.2026

Acknowledgment

I would also like to extend further thanks to the researchers whose empirical and theoretical work has considerably shaped and enriched this critical review.



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

ABSTRACT

This study aimed to bring together the literature on the impacts of formative assessment practices on students' writing anxiety, particularly in English as a Foreign Language (EFL) context. Writing anxiety is a multifaceted phenomenon that negatively affects writing performance, motivation, and academic engagement of students. The review synthesized evidence from empirical research and theoretical discussions, highlighting the efficacy of formative assessment practices such as timely feedback, peer review, self-assessment, and metacognitive reflection in alleviating anxiety and building writing self-efficacy. The studies included in this review were selected from peer-reviewed journal articles published in the last twenty years, using keyword searches such as 'formative assessment,' 'writing anxiety,' and 'EFL learners' across databases. Selection criteria focused on empirical relevance, methodological clarity, and thematic alignment with the review's objectives. The integration of such practices allows students to perceive writing as a developmental and supportive process, rather than a performance task. The study indicated that formative assessment not only enhanced students' emotional state but also played a decisive role in their academic growth and autonomy as writers. Therefore, the current study has highlighted that the integration of formative assessment in teaching writing has become the unavoidable shift in pedagogical practice, particularly in settings where writing anxiety is a barrier to student performance and expression.

Keywords: EFL learners, Formative assessment, Writing anxiety, Writing self-efficacy

Kaygıdan Başarıya: Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları Yoluyla Yazma Kaygısının Ele Alınması

Derleme Makalesi

Süreç

Geliş: 21.07.2025

Kabul: 25.02.2026

Bilgi

Deneysel ve kuramsal çalışmalarıyla bu eleştirel incelemeye önemli katkılarda bulunan ve çalışmayı zenginleştiren tüm araştırmacılara şükranlarımı sunarım.

*Sorumlu yazar

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Öz

Bu çalışma, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısı üzerindeki etkilerine dair literatürü, özellikle Yabancı Dil olarak İngilizce (EFL) bağlamında bir araya getirmeyi amaçlamıştır. Yazma kaygısı; öğrencilerin yazma performansını, motivasyonunu ve akademik katılımını olumsuz etkileyen çok yönlü bir olgudur. Bu inceleme; ampirik araştırma ve teorik tartışmalardan elde edilen kanıtları sentezleyerek, zamanında geri bildirim, ekran değerlendirmesi, öz-değerlendirme ve üstbilişsel yansıtma gibi biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının kaygıyı hafifletme ve yazma öz-yeterliliği inşa etmedeki etkililiğini vurgulamıştır. İncelemeye dahil edilen çalışmalar; çeşitli veri tabanları üzerinden 'biçimlendirici değerlendirme', 'yazma kaygısı' ve 'EFL öğrencileri' gibi anahtar kelimeler kullanılarak yapılan aramalarla, son yirmi yılda yayımlanmış hakemli dergi makaleleri arasından seçilmiştir. Seçim kriterleri, deneysel geçerlilik, metodolojik netlik ve incelemenin amaçlarıyla tematik uyum üzerine odaklanmıştır. Bu tür uygulamaların (eğitime) entegre edilmesi, öğrencilerin yazmayı bir performans görevi olarak değil, gelişimsel ve destekleyici bir süreç olarak algılamalarını sağlar. Çalışma, biçimlendirici değerlendirmenin yalnızca öğrencilerin duygusal durumunu iyileştirmekle kalmayıp, aynı zamanda birer yazar olarak akademik gelişimlerinde ve özerkliklerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermiştir. Bu nedenle mevcut çalışma, yazma öğretiminde biçimlendirici değerlendirmenin entegrasyonunun, özellikle yazma kaygısının öğrenci performansı ve kendini ifade etme önünde engel teşkil ettiği ortamlarda, pedagojik uygulamalarda kaçınılmaz bir değişim haline geldiğini vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Biçimlendirici değerlendirme, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler, Yazma kaygısı, Yazma öz-yeterliliği

a 0000-0003-2560-2799

1. Introduction

The interrelated and rather complicated relationship between writing anxiety and student performance has become a central focus of interest in educational psychology, particularly with the continuous evolution of learning contexts. Writing anxiety can impact not only the act of writing but also more universal learning outcomes such as motivation for achievement and writing self-efficacy. Writing anxiety has dimensional features, such as cognitive and somatic anxiety, and avoidance behaviour, which differentially influence learner performance in different learning settings. Earlier studies have confirmed that the majority of learners experience moderate to high anxiety while engaging in writing activities, which is associated with lower writing ability and academic performance (Jennifer & Ponniah, 2017; Sabti et al., 2019).

Current interventions have attempted to reduce the negative impact of writing anxiety by redirecting students' experiences toward greater positive outcomes, an endeavour that can be assisted by the use of formative assessment approaches. Formative assessments, where the focus is laid on progress in an ongoing way instead of absolute judgment, provide students an opportunity to write in a less intimidating environment, ultimately creating a supporting learning environment (Fathi et al., 2020). This shift not only results in reducing students' writing anxiety by mechanisms like portfolio assessment and iterative feedback but also improves deeper learning by reflection and self-assessment methods (Fathi et al., 2020; Jennifer & Ponniah, 2017). The pedagogical interventions embedded are aimed at ongoing improvement and leave space for cognitive and emotional processing without which one cannot develop writing self-efficacy and move from a fear state to a flow state (Sabti et al., 2019).

The implementation of expressive writing exercises can easily help students to the point of enabling them to articulate and cope with writing anxiety. Empirical studies reveal that expressive writing interventions significantly lower the cognitive loads associated with stress and anxiety, thus freeing up cognitive resources to enhance performance and interest in writing tasks (Pizzie et al., 2020; Rozek et al., 2019). Moreover, embedding metacognitive strategies in formative tests also enhance the ability of students to control anxiety levels and enhance writing confidence (Sarkhoush, 2013). Essentially, embedding the combined strategies provides an all-encompassing solution towards the eradication of writing anxiety that not only addresses the symptoms but also their causative roots of anxiety, thus enriching the learning environment (Sarkhoush, 2013).

With the educational environment developing further to meet growing student diversity and learning profiles, understanding the intricate dynamics of writing performance as well as the management of anxiety becomes ever more significant. In fact, the education system can develop further to include new assessment

forms that both place value on academic performance and emotional resilience as well as adaptive learning mindsets among students (Kurniasih et al., 2023; Wahyuni et al., 2019). The creation of pedagogical models to lead students through formative assessment has the potential to revolutionize their learning experience as they are encouraged to view writing as a developmental process and not as an end product to be graded (Baker & Moore, 2008; Kurniasih et al., 2023).

Lastly, the transition from fear to flow in writing requires a paradigm shift that emphasizes the potential of formative assessments in establishing a constructive and helpful culture for students. This change can redefine their idea of writing and can be instrumental in improving the academic results as well as the capabilities of lifelong learning. With the constant discussion of writing anxiety, additional empirical studies and experiential studies can be necessary in institutionalizing such models in educational practice so that students can continue to study with confidence and eagerness (Riggle et al., 2014; Wahyuni et al., 2019).

2. Method

This study is a qualitative critical review of literature examining the impact of formative assessment practices on writing anxiety among EFL students. The peer-reviewed journal articles that match the criteria of publication year between 2001-2024 have been collected through Google Scholar, ERIC, Scopus, Web of Science, and DOAJ with the usage of keywords such as "formative assessment," "writing anxiety," "EFL learners," "self-efficacy," "peer assessment," "feedback," and "writing performance." Among the criteria is the experimental nature to ensure that they measure writing anxiety or self-efficacy directly related to formative assessment tasks like peer assessment or self-assessment or teachers' feedback. Other criteria include peer-reviews, EFL learners only, thematic relevance to aims and objectives of doing the critical review, and relevance to assessment practices that can sustain experimental standards.

The results obtained from the identified studies were analysed through the qualitative method of content analysis. This method involves coding each paper according to its purpose, methodology, participant demographics, type of formative assessment conducted, and results. The themes identified included: (1) the role of formative assessment in reducing anxiety, (2) the role of self- and peer-assessment in writing self-efficacy development, and (3) the role of cognitive awareness and emotional control in writing. This overall framework explains the importance of formative assessment as a learning mechanism with the potential to alleviate writing anxiety among students in EFL writing classrooms.

3. Definition and Characteristics of Formative Assessment

Formative assessment is a critical aspect of the learning process, with the purpose of improving student learning and shaping the processes of teaching. Unlike summative assessment, which measures student learning at the end of a learning unit, formative assessment is ongoing and typically occurs when learning is being undertaken. It is applied as a means of gathering feedback that can be used to inform teaching and learning adjustments, enabling instructors to cater to learners' needs more effectively (Fatima & Usmani, 2022; Haugen & Lange, 2024). Among the qualities that set formative assessment apart is the reality that it focuses on providing timely feedback to students, where they can recognize their knowledge and skills (Cross & Palese, 2015). This formative testing can be in a variety of different ways, including oral comments, written comments, quizzes, and peer feedback. Multiple choice questions are also a good method of formative testing because they can test many areas of learning and provide immediate and objective feedback to students (Haugen & Lange, 2024).

Formative testing is also flexible and varied; therefore, it can be integrated with ongoing learning activities, in the sense that it can be changed as a function of the evolving needs of the learners and the specific learning goals (Astari et al., 2023). For instance, the formative assessment practice can be conducted using diverse strategies such as observational tests, informal quizzes, and group discussions, which can all be adjusted to fit different instructional contexts and subjects (Turysbayeva et al., 2023). This allows teachers to implement purposeful and meaningful formative assessment, and further enhances their effectiveness (Kausar & Haroon, 2022). Deliberate planning and teaching skills are needed to bring about effective formative assessment. Fatima and Usmani (2022) emphasize that formative assessment must be planned in such a manner that it should facilitate teaching and enhance learning outcomes. This implies that instructors need professional development to raise their formative assessment skills so they may regularly apply these practices within the classroom (Bashir, 2020; Fatima & Usmani, 2022). Efficient implementation of formative assessment is typically reliant on teacher collaboration where they share information and best practices and consequently create a community of practice for improving student learning (Begum et al., 2020).

The motivational component is another critical aspect of formative assessment. It seeks to engage students more actively in the learning process, promote self-reflection, and allow them to take ownership of their learning. Formative assessment can positively impact the motivation of students in the sense that it addresses their autonomy, competence, and relatedness needs, thus enhancing their learning outcomes (Leenknecht et al., 2020). Teachers can foster a sense of agency and belonging in students when they utilize formative

assessment practices at their best. Besides, the connection between formative assessment and student success is highly entrenched. As per research, regular application of formative assessment practices has a high likelihood of achieving better results for students, as supported by monitoring learning progress and improving instruction (Fatima & Usmani, 2022; Ozan & Kincal, 2018). For example, students engaged in formative assessment practices attain higher levels of academic performance in addition to more positive dispositions toward learning when compared with students not provided the same (Ozan & Kincal, 2018). Simply put, formative assessment plays a crucial role in increasing educational performance by providing ongoing feedback that informs teaching practice. Its key characteristics include flexibility, active participation of students, and ongoing improvement of teaching and learning. In most cases, the proper utilization of formative assessment techniques makes learning more individualized and effective for students, highly facilitating their learning and achievement.

4. Writing Anxiety: Causes and Educational Impact

Writing anxiety is a psychological condition which significantly contributes to inhibiting students' writing ability and their engagement in academic settings. It manifests itself as cognitive anxiety, a combination of varied mental processes such as negative judgment of self, fear of judgment, and fear of what others will judge regarding their writing ability (Kusumaningputri et al., 2018; Wahyuni & Umam, 2017). Cognitive anxiety has also been found in some studies to be prevalent in English as a Foreign Language (EFL) learners, with negative impact being seen in writing capability and motivation (Lena et al., 2019; Teng, 2024; Wahyuni & Umam, 2017). Anxious writers create avoidance behaviour, which provokes their issues and prevents them from acquiring effective writing skills.

Writing anxiety is caused by some psychological states such as cognitive or somatic factors. Cognitive anxiety is caused by chronic concern about potential writing performance, fear of criticism, and frequent thoughts about performance (Wahyuni & Umam, 2017). Somatic anxiety, on the other hand, is explained the bodily experiences of anxiety such as increased heart rate or tension that could hamper a student's ability to concentrate on writing (Nugraheni, 2023; Wahyuni & Umam, 2017). Both traits intersect with students' self-efficacy beliefs since people who have lower self-efficacy are more susceptible to writing anxiety, as a result, influencing their motivation for writing and their academic performance (Huerta et al., 2016; Teng, 2024).

Huerta et al. (2016) pinpointed that writing anxiety is significantly predicted by students' self-efficacy. They underscore that students who have higher self-efficacy show lower writing anxiety and hence have better writing performance. Gender had also been a factor in their research, with female students indicating greater anxiety based on the research than male students (Ariartha et al.,

2023). Other studies confirm that writing anxiety is highly associated with cognitive evaluations that students make concerning their capacity to write as well as writing quality (Rasuan & Wati, 2021).

The educational impact of writing anxiety is also complicated as well. Severe writing anxiety can lead to procrastination, writing avoidance, and decreased academic achievement, creating a negative feedback circle in which self-doubt is confirmed, and poor study skills are consolidated (Lena et al., 2019; Rasuan & Wati, 2021). For EFL learners, the pressure of studying a foreign language compounded with the pressures of academic writing increases anxiety (Ariartha et al., 2023; He et al., 2023). As students have short of linguistic proficiency and also performance testing anxiety, their entire learning trajectory is adversely affected (Yan, 2019). Moreover, writing anxiety can disrupt the cognitive operations needed for effective emotion regulation when it matters most at exam times, eventually undermining students' performance for various academic activities (Rozek et al., 2019).

At the intervention level, expressive writing has been shown to be a promising method to alleviate writing anxiety. Studies have revealed that writing about worry-provoking feelings may involve reflective and cognitive processes that induce self-regulation and help to diminish the negative impact of anxiety on writing quality (Frattaroli et al., 2011; Pelch, 2018; Rozek et al., 2019). Expressive writing exercises enable students to unload anxiety and fear that may release thinking resources and reinforce total writing ability (Frattaroli, 2006). Such interventions also underscore bringing attention to paying close attention to the psychology of writing in an effort to offer a more nurturing learning environment to all students, but particularly for students who have anxiety (Frattaroli et al., 2011; Rozek et al., 2019).

Within this scope, writing anxiety is the product of the complex interplay between cognitive and affective processes that significantly impact the performance of students in the academic domain. Understanding its causes is necessary to design effective instructional practices to overcome anxiety as well as enhance students' motivation and self-confidence in writing. By creating interventions to support emotional control and positive self-concept, teachers can mitigate the debilitating effect of writing anxiety, equipping students with skills to excel in their academic writing endeavours.

5. Effects on Writing Performance and Student Engagement

Writing anxiety is a major barrier to the academic performance of students, affecting their writing quality and general academic achievement. In all studies across the field, higher writing anxiety is associated with lower writing achievement in several learning settings, particularly in second language learning environments (Luning, 2024; Sabti et al., 2019; Tsiriotakis et al., 2017). To illustrate, Luning's (2024) investigation of Chinese high

school students demonstrates that higher English writing anxiety results in lower writing performance, pointing to the adverse effect of cognitive load on the application of complex linguistic structures by the students. Similarly, Khosravi et al. (2023) indicate the catastrophic effect of high anxiety on the writing capacity of students in English as a Foreign Language (EFL) context, predicting a negative relationship between writing and anxiety.

Students who have writing anxiety have all sorts of aversive emotional and physiological responses to writing, including palpitations and drowsiness. These symptoms can distract their cognitive skills, and focusing on anything would be an issue, along with providing proper expressions to their thoughts (Luning, 2024). The consequences of such stress are not few, as anxiety can lead to procrastination, avoidance behaviours, and disengagement in writing activities (Sabti et al., 2019; Sun et al., 2024). The psychological burden that anxiety produces generates a vicious cycle of low performance in which students become increasingly discouraged, decreasing their interest and motivation to write tasks (Soleimani et al., 2020; Wahyuni et al., 2019). Over time, these produce adverse dispositions towards writing as well as resistance to do writing exercises, hence impacting their whole academic life (Busby & Malone, 2023; Wahyuni et al., 2019).

Involvement in formative assessment activities has been shown to counteract the negative effects of writing anxiety by making the learning environment less intimidating (Busse et al., 2023). Feedback mechanisms, especially those that include peer evaluation and collaborative learning strategies, have been seen to enhance motivation among students and inhibit anxiety (Busby & Malone, 2023). For instance, Busse et al.'s (2023) research accounts for the way students' writing self-efficacy and anxiety levels decrease through the addition of peer feedback, thus yielding better performance and engagement. The reason why peer assessment is positive is because social support accompanies it, so students feel a sense of belonging and having common goals (Busby & Malone, 2023; Tunagür, 2021). Besides, the use of metacognitive methods, such as goal management and self-assessment, was proven to empower students so that they oversee their writing development. Khosravi et al. (2023) signifies the way students who engaged with metacognitive methods in a flipped format witnessed their writing performance enhanced, and anxiety levels reduced. This aligns with the findings of Fan and Wang (2024), who also observed that self-regulated writing strategies positively impacted EFL learners' performance while simultaneously addressing anxiety.

Interventions solely focused on addressing writing anxiety without considering students' writing strategies and autonomy may yield limited effects. Adding emotional components, nevertheless, is essential, but correlating them with the right teaching approaches invites more integrated methodology. Research shows that students who build high self-efficacy in writing perform better, leading to improved performance (Sabti

et al., 2019). For instance, if the learning environment is designed around formative testing that emphasizes constructive criticism and continuous improvement, then students may view writing exercises as a chance to enhance performance (Busse et al., 2023). Cumulatively, writing anxiety is a multifaceted phenomenon with significant power over students' motivation and capability in writing. The conflict between capability in writing and anxiety necessitates the adoption of certain pedagogical approaches through formative assessment in the form of peer feedback and metacognition. By cultivating writing-friendly learning environments and fostering effective self-efficacy, teachers can enhance not only the writing skill of students but also their academic motivation and emotional accommodation.

6. Feedback as a Core Component of Formative Assessment

Feedback is a constituent of formative assessment with a vital role in the steering of learning processes by students and their performance development. Feedback, when offered instantly and constructively, helps learners recognize areas of strength and development areas, thereby cultivating a growth mindset and encouraging self-regulation in learning (Mitchell et al., 2019; Sun et al., 2024). Findings indicate that effective feedback positively affects the writing self-efficacy of students, and this, in turn, can reduce writing-related anxiety levels (Sun et al., 2024). This emphasizes the central function of feedback as not just a tool for evaluation but as a catalyst for students to develop and build their capacities and confidence. One of the important characteristics of effective feedback is that it can empower students. Students are mostly likely to be very keen to improve the writing process and apply the feedback in subsequent assignments if they receive positive and constructive feedback about their writing (Mitchell et al., 2019; Sun et al., 2024). Conversely, negative feedback, especially if appears overly critical or abstract, can exacerbate writing anxiety and create fear of failure, leading to avoidance of future writing tasks (Ro'ufiyati & Mahbub, 2023). For instance, Wahyuni et al. (2019) puts into perspective the relationship between students' feedback perceptions and their state of anxiety, realizing that instruction strategies such as immediate, focused feedback can counteract writing-induced feelings of anxiety.

In addition, feeding forward has been one of the most significant components in the optimal practices of feedback. This kind of approach motivates teaching professionals to not only indicate what did not work out with the task but also tell in a clear manner how it could be done differently for the next time (Gibriel, 2019; Zarrinabadi & Rezazadeh, 2020). Zarrinabadi and Rezazadeh (2020) states that feed forward usage, when compared to feedback, effectively reduces writing anxiety in support of the importance of directive guidance and formative feedback. These approaches enhance students' awareness of their writing process as well as transferable

feedback that has the potential to improve their performance and academic achievement. In addition to this, how feedback is delivered and organized is also important in formative assessment. Good, accurate, and positive feedback is what constitutes effective feedback, and it should be placed within learning so it can have an impact on student learning and motivation (Jones, 2020; Waskito et al., 2022). For instance, research has shown that formative assessment procedures with engaged feedback i.e., dynamic and interactive feedback to the student writing are more effective in enhancing students' motivation and anxiety reduction (Waskito et al., 2022). This implies that feedback provided can significantly affect students' perception of writing and how emotionally responsive they will be towards writing.

Peer review procedures also serve to enhance participation and reduce writing apprehension. Performing the peer review with the students facilitates a learning community where students can help each other and comment on various forms of their writing. Lower levels of writing anxiety among students are revealed to make them more sensitive to peer and teacher feedback, and it is claimed that a positive peer environment has a potential to make the otherwise detrimental impact of writing feedback reverse (Astrid et al., 2019; Astrid, 2023). Group peer review activities do not only refine students' writing skills but also instil a sense of belongingness and accountability to the group, once again reducing anxiety levels pertaining to writing activities. As a whole, feedback is a key component of formative assessment with profound effects on student learning, particularly writing. Its effectiveness hinges on its format and delivery, affirming the need for positive, specific, clear, and actionable comments applicable to students' needs. With teachers attempting to integrate feedback into formative assessment loops, developing an effective culture where students will be able to respond constructively to feedback will be instrumental in reducing anxiety and enhancing writing.

7. Formative Assessment and Directions for Future Research

Formative assessment is a key feature for enhancing student learning and promoting teaching methods in every educational setting. Although ongoing research in this area is being conducted, it is equally essential to map out areas of potential future research that can enhance our understanding and utilization of formative assessments. This review points out other areas of research and recommends new approaches that have the potential to enhance both teacher efficacy and student engagement. One of the key fields for potential research in the future is integrating technology into formative assessment practices. Shodiq et al. (2023) indicate that intentionally designed formative assessment apps have been found to be efficient in improving teachers' capacity and students' learning outcomes. Research indicates that teachers who implement regular formative feedback

achieve significantly more pronounced progress in student development compared to settings where such initiatives are not employed. Investigating the long-term impact of such educational tools on methodology and student performance provides a possible line for future inquiry.

Another area of interest is the examination of how formative assessment impacts diverse groups of learners. Yazidi (2023) points out that the significance of formative assessment methods and their impact on learner motivation and learning in environments influenced by external factors. Future research would determine the effectiveness of formative assessment practices across various demographic environments and levels of learner ability, with measures genuinely inclusive and equitable. Such studies could provide insights on how the formative evaluations can benefit students with different needs and their learning abilities more effectively. Additionally, longitudinal research tracking the effectiveness of formative assessment over time needs to be conducted. These studies would provide valuable insights into the cumulative value of formative assessments on students' performance and independent learning. Voitkiv and Lishchynsky (2021) emphasize the importance of feedback in driving individualized educational routes, and the authors elaborate that comprehending the time effects of formative assessment more profoundly would significantly enhance educational practice. By assessing how students benefit from incremental feedback over the long term, instructors can improve more effective assessment techniques.

Additionally, future research should explore the work of collaboration in formative assessment practices. The social aspect of learning can go a long way in supporting the formative assessment process through the inclusion of mechanisms for peer feedback and the creation of a community of practice among educators. Research conducted by Morris and Vollmer (2021) revealed that assessing social interactions, particularly in learning environments, can inform how formative assessments may enable relationship building and learning between peers. Extending the use of formative assessment to include collaborative approaches can strengthen the learning culture and provide multiple points of entry for learner engagement.

Finally, the professional development requirements of the teachers as per formative assessment must be assessed. Contrary to the focus on automated evaluation of dialogue systems emphasized by Mehri et al. (2022), the educational literature places a broader emphasis on the importance of ongoing professional development that enhances teachers' competencies in applying formative assessments. Follow-up research should identify which professional development interventions are most effective in building teachers' knowledge and practice in formative assessment strategies, thus maximizing their impact on student results. All in all, formative assessment has numerous points of possible improvement in teaching practices, and future research should consider exploring

paths that integrate technology, explore diverse learner needs, assess long-term effects, foster collaboration, and facilitate teacher professional development. These directions will contribute to a more nuanced and effective application of formative assessment strategies in educational contexts.

8. Discussion

This comprehensive review identified formative assessment as a valuable pedagogical instrument for alleviating writing anxiety in EFL learners. Writing anxiety, as demonstrated by Wahyuni and Umam (2017), has been proven to be experienced by learners in its cognitive and somatic forms, producing lower fluency in writing, avoidance, and decreased academic involvement. However, formative assessment has a positive balancing effect by shifting students' focus from failure anxiety to learning as a step-by-step reflective process (Busby & Malone, 2023; Fathi et al., 2020). The application of formative strategies such as on-time and precise feedback, structured peer assessment, and reflection have also been shown to increase writing self-efficacy, a primary defence against writing anxiety (Huerta et al., 2016; Sabti et al., 2019). The fundamental point to be emphasized is that when students internalize self-regulation strategies embedded within formative processes, they not only enhance their writing performance but also experience a marked reduction in their writing anxiety (Fan & Wang, 2024; Khosravi et al., 2023). Overall, formative assessment not only functions as an assessment tool, but as an intellectual and emotional support system.

The social-emotional learning component is a second dimension. Through peer assessment, students develop a sense of belonging to a learning community and a consciousness of mutual accountability (Busse et al., 2023; Tunagür, 2021). Peer interaction promotes empathy and decreases the avoidance of negative feedback as a main cause of writing anxiety (Lena et al., 2019; Wahyuni et al., 2019). Moreover, expressive writing tasks and metacognitive journaling, when used formatively, may allow students to resolve their tension, improve self-regulation, and gain psychological distance from their worry (Frattaroli et al., 2011; Rozek et al., 2019). Successfully implementing formative assessment entails various challenges. Institutional mandates, such as standardized testing and result-oriented accountability measures, may conflict with the principles of process-oriented (formative) pedagogy (Al-Mofti, 2020; Yan & Cheng, 2015). Teachers may require professional development to align their understandings of assessment with formative practice, especially in EFL classrooms where performance pressure is already heightened. Systemic support, thus, in the way of investment of time, training, and leadership support, is required for long-term and lasting change (Trinh, 2024; Wylie & Lyon, 2015).

9. Conclusion

This critical review affirmed that formative assessment is promising in reducing writing anxiety and fostering writing self-efficacy among EFL students. Writing anxiety is a built-in issue that impacts language proficiency and influences students' confidence, motivation, and academic performance in the long run (Sabti et al., 2019; Wahyuni & Umam, 2017). By providing students with more frequent, low-stakes instances of reflection, feedback, and revision, formative assessment reframes writing as a high-stakes event and transforms it into a social learning experience (Graham et al., 2015; Leenknecht et al., 2020). The research studies in question all stress uniformly that feedback-rich environments boost academic motivation, emotional resilience, and students' feelings in their writing development (Busse et al., 2023; Sun et al., 2024). Also, peer evaluation, metacognitive journaling, and feedback loops as approaches enable learners to build inner resources that are beneficial in stress management and autonomous development (Fan & Wang, 2024; Khosravi et al., 2023). These findings indicate that formative assessment serves as a pedagogy of teaching and an intervention with pedagogical and psychological benefits.

The intersection of teacher cognition and students' affective needs is at the heart of recrafting the classroom as a space of psychological safety and scholarship risk-taking. Finally, this review advocates for a paradigm shift in writing placing formative assessment not as an afterthought, but at the forefront of teaching and learning to enhance emotional health and academic achievement. Where, in certain settings, anxiety over writing remains an obstacle to expression and achievement, the strategic and sustained application of formative assessment offers a hopeful path forward. Future empirical studies should also explore how the practices can be scaled, adapted, and institutionalized in different educational settings so that all students can write confidently, clearly, and creatively.

10. Implications

The findings of this review hold important implications for teachers, teacher educators, curriculum designers, and institutions interested in alleviating writing anxiety and promoting learner autonomy in EFL contexts. First and most importantly, teachers should infuse formative assessment practices such as timely feedback, peer feedback, and reflective writing into everyday classroom instruction. Such practices help create classrooms that are safe from a psychological perspective in which students are more likely to take academic risks without fear of negative judgment. Instead of focusing on the final product only, instructors are invited to adopt a process orientation that emphasizes feedback, revision, and refinement.

Teacher development initiatives should focus on teaching psychology of writing and assessment literacy. Teachers should be exposed to guided training on the application of formative assessment tools as well as on the identification and assistance with indications of writing anxiety in students. Institutional stakeholders and curriculum planners should also focus on the systemic enactment of formative assessment practices. This includes restructuring curricula to incorporate practices such as portfolio evaluation, student journals, and conferencing, which have been proven to create increased interest and decreased stress when it comes to writing.

Finally, there is a necessity to involve students actively in the assessment process through self-assessment, goal-setting, and metacognitive reflection. This type of engagement not only strengthens writing self-efficacy but also promotes autonomy, motivation, and resilience. Taken as a whole, these results necessitate a systemic and collective transformation in writing pedagogy which centres the humane implementation of formative assessment and prioritizes emotional well-being as much as academic success.

11. Acknowledgements

I would also like to extend further thanks to the researchers whose empirical and theoretical work has considerably shaped and enriched this critical review. Their subsequent research on formative assessment, writing anxiety, and pedagogy of EFL was the platform that this study was built upon.

Türkçe Metin

1. Giriş

Yazma kaygısı ile öğrenci performansı arasındaki birbiriyle bağlantılı ve oldukça karmaşık ilişki, özellikle öğrenme ortamlarının sürekli evrilmesiyle birlikte, eğitim psikolojisinin ilgi odağı haline gelmiştir. Yazma kaygısı, yalnızca yazma eylemini değil, aynı zamanda başarı motivasyonu ve yazma öz-yeterliliği gibi daha genel öğrenme çıktılarını da etkileyebilmektedir. Yazma kaygısı, farklı öğrenme ortamlarında öğrenci performansını farklı şekillerde etkileyen bilişsel kaygı, somatik kaygı ve kaçınma davranışı gibi boyutlara sahiptir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin çoğunluğunun yazma faaliyetleri sırasında orta ila yüksek düzeyde kaygı yaşadığını ve bu durumun düşük yazma becerisi ve akademik performansla ilişkili olduğunu doğrulamıştır (Jennifer & Ponniah, 2017; Sabti vd., 2019).

Mevcut müdahaleler, öğrencilerin deneyimlerini daha olumlu sonuçlara yönlendirerek yazma kaygısının olumsuz etkisini azaltmaya çalışmıştır; bu girişim, biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarının kullanımıyla desteklenebilir. Mutlak bir yargı yerine sürekli ilerlemeye odaklanan biçimlendirici değerlendirmeler, öğrencilere daha az korkutucu bir ortamda yazma fırsatı sunarak nihayetinde destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturur (Fathi ve vd., 2020). Bu değişim, portfolyo değerlendirmesi ve tekrarlayan geri bildirim gibi mekanizmalarla öğrencilerin yazma kaygısını azaltmakla kalmaz, aynı zamanda yansıtma ve öz değerlendirme yöntemleriyle derinlemesine öğrenmeyi de geliştirir (Fathi vd., 2020; Jennifer & Ponniah, 2017). Gömülü pedagojik müdahaleler, sürekli gelişimi hedeflemekte ve bireyin yazma öz yeterliliğini geliştirebilmesi ve korku durumundan akış durumuna geçebilmesi için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal işlemeye alan bırakmaktadır (Sabti vd., 2019).

Dışavurumcu yazma etkinliklerinin uygulanması, öğrencilerin yazma kaygılarını ifade edebilmelerine ve bu kaygıyla başa çıkabilmelerine kolaylıkla yardımcı olabilir. Deneysel çalışmalar; dışavurumcu yazma müdahalelerinin, stres ve kaygı ile ilişkili bilişsel yükü önemli ölçüde azalttığını, böylece performansı ve yazma görevlerine olan ilgiyi artırmak adına bilişsel kaynakları serbest bıraktığını ortaya koymaktadır (Pizzie vd., 2020; Rozek vd., 2019). Dahası, biçimlendirici testlere üstbilişsel stratejilerin yerleştirilmesi, öğrencilerin kaygı düzeylerini kontrol etme becerilerini ve yazma özgüvenlerini de geliştirmektedir (Sarkhoush, 2013). Temelde, bu birleşik stratejilerin sisteme dahil edilmesi, yazma kaygısının ortadan kaldırılmasına yönelik yalnızca semptomları değil kaygının temel nedenlerini de ele alan ve böylece öğrenme ortamını zenginleştiren kapsamlı bir çözüm sunmaktadır (Sarkhoush, 2013).

Eğitim ortamlarının, artan öğrenci çeşitliliği ve farklı öğrenme profillerine yanıt verecek şekilde gelişmesiyle birlikte, yazma performansının çok boyutlu dinamiklerini ve kaygının yönetimini anlamak her zamankinden daha büyük önem taşımaktadır. Nitekim eğitim sistemi, hem akademik başarıyı hem de duygusal dayanıklılığı ve öğrenciler arasında uyarlanabilir öğrenme deneyimlerini değerli kılan yeni değerlendirme biçimlerini içerecek şekilde daha fazla geliştirilebilir (Kurniasih vd., 2023; Wahyuni vd., 2019). Öğrencileri biçimlendirici değerlendirme yoluyla yönlendiren pedagojik modellerin geliştirilmesi, yazmayı yalnızca not verilecek bir son ürün olarak değil, gelişimsel bir süreç olarak algılamalarını teşvik ederek öğrenme deneyimlerini dönüştürme potansiyeli taşımaktadır (Baker & Moore, 2008; Kurniasih vd., 2023).

Son olarak, yazma sürecinde korkudan akışa (flow) geçiş, öğrenciler için yapıcı ve yardımcı bir kültür oluşturmada biçimlendirici değerlendirmelerin (formative assessment) potansiyelini vurgulayan bir paradigma değişimi gerektirmektedir. Bu değişim, öğrencilerin yazma konusundaki algılarını yeniden tanımlayabilir, akademik başarılarının yanı sıra yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde de etkili olabilir. Yazma kaygısı üzerine süregelen tartışmalar göz önüne alındığında, bu tür modellerin eğitim uygulamalarında kurumsallaşması ve öğrencilerin güvenle ve istekle derslerine devam edebilmeleri için ek deneysel ve deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Riggle vd., 2014; Wahyuni vd., 2019).

2. Yöntem

Bu çalışma, biçimlendirici değerlendirme (formative assessment) uygulamalarının EFL (Yabancı Dil olarak İngilizce) öğrencilerindeki yazma kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen nitel bir eleştirel literatür taramasıdır. 2001-2024 yılları arasında yayımlanmış olma kriterini karşılayan hakemli dergi makaleleri; "biçimlendirici değerlendirme", "yazma kaygısı", "EFL öğrencileri", "öz-yeterlilik", "akran değerlendirmesi", "geribildirim" ve "yazma performansı" gibi anahtar kelimeler kullanılarak Google Scholar, ERIC, Scopus, Web of Science ve DOAJ aracılığıyla toplanmıştır. Seçim kriterleri arasında, akran değerlendirmesi, öz-değerlendirme veya öğretmen geribildirimi gibi biçimlendirici değerlendirme görevleriyle doğrudan ilişkili olan yazma kaygısını veya öz-yeterliliği ölçmelerini sağlamak amacıyla çalışmaların deneysel nitelikte olması yer almaktadır. Diğer ölçütler arasında; çalışmaların akran denetiminden geçmiş olması, yalnızca

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) kitleye odaklanılması, eleştirel incelemenin amaç ve hedefleriyle tematik uyum ve bilimsel standartları koruyabilecek değerlendirme uygulamalarına uygunluk yer almaktadır.

İlgili çalışmalardan elde edilen sonuçlar, nitel bir yöntem olan içerik analizi yoluyla incelenmiş, bu süreçte her bir makale amacı, metodolojisi, katılımcı demografisi, uygulanan biçimlendirici değerlendirme türü ve bulgularına göre kodlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda (1) kaygının azaltılmasında biçimlendirici değerlendirmenin rolü, (2) yazma öz-yeterliliğinin geliştirilmesinde öz-değerlendirme ve akran değerlendirmelerinin rolü ve (3) yazma sürecinde bilişsel farkındalık ile duygusal kontrolün rolü olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Bu genel çerçeve, EFL (Yabancı Dil olarak İngilizce) yazma sınıflarındaki öğrencilerde yazma kaygısını azaltma potansiyeline sahip bir öğrenme mekanizması olarak biçimlendirici değerlendirmenin önemini ortaya koymaktadır.

3. Biçimlendirici Değerlendirmenin Tanımı ve Özellikleri

Biçimlendirici değerlendirme, öğrenci öğrenmesini geliştirmeyi ve öğretim süreçlerini şekillendirmeyi amaçlayan, öğrenme sürecinin kritik bir unsurudur. Öğrenme biriminin sonunda öğrenci başarısını ölçen sonuç odaklı (summatif) değerlendirmeden farklı olarak, biçimlendirici değerlendirme süreklilik taşır ve genellikle öğrenme süreci devam ederken gerçekleştirilir. Öğretim ve öğrenme stratejilerinde yapılacak düzenlemelere temel oluşturacak geri bildirimlerin toplanması amacıyla uygulanan bu yöntem, eğitimcilerin öğrenci ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılamalarına olanak tanır (Fatima & Usmani, 2022; Haugen & Lange, 2024). Biçimlendirici değerlendirmeyi diğerlerinden ayıran temel özelliklerden biri, öğrencilerin bilgi ve becerilerini fark edebilmelerini sağlayan zamanında geri bildirim sunmaya odaklanmasıdır (Cross & Palese, 2015). Biçimlendirici değerlendirme, sözlü yorumlar, yazılı geri bildirimler, kısa sınavlar ve akran değerlendirmeleri gibi çeşitli yollarla gerçekleştirilebilir. Çoktan seçmeli sorular da biçimlendirici değerlendirme açısından etkili bir yöntemdir; çünkü öğrenmenin birden fazla alanını test edebilmekte ve öğrencilere hızlı ve objektif geri bildirim sağlamaktadır (Haugen & Lange, 2024).

Biçimlendirici değerlendirme esnek ve çeşitlidir; bu nedenle, öğrencilerin gelişen ihtiyaçları ve belirli öğrenme hedefleri doğrultusunda değiştirilebilecek şekilde, devam eden öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilebilir (Astarı vd., 2023). Örneğin, biçimlendirici değerlendirme uygulamaları gözlem temelli testler, gayriresmî kısa sınavlar ve grup tartışmaları gibi çeşitli stratejilerle yürütülebilir ve bu yöntemlerin tümü farklı öğretim bağlarına ve ders içeriklerine uyacak şekilde uyarlanabilir (Turysbayeva vd., 2023). Bu durum, öğretmenlerin amaç odaklı ve anlamlı biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını hayata geçirmelerini sağlar ve uygulamaların etkinliğini artırır (Kausar & Haroon,

2022). Etkili biçimlendirici değerlendirmenin sağlanabilmesi için özenli planlama ve öğretim becerileri gereklidir. Fatima ve Usmani (2022), biçimlendirici değerlendirmenin öğretimi kolaylaştıracak ve öğrenme çıktılarını geliştirecek şekilde planlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme becerilerini geliştirmek için mesleki gelişim ihtiyaçlarını ortaya koymakta ve bu uygulamaları sınıf ortamında düzenli olarak uygulayabilmelerini sağlamaktadır (Bashir, 2020; Fatima & Usmani, 2022). Biçimlendirici değerlendirmenin etkin bir şekilde uygulanması genellikle öğretmen iş birliğine bağlıdır; öğretmenler bilgi ve iyi uygulamaları paylaşarak bir öğrenme topluluğu oluşturur ve böylece öğrenci öğrenimini iyileştirmeye yönelik bir uygulama ortamı yaratırlar (Begum vd., 2020).

Motivasyon bileşeni, biçimlendirici değerlendirmenin bir diğer kritik unsurudur. Bu bileşen, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağlamayı, öz-yansıtımı teşvik etmeyi ve öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerine olanak tanımayı amaçlar. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin özerklik, yeterlik ve aidiyet ihtiyaçlarını karşılayarak motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilmekte ve böylece öğrenme çıktılarını artırabilmektedir (Leenknecht vd., 2020). Öğretmenler, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını en iyi şekilde kullandıklarında, öğrencilerde etki ve aidiyet duygusunu geliştirebilmektedirler. Ayrıca, biçimlendirici değerlendirme ile öğrenci başarısı arasındaki bağ oldukça güçlüdür. Araştırmalar, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının düzenli biçimde uygulanmasının, öğrenme sürecinin izlenmesi ve öğretimin geliştirilmesiyle öğrenciler için daha iyi sonuçlar elde etme olasılığını artırdığını göstermektedir (Fatima & Usmani, 2022; Ozan & Kincal, 2018). Örneğin, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına katılan öğrenciler, aynı uygulamalardan yararlandırılmayan öğrencilere kıyasla hem akademik başarı düzeylerinde daha yüksek performans göstermekte hem de öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlar sergilemektedir (Ozan & Kincal, 2018). Özetle, biçimlendirici değerlendirme, öğretim pratiğini bilgilendiren sürekli geri bildirim sağlayarak eğitim performansını artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Temel özellikleri arasında esneklik, öğrencilerin aktif katılımı ve öğretim ile öğrenmenin sürekli geliştirilmesi yer almaktadır. Çoğu durumda, biçimlendirici değerlendirme tekniklerinin doğru kullanımı, öğrenmeyi öğrenciler için daha bireyselleştirilmiş ve etkili hâle getirmekte, böylece öğrenme ve başarıyı büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır.

4. Yazma Kaygısı: Nedenleri ve Eğitsel Etkileri

Yazma kaygısı, öğrencilerin yazma becerilerini ve akademik ortamlara katılımlarını önemli ölçüde engelleyen psikolojik bir durumdur. Bu kaygı, kendine yönelik olumsuz yargılar, başkalarının değerlendirmelerinden kaynaklanan korku ve yazma yeteneğinin başkaları tarafından nasıl yargılanacağına dair endişe gibi çeşitli zihinsel süreçlerin birleşimi olan bilişsel

kaygı olarak kendini göstermektedir (Kusumaningputri vd., 2018; Wahyuni & Umam, 2017). Bazı araştırmalarda bilişsel kaygının, yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrenenler arasında yaygın olduğu ve bu durumun, yazma becerisi ve motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yarattığı saptanmıştır (Lena vd., 2019; Teng, 2024; Wahyuni & Umam, 2017). Kaygılı yazarlar kaçınma davranışları sergiler; bu durum, mevcut sorunlarını pekiştirmekte ve etkili yazma becerileri kazanmalarını güçleştirmektedir.

Yazma kaygısı, bilişsel veya bedensel (somatik) faktörler gibi bazı psikolojik durumlar tarafından tetiklenmektedir. Bilişsel kaygı, potansiyel yazma performansına dair sürekli endişe, eleştiriden kaynaklı korku ve performansla ilgili sık tekrarlanan düşünceler nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Wahyuni & Umam, 2017). Somatik kaygı ise, artan kalp atış hızı veya kas gerginliği gibi kaygıya bağlı bedensel deneyimlerle açıklanır; bu durum, öğrencinin yazmaya odaklanma yeteneğini olumsuz etkileyebilmektedir (Nugraheni, 2023; Wahyuni & Umam, 2017). Bu iki kaygı türü, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarıyla da kesişir; zira düşük öz-yeterliğe sahip bireyler yazma kaygısına daha yatkındır ve bu durum, öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir (Huerta vd., 2016; Teng, 2024).

Huerta vd. (2016), yazma kaygısının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri tarafından anlamlı biçimde öngörüldüğünü belirtmiştir. Araştırmacılar, yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin daha düşük yazma kaygısı gösterdiğini ve dolayısıyla daha iyi yazma performansı sergilediklerini vurgulamaktadır. Araştırmada cinsiyet de bir faktör olarak öne çıkmış; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek kaygı düzeyleri bildirdiği tespit edilmiştir (Ariartha vd., 2023). Farklı çalışmalar da yazma kaygısının, öğrencilerin yazma kapasiteleri ve yazma kalitesi ile ilgili yaptıkları bilişsel değerlendirmelerle yakından ilişkili olduğunu doğrulamaktadır (Rasuan & Wati, 2021).

Yazma kaygısının eğitimsel etkisi de oldukça karmaşıktır. Şiddetli yazma kaygısı, erteleme davranışına, yazmaktan kaçınmaya ve akademik başarının düşmesine yol açarak, öz-şüpheyi pekiştiren ve zayıf çalışma becerilerini kalıcı hâle getiren olumsuz bir geri besleme döngüsü yaratabilmektedir (Lena vd., 2019; Rasuan & Wati, 2021). Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrenen öğrenciler için, yabancı dil öğrenme baskısı ile akademik yazım baskısının birleşmesi kaygıyı artırmaktadır (Ariartha vd., 2023; He vd., 2023). Öğrenciler kendilerini hem dil yeterlilikleri açısından eksik görmekte hem de performans testi kaygısı yaşadıklarından, öğrenme süreçleri olumsuz etkilenmektedir (Yan, 2019). Ek olarak, yazma kaygısı, sınav zamanlarında en çok ihtiyaç duyulan etkili duygu düzenleme için gerekli bilişsel işlevleri bozabilmekte ve sonuç olarak öğrencilerin çeşitli akademik etkinliklerdeki performansını zayıflatabilmektedir (Rozek vd., 2019).

Müdahale düzeyinde, dışavurumcu yazma, yazma kaygısını azaltmada umut verici bir yöntem olarak gösterilmiştir. Araştırmalar, kaygı uyandıran duygular hakkında yazmanın, öz-düzenlemeyi sağlayan yansıtıcı ve

bilişsel süreçleri içerdiğini ve kaygının yazma kalitesi üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaya yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Frattaroli vd., 2011; Pelch, 2018; Rozek vd., 2019). Dışavurumcu yazma etkinlikleri, öğrencilerin kaygı ve korkularını azaltmalarını sağlayarak düşünme kaynaklarını serbest bırakabilmekte ve genel yazma becerilerini güçlendirebilmektedir (Frattaroli, 2006). Bu tür müdahaleler, özellikle kaygısı olan öğrenciler için daha besleyici bir öğrenme ortamı sunmak amacıyla yazma psikolojisine dikkat çekmenin önemini de vurgulamaktadır (Frattaroli vd., 2011; Rozek vd., 2019).

Bu kapsamda, yazma kaygısı, öğrencilerin akademik performansını önemli ölçüde etkileyen bilişsel ve duyuşsal süreçlerin karmaşık etkileşiminin bir ürünüdür. Kaynaklarını anlamak, kaygıyı aşmak ve öğrencilerin yazma motivasyonunu ve öz-güvenini artırmak için etkili öğretim uygulamalarını tasarlamayı gerektirmektedir. Duygusal kontrolü destekleyen ve olumlu öz-kavramı güçlendiren müdahaleler yaratarak, öğretmenler yazma kaygısının yıkıcı etkilerini azaltabilir ve öğrencilerini akademik yazma süreçlerinde başarıya ulaştıracak becerilerle donatabilirler.

5. Yazma Performansı ve Öğrenci Katılımı Üzerindeki Etkileri

Yazma kaygısı, öğrencilerin akademik başarılarını engelleyen önemli bir engeldir ve yazma kalitesini ve genel akademik performansı olumsuz etkilemektedir. Alan genelindeki çalışmalarda, yüksek yazma kaygısının, özellikle ikinci dil öğrenme ortamlarında, daha düşük yazma başarısıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Luning, 2024; Sabti vd., 2019; Tsirotakis vd., 2017). Örneğin, Luning'in (2024) Çinli lise öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, ileri düzey İngilizce yazma kaygısının daha düşük yazma performansına yol açtığını göstermekte ve bu durumun öğrencilerin karmaşık dil yapılarını uygulama becerilerini bilişsel yük aracılığıyla olumsuz etkilediğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Khosravi vd. (2023), yüksek kaygının İngilizceyi Yabancı Dil (EFL) olarak öğrenen öğrencilerin yazma kapasitesi üzerinde yıpratıcı etkisi olduğunu ve yazma ile kaygı arasında olumsuz bir ilişki öngördüğünü belirtmektedir.

Yazma kaygısı olan öğrenciler, çarpıntı ve uyku hali dahil olmak üzere yazma sırasında çeşitli olumsuz duyuşsal ve fizyolojik tepkiler göstermektedirler. Söz konusu belirtiler öğrencilerin bilişsel becerilerini kullanmalarını güçleştirmekte; odaklanma ve düşüncelerini doğru şekilde ifade etme süreçlerini birer sorun haline getirmektedir (Luning, 2024). Bu stresin sonuçları yadsınamaz düzeydedir ve kaygı, erteleme, kaçınma davranışları ve yazma etkinliklerinden uzaklaşma gibi durumlara yol açabilmektedir (Sabti vd., 2019; Sun vd., 2024). Kaygının yarattığı psikolojik yük, öğrencilerin giderek cesaretlerini kaybettikleri ve yazma görevlerine olan ilgi ve motivasyonlarının azaldığı düşük performans döngüsü yaratmaktadır (Soleimani vd., 2020; Wahyuni vd., 2019). Bu süreç zamanla yazmaya karşı olumsuz tutumları ve yazma görevlerine karşı sergilenen direnci

pekiştirmekte; dolayısıyla öğrencilerin akademik hayatının bütününe sirayet etmektedir (Busby & Malone, 2023; Wahyuni vd., 2019).

Biçimlendirici değerlendirme süreçlerine katılımın, öğrenme ortamındaki tehdit algısını azaltarak yazma kaygısının olumsuz etkilerini hafiflettiği ortaya konmuştur (Busse vd., 2023). Özellikle akran değerlendirmesi ve iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerini içeren geri bildirim mekanizmalarının, öğrenciler arasında motivasyonu artırdığı ve kaygıyı engellediği görülmektedir (Busby & Malone, 2023). Örneğin, Busse vd.'nin (2023) araştırması, akran geri bildiriminin eklenmesiyle öğrencilerin yazma öz-yeterliklerinin ve kaygı düzeylerinin azaldığını ve bunun sonucunda daha iyi performans ve katılım sağlandığını açıklamaktadır. Akran değerlendirmesinin olumlu olmasının nedeni, sosyal desteğin buna eşlik etmesidir ve böylece öğrenciler aidiyet duygusu hissetmekte ve ortak hedeflere sahip olmaktadır (Busby & Malone, 2023; Tunagür, 2021). Buna ek olarak, hedef yönetimi ve öz değerlendirme gibi üstbilişsel yöntemlerin kullanımının, öğrencilerin yazma gelişimlerini izlemelerini sağladığı ve bu sayede kendilerini daha yetkin hissetmelerine yardımcı olduğu kanıtlanmıştır. Khosravi vd. (2023), ters-yüz sınıf formatında üstbilişsel yöntemlerle etkileşimde bulunan öğrencilerin yazma performanslarının arttığını ve kaygı düzeylerinin azaldığını belirtmektedir. Bu durum, Fan ve Wang'ın (2024) bulgularıyla da uyumludur ve onlar da öz-düzenleyici yazma stratejilerinin EFL öğrencilerinin performansını olumlu etkilediğini ve aynı zamanda öğrencilerin kaygılarını azalttığını gözlemlemiştir.

Sadece yazma kaygısına odaklanan, öğrencilerin yazma stratejileri ve özekliliğini dikkate almayan müdahaleler sınırlı etki gösterebilmektedir. Bununla birlikte, duygusal bileşenlerin eklenmesi önemlidir fakat bunları doğru öğretim yaklaşımlarıyla ilişkilendirmek, daha bütünlük bir yöntem benimsemeyi gerektirir. Araştırmalar, yazmada yüksek öz-yeterlik geliştiren öğrencilerin daha iyi performans gösterdiğini ve bu durumun da genel başarıya yansıdığını göstermektedir (Sabti vd., 2019). Örneğin, öğrenme ortamı yapıcı eleştiri ve sürekli gelişimi vurgulayan biçimlendirici değerlendirmeler üzerine tasarlandığında, öğrenciler yazma faaliyetlerini performanslarını artırma fırsatı olarak görebilmektedir (Busse vd., 2023). Bütünsel olarak değerlendirildiğinde, yazma kaygısı öğrencilerin yazma motivasyonu ve yeteneği üzerinde önemli etkiye sahip çok boyutlu bir olgudur. Yazma becerisi ile kaygı arasındaki gerilimi yönetmek; akran geri bildirim ve üstbilişsel stratejileri temel alan biçimlendirici değerlendirme modellerinin eğitim sürecine dahil edilmesini gerekli kılmaktadır. Yazma dostu öğrenme ortamları oluşturulup etkili öz-yeterlik geliştirilirse, öğretmenler yalnızca öğrencilerin yazma becerisini değil, aynı zamanda akademik motivasyonlarını ve duygusal uyumlarını da artırabilirler.

6. Biçimlendirici Değerlendirmenin Temel Bileşeni Olarak Geri Bildirim

Geri bildirim, biçimlendirici değerlendirmenin bir bileşeni olarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendirmelerinde ve performans gelişimlerinde hayati bir rol oynamaktadır. Geri bildirim, anında ve yapıcı bir şekilde sunulduğunda, öğrencilerin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları fark etmelerine yardımcı olmakta, büyüme odaklı bir zihniyet geliştirmekte ve öğrenmede öz-düzenlemeyi teşvik etmektedir (Mitchell vd., 2019; Sun vd., 2024). Bulgular, etkili geri bildirim öğrencilerin yazma öz-yeterliği üzerinde olumlu etkisi olduğunu ve bunun da yazma ile ilgili kaygı düzeylerini azaltabileceğini göstermektedir (Sun vd., 2024). Bu durum, geri bildirim yalnızca bir değerlendirme aracı değil, aynı zamanda öğrencilerin kapasitelerini ve güvenlerini inşa etmelerine ve geliştirmelerine olanak sağlayan bir katalizör olarak merkezi işlevini vurgulamaktadır.

Etkili geri bildirim önemli özelliklerinden biri, öğrencileri güçlendirebilmesidir. Öğrenciler, yazılarıyla ilgili olumlu ve yapıcı geri bildirim aldıklarında, yazma sürecini geliştirmeye ve takip eden faaliyetlerde bu geri bildirimleri uygulamaya büyük olasılıkla istekli olmaktadır (Mitchell vd., 2019; Sun vd., 2024). Buna karşın, aşırı eleştirel veya belirsiz geri bildirimlerin verilmesi, yazma kaygısını artırıp başarısızlık korkusunu besleyerek öğrencilerin sonraki yazma görevlerinden uzaklaşmasına neden olmaktadır (Ro'ufiyati & Mahbub, 2023). Örneğin, Wahyuni vd. (2019), öğrencilerin geri bildirim algıları ile kaygı durumları arasındaki ilişkiyi ele alarak, anlık ve odaklanmış geri bildirim gibi öğretim stratejilerinin yazma kaynaklı kaygı duygularını azaltabileceğini ortaya koymaktadır.

Buna ek olarak, ileriye dönük geri bildirim (feed forward), geri bildirim ideal uygulamalarında en önemli bileşenlerden biri olmuştur. Bu yaklaşım; eğitim paydaşlarını, yalnızca görevdeki eksiklikleri işaret etmekle kalmayıp, aynı zamanda sürecin bir sonraki aşamada nasıl iyileştirilebileceğini de açıkça belirtmeye teşvik etmektedir (Gibriel, 2019; Zarrinabadi & Rezazadeh, 2020). Zarrinabadi ve Rezazadeh (2020), ileriye dönük geri bildirim kullanımının, geleneksel geri bildirim yaklaşımlarıyla kıyaslandığında yazma kaygısını daha etkili bir şekilde azalttığını ortaya koymuştur; bu bulgu aynı zamanda yönlendirici rehberlik ve biçimlendirici geri bildirim önemini destekler niteliktedir. Söz konusu yaklaşımlar, öğrencilerin yazma süreçlerine ilişkin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmekle kalmayıp; akademik başarıyı ve performansı artırma potansiyeline sahip, başka alanlara aktarılabilir (transferable) geri bildirimler de sunmaktadır. Buna ek olarak, geri bildirim sunuluş biçimi ve organizasyonu, biçimlendirici değerlendirme sürecinin etkinliği açısından önemli bir yere sahiptir. İyi, doğru ve olumlu geri bildirim, etkili geri bildirim oluşturmakta ve öğrenme süreci içinde yer alarak öğrencilerin öğrenmesine ve motivasyonuna etkide bulunmaktadır (Jones, 2020; Waskito vd., 2022). Örneğin,

araştırmalar, öğrenci yazılarına yönelik etkileşimli ve dinamik geri bildirim içeren biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin motivasyonunu artırmada ve kaygıyı azaltmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Waskito vd., 2022). Bu durum, sağlanan geri bildirim öğrencilerin yazmaya bakışını ve yazmaya karşı duygusal tepkilerini önemli ölçüde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Akran değerlendirme uygulamaları, katılımı artırmak ve yazma kaygısını azaltmak için de önemli bir rol oynamaktadır. Akran değerlendirmesi süreçlerinin öğrencilerle birlikte yürütülmesi, öğrencilerin birbirlerine destek sundukları ve metinlerini farklı perspektiflerden yorumlayabildikleri bir öğrenme topluluğunun inşasını kolaylaştırmaktadır. Araştırmalar; yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin, akran ve öğretmen geri bildirimlerine karşı daha açık/alıcı olduklarını; ayrıca destekleyici bir akran ortamının, yıkıcı olabilecek geri bildirimlerin olumsuz etkilerini tersine çevirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Astrid vd., 2019; Astrid, 2023). Grup tabanlı akran değerlendirme etkinlikleri; öğrencilerin yazma becerilerini yetkinleştirmesinin yanı sıra, aidiyet ve sorumluluk bilincini pekiştirerek sürece yönelik duyulan kaygıyı azaltmaktadır. Genel olarak, geri bildirim, özellikle yazma konusunda, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde derin etkileri olan biçimlendirici değerlendirmenin temel bir bileşenidir. Geri bildirim etkinliği, sunuluş biçimi ve yapılandırılmasına doğrudan bağlıdır; bu durum, geri bildirimlerin öğrenci ihtiyaçlarıyla örtüşen, yapıcı, belirli, anlaşılır ve eyleme dökülebilir nitelikte olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler geri bildirim biçimlendirici değerlendirme döngülerine entegre etmeye çalışırken, öğrencilerin geri bildirim yapıcı şekilde yanıt verebileceği etkili bir kültür geliştirmek, kaygıyı azaltmada ve yazma becerilerini artırmada kritik bir rol oynayacaktır.

7. Biçimlendirici Değerlendirme ve Gelecek Araştırmalar için Yönelimler

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmek ve her eğitim bağlamında öğretim yaklaşımlarını güçlendirmek için esas bir niteliktir. Bu alanda sürekli araştırmalar yapılmasına rağmen, biçimlendirici değerlendirmelerin kullanımını ve anlaşılmasını geliştirecek gelecekteki potansiyel araştırma alanlarını belirlemek de eşit derecede önemlidir. Bu derleme, araştırmacının diğer alanlarını ortaya koymakta ve hem öğretmen etkinliğini hem de öğrenci katılımını artırma potansiyeline sahip yeni yaklaşımları önermektedir. Gelecekteki potansiyel araştırma alanlarından biri, teknolojinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına entegrasyonudur. Shodiq vd. (2023), özellikle tasarlanmış biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, öğretmenlerin yeterliliklerini ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalar; düzenli biçimlendirici geri bildirim yöntemini uygulayan öğretmenlerin, bu tür uygulamaların yer almadığı sınıflara

oranla, öğrenci gelişiminde daha belirgin ilerlemeler kaydettiğini ortaya koymaktadır. Bu araçların pedagojik uygulamalar ve öğrenci çıktıları üzerindeki zamana yayılan etkilerinin analiz edilmesi, gelecekteki bilimsel faaliyetler için yeni bir araştırma alanı vaat etmektedir.

İlgi çekici bir diğer araştırma alanı da, biçimlendirici değerlendirmenin farklı öğrenci grupları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Yazidi (2023), biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin önemi ve dış etkenlerden etkilenen ortamlarda öğrencilerin motivasyonu ve öğrenimi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Gelecekteki bilimsel araştırmalar, biçimlendirici değerlendirmenin etkinliğini heterojen öğrenci grupları bazında test etmeli; değerlendirme standartlarını ise adalet ve kapsayıcılık paydasında birleştirmelidir. Bu çalışmalar, biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin farklı ihtiyaç ve yeteneklere sahip öğrenciler için sağladığı eğitsel katma değeri anlamlandırmak adına değerli çıkarımlar sunabilir. Ayrıca, biçimlendirici değerlendirmenin zaman içindeki etkinliğini izleyen uzun süreli araştırmalar yapılması gerekmektedir. Bu faaliyetler, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci çıktıları ve bağımsız öğrenme süreçleri üzerindeki bütünlük değerine yönelik stratejik içgörüler sunma potansiyeline sahiptir. Voitkiv ve Lishchynskyy (2021), geri bildirim kişiselleştirilmiş öğrenme rotalarının belirlenmesindeki kritik rolüne dikkat çekmektedir; araştırmacılar, biçimlendirici değerlendirmenin zamansal yansımalarını kapsamlı bir biçimde kavramanın, pedagojik uygulamaları kayda değer ölçüde yetkinleştireceğini belirtmektedir. Öğrencilerin zamana yayılan geri bildirimlere yönelik verdiği tepkileri tetkik ederek; öğretmenler, öğretim süreçlerini destekleyen nitelikli ölçme ve değerlendirme stratejileri üretebilirler.

Buna ek olarak, gelecekteki araştırmalar, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarında iş birliği süreçlerini incelemelidir. Öğrencinin sosyal boyutu, akran geri bildirim mekanizmalarının dâhil edilmesi ve eğitimciler arasında bir uygulama topluluğu oluşturulması yoluyla biçimlendirici değerlendirme sürecini desteklemede önemli katkı sağlayabilir. Morris ve Vollmer'in (2021) araştırması, özellikle öğrenme ortamlarındaki sosyal etkileşimlerin değerlendirilmesinin, biçimlendirici değerlendirmelerin akranlar arasında iletişim kurmayı ve öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini ortaya koymaktadır. Biçimlendirici değerlendirme kullanımının iş birliğine dayalı yaklaşımları kapsayacak şekilde genişletilmesi, öğrenme kültürünü pekiştirebilir ve öğrenci angajmanı için çok boyutlu odak noktaları sağlayabilir.

Son olarak, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme bağlamındaki mesleki gelişim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Mehri vd. (2022) üzerinde durduğu diyalog sistemlerinin otomatik değerlendirme metodolojisinden farklı olarak; eğitim çalışmalarında, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme kapasitelerini pekiştiren sürdürülebilir mesleki gelişim süreçleri çok daha yaygın bir uzlaşma alanına sahiptir. Gelecekteki araştırmalar, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme stratejileri konusundaki bilgi ve uygulamalarını geliştirmede en etkili mesleki gelişim

müdahalelerinin neler olduğunu belirlemeli ve böylece öğrenciler üzerindeki etkilerini en üst düzeye çıkarmalıdır. Genel olarak, biçimlendirici değerlendirmenin öğretim uygulamalarında iyileştirilebilecek birçok yönü vardır ve gelecekteki araştırmalar, teknolojiyi entegre eden yaklaşımları incelemeyi, farklı öğrenen ihtiyaçlarını araştırmayı, uzun vadeli etkileri değerlendirmeyi, iş birliğini teşvik etmeyi ve öğretmen mesleki gelişimini desteklemeyi dikkate almalıdır. Bu yönelimler, biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin eğitim bağlamlarında daha etkili ve hassas bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacaktır.

8. Tartışma

Bu kapsamlı derleme, biçimlendirici değerlendirmenin, EFL öğrencilerinde yazma kaygısını azaltmada değerli bir pedagojik araç olduğunu ortaya koymuştur. Wahyuni ve Umam (2017) tarafından belirtildiği gibi, yazma kaygısı öğrenciler tarafından bilişsel ve somatik biçimlerde yaşanmakta ve bu durum, yazmada akıcılığın azalmasına, kaçınma davranışlarına ve akademik katılımın düşmesine yol açmaktadır. Ancak, biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin odak noktalarını başarısızlık kaygısından öğrenmeyi adım adım yansıtıcı bir süreç olarak görmeye kaydırarak olumlu bir dengeleyici etki sağlamaktadır (Busby & Malone, 2023; Fathi vd., 2020). Zamanında ve doğru yapılan geri bildirim, yapılandırılmış akran değerlendirmesi ve yansıtma gibi biçimlendirici stratejilerin uygulanmasının, yazma öz-yeterliliğini artırdığı ve bunun da yazma kaygısına karşı birincil savunma mekanizması olduğunu göstermiştir (Huerta vd., 2016; Sabti vd., 2019). Altı çizilmesi gereken temel husus şudur ki; öğrenciler biçimlendirici süreçlere entegre edilmiş öz-düzenleme stratejilerini içselleştirdiklerinde, yalnızca yazma performanslarını artırmakla kalmayıp, eş zamanlı olarak yazma kaygılarında da belirgin bir azalma tecrübe etmektedirler (Fan & Wang, 2024; Khosravi vd., 2023). Genel olarak, biçimlendirici değerlendirme yalnızca bir değerlendirme aracı olarak işlev görmekle kalmaz, aynı zamanda entelektüel ve duygusal bir destek sistemi sunmaktadır.

Sosyal-duygusal öğrenme boyutu ise ikinci önemli alandır. Akran değerlendirmesi yoluyla öğrenciler, bir öğrenme topluluğuna aidiyet ve ortak sorumluluk bilincini edinmektedirler (Busse vd., 2023; Tunagür, 2021). Akran etkileşimi empatiyi teşvik etmekte ve yazma kaygısının başlıca nedenlerinden biri olan olumsuz geri bildirimden kaçınmayı azaltmaktadır (Lena vd., 2019; Wahyuni vd., 2019). Ayrıca, ifade odaklı yazma görevleri ve üstbilişsel günlük tutma uygulamaları biçimlendirici olarak kullanıldığında, öğrencilerin gerginliklerini çözmelerine, öz-düzenlemelerini geliştirmelerine ve kaygılarına psikolojik mesafe kazandırmalarına olanak tanıyabilir (Frattaroli vd., 2011; Rozek vd., 2019). Biçimlendirici değerlendirmeyi başarıyla hayata geçirmek beraberinde çeşitli zorluklar getirmektedir. Standart testler ve sonuç odaklı başarı ölçütleri gibi kurumsal zorunluluklar, süreç odaklı (biçimlendirici) pedagojik ilkelerle çatışabilmektedir

(Al-Mofti, 2020; Yan & Cheng, 2015). Öğretmenlerin, özellikle performans baskısının zaten yüksek olduğu EFL sınıflarında, değerlendirme anlayışlarını biçimlendirici uygulamalarla uyumlu hâle getirebilmeleri için mesleki gelişime ihtiyaç duyulabilirler. Bu nedenle, uzun vadeli ve kalıcı değişim için zaman, eğitim ve liderlik desteği gibi sistematik destek gerekmektedir (Trinh, 2024; Wylie & Lyon, 2015).

9. Sonuç

Bu eleştirel derleme, biçimlendirici değerlendirmenin EFL öğrencilerinde yazma kaygısını azaltmada ve yazma öz-yeterliliğini geliştirmede umut verici olduğunu doğrulamaktadır. Yazma kaygısı, dil yeterliliğini etkileyen ve öğrencilerin özgüveni, motivasyonu ve uzun vadeli akademik performansını şekillendiren doğal bir sorundur (Sabti vd., 2019; Wahyuni & Umam, 2017). Biçimlendirici değerlendirme; öğrencilere daha sık, not kaygısı düşük yansıtma, geri bildirim ve revizyon olanakları sunarak, yazmayı yüksek riskli bir faaliyet olmaktan çıkarıp sosyal bir öğrenme deneyimine dönüştürmektedir (Graham vd., 2015; Leenknecht vd., 2020). İlgili araştırmalar, geri bildirim açısından zengin öğrenme ortamlarının akademik motivasyonu, duygusal dayanıklılığı ve öğrencilerin yazma gelişimlerine ilişkin hislerini artırdığını vurgulamaktadır (Busse vd., 2023; Sun vd., 2024). Ayrıca, akran değerlendirmesi, üstbilişsel günlük tutma ve geri bildirim döngüleri gibi yaklaşımlar, öğrencilerin stres yönetimi ve özerk gelişim açısından faydalı içsel kaynaklar geliştirmelerini sağlamaktadır (Fan & Wang, 2024; Khosravi vd., 2023). Bu bulgular, biçimlendirici değerlendirmenin yalnızca bir öğretim pedagojisi değil, aynı zamanda pedagojik ve psikolojik faydalar sunan bir müdahale olduğunu göstermektedir.

Öğretmen algısı ile öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının kesişimi, sınıfın psikolojik güvenlik ve akademik risk alma alanı olarak yeniden şekillendirilmesinin merkezinde yer alır. Sonuç olarak bu derleme; duygusal esenliği ve akademik başarıyı artırmak adına, biçimlendirici değerlendirmenin yazma öğretiminde ikincil bir unsur değil, öğretim ve öğrenmenin merkezi bir bileşeni kabul edildiği bir paradigma değişimi çağrısında bulunmaktadır. Bazı eğitim ortamlarında yazma kaygısı hâlâ ifade ve başarı önünde bir engel oluştururken, biçimlendirici değerlendirmenin stratejik ve sürekli uygulanması umut verici bir yol sunabilir. İleride yapılacak deneysel araştırmalar, bu pratiklerin çeşitli eğitim bağlamlarında nasıl ölçeklendirilip sisteme entegre edilebileceğine odaklanmalıdır; böylece her öğrencinin kendinden emin, anlaşılır ve özgün bir yazma becerisi geliştirmesi mümkün olacaktır.

10. Öneriler

Bu derlemenin bulguları, EFL bağlamlarında yazma kaygısını azaltmak ve öğrenci özerkliğini artırmak isteyen öğretmenler, öğretmen eğitimleri, müfredat tasarımcıları ve kurumlar için önemli çıkarımlar

sunmaktadır. Her şeyden önce, öğretmenler, zamanında geri bildirim, akran geri bildirimi ve yansıtıcı yazma gibi biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını günlük sınıf öğretimine entegre etmeleri tavsiye edilmektedir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin olumsuz yargı korkusu olmadan akademik risk alabileceği psikolojik açıdan güvenli sınıfların oluşturulmasına yardımcı olabilir. Öğretmenler, yalnızca nihai ürüne odaklanmak yerine, geri bildirim, düzeltme ve geliştirmeyi vurgulayan bir süreç odaklı yaklaşımı benimsemeye davet edilmektedir.

Öğretmen geliştirme girişimleri, yazma psikolojisi ve değerlendirme okuryazarlığı üzerine odaklanmalıdır. Öğretmenlere, biçimlendirici değerlendirme araçlarının uygulanmasının yanı sıra, öğrencilerdeki yazma kaygısı belirtilerini tanımlama ve bu konuda rehberlik etme hususunda rehberli eğitimler verilmelidir. Kurumsal paydaşlar ve müfredat planlayıcıları da biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının sistemsel olarak hayata geçirilmesine odaklanmalıdır. Bu durum, portfolyo değerlendirmesi, öğrenci günlükleri ve bireysel görüşmeler (conferencing) gibi yazma söz konusu olduğunda ilgiyi artırdığı ve stresi azalttığı kanıtlanmış uygulamaları içerecek şekilde müfredatın yeniden yapılandırılmasını kapsamaktadır.

Son olarak; öz-değerlendirme, hedef belirleme ve üstbilişsel yansıtma yoluyla öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif olarak dahil edilmesi bir gerekliliktir. Bu tür bir katılım, yalnızca yazma öz-yeterliğini güçlendirmekle kalmaz; aynı zamanda otonomiye, motivasyonu ve psikolojik dayanıklılığı (resilience) da teşvik eder. Bir bütün olarak ele alındığında; bu sonuçlar, biçimlendirici değerlendirmenin humanistik bir şekilde uygulanmasını merkeze alan ve duygusal esenliğe en az akademik başarı kadar öncelik veren, yazma pedagojisinde sistemsel ve kolektif bir dönüşümü gerekli kılmaktadır.

11. Teşekkür

Deneysel ve kuramsal çalışmalarıyla bu eleştirel incelemeye önemli katkılarda bulunan ve çalışmayı zenginleştiren tüm araştırmacılara şükranlarımı sunarım. Onların biçimlendirici değerlendirme, yazma kaygısı ve yabancı dil olarak İngilizce (EFL) pedagojisi alanındaki çalışmaları, bu araştırmanın dayandığı temel platformu teşkil etmiştir.

Ethics Committee Approval: Ethical approval was not required for this study, as it is a review of previously published literature and does not involve primary data collection from human subjects.

Informed Consent: Informed consent was not necessary for this study, as it does not involve human participants and clinical trials.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: The author confirms sole responsibility for the conceptualization, literature search, analytical interpretation, and drafting of the manuscript.

Conflict of Interest: The author has no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The author declared that this study has received no financial support.

Use of Artificial Intelligence: AI tool (Gemini) was utilized for proofreading.

References

- Al-Mofti, K. (2020). Challenges of implementing formative assessment. *Koya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 181–189. <https://doi.org/10.14500/kujhss.v3n1y2020.pp181-189>
- Ariartha, K., Riwayatningsih, R., & Susanti, Y. (2023). Male and female differences of writing anxiety. *Fonologi*, 1(3), 1–12. <https://doi.org/10.61132/fonologi.v1i3.31>
- Astari, D., Padmadewi, N., & Dewi, N. (2023). The implementation of assessment in teaching English in Merdeka curriculum. *Journey (Journal of English Language and Pedagogy)*, 6(2), 411–420. <https://doi.org/10.33503/journey.v6i2.3182>
- Baker, J., & Moore, S. (2008). Distress, coping, and blogging: Comparing new MySpace users by their intention to blog. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(1), 81–85. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9930>
- Bashir, S., Karim, T., & Akram, N. (2020). Teachers focus to practice formative assessment techniques and Blooms Taxonomy: Assessment of class practices of prospective teachers. *Journal of Arts & Social Sciences*, 7(2), 116–125. [https://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020\(116-125\)](https://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020(116-125))
- Begum, M., Ambreen, M., & Khan, N. (2020). Adjustment in instructional techniques through formative assessment data and evidence. *Research Journal of Social Sciences & Economics Review (RJSSER)*, 1(3), 212–217. [https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss3-2020\(212-217\)](https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss3-2020(212-217))
- Busby, D., & Malone, C. (2023). Writing circles: Developing learner self-efficacy and agency through peer review activities. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (27). <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi27.872>
- Busse, V., Graham, S., Müller, N., & Utesch, T. (2023). Understanding the interplay between text quality, writing self-efficacy and writing anxiety in learners with and without migration background. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1130149>
- Coghlan, D., & Casey, M. (2001). Action research from the inside: Issues and challenges in doing action research in your own hospital. *Journal of Advanced Nursing*, 35(5), 674–682. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01899.x>
- Cross, T., & Palese, K. (2015). Increasing learning: Classroom assessment techniques in the online classroom. *American Journal of Distance Education*, 29(2), 98–108. <https://doi.org/10.1080/08923647.2015.1023594>

- Fan, C., & Wang, J. (2024). Configurational impact of self-regulated writing strategy, writing anxiety, and perceived writing difficulty on EFL writing performance: An fsQCA approach. *Scientific Reports*, 14(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-61537-x>
- Fatima, N., & Usmani, A. (2022). Expectation and satisfaction level of students with impact of formative assessment on the scores of summative assessments in the subject of dental materials—A study from private dental college Karachi Pakistan. *Journal of the Pakistan Dental Association*, 31(4), 165–169. <https://doi.org/10.25301/jpda.314.165>
- Fathi, J., Derakhshan, A., & Safdari, M. (2020). The impact of portfolio-based writing instruction on writing performance and anxiety of EFL students. *Polish Psychological Bulletin*, 51(3) 226–235. <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.134729>
- Frattaroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(6), 823–865. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.823>
- Frattaroli, J., Thomas, M., & Lyubomirsky, S. (2011). Opening up in the classroom: Effects of expressive writing on graduate school entrance exam performance. *Emotion*, 11(3), 691–696. <https://doi.org/10.1037/a0022946>
- Haugen, H., & Lange, T. (2024). Multiple choice as formative assessment in dental education. *European Journal of Dental Education*, 28(3), 757–769. <https://doi.org/10.1111/eje.13002>
- He, W., Li, S., & Zhang, Y. (2023). An investigation of Chinese high school students' EFL writing anxiety and performance. In *Proceedings of the 2023 International Conference on Educational Innovation and Development (EID 2023)* (pp. 139–145). https://doi.org/10.2991/978-2-494069-97-8_18
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., & Chlup, D. (2016). Graduate students as academic writers: Writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716–729. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>
- Jennifer, J., & Ponniah, R. (2017). Investigating the levels, types and causes of second language writing anxiety among Indian freshmen. *The Journal of AsiaTEFL*, 14(3), 557–563. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.3.13.557>
- Kausar, F. N., & Haroon, A. (2022). Relationship between Formative Assessment Techniques, Students' Learning and Academic Achievement at University Level. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 6(3), 309–319. [https://doi.org/10.47205/plhr.2022\(6-iii\)26](https://doi.org/10.47205/plhr.2022(6-iii)26)
- Khosravi, R., Dastgoshadeh, A., & Jalilzadeh, K. (2023). Writing metacognitive strategy-based instruction through flipped classroom: An investigation of writing performance, anxiety, and self-efficacy. *Smart Learning Environments*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00264-8>
- Kurniasih, K., Hidayanti, I., & Anggraini, M. (2023). Are girls more anxious than boys? The analysis of writing anxiety on writing achievement. In *Proceedings of the 2023 International Conference on Social Science and Education Research (ICSSER)* (pp. 153–164). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-040-4_15
- Kusumaningputri, R., Ningsih, T., & Wisasonko, W. (2018). Second language writing anxiety of Indonesian EFL students. *Lingua Cultura*, 12(4), 357. <https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4268>
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2020). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236–255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Lena, N., Jaya, A., & Mursalim, M. (2019). An analysis of students' anxiety and self-efficacy in writing at English Department of Halu Oleo University. *Journal of Teaching English*, 4(2), 151. <https://doi.org/10.36709/jte.v4i2.13916>
- Luning, Z. (2024). English writing anxiety in Chinese high school students: Causes and consequences. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 58(1), 125–132. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/58/20241691>
- Mehri, S., Choi, J., D'Haro, L., Deriu, J., Eskénazi, M., Gašić, M., ... & Zhang, C. (2022). Report from the NSF future directions workshop on automatic evaluation of dialog: Research directions and challenges. *arXiv Preprint*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2203.10012>
- Morris, S., & Vollmer, T. (2021). Evaluating the function of social interaction for children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(4), 1456–1467. <https://doi.org/10.1002/jaba.850>
- Nugraheni, D. (2023). Mapping undergraduate EFL students' writing anxiety: Trajectories from responses, reasons, and strategies. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching)*, 10(2), 251. <https://doi.org/10.33394/jo-elt.v10i2.9452>
- Ozan, C., & Kincal, R. (2018). The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0216>
- Pelch, M. (2018). Gendered differences in academic emotions and their implications for student success in STEM. *International Journal of STEM Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0130-7>
- Perera, C., Zainuddin, Z., Piaw, C., Lee, K., & Asirvatham, D. (2020). The pedagogical frontiers of urban higher education: Blended learning and co-lecturing. *Education and Urban Society*, 52(9), 1305–1329. <https://doi.org/10.1177/0013124519894966>
- Pizzie, R., McDermott, C., Salem, T., & Kraemer, D. (2020). Neural evidence for cognitive reappraisal as a strategy to alleviate the effects of math anxiety. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 15(12), 1271–1287. <https://doi.org/10.1093/scan/nsaa161>
- Rasuan, Z., & Wati, L. (2021). Students' writing anxiety and its correlation with their writing performance. *EEDJ (English Education Journal)*, 1(1), 20–29. <https://doi.org/10.32923/eedj.v1i1.1773>
- Riggle, E., Gonzalez, K., Rostosky, S., & Black, W. (2014). Cultivating positive LGBTQA identities: An intervention study with college students. *Journal of LGBTQ Issues in Counseling*, 8(3), 264–281. <https://doi.org/10.1080/15538605.2014.933468>
- Rowell, L., Inoue, N., & Getz, C. (2014). Reflective practice and motion sickness: Thoughts on the first North American Action Research Study Day. *Educational Action Research*, 22(2), 251–269. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.859090>
- Rozek, C., Ramirez, G., Fine, R., & Beilock, S. (2019). Reducing socioeconomic disparities in the STEM pipeline through student emotion regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(5), 1553–1558. <https://doi.org/10.1073/pnas.1808589116>
- Sabti, A., Rashid, S., Nimehchisalem, V., & Darmi, R. (2019). The impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL learners. *SAGE Open*, 9(4). <https://doi.org/10.1177/2158244019894289>
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language*

- Teaching and Research*, 4(5), 1126–1132.
<https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.1126-1132>
- Shodiq, S., Syamsudin, S., & Najib, K. (2023). Implementing applications for formative assessment to enhance teacher competence in learning assessment. *ICCS*, 1(2).
<https://doi.org/10.18196/iccs.v1i2.163>
- Soleimani, H., Hamasaid, H., & Saheb, B. (2020). L2 writing anxiety, writing self-efficacy and writing motivation. *Koya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 156–165.
<https://doi.org/10.14500/kujhss.v3n1y2020.pp156-165>
- Sun, J., Motevalli, S., & Chan, N. N. (2024). Exploring writing anxiety during writing process: An analysis of perceptions in Chinese English as a Foreign Language (EFL) learners. *Qualitative Research in Education*, 1–16.
<https://doi.org/10.17583/qre.12938>
- Teng, M. (2024). Understanding anxiety, self-efficacy, and motivation in online English learning. *TESL-EJ*, 27(4).
<https://doi.org/10.55593/ej.27108int>
- Trinh, A. (2024). Classroom-based assessment in TEFL as a form of formative assessment: Enquiries into theory and practice. *WoPaLP*, 18.
<https://doi.org/10.61425/wplp.2023.18.80.102>
- Tsiriatakis, I., Vassilaki, E., Spantidakis, I., & Stavrou, N. (2017). The examination of the effects of writing strategy-based procedural facilitative environments on students' English foreign language writing anxiety levels. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02074>
- Tunagür, M. (2021). The effect of peer assessment application on writing anxiety and writing motivation of 6th grade students. *Shanlax International Journal of Education*, 10(1), 96–105. <https://doi.org/10.34293/education.v10i1.4352>
- Turysbayeva, A., Zhumabayeva, A., Yessenova, K., Tursynay, B., & Maigeldiyeva, S. (2023). The impact of formative assessment techniques on students' self-assessment skills. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(4), 657–665. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5045>
- Voitkiv, H., & Lishchynskyy, I. (2021). Formative assessment as a means of forming the pupil's learning trajectory. *Sciencerise Pedagogical Education*, (6)(45), 8–12.
<https://doi.org/10.15587/2519-4984.2021.247725>
- Wahyuni, D., Oktavia, W., & Marlina, L. (2019). Writing anxiety among Indonesian EFL college students: Levels, causes, and coping strategies. *Lingua Cultura*, 13(1), 67–74.
<https://doi.org/10.21512/lc.v13i1.5239>
- Wahyuni, S., & Umam, C. (2017). An analysis on writing anxiety of Indonesian EFL college learners. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, 4(1), 105–128.
<https://doi.org/10.30762/jeels.v4i1.333>
- Wylie, E., & Lyon, C. (2015). The fidelity of formative assessment implementation: Issues of breadth and quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 140–160.
<https://doi.org/10.1080/0969594x.2014.990416>
- Yan, L. (2019). A review on writing anxiety and metacognitive strategy in the process of EFL writing. *Proceedings of the 2018 International Conference on Education and Management (ICEM-18)*. <https://doi.org/10.2991/icem-18.2019.4>
- Yan, Z., & Cheng, E. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, 128–136.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.002>
- Yazidi, R. (2023). Investigating the influence of formative assessment on the learning process in the English language classroom. *Asian Journal of Education and Training*, 9(1), 23–32. <https://doi.org/10.20448/edu.v9i1.4540>