



Researcher

ISSN: 2717-9494

(2020) Cilt 8 / Sayı 3, s. 62-79



Geliş Tarihi: 13.06.2020

Kabul Tarihi: 25.07.2020

Online Yayın Tarihi: 30.09.2020

Yabancı Dil Öğrenmede Yazma Kaygısının Nedenleri, Etkileri ve Başetme Yolları¹

Hilal İLHAN ², Ömer Faruk TUTKUN ³

Özet

Bu çalışmanın amacı, yabancı dilde yazma kaygısının nedenlerinin, yazma becerisi üzerine etkilerinin ve yazma kaygısı ile baş edebilme yollarının ortaya konulmasıdır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yararlanılan kaynaklar, çoğunlukla yabancı alanyazın üzerine temellendirilmiştir. Çalışmada yabancı dilde yazma kaygısına ilişkin öne çıkan sonuçlar şunlardır. 1- Yaşamın bir parçası olan kaygı, geniş anlamda tüm öğrenme-öğretme süreçlerini, yabancı dil ve yabancı dilde yazma süreçlerini etkileyen bir duygu durumudur. 2- Kaygının yabancı dilde yazma becerisi üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkileri vardır. Fakat bu etki çoğunlukla olumsuz yöndedir. 3- Yazma kaygısını etkileyen pek çok etken vardır. Bunlardan başta gelenleri, yeterli düzeyde dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olma, bireyin kendine olan güveni ve yazma yeterliliklerine olan inancı, öğrencilerin geçmiş deneyimleri, zaman baskısı, yazma konusu ve değerlendirme süreci olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, Öğrenme, Kaygı, Yazma, Başetme.

The Causes and Effects of Writing Anxiety on Foreign Language Learning and Coping with It

Abstract

The purpose of this study is to determine the causes of foreign language writing anxiety, its effects on writing skill and what can be done to reduce the writing anxiety. In the current study, as a research method document analysis was used. Sources used as data collection tools were mostly based on foreign literature. The main results about the foreign language writing anxiety in this study are as follows: 1- Anxiety as a part of life is an emotional state that affects all learning and teaching processes in a broad sense, and affects foreign language and foreign language writing learning processes. 2- Anxiety has both positive and negative effects on foreign language writing skill. However, this effect is mostly negative. 3- There are many factors that affect writing anxiety. The main factors are about having sufficient grammar and vocabulary knowledge, self-confidence and beliefs in writing skill, students' past experiences, time pressure, writing topic and evaluation process.

Keywords: Foreign Language, Learning, Anxiety, Writing, Coping.

¹ Bu çalışma SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

² Öğr. Gör., Düzce Üniversitesi, hilalilhan@düzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9895-3859

³ Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, otutkun@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7973-0484

GİRİŞ

Tüm zamanlarda olduğu gibi, özellikle içinde yaşadığımız 21. yüzyıl bilgi çağında ve küresel dünyada, insanın yeni bilgi, teknoloji, değer ve anlayışlara uyum sağlayabilmesi ve böylece varlığını sürdürebilmesi için diğer insanlar ve toplumlar ile etkili biçimde iletişim kurabilmesi gerekmektedir. Bu yüzden, bireyin ana dili yanı sıra bir diğer yabancı dili, hatta birden fazla yabancı dili bilmesi olağan bir zorunluluk halini almıştır. Artık günümüzde, yoğun uluslararası ilişkiler, seyahat edebilme, yaygın ve kolay erişilebilir iletişim araçları, değişen anlayışlar ve ihtiyaçlar ve dolayısı ile yeni yaşam biçimlerine ulaşabilmek için bireyin ve toplumların ana dilleri yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, dünyada tüm ülkeler, eğitim sistemlerinde yabancı dil eğitimine temel bir boyut olarak yer vermişlerdir. Diğer yandan, bireylerin de yabancı dil öğrenmeyi temel eğitim hedeflerinden biri olarak belirledikleri söylenebilir.

Bir dili bilmek demek, o dilin sadece dilbilgisi kurallarını bilmek değil, o dili konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinde de kullanabilmektedir. Dil eğitiminde temel amaç, öğrenciyi hedeflenen dil seviyesine getirme, yani hedef dilin kuralları ve dili oluşturan dört beceride yetkin kılmadır. Yabancı dilde beceriler ikiye ayrılmaktadır. Bunlar, 1- Algılayıcı beceriler: Okuma ve dinleme. 2- Üretken beceriler: Konuşma ve yazmadır. Yazma becerisi, içerisinde üretim olmasını gerektiren bir beceridir. Yazma, süreç içerisinde bu beceriyi edinebilmeleri için öğrencilerin aktif olmalarını ve ürünler ortaya koymalarını gerektiren bir beceridir. Diğer bir ifadeyle, yazmak zorlu bir görevdir (Choi, 2013) ve bu durum öğrencileri kaygılandırmaktadır.

Kaygı, hayatın ayrılmaz bir parçasıdır ve yabancı dil eğitimi içerisinde de kaçınılmaz bir duygu durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yabancı dil eğitimi ve kaygı üzerine gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Howitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1991a; MacIntyre & Gardner, 1991b; MacIntyre & Gardner, 1994; MacIntyre, 1995; MacIntyre, Noels & Clement, 1997; Riasati, 2011; Ateş, 2013). Kaygı, yabancı dil edinim sürecinde önemli bir engeldir. Öğrencileri mutsuz, endişeli ve korkmuş hale getirebilen, onların başarılarını olumsuz yönde etkileyen önemli bir unsur olabilmektedir. Yabancı dil kaygısı, kaygının sadece yabancı dil öğrenimi sürecine dahil olan korkular değil, aynı zamanda dil öğrenimi süreci içerisinde gerçekleşen yabancı dil öğrenimi ile ilişkili kendini algılama, duygular, inançlar ve tavırlardan oluşan farklı kompleks bir durum (Horwitz vd., 1986, s. 128) olarak ele alınabilir.

Yabancı dilde yazma kaygısı ya da ikinci dilde yazma kaygısı, dil becerisi odaklı bir kaygı türüdür (Cheng, Horwitz & Schallert, 1999). Yazma kaygısı, kişilerin yazma eylemine yönelme ya da bu eylemden kaçınması durumudur (Faigley, Daly & Witte, 1981, s. 16). Çünkü yazma becerisi, dil becerileri içerisinde edinilmesi en zor olan beceridir (Cheng, 2004). Diğer yandan, bu durum yabancı dilde yazma becerisi bağlamında ele alınınca, yabancı dilde yazılı olarak kendini ifade etmenin ne kadar güç olduğu söylenebilir (Hyland, 2003). Bu durum öğrencilerin yazma eylemi süreci içerisinde kaygıyı tecrübe etmelerine neden olabilmektedir.

Bu çalışmada, yabancı dilde yazma kaygısının nedenleri, kaygının yazma becerisi üzerine etkileri ve yazma kaygısı ile baş edebilme yolları üzerinde durulmuştur. Çalışmada, araştırma yöntemi olarak, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmanın hedefindeki olgu veya olgulara yönelik bilgi sunan yazılı materyallerin analizi şeklinde tanımlanabilir. Doküman incelemesi, tek başına bir araştırma yöntemi olabileceği gibi, diğer nitel yöntemlerden yararlanıldığı durumlarda, ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 19). Bu çerçevede, çalışmada yararlanılan kaynaklar, çok büyük oranda yabancı alanyazın üzerine temellendirilmiştir.

KAYGI

Kaygı, hayatın bir bölümünde ya da hayatın bir parçası olarak varlığını hissettiren, her insanın tecrübe ettiği bir duygudur. Kaygı, birçok değişkenden oluşan karmaşık psikolojik bir yapıya sahip olduğundan (Zhanibek, 2001) birçok değişik tanımla yapılmıştır. Kaygının değişik bazı tanımları şöyle yapılmaktadır:

Kaygı, “güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygudur” (Türk Dil Kurumu, 2018).

Kaygı, “otonom sinir sisteminin uyarılması ile birlikte ortaya çıkan kişinin algıladığı hoş olmayan endişe ve gerginlik duygularıdır” (Spielberger, 1972, s. 29).

Kaygı, “kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur” (Özdemir ve Gür, 2011, s. 40).

Kaygı, bireyin, bir tehditte yönelik verdiği duygusal bir tepkidir (May, 1977; akt. Bekleyen, 2004).

Bu tanımların ortak noktalarına bakıldığında kaygının, tedirginlik uyandıran bir duygu durumu, endişe ve gerginlik duyguları, algılanan güçsüzlük hissi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Kaygılı bireylerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Sarason & Sarason, 1990, s. 476): 1- Var olan durum, zor ve tehditkâr olarak görülmektedir. 2- Birey, üstlendiği bir görevi yerine getirirken kendisini başarısız ve yetersiz görmektedir. 3- Birey, öz-yetersizliği sonucunda ortaya çıkan istenmeyen sonuçlara odaklanmaktadır. 4- Bireyin kendisini eksik görmesiyle alakalı bu güçlü duygu, onun bilişsel sürecini olumsuz etkilemektedir. 5- Birey, başarısız olacağını ve başkalarının gözündeki saygınlığını yitireceğini varsaymaktadır. Bu bilgiler vasıtasıyla kaygının, kişinin karşılaştığı durumları tehditkâr olarak algılamasına, kendisini başarısız ve yetersiz görmesine neden olduğu söylenebilir.

YABANCI DİL KAYGISI

Kaygının, yabancı dil öğrenim süreçlerine doğrudan etkisi vardır. Yabancı dil kaygısı, diğer kaygı türlerinden farklıdır ve çoğunlukla yabancı dil performansı ile ilişkili, özgün bir kaygı türüdür (Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; 1991a; 1991c).

Yabancı dil kaygısı, sınav kaygısı, iletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunu da içeren bir kaygıdır ve bu kaygı, “dil öğrenme sürecinin farklı olmasından kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına yönelik benlik algısı, inanç, duygu ve davranışlar bütünüdür (Horwitz vd., 1986, s. 128). Bu kapsamda, yabancı dil kaygısı, “özellikle konuşma, dinleme ve öğrenme sürecini kapsayan ikinci dil ortamına yönelik gerginlik ve endişe duygusu” olarak tanımlanabilir (MacIntyre & Gardner, 1994, s. 284). Yani, yabancı dil dersleri diğer derslere oranla daha çok kaygı yaratmaktadır (Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991c).

Yabancı Dil Kaygısının Dil Performansı Üzerinde Etkileri

Kaygının dil performansı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğu araştırmalarda yer almaktadır. Kaygının dil performansı üzerinde olumlu etkileri olduğuna ilişkin görüşe göre, dil öğrenimi ve performansı arasında olumlu bir ilişki vardır. Kaygı, bireyin performansını olumlu etkileyebilmekte ve onun başarısında etkin bir rol üstlenebilmektedir (Alpert & Haber, 1960). Kaygı, öğrencilerin yabancı dilde yazma performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir ve öğrenciler başarıya ulaşabilmek için belirli bir seviyede kaygıya ihtiyaç duymaktadır (Negari & Rezaabadi, 2012). Kaygılı öğrenciler daha çok çaba sarf ederek kaygı taşımayan öğrencilerle aynı dil yeterlilik seviyesine ulaşabilmektedir (MacIntyre, 1995).

Diğer yandan, bazı araştırmacılara göre, kaygı düzeyi ile yabancı dil performansı arasında negatif bir ilişki vardır (Hassan, 2001; Horwitz vd., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991a, 1994; MacIntyre, Noels & Clement, 1997). Dil öğrenimi sürecinde engelleyici bir rol oynayan kaygı, öğrenci performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Dil kaygısı yüzünden öğrenciler, hedef dilde sahip oldukları gerçek potansiyellerini tam olarak ortaya koyamamakta, dil becerilerini tam anlamıyla yansıtamamaktadır. Bu durum öğrencilerin aktiviteye odaklanma problemi yaşamasına ve sonucunda hata yapmasına neden olmaktadır (Riasati, 2011).

YAZMA KAYGISI

Yazma, sadece yabancı dil öğrenim sürecinde değil, ana dilde de temel olan bir beceridir. Yazma, hayatın hemen hemen her anında karşımıza çıkan bir gerekliliktir. Hem eğitim hayatında hem de çalışma hayatında, bu beceride ürünler ortaya koymamız gerekmektedir (Daly & Miller, 1975). Birey, ister ana dilinde, ister öğrendiği yabancı bir dilde yazı yazsın, çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar, bireyin yazı yazarken kilitlenmesi, yazmaya bir türlü başlayamaması, bu zorluklara rağmen yazı yazmaya başladığında ise kendisini süreçte huzursuz hissetmesi gibi duygu durumlarıdır. Kişinin yaşadığı bu olumsuz duygu durumu, yazma kaygısı, yazma tutukluğu, yazma korkusu gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir (Abu Shawish & Abdelreheem, 2010). En çok tercih edilen “yazma kaygısı” terimidir. Yazma kaygısı, duruma özgü bir kaygı türüdür (Daly & Wilson, 1983) ve “kişilerin yazma eylemine yönelme ya da bu eylemden kaçınma eğilimiyle ilişkilidir” (Faigley, Daly & Witte, 1981, s. 16).

Yazma, hem bilişsel hem duygusal bir aktivitedir. Yani, yazı yazarken hem düşünür hem hissederiz (Cheng, 2002). Duygusal bir aktivite olan yazma eylemine, kaygı dahil olduğunda, olumsuz duygusal bir tepkinin ortaya çıkması da doğaldır. Yazma kaygısı, üzüntü, öfke ve korku gibi duygusal belirtilerle tanımlanabilir. Yine, yazma kaygısı, kramp ve artan terleme gibi fiziksel belirtilerle de ifade edilmektedir. (Poff, 2004). Öz olarak, yazma kaygısı, kişinin yazma eylemine nasıl tepki verdiğini ifade etmektedir.

Yabancı dilde kaygı çalışmalarının yer aldığı alan yazını incelendiğinde zaman içerisinde genel dil kaygısından beceri odaklı kaygı çalışmalarına bir geçiş görülmektedir. Ancak, yabancı dil öğreniminde, dil kaygısı üzerine bir çalışma gerçekleştirildiğinde genelde odak noktası konuşma becerisi olmaktadır (Cheng, 2002; Cheng vd., 1999), yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalar, konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalara kıyasla daha az sayıda yer almaktadır (Cheng vd., 1999).

1- Yazma Kaygısının Etkileri

Yazma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar, çoğunlukla kaygının olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Diğer yandan, kaygının kolaylaştırıcı rolünden bahseden bazı çalışmalar da bulunmaktadır. Kaygının öğrencilerin performansını olumlu yönde etkilediği (Negari & Rezaabadi, 2012) ve öğrencinin istenilen şekilde bir metin ortaya koyabilmesi için bir miktar kaygıya ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir (Smith, 1984). Diğer yandan, yazma becerisi, edinilmesi en zor beceridir (Cheng, 2004) ve yabancı dilde yazılı olarak kendini ifade etmek en güç eylemlerden biridir (Hyland, 2003).

Yazma kaygısının en çok bahsi geçen etkileri, yazma sürecinde hissedilen sıkıntı ve hoşnutsuzluk duygularıdır. Bu duygular, bireyin eğitim ve kariyer odaklı kararlarını büyük ölçüde etkilemektedir (Cheng, 2002). Ayrıca, yazma kaygısı yüksek olan bireyler, yazma derslerine katılma konusunda isteksizdirler (Masny & Foxall, 1992). Diğer bir deyişle, kaygılı öğrenciler, yazma derslerine yönelik kaçınma davranışı sergilemektedir ve yabancı dilde yazma kaygı düzeyinin yüksek olması sınıf içi aktivitelerden kaçınmaya, kaçmaya neden olmaktadır (Jebreil, Azizifar, Gowhary & Jamalinesari, 2015).

Yazma kaygısı, bireyin yazma başarısını etkilemektedir (Masny & Foxall, 1992; Cheng vd., 1999). Yüksek seviyede yazma kaygısı, öğrencilerin yazı performanslarını olumsuz etkilemektedir. Kaygı seviyesi düşük olan öğrenciler, daha iyi performans ortaya koymakta ve daha nitelikli yazmaktadırlar (Hassan, 2001). Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler, kaygı seviyesi düşük olanlara kıyasla, daha düşük puan almaktadırlar (Zhang, 2011).

Diğer yandan, yazma kaygısı ve yazma başarısı/performansı arasında negatif bir ilişkinin tespit edilmediği çalışmalar da vardır. Yabancı dilde yazma kaygısı seviyesinin yüksek olması her zaman kötü performansın bir habercisi değildir (Lee, 2005; Dracopoulos & Pichette, 2011). Fakat yüksek yazma kaygısının öğrencilerin hevesini, cesaretini kırdığı, yeterliliklerine yönelik düşüncelerini olumsuz yönde etkilediği ve kendine güvenlerini zedelediği söylenebilir (Jebreil vd., 2015; Riasati, 2011).

2- Yazma Kaygısının Nedenleri

Bireyin, yazma becerisine yönelik hissettikleri kaygının birçok sebebi vardır. Çünkü ikinci dilde yazma kaygısı, öğrencinin kişiliği, inançları, kendine güven düzeyi, motivasyonu, yabancı dilde yetkinlik seviyesi, cinsiyeti, kurumun beklentileri, öğrencinin ailesinin istekleri, sosyal çevrenin beklentileri, öğretme-öğrenme-değerlendirme süreçleri gibi, değişik bireysel, sosyal ve kültürel faktörlerden oluşan karmaşık bir sistemdir (Cheng, 2002).

Al-Sawalla & Chow (2012) çalışmaları kapsamında, yazma kaygısı nedenlerinden bazılarını şu şekilde ifade etmektedirler: metni tamamlamak için öğrencinin harcadığı zaman, öğrencilerin kompozisyonlarının üzerine öğretmenler tarafından olumsuz yorumların yazılması, öğrencilerin yazma becerileri konusundaki endişeleri, ürettikleri fikirleri ayrıntılarıyla ele alamamaları, verilen yazma alıştırmaları ile ilgili gerekli hazırlığın yapılması ve gerekli yöntemlerin kullanılması konusunda bilgi eksikliği, yazdıkları metnin diğerleri ile paylaşıldığında öğretmenin kendisini azarlayacağı ve cezalandıracağı düşüncesi.

Cheng (2004), yabancı dilde yazma kaygısını besleyen dört etmenden bahsetmiştir: 1- Öğretim uygulamaları, 2- Yazmanın kendisine ve yazmayı öğrenmeye yönelik kişisel inançlar, 3- İkinci dilde yazma becerisinde kendine güven eksikliği, 4- Kişilerarası tehditler. Bunlar aşağıda incelenmiştir.

1- *Öğretim uygulamaları:* Bu kaygı türü, öğretmenin dersten beklentilerinden ve dersi işleyiş şekline kaynaklanmaktadır. Yazılmak üzere verilen konular, kısıtlı bir zamanda yazı yazma ve katı kurallar çerçevesinde metin oluşturma gibi uygulamalar, kaygının oluşmasına sebep olabilmektedir (Cheng, 2004).

Öğrencilerin, öğretmenin yazmaları için verdiği konuya aşına olmamaları ve konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrencilerin kaygılanmalarına neden olmaktadır (Cheng, 2004). Yani, yazma kaygısının başlıca nedenlerinden biri, öğrencilerin konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve sonucunda ne yazacaklarına dair fikir üretememeleridir (Zhang, 2011). Nitelikli bir metin oluşturulabilmesi için öğrencinin belirlenen konuyla ilgili uygun şemalara ve yeterli derecede kelime bilgisine sahip olması önemlidir (Hyland, 2003). Aksi takdirde, yazma kaygısı ile mücadele eden öğrencilerle karşı karşıya kalılabilmektedir. Öte yandan, konu seçimi kadar belirlenen konu çerçevesinde bir paragraf ya da kompozisyon oluşturmak da öğrencileri zorlayabilmektedir. Dil becerilerinin kendilerini net bir şekilde ifade edecek kadar iyi olmadığını düşünen bu kişiler, yazının akışı içerisinde düşüncelerini organize etme ve bir araya getirme gibi önemli stratejileri kullanmada yetersiz kalmaktadırlar (Kara, 2013). Örneğin, öğrenciler konu ile ilgili fikirlerini ortaya koydukları cümle ve paragrafları birleştirme aşamasında sıkıntı yaşamakta, biten bir cümle ya da paragraftan sonra yeni bilgiyi nasıl bağlayacakları konusunda zorlanmaktalar ve bu nedenle kaygılanmaktadırlar (Al-Shboul & Huwari, 2015). İşte tüm bu nedenlerden dolayı yazılacak metnin konusu ve bu konu çerçevesinde bir yazı oluşturma çabası zorlu ve kaygı verici bir süreç olarak ifade edilmektedir.

Bu kategoride bir diğer kaygıyı besleyen etmen zaman baskısının kaygı üzerindeki olumsuz etkisidir. Zaman baskısı altında yazı yazmak, öğrencilerin yazma kaygısını

daha da artırmaktadır (Cheng, 2004). Sınavlarda ya da sınıf içi yazma aktivitelerinde kısıtlı bir zamanda yazı yazmak öğrencileri endişelendirmektedir (Lin ve Ho, 2009). Diğer bir yandan, sınavın kendisi de yazma kaygısına sebep olmaktadır (Zhang, 2011). Sınav ortamında yazı yazma, sınıf ve evde yapılan yazma çalışmalarına kıyasla öğrencileri daha çok kaygılandırmaktadır (Genç, 2017).

Kaygıyı besleyen bir diğer etmen de öğretmenin oluşturulacak metin ile ilgili kriterleri katı kurallar çerçevesinde belirlemesi ve koyduğu kurallarda esneklik sağlamamasıdır (Cheng, 2004). Örneğin, öğretmen, giriş cümlesi yazımı gibi metin oluşturulurken dikkat edilmesi gereken kurallarda esneklik sağlamadığında, oluşturulan metinde noktalama, yazım gibi dilin mekanik unsurlarının ve dilbilgisinin doğru bir şekilde nasıl kullanıldığına odaklandığında, öğrenciler yazma dersini stresli bir deneyim olarak algılamaktadır. Dahası, öğretmenin bu tutumu öğrencilerin yazma dersine yönelik motivasyonlarının azalmasına da neden olmaktadır.

2- *Yazmanın kendisine ve yazmayı öğrenmeye yönelik kişisel inançlar:* Bu kategoride, kaygıyı besleyen etmenler, yazmanın zor bir beceri olduğu ve iyi bir yazının hatasız olması gerektiği düşüncesidir (Cheng, 2004). Öğrenciler, yazma becerisinin, en zor edinilen beceri olduğunu, metin oluşturma sürecinin oldukça karmaşık ve zahmetli olduğunu düşünmektedirler ve iyi bir şekilde yazmayı öğrenmeye giden yolun zorlu bir süreçten geçtiğine inanmaktadırlar (Cheng, 2004; Choi, 2013). Öğrencilerin yazma becerilerine yönelik inançları, yazma kaygılarını besleyen güçlü bir değişkendir. Öğrencilerin yazma dersindeki yeterlilikleri ile kıyaslandığında, yazmaya yönelik sahip oldukları inançların kaygıyı çok daha fazla beslediği görülmektedir (Cheng, 2002; Cheng vd., 1999). Ayrıca, iyi bir yazıda hatanın yeri olmadığına inanan ve oluşturdukları metinde hata yapmamaya çalışan bireyler, hata yapma korkusu sonucu, yazma kaygı seviyelerinin yükselmesine neden olmaktadır. Öz olarak, öğrencilerin yazma becerisine yönelik olumsuz düşünceleri, onların kaygı seviyesini yükseltmekle kalmamakta, kendilerini çaresiz hissetmelerine de neden olmaktadır (Cheng, 2004).

3- *İkinci dilde yazma becerisinde kendine güven eksikliği:* Bu kategorideki kaygı, kişinin kendine yönelik algısından beslenmektedir. Hedef dilde yeterli yetkinliğe ulaşamadıkları ve akademik bir yazının nasıl yazılacağı konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları düşüncesi, öğrencilerin ikinci dilde sahip oldukları yazma becerisini sorgulamalarına ve özgüvenlerinin azalmasına neden olmaktadır (Cheng, 2004).

Kaygı ve kendine güven arasında tersine bir ilişki vardır (Daly & Wilson, 1983). Dil kaygısına sahip bireyler, sahip oldukları yeteneği küçümsemekte ve kendilerine güvenmemektedir. Çünkü öğrencilerin yabancı dilde öz yeterliliklerine dair inançları, o dildeki kaygı seviyelerini azalmasına ya da artırmasına neden olmaktadır (MacIntyre vd., 1997).

4- *Kişilerarası tehditler:* Bu kategorideki kaygı nedenleri, hata yapma ve olumsuz değerlendirilme korkusu, rekabet duygusu ve öğretmenin sert tutumu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler hata yapmaktan korkmaktadır. Çünkü hataları ve yetersiz yazma becerileri sonucunda, diğerlerinin kendileri hakkında olumsuz düşüncelere

kapılacağından çekinmektedirler. Yani, diğerlerinin kendileri hakkında ne düşüneceğini önemsemeleri, onların kaygılarını beslemektedir (Cheng, 2004).

Öğrenciler için akranların yaptığı yorumlar ve sergiledikleri tavırlar önemlidir. Çünkü sınıfta yalnız değildirler, başkaları da vardır. Birbirlerinin yazdığı ürünleri görme ve okuma fırsatı bulmaktadırlar. Arkadaşlarının kendisinden daha iyi olduğunu düşünmeleri ve notlarının karşılaştırılacağı endişesi öğrencileri korkutmaktadır (Lin & Ho, 2009). Ayrıca, akranlar arasında ortaya çıkan bu rekabet duygusu, öğrencilerde saygınlıklarını yitirme korkusu yaratmaktadır. Öğrenci, sınıf arkadaşlarından daha kötü bir performans sergilediğinde onların gözündeki saygınlığını kaybetmekten çekinmektedir (Cheng, 2004).

Bu korkuya, bu kategorinin bir alt başlığında bahsi geçen öğretmenin sergilediği sert tutum ve davranış da eklendiğinde ortaya daha da olumsuz bir durum çıkmaktadır. Öğretmenin sergilediği sert tavır sonucunda, öğrenciler suçluluk duygusuna kapılmaktadır (Cheng, 2004). Sınıfta olumlu, rahat bir ortam yaratmada öğretmen tavrı önemlidir. Bu, sınıfta kaygı seviyesinin azalmasına ya da artmasına neden olabilmektedir. Eğer öğretmen enerjik, sıcak davranma ve iyi bir dinleyici rolü üstlenme yerine öğrencilerin hevesini kıran davranışlar sergilerse öğrencilerin kaygılı hissetmesine neden olmaktadır (Bekleyen, 2004). Bu durumda, öğretmeni bir tehdit unsuru olarak algılayan ve sınıfta bir şeyler üretmekten çekinen öğrenciler ortaya çıkmaktadır.

3- Dönüt Vermenin Yazma Kaygısı Üzerine Etkisi

Alanyazını incelendiğinde öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini etkileyebilen bir diğer unsurun, eğitim sisteminin ve öğrenme-öğeme süreçlerinin vazgeçilmez bir parçası olan dönüt verme süreci olduğu görülmektedir. Dönüt verme süreçlerinde öncelikle yazma dersinde öğrencilerin dönütten beklentisini anlamaya çalışmak gerekmektedir. Örneğin, bazı öğrenciler ürettikleri fikirler üzerine dönüt almak isterken diğerleri yazılı metinde yaptıkları dilbilgisi hatalarının öğretmen tarafından belirlenip işaretlenmesini beklemektedir (Hyland, 1998). Fakat sınıftaki her öğrencinin dönütten beklentisini anlayabilmek ve karşılayabilmek zordur (Hyland, 1998; Hyland, 2003). Öğrenciler için faydalı olabileceği düşünülen bazı dönütler, öğrencilerden ters tepki alabilmektedir. Öğretmen tarafından verilen dönütler, öğrenci tarafından kabul edilip değerlendirilebildiği gibi faydasız bulunup göz ardı da edilebilmektedir, hatta öğrenciler bu değerlendirmeleri küçümseyebilmektedir (Hyland, 1998).

Diğer taraftan, öğretmenin dönütü nasıl verdiği de oldukça önemlidir. Öğretmen tarafından olumsuz değerlendirilmeye maruz kalmak ve olumsuz dönüt almak öğrencileri endişelendirmektedir (Al-Shboul & Huwari, 2015; Lin & Ho, 2009). Çünkü öğrenciler yabancı dilde bir yazı yazabilecek kadar beceriye sahip olmadıklarını düşünmekte ve öğretmenin nasıl bir dönüt vereceği konusunda endişelenmektedirler (Al-Shboul & Huwari, 2015). Yine, öğretmenin öğrencileri yeterince cesaretlendirmemesi ve öğrencilerin yaptıkları hatalara karşı ilgisiz tavır sergilemesi, öğrencilerde yazma kaygısına neden olmaktadır (Kara, 2013; Rankin-Brown, 2006). Öğretmenin dönüt verme sürecindeki yetersizliği, öğrencilerin kaygılanmasının yanı sıra fikirlerini organize

etmede yetersiz kalmasına ve yazma becerisinde gelişim gösterememesine neden olmaktadır (Rankin-Brown, 2006). Böylece, öğretmenin dönüt yaklaşımından dolayı, verdikleri cevaplar ve yazdıkları ürünler sonucu yanlışlarını fark edemeyen ve öğretmeni bir tehdit unsuru olarak algılayan öğrenciler ortaya çıkmaktadır.

4- Yazma Kaygısında Dilbilgisi ve Kelime Bilgisi Yeterliğinin Etkisi

Yabancı dilde bir paragraf ya da kompozisyon yazabilmek için yeterli düzeyde dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olmak önemlidir. Başarılı bir yazar olabilmek için çok çeşitli deneyimlerin yanı sıra zengin bir kelime bilgisi dağarcığına da sahip olunması gerekmektedir (Hyland, 2003). Öğrencilerin sahip olduğu kelime dağarcığı ile yazacakları metin için gerekli olan kelime miktarı arasındaki farkın büyük olması öğrencileri kaygılandırabilmektedir (Choi, 2013). Örneğin, cümleleri ve paragrafları bağlarken kullanılan bağlaçlar hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, yazının akışı içerisinde birbirinden bağımsız cümleler ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Al-Shboul & Huwari, 2015). Öğrencinin kelime bilgisinin yanı sıra dilbilgisi yeterliği de iyi bir yazı yazabilmenin şartları arasındadır. Yeterli düzeyde olmayan dilbilgisi, öğrencilerin metin oluşturma sürecinde kaygılanmalarına neden olmaktadır (Zhang, 2011).

Dilbilgisi ve kelime bilgisinin yazma becerisindeki önemi yadsınamaz. Ancak, bu noktada öğrenciye gönderilen mesaj önemlidir. Öğretmenler, ortaya konulan fikirlere önem verdiğini ifade eder ama üretilen yazılı bir metni sadece yapısal açıdan değerlendirirse öğrencilerde kafa karışıklığı ve kaygı durumu oluşmaktadır. Çünkü öğrenciler, yazdıkları metnin neye göre değerlendirileceğini anlamlandıramamaktadırlar. Bu durum, yaşanan karmaşanın yanı sıra öğrencilerin kelime ve dilbilgisi gibi dilsel yeterlilikleri konusunda kaygılanmalarına sebep olmaktadır. Çünkü bu durum, dilin bu alanlarında iyi olmanın yazılacak konuda iyi bir fikir üretmekten daha önemli olduğunu düşünmelerine ve bu yetersizliklerden dolayı kendilerini yeterince ifade edemediklerini hissetmelerine neden olmaktadır (Leki, 1999, akt. Zhang & Zhong, 2012). Yani, yazılı bir metnin değerlendirmesinin nasıl yapılacağı kadar değerlendirme esnasında yazının içeriğinden daha çok dilsel yapılarına odaklanılması öğrencilerin kaygılanmasına sebep olmaktadır.

5- Yazma Kaygısına Öğrencilerin Geçmiş Deneyimleri, Öğretmen Tutumu ve Ders Kitabının Etkisi

Yazma kaygısını besleyen diğer etmenlerin öğrencilerin geçmiş deneyimleri, öğretmen ve ders kitabı olduğu söylenebilir. Geçmiş deneyimler, yazma kaygısını etkileyebilmektedir. Öğrencilerin daha önceki yazma deneyimlerinde test formunda sınavlara alışkın olmalarından dolayı nadiren yazı yazmaları ve bu nedenle yazma eylemini bir alışkanlık haline getirmemeleri kaygıya neden olmaktadır. Diğer yandan, öğretmenin öğretim tarzı kaygıya sebep olan bir etmendir. Örneğin, öğretmenin derste yeterli örnek sunmaması ya da dersi ilgi çekici şekilde anlatamaması kaygı sebepleri arasındadır. Yine, ders kitabının yeterli örnek ve alıştırma sunmaması ve konuyu anlatmadaki eksikliği bir diğer kaygı sebebidir (Kara, 2013).

Burada, özellikle üzerinde durulması gereken boyut, geçmiş deneyimler ve yazma kaygısı ilişkisidir. Yazma, bol pratik yapılması gereken bir beceridir. Sınıf içi ve sınıf dışında yetersiz yazma etkinliği öğrencilerde yazma kaygısına neden olmaktadır. Öğrencilerin yeteri kadar yazma alışkanlıklarının olmamasının nedeni geçmiş deneyimlerinden kaynaklı olabilmektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin daha önceki eğitim yaşantılarında yeteri kadar yazma dersine maruz kalmamaları ya da test şeklinde hazırlanan sınavlara aşına olmalarından kaynaklanabilmektedir (Reeves, 1997; Zhang, 2011; Ateş, 2013). Öz olarak, bireyin geçmiş yaşantıları, günümüzdeki yazma alışkanlıklarını etkileyebilmektedir. Bazı eksik deneyimler, örneğin, geçmişteki eğitimlerinde yazma eylemine maruz kalınmaması, yazma kaygısına sebep olmaktadır.

6-Yazma Kaygısı ile Başetme Yolları

Yazma eylemi, yabancı dilde yazı yazma sürecini öğrenmeye çalışan bazı öğrenciler için oldukça yorucu bir süreç haline gelebilmektedir (Cheng, 2004). Bu nedenle, öğretmenler bu yorucu ve kaygı dolu süreci daha verimli ve eğlenceli hale getirebilir. Öğretmen, öğrencilerinin kaygıdan arınmış bir ortamda iyi birer yazar olabilmeleri için gerekli sorumlulukları alması gereken kişidir (Lin & Ho, 2009). Öğretmenler, yazma kaygısının nedenlerini bilirlerse yazma derslerini kaygıdan arındırabilirler ve sınıflarını kaygıyı en aza indirebilecek şekilde düzenleyebilirler (Zhang, 2011).

Öğrencilerin yazma sürecini olumsuz etkileyen yabancı dilde yazma kaygısını azaltabilmek için en önemli öğelerden biri sınıf atmosferidir. Öğrenciler kaygılı birer birey olarak dünyaya gelmemektedirler. Öğrenme ortamı öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır (Qashoa, 2014). Kaygı, öğrenme-öğretme süreçlerinde tamamen yok edilememektedir. Fakat sınıfta olumlu bir atmosfer yaratmak, kaygı seviyesini azaltmaktadır (Hassan, 2001). Bu nedenle, öğretmenlerin, iyi bir dinleyici rolü üstlenip enerjik ve içten olmaları (Bekleyen, 2004), sınıfta stresten uzak, rahatlatıcı olumlu bir ortam oluşturmaları ve kaygıya neden olabilecek unsurları azaltmaları, öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmelerine neden olabilmektedir (Rahim, Jaganathan & Mahadi, 2016; MacIntyre & Gardner, 1991a).

Öğrencilerin yazma becerilerine yönelik inançları, yazma kaygılarını besleyen güçlü bir değişken olduğu için öğretmenler bu noktada dikkatli olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunurken yazmaya yönelik pozitif algı yaratmalarına da destek olmalıdır. Çünkü öğrencilerin yazmaya yönelik inançları kaygıya neden olmaktadır (Cheng, 2002; Cheng vd., 1999). İyi bir şekilde yazmayı öğrenebilmenin emek istediğine ve zorlu bir süreçten geçmeleri gerektiğine inanan öğrencilere yalnız olmadıklarını hissettirmek, kendileri ile aynı düşüncüyü paylaşan sınıf arkadaşlarının da olduğunu göstermek için grup tartışmasından faydalanılabilir. Sınıfça ya da küçük gruplar halinde bir araya gelen öğrenciler, yabancı dilde yazma korkularını ifade edebilir ve bu korku ile nasıl baş edebildiklerini paylaşabilirler (Cheng, 2004). Ayrıca, yazma becerisine yönelik korkularının yanı sıra öğrencilerin bu derse dair sevdikleri ve sevmedikleri şeyleri ifade etmeleri, en çok keyif aldıkları yazma türünü paylaşmaları ya da bu dersten beklentilerini ortaya koymaları

istenebilir. Sınıfta yapılan bu paylaşımlar yazma kaygısını azaltmaya yardımcı olabilir (Reeves, 1997).

Özgüven eksikliği de yabancı dilde yazma kaygısına neden olmaktadır (Cheng, 2004). Bu nedenle, öğrencilerin yazma kaygısıyla baş edebilmeleri için kendilerine güvenmelerinin sağlanması gerekmektedir (Qashoa, 2014). Yabancı dilde yazma kaygısını olumsuz etkileyen kendine güven eksikliği ile baş edebilmek için öğrencilerin ne yapamadıklarına değil, neyi yapabildiklerine odaklanmaları önemlidir. Yabancı dilde yazma kaygısına sahip bireyler yazdıkları metinleri beğenmemektedirler ve ortaya çıkan iyi bir ürün görememektedirler. Bu nedenle, öğretmen, öğrencilere yazdıkları metinlerde neleri iyi yaptıklarını ve hangi noktalarda yetenekli olduklarını göstermelidir. Bu destek, öğrencilere yazma eylemini devam ettirme yolunda cesaret verecektir (Cheng, 2004). Çünkü yazma zor bir süreçtir ve bu süreçte öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini yitirmemeleri oldukça önemlidir.

Ayrıca, öğretmenlerin ve hatta profesyonel yazarların bile yazma kaygısı taşıdıkları gerçeği öğrencilerle paylaşılmalıdır. Hatta öğretmenlerin bizzat kendileri, yazılı bir ürün ortaya koyarken karşılaştıkları zorluklardan bazılarını öğrenciler ile paylaşabilirler (Reeves, 1997). Örneğin, öğretmen yazacağı bir metnin taslağını öğrenciler ile paylaşabilir ve bu metni daha iyi hale getirmek için neler yapılabileceği hakkında önerilerde bulunmalarını isteyebilir. Daha sonra, öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılan metin öğrencilerle paylaşılabilir. Yine öğretmen, süreçte hissettiği olumsuz duygu ve düşüncelerle nasıl baş ettiğini açıklayabilir (Cheng, 2004). Böylece, öğrenciler yazma kaygısı yaşayanın yalnız kendileri olmadığını, bu olumsuz duyguyla baş etmeye çalışan başka kişilerin de var olduğunu görme imkanı bulabilirler.

Yazma dersi veren öğretmenler, öğrencilerin yazılı ürünlerine yönelik uyguladıkları hata düzeltme yaklaşımları konusunda da hassas olmalıdır. MacIntyre & Gardner (1994)'a göre, kaygı ile hata yapma korkusu arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Korku, öğrencilerin derste kendilerini kaygılı hissetmesine ortam hazırlamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilere dönüt verirken ya da onların performanslarını değerlendirirken öğrenciye gönderdiği mesaj önemlidir. Örneğin, sadece yapısal düzeltmeler yapıldığında, öğrenciler metni oluştururken ortaya koydukları düşüncelerden daha çok, dil bilgisi unsurlarının daha değerli olduğunu düşünmeye başlamaktadır. Bu nedenle, dilin doğru kullanımı kadar içeriğin anlamlı olmasının da önemli olduğu vurgulanmalıdır. Böylece, öğrencilerin yazma dersine yönelik motivasyonları artacaktır (Cheng, 2004). Aksi takdirde, öğrencilerin dilbilgisi kadar basit bir şeyi yapamadıklarını düşünmeleri kaygı seviyelerinin artmasına sebep olmaktadır (Rankin-Brown, 2006). Bu nedenle, öğretmen, yazılı bir metin oluşturmada dil bilgisel unsurların yanı sıra öğrencilerin ürettikleri fikirlerin de önemli olduğunu onlara hissettirmelidir. Böylece, yazma sürecine yönelik öğrencilerin algıları netleştirilirse zihinlerinde yazma sürecine yönelik yanlış bir resim çizilmemiş olacaktır. Yine, yapısal düzeltmeler yapılırken de öğretmenlerin dikkatli olması gerekmektedir. Hata yapmanın kabul gördüğü ve yazma becerisinin gelişimini sağladığı öğrenciye hissettirilmelidir. Yazılan cümlenin anlamı büyük oranda etkilenmiyorsa ufak kelime ve dilbilgisi yanlışlarına müsaade edilmelidir. Dilin doğru kullanımına oranla yazının içeriğinin ve

düşüncelerin akışının daha önemli olduğu vurgulanmalıdır (Qashoa, 2014). Böylece, öğrenciler hata yapmanın kötü olmadığını, bunun öğrenmenin bir parçası olduğunu ve yazının sadece dilbilgisi ve kelimedenden oluşmadığını, nasıl ifade edildiğinin de önemli olduğunu anlamış olacak ve kendilerini yazma sürecinde daha rahat hissedebilecektir.

Diğer bir yandan, değerlendirme sürecinde, öğretmenin tavır ve davranışları da kaygıyı tetikleyebilmektedir. Esasen, hatanın düzeltilmesinden ziyade nasıl düzeltildiği oldukça önemlidir. Öğretmenler, bu noktada hassas davranmalıdırlar. Cheng (2002)'e göre, hatalı da olsa kendilerinden utanmadan ve başarısız olma korkusu yaşamadan öğrencilerin yazı performansı ortaya koymaları önemlidir. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilere doğru dönüt vermeli, iyi bir fikir ürettiklerinde onları desteklemeli, hatalarını düzeltme, eksiklerini tamamlama zamanı vermeli ve öğrencileri yazma konusunda teşvik etmelidir. Tüm bu süreçlerde, öğretmenin anlayışlı bir tavır sergilemesi kaygının artmasını engelleyebilmektedir (Cheng, 2004).

Değerlendirme ve dönüt verme süreçlerinde ortaya konulan öğretmen tavır ve davranışlarının yanı sıra bu süreçlerin amacı ve nasıl gerçekleşeceği hakkında öğrencilere bilgi verilmesi bir diğer önemli etmendir. Hatanın öğrenmenin önemli bir parçası olduğu ve yapılan hatalar sayesinde yeni bilgiler edinilebileceği öğrencilere anlatılmalıdır (Cheng, 2004). Öğrencilerin yazılı metinleri üzerinde herhangi bir düzeltme yapılmadan önce yapılan düzeltme ve dönüt verme işleminin amacı açıklanmalıdır. Böylece, öğrenciler, kırmızı kalemle işaretlenmiş metinlere baktıklarında olumsuz değerlendirmelerden ziyade öğretmenlerinin daha iyi yazı yazabilmeleri için sunmuş oldukları öneri ve yorumları görecektir (Rankin-Brown, 2006).

Hata yapmaktan ve kötü bir ürün ortaya koymaktan korkan, bu nedenle yabancı dil yazma kaygı seviyelerinde artış gözlenen öğrenciler, yazma sürecinde oluşturulan taslak metinler sayesinde daha az hatalı ürünler ortaya koyabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini azaltmak için içerisinde planlama, düzenleme, taslak metin oluşturma, dönüt alma süreçlerinin yer aldığı sürece yönelik yazma çalışmaları yapılmalıdır (Qashoa, 2014). Öğretmenler, öğrencilerini ana metni oluşturmadan önce birkaç taslak yazmaları yönünde cesaretlendirmelidir (Reeves, 1997). Çünkü yazma, sadece sonucunda ortaya çıkacak olan yazılı metne odaklanılan bir aktivite değildir. Öğretmenler, öğrencilerine yazma dersinin bir süreç olduğunu öğretmelidir. Yazı çalışmalarının ilk taslağında kusursuz bir yazı performansı ortaya koymaya odaklanmamaları gerektiği söylenmelidir (Rankin-Brown, 2006). Reeves (1997)'e göre, üzerlerinde ilk denemede kusursuz bir metin oluşturma baskısı hissetmeyen öğrenciler, yazının son formuna karar vermeden önce özgürce taslak metinlerde fikirlerini üretebilmektedir. Oluşturulan taslak metinler sayesinde öğrenciler ana metni daha az hatayla oluşturma fırsatı bulmaktadır. Ancak, taslak metinlerde yapılan her hatanın düzeltilmesi öğrencinin tutumunu ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu sebeple, öğretmenler, öğrenci ürünlerindeki her hatayı düzeltmekten kaçınmalıdır (Riasati, 2011) ve zaman zaman değerlendirme olmaksızın, öğrencilerin serbestçe yazı yazmalarına olanak sağlanmalıdır (Cheng, 2002).

Yazma derslerinde konu seçimi de öğrencilerde kaygı uyandırabilmektedir. Öğrencilerin ilgi duymadıkları ya da aşına olmadıkları bir konuda yazı yazmalarını istemek kaygıya neden olmak demektir. Bu noktada öğretmenler yazma konusu seçiminde öğrencilere ilgi duydukları bir konuyu seçme hakkı tanınmalıdır (Cheng, 2004). Özellikle, yabancı dilde yazı yazmaya yeni başlayanlar için aşına oldukları konular seçilmelidir (Rankin-Brown, 2006). Yazma dersi öğretmeni, sınıfta katı kurallar çerçevesinde değil de daha esnek kurallar ile konu seçimi sürecini yönetirse sınıfta hissedilen kaygı seviyesi daha aşağı bir seviyeye çekilebilir (Cheng, 2004). Diğer taraftan, eğer öğrenciler konuya aşına değil ise öğretmen bazı ısınma aktiviteleri ile beyin fırtınası yaptırma, konuyla ilgili fotoğraflar gösterme ya da yazma konusu ile ilgili bir okuma parçası okutma gibi etkinliklerle öğrencilerin hedef konuyla ilgili yeteri kadar zihinsel şema oluşturmasına yardımcı olabilir (Öztürk & Saydam, 2014; Hyland, 2003).

Zaman baskısı altında yazı yazmak, öğrencileri kaygılandıran etmenlerden biridir (Lin & Ho, 2009; Zerey, 2013). Bu yüzden, bu baskının öğrencilerin üzerinden kaldırılması önemlidir. Dil kaygısı taşıyan bir öğrenci diğer öğrencilere oranla bir alıştırmayı daha uzun sürede yapmaktadır (MacIntyre & Gardner, 1994). Bu nedenle, öğrencilere yeterli zaman ve değiştirmek istedikleri yerleri düzeltme fırsatı verilmelidir (Cheng, 2004). Ayrıca, sınav ortamında da kısıtlı bir zamanda yazı yazmak öğrencileri kaygılandırmaktadır. Zaman baskısının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak için öğretmen zaman sınırlaması olan yazma sınavlarından mümkün olduğunca kaçınmalıdır (Cheng, 2004). Fakat sınavlardan zaman sınırlaması kaldırılamıyorsa öğrencilere bu durumla nasıl baş edebilecekleri hakkında bilgi verilmelidir. Bu bağlamda, öğrencilerin sınavlarda zaman baskısı altında yazı yazmaya alışmaları için onlara sınav ortamlarına benzer ortamlarda zaman baskısı altında yazı yazma çalışmaları yaptırılmalıdır ve öğrenciler bu konuda eğitilmelidir (Qashoa, 2014). Diğer yandan, sınavın süresinin yanı sıra sınavda düşük not alma korkusu da öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır. Ancak, öğretmen bu kaygı ile nasıl baş edeceğini bilirse kaygıyı kontrol altında tutabilmekte ve öğrencileri sınav yaparak, sınava daha iyi odaklanmalarına yardımcı olabilmektedir. Böylece, öğrencilerin yazma performanslarında bir gelişim gözlenebilmektedir (Negari & Rezaabadi, 2012).

Sınavda ya da bazı sınıf içi aktivitelerde öğrenciler tek başlarına bir metin oluşturmaya çalışmaktadırlar. Fakat bazı öğrenciler ne yazacağına karar verememekte ve fikir üretmekte zorlanmaktadırlar (Rankin-Brown, 2006). Bu nedenle, öğrencilerin bir arada, işbirlikçi bir şekilde yazma sürecine katılmaları öğrencilere süreçte yalnız olmadıklarını hissettirmekte ve fikir üretmemekten kaynaklanan kaygı düzeylerini azaltabilmektedir (Cheng, 2004). Öğrencilerin hep birlikte bir yazı aktivitesi üzerinde çalışmaları sınıfta daha pozitif bir atmosfer yaratmakta, öğrencilerin yazma yolundaki zorlukları aşmalarına yardımcı olmakta ve yazma aktivitelerine katılımlarını artırmaktadır (Rahim ve diğerleri, 2016). Buna ek olarak, akranlar, öğrencilere hatalarını düzeltme (Al-Shboul & Huwari, 2015) ve yazma becerilerini geliştirme (Rahim ve diğerleri, 2016) fırsatı da sunmaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin, sınıf arkadaşlarının değerlendirme süreçlerine katılımı etkili bir uygulamadır (Hassan, 2001). Fakat burada dikkat edilmesi gereken kısım, sınıflarda akran değerlendirmesi korkusu taşıyan

öğrencilerin bulunmakta olduğudur (Rankin-Brown, 2006). Bu noktada, öğretmen öğrencileri iyi yönlendirmeli ve sınıf arkadaşlarının yazılı ürünlerini okurken dil bilgisel hatalarından daha çok içeriğe odaklanmalarını sağlamalıdır (Cheng, 2004).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Yaşamın bir parçası olan kaygı, geniş anlamda tüm öğrenme-öğretme süreçlerini, bu çalışma kapsamında ise, yabancı dil ve yabancı dilde yazma süreçlerini etkileyen bir duygu durumudur. Alanyazında, kaygı ve yabancı dil öğretimi üzerine yapılan birçok araştırma yer almaktadır. Bu çalışmalar, kaygının yabancı dil öğrenme ve yabancı dilde yazma becerisi üzerinde hem olumlu ve hem olumsuz etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, kaygı ve yabancı dilde yazma becerisi arasında da sıkı bir ilişki vardır. Çünkü yazma, birçok kişi için zor bir beceridir ve öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır. Alanyazında yer alan çalışmalarda, çoğunlukla kaygının yazma becerisi üzerinde olumsuz etkilerine rastlandığı görülmektedir.

Yazma kaygısını etkileyen pek çok etken vardır. Bunlardan en başta gelenlerinden biri, yeterli düzeyde dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olmadır. Yabancı dilde bir kompozisyon oluşturmanın temel koşulu, yeterli düzeyde dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olmadır. Yine, bireyin kendine olan güveni ve yazma yeterliliklerine olan inancı, yazma kaygısını etkileyen oldukça önemli bir diğer faktördür. Kendi dil seviyesine yönelik öz-yeterlik inancı düşük olan öğrenciler, öz-yeterlik inancı daha yüksek olan öğrencilere oranla, daha yüksek düzeyde yazma kaygısına sahiptirler. Yazma kaygısına etki eden diğer bazı faktörler şöyle sıralanabilir: zaman baskısı altında yazı yazma, yazma konusu değerlendirme süreçleri ve biçimi, öğretmen ve arkadaş kaynaklı olumsuz değerlendirilme korkusu, sınav ve sınıf ortamı, öğrenciye dönütün verilmiş biçimi (Cheng; 2002, 2004; Rankin-Brown, 2006; Lin ve Ho, 2009; Zhang, 2011; Choi, 2013; Kara, 2013; Öztürk ve Saydam; 2014; Al-Shboul & Huwari, 2015; Jebreil vd., 2015; Genç, 2017).

Sonuç olarak, hayatın içerisinde varlığını sürdüren kaygı eğitim süreçlerinin de ayrılmaz bir parçasıdır. Bir miktar kaygı, süreç içerisinde öğrenciyi harekete geçirebilir ve onu teşvik edebilirken, kaygı miktarının artışı süreçte olumsuz yaşantılara neden olabilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abu Shawish, J. I., ve Abdelraheem, M. A. (2010). An investigation of Palestinian EFL majors' writing apprehension: Causes and remedies. (Eric Doküman Numarası: ED512894) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512894.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 27.08.2018)
- Al-Sawalha, A. M. S., ve Chow, T. V. F. (2012). The effects of writing apprehension in English on the writing process of Jordanian EFL students at Yarmouk University. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 6-14.
- Al-Shboul, Y. ve Huwari, I. F. (2015). The causes of writing apprehension through students' perspective. *Journal of Language Teaching and Research*. 6(3), 535-544.
- Alpert, R. ve Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Ateş, S. (2013). *Foreign language writing anxiety of prospective EFL teachers: How to reduce their anxiety levels*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bekleyen, N. (2004). The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety. *Dil Dergisi*, 123, 49-66.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(5), 647-656.
- Cheng, Y. S. (2004). EFL students' writing anxiety: Sources and implications. *English Teaching & Learning*, 29(2), 41-62.
- Cheng, Y. H., Horwitz, E. K. ve Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Choi, S. (2013). Language anxiety in second language writing: Is it really a stumbling block?. *Second Language Studies*, 31(2), 1-42.
- Daly, J.A., ve Miller, M.D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Daly, J. A., ve Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Dracopoulos, E. ve Pichette, F. (2011). Second language writing anxiety, computer anxiety, and performance in a classroom versus a web-based environment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 101-117.
- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21.
- Genç, H. E. (2017). *The second language writing anxiety: The perceived sources and consequences*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Hassan, B. A. (2001). The Relationship between Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students, (Eric Doküman Numarası 459671). [https, s://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459671](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459671) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 26.01.2018)
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher-written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255-286.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Jebreil, N., Azizifar, A., Gowhary, H., ve Jamalinesari, A. (2015). Study on writing anxiety among Iranian EFL students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(2), 68-72.
- Kara, S. (2013). Writing anxiety: A case study on students' reasons for anxiety in writing classes. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 103-111.
- Lee, S. Y. (2005). Facilitating and inhibiting factors in English as a foreign language writing performance: A model testing with structural equation modeling. *Language Learning*, 55(2), 335-374.
- Lin, G. H. C. ve Ho, M. M. S. (2009). An exploration into foreign language writing anxiety from Taiwanese university students' perspectives. NCUE Fourth Annual Conference on Language, Teaching, Literature, Linguistics, Translations and Interpretation. [https, s://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506178.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506178.pdf) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 08.09.2018)
- MacIntyre, P.D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P.D., ve Gardner, R.C. (1991a). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- MacIntyre, P.D., ve Gardner, R.C. (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P.D., ve Gardner, R.C. (1991c). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- MacIntyre, P.D. ve Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., ve Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287.
- Masny, D. ve Foxall, J. (1992). *Writing apprehension in L2*. (Eric Document No: ED352844). [https, s://files.eric.ed.gov/fulltext/](https://files.eric.ed.gov/fulltext/) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 10.09.2018)

- Negari, G. M. ve Rezaabadi, O. T. (2012). Too nervous to write? The relationship between anxiety and EFL writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2578-2586.
- Özdemir, E. ve Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 39-50.
- Öztürk, G. ve Saydam, D. (2014). Anxiety and self-efficacy in foreign language writing. The case in Turkey. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 10-21.
- Poff, S. I. (2004). *Regimentation. A Predictor of Writer's Block and Writing Apprehension. Doktora Tezi*. Güney Kaliforniya Üniversitesi. (UMI Numarası: 3155461).
- Qashoa, S. H. H. (2014). English writing anxiety: Alleviating strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 59-65.
- Rahim, S. A., Jaganathan, P., ve Mahadi, T. S. T. (2016). An investigation on the effects of writing anxiety on readiness of writing among low proficiency undergraduates. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 5, 11-20.
- Rankin-Brown, M. (2006). Addressing Writing Apprehension in Adult English Language Learners. *CATESOL State Conference Bildiri Kitabı*, Kaliforniya, USA.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Riasati, M. J. (2011). Language learning anxiety from EFL learner's perspective. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 7(6), 907-914.
- Sarason, I.G., ve Sarason, B.R. (1990). *Test anxiety*. H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of Social and Evaluation Anxiety* (s. 475-495). New York: Plenum Press.
- Smith, M. W. (1984). Reducing Writing Apprehension. (Eric Doküman No: ED243112) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED243112.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 09.09.2018)
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Türk Dil Kurumu (2018). Büyük Türkçe Sözlük. [http, s://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_) adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.05.2013)
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zerey, Ö. G. (2013). Pre-service EFL teachers' foreign language writing anxiety: Some associated factors. *Dil Dergisi*, 160, 42-65.
- Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors: Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety*. Yüksek Lisans Tezi. Kristianstad Üniversitesi.

Zhang, R. ve Zhong, J. (2012). The hindrance of doubt: Causes of language anxiety. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), 27-33.

Zhanibek, A. (2001). The relationship between language anxiety and students' participation in foreign language classes. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.