



Investigation of Bilingual Secondary School Students' Writing Anxiety in Terms of Various Variables¹

Furkan CAN² & Mehmet Nuri KARDAŞ³

Abstract

The aim of this study is to identify the writing anxiety of bilingual students in Turkish and to examine the effects of variables such as gender, grade level, parental education level, the language spoken at home, daily TV viewing time, reading habits, diary-keeping practices, and the types of books read on their writing anxiety. The study was conducted using a descriptive survey model, one of the quantitative research designs. The study group consisted of 207 bilingual students attending middle schools in the central districts of Van, Turkey. Data for the research were collected using the "Writing Anxiety Scale" and the "Personal Information Form (PIF)." The collected data were analyzed using parametric analysis techniques with the SPSS 21 software package. The findings revealed that the writing anxiety of bilingual students in Turkish was at a "moderately high" level. It was found that the dependent variable, writing anxiety, was not significantly associated with grade level, parental education level, daily TV viewing time, reading habits, or the types of books read. However, it was determined that male students had higher levels of writing anxiety compared to female students, the language predominantly spoken at home influenced bilingual students' writing anxiety in Turkish, and students who did not keep a diary experienced higher levels of anxiety compared to those who did.

Keywords

Bilingual Students

Turkish Writing Skills

Writing Anxiety

Variables

İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Özet

Bu çalışmanın amacı; iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarını belirlemek ve cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenlerinin yazma kaygılarına etkisini incelemektir. Çalışma nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Van ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 207 iki dilli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Yazma Kaygısı Ölçeği" ve "Kişi Bilgi Formu (KBF)" ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak parametrik analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının "kısmen yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bağımlı değişkenin sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyi, evde TV izleme süresi, kitap okuma, okunan kitap türü değişkenleriyle bir ilişkisinin olmadığı bulgulanmıştır. Buna karşılık erkeklerin yazma kaygılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu, iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında evde daha çok konuşulan dilin etkili olduğu, günlük tutmayanların tutanlara oranla daha yüksek kaygı yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

İki Dilli Öğrenciler

Türkçe Yazma Becerisi

Yazma Kaygısı

Değişkenler

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

Reviewed / Kabul Tarihi

Published / Yayın Tarihi

Doi Number / Doi Numarası

25.08.2024

31.10.2024

30.12.2024

10.71084/ijlet.1538303

Reference Kaynakça

Can, F., & Kardaş, M. N. (2024). İki dilli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 1-23.

¹Bu çalışma Prof.Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ danışmanlığında hazırlanan "İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Yazma Yeterlikleri (Başarı, Tutum, Kaygı ve Yazma Stratejilerini Uygulama) ve Bu Yeterliklerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Uzman, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, furkancanyu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3093-554X

³ Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, mnkardas@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6732-7815



Giriş

Dil, kişilerarası iletişimi sağlayan temel unsurdur. Dil, ait olduğu toplumdan ve zamandan etkilenen ve toplumu etkileyen, değişen ve değiştiren dinamik özelliklere sahiptir. Buna karşılık dilin işlev ve özellikleri konusunda ilgili araştırmacıların mutabık kaldıkları noktalar sınırlıdır. Alan araştırmacılarının dilin tanımı, sistemi, kuralları, yapısı, çeşitleri, işlevleri, kökeni vb. konularda alan yazınında kaleme aldıkları birçok bilimsel çalışma bulunmaktadır. Dili açıklamak ve tanımlamak üzere yayımladıkları çalışmalar da önemli bir yekûn oluşturmaktadır. Söz konusu çalışmalarda araştırmacılar dilin tanımı konusunda çeşitli açıklamalara yer vermişlerdir.

İnsanların duygu ve düşüncelerini aktarabilmeleri, yaşadıkları toplumun mensuplarıyla ya da başka toplumlarla ilişki kurabilmeleri, sahip oldukları kültürel değerleri koruyabilmeleri ve sonraki nesillere aktarabilmeleri konuştukları dil ve bu dilin kurallarına hâkimiyetleri ölçüsünde mümkün olmaktadır (Can ve Kardeş, 2022). İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, doğal bir iletişim aracı olarak tanımlanan dil, bireyler arasında millî bağların oluşmasını ve kültürel devamlılığı sağlanmasını, toplumları yığın olmaktan kurtarıp millet hâline dönüşmesini, millî şuurun oluşmasını sağlayan önemli öğelerden biridir (Kaya vd., 2022). Kişioğlunun sosyal ve iş yaşamındaki yerini belirleyen temel unsur da kullandığı dilidir (Can ve Kardeş, 2023). Dil, sözlü, sözsüz ve yazılı olarak iletişime aracılık eden, kişilerin doğdukları sosyal ortamda hazır olarak buldukları, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir dizgedir (Aksan, 2020). Ergin'e (2020, s. 25) göre dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir. Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, bir düşünme ve davranış aracı, alışkanlıklar bütünü, uzlaşıya dayalı bir göstergeler dizgesi, toplumsal bir davranış biçimi, kültürel ve tarihsel bir birikimin sonucu çok boyutlu bir olgudur (Dilidüzgün, 2020, s.150). Dillerinin tüm incelikleri ve işleyiş kaidelerini, yazılı veya sözlü anlatım olanaklarını bilen ve bunları içselleştirerek yaşamına tatbik edebilen bireyler sosyo-kültürel yaşamlarının yanı sıra iş yaşamlarında da başarılı oldukları bilinen bir gerçekliktir. Bu gerçeklik toplumu oluşturan bireylere bilinçli ve etkili bir dil eğitimi vermenin ne denli önemli bir mevzu olduğunu gözler önüne sermektedir (Can vd., 2023).

Kullanıcıları bağlamında dille ilgili yapılan çeşitli sınıflama ve açıklamalar bulunmaktadır. Bunlardan biri iki dilliliktir. İngilizce karşılığı "bilingualism" olan iki dillilik kavramı, Latince iki anlamına gelen "bi" ve dil anlamına gelen 'lingualism' sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Cengiz, 2009, s.192). İki dillilik, belirli bir coğrafyada bireyin ya da bir etnik grubun birden çok dili kullanma becerisi olarak tanımlanabilir (İnce ve Demiriz, 2021, s.178).

Bir dili bilmenin neyi ifade ettiğini açıklamak konusu günümüzde yoğun olarak tartışılmaktadır. Nitekim bazı iki dilliler, konuştukları her iki dilde de oldukça yetkinken bazı iki dilliler ise baskın veya tercih edilen bir dilde bu yetkinliğe sahip olabilmektedir. İki dillilik terimi, dili kullanan kişinin "iki dilli" olarak kabul edilmesi için bir yeterlilik düzeyini belirtmese de sosyal yaşamda ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar iki dili bilmesi bir ölçüt olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla bir kişinin iki dilli kabul edilmesi için ortaya konulması gereken ilkelerin ve şartların göreceli olduğu söylenebilir. Zira bazı araştırmacılar tarafından bu yeterlik düzeyi farklı şekillerde açıklanabilmektedir. İki dillilerin iletişim yeterliği büyük ölçüde aldıkları eğitimin niteliğiyle ilişkilidir (Gülener, 2021, s.204). İki dilli olarak kabul edilen bireylerin dört temel dil becerisini ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde bilmeleri istenen bir durumdur.

İki dillilerin temel dil becerilerini yeterli düzeyde kazanmaları sürecinde öğreticilere ve alan araştırmacılarına önemli görevler düşmektedir. İki dilli bireylerin dil becerilerinin incelenmesi, eksik veya zayıf yönlerinin belirlenmesi, karşılaştıkları güçlüklerin saptanması bu görevlerden bazılarıdır. Dinleme ve konuşma, sosyal yaşamda en yoğun kullanılan dil becerileridir. Bu becerilerde yeterli olmak, doğru ve başarılı sosyal etkileşim için zorunluluktur. Okuma ve yazma becerilerinde de belli bir yeterliğe sahip olmak bir ihtiyaçtır.

Bir anlatma becerisi olan yazma becerisinde yeterli bir yetkinliğe sahip olmak da ayrıca önemlidir. Yazma öğrenme alanında başarılı olmak büyük ölçüde düşük yazma kaygısına sahip olmakla mümkün olmaktadır. Diğer bir söyleyişle, düşük düzeyde yazma kaygısı taşımak, yazma başarısını olumlu etkileyen önemli bir faktördür. Bu bağlamda iki dilli bireylerin yazma kaygılarının incelenmesi ve varsa sorunların giderilmesi oldukça önemli bir durumdur.

Yazma kaygısı Daly ve Miller (1975) tarafından ortaya konan bir terim ve kavramdır. Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) kaygı; üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa anlamlarına gelirken Ayverdi'ye (2011, s. 644) göre ise "Üzücü bir şey olacak korkusundan doğan endişe" anlamına gelmektedir. Yazma eylemini gerçekleştirirken süreçte duyulan endişe ve korku yazma kaygısı olarak adlandırılabilir. Yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olan yazma kaygısı; üzüntü, kızgınlık şeklinde duygusal olarak ya da çeşitli kramplar ve terleme şeklinde fiziksel olarak kendini gösterir (Petzel ve Wenzel, 1993).

Yazma kaygısı olan kişiler, olumsuz yönde değerlendirilecekleri düşüncesiyle yazdıklarının değerlendirilmesinden korkarlar. Bu yüzden yazmaktan kaçarlar, ayrıca yazmak zorunda kaldıklarında kendilerini yıpranmış olarak hissederek. Bu kaygı, yazma becerilerinin gelişmesine ket vurmaktadır (Tiryaki, 2012, s. 16). Yazma kaygısı yaşayan bireylerin motivasyonu düşebilir. Bu durum yazma planını doğru yapamamaya ve yazma sürecini başarılı gerçekleştirememeye neden olabilir. Bu bakımdan yüksek yazma kaygısının başarılı bir yazma sürecinde olumsuz etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. "Yazma kaygısı, bireyi yazma becerisinin bütün düzeylerinde etkileyebilir ve bireyin yazmaktan kaçınmasına sebep olabilir. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde, bireyin yazma kaygısını belirleme ve yazma becerisini geliştirme fırsatını bulmak daha güç olabilmektedir." (Corbett-Whittier, 2004, s.88, Akt. Zorbaz, 2010). Yazma süreci sonunda ortaya koyacağı ürünün niteliğine ilişkin kaygı taşıyan bireyler, olumsuz dönütler aldıklarında tekrar yazmak istemeyebilir. Bu durumun önlenmesi için çeşitli tedbirler almak gerekmektedir.

Yazma kaygısının çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Birey; kendini yazma becerisi bakımından yetkin görmüyorsa bu durum yazma kaygısına sebep olabilmektedir. Zorbaz (2010) da yazılı anlatım çalışmalarında ilgili olarak öğretmenlerden olumsuz geri bildirimler alan ve kompozisyon puanı düşük olan bireylerde yazılı anlatımın olumsuz bir çağrışım doğurduğunu, bireyde oluşan bu olumsuz çağrışımın zamanla yazma kaygısına sebep olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerde yazma motivasyonu oluşturmada yetersizliklerin gözlenmesi, yazma kaygısının nedenleri arasındadır. Yazma motivasyonu için güven duygusu oluşturulması, öğrencilerin doğru araçlarla güdülenmesi, ders ve gerçek hayat arasında ilişkiler kurulması, öğrencilere sözlü övgüler yapılması, destekleyici adımlar atılması, süreci benimsemeye yardımcı olunması gibi adımlar atılmasında fayda vardır (Gülay, 2021, s.130). Öğretmenlerin, öğrencilerin inançlarını korumasına yönelik destek sağlamları, yazma kaygısının giderilmesi bakımından kritik öneme sahiptir.

Alan yazınında iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı düzeyi konusunda yayımlanmış birçok bilimsel çalışma bulunmaktadır. Tsiriotakis vd. (2017) çalışmalarında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı düzeyini incelemiş, Shang (2013) ise yabancı dil öğrenen iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ile cinsiyet, yazma deneyim yılı, yazma öz-yeterliği ve gerçek

yazma yetkinliği arasındaki olası ilişkileri araştırmıştır. Sun vd. (2024) çalışmalarında Çin’de ikinci dil öğrenen öğrencilerin yazma sürecindeki yazma kaygısını tespit etmeyi amaçlamıştır. Rahman (2024) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen iki dilli öğretmen adaylarının cinsiyeti ile yabancı dil yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ghane vd. (2024) çalışmalarında doğrudan odaklanmamış yazılı düzeltici geribildirim İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen iki dilli öğrencilerin yazma becerisi, öz-yeterliği ve kaygısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Shahhoseini ve Khansir (2024) İranlı İngilizce öğrenen öğrenciler arasında yazma kaygısı düzeyi yüksek ve düşük olan grupların dil hatalarını incelemiştir. Choi ve Kang (2024) ise Koreli lise öğrencilerinin İngilizce yazma becerisi ve öğrenme motivasyonları üzerinde tür yazmanın etkilerini İngilizce yazma kaygısına göre araştırmıştır. Busse vd. (2023) araştırmalarında göçmen 208 iki dilli ortaokul öğrencisi üzerinde yazma öz-yeterlik algısı, yazma kaygısı ve metin kalitesi arasındaki etkileşimi incelerken Bolourchi ve Soleimani (2021) ise İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma performansı ve yazma kaygısı üzerinde akran geri bildirim kullanımının etkisini araştırmıştır.

Türkiye’de tek dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygısı düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanmış alan yazınında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Akpınar vd. 2024; Bozgün, 2022; Kalaycı ve Erdoğan, 2017; Süğümlü ve Alver, 2021; Temel ve Katrancı, 2019, Tiryaki, 2012). Bu çalışmaların sayısını artırmak mümkündür.

Buna karşılık iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygısıyla ilgili alan yazınında sınırlı sayıda çalışma (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Kardaş, 2019; Tay ve Doğan-Kahtalı, 2023) olduğu görülmüştür. İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazma kaygılarını çeşitli değişkenler bağlamında betimleyen bir çalışmaya ise alan yazınında rastlanmamıştır. Mevcut çalışma konu ve kapsamı açısından benzerlerinden ayrılmaktadır. Mevcut çalışmada ilk aşamada iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazma kaygısı düzeyleri belirlenmiştir. Akabinde aşağıda belirtilen değişkenlerin öğrencilerin Türkçe yazma kaygısına etkisi tespit edilmiştir. Bu bakımdan çalışmanın alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı; iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygısı düzeyini ve bu durumun cinsiyet, sınıf düzeyi, baba ve anne öğrenim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenleriyle ilişkisini tespit etmektir. Bu temel amaç bağlamında araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygıları hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin yazma kaygısı; cinsiyet, sınıf düzeyi, baba ve anne öğrenim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel yöntemli araştırmalarda yoğun olarak tercih edilen betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Mevcut araştırmada iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygı düzeyleri ve bu durumun cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenleriyle ilişkisini tespit etmek amaçlandığından betimsel tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, Van ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ve iki dil bilen 207 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yüz yüze eğitim ortamında toplanmıştır. Araştırmanın

çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme metodu kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyodemografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin sosyodemografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	116	56,04
	Erkek	91	43,96
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	71	34,30
	6.sınıf	46	22,23
	7.sınıf	61	29,47
	8.sınıf	29	14,00
Baba Eğitim Düzeyi	Üniversite	40	19,33
	Lise	56	27,06
	Ortaokul	61	29,47
	İlkokul	22	10,61
Anne Eğitim Düzeyi	Okur Yazar değil	28	13,53
	Üniversite	13	6,28
	Lise	42	20,30
	Ortaokul	50	24,15
Evde Konuşulan Dil	İlkokul	43	20,77
	Okur Yazar değil	59	28,50
	Kürtçe	54	26,09
	Türkçe	75	36,23
Okunan Kitap Sayısı (Yıllık)	Türkçe+Kürtçe	78	37,68
	0	6	2,89
	1-5	1	0,48
	6-10	4	1,93
	11-15	107	51,71
	16-20	21	10,14
Okunan Kitap Türü	21 ve üzeri	68	32,85
	Masal	53	25,60
	Öykü	31	14,97
	Roman	53	25,60
	Kişisel Gelişim	41	19,83
	Seyahat	29	14,00
Günlük Tutma	Evet	63	30,44
	Hayır	144	69,56
Televizyon İzleme Süresi	Hiç izlemem	22	10,62
	Yarım saat	73	35,26
	1-2 saat	89	42,99
	3-4 saat	14	6,79
	5 saatten fazla	9	4,34
Toplam		207	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %56,04’ünün kadın ve %43,96’sının erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu 5 ve 7. sınıf düzeyindedir. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumları incelendiğinde, babaların en fazla %29,47 oranı ile ortaokul mezunu olduğu, annelerin ise en fazla %28,50 oranında okuma yazma bilmediği tespit edilmiştir. Evde konuşulan dil değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun iki dil konuştuğu bulgulanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yıllık 11-15 arasında kitap okumakta, en

fazla masal ve roman türlerini tercih etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu günlük yazmazken günlük 1-2 saat arasında televizyon izlemektedir.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama aracı çalışmanın katılımcılarına elden ulaştırılmış ve toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Deniz ve Demir (2019) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler (cinsiyet, sınıf düzeyi, baba ve anne öğrenim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü) yer almaktadır. İkinci bölümde ise iki dilli öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Yazma kaygısı ölçeği. Yazma Kaygısı Ölçeği, Deniz ve Demir (2019) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak geniş bir alan yazın taraması gerçekleştirmiş, ardından ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve eğilimlerine yönelik Türkçe öğretmenlerinden oluşan 12 katılımcı ile görüşmeler yapmıştır. Yapılan görüşmeler ve alan yazınından hareketle araştırmacılar madde havuzu oluşturmuş ve uzman görüşler doğrultusunda maddeler şekillendirilmiştir. Araştırmacılar, Yazma Kaygısı Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde ortaokul düzeyindeki 503 öğrenci üzerinde yapılan uygulamayla açılımlı faktör analizi gerçekleştirmiş ve 3 faktörlü Yazma Kaygısı Ölçeği elde etmiştir. Yapılan testler sonucunda ölçeğin geneli için Crombach's Alpha .88, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik katsayıları .81 olarak hesaplanmış; ölçeğin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutları için güvenilirlik katsayıları sırasıyla Crombach's Alpha .85, .85 ve .74; Spearman Brown .86, .85 ve .74, Guttman Split-Half .85, .84 ve .74 olarak hesaplanmış; böylece ölçeğin geneliyle alt boyutlarının kendi arasında güvenilir olduğu araştırmacılar tarafından kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde normallik varsayımlarını karşıladığı için parametrik testler kullanılmıştır. Bu bağlamda iki grubu olan değişkenler için *t*-testi; ikiden fazla grubu olan değişkenler içinse tek yönlü ANOVA testi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Çoklu karşılaştırmalar için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Ölçeklerin betimsel analizi yapılırken aritmetik ortalama/madde sayısı formülü kullanılarak değerlendirme kategorileri ve puanları belirlenmiştir. Buna göre;

Çok düşük: 1.00 - 1.80

Düşük: 1.81 - 2.60

Kısmen yüksek: 2.61 - 3.40

Yüksek: 3.41 - 4.20

Çok yüksek: 4.21 - 5.00

Tablo 2. Ölçme aracı ve alt boyutlarının normallik testlerine ilişkin sonuçlar

Ölçme Aracı ve Alt Boyutları	N	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Kolmogorov- Smirnov (KS)	Shaphiro- Wilk (SW)
				P	P
Yazma Kaygısı Ölçeği	207	-,117	-,306	,200*	,231*
Yazma süreci	207	,038	-,183	,200*	,221*
Kaçınma	207	,292	-,743	,000	,000
Yazma hazzı	207	,231	-,811	,001	,000

Not. *p > 0,05

Normallik değerlerini belirlemek için tek başına Kolmogorov-Smirnov (KS) testi yetmez, bunun için çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılır. Normallik varsayımlarında bir tanesi çarpıklık ve basıklığın sifıra yakın bir değer almasıdır. KS testi büyük örneklem grupları ($n > 50$) için kullanılır (Büyükoztürk, 2013; Field, 2013; Ghasemi & Zahediasl, 2012). Bu bağlamda Tablo 2 incelendiğinde, ölçme aracına ve alt boyutlara ilişkin çarpıklık ve basıklığın +1 ile -1 arasında olduğu görülmektedir. Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarına bakıldığında KS testi değerlerinin ölçeğin toplamı ve bir tane alt boyutunda normalliği ($p > 0,05$) sağladığı diğer iki boyutta sağlamadığı görülmektedir. Bu sebeple toplam puanın normalliği sağladığı göz önünde tutularak parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü ANOVA testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması

Bu bölümde ölçme aracının ve alt boyutlarının güvenirliğine, geçerliğine ve normalliğine bakılmıştır.

Tablo 3. Ölçme aracı ve alt boyutlarının güvenirlik değerlerine ilişkin sonuçlar

Ölçme aracı ve alt boyutları	Madde sayısı	Cronbach alfa
Yazma Kaygısı Ölçeği	26	.868
Yazma süreci	12	.837
Kaçınma	10	.867
Yazma hazzı	4	.720

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarının ve alt boyutlarının güvenirlik değerlerinin .70'in üzerinde olduğu görülmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 23/02/2024 tarihli 2024/02-13 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problem sorularına yönelik bulgular tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

İki dilli öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nin toplamı ve alt boyutlarından aldıkları puanlara yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygısı düzeylerine ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	N	En Düşük	En Yüksek	Ort.	S.
Yazma süreci	207	12,00	60,00	37,01	10,18993
Kaçınma	207	10,00	50,00	25,93	10,05110
Yazma hazzı	207	4,00	20,00	11,11	4,30129
Ölçek Toplamı	207	31,00	114,00	74,06	18,24071

Tablo 4 incelendiğinde Yazma Kaygısı Ölçeği'ne 207 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nin toplamından aldığı en düşük 31,00 en yüksek ise 114,00 puandır. Öğrencilerin ölçekten aldığı toplam puan ortalaması 74,06'dır. Değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin Türkçe yazma kaygısının "kısmen yüksek" (2,8) düzeyde olduğu görülmektedir. Yazma süreci boyutu puanlarına bakıldığında, öğrencilerin puanları 12 ile 60 arasında değişmekte olup, ortalama puanları 37,01'dir. Değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin yazma süreci boyutunda "kısmen yüksek" (3) düzeyde yazma kaygısının olduğunu göstermektedir. Kaçınma boyutu puanlarına bakıldığında, öğrencilerin puanları 10 ile 50 arasında değişmekte olup, ortalama puanları 25,93'tür. Değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin kaçınma boyutundan "kısmen yüksek" (2,6) düzeyde yazma kaygılarının olduğunu göstermektedir. Yazma hazzı boyutu puanlarına bakıldığında ise öğrencilerin puanları 4 ile 20 arasında değişmekte olup, ortalama 11,11'dir. Değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin Yazma hazzı boyutundan "kısmen yüksek" (2,75) düzeyde yazma kaygılarının olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlardan hareketle iki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının "kısmen yüksek" düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri incelendikten sonra, yazma kaygısına etki eden değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü) karşılaştırılması için parametrik testler (t-testi, tek yönlü ANOVA) ile analizler yapılmıştır. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni için t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	t	p
Yazma süreci	Kadın	116	35,24	9,66718	-2,857	,005*
	Erkek	91	39,28	10,43955		
Kaçınma	Kadın	116	22,21	8,83255	-6,537	,000*
	Erkek	91	30,67	9,54179		
Yazma hazzı	Kadın	116	10,61	4,08767	-1,893	,060
	Erkek	91	11,75	4,50022		
Ölçek Toplamı	Kadın	116	68,06	17,20097	-5,763	,000*
	Erkek	91	81,71	16,67352		

Not: $p < 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet açısından farklılaştığı bulunmuştur ($t = -5,763$; $p < 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci ve kaçınma boyutlarının sonuçlarına bakıldığında cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Ancak sadece

yazma hazzı boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($t = -1,893$; $p > 0,05$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında gerek ölçek toplamında gerekse iki alt boyutta erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda erkeklerin yazma kaygılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	5.sınıf	71	38,76	9,315	G. Arası	667,941			
	6.sınıf	46	37,65	8,720	G. İçi	20721,9			
	7.sınıf	61	34,36	10,472	Toplam	21389,9	2,181	,091	-
	8.sınıf	29	37,34	12,879					
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	5.sınıf	71	27,25	9,478	G. Arası	634,540			
	6.sınıf	46	25,80	10,487	G. İçi	20176,5			
	7.sınıf	61	23,45	9,6705	Toplam	20811,0	2,128	,098	-
	8.sınıf	29	28,10	10,900					
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	5.sınıf	71	10,64	3,8101	G. Arası	83,67			
	6.sınıf	46	11,30	4,5159	G. İçi	3727,5			
	7.sınıf	61	11,95	4,4886	Toplam	3811,2	1,519	,211	-
	8.sınıf	29	10,20	4,5699					
	Toplam	207	11,11	4,3012					
Ölçek Toplamı	5.sınıf	71	76,66	16,685	G. Arası	1699,4			
	6.sınıf	46	74,76	16,748	G. İçi	66841,5			
	7.sınıf	61	69,77	18,855	Toplam	68541,0	1,720	,164	-
	8.sınıf	29	75,65	21,876					
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 6 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = 1,720$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında sınıf düzeyinin etkili olmadığı söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	(1)İlkokul	23	37,39	10,646	G. Arası	241,84			
	(2)Ortaokul	61	36,98	8,653	G. İçi	21148,0			
	(3)Lise	56	35,55	9,775	Toplam	21389,9	,578	,679	-
	(4)Üniversite	40	37,57	12,850					
	(5) Hiçbiri	27	39,00	9,738					
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	(1)İlkokul	23	27,47	10,740	G. Arası	688,18			
	(2)Ortaokul	61	25,59	9,288	G. İçi	20122,8			
	(3)Lise	56	25,00	9,657	Toplam	20811,0	1,727	,145	-
	(4)Üniversite	40	24,12	10,689					
	(5) Hiçbiri	27	30,00	10,418					
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	(1)İlkokul	23	10,52	4,650	G. Arası	20,238			
	(2)Ortaokul	61	11,31	3,730	G. İçi	3790,9			
	(3)Lise	56	11,33	4,366	Toplam	3811,2	,270	,897	-
	(4)Üniversite	40	10,72	4,574					
	(5) Hiçbiri	27	11,29	4,866					
	Toplam	207	11,11	4,301					
Ölçek Toplamı	(1)İlkokul	23	75,39	20,462	G. Arası	1462,6			
	(2)Ortaokul	61	73,88	16,851	G. İçi	67078,4			
	(3)Lise	56	71,89	16,440	Toplam	68541,0	1,101	,357	-
	(4)Üniversite	40	72,42	20,661					
	(5) Hiçbiri	27	80,29	18,926					
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 7 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = 1,101$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise baba eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında baba eğitim düzeyinin etkili olmadığı söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	(1)İlkokul	43	35,97	10,529	G. Arası	418,3			
	(2)Ortaokul	50	38,00	10,147	G. İçi	20971,5			
	(3)Lise	42	38,23	8,5676	Toplam	21389,9	1,007	,405	-
	(4)Üniversite	13	32,53	14,280					
	(5) Hiçbiri	59	37,06	10,010					
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	(1)İlkokul	43	26,72	9,064	G. Arası	669,5			
	(2)Ortaokul	50	28,08	10,360	G. İçi	20141,5			
	(3)Lise	42	23,16	9,044	Toplam	20811,0	1,679	,156	-
	(4)Üniversite	13	23,30	13,499					
	(5) Hiçbiri	59	26,08	10,077					
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	(1)İlkokul	43	11,00	4,163	G. Arası	77,418			
	(2)Ortaokul	50	12,06	4,564	G. İçi	3733,7			
	(3)Lise	42	10,95	4,178	Toplam	3811,2	1,047	,384	-
	(4)Üniversite	13	9,692	4,151					
	(5) Hiçbiri	59	10,83	4,279					
	Toplam	207	11,11	4,301					
Ölçek Toplamı	(1)İlkokul	43	73,69	16,916	G. Arası	1904,1			
	(2)Ortaokul	50	78,14	18,720	G. İçi	66636,9			
	(3)Lise	42	72,35	14,506	Toplam	68541,0	1,443	,221	-
	(4)Üniversite	13	65,53	24,374					
	(5) Hiçbiri	59	73,98	19,337					
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 8 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = 1,443$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise anne eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında anne eğitim düzeyinin etkili olmadığı söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının evde konuşulan dile göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının evde konuşulan dile göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Evde Konuşulan Dil	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	(1)Türkçe	75	34,65	10,496	G. Arası	658,44	3,240	,041*	
	(2)Kürtçe	54	38,38	11,056	G. İçi	20731,4			
	(3)Türkçe +Kürtçe	78	38,34	8,9003	Toplam	21389,9			-
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	(1)Türkçe	75	23,26	9,6832	G. Arası	1077,6	5,571	,004*	
	(2)Kürtçe	54	29,07	10,595	G. İçi	19733,3			
	(3)Türkçe +Kürtçe	78	26,32	9,4284	Toplam	20811,0			2>3
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	(1)Türkçe	75	11,21	4,2847	G. Arası	57,118	1,552	,214	
	(2)Kürtçe	54	10,27	4,4272	G. İçi	3754,09			
	(3)Türkçe +Kürtçe	78	11,60	4,1975	Toplam	3811,21			-
	Toplam	207	11,11	4,3012					
Ölçek Toplamı	(1)Türkçe	75	69,13	17,830	G. Arası	2932,6	4,559	,012*	
	(2)Kürtçe	54	77,74	20,537	G. İçi	65608,3			
	(3)Türkçe +Kürtçe	78	76,26	16,006	Toplam	68541,0			2>3
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 9 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların evde konuşulan dile göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($F = 4,559$; $p < 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci ve kaçınma boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise evde konuşulan dil açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çoklu karşılaştırmalar incelendiğinde ölçeğin toplamı ve kaçınma boyutunda evde Kürtçe konuşan öğrencilerin Türkçe+Kürtçe konuşan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında evde konuşulan dilin etkili olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının yılda okunan kitap sayısına göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının yılda okunan kitap sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Kitap Sayısı	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	(1) 0	3	33,00	7,5498	G. Arası	480,41			
	(3) 6-10	4	39,50	5,196	Toplam	21389,9			
	(4) 11-15	107	37,31	9,883			,924	,467	-
	(5) 16-20	24	34,37	6,983					
	(6)21 ve üzeri	68	37,72	11,742					
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	(1) 0	3	18,66	7,6376	G. Arası	415,44			
	(3) 6-10	4	27,00	9,933	Toplam	20811,0			
	(4) 11-15	107	26,63	9,5900			,819	,537	-
	(5) 16-20	24	24,87	7,7757					
	(6)21 ve üzeri	68	25,64	11,488					
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	(1) 0	3	14,00	6,5574	G. Arası	245,21			
	(3) 6-10	4	11,75	3,500	Toplam	3811,2			
	(4) 11-15	107	11,06	4,063			2,76	,019	-
	(5) 16-20	24	13,54	3,776					
	(6)21 ve üzeri	68	10,25	4,513					
	Toplam	207	11,11	4,301					
Ölçek Toplamı	(1) 0	3	65,66	6,506	G. Arası	1459,6			
	(3) 6-10	4	78,25	13,961	Toplam	68541,0			
	(4) 11-15	107	75,01	17,362			,875	,499	-
	(5) 16-20	24	72,79	12,265					
	(6)21 ve üzeri	68	73,61	21,508					
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 10 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların yılda okunan kitap sayısına göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = ,875$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise yıldan okunan kitap sayısı açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında yılda okunan kitap sayısının etkili olmadığı söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının okunan kitap türüne göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının okunan kitap türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Kitap Türü	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	(1)Masal	54	39,50	9,569	G. Arası	538,68			
	(2)Öykü	31	37,48	9,715	G. İçi	20851,2			
	(3)Roman	53	35,43	9,968	Toplam	21389,9			
	(4)Kişisel gelişim	43	36,32	11,029			1,305	,270	-
	(5) Seyahat	26	35,69	10,750					
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	(1)Masal	54	28,38	10,515	G. Arası	751,41			
	(2)Öykü	31	23,29	8,907	G. İçi	20059,6			
	(3)Roman	53	24,15	9,083	Toplam	20811,0			
	(4)Kişisel gelişim	43	26,90	10,811			1,892	,113	-
	(5) Seyahat	26	26,00	10,233					
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	(1)Masal	54	11,03	4,215	G. Arası	29,398			
	(2)Öykü	31	10,35	4,513	G. İçi	3781,8			
	(3)Roman	53	11,56	4,134	Toplam	3811,2			
	(4)Kişisel gelişim	43	11,13	4,290			,393	,814	-
	(5) Seyahat	26	11,23	4,760					
	Toplam	207	11,11	4,301					
Ölçek Toplamı	(1)Masal	54	78,92	18,161	G. Arası	2031,1			
	(2)Öykü	31	71,12	17,308	G. İçi	66509,8			
	(3)Roman	53	71,15	17,239	Toplam	68541,0			
	(4)Kişisel gelişim	43	74,37	19,409			1,542	,191	-
	(5) Seyahat	26	72,92	18,723					
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 11 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların okunan kitap türüne göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = 1,542$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise okunan kitap türü açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında okunan kitap türünün etkili olmadığı söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının televizyon izleme süresine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının televizyon izleme süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	TV izleme Süresi	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	(1)Yarım saat	73	37,68	11,096	G. Arası	158,329			
	(2)1-2 saat	89	36,44	9,875	G. İçi	21231,5			
	(3)3-4 saat	14	36,92	10,049	Toplam	21389,9	,377	,825	-
	(5)Hiç izlemem	22	36,00	9,807					
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	(1)Yarım saat	73	26,32	10,546	G. Arası	324,470			
	(2)1-2 saat	89	25,02	10,431	G. İçi	20486,5			
	(3)3-4 saat	14	25,28	7,268	Toplam	20811,0	,800	,527	-
	(5)Hiç izlemem	22	26,68	9,746					
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	(1)Yarım saat	73	10,06	4,021	G. Arası	138,55			
	(2)1-2 saat	89	11,68	4,493	G. İçi	3672,6			
	(3)3-4 saat	14	12,00	4,506	Toplam	3811,2	1,905	,111	-
	(5)Hiç izlemem	22	11,13	3,8333					
	Toplam	207	11,11	4,3012					
Ölçek Toplamı	(1)Yarım saat	73	74,08	20,295	G. Arası	848,119			
	(2)1-2 saat	89	73,15	18,068	G. İçi	67692,9			
	(3)3-4 saat	14	74,21	15,665	Toplam	68541,0	,633	,640	-
	(5)Hiç izlemem	22	73,81	15,915					
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 12 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların televizyon izleme sürelerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = ,633$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise televizyon izleme süresi açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında televizyon izleme süresinin etkili olmadığı söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarında günlük tutma değişkeninin etkili olup olmadığını anlamak için t- testi yapılarak testin sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygısı düzeylerinin günlük tutmaya göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Günlük Tutma	N	Ort.	Ss.	t	p
Yazma süreci	Evet	63	37,92	10,49931		
	Hayır	144	36,62	10,06335	,827	,410
Kaçınma	Evet	63	27,11	10,27699		
	Hayır	144	25,41	9,94284	1,102	,273
Yazma hazzı	Evet	63	9,571	3,90084		
	Hayır	144	11,79	4,30624	-3,649	,000*
Ölçek Toplamı	Evet	63	74,60	20,09216		
	Hayır	144	73,83	17,43840	,264	,792

Not: $p < 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının günlük tutma açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = ,264$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci ve kaçınma boyutlarının sonuçlarına bakıldığında günlük tutma açısından anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Ancak sadece yazma hazzı boyutunda bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t: -3,649$; $p < 0,05$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında yazma hazzı boyutunda günlük tutmayanların tutanlara oranla daha yüksek kaygı yaşadıkları görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ilk olarak “İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygıları hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Analizler sonucunda iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının “kısmen yüksek” düzeyde olduğu bulunmuştur. İkinci aşamada, değişkenlerin öğrencilerin yazma kaygılarına etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde bağımlı değişkenin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyi, evde TV izleme süresi, kitap okuma, okunan kitap türü değişkenleriyle bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygıları üzerinde evde daha çok konuşulan dilin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazınında benzer sonuçlara ulaşılan bilimsel çalışmalar bulunmaktadır. Bozgün (2022) çalışmasında öğrencilerin yazma kaygı düzeyinin “orta düzeyde” olduğunu bulgulamıştır. Puspita (2023) ise öğrencilerin yazma kaygısı düzeyini “yüksek” olarak tespit etmiştir. Kurniasih vd. (2024) çalışmalarında öğrencilerin yazma kaygısının “yüksek düzeyde” olduğunu tespit etmiştir. İki dilli öğrencilerin yazma kaygısı düzeyini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmaların sonuçlarının mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Buna karşılık alan yazınında yazma kaygı düzeyini düşük bulan bilimsel çalışmalar da mevcuttur.

Tay ve Doğan Kahtalı (2023) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin yazma kaygılarının “nispeten düşük” olduğunu bulgulamıştır. Araştırmacılar, bu bulgunun katılımcıların yaşadıkları sosyal çevreden ileri gelmiş olabileceğini ifade etmişlerdir. Alan yazınında tek dilli öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Kalaycı ve Erdoğan (2017) araştırmalarında, sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının “düşük düzeyde” olduğunu bulgulamıştır. Buna karşılık nitel bulgularla nicel bulgular arasında tutarsızlık olduğu, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçların analizinde katılımcıların yarısından fazlasının yazma kaygısı yaşadığı belirtilmiştir. Kılıç ve Arslan (2018) yaptıkları araştırmanın verilerine göre Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde eğitimlerine devam eden öğrencilerin yazma kaygılarının genel olarak “düşük” olduğunu tespit etmiştir. Buna karşılık 1 ve 2. sınıftaki öğrencilerin yazma kaygılarının 3 ve 4. sınıflara göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. 1. sınıftan itibaren gerek yazılı anlatım derslerinde gerekse diğer derslerde yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik faaliyetler yapıldığı dikkate alındığında, bu durumun doğal bir sonuç olabileceği belirtilmiştir. Kalaycı ve Erdoğan (2017) ile Kılıç ve Arslan (2018) çalışmalarında paylaşılan sonuçların mevcut çalışmanın ilgili sonucuyla örtüşmemesinin temel sebebinin; katılımcıların demografik özellikleri, yaşadıkları coğrafya ve sosyal çevre ile aldıkları dil eğitiminin niteliği olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmaların yanısıra, alan yazınında iki dilli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini kaygı düzeyi bakımından inceleyen çalışmalar da vardır. Aydoğan (2022) iki dilli öğrencilerin konuşma kaygılarını incelediği çalışmasında iki dilli öğrencilerin konuşma kaygılarının “orta düzeyde” olduğunu bulgulamıştır. Bu sonuç mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Görmez ve Kardaş (2017) çalışmalarında akvaryum yönteminin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma

kaygılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmada iki dillilerin “orta düzeyde” konuşma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Görmez ve Kardaş’ın (2017) çalışmaları deneysel bir çalışma olsa da ön test verileri katılımcı ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir. Başka bir çalışmada Kardaş (2015) ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygısı puanlarının “düşük düzey”de olduğunu bulgulamıştır. Bu sonuçla ilgili araştırmanın sonuçları farklılık göstermektedir. Mevcut çalışmanın ilgili sonucuyla örtüşmeyen bu sonucun konuşma becerisinin doğal süreçte edinilen bir beceri olduğundan ileri geldiği şekilde yorumlanabilir. Ayrıca üniversitede Türkçe öğretmenliği alanında öğrenim gören katılımcıların üst düzeyde dil eğitimi almalarının konuşma kaygılarının düşük çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmanın sonuçlarından biri de erkeklerin yazma kaygılarının kadınlara göre daha yüksek olduğudur. Alan yazınında benzer sonuçlar paylaşan çalışmalar mevcuttur. Deniz ve Demir (2019) öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisini inceledikleri çalışmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha yüksek yazma kaygısı yaşadıklarını tespit etmiştir. Akpınar vd. (2024) çalışmalarında benzer sonuçlar paylaşmışlardır. Bu çalışmalar mevcut çalışmanın ilgili sonuçlarıyla örtüşen sonuçlar paylaşmaktadır. Alan yazınında aksi sonuçlar paylaşan çalışmalar da mevcuttur.

Tay ve Doğan Kahtalı (2023) çalışmalarında kadınların yazma kaygılarının, erkeklerin yazma kaygılarına oranla daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Çalışmalarında bu sonucu katılımcıların yaşadığı coğrafya ile açıklamışlardır. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) çalışmalarında kız ve erkek öğrencilerin ilgi duydukları konuların farklılık gösterdiğini, yazma etkinlikleri için belirlenen konuların seçiminde cinsiyet farklılığından kaynaklanan etkenlerin göz önünde bulundurulmamasının kızlar açısından yazma kaygısına yol açabileceğini ifade etmiş, kızların yazma kaygısının erkeklerin yazma kaygısına oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu çalışmaların sonuçları mevcut çalışmadan elde edilen ilgili sonuçlar ile örtüşmemektedir. Bu durumun nedenin katılımcıların demografik özelliklerindeki farklılık olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazınında cinsiyet değişkeninin yazma kaygısı üzerinde bir etkisinin olmadığını bulgulayan çalışmalar da mevcuttur. Süğümlü ve Alver (2021) çalışmalarında yazma kaygısı düzeyinin cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık göstermediğini ve kız öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalaması ile erkek öğrencilerin puan ortalamasının birbirine çok yakın olduğunu belirtmiştir. Bozgün (2022) bu sonucu katılımcıların aynı yaş grubundan olmasına bağlarken Kalaycı ve Erdoğan (2017) ise katılımcıların üniversite öğrencilerinden oluşması sebebiyle cinsiyetin etkili bir faktör olamayabileceği üzerinde durmuştur. Kılıç ve Arslan (2018) ise çalışmalarında yazma kaygısı düzeyinin cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık göstermemesini üniversitelerde verilen yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere bağlamaktadır.

Mevcut çalışmada yazma kaygısı düzeyinin baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyi değişkenleriyle olumlu-olumsuz bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun temel nedenin anne-babaların benzer eğitim düzeyine sahip olması olduğu söylenebilir. Ancak alan yazınında anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe yazma kaygısının azaldığını belirten çalışmalar mevcuttur. Temel ve Katrancı (2019) çalışmasında ebeveynleri lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanların yazma kaygılarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucun öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimiyle daha yakından ilgilenmelerinden ve onlara eğitimleri ile ilgili rehberlik yapmalarından kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Çalışmada iki dilli öğrencilerde günlük tutmayanların tutanlara oranla daha yüksek kaygı yaşadıkları bulgulanmıştır. Zorbaz (2010)

da çalışmasında günlük tutan öğrencilerin daha az yazma kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Aynı sonuca ulaşan benzer çalışmalar da mevcuttur (Akpınar vd., 2024, Barış ve Şen, 2019; Türkben, 2021).

Mevcut çalışmada iki dilli öğrencilerin yaşları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kılıç ve Arslan (2018) ve Akpınar vd., (2024) benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak alan yazınında öğrencilerin yaşları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulan çalışmalar da mevcuttur. Kalaycı ve Erdoğan (2017) katılımcıları üniversite öğrencilerinin oluşturduğu çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarından 4. sınıfta okuyanların yazma kaygılarının 1, 2 ve 3. sınıfta okuyanlardan, Türkçe öğretmeni adaylarından 2, 3 ve 4. sınıfta okuyanların ise birinci sınıftaki öğretmen adaylarının yazma kaygılarından anlamlı derecede düşük olduğunu bulgulamıştır. Araştırmacılar bu durumu üniversitelerde verilen üst düzey ve uygulamalı yazma eğitimine bağlamışlardır. Mevcut çalışmanın katılımcıların iki dilli olması sonuçların alanyazınla uyumlu olmamasının önemli nedenlerinden biri olduğunu söylemek mümkündür.

Mevcut çalışmada yazma kaygı düzeyinin kitap okuma sıklığı değişkeniyle olumlu-olumsuz bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Barış ve Şen (2019) de çalışmalarında öğrencilerin kitap okuma sıklığı değişkenine ilişkin bulgular ele alındığında, bireyin kitap okuma alışkanlığına sahip olması ve kitap okumasının yazma kaygısı üzerinde bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Tay ve Doğan Kahtalı (2023) da çalışmalarında aynı sonucu elde etmiştir. Buna karşılık Bozgün (2022) çalışmasından elde ettiği bulgularda günlük kitap okuduğunu belirtmiş olan ilkökul öğrencilerinin yazma kaygılarının günlük kitap okumayan öğrencilerin yazma kaygılarına göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğunu bulgulamıştır. Benzer şekilde Kılıç ve Arslan (2018) da araştırmalarında daha fazla kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin daha az okuyanlara göre, anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada paylaşılan öğrenci kitap okuma durumu ilgili sonuçları açıklar niteliktedir. Nitekim katılımcı iki dilli öğrencilerin kitap okuma durumlarının istenen düzeyde olmadığını söylemek mümkündür.

Mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlar, alan araştırmacılarının Türkiye’de yaşamını sürdüren iki dillilerin Türkçe okuma, konuşma, dinleme, dil bilgisi yeterlikleri üzerine etraflı betimsel ve deneysel çalışmalar yapmalarının alana katkı sağlayacağına işaret etmektedir. Bu bağlamda benzer çalışmaların sayısı artırılabilir. Bu çalışma iki dilli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını incelemiştir. Benzer çalışmalar farklı kademelerdeki iki dilli öğrenciler için de yapılabilir. Nitekim alan yazını taramasında iki dilli öğrencilerin Türkçe yeterlikleri üzerinde oldukça sınırlı sayıda bilimsel çalışma yapıldığı anlaşılmıştır. İki dillilik Türkiye’nin önemli bir gerçeğidir ve Türkiye’de yaşayan iki dillilere başarılı bir Türkçe eğitimi vermenin yolu onları yakından tanımaktan, ihtiyaçlarını tespit etmekten geçmektedir. Bu konu, iki dillilerin sosyal yaşama entegrasyonu için de yaşamsal öneme sahiptir. Türkiye’de yaşayan iki dillilerin Türkçe yeterliklerini belirlemeye, dilsel sorunlarına çözüm üretmeye yönelik yapılacak her bilimsel çalışma, onlara daha etkili bir dil eğitimi verebilmek için değerlidir.

Kaynaklar

- Akpınar, Ş., Ercan Güven, A. N., & Yiğit, Z. (2024). Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242), 997-1022.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aşılıoğlu, B., & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.

- Aydoğan, T. (2022). *İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma yeterlilikleri ve bu yeterliliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. Kubbealtı Neşriyat.
- Barış, H., & Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Bolourchi, A., & Soleimani, M. (2021). The impact of peer feedback on EFL learners' writing performance and writing anxiety. *International Journal of Research in English Education*, 6(1), 1-15.
- Bozgün, K. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma. *Temel Eğitim* (16), 6-15.
- Busse V, Graham S, Müller N and Utesch T (2023) Understanding the interplay between text quality, writing self-efficacy and writing anxiety in learners with and without migration background. *Front. Psychol.* 14:1130149. doi:10.3389/fpsyg.2023.1130149.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, F., & Kardaş, M.N. (2023). Türkiye'de iki dillilik üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 555-577.
- Can, F., & Kardaş, M.N. (2022). Sezdirme yöntemi ve dil bilgisi öğretiminde bu yöntemin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, M.N. Kardaş, N. Kardaş. (Ed.). *Dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 207-221). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, F., Kardaş M.N., & Can, E. (2023). İki dillilik konusunda hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin başlık ve özet bölümlerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğu. Yağmur Şahin, E. (Ed.), *Dil eğitimi araştırmaları içinde* (s. 127-155). Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.
- Cengiz, K. (2009). Hatay'da iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 190-208.
- Choi, W. Y., & Kang, M.K. (2024). The effects of genre writing on korean high school learners' english writing abilities and learning motivation according to the degree of english writing anxiety, *Journal of Curriculum and Teaching*, 356-370.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242-248.
- Deniz, H., & Demir, S. (2019). Yazma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034-1051.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). Dil eğitiminin temel kavramları. H. Karatay (Ed.), *Dilbilim ve metin bilgisi ile ilgili temel kavramlar içinde* (s.149-226). Asos Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using ibm spss statistics*. Sage Publications.
- Ghane, M.H., Razmi, M.H., Dehghanpoor, F., & Nematollahi, R. (2024). The impact of written corrective feedback on students' writing performance, self-efficacy, and anxiety. *Journal of Writing Research*, 300-322.

- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489.
- Gülay, E. (2021). *Türkçe öğretimi*. Kriter Yayınları.
- Gülener, S. (2021). İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (Ed.), *İkidilli eğitim hukuku: Amerika Birleşik Devletleri üzerine bir kronoloji içinde* (s.201-226). Kesit Yayınları.
- İnce, B. ve Demiriz, H.N. (2021). İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (Ed.), *Avrupa birliği ülkelerinde ikidillilik/çokdillilik politikaları içinde* (s.177-200). Kesit Yayınları.
- Kalaycı, D., & Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64-Ek Sayı), 1480-1495.
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygılarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Journal of Turkish Studies*, 541-556.
- Kardaş, M. N., Şahin, A., & Görmez, E. (2017). İki dilli 7. sınıf öğrencilerinin akvaryum öğretim tekniği uygulamalarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 477-501.
- Kassem, M. A. M. (2017). Developing business writing skills and reducing writing anxiety of efl learners through wikis. *English Language Teaching*, 10(3), 151-163.
- Kaya, M., & Palas, R. & Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 605-634. DOI: 10.29000/rumelide.1222073.
- Kılıç, Y., & Arslan, A. (2018). Çeşitli değişkenler açısından Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin yazma kaygısı durumları. *EKEV Akademi Dergisi*, (74), 347-358.
- Kurniasih, Suhartoyo, E., & Fransiskus, F. (2024). Examining the effectiveness of teaching strategies for alleviating EFL students' writing anxiety: A mixed-method study. *JEELS*, 11(1), 1-21.
- Petzel, T. P., & Wenzel, M. U. (1993). *Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety*. Washington, Educational Resources Information Center.
- Puspita, A. G. (2023). An analysis of the level of students' anxiety on their writing skills. Indonesian review of English education, *Linguistics, and Literature*, 92-105.
- Shahhoseini, H. ve Khansir, A. A. (2024) Language errors among iranian efl students with high and low levels of writing anxiety. *Indian Journal of Language And Linguistics*, 13-23.
- Shang, H. F. (2013). Factors associated with English as a foreign language university students writing anxiety. *International Journal of English Language Teaching*, 1(1), 1-12.
- 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*, Online First – First Published on 8th May 2024, pp. 1-16. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.12938>.
- Süğümlü, Ü. ve Alver, M. (2021). Öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının nitel ve nicel yöntemlerle incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 470-491.

- Tay, İ., & Doğan Kahtalı, B. (2023). Türkçeyi Suriye güvenli bölge'de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1627-1650.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük* (10. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Aorasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tsiriotakis IK, Vassilaki E, Spantidakis I and Stavrou NAM (2017). The examination of the effects of writing strategy-based procedural facilitative environments on students' english foreign language writing anxiety levels. *Front. Psychol.* 7:2074.doi:10.3389/fpsyg.2016.02074.
- Turan, F. ve Islam, M. (2021). İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (Ed.), *Günümüz toplumlarında ikidillilik içinde* (s.79-102). Kesit Yayınları.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Language is the fundamental element that enables interpersonal communication. It can be stated that language, which possesses a dynamic structure that continuously develops and changes throughout the course of history, has a minimum set of agreed upon rules and a system that is shaped by and evolves around the characteristics of the society to which it belongs.

There are various classifications and explanations regarding language in the context of its users. One of these classifications is bilingualism. The term 'bilingualism,' whose English equivalent is the same, was formed by the combination of the Latin words 'bi' meaning 'two' and 'lingua' meaning 'language' (Cengiz, 2009, p.192). In its most general form, bilingualism can be defined as the ability of an individual or an ethnic group to use more than one language in a specific geographical area (İnce & Demiriz, 2021, p.178).

In the process of acquiring basic language skills at an adequate level, teachers and researchers play important roles for bilingual individuals. Tasks such as analysing the language skills of bilingual individuals, determining their deficiencies or areas of weakness, and identifying the difficulties they face are critical. Listening and speaking constitute the most frequently used language skills in social life. Proficiency in these skills is essential for effective and successful social interaction. Additionally, a certain degree of proficiency in reading and writing is equally important. Writing, as a form of narrative skill, requires particular competence. Success in writing education is largely dependent on having low levels of writing anxiety. In other words, having a low level of writing anxiety is an important factor that positively influences writing success. In this context, examining the writing anxiety of bilingual individuals and addressing the problems, if any, is of great significance.

The concept of writing anxiety was introduced by Daly and Miller (1975). In the Turkish Dictionary (TDK, 2005), anxiety is defined as "sadness, worried thought, and concern," while Ayverdi (2011, p. 644) describes it as "worry arising from the fear that something unfortunate will happen." Writing anxiety, which is a reaction developed in response to the act of writing, manifests itself emotionally in the form of sadness or anger, or physically in the form of various physical symptoms such as cramps or sweating (Petzel & Wenzel, 1993).

In this context, the aim of the study is to determine the Turkish writing anxiety levels of bilingual students and the relationship between their anxiety levels and variables such as gender, grade level, father's and mother's education level, language spoken at home, time spent watching television, reading books, keeping a diary, and the type of books read. In the context of this primary objective, the following questions were formulated:

1. What is the level of Turkish writing anxiety among bilingual students?
2. Do variables such as gender, grade level, parental education level, language spoken at home, time spent watching television, reading books, keeping a diary, and type of books read have any effect on students' Turkish writing anxiety?

Method

In this study, the relational survey model, one of the descriptive methods, was used. Relational survey studies are research models that aim to determine the existence of relationships or changes between two or more variables (Karasar, 2014). In the present study, since the objective was to determine the Turkish writing anxiety levels of bilingual students and the relationship between this anxiety and variables such as gender, grade level, parental education level, language spoken at home,

television viewing habits, book reading, diary-keeping status, and the type of books read, the relational survey model was used.

The participants of the study consisted of 207 bilingual students attending schools in the central districts of Van province. The data were collected in a face-to-face educational environment. The study group was selected using a convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods.

For data collection, the 'Writing Anxiety Scale,' developed by Deniz and Demir (2019), was used. The measurement tool consists of two sections. The first part includes personal information (gender, grade level, parental education level, language spoken at home, television viewing habits, book reading, diary-keeping status, and type of book read). In the second part, there are items to measure bilingual students' writing anxiety.

Results and Discussion

The study sought to address the question: "What is the level of Turkish writing anxiety among bilingual students?" The findings revealed that bilingual students' Turkish writing anxiety was at a "moderately high" level.

The analysis indicated no significant correlation between writing anxiety and variables such as grade level, parental education level, television viewing habits, reading books, or the type of books read. However, the language predominantly spoken at home emerged as a more influential factor in Turkish writing anxiety among bilingual students. Based on these results, it can be inferred that variables such as grade level, parents' educational background, and reading habits exert similar effects on writing anxiety levels among bilingual secondary school students.

Several studies in the literature align with these findings. For instance, Süğümlü and Alver (2021) reported that gender does not significantly influence writing anxiety, noting that the average anxiety scores of male and female students were comparable. Bozgün (2022) attributed this outcome to participants being from the same age group, while Kalaycı and Erdoğan (2017) suggested that gender may not be a determining factor because the participants were university students. Kılıç and Arslan (2018) argued that the absence of gender differences in writing anxiety could be linked to university courses aimed at improving written expression skills.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.