

Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1286-1312.

Geliş Tarihi: 07/08/2017

Kabul Tarihi: 19/09/2018

## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARI VE AKADEMİK ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Aysel ARSLAN\*

### ÖZET

Bu çalışmada; ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenlerine göre incelenmesi ve aralarındaki korelasyonun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli içinde yer alan tesadüfi olmayan örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde 9 farklı ortaokulda eğitim görmekte olan 280 kız, 213 erkek toplamda 493 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı durumlarını belirlemek amacıyla Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından yapılan "Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği .90 olarak belirlenmiştir. Ölçek zevk alma, önyargı, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma olarak belirlenen dört alt boyuttan oluşmaktadır. "Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği", Muris (2001) tarafından 12-19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılmış ve ölçeğin güvenilirliği .86 olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde; Kolmogorov-Smirnov (K-S), Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Bağımsız T Testi, Anova, Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öğrencilerin, yazma kaygılarının ve akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin öz-yeterlikleri ile yazma kaygıları toplam puanları korelasyon sonuçlarına göre orta düzeyde bir ilişkinin (-.44) olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma kaygısı, akademik öz-yeterlik, öğrenci, eğitim

## INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' WRITING ANXIETY AND ACADEMIC SELF-EFFICACY BELIEFS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

### ABSTRACT

In this study; It is aimed to determine whether there is a difference in the writing anxiety and academic self-efficacy beliefs of secondary school students in terms of gender, grade level, educational status of the mother and the father and the correlation between writing anxieties and self-efficacy beliefs of the students. In the study, non-random sampling method was used. The study was conducted on 493 students, 280 females and 213 males in 9 different secondary schools from Sivas province centre. The "Writing Anxiety Scale" adapted by Özbay and Zorbaz (2011) developed by Daly and Miller (2013) were used to determine the student's writing anxiety levels. Scale consists of four sub-dimensions as Pleasure, Prejudice, Anxiety of Evaluation and Sharing of Writings. The total reliability of the scale was determined as .90. The "Self-Efficacy Scale for children" adapted by Telef and Karaca (2012) developed by Muris (2001) was used in order to determine the self-efficacy beliefs of the students. The reliability of the scale was determined as .86. In the data analysis, arithmetic average, percentage, T-test, Anova and Pearson correlation analysis techniques were used. It was determined that the students' writing anxiety and academic self-efficacy differed significantly according to gender, class, mother education status and father education status variables. According to the correlation results of students' self-efficacy and writing anxiety total scores were found out to be moderate (-.44).

**Key Words:** Writing anxiety, academic self-efficacy, student, education

\*Öğretim Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, arslanaysel.58@gmail.com

## 1.GİRİŞ

İnsanoğlu, tüm dünyayı anlamak, kendi duygu ve düşüncelerini anlatmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisini kullanmaktadır. Dinleme ve okuma anlama; konuşma ve yazma ise anlatma becerilerini oluşturmaktadır (Berk, 2014: 7). Bireyin herhangi bir dilde yeterli görülebilmesi için bu temel becerileri etkin olarak kullanabilmesi gerekmektedir (Karatay, 2011: 21). Dinleme, ilk kazanılan beceri olup sırasıyla konuşma, okuma en son da yazma becerisi kazanılmaktadır (Berk, 2014: 7). Dinleme ve konuşma becerisi bireyin doğasında bulunmakta olup bu becerilerin edinimi ve kullanılmasında görevli organlarda bir sorun olmadığı sürece formal bir eğitim olmadan birey tarafından edinilmektedir (Özbay, 2006). Okuma ve yazma becerileri ise genellikle okullarda formal eğitim yoluyla bireye öğretilmektedir (Berk, 2014: 8). Yazma becerisini kazanan birey hem çevresiyle hem de gelecekle bir şekilde iletişim kurmuş olmaktadır.

Yazı bir iletişim aracı olarak yüzyıllardır insanoğlu tarafından kullanılmakta olup medeniyetin gelişmesi üzerinde hiçbir keşif ya da buluş yazı kadar etkili olmamıştır. İnsanoğlu sahip olduğu tüm bilgi ve deneyimlerini geleceğe yazı aracılığıyla aktarmıştır (Karatay, 2011: 21). İnsanoğlunun bugüne kadar geliştirdiği en güçlü iletişim aracı olduğu söylenen yazıyı MacArthur, Graham ve Fitzgerald (2006), bireylerin iletişimini kolaylaştıran, çevresiyle olan ilişkilerinin daha sağlıklı yürütmesini sağlayan bir beceri olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yazmanın sosyal ve politik tüm kurumların temelini oluşturması, yazının bilimsel ürünlerin üretilebilirliğini desteklemesinin yanında bilimsel verilerin kayıt altına alınarak kaybolmasını da engellediğini belirtilmektedir. Swerdlow (1999), yazının bireyin yalnızlığıyla yaptığı bir tür savaş olduğunu belirterek yazıyı; onun kim olduğunu, düşüncelerini ve hissettiklerini kaydetmek için kullandığı bir tür araç olarak tanımlamıştır. Göçer (2010: 178), yazının birbirleriyle anlam ilişkisi bulunan paragrafların oluşturduğu bütünlük olduğunu söylemektedir.

Yazma eylemi, bireyin hem kendi düşünce ve isteklerini anlatabilmesi hem de karşı tarafın istek ve taleplerini anlayarak iletişim kurmasının en etkin yollarından biridir. Bireyin yazma konusunda başarılı olabilmesi için tek bir alanda becerisinin gelişmiş olması yeterli olmayıp başka becerilerinin de gelişmiş olması gerekmektedir (Göğüş, 1978: 23; Sever, 1998: 60). Bireyin etkili bir yazı yazabilmesi için öncelikle alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini ve işaretlerini kullanmayı bilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Karatay, 2011: 21). Bireyin yazdığı yazıyı bir plan dâhilinde oluşturması ve yazının içerdiği mesajları okuyanın anlayacağı şekilde düzenlemesi çok önemli görülmektedir. Çünkü yazı yazmak kelimelerin gelişigüzel bir araya getirilmesi demek olmayıp bireyin her türlü fikir ve düşüncelerini mantıklı, disiplinli bir çerçevede anlatması olarak ifade edilmektedir (Emir, 1978: 7). Yazma becerisi aynı zamanda zihinsel becerilerle içi içe olduğu için bireyin diğer becerilerinin de gelişmesini desteklemektedir. Yazı yazma bireyin; düşüncelerini genişletme, bilgi ve deneyimlerini düzenleme, dili etkin kullanma, bilgilerini arttırma ve söz varlığını zenginleştirme gibi pek çok yönden gelişimini olumlu etkilemektedir (Güneş, 2013). Ayrıca bireyin kolay iletişim kurmasını desteklemesi ve bilginin kalıcı aktarımını sağlaması yönüyle de bireyin zekâsının üretip geliştirdiği kazanımlar için oldukça önemli bulunmaktadır (Gündüz & Şimşek, 2011: 17).

Bireyin yazma becerisinin gelişmesi ve etkin olarak kullanabilmesi için oldukça uzun bir süre eğitim almasının gerekli olduğu kabul edilmektedir (Bağcı, 2011: 89; Karatay,

2011: 23). Bireyin hayatında oldukça önemli bir yeri olan yazma becerisi kazandırılırken veya birey bu beceriyi kullanırken bir takım endişeler yaşayabilmektedir. Bu endişeler bazen bireyin üstesinden gelebileceği bazen de gelemeyeceği durumlar ortaya çıkarmaktadır (Zorbaz, 2011: 2273). Diğer dil becerilerine göre edinilmesi açısından zorluk derecesi daha yüksek olarak kabul edilen yazma becerisi, içerdiği zorlu süreçler göz önüne alındığında bireylerin yazmaya ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bu durum bireylerin yazma eyleminden zevk almasını ve tüm hayatları boyunca etkin olarak kullanabilecekleri bir beceri haline getirmelerini zorlaştırmaktadır (Yaman, 2010: 272). Göğüş (1978: 244) yazma isteği duymayan bireylerin büyük çoğunluğunun yazmaya yönelik olarak kendilerine olan güvenlerinin alt düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bireyin hissettiği bu yetersizlik duygusunun bireyde bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde çekingenlik yarattığını ve bunun sonucunda ise bireylerin yazma konusunda başarısız olduklarını belirtmektedir. Daly ve Miller (1975), bireylerin yaşadığı başarısızlık deneyimlerinin zaman içerisinde yazmaya ilişkin olarak yüksek düzeyde kaygı duymalarına neden olduğunu ifade etmektedir.

Zorbaz (2010: 194) yazma kaygısının yazmaya karşı geliştirilen ve yazma sürecinde ortaya çıkan üzüntü, kızgınlık, korku vb. olumsuz duygular olduğunu söylemektedir. Daly ve Wilson (1983) yazma kaygısını, bireyin ilgili kişilerce değerlendirilecek bir yazılı ürün oluşturmasını gerektiren durumlara ilişkin yaklaşma veya kaçınma eğilimleri, durum ve konuya yönelik bireysel farklılık olarak tanımlamışlardır. Petzel ve Wenzel (1993) yazma kaygısının, yazma sürecine olumsuz bir tepki olduğunu ve bu tepkinin psikolojik ve fizyolojik sonuçlar içerdiğini belirtmektedir. Fizyolojik sonuçların mide ağrısı, terleme, titreme, baş ağrısı; psikolojik sonuçların ise endişe, korku, kaygı vb. şekilde görüldüğünü ifade etmektedir. Bruning ve Horn (2000) da yazma eyleminin bilişsel ve duyuşsal süreçleri içerdiğini belirterek bireyin yazmaya ilişkin deneyimlerinin yetersiz olduğu, özgüven eksikliği yaşadığı durumlarda hissettiği kaygı düzeyinin normale göre arttığını ve bu durumun da onun başarısız olmasına ve yazmaya yönelik motivasyonunun azalmasına neden olduğunu söylemektedir. Reeves (1997), yazma kaygısı yüksek olan bireylerin yazmayla ilgili mesleklerden kaçındıklarını, eğitim ortamının getirdiği zorunluluklar dışında yazı yazmak istemediklerini, eğitim ortamında ders seçerken de yazmayla ilişkili derslerden uzak durduklarını ifade etmektedir. Yazma kaygısı yüksek olan bireyler yazma süreçlerinde oldukça zorlanmakta ve sıkıntılar yaşamaktadır (Karakaya & Ülper, 2011). Bu sıkıntıları yaşayan bireyler yazmayı oldukça rahatsız edici, korkunç bir ceza olarak görebilmekte (Teichman & Poris, 1989), yazma eylemini sürecin herhangi bir yerinde bırakabilmektedir (McLeod, 1987: 427). Warburton (2007) yazma kaygısı taşıyan bireylerin yazma sürecinde akıllarına farklı birçok şey geldiğini ve bireyin yazmayı bırakmak için can attığını belirterek bireyin yazmaya başlamadan önce psikolojik olarak kendini hazırlaması gerektiğini söylemektedir. Yazma kaygısına ilişkin olarak farklı çözüm önerileri dile getirilmektedir. Topuzkanamış (2014: 23) bu konuda yazma stratejilerinin etkin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Yazma stratejileri bireyin yazma sürecini kontrollü olarak yürütebilmesini sağlamaktadır. Yazma stratejileri yazma sürecinin bütün aşamalarında karşılaşılan sorunları gidermek için hem bilişsel hem de üstbilişsel düzeyde olabilir. Düşüncelerin yazıya aktarılması bilişsel basamağı, bu aktarma sürecinin her anlamda kontrol altında tutulması ise üstbilişsel basamağı açıklamaktadır (Collins, 2000). Bireyin yazma sürecinde yaşadığı problemlerin

üstesinden gelebilmesi için aynı zamanda yazmaya ilişkin motivasyonunun yüksek olması, özgüven ve öz-yeterlik inancının gelişmiş olması gerekmektedir.

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı içinde yer alan öz-yeterlik kavramı; bireyin bir işin veya problemin çözümüne ilişkin olarak kendi kapasitesine olan güveni olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997: 391; Derman, 2007; Lee, 2005: 490). Sosyal öğrenme kuramına göre bireyler, karşılaştıkları durumlarda edilgen olarak değil etkin olarak tepki veren, zihinsel durumlarını kendilerini düzenleyerek çevrelerine buna uygun tepkilerde bulunan ve çevreleriyle etkileşime girerek davranışlarını yeniden düzenleyen organizmalardır (Pajares, 2002). Bireylerin davranışları da çevrelerindeki diğer insanları etkileyerek değiştirmektedir. Bunun sonucunda değişen çevre de tekrar bireyin bir sonraki davranışının üzerinde etkili olmaktadır (Bandura, 1997). Bu durum karşılıklı belirleyicilik olarak adlandırılmaktadır. Bu yapı içinde yer alan özgüven, motivasyon, öz-yeterlik gibi bireye ilişkin kişisel özellikler arasında en önemli görüleni öz-yeterlik inancıdır. Bireyin kendine ilişkin olarak hissettiği öz-yeterlik inancının, sergilediği tutum ve davranışları üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir (Büyükduman, 2006). Öz-yeterlik, bireyin gösterdiği performanslarda ne kadar iyi olduğuyla ilgili olmayıp göstereceği performansa ilişkin geliştirdiği inancıyla ilgilidir (Bandura, 1997: 39). Tschannen-Moren ve Hoy (2001: 792) öz-yeterliği; bireyin karşılaştığı yeni durumlarda performansının ne düzeyde olacağına yönelik olarak kendisiyle ilgili beklentileri şeklinde tanımlamaktadır. Hoy ve Woolfolk (1993) öz-yeterliğin bireyin kendi yeteneklerini organize edebilme ve karşılaştığı durumlara ilişkin olarak yeterlik geliştirebileceğine olan inancı olduğunu söylemektedir. Yani bireyin kendi performansına düşük güveni (Açıkgöz, 1996), karşılaştığı durumlarda "ne yapabilirim" sorusuna ilişkin verdiği cevabın altında yatan içsel inancıdır (Acar, 2005). Bireyin başarılı olabilmesi için gerekli becerilere sahip olması tek başına yeterli olmamakta ayrıca bu becerilerini etkin bir şekilde ve performansına güvenerek kullanması gerekmektedir (Bandura, 1997).

Bireyin öz-yeterlik inancının oluşmasını etkileyen dört temel kaynağın olduğu belirtilmektedir. Bu kaynaklar: bireyin kendi yaşantıları, dolaylı öğrenme yaşantıları, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durum olarak belirtilmektedir (Bandura & Adams, 1977; Bandura, 1984, 1997, 2001). Bu kaynaklardan elde edilen bilgiler bireyin öz-yeterlik inancını doğrudan etkilememektedir. Birey bu bilgileri bilişsel düzeyde değerlendirerek kişisel, çevresel ve davranışsal faktörleri birleştirmekte ve bir sonuca ulaşmaktadır (Pajares & Schunk, 2004). Bireyin kendi yaşantıları ve deneyimleri bireyin öz-yeterlik inancının en önemli kaynağıdır. Bireyin güçlü bir öz-yeterlik inancı geliştirmesi, doğrudan kendi deneyimleri sayesinde mümkün olmaktadır (Özata, 2007). Dolaylı öğrenme yaşantıları bireyin çevresinde model olarak gördüğü kişilerin karşılaştıkları zor durumlara yönelik gösterdikleri tutum ve davranışları gözlemleyerek öğrenmesini ifade etmektedir (Büyükduman, 2006). Birey, rol model olarak gördüğü kişilerle arasında ne kadar yakınlık kuruyorsa onların başarı veya başarısızlıklarından da o düzeyde etkilenmektedir (Bandura, 1984, 1997; Woolfolk Hoy, 2000). Birey üzerinde etkisi olan rol modeller sadece etrafında gözlemlediği diğer bireyler olmayıp sanal ortamda bulunan her türlü görsel sembolün de aynı işlevi görebileceği belirtilmektedir (Bütün Kuş, 2005; Büyükduman, 2006). Sözel ikna, bireyin başarabileceğine yönelik olarak çevresindeki kişiler tarafından cesaretlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1984; Gençtürk, 2008; Milner, 2002). Ancak bireyin gerçekçi bir yaklaşımla cesaretlendirilmesi ve ulaşamayacağı hedefler

konulmaması gerekmektedir. Çünkü bireyin tüm çabasına karşın başarısız olması, öz-yeterlik inancının telafisi mümkün olmayacak şekilde zarar görmesine neden olabilmektedir (Bozgeyikli, 2005). Fizyolojik ve duygusal durum, bireyin bir performansı gerçekleştirirken içinde bulunduğu psikolojik durumun öz-yeterlik inancını olumlu ya da ya da olumsuz etkilemesi olarak ifade edilmektedir. Bireyin performansı, fizyolojik ve duygusal anlamda kendini iyi hissettiği durumlarda olumlu, iyi hissetmediği durumlarda ise olumsuz olarak etkilenmektedir (Bıkmaz, 2004). Birey endişe, stres, yorgunluk, kaygı vb. duygular hissettiğinde performansı oldukça olumsuz olarak etkilenebilmektedir (Bandura, 1997). Başka bir deyişle bireyin performansı ile ilgili olumsuz düşünceler ve korkulara sahip olması, öz-yeterlik inançlarının düşmesine ve başarısız olmasına neden olmaktadır (Pajares, 2002). Öz-yeterliğin gelişimine etki eden bu dört temel kaynağa bağlı olarak ortaya çıkan sosyal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, mesleki öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik gibi birçok öz-yeterlik algısı olduğu belirtilmektedir (Yalnız, 2014: 95). Akademik öz-yeterlik bunların en önemlileri arasında bulunmaktadır. Akademik öz-yeterlik; bireyin belirlemiş olduğu akademik başarıya ulaşabilmesi için kendi performansını düzenleyerek gerçekleştirmesine ilişkin becerileri olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977; Schunk, 1991). Zimmerman (1989: 329) akademik öz-yeterliği, öğrencilerin öğrenim hayatlarında veli veya öğretmenlerine güvenmek yerine kendi performanslarına güvenmeleri olarak tanımlamaktadır.

Bandura (1994: 3) akademik öz-yeterliğin bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim süreçleri olarak dört temel süreç üzerinden değerlendirildiğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki olan bilişsel süreçler bireyin öz-yeterlik inancını amaçlı bir şekilde belirlediği hedefler doğrultusunda düzenlemesini tanımlamaktadır. İkincisi olan motivasyonel süreçler, bireyin performanslarına ilişkin olarak kendisini motive etmesini belirtmektedir. Üçüncüsü olan duyuşsal süreçler bireyin karşılaştığı olumsuz duygusal durumlarla başa çıkabilmesini ifade etmektedir. Olumsuz duygularıyla başa çıkmak için çaba harcayan birey için bu süreç daha pozitif geçmektedir. Sonuncusu olan seçim süreçleri ise bireyin sosyal ortamlarda yaptığı seçimlerin farklı deneyimler yaşamasına neden olduğunu ve bunun sonucu olarak da farklı yetkinliklerinin ortaya çıkabileceğini belirtmektedir.

Öğrencilerin okuldaki öğrenme ve eğitim süreçlerine etki eden faktörler arasında yer alan akademik öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olmasının akademik anlamda başarılarını arttırdığı görülmektedir (Bandura, 1997; Pajares 1996). Öz-yeterlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz-yeterliğin pek çok farklı değişken üzerindeki etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Raudenbush, Rowan ve Cheong'un (1992) California ve Michigan'da görev yapan 315 öğretmeni yaptıkları çalışmaya dâhil etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf seviyesi, kişisel-mesleki yeterlik vb. bazı özelliklerine göre öz-yeterliklerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterliği üzerinde ön hazırlık, cinsiyet, okul iklimi, brans, yaş ve başarı gibi değişkenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Akar'ın (2008) öz-yeterliğin ilk okuma yazmaya etkisini araştırdığı çalışmanın sonuçlarına göre öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin okuma ve yazma etkinliklerinde daha fazla çaba gösterdikleri ve dolayısıyla da başarılı oldukları tespit edilmiştir. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve öz-yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Öğretmenleri bilgi okuryazarlığı ve öz-yeterlik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akçay ve Akkuzu (2012), kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler üzerinden araştırmışlardır. Öğretmen adaylarının

cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılık olmazken mezun olunan lise değişkenine göre ise anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Aksu (2008), öğretmen adaylarının matematik öğretime ilişkin öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet, mezun olunan lise ve branş değişkenlerine göre ise özyeterlik inançlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Özyeterlikle ilgili yapılan pek çok çalışma bulunmasına karşın bu çalışmaların büyük bir kısmının öğretmen veya öğretmen adaylarına yönelik olduğu; ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde daha az çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Literatürde yapılan incelemelerde ilköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarına yönelik olarak Akar (2008); Arslan (2012); Arslan (2017a, 2017b, 2018), Balyan, Yerlikaya Balyan ve Kiremitçi (2012); Bayırtepe ve Tüzün (2007); Bekdemir ve Duran (2012; Çetin (2009); Çetin (2013); İnnalı ve Aydın (2014); Üredi ve Üredi (2005); Yabaş ve Altun'un (2009) yaptığı çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bu çalışmalar içinde öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının yazma kaygısı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bireylerin yaşadıkları olumsuz duygular üzerinde üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerilerin etkili olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda; ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, sınıf seviyesi, anne ve baba eğitim durumları açısından bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bu çalışmanın yapılması uygun görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yazma kaygıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki korelasyonun belirlenmesi de amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- a) Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- b) Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançları cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- c) Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde evren/örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### 2.1. Evren / Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili merkez ilçede bulunan dokuz ortaokulda öğrenim görmekte olan 280 kız 213 erkek olmak üzere toplamda 493 öğrenci oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin 208'i 5. sınıf, 112'si 6. sınıf, 117'si 7. sınıf ve 56'sı 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde Sivas merkezinde bulunan okullarda öğrenim gören 21.916 ortaokul öğrencisinden 0.05 anlamlılık düzeyinde  $d = \pm 0.05$  örnekleme hatası (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014) temel alınarak 493 öğrenci örnekleme alınmıştır. Tablo 1'de örnekleme ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

**Tablo 1.**  
Örneklemeye İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	280	56.8
	Erkek	213	43.2
Sınıf	5. sınıf	208	42.2
	6. sınıf	112	22.7
	7. sınıf	117	23.7
	8. sınıf	56	11.4
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	171	34.7
	Ortaokul	169	34.3
	Lise	110	22.3
Baba Eğitim Durumu	Üniversite	43	8.7
	İlkokul	61	12.4
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul	131	26.6
	Lise	205	41.6
	Üniversite	96	19.5

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya 208 kız, 213 öğrencinin dâhil edildiği; beşinci sınıf düzeyinde 208, altıncı sınıf düzeyinde 112, yedinci sınıf düzeyinde 117 ve sekizinci sınıf düzeyinde 56 öğrencinin bulunduğu; 171 ilkokul, 169 ortaokul, 110 lise ve 43 üniversite mezunu anne olduğu; 61 ilkokul, 131 ortaokul, 205 lise ve 96 üniversite baba olduğu görülmektedir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verileri elde etmek için öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı durumlarını belirlemek amacıyla Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından yapılan “Yazma Kaygısı Ölçeği” ve Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilen Türkçeye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılan “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği”nin alt boyutlarından olan “Akademik Öz-yeterlik Alt Ölçeği” kullanılmıştır.

### 2.2.1. Yazma Kaygısı Ölçeği

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı durumlarını belirlemek Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından yapılan “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “zevk alma, önyargı, değerlendirilme kaygısı, yazdıklarını paylaşma” olarak dört alt boyuttan ve toplamda 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarında güvenilirlik; zevk alma boyutu için .84, önyargı alt boyutu için .80, değerlendirilme kaygısı alt boyutu için .69 ve yazdıklarını paylaşma alt boyutu için .68 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam güvenilirliği ise .90 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirliği; zevk alma alt boyutunda .81, önyargı alt boyutunda .79, değerlendirilme alt boyutunda .69 ve yazdıklarını paylaşma alt boyutunda .70 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin toplam güvenilirliği ise .85 olarak belirlenmiştir. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış olup “Kesinlikle Katılıyorum=1”, “Katılıyorum=2”, “Karasızım=3”, “Katılmıyorum=4” ve “Kesinlikle Katılmıyorum=5” şeklinde puanlandırılmıştır. Bu puanlama sonucunda yazma kaygısı en yüksek olan birey 105 puan; yazma kaygısı en düşük olan birey de 21

puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma kaygısının azaldığı yükseldikçe arttığı söylenebilir.

### **2.2.2. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği / Akademik Öz-yeterlik Alt Ölçeği**

Bu araştırma kapsamında Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilen Türkçeye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılan “*Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçek akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada “*Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği*”nin yedi maddeden oluşan “*Akademik Öz-yeterlik*” alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik sonuçları incelendiğinde akademik öz-yeterlik alt boyutunda güvenilirliğin .84 olduğu bu çalışmada ise .82 olduğu belirlenmiştir. Ölçek beşli likert tipinde olup “Hiç=1,” “Biraz=2,” “Oldukça İyi=3,” “İyi=4” ve “Çok İyi=5” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu puanlama sonucunda öz-yeterliği en yüksek olan birey 35 puan; öz-yeterliği en düşük olan birey ise 7 puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça akademik öz-yeterliğin de arttığı söylenebilir.

### **2.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde bulunan farklı eğitim bölgelerine dikkate dilerek seçilmiş 9 ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilere belirlenen ölçeklerin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Ölçekler, toplamda 528 öğrenciye uygulanmış ancak ölçeklerin 35 tanesi gerekli özellikleri taşımadığı için araştırmadan çıkarılarak 493 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

### **2.4. Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Puanların normal dağılımını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi uygulanmıştır. Verilerin normallik analizleri yapılarak aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına bakılmıştır. Bu testlerin sonucuna göre; öğrencilerin yazma kaygıları ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Anova ve bağımsız T testi kullanılmıştır. Anova testinin uygulandığı değişkenler arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin yazma kaygıları ve öz-yeterlik inançları arasında ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

## **3. BULGULAR**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesiyle elde edilen ölçek ortalamaları ve araştırma bulguları araştırma sorularının sırasına göre aşağıda verilmiştir. Yazma kaygısı ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanı ile akademik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen ortalamalara ilişkin verilere Tablo 2’de yer verilmiştir.



**Tablo 2.**

Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler	N	En düşük puan	En yüksek puan	Ort.	ss
Zevk alma	493	7	25	13.06	3.55
Önyargı	493	10	31	18.78	4.37
Değerlendirilme kaygısı	493	6	26	13.88	5.15
Yazdıklarını paylaşma	493	3	15	7.90	3.15
Yaz. kay. toplam	493	29	89	53.62	12.02
Özyeterlik	493	7	35	26.90	4.99

Ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında; yazma kaygısı ölçeğinin beş maddeden oluşan zevk alma, yedi maddeden oluşan önyargı, altı maddeden oluşan değerlendirilme kaygısı, üç maddeden oluşan yazdıklarını paylaşma at boyutlarında ve yazma kaygısı toplam puanında öğrencilerin orta düzeyde yazma kaygısı taşıdıkları; yedi maddeden oluşan akademik özyeterlik puan ortalamalarına bakıldığında ise öğrencilerin yüksek düzeyde akademik özyeterliğe sahip oldukları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yazma kaygılarında anlam farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız t testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Kaygıları Bağımsız T Testi Bulguları

	Cins.	N	Ort.	ss	t	p
Zevk alma	Kız	280	12.58	3.51	-3.45	<b>.00*</b>
	Erkek	213	13.68	3.52		
Önyargı	Kız	280	18.32	4.43	-2.68	<b>.01*</b>
	Erkek	213	19.38	4.23		
Değerlendirilme kaygısı	Kız	280	13.34	5.06	-2.70	<b>.01*</b>
	Erkek	213	14.60	5.20		
Yazdıklarını paylaşma	Kız	280	7.76	3.15	-1.12	<b>.26</b>
	Erkek	213	8.08	3.16		
Yaz. kay. toplam	Kız	280	52.01	11.88	-3.46	<b>.00*</b>
	Erkek	213	55.75	11.90		

\*p&lt;.05

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yazma kaygı puanlarında zevk alma, önyargı, değerlendirilme kaygısı alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılık olduğu p<.05 ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Yazdıklarını paylaşma alt boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine yazma kaygılarına ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Yazma Kaygıları Anova Testi Bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	P	Anlamlı Fark LSD
<b>Zevk alma</b>	5.Sınıf	208	12.48	3.33	<b>3.64</b>	<b>.01*</b>	<b>*5-6</b>
	6.Sınıf	112	13.75	3.64			
	7.Sınıf	117	13.27	3.70			
	8.Sınıf	56	13.39	3.63			
<b>Önyargı</b>	5.Sınıf	208	18.08	4.26	<b>3.63</b>	<b>.01*</b>	<b>*5-6</b>
	6.Sınıf	112	19.66	4.15			
	7.Sınıf	117	18.97	4.67			
	8.Sınıf	56	19.21	4.24			
<b>Değerlendirilme kaygısı</b>	5.Sınıf	208	13.18	5.12	<b>3.21</b>	<b>.02*</b>	<b>*5-6, *5-8</b>
	6.Sınıf	112	14.77	5.28			
	7.Sınıf	117	13.77	4.92			
	8.Sınıf	56	14.93	5.20			
<b>Yazdıklarını paylaşma</b>	5.Sınıf	208	7.78	3.19	<b>.22</b>	<b>.88</b>	<b>Yok</b>
	6.Sınıf	112	8.07	3.11			
	7.Sınıf	117	7.90	3.26			
	8.Sınıf	56	8.00	2.97			
<b>Yazma kay. toplam</b>	5.Sınıf	208	51.52	11.45	<b>4.50</b>	<b>.00</b>	<b>*5-6, *5-8</b>
	6.Sınıf	112	56.25	12.30			
	7.Sınıf	117	53.93	12.09			
	8.Sınıf	56	55.54	12.32			

\*p&lt;.05

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yazma kaygılarında anlamlı farklılık  $p<.05$  olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde zevk alma alt boyutunda "5 ve 6", önyargı alt boyutunda "5 ve 6", değerlendirilme kaygısı alt boyutunda "5 ve 6", "5 ve 8", toplam puanda "5 ve 6", "5 ve 8" sınıfları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Altıncı ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin daha fazla yazma kaygısına sahip olduğu; en düşük okuma kaygısına ise beşinci sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine yazma kaygılarına ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yazma Kaygıları Anova Testi Bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
<b>Zevk alma</b>	İlkokul	171	13.17	3.58	<b>1.04</b>	<b>.38</b>	<b>Yok</b>
	Ortaokul	169	13.31	3.38			
	Lise	110	12.58	3.81			
	Üniversite	43	12.86	3.41			
<b>Önyargı</b>	İlkokul	171	19.46	4.37	<b>4.99</b>	<b>.00*</b>	<b>*İlkokul-Lise *Ortaokul-Lise</b>
	Ortaokul	169	19.01	4.29			
	Lise	110	17.48	4.28			
	Üniversite	43	18.44	4.35			
<b>Değerlendirilme kaygısı</b>	İlkokul	171	13.77	5.24	<b>.80</b>	<b>.49</b>	<b>Yok</b>
	Ortaokul	169	14.02	4.78			
	Lise	110	13.46	5.36			
	Üniversite	43	14.84	5.67			
<b>Yazdıklarını paylaşma</b>	İlkokul	171	8.23	3.09	<b>4.96</b>	<b>.00*</b>	<b>*İlkokul- Lise *İlkokul- Üniversite *Ortaokul- Lise *Ortaokul- Üniversite</b>
	Ortaokul	169	8.30	3.06			
	Lise	110	7.14	3.28			
	Üniversite	43	7.00	3.03			
<b>Yazma kay. top.</b>	İlkokul	171	54.63	12.25	<b>3.06</b>	<b>.03</b>	<b>*İlkokul- Lise *Ortaokul- Lise</b>
	Ortaokul	169	54.65	11.11			
	Lise	110	50.66	12.25			
	Üniversite	43	53.14	13.15			

\*p&lt;.05

Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre yazma kaygılarında anlamlı farklılık  $p<.05$  olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde önyargı alt boyutunda "ilkokul ve lise", "ortaokul ve lise", yazdıklarını paylaşma alt boyutunda "ilkokul ve lise", "ilkokul ve üniversite", "ortaokul ve lise", "ortaokul ve üniversite", toplam puanda "ilkokul ve lise", "ortaokul ve lise" grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. En düşük kaygıya genel olarak lise eğitimi anne eğitim durumuna sahip öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine yazma kaygılarına ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yazma Kaygıları Anova Testi Bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
<b>Zevk alma</b>	İlkokul	61	13.36	3.73	<b>1.18</b>	<b>.39</b>	<b>Yok</b>
	Ortaokul	131	13.03	3.68			
	Lise	205	13.25	3.57			
	Üniversite	96	12.49	3.20			
<b>Önyargı</b>	İlkokul	61	19.92	4.20	<b>2.04</b>	<b>.11</b>	<b>Yok</b>
	Ortaokul	131	18.68	3.89			
	Lise	205	18.79	4.62			
	Üniversite	96	18.17	4.48			
<b>Değerlendirilme kaygısı</b>	İlkokul	61	13.26	5.22	<b>.42</b>	<b>.74</b>	<b>Yok</b>
	Ortaokul	131	14.03	5.03			
	Lise	205	13.84	5.98			
	Üniversite	96	14.16	5.66			
<b>Yazdıklarını paylaşma</b>	İlkokul	61	7.84	3.22	<b>2.97</b>	<b>.03*</b>	<b>*Ortaokul- Üniversite *Lise- Üniversite</b>
	Ortaokul	131	8.32	3.11			
	Lise	205	8.03	3.10			
	Üniversite	96	7.10	3.19			
<b>Yazma kay. top.</b>	İlkokul	61	54.38	12.54	<b>.82</b>	<b>.48</b>	<b>Yok</b>
	Ortaokul	131	54.06	11.07			
	Lise	205	53.92	11.95			
	Üniversite	96	51.92	13.09			

\*p&lt;.05

Tablo 6’da yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre yazma kaygılarında anlamlı farklılık p<.05 olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde paylaşma alt boyutunda “ortaokul ve üniversite”, “lise ve üniversite” grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılığın genel olarak daha üst seviyedeki baba eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine akademik öz-yeterlik inançlarına ilişkin uygulanan bağımsız t testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.**

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Öz-Yeterlik Bağımsız T Testi Bulguları

	Cins.	N	Ort.	ss	t	p
<b>Akademik</b>	Kız	280	27.49	4.34	2.91	<b>.00*</b>
<b>Öz-yeterlik</b>	Erkek	213	26.13	5.66		

\*p&lt;.05

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akademik öz-yeterlik puanlarında p<.05 anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu

farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu ve kız öğrencilerin öz-yeterlik inanç puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine akademik öz-yeterlik inançlarına ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Akademik Öz-Yeterlik Anova Testi Bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
	5.Sınıf	208	28.38	4.75			
<b>Akademik</b>	6.Sınıf	112	26.28	4.88	<b>12.132</b>	<b>.00*</b>	<b>*5-6, *5-7, *5-8</b>
<b>Öz-yeterlik</b>	7.Sınıf	117	25.77	4.88			
	8.Sınıf	56	25.02	4.97			

\* $p < .05$

Tablo 8’de yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre akademik öz-yeterlik puanlarında anlamlı farklılık  $p < .05$  olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde “5 ve 6”, “5 ve 7”, “5 ve 8” sınıfları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine akademik öz-yeterlik inançlarına ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.**

Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akademik Öz-Yeterlik Anova Testi Bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
	İlkokul	171	26.99	5.19			
<b>Akademik</b>	Ortaokul	169	26.78	4.57	<b>4.90</b>	<b>.00*</b>	<b>*İlkokul-Lise *İlkokul- Üniversite *Ortaokul-Lise</b>
<b>Öz-yeterlik</b>	Lise	110	28.20	4.90			
	Üniversite	43	27.70	5.36			

\* $p < .05$

Tablo 9’da yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre akademik öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılık  $p < .05$  olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde “ilkokul ve lise”, “ilkokul ve üniversite”, “ortaokul ve lise” grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın daha üst seviyedeki anne eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine akademik öz-yeterlik inançlarına ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.**

Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akademik Öz-Yeterlik Anova Testi Bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
	İlkokul	61	24.95	5.79			*İlkokul-Ortaokul
<b>Akademik</b>	Ortaokul	131	26.78	5.10	<b>4.42</b>	<b>.00*</b>	*İlkokul-Lise
<b>Öz-yeterlik</b>	Lise	205	27.14	4.54			*İlkokul-Üniversite
	Üniversite	96	27.80	4.96			

\*p<.05

Tablo 10'da yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre akademik öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılık p<.05 olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde "ilkokul ve ortaokul", "ilkokul ve lise", "ilkokul ve üniversite" grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın daha üst seviyedeki baba eğitim durumu lehine olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

**Tablo 11.**

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygıları ve Akademik Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

	AÖY	ZA	Ön	DK	YP	YTP
<b>Akademik öz-yeterlik</b>	1.00	-.18	<b>-.40**</b>	<b>-.42**</b>	<b>-.23</b>	<b>-.44**</b>
<b>Zevk alma</b>		1.00	.33**	.33**	.50**	<b>.69**</b>
<b>Önyargı</b>			1.00	.50**	.39**	<b>.78**</b>
<b>Değerlendirilme kaygısı</b>				1.00	.30**	<b>.79**</b>
<b>Yazdıklarını paylaşma</b>					1.00	<b>.68**</b>
<b>Yazma toplam puan</b>						<b>1.00</b>

Tablo 11'e göre ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algıları ile zevk alma ( $r=-.18$ ) ve yazdıklarını paylaşma ( $r=-.23$ ) alt boyutlarında negatif yönde düşük düzeyde, önyargı ( $r=-.40$ ), değerlendirilme kaygısı ( $r=-.42$ ), alt boyutları arasında ise orta düzeyde negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma kaygısı toplam puanı ile öz-yeterlik arasında ( $r=-.44$ ) negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

#### 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlikleri cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumları değişkenlerine göre incelenmiştir. Yazma kaygıları ve akademik öz-yeterliklerinin korelasyonuna bakılmıştır.

#### 4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yazma kaygı puanlarında zevk alma, önyargı, değerlendirilme kaygısı alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Yazdıklarını paylaşma alt boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Ateş ve Akaydın'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını belirlemek için yaptığı araştırma sonucu incelendiğinde; bu çalışma ile uyumlu olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın bulunduğu ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Aşılıoğlu ve Özkan'ın (2013) ortaokul öğrencilerine yönelik yaptığı araştırma sonuçlarında da kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Güneyli'nin (2016) araştırma bulgularında da kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Özsoy'un (2015) BİLSEM öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasında; Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) araştırmasında; Zorbaz'ın (2010) çalışmasında yine bu çalışmayla uyumlu sonuçlar elde edilmiştir. Aksakallı'nın (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı tez çalışmasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Demir'in (2016) Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını belirlemek için yaptığı tez çalışmasında da anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. İşeri ve Ünal (2012); Karakaya ve Ülper (2011); Tiryaki'nin (2011) araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkeni yazma kaygısı üzerinde etkili bir değişken olarak görülmemiştir. Yapılan birçok çalışmada kız öğrenciler lehine anlamlı sonuç çıktığı görülmektedir. Bu sonuca etki eden nedenlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yazma kaygılarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde zevk alma alt boyutunda "5 ve 6", önyargı alt boyutunda "5 ve 6", değerlendirilme kaygısı alt boyutunda "5 ve 6", "5 ve 8", toplam puanda "5 ve 6", "5 ve 8" sınıfları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Üst sınıftaki öğrencilerin daha fazla yazma kaygısına sahip oldukları görülmektedir. Ateş ve Akaydın'ın (2015) araştırma bulgularında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yine bu çalışmayla paralel olarak üst sınıftaki öğrencilerin daha fazla yazma kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir. Zorbaz'ın (2010) tez çalışması sonuçları da üst sınıflardaki öğrencilerin daha fazla yazma kaygısı taşıdıklarını göstermektedir. Aşılıoğlu ve Özkan'ın (2013) yaptığı çalışma sonucunda ise üst sınıflar lehine bulgular elde edilmiştir. Demir (2016) çalışmasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. İşeri ve Ünal (2016); Öztürk (2012); Özsoy'un (2015) yaptıkları araştırma bulguları incelendiğinde sınıf değişkenine göre yazma kaygısının anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde alt sınıflardaki öğrencilerin daha düşük kaygı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bunun pek çok farklı nedene bağlı olabileceği kabul edilmekle birlikte öğrencilerin ergenliğe girmelerinin ve liseye giriş için sınavların yaklaşmasının onları olumsuz olarak etkileyebileceği düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre yazma kaygılarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde önyargı alt boyutunda "ilkokul ve lise", "ortaokul ve lise", yazdıklarını paylaşma alt boyutunda "ilkokul ve lise", "ilkokul ve üniversite", "ortaokul ve lise", "ortaokul ve üniversite", toplam puanda "ilkokul ve lise", "ortaokul ve lise" grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın

genel olarak daha üst seviyedeki anne eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir. Karakaya ve Ülper'in (2011) öğretmen adaylarının yazma kaygısını belirlemek için yaptıkları araştırma bulgularında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Özsoy'un (2015); Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) araştırma sonuçlarında da anlamlı farklılık görülmemiştir. Anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin kaygılarının azalmasının gerekçelerinden birinin öğrencilerin genellikle evde eğitimlerine annelerin yardım etmesi ve eğitimi annelerin bu konuda daha fazla çocuklarına yardımcı olabilmemesinin olduğu düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre yazma kaygılarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde paylaşma alt boyutunda "ortaokul ve üniversite", "lise ve üniversite" grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarda ve toplam puanda anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Anlamlı farklılığın daha üst seviyedeki baba eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir. Karakaya ve Ülper'in (2011) yaptıkları araştırmanın bulgularında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Özsoy'un (2015) çalışmasının sonuçlarında; Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) araştırma sonuçlarında da baba eğitim durumu açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Anne eğitim durumu çocuklar üzerinde etkiliyken baba eğitim durumunun fazla bir etkisinin olmamasının da benzer nedenlere dayandığı düşünülmektedir. Babaların genel olarak hem evde fazla bulunmamaları hem de çocukların ödevlerine yardımcı olmamaları, onların eğitim durumlarının öğrencilerin kaygı puanları üzerinde etkileyici bir faktör olmamasına neden olmaktadır.

#### **4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz-yeterliklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik öz-yeterlik puanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu ve kız öğrencilerin öz-yeterlik inanç puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Telef ve Karaca'nın (2011) araştırma bulgularında bu çalışmayla uyumlu olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın da kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Arslan'ın (2017b) ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik öz-yeterliklerini belirlemek için yaptığı araştırma sonucunda kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Arslan'ın (2018) ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterliklerini belirlemek için yaptığı araştırma sonucunda da kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Terzi ve Mirasyedioğlu'nun (2009) araştırma sonucu incelendiğinde cinsiyet açısından anlamlı farkın olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Akbaş ve Çelikkaleli'nin (2006) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran'ın (2006); Yenice'nin (2012) çalışma sonuçları incelendiğinde de anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Arslan'ın (2017a) yaptığı ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz-yeterliklerini belirlemek için yaptığı çalışma sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre akademik öz-yeterlik puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde "5 ve 6", "5 ve 7", "5 ve 8" sınıfları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın 5. sınıflar lehine olduğu



görülmüştür. Vural ve Hamurcu'nun (2008) çalışmasına ilişkin araştırma bulgularında da sınıf değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu ancak bu farklılığın üst sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Arslan'ın (2017a) yaptığı araştırma bulgularında da bu çalışmayla uyumlu olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın alt sınıflar lehine olduğu sınıf düzeyi yükseldikçe öz-yeterlik puanlarının düştüğü belirlenmiştir. Arslan'ın (2017b) ortaokul düzeyinde yaptığı araştırma sonuçlarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Arslan'ın (2018) yaptığı çalışma sonuçlarında da yine bu çalışmayı destekleyici sonuçlar elde edilmiştir. Alt sınıflar lehine olan anlamlı farklılığın nedenleri üzerinde durulmalıdır. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının düşmesinin ergenlik süreci ve liselere giriş sınavının yaklaşmakta olmasının yarattığı stresle bağlantılı olduğu düşünülebilir. Tunca ve Alkın-Şahin'in (2014) çalışmasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yılmaz vd. (2006) yaptıkları araştırma bulgularında anlamlı farklılık görülmemiştir. Yenice'nin (2012) araştırması incelendiğinde yine anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre akademik öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde "ilkokul ve lise", "ilkokul ve üniversite", "ortaokul ve lise" grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın daha üst seviyedeki anne eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir. İnnalı ve Aydın'ın (2014) çalışma sonuçlarında da bu çalışmayla uyumlu olarak anne eğitim durumunda anlamlı farklılık görülmüş ve annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin öz-yeterlik puanının yükseldiği belirlenmiştir. Arslan'ın (2017a) yaptığı araştırma sonuçlarında anne eğitim durumu değişkeni açısından üst düzeydeki anne eğitim durumu lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Arslan'ın (2017b, 2018) yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre akademik öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde "ilkokul ve ortaokul", "ilkokul ve lise", "ilkokul ve üniversite" grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın daha üst seviyedeki baba eğitim durumu lehine olduğu tespit edilmiştir. Terzi ve Mirasyedioğlu'nun (2009) çalışmasında da baba eğitim durum değişkenine anlamlı fark bulunmuştur. İnnalı ve Aydın'ın (2014) 8. sınıf düzeyinde yaptığı araştırma bulguları incelendiğinde de baba eğitim seviyesinin artmasının öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını olumlu olarak etkilediği tespit edilmiştir. Arslan'ın (2017a) yaptığı araştırma sonuçları incelendiğinde baba eğitim durumu lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın üst düzeydeki eğitim seviyesi lehine olduğu görülmektedir. Arslan'ın (2017b, 2018) yaptığı çalışmalara göre de yine üst düzeyde baba eğitim durumu lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algıları ile zevk alma ve yazdıklarını paylaşma alt boyutlarında negatif yönde düşük düzeyde, önyargı değerlendirilme kaygısı alt boyutları arasında ise orta düzeyde negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma kaygısı toplam puanı ile öz-yeterlik arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yani öz-yeterlik ve yazma kaygısı arasında ters yönde bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencinin öz-yeterlik inancı arttıkça yazmaya ilişkin kaygısı azalmakta veya yazma kaygısı arttıkça öz-yeterlik inancı düşmektedir.

Bunun aslında değişkenler düşünöldüğünde beklenen sonuç olduğu düşünölmektedir. Kaygının bireyin pek çok davranışı ve becerisi üzerinde olumsuz etkisi olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur.

Birey kaygıyla baş edebildiği oranda daha aktif, etkin ve başarılı olmaktadır. Yazmanın bireyin kalıcı olarak kendini ifade ettiği en önemli araç olduğu düşünölmürse bunu etkileyen her türlü olumsuz etmenin ortadan kaldırılmasının da ne kadar önemli olduğu fark edilecektir. Bireyin yazma becerisini etkileyen farklı etkenlere dönük olarak daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği ve bu çalışmaların daha sonra bir arada değerlendirilerek daha somut sonuçlar elde edilebileceği düşünölmektedir. Üst bilişsel becerilerin üst düzeyde olmasının bireyin pek çok davranışı üzerinde olumlu etkisi olduğundan hareketle yazma kaygısıyla baş etmede yardımcı olabilecek diğer üst bilişsel becerilerle ilgili daha fazla araştırma yapılarak literatüre katkı sağlanması gerekmektedir. Bu çalışma ortaokul düzeyinde yapılmıştır ve yine farklı veya aynı kademe, okul türleri açısından da öğrencilerin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Sadece nicel yöntem değil nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılarak çalışmaların yapılması sonuçların nedenlerinin belirlenmesi için önemli veriler sağlayacaktır. Öğrencilerin çoğunlukla kendilerini konuşurken ifade edemedikleri ya da çok heyecanlı oldukları görölmektedir. Duygu ve düşüncelerini ifade etmekte yazıyı daha etkin kullanabilmelerini sağlamak için öğretmenlerin onları desteklemesi ve yazdıkları yazılardaki ipuçlarını değerlendirerek onlarla ilgili daha ayrıntılı bilgiye sahip olunabileceği geçeğinden hareketle öğretmenlere bunun öneminin anlatılması yönünde çalışmalar yapılması uygun olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Acar, T. (2005). Öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine. <http://docplayer.biz.tr/2094979-Oz-yeterllk-self-eficacy-kavrami-uzerne-tulin-acar.html>, adresinden 26 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 1(2), 185-198.
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmenleri adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akçay, H., & Akkuzu, N. (2012). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2195-2216.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 11-20.
- Aksakallı, C. (2011). *Writing apprehension of english foreign language undergraduate students*. ((Unpublished Master's Thesis). Atatürk University Institute of Educational Sciences, Erzurum.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Arslan, A. (2017a). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.
- Arslan, A. (2017b). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(1), 12-31.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2(1), 26-43. DOI: 10.31458/iej.399014
- Aşılıoğlu, B., & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
- Ateş, A., & Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Journal of Language and Literature*, 15, 24-38.

- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Editör), *Yazma eğitimi* içinde, ss. 85-124, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balyan, M., Balyan, K. Y., & Kiremitçi, O. (2012). Farklı sportif etkinliklerin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum, sosyal beceri ve öz yeterlik düzeylerine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 196-201.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-308.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3). 231-255.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.). In *encyclopedia of human behavior*. 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). A cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 41-54.
- Bekdemir, M., & Duran, M. (2012). İlköğretim öğrencileri için görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algı ölçeği (GMOYÖYAÖ)'nin geliştirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 89-115.
- Berk, R. R. (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. 161. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/161/bikmaz.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/161/bikmaz.htm), adresinden 26 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.
- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Collins, J. L. (2000). Review of key concepts in strategic reading and writing instruction. *Cheektowaga-Sloan Handbook of Practical Reading and Writing Strategies*, 5-10.
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 130-141.
- Çetin, B. (2013). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1117-1132.
- Demir, S. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: bir karma yöntemli yaklaşım*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik alguları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Emir, S. (1978). *Kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Emek Matbaacılık.
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-339.
- Daly, J. A., & Miller, M.D. (1975). The empirical development of an instrument of writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242-249.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Zonguldak.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2016). Analyzing writing anxiety level of Turkish Cypriot students. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 163-180.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, 93(4), 355-372.

- İnnali, H. Ö., & Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 651-682.
- İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay. (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-43). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lee W. S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*, Sage Publication.
- McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, 38, 426-435.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2008). *Handbook of writing research*. Guilford Press.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through " crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86(1), 28-35.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özbay, M. (2006). *Özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M., & Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması/adaptation of Daly-Miller's writing apprehension test to Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: an outline. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>, adresinden 25 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2004). *Big theories revisited*. Etten, V. S. & McInerney, D. M. (Ed.), *Self-efficacy in education revisited. Empirical and applied evidence*, 115-164.
- Petzel, T. P., & Wenzel, M. U. (1993). Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety. *Washington, DC: Educational Resources Information Center*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 373 072).
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 160-167.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Swerdlow, J. L. (1999). The power of writing: an invention whose impact seems impossible to measure first appeared in Mesopotamia 5,000 years ago. Using systems of writing from Maya glyphs to Chinese calligraphy, humans have chronicled history, lobbied for freedom, and expressed the emotions of the ages. *National Geographic*, 196, 110-132.
- Teichman, M., & Poris, M. (1989). Initial effects of word processing on writing quality and writing anxiety of freshman writers. *Computers and the Humanities*, 23(2), 93-103.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi / Adolescents' self-efficacy and psychological symptoms' investigation. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Terzi, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(2), 257-265.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

- Tunca, N., & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Vural, D. E., & Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Warburton, N. (2007). *The basics of essay writing*. Routledge.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*, 43, 1-20.
- Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201-214.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39), 36-58.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- Yalnız, A. (2014). Akademik öz-yeterlik: olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-101.
- Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P., & Soran, H. (2006). Hacettepe Üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 278-287.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2271-2280.



## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Human beings use four basic language skills to understand the whole world and to express their feelings and thoughts. Listening and reading are comprehension skills while speaking and writing are oral skills. Individuals are born biologically with the talent of speaking and listening and as long as there is no problem in the organs that are responsible for the acquisition and the use of these skills, humans acquire them without having formal education. Reading and writing skills are usually gained through formal education at schools. Writing is one of the most effective ways of both expressing thoughts and wishes and communicating with others. It is not enough to develop only one field skill in order to be successful at writing, other skills must also be developed. Writing skill depending on mental skills supports the development of other skills of the individual. It affects the development of the individual positively in many ways such as expanding the individual's thoughts, organizing his/her knowledge and experience, using the language effectively and enriching the vocabulary. While the writing skill that is so important in an individual's life are being gained, or the individual is using this skill, he or she can experience some worries. These anxieties can sometimes lead to some situations that the individual can not overcome. It is expressed that the experience of failure of the individual leads to a high level of anxiety about writing over time. Writing anxiety is said to be negative sentiments such as sadness, anger, and fear that are developed against writing and appear in the writing process. Writing anxiety is defined as the tendency to avoid an individual situation that requires the individual to formulate a written product to be evaluated by people. It is stated that writing anxiety is a negative reaction to the writing process and this response includes psychological and physiological consequences. It is expressed that physiological results are stomach-ache, sweating, trembling, headache etc., while psychological consequences are anxiety, fear, worry etc. It requires individuals to have high motivation, self-confidence and self-efficacy beliefs that must be developed in order to overcome the problems that they have experienced during the writing process.

The concept of self-efficacy in Bandura's social learning theory is defined as the confidence of the individual to his/her own capacity to solve a problem. Self-efficacy refers to the belief about the performance that the individual will display, not about how good he/she is performing. The success of an individual depends not only on having the necessary skills, but on using these skills effectively and reliably. It is stated that there are four basic sources that affect the self-efficacy beliefs of the individual. These resources are the individual's own experiences, indirect learning experiences, verbal persuasion and physiological and emotional states. Individuals combine personal, environmental, and behavioural factors by evaluating the data cognitively and reach a conclusion. The individual's own experiences are the most important source of the self-efficacy belief. It is possible for an individual to develop a strong self-efficacy belief directly through his own experience. Indirect learning experience refers to the learning of individuals by observing the attitudes and behaviours they see towards the difficult situations that the people around them experience as a model. Verbal persuasion is that the individual is encouraged by the people around him to succeed. It is stated that there are many self-efficacy perceptions depending on these four basic sources of self-efficacy. Academic self-efficacy is among the most important ones. Academic self-

efficacy is expressed as the ability that the individual displays by organising his or her own performance in order to gain academic success that he / she has identified.

The studies on academic self-efficacy have been examined so far. However, it has been seen that there is no study to determine the effects of students' academic self-efficacy beliefs on writing anxiety. It is stated that high level cognitive and affective skills are impressive on the negative emotions that individuals experience. It is thought that this study should be carried out to determine whether the secondary school students' writing anxiety and academic self-efficacy beliefs differ in terms of gender, grade level, maternal and paternal education status. It is also aimed to determine the correlation between students' writing anxiety and academic self-efficacy beliefs. For this purpose, the answers of the following questions will be sought.

- a) Are the writing anxiety of secondary school students significantly different according to sex, grade, mother and father education status?
- b) Are the academic self-efficacy beliefs of secondary school students significantly different according to sex, grade, mother and father education status?
- c) Is there a significant relationship between secondary school students' writing anxiety and academic self-efficacy beliefs?

## **2. Method**

In the study, non-random sampling method was used. Two different scales were used in the study to determine the writing anxieties and self-efficacy beliefs of secondary school students. The study was conducted on 486 students, 200 females and 286 males in 9 different secondary schools from Sivas province centre. In the data analysis, arithmetic average, percentage, T-test, Anova and correlation analysis techniques were used. The "Writing Anxiety Scale" adapted by Özbay and Zorbaz (2011) developed by Daly & Miller (2013) were used to determine the student's writing anxiety levels. Scale consists of four sub-dimensions as Pleasure, Prejudice, Anxiety of Evaluation and Sharing of Writings. The total reliability of the scale was determined as ,90. The "Self-Efficacy Scale for children" adapted by Telef and Karaca (2012) developed by Muris (2001) was used in order to determine the self-efficacy beliefs of the students. The reliability of the scale was determined as ,86. In the data analysis, arithmetic average, percentage, T-test, Anova and correlation analysis techniques were used. It was determined that the students' writing anxiety and academic self-efficacy differed significantly according to gender, class, mother education status and father education status variables. According to the correlation results of students' academic self-efficacy and writing anxiety total scores were found out to be moderate (-.44).

## **3. Findings, Discussion and Results**

According to the gender variable, it was seen that there is a significant difference between the pleasure, prejudice, anxiety of evaluation sub-dimensions of the writing anxiety scale and academic self-efficacy beliefs in favour of female students. According to the grade variable, it was determined that there is a fundamental difference between the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades in terms of pleasure sub-dimension in writing anxiety scale, a fundamental difference between the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades in terms of prejudice sub-dimension in writing anxiety scale, a fundamental difference between the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup>, and the 5<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades in terms of anxiety of evaluation sub-dimension in writing

anxiety scale; academic self-efficacy beliefs of the students are different between “the 5<sup>th</sup> and the 6<sup>th</sup> grades”, between “the 5<sup>th</sup> and the 7<sup>th</sup> grades”, and between “the 5<sup>th</sup> and the 8<sup>th</sup> grades”. According to the educational status of the mother, a significant difference was found out between “primary school and high school”, “secondary school and high school” in the prejudice sub-dimension of the writing anxiety scale; between “primary school and high school”, “primary school and university”, “secondary school and high school”, “secondary school and university” in the anxiety of evaluation sub-dimension of the writing anxiety scale; there is an important difference between “primary school and high school”, “primary school and university”, “secondary school and high school” in terms of academic self-efficacy beliefs. According to the educational status of the father, a significant difference was found out between the “secondary school and the university”, “secondary school and university” in the anxiety of evaluation sub-dimension of the writing anxiety scale and there is an important difference between the “primary school and secondary school”, “primary school and high school”, “primary school and university” in terms of academic self-efficacy. According to the results of the correlation test to determine the relationship between the students' academic self-efficacy beliefs and sub-dimensions of writing anxiety scale, it was determined that there is a low correlation (-.18) negatively between the pleasure sub-dimension of the writing anxiety scale and academic self-efficacy beliefs of the students, a moderate correlation (-.40) between the prejudice sub-dimension of the writing anxiety, academic self-efficacy beliefs of students, a moderate correlation (-.42) between the anxiety of evaluation sub-dimension of the writing anxiety, academic self-efficacy beliefs of students and a low correlation (-.23) negatively between the sharing of writings sub-dimension of the writing anxiety and the academic self-efficacy belief. According to the correlation results of students' academic self-efficacy and writing anxiety total scores were found out to be moderate (-.44).

The study can be conducted on different levels of schools. The relationship between writing anxiety and different high-level skills can be studied. The study can be conducted by using qualitative or mixed method to determine the reasons of writing anxiety. Teachers need to plan the activities related to writing skills better and evaluate the data related to the results accurately by using different evaluation techniques. For this purpose, it will be appropriate for teachers to be informed about what kind of tools and equipment will be used for writing. It is thought that it will be useful for students to be assigned at different social events so that they can improve their writing. It is considered that the studies should be conducted appropriately related to the effectiveness of the writing activities at school.