



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 8/4 2019 s. 2215-2239, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZMA KAYGISI DÜZEYLERİ VE NEDENLERİ*

Selvi DEMİR**

Ömer ÇİFTÇİ***

Geliş Tarihi: Nisan, 2019

Kabul Tarihi: Kasım, 2019

Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri belirlenerek kaygılarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca her sınıf düzeyinden üçer kişi olmak üzere 12 öğretmen adayı ile görüşülüp yazma kaygılarını besleyen nedenler ortaya konmuştur. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden açmılayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel verileri elde etmek için Yazma Kaygısı Ölçeği, nitel veriler için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılar, 2016 yılında bir devlet üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören 194 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşük seviyede olduğu, yazma kaygılarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yazma kaygısı bulunan öğretmen adaylarının kaygılarının ise özellikle yetersizlik algısından, değerlendirilme endişesinden, yazılacak konudan, yazma ortamından ve yazmaya ayrılan süreden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yazma kaygısı, Türkçe öğretmen adayları.

THE LEVELS AND REASONS OF WRITING ANXIETY OF TURKISH TEACHER CANDIDATES

Abstract

In this research, whether writing anxiety of teacher candidates becomes different according to their sex and class level or not is determined by specifying their writing anxiety levels. Additionally, the reasons supporting writing anxiety are presented as interviewing with 12 teacher candidates on the brink of 3 persons from all class levels. In the study, exploratory mixed method using quantitative and qualitative research methods together from one of the mixed method patterns is handled. Writing anxiety scale is used to obtain quantitative data, and semi-structured interview form is used for qualitative data. The participants consisted of 194 teacher candidates who are studying Turkish Language Teaching in a public university in 2016. In the conclusion of the research, it is designated that the level of writing anxiety of

* Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı dâhilinde yazılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M. R. Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, slv.demir@gmail.com

*** Doç. Dr.; Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, omer041967@gmail.com

teacher candidates is low and writing anxiety does not become different in a considerable extent according to their sex and class levels. Besides, it is made firm that worries of teacher candidates having writing anxiety are welded especially from feeling of inadequacy, worry of being evaluated by others, the subject to write, the writing environment, and allocated time for writing.

Keywords: Writing anxiety, Turkish teacher candidates.

Giriş

Dil, hem birey hem de toplum için en etkili iletişim aracıdır. Sadece insan türüne özgü bir yeti olmanın yanı sıra insan topluluklarının sosyal bir kurum olan topluma dönüşmesi sürecinde yegâne ivmeleyici konumdadır (Onan, 2014, s. 4). İnsan, duygu, düşünce ve hayallerini konuşma ve yazma yoluyla diğer insanlara aktarır. Yazılı anlatım, insanların her türlü duygu ve düşüncelerini uzak ve yakın çevresine hatta geleceğe etkili biçimde ulaştırmasını mümkün kılar. Bunun yanında yazma, araştırmaya, eksiklikleri tamamlamaya, yanlışları düzeltmeye fırsat sunduğundan insanın bilgi edinmesini, zihince olgunlaşmasını ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını da sağlamaktadır. Karadağ ve Maden'in (2013, s. 266) de belirttikleri gibi yazının kişisel olarak kullanılabilir hale gelmesi ve insanlar arasında yaygınlaşması, insanlık tarafından oluşturulan bilginin saklanmasına ve taşınmasına imkân vermiş ve insanlığın gelişiminde çok büyük katkı sağlamıştır. Güneş (2014, s. 157) yazmayı, "zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi" olarak tanımlarken; Özdemir (1991, s. 121) yazmanın, konuyu seçme ve sınırlandırma, bir amaca bağlama, söylenecekleri belirleme, belirlenen düşünceleri bir plana bağlama ve planı yazıya dönüştürme gibi birbirine bağlı bir dizi düşünsel etkinlik olduğunu belirtir. Sağlıklı bir dil ortamında doğan her insan, doğal yollarla dinleme ve konuşma becerisini kazanırken okuma ve yazma becerilerini eğitim yoluyla edinebilir. Yazma becerisi mutlaka bir başkasının yardımıyla doğal ya da örgün eğitim yoluyla edinilir (Karadağ ve Maden, 2013, s. 266). Bireylere, kurallara uygun yazma becerisi kazandırmak sanıldığı kadar kolay değildir. Bu becerinin kazanılması ve sergilenmesi belli bir çaba, emek ve deneyim gerektirmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2012, s. 20).

Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2013, s. 257-259), yazma öğretiminde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin farkında olarak ya da olmadan çeşitli problemler yaşadıklarını veya söz konusu problemleri kendilerinin ürettiklerini belirtirler. Yazma sürecinde öğretmen karşılaştığı problemlerin, kalıplaşmış yöntemler kullanmak, denetim yetersizliği, sıkıcılık, dersin sanat dersi olduğunun unutulması, değerlendirmede yönlendirme eksikliği ve zaman yetersizliği olduğunu, öğrencinin karşılaştığı problemlerden bazılarını ise plansızlık ve tekniksizlik, düşünceleri sırlama ve ilişkilendirme yetersizliği, konsantrasyon eksikliği, kelime kullanım kapasitesi zayıflığı ve anlam bilgisi noksanlığı, okuyucunun seviyesine göre yazamama, örneklerle, delillerle zenginleştirememesi ve benzetmelerle süsleyememesi, zaman

yetersizliği ve yazma korkusu olarak sıralarlar. Akyol (2010, s. 118-119) ise yazma sorunlarını, yazmaya başlama noktasında sıkıntı yaşamak, yazarken dikkat dağınıklığı yaşamak, cümle ve paragraflar arasında düzenli ve akıcı geçişler yapamamak, fikirler oluşturup bunları yorumlayamamak ve geliştirip organize edememek ve uzun paragraf veya cümleler yazamamak şeklinde sıralar. Yazma sorununu besleyen faktörlerden biri olan kaygı ise alışılmış bir desteğin kalkmasından, olumsuz sonuçların ortaya çıkma ihtimalinden, bir cezanın verilme olasılığından, bireyin inandıkları ile tepkilerinin farklı olmasından veya gelecekle ilgili belirsizlikten kaynaklanabilir (Cüceloğlu, 2000, s. 276-288). Yaman'a (2010) göre, kaygı iki farklı biçimde ortaya çıkabilir: Birincisi, öğrenciyi olumsuz etkileyen dolayısıyla öğrenme etkinliklerini engelleyen kaygı; ikincisi ise öğrenciyi yeni durumlarla mücadele etmeye güdüleyen dolayısıyla öğrenmeyi kolaylaştıran kaygıdır. Kuşkusuz yazma öğretiminde de kaygının olumlu ya da olumsuz etkileri bulunmaktadır. Katrancı (2015, s. 41), yazma sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanmasının yazmaya yönelik kaygı ile yakından ilgili olduğunu, diğer alanlarda olduğu gibi yazmada da kaygı düzeyinin, etkinliğe başlama, onu devam ettirme ve tamamlama için belirleyici rol oynadığını belirtir. Öte yandan yazma kaygısının, diğer dil becerilerinde olduğu gibi, belli bir eşiğin üstünde olduğunda bireylerin yazılı anlatımlarını olumsuz yönde etkilediği gözlenmiştir. Nitekim Bacanlı (2011) da kaygının çok fazla olduğu ya da çok az olduğu durumlarda yazma eyleminin başarılı bir şekilde sonuçlanamayabileceğini, ancak orta düzeydeki kaygının kimi zaman bireyi başarıya ulaştırabileceğini belirtir. Yazma kaygısı; bir yazma etkinliği veya sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri boyuta ulaşması durumunda çeşitli kramplar şeklinde fiziksel olarak da ortaya çıkabilen tepkilerdir (Özbay ve Zorbaz, 2011, s. 34). Bireyin yazma becerisindeki yetersizliği de kaygının nedenlerinden biri olabilir. Duygu ve düşüncelerini kâğıda hangi sırayla aktarması gerektiğini bilmeyen, tutarlı bir metin oluşturmada sıkıntı yaşayan, imla ve noktalama hataları yapmaktan endişe duyan bir bireyde yazma kaygısının olduğu söylenebilir (Zorbaz, 2011, s. 2273). Tighe (1987), yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğunu ve bu öğrencilerin yazma becerisinde geri olduklarını, yazma kaygısının yazma becerilerinin gelişimine ket vurduğunu belirtir. Ayrıca yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmayla ilgili olarak kendilerine yardımcı olabilecek diğer derslerden de kaçtıklarını ifade etmektedir.

Yazma kaygısı ile ilgili yapılan birçok çalışma, yazma kaygısını çeşitli değişkenler açısından betimleyen fakat kaygının arkasındaki anlamı tanımlayacak katılımcıların görüşünü dikkate almayan nicel araştırmalardır. Dolayısıyla burada ortaya çıkan sonuçlardan biri, nicel sonuçların bireylerin yazma kaygılarını betimlemek ve anlatmak için yeterince uygun olmadığıdır. Bu araştırma, alandaki bu boşluğu doldurması bakımından önem arz etmektedir.

Bunların yanı sıra öğrencilerin yazma kaygıları, bir ilden başka bir ile, bir bölgeden başka bir bölgeye, Türkçeyi bir bölge ya da yerel ağız ile konuşmaya bağlı olarak da farklılık gösterebilir. Yapılan çalışmaların çoğunda bu nedenlerden söz edilir. Bunlara ilaveten yazma kaygısının nedenlerini, bu kaygıyı yaşayan kişilerden bizzat dinlemenin, derinlemesine görüşmeler yapmanın söz konusu kaygıyı ayrıntılarıyla ve muhtemel farklı bakış açılarından görmek bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle yazma kaygısını besleyen nedenlere, kaygının çıkış noktasına, kendini gösterdiği alanlara ve özellikle çözümüne yönelik çalışmalara olan ihtiyaçlar belirlenebilir. Öte yandan yazma kaygısına yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla ilköğretim öğrencileri düzeyinde olduğu görülmektedir (Deniz ve Demir, 2019; Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018; Özbay ve Zorbaz, 2011; Yaman, 2010). Benzer çalışmaların yükseköğretim düzeyinde de yapılması özellikle Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmen adaylarına uygulanması elzemdir. Öğretmen adaylarının yazma kaygılarını besleyen nedenleri ortaya çıkarmak ve bunu yaparken üniversite çağındaki öğrencilerin meramlarını daha açık ve net bir biçimde ifade etmeleri yazma kaygısı alanında yapılan çalışmalar açısından yararlı görülmektedir. Geleceğin öğreticileri olacak öğretmen adaylarının yazma kaygılarının belirlenerek çözümüne ilişkin çalışmaların yapılması kuşkusuz yetiştirecekleri öğrencilerin bu konudaki niteliğini artıracaktır. Nitekim yazma konusunda kaygısı bulunan bir öğretmenin öğrencilerine vereceği yazma eğitimiyle bu konudaki kaygı ve eksiklikleriyle yüzleşmiş ve gereken yeterliğe ulaşmış bir öğretmenin vereceği eğitim aynı olmayacaktır. Bu nedenlerle öğretmen eğitiminde yazma becerisine gereken önemin verilmesi, öğretmen adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesi, bu becerinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan engellerin aşılması ve yazma sorunlarının giderilmesi gerekir. Bu çalışmanın öğretmen eğitiminde yazma konusundaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın problem cümlesini “Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri nedir ve bu kaygının nedenleri nelerdir?” oluştururken alt problemler ise şunlardır:

Türkçe öğretmen adaylarının;

1. Yazma kaygısı düzeyleri nedir?
2. Yazma kaygıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Yazma kaygıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Yazma kaygılarının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Yazma kaygılarını besleyen nedenleri rapor eden görüşme verileri, ölçekte ifade edilen nicel bulguları açıklamada ne şekilde yardımcı olur?

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Açılımlayıcı desen, “içinde araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem desendir. İkinci nitel aşama, ilişkili sonuçları daha derin açıklama amaçlarıyla uygulanır ve desene adını veren de bu bulguları açıklamaya odaklanmadır. Bu desene nitel takip yaklaşımı da denilmektedir” (Creswell ve Plano Clark, 2015; Morgan, 1998). Bu iki aşamalı açılımlayıcı karma yöntem çalışmasının amacı, bir örneklemden istatistiksel nicel sonuçlara ulaşmak ve sonrasında katılımcılardan birkaç kişiyle bu sonuçları daha detaylıca incelemektir. Hem nitel hem de nicel verileri toplama nedeni, problemin daha iyi kavranması için her bir veri türünden ayrı ayrı bilgi elde edileceğinden iki veri formunu birleştirmektir.

Araştırmanın nicel boyutunda “Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemelerinden” (Karasar, 2011, s. 79) biri olan genel tarama tekniği kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise “insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan kısacası, insanın zihnine ve kalbine girmeyi amaçlayan bilimsel bir araç” (Ekiz, 2009, s. 62) olan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, “hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirmektedir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 154).

Katılımcılar

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim görmekte olan 194 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Ayrıca nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre her sınıf düzeyinde yazma kaygısı en yüksek düzeyde olan üçer Türkçe öğretmeni adayıyla görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının 5’i kız, 7’si ise erkektir. Katılımcıların isimleri görüşme sırasına göre ÖA1, ÖA2, ÖA3, ... şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Sınıf				Toplam
	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	
Erkek	24	27	38	29	118
	53,3	61,4	69,1	58	60,8
Kız	21	17	17	21	76
	46,7	38,6	30,9	42	39,2
Toplam	45	44	55	50	194
	23,2	22,7	28,3	25,8	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Karakaya ve Ülper (2011) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen 35 maddelik “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin uygulanmasından sonra güvenirlik testi yapılmış ve Cronbach's Alpha değeri ,961 olarak bulunmuştur. Ayrıca Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, uygulanan Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen sonuçları derinlemesine değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaçla kullanılan görüşme formu, katılımcılara uygulanan yazma kaygısı ölçeğinden her sınıf düzeyinde en yüksek kaygıya sahip üçer kişi olmak kaydıyla toplam 12 katılımcıya uygulanmıştır. Bu katılımcılar, rumuzlarından tespit edilmiştir. Bu yaklaşımın tercih edilme nedeni, yazma kaygısı düzeyi yüksek olarak tespit edilen Türkçe öğretmeni adaylarının kaygılarının nedenlerini ölçekle ölçülen noktalar odağında ele alıp irdelemektir. Tek tip bir form oluşturup katılımcıları sınırlandırmak yerine her bir katılımcıya kendi cevaplarının bulunduğu ölçeğe göre görüşme yapılmasının, katılımcıların kendilerini daha etkin biçimde ifade etmelerine olanak sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanındaki iki öğretim üyesinin görüş birliğiyle bu yaklaşım tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler, Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen veriler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden edinilen verilerden toplanmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanmadan önce yapılacak çalışma hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Toplanan bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve bilgilerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Ölçek uygulanırken katılımcılardan rumuz kullanmaları istenmiştir. Bu uygulamanın amacı hem katılımcıların ölçek maddelerini samimiyetle cevaplamaları hem de nicel veriler toplandıktan sonra yazma kaygı düzeyi yüksek olan 12 Türkçe öğretmen adayını belirleyerek araştırmanın nitel boyutunu oluşturan yarı yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirmektir. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılar bilgilendirilmiş, gönüllülük esas

alınmış ve görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği bildirilmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından katılımcılarla bire bir ve yüz yüze gerçekleştirilmiş, ortalama 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmadaki veri analizi karma yöntem desenlerinde yapılması gereken basamaklara uygun şekilde yapılmıştır. Açımlayıcı desende veri analizi süreci; öncelikle nicel veriler toplamayı, toplanan verileri analiz etmeyi ve takip eden nitel veri toplama sürecini şekillendirmek için bulguları kullanmayı içerir. Verilerin analizi üç aşamada gerçekleşmektedir: Nicel ön verilerin analizi, nitel verilerin analizi ve nitel verilerin nicel verileri açıklamak için nasıl yardım ettiğine ilişkin karma yöntem araştırması sorularının analizi. Veri analizindeki temel kararlar, nicel analizlerin katılımcılarını belirlemek, hangi sonuçların nitel olarak açıklanacağını tespit etmek ve nitel bulguların nicel bulguları nasıl açıkladığına karar vermek için nasıl kullanılacağı ile ilgilidir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 233). Buna göre araştırmada öncelikle Yazma Kaygısı Ölçeğinden elde edilen nicel veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddelere yönelik “Hiçbir Zaman” 1, “Çok Seyrek” 2, “Ara Sıra” 3, “Çoğu Zaman” 4, “Her Zaman” 5 şeklindeki seçenekler ve karşılığı olan puanlar hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 175, en düşük puan ise 35 olup; yüksek puan kaygı düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan ise kaygı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada uygulanan yazma kaygısı ölçeğinden alınan en düşük puan 37, en yüksek puan ise 148’dir. Elde edilen verilerin analizinde öncelikle katılımcıların yazma kaygısı düzeyleri belirlenmiş, daha sonra çıkan sonuçların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, veriler normal dağılım göstermediğinden, Mann-Whitney U Testi; sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlatılabilir bir düzene sokarak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227). Buna göre, öncelikle ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş görüşmeler dinlenerek çözümlenmiştir. Daha sonra her bir katılımcının vermiş olduğu cevaplar tasnif edilerek belli temalar altında sınıflandırılmıştır. Bu aşamada güvenilirlik için kodlayıcı güvenilirliği yapılmış, verilerin %20’si araştırmacı ve başka bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra bir araya gelinmiş, kodlar karşılaştırılmış ve görüş birliği sağlandıktan sonra analize devam edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler değerlendirilerek yorumlanmış, tespitlerde bulunmuş ve katılımcı görüşmelerine dair örnek ifadelerle birlikte çalışmaya dâhil edilmiştir.

Bulgular

1. Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygılarına İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın problem cümlesini oluşturan “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygısı düzeyi nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri

Kaygı Düzeyi	Aralık	F	Yüzde
Düşük	(35-81)	136	% 70,10
Orta	(82-128)	53	% 27,32
Yüksek	(129-175)	5	% 2,58

N: 194; X=73,856; SS: 23,4576

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 194 katılımcıdan 136’sının yazma kaygısının (%70,10) düşük; 53’ünün (%27,32) orta, 5’inin ise (%2,58) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yazma kaygılarının ortalaması ise 73,856’dır. Bu sonuç, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir.

1.1. Yazma Kaygısının Cinsiyete Göre Değişimi

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygısı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin Mann-Whitney U testinden elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Yazma Kaygısının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	18	96,89	11433,00	4412.000	.850
Kız	6	98,45	7482,00		

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre erkek ve kız katılımcıların yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=4412.000$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek ve kız katılımcıların yazma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, yazma kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.

1.2. Yazma Kaygısının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri olan “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygısı sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin Kruskal Wallis testinden elde edilen sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Yazma Kaygısının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Sınıflar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1	45	94,03	3	4.140	.247
2	44	102,18			
3	55	107,01			
4	50	86,04			

Tablodaki analiz sonuçları, sınıf düzeyine göre, katılımcıların yazma kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($U=4412.000$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, sınıf düzeyinin yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtir ($sd=3$, $n=45$; 44 ; 55 ; 50)= 4.140 , $p>.05$.

2. Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygılarına İlişkin Nitel Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarını besleyen nedenlere ilişkin elde edilen verilere göre katılımcıların kaygıları özellikle beş ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; yetersizlik algısı, değerlendirilme endişesi, yazılacak konu, yazma ortamı ve yazmaya ayrılan süre olarak adlandırılmıştır.

2.1. Yetersizlik Algısının Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde katılımcıların, bireyin kendisini ifade etme yollarından biri olan yazmayı mecbur kalmadıkça tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların duygu ve düşüncelerini yazıya aktarırken yaşadıkları kaygıya genel anlamda kompozisyon yazım bilgisine yeterince sahip olmadıkları yönündeki inançlarının sebep olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının en fazla bir konuya giriş yapma aşaması ile yazım ve noktalama konularında sorun yaşadıkları görülmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının kompozisyon metni yazmaya başlarken veya yazımı sırasında yazmaya karşı çeşitli olumsuz tutum ve davranışlarının olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının onu, iyi bir kompozisyon metni yazamama düşüncesinin onları strese soktuğunu; yarısı, kompozisyon yazarken yazım ve noktalama hatası yapmak düşüncesinin onları yazmaktan alıkoyduğunu; beşi, düşüncelerini yazı ile anlatmak durumunda kalınca rahatsız olduğunu; sekizi, kompozisyon metni yazmak gerekecek diye/yazmak durumunda kalınca kalplerinin çarpmaya başladığını; dördü ise kompozisyon metni yazmamak için türlü bahaneler uydurduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının beşi, düşüncelerini yazılı metin haline getirememenin onları kaygılandırduğunu; yedisi, kompozisyon metnini yazmaya

başlayamamanın onları paniklettiğini; yedisi, yazarken düşüncelerini organize edememenin onları strese soktuğunu; sekizi, yazacak bir şey akıllarına gelmediği için yazmaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Sözgelimi, katılımcıların yedisi, kompozisyon yazarken vücutlarının kasıldığını ya da kendilerini halsiz hissettiklerini belirtirken dördü, kompozisyon yazmamak için *“Hocam kolum ağrıyor, hocam yazmazsam olur mu, başka ödev verin gibi bahaneler uydururum. Yeter ki yazmayayım.”* ÖA5 şeklindeki örnek ifade de olduğu gibi türlü bahanelere başvurmaktadır. Yazmaya başlama, öncelikle yazılacakların zihinde bir süzgeçten geçirilip duygu ve düşüncelerin organize edilip daha sonra yazıya dökülmesini gerektirir. Katılımcıların tümünün, bu sürecin ta başında sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu sürecin farkında olan ÖA9, yaşadığı durumu *“Çoğu zaman sıkıntı yaşıyorum. Başta bir fikir üretilmesi gerekiyor ve onun nasıl kâğıda aktarılması gerektiğini planlamak gerekiyor diye biraz sıkıntı oluyor. Aklıma bir şeyler geliyor ama nasıl başlayayım diye düşünüyorum. Başlamak sonlandırmaktan daha zor geliyor.”* şeklinde belirtmektedir. Benzer şekilde ÖA6 da yazma sürecinin gerektirdiklerini bilmekte fakat gerekenleri yapamayınca yazmaktan kaçındığını *“genellikle yazmaya başlamadan önce yazımı nasıl yazacağımı ana hatlarıyla planlamak istiyorum. Bunu yapamayınca iyi yazamayacağım düşüncesi doğuyor ve yazmak istemiyorum.”* şeklindeki ifadeleriyle dile getirmektedir. Henüz yazının başında yazmaktan daha kolay vazgeçen öğrenciler de bulunmaktadır. Sözgelimi *“Aklıma gelmez bazen kafam durur, yazamamaktan dolayı stres oluşur ben de derim ben yazamıyorum ya ne diye uğraşayım.”* ÖA7 şeklindeki ifade mücadele etmeden kaçışı ortaya koyar. Yazmaya başlama aşamasında tikanıp kaldığını belirten katılımcılardan ÖA2, bu durumu *“O an her şeye perde iniyor; aklıma bir şey gelmiyor ve her şeyi unutuyorum.”* şeklinde ifade eder. Öte yandan kafalarının içinde dağınık bulunan onca fikri toparlayamayanlar da bulunmaktadır. *“Aklıma çok şey geliyor ama organize edemiyorum.”* ÖA7 örneğinde olduğu gibi. *“O başlangıç olsa devamı gelir. Başlangıçta takılıyorum çoğunlukla. Başlangıç cümlesi her kompozisyon yazdığımda sorun oluyor.”* ÖA2; *“Normal bir konuda bir başını yakalasan sonu gelecek de bir türlü başını yakalayamıyorum. Acaba metinden kopuk mu oldu, acaba çok mu saçma bir giriş oldu diye düşünürüm.”* ÖA5 veya *“Ben bir cümleye kötü başlıyorsam devamını getiremem. Başlangıç cümlesi çok ilgi çekici olacak, dikkat çekici olacak diye çok uğraşıyorum.”* ÖA3 ifadelerinden de anlaşıldığı gibi yazının giriş kısmı özellikle de başlangıç cümlesi, katılımcıları zorlayan bir eşik durumundadır. Ancak bazı katılımcıların giriş kısmında yaşadıkları bu zorluğun, yazının ilerleyen bölümlerinde de devam ettiği görülmektedir. *“Nerden başlayacağımı nasıl yapacağımı bilmiyorum. Cümleleri geliştirecek sonraki cümleleri kurmada sıkıntı yaşıyorum. Gelişmede o düşünceyi geliştirmek için uygun cümleler kurmada zorlanıyorum.”* ÖA4 şeklindeki görüş, bu duruma uygun bir örneği teşkil etmektedir. Yazma süreci devam ederken nerdeyse her paragraf veya bölümden

sonra yaşanan kaygıyı “*Acaba metin birbiriyle bağlantılı mı, kopuk mu oldu diye düşünmek beni kaygılandırır.*” ÖA5 şeklinde ifade açıkça ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kompozisyon yazım bilgisine yeterince sahip olmadıklarına dair inançları, yukarıda da belirtildiği gibi, yazma kaygılarının çok önemli sebeplerinden birini oluşturmaktadır. Özelde yazım ve noktalama hataları genelde ise öğrenim gördükleri bölümün yaratmış olduğu “dil becerilerini etkili kullanabilme” baskıdan dolayı içine girmiş oldukları yetersizlik duygusu, yazma kaygılarının açık belirtileridir. Bu bağlamda katılımcıların yarısı, kompozisyon yazarken yazım ve noktalama hatası yapma düşüncesinin, kendilerini yazmaktan alıkoyduğunu belirtmektedir. Sözgelimi, “*Benim yazamamamın iki temel sebebi var. Birincisi hocanın beni nasıl yargıladığı, ikincisi ise yazım ve noktalama hatası yapma düşüncesi ki bu benim üzerimde çok baskı yapıyor, eğer hoca yazım yanlışı yapmışsın, noktalama yanlışı yapmışsın gibi şeyler söylerse herhalde ben orda utancımından yerin dibine girerim*” ÖA5 şeklindeki ifade bu konudaki durumu açıkça yansıtmaktadır. Bunun yanında “*Yazım çok kötü ama imla ve noktalama beni çok tedirgin etmez. Ama yazamama korkusu kadar olmasa da biraz beni etkiler*” ÖA12 şeklinde düşünenler de bulunmaktadır. Ayrıca katılımcılardan elde edilen veriler, önceki eğitim kademelerinde yazma konusunda yaşanan sıkıntıların mevcut yazma kaygısını beslediğini göstermektedir. Öğretmenin hatalı yaklaşımından kaynaklanan kaygıya “*Eskiden gelme bir şey bu, yazamamanın bir baskısı var. Ortaokuldayken hatasız yazmamız isteniyordu ve hatta korkuyorduk. Hala o korkuyu yaşıyoruz. Buradaki hocalardan da görebilirim diye bir korkuyorum*” ÖA10 şeklinde ifade örnek oluştururken; daha genel olan eğitim sisteminden kaynaklanan kaygıya şu görüşler örnek verilebilir: “*Çünkü biz ilkokuldan beri hoca anlatsın biz dinleyelim ve sınavlardan da test olup geçelim sistemine alıştık*” ÖA9; “*İmla ve noktalama hatası yapıyorum bu da beni tedirgin ediyor. Bana test daha rahat ve güzel geliyor. Çünkü yazı yazamıyorum, yazım ve noktalama yanlışı yapıyorum. Mesela LYS ve YGS’ye hazırlandığım zaman çok güzeldi. Yazılı sınavlara, yazı yazmaya alışkın değilim.*” ÖA10, ve “*Eğitim sistemi benden yazmamı istemedi ki... Test çözerek geldim bu sıralara. Yazmam istenmedi ve ölçülmedi. Benden istenen yazmak değildi sadece tarih, coğrafya, matematik ve Türkçeden başarılı olma.*” ÖA12.

Katılımcıların, öğrenim görmekte oldukları bölüm gereği dil becerilerini doğru ve etkili kullanabilme yönündeki güdülenmişliklerinin yüksek olduğu gözlenirse de bu inancın aynı zamanda yazma kaygısının bir nedenini oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Sözgelimi, “*Saçma sapan bir şey yazmaktansa hiç yazmamayı tercih ederim.*” ÖA2; “*Türkçe bölümü son sınıf öğrencisiyim ben. Bir Türkçe öğretmeni için çok yetersiz olduğumun farkındayım*” ÖA4; “*Özellikle alanım ile ilgili konularda bir metin yazmam istenirse bu beni daha çok strese sokar.*”

Benim en büyük sıkıntım bu zaten. Türkçe bölümünde okuduğum için bu gibi durumlar beni çok kaygılandırır. Bu özellikler ölçülecekse elim ayağıma dolaşır zaten.” ÖA5; *“Heyecanım ve az olan yazma becerim birleşince facia ortaya çıkıyor.”* ÖA9; *“Düzgün cümle kuramıyorum. Cümlelerim çok basit geliyor bana ortaokul, lise talebesinin kurduğu cümleler gibi geliyor bana. Küçümsüyorum kendi yazdıklarımı, sevmiyorum, yeterli bulmuyorum kendimi. Yazı yazma tecrübem yok. Kendimi yazıyla iyi ifade edemiyorum. Bu da haliyle tedirgin ediyor beni.”* ÖA12 şeklindeki ifadelerden katılımcıların kendilerini yazma konusunda ne denli yetersiz hissettikleri görülmektedir.

2.2. Değerlendirilme Endişesinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisi

Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmen adaylarının başkaları tarafından değerlendirilme endişesi taşıdıklarını, bunun da yazma kaygısının önemli nedenlerinden birini oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle arkadaşları olmak üzere öğretmenlerinin ve diğer kişilerin değerlendirmelerinden kaçındıkları görülmektedir. Arkadaşlarından çekinmelerinin nedenlerini şu örneklerde görmek mümkün: *“Aslında yazım güzel ama bir şey yazarken çok tedirgin oluyorum ve kolum titriyor. Kaygılarımın sebebi kendime özgüvenimin sıfır olması ve bana bakan arkadaşlarımın bana karşı önyargılı yaklaşımlarından çekinmemdir.”* ÖA5; *“Alaycı bir tavır içine girmelerinden korktuğum için”* ÖA7; *“O anki stresten. Arkadaşlarım yazdıklarımı yadırgayabilirler”* ÖA8; *“Çünkü güzel yazamadığımı düşünüyorum. Üniversitedeyim ama çok iyi cümleler kuramıyorum, böyle olunca yazdıklarımı arkadaşlarıma göstermeye cesaret edemiyorum”* ÖA12. Bunun yanında kimi katılımcıların, yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşmak istemediği de gözlemlenmiştir. Sözelimi, *“Sınıf ortamında yazmak istemiyorum. Sadece hoca okuyacaksa sorun olmaz. Sınıfta arkadaşlarımın arasında paylaşmak istemiyorum. Aslında yakın arkadaşlarımla paylaşabilirim ama çok yakın olmayanların gerçek duygu ve düşüncelerimi öğrenmesini, bilmesini istemiyorum”* ÖA2; *“Geç veririm kâğıdı değerlendirilmesin diye. Sınıfın önündeyiz diye yazdıklarımın sınıfın önünde değerlendirilmesini istemiyorum. Bana ait düşünceleri kimse duymasın, bilmesin istiyorum”* ÖA10; *“Aslında ben düşüncelerimin kötü olduğundan değil, kimsenin öğrenmesini istemediğimdir. Yazdıklarımın sınıfta okunması beni rahatsız eder.”* ÖA11 şeklindeki ifadeler söz konusu duyguyu ortaya koymaktadır.

Arkadaşları tarafından değerlendirilmenin, yazma kaygısına etkisini ölçen sorulara yönelik olarak, öğretmen adaylarının sekizi yazdığı kompozisyon metnini arkadaşlarına göstermekten kaçındığını; altısı kompozisyon metni yazarken yazdıkları sınıfta değerlendirilmesin diye ağırdan aldıklarını; beşi yazdığı kompozisyon metni sınıfta okunacak

diye kalplerinin çarpmaya başladığını; üçü yazacakları kompozisyon metni ile arkadaşlarına rezil olmaktan korktuklarını; yedisi ise arkadaşlarının onlardan daha iyi kompozisyon yazabilmelerinin kendilerini kaygılandırıldığını belirtmişlerdir. Arkadaşı tarafından değerlendirilmenin nerdeyse fobi haline geldiği, yazdığı bir kompozisyonun sınıfta okunması sırasındaki duygularını *“Nefes almakta zorlanırım ve çok kötü strese giriyorum.”* şeklindeki ifadelerinden anlaşılın ÖA5’in eleştiriye yönelik görüşü ise *“Özellikle kompozisyon yazıldıktan sonra sınıfta eleştirilirim çok utanır sınıfa gitmek istemem. Başkalarının yanında kendime özgüvenim sıfırlanıyor.”* şeklindedir. Benzer şekilde *“Sanki o an tüm sınıfın gözü benim üzerimde gibi hissederim. Arkadaşlarımı çok önemsiyorum, şu an için en büyük sorunum bu.”* ÖA7; *“Hatalarımın görünmesinden rahatsız oluyorum bütün sorunların cevabı bu aslında.”* ÖA10 gibi ifadelerden anlaşıldığı gibi katılımcılardan bazılarının yazma kaygılarını sınıf arkadaşları tarafından eleştirilmek endişesi beslemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının, sınıf arkadaşlarını akademik alanda bir ölçüt olarak gördükleri yani kendi başarı ya da başarısızlıklarını arkadaşlarına göre değerlendirdikleri görülmektedir. Kendilerinden daha iyi yazan arkadaşları için katılımcılar *“Eğer yazım ve noktalamayı benden daha iyi yaparlarsa, yazı güzelliği gibi konularda benden iyi olurlarsa bu beni kaygıya sokar.”* ÖA5; *“İster istemez bir özgüven eksikliğine sebep oluyor. Kendimi yeterlik açısından sorgularım.”* ÖA7; *“Arkadaşlarımla durumumu kıyaslamaya çalışırım. Arkadaşlarımda benim gibi hata yaptıklarını gördükçe yazma kaygım düştü diyebilirim.”* ÖA9; *“Arkadaşlarımdan geri kalmak bana üzüntü veriyor”* ÖA10 şeklinde duygu ve düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu kaygının nedenlerinden bir kısmını, iyi olma, beğenilme isteği oluşturmaktadır. Sözgelimi, *“Kaygılanırım çünkü en iyi olma isteği bende var. Başkalarının benden daha iyi olacağını düşündüğüm için hata yapıyorum. Bu da beni kaygılandırıyor.”* ÖA6; *“İsterim ki yazdığım bir şey okunmaya değer olsun. Beğenilmek kadar güzel şeyler yazmayı da isterim. Okunduğunda faydalı bir şey olsun isterim.”* ÖA2 şeklindeki ifadelerde açıkça görülmektedir.

Eğitim-öğretim süreci boyunca öğrencilerin, öğretmenleri tarafından değerlendirilmeleri kaçınılmazdır. Ancak öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların öğretmenleri tarafından değerlendirilmekten kaçındıklarını göstermektedir. Buna göre katılımcıların yedisi, yazdıkları kompozisyon metninin öğretmen tarafından değerlendirilmesinin kendilerini tedirgin ettiğini; onu yazdıkları kompozisyon metinlerinden kötü not alma düşüncesinin kendilerini kaygılandırıldığını; altısı ise kompozisyon metnini teslim ettikten sonra iyi yazamadığını düşünerek tedirginlik duyduklarını belirtmektedir. Söz konusu tedirginliğine örnek ifadeler *“Hatalarımın, yanlışlarımı görülmesi beni tedirgin ediyor. Başkası tarafından okunmak çok tedirgin edici bir durum.”* ÖA10; *“Kendi kendime yazsam sorun olmuyor ama biri bana yaz dediği zaman tedirgin oluyorum.”* ÖA8 şeklindedir. Bu kaygının

nedenlerinden birini, daha önceki eğitim kademelerinde yazma konusunda yaşanmış olumsuz deneyimler oluşturmaktadır. Sözgelimi, “*Bu kaygımın sebebi daha çok lise yıllarından kalma. Sınıfta bunun değerlendirilmesi benim eksikliklerimi ortaya çıkaracağından dolayı tedirgin olurum.*” ÖA6; “*Aslında biz lisedeyken pek yazı yazdırılmıyordu, yazdırıldığı zaman da hoca okuduğu zaman ben size anlatıyorum ama siz nasıl düzgün kâğıda aktaramıyorsunuz, neden yapamıyorsunuz gibisinden rahatsızlığını bize yansıtıyordu, bizi suçluyordu. Oradan gelen kaygıdan dolayı herhalde her hocaya böyle bir yaklaşımım oluyor.*” ÖA9 şeklindeki ifadeler, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratan durumlara örnektir. Bunun yanında kötü not alma, başarısız olma düşüncesi de öğretmen adaylarının yazma becerilerini olumsuz etkileyen etmenlerden biridir. Buna göre, kimi öğrencilerin kariyer planları sebebiyle not kaygısı yaşadıkları, bunun da yazma kaygısına yol açtığı görülmüştür. ÖA3’ün “*Yüksek not almak benim için çok çok önemli. Çünkü yüksek lisans yapmayı düşünüyorum.*” şeklindeki ifadesinde olduğu gibi. Notu, değerlendirme ölçütü olarak gören katılımcılar ise başta öğretmenleri olmak üzere arkadaşlarının içinde başarısız bir konuma düşmekten çekindikleri için yazma kaygısı yaşamaktadırlar. Bu duruma birkaç örnek ifade verilebilir: “*Ama değerlendirmesi bizi bazı açılardan ölçmesi anlamına gelir bu benim için daha önemli. Eğer bir eksiklik varsa ilerde mezun öğrencilerime karşı eksik olacağım anlamına gelir ve bu beni tedirgin eder. Not değil, o hocanın gözündeki imajım daha önemli.*” ÖA9; “*Hoca için pek bir şey ifade etmeyecek benim yazdıklarım. Belki de daha iyi yazanlar vardır. Sonuçta düşük not alma düşüncesi beni hep tedirgin ediyor. Sadece kötü not değil. Hocaya karşı bir şeyler kanıtlanması gerekir. Türkçe eğitimine gelmişim ancak çok fazla yazamadığım için bu da bana kaygı veriyor.*” ÖA12.

Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmen adaylarının anlaşılma ya da yanlış anlaşılma kaygısı taşıdıklarını göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılanların dokuzunda gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri arasında Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini tam olarak ifade edemediklerini düşünmeleri ve eleştirilme korkusu bulunmaktadır. Sözgelimi, “*Kendimi iyi ifade ettim mi, ne demek istediğimi tam olarak yansıttım mı diye endişelenirim.*” ÖA1; “*Ben bir konuda çok güzel yazdığımı inanırım ama karşıdaki de benim gibi düşünüyor mu ya da anlattığım şekilde anladı mı diye kaygılanırım. Çünkü ben eleştirilmekten çok korkarım. Kaygımın yüzde doksanı eleştirilme korkusundandır diyebilirim.*” ÖA5; “*Şu ana kadar yazdıklarımı başkasının beğendiğini hiç görmedim hep güldüler ve ilginç buldular. Bu da yazma şevkimi kırıyor.*” ÖA10 şeklindeki ifadeler, bu tutumu açıkça göstermektedir.

2.3. Konunun Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisi

Araştırmadan elde edilen veriler, Türkçe öğretmeni adaylarının yeterli bilgiye sahip olmadıkları konularda kompozisyon metni yazmaya maruz bırakıldıklarında kaygılandıklarını göstermektedir. Bu tutum, katılımcıların %92'sinde gözlenmektedir. Katılımcıların biri hariç on biri yeterli bilgiye sahip olmadığı bazı konularda kompozisyon metni yazmanın kendilerini endişelendirdiğini; beşi sevdiği/bildiği bir konuda bile kompozisyon metni yazarken paniklediğini; beşi bazı konularda kompozisyon metni yazmaya başlayınca yazacaklarını unuttuğunu dile getirmiştir. Birkaç örnek ifade şu şekildedir: *“Bir konuda bilgim yoksa veya az şey biliyorsam yanlış bir şey yapmaktan korkarım.”* ÖA3; *“O konu hakkında önbilgim olmasa bu beni tedirgin eder. Acaba hoca değerlendirecek mi ya da benim hiç mi genel kültür bilgim yok diye düşünürüm.”* ÖA5; *“Hoca bir konu söyler, o konu hakkında bir fikrim olmadığında sürekli tedirginlik, kasılma, yazamama durumunda kalırım.”* ÖA11. Bunun yanında beş katılımcı, sevdiği/bildiği bir konuda bile kompozisyon metni yazarken paniklediğini belirtmiştir. Sözelimi, *“Konuyu çok iyi bilsem de konuya çok iyi hâkim olsam da kaygılanırım. Hoca kızar ya da dalga geçer diye.”* ÖA5; *“Fikirlerimi başkalarına aktarma konusunda özgüven eksikliği yaşıyorum.”* ÖA9; *“Bildiğim konularda yazarım ama iyi cümleler kuramam. O da beni gerer.”* ÖA12 şeklindeki örnek ifadelerde görüldüğü gibi yazma konusunda yaşanan kaygı, kimi durumlarda konunun bilinip bilinmemesine göre farklılık göstermemektedir.

Hazırlıksız yazmaya maruz kalmanın, öğretmen adaylarının yazma kaygılarını beslediği görülmektedir. *“Sınıfta hazırlıklı değilsem ve konu hakkında bir fikrim yoksa tedirgin olurum.”* ÖA1; *“Bana bir konu söylerseniz daha iyi yazarım. Ben bulup kendim yazamam. Hazırlıklı yazmalar hazırlıksıza göre daha iyi olur. Çünkü cümlelerimi daha iyi ifade ederim.”* ÖA3 veya *“Aniden 'kompozisyon yazacaksınız' dendiğinde ben durup kalırım. Yani bir şey yazamam. Hazırlıksız yakalanınca yazamam.”* ÖA11 gibi örneklerde sınıfta bir anda yazmak durumunda kalan öğretmen adaylarının içine girdikleri ruh halini anlamak mümkündür. Öte yandan hazırlıklı yazmayı veya ödev olarak verilen bir kompozisyon metnini yazmayı sorun gören katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların %83'ü, verilen kompozisyon ödevlerini dert/sorun ettiklerini belirtmiştir. Bu tutumun altında yatan nedenlerin; nitelikli kompozisyon yazamadığına inanma veya bir ödevi layıkıyla yerine getirme isteğinin oluşturduğu fazla baskıdan dolayı yazmaktan kaçınma olduğu tespit edilmiştir. *“Detaycıyım, çok önemsiyorum, sorumluluk sahibiyim diye çok sorun ederim.”* ÖA3; *“Normalde sıradan şeyleri, şiir, şarkı sözü vs. yazarken kurallara çok da dikkat etmediğimden güzel ve rahat yazıyorum. Ama kompozisyon yazma ödevi verildiği zaman çok büyük kaygı duyuyorum.”* ÖA5; *“Her zaman dert etmişimdir. Ortaokul ve liseden beri kompozisyon yazmadım. Çünkü hep bir kaygım vardı. O zaman da*

sınavlarda sorulunca hep boş bıraktım, hiç dokunmazdım.” ÖA7 şeklindeki görüşler, katılımcıların kompozisyon yazma ödevi karşısında içine girdikleri ruh hâllerini yansıtmaları bakımından önemlidir. Yaşanan kaygı ödevi teslim ettikten sonra da devam etmektedir. Sözelimi, “Acaba noktalamada, cümle kurmada yanlışlık yaptım mı diye tedirgin olurum.” ÖA1; “Yazım yukarı kaydı mı, büyük küçük harflere dikkat ettim mi, noktalamaya dikkat ettim mi, cümleleri güzel ayırdım mı diye düşünürüm hep?” ÖA5; “Verdikten sonra iyi yazamadım daha iyi olabilirdi diye biraz tedirgin olurum.” ÖA11 şeklindeki ifadeler yazma konusunda yaşanan kaygının kapsamının ne derce geniş olduğunu yansıtmaktadır. Görüldüğü gibi yazma kaygısı, bir metnin yazılmasının ta başından sonuna kadar hatta sonlandırıldıktan sonra öğretmenin değerlendirmesinin yapılıp dönüt vermesine kadar süren geniş bir süreci kapsamaktadır.

2.4. Ortamın Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, sınıf ortamında kompozisyon metni yazmanın, katılımcıları tedirgin ettiğini göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılan Türkçe öğretmeni adaylarının tamamında gözlenmektedir. Birkaç örnek ifade şu şekildedir: “Kalabalık bir ortamda kafamı toplayamayabilirim, aklımdan her şey geçebilir, yazmak istemeyebilirim.” ÖA2; “Sınıfta kalabalık bir ortamda yazmak tedirginlik veriyor.” ÖA4; “Çünkü ben yazarken düşüncelerimi tam olarak kâğıda aktaramıyorum ya da eksik aktarıyorum. Hoca da bu yazıları sınıfta okuyunca haklı olarak da biraz kaygılanıyorum.” ÖA9. Katılımcıların % 50’si kompozisyon metni yazılacağı zaman o derse girmekten kaçındığını belirtmiştir. Sözelimi ÖA10’un, “...diğerlerinde rahatım ama yazılacak derslerde hep endişelenirim. Mesela bir hocamız masal yazdıracakmış. İki, üç gündür düşünüyorum nasıl yapacağım diye. Çünkü şu ana kadar hiç öyle bir şey yapmadım.” şeklindeki ifadeleri veya benzer bir sebeple ÖA7’nin “Üniversiteye gelinceye kadar adamakıllı kompozisyon yazmayı öğrenemedim. Şimdi üniversitedeyim ve yazamamaktan korkuyorum. Yazdığımı arkadaşlarım çocukça bulabilir diye kaygılanıyorum.” şeklindeki görüşü, katılımcıların yazma derslerine karşı duydukları kaygıyı ve nedenlerini belirtmesi açısından önemlidir.

Sınıf ortamında yazılanların değerlendirilmesinden kaçınan katılımcılar, bu tutumlarını “Yazdıklarımın güzel olmaması veya saçma olduğunu düşünürüm. Sınıfta okunacaksa ağırdan alırım güzel yazmamışım diye.” ÖA1; “Geçmişten gelen bir çekingenlik var. Belki daha önceki okul hayatımızda bu tür etkinliklerde bulunmadığımızdandır.” ÖA2; “Konuşma dilinden farklı bir dil kullanılıyor. Bu tedirginliğe sebep oluyor. Yansıtıldığında hatalarımın ortaya çıkacağını biliyorum, hatalarım arttıkça da yazma şevkimin azalacağı korkusuyla yazamıyorum.” ÖA6; “Ya kâğıdı geç veririm ya diğer kâğıtlar arasına sıkıştırırım öyle durumlarda.” ÖA9 şeklinde

dile getirmektedirler. Anlaşıldığı gibi yazma kaygısını besleyen etmenlerden biri, eleştiri imkânının olduğu sınıf ortamıdır. Ancak, katılımcıların üçü ise ortam neresi olursa olsun yazamadıklarını belirtmektedir. Sözgelimi, “Gerekmedikçe hiç yazmam, ihtiyaç duymam” ÖA10 veya “...yine yazamama korkusundan, yetersizlikten kaynaklı. Daha önce söylediğim gibi ortam fark etmiyor benim için, çocukluğumdan beri nerde olursam olayım yazamıyorum, çok fazla kendimi ifade edemiyorum.” ÖA12 örnek ifadelerinde olduğu gibi yaşamının hemen hiçbir diliminde yazmayı tercih etmeyen Türkçe öğretmeni adayları da bulunmaktadır.

2.5. Sürenin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, kısıtlı bir zamanda yazmaya maruz kalmanın, katılımcıların yazma kaygılarını beslediğini göstermektedir. Katılımcıların %92’si sınırlı bir zaman diliminde kompozisyon metni yazmak durumunda kalınca kaygılandıklarını belirtmiştir. “O an gerçekten insanın beyni duruyor. Sınırlı bir zaman değil de geniş bir zamanda başka bir ortamda duygularımı daha iyi ifade edebilirim.” ÖA2; “Kendimi sınırladığımda hiçbir şey yapamıyorum.” ÖA3; “Benim gibi biri için biraz daha fazla zaman lazım bence. Daha geniş zamanda biraz daha rahat olurum.” ÖA7; “Kısıtlı sürede yazacağımı toparlamaya çalışırken heyecanlanırım, yazıya aktarmakta sıkıntı çekerim.” ÖA8; “Süre kısıtlı olunca bunun yarısı düşünmekle geçiyor. Bu sefer yetişemiyor ve eksik kalıyor.” ÖA9; “Sınavlarda mesela deneme yazmamız istendiğinde süre de sınırlıydı, tedirgin oldum, öylesine bir şeyler karaladım.” ÖA10 şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adayları, bir ders süresinde / dersin daha az bir bölümünde veya bir sınav esnasında yazmak durumunda kaldıklarında, süreyi iyi değerlendiremediklerinden dolayı kaygı yaşadıklarını belirtmektedirler.

3. Yazma Kaygılarını Besleyen Nedenleri Rapor Eden Görüşme Verilerinin Ölçekte İfade Edilen Nicel Bulguları Açıklamadaki Etkisi

Bu araştırmanın ilk ayağını oluşturan nicel yöntem ile Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygısı düzeyleri belirlenmiş ve yazma kaygılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu sonuç, yazma kaygısı yüksek olan veya orta düzeyde olan Türkçe öğretmen adaylarının göz ardı edilmesi anlamına gelmemektedir. Bu katılımcıların yazma kaygılarını besleyen nedenlere nicel verilerle ulaşmak olanağı olmadığından nitel yöntemlerden biri olan görüşme yöntemine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının ağırlıkta; düşüncelerini yazıya aktarmada zorlanmalarından, değerlendirilme endişesinden, yazılacak konudan, ortamdan ve kısıtlı bir zaman diliminde yazmak durumunda kalmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Böylelikle nicel veri ve sonuçlar araştırma probleminin genel bir resmini çizerken, nitel veri ve analizler

katılımcıların yazma kaygılarıyla ilgili görüşlerini daha derinlemesine araştırmaya olanak sağlayarak elde edilen istatistiksel sonuçları sadeleştirmiş ve açıklamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının (%70,10) yazma kaygısı düzeyi düşüktür. Türkçe öğretmeni adaylarının %27,32'lik kısmının yazma kaygısı orta düzeyde iken %2,58'inin ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, İşeri ve Ünal'ın (2012) çalışmalarındaki sonuçla benzerken; Tiryaki'nin (2012) çalışmasında elde edilen sonuçla farklılık göstermektedir. Söz konusu çalışmada, üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ürün Karahan'ın (2017) çalışmasında ise Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, yazma kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu, üniversite öğrencilerine yönelik Karakaya ve Ülper (2011), Tiryaki (2012), İşeri ve Ünal (2012), Çakmak ve Civelek (2013) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre de anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, sınıf düzeyinin yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını gösterirken; İşeri ve Ünal'ın (2012) çalışmalarının sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların duygu ve düşüncelerini yazıya aktarırken yaşadıkları kaygıya, genel anlamda kompozisyon yazım bilgisine yeterince sahip olmadıkları yönündeki inançlarının sebep olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, en fazla bir konuyu yazmaya başlama aşaması ile yazım ve noktalama konularında sorun yaşadıkları görülmektedir. Tredinnick'e (2008) göre, kimi bireyler ne yazmaya başlayabilir ne de bu eylemi bitirebilirler. Yazma kaygıları olduğu sürece, yazıyı tekrar tekrar okur ve sürekli geriye dönme ihtiyacı duyarlar. Yazı yazma eylemleri başlamadan sona erer çünkü ayrıntılar içerisinde kaybolur, metnin tutarlığı ve bütünlüğünü gözden kaçırıp duygu ve düşüncelerini tam ve doğru olarak yansıtamazlar. Nitekim Singh ve Rajalingam'ın (2012) çalışmasındaki sonuçlardan biri de yazma yeterliliği ile yazma kaygısı arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmen adaylarının özelde yazım ve noktalama hataları genelde ise öğrenim gördükleri bölümün yaratmış olduğu "dil becerilerini etkili kullanabilme" baskısından kaynaklanan yetersizlik duygusu, yazma kaygılarını besleyen önemli bir sorundur. Routman'ın (1996) da belirttiği gibi dil yanlışı yapma ve eleştirilme korkusuyla öğrencilerin yazma kaygıları

yükseldiğinden bu durumlar önlenmelidir (Güneyli, 2016, s. 175). Bu durumda öğretmen adaylarına, onlardan iyi bir yazarın kaleminden çıkan yazılar yazmalarının beklenilmediği, kendi seviyelerine uygun yazıların ortaya çıkmasının beklentileri karşıladığı yönünde açıklamalar yapılmalıdır ki ‘iyi bir yazı yazamamaktansa hiç yazmayayım daha iyi’ algısı oluşmasın. Nitekim bu araştırmada karşılaşılan durumlardan biri de kimi katılımcıların yazma konusunda mükemmeliyeti aradıkları ve bundan ötürü kendi yazdıklarını bir türlü yeterli bulmamaları hatta hiç beğenmedikleri yönündedir. Bu gerçek göz ardı edilmemeli ve kompozisyon metinleri değerlendirilirken, ders hocaları da öğretmen adaylarının düştüğü hataya düşmeden yani mükemmel yazı beklentisine girmeden yazılanları değerlendirmelidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına; yazma modellerini, aşamalarını, yazılı anlatım ve unsurlarını, metin türlerini ve metinsellik ölçütlerini, anlatım tarzlarını, noktalama ve imlayı içeren iyi bir yazma eğitiminin uygulamalı verilmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim hayatları boyunca bir kompozisyon metni yazmaktan ziyade çoktan seçmeli test tekniğini kullanarak üniversiteye kadar gelmeleri ve dolayısıyla yazma konusunda kendilerini yeterince geliştirememiş olmaları da yazma kaygısını besleyen bir kaynaktır. Bu durum, hem öğrenim hayatında yazmanın ikinci plana itilmesinin hem de aile bireylerinin kendilerini yazıyla ifade etmeyi çok az kullanması ve dolayısıyla bu konuda çocuklara iyi bir örnek teşkil etmemelerinin olumsuz bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim Karadağ ve Kayabaşı (2011, s. 992), neredeyse kırk yıldır sürdürülen çoktan seçmeli sınav sisteminin öğrencilerin yazı yazma yeteneğini öldürdüğünü ve öğretmenlerin de yazma konusundaki uğraşı, öğrencilerin sınav hazırlığından çalınan vakit olarak gördüklerini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yazma kaygılarını en az düzeye indirmek için öğrenimin ilk yıllarından itibaren aile ve okul işbirliği içinde öğrencilere yazma etkinlikleri yaptırılmalı ve ortaya çıkan ürünler olumlu eleştiriler ve değerlendirmelerle desteklenmelidir. Ders hocaları tarafından yaptırılan yazma etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yazma kaygılarını düşürdüğü Karakaya ve Ülper’in (2011) çalışmalarıyla da ortaya konan bir sonuçtur. Benzer şekilde İşeri ve Ünal’ın (2012) çalışmaları da öğretmen adaylarının yazma sıklığının arttıkça yazma kaygılarının düştüğünü ortaya koymaktadır. Dolayısıyla başta merkezi seçme sınavları olmak üzere öğrenim hayatı boyunca öğrencilere sıklıkla uygulanan çoktan seçmeli sınav tekniklerinin yazma becerisini gölgede bırakan etkisini azaltmak adına da öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgileri ve düzeyleri dikkate alınarak sıklıkla yazılı değerlendirmeler yapılmalı ve öğretmen yetiştiren programlara öğrenci alınırken ek olarak yazma becerisini ölçen yazılı sınavlar da uygulanmalıdır.

Daly ve Miller'a göre yazma kaygısının temelinde üç faktör bulunmaktadır. Bunlar: yazarın yazısına olumsuz yorumlar yapılması, kişisel değerlendirme korkusu ve yazma derslerindeki başarısızlık endişesidir (Tiryaki, 2012, s. 15). Bu araştırmadan elde edilen veriler de öğretmen adaylarının başkaları tarafından değerlendirilme endişesi taşıdıklarını, bunun da yazma kaygısının önemli nedenlerinden birini oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle arkadaşları olmak üzere öğretmenlerinin ve diğer kişilerin değerlendirmelerinden kaçındıkları görülmektedir ki bu durumun nedenlerinden biri, yazılan yazının düşünceleri açığa vuran yönünün yarattığı tedirginliktir. Bunun yanı sıra özellikle not kaygısı katılımcıların, öğretmenlerinin değerlendirmesinden kaçınmalarının önemli sebeplerinden birini oluşturmaktadır. Bu durumda öğretmen adaylarına, köşe yazılarında veya sosyal medya gibi çok geniş mecralarda bireylerin, düşüncelerini paylaştıkları ve çeşitli eleştirilere maruz kaldıkları bunun da kaçınılmaz olduğu hatırlatılmalıdır. Öte yandan değerlendirmeyi yapan ders hocalarının, düşüncelerin dile getirildiği kompozisyon metinlerini değerlendirirken mümkün olduğu kadar ılımlı, objektif ve öğretmen adaylarını yargılamadan bir değerlendirme yapmaları, öğretmen adaylarının bu yöndeki kaygılarını azaltmada ve bir güven ortamının oluşmasında etkili olabilir.

Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmadıkları konularda kompozisyon metni yazmaya maruz bırakıldıklarında kaygılandıklarını göstermektedir. Katılımcıların, verilen kompozisyon metni yazma ödevlerini sorun ettikleri ve bunun ağırlıkta bir ödevi layıkıyla yerine getirme isteğinin oluşturduğu fazla baskıdan veya yazım ve noktalamada hata yapmamak için verilen önemin kompozisyon yazmanın önüne geçmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Bulut ve Çiftçi'nin (2014, s. 377) de belirttikleri gibi çocukların yazı yazmayı pek sevmemeleri, büyük oranda yazı yazarken sıkı kurallara uyma zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Ayrıca araştırmacılar; kâğıt düzeni, yazı güzelliği, yazım kurallarının sıkıca tembih edilmesinin ve bunların çocuğun ne yazdığından daha çok önemsenir olmasının, yazı yazmayı bir işkence haline getirdiği, ileriki yıllarda bile insanların kendini yazılı olarak ifade etmede "beceriksiz" oldukları duygusuna kapıldıklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla öğretmen adaylarına yazma etkinliği konusundaki eksikliklerinin zamanla ve azimle düzeleceği telkin edilmeli ve bu yönde sıklıkla çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca bir kompozisyon metni yazma ödevi verilirken; öncelikle öğretmen adaylarının ilgi ve istekleri göz önünde bulundurulurken, yazmak istedikleri konuda ve türde yazmalarına izin vermek yerinde olur. İlerleyen zamanlarda ise aşamalı olarak ödevlerin ağırlığı artırılabilir. Öztürk'ün (2012) çalışmasında da konusunu seçmede serbest bırakılan öğrencilerin serbest bırakılmayanlara göre yazma kaygılarının daha düşük olduğu belirtilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, sınıf ortamında kompozisyon metni yazmanın, öğretmen adaylarını tedirgin ettiğini göstermektedir. Katılımcıların tamamı, sınıfta kompozisyon metni yazmanın kendilerini tedirgin ettiğini; beşi sınıfta kompozisyon metni yazarken beyinlerinin adeta durup kaldığını; üçü ise sınıf dışında ve yalnız başınayken bile kompozisyon metni yazmaktan kaçındığını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu evde veya yalnız başınayken daha rahat yazdıklarını dile getirmektedir. Bu rahatsızlık, sınıf ortamının fiziksel şartlarından (gürültü, ısı, ışık) kaynaklanabileceği gibi ikinci, üçüncü kişilerin varlığından duyulan baskı gibi psikolojik nedenlerden de kaynaklanabilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının rahatlıkla kompozisyon yazabilecekleri bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Sınıf, her bakımdan öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, düşüncelerin yargılanmadan tartışılabilmesi, yazma becerisinin geliştirilebileceği, bilgi ve fikir alışverişinin samimiyetle ve kaygılanmadan yapılabileceği bir ortam olmalıdır. Nitekim Özdemir (1991, s. 116-117) de yazma eğitiminin can damarının, öğrencilerin yazma ve yaratma gücünü harekete geçirmek olduğunu ve bunu gerçekleştirmek için atılması gereken ilk adımın ise öğrencilerin duygu ve düşünce evrenini yazılarında yansıtılmalarını sağlamak ve onların yaşantılarını rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmaktan geçtiğini belirtmektedir.

Tighe'ye (1987) göre, yazma kaygısı yüksek öğrenciler, yazma kaygısı düşük olanlara oranla okulda daha başarısız olmaktadır. Bu kaygı, yazma becerisinin gelişimini engellemektedir ve öğrenciler yalnızca anadili/yabancı dil derslerinden değil, yazma becerisi gerektiren tüm derslerden kaçmaktadır. Bu araştırmada da katılımcıların yazma derslerine karşı pek de istekli olmadıkları görülmektedir. Bu gibi isteksizliğin temelinde kişinin özgüven eksikliğinin, ürkek ve çekingenliğinin olduğunu belirten Gündüz ve Şimşek (2012, s. 24) bu konuda en büyük sorumluluğun anadili öğretmenlerine düştüğünü ve öğretmenlerin çeşitli telkinlerle öğrencileri yüreklendirmeleri ve onlarda güven duygusunu yerleştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada özellikle bir anda kompozisyon yazma ile karşı karşıya kalan öğretmen adaylarının tedirgin oldukları görülmüştür. Coşkun'un (2014, s. 3) da belirttiği gibi eğitim ortamlarına bakıldığında öğrencilere bir konu hakkında düşüncelerini yazdırma, bir sözü açıklama şeklindeki klasik kompozisyon yazma çalışmalarının yapıldığı açık ve net bir şekilde görülmekte ve bu klasik yazma çalışmaları öğrencileri yazma çalışmalarından soğutmakta ve uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kaygılarını en aza indirmek için, onları yazılacak konudan önceden haberdar etmek ve böylelikle yazma kaygılarını aşamalı olarak azaltmak yoluna gidilebilir. Ayrıca ilk değerlendirmelerde gerek sözel takdir ve telkinler gerekse verilen notlar daha yüksek seviyelerde olabilir. Böylelikle yazma dersleri daha zevkli ve cazip bir hale dönüşebilir ve bu durum kuşkusuz öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşmesini sağlar. Öğretmen adaylarının yazma başarılarını ve dolayısıyla yazma kaygılarını

etkilemesinde ders hocasının tavrı oldukça etkilidir. Bağcı (2007) ve Topuzkanamış'ın (2014) çalışmalarının sonuçları da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, kısıtlı bir sürede yazmaya maruz kalmanın öğretmen adaylarının yazma kaygılarını beslediğini göstermektedir. Katılımcılar, bir ders saatinde yazmak istediklerini yetiştirememeye korkusundan dolayı heyecanlanmakta veya verilen sürenin yarısını düşünmekle geçirdiklerinden dolayı kalan sürede yazmak durumunda kalınca panik olmaktadır. Bu durumda yukarıda da belirtildiği gibi kompozisyon yazılacak yazı türü ve konusu önceden belirlenip öğretmen adaylarıyla paylaşılabilir. İleriki aşamalarda ise hazırlıksız yazılar yazabilmenin önemi ve bu yazılardan beklentinin çok yüksek olmadığı açıklanarak, öncelikle uzun süreler tanınarak kompozisyon yazdırılıp, aşamalı bir şekilde süre kısıtlamasına gidilebilir. Nitekim Öztürk'ün (2012) çalışmasının sonuçlarından biri de kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulan öğrencilerin yeterli bulmayanlara göre yazma kaygılarının daha düşük olduğu şeklindedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut, K. ve Çiftçi, Ö. (2014). 2006 Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu. *International Journal of Language Academy*, 2/4, 375-384.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, E. ve Civelek F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *GEFAD / GUJGEF*, 33(2), 355-371.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Yazma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034-1051.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, (41)183, 163-180.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies*, 6/3, 989-1010.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. (A. Güzel ve H. Karatay, Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1172-1189.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Katranacı, M. (2015). Bireysel ve grupla yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*. 2(2), 40-55.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. 2. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özbay M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özdemir, E. (1991). Yazma öğretimi. (B. Özer, Ed.). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*, 114-129. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Singh, T.K. R. ve Rajalinga, S.K. (2012). The Relationship of writing apprehension level and self-efficacy beliefs on writing proficiency level among pre-university students. *English Language Teaching*, 5(7), 42-52.
- Tighe, M. A. (1987). Reducing writing apprehension in English classes. ERIC Veritabanı <http://eric.ed.gov/?id=ED281196>
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tredinnick, M. (2008). *Writing well: The essential guide*. (1. basım). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2(1), 267-289.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (C. Yıldız, Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(3), 2271-228.

Extended Abstract

Writing one of the ways of people's expressing themselves effectively is inevitable for educated individuals in terms of utilization. Writing skill is generally significant for all teachers, especially Turkish language teachers. It is expected from teachers they are able to transfer various emotion, thought, and information verbally and instrumentally. Besides, they also must maintain this success in black and white. Therefore, solution proposals on giving due importance to writing skill at teacher training, improving writing skills of teacher candidates, and specifying and eliminating the obstacles faced in the process of improving this skill must be generated. There are some elements effecting negatively writing having an important role at both interpersonal communication and academic life. Writing anxiety constitutes one of them, as well. It is said that individuals not knowing how and in what order to transfer anything they want to say to the paper, having problem at forming a consistent text, and having worry for making spelling and punctuation error have writing anxiety.

So many researches done related to the writing anxiety are qualitative studies describing writing anxiety in terms of various factors but losing sight of views of participants defining the sense behind anxiety. So, one of the consequences in this study is that qualitative results are improper enough for describing and telling writing anxiety of individuals. This study has importance in point of filling this void in field. In addition, writing anxiety of students can also differ from a province to another, a region to another, and depending speaking Turkish with local dialect or vernacular. These reasons are discussed at the most of the researches. Besides to these, listening the reasons of writing anxiety from individuals facing this problem in person and making in-depth interviews with them are thought necessary in recognition of seeing aforementioned anxiety in detail and with possible different aspects.

Main problem sentence of this research is "What are the levels of writing anxiety of Turkish language teacher candidates studying at Turkish Language Teaching Department in Yüzüncü Yıl University and what are the reasons of this anxiety?" and these are sub problems correspondingly:

1. What are the levels of Turkish language teacher candidates' writing anxiety?
2. Does writing anxiety of Turkish language teacher candidates vary by sex?
3. Does writing anxiety of Turkish language teacher candidates differentiate according to class levels?
4. What are the views of Turkish language teacher candidates on the reasons of writing anxiety?
5. In what ways data of interview reporting reasons causing writing anxiety help about explaining quantitative findings expressed on the scale?

In this research, exploratory mixed method, one of the mixed method patterns handling both qualitative and quantitative research methods together is used. The aim of this two-stage exploratory mixed method research is reaching statistical quantitative results from a sample and then examining these results with some participants in more detail. The reason of collecting both qualitative and quantitative data is associating two data forms to clutch the problem better because different information can be obtained from each data type. This study is conducted with 194 teacher candidates studying at Yüzüncü Yıl University, the Faculty of Education, Turkish Language Teaching department in 2015-2016 academic year. Also, according to the results obtained from quantitative data, three each Turkish language teacher candidates having writing anxiety at big time in every class levels are made interviews. Data collection tools of the research are writing anxiety scale and semi-structured interview form. While analyzing data, firstly levels of writing anxiety of participants are designated. Then, Mann Whitney-U test is done to state whether the results vary by sex or not since data don't show normal distribution and Kruskal-Wallis test is

implemented to specify whether they differ according to class levels. Content analysis is carried out at qualitative data analysis. Data got from participants are interpreted by evaluating them, determinations are done and specimen expressions on participant interviews are attached to the study.

According to the findings obtained from the research, the levels of Turkish language teacher candidates' writing anxiety are low and writing anxiety doesn't differ too much according to variables of sex and class levels. Findings acquired from interviews with teacher candidates having writing anxiety at a high level shows that the main reasons of participants' anxiety are welded from feeling of inadequacy, worry for evaluation, writing subject, writing environment, and allocated time for writing.

On the basis of findings obtained firstly presenting a successful writing education including writing models, its steps, written expression and its elements, text types and textuality criteria, turn of phrases, and punctuation and spelling to the teacher candidates by also concentrating on implementation is needed. That lecturers assess teacher candidates in as moderate as possible way and objectively and without judging them while evaluating composition texts uttered thoughts can be effective on decreasing anxiety of teacher candidates about this issue and creating a safe environment. Thus, Özdemir (1991, p. 116-117) also state that vital point of writing education prompts writing and creating efforts of the students and first action to be taken to realize this is providing an environment to make students reflect their emotions and thought to the texts and an environment they can express their experiences cozily. Besides, while specifying writing subjects, concern, needs, and levels of the students must be taken into consideration and firstly teacher candidates can determine their own writing subjects and then the lecturers can designate the topics in time. This method can be followed. The same staggered method can be used at duration issue, too. Firstly lecturers can give long time and this duration can be reduced progressively.