

Recep Tayyip Erdoğan University Education Faculty Students' Writing Concerns

Yasemin Baki¹ & Elif Aktaş

Recep Tayyip Erdoğan University, Education Faculty, Turkey

Received: Jan 4, 2014; revised May 31, 2014; accepted: June 21, 2014

Abstract

This research aims to determine whether teacher applicants' writing concerns meaningfully differ from several variables (gender, department, to like or not to like reading). The research was made with descriptive research method based screening model. Study group was formed from 244 teacher applicants who are studying in the Recep Tayyip Erdoğan University Faculty of Education at the departments of Primary Education Mathematics, Science, Classroom, Social Science and Turkish Teaching in 2012-2013 education-training year spring semester. 26 itemed "Writing Concern Scale" which was developed by Daly-Miller and translated in Turkish by Özbay and Zorbaz (2011) was used as the data collecting means in the research. Item internal coefficient of consistence (Cronbach-Alfa) was found 90. According to the results of the research it is spotted that gender variable makes no meaningful difference on writing concern; in the variables of loving reading books and writing; that those teacher applicants who like reading have less concerns about writing. From the point of department variable: while teacher applicants who have prejudice on writing and who are at the different dimensions of sharing their writings have the same level of concern; a meaningful difference was spotted between those who are studying at the Turkish and Mathematics Teaching at the dimensions of appreciation of writing and evaluation of writings.

Key Words: *Writing skill, writing concern, student teacher*

¹ Corresponding author: Phone: +90 464 532 8454
E-Mail : yasemin.baki@erdogan.edu.tr (Yasemin Baki)

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazma Kaygıları

Yasemin Baki² & Elif Aktaş

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Alındı: 4 Ocak 2014; düzeltildi 31 Mayıs 2014; kabul edildi: 21 Haziran, 2014

Özet

Bu araştırma; öğretmen adaylarının yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, bölüm, kitap okumayı ve yazmayı sevip/sevmeme) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel araştırma yöntemine dayalı tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 2012-2013 akademik yılının bahar döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği programlarının birinci sınıfında öğrenim gören 244 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Daly-Miller tarafından geliştirilen, Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan 26 maddelik “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alfa madde iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet değişkeninin yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; kitap okumayı ve yazmayı sevme değişkenleri açısından ise kitap okuma ve yazmayı seven öğretmen adaylarının yazma ile ilgili daha az kaygıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Program türü değişkeni açısından ise yazmaya karşı ön yargı ve yazdıklarını paylaşma boyutunda farklı programlarda yer alan öğretmen adayları aynı kaygı düzeyine sahipken; yazmadan zevk alma ve yazılanların değerlendirilmesi boyutunda Türkçe ve Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma kaygısı, öğretmen adayı.

Giriş

Toplumsal bir varlık olan insan, yaşamı boyunca diğer insanlarla iletişim kurmaya gereksinim duyar. Bir toplumun içindeki bireyler, iletişim kurmak ve anlaşmak için dili kullanır. İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olarak tanımlanan dil, sözcüklerin mantıksal diziliş içinde bir araya

² Sorumlu yazar. Tel.: +90 464 532 8454

E-Posta: yasemin.baki@erdogan.edu.tr (Yasemin Baki)

gelmesinden oluşmuş bir iletişim aracıdır (Ergin, 1992: 7). İnsan dille düşünür, dil aracılığıyla hisseder ve bunları yine dil yolu ile iletişim kurarak başkalarına aktarır (Aktaş & Gündüz, 2003: 8-9).

Dört temel dil becerisinden olan yazma, insanlarla iletişim kurmanın ve kendini tanıtmının bir yoludur. Yazma; hem bir düşünme aracı hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için birtakım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Gündüz & Şimşek, 2011: 17). Türkçe Sözlük'te "Söz ve düşüncüyü özel işaret veya harflerle anlatmak" (TDK, 2005) şeklinde tanımlanan yazmak eylemi, Sever'e (2004, 24). göre "duygularımızı, düşüncelerimizi tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazıyla aktarma işidir." Özbay'a göre ise yazma "duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır." (2007: 115).

Duygu, düşünce ve hayalleri açık ve anlaşılır olarak yazma yetisi; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel becerileri gerektirmektedir (Güneş, 2007: 159). Bu nedenle zihinsel gelişim açısından yazma, okumaya göre daha karmaşık bir süreçtir. Düşünceleri aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya olanak sağlayan bir süreç olan yazma öğretimi; öğrencilerin düşünme, anlama, öğrenme, iletişim kurma, dili kullanma, duyguları aktarma becerilerine doğrudan katkı sağlamaktadır (Güneş, 2013: 159-160; Güneş, 2007, 161; MEB, 2005: 17). Bu nedenle "düşünme üzerine düşünme" şeklinde tanımlanan yazma eylemi; öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Her düzeydeki ana dili öğretimiyle genel anlamda öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Türkçe dersi öğretim programlarında da öğrencilerin bu dört temel dil becerisini en üst düzeyde geliştirmeleri, ana dilini doğru ve etkin bir biçimde kullanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 3; MEB, 2005: 10). Bu dört temel dil becerisinden dinleme ve okuma, anlama becerisiyle; konuşma ve yazma ise anlatma becerisiyle yakından ilgilidir (Kavcar & Oğuzkan, 1989: 50). Söz konusu bu becerilerin her biri ana dilin yetkin kullanımı açısından birbiriyle ilişkilidir. Sever'e göre etkili, doğru ve açık bir iletişimin gerçekleşmesi bu dört temel dil becerisinin bütünsellik içinde gelişmesine bağlıdır (1998: 4).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarında (1-5 ve 6-8. Sınıflar) yazma öğrenme alanına ayrı bir önem verilmiştir. Programda öğrencilere öncelikle 'yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılması' hedeflenmiştir (MEB, 2005: 17; MEB, 2006: 7). Dört temel dil becerisinin en önemli boyutunu oluşturan yazma derslerinin amacı, öğrencilere Türkçenin kurallarına uygun yazma becerisi kazandırmak yanında onları sanat metinleriyle buluşturarak estetik zevklerini de geliştirmektir (Gündüz & Şimşek, 2011: 17). Buna göre yazma eğitiminin temel amacı öğrencilere çeşitli konulardaki duygu, düşünce ve bilgilerini doğru, açık, etkili ve öz olarak anlatma becerisi kazandırmaktır (2011: 21).

Türkçe dersi öğretim programlarında zihinsel hazırlık, yazma ve değerlendirme aşamalarından oluşan yazma süreci, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerini sağlayıcı etkinlikleri içermektedir. Güneş ise; yazılı anlatım sürecini tasarım, işlem ve paylaşma boyutu olarak üç aşamada değerlendirmektedir. Buna göre tasarım boyutu zihindeki bilgilerin gözden geçirilmesi ve mantıksal bir düzen içerisinde organize edilmesi anlamına gelmektedir. Birleştirme (kompozisyon) ve aktarma aşamalarından oluşan işlem boyutunda ise yazma süreci tamamlanmaktadır. Paylaşma boyutunda ise yazılanların ifade edilmesi gelmektedir (2013: 161-162).

Dinleme ve konuşma becerisi bireyin doğuştan getirdiği becerilerdir. Oysa yazma ve okuma becerisi edinilen değil, geliştirilen becerilerdir. Bireyin kendisini yazılı olarak ifade edebilme becerisi, eğitimle sonradan kazanılan bir davranışlar zinciridir. Söz konusu beceri sürekli ve düzenli uygulamalarla ayrıca diğer temel dil becerilerinin de aynı oranda geliştirilmesiyle olanaklıdır. Belli bir çaba, emek ve deneyim gerektiren yazma becerisi kazanmak sanıldığı kadar kolay değildir. İyi yazmak, yeteneğe bağlı değildir; yazma zevk ve alışkanlığı ile yazma tekniğini almayı; dil kuralları hakkında yeterli bilgiyi öğrenmeyi gerektirir (Kantemir, 1997: 106). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına ve yazdıklarını incelemelerine bağlıdır (MEB, 2005: 17).

Buna karşın Türkçe öğretiminde yazmaya dayalı etkinliklerin yeterince etkili ve verimli yürütülmediği bir gerçektir. Güneş'e göre yazma becerisi okullarda daima ihmal edilen bir beceri alanı olarak kalmıştır. Uzun yıllar, öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmek için çalışmalar yapılmış,

yazma becerisinin geliştirilmesine yeterince önem verilmemiştir. Böylece öğrenciler kitap okuyan fakat yazamayan bireyler hâline gelmiştir (2007: 160).

Etkili ve verimli yürütülmeyen yazılı anlatım derslerinde sonucun öğrenci adına bir hayal kırıklığıyla sonuçlanması mevcut kaygıyı daha da artırmaktadır. Yapılan pek çok araştırma da ilköğretimden yükseköğretimin sonuna kadar öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin yeterli seviyede gelişmediğini ortaya koymaktadır (Özbay, 1995; Sallabaş, 2007; Çamurcu, 2011; Koçak, 2005; Yılmaz, 2008; Arıcı & Ungan, 2008; Yılmaz, 2011; Arıcı, 2008).

Duygu ve düşüncelerin yazıya aktarılması sürecinde bazı problemler yaşanmaktadır. Bu problemler ise genel olarak duygu ve düşüncelerin zihinde düzenli yapılandırılmaması ya da zihinde yapılandırılan bilginin kâğıda aktarılamaması olarak ifade edilmektedir (Zorbaz, 2011: 2271). Yazma süreci öncesinde, yazma sürecinde ve yazma sonrasında yaşanan bu problemler, öğrencilerde yazmaya karşı isteksizlik ve korku şeklinde beliren bir kaygıyı da beraberinde getirmektedir. Nitekim yazma becerisi yalnızca bilişsel boyuttan ibaret bir süreç olarak değil, duyuşsal boyutu da olan bir süreç olarak kabul edilmektedir (Karakaya & Ülper, 2011: 692; Bonifacci vd., 2008).

Türk Dil Kurumunun Türkçe sözlüğünde “üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa” (TDK, 2005) şeklinde tanımlanan kaygı, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumsuz etkileyen bir durumdur. Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen bir tepkidir ve Daly ve Wilson’a (1983: 327) göre “bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu”dur. Yazmaya karşı geliştirilen bu tepki; verilen bir yazma ödevi, derste yapılan bir yazma etkinliği ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu hallerde üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterir (Akt.: Zorbaz, 2011: 2272). Yazma kaygısı, yazma sürecinin tüm aşamalarında ortaya çıkabilmektedir. Madigan, Linton ve Johnson’a göre (1996) öğrenciler hem yazılı metni üretme hem de yazma sonrası değerlendirme aşamasında kaygı yaşamaktadırlar (Akt.: Karakaya & Ülper, 2011: 692). Bu da onların yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine ve yazma eyleminden kaçmalarına neden olmaktadır.

Yazma kaygısı, bireylerin yazılı anlatım becerilerini olumsuz yönde etkileyen ve yazmaya karşı tutumlarını etkileyen önemli bir faktördür. Ancak bazı araştırmalar, belli düzeydeki kaygının yazma becerisini olumlu yönde etkilediğini de ortaya koymaktadır. Zorbaz, bu konuda yapılan çalışmalara vurgu yaparak (Cheshire, 1984; Smith, 1984; Tighe, 1987; Hassan, 2001) yüksek düzeydeki yazma kaygısının öğrencilerin yazılarını olumsuz yönde etkilediğini; yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin yazmada daha iyi performans gösterdiklerini ve daha nitelikli kompozisyonlar yazdıklarını vurgulamaktadır (2011: 2274). Yaman (2010) da çalışmasında bu konuda yapılmış araştırmalara dikkat çekerek (Alper & Habel, 1980; Scovel, 1978) iki tür kaygının olduğunu dile getirir. Bunlardan ilki öğrenmeyi kolaylaştıran kaygı, bir diğeri de öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen kaygıdır.

Öğrencilerin yazmaya yönelik kaygıları kendi içsel özelliklerinden, daha önce bu konuda yaşadıkları olumsuz deneyimlerden, yazma konusunda gerekli becerilere sahip olmamalarından kaynaklandığı gibi öğretmen tutumlarından da kaynaklanmaktadır. Yazma sürecinin değerlendirme aşamasında yaşanan kaygının en önemli sebeplerinden biri öğretmenin bu aşamada takındığı olumsuz tavidir. Öğretmenin, bu konuda yaptığı acımasız eleştiriler ve sürekli olumsuz yönlerin ön plana çıkarılması öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Yaman, 2010: 284) Bunun yanı sıra, yazdıkları hiç değerlendirilmeyen öğrencilerin de bir süre sonra yazmaya karşı isteksiz bir tutum takındıkları ifade edilmektedir. Dolayısıyla yazma süresi sonundaki değerlendirme aşamasındaki geribildirim ve bu geribildirim niteliği yazma kaygısına sebep olan en önemli faktörlerden biridir. Çünkü yazma süreci sadece öğrencilerin psikolojik ve duygusal durumları değil aynı zamanda geçmiş deneyimleri ve öğrencilere yazma becerileri ile ilgili verilen geri bildirimler de bu kaygının yaşanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Martinez vd; 2011).

Yazma becerileri ile ilgili yaşanan sorunlardan biri de öğrenme-öğretme sürecinde teste dayalı olarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmelerdir. Öğretmenlerin bu süreçte anlamlı öğrenme deneyimlerine odaklanmak yerine teste dayalı değerlendirmelere sıklıkla başvurmaları yazma becerisinin gelişimini engellemektedir (Higgins vd, 2006).

Öğrencilerin yazmaya yönelik kaygılarını etkileyen bir diğer unsur da öğrencilerin sahip olduğu yazma öz yeterlilikleridir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin kendilerini yazma konusunda yeterli

olduklarına dair inançları olan öğrencilerin yazma noktasında daha iyi performansa sahip olduklarını göstermektedir (Martinez vd; 2011).

Öğrencilerin yazma öncesinde ilgili metni organize etme yani metne ait plan oluşturmaya dair yeterli bilgiye sahip olmamaları da yazma kaygısına neden olan faktörlerdendir (Schweiker vd., 2000; Daly & Miller, 1975; Goldstein & Carr, 1996).

Özetle araştırmalar göstermektedir ki yazma kaygısının; bireyin yazma becerisi yönünden kendini eksik ve yetersiz görmesi, öğretmenlerin kompozisyonları acımasızca eleştirmeleri, geleneksel yazma yaklaşımları, dil bilgisi temelli yazma öğretimi, yazma ile ilgili olumsuz tecrübeler, düzenli bir okuma alışkanlığına sahip olmama gibi çeşitli sebepleri vardır (Yaman, 2010; Zorbaz, 2010). Bununla birlikte yazılı anlatım derslerinin ilköğretim düzeyinden üniversiteye kadar etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilerin kaygı seviyelerinin azaltılması gerekmektedir.

Araştırmanın Amaç ve Önemi

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yazma kaygılarını belirlemektir. Yazma becerisinin geliştirilmesi ilgili alan yazın taraması incelendiğinde ilköğretimin ilk kademesinden başlayıp yükseköğretimin son kademesine kadar çeşitli sorunların mevcut olduğu tespit edilmiştir (Temizkan, 2003; Yangın, 2002; İlaslan, 2007). Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde yazılı olarak ifade edebilme becerisi kazanmaları sanıldığı kadar kolay değildir. Demirel'e göre Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgiden çok beceri gerektiren bir etkinliktir. Bu nedenle yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak görmek gerekir (1995: 75). Ayrıca yazma becerisi doğuştan getirilen bir beceri değil, eğitimle sonradan kazanılan ve geliştirilen bir beceridir. Dolayısıyla bu becerinin gelişimi emeğe, sabırlı uygulamalara ve uzun süren deneyimlere bağlıdır.

Yazma sürecinin her aşamasında öğrenci birtakım sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunlar bilişsel ya da psikolojik kaynaklı olabilmektedir. Çünkü yazma becerisi yalnızca bilişsel boyutu olan bir süreç değil, duyuşsal boyutu olan bir süreç olarak kabul edilmektedir. Psikolojik kaynaklı sorunlardan en önemlisi öğrencinin yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında yaşadığı kaygıdır. Yazma kaygısı, öğrencinin nitelikli metinler ortaya koymasını engellemekte dahası yazma eyleminden kaçmasına neden olmaktadır. Bu kaygının belirlenmesi, kaygıya neden olan etmenlerin ortadan kaldırılmasını ve yazma öğretimi sürecinin daha etkili ve verimli yürütülmesini sağlayacağından oldukça önemlidir. Söz konusu çalışma da, üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel yöntem yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun açıklanarak ortaya koyulması olarak adlandırılır. Bu yöntemde varlığını sürdüren olgular ele alınır; olgulara ya da olaylara müdahale edilmez, akışı engellenmez ve ortama yeni bir değişken sokulmaz, olay nasıl işliyorsa öyle ele alınıp incelenir (Bogdan & Biklen, 2003; Kaptan, 1998; Karasar, 2011; Yıldırım % Şimşek, 2005). Bu yöntemle oluşturulan araştırmada tarama modeli kullanılarak alan-yazın taraması yapılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde gözlenerek betimlenir. Tarama araştırmacı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlar ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri, kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, 224; Bilgin, 2006: 1; Balcı, 2007: 183-184).

Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmanın örnekleme, 2012-2013 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sınıf

Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarının birinci sınıfında öğrenim gören, şans (random) yoluyla seçilen 244 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Daly-Miller tarafından geliştirilen, Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Kaygısı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 26 maddeden oluşan ölçek “zevk alma, ön yargı, değerlendirilme kaygısı, yazdıklarını paylaşma” olarak adlandırılabilen dört faktörden oluşmaktadır. Geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan ölçeğin madde iç tutarlılık katsayısı (Cronbach-Alfa) .90; bu değer alt faktörler için sırasıyla .84, .79, .68, .68 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan “Yazma Kaygısı Ölçeği”nden elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında; aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının “Yazma Kaygısı Ölçeği”ne verdikleri cevapların ne yönde olduğunu belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlerin “Yazma Kaygısı Ölçeği”nden aldıkları puan üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi, bu ölçeklerin öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için ise t-testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak dikkate alınmıştır.

Bulgular

Yazma Kaygısı Ölçeği; zevk alma, ön yargı, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Yazma Kaygıları

Öğretmen adaylarının, kitap okumayı sevip sevmeme durumun ile yazma kaygısına yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarının yazma kaygılarının kitap okuma durumuna göre ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Faktörler	Kitap okuma	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Zevk alma	Sevme	177	16,03	5,33	237	4,43	.000
	Sevmeme	74	12,82	4,44			
Ön yargı	Sevme	177	16,03	5,33	236	4,21	.000
	Sevmeme	74	12,82	4,44			
Değerlendirilme kaygısı	Sevme	177	16,03	5,33	235	4,65	.000
	Sevmeme	74	12,82	4,44			
Yazdıklarını paylaşma	Sevme	177	16,03	5,33	240	4,12	.000
	Sevmeme	74	12,82	4,44			

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının zevk almaya göre yazma kaygıları, kitap okumayı sevip ve sevmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t = 4,25$, $p < .05$).

Veriler incelendiğinde kitap okumayı seven öğretmen adaylarının, ölçeğe ilişkin faktörlerden zevk almaya yönelik tutumlarının ortalaması ($\bar{X} = 16,03$), kitap okumayı sevmeyen öğretmen adaylarının tutumlarının ortalamasına ($\bar{X} = 12,82$) göre daha yüksektir. Kitap okumayı seven öğretmen adaylarının yazmadan zevk almaya karşı tutumları, kitap okumayı sevmeyen öğrencilere göre daha olumludur. Bu bulgu kitap okumayı seven katılımcıların yazmadan zevk aldıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının, ön yargı boyutuna göre yazma kaygıları, kitap okumayı sevip ve sevmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=4,25$, $p<.05$). Yapılan analizde kitap okumayı seven öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X} = 16,03$), kitap okumayı sevmeyen öğretmen adaylarının ortalamasına ($\bar{X} = 12,82$) göre daha yüksektir. Kitap okumayı seven öğretmen adaylarının, kitap okumayı sevmeyen öğretmen adaylarına karşı daha fazla ön yargıya sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının, değerlendirme kaygısı boyutuna göre yazma kaygıları kitap okumayı sevip ve sevmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=4,25$, $p<.05$). Yapılan analizde kitap okumayı seven öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X} = 16,039$), kitap okumayı sevmeyen öğretmen adaylarının ortalamasına ($\bar{X} = 12,82$) göre daha yüksektir. Bu bulgu kitap okumayı seven öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde değerlendirme kaygısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının, yazdıklarını paylaşma boyutuna göre yazma kaygıları kitap okumayı sevip ve sevmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=4,25$, $p<.05$). Yapılan analizde kitap okumayı seven öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X} = 16,039$), kitap okumayı sevmeyen öğretmen adaylarının ortalamasına ($\bar{X} = 12,82$) göre daha yüksektir. Bu bulgu kitap okumayı seven öğretmen adaylarının, kitap okumayı sevmeyen öğretmen adaylarına göre yazdıklarını paylaşırken kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Yazmayı Sevme Durumlarına Göre Yazmaya Yönelik Kaygıları

Öğretmen adaylarının, yazmayı sevip sevmeme durumuna ile yazma kaygısına yönelik tutumlarından elde edilen ortalamaların anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının yazma kaygılarının yazma durumuna göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Faktörler	Yazma	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Zevk alma	Sevme	127	17,95	4,76	238	9,879	.000
	Sevmeme	117	12,22	4,19			
Ön yargı	Sevme	126	18,63	4,74	238	-6,997	.000
	Sevmeme	118	22,99	4,89			
Değerlendirilme kaygısı	Sevme	125	15,61	3,48	238	-9,409	.000
	Sevmeme	119	20,25	4,13			
Yazdıklarını paylaşma	Sevme	125	9,32	2,79	240	4,851	.000
	Sevmeme	119	7,67	2,48			

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının zevk almaya göre yazma kaygıları, yazmayı sevip sevmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 9,87$, $p<.05$). Analiz sonucunda yazmayı seven öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X} = 16,03$) yazmayı sevmeyen öğretmen adaylarının ortalamasına ($\bar{X} = 12,82$) göre daha yüksektir. Bu bulgu yazmayı seven öğretmen adaylarının, yazmayı sevmeyen öğretmen adaylarına göre yazmaktan daha çok zevk aldıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının ön yargıya göre yazma kaygıları, yazmayı sevip sevmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t = -6,99$, $p < .05$). Analiz sonucunda yazmayı seven öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X} = 18,63$) iken, yazmayı sevmeyen öğretmen adaylarının ortalamasına ($\bar{X} = 22,99$) göre daha yüksektir. Bir başka ifadeyle yazmayı seven öğretmen adayları, yazmayı sevmeyen öğretmen adaylarına göre yazma konusunda daha önyargılıdır.

Öğretmen adaylarının değerlendirme kaygısına göre yazma kaygıları, yazmayı sevip sevmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t = -9,40$, $p < .05$). Analiz sonucunda yazmayı seven öğretmen adaylarının ortalaması 15,611), yazmayı sevmeyen öğretmen adaylarının ortalamasına 20,25) göre daha yüksektir. Bu bulgu yazmayı seven öğretmen adaylarının değerlendirme boyutunda daha yüksek kaygıya sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının yazdıklarını paylaşmaya göre yazma kaygıları, yazmayı sevip sevmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t = 4,85$, $p < .05$). Analiz sonucunda yazmayı seven öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X} = 9,32$) yazmayı sevmeyen öğretmen adaylarının ortalamasına 7,67) göre daha yüksektir. Bu bulgu yazmayı seven öğretmen adaylarının yazdıklarını paylaşırken daha az kaygıya sahip olurken yazmayı sevmeyen öğretmen adaylarının yazdıklarını paylaşırken daha fazla kaygı yaşadıklarını göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Yazma Kaygıları

Öğretmen adaylarının, yazma kaygısına yönelik tutumlarından elde edilen ortalamaların cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının yazma kaygılarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Zevk alma	Kadın	66	14,60	5,36	243	-1,079	,282
	Erkek	178	15,43	5,28			
Ön yargı	Kadın	66	20,53	5,63	245	-,373	,709
	Erkek	178	20,81	5,11			
Değerlendirilme kaygısı	Kadın	66	17,43	4,71	245	-,734	,464
	Erkek	178	17,91	4,38			
Yazdıklarını paylaşma	Kadın	67	8,35	2,69	247	-,809	,419
	Erkek	177	8,68	2,83			

Tablo 3'de görüldüğü gibi kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X} = 14,60$), erkek öğretmen adaylarının ortalamasına ($\bar{X} = 15,43$) göre düşüktür. Bu bulguya göre, kadın ve erkek öğretmen adaylarının zevk almaya göre yazma kaygıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -1,07$ $p > .05$). Bir başka ifadeyle zevk alma faktörüne yönelik maddelerin kadın ve erkek katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Ön yargı boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamaları) erkek öğretmen adaylarının ortalamasına ($\bar{X} = 20,81$) göre daha düşüktür. Bu bulguya göre, kadın ve erkek öğretmen adaylarının ön yargıya göre yazma kaygıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -,37$, $p > .05$). Bir başka ifadeyle ön yargı faktörüne yönelik maddelerin kadın ve erkek katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Değerlendirme kaygısı boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 17,439$), erkek öğretmen adaylarının ortalamalarına ($\bar{X} = 17,91$) göre daha düşüktür. Kadın ve erkek öğretmen

adaylarının değerlendirme kaygıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -.73$, $p > .05$). Bu bulgular, değerlendirme kaygısına yönelik maddelerin kadın ve erkek katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını ortaya koymaktadır.

Yazdıklarını paylaşma boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X} = 8,35$), erkek öğretmen adaylarının ortalamalarına ($\bar{X} = 8,68$) göre daha düşüktür. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının yazdıklarını paylaşma kaygıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -.80$, $p > .05$). Bu bulgu değerlendirildiğinde yazdıklarını paylaşma faktöründe yer alan maddelerin kadın ve erkek katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkeni Açısından Yazma Kaygısı Düzeyleri

Gruplar arasında ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Bölgümlere göre yazma kaygısı düzeylerinin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Program	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Zevk alma	Sınıf	98	15,68							
	Matematik	41	13,14	Gruplararası	400,366	4				
	Sosyal	47	14,78	Gruplariçi	6466,01	240	100,09	3,715	,006	T-M
	Fen Bilgisi	31	14,64	Toplam	6866,38	244	26,94			
	Türkçe	32	17,62							
Ön yargı	Sınıf	98	20,75							
	Matematik	41	21,60	Gruplararası	136,243	4				
	Sosyal	47	20,70	Gruplariçi	6633,651	242	34,061	1,243	,293	
	Fen Bilgisi	31	21,35	Toplam	6769,895	246	27,412			
	Türkçe	32	19,03							
Değerlendirilme	Sınıf	98	17,54							
	Matematik	41	19,55	Gruplararası	297,819	4				
	Sosyal	47	18,21	Gruplariçi	4621,809	242	74,455	3,898	,004	T-M
	Fen Bilgisi	31	17,93	Toplam	4919,628	246	19,098			
	Türkçe	32	15,56							
Yazdıklarını paylaşma	Sınıf	98	8,52							
	Matematik	41	7,92	Gruplararası	68,9305	4				
	Sosyal	47	8,68	Gruplariçi	1867,102	244	17,233	2,252	,064	
	Fen Bilgisi	31	8,32	Toplam	1936,032	248	7,652			
	Türkçe	32	9,81							

Tablo 4'deki veriler incelendiğine öğretmen adaylarının zevk alma boyutunda yazma kaygı düzeyleri bölümlere göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F = 3,71$, $p < .05$). Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc testlerinden Tukey-HSD test sonuçlarına göre Türkçe ve Matematik Öğretmenlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre yazmadan daha çok zevk almaktadırlar.

Öğretmen adaylarının ön yargı boyutunda yazma kaygı düzeyleri bölümlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F = 1,243$, $p > .05$). Başka bir söylemle ölçeceği cevaplayan bütün bölümlerde bulunan katılımcıların ön yargı boyutuna yönelik kaygıları benzer şekildedir. Bununla birlikte ön yargı

boyutuna yönelik kaygı düzeylerinin en yüksek olduğu bölüm Matematik Öğretmenliği iken, en düşük olduğu bölüm Türkçe Öğretmenliğidir.

Öğretmen adaylarının değerlendirilme boyutunda yazma kaygı düzeyleri bölümlere göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,89$, $p<.05$). Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc testlerinden Tukey-HSD test sonuçlarına göre Türkçe ve Matematik Öğretmenlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre değerlendirilme boyutunda daha fazla kaygı yaşamaktadırlar.

Yazdıklarını paylaşma boyutuna yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=2,25$, $p>.05$). Bir başka ifadeyle, bütün bölümlerde bulunan katılımcıların, yazdıklarını paylaşma boyutuna yönelik kaygıları benzer şekildedir. Bunun yanı sıra yazdıklarını paylaşma boyutuna yönelik kaygı en fazla Türkçe Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları taşırken, bu boyutta en az kaygıya Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları sahiptir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrenim sürecinin her aşamasında hâlâ bir sorun olarak varlığını sürdüren yazma becerisinin gelişimini etkileyen önemli faktörlerden bir olan yazma kaygısı, yükseköğretim düzeyinde de bu becerinin gelişimi açısından anlamlı bir faktör olarak öğrenim sürecini etkilemektedir. Yazma becerisi ilköğretim düzeyinde Türkçe dersi başlayıp, ortaöğretim sürecinde dil ve anlatım dersi, yükseköğretimde ise yazılı anlatım ve Türk dili dersleri ile geliştirilmesi amaçlanan bir edimdir. Ancak bu beceri sadece bu derslerdeki başarıyı değil, öğrenim sürecinin her aşamasında mevcut derslerden başarılı olmanın kilit noktalarından birisidir. Her ne kadar teste dayalı ölçme ve değerlendirmenin yaygın bir şekilde kullanılmasına karşın birçok derste öğrencilerin ölçme ve değerlendirme boyutunda kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmektedir. Bu bağlamda sadece öğrenim düzeyi değil bu sürecin sonrasında da hayatın birçok alanında aktif olarak kullanılacak bu becerinin edinilmesi ve geliştirilmesinde mevcut durumda hala birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu becerinin gelişimini etkileyen faktörlerden bir olan yazma kaygısı öğrencilerin yazma becerisi üzerinde önemli etkenlerden birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda gerek öğrenim süreçlerinde gerekse meslek hayatlarında bu beceriyi aktif olarak kullanacak meslek gruplarından biri de öğretmenlerdir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının yazma becerilerini etkileyen kaygı düzeyleri ve bu duruma etki eden faktörler incelenmiştir.

Bu amaçla gerçekleştirilen çalışma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Karakaya ve Ülper'in (2011), Tiryaki'nin (2012), İşeri ve Ünal'ın (2012) çalışmalarında da üniversite öğrencilerinin yazmaya ilişkin kaygıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. İlköğretim düzeyinde yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Sözgelimi Zorbaz (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin yazma kaygılarına bakıldığında erkek öğrencilerin yazma kaygılarının kız öğrencilerinin yazma kaygılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Teksan'ın (2013) araştırmasına göre de ortaokulda öğrenim gören kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma kaygıları daha yüksektir. Bu anlamda ilköğretim ile yükseköğretimde cinsiyet düzeyinde karşımıza çıkan bu farklılık söz konusu kaygının, öğrenim düzeyi arttıkça cinsiyet açısından bir farklılık göstermediği sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kitap okumayı seven öğretmen adaylarının yazma kaygılarının kitap okumayı sevmeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum kitap okumaya bağlı olarak kelime sayısının artması ve yeni metin örneklerinin görülmesi ile yazma becerisine olan aşinalığın artması olarak değerlendirilebilir. Bu sonucu destekleyen, İşeri ve Ünal'ın (2011) çalışmalarında bir dönem boyunca okudukları kitap sayısı fazla olan öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olduğunu tespit edilmiştir. Üniversite düzeyinde elde edilen bu bulgular, ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlar içermektedir. Yaman (2010) tarafından yapılan çalışmada, okudukları kitap sayısı daha fazla olan ilköğretim öğrencilerinin daha az sayıda kitap okuyan öğrencilere göre kaygı düzeylerinin düştüğü;

Öztürk'ün (2012) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada ise her gün kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının hiç okumayanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Teksan'ın (2013) araştırmasına göre bir ayda okuduğu kitap sayısı fazla olan ilköğretim öğrencilerinin yazma kaygıları, daha az kitap okuyan öğrencilere göre daha fazladır. Bu bulgu, pek çok araştırma sonucuyla tezatlık teşkil etse de genel olarak okuma alışkanlığına sahip bireylerin kaygı düzeylerinin daha az olduğu yargısına ulaşılmaktadır (Martinez vd., 2011).

Yapılan araştırmalar, yazma ve okuma becerisi arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Nitekim okuma alışkanlığına sahip olan bireylerin yazma kaygısını daha az yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek; onların sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (Güneş, 2007: 160). İlköğretim düzeyinden üniversiteye kadar yazma derslerinin gerek öğrencilerin bu konudaki öz yeterliliklerinin geliştirilmesine gerekse yazmaya yönelik kaygının ortadan kaldırılmasına yönelik etkinliklere ağırlık verilerek düzenlenmesi gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre yazma etkinliğini seven öğretmen adaylarının, yazma etkinliğini sevmeyen öğretmen adaylarına göre daha az kaygıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Yazma süreklilik isteyen ve öğrenim sürecinin her aşamasında gelişim düzeyine bağlı olarak çeşitli metinlerle desteklenmesi ve bu metinler aracılığı ile edebî zevkin kazanılması amaçlanmaktadır. Bu araştırma sonucu ile de edebî zevki gelişen bireyler yazılı metinlere karşı bir sempati geliştirmeye başlarlar. Bu bağlamda elde edilen bu sonuç yazma berisinin çeşitli aşamalarda yazmayı sevme düzeyine ulaşmasında önemli bir etken olarak düşünülebilir. Öte yandan ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği dikkat çekmektedir. Zorbaz'ın (2010) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada günlük tutan öğrencilerin yazma kaygılarının, günlük tutmayan öğrencilere göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Matthews, yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin yazmaya karşı olan tutumlarının olumlu olduğunu, yazma konusunda kendilerine güvendiklerini ve yazma çalışmalarından hoşlandıklarını ifade etmiştir (2001: 23; Akt.: Zorbaz, 2010). Selfe ise, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmaktan hoşlanmadıklarını, yazma becerilerine çok az güvendiklerini ve yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinden korktuklarını belirlemiştir (1981; Akt.: Zorbaz, 2010). Karakaya & Ülper (2011), Tiryaki (2011), Zorbaz'ın (2010) ulaşılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri yükseldikçe yazma kaygısının azalacağını belirtmişlerdir. Ancak Teksan'ın (2013) araştırmasında ise günlük tutan ilköğretim öğrencilerinin yazma kaygıları, günlük tutmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Çeşitli araştırmalara göre günlük tutmak, öğrencilerin zamanla daha doğru ve etkili yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle günlük tutmanın öğrencilerin yazma kaygısını azaltma yönünde önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Calp, 2010: 233).

Öğretmen adaylarının yazma kaygılarının incelendiği bu araştırmada, bölüm değişkeni açısından Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları Matematik Öğretmenliğindeki öğretmen adaylarına göre yazmadan daha çok zevk almaktadırlar. Bu araştırma kapsamına giren grupta sayısal ve sözel alanların yazma becerisine olan yaklaşımlarının lise düzeyinde öğrenim gördükleri alanlarla ilişkili olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte yazmaya karşı ön yargı ve yazdıklarını paylaşma boyutunda farklı bölümlerde yer alan öğretmen adayları aynı kaygı düzeyine sahipken, yazılanların değerlendirilmesi noktasında da Türkçe ve Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören katılımcıların arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Türkçe Öğretmeni adaylarının değerlendirilme boyutunda daha çok kaygı yaşamaları yazma becerisini genel müfredat kapsamında her derste daha aktif olarak kullanılması ve üniversite düzeyinde yapılan değerlendirmelerde öğretim elemanlarının yazma becerisini puanlamaya dâhil etmesi olarak düşünülebilir. Araştırmada Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliğindeki öğretmen adayları da katılmakla birlikte yazma kaygısına ilişkin çeşitli boyutlarda anlamlı farklılık Türkçe ve Matematik Öğretmenliğinde yer alan katılımcılar arasında tespit edilmiştir. Tiryaki'nin (2012) çalışmasında ise üniversiteye sözel puanla yerleştirilen (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) öğretmen adaylarının yazma kaygılarının, sayısal ve eşit ağırlıklı puanla yerleştirilen öğretmen adaylarına göre (Matematik, Fen Bilgisi, Sınıf Öğretmenliği) daha az düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları özellikle öğrencilerin değerlendirilme korkusu yaşadıkları zaman yazma kaygılarının arttığını göstermektedir. Öğrencilerdeki yazma korkusu ve endişesini ortadan kaldırmak için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme hususunda titiz ve duyarlı davranması gerekir. Bu

doğrultuda ölçme ve değerlendirmede objektif ölçütler kullanılmalı, öğrenciye başarıma azmi ve heyecanı tattırılmalıdır. Yazma kaygısı öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarında, okul yaşamlarında ve yazmayı gerektiren işlerdeki performanslarında önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle üniversite düzeyinde öğrencilerin bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi için çeşitli müdahaleler gereklidir. Çok boyutlu bir özelliğe sahip olan yazma kaygısını giderilmesinde fizyolojik, bilişsel ve psikolojik etkenlerin göz önünde bulundurulması gereklidir (Martinez vd; 2011). Nefes egzersizleri, meditasyon ve rahatlamaya yardımcı güdümlü betimleme (rehberli imgeleme, yönlendirilmiş hayal) yardımı ile kaygının normal düzeye indirilmesi ve öğrencilerin rahatlaması sağlanabilir. Bu nedenle öğrenciler bir kompozisyon yazmaya kaygılarını azaltmak amacıyla zihinlerini sakinleştirme, olumsuz düşünce ve korkularını azaltma, bu duygularla başa çıkma stratejileri ile pratik yapabilirler (Martinez vd; 2011). Ayrıca öğretmen adaylarının yazma becerilerinde yaşadıkları kaygının azaltılmasında fakültedeki danışmanlık hizmetlerinin yanı sıra bu öğrencilerin öz yeterliliklerini arttırmak için yazma çalışmaları ile ilgili geri bildirim verilmeli, ders dışında öğrencileri teşvik edici geliştirici çalışmalara yönlendirme, yazma zorlukları tartışma, ek yazı desteği gereken öğrencilere rehberlik yaparak ders dışında da yardımcı olmalıdırlar. (Martinez vd; 2011).

Yapılan araştırmalarda, yazma kaygısının ilköğretimden üniversiteye kadar pek çok öğrenciyi olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Yazma kaygısı; bireylerin yazmak istememesi, yazmaktan kaçınması ve yazılı anlatımla ilgili derslerden de uzak durmasına sebep olmaktadır. Ayrıca yazdıkları yazının niteliğini de olumsuz yönde etkilemektedir. Yazmayı olumsuz yönde etkileyen bu durumun öğretim sürecinde azaltılmaya ya da en az seviyeye düşürülmeye çalışılması gerekmektedir. Bunun için yapılması gerekenler çok yönlüdür. Bunun için öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğretmenin rolünden, öğrencinin kişisel çabasına, eğitim-öğretim durumlarının düzenlenmesinden, yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere kadar her unsurun dikkatle incelenmesi gerekir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kaygıyı azaltıcı, öğrenciyi destekleyici ve cesaretlendirici bir rehber konumunda olmaları gerekmektedir. Geleneksel yazma yaklaşımlarından özellikle özlü söz ve atasözü açıklatma gibi geleneksel yazma yaklaşımlarının öğrencilerin kaygı düzeyini arttığı görülmektedir (Göçer, 2011: 195). Öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini belirlemek için böyle soyut ve belirgin bir yolun seçilmesi onlarda yılgınlık, korku, isteksizlik şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yazma çalışmalarında geleneksel yazma çalışmalarının terk edilmesi ve hazırlık aşamasına önem verilmesi gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunların temelinde uygulama çalışmalarının yetersizliği yatmaktadır (Gündüz & Şimşek, 2011: 20; Calp, 2010: 229; Karatay, 2011: 22). Bu nedenle öğrencilerdeki mevcut kaygıyı azaltmak için teorik bilgiler yerine uygulama çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Öğrencilerde yazma isteği uyandırmak, onları güzel ve başarılı örneklerle karşı karşıya getirmek, yaratıcı yazma çalışmalarına ağırlık vermek, yazma becerisini diğer dil becerileriyle desteklemek, yazılanları değerlendirmek ve dönüt vermek önemli çalışmalardır. Uygulama çalışmaları ise öğrencinin merkeze alındığı, öğretmenin denetleyici ve rehber rolünü üstlendiği bir durum arz etmelidir (Gündüz & Şimşek, 2011: 20-24; Calp, 2010, 236-241). Öğrencilerin etkili bir yazılı anlatım becerisine sahip olmaları için, yaptıkları çalışmalar kontrol edilip değerlendirilmelidir. Buna göre düzeltme ve geribildirimde bulunma, değerlendirme sürecinin en önemli aşamasıdır. Öz, akran ve grup değerlendirme etkinlikleriyle öğrenciler yaptıkları yanlışları görerek düzeltme fırsatı bulmakta ve yazma yeteneklerini keşfetmektedirler (Göçer, 2010: 196). Bu da onlardaki yazma kaygısını büyük oranda azaltmaktadır. Bununla birlikte yazma sürecinde ürün odaklı bir değerlendirme değil, süreç odaklı bir değerlendirme temel alınmalıdır. Bu sayede öğrencilerin yazma sürecinin hangi aşamasında ne türlü bir zorluk yaşadığı tespit edilerek gelişim süreçleri daha sağlıklı bir şekilde izlenebilir. Sadece ürün odaklı bir değerlendirme ise öğrencinin gelişim düzeyini belirlemede etkin olmadığı için objektif bir değerlendirme olmamakta ve bu hâliyle öğrenciyi yazma kaygısına sürükleyen etkenlerin başında gelmektedir. Yazılı anlatım çalışmalarında ölçülmeye çalışılan şey, öğrencinin bütün bilgi, birikim, alışkanlık ve yeteneklerini işe koşarak ürettiği kendine özgü bir anlatımdır. Bu nedenle yapılan değerlendirme sadece sonuca odaklı olmamalı, objektif ölçütlere dayanmalı ve öğrencinin gelişimsel özelliklerini dikkate alan bir süreç değerlendirmesine dayanmalıdır. Gute ve Gute (2008) yazı yazma etkinliğinin mevcudu az sınıflarda değerlendirme çalışmalarına ağırlık verilerek yapılması gerektiğine vurgu yaparken; Ross ve arkadaşları da ürün değil süreç odaklı bir değerlendirme yaklaşımıyla yazmayı öğretecek bir kültür geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Ross vd, 2011).

Öğretmenlik mesleğinin her aşamasında aktif olarak kullanılacak bu becerinin gelişimini etkileyen faktörlerden bir olan yazma kaygısının ortadan kaldırılması, yazma sürecinin daha etkili ve verimli bir şekle dönüştürülmesi için öğretmen adaylarının bu konuda gerekli becerileri uygulamaya dönüştürmeleri gerekmektedir. Yazma kaygısı konusunda öğretmen adaylarına yönelik oluşturulacak farkındalık hem kendilerinin gelişimi hem de meslek yaşamlarında onların kendi öğrencilerinin yazma kaygılarını daha kolay fark edip gerekli tedbirler almaları doğrultusunda bilinç kazanmaları açısından önemli bir kazanım olacaktır. Öğretmenlik mesleği açısından son derece önem taşıyan dil becerilerindeki temel eksikliklerin ve yetersizliklerin giderilmesindeki sorumluluk, son aşamada öğretmen yetiştiren programlara düşmektedir. Özellikle Türkçe ve Sınıf Öğretmeni adayları için önemli bir meslekî yeterlilik olan yazılı bir metin oluşturabilme becerisi noktasında gerekli kazanımları sadece bu bölümlerle değil öğretmenlik mesleğini edinecek diğer bölümlerde de bir mecburiyet olmaktan çıkarılıp aktif olarak kullanılacak bir beceriye dönüştürülmelidir. Bu bağlamda, üniversite programlarda yer alan temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri açısından bütün bölümlerde titizlikle düzenlenmelidir.

Öneriler

1. Yazma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar arttırılarak günümüz eğitim sisteminin önemli sorunlarından biri olan yazma kaygısını önleyici faktörler üzerinde daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.
2. Öğretmen adaylarına üniversite yılları kapsamında kaygıyı azaltıcı kurs ve seminerler düzenlenerek, kaygı ile baş etme yolları öğretilmelidir.
3. Üniversite düzeyinde yazmayı özendirici çeşitli kurs, yarışma ve etkinliklerle bu becerinin gelişimine katkı sağlanmalıdır.
4. Tutor eğitimi yoluyla yazmada sorun yaşayan öğrencilerle özel olarak çalışmalar yapılmalıdır.
5. Üniversitelerde sadece yazılı anlatım dersleri kapsamında değil tüm derslerde yapılacak uygulamalarda yazma ile ilgili gereken özen gösterilerek öğretmen adaylarına olumlu örnekler sunulmalıdır.
6. Öğretim elemanları, yazma ile ilgili yapılacak etkinliklerde mutlaka dönüt vermeli ve bu dönütlerde kaygı oluşturacak davranışlardan kaçınılmalıdır.
7. Öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri değerlendirilirken ürün odaklı bir anlayış yerine süreç odaklı bir değerlendirme esas alınmalıdır.
8. Üniversitelerde danışmanlık hizmetleri kapsamında yapılacak dergi çıkarma, öykü günü, masal günü ya da makale günü gibi yazmaya yönelik özendirici çalışmalar yapılmalı ve özel etkinliklerle çeşitli türlerde yazma becerisinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım, kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 209-220.
- Aşılıoğlu, B. & Özkan, E. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği*. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi JASSS*, 6 (6), 83-111.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi, teknikler ve örnek çalışmalar*. İzmir: Siyasal Kitabevi.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theorie sand methods* (4th Edition). Boston: MA: Allynand Bacon.

- Bonifacci, P.; Candria, L., Contento, S. (2008). Reading and writing: what is the relationship with anxiety and depression? *Read Write*, 21, 609–625.
- Calp, M. (2010). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2007). *Yazma becerisi*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*. (49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çamurcu, D. (2011). Yükseköğretime yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 7 (29), 503-518.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9 (3), 242-249.
- Davis, M., Eshelman, E.R. & McKay, M. (2000). *The relaxation and stress reduction workbook* (5th ed.). Oakland, CA: New Harbinger.
- Deanne Gute, D. & Gary Gute, G. (2008). Flow writing in the liberal arts core and across the disciplines: a vehicle for confronting and transforming academic disengagement. *The Journal Of General Education*, 57 (4), 190-222.
- Demirel, Ö. (1995). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Ergin, M. (1992). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Faigley, L, Daly, A. J. & Witte, P. S. (1981). The rol of writing apprehension in writing performance and competence. *Journal of Educational Research*, 1 (75), 16-21.
- Goldstein, A. & Carr, P. G. (1996). Can students benefit from process writing? *NAEP Facts*, 1, 7.
- Göçer, A. (2011). *Yazma çalışmalarını değerlendirme*. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi*, 2. Baskı. İçinde (195-236), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Higgins, B. & Miller, M. & Wegmann, S. (2006). Teaching to the test...not! Balancing best practice and testing requirements in writing. *The Reading Teacher*, 60 (4), 310–319.
- İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler-Kalecik/Pursaklar örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 67-76.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Kitabevi.
- Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (2), 691-707.
- Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Developing a writing anxiety scale and examining writing anxiety based on various variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 703-707.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi*, 2. Baskı içinde (21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavcar, C. & Oğuzkan, F. (1989). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Koçak, A. (2005). *İlköğretim öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Martinez, T. C., Ned Kock, N. & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54 (5), 351-360.
- MEB. TTKB. (2005). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitaplığı Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. TTKB. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitaplığı Müdürlüğü Basımevi.
- Özbay, M. & Zorbaz, Z. (2011). Day Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 33-48.

- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri II*. 2. Baskı. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, H. N. & Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 102-129.
- Öztürk, K. B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 59-72.
- Ross, P. M., Burgin, S., Claire Aitchison, C. & Catterall, J. (2011). Research writing in the Sciences: Liminal territory and high emotion. *Journal of Learning Design*, 4 (3), 14-27.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schweiker, K.E. & Marra, W.T. (2000). Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk students. *Reading Psychology*, 21, 99-114.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. www.tdk.gov.tr/. Erişim Tarihi: 28. 12. 2013.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tiryaki, E. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 14-21.
- Uçgun, D. (2011). The study on the writing anxiety levels of primary school 6, 7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational Research and Reviews*, 6 (7), 542-547.
- Yaman, H. (2010). Writing anxiety of turkish students: scale development and the working procedures in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Science*, 2 (1), 267-289.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Erzincan örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 167-178.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.