

THE EFFECT OF INDIVIDUAL AND GROUP WRITING ACTIVITIES ON WRITING ANXIETY AND SELF-EFFICACY PERCEPTION OF WRITTEN EXPRESSION

**BİREYSEL VE GRUPLA YAZMA UYGULAMALARININ YAZMA KAYGISI
VE YAZILI ANLATIM ÖZ YETERLİK ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ**

Mehmet KATRANCI¹

Abstract

In the current study, it was aimed to determine the effect of individual and group writing activities on the pre-service teachers' writing anxiety and self-efficacy perception of their written expression. In the study, semi-experimental pretest and posttest model without control group was employed. The study group of the present research consists of 192 voluntary pre-service teachers from the departments of Pre-school Teacher Education, Classroom Teacher Education and Social Studies Teacher Education. Within the context of the current study, three groups were formed through random sampling method. In the Experimental Group-1, individual writing activities were conducted. In the Experimental Group-2, both individual and group writing activities were conducted and in the Experimental Group-3, only group writing activities were conducted. Written Expression Self-efficacy Scale and Writing Anxiety Scale were used as data collection instruments. As the collected data displayed a normal distribution, one-way variance analysis (ANOVA) was used in their analysis. It was determined that prior to the application, there was no significant correlation between the pre-service teachers' written expression self-efficacy and their writing anxiety. After the application, it was found that the highest mean scores for written expression self-efficacy and writing anxiety were taken by the Experimental Group-2 conducting both individual and group writing activities. In light of the findings, some suggestions were made.

Keywords: Written expression, writing anxiety, writing self-efficacy.

Özet

Bu araştırmada bireysel ve grupla yazma çalışmalarının, öğretmen adaylarının yazma kaygıları ve yazılı anlatıma yönelik öz yeterlik algıları üzerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada yarı deneysel desenlerden kontrol grupsuz ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 192 gönüllü öğretmen adayından oluşmaktadır. Yansız atama yoluyla belirlenen Deney Grubu-1'de bireysel, Deney Grubu-2'de bireysel ve grupla, Deney Grubu-3'te ise grupla yazma uygulamaları yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden analizlerde tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda grupların uygulama öncesinde yazılı anlatıma yönelik öz yeterlikleri ile yazma kaygıları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Uygulama sonrasında yazılı anlatıma yönelik öz yeterlik ve yazma kaygısı bakımından en yüksek puana sahip olan grubun hem bireysel hem de grupla yazma uygulamalarının birlikte kullanıldığı Deney Grubu-2 olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara dayanılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yazılı anlatım, yazma kaygısı, yazma öz yeterliği.

¹ Yrd.Doç.Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. mtkatranci@gmail.com

Giriş

Kültürün, yaşananların ve üretilen bilginin gelecek kuşaklara aktarılması yazı ile sağlanır. Aktarılanların kalıcılığı ise etkili ve nitelikli yazılı ürünler ile mümkündür. İnsanın, yaşamının her anında ihtiyaç duyabileceği becerilerden biri olan yazma becerisi tüm bireyler için geliştirilmesi gereken bir beceridir.

Yazma, beyinde yapılandırılmış duyguların, düşüncelerin, bilgilerin, isteklerin ve yaşantıların belirli dil kurallarına uygun olarak özgün bir şekilde çeşitli sembollerle ifade edilmesidir (Öz ve Çelik, 2007; Akyol, 2007; Gülerüz, 2006). Sharples'a (2003) göre ise yazma, yalnızca fikirleri ortaya koymayı değil aynı zamanda iyi bir iletişim kurmak ya da insanlarda heyecan uyandırmak için bu fikirleri doğru bir şekilde ifade etmektir. Kısaca yazma; duygu, düşünce veya bilgi gibi zihnimizde yer alan unsurları farklı amaçlar doğrultusunda kaydetmektir. Bu anlamda yazma becerisini mekanik olarak değil, üst düzey zihinsel becerilerin kullanıldığı eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir (Demir, 2011; Gülerüz, 2006). Yazma, kalem ve kâğıt etkileşimi ile ortaya çıkan bir ürün gibi görünse de; düşünce, istek, hayal ve duygular yazılı olarak ifade edilmeden önce zihinsel bir süreçten geçer. Bu zihinsel süreçlerin somutlaştırılması sonucunda ortaya çıkan ürüne yazı denir (Temur ve Çakıroğlu, 2010: 12).

Yazma, başkalarıyla iletişim kurmayı, kendini ifade etmeyi, yeni bilgi arayışı içinde olmayı, hayal gücünü geliştirmeyi, düşünce ve olguları tanımlamayı, geçmiş olayları kaydetmeyi, diğer insanların davranışlarını değiştirebilmeyi, anlamayı ve hayal kurmayı sağlar (Smith, 2005). Yazma, bireye kendisini anlama yönünden derinlik kazandırır. Hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur ve bireyin hiç karşılaşmadığı insanlarla etkili bir iletişim kurmasını sağlayarak çevresini genişletmesine yardımcı olur (Miller, 2003). Yazma insanın günlük yaşamında da en sık ihtiyaç duyduğu ve kullandığı araçlardan biridir. İnsanlar yaşamlarının herhangi bir anında not almak, mektup ya da davetiye yazmak, cep telefonundan mesaj göndermek, internet üzerinden sohbet etmek, anılarını yazmak, dilekçe yazmak ya da alışveriş listesi çıkarmak gibi pek çok amaçla yazmaya ihtiyaç duyabilir. Bu yönüyle de yazma becerisi tüm bireyler için geliştirilmesi gereken bir beceridir.

Genel olarak her başarılı yazı; yazma öncesi hazırlık, yazma taslağı oluşturma, düzenleme ve yayınlama aşamalarından oluşur (Muschla, 2006; Miller, 2003; Dorn ve Soffos, 2001; Tompkins, 2000). Bu aşamalar Karatay (2011: 24) tarafından; konunun seçilmesi ve sınırlandırılması, konunun nasıl ele alınacağına tasarlama, konu hakkında söyleneceklerin belirlenmesi ve gerekli araştırmaların yapılması, yazılı anlatım planının yapılarak düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yazılması ve yazının değerlendirilmesi gibi karmaşık ve çaba gerektiren bir süreç olarak ifade edilmektedir.

Yazma becerisi, dört temel dil becerisinin son aşamasıdır (İşeri ve Ünal, 2012; Demir, 2011; Karakaya ve Ülper, 2011) Demirel ve Şahinel'e (2006: 111) göre *yazma da, konuşma gibi anlatım yollarından biridir. Ancak yazma, konuşmadan farklı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda kendilerinden istenileni uygun bir biçimde yazması, onların düşünme yeteneklerine bağlıdır. Yani yazma becerisi eleştirel bir düşünme süreci olarak adlandırılabilir.* Bu sürecin başarılı bir şekilde tamamlanması yazmaya yönelik kaygı ile yakından ilgilidir. Çünkü diğer alanlarda olduğu gibi yazmada da kaygı düzeyi, etkinliğe başlama, devam ettirme ve tamamlama için belirleyici rol oynamaktadır.

Kaygı ve Yazma Kaygısı

Burger (2006) kaygıyı, *hoş olmayan duygusal bir deneyim; sıkıntı, panik, korku ve dehşet duygularına yol açan bir duygu* olarak açıklamaktadır. Kaygı, alışılmış olan

desteğin ortadan kalkmasından, olumsuz sonuçların ortaya çıkma ihtimalinden, bir cezanın verilme olasılığına inanma durumundan, bireyin inandıkları ile gösterdiği davranışların farklı olmasından, gelecekle ilgili belirsizlikten kaynaklanabilir (Cüceloğlu, 2000: 276-288). Başaran'a (1991: 113) göre kaygı, küçük sorunlara karşı gösterilen endişelerden başlar ve insanın herhangi bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmaktan alıkoymak kadar yoğunlaşabilir.

Kaygı, bireyin kendisini ifade edebilmek için kullandığı dil becerilerinde yazma kaygısı, dinleme kaygısı ve konuşma kaygısı (Melanlioğlu, 2013; Sallabaş, 2012; Sevim, 2012; Karakaya ve Ülper, 2011) olarak kendini gösterebilir. Temel dil becerileri arasında çoğu zaman en zor dil becerisi olarak algılanan yazma becerisi, içerdiği süreçler bakımından bireylerin olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Zihinde yapılandırılan duygu ve düşüncelerin planlı bir şekilde aktarılmasının zor olması bireylerin yazmaktan zevk almasını engellemektedir (Yaman, 2010). Bu durum yazmaya yönelik kaygının oluşmasına neden olabilir. Yazma kaygısı; bir yazma etkinliği ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu bir durumda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da ileri boyuta ulaşması durumunda çeşitli kramplar şeklinde fiziksel olarak da ortaya çıkabilir (Özbay ve Zorbaz, 2011: 34). Bireyin yazma becerisindeki yetersizliği de kaygıya neden olabilir. Duygu ve düşüncelerini kâğıda hangi sırayla aktarması gerektiğini bilmeyen, tutarlı bir metin oluşturmada sorunlar yaşayan, imla ve noktalama hataları yapmaktan endişe duyan bir bireyde yazma kaygısı olduğu söylenebilir (Zorbaz, 2011: 2273). Kaygının çok fazla ya da çok az olması durumunda yazılacak metin başarılı bir şekilde tamamlanmayabilir. Ancak orta düzeydeki kaygı kimi zaman bireyi başarıya ulaştırabilir (Bacanlı, 2011). Daly vd.'ne göre (1981) (Akt: Reeves, 1997: 38-39): *yazma kaygısı yüksek olan bireylerin benlik kavramı ya da kendilerini algılama düzeyleri düşüktür. Kişisel duygularını, inançlarını ve deneyimlerini yazılı olarak ifade etmeleri istendiğinde daha fazla kaygı duyarlar. Yazarken yeni fikir bulmakta zorlanırlar ve daha az kelime içeren yazılar yazarlar ve yapacakları yazma çalışmalarında özgüvene ihtiyaç duyarlar.* Kısaca yazmaya yönelik kaygısı yüksek olan bireylerin yazma etkinliklerinde zorlanacağı ve nitelikli yazılı ürünler ortaya koyamayacakları belirtilebilir. Bu nedenle yapılacak yazma etkinlikleri bireyin yazmaya yönelik kaygısını azaltacak ve kendine olan güvenini artıracak özellikte olmalıdır.

Öz yeterlik ve Yazmaya Yönelik Öz yeterlik

Öz yeterlik sosyal bilişsel öğrenme kuramcıları tarafından çok boyutlu olarak ele alınan bir kavramdır. Öz yeterlik, *bireylerin belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri düzenleyebilme ve uygulayabilme açısından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleridir* (Bandura, 1986: 391). Öz yeterlik, öğrenme stratejisini belirleme ve hedefe yönelme gibi durumlara yönelik olarak bireyin kendi yetenekleri hakkındaki değerlendirmesidir (Bembenutty ve Zimmerman, 2003; Hackett, 2002). Bir başka tanıma göre öz yeterlik kişinin bir çalışmayı başarıyla tamamlamaya yönelik sahip olduğu becerilerine olan inancıdır (Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Öz yeterlik dört kaynaktan etkilenmektedir. Bunlar; bireyin önceki performansının sonuçlarını içeren geçmiş yaşantılar, başkalarının tecrübelerinin gözlemlenmesiyle oluşan dolaylı yaşantılar, bireyin başkalarından aldığı sözel yargıların bir sonucu olarak düşünülen sözel ikna, endişe, stres ve tahrik gibi duygusal ifadelerin etkisini bildiren fiziksel ve duygusal durumlardır (Demir, 2011: 58).

Öz yeterlik kişinin etkinlik seçimini, başarısını, çabasını ve azmini belirleyici bir unsurdur. Öz yeterliği yüksek olan bireyler çalışmaya hazır bir şekilde başlar ve çalışma sırasında ortaya çıkan zorluklara karşı daha mücadeleci olurlar. Böylece daha üst seviyedeki hedeflere ulaşabilirler. Bu durum akademik başarının artmasına da katkı sağlar (Schunk ve Zimmerman, 2007; Schunk, 1996). Ancak bir işi başarmak için öz yeterliğin tek başına etkili olduğu düşünülmemelidir. Yapılan araştırmalar, bir

işi başarmak için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere sahip olmayan bireylerin, öz yeterlik algıları ne kadar yüksek olursa olsun başarılı olamadıklarını göstermektedir (Özerkan, 2007: 31). Öz yeterlik süreç sonunda başarılı olunan deneyimler sayesinde gelişirken (Lee, 2005), üst üste yaşanan başarısız deneyimler ise bireyin öz yeterlik algısının azalmasına neden olabilir (Büyükduman, 2006). Demir'e (2014) göre başarılı bir süreçte dayalı olarak gelişen öğrenme alanlarından biri de yazmadır. Dolayısıyla yazma becerisinde de birey kendini yetkin ve öz yeterli hissetmeli, bu durumun onu geliştirdiğinin farkına varmalıdır.

Öz yeterliğin yazma üzerine etkisi dikkate alınarak bireyin başarılı bir yazma süreci geçirebilmesi için, yazmaya yönelik öz yeterliğinin yükseltilmesi gerektiği söylenebilir. Bunun için öncelikle bireyin, yazma becerisini geliştirebileceğine ve ortaya bir ürün koyabileceğine yönelik inancının sağlanması gerekir. Çünkü bu inanç, bireyin yazmaya istekli bir şekilde başlamasına ve devam ettirmesine zemin hazırlar. Başarıyla sonuçlanan her yazma süreci de bir sonraki deneyim için öz yeterliğin daha fazla olmasına katkı sağlar.

Alanyazında yazmaya kaygısına yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları (Özbay ve Zorbaz, 2011; Karakaya ve Ülper, 2011; Yaman, 2010), çeşitli kademelerdeki öğrencilerin yazma kaygısını inceleyen çalışmalar (Yaman, 2014; Bayat, 2014; Sevim ve Özdemir Erem, 2013; İşeri ve Ünal, 2012; Karakoç Öztürk, 2012; Uçgun, 2011; Karakaya ve Ülper, 2011; Aşlıhoğlu ve Özkan, 2013) ve yazma öz yeterlik algısını belirlemeye yönelik araştırmalar (Demir, 2013; Oğuz, 2009) yer almaktadır. Yazmaya yönelik öz yeterlik algısı ile yazma kaygısını birlikte inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bireyin herhangi bir alanda başarılı olması için o alana yönelik öz yeterlik algısının yüksek; kaygısının ise orta düzeyde olması gerektiği ifade edilebilir. Temel dil becerilerinden biri olan yazmada da başarı elde edilebilmesi için; yazmaya yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması ve başarılı yazma deneyimleri sayesinde yazmaya yönelik öz yeterlik algısının artırılması gereklidir. Bununla birlikte düzenlenecek etkinliklerle yazmaya yönelik kaygının da bireyin etkinliğe başlamasına, devam ettirmesine ve tamamlamasına olumsuz etki yapmayacak düzeye getirilmesi de önemlidir. Tüm bireyler için önemli olan yazma becerisi özellikle gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adayları için mesleki bir gereklilik olarak düşünülmektedir. Araştırmada bireysel ve grupla yazma çalışmalarının, öğretmen adaylarının yazma kaygıları ve yazılı anlatıma yönelik öz yeterlik algıları üzerine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Belirlenen genel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Bireysel yazma, bireysel ve grupla yazma ile grupla yazma uygulamalarının yapılacağı deney gruplarının yazılı anlatım öz yeterlik algılarına yönelik ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2- Bireysel yazma, bireysel ve grupla yazma ile grupla yazma uygulamalarının yapılacağı deney gruplarının yazma kaygısına yönelik ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 3- Bireysel yazma, bireysel ve grupla yazma ile grupla yazma uygulamalarının yapılacağı deney gruplarının yazılı anlatım öz yeterlik algılarına yönelik son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 4- Bireysel yazma, bireysel ve grupla yazma ile grupla yazma uygulamalarının yapılacağı deney gruplarının yazma kaygısına yönelik son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada yarı deneysel desenlerden kontrol grupsuz ön test-son test modeli kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan modelin simgesel görünümü Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
Deney Grubu-1	Yazılı Anlatım	Bireysel Yazma Uygulamaları	Yazılı Anlatım
	Öz Yeterlik Ölçeği		Öz Yeterlik Ölçeği
	Yazma Kaygısı Ölçeği		Yazma Kaygısı Ölçeği
Deney Grubu-2	Yazılı Anlatım	Bireysel ve Grupla Yazma Uygulamaları	Yazılı Anlatım
	Öz Yeterlik Ölçeği		Öz Yeterlik Ölçeği
	Yazma Kaygısı Ölçeği		Yazma Kaygısı Ölçeği
Deney Grubu-3	Yazılı Anlatım	Grupla Yazma Uygulamaları	Yazılı Anlatım
	Öz Yeterlik Ölçeği		Öz Yeterlik Ölçeği
	Yazma Kaygısı Ölçeği		Yazma Kaygısı Ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 öğretim yılında Kütahya ilinde Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında öğrenim gören ve uygulamalara gönüllü olarak katılan 192 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2
Çalışma Grubuna Yönelik Bilgiler

Program	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Okul Öncesi Öğretmenliği	51	8	59
Sınıf Öğretmenliği	53	16	69
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	33	64
Toplam	135	57	192

Tablo 2.'ye göre araştırmaya 59 Okul Öncesi, 69 Sınıf ve 64 Sosyal Bilgiler öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 135'i kadın, 57'si ise erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği* ve *Yazma Kaygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeklere yönelik ayrıntılı açıklamalar başlıklar halinde sunulmuştur.

Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği

Çalışma grubunun uygulama öncesinde ve sonrasında yazılı anlatıma yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır (2013) tarafından

geliştirilen *Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği* (YAÖYÖ) kullanılmıştır. Ölçek bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 418 kadın ve 113 erkek olmak üzere toplam 601 öğretmen adayının katılımından elde edilen verilerle geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 54 maddeden oluşan ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiği ve toplam varyans açıklama oranının %44,7 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında, çalışmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen ön test verileri üzerinde yapılan analiz sonucunda ölçeğin geliştirilme aşamasında olduğu gibi üç faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,92'dir.

Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği beşli Likert tipinde geliştirilmiş ve ölçekte yer alan ifadeler *Hiç iyi değilim 1, İyi değilim 2, Orta düzeyde iyiyim 3, İyiyim 4, Çok iyiyim 5* şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 54, en yüksek puan ise 270'tir. Ölçekten alınan yüksek puan, yazmaya yönelik öz yeterliğinde yüksek olduğunu göstermektedir.

Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının uygulama öncesinde ve sonrasındaki yazmaya yönelik kaygılarının belirlenmesi amacıyla *Yazma Kaygısı Ölçeği* (YKÖ) kullanılmıştır. Daly ve Miller (1975) tarafından 164 üniversite öğrencisinin katılımıyla geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşamasında Ankara ilinde öğrenim gören 450 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali 26 maddeden oluşmakta ve tek faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşamasında 5 madde (6, 7, 9, 11 ve 21. maddeler) herhangi bir faktör altına girmediği için ölçekten çıkarılmış ve dört faktörden oluşan ve toplam varyansın %53'ünü açıklayan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,90 olarak belirlenmiştir. Ancak Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından ölçeğin farklı eğitim düzeylerindeki gruplarda kullanılması sonucunda farklı faktör yapısı gösterebileceği belirtilmiştir. Öneri dikkate alınarak bu araştırmanın ön test uygulaması aşamasında ölçeğin 26 maddeden oluşan şekli araştırmaya katılan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda Türkçeye uyarlama çalışmasında olduğu gibi 6, 7, 9, 11 ve 21. maddelerin birden fazla faktöre girdiği belirlenmiştir. Bu nedenle belirtilen beş madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında olduğu gibi dört faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %52'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı ise 0,88 olarak hesaplanmıştır.

Beşli Likert tipinde geliştirilen *Yazma Kaygısı Ölçeği* 11 olumlu, 10 tane de olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan olumlu ifadeler *Tamamen katılıyorum 1, Katılıyorum 2, Kararsızım 3, Katılmıyorum 4, Kesinlikle katılmıyorum 5* şeklinde; olumsuz ifadeler ise bu puanlamanın tersi kullanılarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105'tir. Ölçekten alınan puan arttıkça yazmaya yönelik kaygı düşmekte; azaldıkça yazmaya yönelik kaygı artmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Uygulama süreci alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından *Yazılı Anlatım* dersi kapsamında yürütülmüştür. Deney grupları yansız atama yoluyla deney grubu-1, deney grubu-2 ve deney grubu-3 olarak isimlendirilmiştir. Uygulama sürecinde her üç grupta da aynı kitaplar (3 adet) kaynak kitap olarak öğrencilere tavsiye edilmiştir. 15 hafta olarak planlanan uygulama sürecinin ilk haftasında öğrencilere dersin içeriği ve

yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilmiş, ayrıca gruplara ön test olarak YKÖ ve YAYÖYÖ uygulanmıştır. Uygulama süreci boyunca öğrencilere toplam altı adet yazma uygulaması yaptırılmıştır. Dersin içeriği de dikkate alınarak yapılan yazma uygulamalarında deney grubu-1’de sadece bireysel yazma, deney grubu-2’de bireysel ve grupla yazma (üç adet bireysel, üç adet grupla yazma), deney grubu-3’te ise sadece grupla yazma etkinlikleri düzenlenmiştir. Her üç grupta da yapılan yazma etkinliklerinde süreç temelli yazma aşamaları dikkate alınarak yazma uygulamaları (hikaye yazma, hikaye tamamlama, fıkra, gezi yazısı, eleştiri, deneme) yapılmıştır. Yazma konuları metnin türü ve öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak belirlenmiştir. Üç grupta da aynı konular yazma uygulamalarından bir önceki derste öğrencilere seçenekli şekilde sunulmuş ve öğrencilerin yazma konusunu kendilerine sunulan konular arasından seçerek yazma sürecinin hazırlık, planlama ve taslak yazma aşamalarını tamamlamış olarak derse gelmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları yazılara ilişkin düzenleme ve düzeltme aşamalarını uygulama yapılan derslerde yapmaları sağlanmış, gerekli noktalarda öğrencilere geri bildirim yapılmıştır. Grupla yazma uygulamalarının yapıldığı deney grubu-2 ve deney grubu-3’te yapılan grupla yazma etkinliklerinde grupların her yazma etkinliğinde farklı öğrencilerden oluşması sağlanmıştır. Derslerin öğretim sürecinin tüm gruplarda aynı içerikle yürütülmesine ilişkin güvenilirliğin sağlanması için araştırmacının yanı sıra bir alan uzmanı öğretim elemanından gözlemci olarak destek alınmıştır. Gözlemci öğretim elemanına araştırma konusunda bilgi verilmiş, öğretim süreci ve içeriğine yönelik olarak hazırlanan gözlem formu ile toplam beş hafta her üç gruptaki derslerin araştırmacı ile birlikte gözlenmesi sağlanmıştır. Gözlemciler arası uyum için Miles ve Huberman’ın (1994: 64) Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlemcilerin, gözlem formundaki işaretlemelerine ilişkin uyum oranlarının 0,89 ile 0,96 arasında değiştiği ve ortalama uyumun 0,92 olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler ışığında derslerin her üç grupta da birbirine denk şekilde yürütüldüğüne karar verilmiştir. Uygulama sürecinin son haftasında dönem değerlendirmesi yapılmış, ayrıca gruplara son test olarak YKÖ ve YAYÖYÖ uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılacak istatistikî testlerin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle araştırmaya katılan grupların *Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği* ve *Yazma Kaygısı Ölçeği*nden aldıkları ön test ve son test toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık-basıklık değerleri ve Lilliefors düzeltmeli Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

Grup	N	Test	YAYÖYÖ				YKÖ			
			Çar.	Bas.	Z	P	Çar.	Bas.	Z	P
Deney Grubu-1	59	Ön test	-,167	,414	,091	,200	,556	,012	,109	,079
		Son test	,245	,079	,078	,200	,183	-,665	,103	,190
Deney Grubu-2	69	Ön test	-,219	-,157	,073	,200	,055	-,034	,065	,200
		Son test	,005	-,224	,054	,200	,142	-,194	,061	,200
Deney Grubu-3	64	Ön test	-,072	-,443	,096	,200	,215	-,141	,052	,200
		Son test	,148	-,445	,106	,074	-,108	-,089	,087	,200

Tablo 3.'te yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, tüm değerlerin -1 ile +1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının YAÖYÖ ve YKÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($p > ,05$).

Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiği için yapılacak analizlerde parametrik istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan grupların deney öncesi ve sonrasında YAÖYÖ ve YKÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde ise varyansların homojen dağılması durumuna göre Scheffe ya da Dunnet' C testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde bilgisayar destekli bir istatistik programı kullanılmıştır.

Bulgular

Yazılı Anlatıma Yönelik Öz Yeterlik Algısı ve Yazma Kaygısı Ön Test Sonuçları

Uygulama öncesinde grupların yazılı anlatıma yönelik öz yeterlik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analize yönelik veriler Tablo 4.'te sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışma Grubunun YAÖYÖ'den Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	S	F	P	Anlamlı Fark
Ölçek Toplamı	Deney Grubu-1	59	182,08	21,13			
	Deney Grubu-2	69	179,33	22,61	,42	,656	-
	Deney Grubu-3	64	182,41	19,64			
Yazmaya Hazırlık	Deney Grubu-1	59	37,72	5,03			
	Deney Grubu-2	69	37,56	6,20	1,21	,298	-
	Deney Grubu-3	64	38,87	4,02			
Yazma Süreci	Deney Grubu-1	59	113,16	15,66			
	Deney Grubu-2	69	108,27	15,07	1,80	,168	-
	Deney Grubu-3	64	111,15	13,29			
Yazmayı Değerlendirme	Deney Grubu-1	59	31,18	6,76			
	Deney Grubu-2	69	33,47	5,01	2,29	,104	-
	Deney Grubu-3	64	32,37	6,34			

Tablo 4. incelendiğinde araştırmaya katılan grupların uygulama öncesinde YAÖYÖ'nün toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan grupların deneysel işlem öncesinde yazılı anlatım öz yeterlik algıları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deneysel işlem öncesinde grupların yazmaya yönelik kaygıları arasında anlamlı fark olup olmadığı tek faktörlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan incelemeye yönelik bulgular Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5

Çalışma Grubunun YKÖ'den Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	S	F	P	Anlamlı Fark
Ölçek Toplamı	Deney Grubu-1	59	56,13	13,84			
	Deney Grubu-2	69	55,59	13,47	,39	,672	-
	Deney Grubu-3	64	57,54	11,32			
Zevk Alma	Deney Grubu-1	59	13,31	4,34			
	Deney Grubu-2	69	12,66	4,14	1,60	,203	-
	Deney Grubu-3	64	13,92	3,59			
Önyargı	Deney Grubu-1	59	18,84	5,14			
	Deney Grubu-2	69	19,81	5,50	,75	,469	-
	Deney Grubu-3	64	18,89	4,52			
Değerlendirilme Kaygısı	Deney Grubu-1	59	15,86	4,27			
	Deney Grubu-2	69	15,17	4,38	,83	,437	-
	Deney Grubu-3	64	16,06	3,85			
Yazdıklarını Paylaşma	Deney Grubu-1	59	8,11	2,31			
	Deney Grubu-2	69	7,94	2,34	1,88	,155	-
	Deney Grubu-3	64	8,67	2,05			

Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan grupların YKÖ'nün toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan grupların deneysel uygulama öncesinde yazmaya yönelik kaygı bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Yazılı Anlatıma Yönelik Öz Yeterlik Algısı ve Yazma Kaygısı Son Test Sonuçları

Yazılı anlatım uygulamaları sonunda araştırmaya grupların yazılı anlatıma yönelik öz yeterlik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6

Çalışma Grubunun YAÖYÖ'den Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	S	F	P	Anlamlı Fark
Ölçek Toplamı	Deney Grubu-1	59	197,49	19,01			
	Deney Grubu-2	69	202,44	20,73	7,99	,000	2-3
	Deney Grubu-3	64	188,71	19,95			
Yazmaya Hazırlık	Deney Grubu-1	59	42,30	4,51			
	Deney Grubu-2	69	44,05	5,75	6,12	,003	2-3
	Deney Grubu-3	64	40,92	5,09			
Yazma Süreci	Deney Grubu-1	59	120,32	14,83			
	Deney Grubu-2	69	122,01	14,08	5,31	,006	2-3

	Deney Grubu-3	64	114,40	13,05			
Yazmayı Değerlendirme	Deney Grubu-1	59	34,86	6,11			
	Deney Grubu-2	69	36,37	5,57	4,11	,018	2-3
	Deney Grubu-3	64	33,39	6,32			

Tablo 6.'da yer alan Anova testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan grupların uygulama sonrasında YAÖYÖ'nün toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında deney grubu-2 ile deney grubu-3'te yer alan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Grupların son test ortalama puanlarına göre yazılı anlatıma yönelik öz yeterlik algısı en yüksek olan grup deney grubu-2, en düşük olan grup ise deney grubu-3'te yer alan öğrencilerdir. Bu sonuçlara göre yazılı anlatım öz yeterlik algısının artırılmasında hem bireysel hem de grupla yazma uygulamalarının daha etkili olduğu; sadece grupla yazma uygulamaları yapılmasının ise düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yazılı anlatım öz yeterlik algısının artırılmasında sadece bireysel yazma uygulamalarının kullanılması da, hem bireysel hem de grupla yazma uygulamalarına göre daha düşük bir katkı sağlamaktadır.

Deneyel işlem sonrasında grupların yazmaya yönelik kaygıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan incelemeye yönelik bulgulara Tablo. 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Çalışma Grubunun YKÖ'den Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	S	F	P	Anlamlı Fark
Ölçek Toplamı	Deney Grubu-1	59	57,06	10,58	8,167	,000	1-2
	Deney Grubu-2	69	64,31	10,86			
	Deney Grubu-3	64	61,07	8,74			
Zevk Alma	Deney Grubu-1	59	13,18	3,03	4,169	,017	1-2
	Deney Grubu-2	69	14,84	4,02			
	Deney Grubu-3	64	14,76	3,55			
Önyargı	Deney Grubu-1	59	19,49	4,21	9,877	,000	1-2
	Deney Grubu-2	69	22,71	5,29			
	Deney Grubu-3	64	19,60	4,51			2-3
Değerlendirilme Kaygısı	Deney Grubu-1	59	16,13	3,86	1,531	,219	-
	Deney Grubu-2	69	17,36	4,17			
	Deney Grubu-3	64	16,75	3,80			
Yazdıklarını Paylaşma	Deney Grubu-1	59	8,23	2,24	9,304	,000	1-2
	Deney Grubu-2	69	9,40	2,29			1-3
	Deney Grubu-3	64	9,95	2,18			2-3

Tablo 7. incelendiğinde araştırmaya katılan grupların uygulama süreci sonrasındaki yazmaya yönelik kaygıları arasında ölçeğin *değerlendirilme kaygısı* alt boyutu dışındaki alt boyutlara ve genel yazma kaygısına yönelik olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamı ile *zevk alma* alt boyutundan alınan puan ortalamalarına göre anlamlı farklılığın deney grubu-1 ile deney grubu-2'de yer alan

öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin *önyargı* alt boyutunda deney grubu-2'de yer alan öğrencilerle diğer gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. *yazdıklarını paylaşma* alt boyutunda ise tüm gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Grupların ölçek toplamı son test ortamına puanları incelendiğinde yazmaya yönelik kaygısı en düşük olan grubun deney grubu-2, en yüksek olan grubun ise deney grubu-1 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre hem grupla hem de bireysel yazma uygulamaları yapılmasının yazmaya yönelik kaygının azalmasında daha etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte grupla yazma etkinliklerinin de bireysel yazma etkinliklerine göre yazmaya yönelik kaygının azalmasına daha fazla katkı sağladığı belirlenmiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada bireysel ve grupla yazma çalışmalarının, öğretmen adaylarının yazma kaygıları ve yazılı anlatıma yönelik öz yeterlik algıları üzerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak üç farklı grupta Yazılı Anlatım dersinde deneysel uygulama yapılmıştır. Deney grubu-1'de bireysel, deney grubu-2'de bireysel ve grupla, deney grubu-3'te ise grupla yazma uygulamaları düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan grupların uygulama öncesinde yazılı anlatıma yönelik öz yeterlikleri ile yazma kaygıları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre eğitim fakültesine farklı puan türleriyle ve farklı bölümleri tercih ederek gelen öğretmen adaylarının yazmaya yönelik öz yeterlik ve yazma kaygısı bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Yazma kaygısına yönelik bulgu ile Tiryaki (2012) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin yazmaya yönelik kaygılarının belirlendiği araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Belirtilen araştırmada farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik kaygıları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan grupların deneysel uygulama sonrasında yazılı anlatıma yönelik öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Grupların son test ortalama puanlarına göre en yüksek yazma öz yeterliğinin hem bireysel hem de grupla yazma uygulamaları yapılan grupta, en düşük yazma öz yeterliğinin ise sadece grupla yazma uygulamaları yapılan grupta olduğu görülmüştür. Sadece bireysel yazma uygulamalarının kullanılması ise, diğer iki gruba göre orta düzeyde bir etkiye yol açmıştır. Erdoğan'a (2012) göre *grupla yapılan çalışmalar bireylerin; problem çözme, iletişim ve üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarına ve öz yeterlik algılarını geliştirilmelerine katkı sağlar. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinde bireysel çalışmaların yanı sıra grup çalışmalarına da yer verilmelidir.* Araştırma sonuçları sadece grupla yazma uygulamaları yapılmasının, yazmaya yönelik öz yeterliğin gelişmesinde yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu sonuçlar yazmaya yönelik öz yeterliğin gelişmesinde grup çalışmalarının yanı sıra bireysel çalışmalara da yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan grupların uygulama süreci sonrasındaki yazmaya yönelik kaygıları arasında YKÖ'nün geneline yönelik olarak anlamlı farklılık olduğu tespit olduğu belirlenmiştir. Grupların ölçek toplamı son test ortamına puanlarına göre yazmaya yönelik kaygısı en düşük olan grubun bireysel ve grupla yazma uygulamaları yapılan grup, en yüksek olan grubun ise sadece bireysel yazma uygulamaları yapılan grup olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre hem grupla hem de bireysel yazma uygulamalarının, yazmaya yönelik kaygının azalmasında diğer uygulamalara göre daha etkili olduğu söylenebilir. Yazma kaygısı; bireyin yazmak zorunda kaldığında korku, çekinme, yazmaya başlayamama (erteleme) ya da başlanan bir yazma etkinliğini tamamlayamama şeklinde ortaya çıkan bir tepkidir. Herhangi bir etkinlikte olduğu gibi yazma etkinliğinde de kaygı bireyin yazma etkinliğini gerçekleştirmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Erdoğan'a (2012) göre grupla yapılan çalışmalar sosyal

etkileşim sayesinde grup üyelerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarına olanak sağlar. Bu çalışmada hem bireysel hem de grupla yazma uygulamalarının, yazmaya yönelik kaygının azalmasında diğer uygulamalara göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak Çakmak ve Civelek (2013) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmada bu çalışmadan farklı olarak grupla ve bireysel yazmanın öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu durum bireysel ve grupla yapılan yazma uygulamalarının, yazmaya yönelik kaygı üzerinde farklı örneklerde farklı sonuçlar elde edilebileceğini göstermektedir.

YKÖ'nün *değerlendirilme kaygısı* alt boyutunda son test puanlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç yapılan uygulamaların genel yazma kaygısı üzerinde etkisi olsa da değerlendirilme kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşmasına katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yazma süreci sonunda ortaya koydukları ürünlerin sosyal ortamda (sınıf içerisinde) olumsuz olarak değerlendirilmesi korkusundan kaynaklanabilir. Olumsuz değerlendirilme korkusu, bireylerin sosyal ilişkilerinde ya da performanslarını sergileyecekleri etkinliklerde başkaları tarafından küçük düşürücü, değersizleştirici veya küçümseyici biçimde değerlendirileceklerine yönelik yaşadıkları korku ve kaygıdır (Doğan, 2010). Çalışma kapsamındaki uygulamalarda ortaya konulan ürünlerin değerlendirilmesinde tüm gruplarda yapıcı eleştiriler kullanılmasına rağmen değerlendirilmeye yönelik kaygıda farklılık oluşmaması dikkat çekici bir bulgudur.

Geçmiş yazma deneyimlerinin olumsuz olması bireylerin yazmaya yönelik kaygılarının yüksek düzeyde olmasına neden olabilir (Reeves, 1997: 40). Kaygının ortaya çıkmasının önemli nedenlerinden biri de bireyin öz yeterliğinin düşük olmasıdır (Senemoğlu, 2011). Öz yeterlik süreç sonunda başarılı olunan deneyimler sayesinde gelişir (Lee, 2005). Dörnyei'e göre öz yeterliğin artması hem kaygının düşmesini hem de yapılan işe yönelik motivasyonun artmasına katkıda bulunur. Bandura da (1997), *herhangi bir etkinliğe yönelik öz yeterliğin düşük olmasının, bireyin o etkinliği tamamlama konusunda kendini daha az yeterli görmesine neden olacağını ve buna bağlı olarak öz yeterliği yüksek olan bireylere göre daha fazla kaygı yaşayacağını* ifade etmektedir. Ancak yazma kaygısının tamamen olumsuz etki yaptığı düşünülmemelidir. Kaygı, aşırı olmamak şartıyla bireyin düşüncelerini seçmesi, sıralaması, düzenlemesi ve yazıya aktarması sırasında daha dikkatli olmasını ve kendini daha iyi ifade edebilmesini sağlar (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013: 96).

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Yazmaya yönelik öz yeterliğin artması ve yazma kaygısının azalması için düzenlenecek yazma etkinliklerinde hem bireysel hem de grupla yazma uygulamalarından yararlanılabilir.
- Yazma kaygısının azalmasında, yazma etkinliklerinin sıklığının belirleyici bir rol oynadığı yapılan çalışmalar (İşeri ve Ünal, 2012; Karakaya ve Ülper, 2011) ile ortaya konulmuştur. Kaygı ile öz yeterliğin birbiri ile ters ilişkili olması da göz önünde bulundurularak Yazılı Anlatım derslerinde mümkün olduğunca fazla yazma deneyimi yaşamalarına olanak sağlanabilir.
- Bireysel ve grupla yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazmaya yönelik öz yeterlik üzerine etkileri farklı yaş gruplarındaki öğrenciler üzerinde yapılacak yeni araştırmalarla belirlenebilir.

- Yazma kaygısı düşük olan bireylerin; dinlemeye, konuşmaya ve okumaya yönelik kaygı düzeyleri de belirlenerek bunlar arasındaki ilişki incelenebilir.
- Yazmaya yönelik öz yeterlik ile dinlemeye, konuşmaya ve okumaya yönelik öz yeterlik arasındaki ilişki incelenebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aşılıoğlu, B., ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *Turkish Studies*, 6(6), 83-111. doi:10.9761/JASSS1527.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., Batar, M., ve Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).139-160. <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=4978&Detay=Ozet> adresinden ulaşılmıştır.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York:W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought And Action: A Social Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141. doi: 10.12738/estp.2014.3.1720.
- Bembenutty, H. ve Zimmerman, B. J. (2003). *The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 21-25 April, Chicago IL.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev.E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyükduman, İ. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, E. Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 355-371.
- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 67-74.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Özcan ve Şahinel, Melek (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Doğan, T. (2010). Sosyal görünüş kaygısı ölçeği'nin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 151-159.
- Dorn, L. J. ve Soffos, C. (2001). *Scaffolding young writers*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hackett, G. (2002). Self-efficacy in career choice and development. Albert Bandura (Ed.). In *Self Efficacy in Changing Societies* (pp. 232-258). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- 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. www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/34d378c8b7c67b08105f19dd76bda4aayaTAM.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-2. <http://sbeski.cu.edu.tr/dergi.asp?dosya=888> adresinden ulaşılmıştır.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay, (Ed.), *Yazma Eğitimi içinde* (21-45). Ankara: Pegem Akademi.
- Lee, S. W. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. London: Sage.
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 851-876. http://www.adyusbd.com/Makaleler/1826895364_Melanl%C4%B1o%C4%9Flu.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, R. K. (2003). *Motives for writing*. (4th ed.). New York: McGraw Hill.
- Muschla, C. R. (2006). *Teach terrific writing*. New York: McGraw Hill.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(30), 18-42.
- Öz, M. F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özkerem, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218. http://turkishstudies.net/Makaleler/1829740418_121Sallaba%C5%9F%20Muhammed%20Eyy%C3%BCp_S-2199-2218.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Schunk, D. H. (1996). *Self evaluation and self-regulated learning*. Paper Presented at the Graduate School and University Center. City University of New York, October, New York.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sevim, O., Özdemir Erem, H. N. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 975-992. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000041677> adresinden ulaşılmıştır.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937. http://turkishstudies.net/Makaleler/1761288067_58_sevimo%C4%9Fuzhan_927-937.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Sharples, M. (2003). *How we write: writing as creative design*. London: Routledge.
- Smith, H. (2005). *The writing experment*. Australia: AllenveUnwin.
- Temur, T. ve Çakıroğlu, A. (2010). *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching Writing: Balancing Process and Product*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- 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), 542-47. <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/977A6496209> adresinden ulaşılmıştır.
- Yaman, H. (2011). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1111-1122. doi:10.12738/estp.2014.3.2151.

- 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. http://jml2012.indexcopernicus.com/issue.php?id=1124&id_issue=841729 adresinden ulaşılmıştır.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(3), 2271-2280. http://www.newwsa.com/makale_detay.asp?d=1&makale_detay_id=2330&dergi_id=2&sayi_id=48 adresinden ulaşılmıştır.