



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**FEN BİLİMLERİ DERSİNDE YAZMA KAYGISI: ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu İLKBAY

Danışman: Doç. Dr. Demet ŞAHİN KALYON

TOKAT – 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Demet ŞAHİN KALYON danışmanlığında hazırlamış olduğum "Fen Bilimleri Dersinde Yazma Kaygısı; Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerine Dayalı Bir Çalışma" adlı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

....../....../....

Burcu İLK BAY

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın yapımında hiçbir zaman desteğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Demet ŞAHİN KALYON'a, uygulama yaptığım okulun tüm yönetici, öğretmen ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak yazmış olduğum tezimi; eğitim ve tez yazma sürecimde her zaman yanımda olan ve desteklerini hiç esirgemeyen babam Hidayet YILDIZ'a, annem Ayfel YILDIZ'a, canım eşim Ahmet İLKBAY'a , biricik oğlum Mert İLKBAY'a ve ablam Havva TAMER'e ithaf ederim.



ÖZET

FEN BİLİMLERİN DERSİNDE YAZMA KAYGISI: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR ARAŞTIRMA

İlkbay, Burcu

Yüksek Lisans, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Demet ŞAHİN KALYON

Haziran 2025, ix + 103 sayfa

Bu tez, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde yürütülen yazma etkinliklerine yönelik kaygı düzeylerini ve bu kaygının bireysel ve çevresel belirleyicilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcılarını 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara ili Sincan ilçesine bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış olup nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır. Nicel veriler Karakuş-Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeği” aracılığıyla 1290 öğrenci üzerinden toplanmıştır. Ölçek, 5’li likert tipi bir ölçme aracıdır ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin analizi için t testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nicel bulgular sonucunda yazma kaygısının cinsiyet, akademik başarı, kitap okuma ve yazma alışkanlıkları, ebeveynlerin eğitim düzeyi, proje çalışmaları ve günlük tutma gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olup ön uygulama sonrasında nihai şekli verilmiştir. Nitel veriler, nicel veri toplama sürecinde öğrencilere uygulanan ölçek sonuçlarına göre yüksek, orta ve kaygı düzeyine sahip rastgele seçilmiş olan 24 öğrenciden elde edilmiştir. Her bir soruya ilişkin ana temalar belirtilmiş ve alt kodlar oluşturulmuş olup, bu kodlar ısı haritalarına dönüştürülerek görsel olarak sunulmuştur. Isı haritaları, temalar ve alt kodların kaygı düzeyine göre nasıl farklılık gösterdiği açık bir şekilde gösterilmiştir. Nitel bulgular, öğrencilerin yazma yeterliğine ilişkin öz algılarını, yazma sürecinde yaşadıkları duyuşsal deneyimleri ve karşılaştıkları güçlükleri ortaya koyarak yazma kaygısının çok boyutlu yapısını gözler önüne sermektedir. Araştırma bulguları, fen bilimleri öğretiminde yazma etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini destekleyecek biçimde yapılandırılması ve yazma kaygısını azaltmaya yönelik pedagojik stratejiler geliştirilmesi

gerekliliğine işaret etmektedir. Bu bağlamda çalışma, fen bilimleri eğitiminde yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazma temelli öğrenmenin etkinliğinin artırılması yönünde önemli katkılar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yazma Kaygısı, Fen Bilimleri Dersi, Ortaokul Öğrencileri, Yazma Etkinlikleri, Kaygı



ABSTRACT

WRITING ANXIETY IN SCIENCE CLASSES: A STUDY BASED ON THE VIEWS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

İlkbay, Burcu

Master's Thesis, Department of Science Education

Advisor: Assoc.Prof.Dr. Demet ŞAHİN KALYON

June 2025, ix + 103 pages

This study investigates middle school students' levels of writing anxiety in science classes and explores both individual and environmental factors contributing to this anxiety. Conducted during the 2024–2025 academic year at a public middle school in Sincan, Ankara, the research adopted a mixed-method approach combining quantitative and qualitative data. Quantitative data were collected from 1,290 students using the “Writing Anxiety Scale for Middle School Students” developed by Karakuş-Tayşi and Taşkın (2018), and analyzed through t-tests and one-way ANOVA. The results indicated significant differences in writing anxiety based on gender, academic performance, reading and writing habits, parental education, project participation, and diary-keeping practices. Qualitative data were gathered via semi-structured interviews with 24 students who represented varying levels of writing anxiety. Thematic analysis was conducted, and results were visualized using heat maps to display the distribution of themes and subcodes according to students' anxiety levels. These findings revealed students' self-perceptions of writing competence, emotional responses during writing tasks, and the challenges they faced, highlighting the multifaceted nature of writing anxiety. The results emphasize the importance of designing science writing activities that support students' cognitive and emotional development while minimizing anxiety. This study offers meaningful insights for structuring writing-based pedagogical practices and enhancing the role of writing in science education.

Key Words: Writing Anxiety, Science Course, Middle School Students, Writing Activities, Anxiety

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
GÖRSELLER LİSTESİ.....	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi	3
Sayıtlar	4
Sınırlılıklar	4
Tanımlar	4
BÖLÜM II	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
Fen Bilimleri Eğitimi	6
Öğrenme Amaçlı Yazma.....	7
Fen Bilimleri Eğitiminde Yazma Etkinlikleri	9
Yazma Kaygısı	11
Fen Bilimleri Eğitiminde Yazma Kaygısı.....	13
BÖLÜM III.....	15
YÖNTEM	15
Araştırma Modeli	15
Katılımcılar	15
Veri Toplama Araçları	16

Yazma Kaygısı Ölçeği	16
Yazma Kaygısına Yönelik Görüşme Formu	18
Verilerin Toplanması	19
Verilerin Analizi.....	19
Nicel Verilerin Analizi	19
Nitel Verilerin Analizi	21
BÖLÜM IV	23
BULGULAR.....	23
Nicel Bulgular	23
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Hangi Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	23
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	25
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	26
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	27
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	28
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Fen Bilimleri Dersi Not Ortalamalarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	30
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Türkçe Dersi Not Ortalamalarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	32
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Genel Not Ortalamalarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	34
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	36
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Yazma Çalışmalarının Sıklıklarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	38
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Günlük Tutma Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	41

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Fen Bilimleri Dersinde Yazma Etkinliği Yapma Sıklıklarına Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	42
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Fen Bilimleri Dersinde Proje Yapma Sıklıklarına Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	43
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Yazma Çalışmalarında Aldıkları Geri Bildirim Durumlarına Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	44
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Öğretmenlerinin Yazma Çalışmalarında Gösterdikleri Tutumlara Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	47
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Ailelerinin Yazma Etkinliklerini Teşvik Etme Durumlarına Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	48
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Yazma Becerilerine Olan Güven Durumlarına Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	49
“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Yazma Çalışmalarını Değerlendirme Durumlarına Göre Anlamli Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	50
Nitel Bulgular.....	53
1.Tema: Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Genel Görüşler	53
2.Tema: Yazma Konusunda Yetkinlik	55
3.Tema: Yazma Etkinlikleri Esnasında Sahip Olunan Hisler	57
4.Tema: Yazma Etkinlikleri Esnasında Zorlanılan Durumlar	62
5.Tema: Yazma Aşamaları Hakkındaki Düşünceler ve Hisler.....	64
6.Tema: Yazının Değerlendirilmesi	66
7.Tema: Yazma Etkinliklerine Yönelik Değişiklik Önerisi	68
BÖLÜM V	71
SONUÇ VE TARTIŞMA	71
Nicel Bulgulara Ait Sonuç ve Tartışma	71
Nitel Bulgulara Ait Sonuç ve Tartışma	78
BÖLÜM VI.....	86
ÖNERİLER.....	86
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	101
Ek-1. Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeği	101
Ek-2. Yazma Kaygısına Yönelik Görüşme Formu	103

Ek-3. Etik Kurul Onay Belgesi	107
Ek-4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi	108
Ek-5. Özgeçmiş	109



TABLÖLER LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1 Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri.....	17
Tablo 2. Normallik Testi.....	20
Tablo 3. Değişkenlerin Normallik Durumu.....	21
Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları	23
Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	25
Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	26
Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	27
Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	29
Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Fen Bilimleri Dersi Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	30
Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Türkçe Dersi Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	33
Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	35
Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	37
Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Yazma Çalışması Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	39

Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları.....	41
Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Fen Bilimleri Dersinde Yazma Etkinliği Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	42
Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Fen Bilimleri Dersinde Proje Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	43
Tablo 17. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Aldıkları Geri Bildirim Durumu Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	45
Tablo 18. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Öğretmenlerinin Yazma Çalışmalarında Gösterdikleri Tutum Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	47
Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Ailelerinin Yazma Etkinliklerini Teşvik Etme Durumu Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları .	48
Tablo 20. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Yazma Becerilerine Olan Güven Durumu Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	49
Tablo 21. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Yazma Çalışmalarını Değerlendirme Durumu Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Fen Bilimleri Dersinde Yazma Kaygısı Ölçeği DFA Modeli	17
---	----



GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 1. Analiz Tablosu Örneği	22
---------------------------------------	----



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1.Kodların Yazma Kaygısı Düzeyine Göre Dağılımı	54
Grafik 2. Kodların Yazma Kaygısı Düzeyine Göre Dağılımı	56
Grafik 3. Kodların Kaygı Düzeylerine Göre Dağılımı	58
Grafik 4. Öğrencilerin Yazma Sürecinde Yaşadıkları Kaygı Kaynakları	60
Grafik 5. Öğrencilerin Yazma Kaygısıyla Başa Çıkma Stratejileri.....	61
Grafik 6. Öğrencilerin Kaygı Düzeylerine Göre Yazılı Çalışmalarda Yaşadıkları Zorlanma Durumları.....	63
Grafik 7. Öğrencilerin Yazılı Çalışmalarda Zorlandığı Yazma Alanları.....	64
Grafik 8. Öğrencilerin Yazılı Çalışmalarda Zorlandığı Aşamaların Kaygı Düzeyine Göre Dağılımı.....	65
Grafik 9. Öğrencilerin Yazılarının Değerlendirilmesi Aşamasındaki Kaygı Ve Zorlanma Düzeylerine Göre Dağılımı.	67
Grafik 10. Yazma Etkinliklerine Yönelik Değişiklik Önerileri.....	69

BÖLÜM I

GİRİŞ

Tezin bu bölümünde yapılan araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Fen bilimleri eğitimi, bireylerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirerek çevrelerinde karşılaştıkları olayları sorgulamalarına, araştırmalarına ve bilimsel veriler ışığında değerlendirmeler yapmalarına olanak tanıyan bütüncül bir öğrenme alanıdır (Bybee, 1997; Ayas, Çepni, Johnson ve Turgut, 1993). Bu eğitim süreci öğrencilerin gözlem yapma, hipotez kurma, deney tasarlama, verileri analiz etme ve bilimsel bilgi üretme gibi temel süreçlere aktif olarak katılmalarını gerektirir. Dolayısıyla fen bilimleri yalnızca bilgi aktarımına dayalı değil; aynı zamanda üretici, eleştirel ve analitik düşünmeyi ön plana çıkaran yapısıyla öğrenci merkezli bir anlayışa sahiptir.

Bu çerçevede fen eğitiminin hedeflediği öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesinde öğrencilerin düşüncelerini açık ve sistematik biçimde ifade edebilme becerisi ön plana çıkmaktadır. Bu noktada yazma becerisi yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesine geçerek bilimsel düşüncenin yapılandırılmasını, bilgilerin içselleştirilmesini ve kavramların kalıcı hâle getirilmesini sağlayan önemli bir öğrenme aracı haline gelmektedir. (Hand, Prain ve Yore, 2001). Fen bilimleri derslerinde kullanılan deney raporları, bilimsel günlükler, hipotez yazımları ve argümanlara dayalı metinler gibi yazılı etkinlikler, öğrencilerin bilimsel düşünceleri yapılandırmalarına katkı sunmaktadır. Ancak bu süreç her öğrenci için aynı düzeyde işlevsel olamamaktadır.

Araştırmalar özellikle yazılı anlatım konusunda özgüven eksikliği yaşayan, imla ve dil bilgisi hatalarından çekinen ya da yazılı ürünlerinin değerlendirilmesi sırasında olumsuz geri bildirim alma kaygısı taşıyan bireylerin yazma sürecinden uzaklaştığını göstermektedir (Zorbaz, 2011; Deniz ve Demir, 2019). Bu durum, literatürde “yazma kaygısı” olarak tanımlanmakta ve bireyin yazma sürecine yönelik olumsuz inançlar ve duygular geliştirmesine neden olan çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır (Daly ve Miller, 1975; Cüceloğlu, 2017).

Özellikle fen bilimleri gibi kavramsal yoğunluğu yüksek derslerde yazma etkinliklerinin gerek içerik gerekse biçim yönünden yüksek düzeyde bilişsel yük gerektirmesi öğrencilerde yazma kaygısını artıran önemli bir etmendir. Öğrencilerin bilimsel bilgiyi açık, sistematik ve anlamlı bir şekilde yazılı olarak aktarmaları beklendiğinde yazma becerilerindeki eksiklikler bu beklentiye karşılayamama korkusunu tetiklemekte ve yazma motivasyonunu düşürmektedir. (Pajares ve Johnson, 1994; Karakuş, 2019)

Bu bağlamda, öğrencilerin fen bilimleri dersinde yazma etkinliklerine nasıl tepki verdiklerini, yazma kaygılarının ne düzeyde olduğunu ve bu kaygının öğrenme sürecini ne yönde etkilediğini ortaya koymak eğitim uygulamaları açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü yazma kaygısı yalnızca duyuşsal bir engel olarak değil; aynı zamanda bilimsel düşüncüyü aktarma sürecini doğrudan etkileyen kritik bir değişken olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak; fen bilimleri dersinde yazma öğrenme sürecine katkı sunan bir araçtır. Bu çalışma ile öğrenmeye katkı sunan yazma etkinliklerinin sınıf içerisinde kullanılırken öğrencilerin yazma etkinlikleri ile ilgili görüşlerine ulaşp bahse konu öğrencilerin yazma etkinliklerine ilişkin kaygılarına yönelik veri toplanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde uygulanan yazma etkinliklerine yönelik yazma kaygı düzeylerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma yazma kaygısının nedenlerini, etkilerini ve bu süreci şekillendiren bireysel ve çevresel faktörleri detaylı bir şekilde analiz ederek betimsel tarama yöntemi ile bir çerçeve oluşturmayı hedeflemiştir. Bahsedilen amaç doğrultusunda araştırmanın problemi “Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki sahip oldukları yazma kaygıları ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Belirlenen ana problemin detaylı incelemesi için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir;

1. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde sahip oldukları yazma kaygıları

- Cinsiyetlerine
- Sınıf düzeyine
- Anne eğitim düzeyine

- Baba eğitim düzeyine
- Fen dersi not ortalamasına
- Türkçe dersi not ortalamasına
- Genel not ortalamasına
- Kitap okuma sıklığına
- Yazma etkinliğine katılma sıklığına
- Günlük tutma alışkanlığına
- Fen bilimleri dersinde yapılan yazma etkinliği sıklığına
- Fen bilimleri dersinde proje yapma sıklığına
- Yazma etkinliklerinde alınan geri bildirim
- Öğretmen tutumuna
- Aile teşvik durumuna
- Yazma becerisine duyulan güvene
- Yazma çalışmalarının değerlendirilmesine göre farklılık göstermekte midir?

2. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma etkinliklerine yönelik görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın önemi, yazmanın fen bilimleri öğretiminde yalnızca bir anlatım aracı değil, aynı zamanda düşünme, anlamlandırma ve öğrenme sürecini destekleyen güçlü bir bilişsel strateji olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi ve bilimsel kavramları derinlemesine anlamlandırabilmesi için yazma etkinliklerine aktif olarak katılması gerekmektedir. Ancak yazma kaygısı bu sürecin işlevselliğini sekteye uğratan ve öğrencilerin bilişsel potansiyellerini sınırlayan önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır (Yaman, 2008; Gürbüz ve Tehci, 2019).

Bu araştırma, öğrencilerin fen bilimleri dersinde yazma sürecine yönelik geliştirdikleri kaygının nedenlerini ve bu kaygının öğrenme süreçlerine etkilerini bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak alan yazında bu konuda mevcut olan sınırlı çalışmalara katkı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, fen bilgisi öğretmenlerinin yazma etkinliklerini yapılandırırken öğrencilerin kaygı düzeylerini

dikkate almalarına, yazma sürecini destekleyici öğretim ortamları oluşturmalarına ve öğrenci merkezli uygulamalar geliştirmelerine rehberlik edebilecek niteliktedir.

Ayrıca bu çalışma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü birey merkezli, eleştirel düşünen ve bilimsel süreçlere aktif katılım sağlayan öğrenci profiline ulaşma hedefiyle de örtüşmektedir (MEB, 2024). Bu bağlamda, yazma kaygısını azaltacak stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanması, hem bireysel düzeyde öğrencilerin akademik başarılarına hem de toplumsal düzeyde bilimsel okuryazarlık seviyesinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak bu araştırma yalnızca fen bilimleri dersinde yazma kaygısının tespitiyle sınırlı kalmayıp yazma temelli öğretim uygulamalarının fen bilimleri eğitimindeki yeri ve işlevselliği açısından derinlemesine bir değerlendirme sunması yönüyle de önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Sayıtlar

- Fen bilimleri dersinde öğrencilerin yazma etkinliklerine dahil oldukları varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama ve çözümleme araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Ankara ili Sincan ilçesinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Fen bilimleri dersi yazma etkinlikleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yazma Kaygısı: Bu çalışmada yazma kaygısı; ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde yazılı anlatım sürecine yönelik olarak yaşadıkları olumsuz duygular, başarısızlık korkusu, kendine güvensizlik, zaman baskısı ve değerlendirme kaygısı gibi etkenlerin tümünü kapsayan bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır. Yazma kaygısı, öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etme sürecine yönelik isteksizlik

yaşamalarına, yazılı performanslarını olumsuz algılamalarına ve bu sürece karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bu tanım, öğrencilerin yazma sürecine ilişkin öznel deneyimlerini ve bu deneyimlerin kaygı düzeylerine yansımalarını incelemeyi amaçlayan bu tez kapsamında işlevsel bir anlam taşımaktadır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Fen Bilimleri Eğitimi

Fen bilimleri, bireylerin içinde yaşadıkları doğayı ve evreni sistematik gözlem, deney ve akıl yürütme yoluyla anlamalarını sağlayan disiplinler bütünüdür. Bu alan, doğa olaylarını açıklamak amacıyla hipotezlerin oluşturulmasını, bu hipotezlerin bilimsel yöntemlerle test edilmesini ve elde edilen sonuçların somut verilerle desteklenmesini kapsar (Aslan ve Uyulan, 2023). Fen bilimleri, bireylere çevrelerindeki dünyayı sorgulama, keşfetme ve anlamlandırma fırsatı sunarak eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştiren dinamik bir öğrenme sürecidir.

Fen bilimleri eğitimi ise bireylerin bilimsel okuryazarlık düzeylerini yükseltmeyi, bilimsel süreç becerilerini kazandırmayı ve bilimsel düşünme biçimlerini günlük yaşantılarına entegre etmelerini hedefleyen bütüncül bir öğretim sürecidir (Bybee, 1997; Ayas, Çepni, Johnson ve Turgut, 1993).

Nitelikli bir fen öğretimi; öğrencilerin gözlem yapma, deney tasarlama, elde edilen verileri analiz etme ve bunlardan anlamlı sonuçlar çıkarma gibi temel bilimsel süreç becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamayı gerekli kılmaktadır. (Karataş ve Gürsoy, 2018). Bununla birlikte, fen eğitimi bireylerin doğaya karşı meraklarını canlı tutarak onların çevrelerini daha bilinçli bir şekilde gözlemlemelerine olanak tanır; aynı zamanda bilgiye dayalı, rasyonel kararlar alabilen bireylerin yetişmesine de önemli katkılar sunar (Yıldırım, 2006). Bu çerçevede, fen bilimleri eğitimi yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmanın ötesinde bireylerin bilişsel gelişimlerini destekleyen ve düşünme biçimlerini yeniden yapılandıran dönüştürücü bir eğitim yaklaşımıdır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde açıklanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze alan ve bütüncül eğitim yaklaşımını benimseyen bir yapıya sahiptir. Program; öğrencilerin bireysel sorumluluk kazanmalarını, bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerini, yaşamla bağlantılı bilgi üretmelerini ve eleştirel düşünen bireyler olmalarını hedeflemektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin araştırma, sorgulama, gözlem yapma, model oluşturma, teknolojiyi etkin kullanma ve bilimsel veriye dayalı karar alma gibi beceriler kazanmaları teşvik edilmektedir. Öğrencilerin hem bireysel hem

toplumsal sorumluluk taşıyan, bilimsel düşünceye dayalı hareket eden bireyler olarak yetişmesi amaçlanmaktadır. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Yine yukarıda bahsi geçen programda fen bilimleri eğitiminde yer alan konuların öğretiminde zenginleştirme yapmak amacıyla öğrencilere yazmanın aktif olarak kullanıldığı bazı görevlerin verildiği görülmüştür. Örneğin; öğrencilerden bir bilim insanının yaşamı ve çalışmaları hakkında hikâye yazmalarının istenmesi, çevre ve atık yönetimine ilişkin yansıtma raporları/günlük yazma içeren performans ödevleri istenmesi, mineral ve kayaçlar hakkında bildiklerinin yazılmasının istenmesi gibi (MEB, 2024).

Fen bilimleri eğitiminde öğrencilerin bilimsel bilgiye yalnızca pasif bir biçimde maruz kalmaları yerine, bu bilgiyi yapılandırmaları ve içselleştirmeleri hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda fen okuryazarlığını geliştirmeye yönelik olarak öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine, bilimsel kavramları açıklamalarına ve elde ettikleri verileri yorumlamalarına olanak tanıyan yazma temelli görevlerin öğretim sürecine entegre edildiği görülmektedir. Bu tür yazılı etkinlikler öğrencilerin gözlem, çıkarım, karşılaştırma ve problem çözme gibi bilimsel süreç becerilerini destekleyerek bilgiyi daha anlamlı ve kalıcı hâle getirmelerine katkı sunar (Hand, Prain ve Yore, 2001). Böylece yazma yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesine geçerek öğrenmenin kendisini destekleyen ve pekiştiren bir araç hâline gelir. Bu bağlamda, fen okuryazarlığının gelişimiyle birlikte öğrenme amacıyla yazma, fen eğitiminin önemli bir bileşeni olarak öne çıkmakta ve öğrencilerin bilimsel düşünme süreçlerine etkin biçimde katılmalarını sağlamaktadır.

Öğrenme Amaçlı Yazma

Yazma, tarihsel süreç içerisinde bireylerin duygu, düşünce, deneyim ve hayallerini ifade etmelerinde temel bir iletişim aracı olarak önemli bir rol üstlenmiştir. İnsanlık tarihinin erken dönemlerinden itibaren bilgi aktarımı, kültürel mirasın korunması ve bireysel ifadenin sağlanmasında yazı vazgeçilmez bir araç olmuştur.

Yazılı anlatım, bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmakla kalmaz; aynı zamanda düşünme süreçlerini organize etmelerine, duygularını anlamlandırmalarına ve yaşantılarını yapılandırmalarına katkı sağlar. Bu yönüyle yazma, sadece bir dil becerisi değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve toplumsal boyutları olan çok yönlü bir iletişim

biçimi olarak eğitimden sanata kadar pek çok alanda temel bir yere sahiptir. (Yurdakul, Susar Kırmızı, 2022).

Yazma ayrıca bireylerin duygu, düşünce, deneyim ve öğrenilmiş bilgilerini çeşitli yollarla karşısındakine aktarabildiği çok yönlü bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Yaman, 2008). Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu'na (2009) göre ise yazma, bireyin öğrendiği bilgi ve becerilerle birlikte kişisel özelliklerini de yansıttığı; düşüncelerini açık, anlaşılır ve düzenli bir biçimde ifade ettiği önemli bir öğrenme ürünüdür. Bu tanımlamalar yazma eyleminin yalnızca bir anlatım biçimi olmadığını, aynı zamanda bireyin bilişsel süreçlerini harekete geçiren ve düşünsel gelişimini destekleyen bir araç olduğunu göstermektedir. Nitekim literatürde yazma ile öğrenme arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu ve yazmanın öğrenmeyi derinleştirdiği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Drowns-Bangert, Hurley ve Wilkinson, 2004; Hand, Prain, Lawrence ve Yore, 1999; Kayalap, 2021). Bu bağlamda, eğitim-öğretim süreçlerinde yazmanın öğrenme amacıyla kullanılması ve bu amaç doğrultusunda yapılandırılmış yazma etkinliklerinin yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır.

Yazma; yukarıda yer alan tanımların yanında ayrıca bireyin düşünsel gelişimini destekleyen ve dilsel becerilerini yapılandırmasına da katkı sağlayan temel bir süreçtir. Toplumların kültürel hafızasını taşıyan dil, bireylerin söz varlığı aracılığıyla şekillenir ve bu bağlamda yazma, bireyin kendini ifade etme, düşüncelerini yapılandırma ve anlam inşa etme sürecinin merkezinde yer alır. Yazma becerisi, bireylerin zihinsel süreçlerini harekete geçirerek dilsel verileri anlamlandırmalarını sağlar. Bu yönüyle yazma, sadece geleneksel anlatım türleriyle sınırlı kalmayıp, bireyin kavramsal değişimleri gerçekleştirmesine ve bilgiyi içselleştirmesine imkân tanıyan aktif bir öğrenme aracıdır (Koçak, 2013; Öz, 2015). Bu çerçevede, öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik eden ve bilgiyi analiz ederek yapılandırmalarına olanak sunan “öğrenme amaçlı yazma”, hem dil gelişimini destekleyen hem de derin öğrenmeyi mümkün kılan önemli bir yaklaşımdır (Hasançebi vd., 2017).

Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kuramsal temeli, 1970’li yıllarda Emig’in (1977) ortaya koyduğu çalışmalara dayanmaktadır. Emig’e göre; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerileri birbiriyle etkileşim hâlinde gelişmekte ve bu etkileşim bilgi edinim sürecini doğrudan etkilemektedir. Dinleme ve okuma bilgilerin belleğe alınmasında etkili olurken; konuşma ve yazma, öğrenilen bilgilerin aktarılmasında ve

yeniden yapılandırılmasında işlevsel rol oynamaktadır. Özellikle yazma süreci bireyin bilgiyi dönüştürmesine, yapılandırmasına ve düzenli bir biçimde sunmasına olanak tanır (Uzoğlu, 2010).

Konuşma daha çok arkadaşça etkileşim ortamlarında kullanılırken; yazma bilgiyi derinleştirici, sistematik ve kalıcı hâle getiren bir öğrenme aracı olarak öne çıkmaktadır. Yazma gözlemlenebilir ve somut bir ürün ortaya koyma niteliğiyle; düşünceleri organize eden, yapılandıran, dönüştüren ve üretkenliği destekleyen bir süreçtir (Aktepe, 2020; Alharbi, 2015; Emig, 1977). Bu yönüyle yazma, öğrenmenin desteklenmesinde vazgeçilmez bir araç olarak kabul edilmektedir.

Bu doğrultuda yazmanın öğrenmeyi destekleyici niteliği özellikle bilimsel kavramların anlaşılması, eleştirel düşünme ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. Bu çerçevede, fen bilimleri dersi gibi kavramsal yoğunluğu yüksek alanlarda yazma etkinliklerinin nasıl ve ne şekilde kullanılacağı sorusu üzerinde durulması gereken temel konulardan biridir. Dolayısıyla öğrenme sürecine yazmanın entegre edilmesi fen bilimleri öğretiminin niteliğini artırmada stratejik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Fen Bilimleri Eğitiminde Yazma Etkinlikleri

Çok boyutlu işleviyle yazma, özellikle eğitim alanında öğrenmeyi destekleyen stratejik bir araç olarak öne çıkmaktadır. Fen bilimleri eğitiminde bilgi kalıcılığını artırmak, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve anlamlı öğrenmeyi desteklemek amacıyla geleneksel yöntemlerin ötesine geçilerek yeni öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri; öğrencilerin bilimsel kavramları daha derinlemesine anlamalarına, düşünme becerilerini geliştirmelerine ve öğrendikleri bilgileri yapılandırmalarına katkı sağlayan etkili stratejilerden biri olarak öne çıkmaktadır. Yazma yoluyla öğrenme, öğrencilerin hem bilimsel süreçleri sorgulamalarına hem de bireysel öğrenme sorumluluğu geliştirmelerine imkan tanıyarak fen bilimleri eğitiminde kalıcı öğrenmenin sağlanmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Hand ve Prain, 2002).

Fen bilimleri dersinde kullanılan yazma etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin gelişimine çok yönlü katkılar sunmaktadır. Bu etkinlikler öğrencilerin merak duygusuyla ortaya çıkan araştırma ve sorgulama yetilerini

pekiştirmenin yanı sıra veriye dayalı akıl yürütme süreçlerini destekleyerek bilimsel bilgi üretimine katılımlarını teşvik etmektedir. Yazma süreci, öğrencinin bilimsel gözlemlerini sistematik biçimde kaydetmesini ve bu bilgileri zihinsel şemalarıyla bütünleştirerek özgün düşünceler geliştirmesini sağlar. Bu sayede bireyin zihinsel süreçlerinde yapılandığı bilgi, yazılı ifadeye dönüşerek hem öğrenmenin kalıcılığına katkıda bulunur hem de bilimsel bilginin açık, anlaşılır ve sistematik biçimde aktarılmasına olanak tanır. Dolayısıyla yazma etkinlikleri fen bilimleri öğretiminde sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını ve anlamlandırma düzeyini derinleştiren temel bir öğrenme stratejisi olarak önemli bir yer tutmaktadır (Bozkurt, 2025).

Bu noktada, fen bilimleri eğitiminde yazma etkinliklerinin öğrenme sürecine olan olumlu katkısı açıkça ortaya konulmuştur. Ancak yazmanın bu denli işlevsel ve öğretici bir araç olarak kullanılabilmesi öğrencilerin yazma sürecine yönelik duyuşsal tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle yazma kaygısı, öğrencilerin yazılı ifade sürecine katılımını olumsuz etkileyen önemli bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin yazma sırasında yaşadıkları kaygı; düşüncelerini yapılandırma, bilimsel bilgiyi yazılı olarak aktarma ve kendilerini yazılı biçimde ifade etme becerilerini sınırlandırmakta bu da yazma temelli öğrenme ortamlarının verimliliğini azaltmaktadır. Bu bağlamda, yazma kaygısının nedenlerinin ve boyutlarının anlaşılması, yazma temelli öğretim stratejilerinin etkili biçimde uygulanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Hand ve Prain, 2002). Bunun yanında, fen bilimleri eğitiminde kullanılan yazma etkinliklerinin sadece bilgi ölçmeye yönelik değil; öğrencinin düşünmesini, öğrenmesini ve bilgiyi içselleştirmesini sağlayacak şekilde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Yazma sürecinin bir öğrenme stratejisi olarak görülmesi öğrencilerin hem yazılı anlatım becerilerini hem de bilimsel kavrayışlarını geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009).

Ancak fen bilimleri dersinde kullanılan yazma etkinlikleri öğrencilerin bilimsel düşünme, analiz etme ve değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlasa da bu süreç bazı öğrencilerde yazma kaygısının artmasına yol açabilmektedir. Özellikle yapılandırılmış yazma etkinlikleri kapsamında yer alan laboratuvar raporları, bilimsel günlükler ve argümantasyona dayalı yazma görevleri; öğrencilerden düşüncelerini açık, sistematik ve akademik bir dille ifade etmelerini beklemektedir. Ancak bu tür görevler yazılı anlatım becerileri yeterince gelişmemiş veya yazma konusunda özgüveni düşük

olan öğrencilerde yoğun kaygı yaratabilmektedir. (Daly ve Miller, 1975; Pajares ve Johnson, 1994).

Yazma kaygısı; bireyin yazma sürecine karşı geliştirdiği başarısızlık korkusu, olumsuz değerlendirilme beklentisi ve kendine güvensizlik gibi psikolojik faktörlerden kaynaklanmakta olup, bu durum öğrencilerin fen derslerinde bilimsel kavramları açıklama ve analiz etme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Yaman, 2010; Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018).

Dolayısıyla, fen bilimleri dersi gibi teknik yazma etkinliklerinin yoğunlukla kullanıldığı yazma etkinliklerine yeterli destek sağlanmadığında söz konusu yazma etkinlikleri öğrencilerin yazma kaygısını tetikleyerek öğrencinin öğrenme sürecinden uzaklaşmasına neden olabilmektedir.

Yazma Kaygısı

Cüceloğlu'na (2017) göre kaygı; bireyin bir tehlike, tehdit veya belirsizlik durumuna karşı hissettiği gerilim ve huzursuzluk halidir. Bir diğer tanıma göre de kaygı yaşamın akışı içerisinde bireyin huzursuzluk, endişe ve tedirginlik gibi olumsuz duygular yaşaması durumu olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2019: 118).

Yazma kaygısı ise, bireyin yazma sürecine başlamadan önce ya da yazma esnasında hissettiği stres, endişe ve gerginlik durumun ifade bir duygusal tepkidir. (Deniz ve Demir, 2019a: 1034). Söz konusu yazma kaygısı, öğrencilerin yazma sürecine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine ve bu sürece aktif olarak katılmaktan kaçınmalarına neden olarak akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen önemli bir değişkendir. Yazma sürecinde yaşanan kaygı; öğrencilerin mantık dışı düşünceler geliştirmesine, yazmaya karşı önyargılar beslemesine ve yazmaktan bilinçli ya da bilinçsiz biçimde kaçınmasına yol açmaktadır (Deniz ve Demir, 2019b). Bu durum, hem yazma becerilerinin gelişimini sekteye uğratmakta hem de öğrencilerin akademik performanslarında belirgin düşüslere neden olmaktadır. Nitekim yazma kaygısı, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi sürecinde bireyin karşılaşılabileceği bilişsel ve duyuşsal engeller arasında yer almakta ve bu yönüyle akademik başarı açısından dikkate alınması gereken bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Benzer biçimde Tayşi ve Taşkın'a göre, (2018) yazma becerisi kazanımı sürecinde, öğrencilerin karşılaştıkları bilişsel ve duyuşsal engeller yazma

becerisinin kazanımını olumsuz olarak etkilemektedir. Kaygı düzeyi yüksek öğrenciler yazılı ifade sürecine yeterince odaklanamamakta, düşüncelerini yapılandırmakta zorlanmakta ve yazılı ürünlerinin niteliğini düşüren hatalar yapmaktadır. Bu bağlamda yazma kaygısı, öğrencilerin yazma becerilerini etkili bir biçimde geliştirmelerini engelleyen temel faktörlerden bir olarak kabul edilmektedir.

Yazma kaygısının literatürdeki tanımına baktıktan sonra nedenlerinden de bahsetmek yerinde olacaktır. Zorbaz'a (2011) göre, yazma kaygısının temel nedenlerinden birisi bireylerin yazılı ürünlerin değerlendirilme sürecinde olumsuz geri bildirim alma endişesidir. Bireyler, özellikle başkalarının yazıları hakkında oluşabilecek eleştirel düşüncelerden etkilenecek kendi yazılarını paylaşma konusunda çekingenlik gösterebilmektedir. Bu durum, bireyin yazma sürecine karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine ve dolayısıyla yazma kaygısının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Yazma kaygısının oluşumunda, eğitim süreçlerinde öğrencilere çeşitli konularda metin yazma görevlerinin verilmesi önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Bu tür yazma görevleri sırasında öğrenciler, zaman baskısı gibi dışsal faktörlerle karşı karşıya kalmakta ve bu durum, onların yazma eylemine yönelik isteksizlik geliştirmelerine neden olmaktadır (Gülay, 2021). Öğrencilerin yazma konusundaki isteksiz tutumları, yazma kaygısının temel nedenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla yazma sürecine yönelik olumsuz duyguların arkasında yalnızca bireysel yeterlilik algısı değil aynı zamanda eğitim ortamındaki beklentiler ve yapısal sınırlılıklar da etkili olmaktadır.

Yazma kaygısının oluşumunda bireyin yazma becerilerindeki yetersizlikler önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle düşünce ve duygularını yazılı olarak hangi sırayla ve nasıl aktaracağını bilmeyen, tutarlı ve anlamlı bir metin oluşturmakta zorlanan bireylerde yazma süreci stres kaynağı haline gelebilmektedir. Ayrıca imla ve noktalama kurallarını uygulama konusunda kendine güven duymayan bireyler, hata yapma endişesiyle yazmaktan kaçınma eğilimi gösterebilmekte; bu durum da yazma kaygısını tetikleyen başlıca etkenler arasında yer almaktadır. (Zorbaz, 2011) Bu bağlamda, yazılı anlatım becerilerinin eksikliği, bireyin yazma sürecine yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olmakta ve kaygı düzeyini artırmaktadır.

Yazma kaygısının oluşumunda bireyin yazma sürecini toplumsal ve çevresel bağlamda değerlendirmesi de önemli bir etkidir. Yazma becerisi, düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesinin yanı sıra, bu düşüncelerin başkalarıyla paylaşılmasını da

gerektirmektedir (Gürbüz ve Tehci, 2019). Ancak bazı bireyler, kişilik özellikleri doğrultusunda yazdıklarını paylaşmaktan kaçınabilmekte ve bu durum yazma kaygısını artırabilmektedir. Özellikle içe dönük ya da eleştiriye karşı hassas bireylerin, yazılı ürünlerinin değerlendirilmesinden kaçınmaları yazma davranışını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda bireysel farklılıklar ve karakteristik özellikler yazma kaygısının bireyden bireye değişen önemli belirleyicileri arasında yer almaktadır (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016). Her bireyin farklı bir kişilik yapısına sahip olması yazma kaygısına neden olan etkenlerin çeşitliliğini artırmaktadır.

Sonuç olarak yazma kaygısı, bireyin yazma sürecine yönelik olumsuz duygular geliştirmesine neden olan çok boyutlu bir olgudur. Bu kaygının oluşumunda; yazılı anlatım becerilerindeki yetersizlik, değerlendirilmeye karşı duyulan korku, zaman baskısı altında yazma zorunluluğu, imla ve dil bilgisi hatası yapma endişesi gibi faktörler belirleyici olmaktadır. Ayrıca bireyin karakteristik özellikleri, yazılı ürünlerini paylaşma istekliliğini ve yazma motivasyonunu da doğrudan etkilemektedir. Bu tür bireysel, duyuşsal ve çevresel etkenlerin birleşimiyle oluşan yazma kaygısı, sadece dil derslerinde değil; yazılı ifade gerektiren tüm disiplinlerde öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle bilimsel bilgi üretiminin ve yazılı iletişimin temel alındığı fen bilimleri derslerinde bu kaygının daha belirgin bir biçimde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, yazma kaygısının fen bilimleri eğitimi kapsamında nasıl şekillendiği ve öğrenci öğrenmelerini nasıl etkilediği üzerine odaklanmak alan yazında önemli bir boşluğu dolduracak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Fen Bilimleri Eğitiminde Yazma Kaygısı

Fen bilimleri eğitimi, öğrencilerin bilimsel bilgi üretme, sorgulama, analiz etme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme alanıdır. Bu süreçte öğrencilerin bilimsel bilgileri yapılandırmaları ve anlamlandırmaları kadar elde ettikleri bilgileri yazılı olarak ifade etmeleri de önem taşımaktadır (Bybee, 1997; Hand, Prain ve Yore, 2001). Deney raporları, bilimsel günlükler, hipotez yazımları ve argümanlara dayalı metinler gibi çeşitli yazma etkinlikleri, öğrencilerin hem bilimsel düşünme süreçlerini derinleştirmelerini hem de bilgiyi yeniden yapılandırmalarını sağlar (Keys, 1999). Ancak bu tür yapılandırılmış yazma görevleri, özellikle yazma becerisi gelişmemiş ya da yazılı anlatım konusunda özgüveni düşük olan öğrencilerde kaygı oluşturabilmektedir.

Yazma kaygısı, bireyin yazma sürecinde başarısız olma, yargılanma ya da anlaşılmama gibi olumsuz sonuçlar doğuracağına yönelik inançları sonucu ortaya çıkan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepkidir (Daly & Miller, 1975). Fen bilimleri gibi kavramsal yoğunluğu yüksek derslerde, öğrencilerden soyut bilgileri açık ve sistematik şekilde yazmaları beklendiğinde bu beklentiler kaygı düzeyini artırabilmektedir (Pajares & Johnson, 1994). Özellikle deneysel süreçleri ve gözlemleri raporlamada zorluk çeken öğrenciler yazma sürecine karşı olumsuz tutum geliştirmekte ve yazmaktan kaçınma eğilimi göstermektedir (Karakuş, 2019).

Fen bilimleri dersinde yazma kaygısının ortaya çıkmasında çeşitli etkenler rol oynamaktadır. Öğrencinin yazma becerilerindeki yetersizlik, bilimsel dili doğru kullanamama, zaman baskısı altında yazma zorunluluğu, yazdıklarının öğretmen veya arkadaşları tarafından değerlendirileceği düşüncesi gibi faktörler, yazma sürecini öğrenciler için stresli bir hâle getirebilir (Gülay, 2021; Zorbaz, 2011). Ayrıca fen derslerinde yazılı anlatım genellikle doğruluk odaklı değerlendirildiği için öğrenciler hata yapmaktan kaçınmakta ve bu durum yazma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde yazma kaygısına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biridir (Karasar, 2013). Bu model, araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel veriler aracılığıyla öğrencilerin yazma kaygısı boyutunu ve bu sürece ilişkin yaşadıkları kaygı durumlarını, duygu ve düşüncelerini kapsamlı bir biçimde ortaya koymak için uygun görülmüştür. Araştırma modeli doğrultusunda elde edilen bulgular, mevcut durumun anlaşılmasına katkı sağlamış ve öğrencilerin yazma kaygısına yönelik farkındalık geliştirilmesine imkân tanımıştır.

Katılımcılar

Araştırma evreni içerisinde amaca uygun bir yöntemle seçilen ve evreni temsil etme yeteneğine haiz birimler kümesine örneklem, örnek alma işlemi ise örnekleme olarak ifade edilir (Ural,2011). Çalışmada örneklem olarak amaçlı (kasti) örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ortaokul 5,6,7 ve 8. Sınıf öğrencileri dahil edilmiştir (Ural, Kılıç, 2011).

Yapılan çalışmada, ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde yazma etkinliklerine yönelik görüşleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Örneklem belirlenirken temel alınan ilk ölçüt fen bilimleri dersini alan ortaokul 5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin olmasıdır. Diğer bir ölçüt ise araştırmacının çalışmanın yapıldığı okulda görev almasıdır. Bu ölçütü karşılayan 1290 öğrenciye fen bilimleri dersinde yazma etkinlikleri kaygılarına ilişkin görüşme soruları uygulanmıştır. Yapılan ön incelemeler neticesinde ölçeği geçerli sayılan 1.230 öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır. Bu çalışmada nicel ve nitel veri birlikte elde edilmiştir. Nicel veriler için yukarıda bahsedilen öğrencilere ulaşılmış; nitel verilerin toplandığı öğrenciler için ise ölçek maddelerinin analiz edilmesi neticesinde yazma etkinliklerine ilişkin en üst düzeyde kaygı duyanlar, ikincisi orta düzeyde kaygısı olanlar ve düşük kaygıya sahip olanlar şekilde gruplara ayrılmıştır. Bu gruplardan eşit olmak koşulu ile 24 öğrenci ile de yarı yapılandırılmış

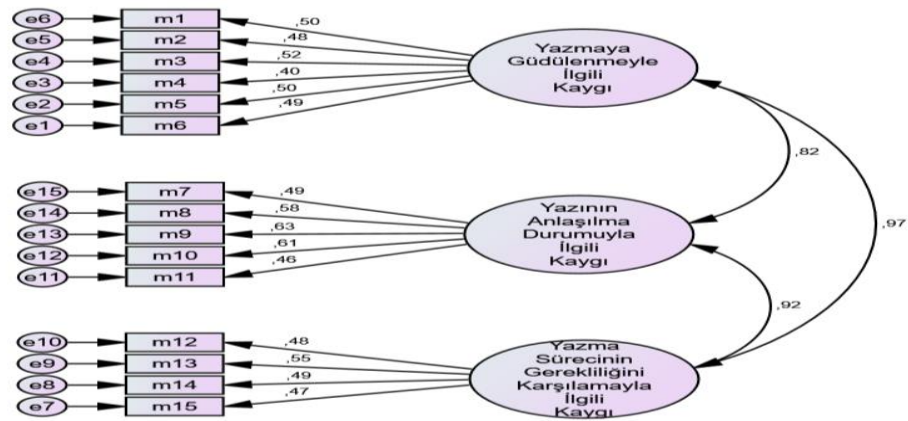
görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, katılımcılardan elde edilen verilerin toplanmasında iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar, araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiş ve hem nicel hem de nitel veriler sağlamayı hedeflemiştir.

Yazma Kaygısı Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde yaşadıkları yazma kaygılarını ortaya çıkarabilmek amacıyla ilk olarak alan yazında yer alan yazma kaygısı ölçekleri incelenmiştir. Bu incelemenin ardından ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını ölçmek amacıyla Karakuş-Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin” hem öğrencilerin yaş grubuna uygun olması hem de geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin yeterli olması sebebiyle bu ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla ilk olarak ölçek maddeleri incelenmiş ve özellikle Türkçe dersine yönelik ifadeler içeren maddeler fen bilimleri dersinde kullanılmak üzere uyarlanmıştır. (Ek-1) Ardından yapılan değişiklikler sonucunda ölçeğin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde yapılan yazma çalışmalarına yönelik kaygı düzeylerini ortaya çıkarmak için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu süreçte 497 ortaokul öğrencisine ölçek uygulanmış ve veri toplanmıştır. Elde edilen verilerde uç ve eksik değer olup olmadığı kontrol edilmiş ve verilerin üçü veri grubundan çıkarılmıştır. 494 öğrenciden elde edilen veriler doğrultusunda 16 madde ve 3 boyuttan oluşan orijinal ölçek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda 13. maddenin düşük yük vermesi sebebiyle bu madde ölçekten çıkarılmıştır. 3 boyutlu ve 15 maddeden oluşan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model Şekil 1’de sunulmuştur.



şekil 1. Fen Bilimleri Dersinde Yazma Kaygısı   l  Ği DFA Modeli

şekil 1’de yer alan model incelendiğinde madde yüklerinin ,48 ile ,63 arasında değiştiği ve boyutlar arası ilişkilerin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ölçek yapısının özelliklerine bakıldığında ise uyum düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ölçek yapısına ait uyum indeksleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi		Uyum D��zeyi
χ^2/df	1,583	İyi Uyum
SRMR	,0376	M��kemm��l Uyum
GFI	,963	İyi Uyum
AGFI	,949	İyi Uyum
CFI	,960	İyi Uyum
NFI	,899	İyi Uyum
RMSEA	,034	M��kemm��l Uyum

Uyum indekslerinin kabul edilme düzeyleri incelendiğinde; χ^2/df değerinin 4 ile 5 aralığında olmasının kabul edilebilir uyumu, 3’ten küçük olmasının ise iyi uyumu (Sümer, 2000); NFI değerinin ,90 ve üzerinde olması iyi uyumu ,95’ten büyük olması ise m  kemm  l uyumu (Ullman, 2001); CFI değerinin ,95 ve üzeri olması iyi uyumu ,97’den büyük olması m  kemm  l uyumu (Schermelleh-Engel, Helfried ve M  ller, 2003); RMSEA değerinin ,06 ile ,08 aralığındaki değerlerin kabul edilebilir ,05’e eşit ve küçük değerlerin ise m  kemm  l uyumu (Sümer, 2000); GFI ve AGFI değerlerinin ,90 ve üzeri olması iyi uyumu (Kline, 2011); SRMR değerinin ,06 ile ,08 aralığında

olması halinde kabul edilebilir uyumu ,05'e eşit veya küçük olması halinde ise mükemmel uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Bu açıdan bakıldığında ölçeğe ait uyum indekslerinin iyi uyum gösterdiği ve ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Bahse konu ölçek, üç faktörden oluşan likert tipi bir ölçme aracıdır ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar, maddelere verdikleri yanıtları şu şekilde derecelendirmiştir: 1- Tamamen Katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılmıyorum, 5- Hiç Katılmıyorum.

Yazma Kaygısına Yönelik Görüşme Formu

Araştırmanın nicel boyutunu desteklemek amacıyla, öğrencilerin fen bilimleri dersinde yaşadıkları yazma kaygılarını daha derinlemesine incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin bireysel deneyimlerini ve bu kaygının nedenlerini anlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *Yazma Kaygısına Yönelik Görüşme Formu* kullanılmıştır. (Ek-2) Form hazırlanırken, yazma kaygısı üzerine daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Literatür taraması sonucunda yazma kaygısı ile ilgili önemli faktörler ve öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları zorluklar belirlenmiş, bu doğrultuda bir soru havuzu oluşturulmuştur. Literatürden elde edilen bulgular ışığında sorular şekillendirilmiş ve yazma kaygısı ile ilgili alan yazını göz önünde bulundurularak uygun sorular seçilmiştir.

Formun ilk taslağı hazırlandıktan sonra, uzman görüşlerinden faydalanılmasına karar verilmiştir. Yazma kaygısı üzerine uzmanlaşmış, sınıf eğitiminde iki akademisyen ve fen bilimleri alanında çalışan bir akademisyen olmak üzere üç uzmana form gönderilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda, formda bazı düzeltmeler yapılmış, soruların daha anlaşılır ve kapsamlı olması sağlanmıştır.

Sonrasında, ön uygulama yapılarak formun geçerliliği test edilmiştir. Bu aşamada, dört öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, ön uygulama sırasında elde edilen geri bildirimler doğrultusunda bazı sorular üzerinde değişiklikler yapılmış ve form son halini almıştır. Sonrasında kaygı düzeyi seviyelerine göre random seçilen 24 öğrenciye görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmelerin ses kaydına alınması ve anonimlik ilkesine uygun şekilde verilerin toplanması sağlanmıştır.

Bu süreç sonunda, yazma kaygısının anlaşılması ve kaygıyı azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi amacıyla kullanılacak olan görüşme formu, araştırmamanın temel veri toplama aracı olarak son halini almıştır.

Verilerin Toplanması

Hem nitel hem de nicel verilerin toplama sürecinde, araştırmaya katılım sağlayan Ankara ili, Sincan ilçesinde öğrenim gören 5.,6.,7. ve 8. Sınıf öğrencilerine araştırma hakkında gerekli olan tüm bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin katılımlarının gönüllük esasına dayandığı, elde edilecek olan verilerin gizli tutulacağı ve yine elde edilen verilerin sadece bu araştırma kapsamında kullanılacağı açıkça belirtilmiştir.

Nicel veriler, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını ölçmek amacıyla Karakuş Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılarak elde edilirken nitel veriler yazma kaygısına yönelik görüşme formları aracılığı ile elde edilmiştir.

Nicel veriler 1.290 öğrenciye basılı olarak dağıtılmış ve veriler bu şekilde elde edilmiş olup bu verilerin analizi neticesinde yazma kaygı seviyesi yüksek, orta ve düşük olan 24 öğrencinin katılımı ile de nitel veriler elde edilmiştir. Ayrıca nitel verilerin elde edilmesi sürecinde ses kayıt cihazı kullanılmış olup katılımcıların onayları alınmıştır. Nitel veriler okulda öğrenciler ile yaklaşık 20 dakika süre zarfında yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir. Hem nitel verilerin hem de nicel verilerin toplanması sürecine başlanmadan önce veli onam formu ve veri gizliliği taahhüt formu düzenlenerek Millî Eğitim Bakanlığı’nın ilgili biriminden izin alınmıştır. (Ek-4) Veri toplama sürecine Ocak 2025 tarihinde başlanılmış olup yaklaşık 1 ay sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hangi istatistiklerin kullanılacağına karar verilebilmesi amacıyla ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Kaygı ölçeğinden alınan ortalama puanlar ile Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı, Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili

Kaygı ve Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılama ile İlgili Kaygı alt boyutlarından alınan puanlar için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yazmaya GÜdülenmeyle İlgili Kaygı	,087	1230	,000	,977	1230	,000
Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı	,057	1230	,000	,982	1230	,000
Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılama ile İlgili Kaygı	,070	1230	,000	,982	1230	,000
Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Kaygı	,031	1230	,007	,995	1230	,001

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde ölçek alt boyutları ile ölçeğin tümünden alınan toplam puanın normal dağılmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda alan yazında yer alan ve değişkenlerin normalliğine karar verme aşamasında kullanılan bir kriter olarak basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının $[-1 \leq \dots \leq 1]$ aralığında yer almasının (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2020, s.59) değişkenlerin normal dağıldığının göstergesi olabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca basıklık ve/veya çarpıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen değer $[-1,96 \leq \dots \leq 1,96]$ değerleri arasında yer alması halinde de değişkenlerin normal dağıldığına dair yorum yapılabileceği belirtilmektedir. Tüm bu değerlerin incelenmesiyle birlikte Yazmaya GÜdülenmeyle İlgili Kaygı, Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı, Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılama ile İlgili Kaygı alt boyutları ile Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Kaygı puanlarının basıklık-çarpıklık katsayılarının istenen aralıkta yer aldığı görülmüş ve tüm değişkenlerinin normal dağıldığına karar verilmiş ve verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 3’de değişkenlerin basıklık-çarpıklık katsayıları, değişkenlerin normallik durumları sunulmuştur.

Tablo 3. Değişkenlerin Normallik Durumu

	Çarpıklık		Basıklık		Normallik Durumu
	İstatistik	sh	İstatistik	sh	
Yazmaya GÜdülenmeyle İlgili Kaygı	,419	,070	-,322	,139	Normal dağılım
Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı	-,018	,070	-,719	,139	Normal dağılım
Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı	,092	,070	-,535	,139	Normal dağılım
Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Kaygı	,053	,070	-,356	,139	Normal dağılım

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizine, ilk olarak ses kayıtlarının deşifre edilmesiyle başlanmıştır. Görüşmelerin ses kayıtları, her bir öğrenci için ayrı ayrı deşifre edilmiştir ve her bir deşifre metni özelleştirilmiş bir şekilde isimlendirilmiştir. Örneğin, 5. sınıf seviyesinde, yüksek kaygı puanına sahip birinci öğrencinin deşifre edilmiş dosyasının ismi “5SYKÖ1” olarak belirlenmiştir. Bu dosya ismi, 5S ifadesiyle 5. sınıf seviyesini, YK ile yüksek kaygı düzeyini, Ö1 ile de ilk öğrenciye ait olduğunu göstermektedir. Böylece her öğrenciye ait verilerin doğru bir şekilde sınıflandırılması ve izlenmesi sağlanmıştır. Bu isimlendirme sistemi bulguların sunulması esnasında öğrencilerden alıntı yaparken de kullanılmıştır.

Bu işlemlerin tamamlanmasının ardından, öğrencilerin her bir soruya verdikleri yanıtlar aşağıda örneği bulunan tablolara yerleştirilmiştir. Tablo, her bir öğrencinin görüşlerini sistematik bir şekilde sunmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu tablonun oluşturulmasıyla, veriler toplu olarak birkaç kez okunarak gözden geçirilmiş her bir soruya ilişkin ana temalar belirlenmiştir. Ana temalar, öğrenci yanıtlarının analiz edilmesi ve benzerliklerin ortaya konması süreciyle oluşturulmuştur.

Görsel 1. Analiz Tablosu Örneği

Sınıf	Düşük Kaygı Düzeyi	Orta Kaygı Düzeyi	Yüksek Kaygı Düzeyi
5. Sınıf			
6. Sınıf			
7. Sınıf			
8. Sınıf			

Yazılı metinler üzerinde yapılan analiz sonucunda, 7 ana tema belirlenmiş ve bu ana temalar aşağıda sıralanmıştır.

1. Tema: Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Genel Görüşler
2. Tema: Yazma Konusunda Yetkinlik
3. Yazma Etkinlikleri Esnasında Sahip Olunan Hisler
4. Yazma Etkinlikleri Esnasında Zorlanılan Durumlar
5. Yazma Aşamaları Hakkındaki Düşünceler ve Hisler
6. Yazının Değerlendirilmesi
7. Yazma Etkinliklerine Yönelik Değişiklik Önerisi

Bu temalar, yazma kaygısı ve ilgili süreçlerle ilgili öğrencilerin paylaşımlarını en kapsamlı şekilde temsil etmektedir.

Ana temalar belirlendikten sonra, her bir tema detaylı bir şekilde incelenmiştir ve bu inceleme sonucunda, alt kodlar oluşturulmuştur. Alt kodlar, öğrencilerin verdikleri yanıtların daha derinlemesine analiz edilmesini sağlamış ve belirli eğilimleri daha net bir şekilde ortaya koymuştur. Alt kodların oluşturulmasının ardından, bu kodlar ısı haritalarına dönüştürülerek görsel olarak sunulmuştur. Isı haritaları, temalar ve alt kodların kaygı düzeyine göre nasıl farklılık gösterdiğini açık bir şekilde göstermektedir. Isı haritaları hazırlanırken yapay zekâ desteği (ChatGPT) alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bulgular bölümü iki alt bölümde sunulmuştur. İlk bölümde ‘Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde sahip oldukları yazma kaygıları ne düzeydedir ve öğrencilerin kaygıları bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?’ sorularının cevabı olacak nitelikte olan nicel bulgular sunulmuştur. Her bir değişken ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

İkinci bölümde ise, ‘Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma etkinliklerine yönelik görüşleri nasıldır?’ sorusunun cevabı olacak nitelikteki bulgular 7 farklı tema altında sunulmuştur.

Nicel Bulgular

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Hangi Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının düzeyini belirlemek amacıyla betimsel analizler yapılmış ve bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları

Boyut	n	$\bar{X}$	s
Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı	1231	2,5322	,84933
Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı		2,8825	,97628
Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı		2,7059	,91506
Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Kaygı		2,6953	,76425
Maddeler	n	$\bar{X}$	s
1. Sınıf ortamında yazma etkinliği yapacağım zaman paniğe kapılıyorum.	1231	2,3777	1,30208
2. Yazma aktivitelerinin çok uzun olması beni rahatsız eder.		3,1357	1,30737
3. Yazma çalışması yapacağımız derslere girmekten çekinirim.		2,2608	1,26854
4. Projelerimi yazı ile anlatmaktan kaçınırım.		2,3607	1,29284
5. Fen bilimleri derslerinde yapılan yazma aktivitelerinin zor olduğunu düşünürüm.		2,4476	1,31606
6. Yazarken dikkatimi toplamakta zorlanırım.		2,6109	1,39121

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı	Kız	610	2,4240	,83531	4,463	,000*
	Erkek	621	2,6385	,85024		
Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı	Kız	610	2,9220	,98017	1,405	,160
	Erkek	621	2,8438	,97167		
Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı	Kız	610	2,6074	,89191	3,765	,000*
	Erkek	621	2,8027	,92781		
Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Kaygı	Kız	610	2,6389	,76211	2,572	,010*
	Erkek	621	2,7507	,76289		

*p < .05

Tablo 5’deki bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin fen bilimleri dersinde yaşadığı yazma kaygıları anlamlı olarak kız öğrencilere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı ve yazma sürecinin gerekliliğini karşılamayla ilgili kaygı alt boyutlarında da görülen anlamlı farklılık kız öğrenciler lehine olmuş ve kız öğrencilerin hem yazmaya güdülenme hem de yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama konusunda erkek öğrencilere kıyasla daha düşük kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı	5. Sınıf (1)	334	2,5240	,95708	,370	,869	---
	6. Sınıf (2)	357	2,5598	,89317			
	7. Sınıf (3)	327	2,5392	,76526			
	8. Sınıf (4)	209	2,4809	,70911			
Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı	5. Sınıf (1)	334	2,8341	,97607	1,369	,233	---
	6. Sınıf (2)	357	2,9798	,98496			
	7. Sınıf (3)	327	2,8557	,97261			
	8. Sınıf (4)	209	2,8411	,96278			
Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı	5. Sınıf (1)	334	2,5771	,98327	2,882	,014*	1-2
	6. Sınıf (2)	357	2,7808	,90785			
	7. Sınıf (3)	327	2,7592	,89236			
	8. Sınıf (4)	209	2,7069	,82731			
Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Kaygı	5. Sınıf (1)	334	2,6415	,83958	1,154	,330	---
	6. Sınıf (2)	357	2,7587	,79259			
	7. Sınıf (3)	327	2,7034	,70997			
	8. Sınıf (4)	209	2,6612	,66335			

*p< ,05

Tablo 6’daki bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı ve yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı alt boyutları ile fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Sadece Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenebilmesi amacıyla yapılan LSD testi

sonucunda 5. Sınıfta okuyan öğrenciler ile 6. Sınıfta okuyan öğrenciler arasında 6. Sınıf öğrencileri tarafına bir anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum 6. Sınıf öğrencilerinin yazma sürecinde gerekliliklerini karşılamaya yönelik kaygı düzeylerinin 5. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya	İlkokul (1)	286	2,5297	,84707			
Güdülenmeyle	Ortaokul (2)	367	2,6158	,84094			
İlgili Kaygı	Lise (3)	416	2,4976	,84589	1,595	,173	---
	Üniversite (4)	143	2,4417	,87864			
	Yüksek Lisans/Doktora (5)	19	2,3947	,84293			
Yazının	İlkokul (1)	286	2,8860	,92225			
Anlaşılma	Ortaokul (2)	367	3,0093	,95564			
Durumuyla	Lise (3)	416	2,8269	,99824	2,910	,021*	2-3
İlgili Kaygı	Üniversite (4)	143	2,7441	1,03798			2-4
	Yüksek Lisans/Doktora (5)	19	2,6421	1,00350			
Yazma	İlkokul (1)	286	2,6914	,84699			
Sürecinin	Ortaokul (2)	367	2,8454	,94834			2-1
Gerekliliğini	Lise (3)	416	2,6334	,90842	3,597	,006*	2-3
Karşılamayla	Üniversite (4)	143	2,6276	,91393			2-4
İlgili Kaygı	Yüksek Lisans/Doktora (5)	19	2,4079	1,13716			2-5
	İlkokul (1)	286	2,6916	,70426	3,535	,007*	2-3

Fen Bilimleri	Ortaokul (2)	367	2,8082	,76046	2-4
Dersinde	Lise (3)	416	2,6436	,77120	
Yazmaya	Üniversite (4)	143	2,5921	,83272	
Yönelik Kaygı	Yüksek	19	2,4807	,81364	
	Lisans/Doktora (5)				

*p< ,05

Tablo 7’deki bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılık incelendiğinde anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında görülen anlamlı farklılığın anneleri lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bu durum anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin lise ve üniversite mezunu anneleri olan öğrencilere göre fen bilimleri dersindeki yazma çalışmalarına yönelik daha yüksek bir kaygı düzeyleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı ve Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı alt boyutlarında da gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklar da yine anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile daha yüksek bir eğitim düzeyine sahip anneleri olan öğrenciler arasında olmuştur. Ortaya çıkan bu farklılıkların hepsinde anneleri lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin yazılarının anlaşılma durumuna ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik kaygı düzeylerinin anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının babalarının eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya	İlkokul (1)	170	2,5059	,84399	1,802	,095	---
Güdülenmeyle	Ortaokul (2)	340	2,6412	,85359			
İlgili Kaygı	Lise (3)	493	2,4804	,82766			
	Üniversite (4)	178	2,5122	,84781			
	Yüksek Lisans/Doktora (5)	48	2,4792	1,00919			
Yazının	İlkokul (1)	170	2,8859	,85708	3,212	,004*	2-3
Anlaşılma	Ortaokul (2)	340	3,0524	,98002			
Durumuyla	Lise (3)	493	2,8345	,99496			2-4
İlgili Kaygı	Üniversite (4)	178	2,7517	,98996			2-5
	Yüksek Lisans/Doktora (5)	48	2,6833	,96653			
Yazma Sürecinin	İlkokul (1)	170	2,7250	,90799	2,190	,042*	2-3
Gerekliliğini	Ortaokul (2)	340	2,8346	,93602			
Karşılamayla	Lise (3)	493	2,6425	,90440			2-4
İlgili Kaygı	Üniversite (4)	178	2,6517	,86694			
	Yüksek Lisans/Doktora (5)	48	2,5885	1,00198			
Fen Bilimleri	İlkokul (1)	170	2,6910	,70571	3,165	,004*	2-3
Dersinde	Ortaokul (2)	340	2,8298	,77712			
Yazmaya	Lise (3)	493	2,6416	,75676			2-4
Yönelik Kaygı	Üniversite (4)	178	2,6292	,75577			2-5
	Yüksek Lisans/Doktora (5)	48	2,5764	,87124			

*p< ,05

Tablo 8'deki bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile lise, üniversite ve yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrenciler arasında üç grupta da babalarının eğitim düzeyi yüksek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum babaları ortaokul mezunu olan

öğrencilerin fen bilimleri dersindeki yazma çalışmalarına yönelik kaygılarının babaları lise, üniversite ve yüksek lisans/doktora mezunu babaları olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı ve Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı alt boyutlarında da gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklar da yine babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile diğer eğitim düzeylerinden babaları olan öğrenciler arasında olmuştur. Ortaya çıkan bu farklılıkların hepsinde babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin yazılarının anlaşılma durumlarına ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik kaygı düzeylerinin babaları lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Fen Bilimleri Dersi Not Ortalamalarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının fen bilimleri dersi not ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Fen Bilimleri Dersi Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Fen Bilimleri						
	Dersi Not	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
	Ortalaması						
Yazmaya	21-30 Puan (1)	10	3,5333	1,19102			1-3 4-5
Güdülenmeyle	31-40 Puan (2)	13	2,9359	,87543			1-4 4-6
İlgili Kaygı	41-50 Puan (3)	89	2,7846	,78424			1-5 4-7
	51-60 Puan (4)	167	2,8044	,85121			1-6 4-8
	61-70 Puan (5)	239	2,6081	,76609			1-7 5-7
	71-80 Puan (6)	238	2,5616	,80300	11,944	,000*	1-8 5-8
	81-90 Puan (7)	294	2,3441	,84915			2-7 6-7
	91-100 Puan (8)	178	2,2453	,85355			2-8 6-8
							3-6
							3-7
							3-8

	21-30 Puan (1)	10	3,5000	,90062		1-7	4-8	
	31-40 Puan (2)	13	2,9231	1,09099		1-8	5-7	
Yazının	41-50 Puan (3)	89	3,2270	,91661		3-5	5-8	
Anlaşılma	51-60 Puan (4)	167	3,0275	,95031	6,873	,000*	3-6	6-7
Durumuyla	61-70 Puan (5)	239	2,9548	,91227			3-7	6-8
İlgili Kaygı	71-80 Puan (6)	238	2,9832	,93523			3-8	
	81-90 Puan (7)	294	2,7088	,99890			4-7	
	91-100 Puan (8)	178	2,6022	1,01714				
	21-30 Puan (1)	10	3,3750	1,02909		1-5	4-5	
	31-40 Puan (2)	13	3,0000	,94097		1-6	4-6	
Yazma	41-50 Puan (3)	89	3,1236	,85457		1-7	4-8	
Sürecinin	51-60 Puan (4)	167	3,0075	,89570		1-8	4-9	
Gerekliliğini	61-70 Puan (5)	239	2,7939	,82322	11,716	,000*	2-8	5-7
Karşılamaıyla	71-80 Puan (6)	238	2,6607	,89899			3-5	5-8
İlgili Kaygı	81-90 Puan (7)	294	2,5204	,92993			3-6	6-8
	91-100 Puan (8)	178	2,4073	,88249			3-7	
						3-8		
	21-30 Puan (1)	10	3,4800	,79988		1-4	4-5	
	31-40 Puan (2)	13	2,9487	,80882		1-5	4-6	
	41-50 Puan (3)	89	3,0225	,71024		1-6	4-7	
Fen Bilimleri	51-60 Puan (4)	167	2,9329	,73670		1-7	4-8	
Dersinde	61-70 Puan (5)	239	2,7732	,68143		1-8	5-7	
Yazmaya	71-80 Puan (6)	238	2,7286	,71684	13,679	,000*	2-7	5-8
Yönelik Kaygı	81-90 Puan (7)	294	2,5127	,78392			2-8	6-7
	91-100 Puan (8)	178	2,4075	,76927			3-5	6-8
							3-6	
						3-7		
						3-8		

*p< ,05

Tablo 9'daki bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının fen bilimleri dersi not ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Not ortalaması 21-30 puan arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 51-60, 61-70, 71-80 puan; 81-90 puan ve 91-100 puan arasında olan öğrenciler arasında görülen farklılığın not ortalaması 51-60, 61-70, 71-80, 81-90 ve 91-100 puan arasında olan öğrenciler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Not ortalaması 31-40 puan olan öğrenciler ile 81-90 ve 91-100 arasında olan öğrenciler arasındaki anlamlı farklılık ise not ortalaması 81-90 ve 91-100 puan olan öğrenciler lehine olmuştur. 41-50 puan arası

not ortalaması olan öğrenciler ile 61-70, 71-80, 81-90 ve 91-100 puan arası not ortalaması olan öğrenciler arasında görülen anlamlı farklılıklar da sırasıyla 61-70, 71-80, 81-90 ve 91-100 puan arası not ortalaması olan öğrenciler lehine ortaya çıkmıştır. Not ortalaması 51-60 arasında olan öğrenciler ile 61-70, 71-80, 81-90 ve 91-100 puan arasında olan öğrenciler arasındaki anlamlı farklılık da yine not ortalamaları 61-70, 71-80, 81-90 ve 91-100 puan arasında olan öğrenciler lehine görülmüştür. Not ortalaması 61-70 arasında olan öğrenciler ile 81-90 ve 91-100 puan arasında olan öğrenciler arasında görülen anlamlı farklılıklar ise not ortalaması 81-90 ve 91-100 puan arasında olan öğrenciler lehine olmuştur. 71-80 puan arası not ortalamasına sahip öğrenciler ile 81-90 ve 91-100 puan arası not ortalaması olan öğrenciler arasındaki anlamlı farklılıklar da sırasıyla 81-90 ve 91-100 puan arası not ortalaması olan öğrenciler lehine görülmüştür. Bu doğrultuda not ortalaması 81-90 ve 91-100 arasında olan öğrencilerin fen bilimleri dersinde yaşadıkları yazma kaygısının not ortalaması düşük olan öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu söylenebilir. Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı, Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı ve Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı alt boyutlarında ise not ortalaması düşük olan öğrenciler ile yüksek olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Fen bilimleri dersi not ortalaması 91-100 arasında olan öğrenciler ile daha düşük ortalamaya sahip öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmüş ve bu farklılığın tüm gruplarda not ortalaması 91-100 arasında olan öğrenciler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum not ortalaması en yüksek grupta yer alan öğrencilerin yazmaya güdülenmeye, yazılarının anlaşılma durumuna ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik kaygı düzeylerinin not ortalaması düşük öğrencilere göre daha düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Türkçe Dersi Not Ortalamalarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının Türkçe dersi not ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Türkçe Dersi Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Türkçe Dersi Not Ortalaması	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı	21-30 Puan (1)	3	3,1667	,60093	11,002	,000*	2-7 5-6
	31-40 Puan (2)	12	2,9583	,93508			2-8 5-7
	41-50 Puan (3)	37	3,0090	,95415			3-6 5-8
	51-60 Puan (4)	84	2,7698	,88491			3-7 6-7
	61-70 Puan (5)	231	2,7648	,76471			3-8 6-8
	71-80 Puan (6)	305	2,5743	,80780			4-7
	81-90 Puan (7)	344	2,3779	,81528			4-8
	91-100 Puan (8)	213	2,2692	,87808			
Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı	21-30 Puan (1)	3	3,2667	1,10151	8,925	,000*	2-7 6-7
	31-40 Puan (2)	12	3,5000	,90855			2-8 6-8
	41-50 Puan (3)	37	3,1838	1,06810			3-7 7-8
	51-60 Puan (4)	84	3,1595	,94768			3-8
	61-70 Puan (5)	231	3,0831	,93512			4-7
	71-80 Puan (6)	305	2,9875	,91923			4-8
	81-90 Puan (7)	344	2,7331	,95622			5-7
	91-100 Puan (8)	213	2,5624	1,00644			5-8
Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı	21-30 Puan (1)	3	2,8333	,76376	12,567	,000*	2-7 5-6
	31-40 Puan (2)	12	3,1250	1,35050			2-8 5-7
	41-50 Puan (3)	37	3,2770	1,00136			3-6 5-8
	51-60 Puan (4)	84	2,9911	,99202			3-7 6-8
	61-70 Puan (5)	231	2,9968	,83584			3-8 7-8
	71-80 Puan (6)	305	2,6844	,91912			4-6
	81-90 Puan (7)	344	2,5908	,83796			4-7
	91-100 Puan (8)	213	2,3709	,87705			4-8
Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Kaygı	21-30 Puan (1)	3	3,1111	,32886	14,896	,000*	2-6 2-8
	31-40 Puan (2)	12	3,1833	,86742			3-6 3-8
	41-50 Puan (3)	37	3,1387	,90368			4-6 4-8
	51-60 Puan (4)	84	2,9587	,80086			5-6 5-8
	61-70 Puan (5)	231	2,9328	,67956			2-7 6-8
	71-80 Puan (6)	305	2,7414	,71591			3-7 7-8
	81-90 Puan (7)	344	2,5531	,71565			4-7
	91-100 Puan (8)	213	2,3941	,78928			5-7 6-7

*p< ,05

Tablo 10'daki bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının Türkçe dersi not ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Türkçe dersi not ortalaması 91-100 puan arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 31-40, 41-50, 51-60, 61-70, 71-80 ve 81-90 puan arasında olan

öğrenciler arasında tüm gruplarda not ortalaması 91-100 puan arasında olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Not ortalaması 91-100 puan arasında olan öğrencilerin yazma kaygılarının not ortalaması düşük öğrencilerden anlamlı olarak daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca not ortalaması 81-90 puan arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 31-40, 41-50, 51-60, 61-70 ve 71-80 puan arasında olan öğrenciler arasında görülen anlamlı farklılık da yine tüm gruplarda not ortalaması 81-90 puan arasında olan öğrenciler lehine olmuştur. 71-80 puan arasında not ortalaması olan öğrenciler ile 31-40, 41-50, 51-60 ve 61-70 puan arasında not ortalaması olan öğrenciler arasındaki anlamlı farklılık ise tüm gruplarda 71-80 puan arası not ortalaması olan öğrenciler lehine olmuştur. Bu açıdan Türkçe dersi not ortalaması yüksek olan öğrencilerin fen bilimleri dersinde yaşadıkları yazma kaygılarının düşük not ortalaması olan öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu söylenebilir.

Yazmaya GÜdülenmeyle İlgili Kaygı, Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı ve Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı alt boyutlarında ise Türkçe dersi not ortalaması düşük olan öğrenciler ile yüksek olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe dersi not ortalaması 91-100 arasında olan öğrenciler ile daha düşük ortalamaya sahip öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmüş ve bu farklılığın tüm gruplarda not ortalaması 91-100 arasında olan öğrenciler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum not ortalaması en yüksek grupta yer alan öğrencilerin yazmaya güdülenmeye, yazılarının anlaşılma durumuna ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik kaygı düzeylerinin not ortalaması düşük öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Genel Not Ortalamalarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının genel not ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Genel Not Ortalaması	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya	31-40 Puan (1)	8	2,7292	,47923			2-5
Güdülenmeyle	41-50 Puan (2)	33	3,0202	,95539			2-6
İlgili Kaygı	51-60 Puan (3)	87	2,7720	,91644			2-7
	61-70 Puan (4)	241	2,7358	,79338	10,881	,000*	3-6
	71-80 Puan (5)	253	2,5758	,75071			3-7
	81-90 Puan (6)	383	2,4360	,86386			4-5
	91-100 Puan (7)	224	2,2507	,84661			4-6
Yazının	31-40 Puan (1)	8	3,2250	1,05526			2-6
Anlaşılma	41-50 Puan (2)	33	3,1697	1,00638			2-7
Durumuyla	51-60 Puan (3)	87	3,0966	,97402			3-6
İlgili Kaygı	61-70 Puan (4)	241	3,0598	,94978	6,726	,000*	3-7
	71-80 Puan (5)	253	2,9747	,94868			4-6
	81-90 Puan (6)	383	2,7812	,96659			4-7
	91-100 Puan (7)	224	2,6143	,97234			
Yazma	31-40 Puan (1)	8	3,1250	,77919			1-7
Sürecinin	41-50 Puan (2)	33	3,2197	,92229			2-5
Gerekliliğini	51-60 Puan (3)	87	3,0057	1,01226			2-6
Karşılamayla	61-70 Puan (4)	241	2,8994	,86602	10,677	,000*	2-7
İlgili Kaygı	71-80 Puan (5)	253	2,7767	,90085			3-5
	81-90 Puan (6)	383	2,5679	,90427			3-6
	91-100 Puan (7)	224	2,4408	,85043			3-7
Fen Bilimleri	31-40 Puan (1)	8	3,0000	,43644			2-5
Dersinde	41-50 Puan (2)	33	3,1232	,79637			2-6
Yazmaya	51-60 Puan (3)	87	2,9425	,84714			2-7
Yönelik Kaygı	61-70 Puan (4)	241	2,8874	,71346	13,101	,000*	3-6
	71-80 Puan (5)	253	2,7623	,70082			3-7
	81-90 Puan (6)	383	2,5862	,75390			4-6
	91-100 Puan (7)	224	2,4226	,75583			4-7

*p< ,05

Tablo 11'deki bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının genel not ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Not ortalaması 91-100 puan arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 31-

40, 41-50, 51-60, 61-70, 71-80 ve 81-90 puan arasında olan öğrenciler arasında tüm gruplarda genel not ortalaması 91-100 puan arasında olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Not ortalaması 91-100 puan arasında olan öğrencilerin yazma kaygılarının, not ortalaması düşük öğrencilerden anlamlı olarak daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca not ortalaması 81-90 puan arasında olan öğrenciler ile not ortalaması 41-50, 51-60, 61-70 ve 71-80 puan arasında olan öğrenciler arasında da benzer şekilde anlamlı farklılık not ortalaması 81-90 puan arasında olan öğrenciler lehine olmuştur. Bu durum genel not ortalaması daha yüksek olan öğrencilerin fen bilimleri dersinde yaşadıkları yazma kaygısının not ortalaması düşük öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir. Yazmaya GÜdülenmeyle İlgili Kaygı, Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı ve Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı alt boyutlarında ise genel not ortalaması düşük olan öğrenciler ile yüksek olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Genel not ortalaması 91-100 arasında olan öğrenciler ile daha düşük ortalamaya sahip öğrenciler arasında ve ortalaması 81-90 puan arasında olan öğrenciler ile daha düşük ortalamaya sahip öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmüş ve bu farklılığın tüm gruplarda not ortalaması 91-100 ve 81-90 arasında olan öğrenciler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum not ortalaması yüksek olan öğrencilerin yazmaya güdülenmeye, yazılarının anlaşılma durumuna ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik kaygı düzeylerinin not ortalaması düşük öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kitap Okuma Sıklığı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya	Her gün (1)	388	2,3677	,87782			
Güdülenmeyle	Haftada birkaç kez	552	2,5305	,80676			1-2
İlgili Kaygı	(2)				12,386	,000*	1-3
	Ayda birkaç kez	99	2,6566	,75885			1-4
	(3)						2-4
	Nadiren (4)	190	2,8044	,88335			
Yazının	Her gün (1)	388	2,7165	1,06387			
Anlaşılma	Haftada birkaç kez	552	2,9036	,91679			1-2
Durumuyla İlgili	(2)				9,072	,000*	1-4
Kaygı	Ayda birkaç kez	99	2,8788	,89206			2-4
	(3)						3-4
	Nadiren (4)	190	3,1589	,93955			
Yazma Sürecinin	Her gün (1)	388	2,4981	,93808			
Gerekliğini	Haftada birkaç kez	552	2,7341	,87740			1-2
Karşılamayla	(2)				13,658	,000*	1-3
İlgili Kaygı	Ayda birkaç kez	99	2,7904	,82275			1-4
	(3)						2-4
	Nadiren (4)	190	2,9895	,92254			
Fen Bilimleri	Her gün (1)	388	2,5187	,82679			1-2
Dersinde	Haftada birkaç kez	552	2,7092	,72209			1-3
Yazmaya	(2)				16,116	,000*	1-4
Yönelik Kaygı	Ayda birkaç kez	99	2,7663	,66280			2-4
	(3)						3-4
	Nadiren (4)	190	2,9719	,71016			

*p< ,05

Tablo 12'deki bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise her gün kitap okuyan öğrenciler ile haftada birkaç kez, ayda birkaç kez ve nadiren kitap okuyan öğrenciler arasında her gün kitap okuyanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Her gün kitap okuyan öğrencilerin fen bilimleri dersinde yaşadıkları yazma kaygısının daha az sıklıkla kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu ortaya

çıkıştır. Ayrıca nadiren kitap okuyan öğrenciler ile haftada birkaç kez ve ayda birkaç kez kitap okuyan öğrenciler arasındaki farklılık da haftada birkaç kez ve ayda birkaç kez kitap okuyan öğrenciler lehine olmuştur. Bu durum da daha sık kitap okuyan öğrencilerin nadiren kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük yazma kaygısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise Yazmaya GÜdülenmeyle İlgili Kaygı ve Yazma Sürecinin Gerekliğini Karşılamayla İlgili Kaygı alt boyutlarında her gün kitap okuyan öğrenciler ile haftada birkaç kez, ayda birkaç kez ve nadiren kitap okuyan öğrenciler arasında her gün kitap okuyanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Her gün kitap okuyan öğrencilerin hem yazmaya güdülenme hem de yazma sürecinin gerekliğini karşılamaya yönelik kaygılarının daha az sıklıkla kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca haftada bir kez kitap okuyan öğrenciler ile nadiren kitap okuyan öğrenciler arasındaki farklılık da yine daha sık kitap okuyan öğrenciler lehine olmuştur. Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı alt boyutunda ise nadiren kitap okuyan öğrenciler ile her gün, haftada birkaç kez ve ayda birkaç kez kitap okuyan öğrenciler arasında görülen farklılık da yine tüm gruplarda daha sık kitap okuyan öğrenciler lehine olmuştur. Daha çok kitap okuyan öğrencilerin yazılarının anlaşılmasına yönelik yaşadıkları kaygı düzeyinin nadiren kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu söylenebilir.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Yazma Çalışmalarının Sıklıklarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının yazma çalışmalarının sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Yazma Çalışması Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kitap Okuma Sıklığı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya	Her gün (1)	517	2,4352	,87113			
Güdülenmeyle	Haftada birkaç kez	402	2,4590	,77312			1-3
İlgili Kaygı	(2)				13,582	,000*	1-4
	Ayda birkaç kez	79	2,8987	,88571			2-3
	(3)						2-4
	Nadiren (4)	231	2,7496	,84968			
Yazının	Her gün (1)	517	2,8391	,97644			
Anlaşılma	Haftada birkaç kez	402	2,8224	,96626			1-3
Durumuyla İlgili	(2)				3,891	,009*	1-4
Kaygı	Ayda birkaç kez	79	3,1722	,84169			2-3
	(3)						
	Nadiren (4)	231	2,9749	1,01101			
Yazma Sürecinin	Her gün (1)	517	2,6417	,92204			
Gerekliliğini	Haftada birkaç kez	402	2,6716	,87253			
Karşılamayla	(2)				3,644	,012*	1-4
İlgili Kaygı	Ayda birkaç kez	79	2,8291	,87847			2-4
	(3)						
	Nadiren (4)	231	2,8571	,96383			
Fen Bilimleri	Her gün (1)	517	2,6249	,78002			
Dersinde	Haftada birkaç kez	402	2,6368	,72719			1-3
Yazmaya	(2)				9,159	,000*	1-4
Yönelik Kaygı	Ayda birkaç kez	79	2,9713	,74800			2-3
	(3)						2-4
	Nadiren (4)	231	2,8534	,75630			

*p< ,05

Tablo 13'deki bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının yazma çalışması yapma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise her gün yazma çalışması yapan öğrenciler ile ayda birkaç kez ve nadiren yazma çalışmaları yapan öğrenciler arasında her gün yazı yazan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bu durum her gün yazma çalışması yapan öğrencilerin fen bilimleri dersinde yaşadıkları yazma kaygılarının ayda birkaç kez ya da nadiren yazma çalışması yapan

öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca haftada birkaç kez yazma çalışması yapan öğrenciler ile ayda birkaç kez ve nadiren yazma çalışması yapan öğrenciler arasında görülen anlamlı farklılık iki grupta da haftada birkaç kez yazma çalışması yapan öğrenciler lehine olmuştur. Bu doğrultuda daha sık yazma çalışması yapan öğrencilerin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının daha az yazma çalışması yapan öğrencilere göre düşük olduğu söylenebilir.

Ayrıca Yazmaya GÜdülenmeyle İlgili Kaygı alt boyutunda da her gün yazma çalışması yapan öğrenciler ile ayda birkaç kez ve nadiren yazma çalışmaları yapan öğrenciler arasında her gün yazı yazan öğrenciler lehine; haftada birkaç kez yazma çalışması yapan öğrenciler ile ayda birkaç kez ve nadiren yazma çalışması yapan öğrenciler arasında görülen anlamlı farklılığın ise haftada birkaç kez yazma çalışması yapan öğrenciler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum anlamlı farklılık görülen gruplarda daha sık yazma çalışması yapan öğrencilerin diğerlerine göre yazmaya güdülenmeye yönelik yaşadıkları kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı alt boyutunda da benzer şekilde her gün yazma çalışması yapan öğrenciler ile ayda birkaç kez ve nadiren yazma çalışmaları yapan öğrenciler arasında her gün yazı yazan öğrenciler lehine; haftada birkaç kez yazma çalışması yapan öğrenciler ile ayda birkaç kez yazma çalışması yapan öğrenciler arasında ayda birkaç kez çalışma yapan öğrenciler lehine farklılıklar görülmüştür. Bu durum da daha sık yazma çalışması yapan öğrencilerin yazılarının anlaşılma durumlarına yönelik kaygılarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı alt boyutunda ise nadiren yazma çalışması yapan öğrenciler ile her gün ve haftada birkaç kez yazma çalışması yapan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık iki grupta da daha sık yazma çalışması yapan öğrenciler lehine olmuştur. Her gün ve haftada birkaç kez yazma çalışması yapan öğrencilerin yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik kaygı düzeyleri nadiren yazma çalışması yapan öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olmuştur.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Günlük Tutma Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının günlük tutma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Günlük Tutma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yazmaya	Evet	299	2,4621	,92507		
Güdülenmeyle İlgili	Hayır	930	2,5548	,82338	-1,643	,101
Kaygı						
Yazının Anlaşılma	Evet	299	2,9271	,99726		
Durumuyla İlgili	Hayır	930	2,8680	,96841	,912	,362
Kaygı						
Yazma Sürecinin	Evet	299	2,6814	,96646		
Gerekliliğini		930	2,7140	,89913		
Karşılamayla İlgili	Hayır				-,534	,593
Kaygı						
Fen Bilimleri Dersinde	Evet	299	2,6756	,84867		
Yazmaya Yönelik	Hayır	930	2,7016	,73542	-,513	,608
Kaygı						

*p < .05

Tablo 14’deki bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının günlük tutma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Günlük tutan öğrencilerin Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı, Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı, Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı ve Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Kaygı düzeylerinin tutmayan öğrencilere göre daha düşük olmakla birlikte bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Fen Bilimleri Dersinde Yazma Etkinliği Yapma Sıklıklarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının fen bilimleri dersinde yazma etkinliği yapma sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Fen Bilimleri Dersinde Yazma Etkinliği Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Fen Bilimleri Dersinde Yazma Etkinliği Yapma Sıklığı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya	Çok sık (1)	496	2,5195	,85054			
Güdülenmeyle	Ara sıra (2)	649	2,5095	,83150	4,049	,018*	1-3
İlgili Kaygı	Hiç (3)	85	2,7843	,94625			2-3
Yazının	Çok sık (1)	496	2,8653	,95088			
Anlaşılma	Ara sıra (2)	649	2,9057	,98563	,468	,627	---
Durumuyla İlgili	Hiç (3)	85	2,8141	1,05730			
Kaygı							
Yazma Sürecinin	Çok sık (1)	496	2,6941	,90357			
Gerekliliğini	Ara sıra (2)	649	2,7165	,90934	,086	,917	---
Karşılamayla	Hiç (3)	85	2,7000	1,03280			
İlgili Kaygı							
Fen Bilimleri	Çok sık (1)	496	2,6813	,75113			
Dersinde	Ara sıra (2)	649	2,6968	,76090	,509	,601	---
Yazmaya	Hiç (3)	85	2,7718	,86687			
Yönelik Kaygı							

*p< ,05

Tablo 15’deki bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının fen bilimleri dersinde yazma etkinliği yapma sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte sadece Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmış ve bu farklılığın fen bilimleri derslerinde hiç yazma etkinliği yapmayan öğrenciler ile çok sık ve ara sıra

yazma etkinliği yapan öğrenciler arasında, çok sık ve ara sıra yazma etkinliği yapan öğrenciler lehine olduğu görölmüştür. Bu durum fen bilimleri dersinde daha sık yazma çalışması yapan öğrencilerin yazmaya güdülenmeye yönelik yaşadıkları kaygı düzeyinin hiç yazma etkinliği yapmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir.

**“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Fen Bilimleri Dersinde Proje Yapma Sıklıklarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?”
Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının fen bilimleri dersinde proje yapma sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Fen Bilimleri Dersinde Proje Yapma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Fen Bilimleri Dersinde Proje Yapma Sıklığı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya	Çok sık (1)	239	2,4596	,90658	7,104	,001*	1-3 2-3
Güdülenmeyle	Ara sıra (2)	733	2,4943	,83411			
İlgili Kaygı	Hiç (3)	257	2,7069	,81803			
Yazının	Çok sık (1)	239	2,8502	,98960	3,065	,047*	2-3
Anlaşılma	Ara sıra (2)	733	2,8450	,97616			
Durumuyla İlgili Kaygı	Hiç (3)	257	3,0156	,95822			
Yazma Sürecinin	Çok sık (1)	239	2,6674	1,01238	4,333	,013*	1-3 2-3
Gerekliliğini	Ara sıra (2)	733	2,6654	,88040			
Karşılamayla	Hiç (3)	257	2,8541	,89982			
Fen Bilimleri	Çok sık (1)	239	2,6452	,84677	6,698	,001*	1-3 2-3
Dersinde	Ara sıra (2)	733	2,6568	,74306			
Yazmaya	Hiç (3)	257	2,8490	,72648			
Yönelik Kaygı							

*p< ,05

Tablo 16'daki bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının Fen Bilimleri Dersinde Proje Yapma Sıklıklarına göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Fen bilimleri dersinde hiç proje çalışması yapmayan öğrenciler ile çok sık ve ara sıra proje çalışması yapan öğrenciler arasında görülen bu anlamlı farklılık çok sık ve ara sıra proje çalışması yapan öğrenciler lehine olmuştur. Daha sık proje çalışması yapan öğrencilerin fen bilimleri dersinde yaşadıkları yazma kaygısının hiç proje yapmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı ve Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılama ile İlgili Kaygı alt boyutlarında da benzer şekilde hiç proje çalışması yapmayan öğrenciler ile çok sık ve ara sıra proje çalışması yapan öğrenciler arasında yine çok sık ve ara sıra proje çalışması yapan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Fen bilimleri dersinde çok sık ve ara sıra proje çalışması yapan öğrencilerin yazmaya güdülenmeye ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik kaygı düzeyleri hiç proje çalışması yapmayan öğrencilere göre daha düşük olmuştur. Yazının Anlaşılma Durumu ile İlgili Kaygı alt boyutunda ise ara sıra proje çalışması yapan öğrenciler ile hiç proje yapmayan öğrenciler arasında görülen anlamlı farklılık ara sıra proje çalışması yapan öğrenciler lehine olmuş, ara sıra proje çalışmaları yapan öğrencilerin yazılarının anlaşılma durumlarına ilişkin yaşadıkları kaygı düzeyinin hiç çalışma yapmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Yazma Çalışmalarında Aldıkları Geri Bildirim Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının aldıkları geri bildirim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Aldıkları Geri Bildirim Durumu Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Geri Bildirim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya	Destekleyici (1)	465	2,3760	,83780			1-2
Güdülenmeyle	Eleştirici (2)	127	2,8425	,84966			1-3
İlgili Kaygı	Yönlendirici (3)	300	2,5517	,80135	12,489	,000*	1-4
	Geri Bildirim	337	2,6197	,86288			2-3
	Almama (4)						2-4
Yazının	Destekleyici (1)	465	2,7626	,97418			1-2
Anlaşılma	Eleştirici (2)	127	3,1921	,97049			1-3
Durumuyla	Yönlendirici (3)	300	2,9660	,94039	7,496	,000*	2-3
İlgili Kaygı	Geri Bildirim	337	2,8599	,98686			2-4
	Almama (4)						
Yazma	Destekleyici (1)	465	2,6194	,96630			
Sürecinin	Eleştirici (2)	127	2,9331	,84951			1-2
Gerekliliğini	Yönlendirici (3)	300	2,7608	,84482	4,405	,004*	1-3
Karşılamayla	Geri Bildirim	337	2,6958	,91238			2-4
İlgili Kaygı	Almama (4)						
Fen Bilimleri	Destekleyici (1)	465	2,5697	,79442			1-2
Dersinde	Eleştirici (2)	127	2,9832	,75747			1-3
Yazmaya	Yönlendirici (3)	300	2,7456	,70255	11,004	,000*	1-4
Yönelik Kaygı	Geri Bildirim	337	2,7201	,74322			2-3
	Almama (4)						2-4

*p< ,05

Tablo 17'deki bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının derste aldıkları geri bildirim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Derste destekleyici geri bildirim alan öğrenciler ile eleştirici, yönlendirici geri bildirim alan öğrenciler ve hiç geri bildirim almayan öğrenciler arasında destekleyici geri bildirim alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Derste destekleyici geri bildirim alan öğrencilerin fen bilimleri dersinde yaşadığı yazma kaygısı diğer öğrencilere göre daha düşük olmuştur. Ayrıca eleştirici geri bildirim alan öğrenciler ile yönlendirici geri bildirim alan ve hiç geri bildirim almayan öğrenciler arasındaki farklılık ise yönlendirici geri bildirim alan öğrenciler ile hiç geri bildirim almayan öğrenciler lehine olmuştur. Eleştirici geri bildirim

alan öğrenciler, yönlendirici geri bildirim alan veya hiç geri bildirim almayan öğrencilere göre daha yüksek bir yazma kaygısına sahip olmuşlardır.

Ayrıca Yazmaya GÜdülenmeyle İlgili Kaygı alt boyutuna bakıldığında da benzer şekilde derste destekleyici geri bildirim alan öğrenciler ile eleştirici, yönlendirici geri bildirim alan öğrenciler ve hiç geri bildirim almayan öğrenciler arasında destekleyici geri bildirim alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Derste destekleyici geri bildirim alan öğrencilerin yazmaya güdülenmeye ilişkin kaygı düzeyleri diğer öğrencilere göre daha düşük olmuştur. Ayrıca eleştirici geri bildirim alan öğrenciler ile yönlendirici geri bildirim alan ve hiç geri bildirim almayan öğrenciler arasında görülen farklılık ise yönlendirici geri bildirim alan öğrenciler ile hiç geri bildirim almayan öğrenciler lehine ortaya çıkmıştır. Eleştirici geri bildirim alan öğrencilerin yazmaya güdülenmeye yönelik kaygılarının, yönlendirici geri bildirim alan veya hiç geri bildirim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı alt boyutuna bakıldığında destekleyici geri bildirim alan öğrenciler ile eleştirici ve yönlendirici geri bildirim alan öğrenciler arasında destekleyici geri bildirim alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bununla birlikte eleştirici geri bildirim alan öğrenciler ile yönlendirici geri bildirim alan ve hiç geri bildirim almayan öğrenciler arasındaki farklılık ise yönlendirici geri bildirim alan öğrenciler ile hiç geri bildirim almayan öğrenciler lehine görülmüştür. Yönlendirici geri bildirim alan öğrenciler ile hiç geri bildirim almayan öğrencilerin yazılarının anlaşılma durumuna yönelik yaşadıkları kaygı düzeyinin eleştirici geri bildirim alan öğrencilere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yazma Sürecinin Gerekliğini Karşılamayla İlgili Kaygı boyutunda ise destekleyici geri bildirim alan öğrenciler ile eleştirici ve yönlendirici geri bildirim alan öğrenciler arasında destekleyici geri bildirim alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca eleştirici geri bildirim alan öğrenciler ile hiç geri bildirim almayan öğrenciler arasındaki farklılık da hiç geri bildirim almayan öğrenciler lehine olmuştur. Eleştirici geri bildirim alan öğrencilerin yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik yaşadıkları kaygı düzeyi hiç geri bildirim almayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olmuştur.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Öğretmenlerinin Yazma Çalışmalarında Gösterdikleri Tutumlara Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının öğretmenlerinin yazma çalışmalarında gösterdikleri tutumlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Öğretmenlerinin Yazma Çalışmalarında Gösterdikleri Tutum Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Öğretmen Tutumu	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya	Destekleyici (1)	735	2,4683	,84294	7,075	,001*	1-2 1-3
Güdülenmeyle	Eleştirici (2)	144	2,7361	,88159			
İlgili Kaygı	Yönlendirici (3)	347	2,5889	,83393			
Yazının	Destekleyici (1)	735	2,8414	,97188	1,928	,146	---
Anlaşılma	Eleştirici (2)	144	2,8958	1,03558			
Durumuyla İlgili Kaygı	Yönlendirici (3)	347	2,9654	,95018			
Yazma Sürecinin	Destekleyici (1)	735	2,6660	,92027	2,145	,118	---
Gerekliliğini	Eleştirici (2)	144	2,8073	,93201			
Karşılamaıyla İlgili Kaygı	Yönlendirici (3)	347	2,7579	,89219			
Fen Bilimleri	Destekleyici (1)	735	2,6454	,77130	4,396	,013*	1-2 1-3
Dersinde	Eleştirici (2)	144	2,8083	,77317			
Yazmaya Yönelik Kaygı	Yönlendirici (3)	347	2,7595	,73547			

*p< ,05

Tablo 18’deki bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının öğretmenlerinin yazma çalışmalarında gösterdikleri tutumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın destekleyici tutum gösteren öğretmene sahip öğrenciler ile eleştirici ve yönlendirici tutuma sahip öğretmenlerin öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. Yazma çalışmalarında destekleyici tutuma sahip öğretmenlerin öğrencilerinin, eleştirici ve yönlendirici tutuma sahip öğretmenlerin

öğrencilerine kıyasla anlamlı olarak daha düşük yazma kaygısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca benzer şekilde Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı alt boyutunda da destekleyici tutum gösteren öğretmene sahip öğrenciler ile eleştirici ve yönlendirici tutuma sahip öğretmenlerin öğrencileri arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın yazma çalışmalarında destekleyici tutum gösteren öğretmenlerin öğrencileri lehine olduğu görülmüştür.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Ailelerinin Yazma Etkinliklerini Teşvik Etme Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının ailelerinin yazma etkinliklerini teşvik etme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Ailelerinin Yazma Etkinliklerini Teşvik Etme Durumu Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Teşvik Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı	Evet	861	2,4996	,86442	2,077	,038*
	Hayır	357	2,6106	,81198		
Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı	Evet	861	2,8269	,96815	3,293	,001*
	Hayır	357	3,0286	,98333		
Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı	Evet	861	2,6594	,92616	2,932	,003*
	Hayır	357	2,8277	,87715		
Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Kaygı	Evet	861	2,6513	,77391	3,266	,001*
	Hayır	357	2,8078	,72984		

*p < .05

Tablo 19’deki bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının ailelerinin yazma etkinliklerini teşvik etme durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın yazma çalışmalarını teşvik eden ailelerin çocukları lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı,

Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı ve Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı alt boyutlarında da ortaya çıkan anlamlı farklılığın da yine yazma çalışmalarını teşvik eden ailelerin çocukları lehine olduğu görülmüştür. Bu durum yazma çalışmalarını teşvik eden ailelerdeki çocukların fen bilimleri dersinde yaşadıkları yazma kaygılarının anlamlı olarak daha düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Yazma Becerilerine Olan Güven Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının yazma becerilerine olan güven durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 20’de sunulmuştur. [] Evet [] Hayır [] Kısmen []

Tablo 20. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Yazma Becerilerine Olan Güven Durumu Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yazma Becerilerine Olan Güven Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya	Evet (1)	737	2,3709	,84374			1-2
Güdülenmeyle	Hayır (2)	96	3,1545	,88531	49,555	,000*	1-3
İlgili Kaygı	Kısmen (3)	388	2,6916	,74581			2-3
Yazının	Evet (1)	737	2,7398	,97683			
Anlaşılma	Hayır (2)	96	3,1604	1,11057	21,284	,000*	1-2
Durumuyla İlgili	Kısmen (3)	388	3,0907	,88573			1-3
Kaygı							
Yazma Sürecinin	Evet (1)	737	2,5855	,90477			1-2
Gerekliliğini	Hayır (2)	96	3,0729	1,05626	19,604	,000*	1-3
Karşılamayla	Kısmen (3)	388	2,8512	,84960			2-3
İlgili Kaygı							
Fen Bilimleri	Evet (1)	737	2,5511	,76941			1-2
Dersinde	Hayır (2)	96	3,1347	,82346	41,437	,000*	1-3
Yazmaya	Kısmen (3)	388	2,8672	,65503			2-3
Yönelik Kaygı							

*p< ,05

Tablo 20'deki bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının yazma becerilerine olan güven durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Yazma becerisine güvenen öğrenciler ile güvenmeyen ve kısmen güvenen öğrenciler arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın yazma becerisine güvenen öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca yazma becerisine güvenmeyen ile kısmen güveni olduğunu ifade eden öğrenciler arasındaki farklılık da kısmen güven gösteren öğrenciler lehine ortaya çıkmıştır. Bu durum yazma becerisine güvenen öğrencilerin fen bilimleri dersinde diğer öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısına sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca Yazmaya GÜdülenmeyle İlgili Kaygı ve Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı alt boyutlarında da yazma becerisine güvenen öğrenciler ile güvenmeyen ve kısmen güvenen öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunduğu ve bu farklılığın yazma becerisine güvenen öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Yazma becerisine güvenmeyen ile kısmen güveni olduğunu belirten öğrenciler arasındaki farklılık da kısmen güven gösteren öğrenciler lehine ortaya çıkmıştır. Bu durum yazma becerisine güvenen öğrencilerin yazmaya güdülenmeye ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik kaygı düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı alt boyutunda ise yazma becerisine güvenen öğrenciler ile güvenmeyen ve kısmen güvenen öğrenciler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmış ve bu farklılık yazma becerisine güvenen öğrenciler lehine olmuştur. Yine yazma becerisine güvenen öğrencilerin yazılarının anlaşılma durumuna yönelik kaygı düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

“Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygıları Yazma Çalışmalarını Değerlendirme Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının yazma çalışmalarını değerlendirme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 21'de sunulmuştur. [] Zor [] Karmaşık [] Zaman alıcı [] Eğlenceli [] Öğretici

Tablo 21. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Yazma Kaygılarının Yazma Çalışmalarını Değerlendirme Durumu Değişkenine Göre Farklılığının Belirlenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yazma Çalışmalarını Değerlendirme Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazmaya	Zor (1)	95	2,9140	,83788	39,222	,000*	1-4
Güdülenmeyle	Karmaşık (2)	128	2,9753	,78595			2-4
İlgili Kaygı	Zaman alıcı (3)	221	2,8718	,79147			3-4
	Eğlenceli (4)	404	2,3387	,84685			1-5
	Öğretici (5)	383	2,2977	,75082			2-5 3-5
Yazının	Zor (1)	95	2,9853	1,14455	6,027	,000*	1-5
Anlaşılma	Karmaşık (2)	128	3,1750	,93640			2-5
Durumuyla	Zaman alıcı (3)	221	3,0000	,93323			3-5
İlgili Kaygı	Eğlenceli (4)	404	2,8208	,97123			2-4
	Öğretici (5)	383	2,7567	,94824			3-4
Yazma	Zor (1)	95	2,9237	1,02695	13,057	,000*	1-4
Sürecinin	Karmaşık (2)	128	2,9863	,77758			2-4
Gerekliliğini	Zaman alıcı (3)	221	2,9423	,91565			3-4
Karşılamaıyla	Eğlenceli (4)	404	2,5557	,91309			1-5
İlgili Kaygı	Öğretici (5)	383	2,5803	,87350			2-5 3-5
Fen Bilimleri	Zor (1)	95	2,9404	,79362	24,181	,000*	1-4
Dersinde	Karmaşık (2)	128	3,0448	,66877			2-4
Yazmaya	Zaman alıcı (3)	221	2,9333	,70545			3-4
Yönelik Kaygı	Eğlenceli (4)	404	2,5573	,76321			1-5
	Öğretici (5)	383	2,5260	,73371			2-5 3-5

*p< ,05

Tablo 21'deki bulgulara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki yazma kaygılarının yazma çalışmalarını değerlendirme durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılık gösteren gruplar incelendiğinde yazma çalışmalarını eğlenceli olarak değerlendiren öğrenciler ile yazma çalışmalarının zor, karmaşık ve zaman alıcı olduğunu ifade eden öğrenciler arasındaki anlamlı farkın tüm gruplarda yazma çalışmalarının eğlenceli olduğunu belirten öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bu durum yazma çalışmalarını eğlenceli bulan öğrencilerin fen bilimleri

dersinde yaşadıkları yazma kaygısının yazma çalışmalarının zor, karmaşık ya da zaman alıcı olduğunu düşünen öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca yazma çalışmalarının öğretici olduğunu ifade eden öğrenciler ile yazma çalışmalarının zor, karmaşık ve zaman alıcı olduğunu ifade eden öğrenciler arasında da anlamlı farklılık görülmüş ve bu gruplarda da farklılık yazma çalışmalarının öğretici olduğu belirten öğrenciler lehine olmuştur. Bu açıdan bakıldığında yazma çalışmalarını öğretici bulan öğrencilerin fen bilimleri dersinde yaşadıkları yazma kaygısının yazma çalışmalarını zor, karmaşık ve zaman alıcı bulan diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Yazmaya GÜDÜLENMEYLE İlgili Kaygı ve Yazma Sürecinin Gerekliliğini Karşılamayla İlgili Kaygı alt boyutlarında da benzer şekilde yazma çalışmalarını eğlenceli olarak değerlendiren öğrenciler ile yazma çalışmalarının zor, karmaşık ve zaman alıcı olduğunu ifade eden öğrenciler arasında görülen anlamlı farkın tüm gruplarda yazma çalışmalarının eğlenceli olduğunu ifade eden öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca yazma çalışmalarının öğretici olduğunu ifade eden öğrenciler ile yazma çalışmalarının zor, karmaşık ve zaman alıcı olduğunu ifade eden öğrenciler arasında da anlamlı farklılık ortaya çıkmış ve bu gruplarda da farklılık yazma çalışmalarının öğretici olduğu belirten öğrenciler lehine olmuştur. Bu durum yazma çalışmalarını eğlenceli veya öğretici bulan öğrencilerin yazmaya güdülenmeye ve yazma sürecinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik kaygılarının yazma çalışmalarının zor, karmaşık ya da zaman alıcı olduğunu düşünen öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir. Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı alt boyutunda da benzer şekilde yazma çalışmalarının öğretici olduğunu ifade eden öğrenciler ile yazma çalışmalarının zor, karmaşık ve zaman alıcı olduğunu ifade eden öğrenciler arasında görülen anlamlı farklılık yazma çalışmalarının öğretici olduğu belirten öğrenciler lehine olmuştur. Ayrıca yazma çalışmalarını eğlenceli olarak değerlendiren öğrenciler ile yazma çalışmalarının karmaşık ve zaman alıcı olduğunu ifade eden öğrenciler arasındaki anlamlı farklılık da iki grupta da yazma çalışmalarını eğlenceli olarak değerlendiren öğrenciler lehine olmuştur. Bu doğrultuda yazma çalışmalarını eğlenceli ya da öğretici olarak ifade eden öğrencilerin yazılarının anlaşılma durumuyla ilgili yaşadıkları kaygı düzeylerinin yazma çalışmalarının karmaşık ya da zaman alıcı olduğu söyleyen öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

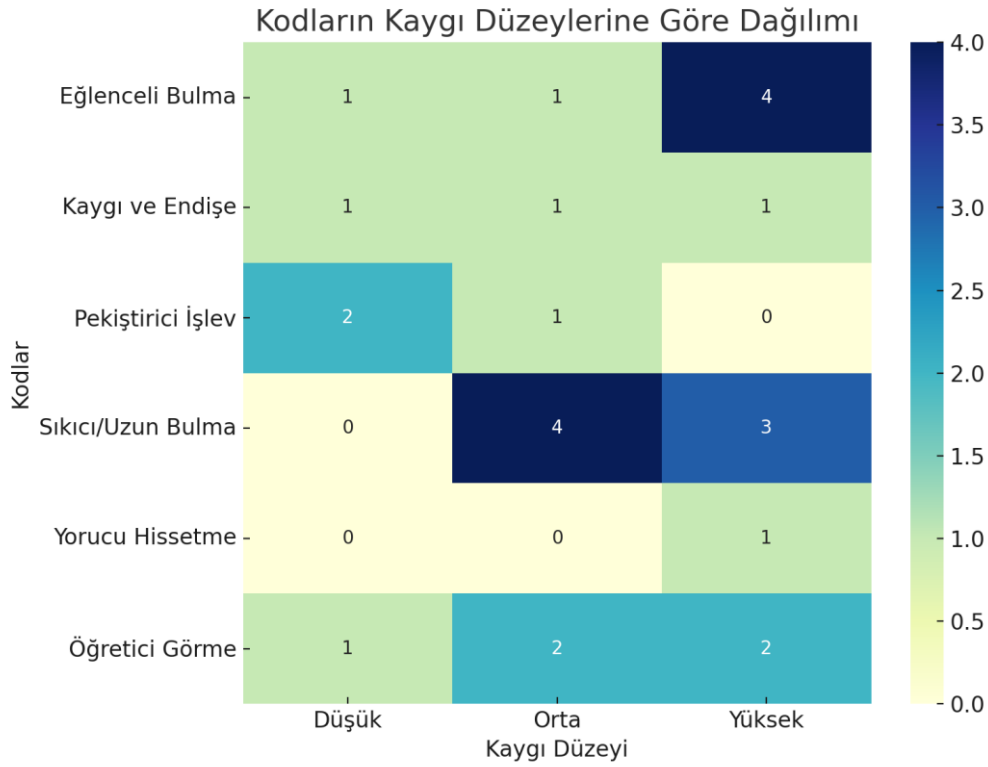
Nitel Bulgular

1.Tema: Fen Bilimleri Dersinde Yazmaya Yönelik Genel Görüşler

Bu temaya yönelik öğrenci görüşlerinin analizinde altı ana tematik kod belirlenmiştir: 'Eğlenceli Bulma', 'Öğretici Görme', 'Pekiştirici İşlev', 'Sıkıcı/Uzun Bulma', 'Yorucu Hissetme', 'Kaygı ve Endişe'.

Bu kodlar, öğrencilerin fen bilimleri dersinde gerçekleştirilen yazma etkinliklerini nasıl deneyimlediklerini; bu süreçte hangi duygusal, bilişsel ve sosyal durumları yaşadıklarını ortaya koymaktadır. “Eğlenceli Bulma” kodu, yazmanın keyifli ve ilgi çekici bulunmasını; “Öğretici Görme” kodu, yazmanın öğrenmeyi destekleyici yönünü; “Pekiştirici İşlev” kodu, yazının bilgiyi tekrar etme ve pekiştirme işlevini yansıtmaktadır. “Yorucu Hissetme” ve “Sıkıcı/Uzun Bulma” kodları, öğrencilerin yazma sürecini zaman zaman fiziksel ya da zihinsel olarak zorlayıcı bulduklarını; “Kaygı ve Endişe” kodu ise yazılı ifade sırasında hata yapma korkusu, özgüven eksikliği ya da değerlendirme kaygısı gibi duygular yaşadıklarını göstermektedir. “Paylaşmaktan Rahatsızlık” kodu ise öğrencilerin yazılarını sınıf ortamında paylaşırken yaşadıkları sosyal kaygı ve çekinceleri yansıtmaktadır. Kodlar, yazma sürecine yönelik olumlu algıların yanı sıra, öğrencilerin yaşadığı zorlanmalar ve kaygı temelli durumları da yansıtmaktadır. Aşağıda yer alan ısı haritası, her bir kodun hangi yazma kaygısı düzeyinde ne sıklıkla ifade edildiğini görsel olarak sunmaktadır.

Grafik 1.Kodların Yazma Kaygısı Düzeyine Göre Dağılımı



Grafik 1 incelendiğinde, 'Öğretici Görme' ve 'Eğlenceli Bulma' kodlarının tüm kaygı düzeylerinde yer aldığı, yani öğrencilerin büyük bir kısmının yazma etkinliklerini öğretici ve eğlenceli bulduğu görülmektedir. Bu durum, yazma etkinliklerinin genel olarak olumlu algılandığını göstermektedir.

5SDKÖ1: Eğitici ve öğretici olduğumu düşünüyorum.

5SOKÖ1: Genel olarak öğretici ve eğlenceli geliyor bana.

5SYKÖ2: Eğlenceli bir öğretici olduğumu düşünüyorum.

Bununla birlikte, özellikle orta ve yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler, yazma etkinliklerinin öğretici ve eğlenceli yönlerine dikkat çekerken, aynı zamanda bu etkinlikleri sıkıcı, yorucu ya da kaygı verici olarak da tanımlamışlardır. Bu durum, yazma sürecinin bu öğrenci grubunda hem destekleyici hem de zorlayıcı yönleriyle birlikte deneyimlendiğini ortaya koymaktadır. Bulgular öğrencilerin yazma sürecine ilişkin hem olumlu hisler hem de kaygı temelli duygular yaşadığını ortaya koymaktadır.

8SYKÖ1: Ya fen bilimleri dersinde bazen yazı yazmamız eğlenceli geçiyor, bazen sıkıcı geçiyor.

8SOKÖ1: Yani çok sık yazma etkinlikleri yapıyoruz. Sıkıcı gelmeye başladı artık.

6SYKÖ1: Sıkıcı ve... Sıkıcı ve olumsuz. Yani nasıl söylesem. Sıkıcı ve yorucu.

Düşük kaygı düzeyine sahip öğrencilerde ise genellikle olumlu kodlar öne çıkmakta, olumsuz temalara çok az rastlanmaktadır. Bu durum, yazma kaygısı düzeyinin öğrencilerin yazma sürecini nasıl deneyimledikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. 'Pekiştirici İşlev' kodunun ise özellikle düşük kaygı düzeyinde dikkat çekmesi, bu öğrencilerin yazma etkinliklerini sınavlara hazırlık veya bilgileri pekiştirme açısından faydalı bulduklarını göstermektedir.

6SDKÖ1: Anlatımlardan sonra yapılan yazma etkinlikleri bana göre oldukça pekiştirici oluyor.

6SDKÖ2: Bence oldukça gerekli çünkü konuyu tekrar ediyoruz. Pekiştirmiş oluyoruz.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik tutumlarının yazma kaygısı düzeylerine paralel şekilde değiştiği görülmektedir. Görüşme yapılan tüm öğrenciler yazma sürecinden keyif alırken, orta ve yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler bu süreci zorluk ve kaygı ile ilişkilendirebilmektedir.

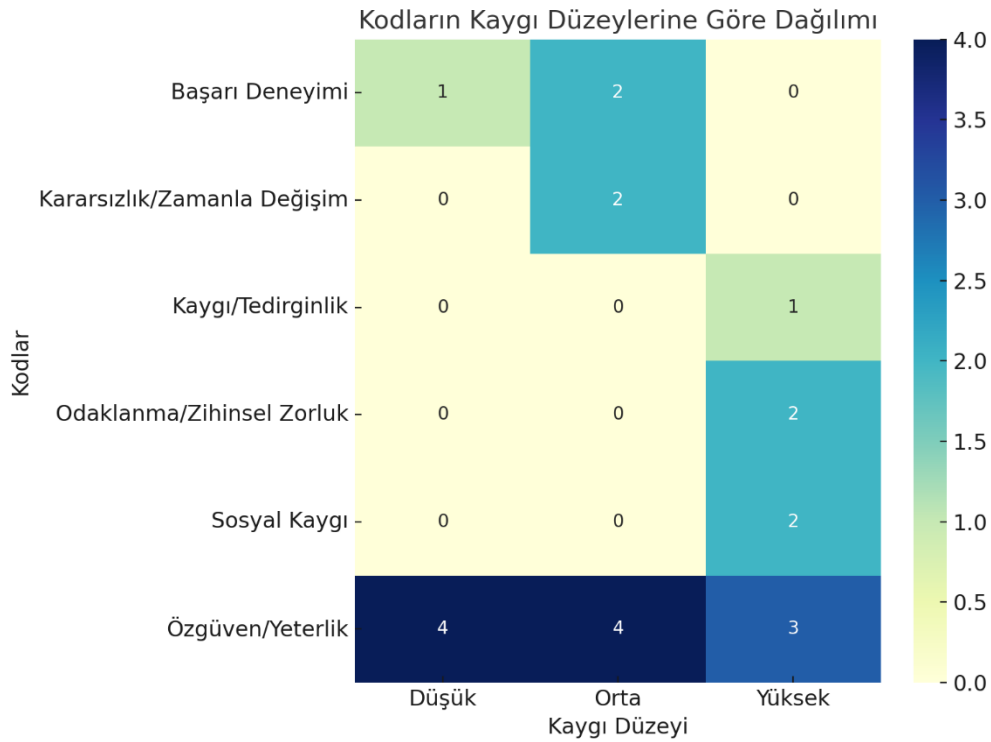
Elde edilen bulgular, öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik algılarının yazma kaygısı düzeylerine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Düşük kaygı düzeyine sahip öğrenciler yazmayı genellikle eğlenceli, öğretici ve pekiştirici bir süreç olarak değerlendirirken, orta ve yüksek kaygı düzeyindeki öğrenciler bu olumlu yönlerle birlikte yazmanın sıkıcı, yorucu ve kaygı verici olabileceğini de ifade etmiştir. Bu durum, yazma sürecine ilişkin öğrenci tutumlarının çok boyutlu olduğunu ve kaygı düzeyinin öğrencilerin yazma deneyimini hem duyuşsal hem de bilişsel açıdan etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

2.Tema: Yazma Konusunda Yetkinlik

Bu temaya yönelik öğrenci görüşlerinin analizinde altı ana tematik kod belirlenmiştir: 'Özgüven/Yeterlik', 'Kararsızlık/Zamanla Değişim', 'Sosyal Kaygı', 'Odaklanma/Zihinsel Zorluk', 'Kaygı/Tedirginlik' ve 'Başarı Deneyimi'. Öğrencilerin kendilerini fen bilimleri dersinde yazılı bir çalışmayı tamamlama konusunda yeterli hissedip hissetmediklerine ilişkin verdikleri yanıtlar; öz-yeterlik algıları, duyuşsal tepkileri ve sosyal çevreyle ilişkili değerlendirmeler gibi çeşitli bileşenleri içermektedir. 'Özgüven/Yeterlik' kodu, öğrencinin yazma becerisine güvenmesini; 'Kararsızlık/Zamanla Değişim' kodu, yeterlik algısının bağlama göre değişkenlik gösterdiğini; 'Sosyal Kaygı' kodu, yazılanların paylaşılmasıyla ilgili çekinceleri;

'Odaklanma/Zihinsel Zorluk' kodu, öğrencinin dikkatini toplayamama veya yazıyı anlamlandıramama durumunu; 'Kaygı/Tedirginlik' kodu, yazma sürecinde stres yaşama hâlini; 'Başarı Deneyimi' kodu ise öğrencinin önceki olumlu öğrenme yaşantılarını ve motivasyonunu ifade etmektedir.

Grafik 2. Kodların Yazma Kaygısı Düzeyine Göre Dağılımı



Grafik 2'ye göre, 'Özgüven/Yeterlik' ve 'Başarı Deneyimi' kodlarının özellikle düşük ve orta kaygı düzeyine sahip öğrencilerde sıkça dile getirildiği görülmektedir. Bu durum, bu öğrencilerin yazma sürecine yönelik kendilerini yeterli hissettiklerini ve bu süreci daha rahat yönettiklerini göstermektedir.

6SDKÖ1: Evet, kendimi yeterli hissediyorum çünkü konuyu tekrar tamamlamak benim için zor olmuyor...

8SDKÖ1: Evet, yeterli hissediyorum. Genelde özgüvenli biri olduğum için yapabileceğimi düşünüyorum.

'Kararsızlık/Zamanla Değişim' kodu ise orta kaygı düzeyine sahip öğrencilerde ortaya çıkmakta olup, yazma yeterlik algısının bağlamsal ve duygusal değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

6SOKÖ1: Evet de diyemem, hayır da diyemem. Halim zaman zaman değişebiliyor.

7SOKÖ2: Orta derecede çünkü genellikle tamamlayabileceğim bir şekilde çalışmalar oluyor.

'Sosyal Kaygı' ve 'Odaklanma/Zihinsel Zorluk' kodlarının yalnızca yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerde görülmesi, bu öğrencilerin yazılı ifade sürecinde çevresel ve bireysel baskılarla daha yoğun karşılaştığını ya da bu durumlardan daha fazla etkilendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, 'Kaygı/Tedirginlik' kodunun düşük ve yüksek kaygı düzeyinde ortaya çıkması, bu gruplarda yazılı çalışma yapmanın zaman zaman duygusal baskı yarattığını göstermektedir. Bununla birlikte, 'Kaygı/Tedirginlik' kodunun yalnızca yüksek kaygı düzeyinde görülmesi, bu grupta yazılı çalışma yapmanın yoğun duygusal baskı yarattığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, yazma kaygısı arttıkça öğrencilerin yeterlik algılarında güvensizlik, kararsızlık ve olumsuz duyguların daha baskın hâle geldiği söylenebilir.

8SYKÖ1: Hayır çünkü odaklanamıyorum hem de bazen anlayamayabiliyorum.

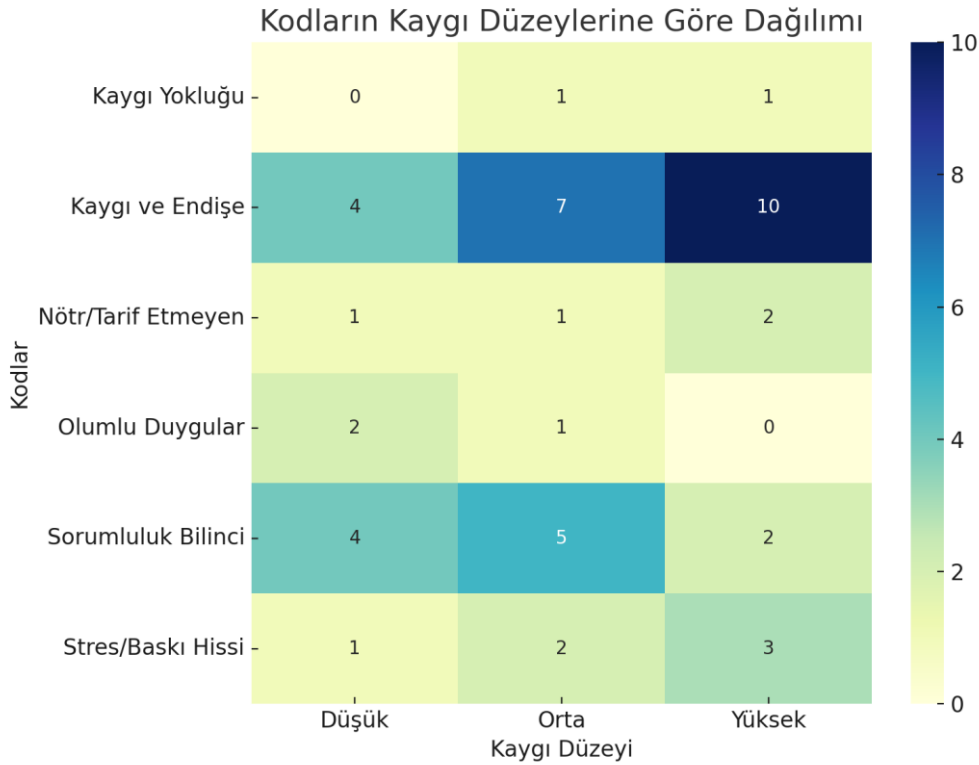
7SYKÖ1: Hayır hissetmiyorum çünkü çok tedirgin oluyorum.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin yazma yeterlik algılarının yalnızca bilişsel yeterlik düzeyiyle değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal faktörlerle de şekillendiğini göstermektedir. Özellikle yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler, yazma sürecine yönelik hem yeterli hissetme hem de kaygı, dikkat dağınıklığı ve sosyal baskı gibi zorlayıcı duyguları birlikte yaşamaktadır. Bu durum, yazma sürecinin çok boyutlu bir öğrenme deneyimi olduğunu ve öğrenci destek stratejilerinin yalnızca yazma becerisine değil, aynı zamanda duygusal ihtiyaçlara da odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

3.Tema: Yazma Etkinlikleri Esnasında Sahip Olunan Hisler

Bu temaya yönelik öğrenci görüşlerinin analizinde altı tematik kod belirlenmiştir: 'Olumlu Duygular', 'Kaygı ve Endişe', 'Stres/Baskı Hissi', 'Sorumluluk Bilinci', 'Kaygı Yokluğu' ve 'Nötr/Tarif Etmeyen'. 'Olumlu Duygular' kodu, öğrencilerin yazma sürecine yönelik keyif, rahatlama, motivasyon gibi olumlu hislerini; 'Kaygı ve Endişe' kodu, başarısızlık korkusu, yetersizlik hissi ve hata yapma kaygısını; 'Stres/Baskı Hissi' kodu, özellikle süre baskısı veya yazılı görevin zorluğuyla ilişkili gerilimleri; 'Sorumluluk Bilinci' kodu, yazma görevini yerine getirme konusundaki ciddiyet ve görev bilincini; 'Kaygı Yokluğu' kodu, öğrencinin açıkça kaygı yaşamadığını ifade ettiği durumları; 'Nötr/Tarif Etmeyen' kodu ise duygu belirtmeyen, doğrudan betimleme veya rutin ifadeleri kapsamaktadır.

Grafik 3. Kodların Kaygı Düzeylerine Göre Dağılımı



Grafik 3’e göre, “Olumlu Duygular” kodu yalnızca düşük ve orta kaygı düzeyindeki öğrencilerde görülmüş, yüksek kaygı düzeyinde ise hiç ifade edilmemiştir. Bu durum, yazma sürecine yönelik pozitif duyguların daha çok düşük kaygı düzeyine sahip öğrenciler tarafından dile getirildiğini ve kaygı düzeyinin arttıkça olumlu deneyimlerin azaldığını göstermektedir.

5SDKÖ2: Çok mutlu oluyorum çünkü fen dersi benim en sevdiğim ders.

7SDKÖ1: Güzel hissediyorum çünkü hem öğretmenimin bana verdiği görevde yapabileceğimi düşünüyor.

“Kaygı ve Endişe” ile “Stres/Baskı Hissi” kodları ise tüm kaygı düzeylerinde yer almakla birlikte, özellikle yüksek düzeyde belirginleşmiştir. Bu bulgular, yazma sürecinde kaygının yalnızca yüksek kaygı grubunu değil, düşük ve orta düzeydeki öğrencileri de etkileyebileceğini ancak yoğunluğunun değişebileceğini göstermektedir.

6SYKÖ2: Çok panikli hissediyorum. Çünkü ilk görev aldığım için.

7SOKÖ1: Kendimi biraz tedirgin hissediyorum çünkü bazen yapamayabilirim gibi geliyor bana. O yüzden kaygılanıyorum.

8SDKÖ2: Stresli hissediyorum çünkü genellikle zor görevler oluyor.

“Sorumluluk Bilinci” kodunun tüm kaygı düzeylerinde yer alması, öğrencilerin yazma görevlerine genel olarak ciddi ve sorumlu bir tutumla yaklaştığını göstermektedir.

7SDKÖ1: Hem de onu ben kendim yapabileceğimi düşünüyorum. Bir nevi sorumluluk hissediyorum.

“Kaygı Yokluğu” ve “Nötr/Tarif Etmeyen” ifadeler ise sınırlı sayıda öğrenci görüşünde yer almış ve daha çok düşük ve orta kaygı düzeyinde gözlemlenmiştir.

Tema 3 bulguları, öğrencilerin yazma sürecine yönelik duygularının yazma kaygısı düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Kaygı düzeyi arttıkça öğrencilerin olumlu duygular yerine stres, baskı ve endişe temelli duyguları daha sık ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, sorumluluk bilinci her düzeyde varlığını sürdürmekte; bu da yazma görevlerine duyulan genel bir bağlılığın ve görev bilincinin işareti olarak değerlendirilmektedir. Bulgular, yazma sürecinin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal boyutunun da dikkate alınması gerektiğine işaret etmekte ve öğretmenlerin özellikle yüksek kaygı düzeyindeki öğrencilere yönelik destekleyici yaklaşımlar geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

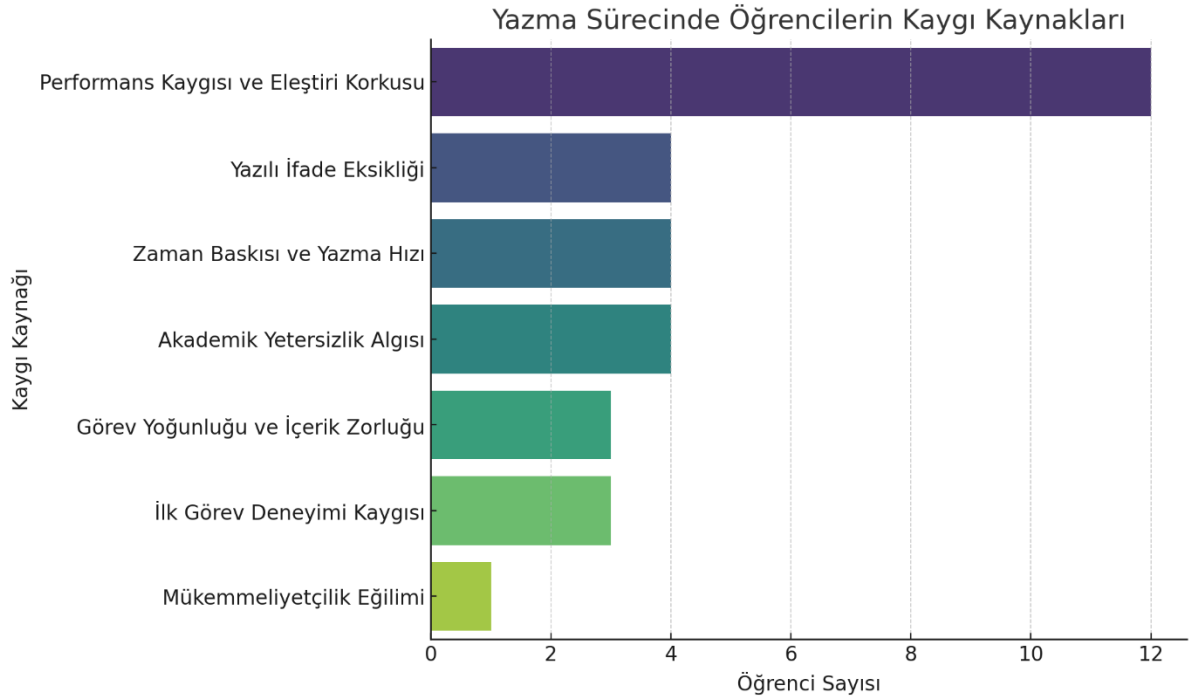
Yazma etkinlikleri esnasında kaygı yaşayan öğrencilerin bu süreci nasıl deneyimlediklerini daha derinlemesine anlamak amacıyla ek sorular yöneltmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin yazma sürecinde onları en çok kaygılandıran unsurlar, bu kaygıyla başa çıkmak için geliştirdikleri stratejiler ve öğretmen ile arkadaşlarından beklentileri analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, yazma sürecine yönelik kaygının çok boyutlu doğasını ortaya koymakta ve öğrencilerin hem duyuşsal hem de sosyal gereksinimlerini anlamaya yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda yazma sürecine ilişkin kaygıların farklı tematik alanlarda yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bağlamda, elde edilen veriler sekiz temel kod altında sınıflandırılmıştır. “Zaman baskısı ve yazma hızı” kodu, öğrencilerin yazma süresinin yetersizliği ve yazma hızlarının düşük olması nedeniyle yaşadıkları kaygıyı yansıtmaktadır. “İlk görev deneyimi kaygısı” ise yazma etkinlikleriyle ilk kez karşılaşan öğrencilerin belirsizlik, heyecan ya da panik duygularını ifade etmektedir. “Akademik yetersizlik algısı” kodu, öğrencilerin yazma becerilerinde kendilerini yeterli görmemeleri ya da konuyu anlamakta güçlük yaşamalarından kaynaklanan kaygıyı kapsamaktadır.

Bununla birlikte, “yazılı ifade eksikliği” kodu; kötü el yazısı, yazım hataları veya sembollerini doğru kullanamama gibi teknik zorluklardan doğan kaygıyı temsil etmektedir. “Performans kaygısı ve eleştiri korkusu”, öğrencilerin yazdıklarının değerlendirilmesine ilişkin duydukları endişe ve hata yapma korkusunu öne çıkarmaktadır. Ayrıca, bazı öğrencilerin “görev yoğunluğu ve içerik zorluğu” nedeniyle uzun veya detaylı yazılı

görevlerde zorlandıkları ve bu durumun kaygı düzeylerini artırdığı gözlenmiştir. “Mükemmeliyetçilik eğilimi” ise öğrencilerin hatasız, eksiksiz ve kusursuz bir ürün ortaya koyma arzularının beraberinde getirdiği baskıyı tanımlamaktadır.

Grafik 4. Öğrencilerin Yazma Sürecinde Yaşadıkları Kaygı Kaynakları

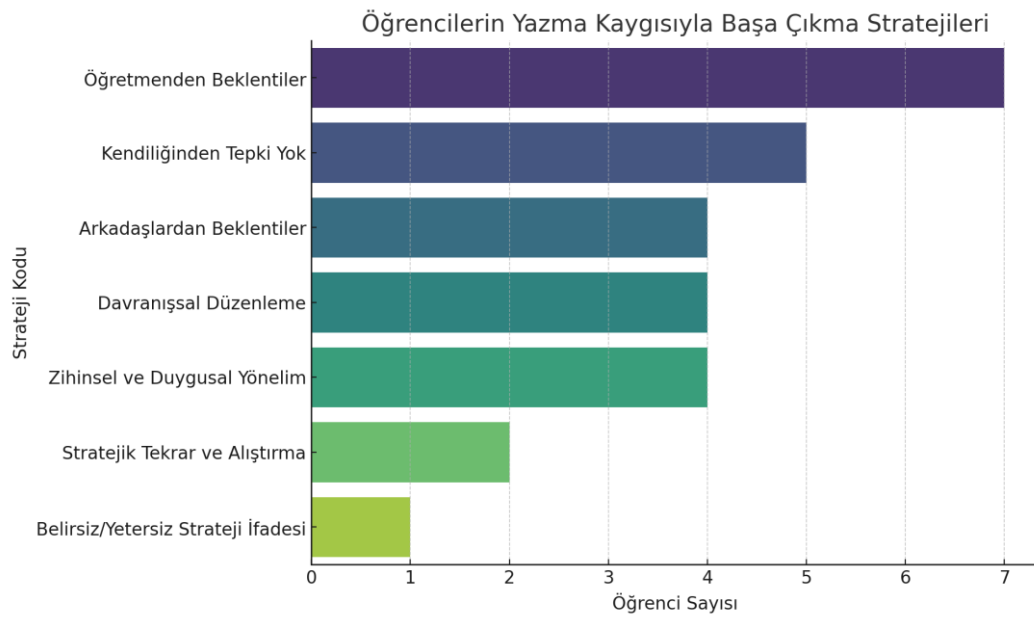


Öğrencilerin fen bilimleri dersinde yazma sürecinde yaşadıkları kaygıların nedenlerine ilişkin analizler, en yaygın kaygı kaynağının performans kaygısı ve eleştiri korkusu olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler yazdıkları metinlerin değerlendirilmesinden, hata yapmaktan ya da arkadaşlarıyla paylaşılmasından dolayı kaygı duyduklarını ifade etmiştir. Bunu izleyen diğer önemli kaygı kaynakları arasında yazılı ifade eksikliği (örneğin el yazısının kötü olması, sembol ve yazım hataları), zaman baskısı ve yazma hızı, akademik yetersizlik algısı ve görev yoğunluğu yer almaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin yazma sürecini yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir deneyim olarak yaşadığını göstermektedir. Yazılı anlatım becerilerine yönelik özgüven eksikliği, sürenin yetersizliği ve yazının içeriğine yönelik zorluklar, yazma sürecinde kaygının oluşmasında belirleyici rol oynamaktadır.

Yazma sürecinde kaygı yaşayan öğrencilerin bu duyguyla nasıl baş ettiklerini anlamak amacıyla, onları kaygılandıran durumlara karşı geliştirdikleri başa çıkma stratejileri analiz edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veriler, öğrencilerin kaygıyı yönetme biçimlerinin bireysel, sosyal ve pedagojik destek boyutlarında çeşitlendiğini

göstermektedir. Öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları kaygıyla başa çıkmak için geliştirdikleri yöntemler, çeşitli tematik kodlar altında incelenmiştir. “Davranışsal düzenleme” kodu, öğrencilerin kaygıyı fiziksel davranışlarını değiştirerek (örneğin oturuş pozisyonunu ayarlamak, yazmaya devam etmek, yazısını düzeltmek) yönetmeye çalıştığını ortaya koymaktadır. “Duygusal denge sağlama” stratejileri ise öğrencilerin içsel süreçlerine odaklanarak (örneğin sakin kalma, kendini telkin etme, kaygılı düşünceleri bastırma) başa çıkma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Analizlerde öne çıkan bir diğer strateji grubu, “öğretmenden beklentiler” olarak tanımlanmıştır. Bu stratejiler kapsamında öğrenciler, kaygılarını azaltmak amacıyla öğretmenlerinden daha eğlenceli etkinlikler yapmalarını, sınıf atmosferini yumuşatacak esprili yaklaşımlar sergilemelerini ya da süre konusunda esneklik sağlamalarını talep etmişlerdir. Benzer şekilde “arkadaşlardan beklentiler” kodu, öğrencilerin özellikle sınıf ortamında sessizlik sağlanması gibi sosyal desteklere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bazı öğrenciler ise “stratejik tekrar ve alıştırma” yoluyla (örneğin daha fazla yazı yazarak alıştırma yapmak) yazma sürecine alışmayı ve böylece kaygıyı azaltmayı hedeflediklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, bir grup öğrenci bu konuda herhangi bir strateji geliştirmemiş ve “strateji geliştirmeme” kodu altında sınıflandırılmıştır. Bu bulgu, bazı öğrencilerin yazma sürecine yönelik kaygılarını yönetmekte zorlandığını ve desteğe daha fazla ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Grafik 5. Öğrencilerin Yazma Kaygısıyla Başa Çıkma Stratejileri



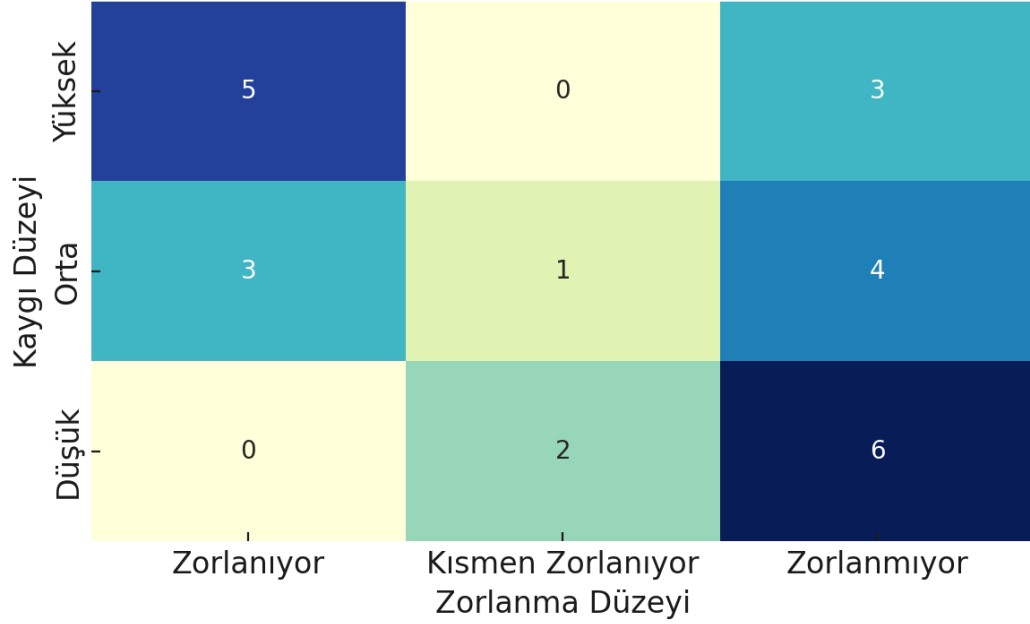
Öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları kaygıyı azaltmak için başvurdukları stratejilere yönelik analizler, en sık dile getirilen yöntemin öğretmen kaynaklı beklentilere dayandığını göstermektedir. Öğrenciler, yazma sürecinde kaygılarını azaltmak amacıyla öğretmenlerinden daha eğlenceli etkinlikler, esnek süre uygulamaları, şaka yoluyla sınıf atmosferini yumuşatma gibi destekler beklediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bir kısmı arkadaşlarından destek alma (örneğin, sessizlik sağlama) yönünde beklentiler dile getirmiş; bazıları ise davranışsal düzenleme yoluyla (örneğin oturuşunu değiştirme, yazısını düzeltme) veya zihinsel ve duygusal yönelim stratejileriyle (örneğin sakin kalma, kendini telkin etme) kaygılarını yönetmeye çalışmıştır. Dikkat çeken bir diğer bulgu ise bazı öğrencilerin bu süreçte herhangi bir başa çıkma yöntemi geliştirmediklerini ve kendiliğinden tepki vermeme eğiliminde olduklarını belirtmiş olmalarıdır. Bu durum, kaygıyla başa çıkma konusunda bazı öğrencilerin daha pasif kaldığını ve özellikle bu öğrenci grubunun destekleyici stratejilere daha fazla ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

4.Tema: Yazma Etkinlikleri Esnasında Zorlanılan Durumlar

Bu tema kapsamında, öğrencilerin fen bilimleri dersinde gerçekleştirdikleri yazılı çalışmalarda karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Görüşmelerde, öğrencilerin yazma sürecinde hangi durumlarda zorlandıkları, hangi tür yazılı çalışmalarda güçlük yaşadıkları ve fen bilimlerine özgü terim ve kavramları kullanırken karşılaştıkları sorunlar detaylı olarak analiz edilmiştir. Ayrıca, bu zorlukların öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleriyle ilişkili olup olmadığı da değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Grafik 6. Öğrencilerin Kaygı Düzeylerine Göre Yazılı Çalışmalarda Yaşadıkları Zorlanma Durumları

Kaygı Düzeyine Göre Yazılı Çalışmalarda Zorlanma Durumu



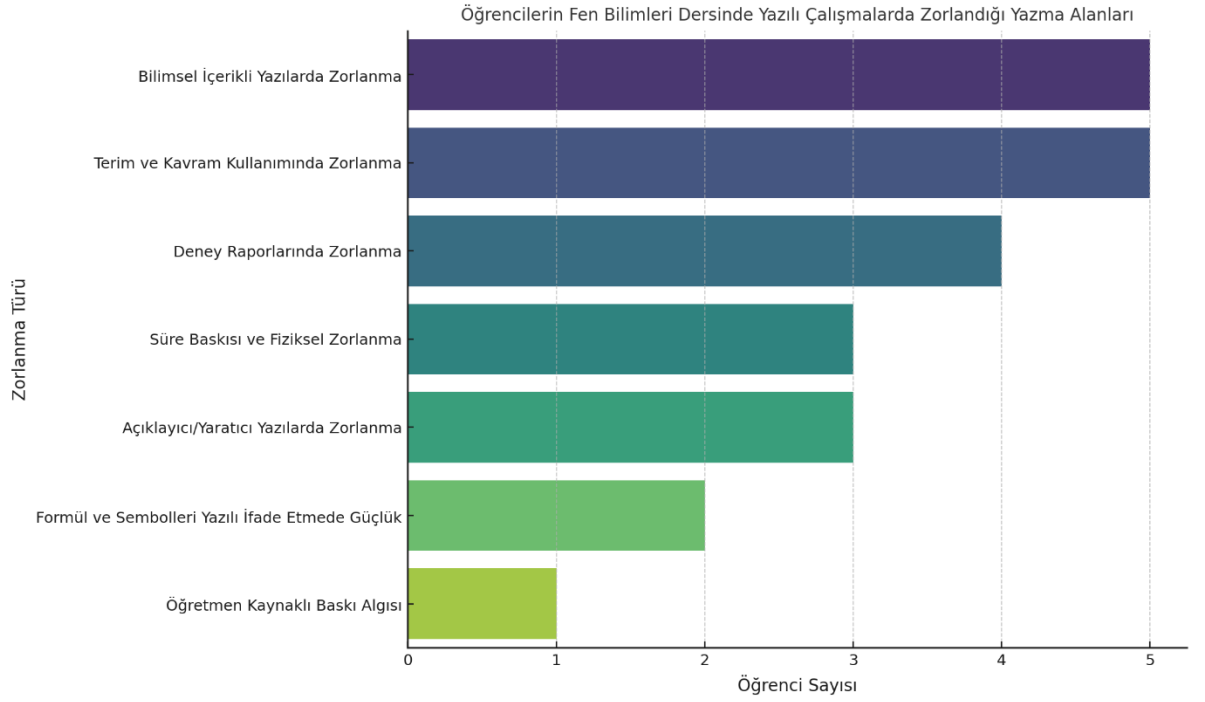
Grafik 6'ya göre, öğrencilerin yazılı çalışmalarda yaşadıkları zorlanma düzeyleri ile yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmektedir. Yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşayan öğrencilerin önemli bir kısmı bu süreçte zorlandıklarını belirtirken, düşük kaygı düzeyine sahip öğrencilerin çoğunluğu herhangi bir zorlanma yaşamadıklarını ifade etmiştir. Orta düzey kaygıya sahip öğrencilerin bir bölümü yazma sürecinde zorlandıklarını ya da kısmen zorlandıklarını belirtmiş, bu da orta kaygı düzeyindeki öğrencilerin daha çeşitlenmiş deneyimlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri arttıkça zorlanma olasılıklarının da arttığını ortaya koymaktadır.

6SDKÖ1: Beni zorlayan bir durum yok.

8SOKÖ2: Var. Bilimsel yazılar ve deney raporları.

7SYKÖ1: Evet, zorlanıyorum. Çok yazı yazdığında elim ayağım dolaşıyor.....Deney raporu.

Grafik 7. Öğrencilerin Yazılı Çalışmalarda Zorlandığı Yazma Alanları



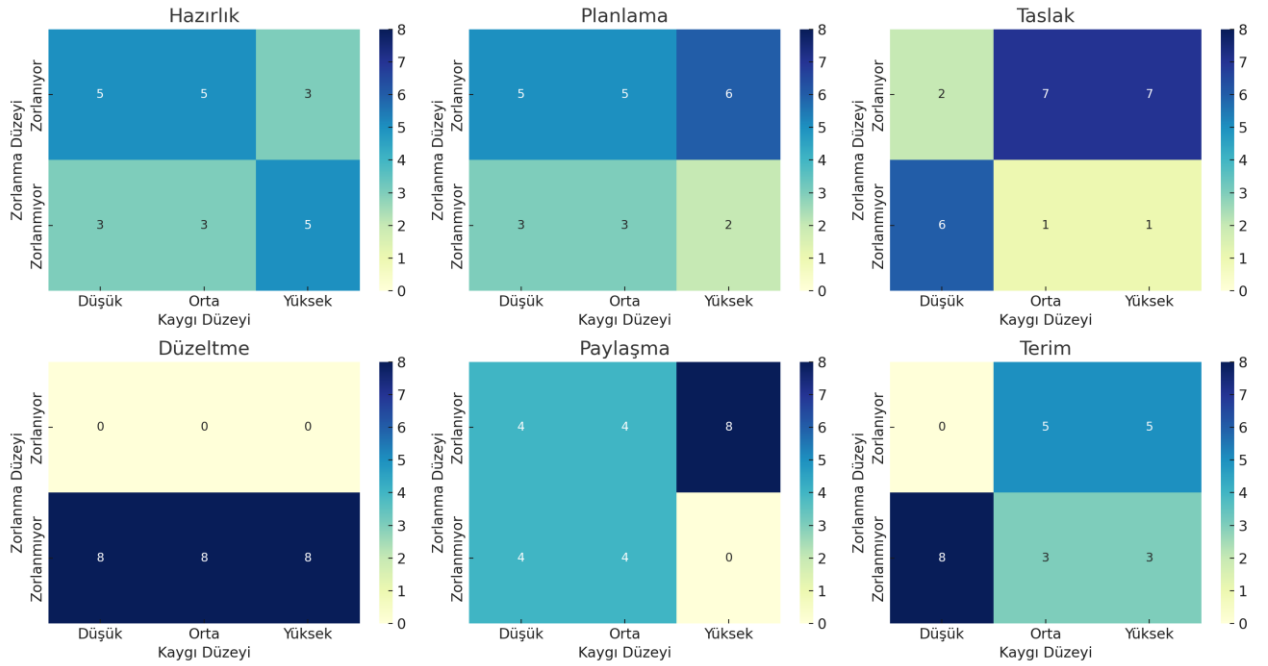
Öğrenci görüşlerine dayalı olarak yapılan tematik analiz sonucunda, fen bilimleri dersinde yazılı çalışmalar sırasında en fazla zorlanılan alanların bilimsel içerikli yazılar ve fenle ilgili terimlerin doğru kullanımı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin fen okuryazarlığı gerektiren metinlerde hem içerik bilgisi hem de kavram kullanımında zorluk yaşadığını ortaya koymaktadır. Deney raporları da öğrencilerin zorlandığı yazı türlerinden biri olarak öne çıkmış, bu durum özellikle gözlem ve çıkarım temelli yazıların öğrenciler için daha karmaşık olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, açıklayıcı ve yaratıcı yazılarda da zorluk yaşandığı, öğrencilerin kendi ifadelerini yapılandırma ve özgün düşünceler üretme konusunda desteklenmeleri gerektiği belirlenmiştir. Süre baskısı ve yazmanın fiziksel yükü de öğrenciler tarafından dile getirilmiş, bu bulgu yazma sürecinin sadece bilişsel değil aynı zamanda fiziksel ve duyuşsal boyutlarını da kapsadığını göstermektedir.

5.Tema: Yazma Aşamaları Hakkındaki Düşünceler ve Hisler

Bu tema, öğrencilerin fen bilimleri dersinde yazılı çalışmalarda karşılaştıkları güçlükleri ve bu süreçte zorlandıkları aşamaları anlamaya yönelik bir analiz sunmaktadır. Yazma süreci, belirli aşamalardan oluşur: Hazırlık, Planlama, Taslak Metin Oluşturma, Düzeltme ve Geliştirme, Metni Paylaşma ve Teknik Terim Kullanımı. Bu aşamalar,

öğrencilerin yazılı metin üretme sürecindeki bilişsel, duyuşsal ve stratejik süreçlerini yansıtmaktadır. Öğrencilerin yazılı çalışmalar sırasında en çok zorlandıkları bu aşamalarda yaşadıkları kaygı ve zorluklar, eğitimcilerin hangi konularda destek sağlamaları gerektiğine dair önemli bilgiler sunabilir.

Grafik 8. Öğrencilerin Yazılı Çalışmalarda Zorlandığı Aşamaların Kaygı Düzeyine Göre Dağılımı



Grafik 8, öğrencilerin fen bilimleri dersinde yazılı çalışmalarda zorlandıkları aşamaların kaygı düzeylerine göre nasıl farklılaştığını açıkça ortaya koymaktadır. Hazırlık, Planlama ve Taslak Metin Oluşturma aşamaları, öğrencilerin en fazla zorlandıkları ve kaygı duydukları yazma süreçleridir. Bu aşamalarda kaygı düzeyleri orta ve yüksek seviyelerdeki öğrencilerde daha belirgin şekilde görülmektedir.

- Hazırlık ve Planlama Aşamaları:* Öğrenciler, yazıya başlamadan önce konuyu belirlemede ve yazının yapısını oluşturma konusunda ciddi zorluklar yaşamaktadırlar. Bu aşamalarda yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler çoğunlukla zorlanırken, orta ve düşük kaygı düzeyindekiler de belirli zorluklarla karşılaşmaktadır.
- Taslak Metin Oluşturma Aşaması:* Taslak oluşturma aşaması, öğrencilerin fikirlerini yazıya dökmeye çalışırken karşılaştıkları önemli bir engel olarak öne çıkmaktadır. Bu aşamada yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin daha fazla

zorlandığı, bununla birlikte orta kaygı düzeyindeki öğrencilerin de bazı zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir.

- c) *Düzeltilme ve Geliştirme Aşaması:* Öğrenciler düzeltme ve geliştirme aşamasında daha az zorlanmakta ve bu aşama kaygı düzeyiyle daha az ilişkilidir. Öğrencilerin çoğu, yazılarındaki eksiklikleri fark ettiklerinde sakinleşmeye çalışmakta ve bu aşamada herhangi bir kaygı durumuyla başa çıkabilmektedirler.
- d) *Metni Paylaşma Aşaması:* Paylaşma aşaması, yazılarını sınıf ortamında veya öğretmenlerine sunarken öğrencilerde en yüksek kaygı düzeyini oluşturan aşamadır. Özellikle yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler, yazılarının eleştirilmesi ve paylaşılması konusunda daha fazla utanç ve endişe hissetmektedirler. Bu, öğrencilerin paylaşım aşamasını genellikle kaygılı bir şekilde deneyimlemelerine yol açmaktadır.
- e) *Teknik Terim Kullanımı:* Fen bilimleri dersinde yazılı çalışmalarda teknik terimleri kullanmak da öğrenciler için bir başka zorlayıcı faktördür. Orta ve yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler, terimleri doğru kullanma konusunda zorluk yaşamaktadır. Düşük kaygı düzeyindekiler ise genellikle bu terimlerle ilgili herhangi bir zorluk yaşamamaktadırlar.

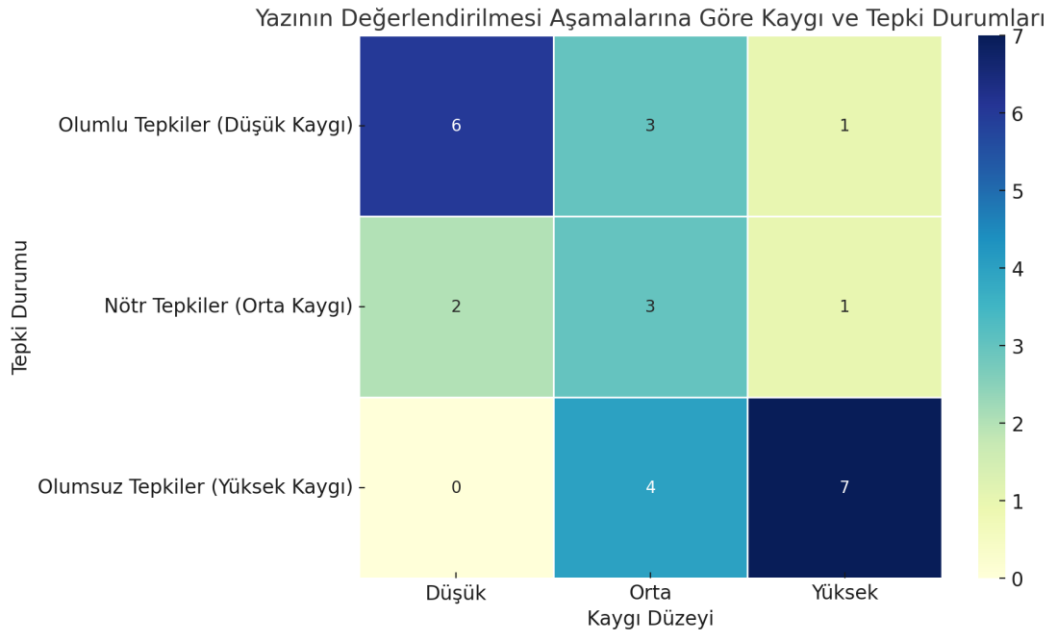
6.Tema: Yazının Değerlendirilmesi

Bu tema, öğrencilerin yazılı çalışmalarının başkaları tarafından değerlendirilmesi ve eleştirilmesi sürecindeki düşüncelerini anlamaya yönelik bir analiz sunmaktadır. Öğrencilerin yazılı metnlerinin değerlendirilmesi sürecinde yaşadıkları kaygı ve stres, geri bildirimlere verdikleri tepkiler ve yazılarını başkalarına sunma konusundaki düşünceleri analiz edilmiştir. Bu tema, aynı zamanda öğrencilere yöneltilen eleştirilerin nasıl bir etki yarattığını ve eleştirilerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecine nasıl katkı sağladığını da incelemektedir. İnceleme gerçekleştirilirken verilerden elde edilen kodlar ve açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

- a) *Olumlu Tepkiler (Düşük Kaygı):* Öğrencilerin yazılarının başkaları tarafından değerlendirilmesinden memnun oldukları, eleştirilerden öğrenmeye açık oldukları ve bu süreci gelişim fırsatı olarak gördükleri durumlardır. Bu öğrenciler, yazılarının doğruluğuna güvenmekte ve yazma sürecine daha az kaygıyla yaklaşmaktadırlar.

- b) Nötr Tepkiler (Orta Kaygı): Öğrencilerin yazılarının değerlendirilmesi sürecinde tereddüt yaşadıkları, ancak kaygılarının kontrol altında olduğu durumlardır. Bu öğrenciler, eleştirilerden bazen olumsuz etkilenebilirken bazen de olumlu geri bildirimlerden faydalanmaktadırlar.
- c) Olumsuz Tepkiler (Yüksek Kaygı): Öğrencilerin yazılarının başkaları tarafından değerlendirilmesi sürecinde yüksek kaygı ve endişe duydukları, eleştirilerden olumsuz etkilendikleri, bu süreci zorlayıcı ve stresli buldukları durumlardır. Bu öğrenciler yazılarının eksik ve hatalı olduğuna dair endişeler taşıyabilmektedirler.

Grafik 9. Öğrencilerin Yazılarının Değerlendirilmesi Aşamasındaki Kaygı Ve Zorlanma Düzeylerine Göre Dağılımı.



Isı haritası ve metin analizine dayanarak, öğrencilerin yazılarının değerlendirilmesi ve eleştirilmesi karşısında farklı duygusal tepkiler verdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazılı çalışmalara yönelik eleştiriler karşısındaki tutumları ve bu süreçteki kaygı düzeyleri oldukça çeşitlenmiştir.

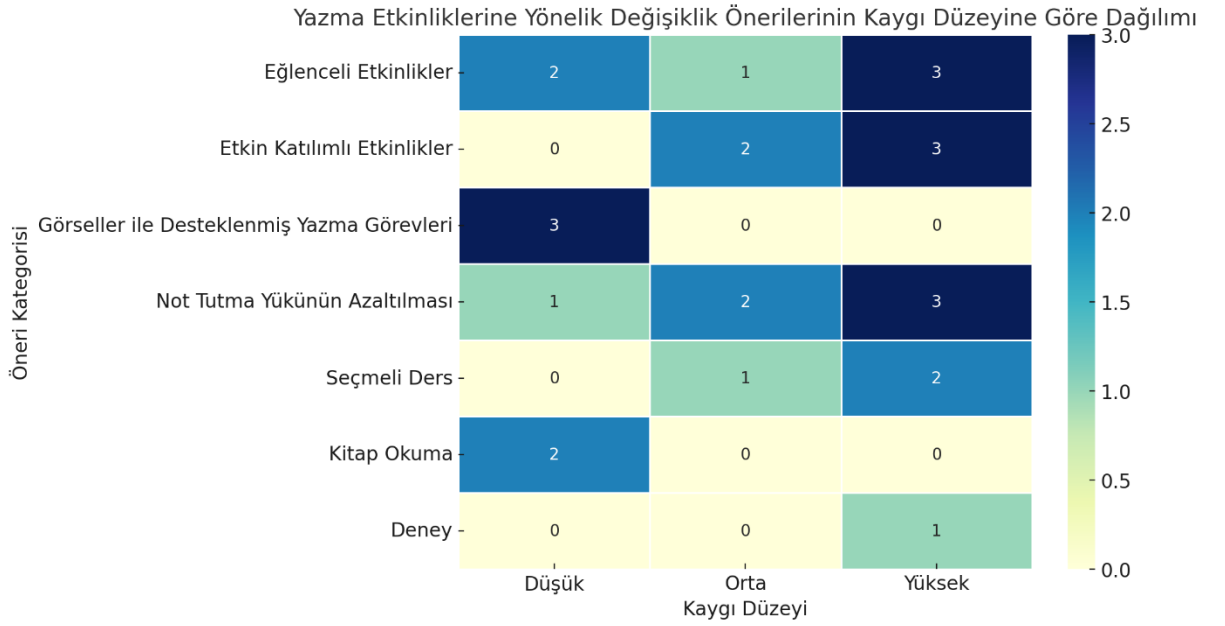
- a) *Olumlu Tepkiler (Düşük Kaygı)*: Bu öğrenciler yazılarının başkaları tarafından değerlendirilmesinden genellikle memnuniyet duymaktadırlar. Eleştirilerden öğrenmeye açık, yazılarının doğruluğuna güvenen ve daha az kaygıyla yazma sürecini geçiren öğrenciler, bu süreci gelişim fırsatı olarak görmekte ve geri bildirimlere olumlu yaklaşmaktadırlar. Eleştirilerden aldıkları öğrenme fırsatlarını değerlendirmekte ve yazılarında eksiklikler olsa da gelişim sağlamak konusunda istekli olmaktadır.

- b) *Nötr Tepkiler (Orta Kaygı)*: Öğrenciler yazılarının değerlendirilmesi sürecinde tereddütler yaşamaktadırlar. Kaygı düzeyleri kontrol altında olsa da, eleştirilerin bazen olumsuz, bazen olumlu etkiler yarattığı durumlar gözlemlenmiştir. Bu grup, geri bildirimlere duyarlı olmakla birlikte, eleştirilerden etkilenmemek için çaba gösteren öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler yazılarındaki eksiklikleri fark ettiklerinde, bunu gelişim fırsatı olarak görmektedirler.
- c) *Olumsuz Tepkiler (Yüksek Kaygı)*: Bu öğrenciler yazılarının değerlendirilmesi sürecinde yüksek kaygı ve endişe duymaktadırlar. Eleştirilerden olumsuz etkilenmekte, yazılarının eksik ve hatalı olduğuna dair endişe taşımaktadırlar. Bu grup, yazılarının başkaları tarafından değerlendirilmesi sürecinde çekingenlik ve korku yaşamaktadır. Eleştirilerden duydukları kaygı, yazma sürecine gelişim fırsatı olarak bakmalarını engellemektedir.

7.Tema: Yazma Etkinliklerine Yönelik Değişiklik Önerisi

Yazma Etkinliklerine Yönelik Değişiklik Önerileri teması, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukları aşmak adına önerdikleri değişiklikleri içerir. Bu tema, öğrencilerin yazılı çalışmaların daha katılımcı, eğlenceli ve verimli olabilmesi için sundukları önerileri incelemeyi amaçlar. Öğrencilerin yazma sürecine dair önerileri, onların kaygı düzeylerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu sayede, yazma etkinliklerinin nasıl daha etkili ve öğrenci dostu hale getirilebileceği üzerine değerli bilgiler elde edilmiştir. Öğrencilerin sundukları öneriler kaygı düzeylerine göre Grafik 10 da sunulmuştur.

Grafik 10. Yazma Etkinliklerine Yönelik Değişiklik Önerileri



Grafik 10 incelendiğinde tüm kaygı düzeyindeki öğrenciler, yazma etkinliklerinin daha eğlenceli bir hale gelmesini önermektedirler. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin yazma sürecine daha gönüllü katılımını sağlayabilir. Yüksek ve orta kaygı düzeyine sahip öğrenciler ise, yazma etkinliklerinin daha katılımcı ve etkin bir şekilde düzenlenmesini önermektedirler. Bu öğrenciler, yazma sürecinin sadece metin oluşturmakla sınırlı kalmaması gerektiğini, öğrencilerin aktif olarak katılım göstererek yazılı içerikleri geliştirebileceği etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle katılımcı ve eğlenceli etkinliklerin, yazma görevlerine olan kaygıyı azaltabileceği ve yazma sürecine karşı daha istekli bir tutum sergilemelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu öneri, yazma sürecinin daha az stresli ve daha motivasyon artırıcı hale getirilmesi gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. Yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler, yazma sürecini sadece zorlayıcı ve gerilimli bir deneyim olarak değil, aynı zamanda katılımı daha kolay ve verimli bir şekilde aşabileceklerini savunmuşlardır.

Öğrenciler, yazılı görevler sırasında not tutma yoğunluğunun azaltılmasını talep etmektedirler. Özellikle orta ve yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler, yazma sürecinin çok yoğun not tutma gerektirdiğini ve bu durumun kaygılarını artırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, not tutmanın yazılı çalışmalarda zaman alıcı ve yorucu bir aşama olduğunu, bu durumun yazı yazma sürecinde ekstra stres yarattığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, not tutma yükünün azaltılması, öğrencilerin yazma sürecine daha fazla odaklanmalarını sağlayacak ve kaygılarını azaltacaktır. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, not tutma gerekliliğinin onların yazılı metin oluşturma becerilerini sınırladığını ve yazma sürecini

daha sıkıcı ve zorlu hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğrenciler yazılı çalışmalarda daha az not tutmayı ve bunun yerine diğer yaratıcı ve etkin katılım sağlayan yazma stratejilerinin kullanılmasını önermektedirler.

Düşük kaygı düzeyine sahip öğrenciler, yazma etkinliklerinin görsellerle desteklenmesini öneriyorlar. Bu tür desteklerin, yazılı görevlerin daha ilgi çekici ve katılımcı hale gelmesini sağlayabilir. Orta kaygı düzeyindeki öğrenciler, yazma etkinliklerinin seçmeli dersler gibi daha çeşitli etkinliklerle desteklenmesini talep etmektedirler. Bu tür etkinliklerin yazma sürecini daha ilgi çekici ve öğrencilerin kaygılarını azaltıcı hale getireceği söylenebilir. Kitap okuma, özellikle orta ve yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler için önemli bir öneri olmuştur. Bu öneri ile yazılı görevler daha anlamlı ve zenginleştirilmiş hale getirebilir. Yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler, yazma etkinliklerinde deney ve uygulamalı çalışmalar önermektedirler. Bu tür etkinliklerin yazılı görevlerle birlikte yapılmasının, öğrencilerin kaygılarını azaltabileceğini ve yazma sürecine daha fazla katılım sağlayabileceğini söylenebilir. Deneyler, teorik yazma görevlerini daha az stresli hale getirebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Nicel Bulgulara Ait Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yapılmış olduğu ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde sahip olduğu yazma kaygılarının;

- Cinsiyetlerine,
- Sınıf düzeyine,
- Anne eğitim düzeyine,
- Baba eğitim düzeyine,
- Fen bilimleri dersi not ortalamasına,
- Türkçe dersi not ortalamasına,
- Genel not ortalamasına,
- Kitap okuma sıklığına,
- Yazma etkinliğine katılma sıklığına,
- Günlük tutma alışkanlığına,
- Fen bilimleri dersinde yapılan yazma etkinliği sıklığına,
- Fen bilimleri dersinde yapılan proje yapma sıklığına,
- Yazma etkinliklerinde alınan geri bildirime,
- Öğretmen tutumuna,
- Yazma becerisine duyulan güvene,
- Yazma çalışmalarının değerlendirilmesine göre,

Farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen nicel verilere bulgular bölümünde detaylı bir şekilde yer verilmiş olup bu bölümde ise nicel veriler neticesinde elde edilen bulguların literatür destekli tartışması yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel bulguları neticesinde elde edilen verilerden ilki yazma kaygısının genel olarak orta düzeyde olduğudur. Bu bulgu, yazma kaygısının öğrenciler arasında yaygın olmakla birlikte bireysel farklılıklara göre değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Yazma kaygısı, bireylerin yazılı anlatım sürecinde yaşadığı zihinsel engellenme, başarısızlık korkusu, değerlendirilme kaygısı ve dilsel yetersizlik gibi unsurlarla ilişkilendirilmektedir (Daly ve Miller, 1975; Pajares ve Johnson, 1994). Bu

bağlamda mevcut bulgu birçok çalışmayla paralellik göstermektedir. Örneğin; Yaman (2010), ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısının genel olarak orta düzeyde seyrettiğini belirtmiş ve bu durumun özellikle yazma sürecine ilişkin özgüven eksikliği ile bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. Benzer biçimde Kara ve Öztürk (2022), yazma kaygısının öğrencilerin düşünce üretme, dil bilgisi kurallarını uygulama ve yazılı olarak ifade etme süreçlerinde yaşadıkları zorluklardan kaynaklandığını ve bu kaygının çoğu öğrencide orta düzeyde görüldüğünü bildirmiştir.

Bununla birlikte bazı araştırmalar öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin düşük olduğunu rapor ederek mevcut bulguya zıt yönde sonuçlar sunmaktadır. Örneğin; Demir (2021), uyguladığı yazma odaklı öğretim programının ardından ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısında anlamlı bir azalma olduğunu ve katılımcıların büyük çoğunluğunun düşük düzeyde kaygı yaşadığını ortaya koymuştur. Akyol ve Temizyürek (2019) de yapılandırılmış yazma öğretiminin öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu etkilediğini ve bu sayede yazma kaygısının azaldığını belirtmektedir. Bu tür bulgular öğretim sürecinde kullanılan yöntem, öğretmenin yazma sürecine yaklaşımı, öğrencinin önceki deneyimleri ve akademik öz-yeterlilik düzeyinin yazma kaygısının seviyesini doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994).

Sonuç olarak öğrencilerin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğuna ilişkin bulgu literatürde hem destekleyici hem de zıt yönde verilerle karşılaştırılabilir durumdadır. Bu bağlamda, yazma kaygısının sadece bireysel değil demografik değişkenlere bağlı olarak da değişkenlik gösterebildiği; özellikle cinsiyet faktörünün bu bağlamda önemli bir etken olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada erkek öğrencilerin yazma kaygıları genel olarak kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bulguya zıt olarak bazı araştırmalar da kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşadığını ortaya koymaktadır. Örneğin; Yaman (2010) çalışmasında kız öğrencilerin yazma sürecine ilişkin daha fazla olumsuz duygulanım geliştirdiklerini ve değerlendirilme endişesiyle baş etmede zorlandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Demir ve Yıldız (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kız öğrencilerin yazarken daha fazla özgüven eksikliği yaşadıkları ve bu durumun yazma performanslarını dolaylı olarak etkilediği gözlemlenmiştir.

Literatürde çoğunlukla kız öğrencilerin yazma sürecine yönelik daha yüksek düzeyde kaygı yaşadığına ilişkin bulgular yer alsa da bu duruma ters düşen araştırmalarda mevcuttur. Özellikle erkek öğrencilerin yazma kaygısının daha yüksek olduğuna dikkat çeken çalışmalar bu konuda literatürdeki dengeyi değiştirebilecek niteliktedir. Örneğin, Arslan ve Aydın (2023) tarafından yapılan çalışmada erkek öğrencilerin yazılı anlatım sırasında daha fazla özgüven eksikliği ve başarısızlık korkusu yaşadıkları, bu durumun da onların yazma kaygılarını artırdığı belirtilmiştir. Aynı şekilde Korkmaz (2021) çalışmasında da erkek öğrencilerin yazma etkinliklerini genellikle “zorunlu bir görev” olarak algıladıkları bu nedenle sürece duygusal olarak daha uzak durdukları ve kaygı düzeylerinin arttığı ifade edilmiştir.

Buna karşın bazı araştırmalar cinsiyetin yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Kara ve Öztürk (2022) çalışmasında kadın ve erkek öğrenciler arasında yazma kaygısı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı rapor edilmiştir. Ayrıca Arıkan (2021) cinsiyetin tek başına belirleyici bir faktör olmadığını bireyin yazma geçmişi, öğretmen geribildirimi ve öz-yeterlilik algısı gibi etkenlerin daha baskın rol oynadığını öne sürmüştür. Bu bulgular yazma kaygısının demografik ve pedagojik faktörlerin etkileşimi sonucu şekillendiğini göstermekte olup cinsiyet değişkeninin de bu etkileşimin bir parçası olduğu vurgulanmaktadır.

Cinsiyetin yazma kaygısı üzerindeki etkisi çeşitli çalışmalarla ortaya konmuş olsa da bu kaygının şekillenmesinde rol oynayan bir diğer önemli değişken sınıf düzeyidir. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe akademik beklentilerin artması, yazılı anlatım becerilerinin daha yapılandırılmış hâle gelmesi ve sınav odaklı eğitim ortamlarının yoğunlaşması, yazma kaygısının sınıf düzeyine bağlı olarak farklı düzeylerde seyretmesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyine göre yazma sürecine verdikleri tepkilerin ve bu süreçte yaşadıkları kaygının anlamlı şekilde değişiklik gösterebildiği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur.

Nitekim bazı araştırmalar, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe yazma kaygılarının azaldığını öne sürmektedir. Örneğin, Demir ve Yıldız (2022) çalışmasında, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, üst sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yazılı anlatım konusunda daha fazla deneyime sahip oldukları için kaygı düzeylerinin düştüğü belirtilmiştir. Benzer şekilde, Özkan ve Akar (2021) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinde sınıf düzeyi

arttıkça yazma kaygısında anlamlı bir azalma gözlemlenmiş; bunun nedeninin ise öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe öz-yeterlilik inançlarının da artması olduğu vurgulanmıştır.

Öte yandan bazı çalışmalar sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygısının da arttığını ileri sürmektedir. Özellikle sınav baskısının yoğunlaştığı üst sınıf düzeylerinde öğrencilerin yazılı anlatımda daha yüksek performans beklentisiyle karşı karşıya kalmaları bu kaygının yükselmesine yol açabilmektedir. Kaya ve Karakaya (2023) tarafından yürütülen araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının 6. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu bunun ise merkezi sınavlara hazırlık süreciyle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, kaygının yalnızca beceriye değil aynı zamanda dışsal baskı ve değerlendirme süreçlerine de bağlı olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte yapmış olduğumuz çalışmadan elde ettiğimiz sonuçlara paralel olarak bazı araştırmalarda da sınıf düzeyinin yazma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya koyulmuştur. Örneğin; Çelik ve Tunalı (2022), 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında yazma kaygısı düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulamamış; yazma kaygısının daha çok bireysel farklar öğretim yöntemleri ve öğretmen tutumları gibi pedagojik faktörlerden etkilendiğini belirtmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, sınıf düzeyi yazma kaygısı üzerinde tek başına belirleyici bir unsur olmaktan çok diğer bireysel ve çevresel etmenlerle etkileşim hâlinde etkili olan bir değişken olarak görülmelidir.

Sınıf düzeyine ilişkin bulguların ardından yazma kaygısını etkileyen bir diğer önemli demografik değişken olarak ebeveynlerin eğitim düzeyi dikkat çekmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri, çocukların ev ortamında karşılaştıkları akademik tutumları, öğrenmeye yönelik destek düzeylerini ve yazma sürecine ilişkin geri bildirim mekanizmalarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen bulgulara paralel olarak bazı araştırmalarında ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazma sürecine karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini ve daha düşük düzeyde yazma kaygısı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin, Karataş ve Yıldırım (2022) çalışmalarında, üniversite mezunu ebeveynlere sahip öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğunu, bunun nedeninin ise bu öğrencilerin evde daha fazla akademik destek ve modelleme davranışına maruz kalmaları olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Gül ve Altun (2023), ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencinin yazılı anlatıma

karşı öz yeterlilik algısını güçlendirdiğini ve bu durumun yazma kaygısını azaltıcı bir etki yarattığını vurgulamıştır.

Öte yandan bazı araştırmalar, ebeveyn eğitim düzeyinin yazma kaygısı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını ileri sürmektedir. Yılmaz ve Şahin (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri ile ebeveynlerinin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamış, yazma kaygısının daha çok bireysel faktörler ve okul ortamındaki öğretim süreçleriyle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer yandan bazı olumsuz etkiler de literatürde yer almaktadır. Özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının akademik yazma süreçlerine ilişkin destek sağlamakta yetersiz kaldıkları ve bunun öğrencilerde özgüven eksikliğine dolayısıyla yüksek düzeyde yazma kaygısına neden olabildiği belirtilmiştir (Taş ve Demirtaş, 2023).

Yazma kaygısına etki eden bir diğer önemli değişken ise öğrencilerin akademik başarı düzeyidir. Öğrencilerin ders notları, özellikle Türkçe ve Fen Bilimleri gibi yazılı anlatım ve kavramsal açıklama becerilerinin öne çıktığı derslerdeki performansları onların yazma süreçlerine karşı geliştirdikleri öz-yeterlilik algısını ve duyuşsal tepkilerini şekillendirmektedir. Bu çalışmanın akademik başarı düzeyine ilişkin nicel verilerinden elde edilen sonuçlarda akademik başarı düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin azaldığı görülmüştür. Benzer şekilde Yıldırım ve Uysal (2023), Türkçe dersi not ortalaması yüksek olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin anlamlı biçimde daha düşük olduğunu belirtmiştir. Şahin ve Erdem (2022) ise Fen bilimleri başarısı ile yazma kaygısı arasında ters yönlü bir ilişki saptamıştır.

Bununla birlikte bazı başarılı öğrencilerin yüksek performans beklentisi ve mükemmeliyetçi yaklaşımlar nedeniyle daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları da belirtilmektedir (Kılıç ve Ateş, 2022). Ayrıca Polat ve Demirci (2021), genel not ortalaması ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamış ve kaygının daha çok bireysel yazma deneyimi, öğretmen geribildirim ve yazmaya yönelik tutumlarla ilişkili olduğunu öne sürmüştür.

Akademik başarı düzeyine ilişkin bulguların ardından, yazma kaygısı üzerinde etkili olan bir diğer önemli değişken de öğrencilerin kitap okuma alışkanlığıdır. Kitap okuma, bireyin dilsel ifade gücünü artırmasının yanı sıra sözcük dağarcığını

genişletmekte, dūřūnceleri organize etme ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle dūzenli kitap okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin yazma sürecine daha hâkim oldukları ve yazma kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu araştırmamızda tespit edilmiş olup ve diğer çeşitli araştırmalarla da bu sonuç desteklenmektedir. Örneęin, Özdemir ve Aydın (2022) tarafından yapılan çalışmada, haftalık kitap okuma süresi yüksek olan ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerinin anlamlı biçimde daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Benzer biçimde, Sarı ve Koca (2023), kitap okuma alışkanlığı gelişmiş öğrencilerin yazılı anlatımda daha başarılı olduklarını ve bu durumun özgüvenlerini artırarak kaygı düzeyini azalttığını belirtmiştir.

Bununla birlikte, bazı öğrenciler kitap okumayı sadece zorunlu bir okul etkinliği olarak görmekte ve bu süreci keyifli bir öğrenme deneyimi olarak algılamamaktadır. Bu durumda kitap okuma sıklığı ile yazma kaygısı arasında doğrudan bir olumlu ilişki kurmak güçleşmektedir. Nitekim, Demirtaş ve Yalçın (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin kitap okuma sıklığının yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuş; okuma etkinliklerinin içeriği, öğrenci ilgisi ve metin türleri gibi unsurların bu ilişkiyi etkileyen önemli değişkenler olduğu vurgulanmıştır.

Yazma kaygısını etkileyen bir diğer önemli değişken grubu ise öğrencilerin yazma temelli uygulamalara katılım düzeyleridir. Bu bağlamda öğrencilerin genel yazma etkinliklerine, Fen bilimleri dersine özgü yazma uygulamalarına, proje çalışmalarına ve günlük tutma gibi bireysel yazma pratiklerine ne sıklıkla katıldıkları, onların yazmaya karşı geliştirdikleri tutumları ve kaygı düzeylerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Nitekim yazma etkinliklerine dūzenli olarak katılan öğrencilerin yazma sürecine daha aşına olmaları nedeniyle bu sürece ilişkin kaygılarının azaldığı bu çalışmadaki verilerle görölmüş olup paralel yönde de güçlü bulgular mevcuttur. Örneęin, Aksoy ve Kılıç (2022) tarafından yapılan çalışmada, yazma etkinliklerine haftada en az iki kez katılan öğrencilerin yazma kaygılarının daha seyrek katılan öğrencilere göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu saptanmıştır. Benzer biçimde, Yaman ve Koç (2021), Fen Bilimleri dersinde yapılan yazma temelli görevlerin (örneğin laboratuvar raporu, bilimsel günlük ve açıklama metinleri) öğrencilerin bilimsel dūřünmeyi geliştirdiğini ve bu sayede yazma sürecine yönelik özgüvenlerini artırarak kaygı düzeylerini düşürdüğünü belirtmiştir.

Öğrencilerin proje tabanlı çalışmalara katılım sıklığı da yazma kaygısı açısından dikkat çeken bir değişkendir. Bilimsel projelere aktif katılım sağlayan öğrencilerin düşüncelerini planlama, bilgileri yapılandırma ve yazılı olarak sunma becerilerinin geliştiği ve bu nedenle yazma sürecine daha hazırlıklı yaklaştıkları ifade edilmektedir (Demir ve Aydoğdu, 2023). Ancak bu tür projelerin zaman alıcı ve değerlendirmeye dayalı olması bazı öğrencilerde performans kaygısını artırmakta ve yazma sürecine karşı baskı hissetmelerine yol açabilmektedir. Özellikle başarı odaklı öğrencilerde, proje metinlerinin niteliğine dair beklentilerin yüksek olması yazma kaygısını artırıcı bir faktör hâline gelebilmektedir.

Günlük tutma alışkanlığı ise öğrencilerin yazma sürecini doğal, kişisel ve özgür bir ifade biçimi olarak deneyimlemelerini sağladığı için kaygı düzeylerini azaltıcı bir işlev görebilmektedir. Günlük yazmanın; bireyin içsel dünyasını kâğıda aktarma pratiğini geliştirdiği, böylece yazma eylemine karşı olumlu bir tutum geliştirmeye katkı sunduğu ifade edilmektedir (Özbay ve Kara, 2022). Bununla birlikte, bazı öğrencilerin günlük tutmayı ciddiye almaz veya gereksiz bir etkinlik olarak görmeleri, bu alışkanlığın potansiyel kazanımlarını sınırlandırmakta ve yazma becerisine katkısını sınırlı hâle getirebilmektedir. Ayrıca, Keskin ve Topçu (2021), yazma etkinliklerine ve günlük yazma alışkanlığına katılımın yazma kaygısı üzerinde etkili olabilmesi için bu etkinliklerin pedagojik olarak yapılandırılmış ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Yazma temelli etkinliklere katılımın yazma kaygısı üzerindeki etkilerinin yanı sıra bu süreçlerde öğrencilere sunulan geri bildirimlerin niteliği ve sıklığı da yazma kaygısının şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Geri bildirim, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde yönlendirici bir araç olmakla birlikte aynı zamanda bireysel duyuşsal tepkilerin özellikle de kaygının belirleyicisi olabilir. Yapıcı, açıklayıcı ve cesaretlendirici geri bildirimler öğrencilerin özgüvenini artırmakta ve yazma sürecine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada da elde edilen sonuç olumlu geri bildirimlerin yazma kaygısını azalttığı yönünde olup bu bulguyu destekleyici görüşler şu şekildedir.

Güneş ve Bozkurt (2022), öğrencilerin yazma etkinliklerinden sonra öğretmenlerinden aldıkları detaylı ve pozitif odaklı geri bildirimin yazma kaygısını azaltmada etkili olduğunu; bu tür geri bildirimlerin öğrencilerin kendi yazma süreçlerine

yönelik öz değerlendirme geliştirmelerini desteklediğini ortaya koymuştur. Aynı şekilde Yıldırım (2021) tarafından yapılan bir çalışmada olumlu geribildirimlerin yazmaya karşı motivasyonu artırdığı ve özellikle dūřuk başarı düzeyine sahip öğrencilerde bile kaygıyı dūřurdūđı vurgulanmıştır.

Buna karşılık eleştirel ya da yetersiz biçimde yapılandırılmış geri bildirimler öğrencilerde yeterlilik algısını zedeleyerek yazma kaygısının artmasına neden olabilmektedir. Olumsuz geri bildirimlerin özellikle dūřuk benlik algısına sahip bireylerde daha yıkıcı etki yarattığı ve yazma sürecine karşı çekingenlik oluşturduğu belirtilmiştir (Erdoğan ve etinkaya, 2020). Öđretmenin sert, kişisel ya da genel geçer ifadelerle yaptığı geri bildirimler öğrencinin gelişimine katkı sunmadığı gibi yazma sürecini bir değerlendirilme alanı olarak görmesine ve bu nedenle kaygı geliştirmesine yol açabilmektedir.

Öte yandan bazı araştırmalar, geri bildirimin yazma kaygısı üzerindeki etkisinin bireyden bireye değiştiğini ve geri bildirimin etkisinin öğrencinin önceki deneyimleri, yazma becerisi ve öğretmenle olan etkileşimine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, Aktaş ve Yıldız (2023), bazı öğrencilerin geri bildirimini dikkate almadıklarını veya bu süreci yazma gelişimi açısından yeterince anlamlı bulmadıklarını; bu nedenle geri bildirimin kaygı düzeyleri üzerinde belirgin bir fark yaratmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, yazma kaygısının yalnızca öğretimsel geri bildirimde değil bu geri bildirimin nasıl sunulduğuna ve öğrencinin bunu nasıl algıladığına bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir.

Nitel Bulgulara Ait Sonuç ve Tartışma

Yapılan nitel analiz sonucunda öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki yazma etkinliklerine yönelik algılarının ve bu algıların yazma kaygısı düzeyleriyle ilişkili olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görölmektedir. Bu bulgu, yazma kaygısının yalnızca bireysel değil; aynı zamanda pedagojik bağlam, öğretim yöntemi ve yazma ortamıyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Yazma sürecini eğlenceli, öğretici ve pekiştirici bulan öğrencilerin yazma sürecine daha istekli katıldıkları ve dūřuk kaygı düzeyi sergiledikleri gözlemlenirken; bu süreci sıkıcı ve zorlayıcı bulan öğrencilerde ise kaygı düzeyinin arttığı ifade edilmiştir. Bu durum, yazmaya yönelik algının öğrencinin yazma deneyimini

doğrudan etkilediğini ve yazma tutumları ile kaygı arasında güçlü bir etkileşim olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, literatürde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Yaman (2022) çalışmasında, öğrencilerin fen bilimleri dersinde yapılan yazma etkinliklerine yönelik olumlu algılar geliştirdiklerinde yazma sürecini daha kontrollü, anlamlı ve işlevsel biçimde deneyimlediklerini ve bu durumun yazma kaygısını azalttığını vurgulamıştır. Demir ve Karakuş (2021) ise yazma etkinliklerinin sadece akademik değil; duyuşsal kazanımları da destekleyici biçimde yapılandırılması gerektiğini belirtmiş ve öğrencilerin yazma sürecinde kendilerini ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı bulamadıklarında kaygılarının arttığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Koç ve Altun (2023), Fen Bilimleri dersinde yazma etkinliklerinin öğrenci motivasyonu ve bilimsel düşünme becerilerini desteklemesi hâlinde, bu etkinliklerin yazma kaygısını düşürmede etkili olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak, fen bilimleri dersinde yazma etkinliklerine yönelik öğrenci algıları, yazma kaygısı ile doğrudan ilişkili olup; bu ilişkinin yönü, öğrencinin yazma sürecini nasıl deneyimlediğiyle bağlantılıdır. Yazma sürecinin keyifli, yapılandırılmış ve destekleyici bir biçimde sunulması hem yazma becerilerinin gelişimine hem de yazma kaygısının azaltılmasına katkı sağlayan önemli bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir.

Fen bilimleri dersinde yazmaya yönelik genel öğrenci görüşlerinde ortaya çıkan bulgular, öğrencilerin yazma sürecine ilişkin çeşitli duyuşsal ve bilişsel zorluklar yaşadıklarını göstermiştir. Bu durum, yazmanın yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal bileşenleri de içeren karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu genel yaklaşımdan hareketle, yazma konusunda yetkinlik algısı teması öğrencilerin yazma sürecine yönelik bireysel değerlendirmeleri açısından daha derinlemesine bir anlayış sunmaktadır.

Yapılan nitel analiz sonucunda, öğrencilerin yazma yetkinliğine ilişkin algılarının yalnızca bilişsel düzeydeki yazma becerileriyle değil; aynı zamanda duyuşsal durumlar, öz güven düzeyi ve sosyal etkileşimlerle şekillendiği görülmüştür. Özellikle bazı öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarına rağmen yazma sürecinde dikkat dağınıklığı, sosyal baskı ve değerlendirilmeye ilişkin kaygılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular, yazma yetkinliğinin yalnızca dil bilgisel doğruluk ya da metin

yapısının bilgisiyle açıklanamayacağını, aynı zamanda bireyin kendilik algısı ve duygusal denge düzeyleri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yaman (2022), öğrencilerin yazma sürecinde yeterli hissetmelerinin yazma motivasyonunu artırdığını ve yazma kaygısını azalttığını belirtirken; Demirtaş ve Koç (2021), öğrencilerin yazma sürecinde kendilerini yetkin hissetmelerinin hem üretkenliği desteklediğini hem de yazma kaygısını önemli ölçüde hafiflettiğini ifade etmektedir. Bu çalışmalar, yazma yeterliği algısının gelişiminin duyuşsal destekle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymakta; yazma öğretiminin yalnızca bilgi aktarımına değil, aynı zamanda psikolojik güven ortamının sağlanmasına da odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bununla birlikte, bazı öğrenciler bilişsel olarak kendilerini yeterli görmelerine rağmen, öğretmen beklentileri, arkadaş grubu içerisinde yazılı ürünlerin paylaşılması gibi sosyal durumlar nedeniyle duygusal baskı hissedebilmektedirler. Koç ve Arslan (2023), bu durumu “duyuşsal çatışma” olarak tanımlamakta ve bireyin içsel yeterliliği ile çevresel beklentiler arasındaki uyumsuzluğun yazma kaygısını artıran bir faktör olduğunu ileri sürmektedir. Bu doğrultuda, yazma etkinliklerinin bireysel ihtiyaçları gözeterek esnek yapılarla kurgulanması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Sonuç olarak, yazma yetkinliğine ilişkin algılar, öğrencilerin yalnızca yazma becerilerini değil, bu becerileri hangi psikolojik ve sosyal bağlamda kullandıklarını da kapsamaktadır. Dolayısıyla yazma kaygısını azaltmak ve yazma sürecini desteklemek için öğretim stratejilerinin hem bilişsel yeterliliği hem de duyuşsal güveni bütüncül bir yaklaşımla ele alması gerekmektedir.

Öğrencilerin yazma konusundaki yetkinlik algıları, yazma sürecine yönelik geliştirdikleri duygusal deneyimlerle sıkı bir biçimde bağlantılıdır. Önceki temada öne çıkan düşük öz yeterlik, özgüven eksikliği ve sosyal kaygı unsurları, yazma sürecini yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal bir mücadele alanı hâline getirmektedir. Nitekim 3. tema olan “Yazma Etkinlikleri Esnasında Sahip Olunan Hisler” incelendiğinde, yazma sürecinin öğrencilerde bir dizi yoğun duygu durumu ile deneyimlendiği görülmektedir.

Nitel veriler, öğrencilerin yazma sırasında heyecan, stres, anlaşılmama korkusu ve özgüven eksikliği gibi olumsuz duygular yaşadıklarını göstermektedir. Bu bulgular, Daly ve Miller’ın (1975) yazma kaygısı modelinde tanımlanan sosyal değerlendirme

korkusu ve performans anksiyesiyle doğrudan örtüşmektedir. Son dönem çalışmaları da benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin, Çetinkaya (2022), ortaokul öğrencilerinde yazılı anlatım etkinliklerinin duygusal stres ve değerlendirme baskısı ile birlikte algılandığını ve bu durumun yazma performansını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Öğrencilerin duygularını kategorize eden analizde “olumlu duygular”, “kaygı ve endişe”, “stres/baskı hissi”, “sorumluluk bilinci”, “kaygı yokluğu” ve “nötr” olmak üzere altı temel tema belirlenmiştir. Bu kategoriler, öğrencilerin kaygı düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Özellikle düşük kaygı düzeyine sahip öğrenciler süreci “eğlenceli”, “öğretici” ve “rahatlatıcı” olarak tanımlarken; yüksek kaygı düzeyindekiler, yazma görevini çoğunlukla “gerilimli”, “zorlayıcı” ve “kaygı verici” şeklinde ifade etmektedir.

Güncel çalışmalarda da bu farklılaşma desteklenmektedir. Örneğin, Karakuş Tayşi ve Taşkın (2018), öğrencilerin yazma sürecinde değerlendirilme korkusu yaşadıklarını ve bu durumun özellikle fen bilimleri gibi kavramsal alanlarda yazma motivasyonunu düşürdüğünü vurgulamıştır. Benzer şekilde, Yaman (2023), yazma sürecine ilişkin olumlu duyguların sadece düşük kaygı düzeyindeki öğrencilerde görüldüğünü ve bu grubun daha yaratıcı, özgüvenli yazma eğilimleri sergilediğini belirtmiştir.

“Sorumluluk bilinci” kodunun tüm kaygı düzeylerinde ortak olarak ortaya çıkması ise dikkat çekicidir. Bu, öğrencilerin yazılı görevleri yalnızca akademik bir zorunluluk olarak değil, aynı zamanda görev ve sorumluluk duygusuyla gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Bu durum, Ryan ve Deci’nin (2000) öz belirleme kuramıyla da uyumludur; öğrencilerin içsel motivasyonu ve görev bilinci, yazma sürecine duyulan bağlılığın sürdürülebilirliğini sağlayan önemli etmenlerdir.

Sonuç olarak, öğrencilerin yazma sürecine dair yaşadıkları hislerin, yazma kaygısı düzeylerine bağlı olarak değiştiği ve bu hislerin yazılı performansı anlamlı biçimde etkilediği söylenebilir. Yazma etkinliklerinin hem duyuşsal hem de bilişsel boyutlar içerdiği göz önüne alındığında, öğretmenlerin yazma sürecini daha güvenli, destekleyici ve öğrencilerin duygusal gereksinimlerine uygun hale getirecek stratejiler geliştirmesi gerektiği açıktır. Süreç odaklı yazma yaklaşımları, yaratıcı ve işbirlikçi etkinlikler ile esnek değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin yazma sürecine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olabilir (Bayat ve Tiryaki, 2023).

Yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin deneyimledikleri duygulara dair önceki temada ortaya konan bulgular, yazma sürecinin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal bir deneyim olduğunu açıkça göstermektedir. Özellikle yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları stres, anlaşılma korkusu ve özgüven eksikliği gibi duyguların, yazma etkinliklerine karşı geliştirdikleri tutumları da olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda, yazma süreci esnasında yaşanan hislerin, öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukların hem nedeni hem de sonucu olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin yazma sürecinde en sık zorlandıkları alanlar arasında bilimsel yazılar, deney raporları ve açıklayıcı metinler öne çıkmaktadır. Bu tür yazılı ürünlerin oluşturulmasında karşılaşılan güçlükler, öğrencilerin hem yazıya nasıl başlayacaklarını bilememelerinden hem de içerik bütünlüğü ve kavram kullanımında yetersizlik yaşamalarından kaynaklanmaktadır. Flower ve Hayes'in (1981) bilişsel yazma modeli bağlamında değerlendirildiğinde, yazma sürecinin planlama, metin üretimi ve gözden geçirme gibi üst düzey bilişsel beceriler gerektirdiği; dolayısıyla bu becerilerde yaşanan eksikliklerin öğrencilerde kaygı ve zorlanma duygularını artırdığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, yazma kaygısı düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazılı çalışmalarda daha fazla zorlandıklarını göstermektedir. Yüksek kaygıya sahip öğrenciler, özellikle içerik üretimi ve kavramları doğru biçimde ifade etmede ciddi güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, Pajares ve Johnson'un (1994) yazma öz yeterliliği ve kaygı ilişkisini açıklayan çalışmalarını desteklemektedir. Yazma yeterliliğine yönelik inançların düşük olması, öğrencilerin yazılı anlatım görevlerini tehdit edici ve yorucu olarak algılamasına yol açmakta; bu durum da yazma etkinliklerine karşı direnç geliştirmelerine neden olabilmektedir.

Nitekim öğrencilerin yazılı çalışmalarda zorlandıkları konular yalnızca kavramsal değil, aynı zamanda fiziksel ve duyuşsal boyutları da içermektedir. Yazmanın fiziksel yükü, yazma süresi baskısı ve yazının değerlendirileceğine dair kaygı, öğrencilerin yazma sürecine yönelik olumsuz tutumlarını artırmaktadır. Özellikle deney raporları gibi gözlem ve analiz gerektiren yazılı görevlerde öğrencilerin zorlanma düzeylerinin arttığı gözlenmiştir. Bu bulgu, bilimsel yazma süreçlerinin yalnızca bilgi aktarmayı değil, aynı zamanda bu bilginin yapılandırılarak sunulmasını gerektirdiğini vurgulayan Scardamalia ve Bereiter'in (1987) görüşleriyle örtüşmektedir.

Sonuç olarak, yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar çok boyutludur. Bu zorluklar yalnızca içerik üretimi ve teknik bilgi eksikliklerinden değil, aynı zamanda kaygı, öz yeterlik inancı ve yazma sürecine yönelik tutumlarla da yakından ilişkilidir. Bu nedenle, öğretimsel desteklerin yalnızca yazma becerisine değil, aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal ve sosyal gereksinimlerine de hitap etmesi gerekmektedir. Süreç odaklı yazma yaklaşımının (Bayat, 2007; Coşkun, 2007) bu noktada önemli bir alternatif sunduğu ve öğrencilerin yazma sürecine yönelik kaygılarını azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yazma etkinlikleri esnasında yaşanan zorlanmaların sadece içerik düzeyinde değil, aynı zamanda sürece yayılan çok boyutlu güçlüklerle ilişkili olduğu bir önceki temada açıkça ortaya konmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin yazma sürecinin her bir aşamasına dair sahip oldukları düşünceler ve hislerin incelenmesi, yazma kaygısının yapısal boyutlarını anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Nitel bulgulara göre öğrenciler, yazma sürecinin planlama, metin oluşturma, gözden geçirme ve teknik terim kullanımı gibi alt aşamalarında farklı düzeylerde zorluklar yaşamakta; bu durum özellikle yüksek kaygı düzeyine sahip bireylerde daha baskın biçimde görülmektedir. Yazılı anlatım sürecinin bu aşamalarında yaşanan belirsizlikler, öğrencilerde mükemmeliyetçilik, zaman baskısı ve başarısızlık korkusu gibi kaygı unsurlarını tetiklemektedir. Zimmerman ve Risemberg (1997), yazmanın üstbilişsel bir beceri olduğunu ifade ederek, yazma sürecinin planlama ve izleme gibi zihinsel süreçlerle etkin biçimde desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Bayat (2007), yazma sürecinin açık ve sistematik biçimde öğretilmesinin, öğrencilerin süreci daha kontrollü bir biçimde yönetmelerine yardımcı olacağını ve bu sayede yazma kaygısının azalabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin bu aşamalarda öğretmen desteğine ve arkadaş yardımlarına ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri, sosyal destek mekanizmalarının yazma sürecindeki önemine işaret etmektedir. Ayrıca Selfe (1981), yazma kaygısı yüksek olan bireylerin yazılı ifade sürecine yönelik motivasyonlarının düşük olduğunu ileri sürerken; Matthews (2001) ise düşük kaygıya sahip bireylerin yazma sürecinde daha özgüvenli ve üretken olduklarını belirtmiştir. Bu kapsamda, yazma aşamalarında yaşanan güçlüklerin öğrencilerin hem duyuşsal hem de bilişsel kaynaklı kaygılarını artırdığı, bu durumun yazılı üretkenliği olumsuz etkilediği ve öğretimsel müdahalelerin özellikle sürecin yapılandırılmasına odaklanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin yazma sürecine dair duygu ve düşüncelerinin aşamalara göre farklılaştığı, özellikle paylaşım ve teknik ifade aşamalarında kaygının belirgin şekilde arttığı önceki temada vurgulanmıştır. Bu sürecin doğal bir uzantısı olarak yazılı ürünlerin değerlendirilmesi, öğrenciler için hem gelişimsel bir fırsat hem de kaygı uyandırıcı bir durum olarak öne çıkmaktadır. Nitel bulgulara göre, yazının başkaları tarafından değerlendirilmesi süreci; öğrencilerin yazılı performanslarına yönelik öz güvenlerini, dışsal geri bildirimi algılama biçimlerini ve yazma sürecine yönelik genel tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Düşük kaygı düzeyine sahip öğrenciler bu süreci öğrenme fırsatı olarak değerlendirirken, yüksek kaygı düzeyindeki öğrenciler olumsuz geri bildirimleri kişisel bir başarısızlık olarak algılayabilmekte ve bu da yazma eylemine karşı motivasyonlarını düşürebilmektedir.

Yazının değerlendirilmesi süreci, Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramında öne sürdüğü öz-yeterlik kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencinin yazma performansına yönelik olumlu geri bildirimler alması, öz-yeterlik algısını pekiştirirken; sürekli olumsuz eleştiriler bu algıyı zedeleyebilmektedir. Ayrıca Pajares (2003), değerlendirme süreçlerinin öğrenci motivasyonunda önemli bir belirleyici olduğunu; etkili geri bildirimlerin yazma becerilerini geliştirmekle kalmayıp, öğrencinin sürece katılımını da artırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, yazı değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin kaygı düzeylerine duyarlı bir biçimde yapılandırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Özellikle yapılandırıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini olumlu yönde desteklerken; yalnızca hataları işaret eden yüzeysel değerlendirmelerin yazma kaygısını artırıcı etkisi olabilir (Lipnevich & Smith, 2009). Sonuç olarak, öğrencilerin yazma sürecine ilişkin deneyimlerinin tamamlayıcı bir parçası olan değerlendirme aşaması, kaygı düzeyi ile doğrudan ilişkili olup, bu sürecin pedagojik biçimde yönlendirilmesi öğrencilerin yazılı anlatım yeterliğine katkı sunabilir.

Yazılı çalışmaların değerlendirilmesi sürecinde öğrencilerin kaygı düzeylerine göre farklı duyuşsal tepkiler verdikleri ve bu sürecin onların yazma sürecine dair algılarını şekillendirdiği önceki temada ortaya konmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin yazma sürecine ilişkin daha katılımcı, esnek ve bireysel farklılıklara duyarlı öneriler geliştirmeleri, onların kaygılarını azaltma ve yazmaya yönelik tutumlarını iyileştirme yönündeki arayışlarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitel bulgulara göre, öğrenciler yazma etkinliklerinin daha eğlenceli, görsel destekli, grup çalışmasına dayalı

ve dijital ortamlarla çeşitlendirilmiş biçimde yapılandırılmasını talep etmektedirler. Bu tür öneriler, özellikle yüksek kaygı düzeyine sahip bireylerin yazma sürecine gönüllü katılımını artırabilecek pedagojik düzenlemelere işaret etmektedir.

OECD (2018) raporunda, 21. yüzyıl öğrenme ortamlarının dijitalleşme, etkileşim ve yaratıcılığı temel alan yapılandırmalarla öğrenmeyi desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yazma etkinliklerinin bireysel ihtiyaçlara göre çeşitlendirilmesi, yazılı anlatım sürecinin hem bilişsel hem de duyuşsal yönlerini dengelemede önemli bir rol oynamaktadır. Korkmaz (2019) ve Akbaş (2018) gibi çalışmalarda da yazma süreçlerinin daha anlamlı ve motive edici hale gelmesi için öğrenci merkezli, etkileşimli ve yaratıcı etkinliklerin önemi vurgulanmıştır. Özellikle deney temelli yazma çalışmaları, gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş konular ve seçme özgürlüğü içeren görevlerin öğrencilerin yazma motivasyonunu artırabileceği görülmektedir. Bu doğrultuda, yazma etkinliklerinin yeniden yapılandırılması yönünde öğrenci önerileri, sadece birer geri bildirim değil, aynı zamanda eğitsel reform için yol gösterici niteliktedir. Dolayısıyla, yazma kaygısını azaltmak ve öğrencilerin yazılı ifade becerilerini desteklemek adına öğretim programlarının esneklik, çeşitlilik ve öğrenci katılımını merkeze alan bir anlayışla güncellenmesi gerekmektedir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Çalışmamızın bu başlığında araştırmanın nicel ve nitel sonuçları neticesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak birtakım öneriler sunulmuştur.

1. Araştırma bulgularında erkek öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yazma sürecine yönelik tutum, beklenti ve öz yeterlik algısının cinsiyete göre farklılaştığını ve erkek öğrencilerin bu süreçte daha fazla bilişsel yük ve olumsuz duygu yaşadıklarını göstermektedir (Pajares ve Valiante, 2001; Topuzkanamış, 2015). Bu bağlamda geliştirilecek müdahale programlarında, erkek öğrencilerin ihtiyaçlarına özel olarak yapılandırılmış yazma stratejilerine yer verilmelidir. Özellikle süreç odaklı yazma yaklaşımıyla bütünleşmiş, adım adım ilerleyen, yönergelerle desteklenen ve görev tabanlı yazma uygulamaları erkek öğrencilerin kaygılarını azaltmada etkili olabilir. Yapılandırılmış yazma şablonları, kavram haritaları ve akran destekli yazma atölyeleri gibi uygulamalar, hem yazma sürecini şeffaf hale getirmekte hem de öğrencinin görev üzerindeki kontrol duygusunu artırmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2011). Bu kontrol duygusu, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında vurgulanan öz yeterlik algısının temel yapıtaşlarından biridir ve yazma kaygısını azaltıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1997). Bununla birlikte, erkek öğrenciler için daha fazla somut örnek ve görsel materyal içeren içeriklerin tercih edilmesi, fen bilimleri yazma etkinliklerini daha anlamlı ve erişilebilir kılabilir. Ayrıca, yazma sürecine oyunlaştırma, rekabet içermeyen görev tamamlama yaklaşımları veya bilimsel bulguları hikâyeleştirme gibi yöntemlerle yazma eylemi daha keyifli hale getirilebilir (Graham & Perin, 2007). Son olarak, erkek öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmiş ve bu konuda başarılı olmuş akran ya da rol modellerin sınıf içinde görünür hale getirilmesi, yazma kaygısının sosyal bileşenlerini hafifletebilir. Bu öğrencilerin yazı örnekleri, süreçte karşılaştıkları zorluklar ve başa çıkma stratejilerinin paylaşılması, diğer erkek öğrenciler üzerinde özdeşim geliştirici bir etki oluşturacaktır.

2. Araştırma bulgularında, ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazma kaygısının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ailelerin eğitim geçmişlerinin çocuklarının yazılı ifade süreçlerine olan katkısını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Eğitimli ebeveynler, çocuklarının evdeki yazılı iletişim ortamını daha zengin hale getirebilmekte; yazma faaliyetlerini destekleyici tutumlar sergilemekte ve çocuklarının akademik gelişimlerini daha bilinçli biçimde takip edebilmektedir (Eccles ve Harold, 1996; Hoover-Dempsey, 2005). Bu bağlamda, özellikle ebeveyn eğitim düzeyi düşük olan aileler için, okullarda yazma sürecine yönelik ebeveyn katılım programları oluşturulması önerilmektedir. Bu programlar, velilere yönelik atölye çalışmaları, bilgilendirici seminerler, yazma sürecini destekleyen ev ödevleri ve birlikte yazma etkinlikleri gibi çok boyutlu uygulamaları içermelidir. Örneğin; ''aile ile birlikte fen günlükleri tutma'', ''evde deney raporu yazımı üzerine eşlikli çalışmalar'' gibi pratikler hem yazma alışkanlıklarını teşvik edecek hem de öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu duygular geliştirmesine katkı sağlayacaktır (Gonzalez-DeHass, Willems ve Doan Holbein, 2005). Ayrıca, öğretmenler tarafından ailelere yazma sürecinin amaçları, aşamaları ve değerlendirme ölçütleri hakkında düzenli ve anlaşılır bilgiler verilmesi, yazma sürecini aileler için de daha erişilebilir ve desteklenebilir hale getirecektir. Bu tür uygulamalarla, yalnızca öğrencilerin değil, aynı zamanda ailelerin de yazma sürecine olan farkındalığı artacak; yazma kaygısının toplumsal eşitsizliklerden kaynaklanan boyutu azaltılabilecektir. Bu sayede yazılı anlatım becerileri yalnızca akademik performansla değil, sosyal destek mekanizmalarıyla da güçlendirilmiş olacaktır.

3. Araştırma bulguları, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yazma sürecine karşı daha az kaygı duyduklarını göstermektedir. Bu bulgu, yazma kaygısının sadece yazmaya ilişkin duyuşsal bir durum değil; aynı zamanda akademik öz yeterlik, başarı algısı ve genel öğrenme iklimiyle yakından ilişkili bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır (Pajares, 2003; Klassen, 2002) Bu doğrultuda, özellikle akademik başarısı düşük olan öğrenciler için yazma kaygısını azaltmaya yönelik bütüncül öğrenme destek programları geliştirilmelidir. Bu programlar, yalnızca yazma becerilerini geliştirmeye değil; aynı zamanda öğrencinin genel akademik öz yeterlik düzeyini ve öğrenmeye yönelik tutumunu iyileştirmeye odaklanmalıdır. Çünkü öğrencinin genel akademik başarısı yükseldikçe, yazılı

ifade sürecine dair özgüveni de artmakta, bu da yazma kaygısını azaltmaktadır (Bandura, 1997).

4. Araştırmalar, düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin kelime hazinelerinin, metin yapısı bilgilerini ve dilsel öz yeterliklerinin geliştiğini göstermektedir. Bu gelişim, yazma süreçlerini daha yönetilebilir ve öngörülebilir hale getirerek yazma kaygısını azaltmaktadır (Kim ve Schatschneider, 2022; Beers ve Nagy, 2020). Nitelikli okuma faaliyetleri, öğrencilerin yalnızca sözcük dağarcığını değil, aynı zamanda bilişsel örgütleme ve içerik üretme becerilerini de geliştirerek yazma sürecinde duyulan yetersizlik hissini azaltır. Özellikle anlatı ve açıklayıcı metin türlerine maruz kalan öğrencilerin yazma sürecine dair zihinsel modelleri daha güçlüdür ve bu durum, yazma sırasında karşılaşılan belirsizliğe karşı direnç geliştirir (Graham, 2022). Öğrencilerin yazma kaygısını azaltmak amacıyla, okuma ve yazma etkinliklerinin eş zamanlı ve anlamlı biçimde entegre edildiği bir öğretim yaklaşımı benimsenmelidir. Bu kapsamda: Okur-yazar çevrimleri (reading-writing cycles) uygulanmalıdır: Öğrenciler bir metni okuduktan sonra benzer yapıda bir metin üretmeye yönlendirilmelidir. Örneğin; fen bilimleri dersinde bir bilimsel yazıyı okuyup ardından benzeri bir gözlem raporu yazma etkinliği yapılabilir. Bu yöntem hem yazma sürecine hazırlık sağlar hem de öğrencilerin dilsel ifade gücünü artırarak yazmaya dair duyulan kaygıyı sistematik biçimde azaltır.
5. Son yıllarda yapılan araştırmalar, düzenli olarak günlük tutan öğrencilerin yazılı anlatım konusunda daha rahat olduklarını, duygu ve düşüncelerini daha akıcı ifade edebildiklerini ve yazma sürecine karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir (Bakaç, 2021; Kim ve Park, 2023). Günlük tutma, bireyin yazma sürecine yönelik kontrol algısını artırmakta ve yazı yazma eylemini kişisel ve risksiz bir ifade alanına dönüştürmektedir. Yansıtıcı yazma etkinlikleri, bireyin duygularını dışavurmasına, yazarken kendi gelişimini izlemesine ve yazı üretme sürecine alışkanlık kazanmasına olanak tanır. Bu süreç, özellikle yazma kaygısı yaşayan öğrencilerde “değerlendirilme korkusunu” ve “başarısız olma endişesini” azaltıcı bir rol oynamaktadır (Tessmer, 2022). Yazma kaygısını azaltmak amacıyla, öğrencilerin düzenli biçimde yansıtıcı günlük tutmaya yönlendirildiği bir müdahale programı geliştirilmelidir. Bu program kapsamında:

- a. Günlük tutma faaliyetleri ders programına entegre edilmelidir. Özellikle fen bilimleri derslerinde deney, gözlem veya kavram öğrenimi sonrasında yansıtıcı günlük yazıları talep edilmelidir.
 - b. Günlükler değerlendirme aracı değil, kişisel gelişim alanı olarak sunulmalıdır. Öğrenciler yazdıklarının notlandırılmadığını ve eleştirilmediğini bilerek özgürce yazmalı, bu da kaygı düzeylerini düşürmelidir.
 - c. Yaratıcı ve çoklu ortam günlükleri (video günlük, dijital blog, sesli günlük vb.) desteklenerek yazma isteği düşük öğrencilerin katılımı teşvik edilmelidir.
 - d. Kademeli yapılandırma uygulanarak, başlangıçta basit ifadelerle başlayan günlükler zamanla daha akademik, açıklayıcı ve analitik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hale getirilebilir. Bu yaklaşım hem yazma pratiğini teşvik etmekte hem de öğrencilerin yazılı ifade süreçlerine ilişkin duyuşsal yüklerini azaltarak daha rahat yazmalarını sağlamaktadır.
6. Öğrencilerin yazma etkinliklerinden sonra öğretmenlerinden aldıkları olumlu geri bildirimlerin yazma kaygısını azalttığı bulgusu doğrultusunda, öğretim sürecinde pozitif geri bildirimlerin sistematik ve yapılandırılmış bir şekilde sunulması önerilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı ürünlerine yönelik değerlendirmelerinde sadece eksikleri vurgulamak yerine; öğrencilerin güçlü yönlerini belirten, ilerlemelerini takdir eden ve cesaretlendirici ifadelerle yapılan geri bildirimleri düzenli olarak kullanmaları büyük önem taşımaktadır. Güncel araştırmalar, öğretmenlerden alınan olumlu geri bildirimlerin öğrencilerin yazma yeterliklerine ilişkin algılarını artırdığını ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını göstermektedir (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006; Lipnevich ve Smith, 2009). Ayrıca, destekleyici geri bildirimlerin, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını pekiştirdiği ve yazma sürecine yönelik kaygılarını azalttığı belirtilmektedir (Bandura, 1997; Öztürk ve Ülper, 2019). Bu çerçevede, öğretmenlerin yazma etkinlikleri sonrasında her öğrenciye bireysel olarak pozitif geri bildirim sunmaları; yazma becerisinin gelişimini teşvik ederken aynı zamanda yazma sürecine yönelik olumsuz duyguları da azaltabilir. Öğretmen eğitimi programlarında bu konuda özel modüller geliştirilerek öğretmenlerin

etkili geri bildirim tekniklerini öğrenmeleri sağlanmalı ve uygulamaya dönük örneklerle desteklenmelidir.

7. Öğrencilerin Fen Bilimleri derslerindeki yazma etkinliklerine ilişkin algılarının yazma kaygısıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yazma kaygısının yalnızca bireysel bir sorun değil; pedagojik yaklaşımlar, öğretim yöntemleri ve yazma ortamının niteliğiyle de şekillendiği anlaşılmıştır. Bu çerçevede fen bilimleri dersinde yazma sürecinin daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirilmesi için öğretmenlerin yazma etkinliklerine hikayeleştirme ve deneyim temelli yazma gibi alternatif yöntemleri dahil etmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik algıları ve tutumları, öğrenme ortamlarının niteliğiyle yakından ilişkilidir. İşbirlikli yazma, grup tartışmaları ve yazma atölyeleri gibi paylaşıma dayalı uygulamalar, kaygının azalmasına katkı sağlamaktadır (Liao, 2018).
8. Öğrencilerin yazma yetkinliğine dair algılarının yalnızca bilişsel becerilerle değil, aynı zamanda duyuşsal durumlar, öz-güven düzeyi ve sosyal etkileşimlerle şekillendiği belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin akademik başarılarına rağmen yazma sürecinde dikkat dağınıklığı, sosyal baskı ve değerlendirilme kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede, öğrencilerin kendi yazma süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri, özgüvenlerini artırarak yazma kaygısını azaltmakta olduğu birçok çalışmada ortaya konulmuştur. (Bandura 1994), (Cho ve Afflerbach 2017) Bundan dolayı öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmak için yazma yetkinliğini destekleyici ve kendi yazma süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme yapma stratejilerinin öğretilmesi öneri olarak verilebilir. Ayrıca, yazma sürecine özgü yapılandırılmış, güçlendirici ve öğrenci merkezli geribildirim uygulamaları, öğrencilerin yeterlik algılarını olumlu yönde etkiler. Graham ve Harris (2013), olumlu yapılandırılmış geri bildirimin yazma sürecinde öz güven gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Çapan ve Arslan (2020) ise destekleyici geribildirim alan öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığını belirtmiş olduğundan olumlu geri bildirim mekanizması aracılığıyla sağlanan özgüven artışı yazma kaygısının azaltılması açısından önemli bir öneri olarak sunulabilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y. (2018). Öğrenci merkezli yazma etkinliklerinin yazma kaygısı üzerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), 42–57.
- Aksoy, F., ve Kılıç, A. (2022). Yazma etkinliklerine katılım sıklığının yazma kaygısına etkisi: Ortaokul öğrencileri üzerine bir inceleme. *Eğitimde Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 10(2), 85–102.
- Aktaş, M., ve Yıldız, R. (2023). Yazma sürecinde geri bildirimin rolü: Öğrenci görüşleri doğrultusunda bir analiz. *Eğitimde Araştırmalar ve Uygulamalar Dergisi*, 9(2), 73–91.
- Aktepe, Z. T. (2020). Dördüncü sınıf maddeyi tanıyalım ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin araştırılması (Tez No. 633829) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Akyol, H., ve Temizyürek, F. (2019). Yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Alharbi, F. (2015). Writing for learning to improve students' comprehension at the college level. *English Language Teaching*, 8(5), 222-234
- Arslan, M., ve Aydın, B. (2023). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyet faktörü açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Psikolojik Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 45–62.
- Arıkan, A. (2021). Cinsiyetin yazma kaygısı üzerindeki etkisi: Bir derleme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 102–115.
- Aslan, S., & Uyulan, V. (2023). Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin ve Uygulamalarının İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(66),* 502–543.*
- Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1993). **Fen Bilimleri Öğretimi**. Ankara: YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

- Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D., & Turgut, M. F. (1993). Fen öğretimi. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Bakaç, E. (2021). Günlük yazmanın yazma kaygısına etkisi: Nitel bir inceleme. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 9(2), 652–670.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bayat, N. (2007). Yazma süreci yaklaşımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7(1), 139–175.
- Bayat, N. (2007). Yazma sürecinin geliştirilmesine yönelik bir model: planlı yazma modeli. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(3), 377-402.
- Bayat, N., & Tiryaki, B. (2023). Süreç odaklı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazılı anlatım becerisine etkisi. Eğitim ve Bilim, 48(215), 72–91. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.12013>
- Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2020). Lexical quality and academic writing: Understanding word use in student papers. Reading and Writing, 33(6), 1491–1514.
- Bozkurt M.R. (2025). Fen bilimleri dersinde yapılan yazma etkinliklerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bybee, R. W. (1997). Achieving scientific literacy: From purposes to practices. Heinemann.
- Coşkun, E. (2007). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine uygulanan ürün ve süreç temelli yazma etkinliklerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 1–16.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Destek Yayınları.

- Cüceloğlu, D. (2017). İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları (35. Basım). İstanbul:Remzi Kitabevi
- Daly, J. A. ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English, 9*(3), 242–249.
- 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.
- Daly, J. A., ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. Research in the Teaching of English, 9(3), 242–249.
- Demir, M., ve Aydoğdu, M. (2023). Fen Bilimleri dersinde proje tabanlı öğrenmenin yazma kaygısına etkisi. Bilimsel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11(1), 54–70.
- Demir, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin yazma etkinlikleri yoluyla incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(1), 55–72.
- Demir, S., ve Karakuş, F. (2021). Fen bilimleri dersinde yazma temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısı ve tutumlarına etkisi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 18(3), 210–227.
- Demir, S., ve Yıldız, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21(3), 87–104.
- Demirtaş, T., & Koç, H. (2021). Yazma yeterlik algısı ile yazma kaygısı arasındaki ilişki: Ortaokul öğrencileri üzerine bir inceleme. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11(2), 74–92.
- Demirtaş, T., ve Yalçın, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinde kitap okuma sıklığı ile yazma kaygısı arasındaki ilişki. Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi, 19(2), 101–116.
- Deniz, E. ve Demir, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences, 14*(1), 237–250.

- Deniz, H. ve Demir, S. (2019a). Yazma eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034-1051.
- Drowns-Bangert, R.L., Hurley, M.M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3–34). Lawrence Erlbaum Associates.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition & Communication*, 28(2), 122-128.
- Erdoğan, S., ve Çetinkaya, C. (2020). Olumsuz geri bildirimin yazma kaygısına etkisi: Deneyisel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 112–128.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–123.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., & Aitken, A. (2022). Reading-writing connections: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(1), 110–134.
- Gül, F., ve Altun, M. (2023). Ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma öz yeterlilik algısı ve yazma kaygısı üzerindeki etkisi. *Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Dergisi*, 27(1), 55–74.
- Gülay, E. (2021). *Türkçe öğretimi*. Kriter Yayınları, İstanbul.
- Güneş, T., ve Bozkurt, M. (2022). Yapılandırılmış öğretmen geri bildiriminin yazma kaygısı üzerindeki etkisi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 129–146.

- Gürbüz, F. ve Tehci, A. (2019). Okul öncesi eğitimin ilköğrencilerinin ilk okuma ve yazma başarısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi International Journal of Educational Studies*, 6(1), 18-30
- Gürbüz, R. ve Tehci, M. (2019). Fen bilimleri dersi kapsamında gerçekleştirilen yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27*(2), 521–532.
- Hand, B., Prain, V. ve Yore, L. (2001). Sequential writing tasks' influence on science learning. In P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds.), **Writing as a learning tool: Integrating theory and practice** (s. 105–129). Dordrecht: Springer.
- Hand, B., Prain, V., ve Yore, L. D. (2001). Sequential writing tasks' influence on science learning. In *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice* (Eds. G. Rijlaarsdam et al.), pp. 105–129. Springer.
- Hasançebi, F. Y., Koçak, G., Köksal, A. P., & Seven, S. (2017). Öğrenme amaçlı yazmanın modern fizik konularını öğrenmede ve öğrenciler üzerinde etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 649-666
- Kara, S., ve Öztürk, B. (2022). Ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 102–119.
- Karakuş Tayşi, E., & Taşkın, P. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 487–512.
- Karakuş, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8*(1), 123–135.
- Karataş, E., ve Yıldırım, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarında ebeveyn eğitim düzeyinin rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 98–112.
- Karataş, F. Ö., & Gürsoy, K. (2018). Fen bilimleri öğretiminde laboratuvar uygulamalarının önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 120–129.
- Kaya, H., ve Karakaya, F. (2023). Sınıf düzeyine göre yazma kaygısındaki değişim: Merkezi sınav baskısı etkisi. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 15(2), 143–159.

- Kayalap, F. (2021). Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Keskin, N., ve Topçu, S. (2021). Günlük yazma alışkanlığı ve yazma kaygısı ilişkisi: Nitel bir değerlendirme. *Türkçe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 118–133.
- Kim, S. H., & Park, J. Y. (2023). Reflective journaling and writing anxiety in EFL contexts: An intervention study. *Journal of Writing Research*, 15(1), 113–136.
- Kim, Y. S. G., & Schatschneider, C. (2022). Integrating reading and writing instruction improves literacy outcomes: Evidence from a large-scale study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 35(4), 897–918.
- Klassen, R. M. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173–203.
- Korkmaz, T. (2021). Yazma kaygısının cinsiyet ve başarı motivasyonu açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 215–231.
- Korkmaz, Ö. (2019). Etkileşimli yazma etkinlikleriyle yazma becerisi geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 143–162.
- Koç, B., & Arslan, M. (2023). Yazma sürecinde duyuşsal çatışma: Öğrenci görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Türk Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 8(1), 56–71.
- Koç, H., ve Altun, M. (2023). Fen bilimleri dersinde yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma motivasyonu ve kaygısına etkisi. *Bilimsel Eğitim Uygulamaları Dergisi*, 9(1), 56–74.
- Koçak, G. (2013). Tek boyutta hareket konusunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulanmasının fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi (Tez No. 331715) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 100-109
- Kılıç, S., ve Ateş, M. (2022). Mükemmeliyetçilik ve yazma kaygısı ilişkisi: Başarılı öğrenciler üzerine bir inceleme. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 14(1), 66–81.

- Liao, H. C. (2018). Collaborative writing and anxiety: Effects on writing performance and perceptions.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). I really need feedback to learn: Students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 347–367.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). I really need feedback to learn: Students' perspectives on the effectiveness of the feedback they receive. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(1), 33–49.
- Matthews, P. (2001). Writing apprehension and performance: A study on student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 381-390.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tanıtım Rehberi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing, Paris.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139–158.
- Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English, 28*(3), 313–331.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28(3), 313–331.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366–381.

- Polat, H., ve Demirci, F. (2021). Akademik başarı ile yazma kaygısı arasındaki ilişki: Genel not ortalamasına dayalı bir analiz. *Eğitimde Güncel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 112–127.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sarı, M., ve Koca, S. (2023). Okuma alışkanlığı, yazılı anlatım başarıları ve yazma kaygısı arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 56–73.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in Applied Psycholinguistics*, 2, 142–175.
- Selfe, C. L. (1981). The effect of writing apprehension on writing performance and competence. *Written Communication*, 1(2), 153–165.
- Taş, H., ve Demirtaş, Z. (2023). Aile eğitimi ve akademik kaygı: Yazma sürecinde sosyo-kültürel etkiler. *Eğitimde Toplumsal Sorunlar Dergisi*, 5(2), 120–134.
- Tessmer, M., Wolters, C. A., & Liew, J. (2022). The role of expressive writing in reducing academic anxiety: Evidence from a randomized controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 69, 102056.
- Topuzkanamış, E. (2015). Yazma kaygısı: Nedenleri, boyutları ve etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 123–135.
- Uzoğlu, M. (2010). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet ve madde ünitesini öğrenmeye etkisinin araştırılması (Tez No. 269319) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaman, E. (2008). Yazma sanatı yazılı anlatım. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Yaman, H. (2008). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. **Eğitim ve Bilim*, 33*(150), 109–117.
- Yaman, H. (2010). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 283–295.
- Yaman, H. (2022). Yazma sürecine yönelik öğrenci görüşleri ve yazma kaygısıyla ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(4), 144–160.

- Yaman, H. (2022). Yazma yeterlik algısı ve yazma motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dil ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 145–162.
- Yaman, H. (2023). Yazma sürecine ilişkin tutum ve kaygının akademik başarıya etkisi: Nitel bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 45–60.
- Yaman, H., ve Koç, E. (2021). Fen bilimleri dersinde yazma temelli görevlerin öğrenci kaygısına etkisi. *Fen Eğitimi ve Uygulamaları Dergisi*, 6(4), 202–219.
- Yurdakal, İ. H., & Susar Kırmızı, F. (2022). Yazma yöntem ve teknikleri. *Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi*.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). Okulda başarı için ders çalışma ve öğretme yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). Öğrencilerin yazma becerileri ve tutumları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 129–144.
- Yıldırım, A., ve Uysal, E. (2023). Türkçe dersi başarısı ile yazma kaygısı arasındaki ilişki. *Dil ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 144–160.
- Yıldırım, B. (2021). Yazma sürecinde öğrenci motivasyonu ve öğretmen geri bildirimi arasındaki ilişki. *Dil ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 195–210.
- Yıldırım, C. (2006). *Bilim felsefesi* (18. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, A., ve Şahin, M. (2021). Yazma kaygısı ile demografik değişkenler arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 213–229.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). New York: Routledge.

- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve yazma kaygısı ile yazılı anlatım başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 691–707.
- Zorbaz, K.Z. (2011). Yazma eğilimi ve yazma eğiliminin ölçülmesi. E-Journal of New World Sciences Academy, 6(3), 2271-2280
- Çelik, R., ve Tunalı, Z. (2022). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eğitimde Güncel Araştırmalar Dergisi, 6(1), 78–92.
- Çetinkaya, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım etkinliklerinde yaşadıkları duygular ve bu duyguların yazma motivasyonu ile ilişkisi. Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21(2), 103–125.
- Öz, M. (2015). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde çoklu modsal betimleme kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin öğrenmelerine, bilimsel süreç becerilerine, eleştirel düşüncelerine ve fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisi (Tez No. 447052) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Özbay, M., ve Kara, B. (2022). Günlük tutmanın yazma becerilerine etkisi: Ortaokul öğrencileri üzerine bir uygulama. Dil ve Anlatım Çalışmaları Dergisi, 7(1), 47–65.
- Özdemir, N., ve Aydın, B. (2022). Kitap okuma alışkanlığının yazma kaygısına etkisi: Nitel bir analiz. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 8(3), 192–210.
- Özkan, M., ve Akar, H. (2021). Lise öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre incelenmesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 9(4), 324–341.
- Öztürk, E., & Ülper, H. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma öz yeterlikleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48(1), 222–239.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı bozuklukları. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6(10), 117-135.
- Şahin, R., ve Erdem, C. (2022). Fen bilimleri başarı düzeyinin yazma kaygısına etkisi: Kavramsal yeterlilik bağlamında bir değerlendirme. Bilimsel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(1), 92–105.

EKLER

Ek-1. Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeği

Değerli Öğrenci,

Bu anket Fen Bilimleri derslerinde "yazma kaygısını" belirlemek için yapılan bir bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size *not vermek* ya da sizi *eleştirmek* amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle aşağıdaki soruları dikkatlice okuyun ve soruların karşısındaki seçeneklerden size en uygun olanını işaretleyin.

Çalışmaya katılıp içtenlikle cevap verdiğiniz için hepinize teşekkür ederim.

Burcu İlkbay
Doç. Dr. Demet Şahin Kalyoncu

	Tamamen kathıyorum	Kathıyorum	Kararsızım	Kathılmıyorum	Hiç kathılmıyorum
1. Sınıf ortamında yazma etkinliği yapacağım zaman paniğe kapılırım.					
2. Yazma aktivitelerinin çok uzun olması beni rahatsız eder.					
3. Yazma çalışması yapacağımız derslere girmekten çekinirim.					
4. Projelerimi yazı ile anlatmaktan kaçınırım.					
5. Fen bilimleri derslerinde yapılan yazma aktivitelerinin zor olduğunu düşünürüm.					
6. Yazarken dikkatimi toplamakta zorlanırım.					
7. Yazdıklarımı arkadaşlarımdan güleceğini düşünürüm.					
8. Yazdıklarımı sınıf ortamında okurken çok heyecanlanırım.					
9. Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşündüğüm için yazma etkinliklerinde gergin olurum.					

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
10. Yazdıklarımın doğru anlaşılmayacağı düşüncesi beni kaygılandırır.					
11. Proje ödevlerindeki yazma çalışmalarına nereden/nasıl başlayacağıma karar veremem.					
12. Proje ödevlerini yazarken proje yazımındaki soru, araştırma, hipotez, deney, sonuç ve değerlendirme basamaklarındaki kısıtlamalar beni tedirgin eder.					
13. Konu sınırlamasının olması yazamayacağım düşüncesini tetikler.					
14. Yazma çalışmaları sınırlı zaman dilimi ile kısıtlandığında tedirgin olurum.					
15. Noktalama ve imla kurallarını uygulamak yazarken beni zorlar.					

Ek-2. Yazma Kaygısına Yönelik Görüşme Formu

FEN BİLİMLERİNDE YAZMA KAYGISI: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR ARAŞTIRMA GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Merhaba, ben Burcu İlkbay. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Fen bilimleri derslerinde yazma etkinlikleri ve yazma kaygısı üzerine bir araştırma yürütüyorum.

Bu görüşme, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri derslerinde yazma sürecine yönelik kaygılarını anlamayı amaçlayan bir araştırmanın parçasıdır. Araştırma kapsamında elde edilen bilgiler, öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmaya yönelik öneriler geliştirmek amacıyla değerlendirilecektir.

Görüşmemiz yaklaşık 15-20 dakika sürecek ve ... soru içerecektir. İzniniz olursa görüşmeyi ses kaydı alarak gerçekleştirmek istiyorum. Ses kaydı yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşmeye katılmak tamamen isteğe bağlıdır ve istediğiniz zaman katılımınızı sonlandırabilirsiniz. Bu görüşmeye katılım tamamen gönüllüdür. Görüşme sürecinde herhangi bir soruya yanıt vermek zorunda değilsiniz ve dilediğiniz zaman görüşmeden ayrılabilirsiniz. Katılımınızı reddetmeniz veya görüşmeyi yarıda bırakmanız herhangi bir olumsuz duruma yol açmayacaktır.

Görüşme sırasında verdiğiniz tüm bilgiler gizli tutulacak ve anonim olarak raporlanacaktır. Veriler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, hiçbir şekilde kimliğinizin belirlenmesine olanak tanıyacak şekilde paylaşılmayacaktır.

Araştırma hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz, aşağıda belirtilen iletişim bilgilerinden araştırmacıya veya danışman hocaya ulaşabilirsiniz:

Araştırmacı: Burcu İLKBAY

Danışman: Doç. Dr. Demet ŞAHİN KALYON

E-posta:

Telefon:

Katılımcı Onayı

Aşağıda yer alan bilgileri okuyup anladığımı ve gönüllü olarak görüşmeye katılmayı kabul ettiğimi beyan ederim.

Ad-Soyad:

Tarih:

Herhangi bir sorunuz varsa sormaktan çekinmeyin. Eğer katılmayı kabul ediyorsanız, izninizle ilk soruyla başlayacağım.

SORULAR

1. Fen bilimleri derslerinde yapılan yazma etkinlikleri hakkında genel olarak ne düşünüyorsun?
2. Fen bilimleri dersinde yazılı bir çalışmayı tamamlamak için kendini yeterli hissediyor musun?
 - a) Evet ise neden?
 - b) Hayır ise neden?
3. Fen bilimleri dersinde yazılı bir görev verildiğinde/aldığında kendini nasıl hissediyorsun? Bu hislerin nedenlerini açıklar mısınız?
 - a) Fen bilimleri dersinde yazılı bir çalışmayı tamamlamak için kendini yeterli hissediyor musun?
 - e.1. Evet ise neden?
 - e.2. Hayır ise neden?
 - b) Bu etkinlikler sizde herhangi bir kaygı oluşturuyor mu? **(Evet cevabı veren öğrenciler için aşağıdaki soru sorulur)**
 - c) Fen bilimleri dersinde yazma sürecinde seni en çok ne kaygılandırır?
 - d) Fen bilimleri dersinde yazma sürecinde yaşanan kaygıyı azaltmak için neler yaparsın?

- e) Yazma sürecini daha kolay ve keyifli hale getirmek için öğretmenlerden, arkadaşlarından veya okuldan nasıl bir destek bekliyorsun?

4. Fen bilimleri dersinde yazılı çalışmalar yaparken seni zorlayan durumlar var mı? Var ise nelerdir?

Bu soruya evet cevabı veren öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.

- a) Hangi tür ya da konularda yazmakta zorlanırsın? (Bilimsel içerikli yazılar - Deney raporları - Açıklayıcı yazılar - Günlük hayatla ilişkilendirme - Yaratıcı yazılar vb.)
- b) Yazılı çalışmalar yaparken fen bilimleri ile ilgili terimleri ve kavramları doğru kullanmakta zorlanıyor musun? Neden?
5. Fen bilimleri dersinde yazma sürecinin hangi aşamasında zorlandığını düşünüyorsun? Neden? (Hazırlık-Planlama-Taslak Metin Oluşturma-Düzeltilme ve Geliştirme-Metni Paylaşma)
- a) Fen bilimleri dersinde yazı yazmaya başlamak senin için zor mu? Neden? (Hazırlık)
- Yazıya başlamadan önce konuyu belirleme veya nasıl yazacağına karar verme konusunda zorlanıyor musun? (Planlama)
- b) Fenle ilgili düşüncelerini ve bilgilerini yazıya aktarırken zorlanıyor musun? (Taslak Metin Oluşturma)
- c) Yazdıklarını gözden geçirirken eksik veya hatalı kısımlar olduğunu fark ettiğinde nasıl hissediyorsun? (Düzeltilme ve Geliştirme)
- d) Yazdıklarını sınıfta öğretmenine veya arkadaşlarına okumayı sever misin? Neden? (Metni Paylaşma)
- Fen bilimleri dersinde yazı yazarken teknik terimleri ve kavramları kullanmakta zorlanıyor musun?
6. Yazılarının başkaları tarafından değerlendirilmesi veya eleştirilmesi sana ne hissettirir? Açıklar mısın?
7. Yazma etkinliklerinin daha etkili olması için ne tür değişiklikler yapılmasını önerirsiniz?
8. Eklemek istediğiniz başka şeyler var mıdır? Var ise paylaşır mısınız?

Görüşmemiz burada sona erdi. Görüşmeye katıldığınız ve düşüncelerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkür ederim. Araştırmamıza katkınız bizim için çok değerlidir.



Ek-3. Etik Kurul Onay Belgesi

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
10.12.2024	20	01-52

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 20.03- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 02.12.2024 tarih ve 503911 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TURU	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Fen Bilimlerinde Yazma Kaygısı: Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma.
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ ÇALIŞMANIN YAZARI	Doç. Dr. Demet ŞAHİN KALYON Burcu İLBAY (Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Ek-4. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi



T.C. MİLLÎ EĞİTİM
BAKANLIĞI

BURCU İLK BAY

Yeni Başvuru

Başvurularım

Görüş ve Öneri Bildir

Dikkat Edilecek Hususlar

BAŞVURULARIM

Sayfada 10 kayıt göster

Ara:

BAŞVURU NO	BAŞVURU TARİHİ	ARAŞTIRMANIN ADI	NİTELİĞİ	BAŞVURU DURUMU	SONUÇ RAPORU
MEB.TT.2024.014258	31.12.2024	Fen Bilimlerinde Yazma Kaygısı: Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma	Yüksek Lisans Tezi	Onaylandı	

Başvuru No

Başvuru Tarihi

Araştırmanın Adı

Niteliği

Başvuru Durumu

Sonuç Raporu

1 kayıttan 1 - 1 arasındaki kayıtlar gösteriliyor

Önceki 1 Sonraki

Başvuru, "Yeni Kayıt" durumundayken silinebilir. İnceleme başladıktan sonra silinemez.

Ek-5. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Burcu İLBAY
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri:
İletişim Bilgileri	E-posta:
Öğrenim Bilgileri	
İş Deneyimi	

